

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI
TOIMETISED

УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS

826

ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ
ПСИХОЛОГИИ И ДИДАКТИКИ

Труды по дефектологии

TARTU  1988

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
ALUSTATUD 1893.a. VIINIK 826 ВЫПУСК ОСНОВАНЫ В 1893.г

ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ДИДАКТИКИ

Труды по дефектологии

ТАРТУ 1988

Редакционная коллегия: И. Унт, К. Карлеп, Э. Вийтар
Ответственный редактор И. Унт

Ученые записки Тартуского государственного университета.
Выпуск 826.
ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ДИДАКТИКИ.
Труды по дефектологии.
На эстонском и русском языках.
Резюме на русском языке.
Тартуский государственный университет.
ЭССР, 202400, г.Тарту, ул.Оликооли, 18.
Ответственный редактор И. Унт.
Корректоры Л. Яго, Л. Оноприенко.
Подписано к печати 24.06.1988.
МБ 02800.
Формат 60x90/16.
Бумага писчая.
Машинопись. Ротапринт.
Учетно-издательских листов 10,44. Печатных листов 10,5.
Тираж 700.
Заказ № 806.
Цена 2 руб. 10 коп.
Типография ТГУ, ЭССР, 202400, г.Тарту, ул. Тийги, 78.

6 - 4

© Тартуский государственный университет, 1988

I. ERIPSUHHOLOGIA KÜSIMUSED

ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

KOLLEKTIIVSE JOONISTAMISEGA KAASNEV KÕNE VAIMSELT ALAARENENUD KOOLIEELIKUTEL

U. Toome

Joonistamine on keeruline sünteetiline tegevus, milles avaldub lapse kujunev isiksus ja mis samaaegselt mõjutab isiksuse arengut (Мухина В. С., 1981, с. 18).

Autor väidab, et laste joonistused on väga mitmekesised. Neisse lülitatakse nii esemetega tegutsedes omandatu kui ka graafilised šabloonid. Joonistused kajastavad üheaegselt seda, mida laps näeb ja mida teab.

Joonistuste iseärasused koolieelses eas on V. Muhhina arvates tingitud kahest asjaolust.

1. Laps ei valda veel kõiki kujutamise võimalusi. Need omandab ta sõltuvalt kasvatamisest ja õpetamisest järk-järgult.

2. Joonistustes kajastuvad lapse psüühika iseärasused. Ta joonistab põhiliselt seda, millega on tutvunud erinevates tegevustes: joonistustes avaldub liigutuslik kogemus ning kujutlused ümbritsevast, peegelduvad lapse tajude ja mõtlemise iseärasused ning emotsioonid (Мухина В. С., 1981, с. 17-18).

Eelöeldust selgub, et koolieelikute joonistustes esinevad tihti nn. graafilised šabloonid. N. Freeman väidab, et stereotüüpsus on joonistamisele omasem kui teistele tegevusliikidele, sest kopeerimisvõimalused on siin suuremad ning varasemate kogemuste arvestamine intensiiv-

sem. Graafiliste stampide Kasutamist Kutsub esile nende praktiseerimise soodus võimalus. Kuna laps joonistab kindlate reeglite järgi, on joonistus ka kõrvalseisjatele alati äratuntav. N. Freeman rõhutab, et kindlate retseptide kasutamisel on joonistamisoskuse arengule kahe- või kolme-astmeline mõju: ühelt poolt see soodustab (stampide kasutamine muudab esemete kujutamise lapse jaoks lihtsamaks), teiselt poolt aga pidurdab (muudab esemed nii joonistaja kui ka vaataja jaoks liiga lihtsaks) tema edasiminekut (Freeman N. H., 1980, lk. 19-23).

Graafiliste šabloonide kasutamine on eriti iseloomulik vaimselt alaarenenud koolieelikutele. O. Gavriluškina arvates on nimetatud nähtuste põhjuseks valede õpetamismeetodite ja -võtete kasutamine. Autor rõhutab, et pedagoogid on seadnud endale tihti eesmärgiks "ilusa" joonistuse saamise, mis on aga vastuolus laste oskuste ja võimete-ga. Eesmärgi saavutamiseks kasutatakse selle tõttu joonistuse ettenäitamist elementide kaupa või valmis piltide kopeerimist. Sealjuures pööratakse vähe tähelepanu joonistatavate objektide vaatlemisele, sensoorse kasvatus- tehesannete täitmisele ning tegevuse moti- veerimisele. Selliselt organiseeritud te- gevuses omandavad vaimselt alaarenenud koolieelikud vaid graafilisi harjumusi ning teatud objektide standardse kujuta- mise oskuse. Joonistamisel on antud juhul ainult üks motiiv - alluda täiskasvanu korraldusele (Гаврилушкина О. П., 1984, c. 53-54).

Praktilised tegevused (k. a. joonis- tamine) on alati seotud tunnetustegevuse- ga. Sellesse süsteemi lülitub ühe obliga- toorse komponendina ka kõne. Nii tegevus- es kui ka kõnes avalduvad ilmekalt lapse mõttetegevuse iseärasused. Selle kõrval võimaldab kõne alates 4,5 - 5 aasta vanu- sest nii oma kui ka kaaslaste tegevust

reguleerida ja planeerida (Кузина Н. И., 1980, с. 147).

Praktilisele tegevusele kaasnevat kõnet normaalsel koolieelikutel on uurinud D. Elkonin ja D. Ljamina. Analüüsinud 4 - 5-aastaste laste ütlusi kollektiivses mängus, leidis D. Ljamina, et normaalse intellektiga koolieelikud kasutavad kõnet järgmistel eesmärkidel:

- 1) millegi selgitamine kaaslastele;
- 2) kutsumine koostegutsemisele;
- 3) pöördumine kaaslaste poole abi saamiseks;
- 4) küsimuste esitamine ja neile vastamine;
- 5) kaaslaste tervitamine;
- 6) oma tegevuse saatmine kõnega;
- 7) pöördumine täiskasvanu poole (Лямина Д. Т., 1979, с. 51).

Autor väidab, et 4 - 5-a. laste kõnet iseloomustab eelkõige pöördumine kaaslaste poole (80 % juhtudest). Seejuures domineerib nn. selgitav kõne (40 % kõigist juhtudest). Laps, kes on omandanud mingi toimingu, jälgib suure huviga kaaslasti ning selgitab ka neile, kuidas seda teha. Kuid 4 - 5-aastaste laste selgitused on tihti veel ebaselged. Põhjusena nimetab autor aja- ja ruumikujutluste ebatäpsust ning nende vähest seost kõnega (Лямина Д. Т., 1979, с. 51-52).

D. Ljamina uurimisest selgub ka see, et oma tegevust saadab 4 - 5-aastane laps kõnega vaid siis, kui see on tõesti vajalik. Oma tegevuse reguleerimine ja selle eelnev planeerimine kujuneb välja hiljem.

Seega kinnitavad kirjeldatud uurimise tulemused L. Vögotski varasemaid hüpoteese. Nimetatud autor väitis juba 30. aastatel, et esialgu kasutab laps kõnet põhiliselt kommunikatiivses funktsioonis, s. t. kõne on koostöö vormiks eakaaslastega ja täiskasvanutega. Laps küsib, vastab küsimustele, vaidleb, palub abi, jutustab millestki (Выготский Л. С., 1982, V, с. 198).

Esemelises tegevuses kujuneb aga peagi välja nn. egotsentriline kõne, mis hakkab varakult täitma uut (planeerivat) funktsiooni, mõjutades väga aktiivselt lapse käitumist.

L. Vögotski rõhutab, et egotsentriline kõne ilmneb siis, kui laps oma praktilises tegevuses on sattunud raskustesse. Soovides jõuda eesmärgini, mida ise seisvalt pole aga võimalik saavutada, pöördub laps täiskasvanu poole. Sealjuures formuleerib ta kõnes selle võimaluse, mida ta ise ei suuda täita, s. t. esitab tegevuse plaani. Suur hüpe lapse arengus toimub aga siis, kui ta pöördub sama probleemiga iseenda poole. Viimasel juhul hakkabki kõne, mis osaleb ülesande lahendamisel, suunama lapse edasist käitumist (Выготский Л. С., 1982, VI, c. 33). Tegemist on nähtusega, kus laps püüab täita mingit praktilist ülesannet ja samal ajal ka räägib. Kõne on olemuselt arutelu, sest laps on sunnitud ülesande kaiku otsima, s. t. mõtlema (Выготский Л. С., 1982, V, c. 166). L. Vögotski rõhutab, et sellisel juhul ei avaldu kõnes mitte ainult tegevust takistavad asjaolud, vaid tekkinud olukorrale otsitakse ka lahendust. Laps arutleb ja nimetab need operatsioonid, mis tal tuleb sooritada (Выготский Л. С., 1982, III, c. 163). Mõnikord võib egotsentriline kõne avalduda vaid ühe sõnana, mis on aga juba plaaniks iseenda jaoks ning sisaldab kontsentreeritud kujul lapse kogu järgneva käitumise (Выготский Л. С., 1982, V, c. 201). Probleemi edasi selgitades väidab L. Vögotski, et mida keerulisem on tegevus ja mida vähem on võimalusi selle otseseks sooritamiseks, seda suuremaks muutub kõne osatähtsus. Mõnikord on kõnel nii tähtis osa, et ilma temata polegi laps suuteline ülesannet lahendama (Выготский Л. С., 1982, VI, c. 22-23). Autor püstitab ka hüpoteesi, et egotsentrilist kõnet lapsel

tuleb vaadelda kui üleminekuvormi väliskõnelt sisekõnele. Psühholoogiliselt ongi see juba sisekõne (võttes aluseks tema funktsiooni). Väliskõne on ta ainult väljendusvormilt (Выготский Л. С., 1982, VI, c. 23).

Ka D. Elkonin väidab, et egotsentriline kõne kujuneb sotsiaalse kõne ja laste ning täiskasvanute vaheliste suhete baasil praktilise tegevuse käigus. Samas märgib autor, et egotsentriline kõne sõltub tegevuse liigist, millele ta kaasub.

1. Joonistamist saatvale kõnele on iseloomulik konstateerimine, kusjuures kasutatakse enamasti laiendatud lauseid.

2. Praktiliste ülesannete täitmisel avaldub rohkem tegevuse eelnev planeerimine ja ebaõnnestumiste analüüs. Kõne on aga sealjuures fragmentaarsem (Эльконин Д. Б., 1958, c. 22-23).

V. Lubovski toob oma uurimuses välja etapid, mida kõne reguleeriv funktsioon oma arengus läbib:

1) varem omandatud toimingute otsene ajendamine väliselt;

2) mingit toimingut esile kutsuva eseme nimetamine otsese korralduse asemel;

3) sõna kasutamine toimingut kinnistava positiivse või negatiivse signaalina;

4) oma tegevuse sõnaline üldistamine;

5) oma tegevuse verbaalne planeerimine (Лубовский В. Н., 1978, c. 207).

Vaimselt alaarenenud koolieelikute praktilise tegevuse ja kõne seoste iseärasusi on oma uurimustes kirjeldanud J. Strebeleva. Autor väidab, et nimetatud kontingendi õpetamata lapsed üldjuhul oma tegevust kõnega ei saada. Kui nad midagi räägivad, siis ei ole see harilikult seotud situatsiooni analüüsiga, vaid suhtumisega ülesandesse. Olukord muutub, kui lapsi on probleemsituatsioonide lahenda-

misel järjekindlalt suunatud ka kõnet kasutama. Sellise eriõpetuse läbi teinud vaimselt alaarenenud koolieelikud suudavad kõne abil fikseerida tegevuse eesmärgi, välja tuua ülesande tingimusi, esemete omadusi ja nendevahelisi suhteid. Tihhti on laste kõnel sel juhul ka tegevust planeeriv iseloom (Стребелева Е. А., 1982, с. 106).

Kõne ja praktiliste tegevuste vaheliste seoste kujundamisele on erilist tähelepanu pööratud ka vaimselt alaarenenud koolieelikute õppe-kasvatustöö programmi kujutavate tegevuste alalõigus. Vastavalt programmi nõuetele tuleb kõikides kujutava tegevuse tundides tegelda ka nimetatud laste kõne arendamisega. Tööd tuleb teha mitte ainult sõnavara, vaid ka fraasilise ja kõnelise suhtlemise kujundamisega. Eriline koht kõnearendustöös on kujutava tegevuse tundides kõne reguleeriva ja planeeriva funktsiooni arendamisel. Programmi näeb ette, et oma tegevuse eelnevale elementaarsetele planeerimisele peavad vaimselt alaarenenud koolieelikud jõudma juba kolmandal õppeaastal (Воспитание и обучение..., 1983).

Käesolevas töös seatigi eesmärgiks selgitada välja 3 - 8-aastaste vaimselt alaarenenud laste joonistamise ja seda saatva kõne iseärasused kollektiivse vabajoonistamise korral. Saadud andmeid võrreldakse tulemustega, mida näitasid samad katsetused individuaalse vabajoonistamise ajal. Tulenevalt eesmärkidest on uurimuse konkreetset ülesanded järgmised:

- 1) selgitada, kuidas mõjutab kollektiivne tegevus laste joonistamise taset;
- 2) analüüsida laste tegevuste iseloomu kollektiivse joonistamise korral;
- 3) uurida, kas ja mil määral muutub joonistamist saatva kõne osatähtsus, tema adekvaatsus ning kõne kasutamissagedus põhilistes funktsioonides uutes tingimus-

tes.

Katseisikuteks valiti 3 - 8-aastased lapsed, kellel kõigil oli diagnoositud vaimne alaareng debiilsuse astmes. Katsed viidi läbi ajavahemikus 14. VII - 30. VII 1966 Rakvere rajooni Inju Lastekodus. 37 uuritava lapse hulgas oli poisse 25, tüdrukuid 12. Vanuseliselt jaotati katsealused 3 vanuserühma:

- 1) 3 - 4-aastased - 10 last,
- 2) 5 - 6-aastased - 11 last,
- 3) 7 - 8-aastased - 16 last.

Suurem osa katseisikutest (22) oli saanud eriõpetust 3 või 4 õppeaasta jooksul. Teise õppeaasta lapsi oli 4 ning esimese õppeaasta oli läbinud 8 katsealust. 3 uuritavat last olid koolieelses- se erilasteasutusse alles suunatud.

Uurimismeetodina kasutati konstateerivat eksperimenti. Katse käik oli järgmine. Katsealuste rühm (3 - 4 juhuslikult valitud last) istus ühe laua taga. Lapsed olid paigutatud selliselt, et oleksid loodud maksimaalsed võimalused omavaheliseks suhtlemiseks. Igale lapsele anti puhas paberileht. Värvipliiaatsite komplekt oli aga ühine. Viimasel juhul oli jällegi eesmärgiks luua eeldusi probleem-situatsioonide ja lastevaheliste suhete kujunemisele. Kui katsealused olid olukorraga kohanenud, anti neile korraldus joonistada seda, mis neile meeldib.

Katse protokollides fikseeriti joonistamiseks kulunud aeg, laste tegevuste iseloom ning neid tegevusi saatev kõne. Kui katsealune oli oma töö lõpetanud, pidi ta andma vastuse küsimusele "Mida sa joonistasid?".

Valminud tööd lisati lapse uurimise protokollile.

Katsetulemused

Jälgides lapsi, võis märgata, et kaaslaste juuresolek mõjutab olulisel määral laste huvi antud tegevuse vastu. Jälgiti, kuidas kaaslased ülesannet täi-

davad, pöörduti üksteise poole abi saamiseks, kutsuti naabreid korrale või õpetati neid.

Vabajoonistamisel, kus lastel avaneb võimalus näha kaaslaste töid töö teostamise ajal, ilmneb vaimselt alaarenenud koolieelikutel kohe jäljendamine ja kopeerimine. Sellisele tegevusele kaldusid eelkõige need katsealused, kes individuaalselt joonistades suutsid ainult kritseldada, nüüd aga kujutasid samu objekte, mis kaaslasedki. Tekib küsimus, miks need lapsed, toetudes rühma teiste liikmete tegevusele ja selle resultaatile ning ka kõnele, on nüüd suutelised juba objekti kujutama. Vastuse leidmisel toetume Z. Apatskaja uurimustele, kes väidab, et graafiliste kujutluste formeerimine on äärmiselt keeruline psühholoogiline protsess. Ta toob välja üksikud komponendid:

- 1) tervikliku kujutluse olemasolu esemest;
- 2) kujutus objekti ruumilistest omadustest ja suhetest;
- 3) kujutus liigutustest, mille abil eset kujutatakse;
- 4) graafilise tegevuse oskused (Апацкая Э. А., 1984, с. 8-9).

Võime oletada (katse metoodika seda täpselt välja selgitada ei võimalda), et võimalus kaaslaste tegevust jälgida aitab last eelkõige graafiliste kujutluste loomisel (täpsustamisel).

Nimetatud iseärasuste kõrval tuleks rõhutada ka laste kõne aktiivsuse tõusu, võrreldes individuaalse vabajoonistamise katsetega.

Järgnevalt analüüsime saadud tulemusi vanuserühmade kaupa.

Kõige nooremad katsealused (3 - 4-aastased) moodustasid uuritavate laste hulgast äärmiselt ebaühtlase rühma. 10 katseisiku seas oli lapsi, kes olid viibinud erilasteasutuses ühe või kahe õppe-

aasta jooksul või sinna alles suunatud. Nende varasem õpetamine ja kasvatamine oli toimunud väikelastekodus.

Antud korralduse järgi ei hakanud selles rühmas tegutsema vaid üks laps. Ta jälgis teisi ning hakkas lõpuks pliiatsitega manipuleerima. Ülejäänud katseisikud lähtusid neile esitatud instruksioonist. Joonistamiseks kulutasid 3 - 4-aastased katsealused keskmiselt 5 min. 12 sek. Katsealuste tegutsemise aeg kollektiivsel joonistamisel oli, võrreldes individuaalse joonistamisega, lühem (keskmiselt 1 min. ja 39 sek. võrra). Kui rühmas keegi oma tegevuse lõpetas, siis arvasid oma töö valmisolevaks ka ülejäänud. Seetõttu oli joonistamiseks kulutatud aeg rühmade kaupa oluliselt erinev (2 min. 55 sek. ; 3 min. 42 sek. ; 6 min. 35 sek.).

Kui analüüsida laste tegevusi laadi järgi, siis selgub, et kõige rohkem kritseldati. Sellist tegutsemist võis registreerida 8 lapse "joonistamist" jälgides. 7 last olid alles nn. järeleaimava kritseldamise staadiumis. Ükski nimetatud katsealustest ei suutnud selgitada, mida ta oli joonistanud, või anti üldistatud vastus: "See on pilt" (Janek J., 3-a.). Neljal juhul kritseldati paberilehe mõlemale poolele, mis viitab vastava tegevuse protsessuaalsele iseloomule. Vaid ühel juhul võime oletada, et laps on jõudnud sihiteadliku kritseldamise staadiumisse. Nimelt väitis Marko H. (4-a.), et ta on joonistanud lilled. 10-st uuritavast üks (Veronika R., 4-a.) joonistas aga terve paberilehe täis ringe, öeldes, et need on nõõbid. Järelikult on nimetatud katsealune üleminekul esemelisele joonistamisele, kuid tema graafilist tegevust iseloomustab protsessuaalsus.

3 lapse joonistamist jälgides registreeriti ka ebaadekvaatset tegutsemist situatsioonis. Näiteks Janek J. (3-a.) tagus pliiatseid vastu lauda, loopis neid

laua alla, kortsutas paberit. Janek J. oli erilasteasutuses viibinud vaid mõne päeva.

Sihitu tegevuse puhul on juhuslik ka värvipliiatsite valik. 2 last kasutasid kogu joonistamise ajal vaid üht pliiatsit, 5 last aga vahetasid neid pidevalt. Pliiatsite vähesuse tõttu tekkisid ka konfliktid, mida püüti lahendada jõuga. Näiteks haaras Ründer J. (4-a.) kaaslaselt pliiatsi ning seejärel lõi teda. Seega puudub selles vanuses lastel vajadus ja oskus probleemsetes olukordades adekvaatset lahendust otsida.

Kui võrrelda katse tulemusi individuaalse joonistamise andmetega, siis võime väita, et tegevuse tingimuste muutmine laste kujutava tegevuse taset ei mõjuta. Asjaolu on selles vanuseastmes ootuspärane, sest laste joonistamise tase on ütlaselt madal ning ka jäljendamisoskus puudulik. Küll aga kasvab kollektiivse tegevuse tingimustes laste kõneline aktiivsus (vt. tabel 1).

Suuremal või vähemal määral kasutasid kõnet kõik selle rühma lapsed, k. a. Ründer J., kes ei joonistanud. Võrdlusena olgu lisatud, et individuaalse joonistamise ajal 4 last 10-st vaikis. Järgnevalt vaatame, millistes funktsioonides kõnet sagedamini kasutatakse. Ootuspäraselt tõuseb kollektiivsel tegutsemisel olulisel määral kõne kommunikatiivse funktsiooni osatähtsus. Kaaslaste poole pöördui 23 korral (42,7 % ütlustest), ent sageli (7 korral) ei olnud need pöördu-mised seotud joonistamise või joonista-tavaga, s. t. olid situatsioonivälised. Näiteks lausus Janek J. (3-a.) Ründer J-le: "Kuule, lähme õue! Kuule õue ei lähe!" Tuleb ette ka korralduste andmist kaaslastele (nt. Ründer J. nõudis Urmaselt: "Kirjuta nimi ka peale!") või paluti tähelepanu osutamist oma tööle (nt. Janek J. pöördus Marko H. poole palvega: "Vaa-

ta, mul on palju Vaata, mul on suur!). Ühelgi korral ei olnud võimalik registreerida pöördumist kaaslaste poole abi saamiseks. Ii juhul pöörduti täiskasvanu poole (individuaalse joonistamise ajal tehti seda 8 korda). Tüüpiline on hinnangu otsimine oma tegevusele või selle resultaadile ("Tädi, näe!") või püütakse täiskasvanu tähelepanu juhtida kaaslaste tegevusele (Marko H., 4-a.: "Kuule, tädi! Tema teeb. ").

15 korral registreeriti oma (8 juhtu) või kaaslaste (3 juhtu) tegevuse kommenteerimist (vt. tabel 1). Näiteks rääkis Urmas R. (4-a.) kritseldades: "Kirjutame arst. Teeme prilliid ka." Kõne kutsusid esile ka ootamatud situatsioonid (4 juhtu). Näiteks kommenteeris Janek J. (3-a.) olukorda, kus pliiats kukkus laua alla, järgmiselt: "Kuku maha. Mina ei lasse."

Vaid 4 last 10-st püüdsid kõne abil olukorda või mõnda momenti tegevusest fikseerida. Näiteks väitis Janek J. pärast pliiatsite vahetamist Ando K-ga: "Meie saime nalja."

Oma tegevust kõne abil 3 - 4-aastased vaimselt alaarenenud lapsed ei planeerinud. Ainult üks laps (Veronika R., 4-a.) teatas eelnevalt ühel juhul: "Teen väikse nõõbi ka." Nagu varem märgitud, oli nimetatud katseisik jõudnud esemelise joonistamise staadiumi.

Tähelepanu väärib ka fakt, et kollektiivses tegevuses kasvab samuti nende repliikide arv, mis ei ole seotud ei joonistamisega ega kaaslastega. Sellist situatsioonivälisist kõnet oli 9 korral (individuaalse joonistamise ajal vaid ühel juhul). Näiteks vaatas Urmas R. (4-a.) joonistamise ajal ruumis ringi ja nõudis: "Minä tahan tibus." Kirjeldatud nähtus kinnitab veel kord, et igasugune kõne on esialgu vähemalt väliselt sotsiaalne.

Kokkuvõttes võib öelda, et 3 - 4-aastased vaimset alaarenenud laste joonistamisoskused on veel sihitu kritseldamise tasandil. Muutusi ei too kaasa ka laste tegutsemine väikestes rühmades. Küll aga avaldab kollektiivne tegevus mõju laste kõnelisele aktiivsusele. Eelkõige kasvab kommunikatiivsete väljendite hulk. Paljudel juhtudel on aga kõne joonistamisega seotud vaid kaudselt või on üldse situatsiooniväline. Enkki kollektiivses tegevuses kõne osatähtsus kasvab, tuleb ikkagi arvestada faktiga, et kõnet kasutatakse endiselt piiratud ulatuses, s. t. kõne saadab vaid üksikuid momente tegutsemisel. Kuna tegevust otseses mõttes veel pole, ei teki vajadust ka seda reguleerida-planeerida, pole ka vajadust koopereerumiseks (nt. pliiatsite vahetamiseks).

5 - 6-aastaste laste joonistamine väikestes rühmades tõi kaasa küllaltki ilmekaid muutusi, võrreldes 3 - 4-aastaste katsealustega. Ilmnes üldine elevus ja aktiivsus tegutsemisel. Tunti huvi teiste laste töö tulemuste vastu ning nõuti tähelepanu pööramist ka oma saavutustele. Joonistamiseks kulutatud aeg (keskmiselt joonistas iga laps 10 min. 3 sek.) ei erinenud olulisel määral individuaalse joonistamise katses registreeritud keskmisest ajast (9 min. 59 sek.). Rühmade kaupa oli aga joonistamiseks kulutatud aeg erinev. Ka 5 - 6-aastastel ilmnes nähtus, et kui keegi grupis lõpetas joonistamise, siis oli see kohe märkuandeks ka teistele.

Kui individuaalsel joonistamisel iseloomustas selle rühma 4 last sihitu kritseldamine ja vaid 2 last suutis oma joonistustes kujutada mingeid äratuntavaid objekte, siis kollektiivsel joonistamisel oli sihitut kritseldamist vaid 3 lapsel. 3 katsealust kujutas kõiki objekte juba koos oluliste tunnustega. 2 kat-

seisikut, kes üksinda joonistades pärast kritseldamist oma tööle küll nimetusi suutsid anda, kujutasid rühmas joonistades mitmeid objekte juba äratuntavalt. Parem tase ilmes eelkõige neil katsealustel, kes individuaalse joonistamise tulemuste järgi olid üleminekul kõrgemale joonistamise astmele. Nimetatud laste tulemused on eeldatavasti tingitud võimalusest jälgida kaaslaste liigutusi või joonistusi objektide kujutamisel. Laste käitumise ning kõne jälgimine viitabki ideede laenamisele. Näiteks vaatas Rene K. (6-a.) naabri joonistamist ja lausus mõne aja pärast: "Kuule! Kati tegi akna. Ma teen ka." Kirjeldatud nähtus viitab sellele, et lastel on omandatud mõnede esemete kujutamise oskused (tavaliselt on need teatud stereotüübid), mida aga ise-iseisvalt alati ei realiseerita. Jälgides aga kaaslaste joonistamist, meenub lapsele, et ka tema oskab sellist objekti kujutada.

Kritseldamise ja objektide kujutamise kõrval oli 6 korral ka ebaadekvaatset tegutsemist paberi ja pliiatsiga (individuaalse joonistamise ajal vaid ühel juhul). Üks uuritavatest lastest (Urmo U., 5-a.) ei suutnud püsivalt laua taga istuda ning lahkus sealt 4 korral. Tagasi tulles jätkas ta oma tööd. Katsealune oli sihitu kritseldamise tasandil.

Värvipliiatsite valik oli ka selles vanuserühmas juhuslik. 3 last kasutas vaid 1 - 2 pliiatsit, ülejäänutele oli iseloomulik pliiatsite sage ning sihitu vahetamine. Selle tõttu kasutati värve ebaadekvaatselt. Nii joonistas Andres V. (6-a.) päikese rohelise, inimese musta ja jänese punase pliiatsiga.

Väga suur on kollektiivis joonistamise mõju 5 - 6-a. vaikselt alaarenenud laste kõnelisele aktiivsusele. Joonistamise ajal rääkisid kõik lapsed (üksinda joonistades 6 last vaikis, ülejäänud,

v. a. üks laps, saatsid oma tegevust ainult üksikute repliikidega). Ühise tegetsemise ajal kasutas 5 last kõnet pidevalt. Nende joonistamisoskus oli esemelise joonistamise tasandil või selleni jõudmas. Kokku kasutati kõnet 133 korral (individuaalse joonistamise ajal 24 juhul).

Ka 5 - 6-aastaste katsealuste kõnet analüüsides tuleb märkida, et kõige enam kasutati kõnet kommunikatiivses funktsioonis (vt. tabel 1). 51 korral oli suhtlemispartneriks Keegi kaaslastest. Protesteeriti kaaslaste tegevuse vastu (nt. Kadri P., 6-a.: "Urmo, mis sa teed? Ara pane minu peale! Las olla nii!"), õpetati neid (nt. Rene P., 6-a.: "Vaata! Nii peab holdma. Nii nagu mina hoian.") või pakuti abi (nt. Marvi M., 6-a.: "Innar, tee ka!"). 20 korral pöörduti ka täiskasvanu poole. Peamiselt püüti saavutada täiskasvanu tähelepanu (nt. Kadi P., 6-a.: "Näe! Vaata, mis mina tegin!"). Esines ka tähelepanu juhtimist ning hinnangu andmist kaaslaste tegevusele (nt. Ermo T., 5-a.: "Tädi, vaata! Virbi tegi sodi. Nii hirmsa sodi tegi."). Ainult üks laps (Urmo U., 5-a.) pöördus täiskasvanu poole abi saamiseks: "Tädi, õpetal!"

Kasvas ka kommenteeriva kõne osatähtsus. Kollektiivses tegevuses kasutati kõnet selles funktsioonis 36, individuaalse joonistamise ajal vaid 12 korral. Domineeris (32 juhtu) oma tegevuse saatmine kõnega. Näiteks rääkis Kadi P. (6-a.) joonistades: "Mina võtan rohelise. See on roheline. Ja värvin. Aken on mul. Värvin akeni ära." Utluses ilmneb selgesti ka kõne planeeriv komponent enne järgmist toimingut. Üksikutel juhtudel (40 korral) kommenteeriti ka kellegi kaaslaste tegevust. Näiteks lausus Andres V. (6-a.) Jana joonistamist jälgides: "Jana teeb aknaid. Teeb vangi aknaid." 15 juhul kasutati kõnet selle fikseerivas funktsioonis.

Joonistumist saatev lõpe 3 - 8-a. vaimset arengunend lastel (allaste absoluutsrv).

Vanus- rühmad	Laste arv	Eesfunktsioon								
		Reguleeriv-planeeriv				Kommunikatiivne				
		Komenteeriv		Pikseeriv		Planeeriv		Konkreetne	teiskesva- nuga	
		1.	2.	1.	2.	1.	2.			
3 - 8-a.	10	I	17	2	2	2	2	2	2	8
		II	8	3	4	-	1	-	23	11
5 - 8-a.	11	I	12	2	7	2	1	2	2	2
		II	32	4	13	2	6	-	51	20
7 - 8-a.	16	I	20	2	7	2	3	2	2	8
		II	53	4	28	13	22	-	110	32

I - individuaalne vabajoonistamine

1. - oma tegevuse suhtes

II - kollektiivne vabajoonistamine

2. - teiste tegevuse suhtes

sioonis, sellest 13 korral võeti kõnega kokku oma tegevus (nt. teatas Ermo T., 5-a.: "Mina tegin lumememme."), kahel korral kaaslaste oma (nt. lausus Andrus V. Annely R. tööd vaadates: "Sa tegid jänesele papud ka. "). Kuigi väliselt on oma ja teiste tegevuse kommenteerimine või fikseerimine sarnane, on ütluste funktsioon põhimõtteliselt erinev. Kui esimesest kujuneb oma tegevuse reguleerimine, siis teisest kollektiivi ühise tegevuse korraldamine. Üksikutel juhtudel registreeriti ka ütlusi, mis kajastasid täiendavalt oma tegevuses teatud momenti eelnevat planeerimist (individuaalse joonistamise ajal ühel korral). Planeerivat kõnet kasutasid mõningal määral just need lapsed, kes on esemelise joonistamise tasandil või sellele jõudmas. Planeerimine on aga juhuslik. Näiteks rääkis Innar S. enne järgneva objekti kujutamist: "Nüüd teen mustaga. Ma teen nii palju asju. Nüüd hakkab siit värvima."

Situatsioonivälist kõnet kasutati selles grupis vaid ühel korral. Joonistamise ajal pöördus Ermo T. eksperimentaatori poole ja küsis: "Kuule, kas sul kommi on?"

Kokkuvõttes võib öelda, et 5 - 6-aastased valmselt alaarenenud laste joonistamisoskused on väga erisugused. On lapsi, kes kritseldavad sihitult ja oma tegevuse vastu huvi ei tunne, ning on ka neid, kes oma kritseldustele juba nimetusi annavad või kujutavad objekte nende põhiliste tunnuste abil. Joonistamine kollektiivis mõjutab eelkõige nende laste tundeid, kes individuaalse joonistamise tulemuste põhjal olid üleminekul esemelsele joonistamisele. Iseloomulik on aga kaaslaste tööde kopeerimine. Olulisel määral kasvab kollektiivse joonistamise ajal nende laste kõne aktiivsus. Ei joonistata enam vaikides, nagu oli iseloomulik individuaalsele joonistamisele, vaid

suheldakse kaaslastega ning ühtlasi kommenteeritakse oma tegevust joonistamise ajal. Tegevuse eelnevale planeerimisele 5 - 6-aastased vaimselt alaarenenud lapsed tavaliselt jõudnud ei ole.

Kõige vanemate (7 - 8-aastased) katsealuste rühmas olid muutused, mida tõi kaasa joonistamine väikestes rühmades, samuti märkimisväärsed. Kasvanud oli huvi joonistamise vastu, tegutsemisel oldi püsivamad. Kui grupis oli laps, kelle tegevus oli teistega võrreldes sihipärasem ja huvi suurem, siis hoidis ta oma tegutsemisega ka kaaslasti ülesande täitmise juures. Seetõttu kulutati kollektiivsel joonistamisel aega tunduvalt rohkem kui üksinda joonistades (keskmised näitajad ühe lapse kohta vastavalt 17 min. 46 sek. ja 10 min. 32 sek.).

Teatavasti oli enamik 7 - 8-aastaseid vaimselt alaarenenud lapsi individuaalse joonistamise tulemuste põhjal esemelise joonistamise tasandil.

Ka joonistamine väikestes rühmades kinnitab seda. Tervet rida objekte oskas kujutada 9 katsealust. 3 lapse joonistusi analüüsisides võib aga väita, et nad on alles üleminekul sellele etapile. Esemeid kujutavad nimetatud lapsed niisuguste tunnuste abil, mis võimaldavad objekte kergesti ära tunda. Kui oskused on ammandatud, ilmneb kritseldamine, mõnikord isegi veel sihitu. Samas on aga joonistused, kus objekte on kujutatud stereotüüpset, äärmiselt vaesed. Kujutatakse ühtaolisi esemeid ning ka kujutamise viis on sarnane. Võime kindlalt väita, et nimetatud katsealused on omandanud mõne eseme stereotüüpse kujutamise viisi, mille tulemusel on jõutud stampideni. Oma tegevust eelnevalt ei planeerita. Viimast polegi vaja, sest joonistatakse seda, mida on õpitud ja mis stereotüüpset meenub. Iseloomulik on kopeerimine. Eset, mida keegi joonistab, kujutatakse ka gru-

pi teiste liikmete töödes. Nii joonistasid kõik esimese neljaliikmelise rühma lapsed maja, mille küljes lehvis lipp. Teises rühmas joonistasid kõik katsealused jällegi maja, selle juurde lisati aga päike ja lilled. Maja kujutas oma töödes üldse 13 last 16-st. See oli alati kahekordne ja korstnaga.

Vaid 2 last 7 - 8-aastaste rühmas olid üleminekul temaatilise joonistamise tasandile. Kuigi ka nende tööd olid väliselt ainult objektide kogumid, andsid lapsed ise selgituse, mis viitavad juba teemale, millest lähtuti. Näiteks joonistas Tanja F. samuti maja, selle juurde lilled ning taevasse kaks pilve ja päikese. Oma selgituses pildi kohta väitis ta järgmist: "See on kevadine pilt. Päike paistab, sinililled. Korstnast tuleb suitsu."

Ka selles rühmas valiti värve tihti juhuslikult. On iseloomulik, et objekte kujutatakse esimese kätte võetud pliiatsiga.

Nagu noorematel katseisikutel, nii kasvab ka 7 - 8-aastastel vaimselt alarenenud lastel kollektiivses tegevuses kõne osatähtsus (vt. tabel 1). Kui üksinda joonistamise ajal registreeriti neil 38 kõne kasutamise juhtu, siis uues olukorras oli see näitaja juba 264. Rääkisid kõik selle rühma lapsed (individuaalse joonistamise ajal 9 last vaikus). Pidevalt saatis oma tegevusi kõnega 8 last 16-st. Kasvas kõikide kõnefunktsioonide osatähtsus. Kõige iseloomulikum on jällegi kommunikatiivse kõne sageduse kasv, milleks kollektiivne tegevus loob otseselt eeldused. Nimetatud funktsioonis kasutati kõnet 142 korral. 110 juhul registreeriti suhtlemist kaaslastega. Selles vanuserühmas kujunes mõningatel juhtudel välja juba hargnenud dialoog. Nii näiteks toimus Andres T. ja Jüri S. vahel järgmine vestlus:

Andres: "Mina teen ilusa tuba oma-
le."

Jüri: "Kus su lapsed mahuvad?"

Andres: "Mitte kedagi ei ole kodus."

Jüri: "Aga suits tuleb sul maha
mit."

Suuremal osal juhtudest oli aga tegemist kas informatsiooni hankimisega (nt. Aleksander M. (7-a.): "Kas te kardinaid oskate? Ei oska?") või kaaslaste õpetamisega (nt. lausus Andres S., 7-a. Andrus T-le: "Võta see! Võta heledam! Issand, kuidas ta teeb! Aknad ka ju."

32 korral registreeriti laste pöördumist täiskasvanu poole. Sagedamini te- hakse seda pööramiseks täiskasvanu tähele- panu mõne rühma liikme ebaõigele käitumi- sele. Näiteks rääkis Taimo P.: "Leo sü- litas, tädi." Tuli ette juhte, kus soo- viti saada kinnitust oma mingile otsus- tusele. Näiteks küsis Hans S. (8-a.): "Eks kodumaa lipud on nii suured?"

59 korral kasutati selles katsealus- te grupis kõnet kommenteerivas funktsioo- nis (individuaalse joonistamise ajal oli vastavaid juhte 20). 53 korral oli võima- lik registreerida oma tegevuse kommentee- rimist. 7 - 8-aastased vaimselt alaarene- nud lapsed ei kommenteeri mitte enam üksikuid momente, vaid mõnedel lastel saadab kõne nende tegutsemist juba pikema aja jooksul. Toome siinkohal näiteks An- nely R. (7-a.) kõne joonistamise ajal: "Teen jänese ka siili juurde. Käpad. Näe, kuidas käpad, jalad, sabaots. Suu ka tee- me jänesele. Teeme talle puraviku seene. Ja jalad ja käpad." 4 korral kommenteeri- ti ka kaaslaste tegevust.

Oma (28 juhul) või kaaslaste (13 juhul) tegevuse fikseerimist kõne abil märgiti kokku 41 korral. Nii teatas Mari- ka K. (7-a.) pärast töö lõpetamist: "Ja ongi munad. Suured ei ole olemas." Jaani- ka K. (8-a.) lausus aga Andres T. tööd vaadates: "Need on sul maasikad. Küpsed.

See on toores. "

Üllatav oli kõne planeeriva funktsiooni osatähtsuse kasv 7 - 8-aastaste vaimselt alaarenenud laste rühmas. Kuigi ei saa rääkida, et selles vanuses debiilsed lapsed oma tegevust suudaksid eelnevalt läbi mõelda, võib siiski märgata, et mõnikord juba arutletakse, mida järgnevalt teha võiks. Olgu siinkohal toodud näitena Annely R. (7-a.) kõne: "Mina teen maja ja siis kuuse. Suurt ma ei tee."

Samal ajal tuleb nentida, et mõningal määral kasvab ka situatsioonivälise kõne osa (ii juhtu). Nii rääkis Kalle J.: "Leo murdis ühe kurgi minu peenralt ära. Tal läks kogemata." Antud juhul on ilmselt tegemist meenutusega varasematest päevasündmustest, millel puudub aga igasugune seos kujutatavaga.

Nagu näitavad katsete tulemused, on 7 - 8-aastased vaimselt alaarenenud lapsed esemelise joonistamise staadiumis. Kujutatud objektid on aga kõikide laste joonistustes ühetaolised ning nende valik piiratud. Tüüpiline on kopeerimine. Samuti on võimalik väita, et kollektiivne tegevus vallandab selles vanuses lastel suure kõnelise aktiivsuse. Iseloomulik on kõneline suhtlemine kaaslastega. Ilmnevad ka momendid, kus püütakse oma tegevust kõne abil eelnevalt planeerida. Üldine kõnelise aktiivsuse kasv toob aga kaasa ka situatsiooniga sidumata repliikide hulga mõningase suurenemise.

Kokkuvõte

Katsete tulemused annavad võimaluse leida vastuse püstitatud ülesannetele ning teha ka mõningaid järeldusi.

1. Kollektiivsel joonistamisel kasvab vaimselt alaarenenud koolieelikute huvi oma tegevuse vastu, eriti 7 - 8-aastastel lastel. Seda kinnitab eelkõige joonistamiseks kulutatud aeg. Huvi tegevuse vastu püsib ainult seni, kuni keegi rühmas oma töö lõpetab.

2. Joonistamise taset mõjutab rühmatöö vaid üksikutel lastel: põhiliselt neil, kes on üleminekul esemelisele joonistamisele. Nähtust põhjustab asjaolu, et koos tegutsemine annab lastele võimaluse ideede "laenamiseks" ning tegevuse jälgendamiseks. Seda võimalust kasutavad eelkõige 5 - 6-a. ja 7 - 8-a. vaimselt alaarenenud lapsed. Noorematel jälgendamisoskus veel puudub.

3. Vaimselt alaarenenud koolieelikute joonistused on vaesed ning koosnevad põhiliselt stampidest. Üheks põhjuseks on juba eespool mainitud jälgendamine. Teine ning ilmselt olulisem tuleneb laste puudulikust õpetamisest. Joonistamisoskuse kujundamisel ja arendamisel ei ole seatud eesmärgiks mitte kujutava tegevuse mehhanismi kujundamist, vaid töö piirdub üksikute objektide joonistama õppimisega.

4. Kollektiivse tegevuse ajal kasvab oluliselt joonistamist saatva kõne osatähtsus. See nähtus ilmneb kõikides uuritud lasterühmades. On iseloomulik, et kollektiivse joonistamise ajal räägivad suuremal või vähemal määral kõik katsealused. Seega ilmneb lastekollektiivi mõju egotsentrilisele kõnele ka vaimse alaarengu korral.

5. Kõnet kasutatakse põhiliselt selle kommunikatiivses funktsioonis. Esineb protesti kaaslaste tegevuse suhtes, an-

takse korraldusi või "õpetatakse". 5 - 6- ja 7 - 8-aastased pöörduvad kaaslaste poole ka abi saamiseks. Üksikutel juhtudel kujuneb välja hargnenud dialoog.

Kõigis rühmades kasvab märgatavalt ka oma tegevuse momentide kommenteerimine. Üksikutel juhtudel sisaldab see juba planeerimise elemente. Vastavad nähtused avalduvad ilmekalt 7 - 8-a. lastel.

Joonistamist saatva kõne kasvuga suureneb aga ka situatsiooniväliste rep-
liikide arv.

Eeltoodut arvesse võttes võime väita, et joonistamine väikestes rühmades mõjutab väimselt alaarenenud koolieelikute joonistamist kahes suunas. Joonistamisoskust selliselt organiseeritud tegevus kas ei mõjuta üldse (lapsed, kel domineerib sihitu kritseldamine) või paranevad tulemused tänu jäljendamisele. Positiivseks tendentsiks on aga huvi tõus ja joonistamist saatva kõne aktiveerumine.

