Eşitmə qüsurlu uşaqlarda sözlü nitqin inkişaf etdirilməsi metodları

Müəllif **Dilarə Dostuzadə**
Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu. E-mail: d.dostuzade@mail.ru
https://orcid.org/0000-0003-3025-2850

Annotasiya Məlumdur ki, nitqdən məhrum, eşitmə qüsurlu uşaqlar idrak proseslərinin inkişafına görə eşidən həmyaşıdlarından geri qalırlar. Düzdür, eşitmə qüsurlu uşaqların idrak prosesləri məktəbəqədər yaş dövründə özünəməxsus inkişaf yolu keçir. Lakin bu dövrdə eşitmə qüsurlu həmin uşaqların əqli fəaliyyəti «təmiz əyani ümumiləşdirməyə» əsaslanan, təsəvvür mərhələsində baş verir. Çünki insanlar üçün əsas analizatorun, eşitmənin fəaliyyətdən qalması nəticəsində eşitməyən uşağın xarici aləmlə, xüsusən də ictimai mühitlə bilavasitə əlaqəyə girməsi son dərəcə məhdudlaşır. Bu səbəbdən, ilkin qüsurun (eşitmə analizatorunun fəaliyyətinin pozulması) nəticəsi kimi özünü göstərən ikinci bir qüsur meydana gəlir: uşaqda nitq inkişaf etmir. Sonradan özünü göstərən bu çatışmazlıq (lal olmaq) öz növbəsində uşağın bütün əqli və idrak fəaliyyətinə mənfi təsir etməklə, cəmiyyətdə normal fəaliyyət göstərən şəxsiyyət kimi formalaşmasına mane olur.

Açar sözlər Eşitmə qüsuru, sözlü nitq, məktəb, müəllim-tərbiyəçi, mimiki əl-hərəkət dili, sözlü təfəkkür.

http://dx.doi.org/10.29228/edu.14

Məqaləyə istinad: Dostuzadə D. (2019) *Eşitmə qüsurlu uşaqlarda sözlü nitqin inkişaf etdirilməsi metodları.* «Azərbaycan məktəbi». № 2 (687), səh. 119–128.

Məqalə tarixçəsi: Göndərilib — 16.12.2018; Qəbul edilib — 29.03.2019

Methods of speech development in children with hearing impairments

Author **Dilara Dostuzade**
PhD in Pedagogy, Associate Professor, Institute of Education of the Republic of Azerbaijan. Azerbaijan, Baku.
E-mail: d.dostuzade@mail.ru
https://orcid.org/0000-0003-3025-2850

Abstract It is known that there are many children in our country are without speech abilities. They have their own development process. Education for children with hearing impairment is also very important. A lot of work is being done in this area and in Azerbaijan. Children with hearing impairment are usually more likely to represent during school years. Because at this time, their direct contact with the public environment is extremely limited. For this reason, a second defect may occur as a result of the initial defect (auditory analyzer disorder). The child does not develop speech. This apparent lack of self-esteem, in turn, negatively affects all the mental and cognitive functions of the child. This prevents them from forming a normal personality.

Keywords Hearing impairment, speech, school, teacher-teacher, language of expressions, hand-speech, verbal thinking.

http://dx.doi.org/10.29228/edu.14

To cite this article: Dostuzade D. (2019) *Methods of speech development in children with hearing impairments.* Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 687, Issue II, pp. 119–128.

Article history: Received — 16.12.2018; Accepted — 29.03.2019

Sağlamlıq imkanları məhdud, eşitmə qüsurlu uşaqlara məxsus məktəblərin əsas vəzifələrindən biri eşitmə analizatorunun fəaliyyətindən məhrum olan, məktəbə gələnədək ana dilinə yiyələnə bilməyən şagirdlərdə sözlü nitqi inkişaf etdirməkdən ibarətdir. Bu vəzifəni yerinə yetirmək, sözlü nitqin ünsiyyət və idrak fəaliyyətində oynadığı rolu müəyyən etmək deməkdir. Buna görə də eşitmə qüsurlu uşaqlarda sözlü nitq təlimini, kütləvi məktəblərdə oxuyan normal eşidən uşaqların ana dili təlimi ilə eyniləşdirmək olmaz.

Eşitmə qüsurlu uşaqların təlimi ilə məşğul olan müəllimlərin sayəsində onların nitqi ilə yanaşı, sözlü təfəkkürləri də inkişaf edir. Kiçikyaşlı uşaqların sözlü nitqə yiyələnməsi prosesinə onların əqli fəaliyyətini formalaşdırmaq və inkişaf etdirmək işi kimi baxılmalıdır.

