

TARTU ÜLIKOOLI  
**TOIMETISED**

УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ ТАРТУСКОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS

907

HÄLVIKUTE PSÜÜNIKA JA  
ÕPITEGEVUSE KÜSIMUSED

ВОПРОСЫ ПСИХИКИ И  
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ

Труды по дефектологии

Tõid defektoloogia alalt

TARTU  1990

TARTU ÜLIKOOLI TOIMETISED  
УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ ТАРТУСКОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS

Alustatud 1893.a. VIHK 907 ВЫПУСК Основаны в 1893.g.

HÄLVIKUTE PSÜÜNIKA JA  
ÕRITEGEVUSE KÜSIMUSED  
ВОПРОСЫ ПСИХИКИ И  
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ

**Труды по дефектологии**

**Tõid defektoloogia alalt**

ТАРТУ 1990

Redaktsioonikolleegium: I. Unt, K. Karlep, E. Viitar  
Редакционная коллегия: И. Унт, К. Карлеп, Э. Вийтар

Vastutav toimetaja J. Kõrgesaar  
Ответственный редактор Я. Кыргесаар

Ученые записки Тартуского университета.  
Выпуск 907.  
**ВОПРОСЫ ПСИХИКИ И УЧЕБНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ.**  
Труды по дефектологии.  
На русском и эстонском языках.  
Резюме на русском и английском языках.  
Тартуский университет.  
ЭР, 202 400, г. Тарту, ул. Юликооли, 18.  
Vastutav toimetaja J. Kõrgesaar.  
Paljundamisele antud 16.10.1990.  
Formaat 60x90/16.  
Kirjutuspaber.  
Masinakiri. Rotaprint.  
Arvestuspoognaid 12.90.  
Trükipoognaid 11.50.  
Trükiarv 400.  
Tell. nr. 665.  
Hind rbl. 4.00.  
TÜ trükkikoda. EV 202 400 Tartu, Tügi, 78.

# I. ERIPSÜNHOLOGIA JA -DIDAKTIKA

## СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДИДАКТИКА

---

### К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

В.Г. Петрова

Сложная проблема умственной отсталости является одной из важнейших дефектологических проблем. Это обусловлено тем, что умственно отсталые дети представляют собой самый многочисленный контингент аномальных детей. Их количество больше, чем количество всех других детей с отклонениями в развитии вместе взятых. К тому же нет оснований говорить, что число это в настоящее время уменьшается.

Умственная отсталость — предмет изучения многих специалистов, среди которых определенное место принадлежит психологам. Центральной проблемой психологического изучения умственной отсталости, несомненно, можно считать проблему развития психики детей данной аномалии. Ее пристальное рассмотрение необходимо для теоретической разработки и углубления понимания сущности умственной отсталости, для определения основных критериев дифференциальной диагностики, а также для поиска общей системы и конкретных путей построения коррекционно-воспитательного учебного процесса, осуществляемого во вспомогательной школе и служащего решающим условием подготовки выпускников к социально-трудовой адаптации.

Проблема психологического изучения развития умственно отсталых — проблема прогноза, определения будущего этих детей, цель которой — повседневная целенаправленная борьба за это будущее. Она остро актуальна в наши дни, поскольку общепринятые положения психологической науки, впрочем, как и других наук, нуждаются в критическом рассмотрении, в уточнении и конкретизации. Следует подчеркнуть, что вопрос стоит

отнюдь не об отказе от всего того, что уже сделано. Напротив, особую важность приобретают бережное сохранение всех ценных фактических данных, добытых за предыдущие десятилетия, интегрирование и теоретическое осмысливание имеющихся материалов, выбор на этой основе новых, наиболее продуктивных и актуальных направлений психологических исследований.

Советские психологи исходят из четко сформулированного Л.С. Выготским положения о единстве общих закономерностей нормального и аномального развития, которые в последнем случае проявляются со значительным своеобразием. Это в свою очередь дает основания говорить об идентичности факторов — биологического и социального, под воздействием которых осуществляется психическое развитие в норме и патологии, а также об их относительной значимости. Структура психики умственно отсталого ребенка чрезвычайно сложна. Первичный дефект приводит к возникновению многих других вторичных и третичных отклонений, обнаруживающихся в нарушениях познавательной деятельности и личности ребенка. Соотношения между интеллектом и аффектом ребенка изменены, что оказывает существенное влияние на всю систему психической деятельности. Развитие олигофрена определяется глубиной имеющегося дефекта, его характером и временем наступления, а также, что очень важно, окружающей его социальной средой, воздействиями близких ему людей в семье, в детском саду, в школе и др.

Следует подчеркнуть, что роль социального фактора — обучения в широком понимании этого термина — для умственно отсталого чрезвычайно велика. Обучение для него в известном смысле даже более значимо, чем для нормально развивающегося ребенка. Это обусловлено гораздо меньшими возможностями детей-олигофренов принимать, осмысливать, сохранять и использовать информацию, получаемую из окружающей среды, т.е. меньшей, чем в норме, сформированностью различных сторон познавательной деятельности, что непосредственно связано со сниженной умственной активностью, узким кругом и нестойкостью интересов, недостаточностью эмоционально-волевой сферы и с другими причинами.

Важно акцентировать мысль о том, что для продвижения умственно отсталого ребенка в общем развитии существенным является не всякое, но специально организованное обучение, учитывающее его недостатки и положительные возможности и предусматривающее всестороннюю коррекцию имеющихся дефектов.

Говоря о развитии психической деятельности умственно отсталых, следует специально остановиться на общих, специфических и индивидуальных особенностях этих детей.

Выделение общих особенностей позволяет сформулировать мысль о том, какие черты, свойственные всем умственно отсталым, характеризуют эту категорию аномальных детей. Решение такой задачи предполагает определение присущих детям недостатков познавательной деятельности и свойств личности, многие из которых резко бросаются в глаза уже в процессе недолгих наблюдений, другие обнаруживаются лишь в ходе экспериментальных исследований. Так, например, неловкость движений учащихся 1 - 2 классов, бедность их речи можно легко заметить при первом знакомстве с ними. Замедленность зрительного восприятия выявляется с помощью специальных приборов в индивидуальном эксперименте. Вместе с тем необходимо установление наличия положительных возможностей каждого ребенка, на которых основывается развитие. Это подчас требует значительных усилий, затраты большого труда, многочисленных проб.

Следует подчеркнуть, что речь идет не об особенностях, присущих умственно отсталому вообще, а об особенностях умственно отсталого ребенка определенного возраста, так как дети существенно изменяются за время школьного обучения и их возможности понимать учебный материал, устанавливать смысловые связи и отношения между его частями несколько повышаются. Так, получив задание сравнить два наглядно воспринимаемых предмета, ученики младших классов обычно говорят лишь о их различиях, выделяя их беспорядочно и неполно, обращая внимание чаще всего на цвет и величину. Учащиеся старших классов, выполняя ту же мыслительную задачу, указывают черты сходства и различия между объектами, придерживаясь при этом определенной последовательности, вовлекая в сопоставление форму, материал, свойства поверхности, назначение.

В связи с этим возникает необходимость сопоставления результатов, полученных в исследованиях, в которых испытуемыми являлись ученики различных возрастных групп, находившиеся под воздействием специально организованного обучения и воспитания различное количество лет. Полученные материалы соотносятся друг с другом и с теми, которыми располагает возрастная психология. Сравнение позволяет с наибольшей отчетливостью определить сложную и отнюдь не прямую линию поступательного движения, характеризующую развитие умственно отсталых детей.

Экспериментально добытые, многократно проверенные фактические материалы дают основание утверждать, что возрастные периоды, наиболее продуктивные для овладения ребенком тем или иным видом деятельности, у умственно отсталых и нормально развивающихся детей не совпадают. В этом примере, в частности, отчетливо обнаруживается глубокое качественное

своеобразии развития аномальных детей.

За последние годы все чаще раздаются голоса, утверждающие, что исследования общих особенностей, присущих умственно отсталым детям мало продуктивны, поскольку они дают лишь весьма обобщенные сведения относительно реально не существующего среднего, а точнее говоря, усредненного ученика вспомогательной школы. Такое суждение глубоко ошибочно. Знание общих особенностей, характерных для умственно отсталых детей определенных возрастов, остро необходимо по ряду причин.

В первую очередь они очень нужны для построения дифференциальной диагностики. Не располагая такими материалами, мы оказываемся лишенными возможности использовать данные возрастной психологии, дающей сведения о стадиях детского развития, характеризующей ребенка, кстати тоже усредненного, определенных лет жизни, пределы, оптимальные для тех или других его проявлений при нормальном развитии. Возникает настоятельная необходимость четкой разработки возрастной психологии умственно отсталых. Это одна из насущных задач, над выполнением которой предстоит работать.

Знания об общих особенностях, присущих психике умственно отсталых детей младшего, среднего и старшего школьного возраста, нужны для создания программ, методических пособий, методик, учебников, по которым работает вспомогательная школа. Эти знания позволяют соотнести объем предлагаемого учащимся учебного материала с реальными возможностями детей, помогают определить рациональную последовательность сообщения знаний, отобрать наиболее эффективные приемы, способствующие их усвоению, препятствовать созданию таких ситуаций, при которых ученики оказываются не в состоянии понять материал, сознательно овладеть теми или иными практическими умениями и навыками общеобразовательного, трудового, поведенческого плана.

На сведениях об общих особенностях умственно отсталых учащихся основывается фронтальная работа, которая осуществляется на всех уроках во вспомогательной школе и служит решению образовательных и воспитательных задач.

Рассматривая психологические особенности умственно отсталых школьников, исследователи обычно обращали преимущественное внимание на изучение различных сторон их познавательной деятельности. И это не было случайностью. Хотя умственно отсталый ребенок дефектен во всех своих проявлениях, основным, наиболее существенным его недостатком следует считать недоразвитие и наличие своеобразных отклонений, имеющих у него в плане мышления. Именно они, ярко проявляясь на общем дефектном фоне, служат главной причиной стойкой

школьной неуспеваемости и вызывают необходимость специального обучения. Вместе с тем коррекционная работа, направленная на активизацию и развитие мышления умственно отсталого ребенка, в наибольшей мере способствует его продвижению не только в учебном, но и во всех других отношениях. Такая работа необходима. Она даст возможность ученику усвоить некоторый объем общеобразовательных знаний, более успешно овладевать трудовыми умениями и навыками, сознательно усваивать правильные нормы поведения в окружающей среде, что будет способствовать его социальной адаптации. Исследования познавательной деятельности многочисленны, но они не должны прекращаться. Напротив, их следует расширять и углублять, а также все в большей мере обобщать получаемые результаты.

Очень важны психологические работы по проблеме трудового обучения и воспитания учащихся вспомогательной школы. Они нужны для разработки теории вопроса и имеют прямую практический выход. Ведь основной задачей школы является подготовка выпускников к жизни и труду в обществе. Справедливости ради следует сказать, что в настоящее время интенсивность такого рода исследований резко снизилась, что связано со многими, в ряде случаев объективными причинами, которые тем не менее должны преодолеваться.

Мало исследованной проблемой остается становление личности умственно отсталого школьника. Между тем степень сформированности личности, эмоционально-волевой сферы, воспитание активности, интересов и мотивов деятельности, адекватности самооценки, оценки окружающих, уровня притязаний — очень важные факторы, влияющие на успешность обучения учеников и на социально-трудовую адаптацию выпускников вспомогательной школы. Встает неотложная задача интенсификации такого рода работ.

Новым направлением в олигофренопсихологии являются исследования социологического плана. Они пока еще единичны, но привлекают к себе живой интерес дефектологов.

Изучение *специфических особенностей*, присущих отдельным группам умственно отсталых детей, наблюдение за изменением этих особенностей представляет собой одно из важных направлений психологических исследований, преследующих особые задачи. Появление этого направления обусловлено требованиями жизни, необходимостью более тонкого, углубленного и дифференцированного подхода к рассматриваемой проблеме умственной отсталости, а также воспитания учеников вспомогательной школы, в частности, организации дифференцированной коррекционной работы.

Известно, что состав учащихся одного и того же класса

вспомогательной школы чрезвычайно разнороден. Ученики отличаются друг от друга уровнем снижения интеллекта, качественной структурой дефекта, личностными чертами. В результате типологические особенности, обнаруживающиеся у них на протяжении обучения в школе, оказываются весьма различными. Вместе с тем в процессе обучения и воспитания у них возникают трудности, причины которых у ряда учащихся однотипны и требуют единого направления коррекционной работы. Возникает необходимость осуществления дифференцированного подхода.

При выявлении специфических особенностей развития умственно отсталых школьников особую значимость приобретают лонгитюдональные исследования, в которых используются градуированные пробы, позволяющие установить характер и причины трудностей, возникающих у детей при выполнении заданий, а также разработка и четкая регистрация системы приемов, обеспечивающих детям овладение способами, необходимыми для решения предложенных задач.

В этих исследованиях кроме количественных характеристик особенно велика значимость качественного анализа результатов, наблюдение за последовательностью выполнения каждого задания, за реакциями ребенка на оказываемую помощь, за тем, сколь успешно он может воспользоваться этой помощью.

Специфические особенности умственно отсталых учащихся наиболее отчетливо обнаруживаются в младшем школьном возрасте и несколько нивелируются к старшим годам обучения. Исследования показали, что они существенно проявляются при выполнении заданий, требующих запоминания материала, в речевой деятельности, при организации внимания.

Изучению **индивидуальных особенностей** умственно отсталых детей уделялось и уделяется незаслуженно мало внимания. Лишь от случая к случаю в специальной литературе появляются отдельные, большей частью небольшие работы, освещающие пути развития того или иного ребенка, приемы, применяемые для преодоления у него трудностей, возникающих при овладении учебным материалом. Исследования такого рода трудно выполнимы, поскольку они требуют большой затраты времени, очень тщательных лонгитюдональных проб и не могут осуществляться на основе лишь хорошо апробированных методик, требуя существенных дополнений и вариаций эксперимента.

Вместе с тем такие работы представляют несомненный интерес. Они позволяют увидеть тонкие и своеобразные проявления умственной отсталости и показывают, каким образом следует организовать помощь ребенку в ходе индивидуальной работы с ним на уроке или во внеурочное время.

Итак, изучение психического развития умственно отсталых

детей осуществляется в различных планах. Возникают новые важные проблемы, которые должны быстро, но без спешки решаться. Этому требует жизнь. Это нужно осознать и к этому готовиться.

## ALAMÕISTUSLIKE LASTE TÄHELEPANU ISEÄRASUSI

T. Aunapuu

Tähelepanu omab suurt tähtsust inimese elus. Just tähelepanu teeb inimese psüühilised protsessid täisväärtuslikuks ja annab meile võimaluse vaadelda, kuulda, mõista, kiiremini ja kergemini omandada õppematerjali ning hoida seda mälus kestvamalt aega.

On üldteada, et abikooli õpilastele on iseloomulik kõikide psüühiliste protsesside, seega tähelepanu madal arengutase. Ometi rõhustab L. Peresleni (Л.И. Переслени, 1984, c. 49), et just mittetäisväärtuslik tähelepanu on üks olulisemaid aju patoloogilise seisundi sümptomeid. Sellepärast on tähelepanu püsivuse ja jaotuvuse ning teiste omaduste uurimisel ja hindamisel suur diagnostiline tähendus. Rääkides oligofreenikute tähelepanust, kinnitab S. Liepin (С. Лиепинь, 1977, c. 17), et neil on alaarenenud kõik tähelepanuomadused, iseloomulik on vähene maht, püsivuse ja kontsentratsioonivõime kõikumine, mis väljendub perioodilistes töövõime muutustes ja õpilaste kiires väsimises.

Tähtsaks tingimuseks, et edukalt töötada ja teadmisi omandada, on võime kontseentreerida tähelepanu määratud ülesannete täitmisele, hoolimata ümbritsevatest segavatest asjaoludest. S. Liepin (С. Лиепинь, 1977, c. 68) märgib, et abikooli õpilased kalduvad tegevuse sooritamisel kergesti kõrvale, eriti siis, kui tegevus vajab rohkem keskendumist või pole neile huvitav. Nad tüdinevad igast tegevusest kiiresti, kaob huvi ja nõrgeneb töövõime. Iga väiksemgi kõrvaline tegur (ebaoluline kära koridoris, avatud uks jne.) võib alamõistusliku lapse vajaliku tegevuse juurest kõrvale viia. Tähelepanu madala arengu tõttu ei märka nad paljutki sellest, mida seletab õpetaja. I. Baskakova (И.И. Баскакова, 1970, c. 88) andmeil on alamõistuslike laste optimaalne tähelepanu püsivus samalaadse tegevuse sooritamisel 10 – 15 minutit. Ka nimetatud teadlane märgib, et madalat kontsentratsioonivõimet põhjustavad sagedased kõrvalekalded.

Tähelepanu maht on alamõistuslikel lastel oma eakaaslastega võrreldes nii kvalitatiivsete kui kvantitatiivsete parameetrite poolest vähem arenenud. T. Golovina (Т.Н. Головина, 1980, c. 70) on selgitanud, et alamõistuslike laste tähelepanu maht I klassis ulatub 1 – 2 objektini ning pedagoogide visa töö tulemusena areneb III klassiks 2 – 3 objektini. Tähelepanu mahu kasv jääb järsult maha normist, kui on tegemist ülesannetega, mis nõuavad tähelepanudava

üldistamist ja läbimõtlemise kõrgemat taset. Rõhutatakse ka seda, et tähelepanu mahu laienemine on erinev, sõltudes lastel esinevatest kliinilise oligofreenia vormidest (maht on suurem oligofreenia tüsistuseteta vormil).

I. Baskakova (И.И. Баскакова, 1970, с. 87) jagab debiilsed lapsed tähelepanu iseärasuste põhjal kahte gruppi.

1. Dünaamiline grupp. Nende tähelepanu iseloomustab liikuvus, püsivus, suurenenud kõrvalekalduvus, võimetus keskenduda pikemaks ajaks mingile tegevusele, mis nõuab vaimset pingutust.

2. Adünaamiline grupp. Neil lastel on põhiliselt häiritud tähelepanu ümberlülituvus ühelt objektilt või tegevuselt teisele.

S. Rubinštein (С.Я. Рубинштейн, 1979, с. 144) eristab kaht tähelepanematuse tekke allikat. Esimene ja tüüpilisem väljendub psüühiliste protsesside kiires nõrgenemises, väsimises, närviotsesside inertsusel, mis on tingitud lühiajaliste faasiliste seisundite ilmnevusest ajukoos. Väsimus ei avaldu mitte ainult tunnis või koolipäeva lõpul, vaid juba esimeses tunnis mingi pingutuse järel. Psüühilise aktiivsuse toonuse langemine ja kõikumine esineb igal nõrga närvisüsteemiga õpilasel (ka üldkoolis), paljudel abikooli õpilastel aga tekivad psüühilise toonuse kõikumised väga sageli (meditsiinilise nimetatatakse sellist last tserebraalse sündroomiga lapseks). See halvendab tunduvalt nende õpingusaavutusi. Teiseks laste tähelepanematuse allikaks on nende ebaõige kasvatamine. Tähelepanu on enesekontrolli harjumus, mis on tihedalt seotud enesevalitsemise ja -kriitikaga. Järelikult tuleb tähelepanu kui enesekontrolli harjumust spetsiaalselt õpetada.

Abikooli õpilaste tähelepanu iseärasuste uurimisega on tegele- nud ka mitmed TÜ defektoloogiaosakonna diplomandid. Järgnevalt antakse ülevaade nende töödest.

Algklasside õpilaste tähelepanu kontsentratsioonil on peatunud oma diplomitöös Mare Joala (1982, juh. dots. T. Aunapuu). Katseisikuteks valiti võrdne arv õpilasi nii üld- kui abikooli I - III klassist (à 20 õpilast), koolideks Pärnu Abikool, Massiaru EIK ja Metsapoole 8-kl. kool. Et selgitada vaimse töövõime muutusi koolipäeva vältel, viidi nii abi- (edaspidi tabelis AK) kui üldkooli (edaspidi tabelis ÜK) I - III klassis viienda õppetunni algul 5 min. jooksul läbi korrektuurtest (Bourdoni tähetest), milles tuli maha tõmmata 3 eri tähte. Katsetulemused (keskmised andmed õpilase kohta) esitatakse tabelis 1.

Tabelist näeme, et abikooli I klassi õpilaste töövõime kõigub: 1. ja 3. tunnis suudeti läbi vaadata arvestatavalt rohkem märke kui 2. ja 4. tunnis. Vigade arv suureneb märgatavalt 4. tunnis. Abikooli II ja III klassis väheneb läbivaadatud tähtede arv järk-järgult kogu tööpäeva vältel, vigade arv on samuti suurem 4. tunnis. Hakkab silma, et kõikides abikooli klassides suureneb tööjõudlus ja väheneb

## Korrektuurtesti täitmine õppepäeva jooksul

	I klass		II klass		III klass	
	ÜK	AK	ÜK	AK	ÜK	AK
1. tund LT	55	150	71	211	98	252
V	2	18	5	16	1	17
2. tund LT	90	82	90	173	102	168
V	2	15	3	16	2	17
3. tund LT	75	147	100	136	90	171
V	2	15	4	22	2	18
4. tund LT	89	101	102	117	85	138
V	1	24	1	20	2	21
5. tund LT	91	157	95	137	93	235
V	2	15	3	16	2	13
Kokku LT	400	637	458	774	468	964
Kokku V	9	87	16	90	9	86
Märkus. LT	- läbivaadatud tähtede arv 5 min. jooksul;					
V	- vigade arv.					

vigade arv 5. tunnis. Selgus, et enne 5. tundi oli söögivahetund. Seega piisas õpilastele 20 minutist, et taastada jõuvarud vaimse töö jätkamiseks.

Üldkooli õpilaste tulemused tekitavad põgusal tutvumisel hämmastust, kuna läbivaadatud tähtede arv on palju väiksem abikooli õpilaste vastavatest tulemustest. Tegelikult on aga üldkooli õpilased täpsemad ja hoolsamad, mida tõendab vigade väike arv, samal ajal kui abikooli õpilased kiirustavad, jätavad vahele nii tähti ja sageli ka ridu. Sellest siis formaalselt suur tehtud töö hulk. Vead moodustavad läbivaadatud tööde koguhulgast abikooli I klassi õpilastel 13,66 %, II klassi õpilastel 11,6 % ja III klassi õpilastel 8,92 %. Samad näitajad üldkooli I klassi õpilastel on 2,25 %, II klassi õpilastel 3,5 % ja III klassi õpilastel 1,92 %. (Erinevused on statistiliselt usaldatavad 99 %-liselt). Sama tendentsi on märkinud oma uurimustöös ka S. Liepin (С.В. Липинь, 1977 а).

Järgnevalt võrreldi õpilaste individuaalset edukust. Selleks määrati kindlaks õpilaste arv, kes tööpäeva jooksul olid edukaimad 1. tunnis, kes 2. tunnis jne. (vt. tabel 2).

Selgus, et abikoolis saavutas kõige rohkem õpilasi individuaalselt parima tulemuse 1. tunnis (edu 5. tunnis on — nagu eespool juba mainitud — ilmselt seotud söögivahetunniga), halvimal olid aga tulemused 3. ja 4. tunnis. Üldkoolis on parimad tulemused kas 2. või 4. tunnis, halvimal aga millegipärast 1. ja 3. tunnis.

Järgnevalt selgitati õpilaste kontsentratsioonivõimet õppenädala jooksul. Korrektuurtestid viidi läbi ühe nädala vältel esimeses õppetunnis. Tulemustest annab ülevaate tabel 3.

Tabel 2

## Parema töövõimega õpilaste protsent õppetundide kaupa

	I klass		II klass		III klass	
	ÜK	AK	ÜK	AK	ÜK	AK
1. tund	–	38	8	72	17	47
2. tund	38	15	17	14	50	11
3. tund	8	23	–	–	6	5
4. tund	46	–	67	14	22	5
5. tund	8	23	83	–	5	32

Tabel 3

Korrektuurtesti täitmise tulemused õppenädala vältel  
(keskmiselt õpilase kohta)

Päev	I klass		II klass		III klass	
	ÜK	AK	ÜK	AK	ÜK	AK
	Läbivaadatud tähed					
Esmaspäev	75	194	107	136	90	167
Teisipäev	115	119	103	108	118	162
Kolmapäev	89	181	95	163	100	222
Neljapäev	81	166	101	158	106	135
Reede	91	155	98	127	132	237
Kokku	451	770	504	692	546	1023
	Vead					
Esmaspäev	2	18	4	22	2	18
Teisipäev	3	18	2	13	2	16
Kolmapäev	3	16	4	16	3	17
Neljapäev	4	17	3	16	4	20
Reede	4	18	1	16	2	20
Kokku	16	87	14	83	13	91

Nagu eelmiseigi katse tulemused nii ka tabelis 3 esitatud andmed näitavad, et abikooli õpilased töötavad kiiresti (abikooli õpilased vaatasid läbi 2485 tähemärki; üldkooli omad 1501 tähemärki, s.t. 0,6 korda vähem). Ka teevad abikooli õpilased 6,1 korda rohkem vigu kui üldkooli õpilased. Kui aga võrrelda erinevate nädalapäevade tulemusi, siis selgub, et 35 % abikooli õpilaste töövõime paranes õppenädala jooksul, 33 %-l halvenes ja 33 %-l oli muutusteta. Oppenädala lõpuks erilist töövõime langust ei täheldatud. Pigem vastupidi — kõige madalam produktiivsus oli nädala algul. Ka üldkooli õpilaste töövõime on kogu nädala vältel enam-vähem stabiilne, mõningal määral on kontsentratsioon esmaspäeviti isegi nõrgem.

Õpilaste individuaalseid tulemusi võrreldes selgus, et paremad tulemused on abikooli õpilastel kolmapäeviti, üldkooli õpilastel aga

teisipäeviti ja reedeti; halvimald tulemused on abikooli õpilastel esmaspäeval, üldkooli õpilastel kolmapäeval ja neljapäeval (vt. tabel 4).

Tabel 4

Parima töövoimega õpilaste protsent õppenädala vältel

	I klass		II klass		III klass	
	ÜK	AK	ÜK	AK	ÜK	AK
Esmaspäev	36	13	5	17	11	10
Teisipäev	21	6	26	33	39	20
Kolmapäev	7	56	16	33	-	30
Neljapäev	7	13	16	17	-	10
Reede	29	12	37	-	50	30

Järgnevalt vaadeldi, kuivõrd on korrektuurtesti tulemused seotud edukusega emakeeles ja matemaatikas. Selgus, et nii abikooli II kui III klassis on seos statistiliselt oluline (korrelatsioonikoefitsient 0,89), I klassis on see seos madalam ( $r = 0,36$ ;  $p = 0,05$ ). Ka üldkooli õpilaste korrektuurtesti tulemused ja õppeedukus on statistiliselt olulisel määral seotud ( $p = 0,05$ ), korrelatsioonikoefitsient on I klassis 0,47, II klassis 0,59 ja III klassis 0,46. Seega võib väita, et korrektuurtesti põhjal tehtud järeldusi nii õppetundide kui nädalapäevade sobivusest õpilastele tuleks kasutada kogu õppetöö korralduses, näiteks võiksid õpetajad neid andmeid arvestada kontrolltööde planeerimisel.

Tähelepanu kontsentratsiooni võime muutust esimese õppeaasta vältel on uurinud Maire Piiroja (1988, juh. dots. T. Aunapuu), kes korraldas nii abi- kui üldkooli I klassi õpilastele õppeaasta alguses ja lõpus korrektuurtesti. Õpilaste ette lauale pandi paber, millel oli kolm rida trükitud tähti ja numbreid. Anti korraldus: "Leia üles kõik A-tähed ja number 1-d, tõmba A-tähele ring ümber ja 1-le joon alla!" Mõõdeti aega, mis kulus ülesande täitmiseks, ja loeti vead. Sügisel suutsid abikooli õpilased täita ülesande keskmiselt kahe minutiga, vigu tehti keskmiselt 1,2. Vigadeta suutis testi sooritada 15 % õpilastest, nende hulgas oli ka õpilasi, kellel kulus ülesande täitmiseks vähem aega. Kevadel kulus testi tegemiseks 1,26 minutit, vigade keskmine arv jäi samaks. 32 %-l õpilastest oli koos aja vähenemisega suurenenud vigade arv, mis on seletatav teatud üleoleva suhtumisega nende jaoks tuttavasse ja "kergesse" ülesandesse. Iseloomulik oli, et lapsed ei vaadanud ülesannet läbi järjest, vaid 23 % märkis A-d ja 1-d ühtmoodi, kuigi instruksioon nõudis erisugust märkimist. Seega leidis kinnitust fakt, et abikooli algklasside õpilased ei oska oma tähelepanu jaotada mitme tegevuse vahel, mis on S. Liepini (С.В. Лиепинь, 1977) arvates üheks madala õppeedukuse põhjuseks.

Samuti pani diplomand tähele, et iga väiksempi kõrvaline ärritaja viis lapse oma tegevusest kõrvale ja uuesti töö juurde jõudmine võttis palju aega.

Üldkooli I klassi õpilastel kulus testi täitmiseks sügisel 1,4 sekundit ja kevadel 1,23 sekundit. Sügisel tehti keskmiselt 1,5 viga ( $\sigma = 1,2$ ) ja kevadel 1 viga ( $\sigma = 1,3$ ). Sügisel sooritas 20 % õpilastest testi veatult, kevadel 50 %.

Kokkuvõtteks tuleb öelda, et abikooli õpilaste tähelepanu kontsentratsioonivõime areneb aasta jooksul aeglasemalt kui üldkooli õpilastel, kuid mõlemas koolitüübis on neid õpilasi, kes aastaga tulemused ei paranenud üldse või hoopis halvenesid kvaliteedilt.

Tähelepanu jaotuvuse iseärasuste väljaselgitamisele on pühendatud Kersti Pageli diplomitöö (1985, juhendaja dots. T. Aunapuu). Uurimistöö I osas tuli katseisikutel (nii abi- kui üldkooli I – IV klass) täita korrekturest ja samal ajal loendada helisignaale või jälgida jutukest. II osas tuli näidata ja nimetada tekstis algul ainult “punased” häälikud, siis ainult “rohelised”, siis ainult “sinised”; seejärel näidata tekstis kõik tähed ja öelda, mis värvi häälikule nad vastavad. III osas tuli klassifitseerida geomeetrilisi kujundeid erinevate tunnuste alusel (L. Tigranova meetodika). Selgus, et kahe tegevuse üheaegne täitmine valmistab erilisi raskusi abikooli I klassi õpilastele. Mitte ükski ei tulnud ülesandega toime: oli neid, kes korrekturesti edasi ei teinud, loendasid vaid signaale, või vastupidi — ei suutnud signaale loendada, kuid jätkasid korrekturesti. 72 % katseisikutest ei suutnud teha üldse midagi. II – IV klassi õpilased saavad küll ülesandega hakkama, kuid tunduvad suureneb aeg ja vigade arv. Olulist erinevust II ja IV klassi tulemuste vahel ei olnud. Üldkooli õpilastel väheneb aga vanuse kasvuga vigade arv ja kiireneb ka töötempo. Silma torkas, et üldkooli õpilased oskasid oma ülesannet kergendada. Näiteks tõmmati teksti lehele signaali kuulates kriipsukesi. Nii ei toiminud aga ükski abikooli laps. Korrekturestiga üheaegne teksti kuulamine valmistab abikooli õpilastele samuti suuri raskusi (vt. tabel 5).

Tabel 5

Vastused teksti taastavatele küsimustele (%)

Klass	Õiged	Valed	Vastamata
I	7	42	51
II	13	47	40
III	11	59	30
IV	13	66	21

Nagu tabelist näha, paranevad tulemused vanuse kasvuga vaid vastamata küsimuste vähenemise poolest, kuid samal ajal suureneb

valede vastuste hulk. Järelikult proovib neljanda klassi õpilane vastata esitatud küsimustele ka siis, kui ta vastust ei tea, esimese klassi laps jätab sagedamini vastuse võlgu: Üldkooli õpilastel erilisi raskusi küsimustele vastamisel ei olnud, kuigi korrekatuurtesti täitmise aeg teksti kuulamise ajal pikenes.

Häälikute liigitamisel ilmnes omapärane asjaolu. Üksikute häälikugruppide kaupa said abikooli õpilased ülesandega hästi hakkama, 3 häälikugruppiga korraga töötades aga aeg pikenes. Oli mitmeid õpilasi, kellel eraldi punaste, eraldi roheliste ja eraldi siniste häälikute määramise aja summa oli lühem ajast, mis kulus 3 häälikugruppile. Tabelis 6 esitatakse andmed selle kohta, kui palju kulus õpilastel aega häälikugruppide määramiseks. Näeme, et kõige rohkem (41,4 %) õpilasi sai roheliste häälikute määramisega hakkama vaid 60 - 90 sekundiga. Määramine on edukas ka punaste häälikute puhul (60 % saavad hakkama 60 - 120 s).

Tabel 6

Õpilaste grupeerimine katseaja järgi (%)

Aeg s	Punased	Rohelised	Sinised
60 - 90	30,0	41,4	16,7
90 - 120	30,0	34,5	33,3
120 - 150	23,3	17,2	30,0
150 - 180	16,7	6,9	20,0

Vanuse kasvades paranevad ka abikooli õpilaste tulemused, kuid püsima jääb tendents, et mitut häälikugruppi korraga määrata on raskem kui iga üksikut eraldi. III ja IV klassis avaldas kindlasti mõju ka häälikuanalüüsi oskuse üldine tõus.

Kõige suuremaid raskusi valmistas geomeetriliste kujundite klassifitseerimine mitme tunnuse alusel. Selgesti ilmnesid individuaalsed erinevused juba ühe tunnuse järgi klassifitseerimisel. Näiteks I klassis oli parimaks tulemuseks 140 s, paremuselt järgmisel aga 170 s. Kõige aeglasema lapse tulemus oli 320 s. Teise klassi tulemused olid märksa ühtlasemad: kõige kiirema II klassi õpilase aeg oli 80 s, kõige aeglasemal 210 s, III klassis olid tulemused vastavalt 60 s ja 160 s, IV klassis 50 s ja 115 s.

Kahe tunnuse järgi klassifitseerimine suurendas õpilastevahelisi erinevusi: I klassis erinevus 300 s (pikimast ajast on lahutatud lühim), II klassis 110 s, III klassis 135 s, IV klassis 155 s.

Kolme tunnuse järgi klassifitseerimisel valmistas millegipärast kõige rohkem raskusi figuride suuruste arvestamine. Pikenes aeg. I klassi õpilastele käis selline töö üle jõu, ei aidanud ka mitmekordsed selgitused, abistamised ja katse korraldajaga koos tegemised. III ja

IV klassi tulemused aga olid enam-vähem võrdsed, seejuures olid need oluliselt paremad II klassi tulemustest.

Reet Nigol (1980, juhendaja dots. Aunapuu) kasutas VII – VIII klassi alamõistuslike õpilaste tähelepanu jaotamise uurimiseks Schulte tabelit, millel tuli näidata ja loetleda punaseid numbreid 1-st kuni 25-ni, samal ajal ka musti 25-st 1-ni (nt. punane 1, must 25; punane 2, must 24 jne.). Selgus, et mida kiiremini katse sooritati, seda vähem tehti vigu, ja vastupidi, mida aeglasemalt katse sooritati, seda rohkem oli vigu. Põhjus on ilmselt selles, et katseisikul ununeb numbrite otsimisel eelmine vastus, kaob järg. Ei suudeta enam meelde tuletada, mis numbrit nimetati ja mis on järgmine. Kui aga õpilane sooritab ülesande kiirustades, esineb värvide segistamist — 19 % vigade üldarvust. Sagedasem vastamiseks kulunud aeg oli 8,1 min (29 % vastajatest). Kui vaadelda õpilaste väsvust, siis selgub, et 1. – 5. vastuse puhul tehti küllalt palju vigu, kuid suurema osa vigadest moodustas vale värvi nimetamine. 6. – 8. vastuse puhul vigade arv väheneb — ülesanne on omandatud, 9. – 13.-l suureneb valede vastuste arv, värvusega eksitakse vähe; 14. – 18. vastuse puhul on katseisikul väsinud ja arvude nimetamine tundub raskena. Just sellel perioodil võtab arvude otsimine tabelist kõige rohkem aega. 19. vastuse puhul vigade arv väheneb järsult ja alates 20. tõuseb taas ja püsib suur katse lõpuni. Tuleb aga märkida, et põhiliselt eksitakse siin värviga: arvud on lihtsad, katse lõpp on lähedal ja õpilased hakkavad liialt kiirustama, tehes palju vigu. 30 katseisikut tegid katse sooritamisel 750-st võimalikust õigest vastusest 181 viga (24 %). 85 korral (s.o. 47 % vigadest) nimetati vale arvude kombinatsioon ja 96 korral (s.o. 53 % vigadest) näidati vale värvi numbrit.

Üldkooli õpilastest 25 % ei teinud ainsatki viga, kogu grupi vigade aritmeetiline keskmine oli 3,0. Seos vastamiseks kulunud aja ja vigade arvu vahel oli samasugune kui abikooli õpilastel — mida kiiremini, seda õigemini.

Tähelepanu mahu uurimiseks noorematel alamõistuslikel õpilastel (I – III kl.) kasutas Kersti Vilson (1985, juhendaja dots. T. Aunapuu) 20 lehte, millel oli kujutatud erisugused objektid (esemepildid, geomeetrised kujundid, tähefiguurid, numbrid). Lehed erinesid üksteisest objektide arvu, suuruse, värvuse ja paigutuse poolest. Katseandmeid võrreldi üldkooli ja väimise arengu peetusega õpilaste vastavate tulemustega.

Selgus, et kõige rohkem sobisid lehed, millel oli 3 või 4 objekti (õpilased taastasid neist keskmiselt 2,9). Kui lehel oli objekte rohkem, suurenes nende katseisikute arv, kes andsid minimaalse arvu vastuseid. Näiteks 7 objektiga lehelt taastasid õpilased maksimaalselt 4 objekti (6 õpilast), minimaalselt 1 objekti (5 õpilast). Arengupeatusega ja üldkooli õpilaste tähelepanu mahtu iseloomustas sama tendents, kuigi kõige edukamalt võeti vastu lehte, kus oli 5 objekti.

Tabel 7

## Tähelepanu sõltuvus objektide hulgast

Objektide arv lehel	Antud õigeid vastuseid (%)			Keskmiselt 1 õpilase kohta		
	AK	VAP	ÜK	AK	VAP	ÜK
3	83,3	97,7	100,0	2,5	2,6	3,0
4	73,3	90,0	98,3	2,9	3,6	3,9
5	54,8	80,0	96,7	2,7	4,0	4,8
6	38,9	50,5	81,7	2,3	3,3	4,9
7	35,2	47,6	71,4	2,5	3,0	5,0
Keskmiselt	51,9	67,6	86,7	2,6	3,3	4,3

Nagu tabelist 7 näha, on grupid statistiliselt oluliselt erinevad. Kõigi näitajate poolest on edukamad üldkooli õpilased ja vähemedu- kad alamõistuslikud lapsed. Kuna arengupeatusega lapsed omakorda erinevad mõlemast äärmusest (erinevused on statistiliselt olulised), siis võib ilmselt tähelepanu mahu katseid kasutada diagnostilise va- hendina arengupeatuse kindlakstegemisel.

Küllaltki suurt tähtsust tähelepanu mahu jaoks omab esitatud materjali liik. Järgnevalt võrreldakse tähelepanu mahtu, kui õpilas- tele esitati esemepildid, geomeetrilised kujundid, tähed ja numbrid (vt. tabel 8).

Tabel 8

## Tähelepanu mahu sõltuvus esitatud materjali liigist

Liik	Antud õigeid vastuseid (%)			Keskmiselt õigeid vastuseid		
	AK	VAP	ÜK	AK	VAP	ÜK
Pildid	51,9	67,6	86,7	2,6	3,3	4,3
Geom. kujund.	55,7	80,8	82,6	2,8	4,2	4,3
Tähed	59,9	72,0	92,2	3,8	3,5	4,6
Numbrid	71,7	73,3	93,1	3,9	3,9	4,9

Tabelis 8 esitatud andmetest võib näha, et tähelepanu maht on märgatavalt seotud tähelepanu objektiga. Nii abikooli kui üldkoo- li õpilased tajuvad selgemini ja säilitavad operatiivmõlu paremini numbreid, arengupeatusega lapsed aga geomeetrilisi kujundeid. Mis nimetatud tendentsi põhjustab, see vajab ilmselt edaspidist uurimist.

Katsete tulemustest selgus veel üks omapärane asjaolu. Ni- melt, nii alamõistuslikud kui arengupeatusega lapsed koondasid oma tähelepanu eelkõige lehe vasakpoolsetele kujunditele. Nimetamata

jäetakse aga sagedamini kujundeid, mis asuvad lehe paremal serval. Objekti asend lehel on olulisem isegi objekti suurusest ja värvuse erinevusest. Nii jäeti tähele panemata näiteks paremal serval asuv ainus teistest märgatavalt suurem ja erineva värvusega objekt (v.a. punane värvus, mida tajuti paremini).

Aire Vaga diplomitöö (1985, juhendaja T. Aunapuu) selgitas tähelepanu mahu iseärasusi abikooli ja üldkooli õpilastel (V – VIII klass). Selgus, et ka vanemate õpilaste tähelepanu maht on väiksem üldkooli õpilaste tähelepanu mahust. Tähtede, numbrite ja geomeetriliste kujundite puhul oli abikooli õpilaste tähelepanu maht 4,5, üldkooli õpilastel 5,5; esemepiltide puhul olid vastavad näitajad 3,5 ja 4,5. Vanuse kasvades suureneb ka õpilaste tähelepanu maht (vt. tabel 9).

Tabel 9

Vanuse seos tähelepanu mahuga ( $\bar{x}$ )

Objekt	Abikool		Üldkool	
	V kl.	VIII kl.	V kl.	VIII kl.
Pildid	3,0	3,6	4,4	5,2
Tähed	4,3	4,3	4,5	5,4
Numbrid	4,5	4,9	5,0	5,2

Ka vanemate klasside õpilaste jaoks oli väga oluline tähelepanu objekti asend lehel. Rohkem pannakse tähele objekte, mis asuvad lehe vasakus servas, ülemises ääres või keskel. Märksa vähem olulised on objekti värvus ja suurus. Selgus ka, et mida rohkem on lehel objekte, seda vähem suudetakse tähele panna (vt. tabel 10).

Tabel 10

Õpilaste arv, kes tajusid 100 % lehel kujutatust

Objektide hulk	Tähed	Numbrid	Pildid	Geom. fig.
5	56	56	28	43
6	23	35	6	22
7	7	16	1,7	34
8	0,9	2,6	–	8,6
9	5	6	–	3,5
10	–	2,5	–	–

Kokkuvõtteks võib eelkäsitatud diplomitööde põhjal öelda, et veelkordset kinnitust leidis tõsiasi — debiilsel lapsel on puudujäägid kõigis tähelepanu omadustes. Täpsustati, millises tunnis ja millisel

nädalapäeval on tähelepanu kontsentratsioon parim. Uuringute põhjal tahaksin rõhutada, et abikoolides tuleks üle minna 40-minutilise tunnile (mõnes koolis on seda juba tehtud), vahetunnid peaksid olema pikemad ja tingimata juba pärast teist tundi. Hästi mõjuks õpilaste tööväimele, kui nad saaksid vahetundides vabalt valida füüsilist koormust (kasvõi lihtsalt joosta, mängida jne.) ning kuulata muusikat. Õpetajatele pakub vahest huvi diplomitöodes väljatoodud seisukoht, et abikooli algklasside õpilastel on raske tähelepanu jaotada ka niisuguse igapäevatoos hariliku ülesande täitmisel nagu häälikugruppide määramine. Last aitab, kui häälikugruppid määratakse kordamööda. Näitvahendite valimisel ja koostamisel võiks arvestada esitatud andmeid tähelepanu mahu iseärasuste kohta, mille järgi olulisem materjal peaks asuma näitvahendi vasakul poolel.

Nagu juba artikli alguses rõhutati, on tähelepanu inimse elus väga tähtis. Samas tuleks aga lisada, et tähelepanu on treenitav ja seega võib õpetaja vastava spetsiaalse korrigeerimistööga oluliselt mõjustada debiilsete laste tähelepanu arengut.

## KIRJANDUS

- Joala, M. Abikooli I – III klassi õpilaste väimse tööväime iseärasusi: Diplomitöö. — Tartu, 1982. — 70 lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
- Nigol, R. Abikooli vanemate klasside õpilaste mõningatest tähelepanu omadustest: Diplomitöö. — Tartu, 1980. — 92 lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
- Nilson, K. Abikooli nooremate klasside õpilaste tähelepanu mahu iseärasusi: Diplomitöö. — Tartu, 1985. — 79 lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
- Pagel, K. Abikooli nooremate klasside õpilaste tähelepanu jaotavuse iseärasused: Diplomitöö. — Tartu, 1985. — 81 lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
- Piiraja, M. Abikooli I klassi õpilaste psüühiliste protsesside iseärasusi ja arengu dünaamika: Diplomitöö. — Tartu, 1988. — 133 lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
- Vaga, A. Abikooli vanemate klasside õpilaste tähelepanu mahu iseärasusi: Diplomitöö. — Tartu, 1985. — 80 lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
- Баскакова И.И. Сравнительное изучение некоторых особенностей внимания нормальных школьников и олигофренов раннего юношеского возраста // Экспериментальное исследование внимания / Под ред. Н.Ф. Добрынина. — М.: Просвещение, 1970. — С. 86 – 92.
- Головина Т.Н. Развитие пространственного анализа у умственно отсталых детей и некоторые пути коррекции его недостатков // Пси-

- хологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе. — М.: Педагогика, 1980. — С. 63 — 71.
- Лиепинь С.В. Особенности внимания умственно отсталых младших школьников: Дисс ... канд. психол. наук. — М.: 1977а. — 132 с.
- Лиепинь С.В. Особенности внимания учащихся младших классов вспомогательной школы // Дефектология. — 1977б. — № 5. — С. 43 — 51.
- Перселени Л.И. Механизмы нарушения восприятия у аномальных детей: Психофизиологическое исследование. — М.: Педагогика, 1984. — 160 с.
- Рубинштейн С.Л. Психология умственно отсталого школьника. — М.: Просвещение, 1979. — 192 с.

## К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ВНИМАНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

Т. Аунапуу  
Резюме

В данной статье на основе шести дипломных работ студентов отделения дефектологии Тартуского университета даётся краткий обзор результатов исследования особенностей внимания учащихся вспомогательной школы. В анализируемых работах рассматриваются проблемы концентрации внимания в течение учебного дня и недели, особенности распределения и объёма внимания. Все полученные данные сравниваются с соответствующими показателями учащихся общеобразовательной школы. Выяснилось, что учащиеся вспомогательной школы отстают от своих нормальных сверстников по всем изучаемым параметрам. Был также выявлен ряд специфических особенностей внимания учащихся вспомогательных школ. Например, они легче замечают предметы, находящиеся в левой части поля внимания. Кроме того, было установлено, что способность концентрации внимания восстанавливается у школьников относительно быстро, если им дать отдых.

# VÕIMALUSI ETTEHAARAVA ENESEKONTROLI OSKUSE KUJUNDAMISEKS HÄLVIKUIL ÕPPEÜLESANNETE LAHENDAMISEL

A. Reinmaa

Mitmed kooliuuendusülesanded ootavad lahendamist ka eriõpetuses. Nõustudes seisukohaga, et "... kooliuuendus realiseerub eeskätt hariduse sisu kaudu ..." (V. Rajangu, 1989, lk. 5), ei tähenda see ometi õpetamise metoodika võimaluste alahindamist. On selge, et paljud kooliuuendusega seonduvad püüded täiustada puuetega laste õpetamist keskenduvad nende õpetamise tehnika (loe: erimetoodika) põhiküsimuste lahendamise ümber. Erimetoodikates moodustab ühe keskse probleemiringi õpilaste iseseisva töö korraldamine. Nii õpilaste ainealaste teadmiste-oskuste-vilumuste kujundamine kui nende vaimne arendamine tervikuna sõltub määravalt sellest, millise tulemuslikkusega nad ise õpivad.

TÜ eripedagoogika kateedri teadusuuringute üheks suunaks on olnud alamõistuslike õpilaste ja nürmikute iseseisva töö teoreetiliste aluste täpsustamine. Nendes uurimustes on järk-järgult selgitatud nii õpilaste iseseisva töö oskusi ja nende kujundamist eriõpetuse tavarakendustes kui ka erimetoodikate täiustamise võimalusi, et saavutada hälvikutel üldiste õpioskuste arvestatav areng.

Vaadeldav ülevaateartikkel on kirjutatud uurimuse "Metoodilistest võimalustest abikooli õpilaste ja nürmikute enesekontrollioskuste kujundamiseks loodusõpetuse ja geograafia õpetamisel" käigus kogutud materjali alusel. Uurimismetoodika kavandamisel lähtusime nii ülddidaktilis-psühholoogilistest uurimustest (Г.С. Никифоров, 1973; А.И. Липкина, Л.А.Рыбак, 1968; Л.В.Крушинский и др., 1981; К.П.Мальцева, 1962; В.И.Степанский, 1976) kui eripedagoogika- ja -psühholoogiaalastest töödest (В.П.Гриханов, 1984; В.А.Гулак, 1976; Ю.Ф.Кузнецов, 1985; Ю.Б.Максименко, 1986; Л.И.Тигранова, 1985 и др.), mis andsid lähtealuse puuetega laste iseseisva töö omapära mõistmiseks. Kõrvutades kodumaiste ja rajataguste uurimuste (Т. Fundudis jt., 1977; jt.) andmeid hälvikute arengust, osutus võimalikuks tähelepanu keskendamise nende laste arengu üldistele seaduspärasustele. Arvukate uurimuste tulemused veenavad selles, et määrav tähtsus puuetega laste igakülgsele arendamisele on **laste tegelikele võimeile vastaval õppetööl**. Sellise õppetöö organiseerimine on võimalik, kui lisaks vaimsele võimeile

leiavad arvestamist õpilaste tegelikud õpioskused ning on kasutada õppematerjalid nende süsteemikindlaks kujundamiseks. Pedagoogikadoktor V. Sinjovi seisukohalt on alamõistuslike õpilaste vaimseks arendamiseks vaja õppetöös kasutada töövõtteid, mis suunavad õpilase analüüsima oma tegevust. Analüüsil peavad õpilased põhjendama tehtavat, selgitama selle vastavust tööjuhendile. Analüüs võimaldab õpilastel omandada oskused oma töö resultaadi võrdlemiseks etteantuga (B.Н.Синёв, 1988). "Õpilaste vaimse tegevuse täiustamise tähtsamaks ülesandeks on kujundada neil oma vaimse tegevuse juhtimise oskused eneseregulatsiooni alusel", rõhutab V. Sinjov (samas, lk. 154). Toetudes uurimismaterjalile, näidatakse samas teadustöös mitmeid alamõistuslike õpilaste vaimse tegevuse aktiveerimise meetodilisi võimalusi. Meie uurimuse seisukohalt pakuvadki eelkõige huvi need võtted õppeülesannete lahendamisel, mille rakendamise tulemusel peaks suurenema õpilaste teadlikkus. V. Sinjovi andmeil on eriline tähtsus töövõtetele, mis õpetavad õpilast õppeülesande lahendamiseks oma tegevust planeerima (samas, lk. 198 - 199).

Nimetatud seisukohta on põhjust esile tõsta ka seetõttu, et oma uurimuste kavandamisel oli meil üheks lähtemomendiks tees hälvikute enesekontrollioskuste ja nende vaimse tegevuse planeerimisoskuse vahelisest seosest. Mitmetes ülddidaktilis-psühholoogilistes töödes (P.Я.Гузман, 1982; А.Ф.Эсаулов, 1972 jt.) on avatud ka selle seose psühholoogilis-füsioloogiline toimemehhanism. Meie seniste uurimuste (A. Reinmaa, 1985, 1988, 1989 jt.) tulemuste kõrvutamine andmetega, mis saadud ülesannete lahendamisel normikohase vaimse tegevuse korral, annab alust väita, et nii ühel kui teisel juhul on õppeülesande teadlikuks lahendamiseks vaja lahendamistingimuste mõistmist. Käesolev artikkel esitab üldistatult uurimistulemused, mis peaksid andma võimaluse hinnata nii eriopetuse tavakorralduses kui eksperimendi tingimustes kasutatud ettehaarava enesekontrolli oskuse kujundamise võtteid alamõistuslikel õpilastel ja nürmikutel. Terminiga *ettehaarav enesekontrolli oskus* tähistame õpilaste oskuste kogumit, mis töös õppeülesandega avaldub: a) tööjuhendi kasutamisel; b) eelseisva töö planeerimisel; c) õpilaste eneskriitilisuses tehtava suhtes töö käigus; d) tulemuse analüüsimisel pärast töö lõpetamist.