Kirjandus

- Freeman H. H. Strategies of representation in young children: analysis of spatial skills and drawing processes. - London: Academic Press, 1980. - 392 p.
- Апацкая Э. А. Особенности формирования графических образов и действий у умственно отсталых школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 1984. - 21 с.
- Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 1983. - 127 с.
- Выготский Л. С. Проблемы развития психики // Собр. соч. - М.: Педагогика, 1983. - Т. III.
- Выготский Л. С. Основы дефектологии // Собр. соч. - М.: Педагогика, 1983. - Т. V.
- Выготский Л. С. Научное наследство // Собр. соч. - М.: Педагогика, 1984. - Т. VI.
- Гаврилушкина О. П. Развитие изобразительной деятельности умственно отсталых детей дошкольного возраста // Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / Под. ред. Л. П. Носковой. - М.: Педагогика, 1984. - С. 47-64.
- Кузина Н. Е. Методика развития объяснительной речи // Содержание и методы умственного воспитания дошкольников / Под. ред. Н. Н. Поддьякова. - М.: Педагогика, 1980. - С. 214.
- Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей. - М.: Педагогика, 1987. - 224 с.
- Лямина Д. Г. Формирование речевой деятельности // Дошкольное воспитание. - 1975. - № 9. - С. 49-55.

- Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. - М. : Педагогика, 1981. - 238 с.
- Стребелева Е. А. Формирование наглядно-действенного мышления у умственно отсталых дошкольников в процессе специального обучения // Обучение и воспитание умственно отсталого ребенка. - М., 1982. - С. 94-107.
- Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. - М. : Изд-во АПН СССР, 1958. - 114 с.

СОПРОВОЖДАЮЩАЯ РЕЧЬ ПРИ КОЛЛЕКТИВНОМ
РИСОВАНИИ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ
ДОШКОЛЬНИКОВ

Ю. Тооме

Р е з ю м е

Целью данного исследования было выяснение особенностей речи и изобразительной деятельности у умственно отсталых детей 3 - 8 лет в условиях групповой работы (свободного рисования). Результаты констатирующих экспериментов были анализированы по возрастным группам (3 - 4 года - 10 детей, 5 - 6 лет - 11 детей, 7 - 8 лет - 16 детей) и сопоставлены со сходными данными индивидуальной работы (Ю. Тооме, 1987).

Основные выводы исследования таковы:

- В условиях групповой работы интерес дошкольников к изобразительной деятельности повышается. Особенно это заметно у детей 7 - 8 лет. Соответственно увеличивается и среднее время рисования.

- У части детей результаты рисования в группе, по сравнению с индивидуальной работой, несколько выше (дети 5 - 8 лет). Как правило, эти дети находятся на переходной ступени к предметному рисованию. Причиной этого является то, что в совместной работе появляются возможности имитации и "заимствования идеи".

- В коллективной работе роль сопровождающей речи значительно возрастает во всех возрастных группах. Речь применяется прежде всего в коммуникативной функции: просьба о помощи, протест, распоряжение, советы и т.д. Следовательно, в некоторых случаях появляются и элементы регулирования деятельностью соседей. У отдельных детей был отмечен и настоящий развернутый диалог. В то же время увеличивается и количество реплик, не свя-

занных с ситуацией.

- Во всех возрастных группах возрастало и количество реплик в констатирующей или планирующей-регулирующей функции. Элементы планирования своей деятельности были обнаружены прежде всего в группе 7 - 8-летних детей.

Итак, рисование в малых группах влияет на деятельность детей в следующих направлениях:

- 1) повышается интерес к рисованию;
- 2) значительно активизируется сопровождающая речь;
- 3) повышается качество рисунка (в результате имитации у части детей).

MÕNINGAID ALAMÕISTUSLIKE ÕPILASTE MÄLU ISEÄRASUSI
(TRÜ DEFEKTOLOOGIAOSAKONNA ÜLIÕPILASTE DIPLOMITÖÖDE PÕHJAL)

T. Aunapuu

Õpilase õpiedukuse potentsiaali objektiivseks põhimääraks on vaimsete võimete tase, eelkõige tema mälu ja mõtlemine. Seetõttu on mõistetav, miks paljud nimekad nõukogude ja välismaa uurijad on süvenenud laste mälu ning mõtlemise arengu iseärasustega seotud probleemidesse ja ikka leitakse midagi sellist, mis võib saada aluseks kas uute õppeprogrammide koostamisele, koolireformi mingi tahu edukamale läbi viimisele (6-aastaste koolivalmiduse ja õpetamise probleemid jne.) või lihtsalt rikastatakse psühholoogiateadust mõne uue teabega lapse arengu seaduspärasustest.

Käesolevas artiklis peatutakse alamõistuslike õpilaste mälu mõningatel iseärasustel. Teoreetilise osa aluseks on võetud nõukogude defektoloogiateadlaste A. Juodraitise (Подрайтис А.А., 1981), A. Grigonise (Григонис А.В., 1973), N. Lutonjani (Лутонян Н.Г., 1977), N. Poddubnaja (Поддубная Н.Г., 1976) ja V. Podobedi (Подобед В.Л., 1981) seisukohad, eksperimentaalse osa analüüsi aluseks on defektoloogiaosakonna üliõpilaste H. Allikvee (1986, juhendaja dots. T. Aunapuu), E. Averjanovi (1977, juh. dots. A. Reinmaa), L. Parma (1975, juh. v-õp. V. Neare), U. Puhm (1979, juh. dots. T. Aunapuu), E. Putrolaineni (1983, juh. dots. T. Aunapuu) ja T. Talve (1978, juh. dots. T. Aunapuu) diplomitööde materjalid.

Kõik nimetatud uurijad märgivad, et alamõistuslike õpilaste mälu jääb paljude näitajate poolest maha normaalselt arenenud lapse mälust, N. Poddubnaja väite (Поддубная Н.Г., 1976, c. 152) kohaselt koguni 2 - 3 aastat. Erinevused normist esinevad kõigis mälu protsessi osades. Meeldejätmise iseärasused saavad alguse lapse hoiakust ja huvist, s.t. tundeja tahtevallast (subjektiivsed tegurid). Siin rõhutavad uurijad üksmeelselt alamõistuslike laste passiivsust ja vähest tunnetuslikku huvi ümbritseva maailma vastu. Nimetatud omaduste tõttu halveneb tunduvalt nii tahtelise kui tahtmatu omandamise kvaliteet: omandamine muutub aeglasemaks, maht kitseneb. Alamõistusliku lapse omandamisprotsess on raskendatud ka mitmete kõrgema närvitegevuse iseärasuste tõttu (objektiivsed tegurid). Olulisimad neist on närviprotsesside inertsus ja ajukoore lukustusfunktsiooni nõrkus, mis tingi-

vad uute seoste formeerimise raskuse. Ka on formeerunud seosed vähepüsivad. Sellega seletub alamõistuslike laste äärmiselt aeglane õppimistempo. Meeldejätmist raskendavad veelgi taju mahu piiratus ja tähelepanu kontsentratsiooni nõrk tase. Kõne ja mõtlemise puudujäägid (II signaalsüsteemi alareng) põhjustavad loogilise mälu madalat taset, sest kui materjalist ei saada aru ega suudeta eraldada olulist ebaolulisest, on seda võimalik omandada vaid mehhaaniliselt korrates. Seega valitseb alamõistuslikel lastel piltlik-kujundiline mälu sõnalis-loogilise mälu üle (Подобед В.Л., 1981, с. 117). Alamõistuslike laste mälu säilitamisprotsessi hälbepildid väljenduvad seoste ja formeerunud assotsiatsioonide kiires purunemises. A. Grigonise väitel (1973, lk. 82) säilib põhiliselt mitte terviklik sisu, vaid üksikud fragmendid.

Omandatu reprodutseerimisel ilmneb alamõistuslike laste mälu valivuse nõrkus (Подрайгис А.А., 1981, с. 58). Ka on meenutamine passiivne (debiilik ütleb, mis pähe tuleb, samal ajal kui üldkooli õpilane teeb pingutusi täpseks taastamiseks). Tihti on mehhaaniliselt omandatud materjal meenutamisel moonutatud, kusjuures mida pikem on vaheaeg omandamise ja reprodutseerimise vahel, seda suuremad on moonutused (Лютонян Н.Г., 1977, с. 31).

Seega võib märkida, et debiilsete laste mälul on mitmesuguseid erijooni. Nende täpsustamisele on olnud pühendatud ka mitmete defektoloogiaosakonna üliõpilaste diplomitööd. Kokku on 6 üliõpilast uurinud 218 debiilse lapse mälu iseärasusi (võrdlusrühmas oli kokku 176 üldkooli niisama vana õpilast). Üliõpilased on oma diplomitöödes pööranud põhilist tähelepanu abikooli õpilaste mehhaanilisele lühiajalisele omandamisele, kusjuures silmas peetakse omandatava materjali liiki ja iseärasusi. Lisaks mehhaanilisele omandamisele on vaadeldud ka loogilist omandamist ning seda soodustavaid tegureid ja tahtmatut ning tahtelist meeldejätmist.

Mehhaanilise omandamise uurimisel on kasutatud eelkõige 10 sõna meeldejätmise katset. Põhitulemused esitatakse tabelis 1.

T a b e l 1

Sõnade õige reprodutseerimine mehhaanilise
omandamise järel (%)

Klass	Kordamiste arv					
	1	2	3	4	5	
Abikool	I	10,9	31,5	35,5	44,5	46,5
	II	20,0	44,5	39,5	51,0	52,7
	III	25,2	39,0	45,0	50,1	58,6
	V	37,1	53,1	64,1	77,1	78,5
	VI	46,0	66,4	75,1	76,9	79,0
	VII	40,3	57,3	68,0	80,0	83,1
	Üldkool	I	26,5	44,5	55,5	56,5
II		27,5	45,0	61,0	68,5	81,5
III		28,3	50,5	64,1	71,6	83,5
V		55,8	66,1	76,1	83,0	84,4
VI		48,1	69,2	80,7	93,5	94,3
VII		56,7	75,0	79,3	89,4	92,4

Nagu tabelist 1 näha, paranevad tulemused nii abi- kui üldkoolis klassist klassi, ka on ilmne seos kordamiste arvu ja tulemuse vahel. Ometi tuleb rõhutada, et nii on vaid formaalses mõttes. Andmed näitavad, et igas klassis on õpilasi, kes sooritavad katse tunduvalt alla klassi keskmise taseme ja kelle tulemused võivad olla isegi märgatavalt madalamad paar-kolm aastat nooremate õpilaste omadest. Seda näitab ka leitud andmete diferents (katseseeria parima õpilase tulemusest lahutati edutuma õpilase tulemus) (vt. tabel 2).

T a b e l 2

Tulemuste erinevus klasside lõikes

Klass	Kordamiste arv					
	1	2	3	4	5	
Abikool	V	5	6	7	6	7
	VI	3	6	4	6	5
	VII	7	6	7	4	6
Üldkool	V	3	3	3	3	3
	VI	3	5	5	4	4
	VII	2	3	3	3	3

Tabeli 2 andmetel võib väita, et üldkooli klassid on küll ühtlasemad, kuid ka seal on tulemused oluliselt erinevad. Abikoolis on õpilaste individuaalsed erinevused veelgi suuremad: diferents 7 näiteks märgib seda, et kui klassi parima õpilase tulemus oli 8 sõna, siis edutum meenutas vaid 1 sõna. Rõhutada tuleb, et nende üldkooli õpilaste tulemused, kes oma klassi keskmisele alla jäid, ületasid nende abikoo-

li õpilaste tulemusi, kes olid üle oma klassi keskmise. Näiteks üldkooli õpilane, kelle tulemus 5,9 oli klassi keskmisest tulemusest 6,6 madalam, ületas abikooli keskmise tulemuse - 4,2 sõna.

Märkimist väärib abikooli õpilaste passiivne suhtumine oma reprodutseerimise edukusse (kui sõna ilma pingutuseta ei meenunud, jäädi lihtsalt rahulikult vait). Õpilaste käitumist katsete ajal iseloomustavad järgmised reaktsioonid (%-des):

	abikool		üldkool	
	IV kl.	VI kl.	IV kl.	VI kl.
Püüdlük, tähelepanelik	13,3	20,0	52,3	48,7
Kommenteerib tegevust	6,7	16,0	-	-
Erutatud	6,7	-	23,5	14,8
Pealiskaudne	26,7	12,0	12,0	14,8
Aeglase tempoga	33,3	24,0	12,2	21,7
Passiivne, ükskõikne	13,3	28,0	-	-

Sõnade asendused esinesid enam-vähem samadel õpilastel igal reprodutseerimise korral. Abikooli I klassis pakkus 9 last välja kokku 46 sõna, mida katsematerjalis polnud (ülejäänud õpilased sõnu ei asendanud), V klassis 8 õpilast 58 sõna, III klassis 7 õpilast 48 sõna, VII klassis 5 õpilast 23 sõna, kusjuures neist 1 VII klassi poiss nimetas 18 asendussõna. Ka üldkooli õpilased nimetasid sõnu, mida katsematerjalis polnud, kuid tunduvalt vähem: I klassis 4 õpilast 9 sõna, II klassis 6 õpilast 16 sõna ja III klassis 6 õpilast 20 sõna.

Mehhaanilise mälu tase on otseses seoses omandatava materjali liigiga. Kui eeltoodud andmed on sõnade omandamise kohta, siis järgnevalt vaatleme piltide, numbrite, kujundite ja teksti meeldejätmist. Pildimaterjal jäi abikooli õpilastele õigesti meelde järgmiselt: II klassis 76,3 %, IV klassis 84,4 % ja VI klassis 94,5 %; pildi asukoht laual (ruumimälu): II klassis 41 %, IV klassis 48 % ja VI klassis 69 %; figuuride meeldejätmise: II klassis 21,7 %, IV klassis 25 % ja VI klassis 40,6 %; teksti taastati õigesti (sõnasõnalise täpsusega): II klassis 30 %, IV klassis 40,4 % ja VI klassis 58,1 %. Eeltoodust võib järeldada, et alamõistuslikud õpilased omandavad tahtmatult kergemini visuaalset kui verbaalset materjali. Kui visuaalset materjali taastati üle 50 %, siis verbaalset materjali alla 50 %. Visuaalse materjali meeldejätmise edukus oleneb omakorda konkreetsest materjali liigist: paremini jäetakse meelde pilte kui kujundeid. Ilmselt

seostub antud seaduspärasus sellega, et kui esemepilt tähistab konkreetset eset, mida õpilane tunneb, siis kujunditele on raske tähendust anda. Paremini jäid meelde need kujundid, mis sarnanesid mingi esemega. Viimasena näidatud kujundid jäid paremini meelde. Nimetatud fakt on ilmselt seotud abikooli õpilaste proaktiivse ja retroaktiivse pidurduse iseärasustega.

Mälu sõltuvust materjali mahust selgitati järjest pikemate sõnarühmade meeldejätmise katsuga (vt. tabel 3).

T a b e l 3

Sõnarühmade õige meenutamine (%)

Klass	Sõnu rühmas						Keskmine
	2	3	4	5	6	7	
II	80,0	46,7	52,5	38,0	27,0	30,0	39,6
IV	96,0	92,8	80,4	62,9	38,1	42,9	60,5
VI	100,0	100,0	100,0	70,0	57,2	50,0	73,3

Selgesti ilmneb tendents, mille kohaselt sõnade arvu suurenemine mõjutab reprodutseerimise edukust. Märkimist väärib, et lühiajalisel meeldejätmisel, kui sõnade hulk on väike (2 - 4 sõna), on paremini meeles algusosas asuvad sõnad. Kui meelde on vaja jätta 5 - 7 sõna, hoitakse meeles esimesed (1. ja 2. sõna) ja viimased (eelviimane, viimane). Vahepealsetest meenutatakse vaid otseselt õpilasele lähedasi sõnu (pink, nukk). Töö käigus väsisid õpilased kiiresti: VI klassis umbes 10 minuti ja VII klassis umbes 15 minuti möödudes. Seejärel vähenes nii üldine aktiivsus kui meeldejätmise edukus.

Pikaajalise mälu uurimisel selgus, et abikooli õpilased unustavad küllaltki kiiresti (vt. tabel 4).

T a b e l 4

Materjali taastamine pikaajalises mälus (%)

Materjali liik	Klass	Reprodutseerimise edukus		
		Kohe	Nädala pärast	2 nädala pärast
Arvud	Abikool IV	61,3	33,3	9,4
	VI	73,2	34,4	10,4
Sõnad	Üldkool	92,0	64,8	51,2
	Abikool IV	58,7	56,0	43,3
Pildid	VI	88,8	74,4	67,2
	Üldkool	100	93,2	92,0
Tekst	Abikool IV	71,7	48,3	36,7
	VI	83,5	73,5	59,5
5	Üldkool	99,0	98,0	92,0
	Abikool IV	59,9	55,1	49,0
	VI	54,6	51,4	45,3
	Üldkool	84,6	75,9	72,3

Ebaühtlus erinevate õpilaste tulemustes on pikaajalises mä-
 lus veelgi suurem: nii leidus abikoolis 2 õpilast, kes 2
 nädala pärast suutsid teksti meenutada paremini kui kohe
 pärast katsset, nende tulemused olid ka nii piltide kui ar-
 vude osas küllaltki võrdsed kõigis katseeseriates. Samas
 aga oli 3 õpilast, kes ei suutnud 2 nädala pärast üldse mi-
 dagi meenutada, neist üks siiski mäletas ühte pilti.

Loogilise mälu iseärasuste uurimiseks on kasutatud nii
 loogiliselt seotud sõnapaaride (10 sõnapaari) katsset kui
 ka katsset, milles materjali (25 pilti) oli võimalik klassi-
 fitseerida, et sellega organiseerida ja kergendada meelde-
 jätmist (vt. tabel 5).

T a b e l 5

Loogiliselt seotud sõnapaaride meenutamise edukus (%)

Korduste arv	Abikool			Üldkool		
	I kl.	II kl.	III kl.	I kl.	II kl.	III kl.
1	38	51	52	78	81	90
2	60	82	81	98	97	99
3	73	94	91	99	99	100
4	79	95	93	100	100	100
5	88	95	94	100	100	100

Loogiline seos sõnade vahel abistab üldkooli õpilasi
 meeldejätmisprotsessis, abikooli õpilaste enamik ei saa
 iseseisvalt aru sõnadevahelistest seostest, meeldejätmise
 on mehhaaniline. Statistiliselt oluline positiivne seos on
 abikooli õpilaste vanuse ja loogilise mälu taseme vahel,
 eriti I ja II klassi vahel.

Järgnevalt vaadeldi, millist sõna pakuti õige asemele.
 Selgus, et asendused saab jagada 3 rühma: 1. rühm - juhus-
 likku laadi asendused, 2. rühm - asendus sõnaga teisest sõ-
 napaarist ja 3. rühm - asendus uue loogilise seose alusel
 (vt. tabel 6). Näiteks sõnapaaris vihm-äike loeti loogili-
 seks asenduseks sõnapaare vihm-tuul, vihm-vihmauss, vihm-
 päike.

T a b e l 6

Asenduste esinemissagedus (õpilaste arv)

Rühm	Abikool			Üldkool		
	I kl.	II kl.	III kl.	I kl.	II kl.	III kl.
1.	49	7	14	2	4	2
2.	44	21	17	4	5	5
3.	22	11	13	6	8	1

Nagu tabelist 6 näha, on asenduste esinemissagedus abikooli õpilastel 5,4 korda suurem (198 asendust) kui üldkooli õpilastel (37 asendust). Abikooli õpilaste asendused on põhiliselt juhuslikku laadi (1. - 2. rühm), kuid üldkoolis domineerivad asendused teise sõnapaari sõnaga või sõnaga uue loogilise seose baasilt (2. - 3. rühm).

Nagu juba öeldud, uuriti, kuidas kujunevad loogilist omandamist soodustavad võtted. Katse koosnes 3 etapist. Katseisiku ette lauale olid laotatud pildid (25 pilti), katsekorraldaja ütles, et ta peab korraks ära minema, ja lahkus, jättes katseisiku üksinda laua juurde istuma. Kui katsekorraldaja 2 min. pärast tagasi tuli, korjas ta pildid kokku ja palus katseisikul meenutada, millised pildid olid laual. Seejärel (II etapp) näidati lapsele uuesti pilte ja paluti tal need meelde jätta. Järgnes 2. reprodutseerimine. III etapil asendati katsematerjal raskusastmelt samasuguse uue materjaliga. Katsekorraldaja laskis katseisikul pildid klassifitseerida (vajadusel osutati abi), seejärel korjati pildid ära ja järgnes III reprodutseerimine. Tulemustest annab ülevaate tabel 7.

T a b e l 7

Meenutuse edukus klassifitseerimisevõtte abil (%)

Klass	Abikool			Üldkool		
	I etapp	II etapp	III etapp	I etapp	II etapp	III etapp
I	26,0	45,2	48,0	32,8	50,4	87,8
II	32,4	54,8	64,4	42,4	70,4	87,2
III	34,8	48,0	59,4	40,0	72,4	93,2

Katseandmetest selgus, et abikooli I klassis klassifitseerimisevõtet paremaks meeldejätmiseks ei kasutatud. Vaid 1 laps nimetas kõigepealt koduloomad ja 1 laps toidunõud, kuid ka nemad nimetasid ülejäänud pilte läbiseigi. II klassis kasutas klassifitseerimisevõtet kogu materjali nimetamisel 2, osaliselt 4 õpilast, III klassis täielikult 4 ja osaliselt 3 õpilast. Üldkoolis kasutasid klassifitseerimisevõtet kõik õpilased (vaid üks õpilane osaliselt). Paistis silma, et osa õpilasi rakendas seda võtet juba II etapil, mil nende tähelepanu piltide rühmitamisele ei olnud juhitud ja seega tulid nad mõttele kasutada klassifitseerimisevõtet meeldejätmise hõlbustamiseks iseseisvalt.

Kokkuvõtteks tuleb märkida, et üliõpilastöodes on toodud välja kõik olulisemad tendentsid alamõistuslike laste

mälu arengus. Kõige tähtsamaks on ilmselt see, et juhitakse tähelepanu vajadusele tundma õppida õpilaste mälu individuaalseid iseärasusi, sest ainult nn. keskmised näitajad ei ole alamõistuslike õpilaste vaimsete võimete suurte individuaalsete erinevuste tõttu praktilises elus küllaldased. Diplomitööde andmetel on oluline diagnostiline väärtus, need kergendavad meditsiinilis-pedagoogiliste komisjonide tööd õpilaste suunamisel erikoolidesse, sest andmed on toodud vanuserühmade kaupa statistiliselt olulise erinevusega (kindlad tulemuste intervallid alamõistuslike ja üldkooli õpilaste kohta). Kuivõrd suured on alamõistuslike õpilaste erinevused nii omavahel kui ka üldkooli õpilastest, seda üritati näidata ka käesolevas artiklis. Siiski on olemas mõningaid üldisi põhimõtteid, millest abikooli õpetajad peaksid juhinduma mälu iseärasusi arvestades. Üliõpilastöös esitatud soovitustest võiks märkida järgmist.

1. Õpitav verbaalne materjal tuleks jaotada osadeks. Olulisem materjal tuleks esile tõsta (allakriipsutused, ka-va või kokkuvõtavad küsimused teksti lõpul jne.).

2. Vaja on materjali erinevad osad, eriti üleminekud ühelt mõttelt teisele, teha mõtteliselt lihtsamaks ja selgemaks kas täiendavate siduvate sõnadega või lauseosadega.

3. Materjali selgitamisel tuleb kasutada erinevaid töövõtteid, neid omavahel varieerides, sest alamõistuslikud lapsed väsivad kiiresti ja nende tähelepanu hajub, seega halveneb ka mälu.

4. Olulist materjali tuleb palju kordi korrata, sealjuures aga pidada silmas, et kordamine ei muutuks tüütuks ja igavaks (vaja on varieerida ülesandeid).

5. Õppimise ajal tuleb õpilastele anda aega, neid mitte liiga kiirustada, kuid samas mitte sattuda teise äärmusse: tunni venimine ja lohisemine hävitab laste niigi vähese tunnetusliku huvi tunnis pakutava vastu.

6. Meeldejätmist abistevad võtted tuleb lastele selgeks õpetada, mitte loota, et õpilased ise tulevad loogiliselt mnemotehnika võtetele.

Kirjandus

- Allikvee H. Abikooli murdeaaliste õpilaste loogilise mälu iseärasused: Diplomitöö. - Tartu, 1986. - 64 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Averjanov E. Tahtmatu ja tahtelise mälu iseärasused erineva vaimse arengutasemega lastel: Diplomitöö. - Tartu, 1977. - 82 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Parma L. Abikooli õpilaste lühi- ja pikaajalise mälu iseärasusi tekstülesannete lahendamisel: Diplomitöö. - Tartu, 1975. - 61 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Puhm U. Abikooli õpilaste tahtmatu mälu mõningaid iseärasusi: Diplomitöö, - Tartu, 1979. - 102 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Putrolainen E. Debiilsete mürsikute pikaajalise mälu iseärasusi sõltuvalt omandamise viisist: Diplomitöö. - Tartu, 1983. - 62 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Talv T. Abikooli õpilaste mälu mõningaid iseärasusi: Diplomitöö. - Tartu, 1978. - 100 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Григонис А.В. Преднамеренное и непреднамеренное запоминание учащихся младших классов вспомогательной школы: Дис. ... канд. психол. наук. - М., 1973. - 190 с.
- Дутонян Н.Г. Возрастная динамика процессов памяти у детей с задержкой психического развития: Дис. ... канд. психол. наук. - М., 1977. - 169 с.
- Поддубная Н.Г. Особенности произвольной памяти у детей с задержкой психического развития: Дис. ... канд. психол. наук. - М., 1976. - 177 с.
- Подобед В.Д. Особенности кратковременной памяти детей с задержкой психического развития: Дис. ... канд. психол. наук. - М., 1981. - 147 с.
- Подрайтис А.А. Особенности процесса припоминания умственно отсталых школьников: Дис. ... канд. психол. наук. - М., 1981. - 159 с.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ
ШКОЛЬНИКОВ (ПО ДАННЫМ ДИПЛОМНЫХ РАБОТ СТУДЕНТОВ ДЕ-
ФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ ТГУ)

Т. Аунапуу

Р е з ю м е

Благодаря памяти ребенок фиксирует и обобщает опыт, приобретает знания и умения. Как показывают исследования многих ученых (А.В. Григонис, 1973; Н.Г. Лутоян, 1977; Н.Г. Поддубная, 1976; В.Л. Подобед, 1981; А.А. Юдрайтис, 1981), память умственно отсталых учеников отличается от памяти учеников массовой школы различиями во многих параметрах. В данной статье дается обзор результатов исследования памяти умственно отсталых школьников по данным 6 дипломных работ студентов дефектологического отделения ТГУ. Были выявлены особенности механического кратковременного и долговременного запоминания, логического запоминания и способствующие факторы процесса усвоения материала, изучалось также преднамеренное и непреднамеренное запоминание. Из результатов можно сделать вывод, что диапазон индивидуальных различий результатов умственно отсталых школьников, как в разрезе отдельных классов, так и в рамках каждого класса, очень велик. Общий уровень развития памяти умственно отсталых школьников по всем параметрам значительно ниже соответствующих показателей учеников массовой школы.

ВЛИЯНИЕ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТА НА ЕГО ЗАПОМИНАНИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ

И. Белякова

В свете решения задач, выдвинутых реформой общеобразовательной и профессиональной школы, особую значимость для вспомогательной школы приобретают вопросы коррекции познавательной деятельности учащихся-олигофренов. Ведущим фактором, корригирующим недостатки развития данной категории аномальных детей, является усвоение ими определенного уровня содержания образования, что в значительной мере зависит от особенностей памяти школьников. Памяти принадлежит ведущая роль в психическом развитии учеников вспомогательной школы. Изучение особенностей и выявление возможностей совершенствования памяти издавна относились к числу наиболее актуальных в олигофренопсихологии. Память умственно отсталых школьников исследовалась разносторонне на различном материале, однако изучение особенностей мнемической деятельности учеников-олигофренов в процессе заучивания разного по структуре словесного материала не было предметом специального рассмотрения.

В ходе обучения умственно отсталые школьники оказываются перед необходимостью заучивать наизусть стихотворения, правила, небольшие отрывки из прозы. Такое запоминание требует от учащихся активной мыслительной деятельности, волевого усилия и использования специальных приемов заучивания. Можно предположить, что структура воспринимаемого вербального материала оказывает определенное влияние на его запоминание.

Целью проведенного исследования было выяснение влияния структурной организации текста на его запоминание умственно отсталыми школьниками разных возрастных групп. Изучались особенности запоминания стихотворных и прозаических текстов^I.

В эксперименте принимали участие ученики III, V и VII классов вспомогательной школы (всего 60 человек).

^I Стихотворение — произведение особого рода, с особым построением. Основными характеристиками стихов являются ритм и рифма. Каждая строка стиха есть нечто целое, хотя часто она не является законченным предложением. Проза в переводе с латинского обозначает "прямая, свободно движущаяся речь". В отличие от стихотворения строка в прозаическом тексте состоит из законченных предложений, лишенных ритмичности и рифмованности.

В качестве экспериментального материала использовались два стихотворения и два прозаических текста о природе, неизвестные детям.

Стихотворения состояли из 8 строк каждое. Их размер - трехстопный хорей с чередованием женского и мужского окончаний. Рифма - перекрестная. Прозаические тексты являлись трансформированными стихотворениями. Количество слов в них не изменилось, но сократилось до 4 число строк.

Методика исследования предусматривала запоминание испытуемыми стихотворения с голоса экспериментатора. Всего было шесть прослушиваний, за каждым из которых следовало воспроизведение. Через три дня этим же школьникам предлагался для запоминания наизусть прозаический текст, представляющий собой трансформацию другого применяемого в эксперименте стихотворения. Условия запоминания прозы были такими же, как при заучивании стихов. Использовался прием перекрестного предъявления текстов.

Изучение нового материала с целью его запоминания в школе, особенно в младших классах, происходит главным образом на основе восприятия с голоса учителя (прослушивания). Психологи и методисты считают, что слово учителя играет исключительную роль в обучении детей-олигофренов и способствует оптимизации учебной деятельности учащихся, так как содействует развитию интереса к учебному материалу, а следовательно, и лучшему его пониманию и запоминанию (Еременко И.Г., 1972; Луценко В.С., 1979 и другие).

Недоразвитие познавательной деятельности умственно отсталых школьников, неустойчивость внимания, а также инертность основных нервных процессов создают определенные трудности для запоминания материала с голоса учителя. Но, несмотря на эти трудности, прослушивание информации широко применяется во вспомогательной школе, так как позволяет сообщить учащимся необходимые знания и способствует коррекции недостатков познавательной деятельности школьников-олигофренов, в том числе их мнемической деятельности (Гнездилов М.Ф., 1959; Синев В.Н., 1971; Сумарокова В.А., 1977 и др.). По данным В. Побрейн (1976), прослушивание материала, прочитанного учителем, помогает учащимся выделить, понять и усвоить то, что при самостоятельном чтении ими часто остается незамеченным. В связи с этим тексты, предлагаемые детям для запоминания, предъявлялись с голоса учителя.

Обсудим полученные результаты. После однократового вос-

приятия стихотворного и прозаического текстов на слух многие ученики вспомогательной школы не сумели выполнить поставленную перед ними мнемическую задачу. Наибольшее число отказов от воспроизведения стихотворения наблюдалось среди третьеклассников (50%) и пятиклассников (55%). Среди учеников УП класса отказы от воспроизведения поэтического текста наблюдались у 35%. Как показали наши материалы, количество отказов от воспроизведения прозы было несколько меньшим по сравнению с воспроизведением стихов (III кл. - 40%, У кл. - 35%, УП кл. - 30%). Это связано с тем, что ученики III и даже У, УП классов пытались воспроизводить текст, не учитывая стоящую перед ними задачу дословного воспроизведения текста. Они обычно пересказывали прозаический текст своими словами.

Проанализировав причины отказов воспроизведения стихотворений и прозы, мы пришли к следующим выводам. Отказы учеников младших классов от воспроизведения стихов были вызваны тем, что вследствие их общего речевого недоразвития недостаточно сформирован фонематический слух, в результате чего участие в восприятии текста только одного слухового анализатора при отсутствии зрительного подкрепления было недостаточным для запоминания. Основной причиной отказов от воспроизведения стихотворения у умственно отсталых учащихся У и УП классов явилось одноразовое восприятие материала, которое не давало возможности для запоминания наизусть поэтического текста. Главной причиной отказов от воспроизведения прозы явилась непривычность задания.

После одноразового прослушивания стихотворения 50 % учеников III класса, 45% пятиклассников и 65% семиклассников вспомогательной школы воспроизводили текст. Третьеклассники воспроизвели всего (точно и ошибочно) 14,9% материала (от общего количества слов оригинала), ученики У класса - 11,9%, УП класса - 33,8%. Следовательно, учащиеся-олигофрены воспроизвели небольшое количество вербального материала, хотя степень точности репродукций, прежде всего семиклассников, была высокой (табл. I). Ученики III класса точно воспроизводили значительно меньше слов, чем школьники средних и старших классов (табл. 2). Степень точности их репродукций также была невысокой. Связано это с тем, что младшие умственно отсталые дети мало воспроизводили (точно и ошибочно) слов, что несомненно отразилось и на количестве точно названных слов. От III и УП класса наблюдалось увеличение количества

Таблица 1

Степень точности репродукций² текста у
умственно отсталых школьников

Класс	Стихотворение		Проза	
	I воспроиз- ведение	UI воспроиз- ведение	I воспроиз- ведение	UI воспроиз- ведение
Ш	56,3	79,9	51,0	72,4
У	70,9	83,9	60,8	74,9
УП	84,2	91,4	79,0	83,8

Таблица 2

Количество точно репродуцированных слов умственно
отсталыми школьниками после прослушивания (в % от
общего числа слов)

Класс	Стихотворение		Проза	
	I воспроиз- ведение	UI воспроиз- ведение	I воспроиз- ведение	UI воспроиз- ведение
Ш	4,2	70,5	12,1	63,5
У	7,2	74,4	14,2	62,6
УП	18,6	89,3	11,4	76,3

² Степень точности репродукций определялась процентным соотношением точно воспроизведенных слов и общего количества всего репродуцированных слов.

точно репродуцированных слов.

Воспроизводя прозу, умственно отсталые третьеклассники и пятиклассники точно репродуцировали больше слов, чем при запоминании стихотворения (табл. 2), так как ими было воспроизведено значительно больше (точно и ошибочно) всего слов. Это объясняется тем, что во многих случаях проза запоминалась не наизусть, а пересказывалась своими словами. При репродуцировании стихотворений только два третьеклассника и один пятиклассник воспроизводили стихотворные тексты своими словами. Правда, по степени точности репродукции стихотворений умственно отсталых третьеклассников и пятиклассников были выше, чем при воспроизведении прозы. Очевидно, ритм и рифма сдерживали учащихся младшего и среднего школьного возраста от пересказа стихотворения своими словами. Умственно отсталые семиклассники репродуцировали прозу менее успешно, чем стихотворение. И это свидетельствует о большей продуктивности запоминания словесного материала детьми-олигофренами при наличии в нем ритма и рифмы.

Первые воспроизведения учеников вспомогательной школы как стихов, так и прозы были очень несовершенны. Репродукции стихотворений представляли собой или отдельные слова, или отдельные строки, которые не передавали содержания поэтического текста и его рифму, а лишь частично воспроизводили ритм строк (например,

"Красная рябина
Ни листочка³" или "Весело сверкает
Солнце над селом").

Воспроизведения прозы, хотя и были неполными, как и репродукции стихов, но чаще представляли собой словосочетания, одно или несколько предложений, а не отдельные слова. В них частично верно передавалось содержание прослушанного текста (например, "Листки летят над головой и падают под ноги. Красные..." или "Тихо в поле. Листья пожелтели и летят под ноги. Ничего не видно, даже цветочка. Только красная рябина так красная".).

В процессе репродуцирования разного по структуре вербального материала умственно отсталые школьники допустили много различных ошибок: пропусков, замен⁴, привнесений и

³ Здесь и далее подчеркнуты неточно воспроизведенные слова.

⁴ Под заменами имелись в виду все неточно воспроизведенные слова текста, за исключением ошибок в ударении.

т.д. Самыми многочисленными оказались ошибки на пропуски слов и строк текста. Другую большую группу ошибок составили разнообразны замены, которые были разделены нами на две большие группы: лексические и грамматические. Кроме пропусков словесного материала и замен в репродукциях школьников отмечались привнесения. В одних случаях наличие их в воспроизведениях искажало содержание воспринятого текста, в других — дополняло смысл воспринятого.

Сравнение ошибок, допущенных умственно отсталыми школьниками при репродуцировании разных по структуре текстов после одноразового прослушивания, выявило некоторое сходство и своеобразие в запоминании стихотворений и прозы. Сходство в репродуцировании стихотворных и прозаических текстов проявилось в группах ошибок, отмеченных в воспроизведениях школьников; в многочисленности ошибок, в видах замен. Различия же обнаружались в количестве и характере некоторых ошибок. В поэтическом тексте количество пропущенных слов учащимися-олигофренами У и УП классов было несколько меньше, чем при воспроизведении прозы (стихи: У кл. — 143 слова, УП кл. — 186 слов; проза — соответственно 194 и 241), хотя школьников, отказавшихся от репродуцирования стихотворения, было больше. В воспроизведениях третьеклассников количество пропусков материала преобладало при репродуцировании стихотворений (стихи — 183 слова, проза — 156 слов). Объяснить это можно имеющимися в поэтическом тексте ритмом и рифмой, которые ограничивали объем репродуцирования умственно отсталых учеников III класса и тем самым увеличивали вероятность большего числа пропусков слов текста.

Замены, отмеченные в воспроизведениях обоих видов текстов, носили лексический и грамматический характер. Количество лексических замен, допущенных при репродуцировании стихотворных текстов умственно отсталыми школьниками III и УП классов, было большим по сравнению с воспроизведением прозы (стихи: III кл. — 90%, УП кл. — 71,4%; проза — соответственно 53,1% и 50,0%). У пятиклассников число лексических замен при репродуцировании стихов и прозы было практически одинаково (стихи — 72,8%, проза — 76,5%). Грамматических замен в воспроизведениях стихотворений у умственно отсталых школьников наблюдалось меньше по сравнению с воспроизведением прозы (стихи: III кл. — 10,0%, У кл. — 27,2%, УП кл. — 28,0%; проза — соответственно 46,9%; 28,6%; 50,0%).

Привнесения, встретившиеся в репродукциях стихотворных

и прозаических текстов у учеников III и V классов, в одних случаях искажали содержание, в других — дополняли его. Количество привнесений, искажающих смысл воспринятого вербального материала, при репродуцировании прозы преобладало над другими привнесениями (стихи: искажающие смысл — III кл. — 48,2%, V кл. — 46,4%; дополняющие — соответственно 51,8% и 53,6%; проза — соответственно 58,8% и 41,2%; 50,0% и 50,0%). При репродуцировании как стихов, так и прозы семиклассниками наблюдались привнесения только одного вида — дополняющие содержание строк (стихи и проза — по 100%). В целом, репродуцируя стихотворный текст, умственно отсталые школьники младших и средних классов допустили преимущественно менее грубые привнесения, чем при воспроизведении прозы.

Сопоставительный анализ ошибок, встретившихся при репродуцировании стихов и прозы, показывает, что форма словесного материала и своеобразие его структурной организации оказывают влияние на количество и характер ошибок. При запоминании стихотворений они менее грубые, чем при заучивании прозы.

После шестикратного прослушивания текстов отказов от репродуцирования среди умственно отсталых школьников не наблюдалось. Все учащиеся воспроизвели словесный материал (одни более, другие менее успешно).

В последнем воспроизведении отдельные ученики вспомогательной школы правильно репродуцировали все стихотворение (III кл. — 10%, V кл. — 15%, УП кл. — 35%). Объем репродукций остальных школьников также значительно возрос, хотя в них имелись и неточности. Объем изменился не только за счет увеличения общего количества воспроизведенных слов (III кл. — 88,1% от общего числа слов текста, V кл. — 89,5%, УП кл. — 97,7%), а прежде всего за счет роста точно репродуцированных слов (табл. 2). Соответственно возросла степень точности репродукций у учеников-олигофренов (табл. 1). Многие репродукции учащихся III, V и УП классов состояли уже не просто из отдельных слов и строк, а из целых четверостиший, в которых строки были соединены общим содержанием, ритмом и рифмой. Например:

“Темные дубравы
Стихли и молчат.
Листья пожелтели,
Под ноги летят”.

Сравнение репродукций стихотворных текстов умственно

отсталых школьников с воспроизведением ими прозы показало превосходство в запоминании стихов. Это проявилось прежде всего в том, что ни один из учеников младшего и среднего возраста не смог точно воспроизвести весь прозаический текст, в то время как отдельные учащиеся этого возраста репродуцировали все стихотворение. Среди семиклассников только 10% школьников полностью справились с заданием применительно к прозе, тогда как стихотворение запомнили 35% испытуемых. Воспроизведения стихотворных текстов превышали по своему объему репродукции прозы. Об этом свидетельствуют: количество всего воспроизведенных слов (стихи: Ш кл. - 88,1%, У кл. - 89,5%, УП кл. - 97,7; проза - соответственно 87,7%; 83,5%; 90,7%), количество точно репродуцированных слов (табл. 2) и степень точности репродукций (табл. I). Хотя в целом воспроизведения прозы после шестого прослушивания существенно изменились по сравнению с первыми репродукциями этого же текста.

Следовательно, запоминание стихотворений на основе прослушивания протекает у умственно отсталых школьников успешнее, чем запоминание прозы. Это дает основание считать, что структурное своеобразие поэтического текста (ритмичность, рифмованность и т.д.) способствует повышению продуктивности заучивания стихов по сравнению с прозой, в которой эти своеобразия отсутствуют.

Репродукции стихотворных и прозаических текстов после последнего прослушивания пополнились не только точно воспроизведенными словами, но и ошибками, которых, кроме пропусков материала, стало значительно больше, так как все испытуемые пытались репродуцировать вербальный материал. Однако в воспроизведениях прозаических текстов отмечалось больше неточностей, чем в репродукциях стихов. По группам ошибки были идентичными в обоих видах текстов. Существенные различия в запоминании поэтических и прозаических текстов проявились в видах замен и привнесений, наблюдаемых в репродукциях. В последних воспроизведениях стихотворений учащихся-олигофренов отмечалось изменение характера имеющихся в тексте замен и привнесений в сторону менее грубых. В репродукциях прозы доминирующими были ошибки, в большей степени искажающие смысл воспринятого вербального материала.

В целом по результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Структурная организация вербального материала оказывает существенное влияние на точность его запоминания, а также на количество и характер ошибок, возникающих в процессе заучивания.

Запоминание стихотворений на основе прослушивания протекает у умственно отсталых школьников успешнее, чем запоминание прозы, что обусловлено наличием ритма и рифмы в стихотворном тексте, организующих процесс запоминания.

Сравнение ошибок, допущенных учениками вспомогательной школы при воспроизведении стихотворений и прозы на основе прослушивания, выявило некоторые черты сходства и своеобразия в запоминании разного по структуре словесного материала. Сходство прослеживалось в группах неточностей, отмеченных в воспроизведениях школьников, в многочисленности некоторых групп ошибок, в видах замен. Различия проявились в количестве и характере отдельных групп ошибок.

ЛИТЕРАТУРА

- Гнездилов М.Ф. Обучение русскому языку в младших классах вспомогательной школы. - М.: Учпедгиз, 1959.
- Еременко И.Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. - Киев: Радянська школа, 1972.
- Луценко В.С. Исследование эффективности использования словесных методов при обучении умственно отсталых старшеклассников // Дефектология. - 1979. - № 3.
- Побрейн В.Б. О мотивах чтения художественной литературы учащимися вспомогательной школы // Дефектология. - 1976. - № 3.
- Синев В.Н. Особенности запоминания географических названий учащимися старших классов вспомогательной школы // Дефектология. - 1971. - № 6.
- Сумарокова В.А. Психологический анализ понимания и запоминания словесного материала при разных способах его восприятия // Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе. - М., 1977.

**ÜLIÕPILASTÕÖD ARENGUHÄLVETEGA LASTE
OMAVAHELISTEST SUHETEST**

E. Viitar

Omavahelised isiklikud suhted lastekollektiivis on otsesed ja kaalukad mõjurid nii kollektiivi kui terviku emotsionaalsele mikrokliimale kui ka iga üksiku selle kollektiivi liikme isiksuse arengule. Seetõttu on igati mõistetav, et viimastel aastakümnetel on üldkooli õpilaste omavaheliste suhetega seonduvatele probleemidele pühendatud palju kaalukaid teaduslikke uurimusi. Ka erikooli õpilaste omavaheliste suhete vastu on hakatud huvi tundma kogu Nõukogude Liidus, sealhulgas ka Eesti NSV-s (lähemalt vt. Виттар Э.А., 1983). Eestis on nimetatud probleemistikuga seotud eelkõige TRÜ eripedagoogika kateedri endised (dots. V. Vääränen) ja praegused õppejõud (dots. T. Aunapuu, dots. E. Viitar, v-õp. T. Puik) ning nende juhendamisel ka defektoloogiaosakonna üliõpilased.