Eşitmə qüsurlu uşaqların oxuduqları məktəblər üçün nəzərdə tutulmuş proqramlarda ana dili təliminin qarşısında qoyulan mühüm vəzifələr belə müəyyənləşdirilir: «Eşitməyən uşaqların məktəb təlimi müddətində dilin əsas funksiyası-ünsiyyət, idrak vasitəsi, təfəkkür aləti kimi mənimsənilir» [Рау Ф.Ф. 1960, c. 7]. Ona görə də, ana dilinə yiyələnə bilməyən eşitməsi qüsurlu uşaqlara sözlü nitqi öyrətmək vacibdir.

Azərbaycanda sağlamlıq imkanları məhdud, eşitmə qüsurlu uşaqlar üçün məktəblərdə çalışan surdopedaqoqlar eşitmə analizatorundan məhrum olmuş uşaqlarda sözlü nitqin formalaşdırılması kimi mühüm vəzifəni yerinə yetirərkən çətinliklərlə rastlaşırlar. Bu çətinliklərin başlıca səbəbləri aşağıdakılardır:

1. Eşitmə qüsurlu uşaqların təlim və tərbiyəsi ilə məşğul olan müəllimlərin və tərbiyəçilərin əksəriyyətinin surdopedaqoji təhsili olmadığından, onlar həmin uşaqların özünəməxsus inkişaf xüsusiyyətlərini və mənimsəmə imkanlarını təlim zamanı nəzərə ala bilmirlər. Bu uşaqlara kütləvi məktəblərdə tətbiq olunan üsullarla dərs deyirlər.

2. Azərbaycan dilinə məxsus spesifik qaydaların xüsusi məktəblərdə tədris edilməsi prinsiplərini nəzərdə tutan proqram yoxdur. Bu səbəbdən sağlamlıq imkanları məhdud, eşitmə qüsurlu uşaqlar üçün olan məktəbdə ana dili məktəbin müəllimləri tərəfindən heç bir surdopedaqoji prinsip gözlənilmədən tərtib edilən plana əsasən tədris edilir.

3. Belə məktəblərin ibtidai sinifləri üçün yeni dərsliklər yazılmışdır. Həmin dərsliklər uşaqların idrak xüsusiyyətləri nəzərə alınmadan tərtib edildiyindən, başa düşülməsi çətindir. Bu dərsliklər qeyri-azərbaycanlı şagirdlər üçün tərtib olunmuş Azərbaycan dili dərsliklərindən heç də fərqlənmir. Həmin dərsliklər Azərbaycan dilinin əlifbasına uyğunlaşdırılaraq yenidən nəşr olunmur. Bu da bir sıra çətinliklər yaradır.

4. Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların təhsil aldığı məktəblər üçün zəruri metodiki ədəbiyyat və əyani vəsait olmadığından, müəllimlər xüsusi təlimdə kütləvi məktəblər üçün nəzərdə tutulmuş əyani vəsaitlərdən təlim zamanı istifadə edirlər.

5. Eşitmə qüsurlu uşaqların Azərbaycan dilinə yiyələnmələri pedaqoji və psixoloji cəhətdən tədqiq edilmədiyindən bu sahədə fəaliyyət göstərən surdopedaqoqlar eşitmə analizatorunun fəaliyyətindən kənarda, sözlü nitqin formalaşdırılmasının xüsusiyyətlərini, qanunauyğunluqlarını və elmi əsaslarını bilmədən iş aparırlar.

Bütün bu deyilənləri nəzərə alaraq, müəllimlərə kömək məqsədilə tədqiqatımız zamanı belə məktəblərin ibtidai siniflərində Azərbaycan dili ilə yanaşı, eşitmə analizatoru pozğunluğu nəticəsində özünü göstərən çatışmazlıqların mahiyyətini açmağa, şagirdlərin normal fəaliyyət göstərən analizatorlarından (görmə, hərəki-kinestetik, toxunma) istifadə edərək sözlü nitqə yiyələnmələrinin xüsusiyyətlərini aşkara çıxarmağa çalışmışıq.

Məlumdur ki, nitqdən məhrum, eşitmə qüsurlu uşaqlar idrak prosesinin inkişafına görə eşidən həmyaşıdlarından geri qalırlar. Düzdür, belə uşaqlar məktəbəqədər yaş dövründə özünəməxsus inkişaf yolu keçirlər. Lakin bu dövrdə onların əqli fəaliyyəti «təmiz əyani ümumiləşdirməyə» əsaslanan təsəvvür mərhələsində cərəyan edir. Çünki eşitmənin fəaliyyətdən qalması nəticəsində eşitməyən uşağın xarici aləmlə, xüsusən də ictimai mühitlə bilavasitə əlaqəyə girməsi son dərəcə məhdudlaşır. Bu səbəbdən ilkin qüsurun (eşitmə analizatorunun fəaliyyətinin pozulması) nəticəsi kimi özünü göstərən ikinci bir qüsur meydana gəlir: uşaqda nitq inkişaf etmir. Sonradan özünü göstərən bu çatışmazlıq (lallıq) uşağın əqli və idrak fəaliyyətinə mənfi təsir etməklə şəxsiyyət kimi formalaşmasına mane olur.

