

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI  
TOIMETISED

---

УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ  
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS

---

738

КОРРЕКЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ  
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ  
АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ

Труды по дефектологии

  
TARTU 1986

---

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED  
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ  
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS  
ALUSTATUD 1893.a. VIINIK 738 ВЫПУСК ОСНОВАНЫ В 1893.г.

КОРРЕКЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ  
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ  
АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ

Труды по дефектологии

TARTU 1986

Редакционная коллегия:

И.Унт (председатель), К.Карлеп, Э.Вийтар.

Ответственный редактор И.Унт

## ВОПРОСЫ СРЕДНЕЗАГОТОВКИ И МЕТОДИКИ

### VAIMSILT ALAARENENUTE, KURTIDE JA NÜRMIKUTE ADAPTEERUMISEST PÄRAST KOOLI LÕPETAMIST

T. Annapu, E. Viitar

Kooli ülesanne on õpilase ettevalmistamine eluks. Selle üldtuntud tõsiasi tunnetamisest õpetajate poolt ja nende oskusest seda printsiipi rakendada sõltub väga palju, eelkõige aga see, kas noor inimene oskab valida endale sobivat tööd, kas ta suudab kohaneda töökollektiivile esitatavate nõuetega, kas tekivad normaalsed, tööd soodustavad suhted nii töökaaslaste kui juhtidega.

Kohanemine uuega valmistab raskusi igale inimesele, loomulikult on raskused aga veelgi suuremad, kui kohanejaks on defektne noor.

Käesolevas artiklis püütakse anda ülevaadet TRÜ defektoloogiaosakonna üliõpilaste poolt läbiviidud uurimistööst vaimselt alaarenenute, kurtide ja nürmikute noorukite adapteerumise kohta pärast kooli lõpetamist.

Esmalt peatume vaimselt alaarenenud noorukite edasise elukorralduse probleemidel pärast kooli lõpetamist, nende sotsiaalsel ja tööalasel adaptatsioonil. Andmed pärinevad defektoloogiaosakonna vilistlaste H. Ilometsa (1976, juhendaja dots. V. Vääränen), R. Keskaiga (1978, juhendaja dots. V. Vääränen), V. Matsuri (1982, juhendaja dots. J. Kõrgesaar), I. Mägi (1982, juhendaja dots. J. Kõrgesaar), L. Pilli (1981, juhendaja v-õp. T. Annapu) ja eripedagoogika kateedri endise õppejõu dots. V. Vääräneni (1977) uurimustest. Esitatavaid andmeid kõrvutatakse samalaadse töö tulemustega Leedu NSV-st (Кярвялис В.Д., 1973), Moldova NSV-st (Паку А.И., 1979), Armeenia NSV-st (Агавелян О.К., 1974), Vene NFSV-st (Яковенко М. Я., 1971; Кутания М.Л. и др., 1964), Ukraina NSV-st (Турчинская К.М., 1972).

Uurijate tähelepanu on kõigepealt pälvinud, kui paljud abikooli lõpetanud üldse faktiliselt töötavad 1,5 aasta möödumisel pärast kooli lõpetamist (arvesse ei ole võetud uurimiskontingendi hulka kuulunud 15 abikooli lõpetanut, kes kannavad mitmesuguste süütegude eest vanglakaristust). Selgus, et nimetatud aja järel töötas Eesti NSV õpilastest 72 %

A. Raku andmetel Moldaavia NSV õpilastest 78 %, O. Agaveljani andmetel 96 % ja V. Karvjalise andmetel 92,8 %. Seega on Eesti NSV abikoolide lõpetanute hulgas kõige enam neid, kes ei olnud 1,5 aasta määrdumisel töökohta leidnud. Selle põhjuseks võib-olla ka asjaolu, et kooli lõpetamise ajal pole paljud lõpetajatest veel 16-aastased, aga neil tõeasendusandlus ei luba tööle võtta alla 16-aastasi noorukeid, kes jäävadki pärast kooli lõpetamist tegevusetult vanemate ülalpidamisele.

Oluline on teada, kui võrd sageli valib abikooli lõpetanu töökohta vastavalt koolis omandatud erialale. L. Pilli (1981, lk. 32) ja R. Keskpäik (1978, lk. 20 - 21) toovad andmed Tartu Abikooli ja Kosejõe Eriinternaatkooli lõpetanute kohta järgiselt (vt. tabel 1).

T a b e l 1

Koolis õpitud eriala vastavus töökohale

Eriala	Õppisid antud eriala koolis	Töötavad koolis õpitud erialal	
		n	%
1. Ümbleja	12	2	16,67
2. Tisler	22	7	31,82
3. Lukksepp	2	2	100,0
<b>Kokku Tartu Abikool</b>	<b>36</b>	<b>11</b>	<b>30,56</b>
4. Loomakasvatus	13	5	38,46
5. Aiandus	20	-	-
6. Maaler	6	-	-
7. Põllumajanduse mehhanisaator	11	7	63,63
8. Remondilukksepp	3	1	33,33
9. Ehituslandsepp	10	2	20,0
<b>Kokku Kosejõe Eriinternaatkool</b>	<b>63</b>	<b>15</b>	<b>23,81</b>
<b>Üldse kokku</b>	<b>99</b>	<b>26</b>	<b>26,26</b>

I. Mägi (1982) andmed Vägeva EIK lõpetanute kohta on küll optimistlikumad, kuid ka seal töötab koolis õpitud erialal (traktorist, remondilukksepp, põllutööline, farmitööline, lüpsja) vaid 56,3 % ja sedagi põhiliselt traktoristide

arvel. Õpitud erialal töötab Leedus 39,2 %, Moldaavias 38,75 %, Armeenias 54 %. Seega tuleb märkida, et tegemist on väga tõelise signaaliga selle kohta, et käesoleval ajal abikoolis õpetatavate erialade valikut tuleks põhjalikult kaaluda, võimalik, et muuta ja üldse suurendada erialade mitmekesisust.

Olemasoleva tööga ollakse üldiselt rahul: 86 % küsitletuist vastab positiivselt (vastav näitaja Moldaavia NSV-s on 67,35 % ja Vene NFSV-s 79,8 %. Nendest, kes pole tööga rahul, kurdab 19,44 % teadmiste vähesuse ja kogemuste nappuse üle. Kuid samas tuleb märkida, et samalaadset muret tunnevad ka need lõpetanud, kes on tööga rahul. Nii näitab V. Vääräneni uurimus (1977, lk. 1009), et teadmiste vähesust ja kogemuste nappust tunnistas 88 % lõpetanutest ja seepärast asuti õppima kutsekooli või sooviti tösta kvalifikatsiooni. Kuid ka selles osas on raskusi, sest kutsekoolid, kuhu saavad astuda abikoolide lõpetanud, ametlikult Eesti NSV-s puuduvad. Seega tuleb igati nõustuda I. Mägi (1982, lk. 74) soovitusel, mille kohaselt oleks vaja moodustada kutsekoolide juurde grupid, kuhu saaksid asuda õppima ka vaimselt alaarenenud isikud ilma 8-klassilist haridust omamata. Kahjuks on probleem lahendamata kogu NSV Liidu ulatuses.

Juhtkond on rahul 69,44 % töötajatest - abikoolide lõpetanutest. Teades töötaja vaimse arengu defekti ning mõistes, et nende võimed on piiratud, ei esitata neile nii suuri nõudmisi kui teistele töötajatele, kuigi 47,4 % abikooli lõpetanutest on nende ülemuste arvates võimalised töötama keerukamatel tööaladel ja töstma kvalifikatsiooni oma erialal (Vääränen, V., 1977, lk. 1009).

Et välja selgitada, kes mõjutab õpilaste töökohta valikut, esitati katseisikutele küsimus "Kes aitab Sul tööd leida?"

T a b e l 2

Töökohta leidmine

Variant	Eesti NSV	Moldaavia NSV	Ukraina NSV
1	2	3	4
1. Kooli suunas	44,44	26,53	52,48
2. Vanemate kaudu	22,2	59,18	11,52
3. Sõprade kaudu	11,1	6,18	24,18

(Tabeli 2 järg)

1	2	3	4
4. Ise otsis	16,67	6,18	10,08
5. Muud võimalused	5,59	1,93	1,74

Nagu eeltoodust näha, on Eesti NSV-s kooli (eelkõige klassijuhataja) osa väga oluline, hoopis vähene aga vanemate osa laste kutsevaliku mõjutamisel. Samas jääb aga ebaselgeks, miks kool ei suuna õpilast tööle õpitud erialale: kas on eriala õpetamise käigus tehtud mingi tõsine viga, mis on muutnud õpetatava õpilastele vastumeelseks; kas peetakse eriala kui niisugust üldse ebasobivaks või siis antud õpilasele ebasobivaks. Ometi tekib viimaste variantidega seoses küsimus, miks siis seda eriala koolis mitme aasta vältel õpetati. Nimetatud probleem vajaks ilmselt põhjalikumat uurimist. Uurimise ja järgnevale olukorrale lahenduse otsimise vajadusele osutati ka 1982. a. ajakirja "Nõukogude Kool" vestlusringis, kus ENSV Haridusministeeriumi ja erikoolide esindajad arutasid abikooli õpilaste ettevalmistust eluks ja tööks. Muuhulgas märgiti seal, et "tööõpetuses toimub spetsialiseerumine liiga vara: 4. klassi õpilasest ei tea õpetaja veel midagi, aga juba tuleb seada õpilane valiku ette ... Valitud ala õpib ta 8. klassi lõpuni ... Peale vanuse nõuab töö ka kehalist ettevalmistust. Nii võib poiss küll olla 16-aastane, aga kehalt nõrk ja õbluke. Tööd teha ei suuda ta mitte niivõrd võimete puudulikkusest, kui võrd just nõrga füüsilise tõttu. Tööle teda ei taheta ega saagi võtta. Diferentseerimine peaks toimuma enne 8. klassi ja õpetamisel tuleks silmas pidada, et klassis on õpilased eritasemelised ning vajaneks eriprogramme. Näiteks standardprogramm pole jõukohane, poiss lõpetab 8. klassi nõrgalt, kutseklassi teda võtta ei saa, kuid samal ajal pole ta midagi ära õppinud. Just selliste õpilaste jaoks oleks vaja õppeaega pikendada ... või avada mõne abikooli juures erigrupid, kuhu nõrgad õpilased suunata (1982, lk. 12 - 13). Jääb loota, et Haridusministeerium pöörab senisest enam tähelepanu tõstatatud probleemide lahendamisele. Väitis ju nimetatud vestlusringi lõpetuseks ka tollane Haridusministeeriumi lasteasutuste valitsuse juhataja H. Klaas: "Vaimselt alaarenenud õpilaste edasine elukäik nõuab kontrolli, suunamist ja otsest abi. Kuni nad ise oma eluga toime ei tule, peame meie koos meedikute ja sotsiaalhooldusorganitega nende eest vastutavad olema" (1982, lk. 15).

Katseisikutelt küsiti ka nende palga suurust ja selle vastavust nende soovidele. Selgus, et palgaga oli rahul 72,2 % uurituist. Palgad on väga erinevad, ulatudes 30 rbl-st 300 rbl-ni. Eriti suured on traktoristide palgad, keskmiselt 278 rbl. Tütarlaste keskmine palk on 129,6 rbl. ja noormeestel 167,8 rbl. Seega tuleb öelda, et palgad on küllaltki kõrged ja poistel vaid veidi (tütarlastel enam) madalamad vabariigi keskmisest, mis K. Vaino (1981, lk. 35) järgi oli 1980. a. 189 rbl.

Väga olulist rolli mängib elus kohanemisel see, kuidas saadakse läbi töökaaslastega. Küsitlusele vastanuist on oma töökaaslastega rahul 72,22 % ja vaid 8,39 % ei ole rahul enamuse töökaaslastega. Nad olid läinud konfliktki kogu töökollektiiviga ja soovisid lähemas tulevikus töökohta vahetada. Töödejuhatajatega jäid kõik uuritud rahule. Nende sõnul käituvad ülemused nendega hästi. Vastupidisel seisukohal oli vaid 3 lõpetanut. Administratsiooni kiitusi ja jooksvaid preemiaid oli saanud 1,5 aasta jooksul (kooli lõpetamisest alates) 36,11 % küsitletuist. Töödejuhatajate andmetel on saanud karistada 27,78 % abikooli lõpetanuist (nende endi andmeil vaid 19,44 %). Karistuste põhjuseks on töödistsipliini rikkumised (korralduste mittetäitmine, tööle hilinemine, tööluusid, alkoholi tarvitamine töö ajal). Distsipliinirikkumised on küllaltki tõsised ning viitavad korrektsiooni- ja kasvatustöö puudustele koolis ja kodus. Õpilasi tuleb õpetada varakult mõistma oma tööülesannete täitmise vajalikkust ning oma jõupingutuste tulemuste sotsiaalset tähendust, siis on ka töö kasvatuslik väärtus suurem. Tööprotsessis kujunevad inimese moraalsed omadused, kollektiivitunnetus ja seltsimehelikkus ning distsipliin, millela pole võimalik vaimselt alaarenenu kohanemine töökollektiivis.

Abikooli lõpetanute vaba ajaga seotud küsimusi on üldiselt vähe uuritud. Eelnimetatud diplomitööde andmetel vaadatakse kõige sagedamini televiisorit (67,57 %), käiakse kinos (erinevail autoreil 62,16 % ja 72,9 %), loetakse ajalehti (62,16 % või 48,3 %). Meelsasti külastatakse sõpru (51,35 %), tehakse aiatöid (37 %) või tegeldakse kalapüügi, seenel või marjul käimisega (45,95 %). Kehakultuuriga tegelevad sageli 13,5 %, käsitööga 27,03 %. 56,7 % küsitletuist pole kordagi osa võtnud töökollektiivi ühisüritustest. Raamatuid väitis end sageli lugevat 24,32 % küsitletuist,

kuid samas ei suutnud neist 2/3 meenutada viimati loetud raamatu autorit ja 1/3 pealkirja. Pidusid külastab sageli 16,21 %, kirju ei kirjuta mitte kunagi 83,78 % küsitletuist. Samas on aga 75,67 % uurituist oma vaba aja veetmisega rahul.

Nagu eeltoodust näha, ei saa abikooli lõpetanute sotsiaal-olmelist ja tööalast adaptatsiooni siiski lugeda rahuldavaks. Küllaltki suured reservid sotsiaal-olmelise ja tööalase adaptatsiooni kergendamiseks on nii kodul kui ka koolil. Kuid samas võiks väita sedagi, et puudused sotsiaalses-töölalases adaptatsioonis vaimsalt alaarenenud noortel inimestel ei ole põhjustatud ainult puudujääkidest tööalases ettevalmistuses, vaid suurel määral ka elukutse mitteküllaldasest teaduslik-teoreetilisest põhjendatusest oligofreenikute jaoks. Erialade valiku suurendamine, püsiva tööhuvi äratamine eriala vastu ning õige töösse suhtumise kujundamine peaksid soodustama tulevaste abikooli lõpetajate sotsiaal-olmelist ning tööalast adaptatsiooni.

Järgmisena vaadeldakse R. Mäsaku (1977, juhendaja v-õp. T. Puik) ja R. Reimetsa (1985, juhendaja dots. E. Viitar) diplomitööde andmetel kurtide ja nürmikute noorukite kohanemist töö ja ühiskonnaga pärast kooli lõpetamist. Võrreldes vaimsalt alaarenenute adaptatsiooniprotsessiga on antud juhul tegemist mitmete iseärasustega, sest - nagu märgitakse "Kurtide ja vaegkuuljate integratsiooniprogrammis" (1983, lk. 11) - loob kuulmise kaotus, isegi osaline, omamoodi barjääri inimese ja ühiskonna vahele, muudab raskemaks teadmiste ja kutseala omandamise, piirab tööalast ja ühiskondlikku tegevust. Töö käigus kontakteerub töötaja paratamatult inimestega - töökaaslastega, kuid kurtidel ja nürmikutel on suhtlemisel mitmeid raskusi. Samuti esitab defekt teatud piiranguid kurtide ja nürmikute vaba aja veetmisele. Kurtide ja nürmikute elukutsevalik on mõnevõrra piiratud:

- 1) osa elukutseid osutub sobimatuks sellepärast, et tööalal nõutakse kuulmise head taset (toodangu kontrollimine kuulmise abil jne.);

- 2) teatud elukutsed ei ole lubatud ohutustehnika kaalutlustel;

- 3) kurtidel sageli esinev vestibulaaraparaadi kahjustus seab kahtluse alla selliste elukutsete valiku, mis on seotud tööga kõrgustes;

- 4) mõned elukutsed on kurtidele sobimatud, sest nõuavad pidevat kontakti ümbritsevaga (õpetaja, arst, müüja jne.).

Ometi on sobivate elukutsete hulk märgatavalt suurem ja mitmekesisem sellest, mida praegu Tartu I Eriinternaatkoolis õpetatakse, nimelt õpivad poisid puidutööd ja tüdrukud naiskäsitööd ja õmlemist. R. Reimetsa (1985) andmetel töötab pärast kooli lõpetamist õmblejana 64 % uuritud tütarlastest ja tislarina 22,7 % noormeestest. Siiski märgivad katseisikud, et mõningaid koolis omandatud erialaseid oskusi saab kasutada ka uue, koolis õpitust mõnevõrra erineva elukutse juures (44,7 %). Nii vastajad töötavad põhiliselt EKÜ õppe-tootmisettevõtetes. R. Mäsaku andmetel töötab tütarlastest õpitud erialal 29,7 % ja poistest (puusepp, kingsepp) 23,3 %. Erinevus on oluline, kuid ilmselt on vahepeal tõusnud õmblejaameti prestiiž ja võimalik ka, et tulemusi mõjutab nürmikute tütarlaste suurem huvi õmbleja elukutse vastu (R. Reimets uuris nii kurte kui nürmikuid, R. Mäsak ainult kurte).

Kõige suurem osa kurtidest noortest on leidnud endale töökohta ise (52,1 %). Vanemad on aidanud töökohta leida 20,2 %-l, sõbrad-tuttavad 16,0 %-l küsitletuist. Koolist on tööle suunatud KÜ Keskjuhatuse kaudu 11,7 % lõpetanuist. See-ga on mõlemal koolil oma õpilaste elukutsevaliku suunamisel ja juhtimisel veel väga palju reserve.

Oma erialaga on rahul 84,8 % töötajatest (R. Mäsakul 92,5 %), kuna peavad oma tööd vaheldusrikkaks ja mitmekülgs-eks. Praeguse erialaga ei ole rahul 15,2 % uuritavatest, 4,3 % kavatsevad lähemal ajal töökohta vahetada.

Üheks teguriks, mis mõjutab rahulolu erialaga, on palga suurus. Kurdi töötaja keskmine kuupalk on 147 rubl. Palgad on väga erinevad, ulatudes 75 rublast 290 rublani. 71,6 % uurituist vastas, et nad on oma töötasuga rahul; 4,3 % arvas, et nende palk on keskmine, kuid neile sellest piisab ja 19,6 % leidis, et nende palk on liiga väike. Töötingimustega on rahul 65,6 % uurituist. Kvalifikatsiooni on tõstnud 63,0 % töötajatest (kõik need, kes olid teadlikud oma kvalifikatsioonitõstmise võimalustest). Viimane märkus on tingitud asjaolust, et uuritud kurtide ja nürmikute arvamused selles osas lähevad lahku kaadriinspektori väidetest, mille põhjal veel 15,2 % uurituist oleks saanud oma kvalifikatsiooni tõsta. Nende katseisikute endi arvates niisugust võimalust polnud. Seda arusaamatust võib uurijate arvates seletada kas informatsiooni puudulikkusega (informatsiooni edastamisel ei arvestatud töötaja defekti omapära) või siis vastaja katsega ennast õigustada.

Kaadritöötajate väidete kohaselt on kõik ettevõtted rahul uuritavate tööga, kuna nad täidavad tööülesandeid püüdlilikult ja õigeaegselt ning tulevad nendega edukalt toime. Seda tõestab ka tunnustusi saanute küllaltki kõrge protsent - 58,7. Karistatud on uuritavatest 4,3 %.

Suhted töökollektiiviga on põhiliselt rahuldavad, kuigi kurdid kipuvad neid ilmselt üle hindama, pidades suhteid headeks või väga headeks. Rõhuv enamus uuritavatest (82,6 %) loeb oma suhteid ülemustega headeks.

Seega on näha, et enamus uurituteist on suutnud kollektiiviga kohaneda. Kollektiivis tunneb end ebamugavalt vaid 4,3 % töötajatest, kuigi samad isikud leiavad, et töökaaslased suhtuvad neisse sõbralikult ja abivalmilt. Lisatakse, et ebamugavustundes on süüdi vähene kõneoskus, ei suudeta töökaaslastele vastata samasuguse sõbralikkusega, ei suudeta nendega vestelda. Kuna kurtidel ja nürmikutel on raskusi suulise kõne omandamisel ja seega ka selle kasutamisel, siis suhtlevad nad omavahel tihtipeale viipekeeles, suhtlemisel kuulajatega kasutatakse aga ka mitut kõneliiki korraga.

T a b e l 3

Kurtide ja nürmikute suhtlemine  
kuuljate ja vaegkuuljatega (%)

Suhtlemisvorm	Kuuljatega	Vaegkuuljatega
1. Suuline kõne	21,3	-
2. Suuline kõne, viipekeel	44,6	42,6
3. Suuline, kirjalik kõne, viipekeel	17,0	-
4. Kirjalik kõne, viipekeel	12,8	-
5. Viipekeel	4,3	57,4

Saadud andmed kinnitavad, et kõige enam kasutavad kurdid ja nürmikud suhtlemisel kuuljatega üheaegselt suulist kõnet ja viipekeelt. Võrdlemisi paljud saavad hakkama ka ainult suulise kõne abil. Nendest 80 % töötab kollektiivides, kus teised töökaaslased on kuuljad, seetõttu ei ole neil võimalik viipekeelt kasutada. Ühtlasi näitavad need andmed, et erikoolides on ära tehtud suur töö suulise kõne arendamisel. Suhtlemisel vaegkuuljatega kasutatakse aga siiski ilmselt mugavamaid variante: kas ainult viipekeelt

või viipekeelt koos suulise kõnega. Järelikult oleks suulise kõne edasiseks arendamiseks pärast erikooli lõpetamist vajalik, et kuulmispuuetega inimesed töötaksid mitte eraldi, vaid kuuljatega ühes kollektiivis. Pealegi leiab 91,5 % uurituist, et nad tahavadki töötada koos kuuljatega. Põhjenduseks märgitakse, et enamik kuuljatest on abivalmis ja suhtuvad nürmikutesse ja kurtidesse heatahtlikult, nende kaudu saab teada palju huvitavat, nad aitavad mõist asju, mis varem olid katseisikutele arusaamatud. Samas aga hoidutakse ühisüritustest (51,1 % ei võta üldse osa, harva võtab osa 27,6 %, mõnikord 21,3 %, sageli - 0 %).

Vaba aja veetmise variantidest on levinuim kino külastamine (95,7 %), kunstinäitustel ja teatris käib 72,6 %, peoõhtutel 63,8 %. Harrastatav on ka sport (85 %). Paljud armastavad lugeda (85,1 %), teha käsitööd (80,9 %). Suurt osa kurtide ja nürmikute vaba aja sisustamisel etendavad Kurtide Ühingu klubid Tallinnas, Tartus, Pärnus. Ühingu tööst võtab osa 70,2 % uurituist. Väljaspool tööaega suheldakse peaaegu alati teiste kuulmisdefektidega inimestega.

Eeltoodut kokku võttes võib väita, et kurdid ja nürmikud on enam kohanenud eluga väljaspool kooli. Ometi vajaks ka Porkuni EIK-is ja Tartu I EIK-is laiendamist õpetatavate tööõpetuse erialade valik. Nii võiks hakata poistele õpetama ka metallitööd või ehitustööliste vajaminevaid teadmisi ja oskusi. Nimetatud erialade vastu on huvi ka kuulmispuuetega noormeestel enestel. Vastanuist 23,9 % kas juba töötab või soovib töötada neil erialadel.

Jääb üle veel kord rõhutada põhilisi abinõusid, mis soodustaksid senisest enam nii vaimselt alaarenenud kui ka kurtide ja nürmikute noorukite adapteerumist ühiskonnas pärast kooli lõpetamist.

1. Professionaalse tööõpetuse osas tuleks koolidel otsustavalt taotleda erialade valiku laiendamist ja viia erialade valik vastavusse ühiskonna nõudmistega (näiteks maakoolidel sobiks õpetada põllumajanduserialasid, linnakoolides ehituserialasid, tütarlastel ka hooldusõe eriala jne. Samas võiks lõpetada või vähendada nende erialade õpetamise, millede kasutamine on raskendatud või väheperspektiivikas, näit. õmbleja).

2. Nii vaimselt alaarenenud kui ka kurte ja nürmikuid tuleks enam kaasa tõmmata töökollektiivi ürituste läbiviimi-

sele ja võimaluse korral ka organiseerimisele. Näiteks ära kasutada stendide ja plakatite valmistamisel, vaimselt alaarenenuid isetegevuses, kurte ja nürmikuid sündmuste jäädvustamisel (fotograafia). Ühtlasi väheneks sellisel juhul kasutult ja igavledes mööda saadetud n-ö. tühi aeg, mille vältel sageli on enam võimalusi sattuda joomarlusse, kuritegelikule teele jne.

3. Kurtide ja nürmikute suulise kõne arendamiseks on vaja luua koolis pidevad suhtlemisvõimalused ja püsivad sidemed kuuljate eakaaslastega juba nooremast koolieast alates. Selleks võiks organiseerida kuuljatega ühiseid puhkeõhtuid, pioneerikoondusi, osa võtta kuuljate isetegevuskonkursidest (võimlemine, akrobaatika jne.) ja spordivõistlustest, ühised võiksid olla suvised õpilasmaleva rühmad ja pioneerilaager jne.

4. Vii sisse abikooli õpilastele senisest ulatuslikum õpetamine kutseklassis.

5. Moodustada (kohalikul kokkuleppel) kutsekoolide juurde grupe, kuhu saaksid õppima asuda ka abikoolide lõpetanud

6. Pöörata senisest tunduvalt enam tähelepanu õpilaste vaba aja sisustamise harjumuste väljakujundamisele. Selleks avaneb eriinternaatkoolides rohkesti võimalusi, sest ka seal on õpilastel mingil määral vaba aega, mida neil tuleb endil sisustada. Kasvatajad ja õpetajad võiksid anda soovitusi, kuidas seda aega kasutada ning vältida vanemate õpilaste vaba aja n-ö. üleorganiseerimist.

## K i r j a n d u s

- Abikooli õpilasele ettevalmistus iseseisvaks eluks ja tööks (vestlusring). - Nõukogude Kool, 1982, nr. 2, lk. 8 - 15.
- Ilomets H. Abikooli lõpetanute katamneesist. Tartu, 1976. Diplomitöö. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Keskpaik R. Abikooli lõpetajate sotsiaalne adaptatsioon. Tartu, 1978. Diplomitöö. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Kurtide ja vaegkuuljate integratsiooni programm Eesti NSV-s. - Abiks ametiühingu aktivistile. - Tallinn: EKP KK kirjastus, 1983, nr. 4, lk. 11 - 20.
- Matsur V. Pärnu Abikooli ja Kaelase EIK 1975 - 1978. a. lõpetanute elukäigust. Tartu, 1982. Diplomitöö. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Mägi I. Vägeva EIK 1975 - 1980. a. lõpetanute käitumise vastavusest ühiskondliku elu normidega. Tartu, 1982. Diplomitöö. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Mäsak R. Kurtide kooli lõpetanute katamneesist. Tartu, 1977. Diplomitöö. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Pilli L. Tartu Abikooli 1977 - 1979. a. lõpetanute edasine elukorraldus. Tartu, 1981. Diplomitöö. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Reimets R. Kurtide ja nürmikute adaptatsioonist ühiskonnas. Tartu, 1985. Diplomitöö. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Vaino K. EKP KK aruanne ja vabariigi parteiorganisatsiooni järjekordsed ülesanded. - Rmt.: EKP XVIII kongress. Tallinn: Valgus, 1981, lk. 21 - 39.
- Vääränen V. Abikooli lõpetanute sotsiaalsest ja tööalastest adaptatsioonist. - Nõukogude Kool, 1977, nr. 12, lk. 1007 - 1012.
- Агавелян О.К. Некоторые вопросы социально-трудовой адаптации выпускников вспомогательной школы. - Дефектология, 1974, с. 62-67.

- Кярвялис В.Ю. Социально-трудовая адаптация выпускников специальных школ Литовской ССР. - Дефектология, 1973, № 6, с. 18-23.
- Кутанин М.Л., Тимофеева А.И., Киселева В.И., Диманова Д.Е., Осипов А.Ф. Социально-трудовая компенсация олигофрении по данным катамнеза. - Специальная школа, 1964, № 1, с. 27-29.
- Раку А.И. Социально-бытовая и трудовая адаптация окончивших вспомогательную школу на первом этапе их самостоятельной жизни. - Дефектология, 1979, № 5, с. 43-47.
- Турчинская К.М. Социально-трудовая адаптация учащихся вспомогательных школ Украины. - Дефектология, 1972, № 6, с. 52-55.
- Яковенко М.И. Трудоустройство выпускников вспомогательной школы. - Дефектология, 1977, № 1, с. 37-39.

## ОБ АДАПТАЦИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ, ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ ПОСЛЕ ОКОНЧАНИЯ ШКОЛЫ

Т. Аунапуу, Э. Вийтар

### Резюме

В статье дается краткий обзор результатов исследования адаптации умственно отсталых, глухих и слабослышащих девушек и юношей после окончания школы, проведенного студентами-дефектологами.

В статье анализируются проблемы адаптации умственно отсталых, глухих и слабослышащих в трудовом коллективе, особенности их трудоустройства, возможности повышения квалификации и приобретения специальности, умение решать бытовые проблемы и использовать свое свободное время для повышения культурного уровня.

В результате исследований можно сделать вывод о том, что адаптация глухих и слабослышащих после окончания школы проходит быстрее и лучше, чем у умственно отсталых, затрудняющихся в решении социально-бытовых проблем и вопросов, связанных с трудоустройством. Однако необходимо отметить, что в профессиональной подготовке глухих и слабослышащих предстоит специальным школам еще многое сделать. Представляется целесообразным расширить круг специальностей (работа по металлу, расширение знаний и умений, необходимых подсобным рабочим) в рамках профессионально-трудовой подготовки учащихся специальных школ.

В конце статьи дается ряд рекомендаций по улучшению возможностей адаптации умственно отсталых, глухих и слабослышащих девушек и юношей в социально-бытовой и трудовой сфере по окончании специальной школы.

## ÕPPEÜLESANNETE LAHENDAMISE EDUKUS ABIKOOLI ÕPILASTEL JA NÜRMIKUTEL LOODUSÕPETUSES

A. Reinmaa

Häbeliste laste õpetamisel saadavad lõpptulemused sõltuvad paljuski sellest, kui võrd täiuslik on rakendatav meetodika. Et õppimine toimiks häbelist last arendavalt, peab meetodika taotlema lapse võimete maksimaalset kasutamist ning olemasolevate oskuste edasiarendamist. Sellises eesrindlikus meetodikas kuulub kindel koht õpilaste iseseisvale tööle. Viimast on nõukogude defektoloogia (oligofrenopedaagoogika, surdopedagoogika jt.) vaadelnud kui üht olulist võimalust häbeliste laste vaimsel arendamisel. Analüüsides vaimselt alaarenenud laste piiratud võimalusi iseseisvaks tööks, märgib G. Dulnev, et "... juba algklassides tuleb lapsi harjutada tööülesandeid täitma iseseisvalt." (Дульнев Г.М., 1981, с. 24). Sarnast seisukohta peetakse vajalikuks jälgida ka kuulmiskahjustustega laste õpetamisel (Боскис Р.М., 1963). Süsteemsete uurimustega saadud tulemused (Ликий В.С., 1975; 1979; Тигранова Л.И., 1978; 1985; Турский В.А., 1982 jt.) vaimselt alaarenenud õpilaste ja nürmikute õpetamisel juhiwad tähelepanu seni kasutamata võimalustele intensiivsemalt mõjutada meetodika kaudu õpilaste vaimset arengut. Ühe kindla suuna moodustab seejuures õpilaste iseseisva töö meetodika täiustamine. Mitmed uurijad on õigustatult pidanud sel eesmärgil vajalikuks selgitada võimalusi õpilaste töö täiustamiseks õppeülesannetega. Ka meie oleme oma varasemates töödes käsitleanud õppeülesannete lahendamist vaimselt alaarenenud õpilaste poolt (Reinmaa A., 1981; 1983; 1984).

Käesolev artikkel esitab võrdlevas uurimuses saadud materjali analüüsi. Uurimisega püüti välja selgitada järgmisi küsimusi.

1. Kui edukalt lahendavad abikooli õpilased ja nürmikud korrektuurülesandeid iseseisva töö tingimustes?
2. Millised on võimalused kasutada sarnaseid meetodilisi võtteid õppeülesandeid lahendama õpetades kahes vaadeldavas koolitüübis?

Sellist võrdlevat uurimust pidasime aktuaalseks järgmistel kaalutlustel.

1. Käesoleval ajal ei eksisteeri veel terviklikku välja-töötatud metoodikat loodusõpetuse õpetamiseks ei abikoolis ega nürmikute koolis. Samal ajal on rida erinevaid, keskseid metoodikaprobleeme läbi töötatud mõlemas koolitüübis. Teoreetilist ja praktilist väärtust pakub sellises situatsioonis kõigi nende metoodiliste võimaluste väljaselgitamine, kus ühes koolitüübis väljatöötatut saab kasutada aine õpetamisel teises koolitüübis.

2. Üks osa nürmikute kooli õpilastest omandab õppematerjali suurte raskustega. L. Tigranova (Тигранова Л.И., 1985) andmeil moodustavad nürmikute kooli edututest õpilastest 30 % vaimselt alaarenenud nürmikud, kellele lisandub veel 20 % madala õpetatavusega lapsi. On ilmne, et just nende laste õpetamisel peaksid tulemuslikuks osutama abikooli õpilaste tunnetustegevuse arendamiseks kasutatavad töövõtted.

Saadud tulemuste interpreteerimisel tuleb aga arvestada seda, et loodusõpetuse programmimaterjal abikoolis ja nürmikute koolis on erinev. Ka õppimise aeg ei lange ühte: abikoolis õpitakse loodusõpetust 4 aasta vältel (V - VIII klassid), nürmikute koolis 3 aasta vältel (IV - VI klassid), millele lisanduvad hiljem botaanika, zoologia ja anatoomia kursused. Meie katsetes osalesid V ja VI klassi õpilased mõlemast koolitüübist: abikooli õpilasi 63, nürmikuid 30.

Uurimuse I etapil selgitasime võimalusi korrekturettesannete kasutamiseks. Käesoleval ajal on nimetatud tüüpi ülesannete rakendusmetoodika loodusõpetuses praktiliselt siiski veel välja töötamata. Püüdes mitmekesistada loodusõpetuse õppematerjali omandamiseks kasutatavaid töövõtteid abikoolis, alustasime esimesi katseid korrekturettesannete väljatöötamiseks 1970. aastate teisel poolel. Metoodika- ja teaduskirjandusest tuge leidmata koostasime ja katsetasime 3 tüüpi korrekturettesandeid:

- 1) ülesandeid vea leidmiseks ja parandamiseks õppelauses;
- 2) ülesandeid vigade leidmiseks ja parandamiseks õppetülesandes tööjuhendis sisalduva osainformatsiooni alusel;
- 3) ülesandeid vigade leidmiseks ja parandamiseks osainformatsioonita.