Peame tõdema, et nimetatud lähenemine erineb traditsioonilisest enesekontrolli mõiste ja problemaatika käsitlusest, mida kajastavad eelkõige ülddidaktikaalased tööd (K. Saar, 1976; S. Alumäe, 1978; S. Morel, 1978 jt.). Hälvikute õpetamisel on aga esmajärgulise tähtsusega nendel lastel oskuste kujundamine võimalikult produktiivseks iseseisvaks õppimiseks. Õppeülesannete lahendamisel tähendab see oskust arvestada kõiki lahendamistingimusi võimalikult täpse (õige) lahendi saamiseks. Abiõpetust ei rahulda kuigivõrd õpilaste enesekontrollioskuste kujundamise need viisid, mis on orienteeritud töö

käigus tehtud vigade parandamisele pärast töö esialgset valmimist. Õpilaste vaimse arendamise seisukohalt olulisem on õpetada kasutama kõiki võimalusi, et lahendada õppeülesanne võimalikult väheste vigadega.

Kuivõrd abikooli V ja VIII klassi õpilased ning nürmikud oma kooli samadest klassidest arvestavad õppeülesande lahendamisel abi võimalusega, uurisime mitmeti. Esimeses katseseerias pidid õpilased enne tööle asumist selgitama, kuidas nad toimivad õppeülesannet lahendades, teises aga lahendama ülesandeid ilma, et õpilastel oleks soovitatud kasutada abimaterjale (õpiku teksti, selgitavat joonist või skeemi, tegevuskava jms.). Võimalus abimaterjali kasutamiseks oli aga jäetud.

Kolmandas katseseerias lahendati õppeülesandeid selliste tööjuhendite kasutamise, mis suunasid õpilasi oma tegevust igakülgset läbi mõtlema ja võimalust mööda kontrollima. Nende katseseeriade tulemused andsid uurimuse konstaterival etapil ja kujundavas (3.) katseseerias saadud andmeid kõrvutatades võimaluse määrata puuetega laste enesekontrollioskuse arengut. Vestluses õpetajatega selgitasime, et mingit spetsiaalset enesekontrollioskuste kujundamist õpilastel polnud toimunud. Siinkohal peame täpsustama, et õpetajate enamik väitis õpilaste enesekontrollioskuste arendamist järjepidevalt tehtavat. Õpetajate käsitlustes toimub see tingimustes, kus õpilased peavad kontrollima ja parandama vead oma töödes. "Vahele loen õiged vastused ise ette, sagedamini teeb seda üks õpilastest. Siis peavad kõik oma vead parandama," on ühe õpetaja selgitus omamoodi tüüpnaide. Sellist õpetust käsitlemegi kui erimetoodika tavarakendust, andes endale selgelt aru, et enesekontrolli sihivärsse kujundamisega pole sellel tavarakendusel kuigivõrd ühist.

Tabel 1

Hälvikute suhtumine õppeülesandesse

Õpilasgruppid	Abikooli õpilased (n = 242)		Nürmikud (n = 86)	
	õpilaste arv	%	õpilaste arv	%
I. Püüdlilikud lahendajad	135	55,8	32	37,2
II. Kartlikud lahendajad	41	16,9	20	23,3
III. Lahendavad vastumeelselt	36	14,9	6	6,9
IV. Orienteeritud kaaslaste või täiskasvanute abile	22	9,0	28	32,6
V. Kontrollivad ise tehtut	8	3,4		
Kokku	242	100	86	100

**Püüdlike lahendajate gruppi** arvasime kõik need õpilased, kelle selgitustes domineeris soov lahendada ülesanne võimalikult hästi. Enamik siia rühma arvatud õpilasi kasutas selgitamisel väljendeid "lahendan hoolikalt", "mõtlen hästi", "teen korralikult", "lahendan kiiresti" jms. Samas äratas analüüsil meie tähelepanu, et enamus vastanuist (eriti V klassis) märkis vajadust vormistada kirjalik ülesanne korralikult. "Kirjutati ilusasti", "ei sodi", "tõmban pealkirjale joone alla", "kirjutati vihikusse kuupäeva", jt. on tüüpilised näited õpilaste vastustest. On alust arvata, et sellised hoiakud on õpilastel kujundatud koolitöös. On kahtlemata väga vajalik, et õpilane oskaks oma kirjalikku tööd vormistada. Õpilaste vastustest aga ilmneb, et nende teadmised ja hool sellest, kuidas õppeülesanne lahendada, keskendub üksnes väljendile "... pean puhtalt tegema, ei tohi parandada ega sodida". Arutleme selle üle pikemalt seetõttu, et ilmselt pole meie eriõpetuse igapäevatoös kaugeltki parimas vahekorras erinevad rõhuasetused õpilaste õpetamisel õppeülesannet lahendama. Nii tundide vaatlemine kui õppetegevuse analüüsi mitmed moodused kinnitavad tõdemust, et paraku saavad hälvikud õpetust (sageli hoiatavas ja noomivas vormis) vaid oma kirjaliku töö (õppeülesande) vormistamiseks. Seda näitasid ka teistesse gruppidesse arvatud õpilaste vastused.

Teise õpilasgrupi, mille nimetasime **kartlikeks lahendajaiks**, vastustele oli ainuomane mure (et mitte öelda hirm) ülesande ebaõnnestunud lahendamisega kaasnevate pahanduste pärast. Erinevalt kõigi teiste rühmade õpilastest väljendasid sellesse gruppi arvatud üsnagi sarnaselt kartust seoses ülesande lahendamisega. Nii öeldi, et "... pean ilusasti lahendama, muidu saan kahe", "kui on vigu paneb õpetaja kahe", "... kasvataja ei luba kinno", "... laupäeval ei lubata koju sõita", "... linnavalitsusel ei saa" jms. Närmikutest on selliseid õpilasi 23,3 % (20 õpilast), abikoolis vastavalt 16,9 % (41 õpilast). On iseloomulik, et vastates küsimustele ülesannete lahendamise huvitatuse ja meeldivuse kohta, oli tüüpivastuseks "... meeldib, kui ei panda kahte, ei saa riielda".

**Kolmanda grupi** moodustasid uurituist need, kelle vastustest selgus, et kirjalikke õppeülesandeid lahendatakse äärmiselt vastumeelselt. Nii näiteks vastati suulisel vestlemisel küsimusele "Räägi, kuidas sa lahendad ülesannet", "Mina ei lahendagi". Sellises vestluses ilmnis, et sageli jäetakse kodused kirjalikud tööd tegemata, klassis ei töötata kuigivõrd kaasa ka tunnis. Enamasti saadakse kirjalike tööde (ka tegemata tööde!) eest kahtesid. Viimaseid "parandatakse" suuliste vastamistega. Võimalusel kirjutavad selle grupi õpilased kirjalikke töid kaaslaste vihikust maha. "Vahel olen nii saanud nelja või viie", jagas oma kogemusi üks VIII klassi noormees. Tabelis 1 esitatud andmetest ilmneb, et närmikute seas on taoliste hoiakutega õpilaste osakaal peaaegu poole väiksem kui abikoolis. Ilmselt saab

seda seletada nürmikute primaarselt kahjustamata vaimse tegevusega.

Neljandat õpilasgruppi määratlesime kui *orienteerituid kaaslaste või täiskasvanute abile*. Nende õpilaste vastused näitasid, et õppeülesande lahendamisel oodatakse teatud tagasisidet, kinnitust tehtava kohta kas autoriteetsetelt klassikaaslastelt või õpetajalt-kasvatajalt, aga üksikutel juhtudel ka kodus vanematelt, vanavanematelt, õdedelt-vendadelt. Eelkõige ilmnis seda gruppi ühendav tunnusjoon selgitustes küsimusele *"Mida sa teed, kui ei oska ülesannet lahendada?"*. Vaid mõned laste vastused: *"... küsin Mardilt"* (Mart on klassikaaslane, kes õpib hästi), *"... vanaisa aitab"*, *"... kasvataja ütleb"* jt. Eelmise rühma õpilaste vastustest erinesid IV grupi omad eelkõige oma lähtehoiakult. Kõik siia gruppi arvatud õpilased tahtsid ülesandeid lahendada. Sooviti lahendada võimalikult hästi. Selle poolest sarnanesid nende õpilaste vastused I grupi poolt antuga. Kui aga gruppi *püüdlükud lahendajad* arvatud orienteerisid raskuste tekkimisel üksnes oma jõule (nt. *"... mõtlen veel"*, *"... tuletan meelde"* jt.), siis teised nägid loomulikku võimalust konsulteerida teadjamatega. Olulised erinevused on sellise võimaluse teadmisel nürmikute ja abikooli õpilaste vahel. Uuritud abikooli õpilastest oli 9 % (22 õpilast), nürmikutest aga ligemale kolmandik (32,6 %, s.o. 28 õpilast) neid, kes õppeülesande lahendamisel soovisid saada kinnitust teistelt inimestelt. On alust arvata, et sellist abi osatakse ka kasutada ülesande õigeks lahendamiseks, vähemalt paremini neist, kes pole sellist võimalust üldse teadvustanud. Nürmikute suhteliselt suurt osakaalu oma tegevusele kinnitust-suunamist nõudlejate seas tuleb ilmselt seletada ka Tartu 1. Eriinternaatkoolis rakendatava ettevalmistustunni ning kogu õpetamise meetoodikaga. Õpilase stimuleerimine iseseisvusele oskusliku juhendamise kaudu tema kõigis tegevustes on üks õppe-kasvatustöö juhtpõhimõtteid. Igapäevase õppetöö kõigis vormides õpetatakse last eelkõige rakendama oma oskusi ja võimeid. Oskus küsida nõu ja juhendust ning seda kasutada on üks üldisi õpioskusi, mis vajab kujundamist. Nürmikute õpetamisel on seda, võrreldes alamõistuslike õpilastega, mõnevõrra lihtsam teha nii laste suuremate vaimsete võimete kui ka väiksemate klassikoosseisude tõttu.

Eraldi väljatoomist vajavad meie arvates need vähesed õpilased, kes esimeses katseeerias vastuseid andes märkisid, et nad kontrollivad esmalt ise oma töö. 328 katsealusest oli selliselt vastanud vaid 8 (2,4 %), kõik abikooli VIII klassi õpilased. Nii vähest õpilaste hulka, kes seostavad õppeülesande lahendamist vajadusega tehtut kontrollida, ei saa seletada üksnes nende õpilaste vaimse tegevuse iseärasustega. Meie arvates näitab saadud tulemus eelkõige kasutatava tavametoodika ebatäiuslikkust. Kui ka VIII klassi hälvikule ei meenu vajadus tehtud tööd esmalt ise kontrollida, siis edaspi-

diseks peab lahendust pakkuma õpilasi õppeülesandeid lahendama õpetamise meetodika täpsem rakendamine.

Esimese katseseeria tulemusi kokku võttes äratas tähelepanu tõsiasi, et ükski õpilane ei püüdnudki avada (ära seletada), millises järjekorras ta ülesande lahendamisel midagi teeb. Samuti ei kasutanud keegi katsealustest sõna *tööjuhend*. Kuna selle katseseeria meetodika välistas võimaluse esitada etteütlevaid küsimusi (nt. "*Kas loed esmalt tööjuhendit või hakkad lahendama ülesannet?*"), võib tulemusi hinnata küllaltki objektiivseks. Katsetulemustest järeldub, et ei abikooli õpilastel ega V - VIII klassi nürmikutel ole oskust lahendada õppeülesandeid piisava teadlikkusega.

Teises katseseerias lahendasid õpilased kirjalikult õppeülesandeid. Seejuures oli neil võimalus kasutada abistavat materjali (õpikutekst, joonised, skeemid, märksõnad, osainformatsioon enesekontrolliks jms.). Katseseeria meetodika kohaselt aga selle abimaterjali kasutamisele täiendavate juhistega ei suunatud. Eraldi analüüsi tehes seejuures katsete tulemusi, mis ühel juhul saadi üleklassilistes katsetes, teisel juhul individuaalkatsetes. Nimelt piisas üleklassilises töös sageli ühest õpiku avanud õpilasest, et seda eeskuju järgisid teised. Tuleb tunnistada, et esialgu kavandatud meetodika mõningase ebatäiuslikkuse tõttu ei osutunud osa teise katseseeria tulemustest (üleklassitöö katsevariandid) päris objektiivseks. Täpsemini öeldes oli nende katsetulemuste tõlgendamine komplitseeritud. Seevastu andsid individuaalkatsed eksimatu võimaluse hinnata õpilaste tegelike oskusi meid huvitavates aspektides:

- a) õppeülesande lahendamise alustamine;
- b) tegutsemine raskuste tekkimisel;
- c) lahenduskäigu enesekriitiline analüüs;
- d) kontrollimine töö käigus ja lahendamise lõpetamise järel.

Kuna erinevates üksikkatsetes osales erineval hulgal õpilasi, ei ole katsetulemuste koondi äratoomine üldistava tabelina otstarbekas. Seepärast esitame saadud tulemused meid huvitanud probleemide kohta süstematiseerituna nende sisemise loogilise seose alusel.

Õpilaste oskust alustada ülesande lahendamist tööjuhendi lugemisest analüüsisime nii kollektiiv- kui individuaalkatsete tulemuste alusel. Kollektiivkatsetes kujunes üheks huvitavamaid tulemusi andvaks uurimisevõtteks ülesande osalise lahendamise juhend. Sellistena käsitlesime näiteks alljärgnevat juhendeid:

*SUL ON LEHEL KAKS ÜLESANNET, nr. 16 ja nr. 17.  
ÜLESANNET 16 ÄRA LAHENDA.  
TÄIDA LÜNGAD ÜLESANDE 17 LAUSETES!*

---

*VASTA KIRJALIKULT ÜLESANDE 3 JA 5 KÜSIMUSELE!*

---

*KRIIPSUTA 2. TULBAS ALLA EESTIS LEIDUVATE MAAVARADE NIMETUSED!*

**KIRJUTA 1. TULBA SÕNADE SEAST VÄLJA INIMESE KEHAOSADE NIMETUSED.**

**VASTUSE LEHT TOO KOHE, KUI TÕO VALMIS, ÕPETAJA LAUALE!**

Ülaltoodud tööjuhendite näidiste kasutamisel oli võimalik eksimatult fikseerida, kuivõrd õpilane järgis juhendis nõutut õppeülesande lahendamisel. Näiteks, lahendades kuue küsimusega ülesannet, kus kirjalikult tuli vastata 3. ja 5. küsimusele, toimusid nõudele vastavalt 4,6 % abikooli õpilastest (8 õpilast 174-st) ja 8,3 % nürnikuist (6 õpilast 72-st). Kõik ülejäänud katsealused püüdsid vastata kõigile ülesande 6 küsimusele. Ligilähedane oli tulemus, kui õppeülesandes oli toodud kaks tulpa maavarade nimetustega, õpilased pidid aga tööjuhendi kohaselt alla kriipsutama 2. tulbas sisalduvate Eestis leiduvate maavarade nimetused. Nii enamik nürnikuid (94,7 %) kui abikooli õpilasi (91,2 %) tegi allakriipsutusi ka 1. tulbas.

Teise katseseeria vaadeldava osa tulemused veensid meid selles, et praeguses õppekorralduses ei kujune hälvikuil õppeülesande tööjuhendi mõtestatud analüüsi oskusi. Nagu märgib V. Sinjov (В.Н.Синев, 1988, с. 198) on aga just tööjuhendi mõistmine tegevuse planeerimise aluseks. Et enamik õpilasi asub ülesannet lahendama ilma mõttelise plaanita eelseisva töö kohta, veensid meid ka mitmed teised katseseeriad. Kuna neid probleeme oleme käsitlenud ka varasemates töödes (A. Reinmaa, 1988, jt.), siis puudub siinkohal vajadus pikemaks analüüsiks. Küll aga väärib mainimist, et üksikud õpilased nii abikoolist kui nürnikutest püüdsid õppeülesande lahendamise algul omal initsiatiivil kasutada olemasolevaid abivahendeid. Eelkõige sooviti töötada õpikuga. Individuaalkatsetes ilmnes, et abikoolis oli selliseid õpilasi ligikaudu 12 %, nürnikute seas 8 %. Samas selgus, et tahvlil olevat õppeinfot, mis hõlbustanuks ülesande lahendamist, kuid mida kasutama spetsiaalselt ei suunatud, õpilased ise ka ei märganud.

Eraldi vajab selgitust uurimuse see etapp, kus määratlesime õpilaste oskusi ületada õppeülesande lahenemisel tekkivaid raskusi. Kasutatav uurimismetoodika pidi võimaldama selgitada vähemalt järgmist:

- a) mis laadi raskused tekivad õpilastel õppeülesande iseseisval lahendamisel?;
- b) kuidas õpilased väljendavad tekkinud raskust?;
- c) millist abi nad püüavad ise leida raskuse ületamiseks?;
- d) kuidas lahendatakse ülesannet edasi peale raskuste ilmne-  
mist?

Nende probleemide kohta kogutud materjal vääriks analüüsi omaette artiklis. Siinkohal piisab mõnede üldtendentside esitamisest, et mõista õpilaste ettehaarava enesekontrolli oskuse kujundamise

võimalusi tavapärase eriõpetuse tingimustes. Meie katseandmetel eristusi järgmised õpilasgrupid nii alamõistuslikest õpilastest kui nürmikustest.

1. Õpilased, kes lahendasid ülesande näiliselt raskusteta. Selle grupi vähemuse moodustasid need üksikud, kes tõesti oskasid suuremal või vähemal määral kasutada tööjuhendit, samuti valdasid materjali sisuliselt. Enamik siia gruppi arvatud õpilasi tegutses ülesande lahendamisel ebaadekvaatselt, ise seda tunnetamata. Katseseerias, kus uurisime nende õpilaste enesekriitilise analüüsi taset, ilmnes, et oldi veendunud tehtu õigsuses.

2. Õpilased, kelle raskused ülesandega keskendusid töö alustamisele. Sellesse rühma arvatule oli iseloomulik küllaltki aktiivne selgituse nõutamine eelkõige õpetajalt. Võrreldes eelmise rühmaga tunnetasid selle grupi õpilased selgesti eksimisohtu. Seda püüti vältida täiendavate selgituste saamisega.

3. Õpilased, kes püüdsid ülesande lahendamiseks puudujäävat infot leida õpikust või vihikust. Seda võimalust kasutasid omal initsiatiivil üksikud. Vahel lihtsalt lehitseti õpikut, ilma et sealt sisulist abi oleks leitud.

4. Õpilased, kes rahumeeli jätsid ülesandest osa või siis kogu ülesande lahendamata. Need õpilased jagunesid selgelt veel omakorda kahte gruppi: ühed, kes olid mures võimaliku halva hinde pärast (nt. "*Õpetaja, ärge mulle kahte pange. Ma järgmine tund teen paremini.*"); teised aga ilmutasid igasuguse huvi ja tahtejõu puudumist ülesande lahendamiseks (nt. "*Ei oska ja üldse ei lahenda ma selliseid ülesandeid; "Ei huvita mind need lollused"* jms.).

Mis puudutab õpilaste hoiakuid tehtud tööd ise kontrollida, siis on teise katseseeria tulemused ligilähedased esimese katseseeria analüüsil ilmnenuga. Kui suulisel selgitusel meenus 3,4 %-le abikooli õpilastest tehtud töö kontrollimine, siis teises katseseerias tegid seda praktiliselt 3 õpilast 128-st (2,3 %). 71-st nürmikust kontrollisid oma lahendeid 2 (2,8 %). Niivõrd madala tulemuse juures pole praktilist tähtsust sellel, et ka nende üksikute õpilaste poolt tehtud kontrollimine ei tähendanud töös leiduvate vigade parandamist.

Kolmas katseseeria oli uurimuse kujundava eksperimendi etapis. Uurisime võimalust õpetada alamõistuslikke õpilasi ja nürmikuid mõtestama õppeülesande tööjuhendit nii, et õpilased arvestaksid tööjuhendi nõudeid ka kogu töö sooritamise etapi vältel. Kujundava eksperimendi planeerisime ajaliselt 8 koolitunnile. Sisuliselt tähendas see tööd kahe õppenädala jooksul üheaegselt õppeplaanilistes loodusõpetuse ja geograafia tundides. Eksperimendi mudeli moodustasid juba varem kirjeldatud (A. Reinmaa, 1988, lk. 123) 4 tööetappi. Kuivõrd olid VIII klassi õpilastel kujundatavad ettehaarava enesekontrolli oskused selles katseseerias, näitavad tabelis 2 esitatud andmed.

Tabel 2

## Hälvikute oskused ettehaaravaks enesekontrolliks

Õpilasgrupp	Abikooli VIII kl.		Nürmikute VIII kl.	
	õpilaste arv	%	õpilaste arv	%
I. Iseseisvalt juhinduvad	6	8,1	—	—
II. Õpetajalt vähese abi vajajad	9	12,2	11	34,4
III. Kergesti eksijad	43	58,1	13	40,6
IV. Koostööle orienteeritud	5	6,7	3	9,4
V. Enesekontrollile orienteerimata	11	14,9	5	15,6
Kokku	74	100	22	100

Katsetulemused veenavad selles, et enamikku eriõpetust vajavatest lastest on võimalik õpetada lahendama õppeülesandeid nii et õpilane kontrolliks teadlikult oma tegevuse vastavust tööjuhendiga esitatule ülesande lahendamise käigus. Ehkki analüüsitava eksperimendi järel on abikooli õpilastest 14,9 % ja nürmikutest 15,6 % grupeeritud kui *enesekontrollile orienteerimata*, ei tule neidki selle tegevuse suhtes lootusetuks pidada. Nagu näitasid üksikud individuaalkatsed, vajaksid need õpilased teistega võrreldes mõnevõrra pikemat harjutamisaega, et omandada vähemalt esialgu mõningase iseseisvusega kasutamiseks vajalikke enesekontrollivõtteid. On alust arvata, et täieneksid enamiku katses osalenute oskused, kui selliste tövõtetega harjutamine toimuks järjepidevalt igapäevases koolitöös. Poleks midagi loomulikumat, kui eriõpetuses oleksid kasutatavad õppekomplektid (eelkõige õpik ja töövihik), mis teineteisega seostuvatena võimaldaksid suunata õpilastel üldiste õpioskuste, sealhulgas enesekontrollioskuse arengut. Senikaua, kuni puuduvad töövihikud eripedagoogikateaduse nüüdistulemustel põhinevate õppeülesannete süsteemidega, jäävad kõik õpilaste igakülgse vaimse arendamise lootused üksnes õpetaja tööle.

Ettehaarava enesekontrolli oskuse kujundamiseks õpilastel on õpetaja töös esmatähtis kasutada varieeruvaid tööjuhendeid. Hälvikuid on võimalik järjepidevas töös õpetada neid tööjuhendeid analüüsima täie arusaamisega.

## KIRJANDUS

Alumäe, S. Tähelepanekuid enesekontrolli organiseerimise ja ainealase tegevuse seosest // Nõukogude Kool. — 1978. — Nr. 5. — Lk. 395 - 398.

- Fundudis, T., Rolvin, K., Garside, R. Speech retarded and deaf children: their psychological development. — London etc.: Academic Press, 1977. — 117 p.
- Morel, S. Tõõvihik enesekontrolli oskuse kujundamise vahendina // Nõukogude Kool. — 1978. — Nr. 5. — Lk. 402 - 405.
- Rajangu, V. Eesti haridusuuenduse hetkeseisust ja ülesannetest selle tulemuslikkuse suurendamisel // Nõukogude Kool. — 1989. — Nr. 1. — Lk. 4 - 11.
- Reinmaa, A. Enesekontrollivõimalusega õppeülesannete lahendamine abikooli õpilastel ja nürmikutel loodusõpetuses // Uurimusi eripedagoogikast ja psühholoogiast: Nõukogude pedagoogika ja kool XXXIV. — Tln., 1985. — Lk. 19 - 27.
- Reinmaa, A. Hälvikute enesekontrollioskused ja nende kujundamine õppetöös // TÜ toimetised. — 1990. — Vihik 874. — Lk. 149 - 168.
- Reinmaa, A. Tõõjuhendite mõju hälvikute iseseisva töö tulemuslikkusele // TRÜ toimetised. — 1988. — Vihik 826. — Lk. 115 - 134.
- Saar, K. Võimalusi enesekontrolliks // Nõukogude Kool. — 1976. — Nr. 5. — Lk. 385 - 388.
- Гриханов В.П. Алгоритмические предписания как средство формирования у учащихся вспомогательной школы умений самостоятельного решения арифметических задач // Проблемы методов учебной и коррекционно-воспитательной работы в специальных школах и дошкольных учреждениях: Тезисы докладов. — М., 1984. — С. 51 - 52.
- Гузман Р.Я. Роль моделирования совместной деятельности в решении учебных задач: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1982. — 20 с.
- Гулак В.А. Формирование умственных действий у учащихся вспомогательной школы с применением алгоритмов // Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью. — М., 1976. — С. 95 - 102.
- Крушинский Л.В., Якименко О.О., Полова Н.П. Возрастные особенности решения логической задачи // Возрастные особенности физиологических систем детей и подростков. — М., 1981. — С. 38 - 39.
- Кузнецов Ю.Ф. Применение логических схем при изучении причинно-следственных связей на уроках истории во вспомогательной школе // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталого ребенка. — М., 1985. — С. 86 - 94.
- Липкина А.И., Рыбак Л.А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. — М.: Просвещение, 1968. — 142 с.
- Максименко Ю.В. Особенности формирования самоконтроля в деятельности детей с ЗПР: Дис. ... канд. психол. наук. — М., 1986. — 123 с.
- Мальцева К.П. Самоконтроль в учебной работе младших школьников // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. — М., 1962. — С. 185 - 224.
- Никифоров Г.С. Некоторые аспекты самоконтроля // Вестник Ленинградского университета. — 1973. — № 5. — С. 95 - 100.
- Синев В.Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся

вспомогательной школы: Дис. ... докт. пед. наук. — Киев, 1988. — 359 с.

Степанский В.И. Роль второсигнальной обратной связи в саморегуляции деятельности // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции. — Казань, 1976. — С. 6-10.

Тигранова Л.И. Развитие мышления слабослышащих детей: Дис. ... докт. психол. наук. — М., 1985. — 376 с.

Эсаулов А.Ф. Психология решения задач. — М.: Высшая школа, 1972.

## ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЛАНИРУЮЩЕМУ И ОПЕРАЦИОНАЛЬНОМУ САМОКОНТРОЛЮ АНОМАЛЬНЫХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РЕШЕНИИ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ

А. Рейнмаа  
Резюме

В поисках активизации умственной деятельности аномальных школьников в школьном обучении, на наш взгляд, особую значимость имеет формирование у школьников приемов самоконтроля. Признавая различную патофизиологическую обусловленность нарушения умственной деятельности аномальных школьников, нет никакого основания недооценивать корректирующие возможности обучения школьников различным видам самоконтроля.

Данная статья написана на основе нескольких исследований, проведенных учениками V – VIII классов вспомогательной школы и школы слабослышащих. В исследованиях констатирующего характера участвовало 242 умственно отсталых и 86 слабослышащих школьников, а в экспериментальном обучении соответственно 74 и 32 школьника.

Стержневыми вопросами констатирующего этапа исследования являлись:

1. Определение уровня обученности школьников приемам самоконтроля.

2. Исследование степени осознанности школьниками владением контрольно-оценочными действиями.

3. Характеристика умений аномальных школьников планировать свою деятельность при решении учебных заданий на основании письменных инструкций различного типа.

Экспериментальное обучение было направлено на форми-

вание у школьников некоторых приемов планирующего и операционального самоконтроля. Материалом экспериментального обучения послужили составленные нами учебные задания по естествознанию и географии. Полученные данные свидетельствуют о том, что у аномальных школьников в результате специального обучения образуются контрольно-оценочные действия, содержащие планирующие компоненты.

На основе исследования даются некоторые методические советы преподавателям специального обучения.

# УПРАВЛЯЕМОЕ ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ-ДЕБИЛОВ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ

В.А. Гулак

1. **Проблема.** В ряду актуальных проблем педагогической олигофренопсихологии продолжает оставаться изыскание резервов умственного развития учащихся-дебилов на основе психологически оптимальной организации их обучения.

К настоящему времени дефектологическая наука располагает большим количеством работ, определяющих закономерности умственного развития учащихся-олигофренов, принципы организации их умственной деятельности, методические условия (правила) осуществления коррекционно-развивающего обучения этих детей при изучении различных дисциплин (Л.С. Выготский, Г.М. Дульнев, И.Г. Еременко, А.И. Капустин, К.К. Карлеп, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, В.И. Пивский, В.Н. Синев, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф и др.).

Значительными возможностями оптимизации учебного труда школьников располагает теория планомерного (позапного) формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), содержащая эффективный методический аппарат управляемого обучения (Н.Ф. Талызина, 1975). Основанная на принципе единства сознания и деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), она в известной мере реализует положение К. Маркса о том, что "идеальное есть не что иное, как материальное, пересаженное в человеческую голову и преобразованное в ней"\*

Непрерывающийся прогресс данной теории находит свое проявление и в специальной психологии. Она успешно использована при формировании ряда познавательных процессов у детей с нарушениями слуха, с задержкой умственного и речевого развития, у слепоглухонемых школьников, у учащихся вспомогательной школы.

Основываясь на принципе общности закономерностей онтогенетического становления психики нормальных и аномальных детей, советские психологи (А.Н. Леонтьев, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, М. С. Певзнер и др.) использовали методический

---

\* К. Маркс, соч., т.23, стр. 21.

аппарат концепции П.Я. Гальперина в процессе анализа интеллектуального развития умственно отсталых детей. В частности, В.И. Лубовский и М.С. Певзнер (1963), исследуя динамику развития учащихся-олигофренов, отмечают, что в основе таких функций, как логическое мышление, активное запоминание лежит развернутое материальное действие и что последнее, опираясь на внешнюю, а затем внутреннюю речь, превращается в умственное действие.

Положение о возможности использования поэтапного формирования умственных действий как средства коррекции психических недостатков впервые было сформулировано А.Н. Леонтьевым (1972). Подчеркивая необходимость совершать интериоризацию, он заметил, что в случае задержки учащихся-дебиллов на стадии внешних операций необходимо вернуть их к первоначальному этапу развернутых внешних действий, правильно свернуть их и перевести в речевой план.

В современной специальной дидактике поэтапное формирование умственных действий применяется в качестве психологической основы оптимизации учебно-познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. Исследование И.Г. Еременко (1972), осуществленное с учетом теоретических положений П.Я. Гальперина, позволило, в частности, определить систему методических средств повышения познавательной активности учащихся-олигофренов. В качестве таких средств используются: ориентирование учащихся в предстоящем задании, включая мотивацию и постановку цели; формирование умений руководствоваться планом как ориентировочной основой действий; развитие у учащихся операций, необходимых для рационального построения и регулирования своих действий; вынесение в план внешней речи суждений школьников о способах решения задач и др.

В советской специальной психологии поэтапное формирование умственных действий эффективно используется при разработке методик формирования понятийного мышления, навыков первоначального счета, понятий естествознания, обобщения лексики, развития внимания, нравственного сознания (И.Е. Еременко, А.И. Капустин, Н.И. Непомнящая, Н.Р. Осипова, А. Рейнмаа, Н.В. Тарасенко и др.).

Осуществляемая в этих условиях учебная деятельность школьников характеризовалась большей упорядоченностью и общенностью. В частности, школьники могли достаточно точно аргументировать свои действия и осуществлять перенос знаний исторического содержания при решении новых, в том числе нетипичных задач (А.И. Капустин). Ученики успешно пользовались арифметическими знаниями на практике (И.Г. Еременко). Усвоенная лексика успешно использовалась учениками в новой

речевой ситуации (Н.В. Тарасенко). Сформированные нравственные понятия давали возможность умственно отсталым детям более целенаправленно и правильно действовать в ситуации морального выбора (А.И. Капустин).

Возможности применения поэтапного формирования умственных действий в обучении учащихся-олигофренов обсуждаются также в ряде работ зарубежных психологов (В. Brose, J. Mann, G. Scheerer-Neuman, M. Farkasch и др.).

Сходный с концепцией П.Я. Гальперина методический подход (так называемая "система прямого обучения", разработанная в США) применяется в обучении различных категорий аномальных детей. В частности, изучение школьниками понятий осуществляется в условиях, открывающих их существенные признаки. По мере выполнения заданий обеспечивается немедленная обратная связь. Обучение стратегии решения задач осуществляется сначала в практической, внешнеречевой формах, а затем во внутреннем плане. Деятельность учителя направляется преимущественно на обучение школьников общим способам выполнения заданий (Я. Кыргызсаар).

Значительная эффективность поэтапного формирования умственных действий в коррекции недостатков познавательных процессов и учащихся-дебилов обусловлена его объективным соответствием закономерностям формирования сложных форм психики у умственно отсталых школьников (Л.С. Выготский). В частности, оно обеспечивает целенаправленное развитие словесного опосредования и интериориоризации учебной деятельности учащихся в их функциональном единстве.

Анализ данной литературы свидетельствует, однако, что возможности данного подхода в коррекции познавательной деятельности умственно отсталых учеников изучены недостаточно. Так, до настоящего времени не исследована эффективность планомерного формирования умственных действий лингвистического (в частности орфографического) содержания как сложных форм психики (Л.В. Выготский). Вспомогательная школа до настоящего времени не располагает теоретически и экспериментально обоснованным методическим аппаратом формирования умственных действий на уроках русского языка, что в значительной степени, наряду с интеллектуальным дефектом, обуславливает сохранение таких недостатков, как низкий уровень осознанности и обобщенности орфографических действий.

Изложенные положения определили актуальность исследования и его основные задачи:

- 1) теоретическое и экспериментальное обоснование методического аппарата поэтапного формирования умственных действий на уроках русского языка;

2) изучение его эффективности в развитии осознанности умственных действий лингвистического (орфографического) содержания как показателя, характеризующего высшие формы психики.

## **2. Теоретико-экспериментальное обоснование и общая структура методического аппарата формирования умственных действий у учащихся-дебилов на уроках русского языка**

Логика культурно-исторической концепции психики Л.С. Выготского, а также развивающие ее положения советских психологов (Г.М. Дульнев, И.Г. Еременко, А.Н. Леонтьев, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, В.Г. Петрова и др.) о решающей роли словесного опосредования и поэтапной интериоризации деятельности в развитии высших форм психики у учащихся-дебилов определили анализ особенностей умственной деятельности учащихся-дебилов и ее организации на основе концепции П.Я. Гальперина.

### **2.1. Особенности умственной деятельности и ее организации у учащихся вспомогательной школы.**

Процесс формирования любого умственного действия начинается с создания ориентировочной основы. Нарушение ориентировки в предстоящих заданиях является одной из основных психологических характеристик учащихся-олигофренов (работы И.Г. Еременко, В.И. Лубовского, А.Р. Лурия, Б.И. Пинского, В.Г. Петровой, И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф и др.). Достаточно ярко это проявляется в процессе решения арифметических задач и при выполнении грамматических заданий.

В исследованиях И.Г. Еременко (1972) было обнаружено, что ученики не всегда пользуются воспроизведенными знаниями как ориентировочной основой действий. Чаще всего наблюдается, что эти знания не соотносятся со способами предстоящих действий.

Трудность создания ориентировочной основы у учащихся вспомогательной школы в значительной мере обуславливается их ограниченными возможностями в использовании речевых инструкций. Именно в форме последних представляются все необходимые ориентиры деятельности, т.е. полный перечень операций, необходимых для выполнения конкретного задания. Однако, как показывают исследования В.И. Лубовского, понимание простых инструкций, состоящих из 2 – 3 элементарных операций, всё-таки доступно уже олигофренам младшего школьного возраста. Касаясь инструкций, представляющих для умственно отсталых школьников значительную сложность, В.Г. Петрова (1977) разделяет их на два вида. Первый составляют те из них, которые предполагают выполнение значительного количества элементар-

ных операций, второй — инструкции, ставящие перед школьниками определенные мыслительные задачи.

Недостатки ориентировки умственно отсталых школьников проявляются в их практической деятельности. Прежде всего нарушается ее системность: утрачиваются и переставляются операции, теряется целенаправленность. В качестве эффективного средства устранения отмеченных недостатков мы рассматриваем применение учебных алгоритмов. В этом случае управление процессом выполнения действия в материализованной форме осуществляется за счет четкой представленности в алгоритме системы действия. Как подчеркивает А.И. Капустин, алгоритмические инструкции обеспечивают сознательную организацию анализа задачи и своевременную актуализацию знаний, необходимых для ее решения. Использование алгоритмов создает условия, при которых ученики не только усваивают инструкции, но и действуют в соответствии с ней.

Поскольку исходным этапом формирования умственных действий является создание их ориентировочной основы в виде учебного алгоритма, важное значение приобретает вопрос о соотношении алгоритмов и правил, содержащихся в учебниках по русскому языку: степень соответствия алгоритма и правила (по содержанию и логической структуре) и возможность алгоритмизации правил. В практике обучения учащихся как массовой, так и вспомогательной школы, часты случаи, когда школьник, хорошо зная правило, не может применить его при решении поставленной задачи. Одной из причин явлений такого рода является представленность в правилах лишь общих способов действий, не отражающих всех необходимых операций. Критерием возможности применения алгоритмов в орфографии является наличие в правилах написания орфограмм аналогий или противопоставлений. Анализ учебников русского языка с учетом данного критерия позволил выделить 4 группы правил (А.И. Власенков):

1) Правила, допускающие построение самостоятельных алгоритмов. Это двухвариантные правила, объединяемые в учебнике по принципу противопоставления. В самых формулировках этих правил заложены алгоритмы, которые надо сформулировать как систему операций.

2) Правила, объединяемые обобщающим алгоритмом. Один обобщающий алгоритм в этих случаях объединяет несколько правил.

3) Правила, для которых алгоритмы возможны, но они специально не формулируются в силу его предельной простоты.

4) Правила, не поддающиеся алгоритмизации из-за отсутствия четко выраженных сопоставлений.

Анализ учебников и программ свидетельствует, что многие

правила, изучаемые во вспомогательной школе, могут алгоритмизироваться как по принципу противопоставления, так и обобщающим алгоритмом.

В создании ориентировочной основы действий важную роль играет использование предметных моделей в виде образца выполнения заданий и графических схем. Их углубленный анализ способствует достижению наиболее адекватного отражения в сознании ребенка признаков, качеств, структурных элементов выполняемой деятельности. Эффективность предметного моделирования в процессе формирования умственных действий учащихся-олигофренов отмечается также в ряде работ зарубежных психологов (Е. Бялоленске-Леске, Г. Раду, М. Фаркаш).

После материализованной внешнеречевой форма действия является второй на пути интериоризации действия, т.е. превращения его в умственное. Если на предыдущих этапах формирования умственных действий речь служит главным образом системой ориентировок для выполнения заданий, то теперь она становится самостоятельным носителем ориентировки в задании и его практического выполнения. Внешнеречевая форма представляет собой отражение в речи практической деятельности. Как указывает В.Г. Петрова, "успешная практическая деятельность ученика вспомогательной школы не дает оснований полагать, что он может воспроизвести эту деятельность в умственном плане и выразить словесно" (В.Г. Петрова, 1977, с. 81). В ряде работ советских дефектологов отмечается наблюдаемая у умственно отсталых детей задержка на этапе материальных и материализованных действий, которая проявляется в процессах письма, счета и других видах учебного труда (И.Г. Еременко, А.Н. Леонтьев, Н.И. Непомнящая). Подобное состояние П.Я. Гальперин описывает следующим образом: обучаемый ориентируется на предметное содержание, он оказывается в состоянии решить тот круг практических задач, где доступна ориентировка в плане восприятия. В.И. Лубовский отмечает, что отражение собственного опыта в словесной форме даже в процессе выработки элементарных систем условных связей представляет для детей-олигофренов известные трудности. Наибольшие затруднения наблюдаются в тех случаях, когда учащимся предлагается дать словесный отчет о деятельности, включающей ряд последовательных операций (Г.М. Дульнев, Б.И. Линский, В.Г. Петрова).

Традиционное обучение учащихся-олигофренов не способно в полной мере устранять отмеченный недостаток. И.Г. Еременко совершенно прав в своем утверждении, что система практических грамматических упражнений, на основе которых строится обучение русскому языку во вспомогательной школе, не

обеспечивает достаточное осознание школьниками способов выполнения действий, поскольку ориентировано лишь на практическое усвоение грамматических норм — это положение согласуется с выводом Н.Ф. Талызиной: “Если материализованная форма действия усваивается в отрыве от речевой и своевременно не заменяется последней, то происходит автоматизация фактически неполноценной материализованной формы, которая становится привычной и приводит к ограничению действия обучаемого кругом практических задач” (Н.Ф. Талызина, 1975, с. 69 – 70).

Существенную роль в преодолении отмеченных трудностей играет применение специальных коррекционных средств. К числу приемов, упорядочивающих и активизирующих словесный отчет о совершаемых действиях, относятся: побуждение ученика к рассказу о проделанной работе, анализ выполняемого задания, сличение его с образцом и др. (В.Г. Петрова, 1977). Указанные приемы, однако, эффективны только при выполнении школьниками предметно-практической деятельности, когда все совершаемые при этом операции представлены достаточно наглядно. При осуществлении грамматических, орфографических заданий учебный материал, которым оперируют ученики, характеризуется отвлеченным содержанием. В результате отмеченные приемы не оказывают существенного воздействия на формирование словесных отчетов.

В качестве эффективного методического средства, способствующего решению этой задачи, мы рассматриваем использование элементов программированного обучения. Как известно, опыт обучения, основанный на принципе полного программирования учебной деятельности школьников, не получил распространения. Более того, попытка возвести его в ранг универсальной дидактической системы в значительной мере дискредитировала его в среде педагогов-практиков. Между тем, как отмечают ведущие советские дидакты (Ю.К. Бабанский, И.Д. Зверев, М.Н. Скаткин и др.), этот метод обучения обладает рядом преимуществ. В частности, программированное обучение достаточно эффективно в обеспечении последовательного и обязательного выполнения всех необходимых учебных операций, в формировании навыков контроля. Оно дает возможность активизировать самостоятельную работу учащихся, дифференцировать ее. И.Д. Зверев отмечает особенную продуктивность этого метода в развитии у школьников навыков конструирования ответов.

С учетом последнего преимущества программированного обучения методической аппарат формирования умственных действий учащихся вспомогательной школы может быть ориентирован на оптимизацию не только практических действий, но и на их вербализацию учащимися. В этих целях разрабатываемые

программированные пособия должны обеспечивать оперативную помощь умственно отсталым детям на начальном этапе проектирования логико-грамматической структуры словесных отчетов в виде начальных слов соответствующей формулировки или изложения формулировки операции без слова, выполняющего наибольшую смысловую нагрузку. Особенно важным является создание условий, обеспечивающих детерминированность словесных отчетов результатами практической деятельности. Программированное пособие должно ориентировать учеников на ретроспективный анализ осуществленных отдельных операций, а затем и действия в целом. Обязательным условием на данной стадии обучения является представление образца словесного отчета.

Использование программированного обучения во вспомогательной школе позволяет реализовать ряд условий, предусмотренных специальной дидактикой: продвижение "маленькими шагами", индивидуализацию обучения, исключение аффектов и др. (В. Брезе). Опыт применения данного метода обучения в работе с умственно отсталыми детьми освещен в работах М.Н. Арнольдова, П.Г. Тишина, Ж.С. Саловой и др. В свете этих исследований программированное обучение во вспомогательной школе может применяться только при условии постоянной направленной коррекционной роли учителя в сочетании с другими методами обучения.

Заключительным этапом на пути интериоризации действия является его умственная форма. Преобразование внешнеречевого действия в умственное, как отмечает П.Я. Гальперин, идет по пути преобразования звуковой речи в ее звуковой образ. Она имеет выраженную артикуляционную основу, в связи с чем П.Я. Гальперин называет первую стадию умственного действия "внешней речью про себя". Затем эта форма переходит в собственно умственную — действие выполняется во внутренней речи.

Основными характеристиками внутренней речи является сокращенность, семантическая предикативность, синтаксическая синтезированность, обобщенность (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Р. Лурия, А.Н. Соколов, П.А. Шеварев). Как отмечал А.Н. Соколов, существенный факт, относящийся к проблеме речевой редукции при формировании умственных действий, заключается в том, что по мере выработки интеллектуальных навыков происходит сокращение или свертывание речевых операций (суждений), в которых пропущенная посылка содержится в уме или подразумевается как очевидное положение. В таком автоматизированном виде функционируют грамматические, орфографические и другие учебные навыки. Вначале они выполняются на основе определенных правил как больших посылок умозаключений. В дальнейшем же обосновывающие положения сокраща-

ются.

Задержку в формировании синтетических внутренних действий А.Р. Лурия (1960) считает одной из отличительных особенностей умственно отсталого ребенка. И.Г. Еременко отмечает, что даже учащиеся 5 - 8 классов вспомогательной школы, задерживаясь на стадии развернутых действий, с большими трудностями переходят к операциям, в основе которых лежит не непосредственное практическое, а абстрактное, теоретическое отношение к внешнему миру. Переход умственно отсталых учеников к свернутым синтетическим внутренним действиям (внутренней речи) осложняется отдельными недостатками организации процесса обучения. Наиболее существенным из них является преимущественное использование на всех этапах обучения расчлененного способа организации учебной деятельности. И.Г. Еременко подчеркивает, что формирование у учащихся олигофренов целостных синтетических действий должно осуществляться путем постепенного перехода от максимально расчлененных к расчлененно-целостным и целостным способам организации их учебных действий.

С отмеченным выше положением согласуется позиция Н.И. Непомнящей, которая отмечает, что овладение новыми, более отвлеченными отношениями и формами действий может быть осуществлено только в результате последовательного сокращения как непосредственно данных предметных отношений, так и отвечающих им способов действий, представленных в форме внешней речи. Между тем, в практике обучения умственно отсталых учащихся сокращение умственных действий достаточно часто осуществляется лишь на предметном уровне. Словесная форма действия сразу же представляется в свернутом обобщенном виде. Как констатирует В.Г. Петрова, многие орфографические правила, изучаемые во вспомогательной школе, формируют лишь основной принцип написания, не конкретизируя тех операций, выполнение которых приводит к правильному написанию орфограммы. В условиях такой организации усвоения знаний учащиеся, лишённые возможности осознать сокращение, не могут понять и само правило. В подобных условиях, как отмечала Н.Ф. Талызина, логика действия оказывается нераскрытой. Нами экспериментально установлено, что многие учащиеся IV - V классов вспомогательной школы, зная правило, не представляли всех операций, с помощью которых его можно применить. Отсутствие актуализации определенных элементов умственной деятельности в педагогической психологии расценивается как "показатель не свертывания процесса, а его дефектности" (Н.Ф. Талызина, 1975 с. 81).

Эффективному переводу умственных действий в план внут-

ренней речи может способствовать включение в систему средств обучения обобщенных (свернутых) алгоритмов и реализующего их программирования словесных отчетов.

#### **Осознанность умственных действий учеников-дебилов.**

Трудности учащихся-олигофренов выполнить действия во внешнеречевой форме и внутренней речи в значительной мере обуславливаются низким уровнем осознания совершаемой ими деятельности — практической и умственной, отвлеченной. В работах В.Г. Ананьева, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева проблема развития самосознания детей рассматривается в качестве одной из важнейших проблем психологии обучения, однако в олигофреопсихологии она изучена преимущественно в личностно-поведенческом аспекте (Н.Л. Коломиеский, Ж.И. Намазбаева, Ж.И. Шиф). С позиции настоящего исследования исключительную актуальность приобретает определение условий, способствующих осознанию умственно отсталыми учениками деятельности, осуществляемой на втором этапе абстракции (термин Д.Н. Боявленского), т.е. при выполнении грамматических заданий. “Именно потому, что умственно отсталый ребенок, предоставленный сам себе, никогда не достигает сколько-нибудь развитых форм отвлеченного мышления, — писал Л.С. Выготский, — задача школы заключается в том, чтобы всеми силами продвигать ребенка именно в этом направлении, развивать у него то, что само по себе является в его развитии недостаточным” (Л.С. Выготский, 1956, с. 449). Есть основание полагать, что такие условия могут быть созданы: а) средствами программирования жесткой кооперационной актуализации детьми выполнения действий; б) оперативной помощью на начальном этапе проектирования учениками логико-грамматической структуры словесных отчетов, содержащих элементы рефлексии на совершенную умственную деятельность; в) систематическим самоконтролем практических действий и их вербализации средствами программированного обучения. С осознанием структуры деятельности тесно связана обобщенность умственных действий. Л.С. Выготский (1982, с. 219 – 220) отмечал, что “переход к словесной интроспекции не означает ничего другого, кроме начинающегося обобщения внутренних психических форм активности ... Раз возникшая в одной сфере мысли новая структура обобщения переносится затем ... как известный принцип деятельности ... на все остальные области мысли и понятий”. Основными показателями обобщенности являются способность испытуемых применять сформированные действия в условиях, отличающихся от обучения (Н.Ф. Талызина, 1975), а также способность осуществить перенос усвоенных действий при формировании новых

(Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.Ф. Талызина и др.). В ряде работ советских психологов низкий уровень обобщенности усваиваемых знаний рассматривается как отличительная особенность умственно отсталых школьников, как основной симптом олигофрении (Т.А. Власова, И.Г. Еременко, М.С. Певзнер, В.И. Пинский, В.Г. Петрова, Н.М. Стадненко, Ж.И. Шиф). И.М. Соловьев констатирует, что трудность обобщений учащихся-олигофренов связана с уподоблением одних задач другим и непропорциональным переносом ранее усвоенных приемов при выполнении новых заданий.

Трудности обобщений особенно ярко проявляются у умственно отсталых школьников при выполнении грамматических заданий. Они обнаруживаются прежде всего в характере привлечения ими необходимых знаний. Учащиеся-олигофрены далеко не всегда актуализируют знания, специфичные для решения предложенной задачи, смешивают ее часто со сходной (В.Г. Петрова). В исследовании И.Г. Еременко (1972) экспериментально установлено неумение умственно отсталых учеников целесообразно организовывать свои действия в условиях, когда необходимо осуществить перенос грамматических знаний с одного вида деятельности на другой.

Есть основание полагать, что низкий уровень развития обобщений у учащихся-олигофренов обусловлен не только наличием интеллектуального дефекта, но и недостатками организации учебной деятельности. В условиях традиционного обучения ученику, как правило, задается состав общих, существенных признаков (через определения), но не обеспечивается систематическая ориентировка на них в процессе выполнения заданий. В результате обобщение осуществляется по случайным, несущественным признакам. В частности, Н.М. Стадненко констатирует, что учителя, знакомя учеников с новым понятием, сообщают им его признаки, но вместе с тем недостаточно акцентируют внимание детей на общности этих признаков в различных предметах. В этой связи автор подчеркивает важность создания условий для подлинного отвлечения признаков от содержащих предметов и постоянной ориентировки на них при формировании обобщений. Такие условия могут быть созданы прежде всего путем целенаправленного формирования у учащихся-олигофренов приемов "изолирующей абстракции" признаков (Е.Н. Кабанова-Меллер) и умственных действий "подведение под понятие", использованием алгоритмов распознавания.

## **2.2. Общая структура методического аппарата формирования умственных действий учащихся-дебилов на уроках русского языка и условия его реализации.**

Изложенные положения определили общую структуру методического аппарата формирования умственных действий

учащихся-дебилов на уроках русского языка (см. рис. 1) и условия его экспериментальной реализации.

Основными факторами управляемого обучения, направленными на оптимизацию умственной деятельности учащихся олигофренов в процессе экспериментального обучения, являются:

1) углубленный анализ формируемых у школьников знаний средствами учебных алгоритмов и их моделирования;

2) жесткая регламентация учебной деятельности учеников средствами применения элементов программирования обучения;

3) наличие условий для систематического самоконтроля практического выполнения операций и их вербализации;

4) превращение совершаемой умственно отсталыми учениками деятельности в объект их познания, т.е. формирование элементов рефлексии;

5) постоянное сочетание практического выполнения заданий и его вербального выражения — как условие, обеспечивающее единство интериоризации и экстериоризации умственной деятельности учащихся вспомогательной школы.

В процессе разработки экспериментальной методики формирования орфографических действий у учащихся вспомогательной школы, реализующей экспериментальные условия обучения, были решены следующие задачи:

анализ логической структуры умственного действия правописания безударных гласных корня слова;

алгоритмизация умственных действий в соответствии с их логической структурой и определение на этой основе содержания этапа формирования ориентировочной основы действия;

разработка программированного пособия, обеспечивающего управление практическим применением учащимися алгоритма написания орфограммы и проектированием словесных отчетов, отражающих структуры совершаемой деятельности.

Экспериментальная реализация данных методики достаточно полно описана в одной из наших работ (В.А. Гулак, 1976). Оценка эффективности опытного обучения в развитии осознанности умственных действий как ведущей характеристики высших форм психики (Л.С. Выготский) осуществлена с применением методики А.И. Раева, модифицированной нами применительно к учебным возможностям учащихся-дебилов.