İlkin yaş dövründə eşitməkdən məhrum olan uşaqların üzərində aparılan müşahidələr və tədqiqatlar göstərir ki, onların psixi inkişafı özünəməxsus tərzdə cərəyan edir.

Karlıq uşaqda sözlü nitqin tam formalaşdığı dövrlərdə özünü göstərərsə, bu, həmişə lallıqla nəticələnmir. Buna görə də sonradan kar olmuş uşağın nitqinin saxlanılması üçün dərhal onun xüsusi təlim şəraiti ilə əhatə olunması zəruridir.

Eşitmə qüsurlu uşaqların təlim-tərbiyəsi, mütəxəssislərin qabaqcıl təcrübələri göstərir ki, sözlü nitq təliminə vaxtında başlanmasa, ikinci çatışmazlıq baş verər. Psixi inkişafın ləngiməsini aradan qaldırmaq üçün işə erkən başlanılarsa, bu uşaqlar normal eşidən həmyaşıdlarından öz psixi inkişafları baxımından bir qədər az fərqlənərlər.

Tədqiqat məqsədilə müşahidələr apardığımız eşitmə qüsurlu uşaqların hamısı, məktəbə gələnə kimi xüsusi müəssisələrilə əhatə edilməmişdir. Bu uşaqlar sözlü nitqin fonemlərini qavramağa və tələffüz etməyə yiyələnə bilmədikləri üçün normal adamların ünsiyyətə girdikləri nitqdən istifadə etmədən inkişaf etmişlər. Buradan belə bir sual yarana bilər: Eşitməkdən məhrum olan uşaqlarda sözlü nitq formalaşmamış və ya eşitmə pozğunluğundan sonra itirilmişdirsə, bu şəraitdə onlar insanlarla necə əlaqə saxlaya bilmişlər?

Məlumdur ki, eşitməkdən məhrum olmuş insanlarda da ünsiyyət tələbatı mövcuddur. Onlar bu tələbatlarını normal insanlar kimi, sözlü nitq vasitəsilə ödəyə bilmirlər. Buna görə də görmə analizatorunun fəaliyyətinə əsaslanan, «xüsusi ünsiyyət vasitəsi» mimiki əl-hərəkət nitqindən istifadə edirlər [Dostuzadə D. 2018].

Təcrübə göstərir ki, I sinfə daxil olan eşitmə qüsurlu uşaqların müəyyən hissəsi, sözlü nitq təliminə qədər ətrafdakı adamlarla müəyyən mimiki jestlər vasitəsilə ünsiyyətə girir və fikirləşməli olurlar. Onların əqli fəaliyyəti də bu mimiki əl-hərəkət dili üzərində qurulur.

Eşitməkdən məhrum uşaqların mimiki-jest dili, onların ilkin ünsiyyətinin xüsusi forması kimi meydana gəlir. Eşidən uşaqlardan fərqli olaraq, eşitmə qüsurlu

uşaqlarda səsli nitq vasitəsi ilə ünsiyyətə girmək qeyri-mümkündür. Onlar öz ünsiyyətlərini hərəkət-görmə qavrayışları əsasında, dərk edilən xüsusi mimiki əl-hərəkət işarələrinin köməyi ilə təmin edirlər.

Surdopedaqoji ədəbiyyatda ana dilini sözlü ünsiyyət prinsipi əsasında təlim etməyi əsas götürən tədqiqatçılar isbat etməyə çalışmışlar ki, eşitmə qüsurlu uşaqlarla sözlü nitq təlimi işinin istənilən nəticəni verməməsinə mane olan əsas amillərdən biri də mimiki əl-hərəkət dilidir. Bu cür düşünənlərin fikrincə, eşitməsi qüsurlu olan uşaqlar öz ünsiyyət tələbatını mimiki jestlər vasitəsilə ödəyə bildiklərindən, onlarda sözlü ünsiyyətə tələbat sözlər və cümlələr şəklində ödəmək vərdişi yaratmır.

Xüsusi təlim təcrübəsinin tədqiqi göstərir ki, mimiki əl-hərəkət nitqindən həddən artıq istifadə etdikdə istənilən səmərəni vermir və bu zaman şagirdlər sözlərdən istifadə etməlidirlər. Bəzi hallarda isə onlar gündəlik fəaliyyətlə bağlı hər cür tələbatlarını mimiki jestlərdən istifadə etmək əsasında ödəyirlər [Bayramov A. 1989].