Tookordsete katsete tulemused on kokkuvõtlikult esitatud A. Reinmaa väitekirjas (1983). Käesolevas uurimuses kasutati

I etapil põhinõtteliselt sama meetodikat. Programmaterjal erinevuse tõttu erinesid aga abikooli õpilastele ja nürnikutele mõeldud eksperimentaallülesanded tüübi piires sisuliselt. Samal ajal säilitati samastena kõik teised ülesanded iseloomustavad näitajad (maht, parandamist vajavate lausete arv, katseülesannete koguarv jne.).

Kuidas tulid katsetes osalenud õpilased toime korrektureülesannete erinevate tüüpide lahendamisega, näitab alljärgnev tabel.

T a b e l 1

Korrektuureülesannete lahendamise edukus  
abikooli õpilastel ja nürnikutel  
iseseisvas töös

Katsesgrupid	Abikooli õpilased				Nürnikud			
	Leitud vigade		Neist parandatud		Leitud vigade		Neist parandatud	
	arv	%	arv	%	arv	%	arv	%
Vea leidmine-parandamine õppelauses	1597	36,2	1029	64,4	993	47,3	570	57,4
Vigade leidmine-parandamine õppetülesandes esainformatsiooni alusel	325	17,2	238	73,2	284	31,6	189	66,5
Vigade leidmine-parandamine esainformatsioonita	289	15,8	215	72,1	147	16,3	100	68,0

Õppetülesandeid, kus õpilastel tuli leida ja parandada viga õppelauses, olid varustatud töökorraldusega "Lee tähelepanelikult iga lauset. Leia ja paranda igas lauses olev viga!". Õppetülesande moodustasid 4 - 8 lauset. Uurimis-etapil kasutatud kontrollülesanded olid tüübilt täielikud analoogid õppetöös kasutatutega. Kokku lahendas kumbki katsesgrupp 70 õppelauset, mille tulemusel saadi abikooli 63 õpilaselt 4410 vastust. Nürnikute 30-selt katsesgrupilt laekus vastuseid 2100. Tulemustest selgus, et vigade leidmisel on edukamad olnud nürnikud, kes on märganud 47,3 % vigadest. Abikooli õpilastel on vastav näitaja 36,2 %. Saadud andmed on kooskõlas selle kohta püstitatud hüpoteesiga. On ju väi-

tes (õppelauses) vea leidmine keeruline analüütilis-sünteesiline tegevus. Positiivse tulemuseni jõudmine sõltub siin nii õpilase ainealastest teadmistest kui ka oskusest oma vaimset tegevust organiseerida. Nüriksid, kelle intellekt on primaarselt kahjustamata, peaksid sellises tegevuses osutama vaimselt alaarenenud õpilastest edukamateks. Vastav tendents ilmneb ka kõrvutatavates tulemustes.

Korrektuurülesannete lahendamise edukuse sisuliseks näitajaks on parandatud vigade hulk. Katsed näitasid, et vigade leidmine toimub õpilastel mõnevõrra edukamalt kui nende parandamine. Leitud vigadest parandasid (jutt on õigetest parandustest) abikooli õpilased 64,4 %, nüriksid 57,4 %. Siinkohal peame täpsustama, kuidas eristasime ülesannete puhul, kus igas õppelauses oli viga, vea leidmist ja parandamist. Vastavalt õpilastele antud instruksioonile pidid katsealused esmalt lauseosa, kus nende arvates paiknes viga, alla kriipsutama. Seejärel tuli viga parandada. Arvestades õpilastele omast kõrvalekaldumist instruksioonist, arvestati kui "leitud viga" ka neid tähiseid, kus õpilased olid vea lauses läbi kriipsutanud, kuid polnud õiget parandust teinud. Näiteks õppelause KASK ON OKASPUU parandamisel grupeerusid õpilaste vastused järgmiselt.

1. Viga leitud ja parandatud (vastused "Kask on lehtpuu", "Mänd on okaspuu", "Kuusk on okaspuu").

2. Viga leitud, kuid parandamata (näit. vastused "Kask on suur", "... roheline", "Lepp on okaspuu", "Kask on okaspuu", "Kask on okaspuu"). Samasse gruppi arvasime teatud probleemseusega ka need parandused, mille tulemusel muudeti täielikult õppelause struktuuri (näit. "Kask kasvab metsas, niidul ja kooliaias") või kasutati loodusõpetuse seisukohalt ebatäpseid väljendeid (näit. "Kask on metsapuu", "Kask on küttepuu").

Viimaste paranduste puhul jääb mingi tõenäosusega võimalus, et õpilased esitasid siin lauseid, mida nad eelistasid ootuspärastele, loodusõpetuslikku sisu omavatele. Samal ajal võisid nad teada ka õiget vastust. Täiendavaid katseid me uurimuse läbiviimisel selles osas ei teinud. Arvestades aga asjaolu, et selliseid vastuseid andsid eelkõige õppetöös vähem edukad õpilased, on arutletav võimalus nende vastuste tekkeks ebareaalne.

3. Viga leidmata ja parandamata. Sellesse gruppi arvasime kõik need vastused, kus õppelauses polnud mingit tähist

(allakriipsutust, läbikriipsutust, parandust), mis peegeldaks õpilase tööd.

Vaadeldud ühe õppelause näitega analoogselt toimus kõigi seda tüüpi korrektuurülesannete lahendite analüüs. Tähelepanu äratav fakt, et tingimusi, kus õpilastel on teada, et igas lauses on viga (suulises instruksioonis selgitati rõhutatult: "Parandama pead kõik laused"), jäävad iseseisva töö korral läbi töötamata 63,8 % õppelausetest abikooli õpilastel ja 52,7 % nürmikutel. Analüüsisime neid lauseid, mille lahendamisel õpilased polnud teinud tööle mingeid märke. Ilmnes, et aine tundmise seisukohalt polnud mingit põhjust pidada neid lauseid parandatuist raskemaiks. Seda järeldust kinnitab ka asjaolu, et 70-st ülesandes kasutatud lausest koguni 66 puhul oli leidunud mõni õpilane, kes polnud viga märkinud või parandanud. Tulemuse lahtimõtestamise huvides kõrvutame ühe näite varal ühelt poolt neid nelja lauset, mis olid kõikides töödes kõigi katsealuste poolt märgistatud, s.t. kas õigesti parandatud või vähemalt viga leitud, ning teiselt poolt mõningaid lauseid 66-st, mis osal õpilastest olid jäänud märgita. Neli kõigis töödes märgistatud lauset olid: "Graniit on pude kivim", "Looduses leidub vett kahes olekus", "Kaer ja rukis on umbrohud" (abikooli katsegrupis); "Jääkaru elab kõrbes" (nürmikute katsegrupis). Samal ajal jäid osal õpilastest lahendamata sellised õppelaused nagu "Savi on kõva kivim", "Õhk on looduses tahkes olekus", "Kuusk ja mänd on lehtpuud", "Suslik elab tundras" jt. Nende lausete positsioonilisel analüüsil jaotasime laused järgmiselt: a) ülesande 1. lause; b) eesmise positsioonis laused (2. ja 3.); c) keskmises positsioonis laused (4. ja 5.); d) lõpu positsioonis laused (6. ja 7.); e) ülesande viimane lause. Mõistagi kasutasime sellist positsioonilist jaotust kõige pikemate (8-lauseliste) kontrollülesannete analüüsimisel. Kõikides lühemates ülesannetes jaotasime laused positsiooniliselt eesmisteks, keskpositsioonil paiknevaiks ja ülesande lõpulauseiks. Esitamata siinkohal kirjeldatud analüüsi arvutuslikku külge, vaadeldgem lõpptulemust. Ilmnes, et lahendamata õppelauseid oli kõigis positsioonides ligikaudu ühesugusel hulgal, seda nii abikooli õpilastel kui nürmikutel. Arvutused positsioonilisel analüüsil ei kinnitanud meie esialgset arvamust, et katsetes osalenud õpilased väsisid ega jõudnud lõpulauseid ülesandeks lahendada. Järelikult on suur osa õppelausetest iseseisvas töös lahendamata jäänud

õpilaste vähese keskendumisvõime ning vaimse töö organiseerimatusesse tõttu. Erikoolide tööpraktikast on hästi teada õpilastele tüüpilised raskused õppetükkide lahendamisel: a) ei loeta korralikult tööjuhendit; b) ei mõisteta loetud juhendit täpselt; c) lahendamise käigus unustatakse tööjuhend ja kaldutakse selle täitmiselt kõrvale; d) ülesande lahendamist ei alustata 1. lausest; e) alustatud tööd ei viida lõpule; f) raskuste tekkimisel katkestatakse töö; g) osadelt ülesannetelt libisetakse üle (need jäävad otsekui märkamata); h) õpilastel puuduvad oskused oma töö iseseisvaks kontrollimiseks. Rõhutasime siinkohal neid häbelistele lastele oma seid jooni töös õppeülesandega seetõttu, et kõik nimetatud tendentsid ilmsel ka meie katsetes. Ilmselt seletubki paljude ülesannete lahendamata jäämine õpilastel eelkõige nimetatud raskustega.

Teise tüüpi korrektuurülesannetest moodustasid õppetükkide lahendamise, kus vigade leidmist-parandamist tegid õpilased osainformatsiooni alusel. Viimane esitati ülesande tööjuhendis. Seda tüüpi ülesannete tööjuhendi põhikujuks oli "Selle ülesande (kahes ... neljas) lauses on viga. Loe tähelepanelikult iga lauset. Otsusta, millistes lauses on vead. Lause ette, kus on viga, märgi x. Paranda viga lauses!" Enne ülesannete iseseisvat lahendamist instrueeriti õpilasi. Ülesanded koosnesid 4 - 7 õppelausest, mis omakorda sisaldasid 2 - 4 veaga lauset. Kokku tuli mõlema katsegrupi õpilastel leida 30 viga. Tabelis 1 toodud andmetes on lähtutud arvutustes sellest, et abikooli katsegrupil oli kokku võimalik leida 1890 viga (63 x 30) ja nümmikutel 900 (30 x 30) viga. Tulenustest näeme, et vigade leidmine õppeülesannetes, kus osa lauseid on veatud, osa aga sisaldab vigu, on mõlema katsegrupi õpilastel kulgenud suurte raskustega. Iseseisvas töös on vigadest leitud abikooli katsegrupis 17,2 %, nümmikutel 31,6 %. Viimaste mõnevõrra parem tulemus seletub ilmselt nende õpilaste suurema vaimse tegevuse võimekusega. Seda tüüpi korrektuurülesannete lahendamisel olid paljud õppelaused jäänud õpilastel üldse märgistamata. Nii abikooli õpilaste kui nümmikute seas oli neid, kes näiteks märkisid ühe, nende arvates veaga lause, kuigi samal ajal oli öeldud, et õppeülesandes on 4 viga. Selliseid vasturääkivusi ülesande lahendamise tingimuste ja tegelike lahendite vahel oli 90 %-l abikooli õpilastest (57-l õpilasel 63-st) ja 83 %-l nümmikutest (25-l õpilasel 30-st). Analüüsitud lauseid, millede õpila-

sed vigu ei märganud, äratas tähelepanu tõsiasi, et küllaltki suurel osal katsealustest jäid vead leidmata õppelauses, mis olid konstrueeritud vastandmõiste printsiibil. Nimelt kasutasime nimetatud põhimõtet korrektuurülesannete koostamisel kaalutlusel, et rõhutatult juhtida õpilaste tähelepanu õigele vastusele (väitele) nn. kontrastiprintsiibil. On teada, et abikooli õpilased segistavad õppematerjalis sisalduvaid mitmeid mõisteid. Küllaltki sageli asendatakse mõiste just vastandmõistega. Seda nähtust oleme kirjeldanud varasemates uurimustes (Reinmaa, A., 1973). Senised kogemused koolitöös on näidanud, et üheks võimaluseks ainealaste mõistete kinnistamisel on õige ja väära väite kõrvutav analüüs, kus väited on üles ehitatud vastandmõistete kasutamisele. Samast ideest lähtuvalt koostasime ka õppelauseid korrektuurülesannetesse. Neist jäid paljude katsealuste poolt lahendamata sellised laused nagu "Soojenemisel vesi tõmbub kokku", "Jahtumisel õhk paisub", "Mullale annab viljakuse liiv", "Tihke muld säilitab paremini niiskust", "Kulmas õhus moodustuvad pilve pilvepiisad" jt. Need vead näitavad, et iseseisvas töös ei ole suur osa abikooli õpilastest ega nürikuutest võimelised eristama õiget ja väära väidet ka siis, kui viimane sisaldab vastandmõisteid. Samal ajal ilmes, et väärrele väitele analoogset tõest väidet (teises korrektuurülesandes) käsitleb enamik katsealuseid adekvaatselt. Näiteks lauses "Mullale annab viljakuse liiv" ei märganud viga 46 õpilast 63-st (73 %). Lauset "Mullale annab viljakuse huumus" pidasid põhjendatult õigeks aga samadest õpilastest 54 (85,7 %). Nimetatud tendentsi nii "pahast" ilmnenist võis mingil määral soodustada kasutatud uurimismetoodika. Tuli ju õpilastel vaele peetav vastus esmalt märgistada (seejärel parandada). Õige vastuse eristamiseks puudus vajadus seda märkida. Õpilaste vastuste analüüsil osutasid tõesed väited niimoodi õigesti määratuks ka nende õpilaste töödes, kes polnud väärretest lausetest leidnud ühtki. Ilmselt tuleks edaspidi uurimismetoodikat selles osas muuta.

Vaadeldavat tüüpi korrektuurülesannetes on mõlema katsegrupi õpilased leitud vigade parandamisega tulnud mõnevõrra paremini toime, võrreldes eelnenud ülesandetüüpidega. Abikooli õpilased on parandanud töödes 73,2 %, nürikuud 66,5 % leitud vigadest. On põhjust arvata, et enam vigu leidsid vaimses töös tugevamad õpilased. Need õpilased olid

suhteliselt edukamad ka vigade parandamisel. Ülesannetes, kus igas õppelauses oli viga, püüdis seda parandada ka osa vaimsetelt võimetelt väga piiratud õpilasi. Ehkki nad sageli ei teinud õiget parandust, läks nende püüde arvesse kui "vea leidmine". Samal ajal vähendasid sellised "vea leidmised" katsegruppide keskmist edukusnäitajat leitud vigade parandamisel.

Arvestada tuleb kindlasti ka tabelis 1 toodud näitajate suhtelisust. Ehkki abikooli katsegrupis parandati leitud vigadest 73,2 %, tähendab see, et nende õpilaste tšüdes olnud vigade koguarvust (30 veaga lauset 63 õpilasel, s.o.  $30 \times 63 = 1890$ ) moodustavad parandatud vead (238) 12,6 %. Seda tulemust tuleb vaadelda kui ülesandetüübi lahendamise tegelikku edukust. Analoogiline arvutus näitab, et nürmikute grupis (leitud vigadest parandati 66,5 %) parandasid õpilased vigadest keskmiselt 21 % (900 veast 189). Seega nürmikud mitte ainult ei leidnud abikooli õpilastest rohkem vigu, vaid olid mõnevõrra edukamad ka nende parandamisel.

Eraldi vääriwad analüüsi vastused, kus õpilased märkisid tõeseid väiteid kui vigu sisaldavaid või siis "parandasid" neid. Abikooli katsegrupi 63-st õpilasest oli 30 ülesande lahendamisel selliseid vastuseid 52 õpilasel (82,5 %). Nende 52 õpilase tulemisi 5 % juhuslikkusnivoole alusel võrreldes selgus, et selliste vastuste andmine oli tüüpiline 43 abikooli õpilasele (68,3 %). Nürmikutel tegid analoogseid vigu 18 õpilast (60 %), seejuures tüüpilised olid need vead 12 katsealusele (40 %). Erinevates katsegruppides tehtud vigade sisulist erinevust meie analüüs ei näidanud. Mõlemas katsegrupis nähti vigu õppelauses, mida pidasime suhteliselt kergemateks. Mõistagi tehti taolisi vigu meie poolt eeldatavasti õpilastele raskemates väidetes. Nii nürmikutel kui abikooli õpilastel oli parandatud kujul vastuseid, mis ilmekalt viitavad vastanute mõtlemaise häärmisele konkreetsusele, õppetööle pähe õpitud keelelise materjali mittemõistmisele, formalismile õpilaste teadmis-tes. Näiteks "parandati" kontrollülesandes olnud lause "Toatemperatuuril lumi sulab" kujudele "Kevadel lumi sulab", "Toatemperatuuril muutub vee olek", "Toatemperatuuril saame lumest vett", "Siis lumi sulab", "Toatemperatuuril lumi aurustub", "Soojas lumi sulab", "Toatemperatuuril on lumi vee olekus" jt. Peatume pikemalt sellel ühel näitel seetõttu, et tegemist oli õppelausega, mis esines

mõlema katsegrupi kontrollülesannetes. Samal ajal, vastu igasuguseid prognoose, osutus see kõige enam vigu põhjustanud lauseks. 93-st katsetes osalenust pidasid seda tõseks 26 (27,9 %). Kõik ülejäänud nägid selles lauses viga ja üritasid parandada. Samadest õpilastest paljud aga jätsid vea parandamata lauses "Kraanist voolav vesi on tahkes olekus". Selliseid vastuolusid ilmes eksimusi sisaldanud töödes rohkesti. Samal ajal näitasid õpilastega tehtud individuaalkatsed, et suur osa õpilastest, kes "parandasid" tõeseid väiteid, mõistsid pedagoogilise abi korral oma eksimust.

Mõlema katsegrupi õpilasi ühendas seda tüüpi ülesannete lahendamisel tööjuhendi omapärane mõistmine. Nagu märkisime eespool, sisaldasid vaadeldavat tüüpi ülesannete tööjuhendid informatsiooni ülesandes sisalduvate vigade arvu kohta. Meie andmetel pidasid 68,3 % abikooli õpilastest ja 40 % nürmikuteist ülesande kindlasti õigesti lahendatuks, kui nad olid märkinud vead või parandanud need tööjuhendi osainformatsiooni märgitud arvul. Individuaalkatsetes oma lahenduskäigu selgitamisel ilmes, et tööjuhendit omapäraselt tõlgendavad õpilased ei lahendanud harilikult ülesannet lõpuni. Niipea, kui õpilane oli leidnud tööjuhendi osainformatsioonis antud arvul vigu, loobus ta lausete lugemisest. Sellega seletub, miks mitmed suhteliselt lihtsad, vigu sisaldanud laused jäid parandamata. Nende vigade positsiooniline analüüs näitas, et kõige sagedamini paiknesid sellised korrektoori vajavad laused õpilase leitud vigade "piirist" allpool. Mõnedel õpilastel avaldus kirjeldatud lähenemine nn. esimeste lausete "parandamise" kujul. Kui tööjuhendis oli viide kolmele veale ülesandes, leidis õpilane need ülesande 1., 2. ja 3. lauses, kui 4 veale, siis esimeses neljas lauses jne. Ilmselt on need ilmingud põhjuseks, miks tervikuna mõlemad katsegrupid leidsid ja parandasid vigu tunduvalt vähem kui eelmise ülesandetüübi puhul. Oskamatust osainformatsiooni kasutada õppeülesande lahendamisel on oma töödes märkinud ka teised meie uurimisgrupi liikmed (Leeduks, T., 1982; Emborg, M., 1984). Meie individuaalkatsed näitasid, et küllaltki suur osa vaimselt alaarenenud õpilasi ja nürmikuid vajab töö käigus tööjuhendi meeldetuletamist, vajalike tegutsemisetappide korduvat rõhutamist ("Kas sa lugesid läbi kõik laused ülesandes?"; "On sul nelja lause ette, kus leidsid vea, tehtud ristike?" jt.). Selline väline iseseisva töö stimuleerimine aitab kaasa ülesannete täitmise edukusele.

Vigade leidmine ja parandamine osainformatsioonita korrekatuurülesannetes osutus õpilastele kõige raskemaks. Tõsi, edukuse vahet, võrreldes eelmise ülesandetüübiga, pole praktiliselt abikooli õpilastel. Osainformatsiooni korral leidis katsegrupp 17,2 % lausetes olnud vigadest, selle informatsiooni puudumisel aga 15,8 %. Nürmikutel on osainformatsiooni puudumisel vigade leidmine ülesannetes langenud aga üle 15 % (võrreldes tingimustega, kus töös leiduvate vigade arv oli õpilastel teada). Edukuse langust 31,6 %-lt 16,3 %-le võib vaadelda kui tunnistust sellest, et nürmikud oskavad korrekatuurülesannete lahendamisel kasutada tööjuhendis sisalduvat osainformatsiooni paremini. Kui selline informatsioon puudub, on vigade leidmine ja ka parandamine nürmikutele raskem. Näeme, et osainformatsioonita ülesannetest on mõlemad katsegrupid leidnud vigu sarnase edutusega (15,8 % ja 16,3 %). Ka vigade parandamine on olnud mõlemale katsegrupile ühtviisi raske. Kuigi leitud vigadest on abikooli õpilased suutnud parandada mõnevõrra rohkem (72,1 %) nürmikute (68 %), on ülesannete lahendamise tegelik edukus praktiliselt ühesugune. Kõigist võimalikest vigadest parandati abikooli katsegrupis keskmiselt 11,4 % ja nürmikutel 11,1 %.

Vaadeldavat tüüpi ülesannete tööjuhendi põhikujuks oli: "Selle ülesande mõnes lauses on viga. Loe tähelepanelikult igat lauset. Otsusta, millistes lausetes on vead. Lause ette, kus on viga, märgi x. Paranda viga lauses!" Õpilastelt saadud vastused mõlemas katsegrupis rühmitusid järgmiselt.

1. Vastused, kus õpilane oli vea leidnud ja parandanud. Abikooli katsegrupis antud 215 sellist vastust jaotus 27 õpilase (42,9 %) vahel. Nürmikute katsegrupist saadud 100 õige vastuse andmisega tulid toime 9 õpilast (30 %). Selline õigete vastuste jaotumine näitab, et suhteliselt edukamad on osainformatsioonita korrekatuurülesannete lahendamisel olnud küllaltki piiratud osa katsealustest. Õpilaste enamik ei ole selliseid ülesandeid lahendanud iseseisvas töös vajaliku resultatiivsusega.

2. Vastused, kus õpilane leidis vea, kuid ei osanud seda parandada. 63-st abikooli õpilasest leidis selliseid 55 (87,3 %) töös. 30-st nürmikust oli õnnestunud viga leida 26-l (86,7 %). Näeme, et seda tüüpi vastuste jaotuvus on katsegruppidel sarnane.

3. Vastused, kus viga jäi leidmata ja parandamata. Selliseid vastuseid esines 50 vaimsalt alaarenenud õpilase (79,4 %) ja 28 nürmiku (93,3 %) töödes. Samal ajal oli abikooli grupis 8 (12,7 %) ja nürmikutel 4 (13,3 %) õpilast, kes andsid üksnes valesid vastuseid.

4. Vastused, kus sisult õigeid lauseid peeti valedeks (ainult märgiti või märgiti ja parandati). Abikooli õpilastest tegid seda tüüpi vigu 52 (82,5 %) õpilast, nürmikutel 17 (56,7 %) katsealust. Seda tulemust on meie arvates põhjust käsitleda kui üht grupi tõekvaliteeti peegeldavat olulist näitajat. Mida vähem on grupis õpilasi, kes teevad selliseid vigu, seda tugevamaks võib hinnata grupi kui teraviku taset korrektuurülesannete lahendamisel.

Õpilaste tööde analüüs näitas, et mõlemas katsegrupis oli õpilasi, kes seda tüüpi ülesannete lahendamisele lähenevad äärmiselt omapäraselt. Mõned õpilased olid püüdnud parandada kõiki lauseid. Teised seevastu pidasid oma töö tehtuks ühe lause parandamisega. Sellisele järeldusele tulime nn. vertikaalanalüüsi kaudu, kus võtsime vaatluse alla iga katseisiku kõik antud katseseerias tehtud tööd. Kõik seesugused vead näitavad, kui võrd raske on hälbelistel lastel õppeülesande algoritmi omandamine. Oli ju kontrollimisele eelnenud perioodil õpetatud õpilasi spetsiaalselt korrektuurülesandeid lahendama. Selle õpetamise käigus pöörati erilist tähelepanu tööle, mis taotles õppeülesande tööjuhendi mõtestamist. Läbi viidud katseseeriad näitasid, et nii nürmikutel kui abikooli V - VI klassi õpilaste seas on neid, kelle iseseisev töö õppeülesannetega on väheresultatiivne eelkõige seetõttu, et tööjuhendit mõistmata ei toimi õpilane õigesti. Nagu kinnitasid selliste õpilastega sooritatud individuaalkatsed, on enamikul juhtudel õpilasel ülesande lahendamiseks vajalikud eelteadmised olemas.

Õpilaste erinev edukus korrektuurülesannete lahendamisel sai võetud aluseks nende rühmitamisel osaga individuaal- ja grupikatsete läbiviimiseks. Nendes katsetes püüti selgitada, milline pedagoogiline abi suurendab õpilastel korrektuurülesannete lahendatavust. 63 abikooli V - VI klassi õpilast jaotusid järgmistele edukustasanditele.

1. Täieliku iseseisvuse tasand. Siiä arvasime 5 õpilast (7,9 %). Seda tasandit võib pidada võimaliku taseme ideaaliks. Õpilased mõistsid tööjuhendit, juhendusid kõrvalekal-

dumatult sellest kogu ülesande täitmise jooksul. Nende tegevus ülesande lahendamisel ei läinud kordagi vastuollu tööjuhendiga. On iseloomulik, et vaadeldaval tasandil töötanud õpilased ei märkinud osainformatsiooniga ülesannetes kordagi rohkem vigu, kui seda eeldas tööjuhend. Samuti puudusid nende õpilaste vastustes absurdseid parandused. Pedagoogilise abi korral, mis suunas õpilased oma tehtud töid kontrollima, suudeti leida ja parandada oma töödes leidunud, s.t. esimese iseseisva lahendamise järel jäänud vigu. Individuaalkatsetes esitatud küsimustele, kus õpilasel tuli oma mõttekäiku selgitada (näiteks küsimus "Miks sa kriipsutasid selles lauses sõna "liiv" läbi ja kirjutasid "huumus"?"), andsid need õpilased valdavalt ammendavaid vastuseid. Tervikuna täitsid õpilased katsetes kasutatud korrektuurülesandeid edukalt. Vigade koguarv kõigist lahendeist ei ületanud neil 12 %.

2. Osalise iseseisvuse tasand. Sellele tasandile vastavalt lahendasid ülesandeid 12 õpilast (19,1 %). Nende õpilaste tööd korrektuurülesannetega iseloomustab põhimõttelise tegetsemisstrateegia tundmine ja esialgne püüe seda järgida. Nii asusid need õpilased peale õppeülesande kättesaamist esmalt lugema tööjuhendit. Edasi loeti õppeülesandeks sisalduvaid lauseid ning need, mis arvati viga sisaldavat, märgiti nagu nõutud. Individuaalkatsetes suutsid õpilased arusaadavalt selgitada oma eelseisvat tegevust (näiteks tuli selgitada eelseisvat tegevust, vastates küsimustele "Mida teed kõigepealt, kui annan sulle ülesande lahendada?" Saanud ülesande ja lugenud läbi tööjuhendi, vestlus jätkus). Tegelikus töös aga kalduti tööjuhendi täitmisest kõrvale. Nii näiteks esimese ülesandetuubi lahendamisel loovutati töid, kus osades lausetes oli jäänud viga märkimata, rääkimata parandamisest. Kui õpilaselt küsiti, miks ta selles lauses pole viga märkinud, väideti, et lauses polegi viga. See, et väide oli vastuolus tööjuhendiga, õpilast ei häirinud.

Positiivses mõttes iseloomustas selle tasandi õpilasi võime kasutada täiendavat pedagoogilist abi oma töös. Selliseks abiks oli nii õpilaste tegevuse üldine stimuleerimine (näit.: "Loe nüüd järgmine lause. Mõttele, on selles kõik õige või on midagi vaja parandada!") kui ainealaste teadmiste aktualiseerimine. On tähelepanuväärne, et küllaltki edukalt suutsid õpilased oma tööd kontrollida õppeteksti (õpiku või õpetaja poolt koostatud) abil. Samal ajal jätsid need õpilased ka peale õpikus või jaotusmaterjalil esitatud õppeteksti ka-

utamist osa üsnagi selgelt ilmnevaid vigu parandamata. Suh-  
teliselt vähem oli selle tasandi õpilaste töödes vigu, mis  
olid tekkinud algselt õigete lausete "parandamisel".

3. Vähese iseseisvuse tasand. 38 õpilasel (60,3 %) ilm-  
nes korrektuurülesannete lahendamisel mitmesuguseid raskusi.  
Neist tüüpilisteks olid ülesande lahendamiseks vajaliku al-  
goritmi fragmentaarne tundmine, tööjuhendi eiramine (enamik  
õpilasi asus ülesannet lahendama tööjuhendit lugemata), süs-  
teemitu töö, võimetus tehtut kontrollida, põhjendamatu ene-  
sekindlus tehtu õigsuse suhtes. Enamik õpilasi katkestas  
ülesande lahendamise käigus töö ega olnud valmis seda ise-  
seisvalt jätkama. Osa neist jätkas peale abistamist ülesan-  
de lahendamist süsteemselt, osa aga mingist juhuslikust ko-  
hast (näit. jätkati 4. lause lugemisest, kuigi töö katkesta-  
ti peale 2. lause lugemist jne.). Seetõttu oligi selle grupi  
õpilaste töödes ka rohkesti tähelepanematuses tekkinud vi-  
gu. Individuaalkatsetes, kus aga õpilasi stimuleeriti töö-  
le, parandasid nad vigadest (56 %), mida nad iseseisval la-  
hendamisel ei märganud, üle poolte. On alust arvata, et kol-  
manda grupi õpilaste vähene edukus ei tulene mitte niivõrd  
ainealaste teadmiste puudumisest, kui võrd oskamatuses kes-  
kenduda vaimseks tegevuseks. Et selliste õppeülesannete la-  
hendamine pakub õpilastele pingsat mõttetööd, on ilmne. Roh-  
kesti leidus õpilaste töödes ka vigu, kus oli "parandatud"  
algselt õigeid lauseid. Tähelepanu äratas asjaolu, et ligi-  
kaudu pooled kirjeldatava grupi õpilastest "parandasid" õp-  
peteksti kasutades erilise innuga pea kõiki õppeülesandes  
olevaid lauseid. Sel juhul lähtuti üksnes õppetekstis esi-  
tatud lause vormist, mitte sisust. Nii näiteks muudeti maa-  
varade nimetuste järjekorda lauses "Liiv, kruus, savi, gra-  
niit ja lubjakivi on maavarad - ehitusmaterjalid" (õppeteks-  
tis oli loetelu sisult samas lauses esitatud veidi teises  
järjestuses). Vähene oli kolmanda grupi õpilaste võime sel-  
gitada oma eelseisvat tegevust, aga samuti toimunut. Enamik  
õpilasi ei andnud vastust põhjendust nõudvatele küsimustele  
(näiteks "Miks sa kriipsutasid maha sõna "okaspuud"?"). Mõ-  
nevõrra edukamad olid õpilased juhtudel, kus vastamisel oli  
võimalik kasutada analoogiat.

4. Vajaliku iseseisvuse puudumise tasand. 8 õpilast  
12,7 %) oli neid, kelle iseseisev töö osutus tagajärjetuks.  
Oli ülesandetüüpe, kus neilt õpilastelt ei saadud lahendami-

sel ühtki õiget vastust. Oma vaimsetelt võimetelt olid need äärmiselt piiratud lapsed, kes raskustega orienteerusid ajas ja ruumis. Rakendatud tingimustes nad korrekatuurülesannete lahendamisoskust ei omandanud. Tulemusteta jäi ka improviseeritud katse (esialgses metoodikas seda polnud), kus püüdisime nendele õpilastele võimalikult eluliselt selgitada õige ja väärä väite olemust. Nimelt esitas eksperimentaator õpilastele laused "Täna on kolmapäev. Eile oli laupäev." (katse toimus kolmapäeval). Pärast mitmekordset kollektiivset analüüsi lasti katsealustel samad laused (ja veel 2 sama-laadset) parandada. Ükski 8 õpilasest ei andnud õiget vastust. Õpilaste "parandatud" lause variandid "Nädalas on 7 päeva", "Pühapäeval ei tule kooli", "Homme on sünnipäev" jt. näitavad, et vaadeldava ülesandetuubi olemust pole mõistetud. Ilmnes, et õpilased ei mõista, mida neilt tahetakse, ja nii kalduvadki nad vastama midagi teemaga seostuvat. Kahtlemata takistab õige otsustuse vastuvõtmist ka ainealaste teadmiste puudulikkus. Individuaalkatsetes ilmnes, et programmi materjali tunnevad IV rühma õpilased väga lünklikult.

Katsetes osalenud 30 nürmikut grupeerusid järgmiselt.

1. Aktiivse iseseisvuse tasand. Nimetatud tasandi 4 õpilast (13,3 %) iseloomustas aktiivne tööesse suhtumine ja suhteliselt suur iseseisvus. Ülesannete täitmisel oldi märgatavalt kiiremad ja teistest enesekindlamad. Võrreldes abikooli õpilaste 1. grupiga, ilmnes nürmikutel aga enam arusaamatusi tööjuhendi mõistmisel. Samuti anti vastuseid, kus vastuolu lahendi ja tööjuhendi vahel oli ilmne. Ka grupi edukus tervikuna jäi oma kvaliteedilt alla abikooli õpilaste omale, kelle tööd lugesime sooritatuks täieliku iseseisvuse tasandil. Mõistagi oli katsegrupis tervikuna õpilasi liialt vähe, et teha suuremaid üldistusi grupiti. Kui aga arvestada, et selle grupi moodustasid vaimsetel enamvõimekad ja suhteliselt hea kõnega õpilased, oodanuks neilt mõnevõrra süsteemsemat tööd. Näis, et õpilastele mõjus töö lõppresultaati kahjustavalt nende püüde lõpetada töö tingimata esimesena. Seetõttu jäeti tihti tööjuhend lugemata ning alustati kohe vigade otsimist ja parandamist. Õpilaste tõelist võimekust korrekatuurülesannete lahendamisel näitab asjaolu, et tehtud töö kontrollimise järel (kontrollima suunas eksperimentaator) osutusid nende õpilaste töödes kõik vead leituks ja parandatuks. Samuti saavutasid nad abistamisel kõrgeima keskmise vigade parandusprotsendi (96 %). Pealegi puudusid absurdseid parandused.

2. Osalise iseseisvuse tasand oli iseloomulik 12 nürmiku (40 %) tööle. Põhimõtteliselt kulges nende õpilaste töö sarnaselt abikooli vastava grupiga. Võrreldes kaaslaste eelmise rühmaga, olid lapsed aga märgatavalt aeglasemad. Abi võimaldas enamikul juhtudel õppeülesandeid lahendada õigesti.

3. Väheste iseseisvuse tasandil töötasid ülejäänud 14 nürmikut (46,7 %). Grupp osutus küllaltki eriliimeliseks. Tüüpilised raskused sarnanesid seejuures abikooli õpilastel fikseerituile. Nürmikute selles grupis äratasid seejuures tähelepanu väga halvasti lugevad õpilased: 8 õpilase lugemiskiirus ning loetust arusaamine kujutas tõsist takistust sõnalis-loogiliste ülesannete edukale lahendamisele. Nagu näitasid individuaalkatsed, olid osal selle grupi õpilastest ka ainealased teadmised väga fragmentaarsed, samuti esines tõsisid raskusi olemasolevate teadmiste väljendamisel keeleliste vahenditega.