### **3. Развитие у учащихся-дебилов умственных действий лингвистического содержания как сложных форм психики (на материале правописания безударной гласной в корне слова).**

С учетом избранного нами критерия анализа осознанности действия (степени совпадения фактического выполнения и его словесной формулировки) на материале отдельной операции

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ умственных действий (по П.Я. Гальперину)	СИСТЕМА СЛОВЕСНОГО опосредования действий	СИСТЕМА МЕТОДИЧЕСКИХ СРЕДСТВ
1) ФОРМИРОВАНИЕ ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ДЕЙСТВИЯ	РЕЧЬ (инструкции)	Предъявление и анализ алгоритма формируемого действия и его предметно-практическое и графическое моделирование
2) ФОРМИРОВАНИЕ ДЕЙСТВИЯ В МАТЕРИАЛИ- ЗОВАННОЙ ФОРМЕ	ДЕЙСТВИЕ (выполнение инструкции)	Реализация алгоритма в условиях программированного обучения. Формирование отдельных операций средствами у.д. "подведения под понятие"
3) ФОРМИРОВАНИЕ ДЕЙСТВИЯ В ФОРМЕ ВНЕШНЕЙ РЕЧИ	РЕЧЬ (развернутый словесный отчет о выполненном действии)	Вербализация выполненного действия в условиях программированного обучения (по образцу развернутого алгоритма)
4) ФОРМИРОВАНИЕ ДЕЙСТВИЯ В ФОРМЕ ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ	РЕЧЬ (сокращенный словесный отчет о выполненном действии)	Вербализация выполненного действия в условиях программированного обучения (по образцу развернутого алгоритма)

Рис 1. Методическая структура аппарата управляемого обучения учащихся-олигофренов на уроках русского языка.

проанализируем уровень практического владения ею. Наиболее типичной по характеру выполнения заданий является операция подбора проверочных слов, предполагающая к тому же наличие достаточно высокого уровня развития операции обобщения.

В связи с тем, что большинство учеников до начала обучения не было знакомо с понятием “родственные слова”, на I-м срезе 76 % учащихся контрольных классов и 84 % — экспериментальных: не смогло выполнить данную операцию. При этом 44 % учащихся э.к. и 52 % к.к.\* ориентировались лишь на графическую общность слов.

В 40 % случаев в э.к. и 24 % в к.к. учащиеся ориентировались на смысловую общность слов, часто объединяя их по ситуационному признаку. В результате наблюдалась логически не оправданная генерализация обобщения.

В отдельных случаях наблюдалось привнесение слов к данной группе и их “наивно-семантическое обобщение” (термин Н.Д. Вогоявленского). Чрезмерно трудными на данном срезе явились все задания, требующие словесного формулирования операций. В этой связи на данном этапе соотношение между фактическим выполнением задания и словесным описанием совершаемых при этом операций не исследовалось.

Результаты осуществления операции на заключительном этапе представлены в таблице 1 (кол-ство ответов в процентах к общему их числу).

Таблица 1

Классы	Экспериментальные классы	Контрольные классы
Характер ответов		
Выбор слов на основе графической общности	0	0
Выбор слов на основе смысловой общности	8	60
Выбор слов на основе общности смысла и тождественности корней	92	40

Анализ результатов среза показывает, что в овладении операцией произошли существенные сдвиги у учащихся как контрольных, так и экспериментальных классов. Однако в экспериментальных классах правильно выполнили это задание абсолютное большинство школьников, в контрольных — менее половины. При этом более половины учащихся контрольных классов,

\* Буквами э.к. и к.к. здесь и в дальнейшем обозначены соответственно экспериментальные и контрольные классы.

осуществляя эту операцию, или ориентировались на графическую общность слов, или осуществляли наивно-семантические обобщения.

Анализ словесного описания выполнения операции подбора родственных слов на заключительном этапе обобщения показал, что 20 % уч. к.к. не смогли рассказать, как они выполнили задание, 96 % школьников э.к. полно или частично перечислили выполнявшиеся операции, в то время как в к.к. эти группы ответов составили лишь 36 %.

Преимущество экспериментального обучения в осознании совершаемых операций обнаружено по всей операционной структуре орфограммы.

Особую значимость представляют обобщенные результаты словесного описания школьниками структуры правописания безударной гласной в корне слова, представленные в табл. 2 (% ответов к общему их числу).

Таблица 2

Характер ответов	Экспер. классы		Контр. классы	
	1 срез.	3 срез.	1 срез.	3 срез.
1) Задание не выполн.	16	8	24	12
2) Называют операции, не обеспечивающие правописания орфограммы	36	12	20	32
3) Называют часть необходимых операций	48	16	56	56
4) Называют все необходимые операции	0	64	0	0

Представляют интерес ответы школьников, в которых называется только часть необходимых операций. В отдельных исследованиях такие ответы рассматривают как этап на пути осознания совершаемой деятельности. В статистическом отношении у учащихся, обучающихся по традиционной методике, существенных изменений в количестве ответов данной группы не произошло. Существенным является и тот факт, что в контрольных классах ни один ученик не смог отразить в речи все операции формируемого орфографического действия.

Уровень осознания орфографического действия учащимся как соотношения словесной формулировки действия и его практического выполнения на основе анализа результатов специального диктанта представлен в табл. 3.

Таблица 3

Классы	Вариант словесного определения структуры действия	Количество ошибок в диктанте									
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	
Экспериментальные	1) Задание не выполнено	-	-	-	-	-	-	-	-	8	-
	2) Названы операции, не обеспечивающие правописание безударных гласных	-	-	-	-	-	-	8	-	4	-
	3) Названа часть необходимых операций	-	-	8	4	4	-	-	-	-	-
	4) Названы все необходимые операции	48	8	8	-	-	-	-	-	-	-
Контрольные	1) Задание не выполнено	-	-	-	-	-	-	-	-	8	4
	2) Названы операции, не обеспечивающие правописания безударной гласной корня слова	-	-	-	-	4	12	16	-	-	-
	3) Названа часть необходимых операций	12	36	8	-	-	-	-	-	-	-
	4) Названы все необходимые операции										

Анализ таблицы свидетельствует, что полному или частичному описанию структуры совершаемых действий как в контрольных, так и в экспериментальных классах соответствует более высокий уровень практического выполнения орфографического действия.

В экспериментальных классах из 64 % учащихся, правильно и полно отразивших в словесном описании структуру орфографического действия, 48 % учащихся допустили минимальное количество ошибок. Как уже отмечалось, в контрольных классах часть учащихся сумела лишь частично описать структуру выполняемого действия, недостаточная осознанность совершаемой умственной деятельности отразилась на практическом освоении орфографического письма. Лишь 12 % школьников выполнили задание безошибочно.

При этом закономерным является тот факт, что ученики этих классов, перечислившие наибольшее (но не полное) количество операций, допустили минимальное количество ошибок при написании диктанта.

Преимущества экспериментального методического аппарата формирования умственных действий на уроках русского языка были обнаружены и в вариантах ответов, характеризующихся низким уровнем осознания совершаемого умственного действия: 20 % учащихся в экспериментальных классах; 40 % в контрольных. Как и следовало ожидать, учащиеся, не осознающие на достаточном уровне структуру умственной деятельности, лежащей в основе орфографического письма, не могут овладеть и его практикой.

## ЛИТЕРАТУРА

- К. Маркс. Соч., т. 23.  
Выготский Л.С. Соч: В 5 т. — М., 1982 - 86 гг.  
Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. — М., 1956.  
Гулак В.А. Формирование умственных действий у учащихся вспомогательной школы средствами алгоритмов: клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью. — М., 1976.  
Еременко И.Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. — Киев, 1972.  
Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М., 1872.  
Певзнер М.С., Лубовский В.И. Динамика развития детей-олигофренов. — М., 1963.  
Петрова В.Г. Развитие речи у учащихся вспомогательной школы. — М., 1977.  
Тальзина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М., 1975.

## CONTROLLED (OVERT) SHAPING OF LINGUISTIC-MENTAL ACTIVITY BY EMR-STUDENTS

V.A. Gulak  
Summary

Application of P.J. Galperin's theory of the overt shaping of mental activity within mother tongue instruction in EMR-students school is discussed. Phases of learning activity, their aims and contents, as well as instructional means and techniques are described.

## INIMESE KUJUTAMINE ABIKOOLI ALGKLASSI KUNSTIÕPETUSE TUNNIS

E. Kärner

Inimese kujutamisel kunstõpetuse tundides on nii korrigeeriv, loovust arendav, sotsialiseeriv kui ka esteetiline funktsioon. V. Lowenfeldi (1957) arvates aitab inimese kujutamine vaimselt alaarenenud õpilastel oluliselt vabaneda stereotüüpsusest nii joonistamises kui ka mõtlemises. Inimese kujutamise kaudu õpivad lapsed paremini tundma ka oma kehahoidu, ise end pildil kujutades rikastavad end suhtlemiskogemustega. Kujutades ette mitmesuguseid situatsioone, mängides neid läbi ja maalides või joonistades tekib neil selgem ettekujutus ümbritsevast.

Inimese kujutamist abikoolis on uurinud Z. Apatskaja (З. Апатская, 1984), T. Golovina (Т. Головина, 1971), O. Gavriluškina (О. Гаврилушкина, 1976) jt. Kunstiõpetaja peab arvestama lapse võimetega, lähtuma tema arengust. Tihti aga õpetaja ei teadvustagi endale, millisel tasemel õpilased on. Me võime jätta korrektsiooniülesanded täitmata, esitada õpilastele liiga suuri nõudeid, jne.

Selleks, et välja selgitada, kuidas peab õpetaja tegutsema, viidi läbi abikoolides eksperimentaalõpetus ja korraldati eksperimendi käigus ka katsed.

Vaatleksimegi lähemalt eksperimentaalõpetust. Inimese kujutamist alustati juba esimeses klassis, kus ta seostati mingi temaatilise tööga. Esimeseks ülesandeks jäi õpilaste kujutluste rikastamine, ilma milleta on nii joonistamine kui ka maalimine abikoolis võimatu. Kujutluste rikastamine toimus läbi isikliku kogemuse. Näiteks teema "Sünnipäev" puhul katsid õpilased eelnevalt laua, õppisid lauakombeid jne. Teema "Bussipeatus" puhul õppisid õpilased enne tundma liikluseeskirju, püüdsid minna üle tee jne.

Teemad valiti lapsele hästi tuttavast ümbrusest, tuli kujutada lapsele lähedast inimest: ema, õde, venda, vanaema jne. Laps pidi pildil ka ennast kujutama. Kujutluste rikastamine toimus etapiti, vastavalt õpilase vanusele ja defekti sügavusele.

Esimesel etapil loodi üldistatud kujutlused. Näiteks puul on tüvi, võre, lehed. Majal on katus, seinad. Lapsel on pea, kere, kaks kätt, kaks jalga. Maa on roheline, taevast sinine.

Teisel etapil pidi õpilane juba teadma, et puude hulgas on nii õunapuud kui ka kasepuud. Maju on ühekorruselisi, kahekorruselisi, mis on ehitatud nii puust kui kivist. Tüdrukul on kleit, kleidil on

taskud, nõõbid jne.

Kolmandal etapil toimus eriliste, ainult sellele nähtusele omaste sündmuste või tunnuste fikseerimine. Näiteks puu on tuules paindunud, laps nutab, vanaema näos on kortsud.

Neljandal etapil kujutati esemeid fantaasia järgi: näiteks nõiapuu, muinasjutumaja jne. L. Vögotski (Л.С. Выготский, 1967) väidab, et igasugune fantaasia pärineb elementidest, mis on elust võetud ja toetuvad inimeste kogemustele. Tema arvates on võimatu fantaasiat arendada ei millestki. Mida rikkam on lapse kogemus, seda suurem on materjal, millele toetub fantaasia. Seepärast oleks soovitatav, et laps saaks joonistatavad või maalitavad situatsioonid ise läbi elada, läbi mängida (isegi käega kompida), et kunstiopetuses oleks võimalik oma tundmusi väljendada.

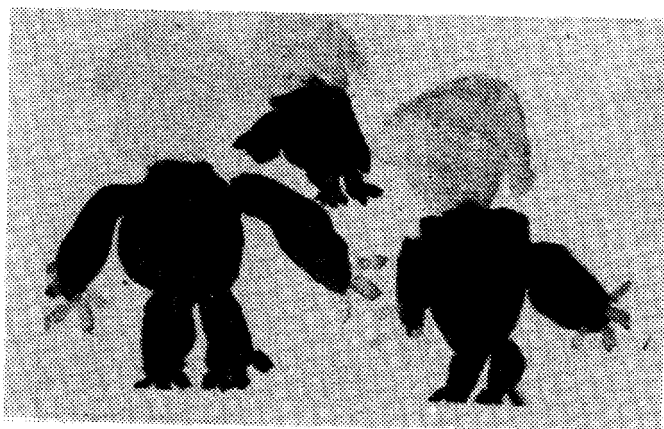
Kõne abil me suunasime õpilaste tunnetuslikku, emotsionaalset ja praktilist tegevust. Kõne aitas õpilastel planeerida oma tegevust, mõtestada kujutlusi ja mõista ümbritsevat.

Selleks, et ennast kunstiopetuse tundides väljendada, on vaja teatud oskusi. Sellepärast alustasimegi inimese kujutamist juba I klassis. Esimesed inimkujutised maaliti ühe guasšvärviga värvilisele toonpaberile. Näiteks õpetaja seletas: "*Maali oma öde rohelisele murule (rohelisele toonpaberile)*"; Kujutati erinevate kätehoiakute ja erineva pikkusega inimesi eestvaates. (Vt. ka jn. 1, 2.) Näiteks esimesel joonisel on pilt, mille maalimisel on õpilasel olnud veel raskusi figuuride paigutamise ja paigutamise. Figuurid on kujutatud kõik ühtemoodi, on märgata stampi. Teise pildi maalimisel (jn. 2) on õpilane saanud stambist jagu. Näiteks käte ja pea hoiak on igal figuuril erinev.

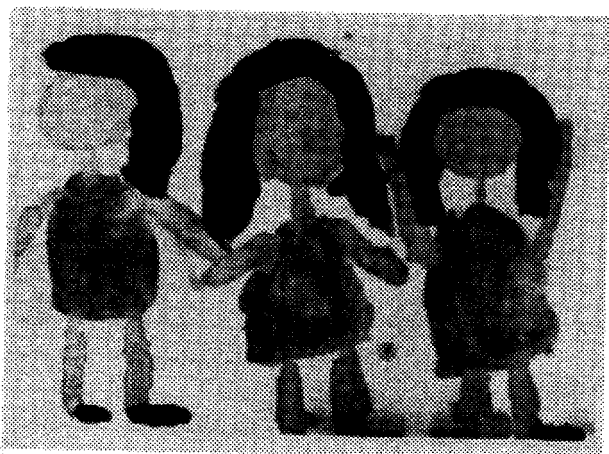
II klassis püüti figuure seostada ümbrusega, maalida näo üksikdetalle, kujutada käte ja jalgade painet. (Vt. ka jn. 3, 4, 5.) Joonis 3: õpilane püüdis kujutada inimese nägu üksikdetailidega. Ta avastas, et inimesel on ripsmed ja kulmud. Alles selles tunnis õppisid paljud lapsed selgeks sõnad *ripsmed* ja *kulmud*. Joonisel 4 on väga ilmekalt näha, kuidas õpilane seostab figuuri ümbrusega. Kui I klassis oli ümbrus õpilasele ette antud (näiteks roheline paber on muru), siis II klassis pidi õpilane ise ümbruse maalima. Tavaliselt maaliti joonistuslehe alla horisontaalne riba, mis tähistas muru, ja joonistuslehe ülemisse serva maaliti taevast, samuti horisontaalne riba. Keskele jäi valge paberileht (jn. 4). Selle vältimiseks anti lastele näiteks helesinine toonpaber ja paljudele õpilastele maalida muru, kuna helesinine tähistas juba taevast.

Figuure maaliti eestvaates, toodi välja käte ja jalgade paine. See võimaldas kujutada erinevaid käte ja jalgade hoiakuid, mis on üleminekuetapiks külgsuunasid kujutamisele (vt. ka jn. 5).

III klassis toimus üleminek külgsuunasid kujutamisele, kus pandi rõhku mitmesuguste liigutuste edasiandmisele, ümbruse kujutamisele (vt. ka jn. 6, 7).



Joonis 1. I klassi õpilase Ave maaling. Kõik figuurid ei ole maletunud lehele. Lapsed on kujutatud staatilises asendis, ilmneb stamp.



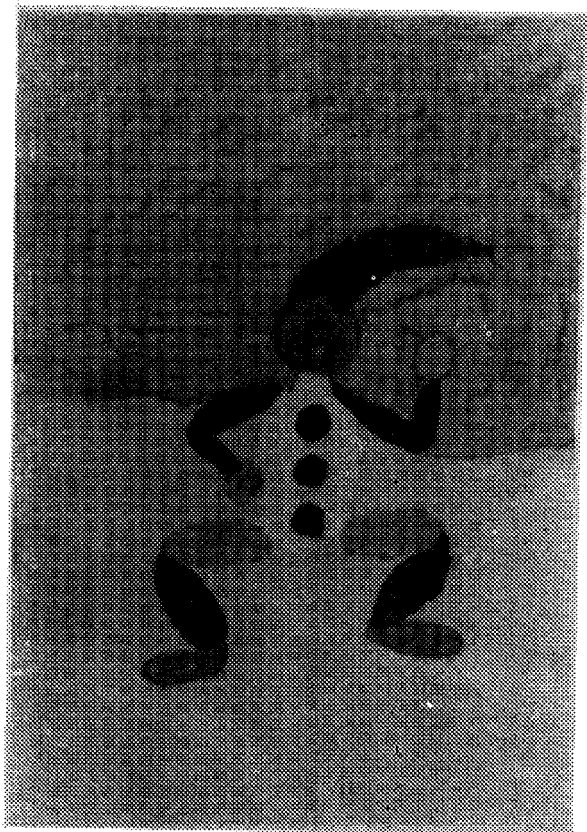
Joonis 2. I klassi õpilase Mare maaling. Lapsed on kujutatud erisuguste kätchoiakutega. Figuuride juures ei esine stampaigutusi.



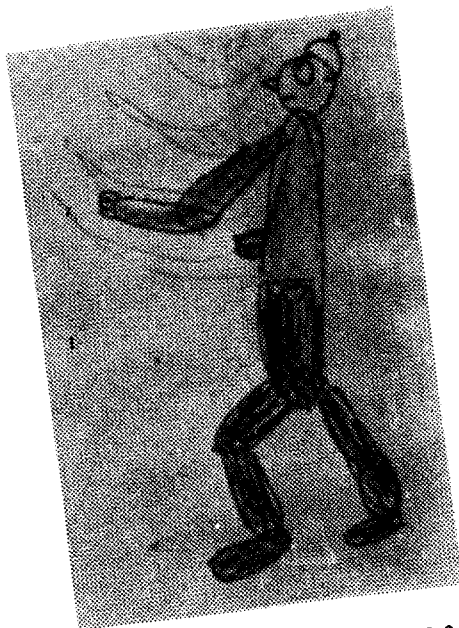
Joonis 3. II klassi õpilase Meelise maaling. Meelis on püüdnud kujutada näodetaile.



Joonis 4. II klassi õpilase Inge maaling. Figuuri on püütud seostada ümbrusega.



Joonis 5. II klassi õpilase Kalle maaling. Selgelt on figuuri juures edasi antud käte ja jalgade paine.



Joonis 6. Kaido joonistus. Õpilane on kujutanud figuuri külgsaates ja püüdnud edasi anda liikumist. (III klass.)



Joonis 7. Piia joonistus. Õpilane on seostanud figuuri ümbrusega. (III klass.)

Mitte kõik lapsed ei tulnud nende ülesannetega toime. Nende jaoks tuli appi võtta abistavaid võtteid, mille eesmärgiks oli veelkord süvendada õpilaste kujutlusi. Vaatleme neid võtteid lähemalt.

1. Eri kehahoiakute tajumiseks vooliti kõigepealt inimfiguur savitükkidest. Vooliti eraldi pea, kere, jalad, käed ja ühendati need tervikuks.

2. Kehahoiakute tajumiseks korraldati ka mängu liigendmudelitega, kus õpilased konstrueerisid liigendmudelitel mitmesuguseid poose.

3. Kasutati paberlõiget, kus figuuri üksikosad (kere, pea, jalad, käed) lõigati välja ja ühendati tervikuks. Eriti soovitatav sellist meetodit kasutada Austria metoodik R. Rothe (1931).

Enamik õpilasi olid nüüd juba suutelised iseseisvalt inimest kujutama. Leidus aga õpilasi, kes vajasisid veel lisaharjutusi. Neil soovitati kompida figuuri üksikosade kontuurjooni vastavalt joonistuse ülesehituse etappidele. Näiteks õpetaja jagas õpilastele paberist figuuri kere, mille õpilased pidid mõõda figuuri kontuurjoont kinnitama aluspaberile. Seejärel jagati õpilastele paberist pea, käed, jalad, mille kontuurjooni pidid nad samuti kompida ja millest moodustati järgnevalt terviklik figuur. Alles seejärel suutsid peaaegu kõik õpilased kujutada inimest.

Järgnevalt vaatleme eksperimendi käigus läbiviidud katseid.

**Katse nr. 1.** Inimese kujutamine eestvaates. Katse eesmärgiks oli selgitada, millisel määral on erinevate klasside (I — III) õpilased suutelised kujutama inimest eestvaates. Katseks valiti välja nii kontroll- kui ka eksperimentaalklassid. Eksperimentaalklassides õpetati ka eelnevalt inimese kujutamist, kontrollklassides demonstreeriti ainult inimese liigendmudelit, mis joonistamise käigus eemaldati. Eksperimendi jooksul hoiduti andmast hinnanguid õpilaste töödele. Vaadeldagem katsetulemusi lähemalt. Õpilaste töid hinnati järgmiselt.

1. Kõiki inimese kehaliikmeid on joonistatud ja paigutatud õigestesse kohtadesse. Figuuril on riided seljas, on kujutatud ka riiete üksikuid detaile. 5 palli.

2. Kujutatud on kõiki tähtsamaid kehaliikmeid, samuti üksikuid riietusesemeid. 4 palli.

3. Keha on kujutatud ovaalina, kolmnurgana või nelinurgana, on olemas kõik kehaliikmed, kuid nende paigutuses esineb vigu. Näiteks ei alga käed õlgadest, vaid kere keskelt. Figuuridel puudub rietus, on vaid üksikud riidedetailid, näiteks nõõbid. 3 palli.

4. Keha on kujutatud ovaali, kolmnurga või nelinurgana. Figuuril puudub üks või teine kehaosa. 2 palli.

5. Figuuril puudub keha. On joonistatud ainult nägu (ümbrarune ring). Näost kulgevad ka käed ja jalad. Kujutist võib nimetada peajalgseks. 1 pall.

6. Kriitseldus. Inimese kujutamise asemel on veetud joonistus-

paberile ainult mõni joon. 0 palli.

Tabelis 1 on toodud andmed laste oskuste kohta inimese kujutamisel. Näodetailide kujutamisel annab ülevaate tabel 2.

Tabel 1

Inimese kujutamine eestvaates

Klass	Õpilaste arv	Õpilasarühmad pallide alusel												$\bar{x}$	$\sigma$
		5		4		3		2		1		0			
		arv	%	arv	%	arv	%	arv	%	arv	%	arv	%		
I	104	6	4	12	12	42	40	25	24	6	6	13	12	3,46	0,12
II e.	125	30	24	72	58	15	12	8	6	-	-	-	-	4,90	0,07
II k.	32	1	3	3	9	26	81	2	6	-	-	-	-	3,90	0,09
III e.	131	100	76	19	15	12	9	-	-	-	-	-	-	6,60	0,06
III k.	44	7	16	5	11	30	68	2	5	-	-	-	-	4,39	0,12

Märkus: e — eksperimentaalklass, k — kontrollklass

Tabel 2

Näo üksikdetailide kujutamine

Klass	Õpilaste arv	Nina		Silmad		Suu		Ripsmed		Kulmud		Kael		Juuksed	
		arv	%	arv	%	arv	%	arv	%	arv	%	arv	%	arv	%
I	104	42	40	91	88	73	70	4	4	6	6	8	8	20	19
II e.	125	95	76	125	100	123	98	8	6	9	7	98	78	101	80
II k.	132	20	63	30	94	28	88	2	6	3	9	10	31	12	38
III e.	131	131	100	131	100	131	100	42	32	65	50	129	98	131	100
III k.	44	39	89	44	100	42	96	3	7	8	18	23	52	25	57

Märkus: e — eksperimentaalklass, k — kontrollklass

Laste joonistustööde põhjal võib teha järgmised järeldused.

Mitte ükski õpilane ei tagastanud puhast paberilehte. I klassis 12 % õpilastest kritseldas, 6 % kujutas inimese peajalgsega, seejuures olid alati kujutatud silmad. Silmade järel oli populaarseim suu ja nina kujutamine. Enamik õpilasi oli joonistamata jätnud kulmud, ripsmed, juuksed. 24 % õpilastest ei kujutanud inimfiguuri täielikult: puudusid tähtsamad kehaliikmed (näiteks käsi või jalg). Tihti puudusid ka riided, keha oli kujutatud kas lihtsalt kahe ovaalina või kolmnurgana. Silmi aga olid kujutanud peaaegu kõik õpilased. 40 % õpilastest kujutas kõiki kehaliikmeid (nägu, jalgu, käsi, keha), kuid paigutuses oli vigu. Käed ei alanud tihti mitte õlgadest, vaid kõhu keskel. Riietusdetailidest oli kõige rohkem nööpe, taskuid, kuigi näiteks püksid või kleit olid jäänud kujutamata.

Teises klassis paranes joonistuste tase märgatavalt. Siin ei olnud enam kritseldusi ja peajalgseid ei kontroll- ega eksperimentaalklassis. Teises klassis kujunes probleemiks kehaliikmete õige paigutus. Näiteks kontrollklassis kujutas enamik õpilasi käsi ikka algavana mitte õlgadest, vaid kõhu keskelt. 81 % kontrollklassi õpilastest eksis kehaliikmete paigutamisel. Eksperimentaalklassis oli selliseid õpilasi 12 %. Kõik eksperimentaalklassi õpilased kujutasid silmi, 78 % kujutas kaela, 80 % õpilastest juukseid. Ikka veel vähe kujutati ripsmeid ja kulme.

Kolmanda eksperimentaalklassi õpilastest 76 % paigutas kehaliikmed inimesel õigesti; kontrollklassis oli selliseid õpilasi 16 %. Kui võrrelda I ja III kontrollklassi tulemusi, siis võib öelda, et isegi ilma õppimata toimub mingi areng, kuigi väga aeglane. Õpetuse tulemusena aga liigutakse järjest detailsema kujutamise poole. Kõik eksperimentaalklassi õpilased joonistasid silmad, nina, juukseid. 50 % õpilastest kujutas kulme, 32 % ripsmeid; kontrollklassis kujutas ripsmeid 7 % ja kulme 18 % õpilastest.

**Katse nr. 2.** Inimese kujutamine külgvaates. Katse eesmärgiks oli välja selgitada, millisel määral on õpilased suutelised kujutama inimest külgvaates. Inimese kujutamine külgvaates eri kehahoiakutega on küllaltki raske ülesanne ka üldhariduskoolis. Seepärast hakatakse nimetatud oskust abikoolis õppima alles kolmandas klassis. Seepärast analüüsime ka ainult kolmanda klassi õpilaste joonistusi. Tööde hindamine toimus järgmiselt (tabel 3).

Tabel 3

Klass	Inimese kujutamine külgvaates														
	Õpilaste arv		Õpilasarühmad										$\bar{x}$	$\sigma$	
	5	4	3		2		1		0						
arv	%	arv	%	arv	%	arv	%	arv	%	arv	%				
III e.	131	112	93	-	-	-	-	13	12	-	-	7	5	5,66	0,11
III k.	44	4	9	7	16	13	30	5	11	4	9	11	25	3,30	0,26

Märkus: e — eksperimentaalklass, k — kontrollklass

1. Inimfiguur on kujutatud külgvaates. On katsetatud edasi anda liikumist. 5 palli.

2. Inimfiguur on kujutatud külgvaates, kuid ei ole edasi antud liikumist. 4 palli.

3. Pea ja jalad on inimesel kujutatud külgvaates, kere aga eestvaates. 3 palli.

4. Pea on kujutatud külgvaates, jalad ja kere eestvaates. 2 palli.

5. Pea ja kere on kujutatud eestvaates, jalad külgvaates. 1 pall.

6. Joonis ei ole arusaadav, inimest ei suudeta kujutada. 0 palli.

Katse tulemuste põhjal võib teha järgmised järeldused.

Kolmandas eksperimentaalklassis kujutas 83 % õpilastest inimfiguuri külgsuunas, 5 % õpilastest ei saanud sellega hakkama, 12 % õpilastest kujutas inimest selliselt, et pead kujutati külgsuunas, jalgu ja käsi eesvaates. Kontrollklassis ei suutnud 25 % õpilastest hakkama saada inimese kujutamise külgsuunas. 20 % õpilastest kujutas külgsuunas ainult ühte kehaosa (pead või jalgu). Inimest liigutas kujutas ainult 9 % õpilastest.

Katsest võib järeldada, et eespool kirjeldatud meetodiga, mida kasutati eksperimentaalõpetuses, on võimalik saavutada inimese kujutamisel häid tulemusi. Siin arendatakse ka õpilase emotsioone, esteetilist maitset, sensomotoorset koordineerimist. Õpitakse kujutama inimesi, kasutades mitmesugust tehnikat (voolimine, paberirebimine, konstrueerimine, maalimine, joonistamine jne.). Suurt rõhku pannakse õpilaste kujutluste arendamisele, rikastatakse nende isiklikku elukogemust. Kujutatava situatsiooni klassi ees läbimängimine soodustab õpilaste rollikäitumist, rikastab neid suhtlemiskogemustega. Meetod nõuab aga rohket õpetajapoolset ettevalmistustööd.

## KIRJANDUS

- Lowenfeld, V. Creative and Mental Growth. — 3rd ed. — New York, 1956. — 541 p.
- Rothe, R. Zeichenstunden für Sechs- bis Zehnjährige. — Wien und Leipzig: Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1931. — 90 S.
- Апацкая Э. Особенности формирования графических образов в действии у умственно отсталых школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1984.
- Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1967. — 82 с.
- Гаврилушкина О. Особенности формирования изобразительной деятельности умственно отсталых детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1976.
- Головина Т. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. — М.: Педагогика, 1974. — 118 с.

## ИЗОБРАЖЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА НА УРОКЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В МЛАДШИХ КЛАССАХ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Э. Кярнер  
Резюме

В статье рассматриваются умения учащихся вспомогательной школы изображать человека. При анализе сопоставляются данные контрольных и экспериментальных классов.

Выяснилось, что изображения человека в профиль посылно начиная с третьего класса, в I – II классах учащиеся рисуют человека только спереди. По классам отмечены следующие закономерности.

– В I классе человек изображается только спереди в упрощенном виде. Встречаются “головоногие” и каракули.

– Во II классе “головоногие” и каракули уже отсутствуют. Человек изображается спереди, появляются детали. Однако часты ошибки определения места частей тела.

– Учащиеся III класса способны изобразить человека спереди, в большинстве случаев и в профиль. Последнее задание не выполняли в экспериментальных классах 17 % учащихся, в контрольных — 45 %.

Результаты исследования позволяют заключить, что учащиеся младших классов вспомогательной школы способны, при соответствующем обучении изображать человека спереди начиная с I класса, а в профиль — с III класса. Одновременно уточняются их представления об окружающем.

## II. KÖNETEGEVUS РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

---

### РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ

К. Карлеп

#### 1. Постановка проблемы

Методики обучения языку и развития речи всегда опирались на языкознание. Именно указанной наукой традиционно определяются основные разделы программы (фонетика, морфология, лексика, синтаксис, правописание). В большей или меньшей степени методика учитывает также достижения общей, специальной, педагогической и возрастной психологии.

Предметом языкознания является система и структура языка. Начиная с работ Ф. де Соссюра лингвистика различает язык и речь, но обращается к речи (к готовым текстам) в основном только для получения материала. По этому поводу Е.Ф. Тарасов пишет, что лингвисты создавали не функциональные модели языка, отображающие функционирование языковых единиц, а описательные модели, которые хотя и были удобны для подготовки филологов, но не были верифицируемы в психологическом эксперименте (1987, с. 38).

Психологические науки изучают процессы говорения и восприятия речи, то есть речевой механизм индивида. При этом на языковую систему обращается минимальное внимание, основным "стыком" является речевой процесс – речевой механизм (А.А. Леонтьев, 1968: 1969 и др.). Даже в тех случаях, когда речь становилась объектом анализа, психолог, вооруженный представлениями о психических механизмах речи и знаниями экспериментальных психологических методик, не опирался на достижения лингвистики (Е.Ф. Тарасов, 1987, с. 38).

Следовательно, данные психологических и лингвистических наук долго оставались неинтегрированными. Кроме того, многие вопросы, связанные с речью, остались недостаточно изученными.

Среди них такие, как соотношение конкретного языка и речевого механизма (отношение “язык — речевой механизм”), зависимость речи от условий общения, определение элементов языка и единиц, в которых осуществляется речевая деятельность, дифференциация коммуникативной и метаязыковой деятельности и т.д. (А.А. Леонтьев, 1965; 1968; 1969; Е.Ф. Тарасов, 1987). Именно такое положение вызвало необходимость создавать новую стыковую научную дисциплину — психолингвистику, предметом которой является речевая деятельность в целом. Для данной статьи важно то, что полноценная методика обучения языку обязательно предполагает именно целостную систему взглядов на речевую деятельность. Только научное представление о названной деятельности позволяет определить чему учить, как учить, для чего учить (А.А. Леонтьев, 1969).

Целью данной статьи является анализ понятий язык, речь и речевая деятельность, сопоставление единиц языка и сегментов речи, определение места указанных понятий при выработке спецметодики обучения родному языку.

## **2. Речевая деятельность и её основные категории**

Первый этап новой науки называется психолингвистикой Ч. Осгуда (А.А. Леонтьев, Е.Ф. Тарасов и др.). Новым направлением исследования стал анализ продуцирования и восприятия речи в структуре акта коммуникации с опорой на теорию информации и кибернетики. Следовательно, была указана новая объективная область (человеческая коммуникация) для сотрудничества психологов и лингвистов, т.е. сделан первый шаг к интеграции лингвистики и психологии. Ч. Осгудом были также охарактеризованы уровни языковой способности человека (А.А. Леонтьев, 1969, с. 54 – 57):

– Мотивационный уровень, единицей которого является предложение (в широком смысле слова).

– Семантический уровень — отвечает за выбор значений. При порождении речи единицами являются “функциональные классы” типа синтагм, при восприятии — морфема или последовательности морфемы (по терминологии Осгуда — нуклеус).

– Уровень последовательности — единицей является слово.

– Интеграционный уровень. Единицей для говорящего является слог, для воспринимающего — фонема.

А.А. Леонтьев (1969) отмечает, что по этой модели процессы порождения и восприятия речи в значительной мере отделены друг от друга. Как показывают дальнейшие исследования, нерешенной оказалась и проблема о единицах порождения и восприятия речи. В то же время идея о уровневой организации языковой способности является актуальной и до сегодняшнего дня.

Моделью грамматической переработки высказывания, по указанной теории, является "грамматика непосредственно составляющих" (А.А. Леонтьев, 1970, с. 350). По этой модели порождение идет в двух направлениях: последовательное появление именной группы и группы сказуемого (определяются знанием о структуре предложения), распространение этих групп.

Следующим этапом развития новой науки считается трансформационная психолингвистика Дж. Миллера и Н. Хомского. Были введены понятия поверхностного и глубинного уровня порождения высказывания, поставлен вопрос о доязыковых знаниях для усвоения языка, разработана модель порождающей трансформационной грамматики. В сущности, теоретические положения названной теории состоят как бы из двух частей: из трансформационной порождающей грамматики (Н. Хомский, 1972) и из психологических объяснений речевой деятельности Дж. Миллера (1964, 1972 и др.). Сам Н. Хомский (1972, с. 14) объясняет свою теорию следующим образом: "... разумная модель использования языка будет включать в качестве основного момента порождающую грамматику, которая отражает знание языка говорящим-слушающим, но эта порождающая грамматика не определяет сама по себе характера или функционирования модели восприятия или модели производства речи". Порождающая грамматика является системой правил, которые позволяют и порождают бесконечное число языковых структур. Правила бывают синтаксическими, фонологическими и семантическими. Синтаксические правила диктуют глубинную структуру предложения, которая определяет его семантическую интерпретацию и поверхностную структуру (определяет фонетическую интерпретацию). Трансформации требуются, по мнению автора, при переходе от глубинной структуры к поверхностной (Н. Хомский, 1972, с. 19 - 21). По сравнению с моделью непосредственно составляющих идея Н. Хомского состоит именно в том, что исходное предложение (глубинная структура) требует преобразования путем операций трансформации; порождение высказывания проводится не сразу, а отдельными шагами. Итак, теория Н. Хомского дает логическое предположение о том, что нужно делать или знать участнику коммуникации, но открытым остается вопрос о способах его действий.

В психологической теории Дж. Миллера немаловажное значение имеет понятие объема непосредственной (оперативной) памяти, которая ограничивает переработку высказывания (1964). Автор прежде всего отмечает, что среднее количество измеряемых одномерных стимулов соответствует 6,5 категориям. Интересно отметить, что количество возможных вариантов долготы критических звуков в словах эстонского языка — 5 или 6. Одна-

ко для оперативной памяти (объем  $\pm 7$  единиц) важно не только количество одномерных единиц информации, но также характер запоминаемых единиц, т.е. организация сигналов в отрезки информации. Автор заключает, что "мы можем увеличить число двоичных единиц ... путем построения все больших и больших отрезков, причем так, чтобы каждый отрезок содержал больше информации, чем раньше" (Дж. Миллер, 1964, с. 217). Вероятно, именно от характера оперативных единиц (слово или словосочетание) зависит длина предложений, доступных для восприятия или порождения. А.А. Леонтьев (1969, с. 194) допускает, кроме того, что запоминание фразы может быть опосредовано запоминанием программы высказывания. Характерно, что "уровень запоминания" вообще растет с повышением уровня "грамматикализации высказывания".

Большой интерес представляют и "заповеди", которые по мнению автора (Дж. Миллер, 1972) необходимо учитывать при психологических исследованиях речи. Добавим, что эти же положения важны и для методики обучения языку.

Они следующие:

— Не все физические аспекты речи являются важными для речевой коммуникации. В то же время физически идентичные стимулы могут иметь разную значимость.

— Значение высказывания не является тем же самым, что предметная соотнесенность слов, т.е. значение зависит от отношения данного символа к другим символам языка.

— Значение высказывания не является линейной суммой значений входящих в него слов.

— Синтаксическая структура предложения обуславливает способ группировки слов. Главной проблемой считается определение того, как мыслительные процессы порождают и позволяют понимать сочетание лингвистических элементов.

— Число предложений и число значений, которые могут быть выражены, бесконечно. Следовательно, требуется описание семантических и синтаксических правил порождения.

— Необходимо различать описание языка и описание деятельности применяющего язык.

— Способность усвоить и использовать язык содержит биологический компонент, т.е. для речевой деятельности надо быть человеком.

Как видно из указанных положений, Дж. Миллер подчеркивает значение семантики и синтаксиса в процессах речи, четко различает язык и речевой механизм, обращает внимание на связь познавательных процессов и речи.

По данным Е.Ф. Тарасова (1987), критика теории Миллера-Хомского велась по следующим направлениям:

- Сомнению подвергается идея Н. Хомского о врожденном характере когнитивных средств усвоения языка.

- Считается, что теория недостаточно учитывает социальные условия коммуникации и психические особенности участников акта общения.

- Возможным является разработка психолингвистических моделей с опорой на совершенно иные психологические (и лингвистические) теории. Таким вариантом является, например, теория речевой деятельности, разработанная в СССР.

Первое направление критики присуще критикам СССР, а также известному ученому Ж. Пиаже (1983, 1984), который считает, что усвоению языка предшествует символическая функция интеллекта, развивающаяся на базе сенсомоторного поведения.

Представители критиков второго направления, по данным Е.Ф. Тарасова (1987), считают, что процесс речи необходимо исследовать в связи с ситуацией (среда, конкретная ситуация общения), учитывая интересы, потребности, тип темперамента, степень усталости участника коммуникации. Понимание предложений является, например, не просто анализом лингвистической структуры, а требует семантического восстановления описания ситуации, отображенной в речи. Применение языка предполагает, кроме понимания и порождения лингвистических структур, социальной компетентности, т.е. умений решать задачи общения, осуществлять взаимодействие, учитывать роли собеседников.

Необходимо добавить, что указанные критические положения имеют немаловажное значение и для развития речи. Надо предположить, что именно от когнитивных предпосылок и дальнейшей социальной компетентности зависит во многом развитие речевой деятельности, как нормальных, так и аномальных.

Советская психолингвистика развивалась относительно самостоятельно. Генетическими корнями теории речевой деятельности являются психологические теории деятельности школы Л.В. Выготского (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.) и лингвистические идеи школы И.А. Водузна де Куртенэ. Для психолингвистов СССР теория речевой деятельности является прежде всего частью общей психологии (Е.Ф. Тарасов, 1987), т.е. частью общепсихологической теории деятельности.

Е.Ф. Тарасов (1987) отмечает следующие отличительные черты советской психолингвистики:

- Предметом анализа являются процессы речеобразования и речевосприятия. Единицей анализа является психолингвистическая операция, языковые единицы (элементы высказывания) имеют второстепенное значение.

- Акт речи рассматривается как решение неречевой задачи языковыми средствами.

– Речевая деятельность не обязательно протекает по алгоритмическим правилам (по жесткой схеме), но является эвристичной. Следовательно, большое значение имеют индивидуальные особенности людей и условия среды. А.А. Леонтьев пишет, что принципом моделирования речевой деятельности должно быть именно сочетание вероятностного и алгоритмического вариантов программирования и выбора единиц (1969, с. 39).

– Одним из основных вопросов психолингвистики считаются семантические проблемы речевого общения и развития детской речи. При этом необходимым является различение значения и смысла. Так как речь, по Л.С. Выготскому (1956), является “единством общения и обобщения”, то речевая деятельность есть одновременно и речепознавательная деятельность. Названное положение ставит задачу анализировать взаимодействие речи и интеллекта с разных сторон, каковыми являются:

- интеллект и содержательная сторона речи;
- интеллект и формальная сторона речи, т.е. порождение и восприятие языковых конструкций.

Кроме того, это противопоставление обнаруживается в зависимости от конкретных условий речевой деятельности (время развития, употребление уже усвоенных языковых конструкций, обучение в школе). Для обучения умственно отсталых детей важным является именно определение роли интеллекта в речевой деятельности.

По мнению Н.И. Жинкина (1972, с.18), в речевом процессе “должен найти свое место механизм связи языка и интеллекта”. Взаимодействуют язык и интеллект при помощи семантики, объединяющей речевые и интеллектуальные операции (1972, с. 19 – 20). Автор рассматривает семантическую связь как фильтр, который не впускает и не выпускает во время речи явно бессмысленные языковые сочетания.

Много внимания уделяется в советской психолингвистике вопросам моделирования речевой деятельности. Характерным является допущение возможности различных моделей (А.А. Леонтьев, 1965, 1969; Е.Ф. Тарасов, 1987 и др.). Чаще всего применяются модели, учитывающие основные категории речевой деятельности, т.е. модели языка (языка как системы), модели речи (языка как процесса потока речи) и модели речевого механизма (как способности). В зависимости от типа модели выделяются различные единицы и элементы, действия и операции. При этом, по А.А. Леонтьеву (1965, с. 57), необходимо учитывать, что речевой поток независимо от анализа всегда реально распадается на отрезки (слог, слово, предложение). Лингвистический анализ (определение перцептуального и функционального тождества отрезков или их частей) позволяет определить абстрактные линг-

вистические единицы. И, наконец, возможно построение модели языковой способности, т.е. описание процессов порождения и восприятия речи. Автор подчеркивает, что оптимизация учебного процесса требует соотношения языкового стандарта (системы лингвистических единиц) с языковым процессом и языковой способностью, т.е. с речью и речевым механизмом (А.А. Леонтьев, 1965, с. 58 – 59). Как во всех психолингвистических моделях языковой способности, процессы порождения и восприятия высказывания рассматриваются в теории речевой деятельности по последовательным этапам (Леонтьев, 1969, с. 265).

При моделировании речевой деятельности требуется определить её вид (А.А. Леонтьев, 1969, с. 37). Например, необходимо различать коммуникативную и метаязыковую (речь о языке) деятельность. Последнее имеет важное значение и для методики обучения, так как метаязыковая рефлексия является основой чувства языка (Н.И. Жинкин, 1972, с. 27). Как указывает А.А. Леонтьев (1969), изучение языка в школе предполагает формирование контролируемого речевого поведения. Решение этой задачи включает осознание сегментов речевого потока и изменение уровня осознанности.

Кроме того, коммуникативная речь также распределяется по видам: говорение, слушание, чтение, письмо (И.А. Зимняя, 1978).

В чем различие понятий языка, речи и речевой деятельности? И.А. Зимняя определяет язык как средство, а речь как способ формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе речевой деятельности (1978, с. 27). Последняя представляет собой процесс общения, включает мотивационно-потребностную сферу человека и имеет свой предмет (мысль). Важно, что одну и ту же цель общения можно выполнять с помощью различных процессов речи (различных языковых структур) и видов речевой деятельности. Следовательно, понятие речевой деятельности иерархически более высокое, чем просто речь (речевой процесс). Указанное положение допускает, что в некоторых условиях порождается высказывание, которое не имеет смысла, т.е. ограничивается только значением.

Такие случаи встречаются, например, во время тренировочных упражнений при обучении языку. Другое дело, что составление высказывания без выражения своей мысли не является бессмысленным в контексте учения (см. понятие псевдопредложения у В.А. Звегинцева, 1976).

На основании сказанного можно сделать следующие первичные выводы:

– Оптимальной теоретической основой методики обучения языку и развития речи на современном этапе развития науки

является психолингвистика, в том числе её советский вариант — теория речевой деятельности.

— Сопоставление речевой деятельности и её основных категорий (язык, речь, речевой механизм) позволяет различать развитие речи в узком и широком плане. Первое включает усвоение языковых средств и формирование механизмов порождения и восприятия. Второе рассматривает использование этих механизмов в общении, т.е. включает такие признаки речевой деятельности, как мотив, намерение и смысл.

— Целесообразно различать виды (и формы) речевой деятельности в зависимости от условий. В этом смысле значительно разнятся речевая коммуникация и метаязыковая функция (в том числе изучение языка в школе).

— Речевая деятельность человека зависит от его интеллекта, а механизм речи — кроме интеллекта и от конкретного языка. Системы языка и интеллекта соединяются семантическими операциями.

### 3. Единицы языка и сегменты речи

Различение языка, речи и речевой деятельности определяет следующую проблему — проблему единиц названных понятий. По А.А. Леонтьеву (1969, с. 23), это вопрос о том, какие классы сегментов и “блоки” порождающего механизма реально выступают в речевой деятельности. Изучается эта проблема путем моделирования и лингвистического эксперимента (А.А. Леонтьев, 1965, 1969). Важно, что, применяя разную методику исследования, можно получить отличающиеся друг от друга модели (А.А. Леонтьев, 1965, с. 69).

Единицы языка (или элементы) являются предметом исследования многих отраслей языкознания. Под языковой единицей понимается отрезок речи, который характеризуется единством содержания и выражения, т.е. единицей является языковой знак. Языковые единицы (знаки) имеют собственное значение, или их функцией является различение других единиц.

Определение языковых знаков тесно связано с понятием языкового уровня (Э. Бенвенист, 1974, с. 129), а основными операциями анализа считается сегментация и субституция. Автор подчеркивает, что условием существования лингвистической единицы является её осмысленность, т.к. “значение является необходимым условием лингвистического анализа” (1974, с. 132). Уточняя указанную мысль, автор пишет: “Форма и значение должны определяться друг через друга...”. Разложение языковых единиц дает их формальное строение, интеграция — значимые единицы (Э. Бенвенист, 1974, с. 146).

По А.А. Леонтьеву (1965), обязательными базисными языковыми единицами во всех языках являются фонемы и морфемы,

а единицы высших порядков различны в зависимости от строя языка. Во многих языках (в индо-европейских, угро-финских и др.) морфемы соединяются в словоформы (морфемные слова), из последних составляются словосочетания и предложения. В этих языках (в том числе и в эстонском) существуют следующие языковые единицы: морфемы, фонемы, словоформы (морфологические слова), словосочетания, предложения.

Роль фонемы — служить для отождествления элементов звуковой цепи и для различения их. Для типической ситуации речи наиболее типичным является именно функция отождествления минимального отрезка в целях узнавания слова (А.А. Леонтьев, 1965, с. 141). Указанные функции требуют внимания и в методике. При этом для развития речи больше внимания заслуживает отождествление, а при обучении грамоте — различение. Фонема как сегмент дальше не членима, однако её характеризует определенное количество признаков (формант), часть к которым является дифференциальными, т.е. имеют фонологическую функцию. Остальные сигналы (признаки) способствуют узнаванию слов. По данным Н.И. Жинкина (1958, с. 358), восприятие слова происходит не по элементам, а по ансамблю, т.е. некоторые элементы могут не замечаться, но слово узнается. Конечно, такое невозможно при звуковом анализе слова, когда требуется определение всех фонем и их последовательности. Различием механизмов узнавания звукового комплекса и сознательного анализа этого комплекса объясняются именно случаи, когда ребенок ошибается в анализе, хотя фонематический слух у него не страдает.

Фонемы любого языка составляют фонологическую систему. Акустически одинаковые звуки в системе конкретных языков имеют различное фонологическое содержание (В.А. Кочергина, 1979, с. 48). Например, смычные согласные по глухости и звонкости в эстонском языке не противопоставлены, а во многих языках эти признаки являются фонологическими. Однако характеристика фонем не ограничивается их фонологической функцией. А.А. Леонтьев (1965, с. 149) пишет, что при сегментации слова могут быть выделены качественно различные лингвистические единицы фонетико-фонологического уровня: фонемы или сонемы. Если первое понятие включает признаки, служащие смысловоразличению, то понятие сонемы характеризует сегмент со всеми его нормативными признаками. Важно то, что без специального обучения осознана может быть именно сонема (сегмент со всеми его признаками).

Не все фонологические явления связаны с минимальными сегментами (фонемами). Некоторые явления накладываются на линейную речь, образуя систему внешних или просодических

дифференциальных признаков (суперсегментные фонемы). Таки-ми признаками могут быть высота тона, долгота (длительность) звуков, ударение (В.А. Кочергина, 1979). В эстонском языке, например, звук имеет три степени долготы, которые выполняют фонологическую функцию. При этом важным является не абсолютная длительность звука, а отношение долготы различных звуков в слове (М. Hint, 1973, 1978; I. Lehiste, 1978). Если быть более точным, то долготные отношения обнаруживаются в речевом такте, который состоит из 1 – 3 слогов. Модели таких ударно-ритмических сегментов представлены в работах М. Хин-та (1973).

Итак, на уровне фонетики и фонологии можно составить не менее трех моделей слова: фонемная, сонемная и ударно-ритмическая модели. Две последние нужны для формирования произношения. Первая и третья же — при обучения звуковому и фонематическому анализу.

Морфема является минимальной единицей, имеющей грам-матическую функцию. Выделяются морфемы корневые и грам-матические, из которых совместно составляются единицы более вы-сокого уровня. Семантическая интерпретация морфемы зависит от её окружения (морфемной последовательности), кроме слу-чая, когда морфема соответствует слову (А.А. Леонтьев, 1965, с. 152 – 153). Интуитивное вычленение морфем (прежде всего грамматических) происходит начиная с третьего года жизни ре-бенка, однако осознание морфем возможно только после школь-ного обучения (там же, с. 155).

Грамматические морфемы делятся на словобразовательные и словоизменятельные, имея соответственно деривационное и ре-ляционное значение (В.А. Кочергина, 1979, с. 78). Многие мор-фемы имеют варианты (алломорфы), изучением которых зани-мается морфофонология. В эстонском языке чаще всего двумя или более вариантами представлены корневые морфемы. Непра-вильное применение вариантов морфемы целесообразно называть морфофонологическим аграмматизмом.

Н.И. Жинкин (1958, с. 354 – 355) считает, что мозг усваивает не слова, а именно систему морфем (сетку морфем), кото-рая надстраивается над сеткой фонем. Это значит, что морфемы и фонемы составляют постоянную решетку, из которых состав-ляются все единицы высших уровней (см. также А.А. Леонтьев, 1965).

Для обучения важно следующее.

– Нет принципиальной разницы в процессах составления словоформы или образования нового слова из морфем. Внима-ние детей надо обращать на значение соответственных морфем.

– Морфему необходимо усвоить как морфофонему, т.е. в

единстве ее звукового состава (и вариантов) и значения.

— “Грамматические” слова (предлоги, послелоги, союзы) целесообразно отнести к грамматическим морфемам.

Во многих языках морфемы соединяются в относительно устойчивые сочетания, образуя формально-грамматические, или морфемные, слова. В тексте они представлены словоформами. Каждая словоформа обязательно включает хотя бы одну корневую морфему и является осмысленным отрезком текста (А.А. Леонтьев, 1965, с. 157 — 158).

Н.И. Жинкин (1958, с. 358) рассматривает слово как центральную единицу, которая связывает звено составления слова из звуков и звено составления высказывания, выступая как элемент словосочетания.

Слово с семантической стороны называется лексемой (А.А. Леонтьев, 1965, с. 191). Важно, что с психолингвистической точки зрения одной лексеме может соответствовать два (или даже более) традиционных слова (на столе). В эстонском языке такими компонентами лексемы часто являются полнозначные слова вместе с послелогами или со вспомогательными наречиями. Характерно, что необученный ребенок выделяет из предложения полнозначные слова совместно со служебными (Т. Тульviste, 1983).