Käesolevas artiklis tehakse kokkuvõtte diplomitöödest, milles on käsitletud hälbeliste laste omavahelisi suhteid klassikollektiivis ja neid mõjutavad faktorid. Artikli eesmärgiks on anda lühiülevaade nimetatud töödest, püüda süstematiseerida ja üldistada saadud tulemusi ning osutada võimalikele uurimissuundadele töö jätkamiseks.

Analüüsides üliõpilaste diplomitöid (kokku 27 tööd) uuritud kontingendi defekti seisukohalt, tuleb märkida, et läbiuuritud õpilaskontingent on küllaltki ulatuslik. Ülevaate sellest annab järgmine tabel.

Katseisikute koosseis

Hälberühm	Poisse	Tüdrukuid	Kokku
Alamõistuslikud	781	448	1229
Pestusega lapsed	36	23	59
Nürmikud	159	114	273
Kurdid	58	40	98
Alakõnega lapsed	155	57	212
Nõrbikud	22	43	65
Käitumishälvetega	39	40	79
Üldkooli õpilased	197	209	406
Kokku	1447	974	2421

Õpilaste vanuserühmadest on vaatluse alla võetud põhiliselt abikooli vanemate klasside õpilased (10 tööd), tunduvalt vähem on uuritud vanemate klasside nürmikuid (3 tööd) ning ainult üksikuid töid on pühendatud alakõnega ja nägemishälvetega vanemate klasside õpilaste (1 töö), samuti käitumishälvetega tüdrukute (1 töö) ja poiste (1 töö) isiklike suhete tundmaõppimisele.

Erineva arenguhälbega algklassi õpilaste suhteid on uuritud suhteliselt vähem (abikooli algklassid - 4 tööd, vaimse arengu peetusega lapsed - 2 tööd, algklasside kõnehälvikud - 2, nürmikud 1 töö). Selline rõhuasetus erikoolide õpilaste omavaheliste suhete uurimisel, mis lähtub vanuselisest aspektist, on ilmselt tingitud sellest, et hälvikute tundmaõppimisel tuleb paratamatult arvestada neid üldisi printsiipe ja seaduspärasusi, mis on välja selgitatud normaalsete laste kohta. Üldkooli baasil on aga eriti intensiivselt uuritud just kesk- ja vanema astme õpilaste omavahelisi isiklikke suhteid ning neid mõjutavaid faktoreid, sest just selles vanuses omandab suhtlemine eakaaslastega, suhte tajumise ja hindamise oskus (suhte teadvustatus), väärtushinnangute iseärasused jne. erilise tähtsuse isiksuse kujunemisel. Üldkooli õpilaste suhete tundmaõppimiseks on välja töötatud ka uurimismeetodite kompleksid ja adekvaatsed tulemuste analüüsi meetodid.

Seega on defektoloogia seisukohalt suhteliselt uudse probleemi uurimise alustamine erikooli vanemate klasside õpilaste baasil täiesti ootuspärane ja õigustatud, sest see võimaldas kasutada kontrollitud adekvaatseid uurimismeetodeid ning võrrelda saadud tulemusi, selgitamaks defektist tulenevat arengu eripära. Edaspidi, lähtudes saadud uurimiskogemustest ning -tulemustest, hakati välja töötama ka algklassi õpilaste uurimiseks sobivaid meetodikaid (tegevustestid, nn. momentlõiked jne.) ning tundmaõppima nooremate klasside õpilaste suhteid, väärtusorientatsiooni ning selle kujunemise iseärasusi.

Järgnevalt peatutakse uurimistulemustel hälberühmade kaupa.

Abikooli nooremate klasside õpilaste suhteid on uurinud E. Urgas (1979, juhendaja dots. J. Kõrgesaar), P. Kurapatkin (1980, juhendaja dots. T. Aunapuu), R. Zäuram (1981, juhendaja dots. E. Viitar) ja H. Matto (1983, juhendaja v-õp. T. Puik). Uuringute käigus töötati välja adek-

vaatne metoodika. Selgus, et sobivaks osutus tegevustest kaardi kinkimine ja individuaalne vestlus õpilastega, põhjendamaks valikut (Miks sa annad talle kaardi?; Mis sa arvad, kes sulle annab?; Miks sa nii arvad?; Kellele sa ei taha kaarti anda?, miks?). Uuringute tulemused on küllaltki huvitavad. Nii väärivad tähelepanu, et kuigi vastastikused positiivsed suhted ei ole püsivad (suhte püsivust uuriti samadel õpilastel 3 aasta jooksul), ilmnes tendents, mille järgi positiivsed suhete paarid on püsivamad kui tüdrukutel, samuti ilmnes, et püsivamate vastastikuste suhetega õpilaste õppeedukus on keskmiselt 0,6 palli kõrgem kui mittepüsivate vastastikuste valikutega õpilastel. Ootamatult püsivaks osutus õpilaste staatus, kuigi positiivsete ja negatiivsete valikute andjad võisid muutuda: 60 %-l õpilastest ei muutunud staatus 3 aasta vältel. Mida vanem oli klass, seda püsivam oli staatus. Ootusvalikute suund on sama staatusega õpilastele (52 %) või kõrgemale staatusgrupile (35 %), madalamale vaid 13 %. Põhjenduste hulgas on kõige olulisemal kohal õpidukusega seonduv, tüdrukute põhjendustes on väärtustatud ka välimus. Negatiivsete valikute põhjendustena tuuakse esile riiskust ja muid halbu käitumisharjumusi. Selgesti on tunda pedagoogi hinnangu omaksvõtmist, mis andis võimaluse suhteid mõningal määral parandada ja suunata. Huvipakkuv on E. Urgase katse seostada õpilaste staatust nende oskusega kasutada mitteverbaalseid suhtlemisvahendeid.

Abikooli vanemate klasside õpilaste suhteid on uurinud 10 üliõpilast, kelle diplomitöö tulemused täiendavad üksteist sedavõrd, et kokku moodustub üsnagi huvipakkuv tervik. Nii uuris R. Nilgo (1978, juhendaja dots. E. Viitar) staatuselise struktuuri iseärasusi, A. Saar (1981, juhendaja dots. E. Viitar) abikooli õpilaste suhtlemisringi ulatust ja väärtusorientatsiooni iseärasusi, M. Tamme (1979, juhendaja dots. V. Vääränen) suhtlemisrahuldatus astet ja seda mõjutavaid tegureid, M. Medar (1982, juhendaja dots. E. Viitar) õpetaja ja abikooli vanemate klasside õpilaste vahelisi suhteid ning võimalusi vanemas klassis õpetaja abil õpilaste suhteid mõjutada, H.-M. Seero (1983, juhendaja dots. E. Viitar) püüdis välja selgitada abikooli õpetajate teadmisi oma klassist kui sotsiaal-psühholoogilisest tervikust ning nende teadmiste vastavust klassi tegelikule suhete struktuurile, L. Leemets (1981, juhendaja dots. E. Viitar) ja R. Ööpik (1982, juhendaja dots. E. Viitar) uurisid sõpruse mõiste väljakujunemist

abikooli õpilastel ja võimalusi nimetatud mõiste efektiivs- maks kujundamiseks, A. Kurla (1975, juhendaja dots. J. Orn) leidis seose staatuse ja õpilase välimuse vahel, M. Toomast (1980, juhendaja dots. T. Aunapuu) ja M. Katkosilt (1986, ju- hendaja dots. T. Aunapuu) üritasid seostada abikooli õpilas- te staatust elulaadi ja õpilaste närvisüsteemi omadustega. Selgus, et tegevuslikult kõrge staatuse kujunemisel on V-VI klassis olulisim füüsiline jõud ("Teed midagi valesti, kohe annab tappa. Peab sõna kuulama"). VII-VIII klassis aga on füüsiline jõud sageli negatiivse valiku põhjenduseks. Emot- sionaalsete kriteeriumide põhjendused on V-VI klassis veel üldised ("on hea", "on sõber" jms.), vanemates klassides tuuakse esile üksikuid iseloomujooni (heatahtlik, abivalmis, lahke, sõbralik). Õpilaste intellektuaalsed võimed staatus- faktorina olulist rolli ei mängi: korrelatsioon staatuse ja intellektuaalse taseme vahel puudub kõigis klassides. Nii emotsionaalselt kui tegevuslikult eelistavad abikooli õpilas- sed oma kaaslaste seast neid, kellel erutuse ja pidurduse jõud on tasakaalus ja kellel on kõrgenenud liikuvusega när- viprotsessid. Närviprotsesside kõrgenenud liikuvus etendab seejuures suuremat osa tegevusliku staatuse määramisel. Kõr- genenud närvilisust ja psühhopaatilist iseloomu võib tähel- dada madalasse staatusgruppi kuuluvatel õpilastel. Staatus- gruppidel on olulisi erinevusi elulaadis. Kõrge staatusega õpilased käivad rohkem kinos ja teatris ning vaatavad enam telerit. Ka on kõrge staatusega õpilaste kodudes rohkem raa- matuid. Madala staatusega õpilaste kodudes on rohkem tüli- sid, huvitavaid külalisi käib seal vähem. Kõrge staatusega õpilaste vanemad huvituvad rohkem oma laste sõpradest, vest- levad tihti oma lastega ja ka vestlusteemade ring on laiem kui madala staatusega laste kodudes tavaks.

Debiilsete õpilaste omavaheliste suhete iseärasuste väljatoomiseks on enamikus diplomitöodes kasutatud samu uurimismeetodeid võrdlevalt nii abikooli kui ka üldkooli õpi- lastel (kontrollgrupis), uurimisgruppe on püütud võrdsustada nii arvulist, vanuselist kui soolist aspekti arvestades.

Debiilsete laste suhetest tunduvalt vähem on tegeldud arengupeatusega laste suhetega. J. Püvi (1986, juhendaja v-õp. T. Puik) uuris peetusega laste omavaheliste suhete iseärasusi ja neid mõjutavaid faktoreid, viimaste hulgas pöörati tähelepanu nii valikute põhjendamisele kui kodusele miljöole ja selle seosele omavaheliste suhetega. Koduse mil-

jõõ üle otsustamisel piirduti õpetaja hinnanguga. P. Rahe (1987, juhendaja v-õp. T. Puik) diplomitöös käsitleti lisaks kodu kui mõjuri uurimisele ka võimalusi parandada õpilaste staatust.

Raskete kõnehälvikute suhete iseärasuste väljaselgitamiseks tegid küllaltki põhjaliku uurimuse H. Klein (1981, juhendaja dots. E. Viitar) ja M. Ingi (1987, juhendaja dots. E. Viitar). Selgus, et raskete kõnehälvikute klassides on ülekaalus positiivsed suhted. Kõrgesse staatusesse kuuluvad headest kodustest oludest õpilased, kellel on suuremad eeldused ja suuremad huvid. Kõikides staatusgruppides on nii poisse kui tüdrukuid, seega eelistuse aluseks ei ole õpilase sugu. Kõigil kõrge staatusega õpilastel on kergem defekt ning nende õpiedukus ja käitumine on hea. Enamikul madalas staatuses olevail kõnehälvikuil täheldati sügavat defekti. Suuremal osal neist on käitumine agressiivne. Enamikul madalas staatuses kõnehälvikutel on halb õpiedukus. Seega on staatuses determinantideks defekti sügavus, käitumine, õpiedukus, ka mitmed isiksuse omadused. Oma asendi tajumisel ja hindamisel on mõningaid raskusi, kuid üldiselt tajuvad kõrge staatusega õpilased paremini positiivseid suhteid, halvemini aga negatiivseid. Madalasse staatusesse kuuluvad õpilased on ilmselt valvsamad ja seetõttu tajuvad negatiivseid suhteid adekvaatsemalt kui positiivseid. Kuigi kõnehälvikutele nende klassid meeldivad (76 %), on enamusel parimad sõbrad väljastpoolt kooli. Sõprade puhul loetakse ideaalseks kui sõber on sõbraga ühevanune (40 %) ja samast soost. Sõber võib olla ka veidi vanem (34 %). Endast tublisti vanemad sõbrad on valinud nn. rasked õpilased. Jääb püsima kahtlus, et sellised vanemad sõbrad kasutavad kõnehälvikuid lihtsalt ära. Kõrgesse staatusesse kuuluvad õpilased vajavad suhtlemiseks endast vaimselt rikkamaid sõpru. Ennast kui sõpra hinnatakse kõrgelt. 80 % vastanuist ütleb, et nendega tahetakse sõbrustada. Kokkuvõttes on diplomandid märkinud, et sõpruse mõiste kujunemine on rasketel kõnehälvikutel seotud omavahealiste suhete ja väärtusorientatsiooni tasemega. Sõpruse mõiste kujuneb rasketel kõnehälvikutel samade seaduspärasuste järgi nagu üldkooli õpilastelgi, kuid aeglasemalt.

Mõningast lisa eeltoodule pakub J. Paavo diplomitöö (1986, juhendaja v-õp. T. Puik). Kirjeldatakse katset mõjutada õpilaste suhteid, kuid autor märgib, et mõjutamine ebaõnnestus, kuna aeg oli väga lühike (1 nädal) ja katset läbi-

viiv õpetaja ei saanud oma ülesannetega hakkama.

Nägemishälvetega laste omavahelistele suhetele on pühendatud K. Metsa diplomitöö (1982, juhendaja dots. T. Aunapuu). Selgus, et Tartu II EIK-s on suhteliselt suletud suhetering. 72 % valikutest antakse kooli, ainult 28 % tuttavatele väljapoole kooli. Sõbrad väljaspool kooli on enamuses õpilased, kuid vanemates klassides tõuseb tööliskoortest tuttavate hulk. Koolisisiselt moodustab peamise suhtlemisringi klass. Kõige rohkem valikuid väljapoole klassi annavad madala staatusega õpilased, kes otsivad sõpru eeskätt vanemate üldkooli õpilaste hulgast. Poistel mõjutab kõrgesse staatusesse kuulumist kõrgem intelligentsitase, tüdrukutel aga õpiedukus. Tüdrukute ja poiste omavahelised suhted on halvad, põhiline hulk negatiivseid valikuid antakse vastassugupoolele. Adekvaatselt tajutakse nende õpilaste suhtumist, keda peetakse enda jaoks oluliseks ja kellele antakse oma poolne valik. Oma asendit klassi suhetesüsteemis hinnatakse ebadekvaatselt. Märkimist väärib, et sügavama nägemishälbega õpilased hindavad adekvaatselt oma kohta klassi suhetesüsteemis.

Nürmikute ja kurtide omavahelisi suhteid on uurinud 5 üliõpilast: T. Puik (1974, juhendaja dots. J. Orn), V. Kirsil (1979, juhendaja dots. E. Viitar), E. Kabin (1980, juhendaja dots. E. Viitar), A. Kolk (1983, juhendaja dots. E. Viitar) ja T. Härmann (1986, juhendaja dots. E. Viitar). On välja töötatud adekvaatsed uurimismeetodid nii nürmikute koolieelikute kui erinevas vanuses õpilaste omavaheliste suhete väljaselgitamiseks. Sobivaimaks osutusid momentlõiked ja tegevustestid, millega kombineerub vaatlus. Suhete iseärasustest väärib märkimist, et pertseptsioonioskus on korrelatsioonilis defekti sügavusega: mida kergem kuulmiskahjustus, seda täpsemalt tajutakse suhteid, kusjuures adekvaatselt tajutakse nende õpilaste suhteid, kellele hindaja ise on andnud positiivse valiku. Staatust mõjutab õpilase kõne arenguaste, õpiedukus, intelligentsuse aste. Vanuse kasvades muutuvad suhted valivamaks, tunduvalt väheneb positiivsete valikute hulk. Sõpruse mõiste kujuneb küllaltki suurte raskustega: ka vanemates klassides segistatakse mõisteid "hea õpilane" ja "hea sõber". Negatiivselt mõjub mõiste kujunemisele asjaolu, et 12 õpinguaasta jooksul tutvuvad nürmikud 291 erineva mõistega, mis iseloomustavad inimest, kuid ainult 58 neist on sellised, mis läbivad vä-

hemalt 4 klassi ning seetõttu võivad sattuda aktiivsesse sõnavarasse, teised kas ununevad kohe või muutuvad segavaks ballastiks erinevate mõistete diferentseerimisel.

Kurtide õpilaste omavaheliste suhete uurimist alustas T. Puik 1974. a., mil valmis tema diplomitöö. Selles selgitati kurtide õpilaste mitteverbaalse suhtlemise adekvaatsustaste, samuti omavaheliste suhete tajumise adekvaatsust mõjutavad faktorid ja pedagoogide teadlikkus õpilaste suhetest. Eripedagoogika kateedri õppejuhuna on T. Puik jätkanud kurtide õpilaste omavaheliste suhete uurimist, kuid kuna käesolevas artiklis tehakse kokkuvõtte vaid diplomitöödest, siis jääb nimetatud uuringute resultaatide analüüs antud artikli käsitlusest välja.

Lõpuks peatume veel kahele õpilastevahelisi suhteid käsitleval diplomitööl. Nimelt on E. Rungi (1982, juhendaja dots. T. Aunapuu) uurinud Sindi Erikoolis nr. 35 õppivate raskestikasvatatavate vaimse arengu hälvetega noormeeste ja R. Visnapuu (1982, juhendaja dots. T. Aunapuu) Kaagvere Eri-kutsekoolis õppivate raskestikasvatatavate vaimse arengu hälvetega tütarlaste omavahelisi suhteid. Selgus, et selliseid õpilasi on nimetatud erikutsekoolides rohkesti. Kaagveres on alla keskmise intelligentsusastmega 60 % õpilastest, ülejäätutel on keskmine tase, üle keskmise ei olnud ainsatki tüdrukut; Sindis on alla keskmise intelligentsustasemega 56,5 % poistest. Mõlemas koolis domineerivad negatiivsed omavahelised suhted. Vastastikuseid positiivseid valikuid anti Kaagvere EKK-s vaid 14 %. Selgus ka, et raskestikasvatatavate õpilaste väärtusorientatsioon on esikohal riietusesemed, meelelahutuslikud ja passiivsed ajaveetmise vormid.

Kokkuvõtteks võib öelda, et hälbeliste laste omavahelised suhted arenevad üldiselt samade seaduspärasuste järgi kui normaalsetel lastel, kuid kõigil hälberühmadel on ühiseid erijooni. Nii tuleb nimetada suhete vähest teadvustamist, mis vanuse suurenedes küll paraneb, kuid ei saavuta normi taset isegi nendel hälvikutel, kellel on suhteliselt kõrgem intelligentsuse tase, sõpruse mõistet tuleb kõikidel hälvikutel spetsiaalselt kujundada. Kõikide hälberühmade omavahelised suhted on vähem püsivad kui normil, kuid kõikide hälvikute staatused on püsivamad kui normil. Hälberühmad omavahel on ootamatult sarnased, tunduvalt suuremad on rühmasisesed individuaalsed erinevused, mis sõltuvad nii iga lapse defekti

sügavusest kui ka õpetaja poolt saavutatust.

Kui püüda üldistada kõiki eelnimetatud 27 diplomitööd, siis võib väita, et ära on tehtud küllaltki oluline töö, uuritud on erinevaid hālberühmi (kokku 2421 katseisikut), vaatluse alla on võetud mitmeid omavaheliste suhetega seonduvaid probleeme ja aspekte. Kahjuks pole andnud olulisi tulemusi katsed parandada õpilaste omavahelisi suhteid, kuid see on ka loomulik, sest diplomandist üliõpilase praktilise töö kogemused on veel liiga väikesed, et juhendada pedagoogi, kes peaks vastavalt neile näpunäidetele hakkama oma klassi õpilaste isiklike suhteid seadma. Samas aga üliõpilane ei saa ka ise midagi teha, sest tal puudub oma klass, kus õpilaste individuaalseid iseärasusi hästi tundes võiks teoreetilisi teadmisi ellu rakendada, parandamaks õpilaste suhteid. Näib, et käesolevaks ajaks võime lugeda õpilaste isiklike suhete uurimise ammendatuks ja asuda koostöös üliõpilastega muude huvipakkuvate probleemide lahendamisele.

Kirjandus

- Härmann T. Koolieelikute ja 1. klassi nürnikute omavaheliste suhete struktuuri kujunemise dünaamika ja iseärasused: Diplomitöö. - Tartu, 1986. - 87 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Ingi M. Sõpruse mõiste kujunemisest algklasside kõnehälvikutel: Diplomitöö. - Tartu, 1987. - 73 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Kabin E. Sõpruse mõiste kujunemise iseärasusi 7.-12. klassi nürnikutel: Diplomitöö. - Tartu, 1980. - 91 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Katkosilt M. Abikooli vanemate klasside õpilaste staatuse sõltuvus elulaadist ja isiksuse omadustest: Diplomitöö - Tartu, 1986. - 77 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Kirsnel V. Nürnikute interpersonaalsed suhted väikestes gruppides: Diplomitöö. - Tartu, 1979. - 88 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Klein H. Sõprusmõiste kujunemine, areng ja seos omavaheliste suhete ning väärtusorientatsiooniga rasketel kõnehälvikutel: Diplomitöö. - Tartu, 1981. - 78 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)

- Kolk A. Võimalusi sõpruse mõiste kujundamiseks nürmikutel: Diplomitöö. - Tartu, 1983. - 75 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Kurla A. Välimuse osast õpilaste suhtlemises abi- ja normkoolis: Diplomitöö. - Tartu, 1979. - 73 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Kuropatkin P. Abikooli nooremate klasside õpilaste omavaheliste suhete püsivusest: Diplomitöö. - Tartu, 1980. - 101 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Leemets L. Sõpruse mõiste kujunemise iseärasusi abikooli 5.-8. klassi õpilastel: Diplomitöö. - Tartu, 1981. - 75 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Matto H. Katse mõjutada abikooli algklassi õpilaste omavahelisi suhteid: Diplomitöö. - Tartu, 1983. - 104 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Medar M. Pedagoogiline mõju erineva vanusega debiilsete õpilaste omavahelistele suhetele klassis: Diplomitöö. - Tartu, 1982. - 127 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Mets K. Nägemishälvetega laste interpersonaalne pertseptsioon ja seda mõjutavad tegurid: Diplomitöö. - Tartu, 1982. - 86 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Nilgo R. Interpersonaalne pertseptsioon abikooli vanemate klasside õpilastel: Diplomitöö. - Tartu, 1978. - 92 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Paavo I. II klassi kõnehälvikute omavahelisi suhteid mõjutavatest faktoritest: Diplomitöö. - Tartu, 1986. - 127 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Puik T. Interpersonaalse pertseptsiooni iseärasusi kurtidel õpilastel: Diplomitöö. - Tartu, 1974. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Püvi J. I tasandusklassi õpilaste omavahelisi suhteid mõjutavatest teguritest: Diplomitöö. - Tartu, 1986. - 118 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Rahe P. Vaimse arengu peetusega algklasside õpilaste omavaheliste suhete dünaamikast: Diplomitöö. - Tartu, 1987. - 87 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Rungi E. Sindi Erikutsekoolis nr. 35 õppivate vaimse arengu hälvetega noormeeste interpersonaalsetest suhetest: Diplomitöö. - Tartu, 1982. - 67 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)

- Saar A. Abikooli 7.-8. klassi õpilaste omavaheliste suhete tajumisest autosotsiomeetria põhjal: Diplomitöö. - Tartu, 1981. - 51 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Seero H.-M. Liidrirollid abikooli 7.-8. klassi õpilaskollektiivis: Diplomitöö. - Tartu, 1983. - 61 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Zäuram R. Sõpruse mõiste kujunemise iseärasusi abikooli algklasside õpilastel: Diplomitöö. - Tartu, 1981. - 88 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Tamme M. Abikooli vanemate klasside õpilaste omavaheliste suhete iseärasusi: Diplomitöö. - Tartu, 1979. - 94 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Toomast M. Abikooli vanemate klasside õpilaste omavaheliste suhete sõltuvus õpilaslikust elulaadist: Diplomitöö. - Tartu, 1980. - 71 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Urgas E. Mõnedest abikooli I klassi õpilaste suhtlemist mõjutavatest teguritest: Diplomitöö. - Tartu, 1978. - 60 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Visnapuu R. Kaagvere Erikutsekoolis õppivate vaimse arengu hälvetega tütarlaste interpersonaalsetest suhetest: Diplomitöö. - Tartu, 1982. - 81 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Õopik R. Abikooli õpilaste omavaheliste suhete ja sõpruse mõiste kujunemise iseärasusi: Diplomitöö. - Tartu 1982. - 60 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Вийтар Э.А. Обзор результатов исследования межличностных взаимоотношений аномальных детей // Уч зап. Тарт. ун-та. 1983. - Вып. 636. - С. 34-51.

ОБЗОР РЕЗУЛЬТАТОВ СТУДЕНЧЕСКИХ РАБОТ О МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ

Э. Вийтар

Р е з ю м е

В данной статье дается обзор студенческих работ, в которых рассматривались личные взаимоотношения аномальных детей в коллективе и обуславливающие их факторы. Целью данной работы является обобщение и систематизация полученных результатов, а также определение целесообразных направлений дальнейшего исследования проблем межличностных взаимоотношений в коллективах аномальных учащихся.

На уровне дипломных работ студентами отделения дефектологии ТГУ изучены особенности статусной структуры и обуславливающие ее детерминанты, ценностной ориентации и механизмов интерперсональной перцепции 242I испытуемого с различными аномалиями развития. Таким образом, рассмотрены особенности межличностных взаимоотношений учащихся младших и старших классов вспомогательной школы, школ глухих и слабослышащих, школьников с задержкой психического развития и с общим недоразвитием речи, слабоумящих, а также воспитанников СПТУ для несовершеннолетних правонарушителей. В качестве контрольных групп привлекались учащиеся общеобразовательных школ (406 человек).

Полученные результаты позволили сделать некоторые выводы об общих закономерностях формирования межличностных отношений аномальных школьников и определить характер внутригрупповых различий, обуславливаемых спецификой дефекта испытуемого.

ТРУДНОВОСПИТУЕМОСТЬ: НЕКОТОРЫЕ ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ

Т. Аунапуу

В последнее время все чаще и чаще говорится о нарушении поведения молодежи. О причинах возникновения трудновоспитуемости публикуются статьи в газетах и научных сборниках; пишут и ученые, и педагоги, и родители и даже сами молодые правонарушители.

В данной статье дается обзор некоторых положений о трудновоспитуемости, приводимых в трудах советских ученых, и результатов исследований студентов Тартуского госуниверситета отделения дефектологии М. Киппер (1978, научн. руководитель доц. В. Вяриянен), Я. Мялло (1978, научн. руководитель В. Лулла), И. Сийр (1978, научн. руковод. доц. В. Вяриянен), Р. Виснапуу (1982, научн. руковод. доц. Т. Аунапуу), Э. Рунги (1982, научн. руковод. доц. Т. Аунапуу) и М. Пярн (1987, научн. руковод. доц. Т. Аунапуу). В названных дипломных работах исследовались личностные особенности трудного ребенка, причины возникновения и возможности профилактики нарушений поведения учащихся вспомогательной и массовой школы.

Детский и подростковый возраст, которому свойственна несформированность личности, отличается особой склонностью к разнообразным нарушениям поведения. Нарушения поведения в подростковом возрасте являются показателем социальной дезадаaptации подростка в связи с неадекватными формами перехода от детства к взрослости. Среди таких форм преобладают инфантильные способы поведения, нередко отражающие проявления биологической, психологической и социальной незрелости, особенно присущие подросткам с задержкой психического развития или с умственной отсталостью.

По мнению Л.М. Зюбина (1973, с. 61), проявлению нарушений поведения умственно отсталых подростков способствует наличие трех интеллектуальных факторов: 1) недостаточное умственное развитие в целом, что препятствует правильному самоанализу поведения и прогнозированию его последствий; 2) недостаточная самостоятельность мышления и поэтому значительная внушаемость и комфортность; 3) низкая познавательная активность, обедненность и неустойчивость духовных потребностей.

Основными формами нарушений поведения учащихся вспомо-

гательной школы являются, по данным М. Киппер, Л. Мялло и И. Сийр, курение (95,6% из исследованных), недисциплинированность на уроках (91,8%), драки (84,3%), бродяжничество (76,0%), опаздывание в школу (48,1%), употребление алкоголя (37,4%), воровство (32%), хулиганство (31,7%), хищение (57%), особенно жестокие поступки по отношению к животным (12,9%) и маленьким детям (5,7%). Конечно, многие нарушения связаны между собой. К примеру, приведем данные о бродяжничестве.

Склонность к бродяжничеству, проявляющаяся в основном в 8-17-летнем возрасте, у мальчиков встречается чаще, чем у девочек. Можно выделить следующие психогенные причины бегства из дому и бродяжничества:

1. Побег и бродяжничество как следствие безнадзорности. У детей не сформирована дисциплинированность, привычка трудиться, не обращалось достаточно внимания на воспитание интересов и склонностей.

2. Бегство и бродяжничество как протест, вызванный недочетами воспитания: излишней жестокостью и требовательностью, отсутствием положительных контактов между родителями и детьми.

3. Бродяжничество как последствие боязни наказания за невыполнение обязанностей и т.д.

4. Побег и бродяжничество, связанные с особенностями переходного возраста. Они могут возникнуть в связи с каждым конфликтом, даже самым незначительным. Предполагается, что в данном случае главное не сам побег, а отсутствие храбрости вернуться.

5. Бегство и бродяжничество как болезненные проявления (Зубин Л.М., 1973, с. 61).

Бродяжничество может быть связано с возрастными особенностями, такими как стремление к самоутверждению, поиск далеких и неведомых стран, избыток энергии. В бродяжничестве отражается и недоразвитие личности, внушаемость, расторможенность, изолированность, эмоциональное безразличие, отсутствие целенаправленности и чувства долга.

Бродяжничество может привести к очень пагубным последствиям. Зачастую с ним сочетаются воровство и нарушения общественного порядка. Сначала такие ребята ограничиваются воровством лишь продуктов и лакомств. Затем, убедившись в том, что все сошло гладко, начинают красть и более крупные ценные вещи и алкогольные напитки. При подготовке к побегу дети часто крадут деньги у родителей и одноклассников, а также

пытаются снабдить себя средством передвижения (велосипед, мо-пед, автомобиль) во время бродяжничества.

Бродяжничество зачастую сочетается с курением и употреблением алкоголя. Подавляющее большинство нарушений общественного порядка совершается подростками в пьяном состоянии. Как видно из вышесказанного, бродяжничество сочетается с воровством, нарушением общественного порядка, курением, употреблением алкоголя и т.д. Аналогичным образом связаны между собой и остальные формы нарушений поведения.

Личностные особенности трудновоспитуемых. Прежде чем говорить о личностных особенностях трудновоспитуемых, мы считаем необходимым уточнить понятие трудновоспитуемости. По мнению Г.З. Абреу (1985), Г.Г. Запрягаева (1986) и др., группу "трудновоспитуемых" или "трудных" составляют ученики с выраженными нарушениями школьной дисциплины (возбудимостью, неустойчивостью на уроках, склонностью к конфликтам, систематическим прогулам) и асоциальным поведением (участие в асоциальных компаниях, употребление алкоголя, воровство, бродяжничество и т.д.). Как показывают исследования А.Ф. Никитина (1974, с. 50), группа "трудных" и группа "несовершеннолетних правонарушителей" не имеют четкого разграничения. Группа "трудных" шире, но в нее обязательно входят и несовершеннолетние правонарушители, так как многие несовершеннолетние преступники уже в школе нарушали школьную дисциплину и т.д. В. Лулла (1972, с. 433) утверждает (на основе данных немецких ученых), что 64% взрослых рецидивистов имели серьезные нарушения поведения уже до 14-летнего возраста, т.е. во время учебы в школе.

Временно входят в группу "трудных" и отдельные ученики с некоторыми отклонениями в поведении по причинам возрастных изменений в подростковом возрасте (на них немного подробнее мы остановимся еще в конце статьи), но они легко поддаются воспитанию, и поведение у них довольно быстро нормализуется.

Теперь о личностных особенностях трудновоспитуемых.

Трудновоспитуемость, по мнению А. Кочетова (1973, с.45), является сложным образованием, в центре которого - направленность на свой внутренний мир, соединенная с оборонительной позицией, при которой любые воздействия воспринимаются враждебно. Направленность трудновоспитуемого предполагает господствующую отрицательную линию поведения (подозрительность, скептицизм, неорганизованность, лживость и др.), определенную систему мотивов (самоутешение, самооправдание, сваливание своей вины на других или на обстоятельства), аномальные потреб-

ности и вредные привычки (воровство, алкоголизм, токсикомания, наркомания) и болезненное самолюбие. Трудный подросток обычно делает недозволенное вовсе не потому, что оно ему приятно. Но он хочет во что бы то ни стало выделиться, произвести впечатление. Трудновоспитуемые обладают одной общей чертой - желанием отличиться. Они с детства испытывают сильный голод во внимании, уважении и любви.

Исследования мотивов правонарушений (Белкин А., 1981, с. 38-39) показали их достаточное многообразие и дали возможность на основе типологии мотивов составить типологию несовершеннолетних правонарушителей по особенностям структуры их мотивационной сферы.

1. Среди несовершеннолетних правонарушителей есть циники. Это люди со сложившейся аморальной системой взглядов и потребностей, совершающие правонарушения по убеждению и считающие себя при этом правыми. Они противопоставляют себя обществу, хорошо понимая, что делают. Это, как правило, вожаки асоциальных групп, оказывающие пагубное влияние на других, неустойчивых правонарушителей.

2. Неустойчивые - это люди с несложившейся моралью, знающие, что можно, что нельзя, но не имеющие твердых моральных убеждений и глубоких нравственных чувств. Их поведение, взгляды, оценки целиком зависят от ситуации, от того, кто оказывает на них влияние. Нередко такие подростки и юноши совершенно благополучны до времени, пока не попадают под дурное влияние. У них отсутствует нравственная мотивация, вследствие чего они не способны противостоять дурному влиянию и могут совершить правонарушение. Среди них можно часто встретить подростков с задержкой психического развития или с умственной отсталостью.

3. Совершенно другой тип - это те подростки, которых толкают на правонарушение собственные очень сильные непосредственные потребности. Эти правонарушители не в состоянии противостоять своим потребностям из-за слабости "тормозов". Как только потребности удовлетворяются недозволенным образом, правонарушителей начинает мучить совесть и раскаяние, так как они, как правило, не только отлично понимают, что хорошо и что плохо, но и переживают свое нравственное падение. Такие подростки хотят поступать хорошо, но в борьбе мотивов их непосредственные потребности оказываются сильнее, чем их нравственные чувства и намерения, и нравственные мотивы реализуются уже только в виде раскаяния.

4. Наконец, еще одна группа трудновоспитуемых - аффективные дети. Это дети, не сумевшие найти свое место в детских коллективах (или в семье). Они переживают постоянную обиду, им кажется, что другие люди к ним несправедливы, их не признают, недооценивают, унижают их и т.д. Эти переживания могут быть реально обоснованными (если к детям действительно плохо относятся), а могут и не иметь под собой реальной почвы, когда ребенка никто не обижает и не ущемляет, а просто его притязания намного превышают его возможности. Такие подростки с аффективными переживаниями - резерв правонарушителей.

Совершенно ясно, что дети, принадлежащие к разным типам правонарушителей, требуют разного подхода и работа с ними должна строиться с учетом их специфики.

Для воспитания очень важно понимание причин и истоков нарушений поведения школьников, а также способов профилактики такого поведения.

Далее остановимся на некоторых основных причинах возникновения нарушений поведения, но в силу того, что развитие личности - это непрерывный процесс, в котором все стороны взаимосвязаны, мы должны будем неоднократно возвращаться и к личностным особенностям, обуславливаемым именно теми или иными причинами.

I. В подавляющем большинстве случаев трудновоспитуемость обнаруживается лишь тогда, когда условия для проявления положительных качеств неблагоприятны. На первом месте находятся неблагоприятные семейные условия. Семейное неблагополучие, недостатки семейного воспитания рассматриваются, с одной стороны, как условия, способствующие деформированному развитию личности, а с другой, - как такое состояние межличностных отношений в семье, когда нарушены или исключены ее социальные функции, направленные на компенсацию первичного дефекта ребенка, на его социальную, трудовую и бытовую адаптацию. Индивидуальные особенности семьи (наличие тех или иных факторов неблагополучия, их сочетание, степень воздействия на нравственный облик ребенка, отношение родителей к ребенку, его воспитанию, коррекции последствий дефекта и т.д.) учитывались и при изучении характера их воздействия на возникновение трудностей поведения у подростков.

По данным Г.Г. Запрягаева (1986, с. II), среди форм неправильного воспитания чаще всего (35%) встречались безнадзорность (по данным Э. Рунги, Р. Виснапуу и М. Пяри - в сре-

днем 50%), гипопека (28%, по данным наших студентов - 14,3%), наличие в семьях и ближайшем окружении лиц, ведущих аморальный образ жизни (24%), аморальное поведение лиц, с которыми постоянно или часто общается и проводит время подросток (31%); у 45% учащихся с трудностями поведения в качестве авторитета выступают члены семьи, нарушающие правовые нормы. Более чем в половине семей (51%) родители злоупотребляют алкогольными напитками (по нашим данным, 20% матерей и 25% отцов были алкоголиками). Пьянство родителей уже само по себе отрицательно влияет на детей, приучая их подчас к употреблению спиртного. А скандалы, ссоры, сопровождающие пьянство, жестокость пьяного отца по отношению к детям, наблюдаемые с раннего детства, могут вызвать убеждение, что такое поведение в обществе допустимо. Родители в таких семьях в подавляющем большинстве случаев (по нашим данным, 72,4% матерей и 83,3% отцов) имеют низкий общеобразовательный, педагогический и культурный уровень. Свой "авторитет" в семье они часто укрепляют с помощью побоев. Воспитание как система запретов и физических наказаний вырабатывает у детей уверенность в том, что подчиняться надо лишь силе, а слабому можно безнаказанно причинять боль. Применяя физические наказания, родители нравственно калечат детей, вызывает у них озлобленность, замкнутость, черствость.

Нередко жестокость, черствость проявляются и у тех подростков, которые росли в обстановке слепой родительской любви. Родители в таких семьях, все прощая своим детям, все позволяя им, воспитывают тем самым эгоистов, равнодушных к страданиям и судьбе других людей, нередко готовых совершить любую подлость ради удовлетворения своих желаний.

В. Брмаков и Г. Хохряков (1974, с. 57) подчеркивают, что в настоящее время существует явная связь между распадом семей и совершением правонарушений подростками из таких семей (79,8% правонарушителей - из неполных семей). В период конфликтных отношений между родителями на ребенка почти одновременно воздействует несколько отрицательных факторов. Это и предшествующие разводу разногласия супругов, которые, обнажая их отрицательные качества, подрывают авторитет родителей в глазах ребенка. Это и сам факт развода, травмирующий подростка и вызывающий острое переживания.

Неблагоприятные микросоциальные условия, которые чаще всего связаны с ненормальными взаимоотношениями в семье или с разрушением семьи, в первую очередь сказываются на развитии

эмоционально-волевой сферы и проявляются в нарушениях поведения. Отрицательные эмоциональные состояния при длительном воздействии неблагоприятных условий среды могут перерасти в патологические изменения личности. Патологическое состояние и отрицательные эмоциональные факторы, по мнению Г. Э. Абреу (1985, с. 101), воздействуют и на интеллектуальное развитие. Психосоциальные факторы неблагоприятной среды приобретают, конечно, особенно большое значение на фоне поражений центральной нервной системы.

II. Большое влияние на развитие тех или иных качеств личности имеет школа, т.е. 1) социальная адаптация ребенка в школе; 2) личные взаимоотношения между ребенком и одноклассниками; 3) взаимоотношения между учеником и учителем; 4) педагогические недочеты в школе.

I. Каждый период психического развития ребенка имеет свои характерные черты. Для первого этапа школьной жизни характерно то, что ребенок подчиняется требованиям учителя, регулирующим его поведение в классе и дома, а также начинает интересоваться содержанием самих учебных предметов. Безболезненное прохождение ребенком этого этапа свидетельствует о хорошей готовности к школьным занятиям. Но далеко не все дети шести-семилетнего возраста обладают ею. Многие из них испытывают те или иные трудности и не сразу включаются в школьную жизнь. Наиболее часто наблюдаются следующие группы детей с трудностями социальной адаптации в школе: а) особо пугливый ребенок, который чувствует себя защищенным только возле матери и боится всего нового. У такого ребенка могут появиться расстройства в эмоциональной сфере, энурез, расстройства речи, спазмы мышц и т.д.; б) резвый и подвижный ребенок, которого до школы не научили подчиняться дисциплине; в) ребенок, который всегда хочет быть первым. Такой ребенок часто неадекватно оценивает себя, свои способности, так как дома его часто даже без причины хвалят, ласкают, часто называют вундеркиндом, и поэтому он вырос эгоцентрическим; г) ребенок, неподготовленный к учебной деятельности в школе или с задержкой психического развития. Он не может выполнить требования школьной программы, так как эти требования ему не под силу. Вместе с тем у некоторых детей наблюдаются отрицательные аффективные состояния.

Названные группы детей ученые и педагоги считают самыми трудными в первом классе, и без особого внимания педагога у них легко могут появиться нарушения поведения, которые с го-

дами будут обостряться.

2. Далее несколько слов о взаимоотношениях между ребенком и взрослыми. Внимание акцентируется только на одном аспекте этой проблемы (подробнее см.: Аунапуу Т., 1987): влияние подросткового возраста на особенности межличностных отношений подростка и взрослого человека и об опасных тенденциях, которые могут возникнуть, если эти взаимоотношения являются отрицательными.

Естественно, что все начинается с детства, в том числе и правильное поведение ребенка. Но самый сложный период детского развития - это, конечно, подростковый возраст. Первым фактором развития личности подростка является его собственная большая социальная активность, направленная на усвоение определенных образцов и ценностей, на построение удовлетворяющих отношений со взрослыми и товарищами, наконец, на самого себя (проектирование своей личности и своего будущего с попытками реализовать намерения, цели и задачи). Важность подросткового периода определяется тем, что в нем начинается интенсивное осознание и осмысление ранее заложенных основных направлений в формировании моральных и социальных установок личности. Происходящие изменения в организме нередко сопровождаются, с одной стороны, проявлением у самого подростка значительных субъективных трудностей разного порядка, а с другой - трудностей в его воспитании, т.е. подросток не поддается воздействию взрослых. Претензии подростка на новые права прежде всего распространяются на всю сферу отношений со взрослыми. Подросток начинает сопротивляться требованиям, которые раньше охотно выполнял; он обижается и протестует, когда ограничивают его самостоятельность и вообще, как "маленького", опекают, направляют, контролируют, требуют послушания, наказывают, не считаются с его интересами, отношениями, мнением и т.п. Разные формы протеста и неподчинения подростка - средство изменить прежний тип отношений со взрослыми. Если взрослый не изменяет отношения к подростку, то это вызывает у подростка сопротивление в виде разных форм непослушания и протеста (упрямство, грубость, негативизм, строптивость, замкнутость, скрытность).

При сохранении такой ситуации ломка прежних отклонений может затянуться на весь подростковый период и иметь форму хронического конфликта и негативизма. На этой основе может возникнуть уже сознательное принятие требований, оценок, взглядов взрослого, и он вообще может потерять возможность

влиять на подростка в ответственный период становления моральных и социальных установок личности.

3. Важной причиной возникновения нарушений поведения могут быть отрицательные личные взаимоотношения в классе.