Tervikuna näitas analüüsitud võrdlev uurimus korrektuurülesannete põhjendatud kasutamisevõimalusi abikoolis ja ka nürmikute õpetamisel. Korrektuurülesannete lahendamine pakub enamikule häbelistele õpilastele täit vaimset pinget. Ehkki iseseisvas töös jääb õigete vastuste osa suhteliselt väikeseks, ei saa see olla põhjuseks loobuda nende ülesannete kasutamisest. Eksperimentaalne õpetamine näitas, et esmajoones on V - VI klassides vaja õpilastele osutada mõõdukat täiendavat (sageli tegevust stimuleerivat) abi. Samal ajal õigustab end täielikult iseseisvuse astme järkjärguline tõstmine, kui õpilased on ülesande algoritmi omandamas. Suure, õpilasi aktiveeriva väärtusega on õpilaste iseseisva töö ühendamine tehtu frontaalse analüüsiga. Sellistes töösituatsioonides on võimalik jõukohasust kindlustada nii tugevamatele õpilastele (selgitavad, põhjendavad antud vastuseid) kui nõrgematele (harjutavad selgitama analoogseid lahendeid). Koos teiste ülesannetega peaksid korrektuurülesanded kuuluma ühtsesse õppeülesannete süsteemi mõlema vaatlusaluse koolitüübi õppevallas.

## K i r j a n d u s

- Emberg M. Enesekontrollivõimalustega õppeülesannete kasutamine loodusõpetuses abikooli VIII klassis. Tartu, 1984. Diplomitöö. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Leeduks T. Õppeülesannete lahendamise edukuse sõltuvus ülesandetüübist abikooli õpilaste loodusõpetuses ja geograafias. Tartu, 1982. Diplomitöö. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Reinmaa A. Võimalusi õpilaste iseseisva töö optimeerimiseks abikooli loodusõpetuse tunnis. - В сб.: Вопросы изучения и обучения аномальных детей. (TRÜ toimetised, vihik 678. Труды по дефектологии)
- Reinmaa A. Õppeülesannete tüüpe loodusõpetuse ja geograafia õpetamiseks abikoolis. - In: Pedagoogiliste uurimuste tulemused 1976-1980. Õpetamise metoodika. Tallinn, 1981, lk. 129-134.
- Reinmaa A. Kuidas tunnevad abikooli lõpetajad loodusloolisi mõisteid. - Nõukogude Kool, 1973, nr. 5, lk. 371-376.
- Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. - М.: Изд-во АИП РСФСР, 1963.
- Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. - М.: Просвещение, 1981.
- Ликий В.С. О возможности учащихся вспомогательной школы самостоятельно выполнять учебные задания. - В кн.: Восьмая научная сессия по дефектологии и пятое всесоюзные педагогические чтения (секция дефектологии) 27-29 марта 1979 года. Воспитание учащихся специальных школ в процессе овладения основами наук. М.: 1979, ч. II, с. 329-330.
- Ликий В.С. Образовательно-коррекционное значение использования самостоятельной работы учащихся на уроках географии во вспомогательной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1975.
- Рейнмаа А.А. Сочетание словесных, наглядных и практических методов обучения на уроках неживой природы во вспомогательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. Tartu, 1983.

Тигранова Л.И. Умственное развитие слабослышащих детей. - М.: Педагогика, 1978.

Тигранова Л.И. Развитие мышления слабослышащих детей: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1985.

Турский В.А. Особенности усвоения и выполнения письменных инструкций учащимися старших классов вспомогательной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1982.

### СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РЕШЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ И СЛАБОСЛЫШАЩИМИ УЧЕНИКАМИ ПО ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ

А. Рейнмаа

#### Р е з ю м е

В данной работе рассматривается вопрос сравнительного изучения решения учебных заданий умственно отсталыми и слабослышащими учениками. В опытах принимали участие в течение двух лет 63 ученика вспомогательной школы и 30 слабослышащих. Изучалась успешность решения различных вариантов корректурных задач.

По экспериментальным данным ученики вспомогательной школы разделились на 4 уровня успешности решения данных заданий:

1. Уровень полной самостоятельности (5 учеников; 7,9%)
2. Уровень неполной самостоятельности (12 учеников; 19,1%)
3. Уровень низкой самостоятельности (38 учеников; 60,3%)
4. Уровень отсутствия необходимой самостоятельности (8 учеников; 12,7%).

Слабослышащие же разделились на 3 уровня успешности решения корректурных заданий:

1. Уровень полной активной самостоятельности (4 ученика; 13,3%).
2. Уровень неполной самостоятельности (12 учеников; 40%)
3. Уровень низкой самостоятельности (14 учеников; 46,7%).

В статье подробно охарактеризована познавательная деятельность испытуемых. В работе описаны также приемы работы, способствующие успешности решения корректурных заданий.

## ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ПО СЛУХУ АНОМАЛЬНЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ

К.К. Карлен

Постановка проблемы. В речевой деятельности основной единицей общения является предложение. Поэтому интерес к тому, какими синтаксическими конструкциями владеет ребенок, всячески обоснован. В отечественной литературе при исследовании данного вопроса основное внимание обращается на самостоятельное использование предложений ребенком. Однако с этим связан и другой вопрос – способность воспроизведения предложений. Предполагается, что дети могут имитировать только те речевые структуры, которые они в состоянии сами построить (Слобин Д., 1976, с. 112). В таком случае и исследование процесса повторения дает богатый материал для изучения развития речи.

В литературном обзоре исследования Л.С. Цветковой с сотрудниками (1979) указывается, что процесс повторения является психологически сложным и многоуровневым актом. В названном процессе требуется акустическая перцепция единиц речи, осуществляется грамматический и семантический анализ предложения в оперативной памяти, осознаются единицы языка и, наконец, они воспроизводятся в собственной речи. Очень важным считается удержание речевых единиц в оперативной слухоречевой памяти, а также осмысление материала (Цветкова Л.С. и др., 1979, с. 69–70). На роль кратковременной памяти при повторении фраз указывает также Д. Слобин (1976). По данным автора, на объем памяти влияет прежде всего сложность грамматической структуры предложения. Однако впоследствии он же (Слобин Д., 1984, с. 174) отмечает, что сперва у ребенка длина единиц речевого выхода настолько строго ограничена, что речь идет о словах, а не о языковых структурах или количестве операций. Способность повторения предложений связывается также с понятием "чувства языка" (Глоzman И.М., Коврыгина И.В., 1979), т.е. функцией контроля правильности языкового явления. Этими же авторами было исследовано повторение предложений нормальными дошкольниками и школьниками. Ос-

новые выводы авторов следующие: у детей до 5 лет ведущим фактором повторения является длина предложений (удлинение фразы на 3-4 слова увеличивало число лексических и грамматических ошибок в 15 и более раз); у детей более старшего возраста с удлинением предложения увеличивается только число лексических ошибок, а число грамматических ошибок определяется в основном структурными особенностями фразы; с началом школьного обучения резко снижается количество грамматических ошибок. Объясняются эти факты тем, что чувство языка как критерия проверки грамматической правильности развивается у детей быстрее, чем объем акустического восприятия (Глоzman Ж.М., Коврыгина И.В., 1979, с. 64-66).

Интересные факты о развитии грамматических средств в речи ребенка и о закономерностях повторной речи приводит Д. Слобин (1984):

1. Наблюдается тенденция к сохранению порядка слов при имитации предложений. Однако эта тенденция зависит от языка (например, по сравнению с английскими, польские и русские дети чаще изменяют порядок слов) и от типичности порядка слов. Предложения с нетипичным порядком слов интерпретируются часто как стандартные.

2. В имитации и в понимании предложений дети больше ориентируются на порядок слов, чем на их флексии. Автор объясняет это тем, что порядок слов является более фундаментальным языковым механизмом и ближе к глубинному синтаксису.

3. Трудности при обработке предложений вызывает прерывистость или перегруппировка языковых единиц. Следовательно, далекие друг от друга и связанные по смыслу части предложения обрабатываются часто неадекватно. При этом правильному повторению содействует наличие относительных местоимений во фразе.

Обратимся к вопросам воспроизведения предложений в случаях речевой патологии. В отечественной литературе более основательно охарактеризовано нарушение повторения предложений у афазиков (Лурия А.Р., 1975; Цветкова Л.С., и др., 1979). Выяснено, что "для афазии характерно снижение объема переработки вербальной информации [...]". Преимущественно это касается левой височной области речевой зоны" (1979, с. 76). "Влияние на нарушение грамматического оформления речи (аграмматизм) также проявляется при всех формах афазии. Однако это наблюдалось преимущественно при патологии передних отделов речевой зоны" (1979, с. 77). Данные эксперимента по-

зволюли авторам заключить, что на повторение предложений влияют факторы длины, знакомости и грамматической сложности, при этом последний фактор становится доминирующим. Однако в длинных фразах больше допускались все же лексические ошибки (Цветкова Л.С. и др., 1979).

У аномальных школьников воспроизведение предложений исследовалось в работах Л.И. Алексинной (1977) и К.Г. Ермиловой (1979). Л.И. Алексина проверяла воспроизведение предложений из 6 слов (в том числе и предлог) у учащихся I, IV и VI классов вспомогательной школы. Фразу повторяли до 6 раз. Выяснилось, что учащиеся без недостатков произношения выполняли задания правильно от 60 до 95%, с незначительными недостатками произношения — 35–90%, с глубокими недостатками произношения — 15–90%, с тяжелым общим недоразвитием речи — 0–25% (1977, с. 10). Следовательно, результаты воспроизведения зависят как от сложности речевого дефекта, так и от года обучения. Особенно заметна динамика в двух средних группах детей.

В исследовании К.Г. Ермиловой проверялось повторение пяти предложений умственно отсталыми детьми II класса. Данные сравнивали с результатами слабослышащих детей и алаликов (нормальные и слабовидящие дети выполнили задание значительно лучше). Автор отмечает, что полностью выполнили задание только 5% умственно отсталых учащихся. Обнаруживалось значительное влияние сложности материала в структуре или семантическом плане. Отдельные учащиеся смогли повторить предложение длиной до 10 слов, но обыкновенно ошибки появлялись уже при 6–7 словах. Дети не сохраняли в памяти элементов предложения и их порядка, воспроизводили аграмматические сочетания слов, искажали значение предложений (Ермилова К.Г., 1979; Ермилова К.Г. и др., 1980, с. 86). По сравнению с умственно отсталыми детьми алалики сохраняли лучше семантику предложения (80% против 65%), но частыми были аграмматизмы. Самые большие трудности при повторении (лексические и семантические) возникали у слабослышащих детей (Ермилова К.Г., 1979), хотя результаты самостоятельного составления предложений оказались у них лучше алаликов и умственно отсталых. Можно предполагать, что слабослышащих детей затрудняет при повторении прежде всего недостаточный словарный запас.

Повторение предложений исследовалось также у аномальных дошкольников (Соботович Е.Ф., 1984). Автор отмечает, что дети-олигофрены воспроизвели неправильно 18,5% конструкций (в

автореферате не указана длина), причем в 8,2% случаев ошибки были связаны с непониманием содержания предложений. При повторении того же материала дети с первичным речевым недоразвитием допускали ошибок значительно больше: в зависимости от группы детей до 85% предложений не было воспроизведено, а 30% были репродуцированы с грубыми синтаксическими ошибками (1984, с. 21). При олигофрении автор связывает указанный дефект с трудностями удержания многооперационной структуры речевых действий и более дефектной импрессивной речи (по сравнению с экспрессивной).

Из сказанного напрашиваются следующие выводы:

- В современной психологической и психолингвистической литературе процесс повторения речевых единиц (в том числе предложения) считается многоуровневым актом, который включает акустическую перцепцию, грамматический и семантический анализ в оперативной памяти, осознание этих единиц и воспроизведение.

- Воспроизведение предложений зависит от длины и грамматической сложности предложений, от знакомства языкового материала.

- Ошибки при воспроизведении зависят от возраста детей и от формы речевой патологии. Более часты пропуски слов, аграмматизмы и перестановки слов.

- Затруднения при повторении предложений обнаружены у умственно отсталых детей разного возраста. В то же время влияние на воспроизведение таких факторов, как длина предложений, сложность грамматических конструкций и знание словаря изучено недостаточно. Не выявлена также динамика способности воспроизведения по годам обучения.

Результаты экспериментальных исследований. В целях выявления факторов, влияющих на воспроизведение предложений, и динамики формирования умения повторения была проведена серия дипломных работ. В исследованиях А. Коваль (1977) и М. Каар (1978) ставилась задача выяснить, как воспроизведение зависит от длины предложений. А. Коваль изучала данный вопрос в I-IV классах вспомогательной школы. Из каждого класса участвовало по 15 учащихся, которые повторяли по 20 предложений (от двух до 12 слов в предложении). Фразы для повторения составлялись так, чтобы каждое следующее было длиннее предыдущего - добавлялись новые слова. Например: Tilluke (7) peiss (1) sööb (1) köögis (3) taldrikut (5) lusikaga (4) maitvat (6) suppi (2).

Маленький (7) мальчик (1) ест (1) на кухне (3) с тарелки (5) ложкой (4) вкусный (6) суп (2). (Номер за словом показывает, в каком предложении по порядку слово употреблялось впервые). Применялись известные детям слова и словоформы. Если учащийся при воспроизведении допускал ошибку, то материал повторяли до трех раз. Экспериментатор отмечал в протоколе все отказы, пропуски, перестановки и изменения (или замены) словоформ и слов. Для сравнения исследовалось 10 учеников I класса массовой школы.

М. Каар проводила исследование по такой же методике и с тем же материалом в так называемых логопедических классах (I-III классы по 15 учеников). Дальнейшее изучение состава таких классов показало, что там училось примерно 2/3 детей с первичной ЗПР, а 1/3 - с первичным недоразвитием речи и вторичной ЗПР. В данной статье контингент этих классов будет называться детьми с ЗПР.

Результаты исследований показали, что предложения длиной до четырех слов трудностей почти не вызвали. Только учащиеся II класса вспомогательной школы допустили в таких коротких фразах 6 ошибок. Критическими были предложения длиной в 5 слов. Ошибки допускались во всех классах аномальных детей (табл. I). При этом дети с ЗПР ошибались значительно меньше и в результате повторений устранили почти все отклонения. Трудности резко возрастают при воспроизведении предложений из 6 и 7 слов: у детей вспомогательной школы около 2-4 раз, у детей с ЗПР - 1,5 и 2 раза. Длина предложений влияет отрицательно также на результаты второго и третьего повторения.

В обеих школах наблюдалось улучшение результатов по классам. Во вспомогательной школе воспроизведение заметно улучшилось во II классе (после I повторения). Конечные результаты возрастают равномернее, но и здесь обнаружилось наибольшее различие между II и III классом.

У детей с ЗПР результаты также повышаются по классам. Однако здесь выделяется III класс, учащиеся которого по воспроизведению близки к норме.

Дети I класса массовой школы ошибаются редко - всего 10 ошибок при повторении предложений из 6 и 7 слов. После третьего повторения сохранилось только две ошибки.

При сравнении детей вспомогательной школы и детей с ЗПР обнаруживается значительное преимущество последних. Например, дети II класса с ЗПР воспроизводят предложения, лучше, чем дети IV класса вспомогательной школы. Предложения длиной

Таблица I

Правильное повторение предложений разной длины (в абсолютных числах)

Класс	Кол-во заданий	Длина предложений в словах*						Всего	
		5 слов		6 слов		7 слов			
		п.р.	о.р.	п.р.	о.р.	п.р.	о.р.	п.р.	о.р.
I восп.	45	32	39	12	22	4	10	48	71
II восп.	45	39	42	26	30	8	16	73	88
III восп.	45	41	44	25	30	11	19	77	93
IV восп.	45	39	44	24	33	12	24	75	101
I-IV восп.	180	151	169	87	115	35	69	273	353
I ЗИР	45	36	44	18	34	12	21	66	98
II ЗИР	45	42	44	28	38	17	29	87	111
III ЗИР	45	44	45	41	43	37	40	122	128
I-III ЗИР	135	122	133	87	115	66	90	275	337
I норма	60	60	60	55	60	55	58	170	178

\* Примечание: п.р. - результат первого повторения,  
о.р. - окончательный результат.

в 8, 9 и 12 слов оказались для учащихся вспомогательной школы в основном непосильными (правильных повторений было вначале только 8, а по окончании исследования — 17). То же самое можно сказать и о детях I класса с ЗПР. Однако учащиеся II, особенно III класса с ЗПР, показали, что предложения такой длины находятся в их "зоне ближайшего развития". Например, учащиеся II класса повторили окончательно правильно 11 предложений из 45 возможных (среди них 8 длиней по 8 слов), а третьеклассники — 27 предложений (в том числе все 15 по 8 слов). Учащиеся массовой школы допустили и в этих случаях только отдельные ошибки: окончательный результат — 52 правильного повторения из 60.

Итак, для начальных классов вспомогательной школы и для I класса детей с ЗПР "в зоне развития" находятся предложения длиной от 5 до 7 слов, для II класса с ЗПР предложения от 5 до 8 слов, а для III класса детей с ЗПР — от 6 до 9 слов. Вывод относится к случаям, когда слова и грамматические формы детям знакомы.

Какие же ошибки допускают дети при воспроизведении предложений? Анализ данных показывает, что чаще всего дети пропускают слова (табл. 2). Количество пропусков резко возрастает начиная с шестисловного предложения, зависит также от типа дефекта и класса обучения. Учащиеся вспомогательной школы пропускали все члены предложения, однако не в одинаковом количестве. Реже в ответах детей отсутствуют подлежащее, сказуемое и прямое дополнение, более часто определение и косвенное дополнение (на эстонском языке последнее относится к обстоятельству); а чаще всего обстоятельство.

Например (цифрами обозначено количество пропусков слова из 45 возможных): Девочка (4) играет (4) вечером (II) одна (19) во дворе (27) красным (9) мячом (8). В ответах детей с ЗПР главные члены предложения и дополнения пропускались очень редко: в предложениях длиной в 5-7 слов отмечались только I пропуск подлежащего, II пропусков сказуемого и 6 пропусков дополнения. В основном пропускались опять обстоятельства. Следовательно, при воспроизведении предложений дети пропускают прежде всего свободные распространители, которые с главным словом связаны менее тесно. Ядро предложения обыкновенно сохраняется. На втором месте среди ошибок находятся замены словоформ (или слов), на третьем — перестановка слов. Количество названных ошибок зависит от длины предложения, типа дефекта и года обучения, хотя влияние длины фразы

Таблица 2

Отклонения в воспроизведении предложений  
(в абсолютных числах) при первом повторении

Длина предложения	Класс	Отказ	Пропуски слов	Замена слова или словоформ	Перестановка новых слов
5 слов	I всп./I ЗНР	3/0	15/12	3/2	1/1
	II всп./II ЗНР	3/0	6/4	0/1	2/0
	III всп./III ЗНР	0/0	5/0	2/1	1/0
	IV всп./-	0/-	6/-	1/-	1/-
	<b>Всего</b>	<b>6/0</b>	<b>32/16</b>	<b>6/4</b>	<b>5/1</b>
	I норма	0	0	0	0
6 слов	I всп./I ЗНР	5/0	52/32	12/7	8/2
	II всп./II ЗНР	3/0	23/31	7/6	1/2
	III всп./III ЗНР	0/0	25/7	7/2	4/4
	IV всп./-	0/-	29/-	13/-	5/-
	<b>Всего</b>	<b>8/0</b>	<b>129/70</b>	<b>39/15</b>	<b>18/8</b>
	I норма	0	6	1	0
7 слов	I всп./I ЗНР	4/0	80/57	9/7	7/6
	II всп./II ЗНР	5/2	68/34	9/9	5/4
	III всп./III ЗНР	1/0	39/11	0/5	9/6
	IV всп./-	1/-	47/-	8/-	8/-
	<b>Всего</b>	<b>11/2</b>	<b>234/102</b>	<b>35/21</b>	<b>29/16</b>
	I норма	0	6	2	3

и времени обучения менее заметно.

В отдельных случаях встречались отказы (в основном в I-II классах вспомогательной школы). Как правило, во время повторного задания дети пытались давать ответ.

После проведения констатирующих экспериментов был поставлен вопрос о том, можно ли влиять на повторение предложений в ходе обучения. Обучающий эксперимент был организован во II классах вспомогательной школы (Линнамяги Э., 1980). Учащиеся упражнялись на уроках языка в повторении простых пространственных предложений. Были использованы те модели предложений, которые предназначены для II класса по программе. Проверка результатов обучения показала, что улучшились преж-

де всего повторение шестисловных предложений (табл. 3).

Таблица 3

Сравнительные данные правильного воспроизведения предложений во II классах вспомогательной школы

Время (год)	Кол-во учащихся	Количество слов в предложении			
		4	5	6	7
1977	15	42(93,3%)	39(86,7%)	26(57,8%)	8(17,8%)
1980	32	31(96,9%)	29(90,6%)	24(75,0%)	7(21,9%)
1981	61	60(98,4%)	53(86,9%)	48(78,7%)	21(34,4%)

Примечание: в 1977 году 15 учащихся повторили по 3 предложения; обозначено количество правильных предложений и процент.

На основании первого опыта эксперимент был расширен (Энномас М., 1981). Проверка показала, что улучшилось повторение предложений длиной в 6-7 слов (по сравнению с данными А. Коваль). Средняя стабильность результатов повторения более коротких предложений объясняется, вероятно, тем, что в каждом классе имеется 3-4 учащегося с более высоким недоразвитием речи. Можно заключить, что в начальных классах вспомогательной школы (вероятно, и в спецшколах других типов) воспроизведение предложений служит продуктивным приемом работы и должно включаться в работу по синтаксису (развитию речи).

В дальнейшем была поставлена цель выяснить динамику воспроизведения предложений в старших классах вспомогательной школы и определить влияние на повторение таких факторов как наличие редких грамматических форм, малознакомой лексики и необычного порядка слов в предложении (Салкусте, 1984). Исследование проводилось в 1982-1984 годах. В нем участвовало 132 учащегося вспомогательной школы. В целях сравнения в опытах приняло участие 42 слабослышащих ребенка (II-III классы) и 20 учеников I класса массовой школы.

В исследовании было использовано 4 серии предложений длиной в 3-8 и 10 слов (по семь предложений в серии). В IV серии шестое предложение состояло из 6 слов, однако, два из них были сложными словами, а седьмое предложение состояло из 8 слов. Последние предложения были во всех сериях сложносочиненными (II и IV серии) или сложноподчиненными (I и III). В

I серии предложения состояли из знакомых слов, употреблялись сравнительно распространенные грамматические конструкции. Слова были выбраны из книг для чтения начальных классов массовой школы. Но некоторые слова (весенний, летний и т.д.) оказались все же труднее, чем лексика в работе А. Коэль. То же самое можно сказать о двойных определениях (Яркое летнее солнце согрело воду в неглубоком пруду).

Во второй серии употреблялась лексика примерно той же трудности, однако меньше включалось имен прилагательных. Зато применялись редко встречающиеся словоформы (прежде всего глагольные) и падежные формы в редких функциях.

В III серии был применен необычный порядок слов. Например: *Ivale tši väikese Mati kirja ema* (Отцу принесла письмо маленького Мати мама). Слова для предложений IV серии подбирались из учебников VI-VIII классов вспомогательной школы. Выражения этой серии относятся к литературному стилю и в повседневной речи обыкновенно не употребляются. Следовательно, языковой материал в целом был сложнее, чем в предыдущих исследованиях.

Посмотрим сначала, как процент правильного повторения предложений зависит от серии и длины предложения (табл. 4). Прежде всего необходимо отметить, что результаты учащихся I класса массовой школы по всем сериям значительно лучше, чем у аномальных детей. На втором месте по количеству правильных ответов — умственно отсталые школьники, на последнем — слабослышащие учащиеся. При повторении предложений от 3 до 5 слов учащиеся вспомогательной школы отстают от нормы незначительно, заметное отставание начинается в IV серии с пятисловного предложения, в остальных сериях — при повторении предложений из шести и более слов. В то же время воспроизведение более длинных предложений (7 и более слов) показывает, что результаты умственно отсталых и слабослышащих приближаются. Объясняется это тем, что с заданиями справляются только отдельные учащиеся обеих групп. Однако повторное воспроизведение оказывается у учащихся вспомогательной школы все же более успешным, чем у слабослышащих (см. конечные результаты в таблице 4). В то же время второе и третье повторения дают хорошие результаты у слабослышащих при воспроизведении более коротких предложений (от 3 до 5 слов).

Интересным является еще один факт: воспроизведение самых длинных (сложных) предложений оказывается несколько успешнее, чем воспроизведение более коротких (7-8 слов) простых

Средние результаты правильного повторения предложений  
по сериям (данные К. Смилусте) в %

Се- рия	Тип школы	Длина предложений						10(8)
		3	4	5	6	7	8	
I	Всп.	96/99	88/93	65/77	37/61	14/38	11/33	16/40
	Слабосл.	76/95	40/83	26/43	14/24	14/26	12/26	9/24
	Норма	100/100	100/100	95/100	65/90	40/80	25/60	20/60
II	Всп.	93/95	82/89	7./83	31/51	33/82	4/22	9/33
	Слабосл.	24/36	26/40	28/47	12/24	12/26	0/7	9/16
	Норма	100/100	100/100	100/100	60/85	60/65	10/35	30/70
III	Всп.	91/96	79/91	83/96	35/66	10/26	3/16	16/41
	Слабосл.	57/97	43/71	45/83	19/47	9/28	4/9	12/19
	Норма	100/100	95/100	100/100	80/90	20/60	10/30	45/80
IV	Всп.	47/70	53/71	31/70	7/10	3/19	6/17	3/20
	Слабосл.	4/43	14/62	9/28	0/9	0/7	0/9	0/9
	Норма	65/90	65/90	50/95	20/30	5/15	15/25	5/40

x/ - результат первого повторения.

-/x - конечный результат.

предложений. Такая тенденция обнаружилась и в работе К.Т.Ермиловой (1979). Можно предполагать, что разделение высказывания на две части способствует более успешному запоминанию и повторению. Однако вопрос требует дополнительного изучения.

I-III серии не оказали заметного влияния на средние результаты у умственно отсталых и нормальных учащихся. Для слабослышащих несколько труднее оказалась II серия, где употреблялись редко встречающиеся формы слов. Зато лексические трудности (IV серия) привели к резкому увеличению ошибок у всех категорий детей. Снизилось положительное влияние второго и третьего повторения (кроме слабослышащих, в коротких предложениях). Следовательно, значительным фактором наряду с длиной предложения при воспроизведении является лексический состав употребляемых фраз.

Далее нас интересовало, как используемый материал влияет на виды ошибок. В этих целях было вычитано среднее количество пропусков, перестановок и изменений словоформ на одного учащегося (табл. 5) по типам школ. Еще раз подтвердилось, что самым распространенным видом ошибок является пропуск слов. Их количество у умственно отсталых школьников в первых трех сериях отличается мало, но заметно растет в IV серии. У слабослышащих пропусков больше, однако, незнакомая лексика влияет относительно меньше (разница I и IV серии - 3,2 ошибки). Окончательный результат у слабослышащих в IV серии по пропускам даже лучше, чем в I и II сериях. Необходимо отметить, что в IV серии в целом повторное выполнение заданий дало хорошие результаты: количество пропусков уменьшилось у умственно отсталых и нормальных учащихся более чем в два раза.

Замены словоформ занимают у всех групп учащихся второе место, но прежде всего они характеризуют слабослышащих школьников. Чаще данные ошибки встречаются в IV серии. Следовательно, при лексических затруднениях увеличивается и искажение грамматической структуры предложения. На втором месте по количеству ошибок оказалась II серия. Это и понятно, так как в предложениях данной серии встречались редко употребляемые формы слов. У умственно отсталых и нормальных учащихся меньше всего замен словоформ встречалось в I серии, у слабослышащих в III серии.

Следовательно, проявляется разное влияние последовательности слов в зависимости от контингента учащихся.

Таблица 5

Средняя распространенность ошибок у одного учащегося

Серия	Тип школы	Пропуски		Перестановки слов		Замены	
		I восприя- тие	Окончатель- ный результат.	I восприя- тие	Окончатель- ный результат.	I восприя- тие	Окончатель- ный результат.
I	Всп.	15,3	10,2	0,34	0,23	1,8	1,7
	Слабосл.	19,0	15,0	0,59	0,40	8,2	5,9
	Норм.	9,4	0,9	0,10	0,10	1,6	0,75
II	Всп.	14,0	9,5	0,55	0,40	3,3	2,0
	Слабосл.	21,6	15,3	0,95	0,67	9,5	6,1
	Норм.	4,8	1,2	0,45	0,35	2,2	0,8
III	Всп.	13,6	10,5	1,04	0,62	3,1	2,2
	Слабосл.	18,0	11,8	1,33	1,21	6,8	5,1
	Норм.	6,3	2,3	0,45	0,15	1,9	1,3
IV	Всп.	23,5	11,5	0,27	0,16	6,0	5,4
	Слабосл.	22,2	14,2	0,33	0,14	12,5	7,8
	Норм.	15,5	6,0	0,15	0,15	3,0	3,1

Перестановки слов встречаются во всех случаях редко. Несколько выделяется III серия, где употреблялись предложения с необычной последовательностью слов.

Итак, сравнение результатов по сериям показало, что ошибки воспроизведения вызваны прежде всего длиной предложения и незнакомой лексикой. Последний фактор оказывает отрицательное влияние и на грамматическое оформление предложения. Редко встречающиеся словоформы и необычная последовательность слов влияют на воспроизведение гораздо меньше. При этом обнаруживается некоторая зависимость от контингента детей: для слабослышащих морфологические категории более значимы, чем для нормальных и умственно отсталых школьников.

Далее рассмотрим, какова динамика воспроизведения предложений по годам обучения. Возьмем для примера I серию начиная с предложений из 5 слов (табл. 6). В первом классе с заданием (начиная с 5 слов) частично справился только один ученик. Мало эффекта давали и повторы заданий. Значительно лучшие результаты получены во II-III классах. Однако и здесь при повторении более длинных предложений правильные ответы еще почти не давались (фразы длиной в 7-10 слов). Но заметно растет результативность второго и третьего повторения. Следующую группу составляют учащиеся IV-VI классов, где заметно лучшими оказались окончательные результаты, а предложения из 5 слов воспроизвели сразу правильно уже 3/4 учеников. Закономерно, что самые высокие результаты получены в VII-VIII классах. Особенно высокими оказались в сравнительном плане окончательные результаты (правильных воспроизведений не менее 50%). В случае воспроизведения предложений из 6 слов эти учащиеся показали хорошие результаты уже при первом повторении (70-75% правильных ответов). Однако эти результаты можно считать высокими условно, так как по количеству правильных ответов они соответствуют результатам первоклассников массовой школы (см. табл. 6).

Итак, количество правильных повторений в процентах по классам показывает значительную динамику воспроизведения предложений по всем годам обучения. Выделим четыре этапа развития: I класс, II-III классы, IV-VI классы, VII-VIII классы. Но только результаты последнего этапа (VII-VIII классы вспомогательной школы) приравниваются к данным I класса массовой школы.

Динамику, кроме количества правильных повторений, характеризует и распространенность ошибок (табл. 7). Так как ре-

Таблица 6

Правильное повторение предложений I серии в %

Класс	Кол-во уч-ся	Длина предложений в словах				
		5	6	7	8	10
I всп.	20	5/5	5/5	5/5	0/5	0/5
II всп.	12	50/67	25/41	0/8	0/8	0/8
III всп.	12	50/75	25/58	16/25	0/16	0/0
IV всп.	20	85/85	45/75	15/55'	0/30	10/20
V всп.	20	75/95	30/60	5/40	20/30	15/35
VI всп.	14	78/100	21/64	21/50	7/35	35/85
VII всп.	20	90/100	75/90	30/60	40/80	15/75
VIII всп.	14	100/100	71/100	21/78	21/50	57/92
I-III всп.	132	65/77	37/61	14/38	11/33	16/40
III-III слабосл.	42	26/43	14/24	14/26	12/26	9/24
I норма	20	95/100	65/90	40/80	25/60	20/60

x/ - результаты I повторения

/x - окончательные результаты.

результаты I-III серий мало отличаются, то в таблице данные по названным сериям приведены совместно.

Наряду со средним количеством всех ошибок отдельно охарактеризована распространенность пропусков как вида основных ошибок.

Анализ среднего количества ошибок в общем подтверждает сделанные выводы. Первоклассники вспомогательной школы допустили в I-III сериях больше всего пропусков слов и почти не улучшили свои результаты после повторных воспроизведений. Именно стабильность ошибок является дополнительным основанием выделения I класса в отдельный этап развития.

Во II-III классах среднее количество ошибок после первого воспроизведения приближается к данным первого класса. Однако более результативными, особенно в IV серии, оказались повторные воспроизведения.

По распространенности ошибок IV класс приближается к старшим классам (седьмому и восьмому). Объясняется это, вероятно, тем, что в данном классе работала опытная учительница и класс по существу являлся экспериментальным. В этом же классе за два года до исследования было организовано

Таблица 7

Среднее количество ошибок на одного учащегося по классам (абсолютные числа)

Вид ошибок	Серии	Повторения	К л а с с ы							
			I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Пропуски	Средние	п.р.	30,1	26,7	25,1	6,0	10,3	10,1	6,1	8,1
	I-III серия	о.р.	28,1	25,1	18,6	2,1	5,3	4,5	1,2	2,8
	IV серия	п.р.	32,6	43,0	33,2	18,1	20,5	18,2	12,6	18,5
		о.р.	31,4	16,9	13,0	6,4	9,7	7,1	2,9	3,2
Все виды ошибок	Средние	п.р.	32,5	33,8	31,2	9,0	13,7	13,2	8,3	11,5
	I-III серия	о.р.	29,9	30,9	22,5	3,9	7,1	6,0	2,3	3,6
	IV серия	п.р.	35,4	55,3	45,0	24,5	25,0	25,1	16,6	22,7
		о.р.	33,7	27,8	23,3	12,6	14,5	10,1	6,1	7,9

Примечание: п.р. - результаты первого повторения,  
о.р.-окончательные результаты.

экспериментальное обучение воспроизведению предложений (Лин-  
намыги Э., 1980). Следовательно, отсроченная проверка еще  
раз подтвердила влияние обучения на воспроизведение. Интере-  
сно отметить, что результаты IV класса по сравнению с VII  
и VIII классом, оказались хуже во II серии, а лучше в III се-  
рии, т.е. четвероклассники владели лучше структурой предло-  
жения, но не знали еще редко встречающихся словоформ. Они  
отстали несколько и во владении лексикой (IV серии).

Старшеклассники, как отмечалось и ранее, делятся на две  
группы. Общим является тенденция к улучшению результатов  
повторных воспроизведений. Несколько лучшие ответы VII класса  
объясняются, вероятно, также влиянием работы учителя.

Итак, средние данные учащихся показывают, что в восьмой  
год обучения после I воспроизведения ошибки встречаются в 3-  
-4 раза реже, а успешность повторных воспроизведений возра-  
стает в 8-10 раз. Однако эта динамика менее выражена при ма-  
ловознакомой лексике (IV серии).

Необходимо учесть еще и то, что состав классов по своим  
способностям не однородный. Более слабые учащиеся допускают  
в 2-3 раза больше ошибок, чем представители сильной группы.  
Например, если сильный ученик I класса пропускал в I-III се-  
риях около 10 слов, то средний - около 25, а слабый более  
30. В следующих классах относительное различие даже растет.  
Соответственно сильные учащиеся воспроизводили в I классе  
оразу правильно предложение из 5-6 слов, средние в основном  
предложение из 4 слов, а слабые только трехсловные предложе-  
ния. В IV классе эти данные были соответственно 6-7, 5-6  
слов и 3-4 слова. В VIII классе сильные и средние учащиеся со-  
хранили примерно такой же уровень, а слабым оказались по-  
сильными уже пятисловные предложения. Сравнительные данные  
показывают, что в старших классах улучшаются прежде всего  
результаты слабых учащихся.

