

TARTU ÜLIKOOLI
TOIMETISED

ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS

963

HÄLVIKLASTE KORRIGEERIMISE
PSÜHHOLOOGILIS-PEDAGOOGILISED
KÜSIMUSED

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ
КОРРЕКЦИИ АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ

Töid defektoloogia alalt



TARTU 1993

TARTU ÜLIKOOLI TOIMETISED
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
ALUSTATUD 1893. a. VIHIK 963

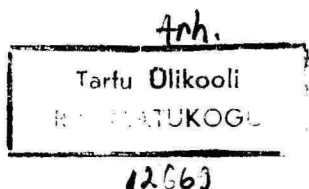
HÄLVIKLASTE KORRIGEERIMISE
PSÜHHOLOOGILIS-PEDAGOOGILISED
KÜSIMUSED

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ
КОРРЕКЦИИ АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ

Töid defektoloogia alalt

Redaktsioonikolleegium:

Jaan Kõrgesaar, Karl Karlep (vastutav toimetaja), Eha Viitar



Tartu Ülikooli toimetised
Vihik 963
HALVIKLASTE KORRIGEERIMISE
PSYHHOLOOGILIS-PEDAGOOGILISED KÜSIMUSED
Toid defektoloogia alalt
Tartu Ülikool
EE2400 Tartu, Ülikooli 18
Korrektorid L. Jago, K. Karu
5,06. 4,75. T. 205. 250
TÜ trükikoda. EE2400 Tartu, Tiigi 78

I. HÄLVIKLASTE KÕNE

ALAKÕNEGA JA NORMAALSETE I–II KLASSI ÕPILASTE SÕNATULETUSOSKUSED

Marika Padrik

Sõnatuletuse mõiste

Sõnatuletus ehk derivatsioon on arenenud keeltele omane sõnamoodustusviis. Reet Kasik [1984, lk. 6] on mõisteid *sõnatuletus* ja *sõnamoodustus* defineerinud järgmiselt: "Sõnade konstrueerimist olemasolevate elementide baasil nimetatakse sõnamoodustuseks. Sõnatuletuseks nimetatakse uute sõnade moodustamist olemasolevatest tüvedest tuletusliidete abil".

N. Žinkini arvates koosneb sõnavara, mille aju omandab, morfeemide (väikseim tähenduslik keele üksus) süsteemist või mittetäielikest sõnadest. Mälus säilitatakse samuti sõnatuletuse reegleid, s.o. foneemidelt morfeemidele ülemineku ja morfeemide kombineerimise reegleid. Sõltuvalt kommunikatsiooniprotsessi vajadustest moodustatakse nende reeglite alusel sõnad ja sõnavormid [Н.И. Жинкин, 1958, с. 354–357]. Niisiis on sõnatuletus koos sõnade muutmisega kõne ja normaalse suhtlemise seisukohalt väga oluline nähtus.

Sõnatuletus laste kõnes

Arengupsühholoogia väidab, et lapse kõne arengus ilmneb harilikult praktilise sõnatuletuse omandamise etapp. T. Ušakova andmetel on seda nähtust märgatud 88,9 %-l koolieelikutest [Т.Н. Ушакова, с. 43]. Eesti koolieelikute kohta andmed kahjuks puuduvad. On kirjeldatud järgmisi omapäraseid sõnatuletisi ehk neologisme.

1. Mingi sõnaosa (eesti keeles tavaliselt tüve) kasutamine terviksõna tähenduses (nt. *молоко* pro *молоко*; *iisor*~*televiisor*). Sellised sõnad on omased väikelastele, põhjuseks enamasti areneva artikulatsiooniparaadi piiratud võimalused.

2. Ühe sõna moodustamine kahest sõnast (sünteeiline sõna ehk rahvaetümoloogia tüüpi tuletis) nt. *Сухари* ~ *кусари*, *kitarr-tis* (*kitarr* + *tarretis*). Tegemist on sõna morfoloogilise struktuuri mõtestamisega ja selle tähenduse motiveerimisega teiste sõnade kõla alusel.

3. Õige tüvevariandi ühendamine vale sufiksiga [Т.Н. Ушакова, 1972, c. 43; 1979, c. 76–79, 162, 218]. Võimalik on ka vale tüvevariandi ühendamine õige sufiksiga või on valed nii tüvevariant kui sufiks (nt. *talupeanik* pro *talupidaja*; *kalanik* pro *kalur*; *saeja* pro *saa-gija*). Neil juhtudel on eksitud keelenormi vastu, kuid keelesüsteemi seisukohalt on selline tuletamine võimalik. Samas eksivad lapsed tuletamisel ka keelesüsteemi vastu, valides tuletusaluseks semantiliselt sobimatu sõnatüve või tuletusliite (nt. *tarunik* pro *mesinik*; *rattasõidakas* pro *rattasõitja*). Eksimus keelenormi vastu on morfoloogiline, keelesüsteemi reeglite rikkumine aga semantiline viga.