Положение в группе сверстников играет большую роль в эмоциональном самочувствии и в формировании личности уже начиная с дошкольного возраста. С возрастом положение в коллективе приобретает еще большее значение и максимального влияния достигает у старшеклассников. От того, какое место ученик занимает в системе отношений, зависит формирование положительных или отрицательных свойств его личности. Если личные взаимоотношения со сверстниками отрицательные, ученик не имеет возможностей для нормального самоутверждения и добивается его другим путем. Он начинает связывать свои перспективы не со школой, не с учением, а с уличной компанией. Неблагоприятное положение в классном коллективе является одной из главных причин преждевременного ухода трудновоспитуемых из школы, причем такие юноши часто попадают под дурное влияние вне школы. Они предпочитают времяпрепровождение в компаниях или бесцельное хождение по улицам, около магазинов, кинотеатров и т.п., что определяет характер их неформальных контактов, в том числе общение с лицами, склонными к совершению противоправных поступков.

Воспитательные недочеты в школе и семье и некоторые возможности профилактики нарушений поведения

В настоящее время дети в большинстве своем получают все необходимые материальные блага. В то же время они освобождаются от любых обязанностей по дому, по отношению к другим членам семьи, а в силу своего правового положения до определенного возраста (16 л.) по существу освобождаются и от ответственности даже за совершаемые ими правонарушениями. Эти обстоятельства, если не ведется серьезная воспитательная работа со стороны родителей и школы, приводят, как правило, к формированию эгоизма, потребительской психологии, узости и примитивности интересов и потребностей подростков и, как следствие этого, к тому, что подростки неуважительно относятся к людям, к плодам чужого труда. Зачастую несовершеннолетние правонарушители утверждают, что они не знали о противозаконности совершаемых ими поступков и о мерах наказания за них. Чтобы узнать, откуда ученики черпают знания об уголовном законодательстве и как представляют себе наказание за то или иное нарушение, среди школьников был проведен опрос

(Чванов В., 1973, с. 4). Выяснилось, что 11% вообще не называли источника своих знаний, остальные это слышали: а) от взрослых - 17%; б) от родителей - 11%; в) от суда - 6%; г) узнавали из передач по радио и телевидению - 9%; д) от учителей - 2%. При таком состоянии информированности школьников стоит ли удивляться, что несовершеннолетние часто почти ничего не знают об основах уголовного законодательства. Но ребятам нужны рекомендации, четкие советы, доступные их пониманию. Однако неправильно считать, что одной из существенных причин преступности несовершеннолетних является незнание закона. Преступник может не знать формулировки соответствующего закона, но нельзя полагать, что безнаказанными останутся дерзкое хулиганство, кража и другие преступления. Очевидно, следует различать знание определенного закона или правила поведения и убежденность в необходимости их соблюдения. Это уже не просвещение, а систематическое воспитание, предполагающее формирование соответствующих убеждений и навыков их реализации. Только сочетание знаний и практики приводит в конечном счете к формированию главного субъективного компонента нравственного поведения - убежденности в неизбежности этических и правовых норм и необходимости их выполнения. Но такие убеждения нужно воспитывать с первого класса, с первых дней в школе. Уже первые требования, предъявляемые к ребенку, только что переступившему порог школы, направлены на охрану общественного порядка. "Бережно относись к школьному и другому общественному имуществу, к своим вещам и вещам товарища", гласят правила поведения для учащихся, ориентируя детей на бережное отношение к социалистической собственности, а учителей - на воспитание этого качества в детях. Правила поведения предостерегают ребят от совершения нарушений, за которые в более старшем возрасте они могут быть привлечены к правовой ответственности (Ермаков В., Мидлер Н., Фокин В., 1973, с. 40).

Недопущение безнаказанности за любые правонарушения, в какой бы форме они не совершались, имеет особую профилактическую значимость. В противном случае отдельные школьники впоследствии будут стремиться обойти закон, считая возможным его нарушение.

Любому правонарушению, а тем более преступлению, обычно предшествуют нарушения дисциплины, правил поведения, различные аморальные поступки, в основе совершения которых, как правило, лежит нравственная и правовая невоспитанность.

Воспитание или перевоспитание трудных должно быть непрерывным процессом. При этом надо изменить весь образ жизни трудного, а не заниматься только обучением, формированием правильного поведения в школе. Классный руководитель должен знать условия жизни и воспитания каждого школьника в семье и своевременно возбуждать ходатайство о применении существующих правовых норм против родителей, играющих пагубную роль в становлении личности своих детей.

Типичная ошибка при перевоспитании трудных – стремление постоянно подчеркивать ошибки, совершенные ранее, "вспоминать все грехи" при совершении каждого нового проступка. Это вызывает у трудных мысли о невозможности хоть когда-нибудь услышать доброе слово. Другая ошибка учителей – воспитание моральными сентенциями, тогда как уже слова для трудного потеряли какую-либо воспитательную силу.

Подросткам важно наполнить жизнь интересным содержанием, сильными впечатлениями. Поэтому аморальные поступки, срывы занятий, нарушения дисциплины и т.п. – не столько проявление недостатков ученика, сколько отражение серости школьной жизни, неудовлетворенности школой, показатель педагогических ошибок в воспитательной работе.

Таким образом, обобщая и подытоживая, можно сказать следующее:

– Формы проявления нарушений поведения могут быть различные по своей тяжести, начиная от курения и недисциплинированности на уроках и кончая серьезными правонарушениями, влекущими за собой тяжкие последствия.

– Причины трудновоспитуемости исходят из особенностей воспитания в семье и школе, зависят от микросреды, в которой живет и общается ребенок, а также от степени учета его личностных и возрастных особенностей.

– Говоря о профилактике трудновоспитуемости, необходимо прежде всего отметить, что сама профилактика по своей сущности значит устранение причин возникновения того или иного нежелательного явления. Следовательно, профилактика трудновоспитуемости должна начинаться в частности с более требовательного и жесткого отношения к родителям детей, воспитывающихся в неблагополучных семьях, вплоть до лишения их родительских прав органами юстиции в случае, если оказываются безрезультатными иные меры воздействия, нацеленные на оздоровление микроклимата семьи и условий воспитания ребенка.

– Конкретные профилактические мероприятия, направленные

на предотвращение трудновоспитуемости, должны начинаться с определения адекватного типа школы для данного ребенка, с учета его индивидуальных психофизиологических особенностей, обучения и воспитания. Если нужный тип школы (массовая школа, вспомогательная школа, школа для детей с задержкой психического развития и т.д.) найден, учитель должен оказать ребенку необходимую индивидуальную помощь, чтобы предупредить возникновение непосильных трудностей, являющихся причиной неуспеваемости и вызывающих отчуждение от школы.

У ребенка нужно, начиная с первого класса, воспитывать добросовестное и ответственное отношение ко всей своей деятельности, довести до его сознания, что ни одно нарушение дисциплины и общественного порядка не остается без должного внимания взрослых. Нужно избавиться от потребительских тенденций и чувства безответственности и безнаказанности за свои поступки.

— Таким образом, профилактику трудновоспитуемости необходимо начинать с укрепления моральных устоев самой семьи, формирования нового типа мышления и моральных убеждений родителей, отражающих добросовестное и ответственное отношение к труду и общественной деятельности, уважительное отношение как к каждому члену своей семьи, так и к человеку как члену общества вообще. Расширение и углубление педагогической пропаганды среди родителей, обучение основам формирования положительных супружеских взаимоотношений и устоев благополучной семейной жизни будет весьма положительно сказываться и на воспитании ребенка.

— Усовершенствование всей педагогической системы обучения и воспитания детей в школе (новые программы и учебники, посильные для учащихся по степени своей сложности и современные по своему содержанию; перестройка всей воспитательной системы и повышение квалификации педагогических кадров) должно способствовать искоренению основных причин трудновоспитуемости, связанных со школой.

Именно на решение всех вышеупомянутых вопросов нацелены многие из основных мероприятий и установок как реформы школы, так и перестройки всего общества, происходящей в настоящее время в нашей стране.

Литература

- Абреу Г.З. Дифференциальная психологическая диагностика детей с легкой степенью умственной отсталости и детей с нарушениями поведения: Дис. ... канд. психол. наук. - М., 1985. - 190 с.
- Аунапуу Т. Компоненты, определяющие социальную среду и возможности формирования характера межличностных отношений (в печати).
- Белкин А. Трудные подростки // Воспитание школьников. - 1981. - № 1. - С. 38-41.
- Ермаков В., Мидлер Н., Фокин В. Общественный порядок и подросток // Воспитание школьников. - 1973. - № 2. - С. 39-43.
- Ермаков В., Хохряков Г. Роль школы в ранней профилактике правонарушений несовершеннолетних // Воспитание школьников. - 1974. - № 2. - С. 57-60.
- Запругаев Г.Г. Психологическая характеристика умственно отсталых подростков с трудностями поведения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 1986. - 17 с.
- Зюбин Л.М. О природе асоциального поведения несовершеннолетних // Вопросы психологии. - 1973. - № 4. - С. 59-64.
- Кочетов А. Система воспитания трудных детей // Народное образование. - 1973. - № 10. - С. 49-54.
- Никитин А.Ф. Особенности положения трудных подростков в коллективе класса // Проблемы обучения и воспитания. 2. - Тарту, 1974. - С. 49-60.
- Чванов В. Непростой путь к "трудным" // Воспитание школьников. - 1973. - № 1. - С. 39-41.
- Kipper N. Kuritegevus abikooli lõpetanute hulgas: Diplomitöö. - Tartu, 1978. - 56 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Lulla V. Mõningaid lapse sotsiaalse väärarengu probleeme // Nõukogude Kool. - 1972. - Nr. 3. - Lk. 429-433.
- Mällo L. Abikooli VI klassi õpilaste distsiplineeritud käitumises esinevad puudused ja nende ennetamine: Diplomitöö. - Tartu, 1978. - 83 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Pära M. Alamõistuslike käitumishälvetega õpilaste enesehinnangu ja nõudluste nivoo iseärasusi: Diplomitöö. - Trt., 1987. - 76 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)

Rungi E. Sindi Erikutsekoolis nr. 35 õppivate vaimse arengu
hälvetega noormeeste interpersonaalsetest suhetest:
Diplomitöö. - Tartu, 1982. - 67 lk. (Käsikiri TRÜ eri-
pedagoogika kateedris.)

Siir I. Raskestikasvatatavad poisid abikoolis: Diplomitöö.
- Tartu, 1978. - 60 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika
kateedris.)

Visnapuu R. Kaagvere Erikutsekoolis õppivate vaimse arengu
hälvetega tütarlaste interpersonaalsetest suhetest:
Diplomitöö. - Tartu, 1982. - 81 lk. (Käsikiri TRÜ eri-
pedagoogika kateedris.)

NEUROOSIDE ALL KANNATAVATE LASTE
ISIKSUSTÜPOLOOGIAST

V. Pinn

Neuroosid on mittepsühhootilised psüühikahälbed, mida tingimisi võib nimetada hingehaiguseks (eristades neid vaimuhaigustest). Mittepsühhootiliste psüühikahälvete korral on mõeldukas ulatuses häiritud psüühiline tegevus, eelkõige tunde- ja tahteelu. Säilib aga võime õigesti tunnetada enast ja õigesti hinnata ümbrust ning oma käitumist (Saarma J., 1977). Neuroosid on isiksuse haigestumine (Карвасарский Б., 1974).

Neuroose saadab suurenenud erutuvus, vastandlike meeleolude vaheldumine, hirm, kindlusetus, enureesia, kogelemine ja unehäired. Uurijad (Dührbsen A., 1949; Leonhard K., 1963; Palas R., 1954; Richter H., 1970; Saarma J., 1970; Werner R., 1978; Карвасарский Б., 1974; Мясицев В., 1960) seostavad neurooside tekke ja püsimise frustratsiooniga, täpselt - ägedate või krooniliste psühhotraumadega.

Kaua aega on püütud neuroose süstematiseerida ja põhjendada, milliste isiksusmoondusteni see viib. Seda on raskendanud sümptomite ja sündroomide arvukus, isiksuse enda laialilaotatus, neurootilise pildi mitmetasemeline seostus teiste isiksushälvetega. Neurooside jaotus neurasteeniaks, hüsteeriaks ja psühasteeniaks on üksnes neuroosi sündroomide avamine ega paku olulist isiksuse ja selle moonduste kohta.

Neurootiliste häirete struktuuri kui neurootilise käitumise põhimustri alusel on SDV teadlane R. Werner loonud neurooside all kannatavate laste isiksustüpoloogia.* Selle kaudu mõistame neid isiksuse hälbeid, milleni viib inimese frustratsioon taluvuse ületamise astmes.

Uurimused näitavad, et lapse- ja noorpõlve tüüpilised neurootilised hälbed moondavad isiksust neljal tasandil. Need avalduvad kui

- lapse individuaalse arengu spetsiifilised hälbed nor-

* Olemuselt on pakutav tüpoloogia fenomenoloogiline. Haiguse käsitlemisel seostuvad psühhiaatriline sümptomatoloogia ja sündromoloogia, moodustades psüühilise haiguse fenomenoloogia, s.o. kliiniliselt avalduva kuju.

mist,

- spetsiifilised muutused lapse eetilistes põhiseisukohtades,

- häired lapse psüühiliste protsesside voolavuses,
- muutused lapse motiveeritud tegevuse struktuuris.

Muutuste tüpoloogia aitab lähemalt mõista last, kes on sattunud pinge ohvriks, käsitama ka väärdumusi mitte kui kapriise, vaid kui halgust, mis vajab ravi.

A. Individuaalse arengutüübi spetsiifilised hälbed normatiivsest arengutüübist

Iga inimene elab oma elukeskkonnas, kus ümbrus esitab talle ka teatud nõuded. Tekibki küsimus, kuidas indiviidi areng on kooskõlas keskkonnatingimustega. See tähendab, et isik muutub mõistetavaks võrdluses oma isiksuse normatiivse tüübiga. Iga neuroos on olemuslik muutus inimeses, isiksuse ümberstruktureerimise tagajärg, mis on vaadeldav kui hälbumus tüübist, normist.

Arenguhälvetest tulenevate neurooside hulk kasvab suguküpsuse saabumisega, mispuhul neuroos saab siin ise uue arenguhälbe põhjustajaks.

Vaatleme kolme neurootilise arengu tüüpi: pueriilset, desipientset ja severeaset.

1. Pueriilne (sks. vereinfältigt) - lapsik, lihtsameelne tüüp. Pueriilsete laste elamusel ja käitumine on määratud infantilsest loogikast. Nende otsused ja arvamused on naiivsed ja ebarealistlikud, allpool vanuselist küpsust. Võidakse põhjuseta rõõmustada-kurvastada, mida ka häälekalt avaldatakse. Väheoluline mänguasi, liigutus, meelitussõna on pueriilsele lapsele ebanormaalse rõõmu põhjuseks. Ta särab seal, kus põhjust pole. Kõige igapäevasem asi saab saladuseks ja tähtsusetu ülendatakse ülioluliseks, mis enamasti väljendub lobisemise ja ebakriitiliste avaldustena. Sellise lapse hirmutamene nagu ka trööstimine on ülikerge.

Pueriilsele lapsele on iseloomulik ebaoluliste faktidega kuhjatud kirjade kirjutamine, milles ei jõuta ühegi olemusliku aktsendini; ta muutub kaasinimeste emotsionaalseks sõitlaseks. Realistliku eluhoiaku puudulikkus või puudumine lubab anda naiivseid lubadusi, mida ise tuma tõsidusega võetakse. Selle tüübi omapära on lapsik-naivne elamustemaailm ja allajäämine elureaalsusele. Sellest kramplik sõltuvus autoriteetidest, ebakindlus otsustustes ja isiksuse amorfisus.

On mõneti paradoksaalne, et pueriilne laps on olenemata lapsik-naiivsest avatusest, mis määrab ta sotsiaalse käitumise ning elamused ja hoiakud, siiski endassetõmbunud, piiratud omaenda infantiilsusest.

2. Despientne (sks. läppisch 'mõttetu, rumal') tüüp. Olulised kõrvallekalded arengunormidest esinevad ka sellel tüübil. Tunnuslik on ebakõla erutuslāve ja reaktsiooni intensiivsuse vahel, täpsemalt - loogiliste seoste puudumine. Seesuguste laste käitumine mõjub paradoksaalselt: teistele rõõmupakkivas situatsioonis võivad nad nutta ja kaotada hea tuju situatsioonist olenemata. Praktiliselt viib selline fikseering ka hädaohutunde kadumiseni, aga arenemata on ka võime sisse elada edusituatsiooni või seda ise luua.

Ekstreemolukordadesse kalduvad ka despientseid lapsed, kusjuures üleminekud toimuvad kiiresti ja miljöõteguritest oluliselt sõltumata. Intellektuaalsed (kortikaalsed) protsessid, nagu ka tundmused, on värvuset, mõtted ja otsused kontuurideta.

Välismaailma suhtes muidu labiilne, on despientne laps samas halemeelne või siis jõuetult agressiivne. Kuid pandagu tähele: hoolimata äärmuslikust tundeelust võib halemeelsus välkkiirelt vahelduda valju naeruga, mis varsti endisse halemeelsusse tagasi pöörduv. Nii vahelduvad solvumus ja agressiivsus mõne muu sügava hingeliigutusega - püsivam pole ükski elamuse kvaliteet. Nii võib juhtuda, et mänguhoos lööb despientne laps mängukaaslast, virutab siis käega jõuetult õhku ja läheb kaaslase juurde tagasi, võtab tal käest kinni ja räägib sõbralikult. Nii on loogiline: need lapsed pole võimelised olema kellegagi kestmamas konfrontatsioonis, aga ka püsivalt mingit tööd või tegevust ette võtma; see on keskne ja strukturealne omadus, johtuv eelkõige tundeelamuste väga nõrgast piiritletusest. Väärtusorientatsiooni kujunemata tõttu voolavad tegevused spontaanselt, muutes käitumise kaootiliseks.

Mõlemad vaadeldud tüübid - pueriilne ja despientne - on hästi eristatavad. Pueriilne mõjub naiiv-lapselikult, kannab kogu oma olemuses infantiilseid jooni, despientne on lapsik ja kontuurideta, käitumises paradoksaalne ja suunamata. Kui pueriilne eristab situatsiooni mõnesidki külgi, siis despientne ei erista enam tõe ebatõest.

3. Seveerne (sks. verernstig 'karmtõsine') tüüp. Tunnuslik elamuste värvusetus, hall, tume eneseprojektsioon

rõõmutu olesklemisena. Traagiliste elamuste pelgus sunnib varjuma, üksindusse tõmbuma, üksnes kõige vältimatuid sotsiaalseid sidemeid säilitades. Paratamatu on ka kaugenemine üksikutest sõpradest, sest kujutlus "heaast sõbrast" ei kattu tegelikkusega.

Seveersete laste mõtetes ja elamustes domineerib negatiivne alge: maailm terendub pahameeles ja perspektiivitukses. Nad dramatiseerivad sotsiaalseid suhteid, näevad neis mõttetuid raskusi ja riski, mis teeb elu raskeks, aga raskuste ületamine õnnestub harva. Võimalikud on hüpohondriahood, väiksempi südamerütmi muutus ja halb enesetunne on otsekui saabuva haiguse hoiatus. Positiivsete ja negatiivsete elamuste seleksioonis jääb peale negatsioon.

Kurvameelsus võib olla ka tulevikku suunduv, kuid kõik arenguniidid tunduvad valearengutena, mis üksnes häda ja õnnetust toovad. Tulevikus domineerib eelkõige võimalus saada hirmuelamuste osaliseks.

Negatiivne ellusuhtumine seveersel tüübil pahatihti generaliseerub: teatud suunas ilmnevad eitussuhtumised kanduvad üle kõigile elunähtustele.

Strukturaalne omapära seveersel tüübil on määratud ta aktiivsust tasalülituva negativismi, perspektiivituse ja ülemäärase ohutundega, mis lõppkokkuvõttes määrab elamused ja otsustused.

B. Muutused eetilistes põhiseisukohtades

Selles alapeatükis käsitleme neurootilisi muutusi eetiliste väärtuste kujunemises koos muutustega üldisemas hoiakus.

1. Leviiline (sks. *verflacht* 'pinnapealistunud') tüüp.

Leviilise isiksuse mõtlemine, kõne ja ka tegevus kulgeb tõkestamata. See ei sõlitu üldkehtivatest käitumisnormidest ja kaasinimestest. Näib, nagu puuduks tal vastutustunne. Oluilisi probleeme näeb ta vastuolulistena, tõsistele asjadele aga lööb käega; tundub pealiskaudsena, teda ei ergasta ei kiitus ega karistus. Emotsionaalsed ärritused näivad temast pealispindselt üle minevat, tsentrumit vaevu puudutades. Valu, kannatused, ebaedu, pettused otsekui põrkuvad tagasi ja ühest situatsioonist teise minnakse kergelt, "libisevalt". Leviiline tüüp elab momendile, vaatleb ebakriitiliselt ja muutult tulevikku, möödunud meenutab vaid siis, kui sellele osutatakse.

Leviiline võib olla pidurdamatu, paksunahaline, isegi häbematu, seejuures sageli heatujuline. Ta ei jäta endast järele jälgi ega lase kellelgi oma eluplaanidesse sekkuda. Kogu ta isiksus on kantud pinnapealistumisest ja võimetusast sügavamateks tundeelamusteks.

2. Konfuusne (sks. zerfahren 'hajevil') tüüp.

Konfuusse tüübi psüühika häiritus seisneb selles, et ta kaldub konfliktidesse, annab ning võtab lubadusi ja töotusi, nende sisu mõistmata, mistõttu teda on ülikerge segadusse viia. Konfliktisituatsioonid vahelduvad sagedasti laadilt, järelikult on heitlikud ka arvamused ja otsustused: puudub küpsus ja võime küpseda, naer ja nutt on "ühes taskus". Seisukohad ja vaated vahelduvad vastavalt meeoleolumuutustele.

Silmapiistev on konfuusse võimetus vastu võtta otsuseid, mis ta igapäevase töö loogiliselt programmeeriks. Tegevuse motiivid vahelduvad pidevalt, millest johtub katkendlikkus. Sellest omakorda mingi pingejääk ja uue tegevuse algatus, milles juba eos ka lõpetamatus. Nii tekib aktiivsuse välismulje, illusioon, mida ei seo sisim loogika ja keskendus.

On siis ka kõigiti loogiline, et konfuusne on hajali ka oma sotsiaalsetes suhetes. Ta pahandab ja sealsamas andestab, agressioon ja heatahtlikkus vahetavad teineteist välja, kuid motiveerimatult. Domineeriv ja määrav on emotsionaalsus, ülemäärane konfliktus.

3. Diluentne (sks. verwachsen 'kõverdunud') tüüp.

Kui konfuussel tüübil vahelduvad virvarrina hoiakud ja seisukohad, siis diluentne tüüp pole üldse võimeline seisukohta võtma. Ta eneseväärtustus on alamõduline ja seisukohad kaasinimeste suhtes defineerimatud. Ta on kohmetu probleemi seades, ulatuslike ülesannete lahendamisel jääb vajaka loogilisest menetlemisest (haarab situatsioonide üksikmomente, sidumata neid kausaalselt); niisama sidumata, süsteemituks jäävad eetilised vaated. Diluentne tüüp on otsustusvõimetu, eriti konfliktisituatsioonides, tajud ja elamused sulavad ühte ja jäävad rõhuta. Üksikud kõlbelised ja intellektuaalsed omadused ei kujunda isiksuse struktuuri. Strukturaalselt ongi diluentne tüüp määratud diferentseerimise puudulikkusega, võimetusena psüühiliselt polariseeruda. Loogiliselt peabki sellele järgneva otsustusvõimetus.

* * *

Vaatleme veel kord kolme viimast tüüpi võrdlevalt ja ülevaatlikustavalt. Põhimuutused, nagu märkisime, kuuluvad eetilisse sfääri: isiksuse väärtussüsteem on struktureerimata ja dünaamiliselt mõjutu ega avalda käitumisele determineerivat mõju.

Leviilne on eetilise suundumuse tegelikult kaotanud, nii et käitumist ei juhi hea ja kurja, õiglase ja ebaõiglase eristuspiir. Eetilised hinnangud on otsekui mosaigi osised, milles pole võimalik leida lõplikult korrastatud süsteemi. Leviilne küll tunnetab eetilisi norme, aga ei oska neid enda jaoks tähendustada, vastavad kujutlused jäävad isiksuskaugetaks ja mõjutuiks ning seisavad käitumisest kõrval, hakates endast elumärki andma alles siis, kui leviilne satub kollisioonidesse. Kuid ka siis üksnes selleks, et eetilistest normidest mööda minna.

Konfuusne sarnaneb leviilsega teatud määran. Ta tunnetab küll mõningaid adekvaatseid eetilisi norme, kuid need on ekstreemsed ja jäävad sellistena mõjutuks. Ühtaegu osutavad konfuusse lapse heitlikud ja seostamata tõekspidamised neurootilistele reaktsioonidele. Altruism võib tal äkki egoismiks ja egotsentrismiks üle minna: see, kes oli alles sõber, muutub äkki agressiooni objektiks; seejuures on mõlemad suhtumised ehtsad, momendimeeleolu väljendavad. Eetilistel üksikseisukohtadel puudub sisem side, vahelduvad seisukohad on omavahel vastuolus ja ühendamata, mis ei võimalda tegutsemiskava luua ja rakendada. Laps ise tunnetab oma vaimset diferentseerimatust, kannatab selle all, kuid muuta ei suuda.

Diluentne sarnaneb konfuussega üksnes ääreldasa. Ta diferentseerib õpinõudlustest üksnes üksikprobleeme. Eetilised arusaamad on süsteemitud ja neurootilised häired võtavad arvestatavad mõtmed eriti siis, kui nõutakse isiklikke otsuseid ja arvamusi. Ei ole juhitav ei positiivse ega negatiivse mõjuga. Diluentsel on tüüpiline, et ta ei sea välismaailmale vastu omaenda eetilisi norme, vaid jääb grupi passiivseks liikmeks.

C. Hälbed psüühiliste protsesside voolavuses

Vaatleme hälbeid, mis seostuvad psüühiliste protsesside voolavusega. Me ei mõtle mootorikat, vaid eelkõige psüühikat kui tervikut, selle aktiivsuse kulgemist. Põhiliselt vaatleme siin hälbeid psüühiliste protsesside ladususes, tasakaa-

3. Kohibentne (sks. gehemmt 'pidurdatud') tüüp.

Juhtomaduseks äärmuseni viidud juhitavus. Laps surub impulsid maha, jäädes sotsiaalse elu passiivseks liikmeks, on erakordselt ohutundlik, kartlik, usaldamatu iseenda vastu. Eneseväärtustunne on ülimalt häiritud, mis pole siiski identne alaväärsustundega. Päril sageli võib kohata kohibentset isiksust, kelle eneseväärtustus on häiritud üksnes teatud küljest: ta tunneb, et teda ei hinnata sotsiaalselt väärikalt. Sealjuures võib ta olla veendunud, et on parem kui teised.

Tunnuslik on ka see, et mingi motiiv või motiivide grupp toob kaasa ebakindluse, tekitab kriisi ja aktiveerib jõud, mis sotsiaalsed suhted ümber vormib. Kõrgendatud nõudmiste korral põgeneb vaikimisse või tasesesse nuttu.

D. Hälbed motivatsioonide valdkonnas

Järgmine grupp on seotud ebanormaalse motivatsiooniga. Inimese käitumine on määratud motiividega, seejuures mõni motiiv võib pretendeerida erilisele kohale. Sellest tingitud tegevus muutub vaevaks siis, kui keskkonnatingimused on antud tegevusega vastuolus. Selline motiiv lahutab inimese keskkonnast ja ta pole võimeline kohanema ning see viib lõpptulemusena isiksuse neurootiliste moondusteni. Vaatleme selle moonduste peatüüpi - monotendentset tüüpi.

Monotendentne (sks. verspannt 'pingestatud') tüüp.

Tüüpiline on ühe funktsionaalselt autonoomse motiivi domineerimine, mille tulemuseks on ühekülgne mõtlemine, tajudes ja mentaliteedis. Monotendentse tüübi ees on maailma tegelik laiahaardelisus varjatud. Teatud elamus (sellele sisu) generaliseerub, muutub olemuslikuks. Väärtused piirnevad domineeriva elamuste ringiga, olles suunatud väärtustatud motiivile.

Monotendenttsel on suund fanatismi. Teatud ideed, arvamused ja sihid üleväärtustuvad, võivad ilmneda paranoidsete tendentsid.

Üksikjuhtudel võib monotendentisus avalduda teistsugusel kujul. Inimene on näiteks haaratud õnneliku juhuse ootusest. Ta paneb kõik arvatavale loteriivõidule, mis redutseerib kogu ta aktiivse tegevuse.

Monotendentse põhiolemus seisneb selles, et ta isiksuse struktuur, ta vitaal-energeetiline olemus, ta emotsioonid, eelkõige aga mentaliteet on ühele (või mitmele) motiivile keskendatud. See viib ta kroonilistesse kohanemisras-

кустессе (Werner R., 1978).

Kirjandus

- Dührssen A. Psychopatie und Neurose // Psycho. - 1949. - N 11.
- Leonhard K. Kinderneurosen und Kinderpersönlichkeiten. - Berlin: Volk und Gesundheit, 1963.
- Palas R. Die Frustration in persönlichkeits-psychologischer Beleuchtung. - Helsinki: Suomalainen Tiedekatemia, 1954.
- Richter H.E. Eltern, Kind und Neurose. + Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1970.
- Saarma J. Kohtupsühhiaatria. - Tallinn, 1970.
- Saarma J. Psühhopatoloogia. - Tallinn, 1977.
- Werner R. Das verhaltensgestörte Kind: Diagnostik und Therapie psychosozialer Fehlhaltungen. - Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1978.
- Карвасарский Б. Неврозы как болезни личности // Социальная психология личности. - М., 1974.
- Мясищев В. Личность и неврозы. - М., 1960.

О ТИПОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ НЕВРОЗАМИ

В. Пинн

Резюме

В статье рассматриваются особенности личности детей-невротиков.

Внимание обращается на следующие проблемы: отклонения от нормального развития, особенности этических представлений и отношений с окружающими (система отношений, этические нормы), аномалии протекания психических процессов, особенности мотивационной сферы.

II. ERIDIDAKTIKA KÜSIMUSED ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ДИДАКТИКИ

PRAKTILISE LAUSEOPETUSE TEOREETILISI KÜSIMUSI

K. Flado

Emakeele õpetamise psühholoogiliste ja lingvistiliste seaduspärasuste arvestamine on kohustuslik kõigile õppekirjanduse ning harjutuste süsteemi koostajatele. Probleemi ei saa lahendada, tundmata ühelt poolt lapse isiku (eriti kõne) arengut normis, spetsiifikat arengupuute korral ning arvestamata õpetatava materjali (näiteks liitlause) lingvistilist omapära. Nimetatud momente pole õige vaadelda üksikhaaval, need on omavahel tihedalt seotud ning mõjutavad vastastikku üksteist.

Kogu kõnearengu eelduseks on aktiivne suhtlemine normaalses kõnekeskkonnas. Väikelapse kõne-eelne (дословное) suhtlemine läheb järk-järgult üle verbaalseks, olles ühtlasi aluseks kõne hilisemale arengule. Räägitakse ka kõne-eelsest süntaksist (T. Ahhutina, T. Naumova). L. Võgotski kasutab seda perioodi iseloomustades väljendeid "доинтеллектуальная стадия" ja "доречевая стадия". Nimelt arenevad tunnetusprotsessid ja kõne autori arvates esialgu lahus, siis aga ristuvad, millest alates muutub mõtlemine verbaalseks ja kõne intellektuaalseks (Исенина Е.И., 1987, с. 109).

Kõneldes kasutab laps keelelisi vahendeid oma teadmiste, tundmuste ja vajaduste väljendamiseks (Слобин Д.И., 1984, с. 149). Seejuures märgivad sõnad enamasti tunnetatud objekte, grammatika ülesanne on peegeldada nendevahelisi seoseid (Сильдмяз И., 1987, с. 58). Lauseloome protsessis lähutatakse olemasolevatest teadmistest ja kujutlustest, sõltumata kõneleja verbaalpagasis leiduvatest sõnadest ja nende tähendustest. Pole juhus, et teades, mida tahame öelda, ei leita mitte alati sobivaid vahendeid oma mõtete väljendamiseks. Selline igapäevane nähtus on tõestuseks, et lausepindstruktuurile (verbaalsüntaksile) eelneb ütluse planeerimine semantika tasandil (süvastruktuurina).

Keeles väljendab laps vaid seda, mida teab, ei saa aga rääkida sellest, mille kohta puuduvad teadmised. D. Slobini ja teistegi psühholingvistide töödest leiame väiteid, et lap-

se kõnes esinevad vaid sellised lingvistilised vormid, mis vastavad tema tunnetustegevuse arengu tasemele (Глобин Д.И., 1984, c. 150). See tähendab, et keelelise arengu tempo üks oluline regulaator on lapse tunnetusprotsesside areng. Samas tunnistab D. Slobin, et lapse kõne teatud arenguastmel võivad ilmnedas kõnes ka sellised keelevormid, mille tähendus omandatakse alles hiljem (Глобин Д.И., 1984, c. 160).

Normaalne laps otsib oma mõtete väljendamiseks ise sobivaid vahendeid ja konstrueerib nii tajutud ja mõistetud kõne põhjal endale emakeele grammatika. Tegelikultse valitsevate seoste mõistmine toimub harilikult enne, kui laps neid kõnes kasutab. Seoste mõistmine ei sõltu seejuures emakeelena kasutatava keele spetsiifikast. Tunnetusprotsesside arengu pidurdamine (näiteks oligofreenia korral) toob paratamatult kaasa kõne patoloogia (kõne puuduliku mõistmise, primitiivse ütluse).

Siit võime teha esimese olulise järelduse emakeele õpetamise metoodika jaoks: igasuguse grammatilise materjali, sh. ka liitlausete struktuuri omandamise eelduseks on lapse teadmised. Teadmiste puudumine muudab mõttetuks kiitahes hästi läbimõeldud ja organiseeritud lauseõpetuse. Ehk teisisõnu - õpetaja ülesanne on lauseõpetuse jaoks valida lastele lähedane ja tuttav sõnavara ning kindlustada, et ka väljendatavad suhted oleksid lastele mõistetavad.

Kõne produtseerimisel eristatakse traditsiooniliselt kolme astet:

- I - semantilise (e. mõttelise) hargnevuse aste,
- II - leksikalis-grammatilise hargnevuse aste,
- III - häälikulise hargnevuse aste ja realiseerimine

(Рябова Т.В., 1977. c. 36).

L. Võgotski ühendab I ja II astme, märkides seda terminiga "sisekõne" (Зимняя И.А., 1977, c. 121), kuid tänapäeva nimekad teadlased (eesotsas A. Leontjeviga) on sellise lihtsustatud käsitluse vastu.

Vaadeldagem alljärgnevalt I ja II astet lähemalt.

I astme spetsiifilisust ja tähtsust kõnearengu seisukohalt on rõhutanud paljud teadlased. Sel etapil valitakse tulevase ütluse sisu peamised korrelaadid (subjekt, objekt, predikaat, atribuut, instrument), millest igaüks fikseeritakse mingis semantilises koodis ja on suhetes tegelikkusega (modaalsuse ja aja näol). Seega I astmel kindlustatakse ütlusele sisu, mille väljendamiseks on edaspidi vajalikud

juba keelevahendid.

Teadlased otsivad vastust küsimusele, kuidas kujuneb lastel mitmesuguste suhete mõistmine, missugune on ütluse sisu ja vormi omavaheline suhe ning missugused operatsioonid arenevad varem, missugused hiljem. Psühholingvistid (D. Slobin, E. Negnevitskaja, A. Šahnarovič) on püüdnud välja selgitada, kas on olemas mingid üldised, kõigile keeltele oma- sed reeglid keelenähtuste omandamisel. Märgitakse näiteks, et semantiliste seoste omandamise kiirus ja järjestus on keelest sõltumatu protsess. Üks esimesi suhteid, mida laps hakkab mõistma ja oma kõnes väljendama, on kohasuhe. Kuid keeltes, kus kohasuhet antakse edasi väga keeruliste keele- liste vahenditega, lapsed seda grammatiliste vahendite abil ei väljenda. Seega võib lapse mõte sisaldada rohkem infor- matsiooni, kui ta väliste vahenditega realiseerida suudab (Слобин Д.И., 1984, с. 153). Näeme, et kuigi keeleline areng vastab üldiselt keelevormide semantilisele ja kognitiivsele keerukusele, avaldab keeleline komponent arengule ka oma mõ- ju. Universaalseks tuleb harilikult pidada siiski seda, mida laps väljendab, mitte seda, kuidas (s.o. milliste vahendite- ga) ta seda teeb (Сильдмяз И., 1987, с. 18).

Leksikalis-grammatilise hargnevuse etapil muudetakse semantilis-süntaktiline süvastruktuur pindstruktuuriks. See protsess toimub grammatilise struktureerimise ja sõnade va- liku teel. Järelikult hakkavad konkreetse keele normid mõju avaldama alles II etapist, mil süvastruktuur väljendub konk- reetse lausena antud keeles. Keelereeglid peavad seejuures olema seoses nii süvasemantika ja -süntaksi kui ka leksi- kaalsete ja grammatilise süntaksi üksustega. Seos peab ole- ma mõlemapoolne. Nimetatud seisukohti arvestades kritisee- ribki T. Rjabova olemasolevaid võõrkeelte õpetamise metoodi- kaid, mis kindlustavad eelnimetatud seostest vaid ühe külje: väljendilt tähendusele, mitte vastupidi. Kõnelemisel on va- jalik just vastupidine käik - tähendusest lähtudes tuleb lei- da vorm.

Jälgime normaalse lapse kõne arengu varast kulgu lähe- malt.

Lapse kõne arengust hakatakse rääkima harilikult alles siis, kui tal ilmuvad esimesed sõnad. Tegemist on sel pe- rioodil ühesõnalise lausega, kus puuduvad veel igasugused grammatilised vormid. A. Gvozdevi järgi kasutab laps sel pe- rioodil amorfseid sõnatüvesid kommunikatiivses funktsioonis

(Гвоздев А.Н., 1961). See etapp tuleb läbida nii normaalse kõnearengu kui patoloogia puhul.

Esimeseks tõeliseks sammuks lause arengus on amorfsete sõnatüvede seostamine kahesõnaliseks lauseks (algul ilma grammatiliste vormideta). Esmalt rahuldab kahesõnaline lausemudel last täielikult. Laps väljendab oma kõnes suhteid verb-objekt, subjekt-verb, subjekt-objekt. Kolme sõna aga laps ühes lauses siduda ei suuda (ühikute hulk lauses on veel piiratud (Слобин Д.И., 1984, с. 173).

Normaalse intellektiga laps tunnetab, et sõnad ei seostu lauses juhuslikult (tunnetab sõnaühendit), tema lausest on võimalik leida morfoloogilisi elemente (Жукова Н.С., 1971, с. 65). Vajaduse grammatika järele tingivad mõtlemine ja kõne (Сильдмэз И., 1987, с. 12). Avastades enese jaoks midagi uut, on lapsel tarvis seda kuidagi väljendada. Nii soodustabki tunnetusprotsesside areng uute keelevormide teket laste kõnes, millede kasutamine algul on aga ebareeglipärane.

Grammatika kujunemise etapil on lapse kõne areng normi korral tormiline - omandatakse oskus kombineerida morfeeme sõltuvalt nende tähendusest, mis ühtlasi loob baasi ka keele süntaktilise struktuuri omandamiseks. Laps tunnetab, et iga süntaktilise struktuuri abil antakse edasi teatud semantilisi suhteid. Keelereegleid traditsioonilises mõttes laps ei tunne, ometi aitavad need järjest enam alateadlikult ütlust kombineerida ja eksimusi tunnetada (Жукова Н.С., 1971, с. 53).

Alakõnega lastel on grammatilise vormita amorfseid sõnatüvesid lauses väga pikka aega. Erinevalt normist, kus lause grammatiline struktuur omandatakse "plahvatuslikult", võtab see protsess kõnepatoloogia puhul aeglaselt veniva iseloomu (Жукова Н.С., 1971, с. 68). Kui normaalsetel lastel on kooliminekuks (7-aastaselt) kõne praktiliselt välja kujunenud, siis raskema astme kõne alaarengu korral võivad selles vanuses laste lausetes ette tulla isegi amorfsed sõnatüved, lause on igati agrammatiline.

Normaalse kõnearenguga laste kõne jälgimisel ilmneb veel teisigi omapäraseid jooni. Näiteks uue ühiku (konstruktsioon) ilmumisel kõnesse kasutatakse seda äärmiselt täpselt ja täielikult, välditakse võimalikke lühendeid ja ärajätmissi. Ilmekalt illustreerib seda väidet inglise keeles "I will" täpne hääldus, mis alles hiljem redutseerub variandiks "I'll". Sama printsiip on täheldatav ka lause tasandil. Kergem on esmalt mõista ja konstrueerida näiteks sellist liit-

lauset, mille kõik komponendid on täielikult olemas, ehkki mõni neist võiks põhimõtteliselt ka puududa või olla osaliselt esindatud (Слобин Д.И., 1984, с. 187). Viimasel juhul peab laps lause mõistmiseks ise aktiivselt rekonstrueerima puuduva informatsiooni. Sellist olukorda arvestades väidab A. Zikejev, et nümmikutelt võib nõuda dialoogi repliigina sõnaühendit või üht osalauset alles siis, kui laps lausemudelit juba valdab (Зикеев А.Г., 1976).

On alust väita, et mingi uue süntaktilise konstruktsiooni omandamiseks peavad olema täidetud vajalikud eeltinngimused. Näiteks ajaks, mil hakkame lapsele õpetama võõrkeele liitlauseid, peab tal olema läbitud (Ijevleva järgi) kaks eelnevat etappi. Ta peab valdama lihtlause struktuuriskeeme (predikaatsus, laiendite süsteem) ning mõistma jutustava, küsi- ja käsklause olemust, oskama neid ka transformeerida. Kolmanda etapina märgitakse liitlausete struktuuriskeemide omandamist, mille käigus jõutakse peamise (neljanda) etapini - monoloogini (lausete seostamiseni) (Иезлева З.Н., 1977, с. 109). Märgitud etapiviisiline käik kõne arendamisel annab suunad kordamiste organiseerimiseks ja eeltööks uue lausetüübi õpetamisel. Näiteks enne liitlausete õpetamist peaks eelnevalt kordama lihtlause erinevaid tüüpe, sooritama hulgaliselt transformeerimisharjutusi nii ühe tüübi ulatuses (jutustavas lauses erinev sõnade järjekord) kui ka ühe tüübi muutmist teiseks (jutustavast lausest küsilause moodustamine).

Teoreetiliselt põhjendatud lauseõpetuse väljatöötamiseks tuleb täpsustada, mis on lause. Ollakse ühisel seisukohal, et lause on väiksem kommunikatiivne üksus. Kõnemehanismi kujundamisel on lause seetõttu samuti peamiseks ühikuks, millega tegeldakse õpetamisel (s.o. vahend eesmärgi saavutamiseks), ja ühtlasi ka eesmärk ise. On aga üsna loomulik, et õpetamise huvides kasutame sageli lauseid, millel puudub otsene seos situatsiooniga. Järelikult puudub sellistel lausetel ka kommunikatiivsuse tunnus. Seetõttu peame vahet tegema kahel nähtusel: lausel kõnes (suhtlemisel, tunnetusprotsessis) ja lausel keeles e. pseudolausel (kui keelelise analüüsi ja sünteesi objekt). Süntaksiõpetuses on järelikult vajalikud nii keele- kui kõneharjutused, mille kasutamise eesmärgid on mõneti erinevad (Зикеев А.Г. 1976). Keeleharjutuste ülesanne on grammatiliste kategooriate (nende tähenduse ja vormi) omandamine väljaspool otsest suhtle-

misprotsessi. Nende sooritamisel täidavad lapsed grammatilisi ülesandeid. Kõneharjutused võimaldavad keeleharjutuste abil omandatud grammatilisi oskusi rakendada kõnetegevuses. Opilased toetuvad seejuures oma mõtetele, suhtlemisele. Mõtte suunajaks on aga harilikult õpetaja, kes loob klassis selleks vastavad situatsioonid.