Professor R.M.Boskis bu tip uşaqlarda sözlü nitqin formalaşdırılması prosesində mimiki əl-hərəkət nitqindən istifadə edilməsini ən məhsuldar üsul hesab edirdi. O, bu uşaqlarda sözlü nitqin formalaşmasının xüsusiyyətlərini təqdim etmək əsasında yazmışdır: «Kiçik yaşlarından kar olan uşaqlar üçün təşkil olunmuş xüsusi pedaqoji prosesin əsas məqsədi şagirdlərdə sözlü ünsiyyət təlimindən ibarətdir» [Боксис М. 1971, с. 415]. Ona görə də, eşitmə qüsurlu uşaqlarda fikrin mimiki ifadə edilməsini və mimiki əl-hərəkət vasitəsilə ünsiyyətin qanunauy-ğunluqlarının öyrənilməsini, sözlü nitqin inkişafının bir sıra xüsusiyyətlərini aydınlaşdırmaq son dərəcə əhəmiyyətlidir.

Göründüyü kimi, eşitmə qüsurlu uşaqların mimiki ünsiyyətinin qanunauyğunluqlarını dərindən təhlil etmədən onlarda sözlü nitqin inkişaf xüsusiyyətlərini müəyyənləşdirmək çətin olar. Belə bir təhlil, təlimdə mimiki əl-hərəkət nitqindən istifadə edilməsi bu uşaqların nitq və təfəkkürünün inkişaf etdiyi şəraitin başa düşülməsi üçün zəruridir [Nuriyev B.M. 1967, 333 s.]. Ona görə də eşitmə qüsurlu uşaqlarda, mimikadan istifadə edərək sözlü nitqi inkişaf etdirmək lazımdır, çünki sözlü nitq bu uşaqlarda ana dilini əvəz edir.

Məktəbdə xüsusi təlimə qədər ətrafdakı adamlarla sözlü nitq vasitəsilə ünsiyyətə girmək imkanına malik olmayan eşitmə qüsurlu uşaq, təbii olaraq başqa ünsiyyət vasitəsinə ehtiyac hiss edir. Kiçikyaşlı uşağın ünsiyyətə tələbatı başqa bir nitq formasının inkişaf etməsi ilə nəticələnir. Buna görə də uşaq öz ünsiyyətini mimiki əl-hərəkət işarələrinin köməyi ilə həyata keçirməyə məcbur olur [Dostuzadə D. 2018].

Araşdırmalar göstərir ki, məktəbdə xüsusi təlimə qədərki inkişaf dövründə, mimiki əl-hərəkət nitqi zəngin olan uşağın əqli fəaliyyəti başqalarına nisbətən üstün olur. Xüsusi təlim təcrübəsinin eksperimental tədqiqi nəticəsində əldə edilmiş materiallar sübut edir ki, eşitmə qüsurlu uşaq sözlü nitqə yiyələnməyə, tədricən mimiki jestlər vasitəsilə ünsiyyətə girməyə az ehtiyac hiss edir. Düzgün qurulmuş xüsusi təlim şəraitində mimiki əl-hərəkət dili, sözlü ünsiyyəti əvəz etmək vasitəsi kimi, yalnız müvəqqəti xarakter daşıyır [Dostuzadə D. 2018].

Normal eşidən uşaqlar da nitq inkişafının ilkin mərhələsində müəyyən mimiki

jestlərdən istifadə edirlər. Çünki uşağı əhatə edən adamlar istər-istəməz onunla ünsiyyətə girmək xatirinə mimika və jestlərdən istifadə etməyə məcbur olur.

Eşitmə qüsurlu uşaqlara gəldikdə isə mimiki əl-hərəkət dili onların məktəbəqədər yaş dövründə əsas ünsiyyət vasitəsi kimi formalaşıb inkişaf edir. Müəyyən xəstəliklər və karlıq qüsurunun irsən nəslə keçməsi üzündən danışa bilməyən uşaqlar ətrafdakı adamlarla ünsiyyət yaratmaq istərkən müəyyən fəaliyyətlə bağlı olan istək və arzularını, düşüncələrini başqalarına bildirmək, onu əhatə edən adamları başa düşməkdən ötrü zəruri ünsiyyət tələbatını ödəmək üçün lazımi mənaları mimika və jestlərin köməyi ilə ifadə etməyə daha çox alışırlar. Belə uşaqlar təkcə ayrı-ayrı əşyaları göstərmək üçün deyil, onların arasındakı münasibətləri də jestlərlə ifadə edə bilirlər [Рау Ф.Ф., Белюткова В.И. 1965, с.147. 205]. Məhz buna görə də, kar uşaq sonralar özünün inkişaf səviyyəsinə uyğun olaraq, konkret və mücərrəd anlayışları mimiki əl-hərəkət dilinin vasitəsilə ifadə edir [Dostuzadə D. 2018].

Beləliklə, bu uşaqlarda mimiki əl-hərəkət dili sözlü nitqin formalaşmaması sayəsində inkişaf edir. Bunu kar uşağa heç kəs öyrətmir. O, bu dilə ətrafdakılarla bilavasitə ünsiyyət prosesində yiyələnir.