### Выводы

Полученные экспериментальные данные подтверждают основ-  
ные положения научной литературы, а именно: аномальные дети  
(умственно отсталые, слабослышащие, дети с ЗПР) испытывают  
значительные трудности при воспроизведении предложений на  
слуху; успешность выполнения задания зависит от длины, лек-  
сического состава и грамматической структуры предложения и  
от типа дефекта; самыми распространенными ошибками являются

пропуски слов, затем следуют замены словоформ и перестановки слов. Аграмматизмы характерны прежде всего для слабослышащих.

Выявлено, что при недоразвитии речи, когда объем кратковременной памяти ограничен, длина предложения при воспроизведении имеет большее значение, чем наличие редких словоформ или необычная последовательность слов. Малознакомая лексика увеличивает как случаи пропусков, так и аграмматизмов.

По успешности выполнения заданий на воспроизведение предложений обнаруживается значительная динамика по классам. Отставание первоклассников вспомогательной школы от следующих классов (II, III, иногда и IV) зависит от языкового материала и обнаруживается только в первом воспроизведении (более легкий материал) или во время всех воспроизведений (более сложный материал). Переходными являются IV-V классы, в которых количество ошибок первого воспроизведения снижается почти в три раза, а в повторных воспроизведениях до пяти раз. Самые высокие результаты получены в VII-VIII классах. Однако эти классы только сравниваются с I классом массовой школы.

Критической длиной предложения при знакомом языковом материале для умственно отсталых школьников является в среднем фраза из пяти слов, в VII-VIII классах - из шести слов. У более слабых учащихся ошибки появляются уже при 3-4 словах, а у более сильных - при 6-7 словах. Следовательно, в "зоне ближайшего развития" находятся предложения длиной в 5-7 слов, для детей с ЗПР - 5-9 слов.

В предложениях пропускаются чаще всего свободные распространители-обстоятельства. Однако учащиеся вспомогательной школы пропускают иногда даже подлежащие, сказуемые и прямые дополнения. Среднее место по количеству пропусков занимает косвенные дополнения и определения.

Успешность повторения предложений повышается в результате специального обучения воспроизведению. Эффективность указанной работы доказана и отсроченным исследованием через 2 года после обучения.

Полученные данные необходимо учитывать при предъявлении требований к речи педагога и при составлении учебной литературы. Воспроизведение предложений по слуху заслуживает внимания как прием диагностики речевого развития и как один из приемов работы по развитию речи. Дальнейшего исследования требует воспроизведение сложных предложений.

## Л и т е р а т у р а

- Алексина Л.И. Динамика речевого развития умственно отсталых учащихся с нарушениями речи: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1977.
- Глоzman И.М., Коврыгина И.В. О нарушении чувства языка при афазии. - В кн.: Проблемы афазии и восстановительного обучения / Под ред. Л.С.Цветковой. М.: Изд-во МГУ, 1979.
- Бремлова К.Г. Особенности построения предложений в устной речи младших школьников с отклонениями в развитии. Дис. ... канд. психол. наук. М., 1979.
- Бремлова К.Г., Комская С.Н. и др. Развитие речи умственно отсталых школьников и коррекционная направленность уроков русского языка. - В кн.: Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под ред. К.И. Шиф и др. М.: Педагогика, 1980.
- Дурин А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. - М.: Изд-во МГУ, 1975.
- Слобин Д., Грин Дж. Психоллингвистика. - М.: Прогресс, 1976.
- Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики. - В кн.: Психоллингвистика / Под ред. А.Н.Шахнаровича. М.: Прогресс, 1984.
- Соботович Е.Ф. Психолого-педагогические основы коррекции нарушений формирования грамматического строя речи у детей: Автореф. дис. д-ра психол. наук. М., 1984.
- Цветкова Л.С., Глоzman И.М., Семенова Н.Г. Исследование механизмов нарушения повторения при афазии. - В кн.: Проблемы афазии и восстановительного обучения / Под ред. Л.С. Цветковой. М.: Изд-во МГУ, 1979.
- Ennomäe M. Abikooli II klassi õpilaste teadmised ja oskused emakeelest. Tartu, 1981. Diplomitöö.
- Kaar M. Ütluse reprodutseerimise sõltuvus lause pikkusest ja struktuurist I-III logopeediaklassi õpilastel. Tartu, 1978. Diplomitöö.
- Kool A. Ütluse reprodutseerimise sõltuvus lause pikkusest ja struktuurist abikooli algklassides. Tartu, 1977. Diplomitöö.
- Linnamägi E. Emakeele õpetamisest abikooli II klassis 2. õppeveerandil. Tartu, 1980. Diplomitöö.
- Sülluste K. Lausete järelkoostamist mõjutavaid faktoreid abikooli õpilastel ja nõuakütel. Tartu, 1984. Diplomitöö.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЧАСТЯХ РЕЧИ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

К.К. Карлеп

Проблема определения и характеристики частей речи считается "вечным" вопросом языковедения (Милославский И.Г., 1981, с. 257; Стеблин-Каменский М.И., 1974; Щерба Л.В., 1974 и др.). Объясняется это, видимо, отсутствием единой основы классификации. М.И. Стеблин-Каменский (1974, с. 32) отмечает, что при выделении частей речи "обычно основанием является один ведущий признак (грамматическое или лексическое значение, содержание и функция лексического значения, синтаксическая функция и т.д.). Распространено следующее определение: "Части речи - это лексико-грамматические группы (классы) слов" (Милославский И.Г., 1974, с. 257). При этом автор обращает внимание на следующие аспекты анализа: собственно лексическое (корневое) значение слова играет в выделении частей речи весьма ограниченную роль, а более значимыми являются семантические группы; грамматическая группировка ведется на основе синтаксических и собственно морфологических характеристик; словоформы одной лексемы (например, глагола) могут обладать различными грамматическими функциями. В последние годы все больше исследователей считает, что части речи характеризуются не одним, а четырьмя категориальными признаками - семантическим, словообразовательным, морфологическим и синтаксическим (Кодухов В.И., 1979, с. 266; Кочергина В.А., 1979, с. 92-94). При этом оба автора на первое место по важности ставят семантический признак, а на второе - синтаксический.

Самым спорным является вопрос о грамматических значениях частей речи. Семантическая общность слов одной части речи определяется, как правило, по значению грамматических морфем, а не по корню (Милославский И.Г., 1981, с. 253-254). М.И. Стеблин-Каменский (1974, с. 32) считает, что по грамматическому значению, выразителем которого являются морфологические и синтаксические свойства частей речи, выделяются только существительные, глаголы, прилагательные и наре-

чин.<sup>3</sup> Остальные части речи, по мнению автора, общего грамматического значения не имеют.

Все указанные (и другие) сложности привели к тому, что создано много различных классификаций и теорий, в которых ведущим является то один, то другой аспект определения частей речи (Супрун А.Е., 1971). Сам А.Е. Супрун считает основой классификации "грамматические свойства и потенции" слова (1971, с. 78). "Наиболее крупные группировки слов по их грамматической специализации и можно рассматривать как части речи" (1971, с. 78). Он отмечает, что в таком случае части речи могут рассматриваться как такие мосты, по которым происходит переход слов из хранилища памяти в живое употребление, т.е. категории частей речи связывает язык и речь. Думается, что "функциональное" понимание частей речи особенно значимо для методики: понимается возможность объяснить, для чего употреблять слова данной части речи и как их необходимо понимать. В то же время выделяется тезис о ненужности жесткого определения частей речи (Супрун А.Е., 1971; Щерба Л.В., 1974 и др.). Объясняется это тем, что в речевой деятельности встречается много переходных случаев (больной человек, больной отдыхает).

Обратимся еще раз к значению частей речи. А.Е. Супрун (1971, с. 90) пишет, что, хотя в слове содержится и грамматическое и лексическое значение, именно грамматическая сторона значения слова определяет его принадлежность к той или иной части речи. В то же время автор допускает, что все-таки имеется некоторое несколько расплывчатое обобщение семантики слов одной части речи (Супрун А.Е., 1971, с. 91). Другие авторы также отмечают, что категория частей речи имеет обязательно свое грамматическое значение (Баранникова Л.И., 1973; Маслов Д.С., 1975; Щерба Л.В., 1974). Л.И. Баранникова, например, указывает: "При классификации слов по частям речи решающее значение имеет наличие общего основного грамматического значения" (1973, с. 231).

Что все же представляет собой общее грамматическое или категориальное значение частей речи?

Обратимся прежде всего к понятию грамматического значения. По мнению Л.И. Баранниковой (1973, с. 195), грамматическое значение слова указывает на связь слова с другими сло-

<sup>3</sup> Отметим, что анализ в данной работе ограничивается названными частями речи.

вами. Так как грамматические значения, по мнению автора, выражаются формами слова, то можно сделать вывод о том, что Л.И. Беранникова приравнивает категориально значение части речи к сумме ее отдаленных форм. Близок к сказанному и вывод П.С. Маслова (1975, с. 204): "Общее грамматическое значение данной части речи обязательно проявляется в той или иной совокупности формальных примет морфологического и синтаксического порядка".

Однако имеются мнения и в пользу "особой семантики частей речи" (Пешковский А.М., Щерба Л.В.). А.И. Белов (1958, с. 179-180) указывает на то, что А.М. Пешковский подчеркивал наличие "своей особой семантики" у каждой части речи. Основным значением по А.М. Пешковскому является грамматическая предметность (слово-название). Существительным противопоставляются слова, обозначающие, какими бывают предметы, слова, обозначающие, что делает предмет и т.д. Интересный подход к данному вопросу имеется вслед за В.Н. Мигириним у Л.В. Борте (1977). Указанные авторы рассматривают части речи с точки зрения различных способов обобщения действительности человеком. Какое-то явление (предмет, признак и т.д.) можно просто называть (употребляем имя существительное), можно характеризовать со стороны его признаков (употребляем имя прилагательное) или процесса (употребляем глагол), можно в свою очередь характеризовать процесс (употребляем наречие). Другое дело, что в некоторых синтаксических условиях эти различия как бы стираются. Например, имя существительное в косвенном падеже также может характеризовать процесс со стороны его обстоятельств. Такой подход позволяет автору сделать вывод о том, что части речи можно изучать и "от содержания к форме" (Борте Л.В., 1977, с. 29). Можно заметить, что данный подход как бы развивает дальше теорию А.М. Пешковского.

Итак, выводы лингвистов о частях речи различаются прежде всего при определении семантики названной категории. Если мнения многих исследователей сходятся в том, что части речи (во всяком случае главные) характеризуются определенными морфологическими признаками и синтаксическими функциями, а также словообразовательными признаками, зависящими от языка, то категориальное значение понимается несколько по-разному: как совокупность значений форм, как выражение предметности и "свойства" предмета, как выражение способов обобщения действительности, как синтаксическая потенция слова.

Обратимся к исследованиям психологов. А.А. Леонтьев вы-

двигает гипотезу о том, что значения частей речи (обобщенные семантические представления) формируются у ребенка только в ходе школьного обучения в результате бессознательного семантического обобщения слов, которые опережа группируются по грамматическим признакам. "Обобщенные семантические представления частей речи являются лингвистической функцией - эквивалентом грамматических классов в языковом сознании носителей языка" (Леонтьев А.А., 1969, с. 176). Автор обращает внимание на то, что значение предметности для детей есть "не обобщенный признак класса слов или понятий, а соотносимость конкретного слова с субъектом конкретной ситуации" (1969, с. 171).

Итак, отрицая "лингвистическое значение" частей речи, А.А. Леонтьев все-таки допускает формирование какого-то обобщенного семантического представления. Именно заслуживает факт о роли ситуации при определении частей речи.

Другое мнение высказано в исследовании А.Н. Хдан (1972, с. 22). Автор считает, что категоримальное значение слова служит важнейшей конструктивной частью слова, при помощи которого язык отражает действительность, а отбрасывание категоримального значения приводит к искаженному пониманию и анализу слова. Среди частей речи А.Н. Хдан выделяет прежде всего существительные (значение - что-то, кто-то), а затем слова, с помощью которых говорится о признаках (какие свойства имеет кто-то или что-то), действиях (что делает кто-то, что-то) и т.д. (1972, с. 48-50). Интересным является при определении категоримального значения употребление неопределенных местоимений, которые как бы заменяют все имена существительные и обобщают их категоримальное значение. А.Н. Хдан обращает внимание и на то, что все остальные значения слова, в том числе и обобщенное значение семантических групп (парадигм) подчиняются категоримальному значению (1972, с. 49). Названия смысловых групп (лексико-семантических) в таком случае опосредствуют объяснению содержания категоримального значения. Например, свойства чего-то - это его цвет, материал, вкус ... (Хдан А.Н., 1972, с. 49). Эти рассуждения автора позволяют заключить, что значение смысловых групп является как бы промежуточной семантической категорией между категоримальным значением и лексическим значением конкретного слова. Кроме того, такой подход способствует определению части речи у слов с обобщенным и абстрактным значением.

Далее рассмотрим методические основы обучения частям речи

чи в школе. Проанализируем прежде всего терминологию, употребляемую при изучении названной темы. Известно, что при усвоении понятий "предмет", "действие", "признак" детям приходится преодолевать противоречие, которое состоит в том, что эти слова используются в обычной речевой практике и усваиваются детьми в определенном значении; но эти значения не совпадают с грамматическими понятиями (Хуйков С.Ф., 1965, с. 441). Автор обращает внимание на то, что указанные понятия в грамматике более абстрактны и охватывают более широкий круг явлений. Особенно трудным является понимание "грамматического предмета", так как для школьников предмет — это только вещь, а не название признака или действия.

Вниманию заслуживают также слова-глаголы, употребляемые при формулировке правил и определений. В методической литературе встречаются слова "обозначает" (используется чаще всего), "называет" и "выражает". В определениях для школьников обычно встречается слово "обозначает": обозначает предмет, признак (или признак предмета), действие (или действие предмета). Однако в этом случае теряется противопоставление существительных остальным частям речи (см. Борте Л.В., 1977). Следовательно, в методике необходимо продолжать поиск более подходящей терминологии. Особенно важно это для вспомогательной школы, где учащиеся трудно преодолевают сложившиеся стереотипы употребления слов.

Учитывая вышесказанное, дефектологи Эстонской ССР используют следующие определения: Имя существительное есть имя или название кого-то или чего-то. Имя прилагательное выражает свойство кого-то или чего-то. Глагол выражает действие или состояние кого-то или чего-то. Неопределенные местоимения "кто-то" и "что-то" считаются удобными и понятными (последнее доказано экспериментально) средствами подстановки слов (имен существительных) для учащихся средних классов вспомогательной школы. Удобны они также при обучении употреблению морфологических вопросов (слово "кто-то" прямо требует вопроса кто (это)?, а "что-то" — вопроса что (это)?). Следовательно, местоимения "кто-то" и "что-то" выполняют как бы две функции: 1) обобщают категориальное значение имен и названий (Хдан А.Н., 1972, с. 48), 2) будучи заместителями всех имен существительных, позволяют при помощи подстановки определить слова названной части речи (Ревзин И.И., 1977).

Может возникнуть вопрос, почему для подстановки не могут

использоваться вопросительные слова кто? и что? Дело в том, что учащиеся вспомогательной школы к IV-V классу более привычно употребление синтаксических и смысловых вопросов. Постановка морфологических вопросов происходит параллельно с образованием представления о частях речи (по нашим наблюдениям усваиваются не раньше VI класса).

Итак, имена существительные называют явления действительности (в широком смысле). Слова остальных частей речи уже не называют ничего, они характеризуют явления и процессы, разными способами выражая эти признаки и отношения. Следует подумать, что при помощи какого глагола их определять (как отмечалось, в спецметодике обучения восточному языку употребляется слово "выражает"). Вероятно, выбор подходящего глагола зависит от конкретного языка, так как значения тех или иных слов в разных языках не всегда совпадают.

Каковы основные цели и задачи изучения частей речи в школьной практике? С некоторыми вариациями выделяются следующие цели (для массовой и вспомогательной школы): формирование понимания того, что обозначает слово; усвоение (или осознание) грамматических форм, синтаксических функций и норм орфографии; развитие речи (в широком смысле); различение частей речи. Соответственно этому Т.Г. Рамаева (1979, с. 255) пишет: "Имена существительные, имена прилагательные и глагол учащиеся начальных классов осваивают с пяти сторон: 1) что обозначает слово (предмет, признак предмета или действие предмета), 2) на какие вопросы отвечает, 3) как изменяется или какие имеет постоянные категории, 4) каким членом предложения чаще всего выступает в предложении, 5) какие имеет окончания; как чаще всего образуется". А.Н. Дзан (1972) подчеркивает прежде всего значимость понимания категориального значения: Части речи — это разряды слов, в которые объединены слова, одинаковые по типу отражения действительности. В этом — смысл деления всех слов на части речи" (1972, 100). Л.И. Айдарова выдвигает на первое место изучение лексического значения слов, значения грамматических форм и отдельных морфем. Вопрос о категориальном (общем) значении не ставится (1968).

В спецметодике обучения родному языку отмечены уже известные общие цели. Кроме того, подчеркиваются вопросы развития речи и формирования орфографических навыков (Барская Н.М., 1980; Гнездилов М.Ф., 1965). осмысливания смыслы слов и соотношения их с грамматическими вопросами (Гнездилов

М.Ф., 1965), развития мышления, прежде всего умений сравнения, классификации и определения предметов (Корнев И.П., 1949), предлагается также объяснить существующую связь между семантическим и грамматическим значением и упражняться в образовании слов от других частей речи (Ротарь М.И., 1984).

Среди названных методистов вспомогательной школы выделяется И.П. Корнев, который предлагает формировать общие семантические представления о частях речи путем логических упражнений. Внимания заслуживают также предложения М.И.Ротарь.

Итак, цели изучения частей речи разнообразны, не систематизированы и даже противоречивы. Объясняется это разным лингвистическим подходом к проблеме. Как и ожидалось, очень однобокие в методической литературе отражается вопрос об изучении значений частей речи. Следовательно, в методических целях требуется прежде всего уточнение целеполагания.

В коррекционных целях самой главной при формировании общего представления о частях речи необходимо считать понимание учащимися того, что слова одной лексико-грамматической группы отражают действительность с одной определенной стороны, т.е. вопрос о категориальном значении. Такой подход развивает наблюдательность к семантической стороне языка и имеет выход на уроках чтения: при анализе текста требуется найти слова-названия, слова, характеризующие героя, природу и т.д. Следовательно, категориальное значение необходимо рассматривать как основную и единую функцию всех слов одной части речи. С категориальным значением ближе всего связано словообразование. Именно понимание возможности образовывать слова, относящиеся к разным частям речи, является целью второго уровня.

Третьей по важности целью является, видимо, формирование представления о синтаксических функциях (о членах предложения) и формах слов каждой части речи. Конечно, и эти вопросы необходимо рассматривать с семантической стороны. Следует добавить, что последние цели приобретают особую важность при изучении каждой части речи в отдельности. Остальные цели (расширение словаря, усвоение правописания и т.д.) являются сопутствующими. Их можно выполнять и без формирования представления о частях речи. Цели данной темы не включают постановку вопросов к слову и классификацию слов по смысловым группам. Указанные виды работы необходимо рассматривать как вспомогательные (хотя и довольно важные) при формировании представления о частях речи. Упражнения на класси-

кацию слов по частям речи также не должны стать самоцелью во вспомогательной школе. Это, во-первых, трудно и, во-вторых, не дает ожидаемого результата (Петрова В.Г., 1961; Гнездилов М.Ф., 1965 и др.). Опять-таки названные упражнения необходимо рассматривать как вспомогательный прием при выполнении основных задач.

Представленная иерархия целей не значит, что эти положения в той же последовательности являются целями обучения родному языку во вспомогательной школе вообще. Наоборот, усвоение, например, словоформ и их синтаксической сочетаемости или обогащение словаря являются в общем более важной задачей. От иерархии целей не зависит и распространенность типов упражнений. Последняя зависит прежде всего от основных задач обучения родному языку во вспомогательной школе. Но указанное целеполагание должно определить направление и приемы анализа языкового материала при прохождении темы.

Перейдем к анализу методических систем обучения. С.Ф. Жуйков (1965) называет следующие основные положения формирования понятия о частях речи:

1. Предметом анализа должен быть словесный материал — слова. Поэтому учащиеся должны различать слова и действительность.

2. При определении частей речи необходимо работать с отдельными словами, которые для этого обязательно выделяются из словосочетаний и предложений.

3. Основным приемом определения части речи является постановка морфологических вопросов. Поэтому требуется соответствующее специальное обучение.

4. Внимание уделяется противопоставлению взаимосмешиваемых слов со сходным лексическим значением.

5. Обязательно вводятся слова, у которых лексическое значение не совпадает с грамматическим.

6. Необходима работа не только над начальными, но и над другими формами слов.

Приведенные положения в основном логичны, их необходимо учитывать и при обучении во вспомогательной школе. Сомнение вызывает только третий тезис. Кажется, что автор преувеличивает роль морфологического вопроса. С.Ф. Жуйков и сам пишет, что слабые учащиеся с трудом усваивают действие постановки морфологического вопроса, у них получается смысловой вопрос вместо морфологического (1965, с. 446). Необходимо добавить, что категориальное значение автор понимает "традиционно"

(как "предмет", "действие", "признак").

Общепринятая методика (Рамзаева Т.Г., 1979) частично совпадает с положениями С.Ф. Куйкова. Однако имеются и различия. Первым этапом в работе является смысловая группировка слов, затем постепенно вводятся грамматические вопросы, понятия "предметности", "признака" и т.д., затем остальные грамматические признаки. Следовательно, больше внимания обращается на лексические обобщения, постановка вопроса не считается основной операцией, но зато много внимания уделяется морфологическим (формальным) признакам частей речи.

В работе Л.И. Айдаровой (1968) одной из задач было формирование понятия о частях речи по формально-грамматической характеристике слова ("как слово изменяется"). Части речи определялись по способу словоизменения. С семантической точки зрения рассматривались значения морфем, но не категориальное значение. Интерес представляют отдельные приемы работы (работа по выявлению значения словоформ), однако подход в целом для вспомогательной школы слишком формален.

В целях формирования представления о категориальном значении перспективным является эксперимент А.Н. Едан (1972). Автор считает, что категориальное значение принадлежит основе слова, лексическое значение — корню, а остальные грамматические значения — формоизменятельным морфемам (1972, с.53). Работа начиналась с предварительного объяснения различия между словами и явлениями действительности. Затем учащиеся знакомились с лексическим значением ("основным") и грамматическими значениями окончаний и суффиксов. После этого сопоставлялись в столбиках имена существительные и имена прилагательные. В ходе беседы выяснилось, что все слова первого столбика что-то называют, а в словах второго столбика говорится о признаках, свойствах, т.е. значение всех этих слов понимается как признак чего-то другого. Категориальное значение конкретизировалось при помощи названий смысловых групп. Например, существительными являются названия людей, вещей, признаков, действий и т.д., а свойства чего-то — это его цвет, материал, вкус и т.д. Представление о смысловых группах важно иметь и при изучении словообразования (лес — лесник; лес — лесистый): полученные слова можно включить в разные смысловые группы.

Последовательность работы (в эксперименте А.Н. Едан) кажется несколько спорной (вероятно, влияние оказало исследование Л.И. Айдаровой). Но внимания заслуживает именно само

объяснение категориального (группового) значения и его конкретизации при помощи классификации слов в смысловые группы.

Интерес представляет то, что экспериментально доказан факт эффективности различных методических подходов (Л.И. Айдарова, А.Н. Хдан, С.Ф. Хуйков). Следовательно, алгоритм распознавания слов как представителей частей речи можно сформировать по-разному, опираясь на различные свойства частей речи и на различные операции грамматического анализа. В таких случаях особую важность приобретает цель (общее направление) изучения темы. Последняя может быть неодинаковой в зависимости от типа школы.

Перейдем к анализу методики обучения частям речи во вспомогательной школе. И.П. Корнев (1949) строит свою методическую систему на основе логических упражнений. Он отмечает, что во вспомогательной школе сперва необходимо раскрыть понятия "предмет", "качество" и "действие" (употребляются в грамматическом значении) и их взаимоотношения. На основе этих сведений изучают части речи, характеризуя их с трех сторон: с семантической, функциональной и формальной (1979, с. 139). Слабой стороной методики изучения частей речи во вспомогательной школе автор считает употребление в упражнениях слов только конкретного значения и формальность определения слов (в основном при помощи подбора вопросов) (1949, с. 142).

Работа в I классе начиналась с анализа действительности и велась в двух направлениях: на основе классификации предметов учащиеся упражнялись в употреблении видовых и родовых названий предметов: названия предметов и родовые названия противопоставлялись всем остальным словам, выражающим признаки предмета (в названную группу включались и формы кооперенных падежей, а также глаголы).

Во II классе родовые названия (вещи, растения, явления природы и т.д.) объединялись под общее название предмета, а "признаки" дифференцировались на качества и действия. В III классе учащиеся перешли на четырехступенчатую классификацию слов-названий. В IV классе включались слова отвлеченного значения (радость, ходьба, красота), выяснилось различие между словами и явлениями действительности, учащиеся упражнялись в постановке вопросов к словам.

В V классе вводилось действие логического определения предметов. И.П. Корнев отмечает, что "после таких упражнений для учеников не составляет особого труда сознательно усвоить

определение семантической стороны имени существительного и других частей речи" (1979, с. 165).

Итак, по методической системе И.П. Корнева понятие о частях речи формируется при помощи логических упражнений, среди которых главное место занимает многоступенчатое обобщения предметов и их названий, а также отнесение предметов к действиям и качествам. Следовательно, обобщенное значение частей речи формируется как бы из лексических значений слов путем обобщения видовых и родовых названий, а также смысловых групп прилагательных и глаголов. Отметим, что примерно такой же подход был разработан для массовой школы Е.Н. Петровой (1960). В то же время недостаточным кажется в работе И.П. Корнева различение слов и действительности. Например, не всегда в упражнениях ясно, что нужно классифицировать (подбирать) – предметы (картинки) или слова. Искусственным является также обобщение словом "предмет" таких названий как "война", "слесарь" и т.д. Вероятно, достаточно употреблений названий смысловых групп (ср. с методикой А.Н. Ждан). Неудачными представляются и некоторые формулировки и указания для учащихся "предмет от признака", "качество как самостоятельный признак", "указать в тексте предметы, качества, действия" и т.д.

Дограмматические упражнения с целью изучения словесных рядов по методике М.Ф. Гнездилова (1965) начинаются также с их распределения по смысловому признаку и соотношения их с грамматическими вопросами. Требуется и дифференциация понятий "предмет" и "название предмета". Среди практических упражнений называются следующие: перечисление названий предметов, классификация предметов, подведение под родовое понятие, обозначение частей предметов и т.д. В У классе отождествляются термины "название предметов" и "имя существительное", "слова, обозначающие признаки" и "имя прилагательное", "слова, обозначающие действия" и "глагол". К сожалению, работа ведется в основном с конкретными словами (по значению), что задерживает формирование представления об общем значении. Основной операцией классификации слов является соотношение слов и вопросов.

Несколько дальше пошли авторы учебника У класса В.В. Воронкова и Е.Д. Перяслова (1980). В учебник включены задания на словообразование, на классификацию однокоренных слов и использование их в тексте по выбору, встречаются слова – названия явлений природы и общественных явлений. При этом со-

хранено использование обобщенного термина "предмет".

Методические рекомендации Н.М. Барской (1980) от указанных подходов по существу не отличаются.

В исследовании М.И. Ротарь (1984) поставлен очень важный вопрос о зависимости методики от конкретного языка (исследовалась работа с именем существительным). Изучалась, например, возможность использования значения артикля и предлогов при формировании грамматического значения предметности. Подчеркиваются такие виды упражнений как словообразование, выделение имен существительных среди однокоренных слов, изучение значений падежей. Результаты обучения показали, что учащиеся У класса добились значительных успехов при определении имен существительных различного значения, включая отвлеченные слова, названия признаков и действий (1984, с. 13).

Можно заключить, что методика формирования представления о частях речи во вспомогательной школе опирается в основном на образование смысловых групп слов (классификационные упражнения) и на постановку морфологических вопросов. В последнее время указывается на необходимость практического словообразования, на включение в работу слов отвлеченного значения, а также на изучение значения словоформ каждой части речи. Имеется указание на то, что методика работы должна учитывать особенности грамматики конкретного языка.

Переходим к описанию опыта формирования представления о частях речи во вспомогательной школе с восточным языком обучения. Учитывалось, что представление о части речи должно включать семантические, морфологические и синтаксические признаки: 1) основную семантическую функцию слов данной категории (называть что-то, выражать признак чего-то и т.д.); 2) вид формоизменения (склонение, спряжение и т.д.); 3) употребление слов данной части речи в предложениях и в словосочетаниях. Учитывалось также, что пониманию категориального значения могут способствовать логические упражнения (образование смысловых групп слов) и практическое словообразование с последующей семантизацией и практическим употреблением полученных слов. Как предварительное условие рассматривалось различение слов и действительности. Вспомогательным приемом анализа являлась постановка морфологических вопросов к словам и подбор слов по вопросам. В IV классе была начата также работа по дифференциации синтаксических и морфологических вопросов.

Может возникнуть вопрос, почему постановка морфологических

ских вопросов считается только вспомогательным, а не основным приемом работы. Как указывалось выше, по нашим наблюдениям названное умение не предшествует представлению о частях речи, а формируется более или менее параллельно. Приводим некоторые данные студенческих исследований (Кийв А., 1973; Кера К., 1975). В работе А. Кийв учащимся III и V классов вспомогательной школы (по 15 учеников) было предложено 25 слов с заданием найти вопрос к слову. Среди слов насчитывалось 7 существительных в именительном и 12 в косвенных падежах, а также 6 имен прилагательных (три в начальной форме). Когда ученик называл неправильный вопрос, экспериментатор отвечал сначала по вопросу (например, из мешка — из какого? — из старого). Если ошибка после этого не была исправлена, учащемуся предлагали для выбора вопросительные слова. Исследование А. Кийв проводилось до разработки экспериментальной методики, и результаты характеризуют исходный уровень знаний и умений учащихся. По такой же методике (и с теми же словами) изучались умения учащихся V класса после экспериментального обучения (К. Кера). Результаты исследований представлены в таблице I.

Таблица I

Результаты постановки морфологических  
вопросов к словам (в %)

Класс	Правильные ответы			Всего	Ошибки
	Самостоятельно	После I помощи	После 2 помощи		
III	44,5	11,2	5,3	61,0	39,0
V	55,2	10,7	10,4	76,3	23,7
У в.	71,0	7,2	5,9	84,1	15,9

Примечание: У в. — экспериментальный класс.

Данные таблицы подтверждают предположение о том, что применение морфологических вопросов не служит всемогущим приемом дифференциации частей речи. В то же время более высокие результаты экспериментального V класса позволяют считать экспериментальную методику целесообразной. Однако при этом необходимо учитывать, что постановка вопросов к слову является только одним показателем сформированности представления о частях речи. Следовательно, увеличение количе-

ства правильных ответов выражает тенденцию, а не абсолютный уровень формирования представления.

Работа в У классе опирается на знания и умения учащихся, полученные в начальных классах. Например, в IV классе учащиеся противопоставляют предметы и слова; анализируют их части (например, части стола, части слова "стол"); дифференцируют названия и имена (мальчик - Мати, город - Тарту); подбирают к существительным слова, выражающие признаки и действия; группируют прилагательные и глаголы по смысловым группам; дифференцируют морфологические и синтаксические вопросы; изучают основные функции падежей; выделяют из словосочетаний названия и слова, выражающие признак или действие кого-то или чего-то (прилежный ученик: название - ученик; слово, выражающее признак - прилежный). Названные задания даны в рабочих тетрадях на печатной основе. Часто требуется заполнение таблиц или составление схем, группировка слов, составление словосочетаний. При необходимости учащимся оказывается помощь в виде наводящих вопросов. Для практического различения слов различных частей речи ведется примерно следующее рассуждение (приводим пример анализа словосочетания "прилежный ученик"): О ком говорится? - Об ученике. Каким словом назван учащийся? - Словом "ученик". Подбери вопрос к слову "кто". Каким является ученик? - Прилежным. Каким словом выражается свойство (признак) ученика? - словом "прилежный". Поставь вопрос к слову прилежный. - Какой? Ответ на вопрос. - Прилежный. Поставь вопрос вместе со словом "ученик". Какой ученик? Ответ на вопрос. - Прилежный ученик. Если учащийся подбирает вопрос неправильно, то первым сигналом ошибки является ответ (при необходимости отвечает учитель) на вопрос. Другими видами помощи являются выбор вопросительных слов и подведение слов к неопределенным местоимениям (ученик - кто-то, прилежный - какой-то). Учащиеся подбирают местоимения сами, или учитель накрывает слово на доске соответствующей карточкой. Как видно, рассуждение начинается со смысловых вопросов и переходит на языковые средства - на слова, а затем на вопросы. В беседе используются все три вида вопросов: смысловые, морфологические и синтаксические. Именно сознательное употребление преподавателем всех трех видов вопросов служит важным условием осознания семантических, морфологических и синтаксических признаков частей речи.

В У классе тема "Имя существительное" начинается с вы-

полнения логических упражнений: составление смысловых групп слов (назови школьные принадлежности, насекомые, явления природы, пищевые продукты и т.д.); подбор родовых названий; дифференциация имен и названий (озеро - Чудское, ..... река - Пирита и т.д.). После выполнения каждого задания указанных типов проводится примерно следующая беседа: Чье имя мы называли? Кого (или что) мы называли? Каким словом (общим словом называли .....? Поставь вопрос к слову (к словам). Прочитай названия (имена)..... В результате упражнений и анализа формируется определение: название или имя кого-то или чего-то является именем существительным.

Затем рассматриваются падежные формы слов: изменение слов по вопросам (учебник - с чего? чем?, на что? и т.д.), нахождение форм одного и того же слова в контексте, образование при помощи схемы начальной формы из словоформ косвенных падежей (это есть ). Делается вывод, что у слова (имени существительного) кроме начальной формы имеется много других форм. Затем учащиеся знакомятся с более простыми случаями словообразования. В этих целях были подобраны суффиксы названия деятеля -ja и суффиксы названия действия -mine. На русском языке им соответствуют суффиксы -ние (ение) и -тель. Названные суффиксы на эстонском языке очень продуктивны (существительные можно практически образовать от всех глаголов), в то же время семантика полученных слов очень "наглядна". Предлагаем следующий ход рассуждений: Каким словом называем человека, который поет (laulab - laulja), учит (õpetab - õpetaja) строит (ehitab - ehitaja) и т.д. Поставь вопросы (кто?) к полученным словам. Затем учитель знакомит детей со схемой словообразования:

(hakkan)   -ma +  ja  
 (начинаю)   -ТЬ +  тель

Учащиеся понимают сравнительно легко то, что мы называем деятеля по его действию. Они способны объяснить, что учитель учит, строитель строит и т.д.

Далее следует работа по образованию названий действий. Слова образуются сперва по картинкам (или по практическому действию) опять при помощи схемы:

(hakkan)   -ma +  mine

Полученные слова употребляются в предложениях. Например: Antsule meeldib (mis?) ehitamine. Ta tahab saada (kelleks?) ehitajaks (Нравится что? Хочет стать кем?).

Делается вывод, что из слов, выражающих действие кого-то или чего-то, можно образовать название деятеля и название действия (имена существительные).