Lause kui kõneühik on niisiis alati lülitatud mingisse kindlasse situatsiooni, lause tähendus on selles kirjeldatud situatsiooni tähendus (Сильдмяз И., 1987, с. 77). Tal on alati ka oma mõte, mille väljendamiseks lause koostatud ongi. Pseudolausel aga mõte puudub, on vaid tähendus. Järelikult on lause genereerimisel oluliseks momendiks semantiline komponent: m i d a tahetakse öelda. Vastavalt sellele on kasutatud keelevahendeid. Lause sisu üks determinant on kahtlemata sõna. Sama oluliseks peetakse ka lause süntaktilist struktuuri (Умакова Т.Н. и др., 1985, с. 56). Niisiis on lause tunnusteks semantika (tähendus) ja struktuur (Зверинцев В.А., 1976, с. 164). Lause analüüsil ja genereerimisel ei tohi kumbagi komponenti üle tähtsustada: lause struktuurielementide fikseerimisele peab kaasnema semantiline analüüs ja vastupidi.

Nii lause konstrueerimisel kui sellest arusaamisel muutub oluliseks presupositsioon, s.t. taustteadmised, mis lauses otsesõnu pole välja öeldud. Presupositsiooni all tuleb mõista tingimuste summat, mis kindlustaksid ütluse ühese (ja lause konkreetsest sisust mõneti laiema) mõistetavuse selle otseses tähenduses (Зверинцев В.А., 1976, с. 220-221). Näiteks korraldus "Pane uks kinni!" tähendab ütlasi, et uks on lahti. Olulist rolli mängib seejuures kõne arengu tase, kogemused, teadmised, kogu intellektuaalse arengu tase. Puudulike taustteadmiste korral on lause mõistmine raskendatud (vaimsete puuetega lastel on see üks põhjustest, miks nende kõnemõistmine pole täielik). Olgu siinkohal veel kord rõhutatud eelteadmiste osatähtsust mistahes materjali käsitlemisel.

Tuleb arvestada, et kõnes ei pruugi lause olla alati korrektne ja keelenormile vastav (seda eriti suulise kõne puhul). Puuduva informatsiooni korvavad pausid kõnes, miimika ja žestid. Ärgem siis nõudkem ka lastelt kunstlikku suhtlemist - täislauselist vastust siis, kui see pole otsene eesmärk, ja seal, kus me ise täislauset ei kasutaks.

Lausest kui keeleühikust räägime siis, kui teda vaadeldakse lahus situatsioonist. Keeleõpetuse tundides (keelehar-

jutustes) ongi harilikult tegemist selliste lausetega (nime-tatakse ka pseudolauseteks). Nende lausete tähendus sünteesitakse kunstlikult, tähelepanu keskendub lause formaalsele küljele. Pseudolauset kasutatakse lause abstraktse skeemi - mudeli - koostamiseks ja omandamiseks. Samuti on pseudolause vajalik madalama tasandi keeleühikute väljatoomiseks ja analüüsiks. Selline lause on keeleline kujund, seepärast peab pseudolause olema alati lõpetatud, õige, vastavuses keele-normidega, s.o. igati korrektne (Зверинцев В.А., 1976, с. 195).

Peatugem lühidalt ka terminil "mudel", mida keeleteadu-ses kasutatakse küllaltki erinevalt. Käesolevas töös mõiste-takse mudelina esiteks keeleühikute seaduspärast paigutust samatüübilistes lausetes (vt. ka mall H. Rätsepa järgi), teiseks aga lause skemaatilist kujutist õpetamise eesmärgil. Seega mudel esimeses tähenduses (mall) on objektiivne reaalsus keeles (võib aga olla teadlikustamata). Mudel teises tä-henduses on malli teadlikustamise ja selle fikseerimise tu-lemus, s.t. modelleerimise resultaat.

Tuleb märkida, et lausemudel (või skeem) on oluliseks abivahendiks nii liht- kui ka liitlausete omandamisel ning seetõttu emakeele õpetamise erimetoodikas laialt kasutusel. Mudel annab üldistuse kogu lauserühmale ning on ühtlasi hil-jem abivahendiks lause koostamisel. Paljud autorid aga üht-lasi hoiatavad mudeli liigse ja pikaajase kasutamise eest, mis võib viia "ülegrammatiseerimisele". Õpetamise algetapil on skeemide kasutamine aga igal juhul vajalikuks abivahen-diks, mille kaudu saab muuhulgas selgitada, et iga suhteväl-jendamiseks on võimalik kasutada mitmeid lausemalle (ajasu-hete märkimiseks pakutakse eesti keeles välja 12 liitlause skeemi, kohasuhte väljendamiseks liitlauses 9 skeemi jne.). Üks skeem võimaldab väljendada aga ka erinevaid suhteid ja seoseid. Probleem on analoogne käändelõppude valiku juures: kohta märgivad näiteks lõpud -l, -s jne., samal ajal lõpp -l võib väljendada lisaks kohasuhte (seinall) veel aega (õh-tull), omamist (vennall) jne.

Lause üheks struktuurielemendiks on sõnade järjekord, ehkki I. Ružitska väidab, et keeles on tähenduse edasiandmi-seks paremaidki võimalusi kui sõnajärg (Ружицка И., 1974). D. Slobini arvates peegeldab sõnade järjekord lapse lauses sõnajärge tajutud lausetes (Слобин Д.И., 1984, с. 176). Näi-teks järeldõnes, korrates ebatüüpilise sõnajärgiga lauseid,

muudavad lapsed sõnade järjestuse standardseks. Sageli toob see kaasa tähenduse muundumise. Ka lausest arusaamisel orienteerutakse esialgu sõnade järjekorrale lauses, jättes märkamata muutevormid. Sama nähtust võib täheldada ka teksti mõistmisel. Kui kaks lauset väljendavad teineteisele järgnenud sündmusi, siis lapsed tajuvad esimese lausega öeldut ka esmase sündmusena, ehkki see ei pruugi alati nii olla. Ka liitlausete mõistmisel tekib tegevuste järjestuse küsimus. Näiteks lauses "Enne seda, kui _____, _____" väljendatakse tegelikkuse sündmusi vastupidises järjekorras ning lause õigeks mõistmiseks ei piisa osalausete järjestuse tajumisest. Järelikult ei tee liitlauset keeruliseks mitte ainult sõnade hulga järsk suurenemine, vaid ka kõrvallause asend. Näiteks ilmub laste kõneste kõige varem kõrvallause, mis asub pealause järel. Raskeim nii mõistmisel, imiteerimisel kui ka konstrueerimisel on liitlause, milles kõrvallause asub pealause sees. Selle kasutamine peegeldab ühtlasi ka lapse tunnetusprotsesside küllalt arenenud taset.

Mudelite omandamine toimub pika aja vältel. M. Lvovi uurimustest selgub näiteks, et liitlausete hulk normaalsete laste kirjalikus kõnes aastast aastasse pidevalt kasvab. Seejuures näitab liitlause tüüpide kasutamissageduse analüüs rindlausete hulga suhtelist langust III klassi 38,9 %-lt VII klassi 20,4 %-le. Sealt edasi kuni X klassini on nende lausete hulk õpilaste kirjandeis stabiilne (Львов М.Р., 1972, с. 91). Järelikult tõuseb liitlausete arv eeskätt põimlausete sagedasema kasutamise arvel.

Liitlause omandamise raskused on mõistetavad, kuna liitlausega võrreldes on see kõrgema keeletasandi ühik, mille omandamine eeldab madalamate ühikute head valdamist. Nagu liitlausestki, on ka liitlause koostamise esmaseks tingimuseks teadmiste ja kujutluste olemasolu, suhete mõistmine. Ka selle lausetüübi puhul on ühe suhte märkimiseks kindlad lausemallid. Liitlausete kasutamine laiendab väljendatavate suhete hulka. Suureneb samuti sõnade arv lauses, mis omakorda esitab nõudmised operatiivmälule - ka selle maht (täpsemalt, operatiivühikute maht) peab suurenema. Nii ütluse genereerimine kui selle tajumine pole võimalik, kui mälus ei säilitata kõiki sõnu kuni fraasi lõpetamiseni.

Ehkki liitlausest olevaid osalauseteid saab vaadelda mõningal määral kui liitlauseid, on liitlause käsitlus liitlausete summana põhjendamatu. Osalausetes on muutunud sõnade

järjekord, kasutatakse rohkesti asesõnu jne., ehkki nagu traditsioonilises lihtlauseski, tuleb tähelepanu pöörata grammatilistele vahenditele (muutelsõnad, ühildumine). Täiesti uue lisandub liitlause struktuuris härilikult kohustuslik komponent - sidend, mille ülesandeks on siduda osalused ühtseks tervikuks, s.o. liitlauseks. Sidendite õige valik eeldab nende tähenduste tundmist. Nimelt sõltub suhe, mida väljendatakse, esmajoones sidendist (läksin, et ...; läksin, sest ...; läksin siis, kui ...; läksin selleks, et ... jne.).

Lausete konstrueerimisel tuleb jälgida lauses (ka osalauses) sõnadevahelist seost. Sõnadevahelise seose aluseks on tegelikkuses eksisteerivad seosed (Сильдмяз И., 1987, с. 13). Liitlausetes tuleb lisaks sõnadevahelisele seosele osalauses arvestada veel ka osalausete omavahelist seost. Rindlauses on nimetatud seos samatasemeline, põimlauses hierarhiline: üks osalause on allutatud teisele. Nimetatud seoseid arvestades muutub liitlause konstrueerimisel operatiivühikuks kogu osalause (Иевлева З.Н., 1977, с. 101). Lihtlause genereerimisel on operatiivühikuks aga sõnavormid ja sõnaühendid. Järelikult muutub liitlause grammatilisel hargnemisel ütluse programm hierarhiliseks (osalause tasand, liitlause tasand). Selline iseloomustus lähendab liitlauset suurel määral tekstile, kus sidusus kindlustatakse mõtteliste seostega terviklausete vahel. Suhted liitlauses on osalausete abil väljendatud siiski täpsemalt, konkreetset vormistatult. Võrreldes tekstiga lihtsustab olukorda ka see, et programm on enamasti ainult kaheosaline, tekstis aga kolme-neljaastmeline. Liitlause hierarhilistest programmidest annab tunnistust asjaolu, et tema konstruktsioon on hõlpsasti transformeeritav - sama mõtet on võimalik edasi anda lihtlauselise teksti abil. Suhete mõistmise seisukohalt pole aga sugugi ükskõik, kumma variandi abil neid väljendatud on. E. Laasi diplomitööst näiteks selgus, et keerulisemaid suhteid (näiteks põhjus-tagajärg) mõistetakse abikoolis paremini liitlauselise variandi puhul, mil seos on selgemalt välja toodud. Samas saadakse lihtsamast suhtest (kohasuhe) paremini aru siis, kui seda antakse edasi lihtlausest koosneva teksti abil (Laas, E., 1981, lk. 83-84). Arvatavasti on lihtlause operatiivmõte siiski kergemini analüüsiv.

Elööeldust lauseõpetuse jaoks metoodilisi järeldusi tehes võime märkida järgmist.

1. Praktiline lauseõpetus on võimalik ainult õpilaste

teadmistele toetudes. Vajalik on seetõttu kindlustada tege-
likkuse suhete mõistmine. Selleks kasutatakse esialgu tege-
vuse või situatsiooni (ka piltide) ja lausete vastandamist,
hiljem vaatlusharjutusi, mille analüüsi käigus selgub õpita-
va lausetüübi tähendus ning struktuuri eripära. Suhete mõist-
mist soodustavad mitmed valik- ja sobitusharjutused (liit-
lause käistlemisel näiteks pealause valik kõrvallause juurde
ja vastupidi, sidendi valik lünka, osalause sobitamine), kus
lastel tuleb peatähelepanu pöörata lause sisule, struktuur
aga on suures osas ette antud. Lisaks sellele on vajalik mis-
tahes harjutuste puhul teha pidevalt semantilist analüüsi.
Viimast nõuet pole alakõnega (ka intellektipuuetega) laste
õpetamisel kuidagi võimalik ülehinnata.

Oppematerjali rühmitamisel on otstarbekas lähtuda struk-
tuur-semantilisest printsibist, näidates ära ühe suhte või-
malikud väljendusvariandid (eri lausekonstruktsioonid) (Pla-
do K., 1981). Hiljem tuleb leida ühele konstruktsioonile
erisuguseid kasutamise võimalusi. Lausemudelite järjestamisel
tuleks arvestada laste tunnetusprotsesside arengut, jälgi-
des, mis on kiiremini omandatud, milliste omandamine hili-
sem.

2. Lausete konstrueerimisel tuleb lähtuda esmalt täp-
sust ja keelenormile vastavast näidislausest, abivahendina
kasutada skeeme. Lausemudelite omandamine toimugu kindlas
järjestuses: liitlause struktuurid, seejärel nende variandid
(liitlause transformeerimine). See peaks olema ühtlasi eel-
tööks liitlause käsitlemisele. Liitlause konstruktsioonid
peaksid olema järjestatud esmajoones väljendatava grammati-
lise tähenduse alusel, seejärel aga mudelite kaupa.

3. Senisest suuremat tähelepanu tuleks pöörata mitmesu-
gustele transformeerimisharjutustele:

a) sõnade järjekorra muutmine lauses, selgitades ühtla-
si tähenduse või rõhuasetuse muutust sõnajärje muutudes;

b) ühe lausetüübi muutmine teiseks (mis oleks ühtlasi
eeltööks liitlause konstrueerimisele vastusena küsimusele);

c) osalause paigutuse muutmine nii, et mõte säiliks
samana;

d) deformeeritud lause taastamine;

e) korrektuurharjutused.

4. Keeleharjutustes tuleb lastelt nõuda konstruktsioo-
nide täpsust. Redutseeritud variantidele minnakse üle alles
järgmisel etapil, kui see võimalikuks ja vajalikuks osutub.

5. Liitlausete õpetamisel tuleb omaette vaadelda sidendit kui uut komponenti lauses. G. Rožkova näiteks soovitab alustada liitsidendi tutvustamisest, mille tähendus on täpsem ja selgemini välja toodud (Рождкова Г.И., 1977, с. 71). Sidendite käsitusel näidatakse lastele alati lause tähenduse sõltuvust sellest. Sobivad harjutustüübid selleks on sidendite valik lünka, kahe erineva sidendiga lause vastandamine, korrektuurharjutused, lause konstrueerimine antud sidendiga jne.).

6. Iga käsitletud lausemudel peab leidma praktilise kasutamise võimaluse laste kõnes. Selleks on vajalikud rakendusharjutused. Siia kuuluvad mitmed kõneharjutused, mis sooritatakse õpetaja juhendamisel või ka iseseisvalt. Rikkalikke võimalusi pakuvad lugemistunnid ja teised õppeained.

Kõnearenduse ülesandeks on anda õpilastele kõnelemiseks vajalikud teadmised ning keelelised vahendid mõtete väljendamiseks. Ühtlasi tuleb õpetada neid vahendeid kasutama, et lõppeesmärgina kujuneks lastel oskus vabalt kõne abil suhelda. Selle oskuse eelduseks on lause (sh. liitlause) valdamine (mõistmine ja genereerimine).

Kirjandus

- Laas E. Liht- ja liitlausete mõistmise erinevused abikooli vanemates klassides: Diplomitöö. - Tartu, 1981. - 89 lk. (Käikikirj TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Plado K. Liitlausete kasutamise ja käsitlemise probleeme abikoolis // Коррекционная работа в специальных школах. Tartu, 1981. - С. 71-79. - (Уч. зап. / Тарт. ун-т: Вып. 678).
- Ахутина Т.В. Наумова Т.Н. Смысловой и семантический синтаксис: детская речь и концепция Л.С. Выготского // Психолингвистические проблемы семантики. - М.: Наука, 1983. - С. 196-208.
- Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - 206 с.
- Жукова Н.С. О самостоятельном формировании грамматического строя речи у детей с ее общим недоразвитием // Дефектология. - 1971. - № 3. - С. 64-68.
- Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. - 306 с.

- Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. - М.: Педагогика, 1976. - 240 с.
- Зимняя И.А. Речевой механизм в схеме порождения речи (применительно к задачам обучения иностранному языку) // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских / Под ред. А.А. Леонтьева, И.Д. Зарубиной. - М.: Русский язык, 1977. - С. 121-134.
- Иевлева З.Н. Об использовании системы речевых образцов при организации учебного грамматического материала // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских / Под ред. А.А. Леонтьева, И.Д. Зарубиной. - М.: Русский язык, 1977. - С. 95-114.
- Исенина Е.И. Начальный период развития речи у детей: проблемы и гипотезы // Вопросы психологии. - 1987. - № 3. - С. 104-112.
- Львов М.Р. Тенденции и закономерности формирования грамматического строя речи учащихся средней школы: Сообщение I // Новые исследования в педагогике. - М.: Педагогика, 1972. - С. 89-97.
- Негневитская Е.И. Шахнорович А.М. Язык и дети. - М.: Наука, 1981. - III с.
- Рожкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. - 144 с.
- Ружичка И. Порядок слов в структуре предложения: Грамматическое описание славянских языков. - М.: Наука, 1974. - С. 101-199.
- Рябова Т.В. О применении концепции управления усвоением в обучении русскому языку иностранцев // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских / Под ред. А.А. Леонтьева, И.Д. Зарубиной. - М.: Русский язык, 1977. - С. 13-43.
- Сильдмяз И. Знания (когнитология). - Таллин: Ээсти раамат, 1987. - 129 с.
- Слобин Д.И. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика / Под ред. А.М. Шахноровича. - М.: Прогресс, 1984. - С. 143-208.
- Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д., Зачесова И.А. Психологические исследования речи. - М.: Наука, 1985. - С. 45-66.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

ПРЕДЛОЖЕНИЮ

К. Пладо

Резюме

В статье рассматриваются проблемы, связанные с формированием моделей предложений у аномальных детей. Теоретическое исследование позволяет заключить следующее:

- Практическое обучение предложению возможно только с опорой на знания учащихся. С этой целью применяется сопоставление предложения и действия или ситуации (картинки). Анализ предложения должен включать задания для выяснения как структуры, так и грамматического значения конструкции. Пониманию отношений, выражаемых предложениями, способствуют также задания, требующие подбора частей предложения, заполнения пропусков (в том числе подбор связок в сложное предложение) и т.п. Необходимым является семантический анализ предложений.

- При группировке материала целесообразно учитывать структурно-семантический принцип. В этих целях выделяются конструкции, выражающие сходные отношения, затем рассматриваются возможности выражения различных отношений одинаковыми конструкциями.

- Заслуживают внимания разного рода трансформационные упражнения: перестановка последовательности слов в предложении, замена одной модели другой, восстановление деформированных предложений, корректурные задания.

- При работе со сложным предложением особое значение приобретает работа со связками, так как именно последние указывают на выражаемое отношение. Среди упражнений целесообразно применить следующие: сопоставление предложений с разными связками, подбор связок, составление предложения с данной связкой, заканчивание предложения (даны разные связки).

- Каждая разработанная модель предложения должна найти применение в речевых упражнениях. Большие возможности для этого представляют уроки чтения, а также другие (кроме родного языка) предметы.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО НАВЫКА СВЯЗНОГО ГОВОРЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

В. Воробьева

В свете реализации задач, намеченных "Основными направлениями реформы общеобразовательной и профессиональной школы" первостепенную значимость приобретают вопросы совершенствования учебно-воспитательного процесса в начальной школе, так как именно в этом звене обучения закладываются основы всестороннего развития детей и базовые умения и навыки, необходимые для последующего усвоения основ наук. Среди таких умений и навыков пристального внимания заслуживают умения и навыки связной речи, поскольку степень их сформированности в значительной мере предопределяются возможности дальнейшего обучения ребенка и приобретения им учебных знаний.

Вопросы формирования умений и навыков связной речи приобретают особую актуальность при обучении школьников с моторной алалией, имеющих системное недоразвитие речи (Н. Н. Трауготт, Р. Е. Левина, Л. В. Мелехова, Л. Ф. Спинова, С. Н. Шаховская и др.). Значимость этих вопросов определяется тем, что методика развития связной речи у данной категории учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи фактически не разработана: не проведено специальных исследований по данной проблеме, не созданы методические пособия для учителя, в действующей программе по русскому языку (раздел "Развитие речи") не в полной мере отражено содержание работы по обучению осознанным умениям и навыкам построения цельного и связного высказывания. Вследствие этого учитель школы для детей с тяжелыми нарушениями речи вынужден обращаться к общеметодическим рекомендациям и опираться на приемы, рассчитанные на нормально развивающихся детей. Однако эти приемы оказываются недостаточно эффективными, а в ряде случаев и не приемлемыми для обучения детей с нарушениями речевого развития. Так, широко применяемый в практике обучения метод формирования описательно-повествовательной речи направлен преимущественно на развитие навыка связного изложения через усвоение образцов речи путем "прилаживания", интуитивного "схватывания" отдельных закономерностей построения связного сообщения. Такой путь обучения, как показывают наблюдения, мало способствует достижению цели: связная речь, усвоенная через

неосознаваемый перенос по аналогии, изобилует ошибками как в последовательности передачи мысли, т.е. логическими, так и в оформлении мысли средствами языка, т.е. речевыми. Усваивая связную речь по аналогии с заданным образцом, т.е. эмпирически, без знания элементарных правил ее построения, учащиеся речевых школ оказываются практически несостоятельными в осуществлении контроля за правильностью ее организации, а учитель, не располагая научно обоснованными методами оценки самостоятельной речи учеников, испытывает существенные затруднения при оказании детям необходимой помощи, так как сам вынужден ориентироваться на субъективное "чувство текста", создавшееся у него на основе собственного опыта.

Такой подход, сложившийся в практике обучения детей с тяжелыми нарушениями речевой деятельности, не соответствует современному требованию к методике, основанному на том, что успешное формирование прочных умений и навыков предполагает определенную опору не только на практическое овладение образцом, заданным учителем, но и опору на знания о структурно-семантических закономерностях построения связного сообщения. Базой для знакомства учащихся с правилами строения связного высказывания, по мнению методистов и дидактов, должен стать текст, поскольку "языковая система в процессе коммуникации реализуется не в изолированном предложении, а в текстах разного типа и назначения" /1, с. 3/.

При разработке экспериментальной системы обучения младших школьников с моторной алалией связному высказыванию мы опирались на опыт, накопленный как в общеметодических (Т.А. Ладыженская, Н.И. Политова, Н.А. Пленкин, Н.Д. Зарубина, В.И. Капинос и др.), так и в психологических работах (Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова и др.). При этом мы исходили из следующих положений:

- из положения о том, что результатом связного монологического говорения является текст. Текст как продукт сложной речемыслительной деятельности выступает в единстве двух планов - внутреннего, предметно-смыслового, и внешнего, формально-языкового. Внутренний план, отражая содержание, заданное интеллектом, разворачивается в структуре текстового сообщения и представляет собой иерархию программ. В каждом текстовом высказывании можно выделить "большую программу", т.е. план всего сообщения как целого, и "малые программы", т.е. программу каждого предложения, входящего в текст (Леонтьев А.А., 1974). Умение программировать связное сообщение

лежит в основе создания семантически цельных текстов. Внешний план представляет собой линейную последовательность предложений, организованных по языковым правилам в группу. Этот план характеризуется признаком связности, проявляющейся в лексико-синтаксической зависимости коммуникативно-слабых предложений (предложений, не обладающих смысловой и языковой самостоятельностью) от коммуникативно-сильных /2, 3, 4, 5, 6/;

- из положения о том, что единство развития речи и мышления не исключает некоторой автономности в становлении как мыслительной, так и речевой способности ребенка, что создает возможность для осуществления на определенном этапе обучения "раздельной коррекции умственной деятельности и коррекции речи" /7/. Возможность некоторого разведения формирования умственных и речевых действий создает условия для поэтапного обучения, в процессе которого учащиеся полноценно овладевают правилами смыслового программирования и языкового оформления текстового сообщения;

- из теоретических посылок концепции Н.И. Жинкина /8/, рекомендующего формировать первоначальные смысловые связи (правила) "не на словесных", а на "предметных" (образных) сочетаниях, направляя ребенка таким образом, чтобы он был поставлен в условия "решения м и с л и т е л ь н о й задачи", которая решалась бы вначале на материале небольшого текста, рассказа, равного одной микротеме, а затем на целом тексте.

Рассматривая процесс обучения как формирование "новых действий и соответствующих им чувственных образов и понятий" /9/, общий ход которого состоит из двух стадий (стадии предварительного уяснения системы ориентиров и стадии усвоения действий на основе усвоенных ориентиров /10/), мы выделяли в системе развития первоначального навыка связного говорения два взаимосвязанных раздела: I - Формирование умения узнавать образцы связной речи; II - Формирование первоначального навыка связного говорения по правилам смысловой и лексико-синтаксической организации текстового сообщения (начальный этап), каждый из которых имеет определенную коррекционную нагрузку.

I раздел - Формирование умения узнавать образцы связной речи (ориентировочная основа действия узнавания)

Задачей данного раздела логопедической работы является формирование у младших школьников практических представлений о связном высказывании как едином целом на основе умения узнавать существенные признаки текстового сообщения (рассказа) в процессе его восприятия.

Ориентируясь на генезис речи, в процессе которого развитие фонематического слуха опережает становление собственно речи ребенка, мы решили предварить обучение связному рассказыванию формированием умения узнавать цельное сообщение (рассказ). Необходимость этого диктовалась потребностью создать в памяти ребенка правильные образцы монологических высказываний, которые явились бы для него эталонами, способными выступать регуляторами самостоятельного говорения.

Особую значимость в обучении ориентировочным действиям приобретает отбор тех признаков текста, с которыми следует знакомить учащихся начальных классов специальной школы. Отбор признаков, существенных для представления о том, какую речь можно назвать связной (рассказом), производился с учетом особенностей коммуникации, в процессе которой человек решает прежде всего эмоциональную и м и с л и т е л ь н у ю задачу, а уже потом лингвистическую /II/. В соответствии с этим нами была принята следующая последовательность работы, которая включала в себя два этапа:

- этап формирования ориентировки в смысловой цельности высказывания,
- этап формирования ориентировки в языковых средствах связного сообщения.

Развивая у младших школьников с моторной алалией первичный ориентировочный навык по обнаружению существенных признаков рассказа, мы опирались на типовые значения основных видов связных сообщений - повествования и описания. В качестве таких типовых значений были выделены: в повествовательном тексте - наличие СОБЫТИЯ, динамика его развития, т.е. смена и последовательность действий; в описательном - наличие ПРЕДМЕТА (явления), статичность описания /I2/.

Объем рассказов, предъявлявшихся на слух, не превышал 5-7 предложений, так как именно такого объема сообщения, по мнению А.А. Леонтьева /I3/, быстрее всего "воспринимаются слушателем как некоторое единство".

Решая вопрос о способе преподнесения учебного материала, мы руководствовались современными дидактическими требованиями, рекомендующими представлять признаки изучаемого объекта в форме "особенного, конкретного, чувственно-воспринимаемого факта" /14/, наиболее удачно отражающего в себе общие признаки, присущие всему классу явлений. С учетом этого мы применили способ смыслового и языкового противопоставления двух образцов. На этапе формирования ориентировки в смысловой цельности рассказа дети учились сравнивать и отличать нормированный рассказ с различными вариантами ненормированной речи. На этапе формирования ориентировки в языковых средствах сообщения перед учащимися ставилась задача сравнить два нормированных образца речи, рассказывавших по-разному об одном и том же.

Обучение умению отличать рассказ от "не рассказа" проходило на уроках в связи с выполнением специальных упражнений на сопоставление: 1) рассказа и набора слов из него, 2) рассказа и бессвязного набора предложений, 3) рассказа и отдельного предложения, 4) рассказа и его деформированного варианта, 5) текста и рассказа с пропуском одной смысловой части, 6) рассказа и его же варианта, в котором все наименования предметов (существительные в роли подлежащего) заменены на местоимения, 7) двух рассказов об одном и том же.

В качестве бессвязных образцов речи можно использовать речевую продукцию самих детей.

Нахождение правильных образцов речи опиралось на проблемную ситуацию, в условиях которой поиск правильного образца имел коммуникативную направленность. С этой целью разрабатывались коммуникативные, учебные ситуации, которые естественным образом направляли поисковую деятельность детей, повышая мотивационно-побудительный ее аспект. В качестве проблемных ситуаций выступали реальные случаи из жизни: "Рассказываем о виденном": "Дети - Оля и Миша смотрели мультфильм о Коте Васке. Оля рассказала дома вот так (зачитывается "не рассказ"), а Миша рассказал вот как (зачитывается рассказ)"; "Конкурс на лучший рассказ"; "Рисуем по рассказам детей" (в данной ситуации дети обнаруживают, что нарисовать можно только тогда, когда услышанное понятно).

Каждый из выделенных этапов формирования ориентировочных умений и навыков предполагал применение специальных методов и приемов, позволяющих ребенку найти рассказ среди "не рассказов". Рассмотрим их.

I этап. Формирование ориентировки в смысловой цельности рассказа

Первоначально мы учили детей узнавать рассказ через соотнесение его с фактом действительности, т.е. через моделирование наглядно-чувственного образа ситуации, и лишь затем — через выделение его логико-смысловых компонентов, т.е. через выделение главной мысли рассказа.

В процессе соотнесения экстралингвистических и лингвистических характеристик текста дети усваивали, что один образец речи является рассказом потому, что в нем говорится о с о б ы т и я, случае из жизни, такой образец речи можно соотнести с картинкой (или нарисовать его сюжет). Другой образец речи — это тоже рассказ, поскольку его можно соотнести с фотографией п р е д м е т а или я в л е н и я, о котором в нем рассказывается. Так в процессе тренировочных упражнений школьники усваивали основные ориентиры рассказа-повествования и рассказа-описания.

В качестве иллюстрации приведем фрагмент урока:

— Учитель: Ученики нашей школы приняли участие в конкурсе на лучший рассказ. Рассказов много, но нужно отобрать самые лучшие. Помогите найти такие рассказы. Я прочту вам два отрывка, найдите среди них рассказ:

<u>Набор слов</u>	<u>Текст</u>
Кот, глаза, бросился, нос, бежать, гнездо, клевать, дерево, ворона, птенцы, увидел, влез, старая, однажды, Васька, она, испугался, только.	Однажды кот Васька увидел в гнезде птенцов. Но только он влез на дерево, как прилетела старая ворона. Она стала клевать кота в глаза и нос. Испугался кот и бросился бежать.

К такому упражнению учитель предлагает детям две ориентировочные карточки: на одной из них — событие, о котором повествует рассказ, на другой — набор предметных картинок, соответствующих названному.

Как показал опыт обучения, дети с моторной алалией довольно быстро усвоили такой способ опознания рассказа, что позволило на ранних этапах обучения перейти к дифференциации рассказа и предложения. Исходным для разведения этих понятий явилось умение различать целое событие, как сумму действий, и отдельное действие. Для разведения представлений о разности предметно-смыслового содержания двух высказываний использовалось сравнение предложения с отдельным кадром диафильма, в то время как рассказ сравнивался с целым диафильмом, при

рассмотрении которого учащиеся обнаруживали в нем несколько таких кадров.

Первоначально мы намеренно в качестве образца предлагали детям "десемантизированное" предложение, в котором название субъекта заменялось местоимением. Понимание такого предложения зависело от получения дополнительной информации, такая информация содержалась в рассказе. Приведем пример такого типа упражнения:

Предложение

Он жил в Алешином сапоге.

Рассказ

У Алеши был ежик. Он жил в Алешином сапоге.

Стремясь показать младшим школьникам подчиненность отдельных действий сюжета единой ситуации, мы широко использовали сравнение целого рассказа с набором "бессвязных" между собой предложений. При этом каждый отрывок иллюстрировался соответствующими ориентировочными карточками, на одной из которых был изображен сюжет рассказа, на другой — набор отдельных сюжетных картинок, не связанных между собой единством темы.

Особое внимание при формировании ориентировки первого типа уделялось возможности перевода учащихся с наглядно-чувственной опоры на решение задачи "в уме". Для осуществления контроля за правильностью выбора рассказа из образцов "бесвязной" речи были введены ориентировочные карточки с условными обозначениями: в тех случаях, когда ребенок считал услышанный текст рассказом, он поднимал карточку с изображением большой буквы Р (рассказ). Для обозначения "не рассказа" вводилась "пустая" фишка, обозначающая отсутствие рассказа.

Формирование умения узнавать рассказ на основе нахождения его логико-смысловых компонентов (второй вид ориентировочных умений) предполагало обучение детей как практическим навыкам логического анализа по выделению единого предмета или главной мысли связного сообщения, так и осознание этих признаков через словесный отчет. Школьники учились не только опознавать рассказ, но и объяснять, почему данный отрывок речи является рассказом. Обучение таким сложным логическим операциям проводилось первоначально на материале предложения, что связано было с выделением в нем предмета сообщения и того, что сообщается о предмете, т.е. предиката.

Программа формирования ориентировочной основы действия на уровне предложения включала в себя: развитие представле-

ния о смысловых компонентах высказывания, узнавание предмета мысли, узнавание того, что сообщается о предмете (предиката), нахождение неадекватной связи (алогизмов), подбор новых предметов сообщения к заданному предикату, подбор новых предикатов к уже известному предмету сообщения¹.

Переход к логическому анализу текста осуществлялся на материале загадок, дающем хорошую возможность показать детям структурные компоненты мысли целого сообщения. По сообщениям о предмете ("Я хожу по крыше, меня боятся мыши, птичек ловлю, молоко люблю") дети отгадывают предмет сообщения и затем к нему подбирают новые сообщения. Как показало опытное обучение, целесообразно вначале использовать тексты таких загадок, в которых сообщения о предмете выражены глагольными словами, а затем применять загадки, содержание которых выражено прилагательными.

Научиться слушать речь, выделять в ней главное помогает и стихотворный материал, в котором название темы повторяется многократно. Эти предварительные упражнения обеспечили переход к формированию умений сравнивать различные образцы речи и на основе их разбора находить связанные сообщения. Анализируя такие сообщения, школьники подбирают к ним заголовки и "записывают" их в виде графической схемы, соответствующей структуре простого полного предложения (повествовательный текст) или структуре назывного номинативного предложения (описательный текст).

Программа исследовательских действий учащихся, равно как и программа словесного отчета, направляется планом, представленным на ориентировочной карточке. Опираясь на план, ученики доказывают адекватность выбора того или иного образца речи, следуя при этом порядку его пунктов: "Первый отрывок — рассказ. В нем рассказывается о событии (о предмете). Это событие можно нарисовать. Рассказ можно озаглавить (назвать)".

Таким образом, слушая и сопоставляя связанные и "бессвязные" образцы речи, соотнося их с изображением события или предметом, выделяя в текстах общую тему сообщения, младшие школьники с моторной алалией учатся аналитически мыслить, аргументированно высказываться об услышанном.

¹ На этом этапе были использованы материалы для первых уроков логики К.Д. Ушинского.

II этап. Формирование ориентировки в языковых средствах связного сообщения

Если при развитии ориентировочной основы действия по опознанию содержательной стороны рассказа внимание учащихся концентрировалось на том, ЧТО является предметом сообщения или на том, ЧТО СООБЩАЕТСЯ о данном предмете, то на этапе формирования ориентировки в языковых средствах основное внимание нами уделялось выяснению того, КАК сообщается, рассказывается о предмете или событии.

На этом этапе мы планировали достижение ограниченных задач, нацеленных на показ того, что об одном и том же предмете или событии можно рассказать по-разному. Второй задачей этого этапа оказалась задача знакомства детей с тем, что рассказ всегда состоит из нескольких предложений.

Реализация первой задачи достигалась упражнениями на сопоставление текстов парных загадок, демонстрирующих рассказ об одном и том же предмете (явлении) в разной речевой форме. При этом текст одной загадки оформлялся глагольными словами, другой - прилагательными.

Реализация второй задачи достигалась системой подготовительных упражнений по различению целого рассказа и отдельного предложения и упражнений на включение данного предложения в состав небольшого рассказа.

Формирование предварительных, ориентировочных умений по обнаружению существенных признаков рассказа (предметно-смысловых и структурно-лингвистических) обеспечило возможность перехода к этапу обучения младших школьников связному говорению с опорой на правила построения монологического сообщения.

II раздел работы - Формирование первоначального навыка связного говорения по правилам смысловой и языковой органи- зации текста

Задача данного раздела логопедической работы состояла в том, чтобы научить детей с нарушенной речевой деятельностью практически применять правила, лежащие в основе создания связного сообщения. Достижение этой задачи как основной предполагало развитие у учащихся мотивационно-побудительной сферы и обучение умению выделять и осознавать построения смыслового (внутреннего) и языкового (внешнего) планов текста.

Реализация поставленных задач требует организации поэтапной логопедической работы. Мы выделили три этапа становления такого навыка, связанных отношениями преемственности,

предусматривающей переход от 1) этапа развития навыка связанной речи практическими методами к 2) этапу формирования учебных действий анализа по выявлению смысловых и языковых правил строения монолога и от него к 3) этапу формирования связанной речи на основе практического применения изученных правил в учебно-коммуникативных ситуациях.

На каждом из этапов у младших школьников формировались дифференцированные навыки и умения. Остановимся на характеристике логопедической работы на каждом из выделенных этапов.

1 этап - Развитие навыка связанного говорения практическими методами

Под обучением связанной речи практическими методами нами понимается развитие навыка по овладению основными видами рассказывания без обращения к знаниям о правилах построения цельного и связанного сообщения. Практический метод рассчитан на интуитивное усвоение структурно-семантических закономерностей монологического высказывания, на "непроизвольное запоминание нормы речи" /16/.

Введение этого этапа обусловлено как программными требованиями специальной школы, так и принципом преемственности в речевом опыте ребенка, пришедшего в школу из детского сада. Данный этап является как бы естественным продолжением развития речи, начатого в дошкольном возрасте.

Основной задачей обучения на этом этапе мы считали развитие мотива к связанной речи. В связи с задачей активизации потребности в длительной и, по возможности, развернутой монологической речи мы на этом этапе не предъявляли особого требования к качеству речевой продукции детей, к ее фонетическому и грамматическому оформлению.

Среди мотивов, заложенных в программу обучающего развития связанной речи, были выделены мотивы двух групп:

- мотивы, направленные на оформление высказывания в смысловом плане;

- мотивы, влияющие на оформление высказывания в лингвистическом плане /17/.

Приемы обеспечения мотивации могут быть различными, они определяются характером учебной цели. Нами были использованы следующие: 1) игры на восстановление порядка картин серии с последующим составлением рассказа или его фрагмента, 2) эвристические игры, направленные на выбор недостающего элемента ситуации, 3) игры на "воображение", связанные с придумыванием

ванием небольшого сюжета и последующим его оречевлением с опорой на наглядный материал, 4) игры в "семантические абсурды", когда учащимся предлагается найти несоответствие между рассказом и иллюстрацией к нему; найти в тексте слова, фразы, части, неподходящие по смыслу, заменить их подходящими, 5) ассоциативные игры, целью которых является актуализация процесса отбора слов из долговременной памяти и систематизация имеющегося у ребенка словаря. Проведение этой игры связано с разнообразными заданиями на нахождение слова (или слов) к заданному, 6) чтение как специальный прием, создающий базу для развития интереса к различным жанрам монолога: сказкам, рассказам, описанию, повествованию, а также чтение с различными установками, нацеливающими на придумывание начала, конца, середины к прочитанной части рассказа.

Развитие мотивационной основы связной речи предполагает хорошее знание учителем ведущих мотивов, свойственных как всем ученикам класса, так и каждому ученику в отдельности. Такое знание помогает строить фронтальную работу более успешно, поскольку широко применяется принцип индивидуального подхода к каждому аномальному ребенку.

II этап - Формирование учебных действий анализа по выявлению смысловых и лингвистических правил строения текста (начальный этап)

Определяя приемы знакомства учащихся с правилами строения текста, мы исходили из рекомендаций Н.И. Жинкина /18/ о необходимости проведения совместного с учителем анализа готового текста. На этом этапе мы использовали небольшие по объему тексты цепной и параллельной организации.

Формирование учебных действий по выявлению правил смысловой организации текста цепной структуры

Как известно, в основе цепного типа текста лежит такая структурно-семантическая организация предложений, которая обеспечивает последовательную передачу мысли от высказывания к высказыванию линейно, по цепочке. Цепная связь предложений чаще всего свойственна повествовательному типу речи, композиция которого опирается на хронологическую последовательность действий, на их динамическое развитие.

Для наглядного показа правил смысловой связи предложений в данном типе текста нами была принята предметно-графическая схема, моделирующая внутренний, интимный план сообщения (схема I).

Проиллюстрируем работу учащихся на этапе знакомства с правилами внутреннего построения текста фрагментом урока по развитию речи во втором классе школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Учитель зачитывает детям небольшой рассказ "Кошка - ласкомка" и предлагает запомнить, о каких предметах рассказывается в нем:

"Наша кошка Мурка всем на удивление любила мед. Запах меда шел из малинника. В малиннике стоял улей. Улей охраняли пчелы. Они то и покусали нашу Мурку. Теперь она больше не любит меда".

После прочтения школьникам предлагается из ряда предметных картинок, представленных на панно, отобрать только те, о которых рассказывается в тексте. Как правило, ученики с моторной алалией, легко справляются с таким заданием, после чего учитель предлагает расположить картинки в последовательности рассказа. Затруднения в планировании материала, возникающие у детей, являются хорошим поводом для представления графической схемы записи. Таблица представляет собой ряд горизонтальных плоскостей, каждая из которых символизирует структурные компоненты мысли: квадратами обозначены предметные значения рассказа - субъекты и объекты, стрелкой - предикат, выраженный глагольным словом. Пунктирная стрелка отражает наличие структурно-смысловой связи, общая рамка - подчиненность плана раскрытию единой темы сообщения.

Показывая таблицу, мы объясняли, что она поможет быстро найти место каждой картинке, и предлагали детям вспомнить, о каких предметах говорилось вначале. Школьники находят соответствующие картинки и подставляют их в каждую строчку графической схемы. Анализ протекает в следующем порядке:

Учитель: - "Давайте попробуем прочитать, что получилось. Стрелкой в предложении обозначены другие слова, они рассказывают нам, что случилось с кошкой. Кто угадает слово-стрелку и правильно прочитает первое предложение?"

Ученик: - "Кошка Мурка любила мед".

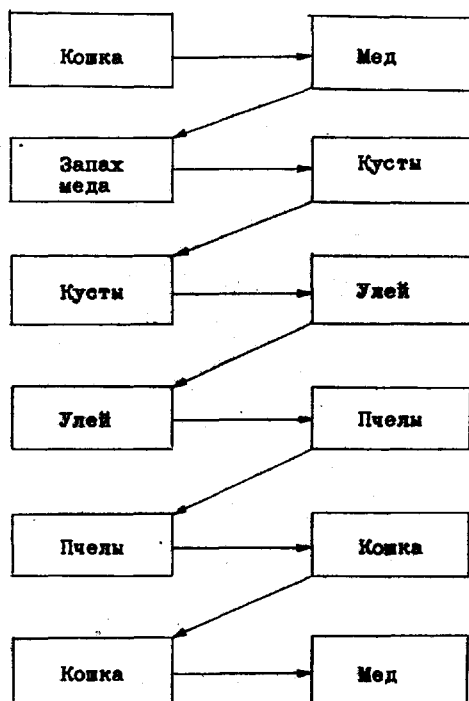
Учитель: - "Правильно. О каких предметах мы услышали далее?"

Так ученики, отбирая предметные картинки ко всем предложениям, постепенно заполняют всю схему (схема I).

Анализируя предметную канву плана, учащиеся замечают, что об одном и том же предмете говорится в двух соседних предложениях, а в системе графического изображения это фикс-

сирруется двумя одинаковыми картинками. Так школьники подводятся к выводу о том, что именно за счет такого повтора предметов и осуществляется связь отдельных предложений в целый рассказ, т.е. текст связной речи.

Схема I



Закрепляя найденное правило, предлагаем детям соединить стрелками красного цвета одинаковые элементы двух соседних предложений, устанавливая тем самым определенную цепь смысловых связей через единство предметных значений. В заключении этой части урока закрепляем первый опыт детей по установлению структурно-семантической связи предложений через аналогию с процессом изготовления елочной гирлянды.

- Учитель: - "Помните, дети, мы с вами делали гирлянду на Новогоднюю елку. Покажите пальчиками, как мы соединяли отдельные кольца вместе. Вот так и наши отдельные предложения, соединяясь одно с другим, образуют рассказ".

Работа по усвоению смысловых связей цепного текста включала не только действия по установлению тождества предметного содержания двух соседних предложений, но и действия по преобразованию последовательного ряда высказываний, основными из которых являлись действия замены предметных картинок, разрушающие предметную повторяемость, и действия изъятия и перестановки отдельных горизонтальных элементов в графической записи смысловой структуры текста.