Məktəbə yeni gələn eşitmə qüsurlu uşağın mimiki əl-hərəkət dili üç əsas səbəbdən asılıdır:

- kar olmuş uşağın fərdi-psixi xüsusiyyətindən;
- məktəbəqədər dövrdə uşağın inkişafına təsir edən mühitin xarakterindən;
- karlığın başvermə vaxtından.

Tədqiqatlar göstərir ki, çevik, diribaş, hər şeylə daha çox maraqlanan, ətrafdakı adamlarla ünsiyyətdən çəkinməyən və buna can atan eşitmə qüsurlu uşaqlar məktəb dövründə daha çox mimiki işarələrə yiyələnirlər.

Onların mimiki nitqinin inkişafı yuxarıda göstərilən ikinci səbəbdən çox asılıdır. Əgər uşağı əhatə edən şəxslər onunla mimiki əl-hərəkət dili vasitəsilə ünsiyyətə girsələr, həmin uşaqlarda mimiki əl-hərəkət nitqinin və əyani-obrazlı təfəkkürün inkişafına kömək etmiş olarlar.

Erkən yaşlarında (iki yaşa qədər) eşitməkdən məhrum olmuş uşaqlarda mimiki nitqinin səlisliyi və kütləviliyi (kar-lallar arasında) etibarı ilə nisbətən üstün cəhətləri olsa da, onlarda sözlü nitq çətin formalaşır [Dostuzadə D. 2018].

Əgər bu qüsur özünü sözlü nitqin çətin formalaşmasından sonra göstərirsə, uşağın yenicə formalaşan nitqi xüsusi şərait yaradılmadıqda tədricən tamamilə itir və o danışa bilmir. Bu qayda üzrə həmin uşaqlar əqli cəhətdən inkişaf etsələr də, mimiki əl-hərəkət dilinə, bir növ, yenidən yiyələnməli olacaqlar.

Valideynlərin və ya ailənin digər üzvlərinin eşitmə qüsurlu olduğu şəraitdə böyümüş uşaqların mimiki əl-hərəkət nitqinin yüksək səviyyədə inkişaf etdiyi müşahidə olunur. Əksinə, mimiki jestlər vasitəsilə ünsiyyətə girməyə can atan eşitmə qüsurlu uşağın ətrafdakı adamlar tərəfindən qarşılıqlı ünsiyyəti təmin olunmadığından onlar daha az mimiki ifadə vasitələrinə yiyələnə bilirlər.

Ümumiyyətlə, eşitmə qüsurlu uşaqların mimiki əl-hərəkət dilində istifadə edilən ifadə vasitələri göstərir ki, əyani olaraq bu ünsiyyət forması görmə analizatoru vasitəsilə qavranıla bilir. Buna görə də mimiki işarələr sözlü nitq üçün xarakterik olan mürəkkəb ümumiləşdirmə xüsusiyyətinə malik deyildir. Məsələn, sözlü nitqdə

«stol» formasından asılı olmayaraq, bu tipli əşyaların hamısını əhatə etdiyi halda, mimiki əl hərəkəti dilində dəyirmi stolu bildirmək üçün bir jestdən, dörd künc stolu bildirməkdən ötrü isə başqa bir mimiki işarədən istifadə edilir. Həmçinin onlarda «rəngləmək», «pozmaq» (yazını) kimi adi sözlərin ümumiləşdirici məna xüsusiyyətlərinə uyğun xüsusi mimiki işarələr olmadığından eşitmə qüsurlu uşaqlar qələmlə və s. ilə rəngləmək kimi anlayışları bir-birindən tamamilə fərqli jestlərdən istifadə etmək əsasında bildirirlər.

Eşitmə qüsurlu uşaqların mimiki danışıq prosesində müxtəlif mənaların eyni bir jestlə ifadə edilməsi anlaşılmazlıq yaratmır. Söhbətin, mətnin məzmunundan asılı olaraq, məhz jestlə nəyin ifadə edildiyini başa düşmək olur. Çünki mimiki əl-hərəkət dili ilə ünsiyyətə girən eşitmə qüsurlu uşaqların hamısı eyni işarələrdən istifadə edərək danışırlar.

Məsələn, əşyanın rənginin necə olduğunu soruşan zaman cavab verənin barmağını dodağına aparması o deməkdir ki, əşyanın rəngi qırmızıdır. «Sənin haran əzilib?» sualı verilərsə, dodağın göstərilməsi artıq rəngi deyil məhz dodağın özünü ifadə etdiyi başa düşülür.

Müşahidə və sınaqlar göstərir ki, uşaqların mimiki əl-hərəkət dilində mövcud olan bu özünəməxsus «çoxmənalılıq» və «çoxsözlülük» də uşağın inkişafına uyğun səviyyədə formalaşır. Bu, xüsusən kiçikyaşlı eşitmə qüsurlu uşaqların sözlü nitqini tədqiq edərkən özünü göstərir. Onların mimiki nitqində ümumiləşdirici jestlərin sayı artdıqca daha əyani və konkret məna daşıyan mimiki işarələrin sayı azalır və bəzi jestlərin mənası daha da fərqləndirilir.