Miks ilmuvad lapse kõnesse keelereeglitele mittevastavad sõnad? Minge ajani rahuldavad lapse sõnavara ja grammatiliste vahendite hulk tema tunnetusvajadust. Kognitiivse arengu (asjade ja nähtuste olemuse selgitamine, nendevaheliste seoste leidmine, põhjalikum analüüs ja süntees) uus aste nõuab aga täpsemat keelelist väljendust. Lapsel kujunevad käarid tunnetusvõimaluste ja uute teadmiste kõneliste väljendusvõimaluste vahel. Tekibki vajadus ise sõnu moodustada. Niisiis näitab tuletiste ja neologismide ilmumine lapse kõnesse tunnetusliku ja kõnelise arengu kõrgemat astet [А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева, 1990, c. 60–61].

Vaadeldes lapse sõnatuletust kõne arengu taustal, näeme, et tähtis osa laste sõnaloomingus on kõne stereotüüpidel ja analoogial. D. Slobin ja J. Greene kirjutavad, et laste kõnes avaldub tugev üldistamise ehk generaliseerimise püüd, laps otsib keeles analoogiat ja seaduspärasusi, laps püüab leida ja luua kõnes oma süsteemi [Д. Слобин, Дж. Грян, 1976, c. 99]. Nimetatud generalisatsiooninähtus ilmneb lastel nii morfoloogia kui sõnatuletuse omandamisel, kuna mõlemad protsessid põhinevad keeleüksuste liigendamisel (morfeemide eraldamisel).

Laste neologisme ehk keelenormile mittevastavaid tuletisi vene keeles on uurinud D. Elkonin [Д.В. Эльконин, 1958], A. Gvozdev [А.Н. Гвоздев, 1961]. Lingvistilisest ja psühholingvistilisest aspektist on neologismide uurimist jätkanud G. Tšerjomuhhina, kes toob välja sõnaloomingu seose süntaksiga. Autor analüüsis neologisme, mis olid üldistatud (generaliseeritud) reeglite alusel moodustatud univertatiivid* (nt. *тот, кто копает* – *копашник*; *тот, кто прасит* – *красник*; *see, kes lõpsab* – *lõpsur*) [Черемухина Т.А., 1981, c. 12, 18]. Viimase uudissõna puhul töötab analoogia: *jalgpallur* – *lõpsur*. G. Tšerjomuhhina on oma eksperimendi tulemuste analüüsis jõudnud sarnasele seisukohale inglise uurija N. Baroniga, kes kirjeldas nelja nimetamisstrateegiat. Ka A. Sahnaroviči ja N. Jurjeva [А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева, 1990] uuringus leidsid N. Ba-

* *Univertatiiv* – tuletis, mille aluseks on harilikult liitsõna (*pastapliiats* – *pastakas*) või sõnaühend [R. Kasik, 1990, lk. 4].

roni seisukohad kinnitust ning samu strateegiaid võis märgata ka järgnevalt analüüsitavas eksperimendis. Need oleksid:

- 1) tuttava nimetuse kasutamine (antud eksperimendis lihtnimi-sõnad, nt. *tädi, õpetaja*);
- 2) süntaktilise struktuuriga kirjeldav vastus (fraas või sõnaühend);
- 3) sõnamoodustus (liitmine ja tuletamine), seejuures vastus võib olla keelenormile vastav või mittevastav;
- 4) keeldumine vastusest.

Nagu näha, on õige tuletis mitmeastmelise protsessi lõppresultaat. Koolieelikuid uurides leidis N. Baron, et arengus mahajäänud või aeglasema arenguga lastel domineerisid 1. tüüpi vastused, arenumad kasutasid kirjeldust ja vaid üksikjuhtudel sõnaloomet, arengu kõrgeimat astet näitas aktiivne sõnalooime (tsit. A.M. Шахнарович, H.M. Юрьева, c. 82–84 järgi).

Sõnaloomingu süntaktilist loomust on märganud ka T. Ušakova. Neologismid ilmuvad fraasi selles kohas, kus laps täidab standardset süntaktilist konstruktsiooni, moodustades selleks ise sõnu. Näiteks: “У тебя кофточка порвана.” Laps: “Я не вижу, где ровность.” Leidmata fraasi lõpetuseks sobilikku sõna, võib laps muuta süntaktilist konstruktsiooni või alustada uut fraasi. Lapsed võtavad sagedamini appi neologismi [T.H. Ушакова, 1979, c. 185–192].