Благодаря таким тренировочным упражнениям школьники учились обнаруживать места разрыва мысли в системе высказываний, что подкреплялось аналогией с разорванной цепочкой.

Постепенно действия по выявлению смысловой связи цепного текста сворачивались и переводились вначале в план громкой речи, а затем в речь внутреннюю.

На базе усвоения принципа перехода мысли из одного предложения в другое были организованы действия по усвоению младшими школьниками лексических средств междфразовой связи.

Формирование учебных действий по усвоению правил лексико-синтаксической организации цепного текста

Необходимость организации действий по усвоению правил языковой организации текста с цепной связью вытекает из положения теории лингвистики текста, согласно которому в живой речи (равно как и в художественной литературе) мы весьма редко используем последовательную связь с прямым повтором. Развитие мысли, с точки зрения Н.И. Жинкина, "требуется смена синтаксических конструкций в смежных предложениях". Причем, строя такую работу, следует учитывать, что в устной речи предложения всегда короче, нежели в письменной, поэтому в первую очередь необходимо добиваться "правильности и разнообразия конструкций, чем увеличения числа слов предложений" /18/.

Переход к усвоению лексико-синтаксических правил соединения предложений осуществлялся через знакомство с правилами перестройки языковой формы предложения. В рамках этого направления основное внимание уделялось словарной работе, и в частности глагольной синонимии, обогащению речи детей-адаптированных текстowymi синонимами. Основным способом группировки синонимического ряда к заданному глаголу предложения явился способ семантического и звукового противопоставления слов, предложенных учителем. С этой целью к глагольным словам каждого предложения были подобраны близкие и далекие в смысловом отношении слова, из которых учащиеся выбрали синонимы и подставляли их в нужное предложение. Это давало им возможность

увидеть, как изменяется внешняя, языковая форма предложения при сохранности его содержания.

От обучения изменению языковой формы отдельного предложения мы переходили к работе по изменению средств межфразовой связи. До сих пор учащиеся с моторной алалией усваивали только один способ такой связи — прямой лексический повтор. Последовательность в усвоении иных средств межфразового соединения была следующей: 1) анафорическое употребление местоимений, 2) использование приема словоизменения, 3) употребление контекстных синонимов.

Наиболее полная реализация учебных задач по усвоению новых средств связи обеспечивалась умением подставить это средство в определенное место графической схемы. С этой целью в соответствующий квадрат схемы вместо предметной картинки помещалась фишка "запрета", неразрешающая ребенку употребить уже знакомое слово и побуждающая его к поиску нового.

Учитывая трудности детей с моторной алалией в овладении языковыми формами, мы вводили новые элементы межфразовой связи постепенно, отрабатывая вначале один способ на возможных парах предложений, а в дальнейшем — разные способы на паре контактных предложений.

Производя подобные подстановки, школьники обнаруживают, что содержание рассказа не меняется, в то время как способы рассказывания становятся более разнообразными и интересными.

Формирование учебных действий по выявлению правил смысловой организации текста параллельной структуры

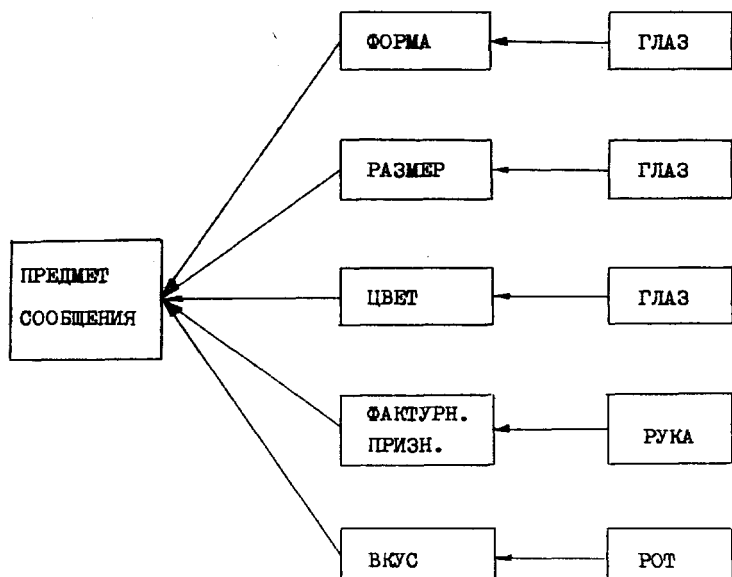
При параллельной связи мысль каждого нового высказывания не вытекает из мысли предыдущего предложения, а существует как бы самостоятельно, подчиняясь только общему смыслу, общей теме. Отсюда все мысли в такой структуре являются как бы рядоположенными, равноценными /19/.

Сложность порождения и понимания такого текста связана с тем, что для его создания недостаточно накопленного жизненного опыта ребенка, а необходима активная интеллектуальная работа по выделению признаков и свойств предмета (явления). С другой стороны, внутренний план такого сообщения не имеет "жесткой" программы, как в цепном тексте. Программа описательного текста носит отчасти условный характер и зависит от той или иной последовательности выделения признаков предмета. Так, в методике начальной школы принята последовательность от общего к частному.

В связи с указанной сложностью процесса генерации по-

добного сообщения перед нами встала задача создания такой модели описания, которая одновременно бы явилась и программой деятельности учащихся по исследованию свойств самого предмета. В процессе педагогического поиска мы остановились на таком варианте графической записи структуры исследовательской деятельности, которая естественным образом опиралась на генетический путь усвоения знаний о предмете через сенсорные каналы: зрительный, слуховой и тактильный. Мы остановились на варианте графической записи, включающем в себя три части: первая часть представляла собой перечень символов, обозначающих способ выделения того или иного свойства предмета; вторая объединила корпус выделенных качеств и третья — изображение самого предмета (схема 2).

Схема 2



и т.д.

Работа по графической схеме организовывалась как исследовательская деятельность по узнаванию предмета в рецептивном тексте. Процесс опознавания признаков и последующего узнавания предмета предполагал вычленение из предложенного учителем рассказа суммы признаков, на базе которых и осуществлялось узнавание (неузнавание) предмета ситуации. Мотива-

ционная деятельность учащихся на этом этапе обеспечивалась не только созданием проблемной ситуации (угадай предмет), но и особым подбором речевого материала, в качестве которого использовались тексты смешанного характера — повествовательно-описательные. Повествовательная канва сюжета дает возможность ввести детей в ситуацию, а наличие в нем описания обеспечивает выполнение основной учебной задачи. Лексика текстов включала глаголы с перцептивной семантикой: увидел, заметил, погладил, дотронулся и т.д.

Хороший результат дает сопоставление двух вариантов сообщения: текста с полным набором признаков и текста с неполным набором признаков этого же предмета, в результате чего учащиеся подводятся к выводу о том, что предмет можно узнать только тогда, когда в речи представлены все или большинство его характеристик. В случае неполноты, недостаточности набора признаков слушателю становится неясно, о каком предмете говорится.

Не менее важной является задача показать учащимся с моторной алалией, что от перестановки порядка описания и порядка вычленения признаков план текста не "ломается", в нем не возникает тех смысловых пробелов, о которых мы говорили при анализе текста цепной структуры. С этой целью были организованы действия на перестановку элементов графической записи, убеждающие школьников, что от изменения порядка в описании предмета, речевое сообщение не нарушается. С этой же целью были подобраны тексты, характеризующиеся разной последовательностью процессов описания. Аналогично строилась работа по обучению учащихся описанию признаков явлений природы по теме "Времена года". В данном случае компонентный состав графической схемы оставался в том же виде, что и при описании предмета. Изменения были внесены только в содержание символических изображений, перечень которых сводился к следующим: солнце, небо, земля, деревья, звери, птицы, люди.

Формирование учебных действий по усвоению правил лексико-синтаксической организации текста параллельной структуры

Принципиально иная организация связности текстов параллельной структуры, заключающаяся в синтаксическом образии /20/ строения его предложений, когда характерным способом их сочетания выступает повтор слова, стоящего в начале предложения, обусловила включение в программу обуче-

ния контекстным умениям учебных действий по: 1) нахождению в сообщении главного слова (доминированного имени в терминологии Е.В. Падучевой), 2) определению его места в линейной структуре предложений, 3) выявлению его роли в тексте как элемента, цементирующего всю смысловую программу, 4) нахождению других, вариативных средств связи предложений, при которых ясно было бы, о каком предмете рассказывается. Как известно, таким средством может быть местоимение.

Таким образом, применение графических схем записи позволило показать аномальным детям приемы построения программы как отдельного предложения, так и целого текста, что безусловно, способствовало развитию операций упреждающего синтеза и создавало возможность "мысленного" слежения за правильностью распределения предметных значений в собственной речевой продукции учащихся, поскольку создавало основу для развития осознанного самоконтроля за речью.

Все это позволило перейти к III этапу работы.

III этап - Формирование связанного сообщения на основе применения изученных правил

Основная задача данного этапа - научить детей строить цельные и связанные сообщения - реализовывалась через систему речевых упражнений, построенных по принципу от простого к сложному.

Градуирование упражнений по трудности определялось такими факторами, как: 1) степень заданности содержательных и лексических компонентов сообщения и 2) степень опоры на графическую схему.

Задания без опоры на содержательные компоненты вводились в речевую практику постепенно. Первоначально содержание связанных сообщений определялось учителем как целевое тематическое задание.

В дальнейшем мы постепенно снимали элементы графической записи, заменяя их видами анализа в устной речи, вначале с опорой на предметы сообщения или наглядные символы описания, а затем без наглядной опоры. В качестве регулятора процесса связанного говорения нами широко вводились в учебную практику ориентировочные карточки, на которых был записан порядок действий по построению монологического сообщения различной смысловой структуры.

Речевые упражнения, предлагаемые младшим школьникам, составили три группы заданий. Первая группа заданий предполагала формирование умения составлять рассказы на основе

заданного предметно-схемного плана. Вторая группа заданий включала упражнения на развитие замысла, в связи с чем детям предлагалось составлять рассказы в условиях частичной заданности компонентов программы. Цель третьей группы заданий — составление цельных и связных сообщений самостоятельно.

Внутри каждой группы заданий намечена последовательность в овладении навыками связного говорения в зависимости от ведущего фактора. Так, например, типология речевых упражнений первой группы предусматривала составление рассказов по заданному наглядному графу а) с введением учащихся в типичную ситуацию и б) введением учащихся в нетипичную (не частотную) ситуацию.

Вторая группа заданий предусматривала развитие прогнозирующих действий в процессе составления текста, развитие догадки, узнавания последующего на основе данного. Основным принципом в формировании операции замысла был принцип поэтапного введения недостающих элементов: вначале детям на основе графического плана предлагалось угадать недостающий предмет (один пустой квадрат), затем целое горизонтальное звено, а в дальнейшем — несколько звеньев. Эта группа упражнений была направлена и на нахождение правильного порядка в расположении компонентов программы.

Выполнение заданий третьей группы тренировало умение самостоятельно связно рассказывать с опорой на графическую схему. Эта группа включала такие задания, как самостоятельное рассказывание по сюжетной картинке с опорой на заданный план, составление рассказа по заданной теме с опорой на предметные картинки.

Намеченная система обучения связной речи способствовала развитию не только речевой, но и, что весьма важно, мыслительной деятельности школьников с моторной алалией.

Литература

1. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. — М.: Наука, 1973.
2. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III-VII классов // Психология усвоения грамматики, орфографии и развития письменной речи. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. — Вып. 78.
3. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. — М.: Наука, 1982.

4. Леонтьев А.А. Функции и формы речи // Основы теории речевой деятельности. - М.: Наука, 1974.
5. Лосева Л.М. Синтаксическая структура целых текстов. - Одесса, 1971.
6. Борботько В.Г. Элементы теории дискурса. - Грозный, 1981.
7. Горелов И.Н. Проблема функционального базиса речи. - Челябинск, 1974.
8. Жинкин Н.И. Интеллект, язык и речь // Нарушение речи у дошкольников. - М.: Просвещение, 1972.
9. Ильясов И.И., Рябова Т.В. Концепция управления усвоением и обучение иностранному языку // Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970.
10. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. - 1969. - № 1.
11. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. - М., 1980.
12. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи: Описание, рассуждение, повествование. - Улан-Удэ, 1974.
13. Леонтьев А.А. Признаки связности и цельности текста // Смысловое восприятие речевого сообщения. - М.: Наука, 1976.
14. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. - М.: Педагогика, 1974.
15. Ушинский К.Д. Детский мир и хрестоматия // Собр. соч. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. - Т. 4.
16. Федоренко Л.П. Принцип развития чувства языка в обучении практическими методами // РЯШ. - 1978. - № 5.
17. Osgood Ch.E. Effect of motivation states upon decoding and encoding // Psycholinguistics: A survey of theory and research problem. - Bloomington, 1965.
18. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. - М.: Просвещение, 1966.
19. Солганик Г.Я. Синтаксическая стилистика: (Сложное синтаксическое целое). - М.: Высшая школа, 1973.
20. Шмелев Д.Н. Русский язык в его функциональных разновидностях: (К постановке проблемы). - М.: Наука, 1977.

TÖÖJUHENDITE MOJU HÄLVIKUTE ISESEISVA TÖÖ TULEMUSLIKKUSELE

A. Reinmaa

Erimetoodikais kasutatavatest tööviisidest on enim uurimist pälvinud hälvikute iseseisva tööga seotud probleemid. Mitmetes teadustöodes (Ликий В.С., 1975; Турский В.А. 1982; Луценко В.С., 1979; Лифанова Т.М., 1984; Архип И.А., 1987 jt.) sisalduvad seisukohad on olnud aluseks abikooli õpilaste iseseisva töö aktiveerimisele. Tagasihoidlikumalt on seni uuritud nürmikute iseseisva töö eripära. Teadusandmed ja koolipraktika veenavad selles, et nürmikute iseseisvat tööd pole võimalik tulemuslikult korraldada, lähtudes vaid õpilaste iseseisva töö ülddidaktilisest kontseptsioonist. Eelkõige kinnitavad seda nürmikute psühholoogiliste uurimuste tulemused. L. Tigranova (Тигранова Л.И., 1978) andmeil on alust pidada nürmikute psüühilist tegevust sedavõrd erisuguseks, et õpetegevuse terviklikus süsteemis vajab ainuomast korraldust ka õpilaste iseseisv töö.

TRÜ eripedagoogika kateedri teadustöös on ühe uurimisuuna moodustanud hälvikute (alamõistuslikud õpilased ja nürmikud) iseseisva töö aktiveerimisvõimaluste väljaselgitamine. Uurimistöö tulemused on vormistatud mitmete diplomitöödena (Vasamäe K., 1981; Erm I., 1982; Leeduks T., 1982; Otsa K., 1982; Räli H., 1985; Kruška K., 1986; Friedenthal M., 1986; Kuusik K., 1987; Punamäe T., 1987 jt.) ja teadusartiklitena (Reinmaa A., 1983; 1984; 1985; 1987 jt.).

Käesolev artikkel on kokkuvõtteks võrdlevast uurimisest, kus püüdsime selgitada:

1) erinevat tüüpi tööjuhendite mõistmist ja kasutamist abikooli õpilaste ja nürmikute poolt iseseisva töö erinevates tüüpsituatsioonides;

2) õpilasi abistavaid töövõtteid, saavutamaks tööjuhendi täpsema rakendamisega paremaid tulemusi õppeülesannete lahendamisel.

Katsetes osales kokku alates 1979/80.õa. 97 nürmikut ja 1982/83. õa-st 156 abikooli V - VIII klassi õpilast. Uurimismaterjalina kasutati loodusõpetuse ja geograafia õppeülesandeid. Uurimus jagunes mitmeseerialisteks katseteks, mis toimusid osaliselt traditsioonilise koolieksperimendina (õppetöö käigus), osaliselt laboratoorse eksperimendina. Ehkki katsematerjal oli sisult (õppeinfolt) erinev abikoolil ja

nürmikutel, saavutati tööjuhendite samatüübilisusega tulemuste kõrvutatavas. Uurimuse kahes seerias kasutati ka ühesuguseid õppeülesandeid ja nende juurde kuuluvaid tööjuhendeid. Nimetatud seeriatest esimeses määrati selliselt nürmikute ja abikooli õpilaste oskuste algtase tavametoodikas esinevate peamiste tööjuhendite täitmisel. Teises, mitmetapilises katseseerias võimaldus ühtse katsematerjaliga saada igati usaldusväärset infot õpilastel kujundatavate oskuste formeerimisdünaamikast.

Katsetulemused, mis saadi, uurides õpilaste erialgseid oskusi töös õppeülesande tööjuhendiga, võimaldasid eristada vähemalt viit erinevat oskuste taset. Õpilaste eristamise aluseks neis katsetes oli tööjuhendi mõistmine, tegutsemine vastavalt tööjuhendile ning pedagoogilise abi kasutamise oskus. Esimese rühma õpilasi tähistasime sõnaühendiga "iseseisvalt tegutsejad". Seda õpilasarühma iseloomustas tööjuhendi kohene mõistmine ning vastavalt sellele töö õppeülesandega. Näiteks, kui tööjuhend nõudis õppeülesandes leiduvate liigsete sõnade läbikriipsutamist, siis nii ka tehti. Kui tööjuhend suunas tööle õpiku tekstiga (nt. "Loe õpikust lk. 36 teine ja kolmas lõik"), siis leiti iseseisvalt vastav tekstiosa ja loeti juhendiga määratud lõigud. Esimesse gruppi arvatud õpilased toimisid tulemuslikult ka etapiviisilisele tööle suunavate tööjuhenditega. Näiteks "Leia atlasel jõed Amazonas ja Mississipi. Kirjuta nende jõgede nimed kontuurkaardile." Selliseid juhendeid täideti iseseisvalt, vajamata pedagoogi suunamist. Vastavalt väljatöötatud metoodikale arvati esimesse rühma etapiviisilisele tööle suunavate juhendite täitmistulemuste alusel üksnes need õpilased, kes täitsid vastavalt juhendile kõik tööetapid. Hoopis tüüpilisem nii nürmikutele kui abikooli õpilastele oli üksnes juhendiga suunatud ühe etapi täitmine. Sellised õpilased, teiste ühendamist iseloomustavate tingimuste olemasolul, arvati järgmisse gruppi.

Teist õpilasarühma iseloomustab meie katsetulemuste alusel kõige täpsemini sõna "oskajad". Nii nürmikute kui abikooli õpilaste seas oli neid, kes, tutvunud tööjuhendiga, vajasid õpetajalt kinnitust oma arusaamisele eelseisvast tööst. Reeglina oli tööjuhendit õigesti mõistetud, kuid töö alustamiseks vajab (otsis) õpilane õpetajapoolset heakkiitu tehtavale. Harilikult küsiti õpetajalt abi pärast tööjuhendi läbilugemist (kuulamist). Analüüsinud õpilaste

küsimusi õpetajale (eksperimentaatorile laboratoorses eksperimentis), jaotasime need suunitluselt järgmiselt.

1. Küsimused tekkisid õpilasel tegevusplaani kujunemisel pärast tööjuhendiga tutvumist. Siia kuulusid sellised nagu "Kas ma mõõtkava pean ka kasutama?", "Mitu nime peab lõpuks olema?", "Kas õpikust võib vaadata?", "Mitu minutit on aega?" jne.

2. Küsimused, millele vastamine tähendas tööjuhendis märgitu kordamist. Ilmselt tahtsid küsijad veenduda, et on tööjuhendist õigesti aru saanud. Näiteks küsimused "Kas kirjutan ainult kultuurtaimede nimesed?" (tööjuhend ongi nii sõnastatud - NIMETA 10 KULTUURTAIME!), "Kas kõik viljad tuleb kirjutada?" (tööjuhend - KIRJUTA NENDE TAIMED VILJADE NIMETUSED; taimed viljadega joonistel).

3. Ülesande täitmise tehnilise küljega seotud küsimused. Siia arvasime küsimused ja repliigid, nagu "Kas punase pastaga võib kirjutada?", "Kas joone pean vahele tõmbama?", "Mul ei mahu siia" jne.

Nendele küsimustele osutame eraldi tähelepanu eelkõige seetõttu, et vastuse (lahenduse) saamine õpetajalt oli õpilastele mõõdapääsmatu tingimus töö alustamiseks. Mitte alusetult ei nimetanud me selle grupi õpilasi "oskajaiks". Esimese grupi õpilastest ei erinenud vaadeldava rühma lapsed praktiliselt üldse tööjuhendi järgi tegutsemisel, kui oli õpetajalt saadud esmane kinnitus. Pedagoogilises mõttes tähelepanu vääriv ongi asjaolu, et teise grupi õpilaste edasine tegevus muutus ebakindlaks ja viis eksimustele, kui puudus esmane vähene täiendav suunamine õpetaja poolt töö alustamiseks.

Kolmas õpilasarühm sai meilt nimetuse "enesekindlad eksijad". Nendele õpilastele oli tüüpiline samasuguse välise iseseisvuse ilmutamine nagu esimesse gruppi arvatul. Ülesande lahendamisel aga ilmnes, et tööjuhendit täidetakse valesti. Iseloomulik oli, et ülesannet lahendades tunnetas osa õpilasi üsna pea ka ise, et midagi on viltu. Osa õpilasi sellele äratundmisele ilma õpetaja abita ei jõudnudki. Lähemal analüüsil ilmnes, et enesekindlad eksijad kui grupp on tööjuhendi kasutamisoskuse alusel sisemiselt liigenduv vähemalt järgmiselt.

1. Õpilased, kes püüdsid vältida tööjuhendit ja alustasid harilikult tööd kohe ülesandest. Eelkõige sellest tingituna toimisid need õpilased vahel, arvestades tööju-

hendiga nõutavat ja õpilase poolt tehtavat, üsnagi mõistmatult. Näiteks hakkas õpilane värvima kontuurkaarti, samal ajal kui tööjuhendiga oli määratud nime "POHJA-JÄÄMERI" pealekandmine. Nimetatud põhjusel oli palju eksimusi testi-laadsete ülesannete täitmisel. Selle asemel et tööjuhendiga nõutud sõna alla kriipsutada, rakendas õpilane sõnade läbikriipsutamise stereotüüpi. Üks eelnenud ülesannetest oli nõudnud liigsete sõnade läbikriipsutamist. Töös tekstiga, eriti kui tööjuhend nägi ette teatud tekstiosa lugemist, oldi raskustes. Alustati lugemist harilikult teksti algusest ka siis, kui tööjuhend suunas tööle lõiguga teksti sees. Samamoodi jäi märkamata, kus tuli lugemine lõpetada. Mitmeetapilist tööd reguleeriva tööjuhendi rakendamisega see alagrupp toime ei tulnud.

2. Õpilased, kes küll tööjuhendit lugesid (kuulasid), väitsid ennast kõigest aru saanud olevat (mingeid täiendavaid küsimusi ettevalmistaval etapil ei esitanud), kuid algusest peale alustasid õppeülesande lahendamist lahus tööjuhendist. Näiteks tööjuhend "Kirjuta vedelike nimetused esimesse tulpa. Teise tulpa kirjuta tahkete ainete nimetused", kus ülesandes oli esitatud nii tahkes kui vedelas olekus ainete nimetused. Ülesandes oli ruumiliselt näidatud kummagi tulpa koht vihikulehel. Ometi oli nii nürmikute kui abikooli õpilaste seas neid, kes juhendi läbi lugenud, hakkasid ülesannet lahendama osa nimetusi läbi kriipsutades, alla kriipsutades, nimetusi järjestikku (mitte tulpa) kirjutades jne. Mitmeetapilist tegevust suunava juhendi puhul võidi osaliselt täita üks osategevus, järgmisele ümber aga ei lülitatud. Näiteks tööjuhend-ülesanne: "Ava atlas lk. 8. Leia kuhu suubub Uraali jõgi. Kirjuta selle veekogu nimi skeemile." Vaadeldavasse rühma arvatud õpilased lugesid tööjuhendit, avasid ka atlase (mitmetel juhtudel küll mitte õigelt leheküljelt) ja sellega nende töö piirdus. Üksnes täiendava stimuleerimise korral (juhendid, suunamine pedagoogilt) jätkati tööd ja võidi ülesanne tulemuslikult lahendada. Võrreldes teise rühma õpilastega, oldi täiendava abi kasutamisel määrgatavalt abitumad. Kui "oskajad", olles õpetajalt saanud selgitust neil endil tekkinud küsimustele, mõistsid täielikult tööjuhendit ning viisid õppeülesande lahendamise iseseisvalt lõpuni, siis "enesekindlate eksijate" analüüsitav rühm kasutas abi vaid osaliselt. Tööjuhendit, ka pärast täiendavaid selgitusi, mõisteti teatava omapäraga. Eriti ilmnes see ene-

sekontrollile suunavate tööjuhendite kasutamisel. Üsnagi tüüpiline oli kogu "enesekindlate eksijate" rühmale vähene huvitatus enesekontrollile suunava tööjuhendi esmasest iseisvust kasutamisest. Samal ajal erinesid need õpilased järgmiste vaadeldavate gruppide omadest, sest:

a) osati üsnagi tulemuslikult kasutada pedagoogilist abi ülesande lahendamiseks;

b) täiendavad meeldetuletused (ka selgitused) enesekontrollile suunavate tööjuhendite juhul olid piisavaks tõukejõuks, et õpilased kontrolliksid vastavalt juhendile oma tööd. Tõsi, üsnagi tüüpiline oli osaline kontrollimine. Kontrollimiseks alustatud tööd ei viidud lõpule. Omaette probleem on kontrollimise sisuline külg. Kuigi osss katsetes (korrekatuurülesannete lahendamised) parandasid õpilased 69 - 71 % kõigist vigadest (Punamäe T., 1987), kujunes oma töös leiduvate vigade parandamise keskmiseks tulemuseks 21 %.

Eraldi alagrupina käsitlesime "enesekindlate eksijate" rühmas neid õpilasi, kes erinevalt sama rühma eelmistest gruppidest viisid ülesande lahendamise alati lõpuni, tegid seda tööjuhendit arvestamata ega ilmutanud ka töö lõpetamise järel mingit märki oma kõhklustest tehtu õigsuse suhtes. Järgmise (IV rühma) õpilastest oli neid aga alust eristada suurema võimekuse alusel kasutada täiendavat juhendamist. Tüüpiline selle rühma õpilastele oli oskus pärast õpetajalt saadud mõningast abi ülesande lahenduskäik veel kord üle vaadata. Enamikul juhtudel mõistsid õpilased, et nende poolt tehtu pole vastavuses tööjuhendiga ning asusid tööle ülesande kallal teist korda. Tavaliselt kujunes selline teistkordne iseseisva töö etapp ülesandega nendele õpilastele edukaks - ülesanne lahendati kas päris õigesti või üksikute vigadega. Näiteks tööjuhendi "Tuleta meelde, mida õppisid Eesti NSV pinnavormidest ja veekogudest. Tõmba igas ülesandes õige valiku tähisele ring ümber" rakendamisel sellesse gruppi arvatud õpilased kas täitsid ülesande vastuseid kirjutades, valiksõnu läbi kriipsutades või mingil muul tööjuhendiga vastuolulisel viisil. Kui õpetaja nendele õpilastele selgitas, et lahendamisel pole arvestatud tööjuhendit, suunas seda veel kord lugema ja mõtlema "... kuidas pead märkima ühe igas ülesandes antud õige vastuse", taipasid õpilased vastuolu tööjuhendi ja nende poolt tehtu vahel. Ülesanne vaadati uuesti läbi ja täideti vasta-

vuses juhendile (mis muidugi ei tähenda, et märgiti üksnes õiged valikud). Selguse mõttes näiteks üks ülesannetest. Taolised valikülesanded koosnesid harilikult 4 - 8 alalausest.

1. Eesti NSV suurim järv on
 - a) Võrtsjärv, b) Peipsi järv, c) Ülemiste järv.
2. Võrtsjärvest algab
 - a) Narva jõgi, b) Pärnu jõgi, c) Suur Emajõgi.
3. Suur Emajõgi suubub
 - a) Peipsi järve, b) Võrtsjärve, c) Viljandi järve.
4. Suur Munamägi asub
 - a) Sakala kõrgustikul, b) Pandivere kõrgustikul, c) Haanja kõrgustikul.
5. Madalikke tähistatakse kaardil
 - a) roheline värviga, b) sinise värviga, c) pruuni värviga.

Seevastu neljanda rühma õpilastele ei piisanud sellisest episoodilisest pedagoogilisest abist, et õpilased oleksid tööjuhendit mõistnud ning suutnud seda iseseisvalt rakendada ülesande lahendamiseks. Neljandat õpilasarühma tähistasime terminiga "raskesti orienteeritavad". Ühine neile õpilastele oli: a) võimetus iseseisvas töös tööjuhendit mõista; b) episoodilise pedagoogilise abi vähene kasutamisoskus tööjuhendi mõistmiseks; c) õppeülesande lahendamine mingi varasema stereotüübi järgi; d) madal edukus ülesande iseseisval lahendamisel; e) ARVESTATAV EDUKUS TÖÖJUHENDI MÕISTMISEL JA RAKENDAMISEL KOOSTÖÖS ÕPETAJAGA (eksperimentaatoriga). See viimati nimetatud asjaolu andis alust nende õpilaste eristamiseks järgmisest, veelgi vähem edukast õpilasarühmast. "Raskesti orienteeritavate" peamine raskus ülesande lahendamisel näis olevat tingitud eelkõige tööjuhendi mittemõistmisest. Kui nn. lihtsatest töökorraldustest saadi veel aru, siis etapiviisilisele tööle orienteerivate tööjuhendite mõistmine osutus kõigile ülejõukäivaks. Lihtsa töökorraldusega ülesande näidis:

Ülesanne

Tuleta meelde pööripäevade nimetused. Kirjuta lünka pööripäeva või kuu nimetus.

1. Septembrikuul on _____ pööripäev.
2. _____ pööripäev on detsembrikuul.
3. Kevadine pööripäev on _____ kuul.
4. Juunikuul on _____ pööripäev.

5. Sügis lõpeb _____ kuul.
6. Suvi algab _____ kuul.
7. Talv algab _____ pööripäeval.
8. Kevad lõpeb _____ pööripäeval.

Koostöö õpetajaga võimaldas neljanda rühma õpilastel selliste töökorralduste olemust mõista. Taolise koostöö sisuks oli harilikult juhendi süvendatud semantiseerimine vestluses õpilastega (nt. toodud näidisülesande puhul küsimused "Kuidas nimetame päeva, mil suvi lõpeb ja algab sügis?", "Mida tähendab sõna pööripäev?", "Mitu pööripäeva on aastas?", "Mis pööripäev on septembrikuul?", "Nimetame pööripäevad koos. Mina alustan: sügisene pööripäev, ..." jne.). Lisaks sellisele tööle oli IV rühma õpilastele töö alustamiseks sageli vaja näidise kooslahendamist. Nimetatud momendid moodustasid õpilaste jaoks mõõdapääsmatult vajaliku töö tavapärase sisu. Järgnes õpilaste iseseisev töö õppeülesandega. Ka sel etapil olid erinevused õpilaste töö järjekindluses ja resultatiivsuses väga suured. Kui ühtedele piisas eelnevast tööst, et järgnevalt lahendada (üle vaadata) kogu ülesanne, siis teised "unustasid" vajaduse ülesandega iseseisvalt tegelda pärast ühe-kahe allülesande lahendamist. Oli õpilasi, kelle tööd õpetaja pidi ülesanne-ülesandelt stimuleerima ("Loe järgmine lause. Kirjuta lünka puuduv sõna"). Paljudel juhtudel ei andnud selline töö aga vajalikku sisulist tulemust. Nendele õpilastele iseloomulik oli ka töö katkestamine ning püüe tegelda muuga. Nii küsiti luba teritada pliiatsit, minna jooma jms. Enamik õpilasi jäi ülesande lahendamise tulemuse suhtes täiesti ükskõikseks. Seejuures oli aga õpilaste enamik võimaline koostöös õpetajaga ülesande lahendamise lõpuni viima.

Analüüsitava viies rühm õpilasi sai tähistatud märksõnaga "orienteerimatud". Need olid õpilased, keda meie uurimuse sellel etapil sisuliselt tööle rakendada ei õnnestunud. Eelmisest grupist eristusid nad eelkõige sellega, et ka koostegevus õpetajaga ei aidanud neil aru saada tööjuhendist. Ehkki kohati näis, et õpilased mõistsid, mida neil ülesannet lahendades teha tuleb, ei suudetud sellest arusaamast juhinduda. Kõik sellesse gruppi arvatud õpilased lugesid eranditult (kaaslastega võrreldes) väga halvasti ning neil oli tõsisemid raskusi igapäevase kõne mõistmisel. Kõigi õpilaste iseloomustustes märgiti hälbeid sihipärase tegevuses. Suutmata õppeülesande olemust mõista, ei saanud need õpilased

seaduspäraselt hakkama ka lahendamisega.

Erinevate gruppide osakaalu katseisikute koguarvust näitab tabel 1.

T a b e l 1
Opilaste edukusrühmad õppeülesande tööjuhendi mõistmise alusel

Edukusrühm	Abikool (n=156)		Nürmikud (n=97)	
	Opilaste arv	%	Opilaste arv	%
I (iseseisvalt tegutsejad)	13	8,3	6	6,2
II (oskajad)	24	15,4	17	17,5
III (enesekindlad eksijad)	72	46,2	38	39,2
IV (raskesti orienteeritavad)	37	23,7	30	30,9
V (orienteerimatud)	10	6,4	6	6,2
K o k k u	156	100	97	100

Näeme, et konstateeritava eksperimendi etapil on nii abikooli õpilastest kui nürmikutest kõige suurema osa moodustanud nn. enesekindlad eksijad. 46,2 % alamõistuslikest õpilastest ja 39,2 % nürmikutest polnud võimelised kasutama õppeülesande tööjuhendit, ehkki nagu näitasid hilisemad eksperimendid, on selle grupi õpilastel olemas piisavalt eeldusi õppeülesande iseseisvaks lahendamiseks. Tähelepanu väärib asjaolu, et üksnes 23,7 % abikooli õpilastest ja nürmikutest (I ja II edukusgrupp) on olnud võimelised kasutama ülesande lahendamisel tööjuhendit, tulemust ei tohiks põhjendada üksnes objektiivsete puudujääkidega õpilaste intellektuaalses arengus. Paljuski sõltub see õpetamise meetodika rakendatavatest võtetest õpilaste iseseisva töö oskuste kujundamisel. Selles töös aga näib olevat õppeülesande tööjuhendi kasutama õpetamine tagaplaanile jäänud. Nimetatud asjaolu märgib ka oma kandidaaditöös V. Turski (Турский В.А., 1982). Opilaste abituse töös õppeülesande tööjuhendiga tuleneb mõneti ka iseseisva töö kui tööviisi mittesüsteemsest kasutamisest igapäevases koolitöös. Ehkki sellel mittesüsteemsusel on kindlad objektiivsed põhjused (nt. õppevara ebatäiuslikkus nõuetekohase iseseisva töö organiseerimiseks), on määrav osa siiski õpetajal. Just õpetajast sõltub, kui võrd järjekindlalt toimub tunnistundi õpilaste iseseisva töö oskuste kujundamine. Et õpetajad selles töös

abi ja suunamist vajavad, näitab ilmekalt I. Arhipi uurimus (Архип М.А., 1987). Analüüsinud õpetajate koostatud tundide plaan-konspekte, ilmanes, et õpilaste iseseisvat tööd on planeeritud 60-70 % tundidesse. Kuid üksnes 10 % neist plaan-konspektidest, kus märgiti õpilaste iseseisva töö kasutamist, on planeeritu sedavõrd konkreetne, et saab olla õpetajale aluseks vastava töö organiseerimiseks tunnis (Архип М.А., 1987, c. 34). On alust arvata, et ligilähedaseks võiks kujuneda tulemus meie koolide töökogemuste uurimisel.

Järgnevalt vaatleme uurimuse seda osa, kus püüdsime selgitada mõnede õpetamisel kasutatavate võtete sobivust tööks tööjuhendiga. Hälvikute õpetamist õppeülesande tööjuhendit mõistma ja kasutama käsitleme mitmeetapilisena. Eksperimendi mudeli moodustasid järgmised 4 tööetappi.

1. Orienteerimise etapp. Selle etapi põhiülesandeks pidasime õpilaste teadvustamist tööjuhendi olemusest ja tähtsusest. Orienteerimisetappi võib pidada täidetuks, kui õpilased eristavad tööjuhendit ja õppeülesannet ning mõistavad samas nende seotust.

2. Tööjuhendi mõistmise etapp. Siin tehtav töö peab aitama õpilastel õigesti aru saada KONKREETSEST tööjuhendist. Etapi põhiülesanne on saavutatud, kui õpilane on suutnud koostada mõttelise plaani eelseisvast tööst õppeülesandega.

3. Tööjuhendi rakendamise etapp. Sellel etapil on oluline saavutada õpilaste tegevuse vastavus tööjuhendile õppeülesannet lahendades. Etapi põhiülesanne on täidetud, kui õpilased suudavad oma tegevust õppeülesande lahendamisel sedavõrd ise kontrollida, et on välistatud kõrvalkaldumine tööjuhendi nõuetest tegelikus töös.

4. Tehtud töö sisulise kontrollimise etapp. Põhiülesandeid sellel etapil on vähemalt kaks: a) otsustada tehtu õigsuse (vääruse) üle; b) vigade olemasolul need leida ja parandada.

Õpilaste tutvustamist tööjuhendiga alustati juhendi lugemisest. Siinkohal, sõltuvalt klassist ja õpilaste prognoositavast väimsest arengutasemest, kasutati mitmesuguseid võtteid.

- Juhendi luges ette õpetaja ("Kuula tähelepanelikult, mida peame ülesandes tegema" - korraldus, mille said harilikult õpilased õpetajalt enne kuulama asumist). Järgnes koos kuulatu selgitamine episoodilises vestluses või teist-

kordne kuulamine, kus lugejaks keegi õpilastest. Täpsemaks orienteerimiseks anti seejärel kõigile võimalus juhend veel kord ise läbi lugeda ja otsustada "Kuidas pead ülesande täitma". Selgitamaks juhendi tähtsust järgneva töö tarbeks arutleti koos, kas õpilased oleksid ilma juhendita teadnud, mis selles ülesandes teha tuleb. Viimasel eesmärgil on eriti hea suurema näitlikkuse ja veenvuse saavutamiseks kasutada testilaadseid ülesandeid. Nii näiteks oli õpilastele hästi selgitatav tööjuhendi ja ülesande seotus valikülesannete näitel. Pole ju mõeldav valikülesande lahendamine, kui pole teada valiku tegemise alus, märkimise viis vms.

- Juhendi lugesid esmalt läbi õpilased. Seejärel täpsustati loetut vestluses. Järgnes juhendi veelkordne lugemine õpilastel. Pärast teistkordset lugemist asuti tegevusplaani kavandama.

- Juhendi valimine probleemsituatsioonis oli õpilaste jaoks üks huvitavamaid töövõtteid. Selleks esitati üks õppeülesanne ning mitu (harilikult kolm või neli) tööjuhendit, millest üks oli sobiv antud ülesandele. Õpilased said mõtlemisülesande suuliselt: "Vaata ülesannet, loe tähelepanelikult läbi tööjuhendid. Vali juhend, mis aitab lahendada seda ülesannet". Pärast probleemi esmast iseseisvat läbitöötamist leiti lahendus üleklassitöös. Ülearused tööjuhendid kõrvaldati õpilaste vaateväljast. Ruumiliselt (tahvlil) ühendati tööjuhend ja ülesanne. Õpilased lugesid veel kord tööjuhendit. Edasi alustati tegevusplaani läbiarutamist. Kirjeldatud võtte näiteks on alljärgnev ülesanne.

Õ h u s o o j e n e m i n e

1. $22^{\circ} \rightarrow 17^{\circ}$; $15^{\circ} \rightarrow 18^{\circ}$; $4^{\circ} \rightarrow 9^{\circ}$; $16^{\circ} \rightarrow 15^{\circ}$; $30^{\circ} \rightarrow 26^{\circ}$
2. $11^{\circ} \rightarrow 13^{\circ}$; $26^{\circ} \rightarrow 20^{\circ}$; $17^{\circ} \rightarrow 12^{\circ}$; $20^{\circ} \rightarrow 13^{\circ}$; $2^{\circ} \rightarrow 5^{\circ}$
3. $18^{\circ} \rightarrow 12^{\circ}$; $14^{\circ} \rightarrow 19^{\circ}$; $5^{\circ} \rightarrow 11^{\circ}$; $21^{\circ} \rightarrow 24^{\circ}$; $17^{\circ} \rightarrow 14^{\circ}$
4. $26^{\circ} \rightarrow 28^{\circ}$; $8^{\circ} \rightarrow 6^{\circ}$; $16^{\circ} \rightarrow 11^{\circ}$; $10^{\circ} \rightarrow 16^{\circ}$; $2^{\circ} \rightarrow 1^{\circ}$
5. $-10^{\circ} \rightarrow -12^{\circ}$; $-4^{\circ} \rightarrow -2^{\circ}$; $-19^{\circ} \rightarrow -15^{\circ}$; $-16^{\circ} \rightarrow -22^{\circ}$; $-11^{\circ} \rightarrow -18^{\circ}$
6. $-25^{\circ} \rightarrow -20^{\circ}$; $-6^{\circ} \rightarrow -14^{\circ}$; $-5^{\circ} \rightarrow 2^{\circ}$; $-12^{\circ} \rightarrow -6^{\circ}$; $-7^{\circ} \rightarrow 5^{\circ}$

Õpilastele olid lugemiseks ja ülesandele vastava tööjuhendi valimiseks esitatud järgmised tööjuhendid:

1. Vali lünkadesse sobivad sõnad. Kontrolli tehtud töö õpiku lk. 24 abil.
2. Kriipsuta sulgudes läbi lausesse mittesobivad sõnad.

3. Kriipsuta igas ülesandes alla õhu soojenemist märkivad temperatuurimuutused.

4. Tuleta meelde, kuidas soojeneb õhk looduses. Kirjuta skeemile puuduvad sõnad.

Õpetamise algul kasutasime veel võtet, kus mõni kõrvalle jäänud tööjuhendist sai ühendatud uue õppeülesandega. Selliselt oli võimalik õpilasi näitlikult teadvustada tööjuhendi ja õppeülesande seotusest. Metoodilist vaheldust pakkus ka probleemiesetuse muutmine. Nimelt esitasime õpilastele ühe tööjuhendi ning mitu õppeülesannet. Katsealustel tuli otsustada, millist ülesannet suunab lahendama loetav tööjuhend. Õppeülesandele tööjuhendi valimist probleem-situatsioonis pidasid nii nümmikud kui abikooli õpilased huvitavamaks kõigist teistest tööjuhendiga tutvumise viisidest. Kiiresti ja püüdlilikult sai õpilasi tunnistootama stimuleerida lubadusega tunni lõpul "nuputada ise üks ülesanne kokku", nagu me õpilaste jaoks töökeeles ülalkirjeldatud nimetasime. Üksnes kõige piiratumate vaimsete võimetega õpilastele, kes ühtaegu olid ka väga madala lugemisoskusega, oli selline töö ülejõukäiv.

Edasi jätkus töö juba valitud KONKREETSE tööjuhendiga ülesande lahendamiseks vajaliku tegevusplaani koostamiseks. Kui oli tegu lihtsa töökorraldusega, oli ka tegevusplaani mõistmine õpilastel hõlpsam. Tegevusplaani koostamine üleklassitöös tähendas arutlust selle üle, mida meil tuleb teha ülesande lahendamiseks. Sellistes arutlustes toetusime eelkõige õpilastele, keda eespool nimetasime iseseisvalt tegutsejaks. Konstateeriva eksperimendi andmeil oli neid nümmikute seas 6,2 %, abikooli õpilastest 8,3 % (vt. tabel 1). Nimetatud grupi õpilased, lugenud tööjuhendit, suutsid selgitada, mida peab ülesande lahendamiseks tegema. Ka oli võimalik sellel tööetapil toetuda nn. oskajate grupi õpilastele. Need õpilased vajasid eelkõige kinnitust oma tegevuskavale. Seda aga pakkuski neile üleklassitöona läbiviidav arutlus ülesande õigest lahendamismoodusest. Mitmeetapilisele tööle suunavate tööjuhendite korral kasutasime tegevusskeeme. Viimastele püüdsime võimalikult lakooniliselt (märksõnadega) kirja panna tegevuse etapid. Olgu näiteks kaks üleklassitöös valminud tegevusskeemi.