Məsələn, I sinif şagirdlərinin mimiki nitqində «işləmək», «mıxlamaq», «iş», «fəhlə» və s. anlayışları ifadə etmək üçün bir jestdən istifadə edilirsə, IV sinif şagirdlərində bu mənaların hər birinin özünə uyğun mimiki işarələri meydana gəlir. Göründüyü kimi, kiçikyaşlı eşitmə qüsurlu şagirdlərin təlim şəraitində xarici aləm haqqında təsəvvürləri genişləndikcə onların sözlü nitqlə yanaşı mimiki əl-hərəkətinin «lüğət tərkibini» təşkil edən mimiki işarələrin miqdarı çoxalır və bu uşaqların məktəbəqədər yaşda yiyələndikləri mimiki işarələrin mənası dəqiqləşərək genişlənir.

Surdopedaqoji ədəbiyyatda mimiki əl-hərəkət dilinin müəyyən qrammatik qanunauyğunluqlara malik olduğunu inkar edən fikirlər irəli sürülür. Bu səhv mülahizələr ona görə meydana gəlmişdir ki, mimiki əl-hərəkət dili özünəməxsus qrammatik quruluşa malikdir və bu cəhətdən sözlü nitqdən əsaslı surətdə fərqlənir. Bu nitqin ilk inkişaf mərhələlərində mimiki işarələr vasitəsilə yalnız üç dərəcə: əşya, hərəkət və keyfiyyət təsvir edilir.

Mimiki əl-hərəkət dilində (sözlü nitqə yiyələnənə qədər) heç bir şəkilçi, bağlayıcı və qoşma olmasa da, sözlərin sırası, cümlə üzvlərinin sıralanması Azərbaycan dilinin «sintaktik quruluşuna» uyğun gəlir. Məsələn, «Oğlan evə gedir» cümləsi mimiki əl-hərəkət dilində belə ifadə edilir: «oğlan ev getmək». Əksər hallarda əlamət, keyfiyyət və s. bildirən sözlər aid olduğu sözlərdən sonra gələ bilər. Məsələn, «qırmızı gül», «turş alma», «tez getmək» və s. kimi birləşmələr mimiki nitqdə, «gül-qırmızı», «alma-turş», «getmək-tez» və s. şəklində işlədilir.

Məktəbdə təlim prosesi elə təşkil olunmalıdır ki, eşitmə qüsurlu uşaqların xarici aləmi qavrayaraq dərk etməsi sözlər vasitəsilə həyata keçirilsin. Bu zaman sözlü

nitq eşitmə qüsurlu şagirdlərin gündəlik fəaliyyəti ilə (məişət, oyun, təlim fəaliyyəti ilə) əlaqələndirilmiş formada aparılaraq əsas ünsiyyət vasitəsinə çevrilə bilər.

Eşitmə qüsurlu uşaqlar sözlü nitqə yiyələndikdən sonra ünsiyyət prosesində mimiki əl-hərəkət dilindən istifadə etsələr də, onlar jestlər əsasında deyil, sözlərlə fikirləşməyə başlayırlar. Bu fikri vaxtilə tədqiq edən A.Q.İvanov-Smolenski yazırdı: «Bizim xüsusi təlim görmüş kar uşaqların əl-simvolları ilə ifadə əsasında həyata keçirilən və hərəki siqnallardan ibarət olan arxaik pantomimikasında tam bir tərəqqiyə rast gəldiyimizi fikirləşmək düzgün olmazdı. Burada sözlü nitqin qanunauyğunluqlarını ikinci dəfə jestlərlə tətbiq etməyə əsaslanan xüsusi formalı siqnalizasiya mövcuddur» [Леонгард Э.И. 1971, с. 296]. Demək, sözlü nitqə yiyələnmiş eşitmə qüsurlu şagirdlərdə mövcud olan jestlər əşyalar haqqında sözlər formalaşan anlayışları ifadə etməyə başlayır. Bundan əlavə, sözlü nitqin formalaşması tədricən mimiki əl-hərəkət dili vasitəsilə qarşılıqlı ünsiyyətin inkişafına təsir edir.