J. Zemskaja toob kaks keelenormile mittevastavate sõnade rühma (vastavad keelesüsteemile).

1. Neologismid, mis on loodud vastavalt olemasolevatele sõnamoodustusreeglitele (okasionaalsed sõnad). Eesti keeles võib näiteks sufiksrite *-ke, -ja, -mine, -kas* abil moodustada lõputul hulgal uusi sõnu, kuid need pole pidevas kasutuses. Kasutades okasionalismi, pöörab kõneleja erilist tähelepanu just sõna vormile, mis annab edasi kõneleja suhtumise, ekspressiivsuse (“*Sa oled üks igavene süsserdaja!*”). Need sõnad nagu täidavad keelesüsteemi tühimikke.

2. Neologismid, mis on loodud sõnatuletusreegleid (keelenormi) rikkudes. Need on potentsiaalsed sõnad, mis ei väljenda kõneleja suhtumist, vaid on moodustatud mingi kindla näidise alusel. Sõna ei täida sel juhul mingit keelesüsteemi tühimikku, vaid on kasutusel olemasoleva (keelereeglitele vastava) sõna asemel (nt. *lõpsur pro lõpsja; talupeanik pro talupidaja*) [E.A. Земская, 1963, c. 53–55; 1981, c. 73]. J. Zemskaja kirjeldatud neologismide moodustamisel on kõneleja kasutanud keelereegleid õigesti või valesti. Eespool kirjeldatud neologismid [T.H. Ушакова, 1979] põhinevad rohkem sõnade kõla ja morfoloogilise struktuuri mõtestamisel (nt. sünteetilised sõnad, väikelaste sõnad).

Tekib küsimus, kas keelesüsteemi alles omandavad lapsed (normaalsed koolieelikud, algklassi kõnehälvikud) võivad sõnade tule-

tamisel teha ka semantilisi vigu, s.t. eksida keelesüsteemi vastu (kasutada semantiliselt sobimatuid tüvesid, sufikseid).

Eespool on korduvalt rõhutatud vajadust vaadelda sõnatuletust kui protsessi. Millised on selle protsessi omandamise ajalised piirid? Paljud autorid on jõudnud ühisele seisukohale, et sõnaloomeperiood algab keskmiselt 2aastaselt, selle kujunemise kõrgajaks peetakse 4.–6. eluaastat. Lõppema peaks sõnatuletuse omandamine ligikaudu kooliea alguseks [A.H. Гвоздев, 1961, Д.Б. Эльконин, 1958; Т.Н. Ушакова, 1979; А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева, 1990].

A. Gvozdev toob kolm sõnatuletuse omandamise perioodi lõppemise põhjust:

1) mitmesuguste keelekategoriate kasutuspiiride tundmine täpsustub, laps valdab erandeid, detaile, kõrvalekaldeid normist;

2) laps hakkab end ise piirama, keeldudes kõigest ebatraditsioonilisest. Kujuneb kriitiline suhtumine kõnesse ja areneb enesekontroll;

3) omandatud vormid muutuvad üha rohkem tervikühikuteks. Sõnad leksikaliseeruvad, s.t. morfoloogilised elemendid ühinevad (tsit. Т.Н. Ушакова, с. 220–221 järgi).

Nagu korduvalt mainitud, on sõnatuletusprotsessid väga tiheidalt seotud lapse tunnetustegevusega. Järelikult on hälviklaste sõnaloomeperiood normiga võrreldes ajalisel veelgi hilisem. N. Kostondjani ja O. Boikatševi järgi algab alamõistusliku lapse sõnaloomeperiood alles vanemas eelkoolieas [Н.А. Костодьян, 1982, с. 45], J. Slepoviši andmetel koguni noorema kooliea lõpus [Е.С. Слепович, 1983, с. 36]. Neologismide arvu poolest jäävad ka arengupeatusega lapsed oma normaalsetest eakaaslastest tunduvalt maha [Р.Д. Триреп, 1981, с. 80]. R. Levina ja L. Spirova arvates ei ole sõnatuletus alakõnega lastele jõukohane isegi mitte veel III tasandil. Ebateadliku morfoloogilise analüüsi madal tase on seega üheks sõnavara piiratuse ja sõnade ebaõige kasutuse põhjuseks [Р.Е. Левина, 1968, с. 80; Л.Ф. Спирова, 1980, с. 35].

Kahjuks on kõnehälvikute sõnatuletusoskust käsitletud kirjanduses äärmiselt vähe. Eesti laste kohta puuduvad uurimused peaaegu täiesti. Abikooli vanemate klasside õpilaste sõnatuletusoskust on mõnevõrra vaadeldud TÜ eripedagoogika osakonna diplomitöödes [H. Karu, 1977; R. Vaik, 1978; K. Plado, 1978; S. Idla, 1984]. Artikli autor on oma diplomitöös uurinud kõnekooli ja abikooli V–VI klassi õpilaste sõnatuletusoskust.