1. LOEN ÕPIKUST LK. 16 KAKS ESIMEST LOIKU!

2. TÄIDAN LÜNGAD ÜLESANDES!

3. KONTROLLIN ÕPIKU ABIL!

1. TÖÖTAN LAUAATLASEGA!
2. TÄIDAN ATLASE ABIL KONTOURKAARDI!
3. LAHENDAN ÜLESANDE TÖÖVIHKUS!

Meie katsed näitasid, et selliste tegevusskeemide koostamine ja kasutamine teatud aega on hälvikute jaoks suure õpetava väärtusega. Toetudes tegevusskeemile, suudetakse ülesannet lahendada järgida tööjuhendi nõudeid. See on aga üks möödapääsmatu tingimus ülesande edukaks lahendamiseks. Mõistagi siis, kui tööjuhend on koostatud sedavõrd oskuslikult, et suunab sisuliselt õpilase tööd ülesande lahendamisele.

Tabelis 2 on võrdlevalt esitatud abikooli õpilaste ja nürmikute tulemused mitmeetapilises töös õppeülesannetega, kus kasutati tegevusskeeme. Arvestada tuleb õpilaste edukuse hindamisel kindlasti asjaolu, et sellest katseseeriast puuduvad iseseisvalt tegutsejate grupi tulemused. Nemad suutsid ka mitmeetapilist tööd nõudvaid õppeülesandeid lahendada üksnes tööjuhendi abil, vajamata tegevusplaani fikseerimist tegevusskeemina. Kõigi ülejäänud õpilaste töö tulemuslikkust õppeülesandega oli põhjust pidada parendatavaks tegevusskeemide abil.

T a b e l 2

Tegevusskeemide mõju õppeülesande lahendamise tulemustele hälvikutel

Edukusrühm	Abikooli õpilased (n = 143)		Nürmikud (n = 91)	
	arv	%	arv	%
1. Õpilased, kes jälgisid tööjuhendit ja viisid töö lõpule iseseisvalt	44	30,8	48	52,7
2. Õpilased, kelle töö vajas vähest stimuleerimist pedagoogilt	61	42,6	17	18,7
3. Õpilased, kelle töö õppeülesandega täiustus vähesel määral	35	24,5	26	28,6
4. Õpilased, keda tegevusskeemid ei abistanud	3	2,1	-	-
K o k k u	143	100	91	100

Ilmneb, et nii alamõistuslikud õpilased kui nürmikud on suutnud töötada õppeülesannetega organiseeritumalt ja iseseisvamalt tegevusskeemidele toetudes. Õpilasi, kelle töö

käiku tegevusskeemid ei mõjutanud, oli abikooli katsegrupis 3 (2,1 %). Nürnikute seas selliseid polnud. Tegevusskeemide kasutuselevõttuga suurenes oluliselt nende õpilaste hulk, kes ISESEISVALT suutsid mitmeetapilise tegevusega õppeülesande lahendada lõpuni. Tähelepanu väärib seegi asjaolu, et nürnikute seas on nende õpilaste osakaal märgatavalt kõrgem (52,7 %) kui abikooli katsegrupis (30,8 %). Tulemus kinnitab primaarselt kahjustamata intellektiga laste (nürnikud) suuremaid võimeid ja oskust kasutada tulemuslikumalt pedagoogilist abi. Õpilased, keda nende katsetulemuste põhjal arvasime esimesse edukusrühma, lahendasid õppeülesandeid ka sisuliselt teistest paremini (suhteliselt väheste vigadega).

Teise edukusrühma arvatuid iseloomustas tegevusskeemi kasutamine ja oma tegevuse organiseerimine õiges järjekorras. Samal ajal vajasis õpilased aeg-ajalt tehtavale kinnitust õpetajalt (pöördusid küsimustega töö käigus õpetaja poole). Osadel õpilastel otsekui "ununes" ühelt tegevuselt teisele üle minna. Piisas, kui õpetaja neile seda meelde tuletas, ja õpilane jätkas tööd. Mõned selle grupi õpilased ei suutnud aga õppeülesannet lõpuni lahendada. Oldi kaastlastest sedavõrd aeglasemad, et jäi puudu ülesande lahendamiseks planeeritud ajast. Kolmanda edukusrühma moodustasid õpilased, kes olid raskustes tegevusskeemi kasutamisel. 24,5 % abikooli õpilastest ja 28,6 % nürnikutest ei viinud õppeülesande lahendamist lõpuni ka siis, kui kasutada oli tegevusskeem ning selle järgimist abistas õpetaja. Enamuses olid need V ja VI klassi õpilased. Ometi võimaldas tegevusskeemi kasutamine neil mingi osa ülesandest lahendada.

Seadud tulemused annavad alust soovitada nii abikooli kui nürnikute kooli V klassis kasutada mitmeetapilisele tööle suunavaist tööjuhendeist osade õpilaste jaoks üksnes kaheetapilisi. Wende järgimisega pedagoogi abil olid suhteliselt edukad ka vaadeldava (kolmanda) edukusgrupi õpilased. Kuna meie metoodika nägi õpilaste edukuse määramist ette nii kahe- kui kolmeetapilise töö tulemuste ühise analüüsi alusel, kujuneski see rühm õpilasi sedavõrd suurearvuliseks. Tuleb tunnustada, et selles osutus meie tookordne metoodika ebatäiuslikuks. Sisuliselt on otstarbekas edukusrühmade määramisel analüüsida lahus töid, mis ühel juhul sooritatakse kaheetapiliselt, teisel juhul kolmeetapiliselt. Ühe etapi lisandumine muudab nii abikooli õpilaste kui nürnikute jaoks töö raskusastet sedavõrd, et õpilased, kes te

gevusskeemi abil täidavad iseseisvalt kaheetapilise ülesande, ei suuda lõpuni lahendada kolmeetapilist tööd nõudvat ülesannet ka õpetaja abi korral. Selliselt raskusastet suurendavalt mõjub üks täiendav tööetapp just V - VI klassi õpilastele. VII - VIII klassis, kus tööjuhendi kasutamisoskus on suurenenud, nii märgatavat raskusastme vahet ülesannetel pole. Tabelis 2 toodud kolmanda rühma 35 õpilasest õppis V klassis 15 ja VI - 16. Nendest 31 õpilasest suutsid kaheetapilist ülesannet tegevusskeemi ja vähese õpetajapoolse stimuleerimise abil lõpuni lahendada 26. Nende 26 õpilase edukus selliste ülesannete lahendamisel ei erinenud millegagi teise edukusrühma arvatute omast. Kolmeetapilist tegevust nõudvate ülesannete puhul aga ilmnisid nende õpilaste töö olulised kvalitatiivsed erinevused. Analooone oli tulemus nürmikutel. V - VI klassi õpilasi oli 26-st 24 (vt. tabel 2). 24-st 22-1 oli raskusi tegevusskeemi kasutamisega just kolmeetapilist tegevust nõudvates ülesannetes.

Katsed näitasid, et tegevusskeemidega, kus esitame korralduse-juhise õpilasele igaks tegevuse etapiks, on võimalik üsnagi keerulist tööd edukalt organiseerida. Olgu selle väite näiteks alljärgnev neljaetapiline töö. Tegevusskeem esitati sellisena:

1. LOEN OPIKUST LK. 156 PEATÜKI "KOHALIKUD TUULED".
2. UURIN KUJUTATUD TUULTE SUUNDA JOONISTEL LK. 157.
3. TEEN VIHIKUSSE JOONISE MEREERIISIST. KIRJUTAN JOONISE ALLA LAUSED 1 - 3 TAHVLILT JA TÄIDAN LÜNGAD LAUSETES.
4. TEEN VIHIKUSSE JOONISE MAABRIISIST. KIRJUTAN JOONISE ALLA LAUSED 4 - 6 TAHVLILT JA TÄIDAN LÜNGAD LAUSETES.

Tahvlil oli lünktekst

Mereeriis ja maabriis

1. Maismaa kohal soojeneb õhk _____ kui _____ kohal.
2. Keskpäeval tekivad maismaa kohal _____ õhuvoolud.
3. Päeval puhub tuul _____ poolt _____ poole. See tuul on _____ briis.
4. Öösel jahtub õhk _____ kohal aeglasemalt kui _____ kohal.
5. Öösel tekivad _____ kohal tõusvad õhuvoolud.
6. Öösel puhub tuul _____ poolt _____ poole. See tuul on _____ briis.

36-st katses osalenud nürmikuist kasutasid kõik esitatud tegevuskeemi. Küll aga oli nende seas õpilasi, kes soovisid tööd vormistada neile meelepäraselt. Nii küsiti, kas tohib esmalt kirjutada lünktekst ja selle alla joonistada. Osa leidis, et kõigepealt võiks teha mõlemad joonised ("nagu on õpikus") ja seejärel kirjutada lünklaused. 3 õpilast, arvates, et nad ei tule toime joonistamisega, panid ette jooniseid mitte teha, sest "meil pole nii palju aega". Üks õpilane küsis luba lünkteksti mitte kirjutada. Täies vastavuses tööjuhendiga täitsid ülesande 31 õpilast (86,1%). Õpilaste lähenemist tegevuskeemiga ülesandele kirjeldame siinkohal mõneti pikemalt seetõttu, et katsetes ilmesid suured erinevused selles osas nürmikute ja abikooli õpilaste vahel. Üldjuhul tekkis suurel osal nürmikuist neil puhkudel, kus õpetaja (eksperimentaator) pakkus võimalust eelseisva töö kohta veel täpsustuseks küsida, ka küsimusi-ideekavandeid. Abikooli õpilased seda võimalust harilikult kuigivõrd ei kasutanud. Kui küsiti, siis moodustasid situatsioonivälised küsimused ligemale poole (48%). Ülejäänud tööga seonduvad küsimused olid oma laadilt tegevuskeemil esitatut kordavad ("Õpikust loen?", "Vihikusse kirjutatan?", "Kas joonistama ka pean?" jms.). Nürmikute küsimustest võib välja lugeda, et tegevuskeemi alusel kujutati vägagi täpselt ette kogu eelseisvat tööd. Tundus see õpilasele kas liialt mahukana või aeganõudvana, püüti midagi "ratsida" (nt. mitte teha jooniseid ülal esitatud näites). Alamõistuslikud õpilased aga täitsid parimal juhul tegevuskeemiga suunatud töötappe isoleeritult. Valdavale osale abikooli õpilastest jäi töö tegevuskeemi järgi etapiti isoleeritud tegevuseks veel VII ja VIII klassis. Järeldame seda eelkõige andmete alusel, mis saime, uurides õpilaste oskust tööjuhendist lähtuvalt tegevuskeemi ise koostada. Tunnetustegevuse psühholoogia seisukohalt võttes peaks selline tegevuskeemi koostamise oskus andma tunnistust õpilase võimest planeerida oma tegevust vastavalt etteantud tingimustele. See aga tähendaks seose tunnetamist tegevuse kui terviku ja selle üksikute etappide (operatsioonide) vahel. Tabelis 3 sisalduvad andmed näitavad, et just VII - VIII klassis suurenevad erinevused õpetajate juhendi mõistmisel ja kasutamisel nürmikute ja abikooli õpilaste vahel. Seda tingib eelkõige nürmikute jõudsam vaimne areng, võrreldes alamõistuslike õpilastega.

T a b e l 3

Abikooli õpilaste ja nürmikute oskused
tegevusskeemide iseseisvaks koostamiseks

		Abikool		Nürmikud	
		VII klass	VIII klass	VII klass	VIII kl
		%	%	%	%
Tegevusskeem kaheetapi- lisele tege- vusele	Skeem koostati	21	30	32	84
	Koostati mittetaie- lik skeem	29	30	59	16
	Skeemi ei koostatud	50	40	9	-
Tegevusskeem kolmeetapi- lisele tege- vusele	Skeem koostati	14	17	26	62
	Koostati mittetaie- lik skeem	20	30	64	38
	Skeemi ei koostatud	66	53	10	-
Tegevusskeem enesekont- rolliks	Skeem koostati	8	10	10	16
	Koostati mittetaie- lik skeem	14	16	70	84
	Skeemi ei koostatud	78	74	20	-

Uurimisandmed kinnitavad, et kõigi kolme tegevusskeemi liigi koostamisel on edukamad olnud nürmikud. Eriti suur on erinevus skeemi osaliselt koostanute ja nende õpilaste arvukuses, kes tegevusskeemi koostada ei osanud. Nii ei tulnud abikooli VII klassi õpilastest pooled ja VIII klassist 40 % toime tegevusskeemi koostamisega kaheetapilisele tegevusele. Sama ülesannet ei suutnud täita VII klassi nürmikutest 9%. VIII klassis aga koostasid skeemi kõik õpilased (neist 16 % küll osaliselt). Kolmeetapilist tegevust suunava tegevusskeemi kokkupanek on õpilastele olnud mõnevõrra keerulisem. Kui kaheetapilise tegevuse skeemi koostas õigesti 84 % VIII klassi nürmikutest, siis kolmeetapilise tegevuse jaoks õnnestus see 62 %-l sama klassi õpilastest. Abikooli õpilaste vastavad tulemused olid 30 % ja 17 %.

Tegevusskeemi koostamist enesekontrolliks on alust pidades õpilaste jaoks üheks keerulisemaks. Põhjuseks on ilmselt asjaolu, et töö resultaadi kontroll (oma uurimuses tegelesime nimelt seda laadi enesekontrolliga) tähendab inte-

greeritud tegevust. Õpilasel on selles tegevuses vaja üle-tada vähemalt kaks raskust: 1) langetada otsus iga alaüles-ande õigsuse (vääruse) kohta; 2) parandada arvatav viga. Tegevusskeemi koostamine asendati sageli lihtsalt tööjuhendist võetud korralduse "Kontrolli vastused õpiku abil" kordamisega. Vastavalt varasemale õpetusele pidanuksid õpilased antud näite puhul kokku panema tegevusskeemi:

1. LOEN TÄHELEPANELIKULT IGAT LAUSET.
2. OTSUSTAN, ON LAUSE SISJULT OIGE VÕI VALE.
3. PARANDAN OPIKU LK. 36 - 37 ABIL VEAD LAUSETES.

Üheks põhjuseks, miks tegevusskeemide koostamisel oldi vähem edukad, on ilmselt ka asjaolu, et sellised skeemid pidid harilikult olema kolmeosalised. Nürnikute koostatud skeemide põhipuuduseks oligi see, et vajaliku kolme etapi asemel peegeldas skeem kaht. Nii oli see 70 %-l VII ja 84 %-l VIII klasside nürnikuist. Abikooli õpilased, kes tegevusskeemi enesekontrolliks koostada ei suutnud (74 - 78 % õpilastest), jagunesid tehtud töö kvalitatiivse analüüsi alusel järgmiselt.

1. Õpilased, kes tegevusskeemina sõnastasid tööjuhendi korralduse enesekontrolliks (nt. "Kontrolli vastust atlasest!"). Enamikul juhtudel esitati tööjuhendi see osa sõnasõnalt. Individuaalkatsetes ilmnes, et selliselt toimunud õpilased ei suutnud ka suuliselt selgitada, kuidas nad peaksid oma tööd kontrollima.

2. Õpilased, kes olid küll püüdnud skeemi kokku panna, kuid kelle "tegevusskeem" ei vastanud tööjuhendi ja õppeülesandega määratletud tingimustele. Nt. "Parandan ühe vea"; "Värvin uuesti roheliseks"; "Tõmban maha. Kirjutan siis" jne.

3. Õpilased, kes tegevusskeemina tehtu kontrollimiseks pakkusid mehhaaniliselt mõnd varem kasutatut, mis ei olnud kooskõlas ülesande tingimustega. Nt. oli tööjuhend enesekontrolliks korrekatuurülesandele järgmine: KONTROLLI VASTUST SUMMA ABIL! SELLEKS LIIDA PARANDATUD LAUSETE NUMBRID. VASTUSEKS PEAD SAAMA 14. Ühelt siia rühma arvatud õpilaselt aga saime tema tegevusskeemi:

1. Leia atlaselt Lääne-Siberi madaliku.
2. Võrdlen oma kontuurkaarti atlasega.
3. Täpsustan kontuurkaardil maavarade leiukohtade leppemärgid.

Esitatud skeem oli olnud igati kohane eelmisel tunnil lahendatud ülesande kontrollimiseks. Kirjeldatud "mehhaaniline spikerdamine" oli omane üksnes abikooli õpilastele. Fakt

kinnitab abikooli õpilastele omaseid teadaolevaid raskusi tegevuse mõtestamisel. Siit ka oskamatus nii tegevust planeerida kui kasutada tegevusplaani.

4. Õpilased, kes ei üritanudki tegevusskeemi koostada. Ehkki ülesannet mittetäitnud õpilaste hulgas moodustasid nad kõige väiksema grupi, on neist põhjust rääkida eraldi. Skeemi koostamisest ei loobunud mitte üksnes kõige piiratumate vaimsete võimetega õpilased. Rohkem kui nimetatuid oli selles rühmas "enesekindlaid eksijaid". Need olid õpilased, kelle tööle panekuks (antud juhul tegevusskeemi koostama) ei piisanud meie tegevusest, et kujundada õpilastel vajalikud tegutsemismotiivid.

Tegevusskeemide koostamisoskus väärib senisest palju põhjalikumat uurimist. On see ju üheks etapiks õpilase oskuste arengus, mis viivad õppeülesande iseseisva lahendamise oskuseni. Tööjuhendiga määratletud tegevuse mõttelise plaani koostamist ja sellest juhindumist peaksime saama hälvikutele näitlikult õpetada eelkõige tegevusskeemide abil. Vaadeldava uurimuse katsetes eristasime töö tasemetena:

- 1) valmis tegevusskeemide kollektiivset analüüsi ja kasutamist;
- 2) tegevusskeemide kollektiivset koostamist ja kasutamist;
- 3) valmis tegevusskeemide kasutamist iseseisvas töös koos pedagoogilt saadava erilaadse abiga;
- 4) tegevusskeemide iseseisvat koostamist analoogiaprintsibiil ja nende kasutamist.

Mõistagi ei ammenda nimetatud võimalused kogu töösüsteemi tööjuhendi mõistma ja kasutama õpetamiseks hälvikutele. Küll aga vajaneks erinevais meetodikais uurida ühe või teise, aga mis vahest kõige olulisem, kogu süsteemi rakendamismooduseid.

Tervikuna näitas teostatud uurimus kätte mitmed võimalused õpilaste-hälvikute iseseisva töö aktiveerimiseks. Selgus, et sageli on õppeülesande lahendamise ebaedukuse üheks põhjuseks ülesande tööjuhendi mittekasutamine. Lihtsaid töökorraldusi mõistavad nii abikooli õpilased kui nürmikud ligilähedaselt. Ka mitmeetapilisele tööle suunavate tööjuhendite iseseisval mõistmisel pole erinevused nürmikute ja abikooli õpilaste töös kuigivõrd määravad. Küll on aga nürmikud märgatavalt edukamad pedagoogilise abi kasutamisel.

Kõige suurema erinevuse tööjuhendite kasutamisoskuses andis õpetav eksperiment. Nürmikute suurem õpetatavus võimaldas neil kontrollülesandeid lahendada abikooli õpilastest võrratult edukamalt (vt. tabel 3). Opetamise tulemusel täiustasid õppeülesandega töötamise oskused ka abikooli õpilastel.

Hinnatavaks tuleb pidada tulemusi tegevusskeemide kasutamisevõimalustest. Neid hälvikuid, kes pole õppeülesannet lahendades ja kontrollides võimalised juhinduma oma mõttelisest tegevusplaanist, aitavad suuremal või vähemal määral tegevusskeemid. Viimaste kasutamist tuleks mõista kui vajalikku materialiseeritud tööetappi, mille käigus toimub õpilaste vaimse tegevuse ettevalmistamine mõttelise tegevusplaani koostamiseks ja kasutamiseks.

Kirjandus

- Erm I. Tööjuhendeid abikooli VI klassi õpilastele iseseisvaks tööks loodusõpetuses. Diplomitöö. - Tartu, 1982. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Kruška C. Abikooli V - VI klassi õpilaste edukus eritüübiliste õppeülesannete lahendamisel: Diplomitöö. - Tartu, 1986. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Kuusik K. Abikooli V - VI klassi õpilaste edukus õppeülesannete lahendamisel geograafias: Diplomitöö. - Tartu, 1987. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Leeduks T. Õppeülesannete lahendamise edukuse sõltuvus ülesande tüübist abikooli õpilastel loodusõpetuses ja geograafias: Diplomitöö. - Tartu, 1982. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Otsa K. Harjutusvara nürmikute kooli IV klassi õpilastele loodusõpetuses: Diplomitöö. - Tartu, 1982. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Priedenthal M. Õppeülesannete iseseisva lahendamise oskused abikooli V klassi õpilastel: Diplomitöö. - Tartu, 1986. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Punamäe T. Korrekatuurülesandeid abikooli VI ja VII klassi õpilastele geograafias: Diplomitöö. - Tartu, 1987. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Reinmaa A. Mõnede õppeülesandetüüpide kasutamise efektiivsus õpilaste iseseisvas töös loodusõpetuses // Вопросы усовершенствования учебно-воспитательной работы в специальных школах. - Tartu, 1983. - Lk. 123-137 (TRÜ toimetised; Vihik 636).

- Reinmaa A. Võimalusi õpilaste iseseisva töö optimeerimiseks abikooli loodusõpetuse tunnis // Вопросы изучения и обучения аномальных детей. - Tartu, 1984. - Lk. 52-69 (TRÜ toimetised; Vihik 678).
- Reinmaa A. Enesekontrollivõimalusega õppeülesannete lahendamine abikooli õpilastel ja nõrmikutel loodusõpetuses // Uurimusi eripedagoogikast ja psühholoogiast. - Tallinn, 1985. - Lk. 19-38 (Nõukogude pedagoogika ja kool; XXXIV).
- Reinmaa A. Enesekontrollivõimalusega õppeülesannete koostamise ja rakendamise probleeme abikoolis // Pedagoogikateaduselt koolile 1981-85: Koolieelne kasvatus. Algõpetus. Eripedagoogika. - Tallinn, 1987. - Lk. 165-171.
- Räili H. Abikooli vanemate klasside õpilaste oskused töös õpikuga: Diplomitöö. - Tartu, 1985. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Vasamae K. Õppeülesandeid abikooli VI klassi õpilastele diferentseeritud lähenemise realiseerimiseks loodusõpetuses: Diplomitöö. - Tartu, 1981. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Архип И.А. К использованию самостоятельных работ на уроках русского языка во вспомогательной школе // Дефектология. - 1987. - № 2. - С. 33-36.
- Ликий В.С. Образовательно-коррекционное значение использования самостоятельной работы учащихся на уроках географии во вспомогательной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Киев, 1975.
- Лифанова Т.М. Использование элементов программированного обучения и контроля на уроках географии во вспомогательной школе // Изучение, воспитание и обучение умственно отсталых детей: Межвуз. сб. науч. тр. - М., 1984. - С. 75-77.
- Луценко В.С. Исследование эффективности использования словесных методов при обучении умственно отсталых старшеклассников // Дефектология. - 1979. - № 3. - С. 31-35.
- Тигранова Д.И. Умственное развитие слабослышащих детей. - М., 1976.
- Турский В.А. Особенности усвоения и выполнения письменных инструкций учащимися старших классов вспомогательной школы: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 1982.

ВЛИЯНИЕ ПИСЬМЕННЫХ ИНСТРУКЦИЙ НА РЕЗУЛЬТАТЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ

А. Рейнмаа

Р е з ю м е

Одной из важнейших задач обучения аномальных школьников является коррекция их познавательной деятельности. Как известно, коррекция познавательной деятельности школьников тесно связана с развитием познавательной активности в учебном процессе. Многими исследователями раскрыты закономерности использования самостоятельной работы как средства повышения продуктивности познавательной деятельности аномальных учеников.

На наш взгляд, особую важность имеет формирование умений самостоятельной работы с учебными заданиями по письменным инструкциям. Основой данной статьи является исследование, в котором были определены умения умственно отсталых и слабослышащих школьников использовать различные типы письменных инструкций. Проведенное экспериментальное обучение имело своей целью выявить основные методические приемы обучения умственно отсталых и слабослышащих старшеклассников (У - УШ классы) решать самостоятельно учебные задания по письменным инструкциям. В эксперименте были использованы созданные нами учебные задания на материале естествознания и географии. Всего в исследовании участвовало 156 учеников вспомогательной школы и 97 слабослышащих учеников.

На основе данных констатирующего эксперимента нами выделено 5 групп учеников, обладающих самостоятельностью в разной мере при решении заданий по письменным инструкциям.

Уровни самостоятельности можно характеризовать следующим образом:

- Первая группа - это ученики более самостоятельные. В эту группу вошло 8,3 % учеников вспомогательной школы и 6,2 % слабослышащих. Характерно, что эти ученики понимали письменную инструкцию к заданию и действовали адекватно.

- Вторая группа, соответственно 15,4 % и 17,5 %. Учащиеся этой группы нуждались в незначительной помощи педагога для того, чтобы начать работу по письменной инструкции. Работали ребята довольно результативно.

- В третью группу вошли те ученики, которые в самостоятельной работе игнорировали инструкцию: не читали, не обращали внимания и действовали неадекватно. Одну подгруппу здесь

составляли ученики, которые прочитав инструкцию, ее не понимали, т.е. не могли создать адекватный мысленный план по инструкции. В положительном плане надо подчеркнуть большую обучаемость этой группы (46,2 % вспом. школы, 39,2 % слабослыш.)

- Четвертую группу мы назвали группой "трудно ориентируемых". Ученики этой группы полностью нуждались в помощи со стороны педагога (экспериментатора) при решении учебных заданий. Самостоятельно они задачи не решали. Среди учеников вспомогательной школы их процент составлял 23,7, среди слабослышащих - 30,9 %.

- Пятая группа - это ученики с самым низким уровнем развития самостоятельности. Они не умеют пользоваться помощью педагога, а также не способны сосредоточиться. Типично, что эти ученики сами себя выключают из работы.

Экспериментальное обучение выявило ряд возможностей активизации самостоятельной работы аномальных учеников.

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОБЩИХ ФУНКЦИЙ ЯЗЫКОВЫХ
УЧЕБНИКОВ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ¹

К. Карлеп

1. Постановка проблемы

Теория школьного учебника как научная проблема дидактики возникла на стыке педагогики и книговедения. Возникновение указанной теории связано с социальной задачей дать каждому школьнику среднее образование, организовать рационально при помощи учебников учебную информацию (знаний), сформировать навыки и умения (Бим М.Л., 1977; Зуев Д.Д., 1983 и др.). За последние 10-15 лет теория учебника развивалась особенно активно. С 1974 г. выходит ежегодник "Проблемы школьного учебника", опубликованы сборники и монографии, в 1983 г. редакцией журнала "Вопросы психологии" был организован круглый стол по теме "Психолого-педагогические проблемы создания и использования учебника" и т.д. В литературе рассматриваются как общие проблемы учебника, так и многие частные вопросы: структура, содержание, функции, особенности учебных текстов, иллюстрации и т.д. в зависимости от возраста детей и учебных предметов.

Теория школьного учебника состоит из общей и частной теории (Зуев Д.Д., 1983, с. 51). Задачей первой является построение общей модели учебника, обоснование универсальных принципов. Частные теории учебника изучают возможности реализации принципов общей теории по учебным предметам с учетом самого предмета (язык, математика и т.д.), методов и конкретных условий обучения (тип школы, возраст учащихся, психологические особенности детей и т.д.).

Теория учебников вспомогательной школы до сих пор практически отсутствует. В работе И.Г. Еременко (1985, с. 95-96) встречаются только некоторые общие указания. Соответственно требуется структурная простота изложения знаний, значительно меньше, по сравнению с учебниками массовой школы, объем статей, минимальное число понятий и терминов в тексте, большое количество материала для повторения и закрепления, дополнительный материал для индивидуального использования, переход от крупного шрифта к обыкновенному только с VII класса. Нет

¹ Рассматриваются учебники родного языка и книги для чтения.

сомнения, что эти правильные положения требуют конкретизации. Составителя книги для чтения интересует, например, какими являются для каждого класса оптимальный объем и структура текста, длина предложений; какой должна быть система заданий и т.д.

В литературе встречаются и отдельные замечания к языковым учебникам вспомогательной школы. Например, С.А. Цорионовым (1980) указано, что в учебниках русского языка преобладают языковые упражнения (речевых меньше - 10%, в учебнике УИ класса даже менее 3%), а среди языковых упражнений - аналитические. В книгах для чтения большинство заданий репродуктивные - 77,5 - 93,3%. Автор заключает, что такая типология заданий не способствует в достаточной мере развитию речи учащихся. Р.К. Луцкина (1981) обращает внимание на то, что в учебнике II класса только 21 задание (8%) требует ответа на вопрос, и нет ни одного задания для составления вопроса. В учебнике III класса соответствующих заданий 46 и 6 из 577. Автор отмечает, что такое соотношение учебных заданий не позволяет формировать умения диалога.

В исследовании И.П. Корнева еще в 1949 г. доказано, что программы и учебники для вспомогательной школы по русскому языку требуют прежде всего формирования орфографической грамотности, но почти не обращают внимания на семантический аспект языка. Такое положение характерно и в настоящее время (Карлеп К., 1981). На некоторые недостатки учебников указывает в своих диссертациях М.И. Ротарь, И.А. Архип, Н.М. Буфетов и др.

Нет сомнения, что необходимость создания теории учебника вспомогательной школы актуальна. Теория нужна тем более, что переход к 9-летнему обучению требует переделки учебников, а в национальных республиках составление оригинальных учебников (в первую очередь по родному языку) не закончено.

Задачей данной статьи является рассмотрение некоторых вопросов общих функций и в связи с этим содержания языковых учебников. В этих целях с позиции оягофренопедагогики и спецметодики обучения родному языку анализируются проблемы учебника вообще и языковых (родной язык, книга для чтения) учебников, в частности.

Д.Д. Зуев дает следующее определение школьного учебника: "... это массовая учебная книга, излагающая предметное содержание образования и определяющая виды деятельности,

предназначенные школьной программой для обязательного усвоения учащимися с учетом их возрастных или иных особенностей" (1983, с. 12). Понятно, что для создания таких книг требуются определенные методические основы, в которых представляется концепция "чему учить и как учить с помощью учебника" (Вяттнев М.Н., 1984, с. 8). Следовательно, методика учебника — это и часть общей концепции обучения какому-либо предмету. Однако именно часть, хотя при наличии учебника обыкновенно главная, так как обучение ведется и другими способами и средствами (фронтальная устная работа, работа с доской и другими компонентами учебного комплекса).

Характеризуется современный учебник следующими признаками (Бим И.Л., 1977): он является развернутой программой учебной работы и воплощением методической системы, отражает цели обучения и содержание учебного предмета, а также учебный процесс (методы и средства), объединяет вокруг себя остальные средства обучения, организует деятельность учащихся и учителя.

2. Функции учебника

Функции учебника — его целевая направленность (Зуев Д.Д., 1983, Бейлинсон В.Г., 1986). Они составляют иерархическую систему — к общим функциям примыкают частные в зависимости от типа школы и предмета обучения. Например, в специальных школах учебники должны выполнять коррегирующую функцию, а языковые учебники в частности — способствовать формированию речи и коррекции речемыслительной деятельности (овладение видами и формами речи, применение усвоенного в актах коммуникации и познавательной деятельности).

Исторически функции учебника меняются (Донской Г.М., 1985). До конца 50-х годов учебник в основном рассматривался как пособие для домашних работ, затем учебник стали применять также для организации активной работы учащихся в классе. В настоящее время учебник должен быть, кроме того, важным методическим пособием для учителя (там же, с. 71-72).

2.1. Информационная функция — фиксация предметного содержания учебного предмета и видов деятельности учащихся. Для нашей проблемы это знания о языке (представления о языковых категориях, термины и правила, языковой материал) и о работе с языковым материалом (типы языковых упражнений), а также представления о речевых умениях (типы речевых упражнений), и о применении речевых умений в речевой деятельности. С другой стороны, информационная функция реализуется также содержа-

нием (значением) текстов и предложений, применяемых в учебниках. Практическая направленность обучения во вспомогательной школе позволяет заключить, что учебник родного языка имеет общие черты как с учебником родного языка для начальных классов массовой школы, так и с учебниками иностранных языков (формирование речи и речевой деятельности).

Реализация данной функции связана с программами, временем обучения, психологическими особенностями детей и т.д. Есть основания утверждать, что виды деятельности, требующие формирования на уроках родного языка умений при помощи учебника, недостаточно выявлены и определены (Н.М. Буфетов, К.К. Карлеп, И.П. Корнев, С.А. Цорионов и др.). В то же время этот аспект является для вспомогательной школы даже более важным, чем определение объема знаний о языке.

Так как центральной задачей на уроках родного языка является развитие речи, то при подборе грамматического материала целесообразно учитывать частотность языковых конструкций в речи, их сочетаемость в предложениях, типичность явлений, а также семантическую и формальную сложность. Необходимо нужно считать наличие в учебнике информации о семантике грамматического явления. В зависимости от целей обучения некоторые темы изучаются только (или в основном) на уровне понимания, другие языковые явления активизируются. Именно в целях развития речи более широкого изучения требуют такие темы, как словосочетание, словообразование и сложное предложение.

Материал по чтению и письму определяется правилами графики и правилами чтения конкретного языка, единицы анализа и синтеза — сопоставлением произносительных и языковых единиц на том же языке. Например, если в русском языке особое значение придается анализу и синтезу на уровне слога, то в эстонском языке — на уровне речевого такта. Материал и задания для каждого класса должны учитывать и этапы формирования умений чтения и письма.

Умения и навыки предполагают формирование определенных действий и операций с языковым материалом. Условно можно выделить действия для практического усвоения языка (подбор и комбинация языковых средств) и действия для осознания языковых единиц. Соответственно должна отличаться и информация о проведении этих действий.

2.2. Трансформационная функция — переработка научных знаний в целях конкретизации и уточнения программы с учетом

принципа доступности и целей обучения.

Составителям учебника необходимо определить уровень усвоения материала (понимание, репродукция, применение), подбирать наглядность (в том числе и схематическую) и другие внешние опоры для работы, определить последовательность упражнений в зависимости от этапа усвоения и т.д. Более значимыми критериями являются следующие: сложность языкового материала (например, звуковой состав и длина слов при звуковом анализе) и заданий (например, придумывание слова с определенным звуком или со звуком в какой-то позиции), применение внешних опор (схемы, образцы, алгоритмы и т.д.). Каждое сложное действие в учебнике предъясняется сперва по операциям (по частным действиям), а затем в виде алгоритма. Учебник должен предусматривать также поэтапность усвоения учебного действия. Указанные требования относятся как к учебникам родного языка, так и к книгам для чтения. К сожалению, последние в настоящее время учебных умений и навыков почти не отражают. Следовательно, реализация трансформационной функции в книгах для чтения в основном ограничивается группировкой текстов.

Опыт показывает, что трудность заданий значительно зависит именно от методической разработки темы. Например, дифференциация трех степеней долготы звуков эстонского языка считалась непосильной даже для начальных классов массовой школы, а сейчас такие задания предъяснены в букваре для вспомогательной школы и решаются успешно при помощи схем и приемов специфического — изменение долготы звуков — произношения.

В то же время многие вопросы не решены или решаются только частично. К их числу относятся: адаптация текстов, методический аппарат для анализа и пересказа текста, моделирование структуры и значения предложений, семантический анализ языковых единиц и явлений и т.д.

2.3. Систематизирующая функция. Реализация данной функции обеспечивает системное последовательное изложение учебного материала (знаний, приемов работы). Требуется также наличие в учебнике приемов обучения действиям систематизации. Следовательно, реализация указанной функции предполагает разработки типологии заданий и типологии упражнений, определение их последовательности и соотношения между собой (Вейлинсон В.Г., 1986, с. 15). Необходимо учесть, что умственно отстающие школьники склонны к фрагментарному восприятию, для

них связи между элементами системы остаются часто незамеченными и т.д. В то же время язык является сложной многоуровневой системой, состоящей из множества подсистем.

Как же реализовать системный подход в языковых учебниках для вспомогательной школы? Целесообразно рассматривать систематизацию материала в двух аспектах: система содержания материала и система приемов работы (заданий).

Есть основание предполагать, что критерием предъявления материала по грамматике должна быть связь между значением и способами его выражения (Айдарова Л.И., 1978), т.е. функциональный принцип (Коровин К.Г., 1976). Такой подход позволяет учащимся последовательно практически усвоить и осознать значения (функции) падежей, глагольных форм, некоторых словообразовательных суффиксов, моделей предложения. Следовательно, указанный путь подбора материала в настоящее время наиболее целесообразен для практического усвоения грамматики языка. Материал группируется сперва по грамматическим значениям, а внутри группы — по формальным признакам (Карлеп К.К., 1981, с. 64). За ознакомлением с отдельными грамматическими значениями и способами их выражения следует обобщение этих явлений, т.е. работы с несколькими подсистемами. Выполняются эти задачи на различных концентраторах изучения темы (Коровин К.Г., 1976; Карлеп К.К., 1987). Например, обучение падежам эстонского языка проходит через следующие концентры: ознакомление с отдельными функциями падежей, обобщение функций каждого падежа, обобщение сходных функций разных падежных форм (например, различные оттенки отношения места выражаются на эстонском языке девятью падежами), ознакомление с системой склонения. При этом каждый концентратор требует своих приемов работы с материалом. Обучение чтению и правописанию также не исключает применения семантического анализа, чтобы показать фонологическую функцию фонем и графем. Однако основными критериями последовательного подбора материала являются система фонем и графем, правила графики данного языка (при чтении — обратная их сторона) и сложность звукобуквенного состава слов. Приемы работы при этом определяются операциями действий письма и чтения, а также оперативными единицами анализа и синтеза звукового состава слов на каждом конкретном языке (Карлеп К.К., 1982, 1983, 1984). Система упражнений может при этом видоизменяться в зависимости от подгруппы учащихся (Воронкова В.В., 1981).

Вопросы систематизации материала в книгах для чтения

до настоящего времени разработаны недостаточно: отсутствуют точные критерии сложности текстов (типы, построение, объем, языковая сложность), не указана система представлений (прежде всего этических), принадлежащих формированию, не систематизирован методический аппарат (вопросы и задания к текстам). Поэтому разработка проблемы систематизации материала в книгах для чтения предлагает в будущем исследования в разных направлениях:

- Определение знаний и иерархии этических представлений для каждого класса.

- Определение оптимального построения и понятности различных текстов (рассказы, сказки, деловые статьи, описания, стихотворения) для каждого класса: тип связи (цепная, параллельная, комбинированная), наличие пропущенных звеньев и подтекста, объем текста, языковая сложность (словарь, типы и длина предложений, способы связи между предложениями). Есть основание предполагать, что до VI класса включительно целесообразно применять адаптированные тексты, учитывая при этом программу по родному языку (Василевская В.Я., 1969; Карпен К., Пладо К., 1983 и др.). Большой интерес в этом направлении представляет исследование Микка Я.А. (1981). Автор рассматривает понимание текста в зависимости от следующих критериев: наличие иностранных слов, терминов, редких и длинных слов; сложность предложений и словосочетаний; особенности структуры текста. Заодно предложены и приемы переработки текстов (Микка Я.А., 1981, с. 63-83). К сожалению, такие исследования пока в условиях вспомогательной школы не проведены.

- Определение системы заданий к текстам: задания для анализа текста (анализ содержания, в том числе и поступков героев, и языковых средств) и для формирования умений различных видов пересказа. В этом плане большой интерес представляет исследование В.К. Воробьевой (1986), проведенное в целях разработки методики формирования умений и навыков связного говорения у исторных адаликов. Автором выделены следующие этапы работы:

1. Формирование ориентировочной основы действий по узнаванию связных высказываний - сопоставление текста с нетекстовыми языковыми средствами.

2. Формирование первоначального навыка связного говорения по правилам смысловой и лексико-синтаксической организации текста: развитие умения без знания правил о построении

текста, формирование учебных действий анализа смысловых и языковых правил текста (тексты с цепной и параллельной связью), формирование связного говорения на основе применения усвоенных правил.

3. Формирование умения связного говорения по правилам (продвинутый этап): знакомство с правилами строения сложного текста, формирование навыков и умений создания аналогичных текстов.

Теоретическая обоснованность указанных этапов работы позволяет предполагать, что названная система может быть применена и во вспомогательной школе. Большой интерес представляют также приемы работы, виды схем, наглядных планов и т.п. (Воробьева В.К., 1986, с. 12-13).

2.4. Функция закрепления и самоконтроля - содействие формированию определенных видов деятельности с учебным материалом и прочному усвоению обязательного учебного материала.

Соединение указанных двух функций Д.Д. Зуевым (1983) в одну является несколько условным. Дело в том, что самоконтроль может применяться и до закрепления знаний и умений. Кроме того, в условиях вспомогательной школы действия самоконтроля требуют специального формирования (Дульнев Г.М., 1981; Карлеп К.К., 1983; 1984; Осипова Н.Р., 1977 и др.).

По сравнению с массовой вспомогательная школа должна уделять закреплению материала значительно больше внимания (Дульнев Г.М., 1981; Еременко И.Г., 1985 и др.). Обусловлено это особенностями познавательной деятельности детей: недоразвитием психических процессов, трудностями формирования умственных действий, нарушением операционной стороны деятельности и т.д. Кроме того, во вспомогательной школе усвоение нового материала при помощи учебника вообще ограничено (исключением является уроки чтения). Первичное восприятие изучаемого языкового явления или приема работы по учебнику в I-II классах, например, почти не дает результатов, а в дальнейшем возможно только частично.

Закрепление знаний и умений обеспечивается количеством разнообразных упражнений, многократным разнообразным повторением материала, поэтапным формированием каждого приема (как отдельных операций, так и сложных действий). Наблюдения показывают, что сложнейшей проблемой является именно формирование навыков: действие остается развернутым, замедленным, при этом пропускаются отдельные звенья. Например,

при письме школьник пишет слово быстрее, чем анализирует его звукобуквенный состав. Следовательно, упражнения в учебнике должны обеспечить все последовательные этапы усвоения действия (материализованно при помощи схем, в речевом плане, умственно). Так как отдельные операции пропускаются, то материализации требует и последовательность операций (Осипова Н.Р., 1977; Талызина Н.Ф., 1978). Н.Ф. Талызина пишет, что при составлении учебника нужно решить вопрос о форме содержания материала (материализованная, речевая) и об этапе усвоения. Далее "... форма представления и знаний и соответствующей им деятельности должна меняться при переходе с этапа на этап" (1978, с. 28-29). Автор предлагает обратить внимание именно на фиксацию формируемой деятельности. Способствует этому сочетание словесного материала со схемами, рисунками, т.е. с использованием средств материализации. Однако типы заданий и упражнений должны меняться не только с переходом на другой этап усвоения, но и в работе на одном и том же этапе. Эффективность разнообразных упражнений доказана многими исследователями (Х.С. Замский, В.Г. Петрова, А.А. Рейнмаа и др.). При этом важным считается постепенное пошаговое повышение уровня трудности заданий. Регулируется это в учебнике следующими путями: постепенным усложнением материала (например, последовательность слогов и слов в букваре), повышением сложности заданий (определение последовательности звуков, позиции звуков, сравнение слов и т.д.), различным применением наглядности, внешних опор и образцов, расстановкой материала в учебнике. Комбинация указанных средств и способов позволяет составлять неограниченное количество конкретных учебных заданий. Интересным примером служит система упражнений в учебниках для школ слабослышащих (Коровин К.Г., 1976). т.е. оформление материала как внутри темы, так и для каждого урока.

В отношении языковых учебников нужно решать также вопрос об уровне знаний и действий. Наши наблюдения показывают, что часть тем по родному языку целесообразно изучать только на уровне понимания, т.е. закрепить только умения восприятия, и не требовать применения этих же языковых конструкций и форм. К ним относятся, например, часть глагольных форм, причастия и деепричастия, некоторые типы сложных предложений и т.д. Полное исключение этих тем из учебника не целесообразно, так как конструкции встречаются в текстах, в передачах по телевидению и т.д.