Sözlü nitqin formalarından heç birinə yiyələnməmiş eşitmə qüsurlu uşaqlarla bağlı aparılan tədqiqat işləri və surdopedaqoji təcrübələr göstərir ki, uşaqların təlim-tərbiyə edilməsində jestlərdən istifadə etmədən keçinmək qeyri-mümkündür. Buna görə də, İ.Q.Morozova və R.M.Boksisin bu məsələ ilə əlaqəli söylədikləri fikirlərlə razılaşmamaq olmaz. Onlar göstərirlər ki, mimiki əl-hərəkət dilini eşitmə qüsurlu uşaqların ünsiyyətindən və xüsusi təlim prosesindən tamamilə sıxışdırıb çıxarmaq düzgün deyildir. Onun eşitmə qüsurlu uşaqlar məktəbində köməkçi rolunu və işlənmə səviyyəsini dəqiq müəyyənləşdirmək və düzgün qiymətləndirmək lazımdır [Боксис Р.М. 1968, с. 310]. Buna görə də, mimiki-əl-hərəkət dili eşitmə qüsurlu uşaqlara ana dilini əvəz edir.

Xüsusi məktəbdə eşitmə qüsurlu uşaqlara sözlü nitq elə öyrədilməlidir ki, onlar normal istifadə etdikləri səsli nitq əsasında danışa bilsinlər və danışdıqlarını ətrafdakılar başa düşsünlər. Bu o zaman mümkün ola bilər ki, eşitmə qüsurlu uşaqlar ətrafdakı normal eşidən adamların onlara müraciətlə dedikləri sözləri qavrayıb, mənaca başa düşə bilməklə yanaşı, onların özləri də danışıq səslərinin tələffüzünü təmin edən hərəkət nitqi əsasında artikulyasiya vərdişlərinə düzgün yiyələnsinlər.

Eşitmə qüsurlu şagirdlərin danışıq səslərinin düzgün tələffüzünə yiyələnməsi, bir-birilə qarşılıqlı əlaqədə olan və biri digərini tamamlayan bir neçə mərhələdən ibarətdir:

• hissi qavranılma;
• materialın dərk olunması;
• avtomatlaşma;
• təcrübi olaraq tətbiq etmə.

Göründüyü kimi, şagirdlər təlim şəraitində səsli dilin tələffüzünün bu mərhələlərinin hər birinə ayrılıqda deyil, bütöv sistem halında yiyələnməli olurlar. Odur ki, təlimin ilk mərhələlərində eşitmə qüsurlu şagirdlərin tələffüzündə iştirak edən danışıq üzvlərinin hərəkətinə müəllimin öz eşitmə orqanı vasitəsilə nəzarət etməsi vacibdir.

• sözlü nitqi əmələ gətirən danışıq səslərinin çıxarılmasına çalışıb, danışıq üzvlərinin səsli dilin tələffüz normalarına uyğun surətdə hərəkət etməsi formalaşdırılmalıdır;

• öyrədilən səs və sözlər fonetik tərkib və tələffüzə görə nisbətən asan olmalıdır;

• öyrədilən hər bir dil materialı şagirdlərə tanış olan əşyalar və onların şəkillərindən istifadə əsasında verilməlidir;

• eşitmə qüsurlu şagirdlər öyrəndikləri sözlərin mənasını başa düşməli, imkan daxilində onların psixi inkişafına, marağına uyğun sözlərdən və şəkillərdən istifadə edilməlidir;

• hər hansı söz və səs sonrakı məşğələlərdə şagirdlərin gündəlik fəaliyyəti ilə bağlı olaraq, təkrar ünsiyyətə daxil edilib möhkəmləndirilməlidir;

• sözlü nitqin formalaşdırılmasının ilk mərhələlərində daha çox onun daktil formasından istifadə edilməlidir.

Professor A.İ.Dyaçkov yazır: «Kar uşaqların hərtərəfli inkişaf etdirilməsi eşidən adamlar kollektivi tərəfindən hamının qəbul etdiyi ünsiyyət vasitəsinin formalaşdırılmasını nəzərdə tutmalıdır. Öz fikir və arzularını ifadə etmək üçün bacarıq və vərdişlərə (şifahi nitqə) zəif yiyələnmək və başqalarının nitqini başa düşməyə (dodaqdan oxuya) yiyələnməyi bacarmamaq, karın ictimai fəaliyyətə qoşulmasını ləngidən amildir» [Дьячков А.И. 1963, с.175]. Ona görə də çalışmaq lazımdır ki, eşitmə qüsurlu uşaqlar dodaqdan səsli və sözlü oxumağı bacarsınlar.

Eşitmə qüsurlu şagirdlərin sözlü nitqinin inkişaf etdirilməsi probleminin həllində bəzi irəliləmələrə baxmayaraq, indiyə kimi bu məsələ tamamilə həll olunmamışdır. Buna görə də qüvvədə olan proqrama uyğun olaraq, I-II sinif şagirdləri daha çox söz bilməlidirlər. Aşağı siniflərdə oxuyan eşitmə qüsurlu şagirdlərin söz ehtiyatı sinifdən-sinfə keçdikcə artsa da, uşaqların fikir mübadiləsini tamamilə təmin edə bilmir. Ona görə də uşaqlar daktil nitq əsasında mənimsənilmiş həmin söz ehtiyatından ətrafdakı adamlarla ünsiyyətə girərkən istifadə etmirlər.