Формирование представления об имени прилагательном начинается с уточнения смысловых групп и подбора имен прилагательных к существительным, проводится также группировка слов по названиям признаков (цвет, величина и т.д.). Во время анализа необходимо обращать внимание на следующее: Что (или кого) мы охарактеризовали? О каких признаках говорим? Какими словами выражали признаки? На какие вопросы отвечают слова, выражающие признаки? После практических упражнений и анализа формулируется определение: Слова, которые выражают признак кого-то или чего-то, являются именами прилагательными. Следуют упражнения на нахождение имен прилагательных в словосочетаниях и в предложениях, заполнение пропусков слов. Учащиеся знакомятся также с суффиксальными прилагательными (-lik, -line, -ne) и схемами словообразования. Названные суффиксы присоединяются к начальной форме или к основе (к форме генетива) существительных:

(See on)		+	-lik
(uue)		+	-line
(uue)		+	-ne

Важным является параллельное употребление существительных и прилагательных в тексте (väike ruut - маленькая клетка, ruuduline riie - материал в клетку). В беседе устанавливается, каким словом что-то называется (ruut) и каким выражается признак чего-то (ruuduline). Так как прилагательные и существительные имеют одни и те же падежные окончания и эти окончания (кроме партитива) не зависят от склонения, а категория рода на эстонском языке отсутствует, то изменение прилагательных (в словосочетаниях) по падежам не составляет трудности.

Представления о глаголе формируются тем же методическим приемом, что и ознакомление с именем прилагательным. Отсутствует только этап словообразования, так как работа с суффиксами глаголов в У классе доставляет трудности. Зато больше внимания обращается на распространение глагола и на построение подлежащего и сказуемого.

## Выводы

Знаменательные части речи характеризуются с трех сторон — это категориальное значение слов данной части речи, синтаксические функции слов и морфологические признаки. Некоторые авторы называют и словообразовательный признак. Самым важным признаком в методическом плане необходимо считать категориальное значение, которое как бы выражает общую синтаксическую потенцию всех слов одной части речи. Соответственно имена существительные называют что-то или кого-то, имена прилагательные употребляются для выражения признака, а глаголы — для выражения действия или состояния кого-то или чего-то. Общую семантическую функцию слов одной части речи необходимо понимать более обобщенно, чем функцию словоформ в роли членов предложения.

Цели формирования представления о частях речи в методической литературе разнородны. В статье предлагается строить следующую иерархию целей: осознание возможности разного отражения действительности в зависимости от части речи, формирование представления о словообразовании, ознакомление учащихся с синтаксической ролью и морфологическими категориями частей речи. При изучении темы выполняются и более общие цели: развитие речи и обучение правописанию. Постановка морфологических вопросов рассматривается как вспомогательный прием.

Разнородны также методические системы изучения частей речи. Во вспомогательных школах с эстонским языком обучения применяется следующая система упражнений и приемов анализа: 1) логические упражнения и анализ слов смысловой группы при помощи смысловых, морфологических и синтаксических вопросов; 2) образование и нахождение форм одного и того же слова; 3) усвоение некоторых моделей словообразования; 4) составление и анализ по частям речи словосочетаний и предложений. При выборе типов упражнений и языкового материала учитывались поставленные цели и лексико-грамматическая система эстонского языка. Предполагается, что система упражнений способствует осознанию категориальных признаков изучаемых частей речи.

## Л и т е р а т у р а

- Айдарова Л.И. Формирование некоторых понятий грамматики по третьему типу ориентировки в слове. — В кн.: Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. М.: Изд-во МГУ, 1968, с. 42–80.
- Баранникова Л.И. Введение в языкознание. — Саратов, Изд-во Саратов. ун-та, 1973.
- Барская Н.М. Методика изучения грамматики и правописания в 5–8 классах вспомогательной школы. Л., 1980.
- Бортэ Л.В. Глубина взаимодействия частей речи в современном русском языке. — Кишинев: Штиница, 1977.
- Белов А.И. А.М. Пешковский как лингвист и методист. — М.: Учпедгиз, 1958.
- Воронкова В.В., Переяслова Е.Д. Русский язык: Учебник для 5 класса вспомогательной школы. — М.: Просвещение, 1980.
- Гнездилов М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. — М.: Просвещение, 1965.
- Ждан А.Н., Гохлернер Н.М. Психологические механизмы усвоения грамматики родного и иностранного языка. — М.: Изд-во МГУ, 1972.
- Жуйков С.Ф. Формирование морфологических понятий у младших школьников. — В кн.: Основы методики начального обучения русскому языку / Под ред. Н.С. Рождественского. М.: Просвещение, 1965, с. 431–453.
- Кодухов В.И. Введение в языкознание. — М.: Просвещение, 1979.
- Корнев И.П. Изучение основных грамматических категорий во вспомогательной школе в связи с развитием логического мышления учащихся. — В кн.: Вопросы олигофренопедагогики / Под ред. А.Н. Граборов. М.—Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1949.
- Кочергина В.А. Введение в языкознание. — М.: Изд-во МГУ, 1979.
- Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969, с. 212.
- Маслов Ю.С. Введение в языкознание. — М.: Высшая школа, 1975.
- Милославский И.Г. Морфология. — В кн.: Современный русский язык / Под ред. В.А. Белошапковой. М.: Высшая школа, 1981, с. 240–363.

- Петрова В.Г. О некоторых особенностях актуализации знаний при решении грамматической задачи учащихся вспомогательной школы. - В кн.: Умственное развитие учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж.И.Шиф. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961, с. 115-133.
- Петрова Е.Н. Подготовка учащихся I-II классов к изучению грамматики. - В кн.: Воспитание и развитие детей в процессе начального обучения / Под ред. А.И. Сорокиной и К.Г. Голенкиной. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960, с. 64-101.
- Рамзаева Т.Г. Методика изучения фонетики, грамматики, словообразования и орфографии. - В кн.: Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М.: Просвещение, 1979.
- Ревзин И.И. Операционные определения в школьном курсе грамматики. - В кн.: Логика и проблемы обучения / Под ред. Б.В.Биржкова, В.Г.Фарбера. М.: Педагогика, 1977, с. 153-171.
- Рождественский Н.С. Методика грамматики и правописания. - В кн.: Кустарева В.А., Назарова Л.К. и др. Методика русского языка. М.: Просвещение, 1969.
- Ротарь М.И. Пути повышения сознательности усвоения грамматических категорий учащимися вспомогательных школ: Автореф. дис. ... канд.пед. наук. 1984.
- Стеблин-Каменский М.И. Спорное в языкознании. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1974.
- Супрун А.Е. Части речи в русском языке. - М.: Просвещение, 1971.
- Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. - Л.: Наука, 1974.
- Kera K. Täiendavaid harjutusi abikooli 5. klassi keeleõpetuses. Tartu, 1975. Diplomitöö.
- Kõiv A. Nimi- ja omadussõnade existamine abikooli III ja V klassis. Tartu, 1973. Diplomitöö.

TÄHELEPANEKUID KURTIDE ÕPILASTE KIRJALIKUS KÖNES  
LEIDUVATEST VIGADEST  
(SOTSIOMETRILISE TESTI PÕHJAL)

T. Puik

Kõikides koolitüüpides on olulisel kohal emakeele õpetamine lastele. Kurtide õpilaste puhul, kes kooli tulles on kõnetud, tõuseb emakeele õpetamine veel tähtsamale kohale kui kuuljate koolis. Kurdid peavad omandama mitte ainult teadmised ja oskused erinevates õppeainetes, vaid enne tuleb omandada keel, mis on aluseks teadmiste omandamisele.

Kõige olulisemaks ülesandeks kurtide õpetamise ajaloo jooksul ongi olnud suulise kõne õpetamine kurtidele, mille lahendamiseks on otsitud mitmesaja aasta jooksul mitmesuguseid meetodeid (Власова Т.А., 1985, lk. 3 - 9). Probleemiks on ka kirjaliku kõne omandamine (nii aktiivselt kui passiivselt), sest kuulmise puudumine nõuab õppematerjali visuaalset esitamist ning teiselt poolt kurdi kirjaliku eneseväljendamisoskuse arendamist.

Sellest tulenevalt kerkib ülesanne uurida kurtide kirjalikku kõnet, selles leiduvaid vigu ning võimaluse korral välja tuua nende põhjused.

Käesolevas artiklis tuleb vaatluse alla küsimus: Missugused vead tulevad ette kurtide kirjalikes töödes?

Analüüsitakse Porkuni Kriinternaatkooli 80 IV - XII kl. õpilase vastuseid sotsioomeetrilise testi (kirjandi) küsimustele. Testis esinevad lüngad tuli õpilastel täita kas kaasõpilaste nimedega või kaaslaste valikute põhjendustega. Testis antud küsimused (millele tuli vastata) pidid olema toeks õige käände- või pöördevormi valikul.

Autor ei sea eesmärgiks analüüsida vigade esinemissagedust, vaid püüab välja tuua vigade grupid sõnaliikide kaupa ning lause tasandil.

Besti keeles on kuulumislangusega õpilaste (nürmikute) kirjalikku kõnet lühidalt iseloomustanud M. Usar (1973, lk. 200 - 202), kes ütleb, et nendel lastel esinevad häälikulis-täheliselt moonutatud, grammatiliselt valeid ja piiratud sõnavaraga laused. Samal ajal on teada, et lapse kõne on harili-

kult seda halvem, mida raskem on kuulmislangus. Järelikult peaks agrammatism kurtide kõnes olema eriti tugev.

Kurtide venekeelse kirjaliku kõne kohta on avaldatud mitmeid uurimusi (Шиф Ж.И., 1968; Гольдберг А.М., 1966, 1971; Понгильская А.Ф., 1971; Коровин К.Г., 1950 и др.).

Ž. Šiff, A. Goldberg jt. väidavad, et kurtide agrammatismi ei tohi samastada teiste kõnepuuetega isikute (alaaalikute, afaasikute) agrammatismiga. Kirjalik kõne areneb suulise kõne baasil ja on suulise kõne seisundi näitajaks. On teada, et kurtide suulise kõne puudujäägid on väga suured, haarates nii grammatikat, leksikat kui ka prosoodikat (Рай Ф.Ф., 1973, lk. 55 - 64; Митринович-Моджевска А., 1965, lk. 159 - 161).

Kurdi kõne ei arene alates imikueast, sest kuulmise puudumise või selle nõrgenemise tõttu ei hakka laps tajuma kõne arengu eselduseks olevaid kõnesignaale. Kõne puudumisel hakkab laps suhtlema miimika ja žestide abil, millest on välja kujunenud "elav" miimilis-žestikulaarne keel (viipekeel). S. Žokovi sõnade järgi teenib see kommunikatsiooni eesmäärke ja "elav" igasuguste kooli poolt seatud keeldude kiuste (Зыков С.А., 1977, lk. 12). Ühtlasi on viipekeel kurdile palju omasem kui kõnekeel ja žeste omandatakse 16 - 20 korda paremini kui sõnu (Розанова Т.В., 1971, lk. 240 - 248). Siinkohal on vaja iseloomustada viipekeelt lähemalt, et leida selle erinevusi ja sarnasusi kurtide poolt kasutatava kõnega. Viipekeelt iseloomustavad:

1. Paljusõnalisus, s.o. žesti ja sõna tähendus ei lange kokku, žest on vähem üldistatud kui sõna. Samal ajal võib ühele sõnale vastata mitu žesti (talv, uisud, jää = liuväli).

2. Žesti paljutähenduslikkus ja ebaküllaldane diferentseeritus. Üks žest võib kontekstist olenevalt tähistada tegevust, tegijat või vahendit, millega tegevus sooritatakse (koristaja, luud, pühkimine).

3. Väga sügav süntaksi omapära - žestide järjestus ei vasta keele lauseehituses esinevale sõnade järjekorrale: täiend on öeldise ees, eseme nimetus eelneb eseme omadust või hulka väljendavale sõnale, side-, abi- ja kaassõnad puuduvad, eitus järgneb tegevust tähistavale sõnale, nimi-sõnale liitub tegusõna pöördelõpp jne. (Poiss väike suur kala püüab ei. - Väike poiss ei püüdnud suurt kala kinni.)

4. Žesti tähendus on erinev olenevalt sellest, kas ta tähistab rääkijat või kedagi teist isikut.

5. Žest on labiilne - võib tähendada väikese erinevusega tegevust või tegevuse intensiivsust.

6. Žesti esitamise viis muutub ruumisuhete väljendamisel (Защева Г.Л., 1971, lk. 240 - 248).

Viipekeelt kui omaette suhtlemisvahendit on väga vähe uuritud (alates käesoleva sajandi 60. aastatest). G. Zaitseva (Защева Г.Л., 1983, lk. 13 - 21) kirjutab, et viipekeel kujutab endast hästi arenenud, kuid omapäraste grammatiliste tähenduste ja nähtuste süsteemi, mis kindlustab mõtete ja suhtumiste adekvaatse väljendamise.

Seni puuduvad aga uurimused, mis tooksid välja viipekeele ja kirjaliku kõne sarnasused ning erinevused.

Kurtide kirjalikus kõnes esinevaid puudusi on täpsemalt kirjeldanud Ž. Šiff (Шиф Ж.И., 1968), A. Goldberg (Гольдберг А.М., 1966, 1971) ja A. Pongilskaja (Понгильская А.Ф., 1971). Kokkuvõtlikult väljenduvad need järgmiselt.

1. Kurdid tulevad toime grammatiliste üldistustega, kuid suudavad seda teha suurte raskustega. Nimi- ja tegusõnade vale käänamine ja pööramine näitab, et lapsed siiski püüavad keele grammatilist süsteemi lahti mõtestada. Kriti raske on neile ühildumise ja sõltuvuse õige kasutamine. Sõna tarvitatakse varem omandatud, tuttavas vormis. Käänete ja pöörete ebaõige kasutamine moodustab 90 % grammatilistest vigadest. (Poiss tuli koolis. Lennuk lendab lennuväljal.) Need vead tulenevad sarnastele situatsioonidele õigete (kuid erinevate) grammatiliste väljendusvahendite leidmise ja kasutamise raskustest (eriti kohakäänete kasutamisel).

2. Sõnade tähendused on vähe diferentseeritud. Kurdi sõnavara omandamist ei saa võrrelda võorkeele ega teaduslike mõistete õppimisega, kuid mõningaid sarnaseid jooni neis protsessides siiski on. Esimesed sõnad omandab kurt näitlike üldistuste najal ja samaaegse sõnade tähenduste lahtimõtestamise abil. Pikkamööda, sõnavara täiustamise ja täpsustamise kaudu jõuavad kurdid enam-vähem kuuljate laste sõnavara tasemele.

3. Üldistus sõnast kujuneb aeglaselt, uued sõnad on kasutusel harva, isegi siis, kui kurt sõna teab. Näiteks kasutab kurt tegevuse iseloomustamiseks sõna "minema", kuigi samal ajal valdab ta sõnu "tagasi tulema", "sammuma". Omaduste tähistamiseks on eranditult kasutusel "hea", "halb", "suurus

väljendamiseks "suur", "väike", ehkki teatakse sõnu "pikk", "lühike", "kitsas", jt. Suurimad raskused esinevad tähenduselt sarnaste sõnade (sünonüümide) eristamisel ja valikul. Vahendatult antut antakse edasi vahetult. Lisatakse ülearuseid sõnu - sõna tähendus on omandatud kitsamalt kui peaks: "oli nägi", "kuu palav", "tõstab teeb". Suur grupp vigu tuleneb sõnade segistamisest ühise situatsiooni alusel: küla - pakane, talv - lumi, tšebrik - kiri, sõda - keetma, kasvama - labidas, ma reha heina (riisusin heina), ma lund õuega (riisusin õue) jne.

4. Muudetakse sõnade vormi: tüdruk kordas äratada isa (tüdruk äratas isa mitu korda), ütles ei (ei öelnud).

5. Sõnade järjekord lauses on vale: meie tegi lapsed (lapsed tegid lumememme).

6. Lisaks nimetatud puudustele tuleb ette sõnade häälikulis-tähelise koostise moonutamist; tähtede ärajätmist, asendamist, lisamist ja ümberpaigutamist.

Kõik loetletud vead võivad omavahel kombineeruda.

Arvestades eesti keele grammatika sõnavormide hulka ja kurti sõnavara omandamise spetsifikat (iga uus sõnavorm kujutab tema jaoks uut sõna), võib oletada, et eesti keeles on kurtidel tunduvalt rohkem grammatilisi vigu kui vene keeles. Kui võrd analüüsiks tulevad õpilaste kirjalikud vastused IV kuni XII klassini, peab märkima, et vead ei ole kõikides klassides ühesugused, kuid nende arv ei vähene laste vanuse kasvades (välja arvatud XI ja XII kl.). Ž. Šiff ja A. Goldberg rõhutavad, et vead on erinevate õpetajate õpilastel erinevad, sest ühed panevad tõsise rõhu ortograafiale, teised sõnavara rikkusele, kolmandad lausete koostamise õigsusele, neljandid süžee kujutamise täpsusele.

Käesolevas uurimuses on vigu vaadeldud nii morfoloogia kui ka süntaksi seisukohalt. (Mingisugune jaotus on võimalik, ehkki ühes ja samas sõnas esineb mitmesuguseid vigu.) Vaadelgem kirjaliku kõne puudeid esialgu sõnaliikide kaupa.

## I. TEGUSÕNADE VEAD

1. da- ja ma-tegevusnime segistamine ning tegusõna kasutamine algvormis: hilinesid süüa (sõõma), sõõma palju (sõõb palju), ei viiplema (ei viiple), osav mängida (mängib osavasti), oskan mängib (mängida), viipleb palju lobiseda (lobiseb ja viipleb palju), õpetada mängust (õpetab mängu).

2. Tegusõna puudumine sõnaühendis: hoolega (marssisid hoolega), halvasti pöörde (tegid pöörded halvasti), lähedal laudade (istub lauas minu kõrval), korralik ja sirgelt (istub korralikult ja sirgelt), vallatu ja vastu (hakkab vastu).

3. Nimisõna kasutamine tegusõna asemel: hästi marss (marssisid hästi), sammu marss korras hästi (marssisid hästi), oskab hästi mängud (mängida), nad on seletus mängud (nad seletasid mängu), silmad hoolega (vaatasid hoolega), käitumine halvasti (käitub halvasti).

4. Olema-verbi ebaõige kasutamine: (lisamine või ärajätmine): tüdruk on korrastab (koristab), ei nõrk (ei ole nõrk), on lobiseda viipleada (lobisevad ja viipleavad), ma sõbrad Roland (Roland on minu sõber), oli räägib sain aru (sain tema jutust aru).

## II. NIMISÕNADE VEAD

1. Sõnade kasutamine nimetavas käändes: õpetab pioneerid (pioneeridele), palju inimesed (inimesi), koos sõbrad (sõpradega), abista kasulaps (abistab kasulast), viga suur (palju viga), viga palju kontroll (kontrollimisel leiti palju viga), pea tark (targa peaga), lõi poisid (poisse).

2. Sõnade kasutamine käänetes algvormi asemel: viiplevad kogu aega, tema meeldite lõkke (talle meeldib lõke).

3. Käändevormide asendamine: veel kohtunikuil (rohkem kohtunikke), kutsuvad teiste õpilaste (teisi õpilasi), mõtlevad uue mängu (uusi mängu), õpetada mängust (mängu), õpetan noored õpilasega (noori õpilasi), andis minuga moosiga (minule moosi).

## III. OMADUSSÕNADE VEAD

1. Võrdlusastmete ebaõige kasutamine: mina pole tugevam (tugev), ilusam inimene (ilus), ei meeldi noore (nooremad).

2. Omadussõna segistamine teiste sõnaliikidega: korralikkus ja rahu (korralik ja rahulik), on viisakus (viisakas), mõtleb huvitavam (huvitavalt).

3. Omadussõna puudumine: väga sõber (väga hea sõber).

4. Omadussõna kasutamine algvormis: õpetas tugev ja osav (tugevaks ja osavaks).

#### IV. MÄÄRSÕNADE EBAÕIGE KASUTAMINE

1. Sõnade lisamine: väga palju on vallatu (on väga vallatu), väga palju head (väga head).

2. Asendamine, kasutamine ebatäpses tähenduses: kultuurne hästi (väga kultuurne), palju kitsas (väga kitsas), lähedal laudasse (lauas minu kõrval), palju noor (väga noor).

3. Segistamine teiste sõnaliikidega või nende tunnustega: ei oska korralik käituda (korralikult), söövad rahulikud (rahulikult), mängib huvitav (huvitavalt), viiplevad naljakama (naljakalt), lõbusin naerma (naersin lõbusalt), kiiresti kui väikesed (kiiremini kui väikesed).

#### V. ASESÕNADE VEAD

1. Käändevormide asendamine: ma meeldib suusatada (mulle meeldib), mina ei meeldi (mulle ei meeldi), mina meeldib Lilli (mulle meeldib), mul on häbelik (ma olen häbelik), tal (ta) oli väga laisk, mul (ma) pole tark.

Süntaksi tasandil ilmnevad põhiliselt järgmised puudujärgid.

I. Ühildumise vead: tüdrukud on rahulik, nad istu, ta õpi, ma töötavad, kohv ja piim kukub, mängud oli, tüdruk ilusad, nad on heasüdamlik, sõbralik inimesed.

II. Sõnade puudumine, asendamine, lisamine: meie vaatasime sammumas hästi (nägime, et nemad marssisid hästi), kui mängud ei ole, saab igav (kui ei saa mängida, hakkab igav), kirjutab viktoriin (lahendab viktoriini küsimusi), räägib mängima (kutsub, valib õpilasi mängima), targad mõistega õpilased (targad õpilased või: targa mõistusega õpilased), pole väga väike noorem koos istuda (mul pole midagi nooremate õpilastega koos istumise vastu).

III. Sõnade järjekorra vead lauses: vestlevad uudiseid sporti (spordiuudistest), käitumine on väga hea tüdrukud (tüdrukute käitumine on väga hea), iseloomuga aeglane (aeglase iseloomuga), tublid väga (väga tublid), pea tark (targa peaga).

IV. Rektsioonivead: (näited on toodud varem sõnaliikide kaupa).

Kokkuvõtteks võib kurtide eestikeelse kirjaliku kõne kohta öelda järgmist.

1. Kurtidel on suuri raskusi õigete grammatiliste vormide leidmisel ja kasutamisel (käände- ja pöördelõppude ning aegade segistamine), ei arvestata ühildumise ja sõltuvuse seaduspärasusi.

2. Sõnaliike aetakse omavahel segi (nimisõna tegusõna asemel ja vastupidi, omadus- ja määrõnade omavaheline segistamine), sellest tulenevalt kasutatakse ka valesid vorme.

3. Süntaksi iseärasused sarnanevad tugevasti viipekeele lauseehitusele. Arvatavasti põhjustab viipekeel ka sõnaliikide segistamist.

4. Uuritava materjali alusel selgunud vigade põhjal saab välja tuua järgmised eesti keelt kasutavate kurtide iseloomulikud vead (lisaks kirjanduses mainituile):

- a) ma- ja da-tegevusnime ebaõige kasutamine ja omavahe-line segistamine;
- b) omadussõna võrdlusastmete segistamine ja vale kasutamine;
- c) olema-verbi liigne või ebaõige kasutamine, nimetatud verbi puudumine lauses. Vead esinevad nii selle verbi kasutamisel omaette (lihtverbina) kui ka liitvorme koosseisus.

5. Küsimus abistab kurti õige vormi valikul vähe. Tõenäoliselt peitub põhjus eesti keele metoodika puudulikkuses kurtide koolis. (Tulemused klassiti peaaegu ei erine.)

6. Sõnade häälikulis-tähelise koostise olulisi moonutusi ei esinenud. Ei olnud ka vältevigu, kuid see ei anna põhjust arvata, et kurt valdab eesti keele vāldete süsteemi. Selle kohta oleks vaja läbi viia omaette uurimus.

Seega kerkib üles järgmine oluline küsimus: kui võrd kurdile on üldse "kättesaav" kirjalik kõne, s.t. kuidas kurt mõistab erinevate õppeainete tekste? Väga tugev agrammatism ja sõnavara puudulikkus lubab oletada, et ka kõne mõistmine ei vasta programmi nõuetele. See aga tõstatab küsimuse õpikute jõukohasusest ning vajadusest välja töötada eesti keelt arvestav emakeele õpetamise metoodika kurtidele.

- Usar M. Nürmikute kõne iseärasused. - Rmt.: Logopeedia alused / Koost. T. Esre. Tallinn, Valgus, 1973, lk. 200-202.
- Власова Т.А. Некоторые проблемы сурдопедагогтики. - Дефектология, 1965, № 3, с. 3-9.
- Гольдберг А.М. Особенности самостоятельной письменной речи глухих школьников. - М.: Просвещение, 1966. - 239 с.
- Гольдберг А.М. Свообразие формирования письменной речи у глухого ребенка. - В кн.: Психология глухих детей / Под ред. И.М. Соловьева и др. М.: Педагогика, 1971, с. 330-341.
- Зайцева Г.Л., Слезина Н.Ф. Мимико-жестовая речь глухих. - В кн.: Психология глухих детей / Под ред. И.М. Соловьева и др. М.: Педагогика, 1971, с. 240-248.
- Зайцева Г.Л. Лингвистические проблемы изучения жестового языка глухих. - Дефектология, 1963, № 5, с. 13-21.
- Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку. - М.: Просвещение, 1977. - 200 с.
- Коровин К.Г. Построение предложения в письменной речи тугоухих учащихся. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. - 149 с.
- Митринович-Моджевска А. Патопизиология речи, голоса и слуха. - Варшава, 1965. - 328 с.
- Понгильская А.Ф. Понимание письменной речи. - В кн.: Психология глухих детей / Под ред. И.М. Соловьева и др. М.: Педагогика, 1971, с. 341-348.
- Рау Ф.Ф. Устная речь глухих. - М.: Педагогика, 1973. - 304 с.
- Розанова Т.В. Особенности памяти глухих детей на слова и мимико-жестовые обозначения. - Дефектология, 1970, № 3, с. 8-14.
- Шиф Л.М. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. - М.: Просвещение, 1968. - 318 с.

ОБ ОШИБКАХ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ  
(НА ОСНОВЕ СОПНОМЕТРИЧЕСКОГО ТЕСТА)

Т. Пулк

Резюме

Ошибки в письменной речи глухих учащихся с русским языком обучения анализировались многими авторами (И.М. Шиф, А.М. Гольдбер и т.д.). В данной работе рассматриваются отклонения от нормы (аграмматизмы и лексические ошибки) у глухих учащихся с эстонским языком обучения на уровне морфологии и синтаксиса.

В зависимости от структуры языка для эстонского языка характерны (кроме известных в литературе) следующие ошибки:

- неправильное употребление двух начальных форм глагола;
- ошибочное использование или отсутствие глагола (быть);
- искажение форм степеней прилагательных.

Распространенность ошибок позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время многие учебные тексты не соответствуют возможностям учащихся.

## ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ ШКОЛЬНИКОВ

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ-ОЛИГОФРЕНОВ

Т. Аунапуу

В последние годы усиливается внимание исследователей к проблеме нарушений поведения у подростков. Изучаются биологические факторы, в том числе особенности гормонально-эндокринной перестройки подросткового возраста, процессы ретардации либо акселерации полового созревания, декомпенсация органической неполноценности нервной системы и т.д. Исследовании социальных факторов включает изучение особенностей окружения, воспитания и обучения, направленных на процессы формирования личности подростка.

Изучение нарушений поведения у подростков имеет, по словам К.С. Лебединской, И.М. Райской, С.В. Немировской и В.С. Мальцовой (1980, с. 4), большое значение и для дефектологии, так как аномалии развития нервной системы являются одним из наиболее значимых факторов возрастной психической декомпенсации. Необходимо учитывать и то, что нарушения поведения служат как бы потенциальным источником правонарушений. У подростков-олигофренов практически выявлены все виды правонарушений, совершаемых подростками. При этом корыстные и корыстно-насильственные правонарушения (кражи, грабежи и т.д.), по данным Г.Г. Запрыгаева (1985, с. 10), занимает значительную часть и составляет в совокупности 68%.

Среди них наиболее распространены кражи, значительно реже — грабежи и разбойные нападения. Более половины этих видов правонарушений совершается в состоянии алкогольного опьянения как в одиночку, так и группой.

Правонарушения против личности и общественного порядка (телесные повреждения, хулиганство и т.д.) подростки-олигофрены совершают в большинстве случаев либо в состоянии аффекта, либо под влиянием кого-либо из ближайшего окружения (Запрыгаев Г.Г., 1957, с. 11). Результаты исследования Г.Г. Запрыгаева показали, что 72% этих видов правонарушений было

совершено в состоянии алкогольного или наркотического опьянения.

Групповые правонарушения подростки чаще всего совершают, оказываясь вовлеченными в группы антиобщественной ориентации, некритически следуя указаниям и поступкам других, психически полноценных членов группы. Лидерами в группах всегда являются более старшие и интеллектуально полноценные их члены. Подростки-олигофрены в группах в силу интеллектуальной недостаточности всегда играют роль подчиненного, они не пользуются уважением других членов группы и им не полностью доверяют. Если группа состоит из подростков-олигофренов (которые встречаются весьма редко и быстро распадаются), в сравнении с группами антиобщественной ориентации психически полноценных подростков), то лидерами становятся подростки с психопатоподобными расстройствами, с более выраженной степенью деформации личностных позиций, имеющие уже определенный опыт антиобщественного поведения. Подобные группы, как бы редко они не встречались, состоят из 3-4 человек и формируются, как правило, вблизи места учебы или случайно, стихийно (Запругаев Г.Г., 1985, с. II). Известно, что наблюдаемые в поведении детей-олигофренов различные отклонения связаны не только с органическими дефектами, но и с причинами социально-психологического характера. Результаты исследования Е.А. Гордиенко и Г.Г. Запругаева (1984, с. 46) показывают, что в подавляющем большинстве случаев в условиях жизни несовершеннолетних олигофренов, проявивших криминогенное поведение, обнаруживается ряд отрицательных средовых факторов, в частности:

- неполный состав семьи (отсутствие одного из родителей), неупорядоченность семейно-брачных отношений родителей;
- наличие у родителей (родителя) психических аномалий;
- бытовые конфликты, пьянство, аморальный образ жизни родителей (или одного из них);
- невыполнение родителями коррекционно-воспитательных функций, функций по надзору за умственно неполноценными подростками;
- негативное влияние ближайших родственников;
- отрицательное влияние микросреды (соседи, друзья и т.д.), наличие в ее составе лиц, совершающих преступления;
- контакты с неформальными группами лиц с асоциальной направленностью поведения.

У контингента, обследованного Е.А. Гордменко и Г.Г. Запрыгаевым (1984), перечисленные показатели проявлялись, как правило, в совокупности, во взаимодействиях.

Асоциальность умственно отсталого подростка в названных случаях объясняется тем, что на фоне органической основы расстройств механизма поведения действуют неблагоприятные социальные факторы, искажающие формируемые системой воспитания установки, интересы, потребности, ориентации (Гордменко Е.А., Запрыгаев Г.Г., 1984, с. 45).

В случаях олигофрении при патологии поведения нужно учитывать также типологию умственной отсталости. Например, наибольшее криминогенное значение имеют формы олигофрении, осложненные психопатоподобными расстройствами. Этот тип осложненности, по данным К.С. Лебединской, М.М. Райской, С.В. Немировской, В.С. Мальцовой (1980, с. 6), диагностируется у 58% подростков-олигофренов, совершивших правонарушения. К.С. Лебединская, А.Я. Альбрехт, М.Н. Шенман, В.А. Малинауспене (1979, с. 137) пишут, что из клинической типологии декомпенсации поведения у подростков, страдающих олигофренией, клинико-психологическая структура указанных нарушений рассматривается внутри следующих психо-патологических вариантов:

- 1) психическая декомпенсация невротического типа;
- 2) психическая декомпенсация психопатоподобного типа, с преобладанием: а) эмоционально-волевой неустойчивости, б) аффективной возбудимости, в) патологии влечений.

У подростков с невротическим типом психической декомпенсации психолого-педагогические исследования Э.Я. Альбрехт (1976б, с. 152) обнаружили гипертрофированные переживания неудач, связанной с неудовлетворенной потребностью в учебной и трудовой деятельности, контактах со сверстниками, с болезненным переживанием чувства собственной интеллектуальной неполноценности. Выявилась главная черта их личности — чрезвычайная неуверенность в себе, следствием которой являлся пониженный неустойчивый уровень притязаний, повышенная самокритичность, пассивная, страдальческая позиция в жизни, повышенная тревожность, пессимистический фон настроения. Отмечались тяжелая психическая ранимость, тормозимость, страх устного ответа, склонность к состояниям расстройства при малейшей неудаче. Депрессивный фон настроения сопровождался обвинением себя в плохих способностях, недостатке воли и мужества, переживанием незначительных дефектов внешности, ипохондричность. Ощущение неполноценности способствовало явле-

ниям аутизации, стремлению к уединению, наличию компенсаторных фантазий. К.С. Лебединская, Э.Я. Альбрехт, М.Н. Фишман, В.А. Малинаускене (1979, с. 138) отмечают, что подростки охотно оставались одни, особенно на природе, предпочитали занятия, не требующие общества: коллекционирование, рыбную ловлю, рисование, чтение. В фантазиях компенсаторного типа представляли себя красивыми и сильными. Защитный характер ухода от трудностей носят и прогулы (Малинаускене В.А., 1977, с. 130). Продуктивность работы в классе у них заметно ниже, чем дома. У многих подростков наблюдаются тики, устрашающие сновидения, логоневроз, эпизоды мутизма, энурез после волнения.

В то же время психологическое исследование, проведенное В.А. Малинаускене (1977), выявило и ряд положительных личностных качеств этих подростков: доброжелательность, потребность в самоутверждении, прилежность в работе, придание значения образованию, овладение профессией.

В неврологическом статусе помимо органических знаков внимание Э.Я. Альбрехта привлекли (1976а, с. 40) выраженные церебраленческие расстройства. Появлялись головные боли, нарушение аппетита, сна, сосудистая гипотония, потливость, непереносимость жума, холода, жары, духоты и другие признаки вегетативной дистонии, значительная утомляемость. Астеническим проявлениям в психике соответствовал и физический облик подростков: узкое лицо и грудная клетка, сутулость, бледность кожи, худоба, недостаточное развитие мускулатуры, частая задержка полового созревания (Лебединская К.С., Альбрехт Э.Я., Фишман М.Н., Малинаускене В.А., 1979, с. 140).

Выявленные особенности эмоционально-волевой сферы имеют большое значение для выработки направления психолого-педагогической коррекции. В.А. Малинаускене (1977, с. 132-133) подчеркивает, что основные усилия целесообразно направить на борьбу с доминирующим у подростка чувством собственной неполноценности: формирование правильного представления о себе, осознание как раздражителей, к которым он наиболее чувствителен, так и положительных черт, которые должны способствовать успеху. В русле имеющихся склонностей надо направлять подростков на общение со сверстниками. Целесообразны адекватные общественные нагрузки, успешное выполнение которых должно оцениваться публично.

Обязательна коррекция окружения. Необходимо разъяснение родителям личностных особенностей ребенка, выработка у них

установки на режим максимального поощрения и минимального наказания подростка. Важно ограничение информации, вызывающей страх и возбуждение. Психотерапевтическое использование детского коллектива важно для создания как атмосферы опеки такого подростка, так и для поднятия его авторитета подчеркиванием положительных социальных качеств.

Нарушения поведения по психопатоподобному типу проявляются: 1) в эмоционально-волевой неустойчивости, 2) в двигательной и аффективной возбудимости, 3) в агрессивности, в расторможенности влечений (Малинаускене В.А., 1977, с. 133). Помимо нарушений школьной дисциплины (неусидчивости, раздражительности, склонности к конфликтам, агрессии, систематическим прогулам) у части этих подростков наблюдается асоциальное поведение (алкоголизм, воровство, бродяжничество, сексуальные эксцессы) и тяга к асоциальным компаниям. Многие из них стоят на учете в детской комнате милиции. Характерным, по данным К.С. Лебединской, Э.Я. Альбрехта, М.Н. Фишмана, В.А. Малинаускене (1979, с. 142), было падение интереса к школьным занятиям.