Со словом связано также понятие синтаксического значения, которое выражает отношение между языковыми знаками и обнаруживается как на уровне лексем, так и на уровне морфем (купался в озере — купался “озеру”, купался “в потолке”) (А.А. Леонтьев, 1965). Однако эта проблема связана также со следующим уровнем языка — синтаксическим.

Слова, которые в предложении связаны непосредственно, образуют словосочетание, т.е. грамматическое и смысловое единство не менее чем двух знаменательных слов. Как и слово, словосочетание выполняет номинативную функцию (В.А. Кочергина, 1979). Так как компоненты словосочетания могут в предложении находиться в отрыве друг от друга, то сочетанию может соответствовать один или несколько отрезков потока речи. Если компоненты словосочетания находятся рядом, то сочетание может совпадать с речевой синтагмой. Для методики роль словосочетания в том, что, будучи минимальным контекстом для морфемных слов, оно открывает широкие возможности для словарной работы (сочетаемость лексем) и для изучения грамматических закономерностей словоформ (сочетаемость морфем).

Словосочетания описываются в терминах морфологии (именные, глагольные и т.д.) или в терминах синтаксиса (атрибутивные, объектные и т.д.). Так как вторая классификация больше связана с грамматической семантикой, то она и более подходит

для методики обучения практической грамматике.

Минимальным относительно самостоятельным отрезком связной речи является предложение. Одновременно предложение является минимальной единицей общения. Представляет оно собой синтаксическую и семантическую структуру. Структурная схема предложения определяется как отвлеченный образец, состоящий из минимума компонентов, необходимых для создания предложения (В.А. Белошапкова, 1981, с. 438). Структурные схемы составляются на различных уровнях абстрактности: на уровне членов предложения или по классам словоформ. Для эстонского языка разработаны, например, ориентированные на глагол модели простых предложений (Н. Rätsep, 1978). Такая модель состоит из символов глагольного класса, обобщенных грамматических классов и форм. Автор пишет, что в основе каждой модели лежит обобщенная ситуация, которую отражает структура модели. Опираясь на нее, можно давать правила образования различных форм и вариантов эстонских предложений (Н. Rätsep, 1978, с. 256 – 257). Распространение предложений зависит уже от ситуации общения.

Смысловая структура предложения зависит, кроме синтаксической структуры, от лексического наполнения предложения. В речевой деятельности добавляется коммуникативный аспект значения (влияние ситуации общения) (В.А. Белошапкова, 1981, с. 414 – 415). По А.А. Леонтьеву (1965, с. 206), предложение характеризуется следующими признаками: грамматическая правильность (правильность с точки зрения морфемного синтаксиса), значимость (правильность с точки зрения лексемного синтаксиса) и осмысленность как коммуникативное единство. Последнее характеризуется интонационной законченностью и относится к речи. Указанные свойства реализуются при помощи лексем и морфем. В конкретных языках встречается переплетение лексемного и морфемного синтаксиса, хотя ведущим может являться тот или иной вид. Для обучения важно, выражается ли значение предложения в основном лексемами и их позицией или также грамматическими морфемами. В последнем случае порядок слов в предложении является относительно свободным.

Итак, предложение как языковая единица может быть моделировано на разных уровнях абстракции или представлено в виде образца этих моделей. Возможность составления предложений вне коммуникации позволила В.А. Звегинцеву (1976, с. 185) ввести понятие псевдопредложения. Такое предложение имеет синтаксическую структуру и значение, но не выражает мысли и не связано с ситуацией. Однако псевдопредложение часто является объектом изучения в курсе школьной грамматики.

Многими экспериментами и наблюдениями доказано, что из

языковых единиц необученные дети (а в принципе и взрослые) осознают только предложение (фразу, высказывание). Остальные единицы интуитивно осознаются не полностью или вообще не осознаются. Причиной является то, что речевой поток не сегментируется по языковым единицам, а расчленяется на основе каких-то других закономерностей.

Однако реальный речевой поток все-таки состоит из сегментов ("квантов"), которые разделены паузами. Чтобы выделять единицы речи, отличающиеся от единиц языка, необходимо учитывать свойства, которыми обладает процесс и не обладает орудие этого процесса. Среди этих сегментов выделяют слоги, синтагмы и фонетические слова, фразы. А.А. Леонтьев (1965, с. 128 – 129) пишет, что вычленяются те элементы речевой деятельности, которые в потоке речи соответствуют замкнутой системе команд в органы артикуляции. Указанные сегменты могут осознаваться до обучения, поэтому в методике обучения языку они используются как исходные.

Объективной основой выделения слога является его актуальная изолируемость, т.е. любой слог может быть произнесен в изолированной позиции (А.А. Леонтьев, 1965, с. 135). По данным Л.А. Чистович (1965), универсальным является слог типа согласный — гласный. Остальные типы слогов являются как бы модификациями. Поэтому каждому звуку в сочетаниях согласных соответствует своя артикуляционная команда (1965, с. 151). Последнее положение особенно важно для методики обучения грамоте, так как позволяет выработать особый вид произношения — позвукое проговаривание. В таком случае каждый речевой звук произносится как слог.

На слоговом уровне вычленения могут образоваться и другие сегменты, состоящие из последовательности слогов. Связано это с суперсегментальными признаками фонетико-фонологической системы языка. Для эстонского языка, например, свойственно объединение слогов в речевые такты, которые состоят из 1 – 3 слогов (М. Hint, 1978). Объясняется это тем, что в изолированной позиции может быть произнесен только такой слог, который включает звук в третьей степени долготы. Такой слог одновременно является речевым тактом. Если слог включает звуки только второй и первой степени долготы, то его можно произнести без искажений долготных отношений вместе с другими (1 – 2) слогами. Следовательно, актуальная изолируемость, если учитывается и долгота звуков, в эстонском языке на слоговом уровне свойственна не слогу, а речевому такту. Соответственно речевой такт является также минимальной оперативной единицей при определении степени долготы звуков, при автоматизации звуков и при обучении чтению. Напоминаем,

что минимальный речевой такт может состоять из одного слога, им является и односложное слово. Например, слово "о́б" (ночь) является одновременно речевым тактом и слогом, хотя состоит только из одного гласного звука.

Следующим уровнем вычленения является уровень фонетического слова. Сегменты названного уровня состоят из фонетических слов или из их сочетаний — синтагм (Н.И. Жинкин, 1958; А.А. Леонтьев, 1965, 1969). Фонетическим словом называется такой минимальный сегмент речи, который может в определенных условиях (например, реплика диалога) выступать как самостоятельная единица сообщения (А.А. Леонтьев, 1965, с. 133). Поэтому служебные слова, как правило, не являются фонетическими словами, а составляют единый сегмент со знаменательным словом. Однако для обучения важно, что альтернативные вопросы все-таки позволяют использовать служебные слова в изолированной позиции. Например: *Дерево растет за или перед домом? — За (домом).*

Синтагмой называется интонационно-смысловое единство, которое возникает в процессе речи и является частью фразы (Л.Л. Булавин, 1970, с. 169). Синтагма составляет отрезок осмысленно расчлененной фразы, она интонационно оформлена. Членение фразы способствует выявлению различного смысла внешне одинаковых фраз. Синтагма расчленяется дальше в потоке речи не на фонетические слова, а на слоги, что позволяет говорить об артикуляционной программе синтагмы (Л.А. Чистович, 1965). При этом никакой паузы между словами нет. Более того, граница слога может не совпадать с границей морфемных слов (су-по-стыл) (М.И. Матусевич, 1976, с. 176). Длина синтагмы ограничивается возможностями оперативной памяти, т.е. не превышает  $7 \pm 2$  слога (А.А. Леонтьев, Л.А. Чистович).

Общая артикуляционная программа, а также смысловое единство слов в синтагме является причиной, почему необученный ребенок определяет синтагму как одно слово. Обратные трудности возникают при обучении чтению — ребенок читает "рублено", то есть с паузой перед каждым морфемным словом.

Предложение (фраза, высказывание) в речи характеризуется не только грамматической структурой и значением, но и смыслом, имеет интонационную оформленность, выражает коммуникативное намерение. Именно фраза является минимальной единицей общения. Поэтому содержание фразы подлежит всегда осознанному контролю (А.А. Леонтьев, 1965). Состоит предложение (по членению в речи) из синтагм.

Дифференциация предложения как единицы языка и фразы как коммуникативной единицы важно для обучения, так как позволяет различать развитие речи в узком смысле (формирование

умения понимать и конструировать предложения) от формирования речевой деятельности. Выше уже сказано, что в речевой деятельности предложение приобретает новые признаки (коммуникативное намерение, смысл, интонационное оформление).

Итак, сегментация речевого процесса по артикуляционным командам позволяет вычленил следующие "отрезки": слоги (и речевые такты), синтагмы и фонетические слова, фразы. В то же время языковыми единицами являются фонемы (и соответствующие им сонемы), морфемы, морфологические слова, словосочетания, предложения. Возникает вопрос о совпадении или несовпадении единиц разных рядов.

По этому поводу Н.Д. Арутюнова (1971, с. 30) отмечает: "Границы высказывания всегда совпадают с границами фонетической фразы... Выделение высказывания в потоке речи поэтому опирается на формальный (фонетический) признак и не представляет особых затруднений. В других частях языковой структуры существует больший или меньший разрыв между иерархией грамматических и фонетических единиц". И в самом деле, фонема может совпадать со слогом, но довольно редко. Морфема может соответствовать слогу, речевому такту или фонетическому слову, но часто таких соответствий нет. Несколько чаще встречается совпадение границ синтагмы и словосочетания, но при этом нельзя забывать, что границы синтагмы подвижны, а модели словосочетаний постоянны.

Для методики важно, что сегменты речевого потока реальные, а языковые единицы — результат абстракции, хотя в речевом процессе им соответствуют отрезки. В то же время языковые единицы имеют значение или способствуют его различению, что всегда содействует их осознанию. Следовательно, для анализа целесообразно найти такие случаи, когда сегмент речи и языковая единица совпадают. Другим вариантом является формирование какого-то особого произношения в целях искусственного создания такого совпадения (например, позвукоевое проговаривание, чтобы приблизить произношение звука к слогу).

### **Выводы**

— Теория речевой деятельности как направление психолингвистики позволяет интегрировать психологические и лингвистические данные о речевых процессах, обосновать на более высоком теоретическом уровне методику обучения языку.

— Психолингвистические исследования позволяют осмыслить эмпирически разработанные приемы обучения языку, являются обоснованием для постановки некоторых относительно новых проблем методики. К последним относятся, в частности, необходимость семантического анализа при обучении, различение смысла и значения, обоснование приоритета синтаксиса перед

морфологией, дифференцирование системы развития речи в узком и широком плане.

— Сопоставление языковых единиц и речевых сегментов позволяет уточнить содержание обучения, дифференцировать понятия “описание языка — развитие речи”, обосновать использование сегментов речи как исходных отрезков для выявления языковых единиц в зависимости от конкретного языка.

**Примечание:** список литературы предъясвляется после второй статьи автора в данном сборнике.

## **SPEECH ACTIVITY AND LANGUAGE INSTRUCTION**

**K. Karlep**  
Summary

Concepts of language, speech, and speech activity are discussed. Elements of language and segments of speech are compared. Role of psycholinguistics for special mother tongue instruction is stressed. Focus is on instructional principles following from sound lengths system in Estonian, which is connected with speech tacts as syllabus àlevel units.

# ПОРОЖДЕНИЕ, ВОСПРИЯТИЕ И ОСОЗНАНИЕ РЕЧИ

К. Карлеп

## 1. Постановка проблемы

Речевая деятельность реализуется посредством сложного механизма, психофизиологической основой которого является речевая функциональная система. В данной статье будут в основном рассмотрены психологические и психолингвистические проблемы функционирования этого механизма, а именно:

- порождение и восприятие высказывания, т.е. проблемы использования языка для общения;
- развитие детской речи, т.е. формирование речевой функциональной системы;
- изучение языка в школе, т.е. формирование осознанной и произвольной речевой деятельности как в устной, так и в письменной форме.

Для анализа указанных проблем необходимо учитывать, что все виды человеческой деятельности, в том числе и речь, опираются на всю психику человека. Однако основными психическими процессами при коммуникации являются выражение (при порождении) и восприятие смысла высказывания. Характерным для речевой деятельности является единство смыслового содержания и формы, т.е. продукт деятельности (высказывание) включает смысл, который оформлен лексически, грамматически и фонетически (И.Я. Зимняя, 1978, с. 51).

## 2. Модели порождения высказывания

Процесс порождения высказывания описан многими психологами и лингвистами (А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, Н.И. Жинкин, Г.В. Рябова-Ахутина, Т. Хенносте и др.). Характерно, что описания основных этапов порождения речи в работах названных авторов совпадают, различие относится к терминологии и деталям модели.

Приведем для примера размышления психолога Н.И. Жинкина. Переходы от единиц языка к единицам речи рассматриваются как кодовые, а само это психологическое устройство автор называет универсальным предметным кодом. В работе этого динамического механизма в любом человеческом языке происходит

семиотическое преобразование сенсорных сигналов в предметную структуру, отражающую действительность. В самом деле, вопрос о семиотических процессах между интеллектом и языком является для речевой деятельности главным.

В порождении высказывания различается языковой этап, этап программирования и отбора языковых средств, реализация.

Языковой этап (звено ориентировки) характеризуется наличием мотива и общего смысла будущего высказывания (А.А. Леонтьев, 1969). Мотив исходит из потребности человека и обозначает "сплав" с коммуникативным намерением (интенцией), т.е. целью будущего коммуникативного акта. Намерение определяет прежде всего интонацию, а также тему будущей фразы, является сплетением интеллектуальных, эмоциональных и волевых процессов (И.А. Зимняя, 1978). Кроме мотива, коммуникативное намерение зависит от ориентировки в обстановке и от прошлого опыта (А.А. Леонтьев). Т. Хенносте (1987) называет следующие уровни этого этапа: сама действительность, её проекции, идея. По данным А.А. Леонтьева (1974, с. 143), коммуникативное намерение возникает в следующих типичных психологических ситуациях: общение как один из путей удовлетворения личностных потребностей; ситуативно-мотивированная речь; речь, мотивированная контекстом. Примеры этих ситуаций могут быть следующие: просьба передать книгу; вопрос о том, что делает сосед в своем саду; обсуждение прочитанной статьи. В методическом плане внимания заслуживает и ролевая игра. Следовательно, на этом этапе как бы дается "ответ" на следующие вопросы: почему? (мотив), зачем? (намерение), о чем? (представление, смысл). Есть основание утверждать, что формирование языкового этапа порождения высказывания заслуживает в спецшколах самого серьезного внимания учителей. К этому относится формирование мотивов общения, обучение постановке цели и, что особенно важно, развитие ориентировки в ситуации и формирование представлений. При этом целесообразно учитывать типологические ситуации общения.

Этап программирования и отбора языковых средств разворачивается на трех уровнях: семантический или грамматико-смысловой уровень, лексико-грамматический уровень (грамматическое структурирование), уровень моторного программирования. (Сопоставление вариантов этих уровней у разных авторов см. И.А. Зимняя, 1978, с. 68). Среди уточнений представляет интерес различие смыслового и семантического синтаксиса (Т.В. Ахутина, 1989). По мнению автора, процессы указанных уровней предшествуют грамматическому структурированию предложения, но возможны и параллельные операции.

В методических целях интерес представляют операции и

оперативные единицы указанных уровней. Важным является положение о том, что одно и то же речевое действие, т.е. выражение одной и той же мысли на различных языках, "осуществляется на базе различной операционной структуры" (А.А. Леонтьев, 1969, с. 152). Кроме того, операционный состав действия порождения зависит от таких условий, как речевой контекст (реплики собеседника или исходный текст), степень владения языком (правильность, темп, владение единицами), соответствие ситуации, опыт коммуникации, аффективное состояние и т.д. (А.А. Леонтьев, 1974).

По мнению многих авторов, операции развертывания высказывания делятся на две группы: операции комбинирования (планирования), операции выбора (А.А. Леонтьев, Т.В. Рябова и др.). Поэтому целесообразно с такой точки зрения рассмотреть и систему школьных упражнений.

Указанные две группы операций могут быть уточнены по уровням речевого механизма с определением соответствующих единиц и по способу функционирования этого механизма (А.А. Леонтьев, 1969; И.А. Зимняя, 1978). По способу функционирования этого механизма И.А. Зимняя (1978, с. 140) называет следующие операции: сличение (сравнение), выбор (отбор), набор (оставление целого из частей), комбинирование (сочетание), перестановка (замена), принятие решений, построение и вариации по аналогии. Нет сомнения, что в целях формирования каждой операции требуется разработать соответствующую систему упражнений.

Итак, развертывание будущего высказывания начинается с уровня "смысловой грамматики". Это значит, что мысль (представление) как симультанное образование постепенно переходит на "линейную" систему. А.А. Леонтьев (1969) предполагает, что программа на этом уровне включает особенно важные для высказывания компоненты — "такие, как субъект, предикат или объект" (1969, с. 159). В будущем они могут выражаться разными членами предложения. Считается, что компоненты смысловой программы могут широко варьироваться, включая элементы различных кодов — речедвигательного, образного, схематического (Н.И. Жинкин, 1982; А.А. Леонтьев, 1969). Следовательно, смысловое программирование высказывания зависит как от интеллектуального, так и от речевого развития. Для методики также важно положение о том, что программа может быть задана произвольно при помощи внешних средств (А.А. Леонтьев, 1969, с. 162). Кроме того, программа отдельного высказывания часто подчинена программе абзаца или сложного текста. В то же время ответная реплика в диалоге может не иметь собственной программы.

Какими единицами оперирует человек на первом уровне порождения? Это, с одной стороны, смысловой план будущего предложения, а с другой стороны, образы и схемы, которые являются основой выбора "главных" слов на следующих уровнях. По мнению Т.В. Ахутиной (1989, с. 191 – 192) смысловой синтаксис отражает перемещение фокуса внимания, т.е. включает то, что находится в поле внимания, и то, что будет означено в результате перемещения ("топик-коммент", или "данное-новое"). Автор считает, что "правилами смыслового развертывания являются выделение и оречевление наиболее субъективного из значимых (актуальных) компонентов мысленного образа" (1989, с. 148). Смысловому синтаксису соответствует период односложных высказываний детей, а также тяжелый аграмматизм.

Семантический синтаксис позволяет строить семантические структуры предложений, в которых отражаются связи компонентов ситуации. Минимальная структура включает следующие функции: агенс (субъект действия или ситуации) — объект действия — действие (Т.В. Ахутина, 1989 с. 193). Выражением семантического синтаксиса в речи при патологии являются цепочки тематически связанных слов с минимальной грамматической связью (Тролейбус ... пассажиры ... много). Иногда семантический синтакс отражается в разговорной речи, несколько чаще в детской речи.

На следующем уровне порождения речи происходит грамматическая и лексическая реализация смысловой и семантической программы. Допускается, что сперва образуются независимые грамматические конструкции (предикативные пары), которые потом организуются в предложение. Следовательно, происходит распределение семантических признаков и перестановка элементов в этих парах. Затем происходит прогнозирование (планирование) уже лексико-грамматического состава предложения и отбор словоформ. При этом могут быть применены довольно разные конкретные операции и различные стратегии (А.А. Леонтьев, 1969).

Считается, что грамматико-семантическая реализация высказывания обеспечивается относительно различными механизмами, т.е. порождение грамматической конструкции и подбор слов отличается по типам операций (А.А. Леонтьев, 1969, с. 267 – 269). Лексическое наполнение конструкции является вероятным. Учитываются ассоциативные семантические признаки слов, их звуковой облик и субъективная частотность (вероятность). Именно ассоциативные признаки обеспечивают одновременно выбор слова и плавный переход к другому слову. В этом случае переплетаются два основных принципа организации значения — парадигматическая организация языка (основа выбора) и синтаг-

грамматический принцип организации речи (ассоциации) (А.Р. Лурия, 1979, с. 150 – 151). Именно на основе этих связей образуются первичные предикативные пары как элементы будущего предложения. Характерно, что в детском возрасте преобладают синтагматические связи. Вывод прост — наличие ассоциативных связей между словами является условием нормальной речи.

Отбор слов зависит от многих условий (А.Р. Лурия, 1975). К ним относятся: наличие образа предмета или явления, сохранность звуковой и артикуляторной основы слова, дифференциация морфологически или артикуляционно сходных слов, ситуативные и категориальные семантические связи. Автор подчеркивает, что в случаях патологии нарушается вероятность всплыва привычных и существенных связей между словами. Указанные положения позволяют определить и основные направления словарной работы: формирование представлений, задания для отбора слов в разных условиях (сходные по звучанию, слова с одинаковыми морфемами, близкие по значению и т.п.), задания для составления словосочетаний. Для методики интерес представляет также идея о двух основных путях поиска слова в памяти: поиск по семантическим признакам как основной и по звуковым (артикуляционным) признакам как дополнительный. При патологии, в том числе при умственной отсталости, может преобладать “звуковой принцип”, что приводит к неверным ассоциациям (А.Р. Лурия, 1979).

Как выше уже сказано, в грамматическом отношении происходит определение предикативных пар и оперирование ими для составления предложения (А.А. Леонтьев, 1969, с. 208). К этому, по гипотезе автора, относится: распределение семантических признаков между членами предикативной пары (сочетание единиц конкретного языка), установление линейного порядка элементов предикативной пары (зависит от появления первого слова), составление из этих предикативных пар высказывания как предикативной пары (или тройки) высшего порядка. В этих целях придется провести прогноз синтаксической схемы (она должна находиться в памяти), разного рода трансформаций первичных предикативных пар, распространение “опорных” слов. Считается, что “синтаксическая структура” высказывания не задана с самого начала или задана лишь частично и достраивается только в процессе генерации высказывания (А.А. Леонтьев, 1969, с. 213). Все эти процессы регулируются смысловой программой, т.е. все операции подчиняются смыслу коммуникативного акта. Поэтому не может существовать единого жесткого алгоритма порождения. Однако, по мнению Н.И. Жинкина (1958, с. 356 – 359), все операции грамматико-лексического уровня должны подчиняться:

– синтаксическим правилам, регулирующим отбор морфем в составе словосочетания;

– семантическим правилам, регулирующим сочетаемость слов по значению;

– логическим правилам, отвечающим за истинность или ложность всего высказывания. Логике ситуации подчинены прежде всего предикаты — слова, выражающие переход мысли на другие объекты или явления.

Итак, на грамматическом уровне порождения высказывания мы имеем дело с синтаксическим планированием, единицами которого являются схемы предложений конкретного языка.

Отбору подлежат “предикативные пары”, следует их переработка (перемещение, распространение, трансформация и т.д.). Следовательно, в целях развития речи необходимо работать со схемами предложений (моделями) и со словосочетаниями (синтагмами) как коррелятами “предикативных пар”. Именно над этими единицами необходимо провести операции трансформации, перемещения элементов, отбора и т.д.

Итак, по мнению Т.В. Ахутиной, говорящий использует как бы три синтаксиса (1989): сначала определяется тема и устанавливаются основные предикативные отношения, затем следует схематизация ситуации и определение “рамки” (фрейма) для выражения логико-грамматических отношений, наконец происходит формально-грамматическое оформление высказывания. По данным Р.И. Лалаевой (1989), все эти процессы при патологии (умственной отсталости) могут нарушаться. Отмечаются расстройства членения образа ситуации, несформированность линеаризации, нарушения программирования и удержания программы, а также поверхностной структуры предложения.

Последний уровень планирования — составление моторной программы и отбор артикуляционных движений. Возможны две моторные программы: программа высказывания, регулирующая интонацию, и программа синтагмы, которая регулирует слоговую последовательность в синтагме. Именно моторная программа больше всего зависит от конкретного языка (А.А. Леонтьев, 1969, с. 217 – 219). Реальность наличия различных моторных программ была затем доказана и экспериментально (О.Ф. Кривнова, А.В. Венцов, 1971). При этом “большую” программу характеризуют следующие признаки:

– общий интонационный тип предложения (вопрос, утверждение и т.д.);

– распределение словесных ударений;

– разделение предложения на синтагмы.

Наличие иерархических моторных программ позволяет ставить вопрос о различных произносительных упражнениях как в

устной речи, так и при обучении чтению. Таковыми являются интонационные упражнения, в том числе и задания на перенос логического ударения, и артикуляционные упражнения.

По данным Н.И. Жинкина (1958, с. 362 – 363), реализация моторной программы обеспечивается кодом речедвижений. Автор считает, что этот код является доминантным для всех видов речи. Поэтому для формирования новых видов речи (например, чтения и письма) требуется выработка переходных речедвигательных кодов. Например, позвукое проговаривание позволяет привести к эквивалентности ряд букв и ряд сегментальных фонем. В принципе выработкой переходного кода является и системное изменение долготы звуков, произвольное изменение слогоформ и т.п.

Итак, уровень моторики включает две программы (интонационная программа предложения, послоговая программа синтагм). Речевые движения отбираются по сегментам слогового уровня (слоги, речевые такты), учитывая требования указанных двух программ. Реализуется этот процесс с помощью механизма, который Н.И. Жинкин называет кодом речедвижений.

Последним этапом порождения речи является произношение (“выход”). Правильность произношения проверяется механизмами обратной связи, к которым относятся слуховой и кинестетический контроль. Следовательно, предварительным условием контроля является наличие адекватных моторных и акустических представлений. Как показывают исследования детской речи и речевой патологии, эталоны могут быть различными для чужой и собственной речи. Как правило, ребенок раньше замечает неправильное произношение (и вообще неправильные высказывания) других, чем слышит свои отклонения от нормы. По этому поводу Д.Б. Эльконин (1958, с. 95) пишет, что “фонематический слух при усвоении звуковой стороны языка выступает дважды. Один раз на его основе задается образец, другой раз — результат действия”. Думается, что указанное положение очень важно для методики обучения: узнавание и осознание разных отклонений в речи необходимо начинать с формирования образца (по наблюдениям чужой речи), а затем обучать ребенка наблюдать свою речь.

Важно при этом учитывать, что у говорящих детей различение фонем происходит при совместном действии артикуляционной моторики и слуха. В то же время у неговорящих детей различение фонем может достигнуть довольно высокого уровня при опоре только на акустические признаки (Е. Исенина, О. Степанова, 1981, с. 104).

В заключение параграфа отметим, что знание этапов и уровней порождения высказывания, а также знание операции, прог-

раммы единиц отбора является теоретической основой разработки методики развития речи (разработка типов упражнений, подбор языкового материала).

Однако речевая деятельность не ограничивается порождением речи, но включает и осмысленное восприятие. Переходим к анализу этой стороны человеческой коммуникации.

### **3. Осмысленное восприятие высказывания**

Современные психологические и психолингвистические теории подчеркивают, что порождение и восприятие речи обеспечивается единым речевым механизмом. Однако эти процессы относительно самостоятельны, так что нельзя говорить просто об обратной последовательности этапов и операций (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.).

Смысловое восприятие речи рассматривается как сложная познавательная деятельность, которая характеризуется определенными закономерностями, состоит из нескольких (частично параллельных) этапов и операций (И.А. Зимняя, 1976). Различается два основных уровня этого процесса: физиологический (сенсорный) и психологический (перцептивный). О смысловом восприятии можно говорить только тогда, когда не просто узнаются элементы высказывания, а понимается мысль говорящего.

Следовательно, восприятие включает узнавание лингвистических единиц, понимание их значения и смысла. Именно смысл регулирует процесс восприятия. А.Р. Лурия вполне оправданно пишет, что последовательность "восприятие слова — восприятие фразы (если нужно, и целого текста) — выделение общего смысла" является только логической последовательностью и не должна пониматься как цепь реальных психологических процессов. В реальности восприятие начинается с поиска общей мысли высказывания. Иногда понимание даже отдельного слова следует за восприятием целого смыслового отрезка (А.Р. Лурия, 1979, с. 217 — 221). Поэтому смысловое восприятие возможно только с появлением предложения как минимальной единицы речевого обобщения (И.А. Зимняя, 1976, с. 12). Другое дело, что операции распознавания (узнавания) могут быть применены для восприятия (узнавания) единиц более низких языковых уровней.

Предполагается, что при смысловом восприятии (как и при порождении высказывания) применяются грамматические, семантические и прагматические правила. При этом применение семантических и грамматических правил является относительно независимым (А.А. Леонтьев, 1969, с. 124 — 125). И.А. Зимняя (1976) объясняет это наличием смыслового и акустического плана речевого сигнала. Когда происходит выдвижение смысловой гипотезы, проводится параллельная обработка речевого сигнала по всем его лингвистическим параметрам. Относительно

гипотеза подтверждается после получения всех информативных признаков высказывания. Поэтому единицы решения могут быть различными (слово, группа слов, предложение).

Выше уже сказано, что восприятие речи начинается на сенсорном уровне. После перцептивной обработки процесс заканчивается фиксацией информации посредством личного кода (Н.И. Жинкин, 1958, с. 124; И.А. Зимняя, 1976, с. 29). На сенсорном уровне происходит аналитическое преобразование акустических сигналов в нервные импульсы, выделение и удержание нужных признаков в оперативной слуховой памяти. Затруднения на этом уровне возникают тогда, когда сенсорные процессы нарушены или не сформированы (например, при нарушении физического слуха или недоразвития фонематического слуха). Затруднения возникают и при нарушении слухового внимания.

На перцептивном уровне происходит синтез и затем узнавание слов как значимых элементов, синтез фразы по грамматическим и логическим правилам вместе с поиском смысла, переход к мысли. Следовательно, результаты этого процесса зависят от владения языком (языковыми средствами и их значением). Так как в процессе восприятия участвуют семантические, грамматические и логические правила, то смысловое восприятие при интеллектуальном недоразвитии должно страдать обязательно.

И.А. Зимняя (1976, с. 32) выделяет на перцептивном уровне следующие фазы: смысловое прогнозирование (актуализация семантического поля); вербальное сличение (принятие решения о словах); установление смысловых связей между словами и смысловыми звеньями (актуализация ассоциаций); смыслоформулирование. Следовательно, единицей лингвистического решения является слово (фонетическое слово), а единицей смыслового решения — смысловое звено или целое высказывание. Смысловым звеньям соответствуют, вероятно, синтагмы. В литературе встречается также мнение, что объем смысловых звеньев (блоков), по которым реально воспринимается предложение, меняется в зависимости от интеллекта, знакомства с ситуацией, речевого развития и т.п. (Л.М. Щекотова, 1973, с. 284). Так как предложение сохраняется в оперативной памяти именно по блокам, то от их объема зависит и оптимальная для восприятия длина высказывания.

Переходим к анализу условий, способствующих или затрудняющих смысловое восприятие.

Понимание слов при восприятии анализируется в работах А.Р. Лурия (1975, 1979). Затруднения понимания возникают в следующих условиях: значение слова нужно выбирать из многих возможных, в контексте слово приобретает новое переносное значение; слово является малочастотным или малознакомым.

Способствует пониманию слов знакомый речевой контекст или знакомая ситуация речи. Для спецметодики важно, что при патологии могут в неодинаковой степени нарушаться или предметные, или контекстные значения слов (семантико-синтаксические связи). Внимания заслуживает тот факт, что при умственной отсталости семантические поля отличаются от таких же полей нормального человека и вместо семантических связей могут преобладать связи по звуковому сходству (А.Р. Лурия, 1975, с. 156). Добавим, что семантико-синтаксические связи часто не актуализируются или являются очень стереотипными.

Успешность понимания предложения зависит также от многих условий (А.Р. Лурия, 1975, 1979; И.М. Берман, 1976 и др.). Трудности понимания обнаруживаются в следующих случаях: требуются дополнительные трансформации, так как глубинная синтаксическая структура (смысловой синтаксис) отличается от поверхностной; фраза имеет более чем одно значение; фраза выражает коммуникацию отношений (среди них более трудными являются обратимые конструкции и сложные подчинительные структуры). А.Р. Лурия (1979, с. 234) обращает внимание на то, что понимание фразы зависит как от сложности ее семантико-синтаксической конструкции, так и от уровня речевого развития человека.

И.М. Берман (1976) считает, что для понимания значения предложения важно учитывать признаки грамматической формы слова, роль "строевых" слов (союзы, предлоги и послелоги, наречия и т.п.), относительное расположение слов. "В совокупности сигналы формы слова, строевые слова и синтаксические схемы образуют грамматическую структуру предложения" (1976, с. 98).

Трудным для понимания является также ветвление зависимости слов влево (регрессивное ветвление), что может вызывать перегрузки памяти. Вопрос в том, что гипотезу, которая возникает после узнавания первой словоформы нужно сохранить в оперативной памяти до принятия окончательного решения. Однако из этого же следует, что начало конструкции ветвлением влево, учитывая роль грамматических обязательств, можно использовать в качестве контекста при составлении нужной синтаксической конструкции (например: нового ).

Условия, облегчающие понимание предложения, являются следующими (И.М. Берман, 1976; А.Р. Лурия, 1979):

- предложения соответствуют частотным схемам фразового стереотипа;
- высказывание содержит частотные словоформы и грамматические конструкции;
- связи между словами являются очевидными (например,

компоненты словосочетания расположены рядом);

– глубина ветвления не превышает возможности оперативной памяти (при нормальном речевом развитии 4 – 5 узлов);

– высказывание выражает коммуникацию событий.

Итак, восприятие — это прежде всего понимание значения высказывания. В лингвистике говорится о номинативном и реляционном значении (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, 1983). Номинативное значение выражает отношения между языковыми единицами, оно свойственно синтаксическим конструкциям и их элементам. Для понимания высказывания надо эти значения знать. “Значение — это чисто информациональное образование, которое приобретает определенность лишь в процессе кодирования и декодирования материальных знаков языка на основе отбора слов” (Н.И. Жинкин, 1972, с. 23).

Однако восприятие предложения не заканчивается определением его значения. Понимание подтекста, смысла, являясь при смысловом восприятии основным (А.Р. Лурия, 1979). “Мы обмениваемся не словами и их значениями, а мыслями, используя слова лишь как средство общения” (В.А. Звегинцев, 1973 с. 94). Автор добавляет, что, хотя и восприятие речи есть мыслительный акт, смыслового содержания (смысла) высказывания может и не быть. Последний случай имеет место, например, при выполнении языковых упражнений в школе.

Если ребенок составляет из данных слов предложение “Собака лает на дворе”, то в самом деле неизвестно, какое слово является психологическим предикатом, т.е. неизвестно то новое, что сообщается слушающему.

Если значение есть кодифицированная форма общественного опыта и является в среднем общим для общества, то смысл высказывания — это аналог значения в конкретной деятельности индивида или группы людей (А.А. Леонтьев, 1969). “Мысль — это результат работы интеллекта” (Н.И. Жинкин, 1982, с. 83). Для понимания смысла предложения важно учитывать интонацию, логическое ударение, обстановку коммуникации. Н.И. Жинкин вслед за Л.С. Выготским (1982, с. 110) отмечает, что интонация даже без слов содержит смысл.

Для понимания смысла надо, следовательно, узнать то нечто новое, что содержит высказывание для воспринимающего. Часто требуются смысловые догадки, выводы. Особо трудными являются случаи, когда слова употребляются в переносном значении, что образует определенное несоответствие между значением и смыслом. В таком случае часто требуются дополнительные разъяснения, т.е. дополнительный контекст.

По соотношению значения и смысла высказывания все тексты (и фразы) можно разделить на прагматические, проектив-

ные и смешанные (Е.Н. Верецагин, В.Г. Костомаров, 1983, с. 138). В первом случае смысл выражается прямо, рационально-логическим путем, понимание не требует сложных умозаключений. Во втором случае значение высказывания не соотносится с предметом мысли, представляет только посылку для умозаключения. Последнее выводится из сверхфразового контекстного единства или из внеязыковой информации, т.е. из фоновых знаний (1983, с. 160 – 166). Если фоновые знания участников коммуникации различны, то смысловое понимание речи собеседника затруднено. Такое положение часто встречается, например, во вспомогательной школе.

Итак, смысловое восприятие речи предполагает овладение языковыми средствами и их значением, а также применение затекстных знаний.

В заключение отметим, что смысловое восприятие высказывания является процессом поиска его смысла. Единицами восприятия считаются смысловые звенья (блоки) и целые фразы. Оптимальная длина воспринимаемой фразы может быть разной. Успешность восприятия зависит от интеллекта воспринимающего, от сложности и усвоенности языковых средств, от затекстных знаний.

Знание операций восприятия речи позволяет определить те методические направления, которые способствуют формированию названного механизма: вопросы и задания для поиска смысла; задания для определения значения слов, смысловых звеньев, предложений; использование учебных ситуаций и дополнительного контекста для актуализации затекстных знаний. Учебные тренировочные задания могут ограничиваться и только поиском значения.

Возникает вопрос, как управлять формированием сознательных процессов восприятия (а также порождения) речи.

#### **4. Осознание лингвистических единиц и обучение языку**

Целесообразно выделять две основные группы методик обучения языку: методика обучения родному языку и методика обучения иностранному языку. Эти методики отличаются как по основным задачам, так и по методическим системам. Целью обучения родному языку в школе является воспитание осознанности и произвольности речи, т.е. формирование умений и навыков, позволяющих использовать языковые средства намеренно, сознательно и произвольно. При этом учитывается, что к этому времени ребенок спонтанно пользуется речью. Обучение второму языку начинается как бы с другой стороны — с осознания и произвольного овладения и завершается спонтанной речью. Это значит, что знания о родном языке переносятся на другой язык,

что способствует усвоению новых языковых средств и операций речи (А.А. Леонтьев; Е.И. Негневицкая и А.М. Шахнарович и др.).

Обучение детей с недоразвитием речи (в том числе и умственно отсталых) находится как бы между этими направлениями. С одной стороны, целью обучения является овладение языковыми средствами и речевыми операциями (как при обучении второму языку), с другой стороны, требуется осознание родного языка (однако язык пока недостаточно усвоен). Следовательно, для достижения указанных выше целей необходимо учитывать как закономерности развития детской речи, так и особенности этого развития в условиях патологии. Специальная методика должна направлять этот процесс (естественным путем он отклоняется от нормы), ускоряя обнаружения связи языковых средств и предметной действительности (Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович, 1981).

Центральным вопросом обучения является осознание. Методику интересует, что осознает ребенок в учебном материале и как он это осознает (А.Н. Леонтьев, 1975, с. 240). При этом необходимо учитывать следующее: воспринимаемое и осознаваемое содержание прямо не совпадают; актуально осознается то, что является непосредственной целью действия; сознательно контролируются (при необходимости) те операции в составе действия, которые раньше являлись целенаправленными действиями (сознавались актуально); операции, возникшие путем прилаживания или подражания, без специального обучения не осознаются. Центральным для обучения является именно следующее положение: "Чтобы то или иное содержание могло быть сознательно контролируемым в условиях, когда актуально сознаваемым является другое содержание, нужно, чтобы оно раньше занимало структурное место непосредственной цели действия" (А.Н. Леонтьев, 1975, с. 271). Какие же речевые операции и языковые средства требуют такого перемещения?

Различают три уровня осознаваемости: актуальное сознание, сознательный контроль, неосознанность. У необученного ребенка в речевом процессе актуально осознается только общий смысл высказывания, а не языковые средства (А.А. Леонтьев, 1969, с. 228). Однако параллельно обнаруживается не регулируемое процессом произвольного внимания "спонтанное вычленение опорных точек речи". Вычленимы могут быть те сегменты речи, которые соответствуют командам в органы артикуляции: начальный согласный слога (инициал слога), слог (и речевой такт), слово (фонетическое слово, синтагма), предложение. Вычленимы могут быть (но не обязательно), следовательно, те сегменты, которые могут быть произнесены изолированно, неза-

висимо от значения. Вычленение сегментов является интуитивным, так как подчиняется бессознательному контролю (уровень введен в систему А.Н. Леонтьева А.А. Леонтьевым). По Л.А. Чистович и А.А. Леонтьеву, бессознательный контроль является механизмом контроля и исправления акустико-артикуляционной стороны речи по внутренним эталонам. Именно этот механизм должен определить, является ли высказывание фонетически правильным, получают ли осмысленные слова (А.А. Леонтьев, 1965, 1969). Ребенок оценивает правильность единицы не ниже фонетического слова (не *колова*, а *корова*; *платье* не *на шкафу*, а *в шкафу*).

В уточненном виде уровни осознания можно распределить следующим образом: сознательные действия и операции (актуальное сознание, сознательный контроль), бессознательные операции (бессознательный контроль, неосознанность). Выше уже сказано, что актуально в речевой деятельности сознается всегда смысл высказывания. Сознательный контроль действует только в результате обучения, им не владеет необученный ребенок. Однако бессознательный контроль действует всегда. Именно те единицы (элементы, сегменты) речи, которые контролируются бессознательно, могут затем через ступень актуального сознания переходить на ступень сознательного контроля (А.А. Леонтьев, 1965, с. 129). В результате такого обучения у ребенка появляется новое промежуточное звено контроля как своей, так и чужой речи.

Очень важным для обучения является положение, что осознание может касаться, кроме вычленимых речевых сегментов и языковых единиц, которые не вычленились до этого (фонемы, морфемы, морфемные слова) (А.А. Леонтьев, 1965, с. 129). Следовательно, у ребенка можно формировать два ряда представлений о языке: ряд речевых сегментов и ряд языковых единиц. В этих целях необходимо найти такие действия с речевым материалом, которые позволяют выделять искомые единицы. Напоминаем, что Н.И. Жинкин (1958) считает нужным для этого выработать новые речедвигательные коды.

Для школьного обучения особый интерес представляет осознание фонологических и грамматических средств языка (единиц языка). В начале обучения целесообразно выработать такое произношение, при котором сегменты речи и единицы языка совпадают. Например, позвукое проговаривание и произношение предложения с паузами между морфемными словами, опираясь на схемы как внешние модели слова или предложения. В результате такого произношения звук приравнивается к слогу, а морфемное слово к фонетическому слову.

Универсальным приемом обучения является выполнение сле-

дующего алгоритма (Айдарова Л.И., 1978; Маркова А.К., 1974).

– Изменение высказывания (слова, словосочетания, предложения).

– Сравнение исходного и полученного речевого отрезка по значению.

– Выделение тех сегментов, от которых зависит изменение значения.

– Определение функции (значения) выделенного сегмента.

Работа по такому алгоритму позволяет раскрыть отношения “форма-значение” и “функция-форма” (А.К. Маркова, 1974, с. 43). Опорой при этом служат схемы различных языковых уровней: фонетико-фонологические, морфо-семантические, синтактико-семантические. Роль этих схем двоякая: обобщение результатов наблюдения, ориентир для составления сходной конструкции (Л.И. Айдарова, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова). При составлении высказывания модели должны, в свою очередь, выполнять следующие функции: модель как ориентировочная основа действия, т.е. раскрытие содержательной основы высказывания (что надо выразить); модель как внешняя опора для языкового оформления (формулы и речевые образцы, сгруппированные по содержанию) (А.А. Леонтьев, 1970, с. 56 – 57).

Формирование алгоритма анализа и выработка новых кодов произношения в сущности являются формированием умственных действий. При этом нужно учитывать, что у умственно отсталых школьников этот процесс протекает своеобразно. А.Р. Лурия (1960) отмечает, что сокращенные умственные действия могут у названных детей не формироваться и операции остаются на уровне внешних развернутых действий. Нет сомнения, что такая особенность психики требует особого внимания — специальных приемов в целях выработки навыков.

Методика обучения осознанию языковых средств разработана в основном для детей с нормальным речевым развитием и применяется в школе. А что делать в случаях недоразвития речи? Как прежде всего усовершенствовать спонтанное владение речью? В обобщенном виде ответ дан Н.И. Жинкиным (1972, с. 30). Автор считает, что значительные результаты дает функциональное развитие семантики с опорой на оставшиеся интеллектуальные возможности ребенка. Учитываются следующие положения: первоначально смысловая связь вырабатывается не на словесных сочетаниях, а на предметных; ребенок должен быть поставлен в условия решения познавательных задач (например, комбинирование или выбор предметов по указаниям); переход к спонтанным высказываниям является реальным только после успеха с предметно-словесными комбинациями (там же, с. 30 – 31).

В целях реализации указанных положений большой интерес представляет методика обучения второму языку дошкольников (Е.И. Негневичка, А.Н. Шахнарович, 1981), выявление доязыковых предпосылок общения (Ж. Пиже, 1983, 1984; Е.И. Исенина, 1986), методические рекомендации обучения умственно отсталых дошкольников (А.А. Катаева, Е.А. Стребелева, 1988) и алаликов (Б.М. Гриншпун, 1975). Для данной статьи важны следующие выводы авторов: семиотическая функция формируется в течение второго года жизни и выражается в виде логического синтаксиса (характеристика предметов жестами, символическая игра и т.п.), формирование символической функции является результатом развития сенсомоторного интеллекта и способствует усвоению языка (Ж. Пиже), взаимодействие ребенка с людьми и предметами образует целый комплекс дословных значений (аффективные, коммуникативные, семантические), коммуникативные и семантические значения служат базой для развития грамматических категорий, ситуативные и орудийные действия предметами и их изображение жестами позволяет отделить предметное значение от предмета (перейти к словесным значениям), дословная коммуникация является основой программирования высказывания в будущем (Е.И. Исенина).

А.А. Катаева и Е.А. Стребелева (1988) обращает внимание на то, что у умственно отсталых детей не развиты предпосылки речи: ориентировка в окружающем, предметная деятельность, потребность в общении и доречевое общение. Рекомендуются следующие виды занятий: развитие восприятия свойств и отношений между предметами в целях усвоения словаря, формирование различных видов индивидуальной деятельности в целях развития фразы и коллективной деятельности для побуждения потребности общения, дидактические игры для направленного обучения разным сторонам речи. Необходимым считается создание условий, при которых одни слова и выражения в сходных ситуациях можно заменять другими, и, наоборот, для многократного употребления знакомых слов, а также создание проблемных ситуаций. Заслуживает внимания прием комбинированного общения — совместное использование высказывания, наглядных средств и жестов (там же, с. 114). Именно в виде такой "комбинации" возможно предъявление неувоенных средств родного языка. При этом наглядность целесообразно понимать в широком смысле, как предметную, иллюстративную, схематическую, символическую. Впрочем, сходный этап развития речи встречается и в общении нормальных детей на втором — третьем году жизни (Е.И. Исенина, 1986).

Б.М. Гриншпун (1976) ключевыми звеньями формирования речи считают развитие предикативной функции и овладение эле-

ментами грамматического строя с опорой на семантическую сторону речи. Задачей является создание грамматических моделей и их грамматическое противопоставление. Количество усвоенных слов менее важно, чем их активизация в различных моделях высказывания. Выполнению речевых операций должны способствовать: формирование связи действия и его обозначения (совместное выполнение действий и сопряженная речь), выбор слова (альтернативные и “негативные” вопросы: Ты спишь или сидишь? Ты спишь? — ребенок на самом деле играет), осознание мотива речи (инструкции типа “попроси”, “скажи” что-то), выбор модели предложения (направляющие вопросы, внешние опоры). Напоминаем, что сначала осознается только смысл высказывания. Однако сопутствует этому бессознательный контроль. Последний требует определения (неосознанного) правильности — неправильности морфем. Это возможно только в случаях, если устанавливается связь “звучание морфемы — отношения действительности”. Чувство языка (бессознательный контроль) формируется только тогда, когда ребенок улавливает закономерность употребления окончаний, предлогов и т.д. (Положи на стол, на стул, на шкаф — Положи под стол, под стул, под шкаф). Целесообразно вычленение морфемы голосом и наглядное сопоставление ситуаций.

В методической концепции Е.И. Негневидкой (1981) интерес представляет вопрос о составлении психолингвистической грамматики в целях выделения системы речевых действий и описания полной и обобщенной системы ориентиров для их выполнения, определение содержания этапов обучения и видов учебной деятельности (автор называет три основных вида — познавательная, учебно-речевая и речевая деятельность). В чем же суть этих видов учебной деятельности? Познавательной задачей является создание основы овладения новыми языковыми средствами. Сознательному усвоению подлежат знаки языка и законы их комбинирования. Для лексики это выявление семантических признаков в семантических группах слов, а для грамматики — выявление правил комбинирования языковых единиц. Обучение целесообразно начинать с создания мотивации, используя проблемные ситуации или “истории”. Например: как попросить мяч, если он отличается от других мячей только цветом? Сколько вещей обозначает слово “стол”, “стола”? Прием “намеренной ошибки”: можно ли сказать “три стол” или “несколько стул”? Выполнение заданий типа “клади в шкаф”, “клади на шкаф” и т.п. Следуют вопросы о том, что позволило решать задачу (какое-то маленькое слово, другие звуки и т.д.). Опыт показывает, что задания такого типа в младших классах вспомогательной школы также вполне полезны для учащихся. Цель подоб-

ных заданий — обратить внимание детей на семантику слов и словоформ и на определенные формальные признаки. В принципе эти задачи выполняют такую же роль, что и вышеуказанный школьный алгоритм, но они более доступны для младших детей.

Цель учебно-речевых действий — научить употреблению слов и конструкций, с которыми учащиеся познакомились. В этих целях используются игровые учебные задания. Необходимо создать такие правила игры, которые отвечали бы учебной задаче и в то же время создавали бы у ребенка иллюзию свободы (Е.И. Негневицкая, 1981, с. 89). Важно, чтобы игры (задания) усложнялись постепенно, т.е. чтобы были выполнены подготовительные действия. Например, для усвоения слов можно применить следующую серию заданий: пассивное распознавание слова (дети решают, правильно ли педагог узнал и назвал картинку); активное распознавание (например, по названию назвать и выбрать “картинку-покупку”; воспроизведение слов с наглядной подсказкой (ответ на альтернативный вопрос с опорой на картинку): *Подаришь куклу или машинку? — Куклу.*); воспроизведение слова без наглядной подсказки (ответ на альтернативный вопрос до показа картинки); ответ с выбором (для ответа ребенок не имеет речевой опоры, а сам выбирает и называет картинку); ответ без выбора (кто быстрее назовет картинку?).

Все эти задания характеризуются следующими признаками: ответ словом является односложным предложением и поэтому слово является актуально осознаваемым, педагог управляет мотивом (цель игры), замыслом (картинки), частично и программой высказывания (речевые подсказки).

Примерно в такой же последовательности можно построить и серию заданий для усвоения грамматической конструкции, для формирования умений звукового и фонематического анализа и т.п.

Цель речевых действий — использование усвоенных слов и грамматических конструкций в самостоятельных высказываниях. В этих случаях особенно важно создание речевых ситуаций. Больше всего этому требованию отвечают ролевые игры (учащийся в роли учителя, экскурсовода, продавца и т.п.). Основное психологическое различие учебного и речевого действия в том, что в первом случае решается языковая задача, во втором — языковая задача языковыми средствами. Итак, анализ литературы позволяет заключить, что при обучении языку педагогу необходимо формировать у детей различные уровни осознанности.

— В случае тяжелого недоразвития речи сначала формируется бессознательный контроль правильности высказывания, с опорой на сопоставление ситуаций и фраз (или слов в роли

фразы). В зависимости от цели обучения внимание детей обращается на звучание, на значение слова или на грамматическую конструкцию. Оценка высказыванию дается по критерию "правильно — неправильно".

— В целях формирования сознательного контроля те языковые средства, которые подлежат контролю, необходимо поднимать на уровень актуального сознания. Это значит, что целью действия является именно оперирование языковой единицей. Выполнение задания зависит в таком случае от осознания связи "состав языковой единицы — значение".

— Сознательный контроль может в разной степени опираться на знание ребенка лингвистической теории.

Выбор конкретной методики зависит от возраста детей, от их речевого и интеллектуального развития (ср. методики Е.И. Негневичкой и Л.И. Айдаровой). В более простом случае это практическое определение значащих сегментов языка, в другом случае — анализ по строгому алгоритму с применением лингвистической терминологии.

### Выводы

— Методики обучения языку и развития речи должны обязательно опираться на знания о процессах порождения и восприятия речи, а также на знания о возможностях сознательного управления учением.

— Знание этапов и уровней механизмов речи и операций на каждом уровне является основой для выработки типов упражнений, а знание оперативных единиц каждого уровня позволяет оптимизировать подбор языкового материала для обучения.

— Развитие речи с психолингвистической стороны целесообразно рассматривать как формирование механизмов порождения и восприятия с различными уровнями осознания и последующим формированием деятельности общения.

### ЛИТЕРАТУРА

- Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. — М.: Педагогика, 1978. — 143 с.
- Арутюнова Н.Д. О фонетической организации языка и иерархии его грамматических единиц // Фонетика. Фонология. Грамматика. — М.: Наука, 1971. — С. 26 — 33.
- Ахуткина Т.В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса. — М.: Мэд.-во МГУ, 1989. — 215 с.
- Белошапкова В.А. Синтаксис // Современный русский язык / Под ред. В.А. Белошапковой. — М.: Высшая школа, 1981. — С. 363 — 552.