Tədqiqat işi göstərir ki, sözlü nitqin eşitmə qüsurlu şagirdlərə xüsusi təlim şəraitində öyrədilməsini formalaşdırıb, inkişaf etdirmək işinin müasir surdopedaqoji tələblər səviyyəsində qurulması vacibdir. Çünki bu nitqin uşaqlara yalnız sinif daxilində aparılan dərs prosesində aşılanması ilə kifayətlənmək olmaz. Bu cür qurulmuş təlim şəraitində eşitmə qüsurlu uşaqlarda sözlü nitq təlimi mimiki əl-hərəkət dilinin inkişafına, onun ünsiyyət üçün çatışmayan cəhətlərini aradan qaldırmaq vasitəsinə çevrilir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Abbasov M.M. (1978) Təlim-tərbiyə işində uşaqların yoxlanması. Bakı.
2. Bayramov A. (1989) Modern social conditions and some problems facing psychology. Azerbaijan Journal of Educational Studies, No. 7. pp.17-17.
3. Bayramov Ə. (1967) Şagirdlərdə əqli inkişaf keyfiyyətlərinin xüsusiyyətləri. Azərtədrisnəşr, 335 s.
4. Berry V.S. (1992) Communication Priorities and Strategies for the Mainstreamed Child with Hearing Loss.Volta Review, №1.
5. Dostuzade D. (2018) Methods of the studies in schools with hearing impaired children. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 684, Issue III, pp. 177–186.

6. Dostuzadə D.Ə. (2013) Eşitməsi qüsurlu uşaqlarda nitq qüsurları və onların aradan qaldırılması yolları. TPİ-nin Elmi əsərləri).
7. Dostuzadə D.Ə. (2016) Eşitməsi problemli (zəif eşidən və sonradan karlaşmış) uşaqların oxu texnikasının formalaşdırılması. Monoqrafiya, Bakı: ADPU, 150 s.
8. Dostuzadə D.Ə. (2016) Eşitməsi problemli uşaqlarla nitq inkişafı üzrə aparılan loqopedik işlər. TPİ-nin Elmi əsərləri, № 4, s. 177.
9. Əlizadə Ə.Ə. (2004) Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı: Pedaqogika, 84 s.
10. Karimzadeh P., Moosavian H. (2018) Recurrent Stroke in a Child with TRMA Syndrome and SLC19A2 Gene Mutation. Iranian Journal of Child Neurology. Iranian Child Neurology Soc. Tehran. Vol. 12, p.84-88.
11. Kərimov Y.Ş. (2013) İbtidai siniflərdə Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası. Bakı: Səda, 551 s.
12. Qasımov S.Ə. (2002) Xüsusi məktəblərdə ana dilinin metodikası. Bakı: Çaşıoğlu, 108 s.
13. Mammadova S. (2019) Teacher quality vs. teaching quality. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 686, Issue I, pp. 25–32.
14. Nuriyev B.M. (1967) Karlar məktəbinin aşağı siniflərində sözlü nitq təliminin bəzi məsələləri haqqında. Bakı: ETPEİ-nin əsərləri,VIII buraxılış, 333 s.
15. Wu, X; Jiang, HY ; Wen, LY ; Zong, L; Chen, KT. (2018) Delayed Recovery in Pediatric Sudden Sensorineural Hearing Loss Predicted via Magnetic Resonance Imaging. Annals of Otology Rhinology And Laryngology. Sun Yat Sen Univ., Gunadgdong. Vol.127, Issue 6. p-s.373-378.
16. Боксис Р.М. (1968) Основы специального обучения слабослышающих детей. Москва: Просвешение, 310 с.
17. Боксис Р.М. (1971) Психологические вопросы формирования речи и речевого мышления глухих и слабослышащих детей. Шестая научная ссесия по дефектологии. Тезисидокладов, Москва, с. 415 с.
18. Выготски Л.С. (1986) Мышление и речь. Москва.
19. Дьячков А.И. (1963) Сурдопедагогик. под редакцией проф. Москва, с.175.
20. Зыкова С.А. (1968) Новое в методах обучения глухих детей. Под. ред. Зыкова. Москва, 332 с.
21. Карсуньская Б.Д. (1969) Методика обучения глухих дошкольников речи. Москва. Прсвешение, с.175 во АПИ РСФСР, 1960, с. 7.
22. Леонгард Э.И. (1971) Формирование устной речи и развитие слухого восприятия у глухих дошколников. Москва. Просвешение, с. 296.
23. Рау Ф. Ф. (1960) Руководство по обучении глухенемых прознощению. Москва, АПИ РСФСР, с.7
24. Рау Ф.Ф. (1973) Устная речь глухих, Москва, с.126.
25. Рау Ф.Ф., Белюткова В.И. (1965) Устная речь глухих и слабослышащих, Москва. Просвешение, с.147. 205.