Далее дается краткая характеристика названных групп.

I. При преобладании эмоционально-волевой неустойчивости основные трудности поведения определялись значительной личностной незрелостью: отсутствием чувства долга и ответственности, неумением тормозить свои желания и подчиняться дисциплине, внушаемостью к неправильным формам поведения. В.А. Малинаускене (1977, с. 134) отмечает, что инфантильность проявлялась и в беспечности, болтливости, суетливости, импульсивности и бездумности на занятиях, в быстрой пресыщаемости, склонности к уходу в игровую ситуацию на уроках. Инфантильность проявляется и в преобладании веселого фона настроения, большой общительности без стойких привязанностей, выраженной эмоциональной поверхностности. Эмоциональная заражаемость и повышенная внушаемость способствовали вовлечению в конфликты. По словам В.А. Малинаускене (1977, с. 134), выраженная личностная незрелость ярко выявлялась в психологическом эксперименте, обнаружившем быструю смену окраски эмоционального фона, малую интенсивность и кратковременность эмоциональных реакций, повышенную внушаемость и подражательность. Завышенность самооценки сочеталась со слабостью личностной реакции на успех и неудачу. Будучи неспособными к волевому усилию, в затруднительных случаях они легко шли на обман, прогулы, побеги из дома. Однако послед-

ние служили и удовлетворению их инфантильной сенсорной жажды. В асоциальных компаниях они играли подчиненную роль, начинали курить, употреблять алкоголь, участвовать в воровстве. Однако эти влечения, по мнению К.С. Лебединской, Э.Я. Альбрехта, М.Н. Фитмана и В.А. Малинаускене (1979, с. 143), не носили неодолимого характера, а совершались обычно из имитации неправильных форм поведения. Процесс кражи воспринимался как азартная игра. Предметом воровства часто были игрушки, лакомства.

Психической незрелости соответствовала также инфантильность физического облика: отставание роста и развития мускулатуры, детские формы тела. Половое созревание у большинства подростков было ретардированным и сочеталось с общей инфантильностью физического облика. В анамнезе у таких подростков, как правило, отмечается двигательная расторможенность и нередко неврозоподобные проявления (нарушения сна, склонность к страхам, энурез). У части из них в детстве наблюдаются признаки легкой задержки развития речи (Лебединская К.С., Райская М.М., Немировская С.В., Мальцына В.С., 1980, с. 10). В неврологическом статусе нередко отмечались дисплазия телосложения и органические стигмы.

Признаки органического инфантилизма, осложняющего умственную отсталость, наблюдались у этих учащихся и до подросткового возраста. В его возникновении нельзя было исключить роли ранних экзогенных вредностей (длительная токсическая диспепсия, хроническая дизентерия, авитаминоз). Однако большое значение в формировании нарушений поведения, по данным К.С. Лебединской, Э.Я. Альбрехта, М.Н. Фитмана, В.А. Малинаускене (1979, с. 143), имели аномалии эмоционального развития (врожденные особенности эмоционально-волевой сферы, психопатии, акцентуации характера) и аномальное формирование личности в результате неблагоприятных факторов воспитания: отсутствие обоих родителей — у 4 подростков, отца — у 10 подростков, алкоголизм родителей — у 7, тяжелая безнадзорность — у 10 подростков; 4 родителя и 4 сибса страдали олигофренией, а 6 из них имелись и психопатоподобные нарушения поведения. К.С. Лебединская, М.М. Райская, С.В. Немировская, В.С. Мальцына, М.Н. Фитман и Г.В. Грибанова (1980, с. 14) подчеркивают, что весьма большое значение для выбора средств воздействия (психолого-педагогическая коррекция либо ее сочетание с медикаментозной терапией) имеет определение уровня расстройств поведения — их патологическая или непатологиче-

ская степень. При этом наличие органической мозговой недостаточности усугубляет расстройства поведения за счет более низкого уровня познавательной деятельности, способствующего формированию более грубых форм педагогической запущенности. Учет этого фактора, дифференциация типа средовых вредностей также имеет большое значение для профилактики и коррекции указанных расстройств.

2. При преобладании повышенной аффективной возбудимости доминирует чрезвычайная раздражительность, взрывчатость, недостаточный контроль за своим поведением, склонность к негативистическим реакциям: у мальчиков — к агрессивным разрядам, у девочек — к истероформным проявлениям, гротескности эмоциональных реакций, функциональным припадкам, склонность к громким рыданиям, ощущение клубка в горле, демонстративным угрозам самоубийства. Психологическое исследование (Малинаускене В.А., 1977, с. 135) эмоционально-волевой сферы выявило яркость, но недостаточную дифференцированность эмоций, выраженность их агрессивной окраски, неуправляемость аффективными реакциями. По незначительному поводу подростки бросали тетради и книги, кричали на взрослых, дрались со сверстниками. Разрешение конфликтов шло по пути необдуманных и неконтролируемых агрессивных действий. Характерна непродолжительность аффективных вспышек, у большинства — определенная некритичность к ним, невозможность владеть собой. Отмечались и немотивированные колебания настроения, у девочек — чаще в предменструальном периоде. Самооценка, а также продуктивность в работе полностью зависели от аффективного состояния: обычно уровень тревожности понижен, самооценка и уровень притязаний повышены (Альбрехт Э.Я., 1976, с. 152).

В неврологическом статусе помимо резидуальных органических знаков выступали по данным В.А. Малинаускене (1977, с. 135) явления резкой вегетативной дистонии (колебания артериального давления, нарушение сна, усиление аппетита и жажды, головные боли).

Половое созревание у большинства подростков этой подгруппы, как утверждают К.С. Лебединская, М.М. Райская, С.В. Немировская, В.С. Мальцева (1980, с. II), имеет признаки акселерации либо интенсификации (т.е. начавшись в обычные сроки, оно разворачивалось в более быстром темпе). В период дисгармонически протекающего полового созревания аффективная возбудимость выступает на первый план. С интеллектуальной

недостаточность контрастировала своеобразная зрелость интересов, их односторонняя, житейская направленность, мечты о замужестве, семье. Как мальчики, так и девочки стремились к обществу более старшей молодежи, тяготились школой, хотели скорее устроиться на работу, зарабатывать.

Ранняя диагностика угрожаемости пубертатного кризиса по типу аффективной неустойчивости может способствовать разработке медицинских и социальных профилактических мероприятий в допубертатном периоде. Именно поэтому знание психических особенностей таких детей важно не только для врачей, но и для педагогов, которые по существу первыми отмечают различные нарушения их поведения (Лебединская К.С., Райская М.М., Носиловская С.В., Грибанова Г.В., Достягайлова Л.И., Явкин В.М. 1982, с. 18).

3. У подростков с преобладанием расторможенности влечений при психолого-педагогическом исследовании (Альбрехт Э.Я., 1976, с. 153) выявилась значительная роль повышенной внушаемости, недоразвитие личностных компонентов в генезе школьной и социальной дезадаптации. Школьные и трудовые интересы выражены слабо, либо отсутствуют. Уровень социализации низкий. В системе ценностей доминируют примитивные потребности, связанные с повышением влечений.

Характер и иерархия этих патологических влечений обнаруживали определенный половой диморфоз. У мальчиков преобладала тяга к бродяжничеству, воровству, алкоголизации. Ограничение к бродяжничеству часто возникало на высоте дисфорнии. Употребление алкоголя нередко вызывало патологический характер опьянения с недифференцированной агрессией, элементами нарушения сознания. Иногда агрессивность сама носила характер патологического влечения, вызывала садистские проявления, тягу к жестокости, насилию. Повышение сексуальности наблюдалось, по данным В.А. Малинаускене (1977, с. 137), у половины мальчиков.

У девушек ранняя и повзрослая сексуальность занимала ведущее место в патологии влечений. Некоторые из них расценивали это влечение как чуждое, болезненное. Большинство же, наоборот, подчиняло ему все интересы и образ жизни. Многие примыкали к асоциальным компаниям, где привыкали к употреблению алкоголя, иногда даже наркотиков. У многих нередко имелась склонность к мелкому воровству дома и в школе. Украденное продавали за бесценок или обменивали на сладкое, оставшиеся от покупки деньги иногда даже выбрасывали. Нередко

побеги принимали неодолимый и беспечный характер. Бродяжничество сопровождалось беспорядочными половыми связями. Отмечалась склонность к вымыслам сексуального содержания.

Психологический эксперимент показал высокую активность, проявляющуюся в агрессивности. Выявлялись не только недостаточность контроля за своим поведением, но и отсутствие самой установки на такой контроль. Эксперимент не обнаружил представлений о значимости трудовой деятельности, дифференцированных суждений об одобряемом или порицаемом поведении каких-либо устойчивых эмоциональных связей в сфере родственных и даже сексуальных отношений. Отсутствовали сколько-нибудь сформированная самооценка и уровень притязаний (М.-В.А. Малинауспене, 1977, с. 136-137).

В соматоневрологическом облике подростков этой подгруппы, как и предыдущей, доминировали явления дисгармонически и ускоренно протекающего полового созревания с выраженными признаками эндокриновегетативной дисфункции.

К.С. Лебединская, Э.Я. Альбрехт, М.Н. Филман, В.А. Малинауспене (1979, с. 147) обращают внимание на накопление социального неблагополучия этих подростков: хронический алкоголизм — у 52 родителей (в том числе матерей), отбывание 10 родителями и 6 сибсами тюремного заключения (в связи с хулиганством, кражами), лишение родительских прав вследствие аморального образа жизни в 8 случаях, безнадзорности — 22 подростков. Олигофрения была диагностирована у 8 родителей. Остальные 9 матерей и 2 отца также производили впечатление умственно неполноценных.

При коррекции поведения подростков этой группы помимо медикаментозной терапии, снижающей аффективную возбудимость и напряженность влечений, по мнению К.С. Лебединской, М.М. Райской и Г.В. Грибановой (1984, с. 10), целесообразно использовать ряд свойственных этим личностям психических черт: их способность к выдумкам, фантазиям, интерес к театру, рисованию и т.д. Жажда признания может быть использована в социально приемлемых ситуациях, где такой подросток получает публичное поощрение.

Раннее выявление таких подростков имеет важное прогностическое и профилактическое значение для предупреждения формирования более сложных форм асоциального поведения.

Вышесказанное дает возможность сделать следующее обобщение.

1. Среди олигофренов, совершающих правонарушения, свя-

занные с агрессивными и насильственными действиями, больше возбудимых, расторможенных олигофренов так называемой гипердинамической группы. Вялые, медлительные, заторможенные (адинамическая группа) гораздо чаще наблюдаются среди совершающих правонарушения ненасильственного характера. Патология влечений, сексуальная расторможенность отмечается в характере половых преступлений.

2. При декомпенсации по невротическому типу (в связи с переживанием своей интеллектуальной неполноценности) наблюдается высокий уровень тревожности, страх контактов, резкая заниженность самооценки, депрессивный фон настроения.

3. При декомпенсации по психопатоподобному типу могут доминировать:

- эмоционально-волевая неустойчивость с выраженной личностной незрелостью, повышенной раздражительностью и внушаемостью в отношении асоциальных форм поведения, отсутствием целенаправленности и стойкости интересов, малой интенсивностью и кратковременностью эмоциональных реакций;

- аффективная возбудимость со склонностью к агрессивным разрядам, невозможностью управления эмоциями и их недостаточной дифференцированностью;

- патология влечений, носящих неодолимый характер, с высоким уровнем агрессии, отсутствием установки на контроль за своим поведением, низким уровнем социализации.

4. Типы нарушений поведения обнаруживают связь с характером отклонений сроков и темпа полового созревания: тенденцией к его задержке при невротическом типе декомпенсации, явной задержкой при эмоционально-волевой неустойчивости; патологическом ускорении при аффективной возбудимости и расторможенности влечений. Роль недостаточности подкорковых отделов мозга в патогенезе отдельных вариантов соматопсихической декомпенсации подтверждается данными электроэнцефалографии.

5. Типы нарушения поведения большей частью обнаруживают связь и с вариантом осложненности олигофрении: невротической структурой личности при невротическом типе декомпенсации; осложненностью органическим инфантилизмом при декомпенсации по типу эмоционально-волевой неустойчивости, осложненностью психопатоподобным синдромом при декомпенсации с преобладанием патологии влечений (Малинаускене В.А., 1977, с. 142).

6. При декомпенсации поведения по типу эмоционально-волевой неустойчивости и патологии влечений большое значение

имеют неблагоприятные средовые условия, стимулирующие имитацию антисоциальных форм поведения, способствующие усилению патологии влечений.

По данным исследований Г.Г. Запрыгаева (1985, с. 13), семейное неблагополучие в период жизни до 7 лет было выявлено у 57% подростков-олигофренов, совершивших правонарушения. Именно в раннем периоде жизни у них формируются элементы жестокости, агрессивности, садизма.

Ранняя профилактическая работа во вспомогательной школе имеет ряд особенностей и наряду с использованием общепринятых мер включает меры специального коррекционно-воспитательного воздействия, связанные с медико-психолого-педагогическим воздействием. Совокупность применения этих мер предназначается для:

- а) оздоровления условий жизни и воспитания, препятствующих социальной и трудовой адаптации учащихся-олигофренов;
- б) оказания специального коррекционно-воспитательного воздействия на учащихся с антиобщественным поведением.

А. Существенное место в профилактике правонарушений среди учащихся вспомогательных школ занимают меры, направленные на оздоровление семейного неблагополучия (Запрыгаев Г.Г., 1985, с. 17). Изучение факторов семейного неблагополучия, характера их воздействия на сознание и поведение детей позволило Г.Г. Запрыгаеву дифференцировать неблагополучные семьи по признакам отношения родителей к дефекту ребенка, его воспитанию и лечению на:

1) семьи, где родители не хотят воспитывать своих детей в духе требований социалистического образа жизни (аморальные семьи, родители, или кто-либо из членов семьи ведет антиобщественный образ жизни. В отношении таких родителей могут применяться меры общественного воздействия (обсуждение на заседании комиссии по делам несовершеннолетних, обсуждение в трудовом коллективе, на педагогическом совете в школе и т.д.), гражданско-правового (лишение родительских прав, выселение одного из родителей за невозможность совместного проживания и т.д.) и уголовно-правового характера (привлечение к уголовной ответственности за ненадлежащее воспитание и за вовлечение детей и подростков в преступную и иную антиобщественную деятельность);

2) семьи, где родители не могут выполнять коррекционно-воспитательные и общепедагогические функции в силу занятости, болезни, отсутствия одного или обоих родителей и т.д.

В отношении семей, где родители не могут выполнять коррекционно-воспитательные функции, необходимо предусматривать оказание им помощи со стороны общественных организаций, органов народного образования (помещение детей в школы-интернаты, оказание материальной помощи и т.д.);

3) семьи, где родители не умеют выполнять коррекционно-воспитательные функции в силу непонимания специфики психического развития и деятельности аномального ребенка, низкого общеобразовательного, педагогического и культурного уровня. В отношении родителей, которые не умеют в полном объеме выполнять воспитательные функции, применяются меры по повышению их педагогической грамотности (обучение в народных университетах, индивидуальные беседы с ними об особенностях развития, обучения и воспитания ребенка, консультации врачей и т.д.).

Дифференцированный подход к неблагополучным семьям позволяет не только выделить индивидуальные особенности семьи, интенсивность влияния тех или иных факторов семейного неблагополучия на нравственный облик ребенка, но и прогнозировать дальнейшее его развитие и поведение, а также разработать наиболее эффективные меры психолого-педагогического и медицинского воздействия на ребенка в каждом конкретном случае и определить при необходимости степень участия в работе по оздоровлению семейного неблагополучия специализированных органов ранней профилактики (Запругалов Г.Г., 1985, с. 18-19).

Б. Исследователи Э.Я. Альбрехт (1976б, с. 153-154) и М.-В.А. Малинаускене (1977, с. 142-143) дают следующие рекомендации для психолого-педагогической коррекции поведения подростков-олигофренов.

1. Основным принципом коррекции поведения подростков с невротическим типом психической декомпенсации являются мероприятия, направленные на компенсацию их невротических черт, с помощью ряда приемов, обеспечивающих гарантированный успех в учебной и трудовой деятельности, контактах со сверстниками.

2. Для подростков с явлениями эмоционально-волевой неустойчивости вследствие их выраженной личностной незрелости наиболее эффективна прямая тренировка навыков поведения, формирующая способность затормаживать избыточные двигательные и эмоциональные импульсы. Ввиду повышенной внушаемости этих подростков необходимо активное вмешательство и выбор друзей. Для борьбы с отвлекаемостью во время занятий важ-

но максимальное ограничение дополнительных раздражителей. Вследствие быстрой пресыщаемости любые задания на первых порах должны быть кратковременными. Основным стимулом деятельности этих подростков является инфантильная эмоция близкого удовольствия. Поэтому успешное выполнение задания сначала следует поощрять публично. Постепенно удовольствие от поощрения должно заменяться удовольствием от самой трудовой и учебной деятельности.

3. При коррекции поведения подростков с аффективной возбудимостью целесообразно использовать ряд имеющихся у них интересов. Так, у девушек с ускоренным половым созреванием часто обнаруживается склонность к вопросам быта, раннее проявление материнского инстинкта. Поэтому целесообразно усилить роль девушек в семье, организовать опеку над учениками младших классов. Желательно расширение преподавания домоводства. Для мальчиков более адекватно увеличение физической нагрузки дома и в школе. Необходимо максимальное привлечение к спорту, переключающему аффективную возбудимость и напряженность влечений в физиологическое русло.

Подросткам, ощущающим чуждость своих аффективных разрядов, полезно усвоение приемов, направленных на тренировку выдержки, выработку элементов самоуправления. Следует поощрять подростка, если он сам справился с аффективной вспышкой, и, наоборот, недопустимо публичное порицание тяжелых аффективных разрядов.

4. Для подростков с преобладанием патологии влечений наиболее адекватным является принцип коррекционного подхода, опирающийся на постепенное, системное формирование личности, с адекватной переориентацией потребностей и интересов, выработкой системы социальных представлений и создания условий для их прочного усвоения.

5. Важную роль играет специализация учебно-воспитательного процесса в школе, в частности, в морально-этическом, правовом, коррекционно-оздоровительном и профессионально-трудовом аспектах, подготовка учащихся к семейной жизни.

6. Особо важное значение в системе мер профилактического воздействия имеет работа по предупреждению алкоголизма среди учащихся-олигофренов.

В данной статье был дан обзор наиболее распространенной в научной литературе, довольно интересной и обоснованной концепции о классификации детей-олигофренов с отклонениями в поведении. Однако в основах названной классификации содер-

жаты и некоторые уязвимые места. По мнению автора данной статьи, учителям очень сложно на основе этой классификации отнести того или иного учащегося в какой-либо группе (до совершения учеником столь типичного поступка или даже преступления). Дело в том, что психолого-педагогические основы классификации изучены меньше, чем медицинские. Таким образом, практическое применение классификации затруднено. В таком случае не всегда оказывается возможной и предупреждающая профилактика. Необходимо отметить, что само понятие "отклонение в поведении" значительно шире, чем вышесказанное. В повседневной педагогической работе в школе мы зачастую имеем дело с учащимися, систематически нарушающими дисциплину. Однако их поступки еще не являются преступлениями, определяемыми как правонарушения и сами они не относятся к несовершеннолетним правонарушителям. Часто нет и наличия декомпенсации личности. Особенности детей-олигофренов названной группы и специфика методов воспитательной работы с ними значительно менее изучена, недостаточно выявлены и причины, вызывающие такое поведение учащихся. Поэтому в настоящее время некоторые студенты отделения дефектологии ТГУ в рамках своей научной работы (курсовые и дипломные работы) приступили к изучению возможностей и выявлению путей решения названных проблем.

### Л и т е р а т у р а

- Альбрехт Э.Я. Эмоционально-волевая сфера у подростков-олигофренов при психической декомпенсации. - Дефектология, 1976а, № 4, с. 38-44.
- Альбрехт Э.Я. Психолого-педагогическая характеристика нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией, в пубертатном периоде: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1976б. - 168 с.
- Гордиенко Е.А., Запрыгаев Г.Г. Особенности предупреждения правонарушений подростков-олигофренов. - Дефектология, 1984, № 3, с. 45-49.
- Запрыгаев Г.Г. Правонарушающее поведение подростков, страдающих олигофренией, и его профилактика: Методические рекомендации / Под ред. С.Ш. Айтметовой, И.В. Беляковой, Г.Б. Шаумарова. - Ташкент: Офсетная лав. МП Уз.ССР, 1958. - 38 с.

- Лебединская К.С., Альбрехт Э.Я., Флиман М.Н., Малинау-  
скене В.А. Нарушения поведения у подростков, страда-  
ющих олигофренией. - В кн.: Учащиеся вспомогательной  
школы / Под ред. М.С. Певзнер, К.С. Лебединской. М.:  
Педагогика, 1979, с. 135-158.
- Лебединская К.С., Райская М.М., Немировская С.В., Маль-  
цина В.С. Клинико-психологический анализ нарушений  
поведения у подростков (сообщение первое). - Дефек-  
тология, 1980, № 2, с. 4-14.
- Лебединская К.С., Райская М.М., Немировская С.В., Маль-  
цина В.С., Флиман М.Н., Грибанова Г.В. Клинико-пси-  
хологический анализ нарушений поведения у подростков  
(сообщение второе). - Дефектология, 1980, № 5, с. 3-  
14.
- Лебединская К.С., Райская М.М., Немировская С.В., Гриба-  
нова Г.В., Ростягайлова Л.И., Явкин В.М. Клинико-  
психологический анализ нарушений поведения у под-  
ростков (сообщение третье). - Дефектология, 1982,  
№ 2, с. 11-18.
- Лебединская К.С., Райская М.М., Грибанова Г.В. Клинико-  
психологический анализ нарушений поведения у под-  
ростков (сообщение четвертое). - Дефектология, 1984,  
№ 4, с. 3-10.
- Малинаускене В.А. Клинико-психологическая характеристика  
нарушений поведения у подростков, страдающих оли-  
гофренией: Дис. ... канд. пед наук. М., 1977. -  
209 с.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ  
ПЕРВОКЛАССНИКОВ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПРИ  
ЗАПОМИНАНИИ ИМИ ОБЪЕКТОВ

В.А. Сумарокова

В детской и специальной психологии назрел актуальный вопрос о выявлении механизмов становления и развития памяти учащихся. Зрительная память представляет собой определенную структуру, элементами которой являются в основном память на местоположение, цвет, форму, величину запоминаемого предмета.

В дошкольном и младшем школьном возрасте все дети познают окружающие предметы, их учат сравнивать эти предметы, сопоставляя и противопоставляя различные признаки, им присущие. У детей вырабатываются понятия о предметах, формируются представления. На протяжении всего школьного обучения трудовая и познавательная деятельность предполагает активную работу зрительной памяти по запоминанию образов различных предметов, а следовательно, определенного количества признаков, их характеризующих, отличающих от других. Кроме того, знание учителем доминирующих для каждого возраста детей признаков при запоминании предметов поможет ему облегчить учащимся задачу на запоминание, на сличение и различение основных признаков предметов в учебном процессе, заострить внимание на слабых местах, активно использовать наиболее сильные стороны в деятельности зрительной памяти учащихся данного возраста.

Всего было проведено 10 серий опытов по методике А.Л. Журавлева (1971), исследовавшего особенности зрительной памяти нормально развивающихся дошкольников методом отсроченных реакций. В I серии опытов изучалась особенность запоминания объектов по местоположению, во II — по цвету, в III — по форме, в IV — по величине. В V, VI, VII сериях опытов выявлялись особенности запоминания объектов, отличающихся друг от друга двумя признаками — местоположение и цвет (M+Ц), местоположение и форма (M+Ф), местоположение и величина (M+B). В VIII, IX и X сериях выявлялись особенности запоминания в условиях на-

личия у предмета двух отличительных признаков, из которых один (местоположение) являлся переменным, а следовательно, несущественным для решения данной мнемической задачи, соответственно по сериям - Ц+М, Ф+М, В+М.

Как отмечают исследователи, развитие структуры зрительной памяти определяется неравномерным развитием ее подструктур. Таким образом, на разных стадиях онтогенеза в качестве ведущего при запоминании предмета могут выступать различные признаки. В изучавшемся возрасте (табл. I) дети успешнее запоминают объекты по их местоположению, цвету, далее по форме и хуже всего по величине. В данном возрасте ведущими компонентами выступают память на местоположение и цвет предмета. Наши данные во многом соотносятся с результатами, полученными на нормально развивающихся дошкольниках (Журавлев, 1971; Трошихина, 1978), где также память на местоположение и цвет были ведущими компонентами в структуре зрительной памяти. Существенные различия обнаружились при запоминании предметов по форме и величине: нормально развивающиеся дошкольники лучше запоминали объекты, отличающиеся по величине, чем по форме.

В ходе исследования обнаружено, что значительная часть детей использует счет с целью лучшего запоминания материала, самостоятельно спонтанно применяет адекватный для решения данной мнемической задачи прием. Однако совсем незначительная часть учащихся прибегает к этому приему во время припоминания. Кроме указанного выше приема пересчета дети использовали прием жестового указания на местоположение объекта, часто подкрепленный словами: "Вон тот, я запомню", "Этот, я знаю" и т.д., кроме того, нами отмечалась более длительная фиксация взглядом отдельных объектов, также со словесным подкреплением.

При работе с предметами разного цвета учащиеся облегчают себе задачу запоминания, давая словесное обозначение существенному признаку, подлежащему запоминанию, вслух или про себя шепча, артикулируя. Припоминая, дети также говорят: "Кажется, желтый был". Предварительное обследование показало, что учащимися лучше усвоены понятия цвета - красный, синий, зеленый, желтый; и хуже - голубой, оранжевый, и совсем плохо - фиолетовый. Прибегая в ходе экспериментального занятия к приему, облегчающему запоминание объекта, путем называния его цвета, учащиеся давали названия только хорошо усвоенным или цветам предметов, крайне редко - слабо усвоенным.

При работе с предметами разной формы дети не знали правильного названия объемных фигур, обозначая их по ходу работы также, как знакомые им плоскостные фигуры (треугольник, прямоугольник), или же придумывая названия, отождествляя геометрические формы со знакомыми предметами: домик, крыша, труба, шляпа и т.д. Таким образом, дети прибегали не только к приему названия предмета, но и образного его сравнения с материалом, хранящимся в их памяти.

Наиболее сложной для учащихся I класса оказалась работа с предметами, отличающимися по величине — высоте /10, 15, 20, 25, 30, 35, 40/. Первоклассники затруднились в плане нахождения адекватного названия, а также в плане нахождения какого-либо другого приема, способствующего запоминанию и припоминанию. Дети испытывали видимые затруднения в поиске названия величины объекта, подлежащего запоминанию, сердчились.

Сотнося вышесказанное с результатами запоминания объектов по различным признакам, мы можем отметить, что трудности и успехи в запоминании и припоминании предметов по тем или иным признакам во многом связаны как с общим уровнем развития ребенка, так и с развитием у него навыков учебной работы, а также с уровнем его речевого развития, речевой активности в целом.

Рассмотрим, как влияет время отсрочки на результаты запоминания. Из таблицы 2 видно, что время отсрочки оказывает значительное и неоднозначное влияние на результаты запоминания. При времени отсрочки в 1 и 3 мин запоминание предметов по их местоположению и цвету происходит наиболее успешно у первоклассников вспомогательной школы. При пятиминутной отсрочке запоминание цвета и формы доминирует у этих детей над результатами запоминания двух других признаков. Наиболее стабильные результаты при всех трех временных отсрочках получены при запоминании объектов по цвету. Наиболее контрастные — по местоположению, форме, величине, хотя и с разной динамикой изменения показателей.

Сравнивая результаты запоминания первоклассников вспомогательной школы с результатами нормально развивающихся дошкольников, отметим, что общим моментом для них является факт малой зависимости качества запоминания объектов по цвету от времени отсрочки, по сравнению с запоминанием объектов по другим признакам. Отрицательная динамика качества запоминания объектов по их местоположению с увеличением времени

Таблица I  
Общее количество правильных ответов  
(в % к числу возможных выборов)

№ серии	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Количество правильных ответов	73,8	72,0	60,7	55,7	92,8	89,0	88,9	94,6	35,7	60,7

Таблица 2  
Количество правильных ответов при разных  
временных отсрочках (в % к числу выборов).

Время отсрочки		I мин	3 мин	5 мин
Отличительный признак объекта	местоположение	89,3	71,7	65,7
	цвет	86,7	83,3	91,6
	форма	60,0	66,7	83,3
	величина	58,7	45,0	64,0

Таблица 3  
Количество ошибок при запоминании объектов  
(в % к числу возможных выборов)

Пор. № объекта		I	2	3	4	5	6	7
Отличительный признак предмета	местоположение	20,0	10,0	33,3	43,3	50,0	26,7	16,7
	цвет	30,0	6,7	-	13,3	3,3	26,7	26,7
	форма	33,3	8,3	46,7	41,7	-	41,7	58,3
	величина	66,7	53,3	13,3	43,3	56,7	3,3	73,3

отсрочки также сходна у обеих групп детей. Основным отличительным моментом у сравниваемых групп детей является отрицательная динамика качества запоминания предметов по форме и

величине, наблюдавшаяся у дошкольников, и положительная, наблюдавшаяся у умственно отсталых первоклассников. Обращает на себя внимание факт более высокого уровня развития зрительной памяти умственно отсталых учащихся по сравнению с нормально развивающимися дошкольниками, так как результаты деятельности учащихся при отсрочке в I и 3 мин были намного выше, чем у воспитанников детского сада.

Обсуждая приведенные результаты, отметим, что память на цвет, вероятно, является структурой наиболее рано развивающейся в системе зрительной памяти, в связи с этим она является наиболее развитой и устойчивой по отношению к разнообразным помехам. С другой стороны, безусловно, наиболее распространенным и разнообразным методическим материалом, используемым как для работы в специальных детских учреждениях, так и дома, является материал, направленный на отработку и закрепление понятий основных цветов. Таким образом, хорошее значение названия качества предмета, которое служит ориентиром при припоминании, приводит к положительным результатам, повышая продуктивность мнемической деятельности.

Остановимся на анализе ошибок, допускаемых детьми при работе с предложенным материалом. Воспроизводя предметы ряда, отличающиеся по форме и величине, учащиеся допускали ошибки, "путая" более или менее сходные объекты. Таким образом, большая часть ошибок объяснялась присутствием явления интерференции зрительных образов, запоминаемых объектов (III серия - объекты I, 3, 4, 6, 7; IV серия - объекты I, 2, 4, 5, 7).

В III серии объекты 2 и 5 (цилиндр и прямоугольный параллелепипед) были хорошо знакомы детям по их жизненной практике, легко получали разнообразные адекватные словесные обозначения. Как видно из таблицы, именно они воспроизводились почти безошибочно. В IV серии - самый высокий объект 3 и самый низкий 6 также легче всего выделялись детьми из ряда объектов и получали больше всего словесных обозначений, при этом запоминались с наименьшим количеством ошибок. Важно отметить, что трудности в словесном обозначении качества запоминаемого объекта способствуют усилению процесса интерференции зрительных образов.

Кривая ошибок, допускаемых учащимися при запоминании объектов по местоположению, свидетельствует о том, что лучше всего запоминаются объекты, находящиеся с обоих краев ряда, и хуже - в центре ряда. В данной серии наблюдалось значи-

тельное количество ошибок "по смежности", то есть узнавание как правильной - соседней фигуры, а также по "симметрии" - узнавание в качестве искомой такой же фигуры, расположенной на том же расстоянии от края ряда, но с другой стороны.

Во всех экспериментальных сериях выделялась группа ошибок, связанных с влиянием успешного предыдущего выбора (правильно найденная фигура выбиралась как верная в следующем задании).

На основании результатов, представленных в таблице 4, можно видеть, что возрастающая сложность заданий влияет на время, затрачиваемое на поиск ответа. Так, задание по работе с цветом, оказавшееся наиболее легким при работе с разными временными отсрочками, позволило детям намного быстрее осуществлять поиск правильного ответа, а так как количество ошибок в этом задании было наименьшим, то и время, затраченное на работу в целом, было малым. Наиболее трудное задание - запоминание объектов по величине, потребовало значительно больших временных затрат при его выполнении.

Таблица 4

Серия опытов	Среднее время выбора одного объекта в сек				Общий результат
	I местоположение	II цвет	III форма	IV величина	
правильно	4,05	3,2	4,13	6,47	4,46
ошибочно	6,6	0,63	5,36	8,23	5,21
правильных и ошибочных	4,7	3,13	4,55	7,62	5,01

Факт пропорциональности возрастания времени, затраченного на поиск правильного ответа, сложности задания очевиден и говорит об адекватной готовности учащихся в какой-то степени обдуманно осуществлять поиск, опираясь на возможности своей памяти. Интересно отметить в подтверждение вышесказанного, что в большом количестве случаев уменьшение числа правильных ответов, а следовательно, увеличение числа ошибочных решений приводит к возрастанию времени деятельности по припоминанию.

Подобное явление было обнаружено и у дошкольников массового детского сада, с той лишь разницей, что для них наибольшие трудности встретились при работе с предметами, отли-

чающимися по форме, а не по величине. В целом время припоминания у умственно отсталых первоклассников во всех сериях опытов было меньшим, чем у сравниваемой группы дошкольников.

Кратко остановимся на результатах, полученных в других экспериментальных сериях. При анализе результатов УИ, IX, X серий опытов обнаружили, что в конфликтной игровой ситуации при наличии таких признаков как цвет и местоположение большинство учащихся сумело правильно выбрать нужный объект, обладающий существенным для решения данной задачи признаком. При совмещении в объекте таких признаков как форма и местоположение большая часть испытуемых не сумела успешно выполнить задание, допустив большое число ошибок, связанных с выбором объекта по несущественному признаку. Значительное количество ошибок было допущено и в X серии.

Запоминание объектов по двум существенным признакам (У, УИ, УП серии опытов) оказалось в целом наиболее легким заданием для учащихся I класса вспомогательной школы. Активизация деятельности хорошо сформированных подструктур зрительной памяти — памяти на местоположение и цвет значительно улучшила результаты мнемической деятельности. При анализе ошибок мы обнаружили, что при совмещении таких двух признаков как цвет и местоположение ошибки встречались только при пятиминутной отсрочке. Важно отметить, что во всех последних сериях экспериментов время, затраченное на решение мнемической задачи, коррелировало с трудностью задания.

Итак, на основании проведенных исследований было обнаружено, что ведущими компонентами в системе зрительной памяти умственно отсталых детей данного возраста выступает память на цвет и местоположение при всех трех временных отсрочках. Таким образом, структура зрительной памяти выступает как взаимодействие неравнозначных элементов.

Эффект интерференции следов зрительной памяти проявляется менее интенсивно при запоминании детьми объектов, отличающихся по цвету, и наиболее сильно — по форме и величине (при малых временных отсрочках). При отсрочке в 5 мин существует противоположная тенденция: интерференция проявляется при данном времени в условиях запоминания объектов по местоположению и не проявляется в условиях запоминания предметов по форме и величине. При этом, опираясь на временные показатели, можно судить как о прочности запоминания, так и о развитии механизмов регуляции мнемической деятельности. Вме-

сказанное позволяет сделать существенный для педагогической практики вывод о том, что изучаемые сходные по форме и величине объекты должны быть разделены во времени, иначе нельзя будет надеяться на качественное сохранение образов предметов в памяти детей данного возраста. В то же время зрительные образы пространственного расположения объектов оказываются нестойкими и с увеличением времени отсрочки искажаются. Поэтому важно обращать внимание на неоднократное повторное восприятие пространственного местоположения объектов, если в учебную задачу включено задание на запоминание данного качества предмета.