- Бенвенист Э. Общая лингвистика. — М.: Прогресс, 1977. — 447 с.
- Берман И.М. Переработка грамматической информации при восприятии текста на уровне одиночного высказывания // Смысловое восприятие речевого сообщения / Под ред. Т.М. Дридзе и А.А. Леонтьева. — М.: Наука, 1976. — С. 96 - 107.
- Буладин Л.Л. Фонетика современного русского языка. — М.: Высшая школа, 1970. — 206 с.
- Верещагин Е.Н., Костомаров В.Г. Язык и культура. — М.: Русский язык, 1983. — 269 с.
- Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. — М.: Изд.-во АПН РСФСР, 1956. — 520 с.
- Гриншпун Б.М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов // Нарушения речи и голоса у детей / Под ред. С.С. Ляпидевского и С.Н. Шаховской. — М.: Просвещение, 1975. — С. 71 - 80.
- Жинкин Н.И. Интеллект, язык и речь // Нарушение речи у дошкольников / Сост. Р.А. Белова-Давид. — М.: Просвещение, 1972. — С. 9 - 31.
- Жинкин Н.И. Механизмы речи. — М.: Изд.-во АПН РСФСР, 1958. — 370 с.
- Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. — М.: Наука, 1982. — 154 с.
- Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи. — М.: Изд.-во МГУ, 1976. — 307 с.
- Звегинцев В.А. Смысл и значение // Теоретические и экспериментальные исследования в области структурной и прикладной лингвистики / Под ред. В.А. Звегинцева. — М.: Изд.-во МГУ, 1973. — С. 91 - 98.
- Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М.: Просвещение, 1978. — 159 с.
- Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения // Смысловое восприятие речевого сообщения / Под ред. Т.М. Дридзе и А.А. Леонтьева. — М.: Наука, 1976. — С. 5 - 33.
- Исенина Е.И. Дословесный период развития речи у детей. — Саратов: Изд.-во Саратовского университета, 1986. — 163 с.
- Исенина Е., Степанова О. О роли речедвигательного и слухового анализаторов в формировании речевого слуха у детей // Фонетика и психология речи. — Иваново, 1981. — Вып. 2. — С. 94 - 106.
- Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. — М.: Просвещение, 1988. — 144 с.
- Коцургина В.А. Введение в языкознание. — М.: Изд.-во МГУ, 1979. — 208 с.
- Кривцова О.Ф., Венцов А.В. Об интонационном членении некоторых типов предложений русского языка // Анализ речевых сигналов человеком. — Л.: Наука, 1971. — С. 161 - 171.
- Лалаева Р.И. Нарушение речи и система коррекции в процессе логопедической работы во вспомогательной школе: Автореф. дисс ... докт. пед. наук. — М., 1989. — 34 с.
- Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. — М.: Изд.-во МГУ, 1970. — 88 с.

- Леонтьев А.А. (отв. ред.) Основы теории речевой деятельности. — М.: Наука, 1974. — 368 с.
- Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. — М.: Наука, 1969. — 307 с.
- Леонтьев А.А. Психология общения. — Тарту, 1974. — 218 с.
- Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. — М.: Наука, 1970. — С. 314 — 375.
- Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. — М.: Наука, 1965. — 245 с.
- Леонтьев А.А. Смысл как психологическое понятие // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком / Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. — М.: Изд.-во МГУ, 1969. — С. 56 — 66.
- Леонтьев А.А. (отв. ред.) Теория речевой деятельности. — М.: Наука, 1968. — 197 с.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
- Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. — М.: Изд.-во МГУ, 1975. — 253 с.
- Лурия А.Р. (ред.) Умственно отсталый ребенок. — М.: Изд.-во АПН РСФСР, 1960. — 202 с.
- Лурия А.Р. Язык и сознание. — М.: Изд.-во МГУ, 1979. — 319 с.
- Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. — М.: Педагогика, 1974. — 240 с.
- Матусевич М.И. Современный русский язык: Фонетика. — М.: Просвещение, 1976. — 288 с.
- Миллер Дж. А. Магическое число семь плюс или минус два: О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию // Инженерная психология / Под ред. Д.Ю. Панова и В.П. Зинченко. — М.: Прогресс, 1964. — С. 192 — 223.
- Миллер Дж. А. Некоторые пролегомены к психолингвистике // Психолингвистика за рубежом. — М.: Наука, 1972. — С. 31 — 44.
- Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. — М.: Наука, 1981. — 111 с.
- Пижаже Ж. Генетический аспект языка и мышления // Психолингвистика / Под ред. А.М. Шахнаровича. — М.: Прогресс, 1984. — С. 325 — 335.
- Пижаже Ж. Схемы действия и усвоение языка // Семиотика / Под ред. Ю.С. Степанова. — М.: Радуга, 1983. — С. 133 — 136.
- Тарасов Е.Ф. Тенденции развития психолингвистики. — М.: Наука, 1987. — 168 с.
- Тулъвисте Т. О развитии у ребенка рефлексии над языком // Уч. зап. Тарт. ун-та, 1985. — Вып. 722: Проблемы психологии восприятия и мышления. — С. 141 — 163.
- Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. — М.: Изд.-во МГУ, 1972. — 260 с.
- Чистович Л.А., Кожевников В.А. и др. Речь: Артикуляция и восприятие. — М.-Л.: Наука, 1965. — 241 с.
- Щекотова Л.М. Экспериментальное исследование восприятия пред-

- ложения в зависимости от его микроструктуры // Теоретические и экспериментальные исследования в области структурной и прикладной лингвистики / Под ред. В.А. Звегинцева. — М.: Изд-во МГУ, 1973. — С. 279 — 302.
- Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. — М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. — 114 с.
- Hennoste, T. Polüloogiline tekstiloomismudel // TRÜ toimetised. — 1987. — Vihik 795.: Dialoogi mudelid eesti keeles. — Lk. 5 — 23.
- Hint, M. Eesti keele sõnafonoloogia I. — Tallinn, 1973. — 253 lk.
- Hint, M. Häälikutest sõnadeni. — Tallinn: Valgus, 1978. — 250 lk.
- Lehiste, L. Duration: measurements, phonological functions, theoretical implications // Proceedings XI th ICPHS, vol. 4. — Tallinn, 1989. — P. 9 — 15.
- Rätsep, H. Eesti keele lihtlausete tüübid. — Tallinn: Valgus, 1978. — 263 lk.

## PROCESSING, PERCEPTION AND OVERTIZATION OF SPEECH

K. Karlep  
Summary

Generation and perception of utterance, i.e. the usage of language in communication, shaping the functional system of speech of developmentally disabled children, and mother tongue instruction in schools are discussed. It is concluded that operations of sentence formation and of perception of utterance form a base for exercises in speech and language instruction. Choice of language material for instruction is enabled by the knowledge about operating elements of speech activity.

## ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ\*

В.В. Юртайкин

Современное состояние дел в области коррекции нарушений у детей с так называемым общим недоразвитием речи (ОНР) может быть охарактеризовано словом "эмпиризм". Эмпиризм во всем — эмпиризм в диагностике и оценке нарушений, отборе детей в специальные группы; эмпиризм в определении причин отставания детей в коммуникативном и общем развитии; наконец, эмпиризм в организации основных направлений помощи этим детям. Возможно это утверждение покажется слишком сильным, однако оно соответствует действительности. Ведь употребляя слово "эмпиризм", мы отдаем себе отчет в том, что его терминологическое использование (а именно это мы имеем в виду) уже не несет на себе оттенка той отрицательной коннотации, которое оно приобрело в позднейших теоретических, а лучше сказать идеологических спорах. И не боясь повториться, следует даже с уверенностью сказать, что оно наиболее адекватно отражает существующее положение в данной отрасли специальной педагогической практики, производной от педагогики общей (педагогике нормального ребенка), имеющей, однако, перед ней некоторые весьма определенные и существенные преимущества, о чем будет сказано ниже.

Что же позволяет нам дать такую характеристику логопедии — а именно она занимается изучением детей с ОНР, и в ее рамках вырабатываются основные направления организации практической помощи данной категории детей. Следует сразу же оговориться, что засилье эмпиризма не вина тех людей, которые занимаются коррекцией речевых нарушений, а их беда. Да и беда ли?

Во-первых, неопределенность самого понятия "общее недоразвитие речи", которому в наибольшей мере в англоязычной литературе соответствуют такие термины, как *language delayed*.

---

\* В основу статьи положен доклад, прочитанный автором на Лурневских чтениях на факультете психологии МГУ 16.11.89.

language deviant, developmentally aphasic, or language disordered. И здесь, и там в группу детей с общим недоразвитием речи (или language disordered) попадают дети с сохранным слухом и нормой интеллектуального развития (“... у некоторых детей даже при нормальном слухе и интеллекте резко задерживается формирование каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики. Это нарушение впервые было установлено Р.Е. Левиной и определено как общее недоразвитие речи” (Основы логопедии, 1989, с. 126). “Есть группа детей с речевыми нарушениями, чьи проблемы на первый взгляд ограничиваются языком. Их слуховое восприятие адекватно и уровень решения невербальных задач мало чем отличается от уровня остальных детей. Этих детей называют language disordered” (Leonard, 1986, p. 292).

Можно ли считать научным такое определение, согласно которому к категории детей с ОНР относятся все те дети, которые не попали ни в одну из других известных групп детей с дефектами развития. Критерий отграничения сугубо эмпирический. Отсюда известные трудности в диагностике, особенно в случаях слабой умственной недостаточности. Указание на медицинскую классификацию и отнесение этих детей к категории моторных алаликов мало что меняет, так как до настоящего времени остаются неясными психофизиологические механизмы речевого недоразвития.

Во-вторых, даже если мы определим общее недоразвитие речи так, как это было сделано выше, то совершенно непонятным оказывается вопрос о выборе методов коррекции данного дефекта. Более того, тем самым фактически утверждается принципиальная невозможность создания таких методов. И вот почему.

Формирование речевой деятельности, о чем и следует вести разговор в данном случае, предполагает развитие чрезвычайно большого числа переменных, составляющих ее структуру — тут и мотивы, и цели, и предметное содержание речевых высказываний, и их операциональный состав, и многое другое. И сводить все дело к усвоению языковых средств — это значит заранее обречь ребенка на более низкий уровень развития, который и без того ему грозит. Другое, не менее важное соображение заключается в том, что фраза о несформированности языка может пониматься двояко.

С одной стороны, она дает возможность думать о наличии “языка внутреннего”, аналогичного языку внешнему, и соответствующей ему некоторой языковой способности, врожденной по определению. Но ведь развитие того, чего нет, — занятие, скажем прямо, бесплодное, заранее обреченное на неудачу. В этом случае, так как мы не представляем с чем имеем дело, построение обучающих программ сводится к перебору всевозможных

контролируемых условий, при счастливом стечении которых может и повезти. Однако как аналитически расчленить эти обстоятельства, с тем чтобы их можно было учесть при обучении любого ребенка с недоразвитием речи? Что случайно и что нет? Опять-таки ответ может быть получен только эмпирически.

Но может быть под языком подразумевается “язык внешний”, тот язык, который ребенку предстоит усвоить, научиться пользоваться им. И тут также возможны два варианта. Первый — традиционный, основывающийся на принципах общей педагогики с привлечением знаний о психологических особенностях развития детей с нарушениями речи, уже накопленных к настоящему времени. При этом подходе, которому и следует современная логопедия и в котором она преуспела, так как вынуждена значительно шире и целенаправленней опираться на психологические представления о закономерностях аномальных детей (какими бы отрывочными и бессистемными они ни были), ибо от этого зависит эффективность коррекционной работы, язык выступает как некий предмет, подлежащий усвоению. Предмет в учебном смысле, содержанием которого и является язык как совокупность его составляющих и правил их комбинирования и использования. Тогда коррекционная работа заключается в организации оптимальных условий усвоения этого содержания (представление о котором, кстати сказать, почерпнуто из стародавней лингвистики), заключающемся в формировании соответствующих знаний о языке, умений их использования и автоматизации навыков произношения и понимания (хотя о последнем говорить приходится с большой натяжкой). Язык берется в его уже установившихся формах, как продукт, как внешний объект, заранее расчлененный в лингвистике, а не в его развитии, становлении, истории его трансформаций, которые он претерпевает в сознании ребенка по мере того, как он усваивается. А так как изучением процессов порождения и восприятия высказываний, способами функционирования языка в индивидуальном сознании занимается психолингвистика, то она вкупе с наработанными в ней позитивными знаниями оказывается за скобками логопедии, а вместе с ней за скобками остаются и современные представления о языке, что значительно тормозит развитие методов коррекции. Из психологии же берутся общие положения, связанные с оптимизацией процесса усвоения и могущие быть сведенными к дной фразе — эффективность усвоения зависит от уровня развития таких его психологических механизмов, как память, мышление, восприятие, внимание и др. Отсюда необходимость параллельного их развития. Однако как их развивать — как по отдельности, так и всех вместе — до сих пор остается большой загадкой. Значит опять все тот же эмпиризм.

В чем же выход? Выход в изменении позиций по отношению к языку и к ребенку. Видимо, надо прежде всего говорить о речи, раз мы имеем дело с детьми с речевой патологией, где язык выступает в качестве одного, хотя и главного средства ее реализации. Сам он не должен рассматриваться только лишь в своей конечной, внешней форме, как противопоставленный ребенку, а всегда следует помнить, что он имеет не только внешнюю, но и внутреннюю форму (А.А. Потебня, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев), что он одной стороной обращен к собеседнику, а другой — к самому себе, и что по мере его усвоения происходит изменение и того и другого. То есть всегда следует помнить, что он не может быть транслирован напрямую в сознание ребенка — а с другой стороны, что он не вырастает из него. Он то, посредством чего сознания соединяются, вступают в контакт, в материале чего сознание живет. Но природа сознания, а вместе с ним и природа его материи — языка, такова, что оно существует лишь в актах его создания, оно каждый раз создается заново (М.К. Мамардашвили, 1988). Следовательно, язык существует лишь в творениях ребенка, то есть он творится. А творится что бы то ни было всегда в тех формах, которые присущи ребенку (да и взрослому человеку тоже). Значит, язык — это всегда творенье, создание самого ребенка. А внешний язык — язык других — это тот образец, с которым он сравнивает собственные языковые произведения.

Но не надо думать, что формирование речи всегда связано только с производством речевых сообщений. В не меньшей степени этот процесс обусловлен и развитием процессов понимания. Ведь понимание высказывания — это не просто извлечение содержащейся в нем информации, выражающей некоторый неизменный смысл, а построение, создание на основе этого высказывания своего собственного смысла, который и сравнивается с исходным (В.В. Юртайкин, 1987).

Значит, приходится говорить как о все более очевидном, что усвоение языка и развитие речи происходит не за счет воспроизведения, повторения заданных, готовых речевых образцов, а за счет создания в процессе естественного диалога ребенка с окружающими его людьми собственных высказываний, которые он вынужден сравнивать с ответами собеседника, приписывая им определенный смысл.

Ребенок говорит для того, чтобы быть понятым, как, впрочем, и взрослый. Однако это не всегда происходит, хотя и те и другие в процессе общения опираются на внешне сходные знаки (мы не рассматриваем здесь случаи их искажения вследствие, например, моторной или фонематической недостаточности — тем более, что взрослый практически всегда способен рекон-

струировать искаженные ребенком слова или фразу, восстанавливая их истинный внешний облик). Более того, в большинстве случаев может быть восстановлено и предметное содержание высказывания, составляющее опору для понимания, особенно если общение происходит в конкретной ситуации и по ее поводу, то есть тогда, когда основным способом коммуникации является номинирование ситуации, ее обозначение. Однако как только речь теряет ситуативный характер и в качестве контекста выступает само речевое высказывание, взаимопонимание нарушается и в этом случае речевая недостаточность ребенка проявляется наиболее отчетливо. В чем же тут дело?

А дело, видимо, заключается в том, что в последнем случае интересующее собеседников событие или ситуация должны быть воспроизведены во внутреннем плане, а для этого необходимы особые средства, свой собственный внутренний язык, который по своему строению и форме был бы схожим и у ребенка, и у взрослого. Значение слова или высказывания в его полном объеме (а не только его денотат или экстенционал), прежде чем оно будет выражено в адекватной внешней форме, должно обрести адекватную внутреннюю форму, совпадающую, хотя бы в общих чертах у ребенка и взрослого. Для того, чтобы быть взаимопонятными, нужно, чтобы были подобными не только денотаты (в случае слова) или экстенционалы (в случае высказывания), но и сигнификаты или интенционалы.

В качестве материала или средства их функционирования в сознании (то есть того, посредством чего они представлены в нем) выступают средства предметно-схемного кода (Н.И. Жинкин) или внутренние образы-представления (А.А. Леонтьев). Несформированность этих средств, которые являются не чем иным, как внутренними знаками, и является, на наш взгляд, тем "камнем преткновения", о который "спотыкаются" некоторые дети в своем развитии, что и приводит их к речевой задержке. Причины этой несформированности могут быть совершенно различными, однако результат один и тот же.

Почему мы предполагаем, что именно сигнификативный компонент значения, его несформированность может выступать в качестве одного из главнейших факторов, определяющих недоразвитие речи (мы не исключаем наличия и других сдерживающих факторов, однако в силу нашего собственного интереса к проблеме соотношения речи и мышления в процессе развития ребенка столь пристальное внимание уделяется глубинным языковым структурам, формирование которых наиболее тесно связано с развитием познавательных, когнитивных возможностей ребенка)?

Помимо первого резона, который был разобран выше, еще

и потому, что развитие речи напрямую связано с формированием языковых обобщений (А.М. Шахнарович, 1983), проявляющихся в возникновении в сознании ребёнка определённых форм существования грамматических и фонологических значений, что является следствием различения содержания и формы высказываний, установления между ними определенных отношений. Эти отношения, на наш взгляд, реализуются посредством внутренней формы значения (в качестве которой выступает его сигнификативный компонент), логика оперирования которой подчиняется грамматической логике высказывания, то есть строится в соответствии с его поверхностной структурой, а содержательная сторона соответствует семантике высказывания, определяемой его предметным содержанием. Поэтому внутренняя форма всегда заключает в себе иконические, визуализированные составляющие, организованные в схемы.

Значит, внутренний схемный код или образы-представления обращены одной стороной к предметному содержанию, а другой — к внешней морфо-грамматической структуре высказывания и представляют собой не что иное, как средства, при помощи которых реализуются способы организации семантики высказываний. Нарушенность этих средств или их несформированность приводит к искажениям в морфо-грамматической структуре высказываний, то есть к тому, что мы называем общим недоразвитием речи (различающимся по степени тяжести на I, II и III уровни). В то же самое время эти средства выступают в качестве средств концептуализации (обобщения) предметно-практического опыта ребенка. Более того, именно внутри предметно-практических видов деятельности они и возникают как то, при помощи чего опыт схематизируется и выражается в виде некоторого знания, позволяющего организовать этот опыт в форме проектов будущих действий ребенка. То есть они являются одновременно и средствами мыслительной и средствами речевой деятельности, аккумулируя в себе особенности и того и другого. Отсюда часто путаница в вопросе о взаимоотношении речи и мышления (и более широко-познавательной деятельности) в процессе развития ребенка, особенно когда дело касается патологии развития.

Эмпирические наблюдения многих исследователей косвенно подтверждают наши рассуждения о слабости, неустойчивости внутреннего плана действий, ущербности образов-представлений у детей с общим недоразвитием речи, что не позволяет им осуществлять адекватную ориентировку в окружающем и соответствующих языковых контекстах. Так, Р.Е. Левина еще в 1951 г. указала на трудности в идентификации перцептивно представленных объектов у алаликов; Wiig (1976) отмечает, что многие дети с *language disorders* очень часто ограничены в создании и

использовании образов воображения; Leonhard (1986) свидетельствует о трудностях этих детей в знаковых замещениях одних предметов другими в процессе игровой деятельности и др.

Однако в данном случае мы исходили не из эмпирии, а из научного анализа процесса речевого развития ребенка, обнаружив в эмпирии факты, подтверждающие результаты этого анализа. Это позволило нам построить целенаправленную программу исследования познавательных возможностей детей с ОНР, направив свое внимание прежде всего на изучение особенностей внутренних способов и средств, на которые опирается ребенок для анализа окружающей его действительности и речевых высказываний.\*

Кроме того, как мы уже сказали, наше исследование диктовалось не просто интересом, а необходимостью построения научно обоснованных методик коррекционного обучения детей с ОНР, основывающихся на системном анализе и описании психологического статуса этих детей, включая особенности развития их познавательной деятельности. А так как накопленные к настоящему времени данные являются фрагментарными и малочисленными и не позволяют построить целостной картины этих особенностей, нам пришлось несколько расширить первоначально задуманные рамки исследования, охватив в нем достаточно широкий спектр речевых и когнитивных возможностей детей.

Главное внимание при этом было уделено изучению соотношения различных уровней регуляции умственных действий у детей данной категории (сенсо-моторного, перцептивного, семантического) в процессе решения познавательных и мыслительных задач. Особенно важно было ответить на вопрос: что страдает в первую очередь — операциональный компонент действий, или же возникающие трудности в их осуществлении определяются недостаточной сформированностью соответствующих средств анализа окружающей действительности?

С этой целью было обследовано 34 ребенка седьмого года жизни с ОНР, посещавших подготовительные к школе группы специализированных дошкольных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи, результаты выполнения которыми специально подобранной серии заданий сопоставлялись с аналогичными результатами детей с нормой речевого и умственного развития, посещавших подготовительные группы массовых детских садов.

Задания (в число которых входили задачи на определение уровня владения грамматическими категориями; понимания связного текста; владения элементарными математически-

---

\* Некоторые результаты этого исследования отражены в "Трудах по дефектологии" ТГУ, 1986 (Юртайкин В.В., 1986, с. 113 - 123).

ми представлениями и счетными операциями; сформированности пространственного гнозиса; развития различных перцептивных действий; предметной и цветовой классификации; задачи на запоминание и отсроченное воспроизведение невербального материала и т.д.) были построены таким образом, чтобы развести между собой указанные выше факторы.

Полученные в результате проведенных экспериментов данные позволили нам сделать следующие выводы:

1) Дети с общим недоразвитием речи представляют собой весьма неоднородную группу. Одним из оснований этой неоднородности служит неодинаковый уровень развития познавательной деятельности, определяемый, в свою очередь, различиями в степени сформированности представлений об окружающем (концептов, опирающихся на внутренний схемный язык).

2) Дети с ОНР характеризуются трудностями в усвоении знаковой функции, выражающимися в диссоциации между означающим и означаемым (с каждым из которых они способны осуществлять формальные преобразования), диссоциации между предметным, семантическим и звуковым планами речевого высказывания.

3) Для них характерна недостаточность не только образных средств презентации окружающего, но и способов их развертывания в систему внешних и внутренних действий, что ведет к отставанию в развитии означивания этих средств и способов.

4) Указанные дефекты проявляются в нарушении сохранения и актуализации образов памяти, опора на которые необходима при решении целого класса познавательных и мыслительных задач. Они проявляются также в трудностях усвоения парадигматических классов абстрактных значений (типа грамматических значений), в нарушении способности к полному и адекватному воспроизведению смысла текста, в трудностях внутренней регуляции (саморегуляции) осуществляемых видов деятельности.

5) Операциональный компонент познавательной деятельности (система используемых для решения различных задач операций) у детей с ОНР остается относительно сохранным, что позволяет, опираясь на этот компонент с одновременным формированием образных (схемных) средств представления действительности, корректировать процесс развития их речевой деятельности.

Резюмируя все вышесказанное и опираясь на анализ литературы по другим типам развития, можно сказать, что, по-видимому, существуют универсальные механизмы общего недоразвития речи, независимо от типа аномалии — будь то олигофрения или алалия, — связанные с формированием различных уровней знакового замещения и соответствующих им знаковых средств и операций с ними. Специфика же аномалии бу-

дет проявляться в том, на каком уровне знакового замещения (символизации) будет останавливаться ребенок в своем развитии. И второй существенный момент — наряду с общими закономерностями развития символизации, которое должно рассматриваться в более широком контексте речепознавательного развития ребенка, существуют специфические особенности усвоения языковых структур, определяемые спецификой усваиваемого языка. Универсальность семантических отношений, неравномерность их развития у детей с различными аномалиями, специфичность их языкового выражения у представителей различных культур — вот те три основания, на которых должна строиться коррекционная работа, направленная на развитие речи детей.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. — М.: Наука, 1982.
2. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951.
3. Леонтьев А.А. Формы существования значения // Психолингвистические проблемы семантики. — М.: Наука, 1983.
4. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. (ред.) Основы логопедии. — М.: Просвещение, 1989.
5. Шахнарович А.М. Семантический компонент языковой способности // Психолингвистические проблемы семантики. — М.: Наука, 1983.
6. Юртайкин В.В. Исследование когнитивного развития детей с тяжелой речевой патологией // Коррекционная направленность обучения и воспитания детей. — Тарту, 1986.
7. Юртайкин В.В. Понимание текста как интеллектуальная деятельность // Интенсификация учебной деятельности студентов. — М.: — Изд-во МРНИИЯ им. М. Тореза, 1987.
8. Leonard L. Early language development and language disorders // Human communication disorders / Eds. G.H. Shames & E.H. Wiig. 2nd ed. — Columbus, Ohio: Merrill, 1986.
9. Wiig E.H. Language disabilities in school-age children and youth // Ibidem.

**ON SOME FEATURES OF COGNITIVE ACTIVITY  
OF THE SERIOUSLY LANGUAGE  
DISORDERED CHILDREN**

**V.V. Yurtaikin**

Summary

A theoretical framework is proposed according to which the cognitively underdeveloping (incl. language disordered) children have some inner speech difficulties. Following from these difficulties, problem-solving, decision-making, self-regulation, and text comprehension skills lag behind the normal milestones as all of these skills presume mental representation of the text's context. Experimental data supporting this idea is presented.

# ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ ЗНАЧЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В.К. Воробьева, Е.Л. Маливанова

Проблема изучения семантической стороны словаря у детей с общим недоразвитием речи остается в современной логопедии не до конца решенной, а потому и весьма актуальной. Бесспорно, что система накопления словаря как фонда и оперирование словом в процессе речевого общения имеют ряд закономерностей, знание которых и составляет содержание данной проблемы.

В теории и практике логопедии большое значение уделяется формированию словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи и переводу значений из пассивного словаря в активный, причем акцент делается чаще всего на его количественном росте и группировке слов по тематическому признаку [1 - 5]. Вместе с тем анализ литературы показывает, что недостаточно изученными являются проблемы структурирования (размещения) слов в долговременной памяти, формирования семантических полей значений (СПЗ) и динамики их развития, а также процесс и правила поиска слов.

Впервые вопросы состояния СПЗ были рассмотрены в экспериментальной работе В.К. Воробьевой, Е.С. Даскаловой [6]. Авторы пришли к выводу, что СПЗ у учащихся с моторной алалией существенно отличаются от их структуры у младших школьников с нормальной речевой деятельностью. Эта разница касается как их наполнения, так и внутреннего строения.

Вслед за этим структура СПЗ являлась предметом исследования в речи детей-дошкольников [7]. У детей с общим недоразвитием речи отмечаются более поздние сроки систематизации лексики и организации СПЗ, а также их качественное своеобразие. Вместе с тем не ясно, как изменяются СПЗ и его наполнение под воздействием коррекционного обучения.

Эти вопросы и обсуждаются в данной работе, предметом исследования которой явилось изучение динамики развития СПЗ в речевой деятельности учащихся первых и пятых классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. Для получения наиболее полных и точных данных был предпринят эксперимент

сопоставительного характера.

Всего обследовалось 40 учащихся: 20 учеников специальной школы-интерната № 28 г. Москвы с общим недоразвитием речи (II, III уровни) — 10 первоклассников и 10 пятиклассников — и соответственно 20 учащихся общеобразовательной массовой школы № 888 г. Москвы. Испытуемые массовой школы отбирались независимо от их успеваемости по русскому языку.

Исходя из того, что семантика слова представляет собой систему его ассоциативных связей [8, 9], в исследовании использовался метод индивидуального свободного ассоциативного эксперимента: ребенку предлагалось на заданное экспериментатором слово-стимул ответить рядом слов, тех, которые первыми придут на память.

Экспериментальный материал состоял из 20 слов: имен существительных, имен прилагательных, глаголов и наречий. Словник, предъявляемый пятиклассникам, был усложнен абстрактными значениями.

Данные эксперимента подверглись количественному и качественному анализу. Качественный анализ включал учет соотношения парадигматических и синтагматических реакций, классификацию реакций по смысловому и несмысловому признакам, типологию парадигматических реакций.

Данные о количестве ответов испытуемых приведены в таблице 1.

Таблица 1

Класс		1 класс		5 класс	
Тип школы		Специальная школа	Массовая школа	Специальная школа	Массовая школа
Кол-во	фор- мальных	460	513	748	578
реакций	реаль- ных	354	480	675	578

В таблице 1 ответы каждой группы детей характеризуются двумя цифрами: одна из них показывает формальное количество реакций, а другая отражает реальное количество значений, полученных в ходе эксперимента. Дело в том, что в ответах многих детей встречаются такие, когда ребенок ищет не новое слово, а словоформу. Такие ответы, носящие стойкий характер, были нами квалифицированы как формализованные отказы, в силу того, что ребенок не искал новых значений (см. табл. 2).

Несмотря на то, что данные таблицы указывают на наличие формализованных отказов у всех учащихся, кроме пятиклассников массовой школы, у учащихся специальной школы таких

Таблица 2

Класс	1 класс		5 класс	
Тип школы	Специальная школа	Массовая школа	Специальная школа	Массовая школа
Кол-во отказов	106 (23,0 %)	33 (6,4 %)	73 (9,8 %)	-

отказов в четыре раза больше, за счет чего увеличивается общее количество реакций. Сравнивая количество формализованных отказов в ответах учащихся первого и пятого классов специальной школы, мы отмечаем известную динамику.

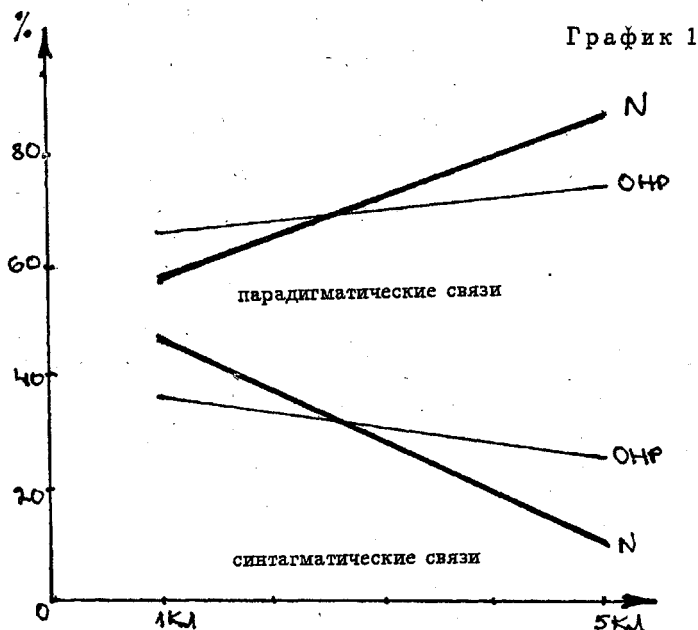
Сравнительные данные по первому и пятому классам специальной школы позволяют проследить динамику развития словарного запаса и судить о значительном росте количества лексических значений в долговременной памяти ребенка: реальные ответы увеличились почти в два раза, хотя мы согласны с Л.Ф. Спировой, которая считает, что совершенствование лексики не сводится к ее количественному увеличению [12].

Известно, что выбор ребенком осуществляется на основе семантико-ассоциативной близости слов, поэтому все реальные реакции мы сочли возможным разделить на две группы по типу ассоциативных связей: синтагматические и парадигматические реакции. А.Р. Лурия отмечал, что большинство синтагматических связей приходится в основном на первую половину детского возраста. У детей еще недостаточно сформирован активный словарь и в процессе поиска слов проявляется неумение "оторваться" от стереотипов и устойчивых сочетаний. С середины детства начинает расти процент парадигматических ассоциаций, которые указывают на сформированность системы слов более высокого порядка. Результаты соотношения синтагматических и парадигматических реакций, полученных в процессе нашего эксперимента, приведены в таблице 3.

Таблица 3

Класс	1 класс		5 класс	
Тип школы	Специальная школа	Массовая школа	Специальная школа	Массовая школа
Кол-во синтагматич. реакций	33,3 % (118)	44,0 % (211)	25,6 % (173)	12,5 % (72)
Кол-во парадигматич. реакций	66,7 % (236)	56,0 % (269)	74,4 % (502)	87,5 % (506)

Для большей наглядности мы решили графически показать соотношение типов ассоциативных связей и их динамику.



В ходе эксперимента мы получили интересные, как нам кажется, результаты по первым классам специальной и массовой школ. Из данных, приведенных в таблице 3, видно, что у первоклассников массовой школы количество синтагматических ассоциаций больше, а парадигматических — меньше, чем у первоклассников в “речевой” школе. Высокий процент синтагматических и низкий процент парадигматических реакций у учащихся массовой школы мы сочли возможным объяснить слабой подготовленностью детей к речевой деятельности в непривычной для них обстановке. Наши данные подтверждают, что в условиях детского сада недостаточно уделяется внимания формированию процесса поиска слов. Оценивая динамику развития значений у детей с общим недоразвитием речи и детей с нормальной речевой деятельностью, можно наблюдать определенную закономерность. Эта закономерность проявляется в нарастании количества парадигматических ассоциаций.

Вместе с тем, сопоставляя данные по двум группам детей, мы видим существенные различия в скорости и качестве нарастания парадигматических связей. Если в норме рост парадигматических реакций происходит только за счет уменьшения количе-

ства синтагматических, то при общем недоразвитии речи увеличение количества парадигматических реакций происходит в основном за счет снижения формализованных отказов (см. табл. 2) и частично за счет снижения уровня синтагматических реакций. Этим и объясняется незначительная разница в показателях первого и пятого классов специальной школы.

Количественный анализ не в полной мере дал представление о степени сформированности семантических полей значений, поэтому мы далее предприняли качественный анализ экспериментальных данных, который может дать более точные сведения о состоянии изучаемых процессов.

В основу качественного анализа было положено деление словесных реакций на смысловые и бессмысловые на основе характера ассоциаций.

В группу смысловых ассоциаций были отнесены, в первую очередь, парадигматических пары слов, но поскольку степень их смысловой близости к исходному значению различна, встал вопрос об их типологии, разделении на виды в зависимости от семантической тождественности исходному слову. Выделение типов смысловых интервербальных связей проходило на основе классификации значений, заимствованной у известного психолингвиста В.Г. Гака. С опорой на предложенную им типологию [10] нами были выделены:

1/ Пары значений, характеризующиеся отношениями **равнозначности**, когда учащиеся находят слова, идентичные по значению с исходным стимулом, что соответствует лексико-семантической синонимии (старик — дед, пасмурный — ненастный).

2/ Значения, подобранные по законам **соподчинения**. Ребенок использует название смежного понятия в пределах одного рода, одной лексико-семантической группы (расстроиться — переживать — волноваться).

3/ Значения, в основе которых лежат отношения **контраста**, лексической антонимии. В этом случае один компонент парадигматического ряда заменяется другим, противоположным по значению (лучше — хуже; героизм — трусость).

4/ Значения, подобранные по законам **сужения** или **расширения**. Ребенок в процессе поиска слова осуществляет переход от родового понятия к видовому или наоборот.

5/ Значения, основанные на законах **переноса**. Обычно перенос бывает метонимический, по смежности. Для переноса такого вида характерны следующие отношения:

- а) часть — целое (ручка — колпачок, ручка — стержни, солнце — луч и т.д.);
- б) объект — его применение (песок — песочные часы);

в) объект — его местонахождение (солнце — небо).

Вслед за В.Г. Гаком мы к этой же группе отнесли и синтагматические отношения типа: действие — объект, которые являются собой ситуативно-смысловые (семантико-ситуативные) связи слов, так как отношения значений слов “забивать” и “гвозди” обусловлены конкретной ситуацией и речевым стереотипом. Количественное соотношение выделенных типов было представлено в таблице 4.

Таблица 4

Класс, тип школы	1 класс		5 класс	
	Специальная школа	Массовая школа	Специальная школа	Массовая школа
Типы значений				
Равнозначность значений	2,7 % (2)	8,2 % (9)	23,7 % (49)	43,7 % (150)
Контраст значений	20,5 % (15)	11,8 % (13)	21,3 % (44)	6,7 % (23)
Соподчинение значений	56,2 % (41)	54,6 % (60)	39,1 % (81)	38,8 % (133)
Расширение или сужение значен.	9,6 % (7)	10,9 % (12)	4,8 % (10)	5,3 % (18)
Перенос значений	11,0 % (8)	14,5 % (16)	11,1 % (23)	5,5 % (19)

Констатирующий эксперимент показал, что у первоклассников обоих типов школ не сформированы отношения равнозначности.

Количество тождественных (синонимических) значений минимально по сравнению со всеми другими видами. К пятому классу их число заметно возрастает. У учащихся пятого класса речевой школы оно составляет почти четверть всех парадигматических реакций семантического типа, а у учащихся с нормальным речевым развитием — около половины.

Кроме количественных изменений в типологии ассоциаций у учащихся пятого класса специальной школы нами была отмечена одна особенность. Создалось впечатление, что пятиклассники “схватили” тот принцип поиска слова, который описан в работах А.А. Леонтьева, предположившего, что слова хранятся в долговременной памяти не “целиком”, а как комплекс признаков, единицей которых является морфема, то есть в процессе поиска слова слова не воспроизводятся памятью целиком, а составляются по решетке морфем. Среди ответов встречаются такие, как: “отличность”, “героизм” на стимул “героизм”; “страшение”, “страхованный”, “страшнота” на стимул “страх”; “доброуважительный”, “добрость” на стимул “доброта”; “настойкость” на

стимул “настойчивый”. Встречаются даже попытки словообразований от наречий: “облучиваться” на стимул “лучше”, “повсюдный” на стимул “повсюду”. Структура слов-реакций доказывает справедливость такого наблюдения. В тех случаях, когда ребенок не имеет готового образца, он прибегает к морфемному склеиванию. Морфема, снятая им с “решетки”, не соответствует нормам русского языка, но сам способ образования слов абсолютно правильный. Так проявляется специфический путь, который прокладывает ученик с общим недоразвитием речи к формированию отношений равнозначности.

Самый большой пласт парадигматических реакций приходится на отношения соподчинения. Ребенок использует в речи смежные понятия, не дифференцируя их по смысловым оттенкам. Такие реакции составляют большинство ответов учеников первого класса — 56,2 % у первоклассников специальной школы и 54,6 % у первоклассников массовой школы. К пятому классу у детей с недоразвитием речи их количество снижается до 39,1 %, а у детей с нормой речевого развития — до 38,8 %.

Интересно, что цифровые показатели количества реакций по типу смешения почти одинаковые у учащихся параллельных классов специальной и массовой школ. Этот факт наводит на мысль о том, что ученики массовой школы также плохо владеют оттенками лексических значений.

Если пронаблюдать иерархию типов парадигматической ассоциативной связи, то преобладающим у пятиклассников специальной школы явится тип смешения лексических значений, а следующим за ним будет тип тождества значений. В норме — наоборот: ведущими будут являться отношения равнозначности, а отношения смешения займут второе место.

Для того, чтобы более эффективно проследить линию динамики развития СПЗ от первого к пятому классам у учащихся речевой и массовой школ, сопоставим соотношения смысловых, среди которых мы выделили семантико-парадигматические и семантико-ситуативные, и несмысловых реакций.

Проследим темпы нарастания парадигматических связей у детей с общим недоразвитием речи и сопоставим их с данными по массовой школе. Такое сопоставление не в пользу учащихся речевой школы, поскольку число парадигматических реакций к пятому классу у них увеличилось на 1/10, в то время как у учеников с нормальным речевым развитием — на одну треть.

Следующим типом, по которому проводился сопоставительный анализ, явились семантико-ситуативные реакции. Смысловой поиск адекватного слова завершился нахождением значения, близкого к тестовому по ситуации. Ситуативные реакции тоже относятся к смысловому типу ассоциативных связей, но степень

Таблица 5

Класс	Тип реак- ций	Смысловые реакции		Несмысловые реакции
		Семантико-пара- дигматические реакции	Семантико- ситуативные реакции	
Тип школы				
1 класс	Специальная школа	20,6 % (73)	38,4 % (136)	41,0 % (145)
	Массовая школа	23,0 % (110)	62,6 % (301)	14,4 % (69)
5 класс	Специальная школа	30,7 % (207)	48,9 % (330)	20,4 % (138)
	Массовая школа	59,4 % (343)	33,6 % (194)	7,0 % (41)

их близости к значению тестового слова менее "прочная", так как исходит из бытовой ситуации, в то время как близость семантико-парадигматических реакций определяется соответствием значений данного и искомого слов.

У школьников с патологией речи к пятому классу количество ситуативных реакций увеличивается почти на одну десятую часть, а в норме — уменьшается почти вдвое. О закономерности таких изменений будет сказано ниже.

Третью группу анализируемых значений составили несмысловые, то есть случайные реакции. У ребенка в памяти всплывает образ или слово, далекое от значения тестового. Это поиск слова без положительного результата.

При случайном подборе слов даже у учеников пятого класса специальной школы встречались ответы-слова, близкие к тестовому по звуковому оформлению: например, на стимул "езде" — "весь день". У первоклассников специальной школы таких реакций больше. От детей получены следующие ответы по звуковому сходству: "грустный" — "красный"; "песок" — "тиски"; "улица" — "улитка"; "вода" — "Вологда"; "лучше" — "луч".

С точки зрения А.Р. Лурия, реакции по звуковому сходству свойственны умственно отсталым детям.

Часто в основе случайного поиска слов лежит механизм инертного застревания на одном из случайных подмножеств слов. Такие случаи нами были выявлены только у детей с недоразвитием речи. У школьников с нормальным речевым развитием случайный подбор слов происходит, как нам кажется, из-за быстрой истощаемости объема адекватного подмножества значений. Приведем пример реакции первоклассника массовой школы Миши Н. на стимул "солнце": "небо", "глобус", "весы".

В ходе исследования нам встречались случаи, когда нес-

мысловой поиск значений был обусловлен "соскальзыванием" на новое подмножество слов. Слово-реакция становится для ребенка новым словом-стимулом для дальнейшей цепочки слов. Примером таких реакций может служить ответ пятиклассника с общим недоразвитием речи Жени В. На стимул "настойчивый" от него получен следующий ряд слов: "настойчиво", "настойчив", "настойял", "напиток", "сок". В данном примере дополнительным стимулом для такого "соскальзывания" оказывается звуковое сходство и многозначность одной из реакций.

Наличие механизма "соскальзывания" в ассоциативном поиске значений говорит о том, что формирование структурированного поиска у детей с общим недоразвитием речи крайне неустойчиво. Даже у пятиклассников происходит "соскальзывание" на другие значения. В отличие от учащихся специальной школы у детей, обучающихся в массовой школе, в основном прослеживается четкая установка и ориентация на тестовое слово. У учащихся первого класса массовой школы в нашем эксперименте обнаружено всего три таких случая, а у пятиклассников нет совсем.

Сопоставляя данные о количестве бессмысловых (случайных) реакций у разных категорий детей, можно выявить общую черту в процессе их речевого развития: и в норме, и в патологии прослеживается тенденция к снижению числа случайных реакций, но вместе с тем у детей с общим недоразвитием речи таких реакций в три раза больше, что свидетельствует об отсутствии процесса адекватного выбора слова из множества.

Подводя итог, можно сказать, что у учащихся первого класса речевой школы основными являются смысловые ассоциации, но обращает на себя внимание достаточно большой процент случайных ассоциативных связей. Все это позволяет предположить, с одной стороны, несформированность процесса структурирования словаря, его системы значений, а с другой стороны, недостатки в формировании правил поиска слова в долговременной памяти детей с общим недоразвитием речи.

Для речевой деятельности учащихся первого класса массовой школы и пятиклассников специальной школы характерными являются смысловые семантико-ситуативные связи между значениями слов, а для речевой продукции пятиклассников массовой школы — смысловые семантико-парадигматические ассоциации.

Констатирующий эксперимент выявил общие закономерности в процессе развития системы значений слов у детей с нормальным речевым развитием и у детей с патологией речи: от первого к пятому классам у двух групп детей происходит увеличение количества семантических и снижение бессмысловых реакций.

Различие касается только группы семантико-ситуативных реакций. В норме их количество уменьшается, а при общем недоразвитии речи — возрастает. Такие изменения объясняются видом основной ассоциативной связи между значениями тестового и искомого слова у детей. У первоклассников школы для детей с тяжелыми нарушениями речи высокий процент случайного поиска адекватного значения к пятому классу перерастает в ситуативный поиск, соответственно увеличивается количество семантико-ситуативных реакций. В норме к пятому классу семантико-ситуативные реакции перерастают в семантико-парадигматические, соответственно уменьшаясь в количестве. И в том, и в другом случае существует движение вперед, но у детей с общим недоразвитием речи это движение происходит на ступень ниже.

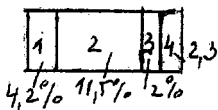
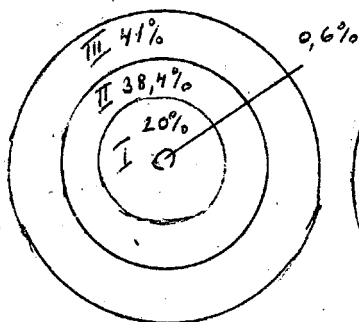
Все вышеописанные типы ассоциативных связей входят в различные структурные компоненты семантических полей значений: в семантическое ядро или в семантическую периферию. Нам представляется возможным на основании количественных и качественных данных построить модель СПЗ по аналогии с той моделью, которую предложил А.Р. Лурия.

В ядро СПЗ мы, вслед за ученым, включили слова-реакции, степень близости которых к тестовому слову измерялась лексической синонимией. Все остальные виды парадигматических и синтагматических ассоциаций были отнесены к семантической периферии, но так как степень близости полученных значений к исходным словам различна, то встал вопрос об их дифференциации в рамках периферии СПЗ. Нам кажется, что периферию СПЗ целесообразно было бы представить в виде концентров, которые заполняются словами-реакциями по степени удаленности их значений от тестового слова. Первый концентр составили значения, основанные на семантико-парадигматической связи слов, второй концентр семантической периферии — на семантико-ситуативной связи и третий концентр составили значения, которые определил тип поиска слов.

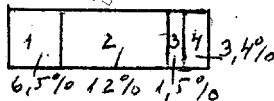
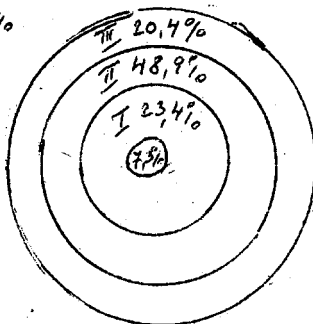
На рисунках схематично представлены СПЗ первоклассников и пятиклассников с нормальным и аномальным речевым развитием. Отдельно показан I концентр семантической периферии, так как значения в нем тоже в свою очередь разделены на подмножества, соответственно классификации В.Г. Гака.

Анализ лексического наполнения всех звеньев СПЗ у первоклассников специальной школы свидетельствует о минимальной заполненности ядра в отличие от большой заполненности второго и третьего концентров семантической периферии, то есть практически можно говорить о несформированности ядра СПЗ у этих детей.

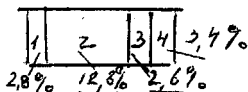
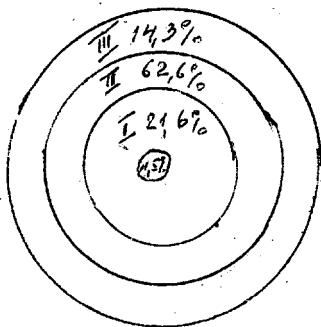
1 класс. ОНР.



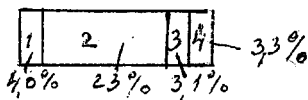
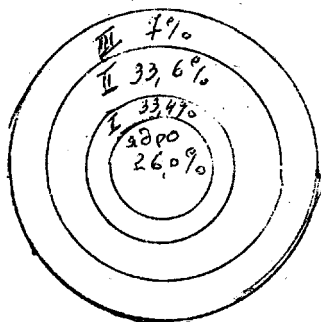
5 класс. ОНР.



1 класс. Норма.



5 класс. Норма.



I концентр:

- 1 - контраст значений,
- 2 - смешение значений (соподчинение),
- 3 - расширение, сужение значений,
- 4 - перенос значений.

У учеников первого класса массовой школы число реакций, составляющих ядро СПЗ, тоже незначительно, но есть существенные отличия в организации структурных единиц СПЗ, что не позволяет считать их детьми с недоразвитием речи, так как ведущим у них является ситуативный тип поиска слов (2-й концентр), в то время как у первоклассников специальный школы большой процент случайного поиска значений (3-й концентр).

В речевой деятельности школьников пятого класса прослеживается известная динамика. Ядро СПЗ начинает наполняться. Однако темпы его наполнения различны у двух категорий детей. Если у детей с общим недоразвитием речи уровень наполненности ядра от нуля поднимается только до 7,3 %, то у детей с нормой речевого развития в пятом классе на его долю приходится более четверти всего словарного запаса, то есть в норме к пятому классу ядро можно считать почти сформированным.

Значительны различия и в заполненности концентров семантической периферии. У детей с нарушениями речи преимущественно заполнено второе структурное звено — ситуативный концентр, и пятая часть всех значений приходится на случайный тип поиска слов. У учащихся с нормальной речевой деятельностью почти одинаково развиты первый и второй концентры периферии СПЗ при минимальном количестве случайных связей. Ведущими становятся в норме семантический, а при общем недоразвитии речи — ситуативный тип ассоциативной связи.

Это доказывает, что процесс “перемещения” лексических значений от дальней периферии СПЗ к ядру идет значительно медленнее при недоразвитии речи и имеет качественное своеобразие.

Развитию СПЗ в целом и в норме, и в патологии присущи некоторые закономерности. В условиях становления и развития речи отношения между концентрическими кругами СПЗ непостоянны. Прослеживается динамика в освоении лексического значения слова и в структурировании “лексикона” долговременной памяти. Эксперимент выявил не только количественный рост активного словаря, но и особенности процесса группировки значений, общее течение которого протекает от периферии к центру.

Но помимо общих закономерностей есть и специфика. Одной из специфических черт развития СПЗ у детей с общим недоразвитием речи является возникновение на определенном этапе детских неологизмов. Происходит разладка слова: по смыслу ребенок находит адекватное значение, но грамматически оно оформлено неправильно.

Наш эксперимент показал, что от первого к пятому классам под воздействием обучения СПЗ структурно меняются. Перемещение из 3-его концентра в 1-й концентр, когда слова начинают

группироваться на основе семантического признака, происходит, однако преимущественно наполнение идет за счет ассоциативной связи по типу смешения.

Несмотря на известную динамику СПЗ в ходе обучения и специальной работы, мы считаем необходимым включение работы по формированию СПЗ в логопедическую практику с целью создания динамической структуры словаря.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. — М.: Просвещение, 1968.
2. Спирина Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. — М.: Педагогика, 1980.
3. Филичева Т.Б. Недоразвитие речи у дошкольников и пути его преодоления: Автореф. дисс ... канд. пед. наук. — М., 1974.
4. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Психолого-педагогические основы коррекции ОНР у детей дошкольного возраста // Дефектология. — 1985. — № № 4, 6.
5. Жаренкова Г.И. К вопросу об активной и пассивной речи у моторных алаликов // Труды 2 научной сессии по дефектологии. — М., 1959.
6. Воробьева В.К., Даскалова Е.С. Структура семантических полей в речевой продукции учащихся с нормальной и нарушенной речевой деятельностью // Коррекционное обучение детей с нарушениями речевой деятельности. — Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, 1983.
7. Серебрякова Н.В., Парамонова Л.Г. Особенности организации семантических полей у детей с общим недоразвитием речи // Изучение и коррекция речевых расстройств. — Ленинград, 1986.
8. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. — М.: Наука, 1965.
9. Леонтьев А.А. Психологическая структура значения // Семантическая структура слова. — М.: Наука, 1971.
10. Гак В.Г. Семантическая структура слова как компонент семантической структуры высказывания // Семантическая структура слова. — М.: Наука, 1971.

## DEVELOPMENT OF SEMANTIC FIELDS BY SPEECH-DELAYED CHILDREN

V.K. Vorobyova, J.L. Maliovanova

### Summary

Semantic fields of words were inquired by free association experiments. Subjects were 20 childhood aphasiacs and 20 normal-speech 1st grade pupils. Percentages of paradigmatic, syntagmatic, and occasional responses were counted, as well as the structure (center and peripherics) of semantic fields. Compared to the normal-speech group, speech delayed children demonstrated the dominance of situative associations, small fullfilledness of the center of semantic fields, non age-characterister use of neologisms.

# МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВ В РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

В.К. Воробьева

Специально предпринятые исследования по изучению структуры семантических полей в речевой деятельности учащихся с моторной алалией [1, 2] позволили создать гипотетическую модель словарного хранилища, типичного для данной категории аномальных детей. Можно предположить, что семантическое поле (СП) при моторной алалии состоит из ядра и периферии, представляющей собой несколько концентров. Анализ лексического наполнения этих звеньев СП свидетельствует о фактической незаполненности ядра, должного хранить слова, равные по значению, минимальной заполненности I концентрира, включающего слова семантически близкие, но не тождественные в отличие от большей заполненности II концентрира, содержащего слова, объединенные ситуативной близостью, и III концентрира, объединяющего слова, связанные случайными признаками. Такое наполнение и распределение словаря позволяет сделать вывод не только о "малом" объеме СП, но и о несформированности парадигматических противопоставлений, об известной изолированности слова, что, безусловно, затрудняет процесс поиска слова в хранилище памяти, который, как известно [3], зависит не только от наличия "искомого", но и от организации самого хранилища, т.е. от того, насколько упорядоченной оказывается кладовая вербально-языковых знаков. Организованное или неорганизованное хранение словаря оказывает существенное влияние на способ и время поиска отдельного слова, который осуществляется рядом последовательных, пошаговых операций и включает ориентировку на соответствующее звено СП (ядро или концентры) и нахождение того подмножества слов, где хранится желаемое.

Поиск слова аналогичен, вероятно, выбору любой другой информации и может быть представлен как система "проб": человек активирует определенное подмножество, помещает его в кратковременное хранилище (кратковременную память) и среди элементов этого подмножества отыскивает нужное. Если желае-

мое не найдено в данном подмножестве (семантической группе слов), то последовательно "активируются различные подмножества", превращая таким образом процесс извлечения слова в процесс его поиска. Если нужная информация найдена, то поиск прекращается, если нет, то человек или приходит к выводу прекратить поиск, или приступает к следующему циклу и снова отбирает "пробу", которая может быть той же самой, что и в предыдущем цикле, или иной. Удачный поиск обеспечивается тремя моментами: наличием доступа к ТОМУ ПОДМНОЖЕСТВУ, где хранится желаемое, выбором адекватной стратегии поиска и структурной организацией долговременного хранилища [3].

Сложность нахождения слова обусловлена тем, что само слово постоянно мигрирует, перемещаясь из одного подмножества в другое или одновременно входя в несколько подмножеств. Такая миграция слова отражает процесс приспособления системы значений к условиям жизни, к условиям коммуникации, что и обуславливает создание "динамической структуризации значений" [А.А. Леонтьев]. Для того, чтобы слово "поймать", необходимо его искать двумя "независимыми, но согласованными путями": на основе иерархии акустико-артикуляторных признаков и на основе иерархии семантических признаков, причем первенство, по словам А.А. Леонтьева, принадлежит последним. Нарушение согласования двух путей ведет, как правило, к случайному выбору слова [4].

Словарь, хранящийся по правилам, т.е. в определенной системе, дает возможность ребенку быстро найти необходимое для общения слово, так как ребенок владеет жестко структурированным [по Р. Аткинсону], т.е. смысловым способом поиска слов.

Неорганизованный словарь заводит ребенка в те отделы, где он не находит нужного слова, или заставляет блуждать по всему хранилищу, пока ребенок случайно не наткнется на то, что ищет. Именно таким неорганизованным СП можно объяснить тот факт, что в процессе порождения речи у моторных алаликов актуализируются слова не на основе жестко структурированных, а на основе ситуативно-прагматических (чаще всего заученных) или случайных признаков.

Данные, полученные при изучении структуры СП у детей с моторной алалией, существенным образом изменяют и педагогические задачи, смещая акцент в логопедической работе с проблемы накопления слов и уточнения их значений, как основного объекта речевого воздействия, на проблему упорядочивания системы семантических значений и формирования поиска слов.

Результаты экспериментального исследования позволили наметить некоторые направления опытного обучения, целью кото-

рого явилась систематизация СП у детей с моторной алалией.

Разрабатывая программу поискового формирующего эксперимента, мы исходили из принятого в психологии положения о том, что в процессе онтогенетического развития ребенка происходит глубокое "психологическое изменение значения слова, изменение его **системного строения**", поскольку за значением слова на каждом этапе стоят различные психологические процессы. Так, на ранних ступенях речевого развития элементы речевого выражения как бы вплетаются в неречевую деятельность, формируя у ребенка предметную отнесенность слова [5]. Связь слова с предметом, а еще важнее с образом предмета, накопление таких связей создают определенные зависимости, которые впоследствии перерастают в ассоциативные связи.

Моделирование этих зависимостей и явилось основной задачей I этапа формирования СП у детей с моторной алалией. На этом этапе логопед предлагает детям "нарисовать картину" так, как ее рисует художник. С этой целью перед детьми выкладывается пустое панно и набор предметных картинок, относящихся и не относящихся к заданной теме. Тема задается двумя способами: в одном случае она называется логопедом, например: "Ребята, будем "рисовать" картину "Зимние забавы детей" или картину "Цирк". В другом случае логопед обозначает тему, помещая на пустое панно одну предметную картинку-символ, и предлагает угадать, о чем будет наша картина, развивая тем самым прогностические навыки детей с моторной алалией. Например, картинка "лев, сидящий в клетке", символизирует тему "Зоопарк".

Исключение из общего банка ненужных предметных картинок, т.е. не принадлежащих обозначенной ситуации существенным образом активизирует мыслительную деятельность моторных алаликов и создает естественную возможность дифференциации сходных представлений.

Размещение отобранных картинок на панно способствует не только осознанию замысла, но и программированию будущего речевого высказывания.

Задания на конструирование образа ситуации можно разнообразить упражнениями на реконструкцию, когда логопед предлагает детям картину, составленную из подходящих и не подходящих к теме отдельных картинок и предлагает исключить ненужные. Такой вид работы начинался с дифференцировок по грубым признакам, требовавшим исключения предмета противоположного класса, с постепенным включением более тонких дифференциаций.

Важно и то, что в процессе выполнения этих заданий логопед задает разные программы речевого поведения детям с мо-

торной алалией: если вначале ребенка просят найти нужную картинку, а лишь затем ее назвать, то впоследствии ему предлагается сначала назвать подходящую картинку и только после этого отобрать ее среди других. Такой переход на качественно новую ступень обеспечивает в дальнейшем снятие материализованных опор и продолжение аналогичной работы в плане звучащей речи.

Как видно, лексический материал этого этапа ограничен существительными. Продумывая, с чего начать систему формирования интервербальных связей при моторной алалии, мы опирались на данные Д.С. Палермо, обнаружившего, что в условиях свободного ассоциативного эксперимента имена существительные вызывают преимущественно парадигматические ассоциации типа "существительное — существительное". Они составляют около 77 % случаев среди всех ответов детей, образуя таким образом самое большое подмножество "лексикона" долговременной памяти [6]. Именно поэтому основу развития парадигматических связей при моторной алалии составили существительные, хотя немаловажную роль сыграло и то, что существительные являются наиболее сохранным грамматическим классом в речи данной категории детей.

Итак, подбирая объекты будущего речевого высказывания, предстающие перед ребенком как чувственные образы во всем многообразии связанных с ними субъективных ассоциаций, моторный алалик имеет возможность устанавливать разнообразные зависимости и группировать эти связи в смысловые подмножества.

Если на начальном (I) этапе мы формировали смысловые наборы, ограниченные только одним классом слов — классом существительных, то на II этапе детям с моторной алалией предлагается устанавливать зависимости между различными семантическими классами.

Прием, использованный на этом этапе, тот же — составление общей сюжетной картины методом подбора отдельных изображений предметов. Но в отличие от предыдущего этапа моделирование ситуации осуществляется не только наглядными, но и вербальными средствами. С этой целью дидактический материал по теме разбивается на отдельные семантические подтемы, к каждой из которых подбирается соответствующая лексика, сгруппированная по грамматическим классам. Так, например, к подтеме "Лес" лексический материал планируется по следующему принципу:

существительные	глаголы	прилагательные	наречия
лес	стоит	светлый	близко
	растет	березовый	рядом

	шумит	хвойный	возле
	находится	зеленый	неподалеку
	шелестит	темный	страшно
	тянется	густой	хорошо
	темнеет	дремучий	всюду
поляна	раскинулась	большая	далеко
	желтеет	ровная	
	цветет	солнечная	
	зеленеет	заснеженная	
небо	хмурится	чистое	высоко
	затянуто	мрачное	низко
	розовеет	прозрачное	
	светлеет	бесконечное	
		серое	

В этот словник логопед включает как широко распространенные слова, так и слова, редко встречающиеся в практике повседневного общения.

После того как предметная модель ситуации сконструирована, можно начать игру "Какое слово (какие слова) к какой картинке (картинкам) подходит (подходят)?" Первоначально логопед учит детей, страдающих моторной алалией, относить услышанное слово к той или иной картинке ситуации. Для того чтобы облегчить задачу ребенку с моторной алалией в условиях нового предъявления материала, вначале из общей ситуации вычлениется только два предметных изображения, например, картинке "лес" и "небо", затем количество выборочных картинок увеличивается. Слова, предложенные для группировки, воспринимаются на слух, что способствует развитию объема слуховой оперативной памяти. Каждое услышанное слово маркируется фишкой одинаковой формы и цвета, которая помещается возле соответствующего субъекта или объекта ситуации. Последующее припоминание слов в определенном порядке, т.е. по ходу расположения фишек, предоставляет логопеду новую возможность для тренировки "линейной" вербальной памяти, лежащей, по мнению психологов, в основе усвоения фразы.

Последовательность группировки слов на данном этапе подчинялась принципу "от синтагматики к парадигматике".

Учитывая, что для детей, обладающих меньшим словарным запасом, чем взрослые, сильными оказываются синтагматические ассоциации, мы в первую очередь отрабатывали "прямые" однонаправленные связи, идущие от частотной части речи, типа:

- существительное — глагол
- существительное — прилагательное

Лишь после того, как дети научились безошибочно устанавли-

ливать "синтагматическое смысловое родство" на материале различной лексической сложности, мы приступали к формированию разнонаправленных связей, типа:

- глагол — существительное
- прилагательное — существительное

Указанная последовательность интервербальных связей мотивирована той частотностью, которая обнаружена в ассоциатах при их распределении по грамматическим классам [7].

Для формирования у моторных алаликов умения объединять слова в разнонаправленные цепочки мы широко использовали метод кодирования, загадывания предмета ситуации, когда ребенку по ряду слов необходимо определить, о каком предмете мы так говорим. Например, о солнце можно предложить детям следующие загадки:

- светит — сверкает — греет — пригревает
- зашло — село — закатилось — спряталось — скрылось

или:

- яркое — большое — красное — багровое
- жаркое — жгучее — палящее — горячее.

Сами словесные цепочки составляются по принципу нарастания синоними, т.е. того класса слов, которым так бедна долговременная память детей с моторной алалией и который составляет ядро, центр СП. Именно к этому подмножеству слов обращается человек, когда встает перед необходимостью найти слово, равное по значению, что дает ему возможность одну и ту же мысль выразить по-разному, т.е. разными средствами языка.

Для развития мотивационной основы действия, создания у ребенка потребности в правильном употреблении слов и их наращивании, роли логопеда и детей меняются: детям предлагается составлять загадки самостоятельно или с ориентировкой на заданный образец. К такой работе логопед не может перейти сразу вслед за отгадыванием предмета ситуации, необходима переходная ступень, на которой моторным алаликам предлагается продолжить цепь слов, начатую логопедом, и подобрать к ней вначале одно, а затем и два слова.

Практика работы с моторными алаликами выявила большие трудности в составлении загадок: дети не могли "сделать" цепочку; как правило, это было одно, в лучшем случае два слова, или цепочка получалась смешанной, состоящей как из слов-действий, так и из слов-признаков, например: "прыгает, двигает свои ушки маленькие" или "растут, красивые, в вазу ставят". Лишь постепенно дети обучались умению группировать слова вокруг предмета, и их цепочки соответствовали поставленной цели: "прыгает — сушит — запасает", "прыгает — скачет".

На III этапе мы сосредоточили внимание на формирова-

нии словесных связей в собственно речевой деятельности, т.е. без опоры на чувственные образы и наглядно воспринимаемую ситуацию. Ряды слов группировались и систематизировались в процессе проведения разнообразных словесных игр. Этот этап вобрал достаточно разнородные задания, типология которых обеспечивала развитие правил поиска слов в долговременном хранилище.

*I тип заданий ориентировал детей с моторной алалией на быстрое, мгновенное подыскивание слова в ответ на услышанное от логопеда или другого ребенка. При этом вначале мы не обращали внимания на содержательную сторону слова ребенка (подходит или не подходит по смыслу), а побуждали детей к мгновенному реагированию на воспринятое слово. Мы полагали, что некоторое игнорирование неправильных реакций способствует возможности "проложить дорогу" к хранилищу языковых знаков и затем по этому накатанному пути научить детей прокатывать в соответствующую "камеру хранения".*

*II тип заданий побуждал детей к поиску смысловых парадигматических словесных связей, диапазон которых был расширен за счет введения новых вербальных отношений:*

- прилагательное — прилагательное
- глагол — глагол
- глагол — наречие

Учитывая, что наиболее продуктивным путем обучения является способ противопоставления, мы учили детей умению исключать из цепочки заданных слов не только слова, не подходящие по значению, но и слова "чужого" грамматического класса. Материал вербальных цепочек существенно меняется, теперь в один ряд включаются слова одной и той же части речи и слово иного грамматического класса, например: "едут — мчатся — несутся — машины", или "едут — мчатся — грузят — деревья", или "едут — мчатся — несутся — идут".

Задача ребенка состояла в том, чтобы найти "чужое" слово, а затем самому придумать слово (слова), подходящие к оставшимся.

Этому виду работы мы уделяли особое внимание, понимая, что такого рода умения являются основой для усвоения родного языка. Характеризуя развитие такого умения у детей с моторной алалией, отметим легкость, с которой они находили "лишнее" слово. Гораздо труднее им удавалось второе задание — продолжить цепочку, в силу того, что дети все время сбивались на синтагматические ряды, подбирая к последнему заданному слову слово другой части речи, чаще всего существительное. Так, например, Дима К. ученик I класса школы для детей с тяжелыми нарушениями речи из цепочки "грузят — пилят — едут —

деревья” исключает слово деревья и подбирает слово “грузовики”.

Интересен тот факт, что через несколько занятий дети понимали, в чем суть игры, и находили новое слово соответствующего грамматического класса, причем первоначально достижение цели обеспечивалось через умение подобрать новую словоформу: “грузят — пилят — едут — подъезжают” + “отъезжают”.

Весь процесс обучения построению парадигматических рядов был направлен на умение создавать синонимические и антонимические цепи слов. Наибольшая трудность возникла при подборе синонимов и к прилагательным и особенно к наречиям.

Таким образом, логопедическая работа по структурированию семантических полей значений имеет несколько этапов, каждый из которых выполняет определенные дифференцированные коррекционные задачи. Общая направленность формирования СП значений в речи детей с моторной алалией может быть выражена формулой “от периферии к центру”.

## ЛИТЕРАТУРА

1. В.К. Воробьева, Даскалова К.С. Структура семантических полей в речевой продукции учащихся с нормальной и нарушенной речевой деятельностью // Коррекционное обучение детей с нарушениями речевой деятельности. — М., 1983.
2. В.К. Воробьева. Сопоставительный анализ структуры семантических полей с нормальной и нарушенной речевой деятельностью // Современное состояние исследований по изучению, обучению и трудовой подготовке аномальных детей: IX научн. сессия по дефектологии. — М., 1983.
3. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. — М., 1980.
4. Леонтьев А.А. Психологическая структура значения // Семантическая структура значения. — М., 1971.
5. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 5 т. — Т. II: Мышление и речь. — М., 1982.
6. Палермо Д.С. Словесные ассоциации и речевое поведение детей // Изучение развития и поведения детей. — М., 1966.
7. Словарь ассоциативных норм русского языка. — М., 1977.

**TECHNIQUES AND MEANS  
OF SHAPING SEMANTIC FIELDS OF WORD  
MEANINGS BY CHILDREN WITH MOTOR ALALIA**

**V.K. Vorobyova**  
Summary

Exercises to systematize semantic fields, as well as word-search exercises are described. Instruction follows through the three stages: (1) shaping the semantic fields, (2) shaping the connections between word groups, belonging to the different parts of speech, (3) shaping the word search skills within speech activity.

# ALGKLASSI NÜRMIKUTE JA ALAKÕNEGA ÕPILASTE TEKSTIMÄLU KVALITEEDI SÕLTUVUS MATERJALI OMANDAMISVIISIST

E. Viitar

Põhiteave edastatakse õpilastele koolis sidusate tekstide kaudu. Õppematerjali omandamise kindlus ja kvaliteet on seega otseses seoses eelkõige tekstimälu arengutaseme ja iseärasustega.

Nooremas koolieas püüavad lapsed meelde jätta kõike esitatut, kasutavad selleks abistavat kordamist, ühikute loendamist jne. Kuid nad ei süvene veel materjali sisusse, ei grupeeri ega süstematiseeri seda. Edaspidi tõuseb üldkooli algklasside õpilaste mälu valivus, meelde ei jäeta enam absoluutselt kõike, vaid olulisemat. Meeldejätmisele kaasub aktiivne mõtletegevus: avatakse enda jaoks esitatud materjali sisu, luuakse seosed omandatava piires ja varem teadaolevaga (П.П. Блонский, 1979, с. 320). Algklassi nürmikud ja alakõnega õpilased aga ei tule sellise tööga iseseisvalt toime. Nad ei suuda eale vastavalt välja tuua jutustuse põhisisu, põhjus-tagajärg-suhteid, ei mõista alati õigesti eesmärke, motive, seoseid. Seetõttu püüavad nad jutustavate ainete materjali omandada pähe õppimise teel. Kuid keskastmes ja eriti vanemates klassides muutub materjali maht nii suureks, et seda pole enam võimalik pähetuupimisega omandada ja seetõttu algavadki tõsised õpiraskused, edutus õppetöös. Lähtudes eeltoodust tekkiski vajadus välja selgitada, millises vanuses tekivad nürmikutel ja alakõnega õpilastel eeldused õppematerjali mõtestamiseks, milliste võtetega on võimalik seda protsessi kiirendada ja tõhustada. Nimetatud probleemide uurimisele on pühendatud R. Saueri (1988; juhend. dots. E. Viitar) ja A. Hommiku (1989; juhend. E. Viitar) diplomitööd, mille eesmärgiks oli välja selgitada algklassi nürmikute ja alakõnega õpilaste lühi- ja pikaajalise tekstimälu efektiivsus ja iseärasused kahe erineva omandamisviisi puhul.

Esimesel juhul toimus teksti meeldejätmise mehaanilise kordamise teel. Teisel juhul analüüsi esitatud materjali küsimuste abil ja koostati selle kohta piltkava. Lähtudes eeltoodust, nimetatakse edaspidi omandamisviise vastavalt mehaaniliseks ja teadvustatud meeldejätmiseks. Selline nimetamine on loomulikult tinglik, kuna tegemist on sidusate tekstidega, mille olemuses juba sisaldub teadvustatuse ja mõtestatuse aspekt.

## Uurimismetoodika

Algklassi nürmikute ja alakõnega õpilaste tekstimälu uurimiseks sobivate tekstide koostamiseks ja teksti analüüsiks vajalike mõtlemistoimingute taseme kindlakstegemiseks viidi läbi katseseeria mõtlemise uurimiseks. Selleks kasutati käsitletavates töödes S. Zabramnaja (С.Д. Забрамная, 1985) koostatud materjale. Katseisikutel tuli täita 3 ülesannet tõusvas raskusastmes.

1. Katseisikule esitati 4 õigesti järjestatud tegevuspilti, mille süžeeks oli tüdruku pesupäev (С.Д. Забрамная, 1985, c. 27 + ül. mat. tabel 49).

Selle ülesande puhul jälgiti katseisiku oskust kajastada oma jutustuses tegevusi loogilises järjekorras ja mõista järgneva tegevuse sõltuvust eelnevast, s.t. seostada järgnevaid tegevusi, arvestati ka tüdruku tegevuse hindamise oskust.

2. Katseisikule näidati 4 pilti, mis kujutasid erinevaid aastaarvu samas kohas samade tegelastega (С.Д. Забрамная, 1985, c. 28 + ül. mat. tabel 50). Pildid esitati nii, et neil kujutatud aastaajad ei järgnenud üksteisele tegelikkusele vastavalt. Antud ülesande abil selgitati välja katseisiku võrdlemisoskus ja oskus välja tuua aastaegade olulised tunnused.

3. Katseisikule esitati pilt, millel oli kujutatud akna lõhkunud poiss, temaga pahandav naine ja poisi ema (С.Д. Забрамная, 1985, c. 26 + ül. mat. tabel 43).

Ülesande eesmärgiks oli hinnata katseisikute oskust mõista süžee olulist mõtet, tuletada eelnevat ja järgnevat tegevust ning mõista pildi emotsionaalset tausta.

Kõigi kirjeldatud mõtlemisülesannete lahendamise puhul anti katseisikutele vajaduse korral abi, saadud tulemuste põhjal aga koostati I - III klassi õpilastele 2 analoogilist teksti mäluksatseteks, seejuures arvestati laste mõtlemistoimingute sooritamise iseseisvust, jutustustes kasutatud sõnavara ja lausetüüpe.

Tekstimälu uurimiseks viidi läbi 2 katseseeriat.

### I katseseeria

Uuriti algklassi nürmikute ja alakõnega õpilaste tekstimälu mehaanilisel omandamisel. Selleks kasutati L. Lebedevi (Л.И. Лебедев, 1986, c. 31 - 36) metoodika ümbertöötatud varianti. L. Lebedev kasutas kuulmiskahjustusega laste mehaanilise sõnamälu tundmaõppimiseks kahte 10 fraasist koosnevat lausekomplekti. I komplekti lauseid tajuti nägemisel (lugemisel), II komplekti omi audiovisuaalsel teel.

Analüüsivates uurimustes on lähtutud II katseseeria metoodikast, mida on muudetud vastavalt seotud teksti taastamise vajadustele.

Katse läbiviimisel kasutati nürmikute uurimiseks kahte sarnase põhisüžeeaga teksti. Raskusastet varieeriti klassiti teksti pikkuse,

sõnavara ja lauseehituse keerukusega ning mõtte väljatoomise selgusega. II ja III klassi tekstid sisaldasid vastavalt 46 ja 53 sõna, mis moodustasid 13 ja 14 mõttelist ühikut (A. Hommik, 1989, lk. 36).

Alakõnega algklassi õpilaste tekstimälu tundmaõppimiseks kasutati kolme sarnase põhisüzeega teksti, mille koostamisel lähtuti eelnevalt kirjeldatud põhialustest. I, II ja III klassi tekstid sisaldasid vastavalt 57, 65 ja 82 sõna, mis moodustasid 15, 16 ja 19 mõttelist ühikut. Tekstid jaotati mõttelisteks ühikuteks öeldist sisaldava sõnarühma alusel (R. Sauer, 1988, lk. 38).

**Katse käik.** Katseisikule anti korraldus: *"Kuula tähelepanelikult! Loen sulle ühe jutu. Jäta see hästi meelde. Pärast jutustad ise."*

Seejärel loeti katseisikule tekst ette ja paluti tal jutustada (suurema nõrmuse astmega lastel lubati ettelugemisel teksti silmadega jälgida). Toimus I reprodutseerimine.

Nüüd esitati jutuke katseisikule fraaside (lihtlausete või liitlause osalause) kaupa. Eelnevalt oli antud korraldus: *"Korda iga lauset täpselt minu järel!"* Kui katseisik eksis, korrati lauset seni, kuni laps tuli toime, kuid mitte üle 4 korra. Vajaduse korral õpiti fraas pähe sõnade kaupa. Tööle järgnes korraldus: *"Kuula! Loen sulle veel kord kogu jutu"*, mille järel jutustas katseisik kogu teksti (II reprodutseerimine).

Lõpuks anti õpilasele juhised: *"Ära juttu unusta! Tulen kuulan varsti jälle, kuidas lugu sulle meelde jäi."*

III reprodutseerimine toimus kahe nädala pärast. Eksperimentaator andis korralduse: *"Tuleta meelde, millest sulle lugesin! Jutusta mulle!"*

Kui katseisik iseseisvalt meenutada ei suutnud, aidati teda küsimustega. Eelneva lause etteütlemine ja järgneva kohta küsimine katkestati kohe, kui katseisik jätkas ise jutustamist.

Kõik katseisikute taastatud tekstid protokolliti ning fikseeriti kaabi osutamiseks.

## II katseseeria

Algklassi nõrmikute ja alakõnega õpilaste mõtestatud tekstimälu uurimisel on toetunud A. Ališauskase (А.П. Алишаускас, 1982, с. 37 – 40) mõtestatud sõnamälu uurimise meetoodika modifitseeritud variandile ja toodud soovitudele teksti analüüsi võimalustest. A. Ališauskase meetoodikat muudeti vastavalt katseisikute erinevustest tulenevatele asjaoludele. Tekst esitati suuliselt, ka reprodutseerimine toimus suulises vormis.

Mõttetegevuse aktiveerimiseks valitud võtted (analüüs küsimuste abil, illustatsioonide vaatlus ja piltkava koostamine) lähtusid suuliselt esitatud tekstiga tehtava töö võimalustest.

Katsetes esitati I – III klassi alakõnega õpilastele ühesuguse põhisüzeega tekstid, mis sisaldasid samuti vastavalt 57, 65 ja 82 sõna (nõrmikute II – III klassi õpilastele vastavalt 46 ja 53 sõna), mis si-

salduva õeldisrühma alusel jagunesid 15, 16 ja 19 mõttelisse ühikusse (nürmikutel vastavalt 13 ja 14 mõttelist ühikut).

**Katse käik.** Teksti I reprodutseerimine toimus täpselt samamoodi kui mehaaniliselt omandatud materjali puhul.

I reprodutseerimisele järgnes töö teksti analüüsimiseks. Katseisikule loeti tekst ette sisuliste lõikude kaupa. Lõigu kuulamise järel esitati selle kohta küsimusi.

Seejärel anti katseisikule 6 teksti sisu kajastavat pilti vabas järjekorras ja korraldus: *“Vaata pilti! Ütle ühe lausega, mida pildil tehakse!”*

Järgnevalt anti katseisikule ülesanne: *“Loen sulle veel kord jutukese. Kuula hoolega ja pane pildid õigesse järjekorda!”* Paralleelselt eksperimentaatori lugemisega järjestas katseisik pildid. Eksperimentaator jälgis järjestamise õigsust.

Pärast kirjeldatud tööd jutustas katseisik teksti piltkavale toetudes veel kord. Toimus II reprodutseerimine.

III reprodutseerimisel oli töö käik samasugune kui I katseisikuaras.

Kõigil kolmel reprodutseerimisel protokolilis eksperimentaator katseisikute jutustused, kõik katsed tehti individuaalselt.

### Katseisikute kirjeldus

R. Saueri (1988, lk. 42 – 43) uurimuses olid katseisikuteks Tartu 1. Eriinternaatkooli kõnehälvikute osakonna I, II ja III klassi õpilased. Eksperimentis osales kokku 30 last (22 poissi ja 8 tüdrukut). Katseisikute keskmiseks vanuseks oli 8,5 aastat.

A. Hommiku (1989, lk. 41 – 42) uurimuse aluseks olid eelnimetatud kooli nürmikute osakonna II ja III klassi õpilased ning kontrollgrupiks Suure-Jaani Keskkooli II ja III klassi õpilased. Eksperimentis osales kokku 50 last (25 nürmikut ja 25 kuuljat). Katseisikute keskmiseks vanuseks oli nürmikutel 9 aastat ja kuuljatel 8 aastat.

### Tulemused

Teksti mõistmiseks vajalike oskuste (tegevuste loogilise järgnevuse taastamine; oluliste tunnuste leidmine; sarnasuste ja erinevuste väljatoomine; põhjus-tagajärg-suhete mõistmine; eelneva ja järgneva tegevuse tuletamine; emotsioonide mõistmine) uurimisel selgus, et kõige paremini tulid nimetatud ülesannetega toime III klassi nürmikud ja alakõnega õpilased: enamus neist täitis ülesanded iseseisvalt. Eriti märgatavad on erinevused I klassi alakõnega õpilaste ja II klassi nürmikute suhtes.

Ilmnes ka, et kõigi algklasside õpilastele valmistasid rohkem raskusi analoogilised toimingud.

– Raske oli pildi põhjal hinnata tegelaste meeleolu. Iseseisvalt

suutsid seda teha vaid 11,1 % II klassi ja 18,7 % III klassi nürmikutest ning 9,1 % II klassi ja 27,3 % III klassi alakõnega õpilastest. I klassi kõnehälvikud meeoleolu iseseisvalt hinnata ei osanud. Levinumaks eksimuseks oli, et nii pahandust teinud poissi kui ka temaga riidlevat naist iseloomustati sõnadega *kurb* või *paha*.

– Halvasti oskasid lapsed tuletada ka eelnevat ja järgnevat tegevust. Iseseisvalt toimetulnute protsendid on järgmised:

	I kl.	II kl.	III kl.
Alakõnega õpilased	12,5	18,2	36,4
Nürmikud	–	11,1	18,2

Vajalik oluks antud juhul öelda, et "*Poiss mängis palli*", piirduti aga väitega "*Poiss lõhkus akna ära*". Veidi paremini tuldi toime järgneva tegevuse tuletamisega, s.o. poissi ootava karistuse kirjeldamisega.

– Sarnasuste ja erinevuste iseseisva leidmisega tulid kõnehälvikud veidi paremini toime (vastavalt 25,0 %, 45,5 % ja 45,5 %) kui II – III klassi nürmikud (vastavalt 22,2 % ja 31,3 %). Leiti põhiliselt kõige silmatorkavamad sarnasused: näiteks maja kõikidel piltidel, kuid samas ei osatud välja tuua maja erinevust suvel ja talvel (lumi katusel).

– Ka oluliste tunnuste leidmine valmistas raskusi üle pooltele hälvikutest.

– Kergemini tuldi toime ülesannetega, mis nõudsid lastelt jututamist loogiliselt seotud tegevusi kajastavate piltide järgi või tegevuste järjestamist. Sellega tulid toime iseseisvalt või küsimustele toetudes kõik nürmikud ja alakõnega õpilased (R. Sauer, 1988, lk. 46; A. Hommik, 1989, lk. 44 – 46).

Uurimuse tulemuste põhjal selgus, et klassidesiseselt on erinevused olulised, eriti just alakõnega õpilaste I ja II klassis. Siit tulenes vajadus jaotada õpilased edukuse alusel rühmadesse ja hinnata mõtlemistoimingute kujunemise taset nende rühmade põhjal. Õpilased jaotati rühmadesse (edukad, keskmised, nõrgad) standardhälbe abil mõtlemisülesannete iseseisva sooritamise alusel, kuna just see näitaja on oluline tekstimälu uurimisel.

I, edukate õpilaste rühma mõtlemistoimingute taset võib iseloomustada järgmiselt: lapsed suutsid seostada üksteisele loogiliselt järgnevaid sündmusi, mõistsid järgneva tegevuse sõltuvust eelnevast. Neile ei valmistanud raskusi tegevuste iseseisev järjestamine. Mõisteteti õigesti põhjus-tagajärg-suhteid ning suudeti tuletada eelnevat ja järgnevat tegevust. Osati välja tuua olulised tunnused aastaegade kirjeldamisel, iseseisvalt leiti ka erinevused ja sarnasused piltidelt. Võrreldes ülejäänud rühmade õpilastega tulid edukad küllalt hästi toime ka emotsioonide mõistmisega, kuigi selles vallas oli neil siiski ka eksimusi.

II, keskmiste õpilaste rühma vastustele oli iseloomulik, et suhte-

liselt hästi suudeti järjestada üksiktegevusi, kuid eksiti jutustamisel seotud tegevuste loogilisel ühendamisel. Enamasti piirduti lihtsalt pildil kujutatud tegevuste nimetamisega. Suunamist vajati ka erinevuste ja sarnasuste väljatoomisel, põhjus-tagajärg-suhete mõistmiseks ja oluliste tunnuste leidmiseks. Viimasele näitajale oli iseloomulik, et kõrvuti õige olulise tunnusega nimetati ka mitmeid väheolulisi. II rühma õpilased ei tulnud toime eelneva ja järgneva tegevuse tuletamisega ja emotsioonide mõistmisega. Osale selle rühma lastele olid need ülesanded ülejõukäivad ka peale küsimuste esitamist.

III, edutute rühma õpilased tulid iseseisvalt toime sündmuste järjestamisega, kuid nende seostamisel jutukeseks vajasisid kõik täiendavat abi. Suunavate küsimuste abil suutis osa selle rühma lapsi välja tuua ka põhjus-tagajärg-suhted ning leida erinevusi ja sarnasusi. Osa ei tulnud nende ülesannetega toime ka abistamisel või mõisteti suhteid hoopis valesti (näiteks "*Poiss lõhkus taldriku ära*", "*Poiss viskas kiviga akna katki*"). Tegelikult oli pildil poiss, kes palli mängides oli lõhkunud akna). Enamus selle rühma lastest ei suutnud tuletada eelnevat ja järgnevat tegevust ega mõista tegelaste meeleolu. Kõiki olulisi tunnuseid ei leidnud need lapsed ka suunamisel (nt. sügispildil olevale raagus puule osutamisel vastati, et puu on suur või must).

Hinnates alakõnega algklassi õpilaste mõtlemistoimingute taset klasside kaupa, ilmnes, et tulemused paranesid vanuse kasvades. Kõige väliem on edukaid lahendajaid I klassis (12,5 %). Enamus selle klassi lastest kuulus nõrkade rühma (62,5 %), II klassis moodustasid enamuse keskmiste tulemustega õpilased (63,6 %), häid ja halbu vastajaid oli võrdselt (18,2 %). Kõik III klassi õpilased suutsid antud mõtlemisülesannetega toime tulla keskmiselt või hästi (vastavalt 63,6 % ja 36,4 %) (R. Sauer, 1988, lk. 50).

Võrreldes nürmikute algklassi õpilaste mõtlemistoimingute taset (A. Hommik, 1989, lk. 49) eeltoodud andmetega kõnehälvikute kohta, võib täheldada, et nende laste üldised arengutendentsid on sarnased, kuigi nürmikute tulemused on märgatavalt madalamad kui alakõnega lastel. Nii kuulus üle poole (55 %) II klassi nürmikutest nõrkade rühma (kõnehälvikutest enamuse (63,5 %) keskmiste rühmas) ja vaid 11,1 % oli edukaid (kõnehälvikutel 18,2 %) ja kuigi III klassis tulemused paranevad (edukaid 18,8 %, keskmisi 62,5 %), ei saavuta need siiski alakõnega õpilaste taset.

Üldistatavate uurimuste põhieesmärgiks oli välja selgitada nürmikute ja alakõnega algklasside õpilaste tekstimälu efektiivsuse sõltuvus omandamisviisist.

Võrreldes katseisikute poolt lühi- ja pikaajalises mälus taastatud tekste, saab välja tuua järgmised põhiseisukohad.

## Algklasside alakõnega õpilased

I reprodutseerimine järgnes mõlema omandamisviisi puhul teksti ühekordsele kuulamisele. Kuna I ja II katseseeria tulemustes ei ilmnunud põhimõttelisi erinevusi ühe klassi piires, siis kinnitab see tekstide võrdset raskusastet. Järgnevatel reprodutseerimistel ilmnunud lahknevused tulenesid erinevate omandamisviiside kasutamisest.

II reprodutseerimisel, seega lühiajalises mälus suutsid materjali säilitada ja põhilist sündmustikku taastada kõik õpilased II katseseerias. Mehaanilise päheõppimise järel tulid sellega toime vanemad lapsed, kuid 12,5 %-le I klassi õpilastest, kellel oli suuremaid raskusi sisu mõistmisega, osutus ülesanne üle jõu käivaks.

Pikaajalises mälus säilis mehaaniliselt omandatud teksti põhisisu pooltel I klassi õpilastel, taastamisega ei tulnud toime ka 34,6 % II klassi nõrgematest õpilastest.

II katseseerias taastas analüüsitud teksti põhisisu III reprodutseerimisel rahuldavalt absoluutne enamus kõikide klasside õpilastest. Seejuures peeti meeles keskmiselt tunduvalt rohkem mõttelisi ühikuid (I katseseerias  $\bar{x} \pm 47,5$  %, II katseseerias  $\bar{x} = 56,3$  %).

Kuna klassisisiselt olid õpilaste vastused kvalitatiivselt väga erinevad (eriti I katseseerias), siis peetakse otstarbekaks iseloomustada õpilaste jutustusi rühmade kaupa sõltuvalt taastamise edukusest.

I rühma moodustasid õpilased, kes reprodutseerisid teksti edukalt: esitasid praktiliselt kogu materjali sisu loogilises järjekorras, kuigi esines mõningate ebaoluliste lõikude vahelejätmist.

II, keskmiste tulemustega katseisikute rühma kuulusid õpilased, kes taastasid teksti põhisisu, laiendades seda vähesel määral. Nende jutustustes oli ka väiksemaid eksimusi sündmuste õige järjekorra kajastamisel.

III rühma katseisikud teksti põhisisu taastada ei suutnud. Nn. edutud vastajad jutustasid materjali olulisi lõike vahele jättes või esitades meenuvaid osi suvalises järjekorras.

Mõtestatult omandatud teksti reprodutseerimisel oli edukaid ja keskmisi vastajaid tunduvalt rohkem kui mehaaniliselt pähetuubitud teksti puhul. Eriti oluline on märkida, et pikaajalises mälus suutis ka enamus nõrgematest õpilastest teksti säilitada rahuldavalt II katseseerias (toime ei tulnud 12,5 % I klassi ja 27,3 % II klassi õpilastest).

Võib öelda, et mehaaniliselt omandatud tekstide sisu taastasid hästi need algklassi õpilased, kes suutsid materjali iseseisvalt mõtestada. II katseseerias tehtud analüüs ja piltkava koostamine aitasid sellega toime tulla ka nõrgematel, kes mõtlemisülesandeid täitsid abile toetudes. Öeldut kinnitab kõrge korrelatsioon teksti sisu taastamise edukuse ja mõtlemistoimingute sooritamise iseseisvuse vahel (I katseseerias  $\rho = 0,96$ , II katseseerias  $\rho = 0,942$ ,  $p = 99$  %).

Seega on tekstimälu efektiivsus otseses seoses mõtlemistoimin-

gute valdamise tasemega.

Teksti sisulise taastamise seisukohalt väärib väljatoomist veel asjaolu, et III klassi õpilased, kelle tekstianalüüsi oskused on paremad, suutsid I katseseerias iseseisvalt olulise välja tuua ja jutustasid kokkuvõtlikult. II katseseerias võimaldasid teksti analüüs ja kava koostamine neil teksti taastada laiendatult. Seevastu II klassi õpilased esitasid kokkuvõtlikke jutustusi just II katseseerias, kui põhilise väljatoomiseks osutati abi. I klassi õpilased kokkuvõtlikke jutustusi ei esitanud.

Teksti erinevate fraaside taastamise edukus sõltus nende arusaadavusest ja olulisusest teksti põhisisu seisukohalt. See oli ühine nii mehaaniliselt kui ka mõtestatult omandatud tekstide puhul. Hästi reprodutseeriti üheselt mõistetavaid põhisisu kuulumaid mõttelisi ühikuid. Halvasti jäid meelde sellised laused, mis ei kuulunud põhisisusse või mille mõtestamine valmistas raskusi (nt. mehaaniliselt omandatud teksti lõpplahenduse puuduliku mõistmise tõttu taastati see ebatäpselt).

Teksti sõnasõnalise taastamise täpsus tõusis mehaaniliselt omandamisel II reprodutseerimisel. Teksti mõtestamise tulemusel sõnasõnalise taastamise täpsus oluliselt ei paranenud. Mõlemas katseseerias avaldus aga tendents, et teksti sõnade osatähtsus on suurem nooremate õpilaste vastustes. Vanemad õpilased lähtusid eeskätt sisu edastamise vajadusest ja kasutasid selleks ka oma väljendeid. Keskmiselt kajastus algklassi õpilaste jutustustes kolmandik etteantud teksti sõnadest.

I ja II katseseerias reprodutseeritud tekstide lauseehituse võrdlemisel põhimõttelisi erinevusi ei ilmnenud. Mõlemal juhul kasutasid keerukama konstruktsiooniga lauseid kõige rohkem II klassi õpilased. I klassi lapsed eelistasid jutustada lihtlausetega. Kõrva õpilased tunnetasid lausetevahelisi seoseid, kuid keerukamat lauseehitust nad täielikult veel ei valda, siis püüti omavahel kunstlikult ühendada iseseisvaid lihtlauseid sidesõnade *ja*, *siis* abil.

### Algklassi nürmikud

Materjali mehaaniliselt omandamisel suutsid algklassi nürmikud teksti põhisisu taastada halvemini kui kuuljad. Parimaid tulemusi nürmikute hulgas saavutasid III klassi õpilased.

Kõige rohkem suutsid nürmikud taastada põhisisu II reprodutseerimisel (II klass 33,3 % ja III klass 56,3 %). Kuuljatel lastel ilmnis sama tendents, kuid tulemused olid märgatavalt paremad (II klass 55,6 % ja III klass 87,5 %), III reprodutseerimisel tulemused halvenesid.

Ka nürmikutel sõltus teksti põhisisu meelespidamise edukus oluliselt iseseisvast teksti analüüsimise oskusest ( $\rho = 0,912$ ;  $p = 99\%$ ).

Erinevate mõtteliste ühikute taastamise edukuse võrdlemisel ilmnes, et paremini jäeti meelde teksti põhisisusse kuuluvaid mõttelisi ühikuid. Kusjuures võis märgata tendentsi, et nürmikud meenutasid paremini teksti alguses ja lõpus olevaid mõttelisi ühikuid, kuuljad aga taastasid edukamalt kõiki põhisisu kandvaid ühikuid.

Sõnasõnaliselt taastasid teksti täpsemalt kuuljad õpilased. Klassidest reprodutseerisid täpsemalt II klassi lapsed (nii kuuljad kui nürmikud). Vanemad õpilased lähtusid rohkem teksti sisust ja püüdsid seda edasi anda ka oma sõnadega. Sõnasõnalise taastamise täpsus tõusis II reprodutseerimisel.

Teksti mehaaniline päheõppimine tõstis materjali taastamise edukust lühiajalises mälus. Põhisisu mõistmise puudujäärke see ei vähendanud ning seetõttu säilis materjal pikaajalises mälus halvemini, eriti nürmikutel.

Algklassi nürmikute lühi- ja pikaajalist tekstimälu mõtestatud omandamisel võib iseloomustada järgmiselt.

Teksti põhisisu suutsid peale analüüsi koostatud piltkavale toetudes taastada enamik algklassi nürmikuid ja kõik kuuljad õpilased. Tunduvalt paremini säilis mõtestatud tekst ka pikaajalises mälus.

Teksti mõtestamine ja piltkava koostamine parandasid küll nõrgemate õpilaste tulemusi, kuid abi kasutamise oskus sõltus siiski mõtlemistoimingute tasemest. Seda näitab kõrge korrelatsioon mälu katsete ja iseseisvalt või abiga lahendatud mõtlemisülesannete tulemuste vahel ( $\rho = 0,939$ ;  $p = 99\%$ ).

Erinevatest mõttelistest ühikutest jäeti paremini meelde neid, mis kuulusid teksti põhisisusse. Nürmikute puhul ei olnud enam märgata tendentsi jätta meelde esimesed ja viimased mõttelised ühikud, lähtuti põhisisust.

Kokkuvõtteks võib öelda, et algklassi nürmikutel ja alakõnega õpilastel esineb nii mehaaniliselt kui ka mõtestatult omandatud tekstide taastamisel sarnaseid tendentse: mehaaniliselt päheõpitud tekst säilis pikaajalises mälus halvemini kui mõtestatult omandatud materjal, ilmnes tihe seos teksti põhisisu taastamise edukuse ja mõtlemistoimingute sooritamise iseseisvuse astme vahel. Kuid alakõnega algklassi õpilased reprodutseerisid teksti põhisisu paremini kui nürmikud. Siin on kindlasti määrav alakõnega õpilaste parem kõneareng. Antud tööde põhjal võib nürmikute, alakõnega ja kuuljate õpilaste klasside taset võrrelda järgmiselt: õpilaste üldine tase on sarnane nürmikute II ja alakõnega laste I klassis; nürmikute III ja alakõnega II klassis ning kuuljate II ja alakõnega III klassis. III klassi kuuljate õpilaste tulemused on kõigist tunduvalt paremad.

Lähtudes eeltoodud tulemustest võib nürmikute ja alakõnega õpilaste klassides teksti käsitlemiseks anda järgmisi soovitusi.

– Materjali püsivamaks omandamiseks tuleb tagada teksti sisu täielik ja õige mõistmine. Kuna teksti analüüsi oskused võimaldavad

sellega iseseisvalt toime tulla vaid tugevamatel õpilastel, siis ülejäänutele on vaja osutada välist abi. Selles on üheks võimaluseks teksti sisu põhjalik analüüs küsimuste abil.

– Meeldejäetava materjali loogilise järgnevuse säilitamiseks on otstarbekas kasutada kava, konkreetsel juhul on eriti sobiv piltkava kokkupanek, kuna nürmikutel ja alakõnega algklasside õpilastel on valdavalt kaemuslik-kujundiline mälu. Lisaks tõstab kujundilise materjali kasutamine oluliselt õpilaste aktiivsust, mis omakorda on eelduseks täielikumale omandamisele.

– Kava alusel laiendatud jutustuste koostamiseks tuleb eriti alakõnega II klassi õpilaste ja nürmikute III klassi puhul kasutada täiendavaid abivahendeid ja võtteid (nt. abikooli metoodikas soovitatud tugisõnade, sõnaühendite, hargmike, tabelite jne. kasutamine).

– Laste jutustuste sõnavaralise ja lauseehitusliku külje parandamiseks ei piisa materjali sisulisest analüüsimisest, siin on vaja teha nimetatud eesmärgist lähtuvat tööd.

## KIRJANDUS

- Hommik, A. Alklasside nürmikute tekstimälu kvaliteedi sõltuvuse iseärasusi materjali omandamisviisist: Diplomitöö. — Tartu, 1989. — 109 lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
- Sauer, R. Alklasside alakõnega õpilaste tekstimälu kvaliteedi sõltuvus materjali omandamisviisist: Diplomitöö. — Tartu, 1988. — 109 lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
- Алишаускас А.П. Развитие словесной памяти у глухих школьников: Дис. ... канд. психол. наук. — М., 1982. — 156 с.
- Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. — М.: Педагогика, 1979. — 398 с.
- Забрамная С.Д. Наглядный материал для психолого-педагогического обследования детей в медико-педагогических комиссиях. — М.: Просвещение, 1985. — 43 с., 240 с. ил. приложения.
- Лебедев Л.И. Особенности запоминания связанных высказываний детьми с нарушениями слуха: Дис. ... канд. психол. наук. — М., 1986. — 108 с.

# **ЗАВИСИМОСТЬ КАЧЕСТВА ТЕКСТОВОЙ ПАМЯТИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ И ДЕТЕЙ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ОТ СПОСОБА УСВОЕНИЯ МАТЕРИАЛА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

**Э. Вийтар**

**Резюме**

В данной статье даётся краткий обзор результатов исследования студентами отделения дефектологии Тартуского университета особенностей текстовой памяти слабослышащих и учащихся с недоразвитием речи в начальных классах. Это возраст, в котором формируются зачатки первичного анализа и осмысления запоминаемого текста. В результате проведённых работ было выявлено, что большинство из учащихся I – II класса затрудняются в самостоятельном анализе содержания текста, что приводит к механическому заучиванию материала. Однако проводимая во II – III классе работа, направленная на анализ и осмысление содержания текста, начинает давать положительные результаты и повышает успешность усвоения материала третьеклассниками как с нарушениями слуха, так и с недоразвитием речи.

Сравнительный анализ результатов выявил наличие сходства общих тенденций развития текстовой памяти и показал, что слабослышащие отстают от своих слышащих сверстников больше, чем дети с недоразвитием речи.

## LITLAUSE JÄRELEKORDAMISE OSKUSEST IV JA VI KLASSI VAIMSELT ALAARENENUD ÕPILASTEL

K. Plado

Paljudes viimastel aastakümnetel korraldatud uurimustes, mis käsitlevad laste kõne grammatilist ehitust, grammatika omandamise teid ja kõrvalekaldeid normist hälvete korral, on ühe võttena laialdaselt kasutatud lausete järelekordamist. Ilmselt on see seletav psühholingvistika kui psühholoogiat ja keeleteadust siduva teaduse kiire arenemisega, mille saavutused lubavad oletada "korrelatsiooni inimese lingvistilise kompetentsuse ja ta järelkõne võimaluste vahel" (Л.С. Цветкова, Ж.М. Глоzman, Н.Т. Семенова, 1979, с. 69).

Varem arvati, et lausete järelekordamine, koolipraktikas küllalt levinud võte, ei valmista kellelegi erilisi raskusi, kuna eeldab ainult momendiks tähelepanu ja mälu. Vastavalt sellisele arusaamale süüdistasid õpetajad õpilasi tähelepanematuses, kui viimased lauset täpselt järele ei korranud. Psühholingvistide arvates pole aga järelkõne sugugi ainult etteõeldud lause passiivne kordamine, vaid nõuab lisaks tähelepanule ja mälule veel terve rea psüühiliste protsesside osavõttu, millest igaüks peab olema nõutaval tasemel. Lause reprodutseerimisel rakenduvad eelkõige operatiivmälu ja mõtestatud taju. Järelikult peab järelkõnes olema aktiivne kogu lapse psüühika (К.Г. Ермилова, 1979).

Järelekõnest räägitakse siiski kui suhteliselt lihtsast kõneliigist, kuna siin pole vajadust kõne programmeerimise järele, nõutakse vaid etteantud programmi täpset täitmist. Iseseisev kõne samal ajal nõuab motiivi, selle alusel programmi koostamist, koostatud programmi verbaalselt realiseerimist. Reprodutseerimise mitmeetapiline protsess sisaldab aga ütluse akustilist taju, semantilist ja süntaktilist analüüsi operatiivmälus, ühiku teadvustamist ja reprodutseerimist (К. Каплен, 1986, Л.С. Цветкова и др., 1979, jt.). А. Luria arvates on eduka järelkõne tingimuseks täpne kuulmine, artikulatsiooniaparadi normaalne funktsioneerimine ja ümberlülitumisvõime olemasolu (А.Р. Лурья, 1975). А. Leontjev rõhutab operatiivmälu osatähtsust, märkides, et "reprodutseerimine toetub oluliselt taju täpsusele ning sõltub suuresti sellest, kas rakendub vahetu, operatiiv- või püsिमälu" (А.А. Леонтьев, 1969, с. 178).

Ehkki uurijad rõhutavad üksmeelselt tähelepanu, taju ja mälu

osatahtsust reprodutseerimisprotsessis, ei saa probleemi sellele tase-  
mele lihtsustada. Väidetakse, et inimene kuuleb ja peab meeles lause  
nende teadmiste baasil, mis tal on olemas selle keele struktuuri kohta  
(Е.Ф. Собо́тович, 1983). Ja kui lapsele esitatud lause on selline, mida  
ta iseseisvalt konstrueerida ei oska, siis ta seda lauset täpselt järele  
korrata ka ei suuda (Д. Слобѣн, 1976). Sama mõtet on väljendanud  
J. Piaget (Ж. Пиаже, 1965, с. 43).

Nimetatud seisukohad tõstatasidki laste kõne arengut uurivate  
teadlaste jaoks olulise küsimuse: kuidas reprodutseerivad erineva  
struktuuriga lauseid eri vanuses lapsed. Eriti oluliseks muutus see  
probleem nende teadlaste jaoks, kelle uurimisobjektiks on alakõnega  
lapsed (alaalikud, vaimselt alaarenenud või vaimse arengu peetusega  
lapsed, nürmikud jpt.). Kui lausete järelekordamise oskused on kõne  
arengu taseme indikaatoriks, siis peituvad siin pealegi head diagnostika  
võimalused selgitamaks, kuidas on konkreetne laps omandanud  
ühe või teise grammatilise kategooria. Lisaks sellele võib kõne-  
arenduse metoodikas lausete järelekordamist kasutada kui üht võtet  
süntaksi käsitlemisel. Samas annab nimetatud võtte ka tagasisidet  
õpetajale materjali omandatuse kohta.

Niisiis, kuidas reprodutseerivad erineva struktuuriga lauseid eri  
vanuses ja erisuguse vaimse arengu tasemega lapsed? Vaimselt ala-  
arenenud lastel on teatavasti ka puudulikud psüühilise tegevuse kõik  
komponendid, sh. taju ja mälu. Operatiivmälu mahuks loetakse Mil-  
leri järgi keskmiselt  $7 \pm 2$  ühikut. Anomaalse arenguga laste mälu uu-  
ringud näitavad aga operatiivmälu mahu alanemist  $5 \pm 2$ -le. Näiteks  
V. Podobedi (В.И. Подобед, 1984) andmeil on 10 aasta vanustel de-  
biilsetel lastel operatiivmälu mahuks keskmiselt vaid 3,7 sõna, samas  
vanuses normaalse arenguga lastel aga 4,8 sõna. Lisaks mäluma-  
hu piiratusele tuleb arvesse võtta veel debiilsete laste meeldejätmise  
ebaproduktiivsust. Järelikult on lause kordamisel üheks määravaks  
faktoriks lause pikkus. Olemasolevates uuringutes on lause pikkuse  
tunnuseks peetud sõnade hulka. Z. Glozman, I. Kovrõgina peavad  
3 - 5-aastase normaalse lapse jaoks peamiseks raskuseks ütluse kor-  
damisel sõnade arvu kasvu lauses. Nende andmetel suurenes järsult  
nii leksikaalsete kui grammatiliste vigade hulk siis, kui lause pikenes  
3 - 4 sõna võrra (Ж.М. Глозман, И.В. Коврыгина, 1979). Sama  
tendentsi on täheldanud J. Sobotovitš, kes märgib, et kui lauses on  
üle kolme sõna, siis alakõnega koolieelikud sellise lause kordamisel  
lühendavad lauset ja teevad selle enese jaoks lihtsamaks (Е.Ф. Со-  
ботович, 1983). Kahtlemata tuleb nimetatud väidetega nõustudes  
arvestada, et sõnade hulga suurendamisel lauses kujuneb paratama-  
tult laiem pind vigade sooritamiseks: mitmekesisest grammatilis-  
test vormidest ja süntaktilistest struktuuridest peetakse õigustatult  
raskemateks neid, mis ontogeneetiliselt kujunevad hiljem ja võivad  
olla kontrolli momendil veel välja kujunemata või puududa (mee-

nutagem väidet: järelkõne võimalusi piirab indiviidide lingvistiline kompetentsus).