Итак, закрепление материала достигается достаточным количеством поэтапно предъявляемых упражнений. Необходима полная ориентировочная основа, которая включает и алгоритм (последовательность операций) действия. А.К. Маркова (1974, с. 84) пишет, что на первых этапах усвоения необходимой оказывается развернутая внешняя запись (в том числе схематическая) объекта, а затем важный момент деятельности — запись последовательности и характера составляющих ее действий. Свертывание схемы объекта приводит и к сокращению операционного состава действия (там же, с. 86).

Переходим к вопросам самоконтроля. Прежде всего следует отметить, что вопросом контроля (заодно и вопросы коррекции учебных действий) в психологической и методической литературе в отношении учебника решены неоднозначно (Граник Г.Г. и др., 1985). Функции самоконтроля учебника в некоторых работах не определены (С.Ф. Жуikov), считаются ограниченными (Н.Ф. Тализина) или, наоборот, одними из главных (Граник Г.Г. и др., 1985; Маркова А.К., 1974).

По отношению к этапам выполнения учебных действий самоконтроль может быть итоговым (по результату), пооперационным или планирующим (прогнозирующим, предупреждающим) (Маркова А.К., 1974, с. 97-98). По функциям действия контроля автором выделены учебные действия в функции контрольных и специфические контрольные действия (1974, с. 96). "Учебные действия приобретают функцию контрольных, если включаются в деятельность с задачей контроля" (Там же, с. 97).

Повторные учебные действия в целях итогового контроля проводятся обычно под руководством учителя и в учебник, как правило, не включаются. Однако разновидность таких действий (повторение операций действия в другом порядке) может отражаться и в учебнике. Например: после написания слова требуется определение критических звуков и их долготы; после восстановления одного варианта деформированного предложения требуется устное воспроизведение и остальных вариантов и т.д.

Самым простым видом специфического контроля считается итоговый контроль. Такой контроль требует наличия образца (оригинала), с которым учащийся сравнивает свой результат работы. Применяется это, например, при обучении списыванию, каллиграфии и т.д. В более сложных случаях используются схемы (например, схема предложения) и речевые образцы (например, образец словоформ, образец последовательных операций составления языковых конструкций). Однако схемы и образцы

позволяют проводить процесс сличения только частично, по некоторым общим признакам явления.

Г.Г. Граник и др. (1985) выделяют следующие разновидности образцов (эталонов ответа): эталон однозначной формы (возможно полное сенсорное сличение), эталон словесной формы (сличение возможно по смыслу), эталон в форме условно-графической записи (сличение требует перекодирования), образцы решения задачи, образцы способов решения. Для учащихся вспомогательной школы предварительным условием сличения является формирование умения сравнивать соответствующие объекты (сравнение фигур букв, звукобуквенное сравнение слов и т.п.). Когда приемы сравнения усвоены, применяются задания для обнаружения ошибок и их исправления (корректирующие упражнения с наличием образца оригинала). Только после этого можно включать задания для контроля своей работы.

Когда нет оригинала, образца или схемы, тогда требуется формирование специфических приемов итогового контроля. Переходными вариантами можно считать использование частичной информации об ответе: косвенные указания, выбор ответа из нескольких возможных, количественные данные об ответе (например, слов с долгими звуками - $\bar{з}$) и т.д. Такие задания на материале естествознания и географии разработал А.А. Рейнмаа (1985), частично их применение целесообразно и в языковых учебниках. Во всех случаях сначала даются задания с целью усвоения способов контроля, а затем задания того же типа применяются уже в качестве дополнительной инструкции в упражнениях.

Однако образец как средство ориентировки и контроля может вызывать и нежелательные последствия. Е.Д. Божович (1975) отмечает, что применение образцов может вести к трафаретному выполнению заданий, при которых операции проверки с опорой на семантику отсутствуют. Автор считает, что причиной этого является отсутствие в образце признака его соответствия нормам языка. Говоря языком А.К. Марковой, отсутствует выделение связи форма - значение (1974). В другой работе Е.Д. Божович (1979) пишет, что образец должен обеспечить возможность принимать решение о правильности действия. В этих целях применяются образцы - альтернативы, которые предъявляются во время формирования ориентировочной основы действия. Например, даются правильно и неправильно написанные буквы с целью предварительного ознакомления с возможными ошибками.

Указанный вопрос особенно актуален для вспомогательной

школы. По данным И.Л. Баскаковой (1982), учащиеся средних классов вспомогательной школы еще не способны по словесной инструкции разделять внимание между двумя задачами учебной деятельности (например, перечеркнуть буквы и усвоить содержание текста). Чаще всего выполняется формальная задача, а на содержание текста внимание не обращается. В других случаях, учащиеся одни строчки только читают, а на других перечеркивают буквы. Чтение "ошибочного" текста (Карлеп К.К., 1971) показало также, что учащиеся часто не учитывают одновременно смысловую и звукобуквенную стороны текста. Преимущество образца перед словесной организацией деятельности доказано и В.Г. Петровой, В.И. Лубовским и др. В.И. Лубовский пишет, что при умственной отсталости в регуляции действий длительное время ведущее место занимает механизм подражания, а не словесное опосредствование (1978, с. 206). С другой стороны, наблюдения на уроках родного языка показали, что во многих случаях учащиеся "забывают" о наличии образца, выполняют упражнения случайно и не проверяют себя. Следовательно, роль образца для самоконтроля во вспомогательной школе требует своего дальнейшего изучения. Внимания в этом направлении заслуживает исследование И.А. Архип (1983).

Несмотря на указанные трудности, умения итогового самоконтроля необходимо формировать уже в начальных классах. Как сказано выше, проще это сделать, применяя сенсорное сличение написанного с оригиналом. Однако, выполняя задания на правописание (заполнение пропусков, диктанты) и на грамматическое оформление предложения, прямое сличение часто невозможно. Поэтому в ЭССР используются т.н. корректурные упражнения – задания для формирования умений обнаружить и исправить ошибки. Алгоритм операций такого упражнения следующий: прочитай как написано; прочитай как должно быть; найди ошибки; исправь (напиши правильно). При этом в учебнике используются дополнительные ориентиры: графически выделяются неправильные орфограммы, отмечаются слова с ошибками, количество ошибок в конце предложения, в конце упражнения. Во II–IV классах применяются также схемы критических звуков для проверки правильности написанного. Роль этих схем такова, что учащиеся при помощи их изменяют степень долготы звуков, что дает материал для сравнения написанного с возможным написанием.

Если итоговый контроль направлен на результат, то по-

операционный контроль позволяет сличить операционный состав действия с заданным алгоритмом, т.е. корректировать само действие и преодолевать ошибки по ходу его выполнения (Меркова А.К., 1974, с. 97). Способствует формированию такого контроля развернутое выполнение сложного действия (фиксация результата каждой операции). Например, в таблицу записывается начальная форма слова, затем основа, суффикс множественного числа, окончание и, наконец, падежная форма множественного числа. В таком упражнении контроль отдельной операции является итоговым, контроль действия в целом — пооперационным. Необходимо отметить, что автоматизация полноценных учебных действий невозможна без формирования пооперационного контроля. К сожалению, данный вопрос методически разработан недостаточно.

2.5. Функция самообразования — формирование у учащихся желания и умения самостоятельно добывать знания, стимуляция мотивации.

Вероятно, роль учебника родного языка во вспомогательной школе для реализации данной функции невелика. Больше возможностей представляет книга для чтения, если методический аппарат в ней руководит поисковой деятельностью учеников. Основными требованиями при этом являются посильность, практическая направленность, а также необычность заданий (Н.Г. Морозова, В.Н. Петрова и др.).

Учитывая скромные задачи самообразования вспомогательной школы, учебники родного языка и книги для чтения должны все-таки способствовать формированию следующих умений: выполнение письменных инструкций, ориентировка в тексте, конспектирование деловых статей, выписки из справочников.

2.6. Интегрирующая функция — помощь в усвоении знаний, приобретенных учащимися в процессе различной деятельности, из различных источников. Для языковых учебников вспомогательной школы можно условно выделить в этом отношении два направления: обработка материала других предметов в языковом плане; подготовка к восприятию и осмыслению вербального материала, передаваемого средствами массовой информации. В этих целях, например, в учебники эстонского языка (в старших классах) были включены упражнения, содержащие материал по естествознанию, географии, истории и по профессиональному труду, а также материал по тематике детских передач по телевидению (младшие классы) и общественно-политического направления (старшие классы). Содержание таких упражнений

способствует как усвоению специфического словаря, так и синтаксических оборотов речи в зависимости от тематики.

С другой стороны, составители учебников по другим предметам должны учитывать, какими языковыми средствами и приемами работы учащиеся владеют в результате работы с учебниками по родному языку.

2.7. Координирующая функция - обеспечение эффективного использования всех средств обучения, т.е. координация работы с учебным комплексом. Реализуется эта функция учителем, который, опираясь на материал учебника, подбирает дополнительные средства обучения. Однако ведущая роль при этом остается за учебником, в который включаются основные инструкции, правила, упражнения и который отражает и последовательность (систему) упражнений. Согласно характеристике Г.М. Сорокиной (1982), в учебный комплекс по родному языку (для начальных классов) входят: учебники (букварь, учебники родного языка и книги для чтения), подвижная азбука, дидактический материал, рабочие прописи, таблицы, раздаточные материалы (вербальные, иллюстративные и т.д.). В ЭССР в учебный комплекс входят также тетради на печатной основе, занимающие по важности второе место после учебника, а при его отсутствии - первое. В то же время остальные компоненты учебного комплекса для вспомогательной школы в ЭССР централизованно не опубликованы. Обусловлено это ограниченным количеством спецшкол в маленькой республике. Частично эти средства составляются учителями или заменяются работой на классовой доске.

Недостаточно до сих пор обращено внимания на координацию учебников языка и книг для чтения между собой. Характерно, что тексты в книгах для чтения значительно сложнее, чем тексты в учебниках языка (словарь, конструкции предложений). Особенно это несоответствие обнаруживается на уровне предложения, что затрудняет понимание текстов и обучение пересказу. Одной из причин, вероятно, является то, что учебники языка слишком ориентированы на обучение правописанию, а не на развитие речи.

2.8. Развивающе-воспитательная функция - формирование мировоззрения, моральных представлений и установок, навыков умственного труда и т.д. Названная функция считается основной, стержневой. Условие ее реализации - воспитывающее обучение (Зуев Д.Д., 1983, с. 60-61). Прямое и косвенное воспитывающее значение имеет содержание материала, система задач и упражнений, иллюстративный материал, т.е. учебник в целом.

Материал в учебнике родного языка и в книге для чтения должен в этом отношении выполнять две следующие задачи: формирование приемов умственного труда (обучающая функция) и оказание воспитательного влияния на школьников (Граник Г.Г., Бондаренко С.М., 1979, с. II8-II9). Эти функции во многих случаях взаимодействуют. Например, воспитательное содержание текста по-настоящему оказывает свое влияние на ученика вспомогательной школы только в том случае, если задания к тексту способствуют анализу поступков героя, открывают роль авторского текста и т.д.

В то же время воспитательное значение текста в учебниках родного языка, вероятно, значительно ниже, чем в массовой школе. Подтверждается данный вывод исследованием внимания учащихся (Баскакова И.Л., 1982). Как уже сказано, выполняя какое-то "формальное" задание (а такими являются многие упражнения по правописанию и морфологии), учащиеся не обращают внимания на содержание текста. В то же время имеются типы заданий, в которых эти функции целесообразно все-таки соединить. Например, при ознакомлении учащихся с именами прилагательными (III класс) в учебник включены задания, в которых к коротким ситуативным текстам подбираются слова, характеризующие поступок человека. Задачей дальнейших исследований является выяснение того, как понимание текста зависит от различных типов заданий к нему, а также динамики этого явления в зависимости от года обучения.

В целях усовершенствования воспитательного значения текстов требуется также разработка программы формирования этических представлений по классам. Определение в программе только тематики текстов в этих целях недостаточно.

3. Выводы

Теория авторских учебников вспомогательной школы, в том числе определение их функций, является частью методики родного языка и должна служить научно обоснованной разработке текстов и методического аппарата учебной литературы. Реализуются функции во всем содержании учебника в совокупности, поэтому их выделение есть методическая абстракция.

Функции учебника — это взаимосубординированная категория. Общие функции приобретают свои своеобразные черты в зависимости от специфических, которые являются следующими: а) корригирующая, б) управление овладением лингвистической информацией и формированием (коррекцией) речемыслительной деятельности.

Теоретический анализ позволяет заключить, что общие функции языковых учебников вспомогательной школы до сегодняшнего дня реализуются относительно случайно, без системного научного обоснования. Уточнения (или даже полной разработки) требуют следующие вопросы: информация об основных учебных действиях в учебнике, семантике и структуре языковых явлений, применение внешних опор, схем и моделей; определение критериев систематизации материала и учебных действий по грамматике, чтению и письму, анализу и пересказу текстов в зависимости от темы; составление системы упражнений для поэтапного формирования учебных действий; разработка заданий для формирования умений самоконтроля; возможности оптимальной реализации воспитывающей и интегрирующей функций.

Литература

- Айдарова Д.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. — М.: Педагогика, 1978.
- Архип И.А. Коррекционно-развивающее значение самостоятельных работ на уроках русского языка во вспомогательной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1983.
- Баскакова И.Л. Внимание школьников-олигофренов. — М.: Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, 1982.
- Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. — М.: Русский язык, 1977.
- Бейлинсон В.Г. Арсенал образования. — М.: Книга, 1986.
- Божович Е.Д. Об образцах в школьных учебниках русского языка // Проблемы школьного учебника. — М.: Просвещение, 1975. — Вып. 3.
- Божович Е.Д. О возможности управления умственной деятельностью школьников посредством образцов // Психологические проблемы построения школьных учебников / Под ред. Г.Г. Граник. — М.: Просвещение, 1979.
- Буфетов Н.М. Некоторые особенности моральной оценки поступков и действий людей учащимися вспомогательной школы. // Вопросы коррекционно-воспитательной работы с аномальными детьми. — Алма-Ата: КИИ им. Абая, 1981.
- Василевская В.Я. Понимание учебного материала учащимися вспомогательной школы. — М.: Изд-во АИП РСФСР, 1960.

- Воронкова В.В. Дифференцированный подход к учащимся младших классов вспомогательных школ при обучении их фонетически правильному письму // Повышение эффективности обучения учащихся младших классов вспомогательной школы / Под ред. В.Г. Петровой и др. - М., 1981.
- Воробьева В.К. Формирование связной речи учащихся с моторной алалией: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1986.
- Вяткин М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. - М.: Русский язык, 1984.
- Граник Г.Г., Бондаренко С.М. Воспитательные возможности учебника русского языка // Проблема школьного учебника. - М.: Просвещение, 1979. - Вып. 7.
- Граник Г.Г., Концевая Л.А., Бондаренко М.Н. О перспективах расширения функций учебника // Проблемы школьного учебника. - М.: Просвещение, 1985. - Вып. 15.
- Донской Г.М. Типологические свойства современного учебника // Проблемы школьного учебника. - М.: Просвещение, 1985. - Вып. 15.
- Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Под ред. Т.А. Власовой. - М.: Просвещение, 1981.
- Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. - Киев: Баца школа, 1985.
- Зуев Д.Д. Школьный учебник. - М.: Педагогика, 1983.
- Карлеп К.К. Нарушения письма у учащихся вспомогательной школы с эстонским языком обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1971.
- Карлеп К.К. Обучение надежным формам во вспомогательной школе // Уч. зап. Тарт. ун-та. - 1987. - Вып. 783.
- Карлеп К.К. Развитие навыка списывания у учащихся вспомогательной школы // Уч. зап. Тарт. ун-та. - 1984. - Вып. 678: Вопросы изучения и обучения аномальных детей.
- Карлеп К.К. Роль графических ориентиров при обучении чтению на начальных этапах // Уч. зап. Тарт. ун-та. - 1982. - Вып. 605: Вопросы совершенствования обучения и воспитания аномальных детей.
- Карлеп К.К. Теоретические вопросы обучения практической грамматике во вспомогательной школе // Уч. зап. Тарт. ун-та. - 1981. - Вып. 559: Коррекционная работа в специальных школах.

- Карлеп К.К. Формирование операций действия письма у учащихся вспомогательной школы // Уч. зап. Тарт. ун-та. 1983. - Вып. 636: Вопросы усовершенствования учебно-воспитательной работы в специальных школах.
- Карлеп К., Пладо К. О понимании предложений умственно отсталыми школьниками // Уч. зап. Тарт. ун-та. - 1983. - Вып. 636: Вопросы усовершенствования учебно-воспитательной работы в специальных школах.
- Коровин К.Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку. - М.: Педагогика, 1976.
- Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей. - М.: Педагогика, 1978.
- Лучкина Р.К. Некоторые приемы работы по развитию диалогической речи у учащихся вспомогательной школы // Вопросы коррекционно-воспитательной работы с аномальными детьми. - Алма-Ата: КПИ им. Абая, 1981.
- Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. - М.: Педагогика, 1974.
- Микк Я.А. Оптимизация сложности учебного текста. - М.: Просвещение, 1981.
- Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. - М.: Педагогика, 1977.
- Рейнмаа А.А. Возможности использования учебных заданий с письменными инструкциями на самоконтроль // Уч. зап. Тарт. ун-та. - 1985. - Вып. 712: Психолого-педагогическое изучение аномальных детей и вопросы коррекционной работы.
- Сорокина Г.А. Учебно-методические комплексы для начальных классов // Проблемы школьного учебника. - М.: Просвещение, 1982. - Вып. II.
- Талызина Н.Ф. Место и функции учебника в учебном процессе // Проблемы школьного учебника. - М.: Просвещение, 1978. - Вып. 6.
- Цорионов С.А. Вопросы психологии обучения учащихся национальной вспомогательной школы русскому языку: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 1980.

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ЯЗЫКОВЫХ УЧЕБНИКОВ
ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

К. К. Карлеп

В предыдущей статье (см. в данном сборнике) были рассмотрены вопросы реализации общих функций учебников родного языка и книг для чтения вспомогательной школы. Было отмечено, что функции учебника являются взаимообусловленной категорией. Поэтому общие функции приобретают своеобразные черты в зависимости от специфических. Наличие последних обусловлено как типом школы, так и конкретным учебным предметом.

Переходим к их анализу.

I. Специфической функцией учебников всех спецшкол является корректирующая, причем она имеет свои особенности в зависимости от типа школы. Для вспомогательной школы аспекты данной функции являются следующими: формирование высших психических процессов и речи (последнюю в языковых учебниках целесообразно рассматривать отдельно), коррекция личности учащихся, формирование учебной деятельности (для родного языка — с языковым материалом).

Формирование психических функций при помощи учебника целесообразно анализировать в зависимости от учебной дисциплины, так как операции указанных процессов всегда зависят от учебного материала. Ведь анализ, синтез, сравнение и т.д. таких объектов, как звуковой или морфологический состав слов, характер героев и т.д. существенно отличаются от этих же операций познания на материале математики, географии, истории. Разными являются как признаки материала, так и единицы объектов. Поэтому важное значение для учебников языка имеет определение изучаемых единиц языка и речи в зависимости от темы, а для книг по чтению — единиц смысловой и языковой структуры текста.

В то же время формирование указанных процессов является не самоцелью, а условием обучения и выполняется одновременно с усвоением учебного предмета, т.е. при помощи таких заданий, как анализ, синтез, выбор, комбинирование, сличение, сравнение, классификация языкового и речевого материала. Особенностью учебника спецшколы должно быть то, что взаимосвязанно учитываются семантические и формальные признаки явлений (с опорой именно на семантику) (К.Г. Коровин, Е.Ф. Соболевич и др.). Усвоение материала и приемов работы без поша-

гового формирования соответственной познавательной деятельности оказывается практически невозможным.

В этом отношении составителям учебников необходимо учитывать результаты исследований по олигофренопсихологии. Внимания заслуживают такие методические рекомендации, как запоминание с помощью соотнесения слов и картинок, группировка материала по разным признакам, работа с планом, схемами и опорными словами, а также исправление текстов и т.п. (см., например, Сумарокова В.А., 1986).

Все указанные виды работы могут быть оформлены и как упражнения в учебнике. Необходимо согласиться с мнением многих исследователей, что именно от целенаправленного развития познавательных процессов во многом зависит успех учебной деятельности учащихся вспомогательной школы. В то же время в учебниках направленность на систематическое развитие этих процессов отсутствует. Следовательно, при выборе типов заданий необходимо учитывать и возможности развития той или иной операции того или иного высшего психического процесса.

Коррекция личности – задача всех учебных предметов и воспитательных мероприятий. Особое значение придается при этом труду (Г.М. Дульнев, И.Г. Бременко и др.). Однако немаловажное значение имеет и родной язык – прежде всего уроки чтения, на которых формирование личностных качеств учащихся происходит через содержание текстов и заданий к ним (см. развивающе-воспитательную функцию учебника). От подбора текстов и разработки методического аппарата к ним зависят такие знания, умения и отношения учащихся, как этические представления, моральная оценка поступков людей, эмпатия, идейно-политическая направленность личности, понимание интеллектуальных чувств и их оттенков и т.д. В этом отношении требуется дальнейшее усовершенствование именно системы заданий к текстам (Буфетов Н.М., 1981 и др.).

Формирование деятельности – условие и результат работы с учебником. Известны такие отклонения деятельности умственно отсталых школьников, как упрощенное осознание задачи, отклонение от первоначальной цели, некритическое отношение к результатам или даже полное отсутствие контроля, недостаточная словесная регуляция действия, стереотипный перенос умений (Б.И. Пинский, В.Г. Петрова, В.И. Лубовский и др.). В таких условиях деятельность учащихся сперва полностью регулируется учителем, и только постепенно эта функция передается учебнику. В этом направлении внимания заслуживают иссле-

дования В.И. Лубовского (1978) об этапах развития словесной регуляции; речь в побудительной функции и речь как подкрепление привычных действий (формы внешней регуляции), словесное обобщение действия как переход к внутренней регуляции (возможным становится вариативное выполнение известных действий), словесное планирование (внешнее, затем внутреннее). Наблюдения показывают, что на этапе, когда речь выполняет только роль побуждения и подкрепления, целесообразны предельно короткие инструкции (например: Напиши. Подбери слова). Переход к развернутым инструкциям возможен в средних классах.

Однако при применении коротких инструкций возникает затруднения, когда учебное действие состоит из нескольких операций. Во фронтальной работе руководство берет на себя учитель (напоминает, что надо делать). В самостоятельной работе выходом в данном случае служит применение схематической наглядности - схем и моделей, указывающих на последовательность работы (Карлеп К.К., 1981; 1987; Осипова Н.Р., 1977; Воробьева В.В., 1986). Психологическое обоснование названного приема дано в работах В.В. Давыдова, А.К. Марковой, Л.И. Айдаровой и др. Большой интерес представляет и работа А.А. Катаевой (1984), в которой рассмотрено развитие наглядно-схематического мышления аномальных детей (старших дошкольников). Особенно важен вывод автора о том, что наглядно-действенное и наглядно-схематическое мышление не имеют между собой иерархической зависимости и развиваются параллельно. При этом схематические образцы отображают именно связи и отношения между объектом. Следовательно, в условиях недоразвития планирующей и регулирующей функций речи целесообразно опираться на схематические алгоритмы и в учебниках.

Проблемы автоматизации действий, самоконтроля, роль образцов, которые также относятся к формированию деятельности, были рассмотрены в предыдущей статье.

2. Специфической функцией языковых учебников является управление овладением лингвистической информацией и формированием речепознавательной деятельности учащихся.

Учитывая противопоставления язык - речь, язык и речь - речевая деятельность, целесообразно выделять три подфункции (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.):

- управление освоением и осознанием языковых средств и категорий;

- усовершенствование речевого механизма (развитие речи в узком смысле) учащихся;

- формирование разных форм и видов речевой (точнее речепознавательной или речемыслительной) деятельности.

Понятно, что реализация названных функций взаимосвязана и их различение является научной абстракцией. В то же время их дифференциация способствует авторам учебников более сознательно выбирать как языковой материал, так и учебные задания. В связи с этим первая функция предполагает прежде всего усвоение (или осознание) средств общения (словарь и грамматика, система фонем и графем, правила сочетания этих средств), вторая - усвоение способа применения этих средств, т.е. овладение операциями и действиями говорения, слушания, письма и чтения или в более общем плане - механизмом восприятия и порождения высказывания (текста) в зависимости от видов и форм речи, а третья - формирование умения применять усвоенные средства и способы в коммуникативной и познавательной деятельности, т.е. формирование речевых функций (Зимняя И.А., 1978).

Речевая деятельность обеспечивается владением единицами языка и правилами их сочетания, навыками пользования этими единицами и правилами, комбинационным умением использовать имеющиеся знания для выражения новой мысли в новой ситуации (там же, с. 141). Повторяем еще раз, что учебники вспомогательной школы должны управлять реализацией этих подфункций в совокупности. Только в этом случае будет реализовано центральное требование программ - коррекция речевой деятельности. Опыт составления таких учебников имеется, например, в сурдопедагогике (А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин).

Реализация указанных функций во многом зависит и от психолого-методической концепции авторов учебника (см., например, Граник Г.Г. и др., 1985). Различным при методической разработке темы может быть роль семантического и формального анализа, применение средств материализации и видов наглядности, принципы подбора материала, типология упражнений и т.д.

2.1. Управление освоением и осознанием языкового материала - обучение языку как системе, т.е. звукам (буквам), морфемам, словам и правилам их сочетания на всех уровнях - фонетическом (и графическом), морфологическом, синтаксическом, семантическом.

Для вспомогательной школы необходимо различать два

этапа реализации этой функции: а) практическое освоение и б) осознание усвоенного материала. Так как практическое освоение языкового материала возможно только в процессе речи, то одновременно должна быть реализована и вторая функция — формирование речевого механизма (механизма восприятия и порождения). При этом "неосознанность" практического освоения языка — определение условное: связь форма — значение устанавливается в таком случае на уровне правильно — неправильно, хотя и без определения грамматических категорий и их признаков, т.е. без систематических знаний о языке. Учебник в этих целях может быть использован по-разному.

На этапе практического освоения языкового материала возможности учебника родного языка ограничены. Например, пропедевтический курс грамматики предполагает довольно обширную фронтальную работу без учебника. Однако направленность этой работы должна отражаться и в учебниках (модели предложений, словосочетаний и морфологических форм в них, основные типы упражнений, приемы семантизации). Следовательно, учебник в этих случаях помогает учителю подбирать материал и систематизировать приемы работы, но почти не выполняет метаязыковую функцию, как это свойственно учебникам родного языка массовой школы. Поэтому большинство составляют синтетические упражнения, а аналитические направлены в основном на понимание семантики языковых явлений, так как грамматический строй языка формируется в неразрывной связи со словарем, в единстве формально-грамматических признаков и значения каждой грамматической категории (Коровин К.Г., 1976, с. 66). При подборе материала и упражнений учитывается, кроме того, типичность и распространенность языкового явления, а также этап усвоения материала: понимание лексико-грамматических комплексов в определенном значении, их систематизация и введение в речь, автоматизация и дифференциация (формирование чувства языка) (там же, с. 62-70). Усваивается лексико-грамматический материал в составе предложений и словосочетаний. Последняя единица широко применяется во вспомогательной школе с III класса. Рассмотрим для примера работу с формами двух местных падежей (находится где? — в чем? на чем?) в учебнике эстонского языка для III класса.

I. Понимание и применение формы инессива в единственном числе (находится где? в чем?).

— Сопоставление предложений и картинок. Выделение словосочетания:

Lõvi lamab kasti.

(Лев лежит в клетке)

Kus lamab lõvi?

(Где лежит лев?)

Lamab sees ehk s.

(Легит в е)

- Составление словосочетаний при помощи таблицы:

mis? (что?)	mille sees? (в чем?)	asub kus? (находится где?)
kast (ящик)	kasti sees (в ящике)	asub kastis (находится в ящике)

- Подбор словоформ в словосочетаниях (словоформы даны):

- 4 упражнения.

спит где?

.....	спит
.....
.....

 - где? в поезде

- Заполнение пропусков словоформ (даны словоформы, основы слов, начальные формы слов, а также формы разных падежей - 9 упражнений).

2. Понимание и применение форм инессива во множественном числе.

- Сопоставление предложений и картинок. Выделение словосочетаний:

Птенцы пицат в гнездах.

Где пицат птенцы?

Пицат в ах.

- Сопоставление словоформ словосочетаний при помощи таблицы:

Один	Много	
Что?	в чем?	находится где?
ящик	в ящиках	находится в ящиках

- Подбор словоформ в словосочетаниях.

- Заполнение пропусков словоформ (для подбора даны слова без окончания: tehaste, telkide).

3. Понимание и применение форм адессива в единственном числе (где? на чем?).

4. То же во множественном числе (система упражнений такая же, что и при изучении форм инессива).

5. Дифференциация форм инессива и адессива (для выбора

даны формы, основы и окончания для выбора, только основы, начальные формы) единственного и множественного числа. Применяются и корректурные задания.

Целью указанного цикла упражнений является практическое усвоение и активизация форм единственного и множественного числа двух местных падежей в значении "находится где?". Материал систематизирован по значению (в чем? на чем?) и по числам. Далее в таблицах (второе упражнение каждой подтемы) слова сгруппированы по склонениям (отличаются по чередованию звуков в основах). Первое упражнение подтемы предназначено для практического определения значения словоформы и выделения словосочетания. В целях обобщения материала упражнения применяется схема словосочетания. В дальнейшем эти схемы способствуют образованию словоформы. Второе упражнение предполагает также образование основ по аналогии в зависимости от склонения. Следующие упражнения предназначены для практического применения словоформы и отличаются по сложности. Последняя подтема должна формировать умения выбора словоформы по падежам и числам в зависимости от контекста.

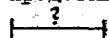

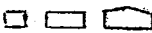
В букваре эти же темы представлены в виде сюжетных картинок и схем под ними (указано количество слов для составления предложений). Работа ведется фронтально и только устно.


Значительно более высокого уровня осознания единиц языкового материала требует обучение письму и чтению. В учебниках (букварь, учебники по языку) даны схемы-ориентиры для анализа и синтеза, приведены примеры поэтапной работы и результаты этих действий. Следовательно, учебники должны представлять не только материал для анализа, чтения, письма, а способствовать прежде всего формированию приемов указанных действий. Обобщения и правила при этом предъясняются наглядно (схематически). Также применяются в этих целях и различные символы и их комбинации на схемах. Однако часть работы, особенно в I классе, ведется фронтально. Материал букваря, например, прежде всего служит методическим ориентиром для учителя, а для учащихся только закреплению (повторению) результатов фронтальной работы.

Начиная со II класса в учебниках растет количество упражнений для звукобуквенного анализа и письма. Система упражнений должна при этом соответствовать операциям письма, а затем сокращению этих операций в составе действия. Желатель-

но иметь в задании для устной работы. Например, для дифференциации степеней долготы каждого звука во II классе применяются упражнения следующей последовательности: чтение столбиком слов со звуками различной долготы, применение некоторых из этих слов в предложениях в целях осознания фонологической функции долготы, изменение степени долготы звуков, сравнение звукового состава слов, определение долготы звуков, письменные упражнения (заполнение пропусков букв, классификация слов, корректура и т.п.). Следовательно, вся указанная система упражнений подготавливает самостоятельное письмо. Одновременно дети получают знания, усваивают действия и операции.

Как уже сказано, учебник должен включать и алгоритмы для выполнения сложных действий по операциям и указывать затем пути их сокращения. Например, операции анализа перед письмом могут быть представлены в следующем виде.

1.  - определение критических звуков.
2.  - изменение степени долготы критических звуков.
3.  - определение долготы звуков.
4. а-аа, б-р-рр - выбор графем.

После усвоения развернутого действия алгоритм сокращается. В этих целях отдельные подготовительные звенья учебного действия пропускаются. В приведенном примере требуется, например, обязательное выполнение второй и четвертой операций: 1) , 2) а-аа, б-р-рр. Понятно, что степень долготы критических звуков можно изменять только после нахождения соответствующих звуков, а выбор графем предлагает определение долготы звуков.

В старших классах метаязыковая функция упражнений возрастает. Соответственно увеличивается и количество аналитических упражнений: анализ состава слова и предложений, определение частей речи и т.д. Следовательно, применяются многие типы упражнений, свойственные массовой школе. Однако сохраняются и задания в целях практического усовершенствования языковой системы. Цели работы с каждой грамматической категорией следующие: определение значения каждой категории и способов его выражения, узнавание языковых средств, составление и применение языковых конструкций, обучение правописанию. При раз-работке системы заданий по теме целесообразно учитывать теорию о решении учебных задач (В.В. Давыдов, Л.И. Айдарова, А.К. Маркова и др.). Основными учебными действиями при этом являются: изменение языковой конструкции (единицы), сравнение по-

лученных категорий по значению и по структуре, определение семантики каждой части конструкций, моделирование полученных результатов и формирование выводов (правил), применение полученной модели при решении сходных частных задач, самоконтроль (Давыдов В.В., 1986, с. 154).

Конкретная разработка системы упражнений зависит как от системы языка, так и от темы. Возьмем для примера сперва падежную систему. В русском языке имеется шесть падежей, при этом их окончания различаются по склонениям и по числам. В эстонском языке падежей всего 14, различные окончания имеет только партитив, зато в зависимости от склонения распространено чередование звукового состава основ. Следовательно, одинаковые значения выражаются совсем различными способами. В эстонском языке необходимо больше внимания обращать на образование основ, в русском же языке — на подбор окончаний. Ясно, что обнаружение связи форма-значение требует разных конкретных приемов работы.

А в чем же проявляется влияние темы? Например, значение падежа обнаруживается в словосочетании (иногда только в предложении), а значение глагольной формы — в тексте или предложении. Следовательно, сравнение значений указанных категорий проводится на материале различного языкового уровня. Следовательно, от темы зависит сам языковой материал, языковой ярус для анализа, а также система заданий.

Практическому усвоению языка служат и книги для чтения. Работая с текстом, учащиеся усваивают новые слова, модели предложений или их варианты. Однако главным на уроках чтения является уровень текста. Учащиеся должны получить представление о предметно-смысловом и формально-языковом построении текстов, о приемах их анализа и порождения. Именно практические представления о тексте должны быть результатом реализации первой подфункции (В.К. Воробьева, Т.А. Ладженская, А.К. Маркова и др.).

2.2. Усовершенствование речевого механизма — содействовать формированию полноценных операций восприятия и порождения речи. При этом необходимо различать уровень предложения и уровень текста. От развития речи в широком плане реализация данной подфункции отличается тем, что работа не включает психологического уровня мотива и смысла, а ограничивается изучением значения языкового материала, овладением операциями выражения и обнаружения значения.

Выше уже сказано, что овладение языковыми средствами и речевыми операциями возможно только одновременно. Следовательно, в

упражнениях необходимо учитывать не только языковой материал, но и задания оперирования с ним. Кроме того, учебник реализует формирование речевых операций только частично (может давать систему и некоторые умения работы), значительную часть работы следует вести устно.

Учебники родного языка должны способствовать формированию операций речи прежде всего на уровне предложения. Несмотря на различие в деталях, операции порождения фразы почти всеми авторами рассматриваются на уровне семантики, грамматики и моторики (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Т.В. Рябова-Ахутина и др.). Основными операциями на каждом уровне считаются операции планирования (программирования), выбора и комбинирования оперативных единиц данного уровня. Кроме того, требуется сравнение, набор, замена, трансформация и варьирование единиц (см., например, Зимняя И.А., 1978, с. 140). Вывод простой — все указанные операции должны отражаться в заданиях к упражнениям. Реализация этого требования более разработана на уровне грамматики (подбор и комбинирование морфем, словоформ, словосочетаний). Еще раз при этом хочется подчеркнуть значимость работы со словосочетаниями (Карлеп К., 1981, 1987; Коровин К.Г., 1976). Планированию предложения способствуют различные графические и комбинированные схемы (графическая схема с вербальными компонентами, с аппликациями или предметными рисунками). Впрочем, комбинированные схемы определяют как количество слов, так и предметное содержание или частично даже словоформы в предложении. Следовательно, опора-схема может одновременно быть программой для двух первых уровней порождения речи и иметь разную степень обобщенности. Развертыванию представления на семантическом уровне способствуют и предметные и сюжетные картинки, опорные слова, вопросы и т.п.

Проблема восприятия (понимания) предложения не менее значима, чем умение составлять предложения. Дело в том, что умственно отсталый школьник (а затем рабочий) может сам общаться при помощи сравнительно примитивных фраз. Однако ему приходится слушать и читать фразы, предназначенные для нормальных людей. В то же время понимание значения предложений изучено недостаточно (Карлеп К., Плато К., 1983), а целенаправленная методика формирования этого умения практически отсутствует.

Известно, что понимание предложения предполагает узнавание контекстного значения слов, грамматического значения сло-

воформ и связей слов в предложении, сохранение фразы в оперативной памяти до ее понимания, трансформацию грамматически сложных конструкций в более простые (А.Р. Лурия, И.А. Зимняя и др.). В литературе имеются и интересные методические приемы формирования умений восприятия предложения (К.Г. Коровин, А.Г. Зикеев) или восстановления этого умения у афазиков (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова). Наш опыт показывает, что пониманию предложений способствуют все задания, связанные с определенным значением словоформ и грамматических конструкций: сопоставление предложения и картинки или схемы, составление словосочетаний (различные варианты), трансформация предложений и т.д.

Порождение текста предполагает, кроме владения порождением предложений, и усвоение многих других операций, как подбор материала по теме, определение последовательности мыслей, языковое оформление текста (подбор слов и моделей предложений, связывание предложений). Не менее сложным является понимание хотя бы фактического содержания текста. Нет сомнения, что работа с текстом во вспомогательной школе требует специальных приемов. К сожалению, приходится еще раз констатировать, что методический аппарат книг для чтения не соответствует задачам вспомогательной школы. В то же время имеется большое количество исследований, которые позволили бы это несоответствие значительно преодолеть.

2.3. Формирование рече-познавательной деятельности - организация выражения своих мыслей в диалоге и в тексте, осмысленного восприятия речи. Реализация данной функции - создание условий (мотивы, мысли и представления) для самостоятельной речи и для смыслового восприятия текста. Методическим принципом считается при этом создание наглядных и воображаемых речевых ситуаций (Зикеев А.Г., 1976; Зимняя И.А., 1978) как для диалога, так и для порождения связанного текста. Трудность заданий регулируется наглядными средствами и речевыми образцами, что способствует переключению внимания то на содержание, то на языковое оформление высказывания. В таких целях можно применять, например, образцы диалога. Приведем пример из учебника эстонского языка для III класса.

Спроси и ответь.

Где $\left[\begin{array}{c} \text{работает} \\ \text{учится} \\ \text{ } \end{array} \right]$ — твой (твоя) $\left[\begin{array}{c} \text{отец?} \\ \text{сестра?} \\ \text{ } \end{array} \right]$?

Мой (мой) — [отец] — [брат] — [работает] — [учится] — [на заводе.] — [в техникуме.]

К сожалению, применением речи как способа общения учебники в настоящее время управляют недостаточно.

Рече-познавательная деятельность включает и речь в регулирующей и планирующей функциях. Частично такую деятельность формируют задания, связанные с составлением плана и тезисов (короткого пересказа), редактированием предложений и текстов. В сущности указанную функцию речи формирует и комментирование. В учебнике можно с этой целью применять образцы примерно следующего типа:

Произношу — [коротко] — [долго] — [сверхдолго] —, пишу — [одинарную] — [двойную] — букву.

Однако в целом разработка методической системы для формирования планирующей и регулирующей речи является делом будущего.

Выводы

Специфическими функциями языковых учебников вспомогательной школы является корригирующая, управление овладением лингвистической информацией и формирование рече-познавательной деятельности.

Корригирующая функция реализуется заданиями для формирования познавательных процессов, содержанием языкового материала в целях развития личности учащегося и управлением учебной деятельностью в виде инструкций, схем алгоритмов и т.д.

Управление овладением лингвистической информацией и формированием рече-познавательной деятельности реализуется через три подфункции:

- управление освоением и осознанием языковых средств;
- усовершенствование речевого механизма;
- формирование форм и видов речевой деятельности.

Теоретический анализ позволяет заключить, что реализация специфических функций языковых учебников мало разработана. В частности, учебники языка и книги для чтения недостаточно координированы, формирование речевых операций не систематизировано, методический аппарат учебников (прежде всего книг для чтения) ограничен и не направлен на формирование речевой деятельности в разных ее функциях.

Литература

- Буфетов Н.М. Некоторые особенности моральной оценки поступков и действий людей учащимися вспомогательной школы // Вопросы коррекционно-воспитательной работы с аномальными детьми. - Алма-Ата, 1981.
- Воробьева В.К. Формирование связной речи учащихся с моторной алалией: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1986.
- Граник Г.Г., Концевая Л.А., Бондаренко М.Н. О перспективах расширения функций учебника // Проблемы школьного учебника. - М.: Просвещение, 1985. - Вып. 15.
- Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М.: Педагогика, 1986. - 240 с.
- Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. - М.: Педагогика, 1976.
- Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. - М.: Просвещение, 1978.
- Карлеп К.К. Обучение падежным формам во вспомогательной школе // Уч. зап. Тарт. ун-та. - 1987. - Вып. 783.
- Карлеп К.К. Теоретические вопросы обучения практической грамматике во вспомогательной школе // Уч. зап. Тарт. ун-та. - 1981. - Вып. 559: Коррекционная работа в специальных школах.
- Карлеп К., Пладо К. О понимании предложений умственно отсталыми школьниками // Уч. зап. Тарт. ун-та. - 1983. - Вып. 636: Вопросы усовершенствования учебно-воспитательной работы в специальных школах.
- Катаева А.А. Развитие наглядного мышления у детей дошкольного возраста с нарушением слуха и интеллекта // Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / Под ред. Л.П. Носковой. - М.: Педагогика, 1984.
- Коровин К.Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку. - М.: Педагогика, 1976.
- Дубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей. - М.: Педагогика, 1978.
- Оптимизация усвоения учебного материала с учетом развития памяти умственно отсталых школьников / Составитель В.А.Сумарокова. - М., 1986.
- Осипова Н.Р. Опыт формирования внимания у умственно отсталых школьников // Управляемое формирование психических процессов / Под ред. Н.Я.Гальперина. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977.
- Karlep K., Kontor A. jt. Emakeele õpik abikooli III klassile. - Tallinn: Valgus, 1985.

S i s u k o r d

I. Eripsühholoogia küsimused

Вопрос специальной психологии

<u>Ü. Toome</u> . Kollektiivse joonistamisega kaasnev kõne vaimselt alaarenenud koolieelikutel	3
<u>Ю. Тооме</u> . Сопровождающая речь при коллективном рисовании у умственно отсталых дошкольников. Р е з ю м е	27
<u>T. Aunapu</u> . Mõningaid alambistuslike õpilaste mälu iseärasusi	29
<u>T. Aunapu</u> . Некоторые особенности памяти умственно отсталых школьников. Р е з ю м е	38
<u>И.В. Белякова</u> . Влияние структурной организации текста на его запоминание умственно отсталыми школьниками...	39
<u>E. Viitar</u> . Üliõpilastööd arenguhälvetega laste omavahelistest suhetest	48
<u>Э. Вийтар</u> . Обзор результатов студенческих работ о межличностных взаимоотношениях аномальных детей. Р е з ю м е	58
<u>T. Aunapu</u> . Трудновоспитуемость - некоторые причины возникновения и пути профилактики.....	59
<u>V. Pinn</u> . Neurooside all kannatavate laste isiksustüpoloogiast	73
<u>В. Пинн</u> . О типологии личности детей, страдающих неврозами. Р е з ю м е	81

II. Erididaktika küsimused

Вопрос специальной дидактики

<u>K. Plado</u> . Praktilise lauseõpetuse teoreetilisi küsimusi	82
<u>К. Пладо</u> . Теоретические проблемы практического обучения предложению. Р е з ю м е	94
<u>В.К. Воробьева</u> . Формирование первоначального навыка связного говорения у учащихся с моторной алалией.....	95
<u>A. Reinmaa</u> . Tööjuhendite mõju hälvikute iseseisva töö tulemuslikkusele	115
<u>А. Рейнмаа</u> . Влияние письменных инструкций на результаты самостоятельной работы аномальных детей. Р е з ю м е	135
<u>К.К. Карлеп</u> . Проблемы реализации общих функций языковых учебников вспомогательной школы.....	137
<u>К.К. Карлеп</u> . Специфические функции языковых учебников вспомогательной школы.....	155