Отмеченные особенности воспроизведения запоминаемых объектов, безусловно, связаны со спецификой деятельности памяти умственно отсталых детей данного возраста.

#### Л и т е р а т у р а

- Журавлев А.Л. Оперативная память у дошкольников по методу отсроченных реакций. — В кн.: Вопросы общей и прикладной психологии. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1971.
- Головина Т.Н. О некоторых особенностях цветоразличения у умственно отсталых школьников. — Специальная школа, 1968, вып. 4(130).
- Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. — М.: Педагогика, 1978.
- Соловьев И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. — М.: Просвещение, 1966.
- Трошихина Ю.Т. Филонтогенез функции памяти. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978.

## ИССЛЕДОВАНИЕ УМСТВЕННОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

О. В. Романенко

Умственная работоспособность принадлежит к наиболее сложным видам человеческой деятельности, сформировавшейся в результате длительного развития. Исследования умственной работоспособности, тесно связанные с характеристикой структурной и функциональной сторон познавательных процессов, расширяют возможности изучения данных о развитии различных сторон мышления, восприятия, внимания и других высших психических функций.

Существует точка зрения (М. С. Певзнер, К. С. Лебединская), что уровень умственной работоспособности при олигофрении зависит от степени поражения систем, обеспечивающих формирование высших корковых функций, в частности, степень интеллектуального дефекта связывает с состоянием лобных отделов коры головного мозга, наиболее позднего образования в фило- и онтогенезе.

Основное поражение при умственной отсталости наблюдается прежде всего в области интеллектуальной деятельности, затрагивает логическую память, смысловое восприятие. Нередко отмечаются случаи, когда умственная отсталость сопровождается дефектом и запоздалостью речи, отклонениями в эмоциональной сфере. На выраженную недостаточность познавательной деятельности умственно отсталых с неформированностью и слабостью процессов обобщения, трудности и нередко недоступностью логического анализа и синтеза указывает Т. А. Власова, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева, Б. В. Зейгарник, В. И. Лубовский и др. Психические особенности умственно отсталых, проявляющиеся в ригидности, инертности психических процессов, трудной переключаемости образа действия при выполнении умственных заданий показаны в работах Л. В. Занкова, Ж. И. Шиф, Б. И. Пинского, В. Г. Петровой и др.

Изучая отклонения психической деятельности в развитии ребенка, С. С. Корсаков еще в свое время указывал, что "бедность в сфере интеллекта выражается в малом числе представ-

лений", подчеркивая тем самым узость одновременного охвата и удержания представлений в процессе познания.

Настоящее исследование посвящено изучению умственной работоспособности у учащихся вспомогательной школы в сопоставлении с нормально развивающимися детьми и направлено на анализ отклонений, обусловленных расширением объема одновременно учитываемых признаков в умственном действии. Изучение особенностей и уровней умственной работоспособности в динамике совмещения нескольких условий важно не только в познавательном плане — для изучения основного дефекта детей-олигофренов — интеллектуальной недостаточности, но и для решения практических вопросов дифференцированного подхода в обучении — при выявлении индивидуальных и типологических особенностей умственной работоспособности.

Поскольку в любом акте познавательной деятельности происходит установление содержательных связей — отношений между некоторыми признаками, то совмещение в одновременном умственном действии нескольких признаков представляет необходимое условие осуществления познавательных операций. Известно, что такие качества как способность к обобщению, выделение существенного при оперировании новым материалом, комбинирование элементов по наглядному образцу и представлению, установление смысловой связи характеризуют структуру интеллектуальных процессов. Не менее важным признаком в характеристике структуры познавательной деятельности является совмещение нескольких признаков, охват многоэлементной ситуации. Чем больше объем одновременно учитываемых элементов, тем сложнее происходит выделение существенных для действия признаков, установление сходства и различия, обобщение и т.п.

По мнению большинства психологов, занимающихся проблемой умственной отсталости, основные нарушения познавательной сферы и интеллекта (слабость процессов обобщения и отвлечения, конкретность и обстоятельность мышления и т.д.) в сочетании с личностными и клинико-патогенетическими особенностями служат критерием определения умственной отсталости и являются важным фактором в психодиагностике олигофрении как при психиатрической экспертизе, так и при отборе детей во вспомогательные школы (Б.В. Зейгарник, С.Я. Рубинштейн и др.). Затруднения при совмещении нескольких признаков в одновременном умственном действии могут также служить наряду с такими качествами как снижение уровня обобщения, сравнения

▲ Ф.П. показателем в психологическом заключении о структуре дефекта познавательной сферы умственно отсталых учащихся.

Изучению сложного характера интеллектуальной деятельности с опорой на существенные признаки при решении определенной задачи придавали важное значение выдающиеся исследователи в области специальной психологии и дефектологии Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин и др. Анализируя структуру умственной деятельности в норме и патологии, Л.С. Выготский (1956; 1960), а в дальнейшем А.Р. Лурия и П.Я. Гальперин отмечают, что начало решения задачи есть уже начало интеллектуального процесса, и выделение существенных элементов с опорой на ряд внешних признаков относится к первому этапу интеллектуальной деятельности, на которой формируется "ориентировочная основа действия".

Как отмечает В.М. Коган и Э.А. Коробкова (1967), в развитии интеллектуального действия первым этапом является ориентировка, которая не содержит еще осознанного способа действия, но уже выделяет значимые элементы ситуации и отношение исследуемого к существенным признакам. Ориентировочное действие усложняется, когда необходим более широкий охват значимых для анализа признаков, т.е. чем больше количество элементов, тем сложнее ориентировка. Одновременный охват достаточно широкого и разнообразного количества признаков важен для нахождения адекватного способа решения задачи и выполнения сложного действия. Часто замедленность в ориентировочном действии обусловлена тем, что человек не может отвлечься от побочных ассоциаций, возникающих при восприятии и представлении различных элементов ситуации. Психологические исследования показали, что при некоторых заболеваниях (например, при выраженных стадиях гипертонической болезни и атеросклерозе) замедление скорости реакций и ухудшение качества сказывается не в элементарных действиях, а при необходимости учитывать в умственном действии несколько условий (Романенко, 1971; 1973). Совмещение нескольких признаков в интеллектуальном действии представляет основное затруднение у таких больных.

Обращаясь к характеристике умственной работоспособности в ситуации одновременного учета нескольких признаков, можно добавить следующее: совмещение нескольких признаков представляет комплексную деятельность, требующую высокой концентрации и устойчивой целенаправленности внимания, а также значительного напряжения волевых усилий в связи с широким

объемом ситуации и постоянной сменой сочетания учитываемых признаков. Равнозначные для испытуемого вначале признаки (цвет, форма, величина, штриховка) постепенно приобретают внутреннюю группированность, благодаря чему большинство испытуемых переходит к мысленному способу действия, интериоризирует прием, не прибегая к анализу координатных отношений.

Исследование умственной работоспособности в ситуации совмещения нескольких признаков проведено у 28 учащихся третьих классов вспомогательной школы с диагнозом: олигофрения в степени дебильности (различной этиологии) в сопоставлении с контрольной группой нормально развивающихся детей (20 учащихся третьих классов средней школы). В работе применен метод совмещения нескольких признаков для анализа умственной работоспособности, который был разработан нами под руководством доктора психологических наук В.М. Когана и опробован на взрослом контингенте здоровых испытуемых и больных с сосудистой патологией головного мозга в психологической лаборатории ЦИЭТИНа МСО РСФСР (Романенко, 1971, 1973).

Для анализа постепенно усложняющегося процесса совмещения использовалась средняя величина времени реакций – простой сенсомоторной (I этап эксперимента), выбора по одному признаку (цвету или форме – II и III этапы), совмещения четырех условий (цвета, формы, величины, штриховки – IV и V этапы эксперимента).

Сравнение экспериментальных данных на IV и V этапах эксперимента показывает, что у учащихся массовой школы общее время реакции снижается в среднем на каждого испытуемого на 9% (IV этап – 506,8 сек и V этап – 464,2 сек) при среднем уменьшении количества ошибок в 3 раза (IV этап – 12,6 ош. и V этап – 4,1 ош.); у учащихся вспомогательной школы среднее время реакций на 44% превышает среднее время на IV этапе и соответственно на 49% на V этапе по сравнению с временем реагирования учащихся третьих классов массовой школы. Точность работы возрастает в 2,3 раза.

Учитывая своеобразие познавательной сферы умственно отсталых детей, сниженную активность и эмоционально-волевые отклонения от нормы при исследовании умственной работоспособности в ситуации совмещения нескольких признаков, в отношении учащихся вспомогательных школ использовалась помощь экспериментатора, разделенная на два вида: I – ориентирующая, направленная на выработку умения ориентироваться в

новом умственном действии, а также на повышение активности учащегося в процессе работы (например, подсказка, напоминание инструкции, порядкового номера при сортировке карточек, наводящих вопросов "Где обозначение синего цвета? и др. II - развернутая помощь, которая оказывалась при выраженных затруднениях выполнения деятельности совмещения и была направлена на коррекцию целенаправленного выполнения задания от начала до конца (показ на примере, совместное выполнение задания и др.).

Использование поэтапной помощи в данном психолого-педагогическом эксперименте основывалось на теоретическом учении Л.С. Выготского о "зоне ближайшего развития", т.е. о необходимости изучать не только то, что ребенок может и умеет, но и то, что он может достичь с помощью взрослого. Таким образом, у учащихся вспомогательных школ учитывались реальные и потенциальные возможности при овладении способом и целенаправленном выполнении совмещения нескольких признаков в одновременном умственном действии.

На основании полученных экспериментальных данных при сопоставлении параметров точности и скорости в динамике деятельности совмещения (на IV и V этапах) у учащихся вспомогательных школ были выделены три группы, характеризующиеся различными показателями умственной работоспособности и восприимчивости к помощи.

В первую группу отнесены учащиеся вспомогательной школы (28,5%), у которых были не только высокие показатели скорости (относительно нормы), но и признаки упражняемости, выражающиеся как во времени реагирования, так и в качественном усовершенствовании приемов работы (см. табл. I). Рассматривая выборочные данные результатов эксперимента у учащихся вспомогательной школы этой группы, отмечаем характерные особенности: уменьшается латентный период реакции при сортировке 60 карточек на V этапе эксперимента по сравнению с IV этапом (IV этап - 557 сек при 14 оп.; на V этапе затрачивается меньше времени - 506 сек при снижении ошибок больше, чем в 2 раза (6,5 оп.)). Таким образом, учащиеся вспомогательной школы этой группы можно охарактеризовать как наиболее сильных (по сравнению с другими группами) с относительно выраженными признаками упражняемости как по времени реагирования, так и по качеству. Помощь экспериментатора в этой группе была в основном первого вида, способствующая повышению активности учащихся в процессе выполнения работы, и состояла

Таблица I

Соотношение скорости и точности в процессе совмещения четырех условий в одновременном умственном действии у учащихся массовой и вспомогательной школы

Контингент	Г р у п п ы					
	I		II		III	
	Время (в сек)	Кол-во ош.	Время (в сек)	Кол-во ош.	Время (в сек)	Кол-во ош.
Учащиеся массовой школы	IV эт.-370	15,5	496,3	13,0	625,7	9,5
	V эт.-356,4	5,4	457,6	5,8	563,8	3
Учащиеся вспомога- тельной школы	IV-557	14	638	20,2	910,0	26
	V-506	6,5	760	8,7	800	10,6

из напоминания инструкции, наводящих вопросов или одобрения экспериментатора, и лишь в отдельных случаях одноразового показа на примере.

Характерной особенностью для всех испытуемых второй группы (43%) является стабильное увеличение времени реакции на У этапе эксперимента по сравнению с ІУ этапом при одновременном улучшении качества работы (в 2,3 раза). Латентный период реакции в среднем на каждого испытуемого этой группы значительно возрастает (ІУ этап - 638 сек; У этап - 760 сек; ІУ этап - 20,2 см.; У этап - 8,7 см.).

Признаки утомления при выполнении задания сопровождаются жалобами испытуемого на усталость. Это указывает на повышенную истощаемость психических процессов у данного контингента испытуемых, что вызывает нарушение целенаправленности действия в процессе выполнения работы. Как уже отмечалось, признаки нарушения целенаправленности деятельности совмещения проявляются и в качестве работы. Анализ ошибок показывает, что у большинства учащихся вспомогательных школ этой группы затруднено собственно совмещение, характеризующееся в норме симультанностью действия: характерна компликация видов ошибок, из четырех признаков учитываются не все, наблюдается установка учета одного или двух признаков, при этом как бы "не обращается внимание" на остальные. Выполнение деятельности совмещения происходит на элементарном сукцессивном уровне с затруднением переноса в умственный план. Таким образом, кривая деятельности совмещения у испытуемых этой группы вспомогательных школ отражает основные компоненты умственной работоспособности - упражнение и утомление.

Следует отметить, что выполнение деятельности совмещения нескольких признаков в норме характеризуется определенной направленностью на овладение оптимальным способом действия и умения удерживать этот способ в процессе непрерывной работы. От испытуемого также требуется умение организовывать свою деятельность в зависимости от поставленной перед ним задачи. У большинства учащихся этой группы повышенная истощаемость психических процессов и недостаточная произвольная регуляция волевых усилий не дает возможности обеспечить необходимую концентрацию процессов внимания и устойчивую целенаправленность действия в процессе выполнения работы, что способствует неравномерности продуктивности в целом. Такие испытуемые чаще сбиваются со счета, забывают порядковый номер карточки вслух. Учащиеся этой группы нуждались в более

развернутой помощи со стороны экспериментатора, при этом не только напоминалась инструкция, подсказывался порядковый номер карточки, стимулировалась работа с помощью одобрения и др., но и показывалось выполнение действия на примере.

Умственная работоспособность в III группе (26,5%) отличается замедленным темпом реакций на всем протяжении исследования в сочетании с выраженной качественной неточностью. Это обнаруживается при рассмотрении средних данных темпа и качества работы: на IV этапе среднее время реакций 910 сек (или 123% по сравнению с аналогичными данными в норме) при 26 ошибках; на V этапе — соответственно 800 сек (т.е. 142% от конечного результата в норме) при среднем количестве ошибок — 10,8. Результаты эксперимента в сопоставлении с данными контрольной группы учащихся массовой школы позволяют говорить о том, что это самая малоупражняемая группа, а весь фон выполнения задания замедленный и темпово-инертный. Для большинства испытуемых этой группы наряду со слабостью ориентировки характерна быстрая пресыщаемость в эксперименте, потеря целенаправленности действия, в результате чего возникает необходимость в наибольшей помощи со стороны экспериментатора. Для всех испытуемых требовалась развернутая помощь с неоднократным показом на примере и активной стимулирующей деятельности учащегося на всем протяжении исследования.

Кроме того, рассмотрение соотношений скорости и точности у обследованного контингента позволяет отметить следующее (см. табл. I): если у здоровых испытуемых при замедленности темпа заметно улучшается точность, то для учащихся вспомогательных школ характерно противоположное сочетание (так называемое "патологическое утомление") — при замедлении темпа отмечается самая низкая точность: в I группе (условно названной "быстрых") на IV этапе — 14 ош.; в III группе "медленных" — 26 ош.; в I группе на V этапе — 6,5 ош. и в III группе — 10,8 ош.

При сравнении реакции совмещения с учетверенным средним временем выбора по одному признаку получаем разницу во времени или "дефицит времени" при совмещении четырех признаков. У учащихся третьих классов средней школы "дефицит времени" при совмещении равен 2,9 сек, у учащихся вспомогательных школ этот показатель времени увеличивается до 5,0 сек, т.е. на 72% по сравнению с временем у нормально развивающихся детей (IV этап). Сравнение аналогичных данных V этапа эксперимента указывает также на затруднения и меньшую упражне-

мость учащихся вспомогательных школ по сравнению с нормально развивающимися детьми: у учащихся средней школы - 2,2 сек, у учащихся вспомогательной школы - 4,3 сек, т.е. время реакций увеличивается на 95% (У этап).

Динамика выполнения деятельности совмещения характеризуется следующим: конечные результаты времени нормально развивающихся детей на 19% ниже исходных данных при первичном предъявлении задания, в то же время у учащихся вспомогательных школ кривая работоспособности мало варьирует во времени (если принять время I дес. за 100%, то конечный результат по отношению к исходным данным будет равен 101%, т.е. не показывает никакого ускорения).

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование умственной работоспособности в ситуации совмещения нескольких признаков показывает значительные отличия работы учащихся вспомогательной школы от нормально развивающихся детей. Совмещение в одновременном действии нескольких условий, характеризующееся в норме симультанностью действия, у учащихся вспомогательных школ протекает на более элементарном (сукцессивном) уровне с затруднением процесса интерпретации, что отражает дефектность структурной стороны познавательных процессов при олигофрении.

Динамика выполнения деятельности совмещения характеризуется замедленной ориентировкой и темповой инертностью. Выделенные уровни умственной работоспособности при совмещении нескольких признаков могут иметь значение в обосновании типологических особенностей при дифференцированном подходе к обучению.

Управляемость во времени у учащихся вспомогательной школы снижена по сравнению с нормально развивающимися детьми, но некоторое улучшение качества указывает на коррекционные возможности в процессе обучения.

#### Л и т е р а т у р а

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956.
2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1969.
3. Коган В.М., Коробкова Э.А. Принципы и методы психологического исследования в практике врачебно-трудовой экспертизы. М., 1967.

4. Романенко О.В. Использование исследования совмещения для анализа динамики умственной работоспособности. - В кн.: Психологические исследования в практике ВТЭ. М., 1971, вып. 2.
5. Романенко О.В. Экспериментальное исследование процесса совмещения нескольких признаков в норме и при сосудистых заболеваниях головного мозга: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1973.

## ВОПРОСЫ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

### ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

В.В. Юртайкин

#### 1. Постановка задачи исследования

В настоящее время существует несколько различных подходов в оценке познавательных возможностей детей с тяжелой речевой патологией. Выразителем первого из них является Р.Е. Левина, которая постулирует вторичный характер задержки психического развития данной категории детей (Основы ..., 1968). Опираясь на многочисленные наблюдения за развитием моторных алаликов, она пришла к выводу о том, что эти дети имеют подчас значительные дефекты мышления, понимания речи, памяти, внимания и других познавательных процессов. Однако, по ее мнению, эти дефекты являются следствием общего недоразвития речи. Этот подход является традиционным и находит свое отражение фактически в любом пособии по логопедии.

Иную позицию занимают Р.А. Белова-Давид (1972; 1973), Е.И. Кириченко (1977) и ряд других авторов (Ковалев В.В., 1970). По их мнению, умственное развитие неговорящих или плохоговорящих детей не есть результат речевого нарушения, а имеет самостоятельное, причем ведущее значение. Они указывают на то, что клиническое исследование больных детей с различными формами тяжелого недоразвития речи и умственно отсталых негрубой степени, а также детей со значительной задержкой психического развития при тех же проявлениях речевой недостаточности не выявляет существенных различий между ними.

Некоторые авторы, как например, Е.М. Мастокова и Н.С. Жукова (1972), С.С. Ляпидевский и Б.М. Гриншпун (1969), В.А. Ковшиков (1979) считают возможным как проявление вторичного недоразвития познавательных процессов при алалии, так и существование алаликов с первичной умственной и в целом психической недостаточностью.

Подобные "разночтения" по вопросу о соотношении речи и мышления (и более широко - речи и познавательной деятель-

ности в целом) в процессе развития детей с тяжелой речевой патологией отмечаются и в зарубежной "афазиологии развития" (Benton A.L., 1978).

Неоднозначность в оценке психологического статуса детей с общим недоразвитием речи (ОНР), попадающих в соответствующие группы логопедических дошкольных учреждений (отметим, что большую часть детей в этих группах составляют моторные алалии) (Мастюкова Е.М., 1982), на наш взгляд, порождена отсутствием должного количества экспериментальных данных, с достаточной надежностью позволяющих судить о степени развития их когнитивной сферы и ее связи с процессом усвоения речевой деятельности. Желание разобраться в этом вопросе отнюдь не является праздным, так как от его решения во многом зависит практика работы воспитателей логопедических групп. Действительно, до сих пор остается не ясным, на что ориентироваться при работе с детьми с ОНР — преимущественно ли на развитие познавательных действий и каких именно, либо в первую очередь акцентировать внимание на преодолении собственно речевых дефектов.

Необходимость решения данной проблемы и побудила нас заняться широким, многоаспектным исследованием состояния когнитивных возможностей детей с ОНР.

## 2. Контингент испытуемых

Нами было обследовано 24 ребенка седьмого года жизни с ОНР, посещавших подготовительные к школе группы специализированного дошкольного учреждения для детей с тяжелыми нарушениями речи. 12 детей, составивших первую экспериментальную группу, подверглись двойному обследованию. Во-первых, они были протестированы при помощи сконструированного нами набора методик, позволяющего оценить различные параметры их умственного развития. Во-вторых, при изучении детей данной группы мы использовали набор стандартизованных по отношению к норме методик, разработанных в Институте дошкольного воспитания АПН СССР под руководством Л.А. Венгера (Диагностика..., 1978) и направленных на диагностирование уровня развития познавательной деятельности детей дошкольного возраста.

12 других детей (вторая экспериментальная группа) прошли испытание только при помощи набора стандартизованных методик.

Для получения сопоставительных данных были обследованы

10 детей того же возраста с нормой речевого и умственно-го развития, посещавших подготовительные группы массовых дошкольных учреждений. Таким образом, всего в эксперименте приняло участие 34 ребенка седьмого года жизни.

По своему возрастному составу и исходному диагнозу дети, входившие в обе экспериментальные группы, были однородны. Все они были квалифицированы при приеме в детский сад как моторные алалики с общим недоразвитием речи 3-го уровня (по классификации Р.Е. Левиной (Основы..., 1968)), которое выразилось в нарушении звукопроизводительной стороны речи, сниженности фонематического восприятия, нарушении грамматического строя речи, бедности словарного запаса, недостаточном умении связно высказываться.

По данным анамнеза только семь детей из общего числа испытуемых имели отягчающие условия развития — токсикоз во время беременности, трудные роды, асфиксии, тяжелые заболевания в ранний период развития. У остальных детей отягчающих факторов не выявлено и их раннее развитие (за исключением речевого) соответствовало норме.

### 3. Процедура эксперимента. Методики

Наше исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Обследование осуществлялось в четыре приема, так чтобы длительность работы за один раз не превышала 30–35 минут. Как мы уже говорили, первая экспериментальная группа и контрольная (норма) диагностировалась при помощи набора стандартных методик и набора наших собственных методик, который включал в себя следующие типы заданий.

1. Общая осведомленность. Задание состояло из ряда вопросов, на которые ребенок должен был дать вербальные ответы. Задание направлено на определение информированности ребенка, выявление уровня его знаний об окружающем. Традиционно используется в различных тестовых системах. Сопоставление полученных по нему данных с результатами других методик помогает квалифицировать педагогическую запущенность. Наряду с рисунком служит целям установления контакта с ребенком.

2. Рисование человека. Направлено на оценку общей способности к символизации и готовности ребенка к школьному обучению. (Интерпретация рисунков давалась по шкале Керна-Ирисека (Шванцара И., и др., 1978)).

3. Определение уровня владения грамматическими значениями

ми. При помощи этого задания выявлялось умение ребенка оперировать грамматическими формами и наделять их определенным значением, позволяющим относить любое слово, данное в тестовом предложении, к той или иной грамматической категории (задание не требовало "выдачи" определений, т.е. действия на уровне понятий, а предполагало лишь использование слов в соответствующей форме в задаваемых грамматических конструкциях).

4. Восприятие линейных последовательностей. Данная методика направлена на диагностирование уровня владения операциями, при помощи которых ребенок оценивает и воспроизводит последовательности расположенных в ряд однородных предметов, различающихся по какому-либо параметру или внешнему признаку. Согласно Ж. Пиаже (Piaget J., 1948), безошибочное выделение и воспроизведение местоположения элемента в ряду других возможно лишь в случае сформированности операции включения, подразумевающей одновременный учет двойного соседства любого, произвольно выбранного в ряду элемента. По нашему мнению, владение этой операцией способствует усвоению формальной структуры процесса порождения высказываний.

5. Оценка способности смыслового и пространственного соотнесения частей и целого и их координации. Данная методика направлена на выявление уровня развития способов построения симультанно-расчлененного образа ситуации и координации этих способов между собой. Подобные методики (типа "разрезных картинок") традиционно используются для определения состояния гностических функций. По данным А.Р. Лурия (1969), умение выделять и оценивать пространственно-семантические параметры является одним из базовых факторов развития грамматических и математических представлений, на основании состояния которого можно строить предположения о возможностях усвоения этих представлений.

6. Счет и счетные операции. Данный тип заданий направлен на выявление уровня владения счетом и счетными операциями и определение потенциальных возможностей их формирования. С помощью этой методики мы получали информацию о процессе развития символизации и уровне ее сформированности. В диагностической практике применяется для выявления степени нарушенности процесса умственного развития. По литературным данным коррелирует с развитием грамматических представлений (Лурия А.Р., 1969).

7. Классификация. Задания, входящие в эту методику, поз-

воляли оценить возможности ребенка выделять основание для отнесения предмета к тому или иному классу предметов, т.е. диагностировали степень обобщенности представлений ребенка о различных сторонах действительности.

Каждая методика из описанного набора была направлена на выявление и оценку вполне определенных умственных действий и представляла собой набор систематизированных вопросов и практических задач. В зависимости от успешности ответов или решений ребенок относился к тому или иному уровню развития диагностируемой способности и ему выставлялся определенный балл.

Кратко опишем содержание использованной нами стандартизированной системы диагностических заданий (Диагностика..., 1978), которую мы применяли для обследования детей обеих экспериментальных групп (это были дети с ОНР).

Общий набор включал 5 методик, каждая из которых в свою очередь состояла из нескольких задач (от 4 до 25) одинаковой или разной сложности. С помощью трех методик (1а - 3а) выявлялся уровень развития восприятия, двух остальных (4а - 5а) - уровень развития мышления.

Методика 1а. Позволяла установить, владеют ли дети глазомерным действием соотнесения общей формы конкретного предмета с формой заданного эталона. В методике использовались цветные изображения предметов, которые должны быть разложены по коробкам в соответствии с наклеенными на них эталонными образцами.

Методика 2а. Выявляла уровень развития действий восприятия, обеспечивающих оценку на глаз сложной формы фигур, не имеющих прямого сходства с известными детям предметами. Задание выполнялось в форме перестройки плоскостных изображений фигур (типа геометрической мозаики) по заданному образцу.

Методика 3а. Направлена на установление уровня развития действий идентификации объектов по определенному признаку. Сопоставление объектов в задачах осуществлялось по цветовому тону и светлоте. Задачи построены по типу игры "Электровикторина".

Методика 4а. Направлена на выявление у детей умения пользоваться разными типами условно-схематических изображений для ориентировки в пространстве. Такое умение рассматривается как показатель степени развития наглядно-схематической формы мышления у дошкольников. В задачах использовались

условно-схематические изображения в виде системы предметных ориентиров, линейной схемы пути и сочетания схемы пути с предметными ориентирами. Проверка осуществлялась в форме игрового поиска спрятанной игрушки.

Методика 5а. Позволяла проверить уровень владения систематизацией объектов на материале систематизации по цветному признаку. Задание осуществлялось по типу игры в лото.

По каждому заданию ребенок получал определенное число "сырых" очков, которые затем при помощи специальной процедуры переводились в стандартную шкалу со средним 10 и средним квадратичным отклонением 3 (шкала Д. Векслера (Wechsler D., 1967)). Кроме того, ребенок получал общую суммарную оценку, которая также переводилась в стандартную шкалу с тем же средним и отклонением.

Таким образом, в общей сложности мы использовали в исследовании 12 различных методик, позволявших получить достаточно большой массив данных, касающихся различных сторон познавательного развития детей с ОНР в сопоставлении с нормой.

#### 4. Общие результаты. Обсуждение

Надо отметить, что поведение детей в процессе исследования было вполне адекватно ситуации. Задания выполнялись с интересом. Дети внимательно выслушивали инструкции, иногда задавали вопросы. Большинство из них (примерно 2/3 в каждой экспериментальной группе) понимали инструкции правильно и самостоятельно выполняли задания. Однако часть детей нуждалась в дополнительных разъяснениях. Их нередко приходилось стимулировать к выполнению заданий, оказывать им определенную помощь.

Полученные в экспериментах данные подверглись специальной математической обработке с использованием средств статистического анализа. Эта обработка позволила выявить характер межгрупповых различий (дети с ОНР и норма), а также некоторые особенности внутригрупповых различий (для детей с ОНР).

При подсчете достоверности различий среднегрупповых оценок по всем методикам первого набора при помощи  $t$ -критерия значимая разница между результатами групп, участвовавших в данном эксперименте (напомним, что это была I-ая экспериментальная группа и контрольная группа), обнаружилась лишь по 3-ей ( $p < 0,01$ ) и 6-ой ( $p < 0,05$ ) методикам ("определение

уровня владения грамматическими значениями" и "счет и счетные операции"). По I-ой методике ("общая осведомленность") различия находились в пограничной зоне значимости ( $p < 0,05$ ). По остальным методикам результаты детей с ОНР хотя и оказались ниже результатов детей, посещавших массовые дошкольные учреждения, значимых различий между ними обнаружено не было. Однако качественный анализ процесса выполнения заданий детьми с ОНР свидетельствует о том, что достижение цели заданий почти во всех случаях происходило за счет использования ими средств более низкого уровня.

Аналогичная картина наблюдалась при сравнении оценок, полученных по набору стандартных методик.

Для первой экспериментальной группы средний стандартный балл по всем методикам оказался равным 8,4 (значение средних величин результатов выполнения заданий как по каждой отдельной методике, так и среднее значение по всем методикам у здоровых детей равно 10). При помощи  $t$ -критерия обнаружено, что суммарный средний показатель по этой группе не отличался значимо от аналогичного у здоровых детей того же возраста ( $p < 0,05$ ). Из всех методик только данные по методике За (диагностирование степени владения действием идентификации цвета) значимо отличались от данных, полученных на норме ( $p < 0,05$ ).

Для второй экспериментальной группы средний стандартный балл по совокупности методик был равен 9,5. Как и у первой группы значимых различий по сравнению с результатами, полученными на здоровых детях того же возраста, обнаружено не было ( $p < 0,05$ ). И в этой группе значимые отличия от нормы проявились только лишь по третьей методике - За ( $p < 0,05$ ).

Таким образом обнаружилось, что среднегрупповые оценки как для первой группы испытуемых, обследованных при помощи двойного набора методик, так и для второй группы достаточно близки к результатам, показанным детьми с нормой речевого и умственного развития, хотя и несколько ниже их (за исключением данных по 3-ей и 6-ой методикам из первого набора и по методике За из стандартизированного набора).

Однако анализ индивидуальных протоколов детей с ОНР показал, что в обеих группах выделяется определенное число детей, результаты которых как с качественной, так и с количественной стороны имели значимые отличия не только от результатов здоровых детей, но и от результатов их сверстников, входящих в те же группы. В первой группе таких детей было

четверо, во второй – пятеро. Дети, входившие в эту "слабую" подгруппу, допускали ошибки качественно иного уровня, чем другие дети. Например, они могли смешивать при выполнении действий заведомо отличные друг от друга формы, соотношение частей и целого осуществлялось у них только методом проб и ошибок, т.е. на чисто сенсомоторном уровне, классификация предметов и свойств представляла для них чрезвычайные трудности и т.д. Обсуждение этих детей с логопедами групп и психоневрологом, наблюдавшими за ними в течение года, позволяет сделать заключение о наличии у них общей задержки психического развития, хотя по своему исходному речевому статусу они почти не отличались от других детей их группы.

Выделение двух неравноценных по своему составу подгрупп, имеющих различные психологические и клинические характеристики, совпадает с данными тех авторов, которые считают возможным существование как вторичного недоразвития познавательных процессов у детей с ОНР (при моторной алалии), так и сосуществование тяжелых речевых нарушений центрального характера с одновременным нарушением умственной деятельности, о чем говорилось в начале статьи.

Кратко остановимся на тех фактах, которые свидетельствуют об общих затруднениях детей при выполнении некоторых заданий, независимо от того, в какую подгруппу (сильную или слабую) они вошли. Мы уже говорили, что такие затруднения наблюдались у испытуемых с ОНР при оперировании грамматическими категориями, при осуществлении счетных операций и при идентификации цвета в ситуации задания За.

Что касается первого рода трудностей (собственно речевых), то они общеизвестны для данной группы детей, хотя их причины до сих пор не совсем ясны, и мы не будем их специально касаться, оставляя вопрос открытым для дальнейшего обсуждения. Относительно же состояния счетных операций обнаружилось следующее. В большинстве случаев испытуемые оказались способными не только к прямому, но и обратному пересчету до 10 как с опорой на предметы, так и устному. Несколько большие трудности они испытывали при необходимости воспроизведения формальных операций "больше", "меньше", "равно", а также операций сложения и вычитания в пределах первого десятка. Однако и в этом случае они показывали неплохие результаты. Но как только от них требовалось использование этих операций для решения конкретной задачи, они либо отказывались от нее, либо спускались на уровень предметного пересчета, что сви-

детельствует о нарушенности процесса замещения реальных отношений знаковыми, т.е. о нарушенности механизма символизации, что ведет к трудностям перехода от действий с предметами к их воспроизведению в символической форме, а позже и знаковой. Поэтому неудивительно, что дети с ОНР показали одинаково плохой уровень владения как грамматическими, так и простейшими математическими операциями, так как и те и другие относятся к операциям над знаками, отражающими реальные преобразования предметов.

Последнее, на чем бы нам хотелось остановиться, это неожиданный на первый взгляд факт значимо худшего выполнения заданий по методике За. Ведь эта методика требовала от ребенка владения казалось бы таким простым перцептивным действием, как действие идентификации цвета. По нашим данным, все обследованные дети не просто различали цвета, но и знали их названия. Они прекрасно справились с заданиями методики Ба, направленной на выявление уровня владения действием классификации на материале цвета. Значит, дело не в нарушении цветových представлений, которые могли бы быть источником плохого выполнения методики на идентификацию цвета.

Анализ условий этой методики и процедуры ее проведения показал, что причина затруднений кроется в сниженных возможностях детей с ОНР удерживания в памяти образца или в его актуализации при поиске места образца в цветовой матрице (матрица содержала в себе 25 цветных карточек, упорядоченных по цвету и светлоте — в ней были представлены 5 основных цветов, каждый из которых в свою очередь был представлен 5 оттенками).

Для проверки этого предположения мы использовали методику Л. Бендер (Материалы..., 1980; Bender L., 1938) в двух вариантах. По первому ("классическому") варианту ребенок должен был последовательно скопировать набор различных геометрических фигур. В этом случае образец постоянно находился перед глазами испытуемого. Во втором случае (модифицированный вариант) фигура-образец и лист, на котором ребенок срисовывал ее, были разнесены друг от друга на некоторое расстояние, так что ребенок должен был постоянно перемещать взор с рисунка на образец, либо держать образец в памяти, т.е. рисовать по представлению. Эксперимент проводился на детях I-ой экспериментальной группы. При этом мы имели нормативные данные. (Методика была стандартизована на здоровых детях.)

Оказалось, что выполнение заданий по модифицированному варианту представляло для детей с ОНР большие трудности. По табличным данным их результаты были ниже, чем результаты здоровых детей предшествующей возрастной группы (шестого года жизни). Таким образом можно думать, что наше предположение о нарушении процессов актуализации образа и удержания его в памяти у детей с ОНР, по-видимому, верно.