Märkimata on veel üks faktor, võimalik, et kõige olulisem — lause reprodutseerimise edukust määrab lausest arusaamine. Lau-sega edastatava informatsiooni mõistmise vajadust rõhutavad kõik spetsialistid. Märgitakse, et ütluse reprodutseerimise aluseks võib olla ka mõtestamata tajumine, kuid arusaamine lausest kahtlemata soodustab kordamist. Mõistmine ja järelekordamise täpsus ei kat-tu siiski absoluutselt. Näiteks kordasid algklasside vaimse arengu peetusega õpilastest kahekordse eitusega lauseid õigesti 53 %, lause tähendusest said aru (s.o. oskasid küsimusele anda adekvaatse vastuse) 37 % (M. Kaar, 1978). Võib olla aga ka vastupidine olukord: lause, millega suunati lapsed tegevusele, osutus mõistetavaks (lapsed tegutsesid õigesti), aga instruksiooni korrata ei suudetud (Л.В. Не-ман, 1976, с. 62). Sellisel juhul võib arusaamine olla ka osaline, sest laps toetub situatsiooni loogikale.

Nagu teada, sõltub lause mõistmine suurel määral selle süntak-tilisest ehitusest. Näiteks liitlausetest peetakse lihtsamini mõisteta-vateks üldjuhul rindlauset, kuna seda saab mõtestada järk-järgult, osade kaupa. Põimlause tuleb aga tervikuna meelde jätta ja mõtes-tada simultaanselt analüüsi tulemusena (Г.П. Елизарова, 1975).

Liitlausete järelekordamise katsed näitavad, et tavaliselt siiski ei reprodutseerita arusaamatut lauset üldse või tehakse selles palju vi-gu. Alakõnega koolieelikud kordasid lauseid mõistmata täpselt vaid 6,2 % nendest. Kui aga lausega väljendatud situatsioon on tuttav ja lause suhteliselt lühike ning lihtsa konstruktsiooniga, siis võib nii vormiliselt kui sisuliselt täpselt taastatud lausete hulk olla küllaltki suur isegi abikooli I klassis. Normaalse arenguga 6 – 7-aastasele lapsele ei valmista tavapärase sõnade järjekorraga lühikeste (kuni 5-sõnaliste) liitlausete järelekordamine mingit raskust (K. Kruus, 1987). Keerukamate konstruktsioonide puhul võivad nad küll muu-ta sõnade järjekorda enesele suupärasemaks, kuid selle muutuse all tavaliselt ei kannata lause sisu (Sobotovitš, 1983, lk. 152).

Huvitava tulemuseni jõudsid Ž. Glozman ja I. Kovrõgina (1979), kes täheldasid grammatiliste eksimuste järsku vähenemist eriti õpin-gute alguses. Agrammatismid normaalselt arenevate algklassiõpilaste järelkõnes praktiliselt kaovad. Arvatakse, et põhjuseks on keelevai-stu kiire areng selles eas (see hakkab täitma oma kontrollifunktsiooni) (Ж. М. Глозман, И.В. Коврыгина, 1979, с. 66). Keelevaistu aren-gu eeltingimuseks on aga kõnepraktika. Kui lastel kõne arenguks vajalik kõneline keskkond on mingil põhjusel ebasoodne, ei suuda keelevaist õigel ajal oma rolli asuda ja agrammatismid kõnes jäävad alles.

Eesti keelt kõnelevate vaimse arengu hälvetega koolieelikute os-kusi lausete järelekordamises on püüdnud selgitada K. Kruus (vaimse

arengu peetusega lapsed) ja V. Kutsar (vaimne alaareng debiilsuse astmes). Ilmnes, et vaimse arengu peetusega 4 - 5-aastastele lastele võib olla raske juba 4-sõnaline lause (õigeid ja täpseid kordamisi vaid 69,4 %), 6 - 7-aastastele aga 5-sõnaline (vastavalt 61,3 %). Pikem lause on VAP koolieelikule raske — õigesti korratud lausete hulk vähenes 26,7 %-le. Tuleb vältida võõrsõnu lauses, kuna neid laps ei mõista ja lause mittemõistmisest tingitud vigade hulk kasvab veelgi: ühe võõrsõnaga lause puhul oli õigete vastuste protsent vaid 10,7 (K. Kruus, 1987).

Debiilsed koolieelikud suudavad edukalt korrata 3-sõnalist lihtsa struktuuriga ja tavapärase sõnajärgiga lauseid (alus, öeldis, määrus). Positiivne dünaamika siiski toimub, sest 7-aastane sama hälbeaga laps tuleb juba üldjontes toime 5-sõnalise lihtsa lausega. Õigete korduste hulk oli 82 % (V. Kutsar, 1987).

Samalaadseid katseid on eesti õppekeelega abikoolides teinud TÜ üliõpilased A. Koel, E. Linnamägi, M. Ennomäe, K. Sillaste, vaimse arengu peetusega lapsi on uurinud M. Kaar. Nimetatud uurimused kinnitavad kirjanduse seisukohti, et arenguhälvetega lastel on kuulmise järgi lauset korrata raske. Kordamise edukus sõltub lause koostises olevate sõnade tuttavusest, lause pikkusest, grammatilisest struktuurist ja ka lapse defekti iseloomust. Näiteks alakõnega lastel, kellel on kahjustatud lühiajalise verbaalmälu maht, on lause pikkus olulisem kui sõnade vormistik või sõnade ebaharilik järjekord lauses. Positiivne dünaamika katsete tulemustes abikooli klassides on siiski olemas: I - IV klassini on vigade vähenemine sujuv, IV ja V klassis aga väheneb vigade hulk ligikaudu 3 korda. VII ja VIII klassis on tulemused suhteliselt head, kuid jäävad ikkagi võrreldavaks vaid normkooli I klassi õpilaste tulemustega (K. Карлел, 1986, c. 49 - 50).

Psühholoogid on mitmesuguste uuringute põhjal korduvalt rõhutanud, et üheeaalsete vaimse alaarenguga laste grupid on äärmiselt heterogeensed. Sellest tõest lähtuvalt tuleb teatud ettevaatusega suhtuda abikooli mingi klassi õpilaste keskmistesse tulemustesse, kuna senistes uurimustes on väga harva püütud leida ka grupisiseseid rühmitusi. Nimetatud seisukohalt pakub huvi J. Šergilašvili uurimus, kes analüüsis eraldi nende abikooli õpilaste vastuseid, kes olid võetud logopeedilisele ravile, ja nende vastuseid, kes kõneravitundides ei käinud. Muuhulgas kontrolliti ka lause kordamise oskusi abikooli I, II ja III klassi õpilastel. Igale lapsele esitati 6 erineva struktuuri ja sõnade hulga lauset (alates 3-sõnalistest lihtlausetest kuni hõlma-va asetusega põimlauseni). J. Šergilašvili andmetel on logopeedilisel ravil viibivate III klassi õpilaste õigesti korratud lausete hulk (keskmiselt 80,6 %) võrreldav I klassi õpilaste vastava näitajaga (80%). Kõige lihtsama lause (3-sõnaline tavasõnavaraga lihtlause) kordamisel ei teinud kontrollgrupi õpilased (kõneravi mittevajavad) ainsatki

viga: juba I klassis täideti ülesanne 100 %-liselt. Samas tuli põhigrupi I klassi õpilastest ülesandega toime 85 % (Ю.К. Cep-гилашвили, 1988).

Senistes uuringutes lausete kordamise oskuse selgitamiseks on peamine tähelepanu keskendatud lihtlausele ja selle raames mõjuvatele grammatilistele kategooriatele. Liitlauseid on katsematerjali hulka lülitatud vähe ja saadud üksikutest tulemustest ei saa teha olulisemaid järeldusi liitlause kordamise edukuse ning seda mõjuvatavate faktorite kohta. On tõenäoline, et ka selle lausetüübi puhul on määravad lausest arusaamine, lause pikkus ja struktuur. Kuna liitlause on oma olemuselt lihtlausest keerukam ja annab ka avaramaid võimalusi mitmesuguste suhete selgitamiseks, formaalselt on aga lisandunud üks struktuurielement — sidend, siis on ka liitlause mõistmine ning kordamine komplitseeritum. Kerkivad ka mitmed teoreetilised küsimused. Näiteks A. Koel (1977) on leidnud, et 12-sõnalisest liitlausest taastasid abikooli vanemate klasside õpilased keskmiselt 9 – 11 sõna, samal ajal aga 9-sõnalisest lihtlausest vaid 5 – 7 sõna. Millest selline nähtus on tingitud? Olid ehk väljendatavad suhted erinevad? Ehk mõjutasid lihtlauseis olevad keerulisemad või vähemkasutatavad sõnavormid selle lause täpset mõistmist ja siis ka kordamist? E. Laasi uurimus (1981) näitas, et mõnikord on lastele arusaadavam just see mõte, mille väljendamiseks kasutatakse liitlause. Sama kinnitab ka Jelizarova (Т. П. Елизарова, 1975).

Nagu juba eelnevalt märgitud, et ole järelekõne puhul tavaliselt kõne programmeerimise vajadust. Kuid alati ei pruugi see nii olla. Lausetega on võimalik opereerida nii pind- kui süvatasandil. Läbides süvastruktuuri, tekib vajadus sama lauset uuesti programmeerida. Siin võib olla põhimõttelisi erinevusi lihtlause programmeerimisega võrreldes. Liitlause, olles vahelülis lihtlause ja teksti vahel, koosneb osalausest. On võimalik, et peale osalause programmeerimist osutub see tervikuna üheks ühikuks liitlause kui terviku programmeerimisel. Seega pole liitlause puhul siis enam tegemist lineaarse, vaid hierarhilise programmiga, mis sarnaneb teksti programmiga, kuigi on sellest tunduvalt lihtsam.

Nii nimetatud kui teistelegi töö käigus kerkivatele probleemidele on püütud vastuseid otsida uurimuses, mille esmaseid tulemusi analüüsitakse käesolevas artiklis.

Liitlausete reprodutseerimisoskuse uurimisele pani aluse S. Leht (1987), kes esitas abikooli IV, VI ja VIII klassi õpilastele põhjustagajärg-suhteid väljendavaid liitlauseid, valides seejuures igapäevases kõnepruugis sagedamini kohatavaid struktuure (3 eri tüüpi lauseid sidenditega *sest* ja *kuna*). Eksperiment jagunes kaheks osaks: I osas esitatud lausetes oli kummagi osalause pikkuseks 3 – 4 sõna, II osas 6 – 7 sõna. Ka S. Lehe katsete tulemuste analüüs näitas abikooli õpilaste suuri raskusi lausete kordamisel: isegi VIII klassi õpilased

suutsid täpselt ja õigesti taastada vaid 44,5 % lihtsama katseseeria lausetest. IV klassis, kus liitlauset veel spetsiaalselt ei õpetata, osutus see ülesanne väga raskeks: õigeid vastuseid vaid 27,5 %. Siiski on I katseseeria keskmiseks tulemuseks 37,5 %. Kui nüüd aga kõrvutada seda näitajat II seerias saadud keskmise tulemusega — 4,7 % —, siis on ilmne, et II katseseeria oli abikooli õpilastele üle jõu käiv.

S. Lehe katsematerjal sisaldas liitlauseid, milles osalused olid võimalikult lühikesed (3 + 3 sõna) või pikad (6 + 6 sõna). Ent kahe nimetatud äärmuse vahel on võimalikud veel mitmed variandid, kus üks osalusetest on lühike ja teine pikk. Järgmisena võetigi vaatluse alla lausetüübid, mida kasutas S. Leht, ja korraldati uus eksperiment. Abikooli IV ja VI klassi õpilastele (à 10 last) esitati kordamiseks rida liitlauseid, milles I osaluses oli sõnade arv 3 – 4 (võimalusel piirduiti kolme sõnaga, neljas sõna lisandus öeldise liitvormis, eituses "ei" või ühendtegasõna koosseisus) ja II osaluses 6 sõna (kokku oli selliseid lauseid 9). Seejärel aga anti neile kordamiseks lauseid, mille I osaluse oli 6 sõna pikk, II aga 3-sõnaline (samuti 9 lauset, seejuures jäi struktuur samaks). Saadud 360 vastuslause analüüsil vaadeldi eraldi sisulist ja vormilist vastavust originaallausele.

Absoluutset vastavust esines väga harva: 360 lausest vaid 17 olid täpsed, s.t. neis polnud ära jäetud ühtki sõna, muudetud sündid, sõnade vormi või järjekorda kummaski osaluses. Seejuures IV klassis oli lauseid ainult 4. Veel kord leidis kinnitust arvamus, et lühemat lauset korratakse tunduvalt paremini. Ka antud katsetes korrati absoluutses vastavuses originaalile rohkem seda lausepoolt, milles sõnade arv oli 3. Näiteks struktuuri 2, kuna 6 järgi koostatud lausetes korrati lühemat poolt täiesti õigesti 32 korda (60-st võimalikust), II osaluset vaid 2 korda. Kui pikem lauseosa on jõukohane, tulevad lapsed harilikult kogu lausega toime. Mõlemat lausepoolt (s.o. kogu lauset) kordas õigesti 10 last. Esines ka juhtumeid, mil laps ei suutnud esmakordse kuulamise järel üldse lauset korrata (kokku 31 korral, neist 19 korda IV klassis). Siis esitati lauset veel kord ja analüüsiti seda vastust, mis saadi. Kokku jäid analüüsist välja 13 vastust, s.t. ka teistkordsel kuulamisel ei suutnud laps lauset üldse korrata (8 korda IV klassis). Seega kuulus põhjalikuma analüüsi alla kokku 347 lauset (neist IV klassis 172 ja VI klassis 175).

Analüüsides laste lauseid, selgus, et ehkki lause kordamine pole absoluutselt täpne, säilib enamasti lausega väljendatud tähendus. Sisu anti üldjoontes õigesti edasi IV klassis 72,8 %-s ja VI klassis 82,8 %-s ehk keskmiselt 77,8 %-s lausetest. Täpsemalt on arvuliste andmetega võimalik tutvuda tabelite 1 ja 2 vahendusel.

Näeme, et ootuspäraselt on ülesandega paremini hakkama saanud VI klassi õpilased. Kuid nii IV kui VI klassi õpilastel säilis lause sisu kindlamalt nendel juhtudel, kui pikemaks lausepooleks oli

Tabel 1

## Sisu säilimine järelekorratud lausetes

Klass	Esitatud lausete hulk	Järelekorratud laused	Sisu säilinud			Kordamine ebaolulise muutusega sisus vormilt õige lütlause piires					Mõlema osalause sisu edasi antud kahe lihtlausega	Lühitekst
			kokku	täpselt	ebaol. munt. sisus	sündide asendus		sõna järjek. muut.	sõna vormi muut.	lause lühendam.		
						kokku % lausetest	sobivaid % asendust.					
IV	180	172	131	5	126	67	17	11	10	63	13	6
	100%	95,6%	72,8%			37,2%	25,8%					
VI	180	175	149	12	137	87	56	18	6	67	5	-
	100%	97,2%	82,9%			48,3%	64,4%					
Kokku	360	347	280	17	263	154	73	29	16	130	18	6

Tabel 2

## Sisu säilimine lausete kaupa

Klass	Lause nr.	Korratud täpselt	I variant				II variant				Kokku
			mõlema osalause sisu ja vorm säilinud	Säilinud I osalause	Säilinud II osalause	Vahel I ja II variandi edukuses	mõlema osalause sisu ja vorm säilinud	Säilinud I osalause	Säilinud II osalause		
IV	1.	-	3	3	-	4	-	10	-	-	
	2.	-	3	7	-	5	-	7	-	1	
	3.	-	7	3	-	6	-	10	-	-	
	7.	1	9	-	-	10	-	1	1	-	
	8.	-	6	3	-	11	-	8	-	1	
	9.	-	3	1	1	12	-	8	-	-	
	16.	-	10	-	-	13	2	8	-	-	
	17.	-	10	-	-	14	2	6	-	-	
	18.	-	7	3	-	15	-	10	-	-	
	Kokku	1		58	20	1	14,5%	4	68	1	2
IV kl.			65,6%					80%			72,8%
VI	1.	-	4	5	-	4	-	10	-	-	
	2.	-	2	7	-	5	-	9	1	-	
	3.	-	9	1	-	6	-	10	-	-	
	7.	3	7	-	-	10	-	2	-	-	
	8.	-	10	-	-	11	1	8	-	-	
	9.	1	5	2	1	12	-	10	-	-	
	16.	-	10	-	-	13	4	6	-	-	
	17.	-	10	-	-	14	3	7	-	-	
	18.	-	8	1	1	15	-	10	-	-	
	Kokku	4		65	16	2	12,2%	8	72	1	-
VI kl.			76,7%					88,9%			82,8%
I variant							II variant				
IV ja VI kl.							IV ja VI kl.				
kokku			123	36	3	13,3%	kokku	140	2	2	280
			71,1%								84,4%

I osalause. Neid lauseid korrati IV klassis 14,5 ja VI klassis 12,2 % võrra paremini (vt. tabel 2). Pea- ja kõrvallause paigutus siinjuures rolli ei mängi, sest sama struktuuriga laused olid esitatud kord 3 + 6, kord 6 + 3-variandis. Arvatavasti avaldab omapoolset mõju üldine tendents esitada olulisem informatsioon lause alguses. See jääb ka paremini meelde kui lause lõpuosas väljendatu. Kindlasti on aga lause õigeaks ning täpselt reproduktseerimiseks tarvis lause mõlemast osast aru saada. Kuivõrd oluline on lause mõistmine, seda vaatleme lause 2 näitel. See oli järgmine: "Postiljon ei toonud "Edasit", kuna

olin unustanud selle lehe tellimise uuendada". Võib oletada, et lehe tellimine kui reaalne fakt on lastele võõras, puudub nende elulises kogemuses. Väljend *tellimist uuendama* on neile arusaamatu ja nii suutsidki IV klassis kogu informatsiooni edasi anda vaid 3 last, VI klassis 2 last. Lause täpse kordamisega ei saanud hakkama keegi. Lause I osa oli aga mõistetav ja korrati täpselt enamikul juhtudel. Selgitamaks lause sisulist mõistmist esitas eksperimentaator lastele küsimuse: *kes oli süüdi?* Enamus lastest pidas süüdlaseks postiljoni, kes *"oli unustanud lehe sisse"* *"oli ära unustanud"*, *"ei uuendanud tellimust"* jne. On ilmne, et lausest aru saamata ei suutnud lapsed seda lauset ka õigesti järele korrata.

Kui laste vastuslauses oli sisuline ebatäpsus, siis luges eksperimentaator lause veel kord ette. Seejuures ilmnis huvitav nähtus: laps kordas tavaliselt lauset täpselt samade ebatäpsustega, mis esimesel korral. Kahjuks oli sellesuunaline kontroll juhuslik ega võimelda anda põhjalikku ülevaadet. Aga ka nende üksikute tähelepanekite baasil võib märgata, et lause teistkordne tajumine kuulmise teel ei lõhkunud lapsel väljakujunenud stereotüüpi ja ta kordas oma vigu.

Alljärgnevalt vaatlemegi ebatäpsusi nende lausete järelekordamises, mis osutusid lastele jõukohasteks (vt. tabel 1).

Üheks levinumaks veaks, mida lapsed järelekordamisel teevad, on vähemtuntud sidendi asendamine. Sidendi sünonüümseid asendusi oli sagedamini VI klassis, kus ühtekokku asendati sidend ligikaudu pooltes lausetes (täpsemalt 48,3 %), neist sobivaid asendusi oli 64,4 % (näiteks *sest* asendus sidendite *sellepärast*, *et* või *kuna*-ga). Kõige sagedasem oligi lause keskel asuva *kuna* asendus sidendiga *rest* (30 võimalikust 23 juhul). Nimetatud asendused ei muutnud üldse lause sisu, aga absoluutselt täpseteks nende lausete kordamist ka enam pidada ei saanud.

IV klassis nii massilist sidendite asendust ei täheldatud. (Sidend asendati 37,2 %-s lausetest, seejuures sobivalt 25,4 %). Võib märkida isegi vastupidist hoiakut: iga hinna eest meeles pidada lauses olnud sidend. Kui aga mälu alt vedas, siis ei asendatud näiteks sidendit *kuna* tähenduse alusel, vaid kõlaliselt sarnaste sidenditega *kui* (19 korda) ja *kuni* (8 korda). Sellised asendused aga muutsid juba lause tähendust. Näiteks lause alguses olev sidend *kuna* asendati IV klassis sidendiga *Kui ... , siis ...*, mille tulemusena põhjuslause muutus tingimuslauseks. VI klassis sellist asendust ei esinenud üldse.

Kirjanduses on palju viiteid sellele, et lauseid korrates muudavad lapsed sageli sõnade järjekorda. Ka antud katsetes oli nimetatud tendents märgatav, kuid see ei mõjutanud kordagi lausete sisu. Sõnade järjekorda muudeti üldse 29 korral, neist vaid 3 korral liitlause lühemas osas. On igati loomulik, et määrav on osalauses olev sõnade hulk, mida saab ringi paigutada. 29-st sõnajärje muutusest 16 tehti I osalauses ja 13 II osalauses. Kasutatud materjali põhjal ei saa väita,

et eelistatavam sõnade ringipaigutamiseks on I osalause (vt. S. Leht, 1987, lk. 82). Sõnade järjekorda muudeti sagedamini VI klassis (29-st 18 korral), mis näitab nende laste paindlikumat opereerimisoskust.

Ka sõnade vormistiku muutused (kokku 16 juhul) olid lastele sisult arusaadavates lausetes ebaolulised. Nii näiteks korrati lauset "... sest päike käib madalalt" lausena "... sest päike käib madalalt". "Sügaval ookeani põhjas purskus vulkaan" – "sügavalt ookeani põhjast ...". Sagedasem oli öeldise aja muutmine — olevikus antud tegusõna korrati minevikuvormis: "Tõnis puudub koolist juba kolmandat päeva" – "Tõnis puudus koolist ...". Tihti esines sõnade vormistiku muutus koos teiste eksimustega. Näiteks oli sageli sünonüümseid asendusi: *unustas uuendada* – *jättis uuendamata*; *Taavi haiguse tõttu* – *sest Taavi haigestus*.

Nagu kirjanduse andmetel ja eelnevate uurimuste tulemustest teada, lühendavad lapsed pikki lauseid ja lihtsustavad neid. Sama võis märgata ka liitlausete järelekordamisel. Üksikute lauseliikmete ärajätmine muudab küll lause sisuliselt vaesemaks, kuid ei moonuta seda ega tee lauset valeks, kuna lause lühendamine toimub vabade laiendite arvel. Tekib küsimus, miks siis lapsed lauseid kordamisel lühendavad. Esimene võimalus on, et nad ei täida neile antud instruktioonile: *korda täpselt!*. Seda faktorit püüti eksperimendi käigus viia miinimumini korralduse mitmekordse kordamisega. Vaatamata sellele oli ebatäpselt korratud 263 lausest 130-s üks osalause lühendatud. Lausete lühendamine ei sõltu klassist, seda esines ligikaudu võrdselt: IV klassis 63 ja VI klassis 67 korda. Pigem on võimalik märgata teatud seost sõnade ärajätmise ja lause sisu vahel: on lauseid, mida ei lühendanud ükski katsealune, ja lauseid, milles peaaegu kõik lapsed sõnu vahele jäta (näiteks ühe lause puhul 20-st lapsest 17). Seejuures kuulub lühendamisele peaaegu alati pikem lausepool. Lühemast osalausest jäeti ära rõhumäärus *liiga* ühes lauses, mis jäi ka ainsaks, kus sõnade hulk lühemas osaluses vähenes.

Pikemat lausepoolt lühendatakse eelkõige täiendi arvel. Näiteks VI klassis ei pööranud 10 õpilasest 9 mingit tähelepanu täiendile *nõudlikku*. Nimetatud sõna on küll ka vormi poolt küllaltki keerukas. Lisaks täiendile jäetakse sageli ära mitmesugused rõhumäärusõnad (*väga, juba*) ja nimisõnad määruse funktsioonis (eelkõige koha- ja viisimäärus). Harilikult lühendati lauset ühe sõna võrra. Kui aga lauses oli mitu täiendit või rõhutamatat määrust, jäeti lausest ära kaks, harva isegi kolm sõna (IV klassis 38,1 % ja VI klassis 29,9 % lühendatud lausetest).

Kõiki vastuslauseid arvesse võttes selgus, et laste taastatud lausetes oli keskmiselt 79,3 % sõnadest säilinud. Siia on arvatud ka need sõnad, mida lapsed lisasid ise lausesse, mida originaallausel polnud ("pole toitu" asemel "pole midagi süüa"; "hakkas sadama" asemel "hakkas vihma sadama"; "tuli koju" asemel "tuli koolist ko-

ju"). On tõenäoline, et tegemist on stereotüüpse väljendiga, mis lastel on omandatud. Esmajoones kasutasid nad oma väljendeid sel juhul, kui lühemaks lausepooleks oli I osalause. Arvatavasti on ka siin kõnekeele mõju, kus uus informatsioon lause alguses on rõhutatud. Lühikest II osalauseid korrati võrdlemisi täpselt.

Kuna lapsed lühendasid lauseid tavaliselt siiski ühe sõna kaupa, jäi nende korratud lausete keskmiseks pikkuseks  $3 + 5$  või  $6 + 3$ . Peab aga märkima, et mõningates lausetes kasutatud sõnad ise olid tunduvalt pikemad kui teistes. Võrdle näiteks: *Suvi oli kuu* ( $2 + 2 + 1 = 5$  silpi osalause); *Ehitajad katkestasid töötamise* ( $4 + 4 + 4 = 12$  silpi!). Selliseid lauseid, milles osalause silpide arv oli tunduvalt suurem (pikemas osalause üle 20, kokku lauses 29 – 31 silpi), oli kokku 5. Alljärgnevalt vaatleme nii silpide kui sõnade säilimist nende lausete kordamisel. Kui harilikus lauses säilib keskmiselt 84,1 % sõnade hulgast, siis pikemate sõnadega valiklausetes on see näitaja 74,5 %. Vahe on eriti suur IV klassis (vastavalt 86,4 % ja 67,4 %).

Veel huvitas analüüsil, kui suur on õpilaste vastuslausetes osalause silpide arv eriti pikkade sõnadega lausete kordamisel. Võib oletada, et kui oligofreenikute operatiivmälu maht on  $5 \pm 2$  ühikut (antud juhul käsitleme ühikuna silpi), siis ütluse genereerimise mootorset programmi arvestades, ei suuda nad üle 14 silbi osalausest konstrueerida. Kui aga lähtuda operatiivmälu mahust  $7 \pm 2$  ühikut, on kriitiliseks piiriks 19 silpi.

Selguski, et IV klassis vaid 10 lauses ja VI klassis vaid 24 lauses 60-st oli ühes osalause üle 14 silbi (sh. ainult 3 lauses üle 19 silbi), ehkki originaallauses oli silpe üle 20.

Kahjuks ei võimalda katsematerjal nimetatud vahet põhjendada vaid sõnade pikkusega. Eelkõige ei tundu süüdlaseks olevat niivõrd sõnade pikkus silpides kui just vormide keerukus, sõnade tavapäratu järjekord ja suhteliselt harvemini esinev leksika (*osales, sportlasena, varasematel, paneelidega*). Sõnade pikkus võib oluliselt mõjuda vaid siis, kui nad satuvad osalausest kõrvuti. Lühikeste sõnade vahel korrati edukalt veelgi pikemaid sõnu, kui need olid lastele tuntud.

Eelnimetatud sisulised ebatäpsused (sünonüümsed asendused, sõnade järjekorra, vormistiku muutused või mõnede lauseliikmete puudumine) olid vormilt õiges liitlause. Kuid küllaltki sageli anti lausega väljendatud informatsioon edasi mingis teises vormis. Vormistiku muutmise juhtudest oli sagedasem liitlause transformeerimine lihtlauseks. Kokku esines seda IV klassis 25 korda ja VI klassis 5 korda. Kõik 5 last VI klassist moodustasid kaks lihtlauseid ja andsid sel teel edasi nii I kui II osalause sisu. IV klassis eelistasid 10-st lapsest 8 lihtlauseid, neist 3 last korduvalt (3 – 4 korda). Kaks sisuliselt õiget lihtlauseid ühe liitlause asemel anti üldse 13 korral. Lisaks nendele oli juhtumeid, kus korrati vaid liitlause üht poolt lihtlausena. II osa lausest kas jäi hoopis kordamata (3 juhul) või

Tabel 3

## Silpide säilimine vastuslausetes

	IV		VI	
	I osal.	II osal.	I osal.	II osal.
I osalause lühem kui II	102,4 %	72,5 %	102,7 %	76,3 %
I osalause pikem kui II	76,2 %	94,6 %	89,7 %	99,1 %
Valiklaused suurema silpide arvuga				
Lause 1	50	27*	78,3	52*
5	57,6*	80	79*	87,8
8	91,1	59*	93,3	77,5*
10	31,8*	43,3	26,8*	53,5
15	63,6*	107,1	72,3*	118,6
17	99	51*	110	71,0*

\* — märgitud pikem osalause

esitati ebaloogiline lihtlause (ka 3 korral). Kuuel korral moodustasid lapsed sisuliselt ebaõiged lihtlauseid, mis ei ühtinud originaalause sisuga ega olnud ka omaette lausena keelenormile vastavad.

Eraldi tuleb märkida üht IV klassi last, kes esitas lihtlause kordamise asemel korduvalt terve jutukese ja andis sel teel lausega väljendatu adekvaatselt edasi. Näiteks lauset "Mati tuli koju, sest treeningud koolis jäid ära treeneri haigestumise tõttu" kordas Vladik järgmiselt: "Mati tuli koolist ja tegi oma koolitunnid ja läks treeningusse ja siis oli treener haige". Selliseid vastuseid andis ta 3 korral 10-st. Mingil kombel võib tema puhul mõju avaldada kakskeelne kodune miljöö. 14 lauset 18-st kordas ta sisuliselt õigesti, kuid täpselt ei korranud mitte ühtegi lauset. Samuti ei jätnud ta ühtegi lauset kordamata. Pikkade ja keeruliste sõnadega laused (neid oli 3) jäid talle arusaamatuks ning nende sisu ta siis ka edasi anda ei suutnud, ehkki püüdis seda teha. Lühitekstiga asendasid lihtlause veel 3 IV klassi õpilast, igaüks ühel korral. VI klassis selliseid juhtumeid ei täheldatud.

Ehkki enamikku lauseid korrati nii, et sisu ei moonutatud, esines siiski küllalt sageli ka neid juhtumeid, mil sisu kordamisel kas osaliselt või täielikult muutus. Seejuures võis nimetatud muutus olla mitmesugune. Oli lauseid, milles puudus ühe osalause informatsioon, teine osalause võis olla seejuures korratud kas täpselt või mingi ebaolulise eksimusega. Oli aga ka selliseid lauseid, mis sisuliselt osutusid täiesti ebaloogiliseks, ehkki formaalselt polnud neile midagi ette heita.

Andmed sisu moonutuste kohta on kantud tabelisse 4. Põgusal vaatlusel ilmneb, et on lauseid, mida väga halvasti reprodutseeriti. Et leida, kuivõrd mõjutab lause täpset kordamist konkreetne lause, kuivõrd suurt rolli mängib konkreetne laps, hinnati vastuslauseid alljärgnevalt: täpne kordus – 5 punkti; väike ebatäpsus – 4 punkti; osa informatsiooni puudub – 3 punkti; lause kordamata – 2 punkti; lause sisu moonutatud – 1 punkt. Saadud punktide alusel võis reastada nii katsealused lapsed kui ka katsematerjaliks olnud laused alljärgnevalt.

Punkte	Nimi	Klass	Punkte	Lause nr.	tüüp
72	Rainer	VI	86	13	6 sest 3
72	Harri	VI	84	7	3 sest 6
72	Toomas	VI	80	4	7 kuna 3
71	Rain	VI	80	6	8 kuna 4
71	Marek	IV	80	14	7 sest 3
70	Karl	IV	80	15x	6 sest 3
68	Merit	IV	80	16	Kuna 3, 6
68	Marko	VI	80	17	Kuna 4, 6
68	Eneli	VI	76	3	3 kuna 7
68	Urve	VI	75	18	Kuna 3, 7
65	Tarmo	VI	74	8x	3 sest 6
65	Roomet	IV	74	11	Kuna 6, 3
64	Pille	VI	74	12	Kuna 6, 3
64	Rainer	IV	71	5x	6 kuna 4
63	Kristel	IV	63	2	4 kuna 6
62	Margit	IV	61	1x	3 kuna 7
62	Vladik	VI	58	9	3 sest 7
60	Margus	VI	38	10x	Kuna 7, 4
57	Merike	IV			
53	Monika	IV			

x – keeruline, suhteliselt pikem lause.

Ülaltoodud jaotus võimaldab välja selgitada tublimad lapsed ning eristada ka kergemaid ning raskemaid lauseid.

Näeme, et punktide vahe lastel on 53-st 72-ni, s.o. 19 punkti. Järelikult on küllaltki suur osa lausete reprodutseerimises konkreetse lapse kõne arengu tasemel. Katsealuste hulgas oli selliseid lapsi, kes korduvalt moonutasid lause sisu (Monika, IV kl., 5 korral, Merike, IV kl., 4 korral), ja neid, kes eksisid harva või ei eksinud üldse (Marek ja Karl, IV kl.). VI klassis oli sisu täielikku moonutamist juba harvem. On aga ka selliseid lapsi (VI kl-s 2 last), kes korduvalt reprodutseerisid täpse lause.

Veelgi suurem punktide vahe on lausetel – 38-st kuni 86-ni, s.o. 48 punkti. Järelikult mõjub reprodutseerimise edukusele eelkõige lause.

## Sisu moondumine järelekorratud lausetes

Klass	Ühe osalause informatsioon puudub								Sisu täiesti moondatud			
	0 osalause täpne				I osalause muudetud				Kokku	Vorm õige	Vorm vale	Lause kordamata Vigaseid lauseid kokku
	Kokku	II osal. puudub	II osal. ebaloogil.	II osal. muudetud	II osal. puudub	II osal. ebaloogil.	II osal. muudetud	Kokku				
IV	24	5	5	6	3	3	2	17	6	11	8	49
VI	19	1	8	7	1	2	-	7	4	3	5	31
Kokku	43	6	13	13	4	5	2	24	10	14	13	80

Lause 10, mis on saanud vaid 38 punkti, on lastele arusaamatu harvaesinevate ja keeruliste sõnade tõttu. Näiteks IV klassis ei korratud seda lauset üldse 3 korral, kolmel juhul prooviti lause sisu edasi anda lihtlausetega abil (ühel juhul see ka õnnestus). Korrektset lihtlauset (ka originaalile mittevastavat) nimetatud vastuslausetega hulgas pole. Mõned lapsed püüdsid taastada üksikuid meeldejäädud sõnu, tehes sedagi moonutustega (*osales* asemel *osutas*). Parimal juhul suudeti taastada õigesti esimene pool lausest.

VI klassis polnud olukord parem. Lause sisu suutsid üldjoontes esitada kaks last. Ülejäänud kas loobusid üldse (4 korda) või ütlesid nii sisuliselt kui vormilt vigase lause (samuti 4 korda).

Kokkuvõtlikult võib käesoleva uurimuse põhjal öelda, et enamasti suudavad abikooli IV ja VI klassi õpilased lihtlausega väljendatud sisu lausetega kordamisel edasi anda, kui lause on neile arusaadav. Absoluutselt täpselt korraldatakse küll väga harva, paremini siis, kui pikemaks osalauseks on I osalause (s.o. kui rohkem informatsioon on lause alguses). Ilmnes, et korduv lausetega tajumine kuulamise teel ei suuda lõhkuda esialgu väljakujunenud stereotüüpi ja lapsed kordavad lauset ka teistkordselt samade vigadega.

Ebaolulistest muutustest sagedasem oli sidendi sünonüümne asendus ligikaudu pooltes lausetes. IV klassi lapsed sidenditega siiski nii paindlikult ei opereeri. Selles klassis püüti öeldud sidendit muutumatuna säilitada. Kui see aga ununes, siis tähenduselt samaväärset harilikult enam ei leitud ja sidend asendati kõlalisel lähedasega, mis sageli osutus ebasobivaks.

Küllalt sageli muudeti ka sõnade järjekorda ühe osalause piires ning sõnade vormistikku. Ka need ebatäpsused olid sagedasemad VI

klassi õpilaste vastuslausetes.

Kõige olulisemaks ebatäpsuseks liitlausetes kordamisel tuleb aga arvata lausete lühendamist, mis muutis lause sisuliselt vaesemaks, mitte aga valeks. Lausete lühendamiste hulk ei sõltu klassist, seda tehti võrdsetel nii IV kui VI klassis. Rohkem sõltub lühendamiste hulk võimalustest, mida pakub lause sisu. Tavaliselt lühenes laste lause vabade laiendite arvel ühe sõna võrra (kõige sagedasem oli täiendi ärajätmine), kuid kui lauses oli mitu täiendit, määrust või täiend ja määrused, siis võisid lapsed ära jätta ka kaks või IV klassis isegi 3 – 4 sõna.

Küsimus, miks lauseid kordamisel lühendatakse, jääb esialgu täpse vastuseta. Kindlasti on üheks oluliseks teguriks sõnade (või silpide) hulk osalauses. Kui kuulnud lauset on vaja uuesti programmeerida, avaldab mõju oligofreenikute operatiivmälu piiratud maht. Pole ka täpselt selge, mis on ütluse genereerimise motoorse programmi ühikuks (silp? sõna? kõnetakt? morfeemid?). Vastuse leidmine nimetatud küsimusele eeldab uut uurimust, milles lastele esitatakse kordamiseks kindlalt tuttava sõnavaraga liitlauseid. Seejuures ei tohiks neis lausetes olla keerukaid sõnavorme, millest lapsed täpselt aru ei saa. Varieerida tuleb lause sõnade arvu ja osalausete sõnade pikkust.

Eelnimetatud sisulised muutused toimusid kõik vormiliselt korrektse liitlause piires. Kuid lisaks sellele kordasid lapsed liitlausetes sisu ka liitlausetena (eriti IV klassis, kuigi mitte alati täpselt; VI klassis juhtus seda varianti harva, kuid kui VI klassi laps ütles liitlauseid, andis ta mõlema osalause sisu õigesti edasi).

Vormistiku muutustest tuleb nimetada veel sisu edastamist lühitektstiga (ainult IV klassis) ja lõpetamata II osalausega liitlauseid.

Näeme, et abikooli õpilaste jaoks on osa liitlausega väljendatud informatsioonist kas kadunud või vähe oluline. Väga piiratud on sidendi omandamine. Konkreetse lause puhul muutub oluliseks sõnade arv osalauses, nende vormistik, samuti see, kumb osalausetest on pikem. Järelikult tuleb nimetatud momente arvesse võtta harjutusmaterjali koostamisel süntaksiõpetuse jaoks. Arvatavasti on lisaks praktikas juba kasutatavatele harjutustüüpidele vaja teha sidendite sünonüümseid asendusi, et näidata samaväärsete sidendite kasutamisevõimalusi. Kuna lapsed saavad suhteliselt hästi hakkama 3-sõnalise osalausega, pikemas lauses aga tekivad raskused, tuleks harjutada osalausetes laiendamist. Lausete lühendamise vabade laiendite arvel annab aluse väita, et just nende abil väljendatud informatsiooni omandatakse abikoolis kõige halvemini. Siit tekib palade analüüsi nõue lugemistundides: kuna lause peamised elemendid on lastel säilinud, siis pole analüüsi ajal niivõrd oluline esitada küsimusi *kes? mis? mida tegi?*, kuivõrd on vaja analüüsiga rõhutada seda informatsiooni, mis kipub tähelepanu alt välja jääma.

Loomulikult jääb püsima õpilastele diferentseeritud lähenemise nõue. Ka käesolev uurimus näitas veel kord laste taseme küllalt suurt erinevust, mida igapäevases koolitöös kindlasti arvestama peab.

## KIRJANDUS

- Laas, E. Liht- ja liitlausete mõistmise erinevused abikooli vanemates klassides: Diplomitöö. — Tartu, 1981. — 89 lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
- Leht, S. Liitlausete reprodutseerimise oskusest abikooli IV, VI ja VIII klassis: Diplomitöö. — Tartu, 1987. — 89 lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
- Kaar, M. Ütluse reprodutseerimise sõltuvus lause pikkusest ja struktuurist I – III logopeediaklassi õpilastel: Diplomitöö. — Tartu, 1978. — 122 lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
- Koel, A. Ütluse reprodutseerimise sõltuvus lause pikkusest ja struktuurist abikooli algklassides: Diplomitöö. — Tartu, 1977. — 97 lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
- Kraus, K. Lausete järelkordamisest vaimse arengupeetusega koolieelikutel: Diplomitöö. — Tartu, 1987. — 81 lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
- Kutsar, V. Lausete järelkordamisest vaimselt alaarenenud koolieelikutel: Diplomitöö. — Tartu, 1987. — 86 lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
- Ахутина Т.В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса. — М.: Изд-во МГУ, 1989. — 215 с.
- Глоzman Ж.М., Коврыгина И.В. О нарушении чувства языка при афазии // Проблемы афазии и восстановительного обучения. — М.: Изд-во МГУ, 1979. — С. 59 – 69.
- Елизарова Г.П. Психологические особенности понимания сложного предложения: Автореферат дис. ... канд. псих. наук. — М., 1975. — 22 с.
- Ермилова К.Г. Особенности построения предложений в устной речи младших школьников с отклонениями в развитии: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 1979. — 182 с.
- Карлел К. Воспроизведение предложений по слуху аномальными школьниками // Вопросы усовершенствования учебно-воспитательной работы в специальных школах: Труды по дефектологии. — 1986. — С. 33 – 52. — Уч. зап. Тарт. ун.-та. Вып. 738.
- Леонтьев А.А. Психоллингвистические высказывания. — М.: Наука, 1969. — 305 с.
- Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. — М.: Изд-во МГУ, 1975. — 253 с.
- Пижае Ж. Роль действий в формировании мышления // Вопросы психологии. — 1965. — № 6. — С. 43.
- Подобед В.Л. Особенности памяти // Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой. — М.: Педагогика, 1984.

— С. 54 — 70.

Слобий Д., Грин И. Психоллингвистика. — М.: Прогресс, 1976. — 298 с.

Соботович Е.Ф. Психолого-педагогические основы коррекции нарушения формирования грамматического строя речи у детей: Дис. ... канд. пед. наук. — Киев, 1983. — 430 с.

Цветкова Л.С., Глозман Ж.М., Семенова Н.Г. Исследование механизмов нарушения повторения при афазии // Проблемы афазии и восстановительного обучения. — М.: Изд-во МГУ, 1979. — с. 69 — 79.

Шергилашвили Ю.К. Коррекция недостатков грамматического строя речи у учащихся младших классов вспомогательной школы в процессе логопедических занятий: Дис. ... канд. пед. наук. — Минск, 1988. — 194 с.

Ясман Л.В. Некоторые особенности владения грамматическим строем речи детьми с задержкой психического развития: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 1976. — 160 с.

## К ВОПРОСУ О ВОСПРОИЗВЕДЕНИИ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ

К. Пладо  
Резюме

Достижения психоллингвистики позволяют говорить о корреляции между лингвистической компетентностью и способностью безошибочного повторения услышанного. Проблема эта заслуживает внимания, так как позволяет уточнить степень развития речи (если ребенок не в состоянии повторить предложение, то, очевидно, он не сумеет его продуцировать). Кроме того, воспроизведение предложения может служить приемом в обучении синтаксису в школе и позволяет учителям получать информацию об усвоении учениками учебного материала.

До сих пор исследователи сосредоточивали свое внимание на умении детей воспроизводить более или менее распространенные простые предложения. Возможно, что успешность воспроизведения зависит от длины предложения, от сложности грамматических форм слов в предложении, от понимания детьми значений слов и предложений в целом.

Есть также некоторые отдельные данные о воспроизведении сложных предложений, но специально эта проблема до сих пор ещё не исследовалась.

Целью данного исследования было выяснение воспроизведе-

ния по слуху сложных предложений, выражающих причинно-следственные отношения, учащимися IV и VI классов вспомогательной школы. В предложениях варьировалось число слов — I вариант: в составе 1-ой части предложения 3 слова, во 2-ой части — 6 слов, в II варианте наоборот: в 1-ой части 6 слов, во 2-ой части 3 слова.

При анализе воспроизведенных предложений учитывалось сохранение содержания предложения и сохранение конструкции.

Выяснилось, что при воспроизведении сложных предложений ученики IV и VI классов вспомогательной школы испытывают серьезные затруднения. Абсолютно точно воспроизвели они только 5 % предложений. Частой была замена союзов и слов, более частыми были пропуски свободных распространителей (по преимуществу обстоятельств), которые обычно не изменяли смысла предложения. Пропуски и замены слов были допущены в более длинной части предложения. Если короткой оказывалась 1-я часть, то ребята добавляли туда слова, которых не было в исходном предложении. Предложения, в которых короткой была 2-я часть, воспроизводились довольно хорошо.

Выявилось также, что первым условием успешного воспроизведения сложных предложений является доступность предложения. Если в предложении есть длинные и незнакомые слова, сложные словоформы, необычное расположение слов, то ученики практически такие предложения не репродуцировали. Хотя, конечно, многое зависит и от степени развития речи конкретного ребенка.

Полученные данные могут быть учтены при разработке упражнений для обучения синтаксису во вспомогательной школе, — их знание необходимо также при анализе учебных текстов на уроках чтения и других предметов.

### III. ERIPEDAGOOGIKA ARENG

## РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

---

#### EESTI TÜFLOPEDAGOOGIKA AJALOOST AASTATEL 1922 - 1944

A. Kals

Juba enne Esimest maailmasõda jõuti Eestis tüflopädagoogiliselt välja arendada võrdlemisi täiuslik õppetöö korraldus. Sõja puhkemisel jäi aga sellealases tegevuses põhiraskust kandnud saksa õppekeelega Tallinna pimedate kool 1914. a. mais seisma. Nii tuli 1918. a. loodud Eesti vabariigi hariduselu korraldamisel jätkata pimedate õpetamises senitehtut, kuid paljus alustada päris tühjalt kohalt.

Eesti tüflopädagoogika keskuseks sai nüüd Tallinna asemel Tartu. Ülikoolilinnas avati 1922. a. pimedate kuitse- ehk töökool. Aastavahetusel 1925/1926 alustas tööd ka pimedate laste algkool.

Nende kahe õppeasutuse ajaloo olulisemateks allikateks on Eesti Riigiarhiivi (ERA) fondid 3338 (selts "Pimedate Abi") ja 3426 (Riigi Pimedate Asutused).

Eesti tüflopädagoogika ajalugu aastatest 1922 - 1944 on süstemaatiliselt läbi töötamata. Teatavat historiograafilist väärtust omavad kirjutised, mille autoriteks on M. Kurs-Olesk [8], E. Blessig [3; lk. 2 - 7; vrd. 2], O. Gustavson [1], J. Uudelt [16], A. Kaasik [11, lk. 125 - 127], M. Tõnisson [15, lk. 10], E. Veskiväli [19] ja A. Kals [18].

Töö ja Hoolekande Ministereium ei suutnud pimedate kooli taasavada endises paigas Tallinnas Tõnismägi 8, vaid hoopis Tartus (vt. [9, lk. 59 - 63]). Tegelikult organiseerimistööst raskusi kandis kohapeal aga selts "Pimedate Abi" (asutatud 11. XII 1921), mida juhtis esimehena Ernst Blessig. Kutsutuna Tartu ülikooli professoriks ja ühtlasi silmakliiniku juhatajaks, tõi ta Petrogradi Blessigi Pimedate Asutuse kuratooriumi endise esimehena Eestisse pimedate hoolekande ja õpetamise väärtuslikke kogemusi (vt. [17]).

Nagu öeldud, oli selts "Pimedate Abi" igakülgsest tegev pime-

date hariduselu korraldamisel. See eesmärk oli seltsi põhikirjas 1922. a. sõnastatud järgmiselt: "Selts "Pimedate Abi" seab enda ülesandeks ... selle eest hoolt kanda, et võimalikult kõik haridusvõimelised pimedad vastavat kooliõpetust saaksid ja pärast koolisunduslist aega neil võimaldatud oleks ennast igasuguses käsitöös ja ka vaimliselt harida. Iga pime peab võimalust leidma ennast oma annete kohaselt arendada ja iseseisvalt oma elu ülespidamist muretseda" [4, lk. 3].

Kirjapandu sisaldas rohkematki, kui tegelikkus neil aegadel pakkuda suutis. Nimelt jäi pimedatele lastele koolikohutuse kehtestamine siis hoopis ellu viimata.

Tsiteeritud põhikiri sõnastas pimedate õpetamise üldtunnustatud hoolekandeline eesmärgi — pärast kutsehariduse saamist peavad nägemispuudega inimesed suutma end valdavalt ise elatada.

Enne pimedate koolide avamist Tartus tutvus seltsi "Pimedate Abi" asutajaliige Nikolai Müller nähtavasti 1922. a. jaanuari algul endise pimedate koolimajaga Tallinnas. 14. jaanuaril 1922 esitas ta seltsi juhatuse koosolekul nimekirja Tallinna pimedate kooli varadest, mida saaks õppetöö vajadusteks Tartus ära kasutada [22, lk. 5].

Töö ja hoolekande ministeerium kavandas pimedate kooli avamist 80 kasvandikule (40 täiskasvanule ja 40 lapsele) [20, l. 1 -1 p; vrd. 9, lk. 13]. Selle plaani elluviimiseks otsustati pimedate õpetamist Eestis alustada töökooli rajamisega. Välismaa eeskujudel pidi selles õpetatama kutseoskusi traditsioonilistel pimedate tööaladel, samuti mõningaid üldhariduslikke aineid ja tüflopäädagogika eridistsipliine. Töökool oli määratud nii hiljem avatud pimedate laste algkooli kasvandikele kui ka kõigile teistele ametit õppida soovinud Eesti pimedatele.

Seltsi "Pimedate Abi" juhatuse sai nii töö- kui ka algkooli suhtes ministeeriumilt kuratooriumi (hoolekogu) õigused. Juhatuse määras alates 20. novembrist 1922 oma liikme, Petrogradis tüflopäädagoogilise hariduse saanud nõrgaltnägija N. Mülleri töökooli õpetajaks ja juhatajaks [23, l. 18 p].

Koolitööd alustati kümne väga erinevas vanuses (14 - 58 a.) õpilasega (5 mees- ja 5 naiskasvandikku) Tartu linna vaestemajas Lina t. 6 [24, l. 1]. N. Mülleri ja töönaoliselt ka baltisakslase Eduard v. zur Mühleni juhendamisel käidi igal koolipäeval kell 14 - 18 koos vaestemaja söögitoas. Seal õpetati pimedate kirja kasutades lugemist, kirjutamist ja arvutamist. Tartu linna reljeefse plaani ja jalutuskäikude abil õpiti orienteerumist ning liikumist linnas. Õpilastel oli kasutada 72 pimedate kirjas trükitud raamatut [20, l. 10 p].

Juba 16. jaanuaril 1923 oli juttu ka muusika- [22, l. 29] ja sama aasta 1. märtsil veel käsitööõpetusest [22, l. 47]. Klaveri puudumisel ei saadud tegelda klaverihäälestamise ja esialgu ka vajalikul määral muusika õpetamisega. Neis tingimustes musitseeriti üksnes kitarril

ja mandoliini saatel. Esialgu kavandatud harjatöö tegemiseni ei jõutud esiotsa samuti. Küll aga toimusid naiskäsitöö tunnid õpetaja Anastassia Kaart-Mülleri juhendamisel. See oli lootusrikas algus. Õppimisvõimelised ja -tahtelised pimedad toodi välja üksindusest ja tegevusetusest.

1922. a. detsembris sai töö ja hoolekaande ministeerium ostu teel oma valdusesse pimedate kooli jaoks hoone Tartus Era t. 2 (oli sellena kasutusel kuni 1964. a.). Töökool viidi sinna üle 7. mail 1923 [20, l. 6].