Интересно отметить, что у детей "слабой" подгруппы результаты выполнения заданий по обоим вариантам не отличались друг от друга и были гораздо ниже, чем у других детей, что служит еще одним доказательством наличия двух различных форм ОНР, исследование клинико-психологических особенностей формирования речевой деятельности которых составит предмет нашей последующей работы.

## 5. Выводы

В результате проведенного исследования выяснилось следующее.

1. Дети с общим недоразвитием речи с диагнозом моторной алалии распадаются на две неравноценные по своим психологическим особенностям группы — с более слабыми и более выраженными дефектами познавательной деятельности.

2. Выявлены два основных типа трудностей, испытываемых детьми с ОНР в процессе развития их познавательной деятельности:

а) трудности усвоения символической функции и использования знаковых образований для замещения отношений реальных предметов;

б) трудности удержания в памяти и актуализации образов-представлений в процессе решения познавательных задач.

3. Используемые нами методики обладают достаточно высокой дифференцирующей силой.

## Л и т е р а т у р а

Белова-Давид Р.А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи. — В кн.: Нарушение речи у дошкольников. М.: Просвещение, 1972.

Белова-Давид Р.А. Причины недоразвития импрессивной и экспрессивной речи у детей дошкольного возраста. — В кн.: Нарушение речи у дошкольников / Сост. Р.А. Белова-Давид. М.: Просвещение, 1973.

- Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л.А. Венгера и В.В. Холмовской. — М.: Педагогика, 1978.
- Ковалев В.В., Кириченко Е.И. К вопросу о динамике речевых и психических нарушений у детей и подростков с синдромом моторной алалии. — *Ж. невропатологии и психиатрии им.С.С. Корсакова*, 1970, т. 70, вып. 10, с. 1561–1565.
- Ковшиков В.А., Элькин Ю.А. О состоянии мышления и его соотношении с речью у детей с экспрессивной алалией. — В кн.: Психические и речевые нарушения у детей и вопросы реабилитации. Л., 1979.
- Кириченко Е.И. Недоразвитие речи у детей: Вопросы клиники и дифференциальной диагностики алалий. М., 1977.
- Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. — М.: Изд-во МГУ, 1969.
- Ляпидевский С.С., Гриншпун Б.М. О классификации речевых расстройств. — В кн.: Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С.С. Ляпидевского. М.: Медицина, 1969.
- Мастюкова Е.М., Жукова М.С. О состоянии интеллекта у детей с общим недоразвитием речи. — *Ж. невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова*, 1972, т. 72, вып. 9, с. 1404–1408.
- Мастюкова Е.М. Онтогенетический подход к структуре дефекта при моторной алалии. — *Дефектология*, 1982, № 6.
- Материалы к спецпрактикуму по нейро- и патопсихологии. — М.: Изд-во МГУ, 1980.
- Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. — М.: Просвещение, 1968.
- Шванцара Йозеф и др. Диагностика психического развития. — Прага: Авиченум, 1978.
- Bender L. A visual motor Gestalt-test and its clinical use. New York, 1938.
- Benton A.L. The cognitive functioning of children with developmental dysphasia. — In: *Developmental dysphasia* / Ed. by M.E. Wyke. London, 1978.
- Piaget J., Inhelder B. *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris, 1948.
- Wechsler D. *Manual for Wechsler preschool and primary scale of intelligence*. New York, 1967.

## KÕNE MÕISTMISEST ANOMAALSETEL KOOLIEELIKUTEL

Ü. Toome

Kõne mõistmine algab väliskõne tajumisest, millele järgneb ütluse üldise tähenduse ja lõpuks allteksti mõistmine (Лурия А.Р., 1979, lk. 217). Varem väideti, et ütluse mõistmiseks on küllalt sõnavara valdamisest ja grammatika iseärasuste tundmisest. A. Luria (Лурия А.Р., 1979) andmetel sellest aga ei piisa. Mõistmine algab tegelikult ütluse üldise mõtte otsimisest, sõnade ja grammatikavahendite äratundmisel on abistav roll, milleta siiski pole võimalik jõuda mõtteni ja seda täpsustada (Лурия А.Р., 1979, lk. 217 - 218). Seega tuleb ütluse mõistmisel pidada oluliseks konteksti (situatsiooni, verbaalse konteksti) mõistmist. Just viimasest sõltub sõnade ja fraaside konkreetne tähendus (Лурия А.Р., 1979, lk. 218 - 219). Väga oluliseks peetakse ütluse tajumisel semantiliste ja süntaktiliste süvastruktuuride mõistmist. Seepärast on oluline, et kõne kuulaja (või lugeja) suudaks keerulised süntaktilised struktuurid ära tunda või transformeerida need lihtsamateks, s.t. arusaadavateks baasstruktuurideks (Лурия А.Р., 1979, lk. 219). Autor kirjutab, et loogiline järjestus "sõna - fraas - tekst - alltekst" ei vasta reaalsete psüühiliste protsesside ajalisele kulgemisele (Лурия А.Р. 1979, lk. 221). Nimetatud seisukoht ei välista aga seda, et ütluse tajumise operatsioonideks on siiski sõnade, fraaside ja teksti nii formaalsete tunnuste kui ka tähenduste tajumine. Seega kõne mõistmise uurimine nimetatud protsesside kaupa on igati põhjendatud. Ei tohi aga unustada, et üksikute operatsioonide uurimine ei anna veel ammendavat ülevaadet nähtusest kui tervikust.

Käesolevas artiklis vaadeldakse mõningaid lausete ning teksti tähenduse ja mõistmisega seotud küsimusi hälbelise arenguga koolieelikutel. Kuigi sõnavara tundmist otseselt ei analüüsita, tuleb arvestada, et lauset saab täielikult mõista ainult siis, kui sõnad tuntakse ära nende kontekstist sõltuvas tähenduses ning omavahelistes seostes (värske õhk, värske ajaleht, isa öde - tädi).

Normaalse lapse esialgses kõnemõistmise arengus rõhutab A. Zikejev kaht olulist seaduspärasust:

1) kõne mõistmine eelneb selle kasutamisele, kõne õige tajumine ja arusaamine on lapse iseseisva kõne arenemise tähtsamaks eeltingimuseks;

2) algul mõistavad lapsed kergemini situatiivset kõnet, situatsioonivälise (kontekstilise) kõne mõistmine areneb alles seoses grammatikavahendite omandamisega.

Urimused on näidanud, et sõnade, lausete ja ütluse (teksti) mõistmiseks vajalikud seosed kujunevad peaaegu poolkerade koore erinevates piirkondades. Seda probleemi on põhjalikumalt käsitletud A. Luria (Лурья А.Р., 1975). Autor kirjeldab ütluse genereerimise ja dekodeerimisprotsessi operatsioonide lokalisatsiooni ajus ning toob välja vastavate piirkondade kahjustusest tingitud puuded. Käesoleva töö huvides vaatleme neid kõne tajumise seisukohalt:

1) vasaku oimupiirkonna ülemise kääru kahjustus kutsub esile foneemikuulmise languse, s.t. kuulaja ei erista foneemi ja selle tulemusel ka sõnu;

2) vasakpoolse oimu-, kiiru-, kuklasagara (kattetsooni) kahjustusega kaasnevad loogiliste grammatiliste struktuuride dekodeerimise raskused;

3) oimusagara keskmise kääru kahjustuse tagajärjeks on hälbed verbaalses operatiivmälus, kõnetaju mahu piiratus;

4) kõne mootorsete keskuste kahjustus takistab keeruliste süntaktiliste struktuuride transformeerimist ning grammatiliste seoste mõistmist sõnade vahel;

5) otsmikusagara kahjustus toob endaga kaasa üldise aktiivsuse languse ning kõrvalekalded sihipärasel tegutsemisel. Kuulaja mõistab küll lihtsamaid leksikaal-grammatilisi struktuure, kuid ei suuda seostada ütluse (teksti) elemente omavahel (Лурья А.Р., 1975, lk. 184 - 188).

Järelikult on kõne mõistmine anomaalsetel lastel, kel on tegemist kas kogu peaaegu poolkerade täieliku või selle üksikute osade kahjustustega, raskendatud. Intellektipuuetega lastel takerdub kõnest arusaamine nii ütluse üldise mõtte leidmise kui ka kõikide dekodeerimisoperatsioonide sooritamise raskuste tõttu. Kõne üldise alaarenguga lastele valmistab aga kõige enam raskusi keeruliste süntaktiliste struktuuride transformeerimine ja sõnadevaheliste grammatiliste seoste mõistmine. Vähesel määral ilmneb neil kõrvalekaldeid ka teistel kõne mõistmise tasanditel.

Järgnevalt vaatlemegi, milliseid iseärasusi kõne mõistmisel esineb anomaalsetel koolieelikutel. Kuna kõnest arusaamisega seotud küsimusi on nimetatud kontingendil seni uuritud lühklikult, siis peatume järgnevalt vaid selle probleemi üksikutel momentidel. Ühtlasi kasutame ka andmeid, mis on saadud algklasside õpilaste uurimisel.

Kõige eredamalt avaldub kõnemõistmise puudulikkus selle erinevates vormides kõne üldise alaarenguga ja intellektipuuetega lastel. Neile on lisaks sõnade puudulikule tundmisele iseloomulik impressiivne agrammatism. Antud juhul ei eristata ega mõisteta grammatilisi kategooriaid või mõistetakse neid ebatäpselt.

G. Žarenkova (Жаренкова Г.М., 1961), kes on uurinud grammatiliste suhete mõistmist kõne üldise alaarenguga 7-14-aastastel lastel, tegi kindlaks, et agrammatism avaldub neil sageli käändefunktsioonide ebaõige mõistmisena. Tihti tõuseb esiplaanile sõna leksikaalne tähendus või situatsiooni tunnus ning ei arvestata sõna grammatilist vormi.

Ruumisuhteid väljendavate käändevormide mõistmist kõne üldise alaarenguga koolieelikutel uuris oma diplomitöös T. Juhanson (1979). (T. Juhanson'i diplomitööd juhendas K. Karlep, ülejäänud käesolevas töös kasutatud üliõpilastöid Ü. Toome)

Uurimus kinnitas põhimõtteliselt G. Žarenkova tähelepanekuid. Vene keeles kõnelevatel koolieelikutel ilmnesid grammatiliste konstruktsioonide tajumisel järgmised kõrvalekalded:

1) orienteerumine ainult ühe sõna leksikaalsele tähendusele konstruktsioonis (näit. korralduse "Pane vihik kotti!" järel tõstab laps vihiku);

2) orienteerumine konstruktsiooni kuuluva mõlema sõna leksikaalsele tähendusele (näit. korralduse "Aseta pliats vihikule!" järel võtab laps pliatsi ja vihiku kätte ning näitab neid);

3) orienteerumine eessõnale, arvestamata sõnade tähendust (näit. korralduse "Aseta pilt vihiku peale!" järel paneb katsealume mõlemad laua peale);

4) eessõnade tähenduste segistamine (segistati ees - taga, seest - pealt jne.);

5) juhendumine sõnade järjekorrast, arvestamata sõna vormi (tegutseti sarnaselt korralduste "Pane pilt vihikule!" ja "Pane pildile vihik!" korral);

6) käändelõppude tähenduste segistamine (Juhanson, T., 1979, lk. 31 - 82).

T. Mahlapuu uuris samade grammatiliste konstruktsioonide mõistmist eesti keelt kõnelevatel kõne üldise alaarenguga ja vaimse arengu peetusega koolieelikutel. Autori andmetel juhendusid ka eesti lapsed kõige enam korralduses esinevate sõnade leksikaalsest tähendusest, arvestamata jäeti grammatiline vorm. T. Mahlapuu uurimisest selgub, et kõne üldise alaarenguga lapsed mõistavad ruumisuhteid väljendavaid käändevorme küllaltki ühtlaselt (vt. tabel 1). Kõige enam raskusi valmistab lastele antud uurimismaterjali põhjal rajava käände mõistmine kohafunktsioonis (õigeid vastuseid vaid 54,3 %). Ülejäänud sise- ja väliskohakäänete vormide mõistmisel suuri erinevusi ei ilmnenu. Ka sõnade järjekorra muutmine lauses (muutus ka lause tähendus) olulisi raskusi lastele ei valmistanud. Rohkem eksimusi esines just kõne alaarenguga noorematel lastel.

T a b e l 1

Ruumisuhteid väljendavate käändevormide mõistmine  
anomaalsetel koolieelikutel (õigete vastuste %)

Kääne	KÜA	VAP	VAL
Sisseütlev	74,3	62,0	38,1
Seesütlev	85,5	72,7	29,9
Seestütlev	73,5	61,3	39,5
Alaleütlev	85,2	62,7	47,4
Alalütlev	82,6	68,7	37,9
Alaltütlev	73,1	51,0	41,8
Rajav	54,3	48,0	44,7
Keskmine	75,5	60,9	39,9

KÜA - kõne üldise alaarenguga lapsed,

VAP - vaimse arengu peetusega lapsed,

VAL - vaimselt alaarenenud lapsed.

Kaassõnu mõistsid nimetatud lapsed 74,0 % neile esitatud kõigist võimalustest. Raskemini mõistetakse kaassõnad olid "kannul", "eemal", "veeres", "eel", "vahel", "üle", s.t. need, mida igapäevases kõnekeeles kasutatakse suhteliselt harva (Mahlapuu, 1982, lk. 34 - 60).

Grammatiliste konstruksioonide mõistmist 7 - 8-aastastel vaimse arengu peetusega algklasside õpilastel on uurinud L. Jassman. Autor jälgis käändevormide mõistmist kohafunktsioonis nii sõnade hariliku järjekorra puhul (predikaat - aktiivne objekt - passiivne objekt) kui ka juhtudel, kus esikohal on passiivne objekt, mistõttu lause tähendus muutus. Selgus, et suur osa vaimse arengu peetusega katseisikuid ei suutnud nende lausete vahel erinevusi märgata, s.t. sõnade grammatiline vorm jäeti arvestamata.

L. Jassmani seisukohta kinnitab T. Mahlapuu (1982) uurimus. Ka eesti keelt kõnelevad vaimse arengu peetusega koolieelikud mõistavad puudulikult grammatilisi vorme ning registavad seetõttu aktiivset ja passiivset objekti. Ülevaate ruumisuhteid väljendavate käändevormide mõistmisest vaimse arengu peetusega 4 - 8-aastastel koolieelikutel (T. Mahlapuu andmetel) annab tabel 1.

Kaassõnade mõistmise uurimisel selgus, et igapäevases elus kasutatavaid kaassõnu ("ees", "taga", "peal" jne.) arengupeetusega lapsed üldjoontes tunnevad. Raskusi tekitavad aga vähemtuntud kaassõnad ("vahel", "ääres", "hulgas" jne.) (Mahlapuu, T., 1982, lk. 34 - 60).

L. Jassman väidab, et neil lastel on mõningaid raskusi ka lausete mõistmisel tervikuna. See on autori arvates seletatav asjaoluga, et arengupeetusega lastel kulgeb sisekõne etapil dekodeerimisprotsess puudulikult. Keeleoskused on neil 7 - 8 aasta vanuses alles formeerumise järgus.

Eelnimetatud töödest selgub, et uuritud grammatiliste vormide mõistmisel on vaimse arengu peetusega lastel rohkem vigu kui samaealistel kõne üldise alaarenguga lastel. Kuna terve rida vaimse arengu peetuse diagnoosiga katseisikuid pärineb kõnepuuetega laste rühmadest, siis võime oletada, et neil lastel on primaarselt kahjustunud kõne, millele liisandub intellektipuue.

Veelgi eredamalt avaldub impressiivne agrammatism vaimselt alaarenenud lastel. Põhjus peitub siin selles, et vaimselt alaarenenud lastel on puudulik juba esemete ja nähtuste vaheliste suhete mõistmine. Seetõttu ei mõisteta ka grammatilisi väljendusvahendeid mitmesuguste suhete väljendamiseks kõnes. K. Karlep (1980) väidab, et vaimselt alaarenenud laps, kuulates ümbritsevate kõnet, juhindub esmajoonel sõnade leksikaalsest tähendusest ning harjumuslikust sõnade järjekorrast lauses. Morfoloogiavahenditega

(lõpud, tunnused) väljendatud tähendus jääb neil lastel sageli mõistmatuks (Karlep, K., 1980, lk. 67).

Ka G. Kuznetsova (Кузнецова Г.В., 1978) märgib, et vaimselt alaarenenud koolieelikut ümbritsevate isikute kõne puudulik mõistmine on tingitud nii sõnade tähenduse mittetundmisest kui ka grammatiliste konstruktsioonide mittemõistmisest.

Mitmed uurimused (Кузнецова Г.В., 1978; Фөрштер Г.Г., 1975 jt.) on näidanud, et paremini mõistetakse lauseid, mida igapäevases kõnes suhteliselt sageli kasutatakse. Sellest tuleneb ka korralduste täitmise edukus. G. Feršter märgib, et vaimselt alaarenenud koolieelik ei mõista korraldustest mitte iga üksiku sõna tähendust, vaid käitub stereotüüpselt, vastavalt palju kordi kuulnud lausetele. Tihti viib kasvõi ühe sõna muutmine lauses kogu lause mittemõistmiseni. Ka situatsiooni minimaalne muutmine võib viia selleni, et laps ei mõista talle juba tuttavaid sõnu ja fraase (Фөрштер Г.Г., 1975, lk. 68).

Eespool öeldut kinnitab ka I. Pritsu (1983) uurimus, mis käsitleb ruumisuhteid väljendavate käändevormide mõistmist vaimselt alaarenenud koolieelikute poolt. Ka antud uurimusest selgub, et 4 - 7-aastased vaimselt alaarenenud lapsed juhinduvad korralduse mõistmisel sageli selles sisalduvate sõnade leksikaalsest tähendusest. Veel iseloomustab neid keeldumine instruksiooni täitmisest, mis oletavasti on enamikul juhtudel põhjustatud nii grammatiliste vormide kui ka sõnade tähenduste mittemõistmisest. Uurimuse käigus registreeriti ka nn. stereotüüpsed vastused, kus tegutseti vastavalt eelmisele korraldusele. Need vead on tingitud närviprotsesside inertsusest ning raskustest ümberlülitumisel.

Tabelist 1 ilmneb selgelt, et käändevormide abil väljendatud ruumisuhteid mõistavad vaimselt alaarenenud koolieelikud äärmiselt puudulikult. I. Pritsu andmetel terve hulk lapsi neid omavahel üldse ei diferentseeri. Sõnade loogilise järjekorra muutmine lauses tekitab aga enamusele ületamatuid raskusi. Raskendatud on neil ka kaassõnade mõistmine. Mitmeid kaassõnu ("kannul", "ümbel", "kõrval", "kohal", "sees") mõistavad vaimselt alaarenenud koolieelikud puudulikult (Prits, I., 1983, lk. 50 - 63).

Ülaltoodud andmetest selgub, et sõnade mõistmine kohafunktsioonis valmistab anomaalsetele koolieelikutele suuri raskusi. Vigade iseloom viitab asjaolule, et neile ei ole raske mitte niivõrd sõnade tähendusest arusaamine, vaid just

grammatiliste vormide mõistmine. Kõikidel uuritud anomaalsetel lastel domineeris juhindumine korralduses esinevate sõnade leksikaalsest tähendusest. Erinevus laste gruppide vahel ilmneb just vigade kvantiteedis. Algklasside õpilastega läbiviidud analoogsed uurimused näitavad, et nimetatud puuded avalduvad ilmekalt veel ka koolieas. Järelikult on töös anomaalsete koolieelikutega senisest enam vaja pöörata tähelepanu sõnavaralise töö kõrval ka grammatiliste vormide tähenduste selgitamisele ja nende omavahelisele diferentseerimisele. Nimetatud töö vajalikkust rõhutab K. Karlepi (1980) väide, et üldiselt mõistetakse ühes ja samas käändes olevaid sõnu paremini just kohafunktsioonis. Seega võime oletada, et teistes funktsioonides on nende mõistmine anomaalsetel koolieelikutel seotud veelgi suuremate raskustega.

Grammatiliste vormide tähenduse selgitamist intellektipuuetega lastele peavad I. Prits (1983) ja T. Mahlapuu (1982) võimalikuks eelkõige praktilise tegevuse kaudu (toetub kaemuslik-tegevuslikule mõtlemisele). Töös kõnepuuetega lastega võib praktilise tegevuse kõrval kasutada ka vastavat pildimaterjali.

Anomaalsetel koolieelikutel on uuritud ka iseärasusi, mis ilmnevad neil ilukirjanduslike tekstide mõistmisel. A. Luria (Лурія А.Р., 1975, 1979) nimetab tekstiks kõnelist teadet, mis koosneb üksteisele järgnevate lausete seeriast, kus iga järgnev lause toetub ka eelmiste mõttele. Tekstist arusaamine eeldab seega sõnade, lausete ja teksti kui terviku mõistmist. Viimane ei piirdu teksti välise süžee mõistmisega, vaid eeldab allteksti analüüsimist. See aitab mõista pala peamõtet, tekstis esinevate tegelaste tegutsemismotiive ja autori kirjutamismotiive (Лурія А.Р., 1975, lk. 173 - 177; 1979, lk. 246). Teksti mõistmise sügavus sõltub teksti sisust, kuulaja (lugeja) teadmistest ja kogemustest, tekstis ettetulevate seoste emotsionaalsest tunnetamisest ning kuulaja psüühiliste protsesside arengutasemest.

Kuna anomaalsetel koolieelikutel on suuremal või vähemal määral areng pidurdunud, siis toob see kaasa ka kõrvalkaldeid ilukirjanduslike tekstide mõistmisel.

G. Tsikoto (Цикото Г.В., 1977), kes on vaadelnud tekstide mõistmisega seotud probleeme vaimselt alaarenenud koolieelikutel, nimetab mõistmist raskendava asjaoluna neil järgmisi tegureid:

- 1) aktiivse suhtumise puudumine kuulatavasse jutukesse;
- 2) mõtteliste seoste vähesus või nende täielik puudumine situatsioonide komponentide vahel teksti kuulamise järel;
- 3) kujutluste fragmentaarsus (Цикото Г.В., 1977, lk. 57).

Autor järeldab, et 3 - 5-aastased vaimselt allaarenenud koolieelikud suudavad teksti mõista ainult praktilise tegevuse abil (teksti sündmustiku "läbimängimine").

Sama küsimust on oma diplomitöös uurinud ka E. Grauberg (1982). Leidis kinnitust, et ilukirjandustekstide mõistmise tase on 4 - 7-aastastel oligofreenikutel madal. Iseloomulik on palas kirjeldatud tegevuste järjekorra muutmine, oluliste tegevuste unustamine, omapoolsete kogemuslike elementide ja teksti sisu ühendamine (näit. "Mina aitasin auto ülesse" pro "Kass, koer ja hiir tõstsid auto ratastele") ning raskused üldistuste ja järelduste tegemisel (näit. küsimusele "Miks kõik loomad koos jõudsid auto ratastele tõsta?" vastati, et auto oli väike). Autor järeldab, et vaimselt allaarenenud koolieelikud mõistavad teksti sageli kui üksteisele järgnevate erinevate situatsioonide rida. Seetõttu ei jõua nad ka teksti peamise mõtteni. E. Graubergi andmetel jõudis iseseisvalt teksti täieliku mõistmiseni ainult 11,3 % uuritud lastest.

Antud töös analüüsiti ka abistavate võtete (teksti kordamine, pala lihtsustamine ning selle läbimängimine) mõju teksti mõistmisele. Saadud andmed kinnitavad G. Taikoto seisukohta, et vaimselt allaarenenud koolieelikuid abistab teksti mõistmisel kõige enam praktiline tegevus (pala sündmustiku lastepoolne läbimängimine kas näidise või koostegutsemise abil), mille tulemusel jõudis teksti peamise mõtteni 56 % uuritud lastest (Grauberg, E., 1982, lk. 25 - 42).

Ilukirjandustekstide mõistmine on raskendatud ka vaime arengu peetusega lastel. Puuded tekstist arusaamisel tulenevad neil nii piiratud sõnavarast kui ka grammatiliste konstruktsioonide ja lausemallide halvast valdamisest. Takistatud on just raskemate konstruktsioonide, fraseoloogiliste väljendite ning konteksti ja allteksti mõistmine. Hulk puudeid tuleneb suhete kommunikatsiooni väljendavate grammatiliste konstruktsioonide mõistmisest. Raskendatud on aja- ja ruumisuhete ning tagasõnade tähenduste mõistmine. Nimetatud puuete tõttu suutis R. Rajamäe (1985) andmetel pala peamõtet iseseisvalt aru saada vaid 26,2 % lastest. Siinkohal

tuleb rõhutada, et selles uurimuses kasutatud tekst oli tunduvalt raskem kui vaimset alaarenenud koolieelikute uurimisel kasutatud tekst. R. Rajamäe vaatles ka abistavate võtete (verbaalne - täiendatud teksti kasutamine, kaemuslik-kujundiline - teksti kajastavate süžeepliltide järjestamine, näitlik-praktiline - pala läbimängimine) mõju teksti mõistmisele. Selgus, et ka vaimse arengu peetusega lapsi abistab kõige enam teksti sündmustiku läbimängimine. Pala peamise mõtteni jõudis 84,5 % lastest (Rajamäe, R., 1985, lk. 58 - 80). Siin avaldas kindlasti mõju ka asjaolu, et kasutatud tekst oli nüüd lühem ja sisaldas lastele tuttavaid tegevusi. Kõige vähem mõjutas tekstist arusaamist täiendatud teksti kasutamine. Siin võib olla põhjuseks asjaolu, et vaimse arengu peetusega laste jaoks on raske tekstis antud situatsioonide ette kujutada. Mõju avaldavad ka verbaalse mälu puuded, s.t. pikem tekst ei jää meelde.

Viimastel aastatel on selgunud, et kõne mõistmine on mõneti puudulik ka tserebraalse paralüüsiga lastel. Seda isegi siis, kui neil ei ilmne lokaalseid kõnepuudeid. Neil lastel toob J. Mastjukova (Мастюкова Е.М., 1983) sõltuvalt kahjustuse alaliigist välja põhiliselt kolm varianti hälbeid kõne mõistmisel:

1) puuded, mis tulenevad grammatiliste konstruktsioonide puudulikkusest; aratundmisest;

2) iseärasused, mis seisnevad keeruliste grammatiliste konstruktsioonide dekodeerimise raskustes;

3) raskused, mis on tingitud sõnavara piiratudusest ja sõnade tähenduse mõistmise puudulikkusest (tingitud puudulikkuse kogemustest ja teadmistest) (Мастюкова Е.М., 1983, lk. 5 - 7). Autor rõhutab, et kõnest arusaamise raskused võivad olla otseselt seotud lapse üldise madala arengutaseme ja tserebraalse paralüüsi vormiga. Suurel määral on kõne mõistmise puudulikkus tingitud vähestest kogemustest, mis omakorda tuleneb liigutussfääri defektist. Kuid igal juhul kannatab arusaamine tekstidest.

P. Elmre diplomitöö kinnitaski, et tingituna eespool mainitud puuetest jõudis teksti peamise mõtteni iseseisvalt 37,5 % tserebraalse paralüüsiga 3 - 8-aastastest lastest. Uurimusest selgus ka, et tekstist arusaamist mõjutab suuresti selle pikkus. Abistavatest võtetest osutus neil kõige efektiivsemaks verbaalne abi (täiendatud teksti esitamine, teksti kordamine, küsimuste esitamine). Sel juhul tulemused

paranesid 33,4 % võrra. Praktilise abi vähene efektiivsus, võrreldes verbaalsega, on tserebraalse paralüüsiga lastel ilmselt tingitud raskustest tegevuste sooritamisel esemetega. Teatud positiivset mõju avaldas ka kaemuslik-kujundiline abi. Seda just vastavate kujutluste konkretiseerimisel (Elmre, P., 1985, lk. 54; 101 - 105).

Elmainitud uurimused näitavad, et tekstide mõistmine on anomaalsetel koolieelikutel raskendatud. Seda eriti vaimselt alaarenenud lastel. Kõige enam valmistab uuritud lastele raskusi oletuste, järelduste ja üldistuste tegemine, mis ei luba neil mõista ka tekstide põhilist mõtet. Vaimselt alaarenenud lapsi iseloomustab veel üldise huvi puudumine ning neile antud korralduste mittemõistmine.

Uurimused (Grauberg, E., 1982; Elmre, P., 1985; Rajamäe, R., 1985) kinnitavad aga veenvalt, et sobivate abistavate võtete kasutamine aitab äratada lastes huvi esitatava teksti vastu ning mõjutab suuremal või vähemal määral ka nendest arusaamist. Ilukirjanduspalade tutvustamisel anomaalsetele koolieelikutele tuleks valida sellised tekstid, mis ei oleks eriti ulatuslikud, sisaldaksid võimalikult vähe lastele tundmatuid sõnu ja keerulisi grammatilisi konstruktsioone ning mida esitaja oleks täiendanud originaaltekstis puuduvate tekstiosadega ning illustreerinud vastavate piltidega. Intellektipuuetega lastele sobivad aga eelkõige sellised palad, mis lisaks eelnenule võimaldavad sündmustikku praktilise tegevuse kaudu edasi anda.

## K i r j a n d u s

- Elmre, P. Ilukirjanduslike tekstide mõistamine tserebraalse paralüüsiga koolieelikutel. Tartu, 1985. Diplomitöö. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Grauberg, E. Ilukirjanduslike palade mõistmisest vaimselt alaarenenud koolieelikutel. Tartu, 1982. Diplomitöö. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Karlep, K. Vaimselt alaarenenud laste kõnetegevuse kujunemine ja iseärasused. - В кн: Общение аномальных детей. (TRÜ toimetised, vihik 521. Труды по дефектологии.)
- Mahlapuu, T. Ruumisuhteid väljendavate käändevormide mõistmisest kõne üldise alaarenguga ja vaimse arengu peetusega koolieelikutel. Tartu, 1982. Diplomitöö. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Prits, I. Ruumisuhteid väljendavate käändevormide tundmisest 4 - 7-aastastel vaimselt alaarenenud lastel. Tartu, 1983. Diplomitöö. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Rajamäe, R. Ilukirjanduslike tekstide mõistmisest vaimse arengu peetusega koolieelikutel. Tartu, 1985. Diplomitöö. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Жаренкова Г.М. Понимание грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи. - В кн.: Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р.Е. Левинной. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961, с. 48-97.
- Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. - М.: Педагогика, 1976.
- Кузнецова Г.В. Особенности понимания речи окружающих взрослых умственно отсталыми детьми 4-5 лет. - Дефектология, 1978, № 2.
- Лурья А.Р. Нейропсихологический анализ понимания речевого сообщения. - В кн.: Основные проблемы нейролингвистики. М.: МГУ, 1975, с. 148-231.

- Лурия А.Р. Понимание смысла сложного сообщения. Текст и под-  
текст. - В кн.: Язык и сознание. М.: МГУ, 1979, с. 235-  
250.
- Мастюкова Е.М. Особенности понимания речи у учащихся с цере-  
бральным параличом. - Дефектология, 1983, № 3, с. 3-9.
- Ферштер Г.Г. Особенности речевого развития умственно отста-  
лых дошкольников. - В кн.: Расстройства речи и мето-  
ды их устранения / Под ред. С.С. Ляпидевского и С.Н.  
Шаховской. М., 1975, с. 65-73.
- Цикото Г.В. Понимание устного рассказа умственно отсталыми  
детьми дошкольного возраста и коррекционная работа над  
ним. - В кн.: Психологические вопросы коррекционной ра-  
боты во вспомогательной школе / Под ред. Д.И.Шиф и Г.Н.  
Головиной. М., 1977, с. 55-66.
- Охансон Т. Понимание падежных функций детьми дошкольного  
возраста с общим недоразвитием речи: Дипломная работа.  
ТГУ, 1979.
- Ясман Л.В. Некоторые особенности владения грамматическим  
строением речи детьми с задержкой психического развития:  
Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1976.

## О ПОНИМАНИИ РЕЧИ АНОМАЛЬНЫМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ

Д. Тооме

### Р е з ю м е

Понимание речи происходит на разных уровнях и включает многие операции. В данной статье рассматриваются вопросы понимания грамматических конструкций и художественных текстов. Экспериментальный материал собран студентами отделения дефектологии ТГУ.

Выявлено, что понимание грамматических конструкций (падежная форма, послеслоги и предлоги) затруднено у детей с общим недоразвитием речи, с ЗПР и у умственно отсталых школьников. Характерно, что дети ориентируются прежде всего на лексическое значение слов, на предлог или послеслог, не учитывая значения слов, не обращают внимания на последовательность слов, смешивают послеслоги (предлоги) и окончания слов.

Понимание художественных текстов изучалось у умственно отсталых детей, у детей с ЗПР и у детей с церебральными параличами. Исследовались характерные трудности понимания текстов и возможности педагогической помощи. Выявлено, что работа с художественными текстами вызывает затруднения у всех указанных групп аномальных детей, хотя не в равной мере.

Содержание - sisukord

I. ВОПРОСЫ СПЕЦПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ

T. Aunapuu, E. Viitar. Vaimselt alaarenemute, kurtide ja nürmikute adapteerumisest pärast kooli lõpetamist...	3
T. Аунануу, Э. Вийтар. Об адаптации умственно отсталых, глухих и слабослышащих после окончания школы. Резюме .....	15
A. Reinmaa. Opeülesannete lahendamise edukus abikooli õpilastel ja nürmikutel loodusõpetuses .....	16
A. Рейнмаа. Сравнительное изучение решения учебных заданий умственно отсталыми и слабослышащими учениками по естествознанию. Резюме .....	32
K. Karlep. Воспроизведение предложений по слуху аномальными школьниками. ....	33
K. Карлеп. Формирование представления о частях речи во вспомогательной школе .....	52
T. Puik. Tähelepanekuid kurtide õpilaste kirjalikus kõnes esinevatest vigadest (sotsiomeetrilise testi põhjal) .....	71
T. Пуик. Об ошибках в письменной речи глухих учащихся (на основе социометрического теста). Резюме ..	79

II. ВОПРОСЫ СПЕЦИСИХОЛОГИИ ШКОЛЬНИКОВ

T. Aunapuu. Psühholoogia-pedagoogilised eripärad rühmitatud käitumise häirete puhul .....	86
E. A. Sumarokova. O nekotorykh osobennostykh zritel'noy pamyati pervoklassnikov vspomogatel'noy shkoly pri zapominanii imi ob'ektov .....	95
O. B. Romanenko. Issledovanie umstvennoy rabotospobnosti u uchashchisya vspomogatel'noy shkoly .....	103

### III. ВОПРОСЫ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

В.В.Уртайкин. Исследование когнитивного развития детей с тяжелой речевой патологией. ....	113
Ü. Тооме. Kõne mõistmisest anomaalsetel koolieelikutel.	124
Ю.Тооме. О понимании речи аномальными школьниками. Резюме. ....	136

Ученые записки Тартуского государственного университета.  
Выпуск 738.  
КОРРЕКЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ И  
ВОСПИТАНИЯ АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ.  
Труды по дефектологии.  
На русском и эстонском языках.  
Резюме на русском языке.  
Тартуский государственный университет.  
СССР, 202400, г.Тарту, ул.Лийкооли, 18.  
Ответственный редактор Н. Унт.  
Корректоры И. Пауска, Л. Яго.  
Подписано к печати 14.05.1986.  
МВ 04898.  
Формат 60x90/16.  
Бумага писчая.  
Машиннопись. Ротапринт.  
Учетно-издательских листов 8,40. Печатных листов 8,75.  
Тираж 500.  
Заказ № 396.  
Цена 1 руб. 30 коп.  
Типография ТГУ, СССР, 202400, г.Тарту, ул.Пялсона, 14.