Uues majas algas kohe Petrogradis Blessigi Pimedate Asutuses ettevalmistuse saanud meisterinstruktori Boris Milgi juhendamisel töökooli põhieesmärgi, elukutse õpetamine. Selleks oli vitsatöö eriala. Pimedate töömeeste tundlike sõrmede vahel hakkas valmima pesu-, reisi- ja turukorve, hiljem korvmööblitki.

Töökooli õpilaste arv oli 1923. a. detsembris 11 (kuus meest, viis naist) [20, l. 6 p] ja 1925. a. märtsis 18 (12 meest, 6 naist) [20, l. 14 p]. 1924. a. oli õppetöö korraldatud nii, et kuus kasvandikku õppis vitsatöösakonnas, neli nii vitsatöö- kui üldhariduslikus ja kaks muusikaosakonnas.

1924. a. lõpus viidi töökool ja selle vitsatöökoda Tartu kesklinnas üüritud ruumidesse Jaani t. 23 (hiljem oli maja aadress Ülikooli t. 35). Üldhariduslikku, muusikalist ja naiskäsitöö õpetust anti endiselt Era tänava koolimajas. Pärastpoole tehti seda aga põhiliselt töökooli õpilastele määratud ühiskorteris Botaanika t. 31 (varasem tänava nimetus — Kroonuuaia, nüüd Lai).

Vitsatöö nõuab tegijalt suurt käe osavust, mida aga kõigil pole. Seepärast otsustati laiendada töökoolis õpetatavate kutsealade ringi. Nii hakati 1926. a. meisterinstruktori Aleksander Rosti juhendamisel õppima harjade ja pintsliite [22, l. 110] ning 1931/32. tegevusaastal mattide [20, l. 58 p] valmistamist. Viimast, mida suutsid hästi omandada ka vähemanded ja suurte käevigastustega kasvandikud, õpetas B. Milk. Katsetati kingsepatöögagi, aga edutult.

Töökoolis õpiti eriala ja valmistati müügikõlblikke tooteid aasta ringi 8 tundi päevas (kell 8 – 13 ja 15 – 18). Laupäeval lõppes töö kell 17. Töökooli õpilastele oli ametlikult üks suvekuu puhkuseks ette nähtud. Kui kasvandikel polnud selleks ajaks kuhugi väljapoole Tartut sõita, töötati ka puhkusepäevadel, kuid ainult hommikupoolikuti (vt. [21, l. 3 – 3 p]).

Töökooli täielik õppekursus kujunes nelja-aastaseks, kuid esimese lennu väljalaskmiseni läks üle kümne aasta. See oli tingitud osalt töökooli asutamiskustest, uute erialade järkjärgulisest juurutamisest ja erisuguste võimetega õpilaspere pidevast täiennemisest.

31. mail 1932 kogunes kooli lõpuaktusele 18 väljaõppinud käsitöölisi. 1933. a. kasvas töökooli vilistlaspere veel 19 isiku võrra. Neist viis meeskasvandikku lõpetas vitsaosakonna, 11 (kaheksa

meest, kolm naist) harja- ning pintsliosakonna ja kuus (neli meest, kaks naist) matisakonna. Töökooli teise lennu kolm meesvilistlast omandasid kaks kütseala [14].

Töökooli äraviimine Era tänavalt valmistas ette seal pimedate algkooli avamist. Tartu linnaarhitekti, paljude originaalsete ehitiste autori A. Podčekajevi projekti järgi remonditi ja kohandati see kunagine uhke eramu mitme aasta jooksul koolimajaks.

Hoolimata seltsi "Pimedate Abi" kõigist püüdlustest, ei suudetud algkooli tegelike avamistöödeni jõuda enne 1925. a. hilissügist. Alates selle aasta 1. novembrist kinnitati töökooli juhataja N. Müller veel pimedate laste algkooli juhataja kohusetähtjaks [22, l. 102]. Ta tutvus haridusministeeriumi stipendiaadina 1923. a. suvel Saksamaal seitsme tüfopedagoogikakeskuse tööga ja oli nii mõnevõrra kursis ka selle eripedagoogikaharu saavutustega tolleaegses Lääne-Euroopas. Kogu kõnesoleval perioodil telliti Saksamaalt Tartu pimedate koolidele tüfopedagoogilist kirjandust, reljeefseid õppevahendeid, kirjutustarbeid jms. Seltsile "Pimedate Abi" käis regulaarselt ajakiri "Blindenfreund".

Pimedate algkooli pedagoogilise kaadri komplekteerimisel kutsuti 1. jaanuaril 1926 õpetajaks Miralda Täht. Tartu Õpetajate Seminari kasvandikuna kujunes temast kõigi aegade nimekaim eesti tüfopedagoog. 1926. a. oli algkooli teiseks õpetajaks A. Müller, kelle 24 nädalatunnist olid pooled üldhariduslikud, pooled aga käsitööalased (27) [22, l. 132]. Tema asemele määrati pärast ajutisi õpetajaid 1927. a. Marta Alaots, kes oli ametis kuni 1932. a.

Tartu pimedate algkool töötas 6-klassilise üldhariduskooli õppeplaani alusel. Pimedate algkooli 1940. a. V klassi tunnistuselt leiame järgmised õppeained: emakeel (koos kodulooga), usuõpetus, ajalugu (koos kodanikuõpetusega), matemaatika, loodusõpetus (koos tervishoiuga), maateadus, naiskäsitöö, võimlemine ja laulmine. Neile lisandusid sellised tüfopedagoogika eridistsipliinid nagu pimedate kiri (omandati emakeele tundides), kaemusõpetus (tolleaegse nimetusega *kompamisõpetus*), voolimine (asendas joonistamist) ning punumis- ja orienteerumisõpetus (viimane polnud hindeline). Võrreldes tavakooliga puudus vaid kirjatehnika. Mõlemas hinnati käitumist, korralikkust ja hoolsust.

Pimedate algkooli õppeplaani tegi aastate jooksul läbi ligikaudu samu muudatusi, mis tavakooliski. Näiteks kadusid 1930. aastate teisel poolel õppeainete hulgast kodulugu, kõlblusõpetus ja saksa keel. Küll aga õpetati siis pimedate alg- ja töökoolis vabatahtliku aina soome keelt (töökoolis ka esperantot). 1940. a. lisandus kohustusliku õppeainena vene keel, mis aga 1941. a. sügisel pidi oma koha saksa keelele loovutama.

Järgnevalt tähtsamaid mõnede eespool mainitud õppeainetega seotud eripedagoogilisi momente. Mitte kõik koolitööga seondunu

polnud algusest peale valmilt olemas. Õppeprotsessi sisu mitmekesistus ja täiustus järk-järgult.

Tüflopädaogika üheks nurgakiviks on pimedate ehk punkt-kirja õpetamine. Siin tuginetakse prantslase L. Braille' (1809 – 1852) loodud kirjasüsteemile ehk lihtsamalt öeldes Braille' kirjale. Selle tähed, numbrid, noodid, kirjavahemärgid jm. moodustatakse ühest kuni kuuest reljeefsest punktist koosneva risküliku ehk kuuspunkti (kõrgus kolm, laius kaks punkti) 63 erisugusest kombinatsioonist.

Braille' kiri võeti Eestis ametlikult kasutusele 1883. a. Tallinna pimedate koolis. Saksa eeskujudel kohandati seal Braille' tähestik eesti keele vajadustele. Ainus suurem muudatus, mis Tartu pimedate koolides selle kohta ette võeti, puudutas *V*- ja *W*-tähte. Seni oli käibel üksnes *W*-täht. 1931. a. aset leidnud eesti pimedate kirja tähestiku korrastamise järel tuli tarvitusele ka *V* [22, l. 225].

Pimedate kirja õppimisel kasutati nii tähtede kui ka sõna le moodustamiseks liikuvaid aabitsaid. Teksti ülesmärkimiseks tarvitati mitut tüüpi sellekohaseid kirjutusmasinaid, naaskliatolist tihvti ja mitmesuguse suuruse ning ehitusega metalltahvleid.

Õpetati ka nõelkirja, mis on reljeefne nägijate kiri. Seda saavad kombitavaid tähti kasutades pimedad ise tekstiks laduda ja paberisse pressida. Heboldkirja abil suutsid õpilased end väljendada selleski nägijate kirjas.

Lapsed kasutasid ka niisuguseid kirjutusmasinaid, millel oli Braille' tähtedega klaviatuur. See oli ühendatud nägijate kirjas kummist tähtedega ümbritsetud ringleva horisontaalse rulliga, millega vajutati nende tindised jäljendid paberile.

Koos punktikirja kirjutamisega õpiti ka selle lugemist sõrmede (tavaliselt nimetissõrmede) abil. Tüflopädaogikas toetatakse kõigi ainete omandamisel suuremal või vähemal määral kuulmis- ja kompimismeelele. Naha tundlikkuse suurendamiseks ja liigutustaju arendamiseks olid kaemusõpetuse tunnid. Neis süvendati kõikvõimalike reljeefsete abivahenditega mitmesuguseid õppeülesandeid täites kompimisvilumust ja koordinatsiooni. Eriti arendav on savi või plastiliiniga voolimine ning klotsidega ehitamine.

Päaegu kõigi ainete õpetamisel olid algkoolis kasutusel pimedate kirjas mitmes eksemplaris paljundatud üldhariduskooli õpikud. Mõnel määral soetati ka originaalteoseid. Nii näiteks pöörduti 1922. a. emakeele lugemiku koostamisel nõu saamiseks Tartu ülikooli eesti keele õppejõu J.V. Veski poole [22, l. 12 p].

Aastatel 1922 – 1930 kasutati pimedate raamatute trükkimisel nii tasuta kui ka tasulisi abiliisi. Töökooli endise kasvandiku Eduard Hallapi trükkaliks olles alustas 1930. a. sügisel Jaani t. 21 tööd pimedate trükikoda. See võimaldas raamatuid välja anda mitmes eksemplaris. Kahjuks töötas trükikoda lühiajaliselt ja siis hangiti uusi raamatuid jälle vanaviisi. Pimedate mitme tuhande köiteline

raamatukogu oli ilukirjanduse poolest väga rikkalik. Seal olnud näiteks kogu "Looduse Kuldraamatu" sari. Sadu köiteid sellest hinnalisest varamust läks hiljem põhjendamatult makulatuuri.

Tartu pimedate koolides pandi suurt rõhku võimlemisele. Kuni 1932. a. aeti läbi koolimaja ruumide ja oma spordiplatsiga. Siis aga hakati kasutama ülikooli võimlat Gustav Adolfi (nüüd Jakobi) tänaval, kus tunde andsid eriharidusega Olvi Rebane-Murumets ja suurkooli õppejõud Ergo Rannaste. Õpilased olid vaimustatud rikkaliku sisustusega spordisaalist, kus ei puudunud võimlemis- ja tantsutunnid klaveri saatel.

Ka muusikale kuulus Tartu pimedate koolide õppeplaanis tähtis koht. Kümme aastat õpetas koolide juhataja N. Müller laulmist, muusikateooriat, pimedate noodikirja ja mängimist mitmesugustel instrumentidel (klaver, kitarr, mandoliin, puhkpillid). Muide, aastatel 1919 - 1927 täiendas N. Müller end klaveri ja kompositsiooni alal Tartu Kõrgemas Muusikakoolis. 1926. a. asutati pimedate koolide ühine puhkpilliorkester. Töötas ka segakoor. Hiljem olid tunniandjateks sellised muusikakuulsused nagu Richard Ritsing (vt. [6, lk. 73]), Johan Tamverk ja Leonhard Wirkhaus.

Muusikalist kasvatust anti ka harmooniumi ja grammofoni saatel. Pimedate töökoolil oli veel klaveri klaviatuuri külge kinnituv mängutoosi põhimõttel töötanud muusikariist. Õpilasi viidi tihti teatrisse ja kontsertidele ("Vanemuise" teater eraldas selleks tasuta pääsmeid).

Pimedate kirjas numbritega plaadikestest ja sellekohase kombinatava ruudustikuga alusest koosnenud *matemaatika kast* tegi lastele arvutamise hõlpsaks. Matemaatika õpetamise näitlikustamiseks oli kasutusel ka *geomeetria kast* kõikvõimalike kujundite (kera, kuup, püramiid, silinder jm.) ning sinna juurde kuulunud sirkliga, millega tehti reljeefseid jooniseid.

Maateaduse tundides oli õpilaste käsutuses kombinatavate pinnavormidega globus ja suurel arvul reljeefseid maakaarte. Klassitoa seintel rippusid Eestit ja Euroopat kujutavad peensusteni välja töötatud kaardid. Iseseisvat liikumist tänavail õpetati pimedatele Tartu linna suure reljeefse plaani ja jalutuskäikude abil.

Loodusõpetuseks oli algkoolil rikkalik topiste, loomakujukeste jms. kogu. Puulehed, tammetõrud, lilled, juur- ja puuviljad jõudsid koolitundi oma aiast. Kokkuleppel pereemaga (kokaga) näidati ja anti õpilastele käega katsuda turult toiduks ostetud kalu.

Tartu pimedate koolides tegid vaimulikke talitusi enamasti Pauluse koguduse kirikuõpetajad. Usuõpetuse tundides oli kasutusel Briti Piibliseltsi poolt 1932. a. eesti keeles trükkima hakatud piibel [21, l. 20].

Eneseteenindamise korras omandasid õpilased oskusi tubade koristamises, toidu valmistamises, laua katmises, sööginõude pesemi-

ses, rõivaste parandamises, jalatsite puhastamises ja muus pimedate esmasesse rehabiliteerimisse puutuvast.

Pimedate algkooli iga õpilast valmistati ette käsitöölise elukutseks. Nii said tütarlapsed naiskäsitöö (heegeldamine, kudumine, õmblemine) ja poisid puutöö kõrval varakult algteadmisi veel punumistööd.

Ajalehekuulutuste peale saabusid Tartu pimedate algkooli 8. jaanuarist 15. märtsini 1926 üle kogu Eesti kokku 17 õpilast (12 poeg- ja 5 tütarlast). Kasvandike vanus oli 9 - 18 aastat. Kolm naisõpilast toodi töökoolist üle algkooli [24, l. 6 - 6 p].

Kasvandikud tulid Tartusse lastevanemate algatusel, kohalike võimude saadetuna, aga ka pimedate algkooli kutsutuna. Koolile oli vaja esitada avaldus, sünnitunnistus, arsti tõend, täidetud küsitlusleht ja vanemate majandusolukorda iseloomustav dokument. Viimastest olenes, kas koolile tuli õppemaksu (20 krooni kuus) tasuda või mitte. Kuna lapsed pärinesid peamiselt elanikkonna vasematest kihtidest, siis oli enamik õpilasi täielikul riiklikul ülalpidamisel.

Õpilaste nägemishälvete põhjusteks olid silmatraumad, üldhaigngestumusest tingitud kahjustused ja kaasasündinud defektid. 1922. ja 1934. a. rahvaloenduste andmeil oli Eestis alla 20-aastaseid pimedaid vastavalt 76 ning 35 [1, lk. 547; vrd. 5, lk. 215].

Algkooli vastuvõetud õpilased moodustasid vanuse, võimete ja tervisliku seisundi poolest kireva pere. See oli tingitud osalt Tallinna ja Tartu pimedate kooli tegevust lahutanud 8-aastasest vaheajast, mis jättis paljud nägemispuudega noored ilma äakohasest haridusest.

Juba 1923. a. algul otsustati Tartu töökooli vastu võtta pimedate kõrval ka nõrgaltnägijaid [22, l. 28]. Sama kehtis ka algkooli astujate suhtes, kelle vanuse piiriks seati 1925. a. 12 - 17 eluaastat [22, l. 91]. Hiljem vähendati selle alammäära 6 aastani. Töökooli õppima asunud uute kasvandike vanuse ülemmääraks kujunes 40 aastat [1, lk. 546].

Pimedate algkooli esimene õppeaasta vältas vaid kevadsemestri. Selle kestel õpetati peamiselt pimedate kirja ja selle abil lugemist, kirjutamist ning arvutamist.

1926/27. õppeaasta alguseks kasvas algkooli õpilaspere kümne võrra (juurde tuli kuus mees- ja neli naiskasvandikku). 1926. a. algul kooli astunuist jäeti esimesse klassi kolm õpilast (uustulnukaid lisandus neli). Teise klassi sai kaheksa, kolmandasse koguni kaks ja täiendusklassi neli kasvandikku. Viimati nimetatud klassi võeti 1926. a. sügissemestril veel kuus õppurit [24, l. 6p - 7].

Algkooli õpilaste suhteliselt kõrge ea (vanim kasvandik oli 24-aastane) ning ebaühtlase õppeedukuse tõttu tekkiski vajadus moodustada täiendusklass, mille lõpetamine andis enam-vähem 5-klassilise hariduse. Taolise klassi lõpetajaid oli pimedate algkoolis ajavahemikus 1927 - 1930 kokku 18 (kümme meest, kaheksa naist).

Kui õpilasi ei peetud nooruse tõttu küllalt kooliküpseks, moodustati neist eelklass. Nii organiseeriti selline, kahest õpilasest koosnenud klass 1926/27. õppeaastal [24, l. 8] ja hiljemgi. Klassitõa nurgas seisnud liivakastis mängides kuulasid koolieelikud pealt teiste õpetamist.

Laste vähesuse tõttu toimus õppetöö pimedate algkoolis alati liitklassides. Olenevalt kasvandike arvust olid kooliruumi koondatud ühe (näiteks täiendusklassi) või mitme klassi õppurid.

1926/27. õppeaasta kohta on näiteks teada, et koolitöö toimus kahes grupis. Esimeses töötas I, II ja III klass 24 nädalatunniga, teises aga nähtavasti ainult täiendusklass 12 nädalatunniga [20, l. 26]. 1927. a. sügisel tuli pimedate algkoolile juurde IV klass. Nii moodustati jälle kaks klassikomplekti, kuhu kuulusid vastavalt I, II ja III klass ning IV ja täiendusklass. Organiseeriti ka käsitöö- ja muusikaklass [20, l. 29]. Koolitöö koormuse suurenemise tõttu võeti alates 1. detsembrist 1927 täiendusklassi jaoks ametisse kolmas õpetaja, Gerta Kauss [22, l. 154]. Alates 1928/29. õppeaastast esitatakse aruannetes täiendusklassi kasvandikke ja nendega seotud üldharidustunde koos töökooliga. Kolme klassikomplekti korral tegutses neist üks töökooli ühiskorterite ruumes Botaanika t. 31.

1928/29. õppeaastal lisandus algkoolile V klass. Pärast klassikursuse kordamist viidi selle lõpetajad 1930/31. kooliaasta sügisel VI klassi.

6. juunil 1931 korraldatud eksamite järel toimus 10. juunil pimedate algkooli majas Era t. 2 pidulik lõpuaktus. Seal ulatati 6-klassilise algkooli tunnistused esimese lennu neljale kasvandikule. Neiks oli Adele Kamber (Kamberg), Anton Kunder, Helene Lepik ja Johannes Niit [20, l. 49 p].

1932. a. lõpetasid algkooli teises lennus neli noormeest: Elmar Kolberg, Fjodor Pauts, Karl Rebane ja Heinrich Sarapuu [24, l. 13]. Peaaegu kõik algkooli vilistlased astusid pimedate töökooli kutset õppima. Mõni omandas töökoolis üheaegselt paar eriala, mõni tegi selle kooli läbi kaks korda, õppides nii ära mitu ametit.

1932. a. oli N. Müller sunnitud lahkuma Tartu pimedate alg- ja töökooli juhataja ametikohalt. Teda asendas Tallinna Gustav Adolfi gümnaasiumina tuntud keskkooli kehalise kasvatusõpetaja Johannes Oit, kes käis end eelnevalt Austrias jm. täiendamas. 1932. a. astus algkooli õpetaja M. Alaots Tartu pedagoogiumi ja tema asemele tuli August Lepik.

1933. a. saatis pimedate algkool ellu kolmanda lennu viis kasvandikku, kelleks olid Linda Elm, Osvald Liiva, Eduard Männikson, Salme Nool ja Robert Tilk. Algkooli neljandas lennus oli 1935. a. vaid üks õpilane — Nikolai Ofitserov [24, l. 14, 15 p].

Tartu pimedate koolide juhataja J. Oidi ühekskülgse kutseorientatsiooni tõttu likvideeriti õpilaste vähesuse pärast (8 last) 1934/35.

õppeaastal algkooli teise pedagoogi koht. Nii oli aastatel 1934 - 1944 koondatud kogu koolipere ühte liitklassi. Õppetöö tasemele see kasuks ei tulnud, aga muud väljapääsu polnud. Opetaja M. Tähe kõrval jäid ametisse vaid mõnede õppeainete (käsitöö, laulmine, võimlemine) tunniandjad. Muide, 1929. a. käis M. Täht Saksamaal õppereisil. Eesti tüfopedagoogid olid sidemeis ka Läti ja Soome kolleegidega.

Majanduskriisi tingimustes ei pidanud ministeerium otstarbekaks põhiliselt töökooli kasvandikele määratud ühiskorterit vanas kohas (Botaanika t. 31) edasi pidada. See öeldi üles ja 1932. a. oktoobris-novembris koliti riigimajja, Tartu ülikoolile kuulunud, kuid viimases sõjas hävinud Prantsuse Instituudi hoonesse Gustav Adolphi t. 14 (praegu Jakobi t.) ja algkooli ruumidesse.

Samadel põhjustel jäeti 1933. a. suvel maha töökoolile kuulunud üürikorter Ülikooli t. 35 (endine aadress Jaani t. 23) ja asuti riigimajja, Tartu Opetajate Seminarile kuulunud hoonesse Narva t. 85 (hilisem number 101) [12]. Sinna viidi üle ka töökooli naisühiskorter. Meeskasvandikud majutati täielikult pimedate algkooli hoone teisele korrusele. Sel kombel vabastati ülikoolile ruumid Gustav Adolphi tänaval.

Töökooli õpilased olid paigutatud enamasti ühiskorterisse, kuid elati ka linnas eramajades (neid kasvandikke kutsuti *eksternideks*, täpsemalt *ekstern-õpilasteks*). Teoreetiline õppetöö toimus kahel, praktiline aga neljal nädalapäeval.

Töökooli lõpetajad lahkusid väljaõppinud käsitöölisena ettenähtud varustusega (tööriistad, rõivad, voodipesu jm.) paljudel juhtudel ühiskorterist, asudes elama omaette (ekstern-õpilased varustust ei saanud). Teenistusse jäid nad aga endiselt samasse töökotta, kus olid ametit õppinud (sel juhul puudusid koolilt saadud varustuses tööriistad).

Alg- ja töökooli järel kujunesid töökooli esimese lennu järel 1932. a. välja Riigi Pimedate Asutuste kolmanda lülina Jaani ja Narva tänaval ka ühistöökoad. Seal said rakendust enamasti töökooli vilistlased. Kui nad ei elanud ühiskorteris, hüüti neidki *eksternideks*. Tehtud töö eest saadud palga suurus olenes sellest, kas töökooli kursus oli lõpetatud täielikult või osaliselt, kas elati ühiskorteris või iseseisvalt. Osa töötasust (5 - 20 %) läks ühistöökodade ja samas paiknenud kooperatiivkaupluse ülalpidamiseks. Soovijad olid tasu eest töökooli toidul.

Harva lahkusid töökooli vilistlased Tartust või jäid samas iseseisvaks käsitööliseks. Viimaselgi juhul töid enamasti kõik oma toodangu komisjonitasa eest müügile pimedate asutuste kooperatiivkauplusesse.

Töökooli vilistlased, kes lahkusid riiklikul ülalpidamisel olnud ühiskorterist, siirdusid *kinniselt* hoolekandelt *lahtisele*. See tähendas.

et osaline riiklik abi säilis ka siis korteriüüri, riidevarustuse, mööbli, ravi jm. vajadusteks.

Tartu Pimedate Koolide juhatajal J. Oidil tekkis konflikt töökooli õpilastega, kelle arvates ta olevat kehtestanud nende üle lausa sõjaväelise korra. Tüli taustaks olid pinged koolide uue ja vana juhataja pooldajate vahel. 23. septembril 1934 toimus koguni rahvusvahelist tähelepanu äratanud töökooli õpilaste streik ja sellega kaasnenud demonstratsioon Raekoja platsil. Linnapea jutul käinud streigijuhid esitasid nõudmise tagandada juhataja ja muuta töökooli sisekorda.

Tekkinud tüli arutati streigipäeval pimedate koolide pedagoogikanõukogus. Asja lahendamisse tõmmati Tartu linnavalitsus ning haridus- ja sotsiaalministeerium [10; 13]. Nende sündmuste järelmina vabastati J. Oit 1935. a. oma ametist.

Tema asemele määrati Tartu ülikooli keemiamagistrina lõpetanud Karl Kask, kes oli pimedate alg- ja töökooli juhatajaks aastatel 1935 - 1947.

Pimedate algkooli esimeste lendude ja täiendusklassi lõpetajad vähendasid oluliselt kooliealiste õpilaste arvu. Algkool jäi umbes kümne õpilase ja ühe klassikomplektiga töötavaks. Õpetajale M. Tähele omistati 1938. a. teenete eest tüfopedagoogika arendamisel riiklik autasu. Samal aastal jõudsid algkooli lõputunnistuseni ka viienda lennu õppurid Vambola Paas ja Ilmar Tamm (viimasest sai hiljem nimekas bajanist). 1939. a. järgnesid neile kuuendas lennus Tatjana Lenskaja ja Meinhard Mõik.

1940. a. külastas Eesti NSV sotsiaalkindlustuse rahvakomissar L. Lüüs Tartu pimedate algkooli. Viimase juhataja K. Kask käis aga 1941. a. Leningradis ja Moskvast tutvumas Ülevenemaalise Pimedate Ühingu ja selle tootmisettevõtetega.

1940. a. juunipöördele järgnenud muudatused tõid kaasa senise 6-klassilise kooli reorganiseerimise 7-klassiliseks. Kuna sel aastal pimedate algkoolis VI klassi lõpetajaid polnud, oli aga ette näha 1941. a. Helene Meeksa näol, pidi tema haridustee jätkuma veel VII klassis. Sõja tõttu evakueerus H. Meeksa aga nõukogude tagalasse.

Suure Isamaasõja lahingute jõudmisel 1941. a. Emajõe joonele viidi töökooli pere Tartu lähedale Kõrvekülla, algkooli personal aga Elva.

Saksa okupatsiooni ajal elas pimedate algkool edasi vanaviisi 6-klassiliseks. 1943. a. mais lõpetasid kooli järjekordses lennus neli õpilast: Arnold Jõemägi, Heino Kriitberg, Elmar Orula ja Ella Sipp.

Töökoolis jätkus erialade õppimine ja ühistöökodades vilistlaste poolt igapäevase elatise teenimine.

1936. a. juulis oli harjaosakonnas 17 õpilast ja 13 vilistlast. Vitsaosaosakonnas olid need arvud vastavalt 6 ja 6 ning matiosaosakonnas 3 ja 7 [25, l. 23, 3p - 7]. Niisiis käis töökoolis kokku 26 õpilast ja

ühistöökodades samapalju vilistlasi (ühtekokku 52 inimest, 32 meest ja 20 naist).

1943. a. veebruaris oli harjaosakonnas 10 õpilast ja 28 vilistlast. Vitsaosakonnas oli neid vastavalt 8 ja 10, matiosakonnas aga 1 ja 7 [25, l. 292p - 293p]. Seega oli töökoolis kokku 19 õpilast, ühistöökodades aga 45 vilistlast (kokku 64 inimest, 40 meest ja 24 naist). Nende arvude kontrollimisel selgus, et seal oli kirjas ka isikuid, keda töökojas tegelikult kohal polnud.

26. ja 27. märtsil 1944 sai töökooli hoone Narva t. 101 õhuvõnnaku tagajärjel tugevasti kannatada. Tänu personali oskuslikule tegutsemisele hoiti ära selle puust maja täielik mahapõlemine. Ometi tuli ühistöökojad üle viia algkooli hoonesse Era t. 2. Sellegi maja õuele kukkus lennukipomm, mis õnneks aga ei lõhkenud.

Sõjategevuse lähenemisel lahkus enamik alg- ja töökooli õpilasi Tartust oma kodudesse. Osa kasvandikest ja personalist evakueeriti 1944. a. kevadel Pärnumaale Tihemetsa lähedale Väljaküla koolimajja. Seal tehti oma käsitööd ja püüti kuidagi ots-otsaga toime tulla. Tartusse pöörduti tagasi 1945. a. suvel.

Ehkki Eestis ei kehtestatud 1920.- 1930. aastatel nägemispuudega lastele koolikohustust, oli neile siiski avatud tee täielikule alg- ja kutseharidusele. 23 noort (16 poissi ja 7 tüdrukut) lõpetas 6-klassilise kooli. Neil aastatel kujunes välja eesti rahvuslik tüfopedagoogika, kusjuures pimedate ja nõrgaltnägijate õpetamine toimus riigi kulul ning oli emakeelne.

## KIRJANDUS

1. **Alle Gretto.** Nende keskel, kellele päike ial ei paista // Nädal Pildis. — 1937. — Nr. 23. — Lk. 540 - 541, 546 - 547.
2. **Blessig, E.** Der Estländische Blinden-Fürsorgeverein "Blindenhilfe" ("Pimedate Abi") und die staatlichen Blindenanstalten von Prof. Dr. E. Blessig, Direktor der Universitäts-Augenlinik Tartu-Dorpat, Präses der "Blindenhilfe" // Blindenfreund. — 1927. — Mai. — S. 103 - 106.
3. **Blessig, E.** Pimedate hoolekanne Eestis 1921 - 1931: Seltsi 10-a. kestvuse puhul. — Tartu, 1931.
4. **Eesti Pimedate Hoolekande Seltsi "Pimedate Abi" põhikirj.** — Tartu, 1922.
5. **Kaasik, A., Kalnin, V.** Pimedad Eestis // Nõukogude Eesti Terrivhoid. — 1980. — Nr. 3. — Lk. 213 - 216.
6. **Kals, A.** Eesti teadlaste ja kultuuritegelaste panus tüfopedagoogikasse // Eesti pedagoogilise mõtte arenguteelt: Nõukogude pedagoogika ja kool XXXV / Koost. A. Elango. — Tallinn, 1985. — Lk. 71 - 78.
7. **Kals, A.** Tallinna pimedate kool 1883 - 1914. — Tallinn, 1988.
8. **Kurs-Olesk, M.** Pimedad Eestis // Vaba Maa. — 1926. — 10. veebr.
9. **Lastekaitse ja hoolekanne.** — Tallinn, 1937.
10. **Pimedad streigivad // Vaba Sõna.** — 1934. — 24. sept.

11. Pimedate kirja levimine Eestis (tõlkijate järelsõna) // Krasnoussov P., Sojev F. Louis Braille: Ajaloolis-biograafiline ülevaade / Tõlkinud A. Kaasik ja R. Kunder. — Tallinn, 1976. — Lk. 125 - 128 (trükitud pimedate kirjas).
12. Pimedate töökoolile uued ruumid // Postimees. — 1933. — 27. juuni.
13. Streik Tartu pimedate koolis // Postimees. — 1934. — 24. sept.
14. Tartu pimedate kooli 19-liikmeline lend // Postimees. — 1933. — 1. juuni.
15. Tõnisson, M. Tagasivaade kooli 50-aastasele tegevusele // Tuluke: Tartu 2. Eriinternaatkooli almanahh. — Tallinn, 1979. — Lk. 10 - 11.
16. Uudelt, J. Eesti pimedatehoolekanne // Minni Kurs-Olesk. — Tallinn, 1939. — Lk. 42 - 44.
17. Калс А. Роль профессора офтальмологии Эрнста Блессига в эстонской тифлопедагогике // УП респ. конф. офтальмологов Эстонской ССР: Тез. докл. Tartu, 20 марта 1987. — Tartu, 1987. — С. 14 - 17.
18. Калс А. 60 лет тартуской 2-й специальной школе-интернату // Дефектология. — 1986. — № 6. — С. 85 - 87.
19. Вескивяли Э. Учреждения и школы для слепых. — Tartu, 1983. — 9. с. (Käsikiri Eesti Pimedate Muuseumis Tartus.)
20. Eesti Rüügiarhiiv (ERA). — F. 3338. — Nim. 1. — S. 1.
21. Samas. — S. 2.
22. ERA. — F. 3338. — Nim. 2. — S. 2.
23. ERA. — F. 3426. — Nim. 1. — S. 5.
24. Samas. — S. 11.
25. Samas. — S. 18.

## ОБ ИСТОРИИ ЭСТОНСКОЙ ТИФЛОПЕДАГОГИКИ ЗА 1922 — 1944 ГОДЫ

А. Калс  
Резюме

Поскольку Таллиннская школа слепых с немецким языком обучения (1883 - 1914) прекратила свою деятельность, то при организации образования в области тифлопедагогике в Эстонской республике пришлось начинать с пустого места. Центром обучения слепых вместо Таллинна стал теперь Тарту. Историю эстонской тифлопедагогике этого периода в некоторой мере изучали М. Курс-Олеск, Э. Блессиг, О. Густавсон, Я. Удельт, А. Каазик, М. Тыниссон, Э. Вескивяли и А. Калс.

В новую эпоху решили начать обучение слепых и слабовидящих с открытия в 1922 г. в Тарту профессиональной, или трудовой школы. В ней в ходе четырехгодичного курса усваивали традиционные навыки ремесла слепых для изготовления щеток и кисточек (мастер-инструктор Александер Рост), а также

циновок и изделий из прутьев (мастер-инструктор Борис Милк). Там же преподавали некоторые общеобразовательные и тифлопедагогические дисциплины. Трудовая школа предусматривалась как для выпускников основанной в 1925 г. в Тарту начальной школы слепых детей, так и для всех других слепых, желающих приобрести профессию.

Начальная школа слепых работала на основе учебного плана 6-летней общеобразовательной школы. Особый упор делался на физическом и музыкальном воспитании. Кроме общеобразовательных предметов, в школе обучали осязанию, ориентации, письму Брайля, лепке и плетению. Начальная школа слепых располагалась по ул. Эра, 2, и основным учителем там была Миральда Тяхт.

За 1931 – 1943 годы начальную школу окончили восемь выпускников, всего 23 ученика (16 мальчиков и 7 девочек). Весной 1944 года из-за войны деятельность Тартуской школы слепых прервалась.

В 1920 – 1930 годах сформировалась национальная тифлопедагогика, причем обучение слепых и слабовидящих проводилось за счет государства и велось на родном языке.

## ВОЗМОЖНЫЕ ВАРИАНТЫ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. Неаре

В Эстонской ССР работают все типы специальных школ. В 1986/87 учебном году начался переход на новые учебные планы, составленные с учетом всесоюзных типовых планов. При этом учитывались также учебные планы массовой школы ЭССР. К сожалению, внедрение новых учебных планов привело к увеличению нагрузки учащихся. Причиной последнего является то, что к типовому плану прибавлены уроки второго (русского или эстонского) языка, а также уроки эстетического цикла (по традиции образования в Эстонии). Частично в этих целях используются факультативные часы.

Однако перегрузка учащихся, а также многие другие причины вызвали в последнее время опасения педагогов на счёт эффективности специального образования. Например, в старших классах явно не хватает коррекционных часов (ЛФК, ритмика, коррекция речи), переводные учебники не в полной мере соответствуют условиям Эстонии, количество специальностей профессиональной подготовки учащихся ограничено и т.п. С учетом перечисленного было организовано экспертное совещание в форме "мозговой атаки".

В совещании принимали участие педагоги всех типов специальных школ, логопеды, детские психиатры, психологи и научные работники. Обсуждались следующие вопросы: недостатки и достижения современного этапа обучения аномальных детей, содержание, объем и продолжительность обучения по типам спецшкол, возможности обучения некоторых аномальных детей в массовых школах. Были высказаны также некоторые соображения в целях улучшения учебных планов.

Переходим к обзору результатов совещания.

**Недостатки и достижения системы специального образования в ЭССР.** В Эстонии организована довольно хорошая сеть специальных школ. В свете обновления школы положительную оценку получил тот факт, что дети с отклонениями в развитии имеют возможность получить посильное образование в условиях обучения на родном языке. Необходимо высоко оце-

нить также охват специальным образованием большинства детей с отклонениями в развитии. Критике подверглось то, что в специальных школах материально-техническая база является недостаточной и что условия жизни в интернатах не способствуют полноценной подготовке детей к жизни.

Недостаточность материальной базы спецшкол, а также ограниченная информированность общества об этих школах были отмечены как основные недостатки. Именно недостаточным вниманием общества объясняется то, что часто возникают трудности трудоустройства выпускников этих школ, отсутствуют спецгруппы в системе профессионально-технической подготовки, не обеспечена возможность общения аномальных детей с нормальными сверстниками. С трудностями связано также направление аномальных детей (например, с задержкой психического развития) обратно в массовую школу. Кроме того, медико-педагогическая комиссия не имеет права направлять ребенка в спецшколу без согласия родителей. В результате встречаются случаи, когда аномальный ребенок (например, умственно отсталый) просто присутствует в массовой школе.

*Недостатки и достижения процесса обучения.* Участники совещания отметили, что относительно хорошо разработаны некоторые специальные методики, имеются (хотя спрос не полностью удовлетворен) оригинальные учебники и рабочие тетради на печатной основе. Большой эффект дают индивидуальные и групповые коррекционные занятия.

В то же время указывалось, что несостоятельным является требование давать всем учащимся одного типа школ одинаковое образование. Во всех типах школ не хватает уроков эстетического цикла. В классах для детей с задержкой психического развития слишком рано начинается обучение второму языку. Не оправдало себя и повышение количества уроков общественно-полезного труда. Представители школ с русским языком обучения отметили, что учебные планы и программы недостаточны для ознакомления с культурой Эстонии.

*Возможности более гибкой организации учебного процесса.* Дифференцирование общего среднего образования требует более гибкой организации учебного процесса на начальном и среднем этапе обучения в отношении детей с легкими отклонениями в развитии, а также сети специальных школ или классов для них. В школьной реформе подчеркивается вопрос о повышении роли семьи в воспитании молодого поколения. Специальные школы-интернаты в то же время снижают возможности родителей положительно влиять на своих детей.

Со стороны массовой школы остались вне должного внимания вопросы обучения аномальных детей. Поэтому на нашей

“мозговой атаке” был поднят вопрос: Как относиться к идее обучать аномальных детей в массовой школе? Были перечислены все категории аномальных детей и роздана таблица, в которой участники совещания выразили свое мнение о том, можно ли обучать детей с различными отклонениями в массовой школе и если нет, то где и каким образом их следует обучать.

Полученные ответы мы систематизировали следующим образом:

- 1/ Можно обучать в массовой школе.
- 2/ Нельзя обучать в массовой школе.
- 3/ Можно/нельзя обучать в массовой школе.

В массовой школе можно обучать детей с задержкой психического развития легкой и средней степени, детей с легким недоразвитием речи, отдельных глухих, слепых или детей с ЗПР в тяжелой степени. В родной школе сохраняется в системе обучения и воспитания положительное влияние семьи и здоровых сверстников, но могут встречаться трудности в овладении программой (например, звуковым анализом и чтением). Это значит, что в ответах была правильно подчеркнута необходимость обеспечения помощи логопеда и психолога, специалистов-сурдистов и тифлистов. Названные дети с отклонениями в развитии нуждаются больше всего в помощи дефектолога (не просто логопеда), так как во многих случаях, кроме встречающихся трудностей в овладении родным языком, эти дети сталкиваются и с трудностями в математике, появляются особенности во всем процессе обучения (неумение учиться, запоминать материал и т.п.), а также в развитии личности. Последними мог бы заниматься и психолог. Однако психологи, хотя и выявляют особенности поведения или структуру развития психических процессов ребенка, все же, как правило, не могут давать учителям конкретных советов или проводить коррекционную работу.

В массовой школе нельзя обучать большинство слепых и глухих детей, детей с тяжелыми нарушениями речи, умственно отсталых в степени дебильности и имбецильности, а также детей с задержкой психического развития в тяжелой степени. Все названные группы аномальных детей нуждаются в специальных программах тифлосурдопедагогического и логопедического обслуживания. Современная массовая школа не обеспечивает аномальных детей соответствующими видами специальной помощи. Поэтому было предложено обучать этих детей или в спецшколах-интернатах, или в школах без интерната, или в спецклассах при местной массовой школе. В последнем случае нужно организовать систематические консультации дефектолога.

В массовой школе можно/нельзя обучать слабоборющихся, слабослышающих детей и детей с церебральным параличом. Обу-

чение этих детей в массовой школе расширяет общение со сверстниками и способствует сохранению положительного влияния семьи. Но все категории этих детей требуют особых условий и серьезного учета дефектов, нужны технические средства, специальное оборудование и специальная консультация педагогам и родителям.

Если особенности дефекта не позволяют обучать названные категории детей в массовой школе, то требуется обучение в спецшколах-интернатах, спецшколах без интерната и спецклассах при массовой школе.

Выявляется, что в самом деле поднимается вопрос о более гибкой организации всей системы обучения аномальных детей. Кроме того, становится ясным, что в массовой школе нужны дефектологи, необходимо организовывать консультации специалистов как для родителей, так и для учителей массовых школ.

Для организации более гибкой системы обучения аномальных детей возникает ещё одна очень важная проблема — это мнение общества в целом. В частности, нужно улучшить отношение к аномальным детям у учителей массовых школ. В целях иллюстрации проблемы приведем анализ предварительной анкеты, которую мы проводили среди учителей вспомогательных школ. Нас интересовал следующий круг вопросов: профессиональная подготовленность выпускников вспомогательных школ, факторы, от которых зависит закрепление и приспособление в трудовых коллективах, что этому препятствует, в чем заключаются причины. Было предложено показать недостатки, а заодно предлагать свои варианты решения проблем.

Получены следующие результаты:

1. Приспособление профессионально хорошо подготовленных выпускников в трудовом коллективе определяется несколькими факторами:
  - 1/ человеческое, справедливое, доброжелательное отношение со стороны членов коллектива;
  - 2/ руководство, моральная и материальная помощь в начале трудовой деятельности;
  - 3/ руководство и помощь в быту, а также в вопросах личной жизни;
  - 4/ возможность жить у себя дома вместе с родителями;
  - 5/ посильный труд;
  - 6/ хорошие бытовые условия (квартира, равноправие в использовании благ, предназначенных всем членам коллектива);
  - 7/ хорошая зарплата;
  - 8/ небольшой рабочий коллектив.
2. Факторы, препятствующие приспособлению выпускников в

трудоом коллективе:

- 1/ высокомерное, пренебрежительное, несправедливое отношение со стороны "нормальных людей" — товарищей по работе;
- 2/ отсутствие руководства и помощи;
- 3/ несоответствие выполняемой работы способностям и умениям выпускников;
- 4/ отсутствие влияния родного дома, семьи (родителей, родственников);
- 5/ неудовлетворительные бытовые условия (отсутствие нормального жилья, слабая дисциплина в общежитии, низкая зарплата).

Можно отметить, что самое существенное место занимают отношения в рабочем коллективе.

Анализ ответов учителей позволяет образно представить роль и место вспомогательной школы в обществе, их взаимосвязь и взаимоотношения. Общество в целом постоянно продуцирует своих членов, которые нуждаются в специальном обучении, в помощи общества. Эту помощь осуществляет школа, давая детям общее образование и готовя их к жизни. Таким образом общество получает каждый год множество простых рабочих и рабочих-специалистов.

Судьба умственно отсталого ребенка во многом зависит от того, насколько общество осознает и уважает человеческие права своих ущербных членов, насколько оно осознает и чувствует свой долг и обязанности перед ними. Характер отношения к выпускникам вспомогательной школы — это индикатор культурного уровня и гуманности всего общества.

Отношение безответственности и отталкивания со стороны общества за короткие сроки уничтожают плоды педагогического труда. Результаты могут быть весьма нежелательными — выпускники вспомогательных школ, имеющие относительно хорошие предпосылки к приспособлению, попадают в конфликты, начинают прогулы, бродяжничество, злоупотребление алкоголем, они совершают разные асоциальные поступки, часто оказываются в рядах правонарушителей и подсудимых. Нежелательным является и другой возможный исход — взрослые люди, способные и умеющие работать, живут на иждивении своих родителей.

Насмешки, высокомерное отношение к менее развитым членам общества, т.е. к тем, кто в каком-то отношении отличается от среднего, часто не позволяет своевременно оказывать детям нужную педагогическую и медицинскую помощь. Боясь нанести вред своему престижу, родители часто всячески скрывают дефект своего ребенка.

Со стороны педагогов общеобразовательной школы часто от-

мечается отрицательная тенденция. Педагоги стараются как можно быстрее отправить из массовой школы всех детей, которые имеют хотя бы маленькие трудности в овладении программным материалом начальных классов. Учителя не умеют, а часто даже не желают заниматься с детьми индивидуально, и в результате этого увеличиваются пробелы в знаниях, снижается самооценка и умственная работоспособность детей. Наконец, у детей появляются неврозы или другие неврозоподобные отклонения, которые уже вторично ухудшают уровень развития познавательных процессов. Поэтому дифференцирование обучения должно касаться не только более развитых детей в среднем и старшем звене обучения (это, несомненно, важно), но и обязательно менее способных детей в начальном звене обучения. Это значит, что каждая средняя школа, каждый регион должны позаботиться прежде всего сами о своих детях при помощи гибкой организации учебного процесса. Необходимо позаботиться о детях как с выдающимися умственными способностями, так и о детях со слабыми способностями, но имеющими явно положительный потенциал к трудовой подготовке.

В результате анализа идей в отношении организации системы (структуры) обучения аномальных детей можно предложить следующую схему.

#### Дошкольное обучение аномальных детей

Специальные группы при общих дошкольных учреждениях	Отделения при специальных школах	Специальные дошкольные детские дома
---	----------------------------------	-------------------------------------

#### В массовую школу

В общие классы	В специальные классы при массовой школе	В спецшколы (интернаты)
----------------	---	-------------------------

Предложения и идеи учителей и участников "мозговой атаки" затрагивали также проблемы трудовой подготовки аномальных детей.

Полную подготовку к жизни должна давать вспомогательная школа, которая во всех отношениях должна соответствовать современным требованиям. Для усвоения профессии предлагается два варианта:

- 1/ в хорошо профессиональных классах при школе;
- 2/ в специальных профессионально-технических училищах или в специальных группах при общих училищах.

Особого внимания заслуживает профессиональная подготовка более слабых учащихся — выбор специальностей и организа-

ция обучения. Считается, что с 4 по 9 классы нужно для более слабых организовать дополнительные индивидуальные или групповые занятия, а в профессиональных классах при школе или в спецгруппах при училищах практиковать индивидуальную учебу под руководством мастера. В пересмотре нуждается трудоустройство выпускников вспомогательных школ. В этом должны участвовать и проявлять заинтересованность кроме школы, также предприятия и местные исполкомы.

Пересмотра, усовершенствования и освобождения от лишнего балласта требуют программы общеобразовательных предметов. Должное место среди общеобразовательных предметов или в форме интегрированных предметов должны приобрести человековедение (охрана здоровья, семейное воспитание, элементарные знания о психологии, общении, этикет культурного поведения); культуроведение вместе с эстетическим воспитанием и в связи с обучением истории; краеведение, а также социально-бытовое обучение. Роль предмета социально-бытового обучения подчеркивается особо (она чаще всего подвергалась и критике). Считается, что этот предмет должен быть интегрирован в содержание обучения родному языку и природоведению в младших классах, а в старших классах необходимо расширять как объем предмета, так и его содержание. Для этого нужна специальная материальная база.

Внимания заслуживают предложения использовать подсобное хозяйство в качестве базы для дополнительной подготовки к жизни более слабых выпускников, сирот и учеников, приходящих из нездоровых семей. Эти выпускники были бы в подсобном хозяйстве обеспечены квартирами, жили и работали бы определенное время там под руководством воспитателей (инструкторов), которые давали бы им консультации по многим вопросам обиходной жизни (расходование денег, оборудование квартиры, проведение свободного времени, прием гостей и т.д.). Такое проживание под руководством воспитателей понимается и как продолжение предмета "социально-бытовое обучение" и может быть включено в программу.

Так как среди других недостатков обучения аномальных детей одними из основных были чрезмерная повседневная нагрузка и недостаточность общеобразовательных предметов, то одним из вопросов на "мозговой атаке" был вопрос об учебном плане каждого типа специальных школ. Вспомогательным школам был предложен, например, следующий учебный план.

Данный учебный план представляет собой попытку сконструировать содержание образования как единого целого с целью лучшей подготовки умственно отсталых детей к самостоятельной жизни.

Учебный предмет (цикл)	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
I Природа, общество, язык Родной язык, второй язык, при- родоведение с элементами кра- еведения, биология, география, история, общество и право.	8	11	11	11	10	13	14	14	14	8
II Математика и профессио- нальное обучение. Математика, профессиональ- ное обучение (черчение), общественно-производительный труд, элементы физики и химии.	5	5	5	9	14	16	17	17	17	28
III Культуроведение										
Изобразительное искусство				1	1	1		1	1	1
трудоое обучение	3	3	3							
музыка и пение	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
физическая культура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
ритмика	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
человеко- и обществоведение, со- циально-бытовая подготовка						1	2	2	2	2
Всего	20	23	23	25	30	36	38	38	38	40
IV Коррекция (индивидуальная и групповая)										
Логопедия	3	3	3	3	2					
Лечебная физкультура	1	1	1	1	1	1				
Коррекция эмоционально-волевой сферы	1	1	1	1	1	1				
Трудовая практика							10	10	12	

\* Автор благодарит Лайне Векер и Мадли Витисман за оказанную помощь при разработке материалов "мозговой атаки".

## SOME WAYS OF ORGANIZING SPECIAL EDUCATION IN ESTONIA

V. Neare  
Summary

The results of brainstorming in 1987 provide us with following conclusions:

- there is a need to increase differentiation of instruction in grade school, which means more instructional support for teachers and parents, as well as establishing streaming and/or resource room practices;

- there is a need for substantial improvement of housing and financing of special boarding schools;

- there is a need to broaden the range of professional training for exceptional children and to guarantee suitable jobs for them.

## SISUKORD СОДЕРЖАНИЕ

### I. Eripsühholoogia ja -didaktika

#### Специальная психология и дидактика

- В.Г. Петрова. К проблеме психологического изучения развития умственно отсталых школьников ..... 3
- T. Aunapu. Alamõistuslike laste tähelepanu iseägasusi ..... 10
- T. Аунапуу. К вопросу об особенностях внимания у умственно отсталых детей. Резюме ..... 21
- A. Reinmaa. Võimalusi ettehaarava enesekontrolli oskuse kujundamiseks hälvikuil õppeülesannete lahendamisel .... 22
- A. Рейнмаа. Возможности обучения планирующему и операциональному самоконтролю аномальных школьников при решении учебных заданий. Резюме ..... 32
- B.A. Гулак. Управляемое формирование у учащихся-дебилов умственных действий лингвистического содержания. 34
- V.A. Gulak. Controlled (overt) shaping of linguistic-mental activity by EMR-students. Summary ..... 50
- E. Kärner. Inimese kujutamine abikooli algklassi kunstiõpetuse tunnis. .... 51
- Э. Карнер. Изображение человека на уроке изобразительного искусства в младших классах вспомогательной школы. Резюме ..... 61

### II. Kõnetegevus

#### Речевая деятельность

- K. Karlep. Речевая деятельность и обучение языку. .... 62
- K. Karlep. Speech activity and language instruction. Summary 77
- K. Карлеп. Порождение, восприятие и осознание речи. ... 78
- K. Karlep. Processing, perception and overtization of speech. Summary ..... 99
- B.B. Юртайкин. Особенности познавательной деятельности детей с тяжелой речевой патологией. .... 100

V.V. Yurtaikin. On some Features of Cognitive Activity of the Seriously Language Disordered Children. Summary . . .	109
В.К. Воробьева, Е.Л. Маливанова. Динамика развития семантических полей значений у детей с общим недоразвитием речи. . . . .	110
V.K. Vorobyova, J.L. Maliovanova. Development of semantic fields by speech-delayed children. Summary . . . . .	123
В.К. Воробьева. Методы и приемы организации семантического поля значений слов в речевой деятельности детей с моторной алалией. . . . .	124
V.K. Vorobyova. Techniques and means of shaping semantic fields of word meanings by children with motor alalia. Summary . . . . .	132
E. Viitar. Algklassi nürmikute ja alakõnega õpilaste tekstimälu kvaliteedi sõltuvus materjali omandamise viisist. . . . .	133
Э. Вийтар. Зависимость качества памяти слабослышащих и детей с недоразвитием речи начальных классов от способа усвоения материала. Резюме . . . . .	143
K. Plado. Liiitlause järelekordamise oskusest IV ja VI klassi vaimselt alaarenenud õpilastel. . . . .	144
К. Пладо. К вопросу о воспроизведении сложных предложений умственно отсталыми школьниками. Резюме . . .	160

### III. Eripedagoogika areng

#### Развитие специальной педагогики

A. Kals. Eesti tüflopäedagoogika ajaloost aastatel 1922 – 1944. .	162
A. Калс. Об истории эстонской тифлопедагогики за 1922 – 1944 годы. Резюме . . . . .	173
B. Neare. Võimalised variandid arengule kooli süsteemi spetsiaalse hariduse alal. . . . .	175
V. Neare. Some Ways of Organizing Special Education in Estonia. Summary . . . . .	182