Kuna sõnatuletuse puhul on tegemist keeleliselt huvitava nähtusega, millel on laste kõne arengus oluline koht ja isegi diagnostiline väärtus, vajaks eesti laste sõnaloomel kindlasti uurimist. Järgnevalt kirjeldatav eksperiment ongi püüdnud seda tühikut osaliselt täita.

1991/92. õa. korraldati konstateeriv eksperiment, milles osales 4 katseisikute rühma:

1) tavakooli (TK) I kl. (Tartu 3. Kk., 9 õpilast: 5 poissi, 4 tüdrukut, vanus 7 a.);

2) tavakooli II kl. (Tartu 3. Kk., 11 õpilast: 2 poissi, 9 tüdrukut, vanus 8 a.);

3) kõnekooli (KK) I kl. (Tartu 1. EIK, 8 õpilast: 6 poissi, 2 tüdrukut, vanus 7–8 a.);

4) kõnekooli II kl. (Tartu 1. EIK, 11 õpilast: 6 poissi, 5 tüdrukut, vanus 8–10 a.).

Eksperimendi meetoodika ja analüüsi skeem tugines A. Šahnaroviitši ja N. Jurjeva meetoodikale [A.M. Шахнарович, Н.М. Юрьева, 1990]. Lastele näidati 16 pilti: lüpsja, jookaja, lugeja (õppija), kuduja, ehitaja, saagija, ratsanik (ratsutaja, ratsur), mesinik, aednik, kunstnik (maalija, joonistaja, värvija), kirjanik (kirjutaja), lendur, kalur, juuksur, jalgrattur (jalgrattasõitja), jalgpallur (jalgpallimängija). Lastele esitati järgmine ülesanne: "*Ütle, kes on pildil!*" Kui õpilane ei leidnud iseseisvalt oodatavat tuletist, siis abistati teda suunavate küsimustega:

"*Mida ta teeb?*"

"*Mis tal käes (seljas) on?*"

Küsimuste abil aidati lapsel leida tuletusalus (motiveeriv sõna või sõnaühend, nt. *ehitab maja, püüab kala*) ning korrati uuesti esialgset küsimust: "*Kes see on?*"

Eraldi analüüsiti:

1) laste vastuste tüüpe iseseisvalt ja abiga vastamisel;

2) laste vastustes esinenud tuletisi ja liitsõnu kui sõnamoodustusoskuse näitajaid.

Laste vastuste analüüs

Struktuurilt jagunesid vastused järgmiselt.

Fraas või sõnaühend. Tegemist on hargnenud ütlusega. Laps pole suutnud pildil nähtut ühe sõnaga kokku võtta, üldistada (nt. *onu püüab kala pro kalur; onu, tal on võrk peas; mesilased pro mesinik*).

Lihtnimisõna. Tegemist on üldise tähendusega nimisõnaga (nt. *ema, tädi*). Selle vastusetüübi alla paigutasime ka sõnad *tööline* pro *aednik*, *sportlane* pro *jookaja*, *õpetaja* pro *lugeja*, mis on küll keele seisukohalt tuletised, kuid mida laps kasutab tervikõnadena (leksikaliseerunud tuletised) või on laps need omandanudki tervikõnadena. Nende vastuste puhul pole tegemist sõnamoodustusega.

Tuletised ja liitsõnad. Laps on iseseisvalt või abistava analüüsi käigus moodustanud (sõnatuletuse või sõnade liitmise abil) keelenormile vastava või mittevastava ja situatsiooni sisu erineva täpsusastmega edasiandva nimisõna (nt. *lüpsja, kalanik*).

Vaatleme järgnevalt vastuseid katserühmade kaupa (vt. tabel 1).

Kõige aktiivsemad sõnamoodustajad olid TK II klassi õpilased, kelle iseseisvatest vastustest moodustasid tuletised ja liitsõnad 94 % (tuletiste ja liitsõnade keeleline õigus tuleb vaatluse alla hiljem). Küll aga vähenes abistamisel sageli keeliselts valede tuletiste hulk, seega on tabelis 2 abistamisel *säilinud tuletisi* sageli vähem kui iseseisval vastamisel. Lihtnimisõna ja fraasi kasutati vähe ning abistamisel kadusid hargnenud vastused hoopiski. Lihtnimisõnaliste vastuste hulgas olid leksikaliseerunud tuletised *õpetaja, tööline*, kuid mitte ühelgi juhul *onu, tädi* vms. üldise tähendusega nimisõna. Tuletisi moodustati liitsõnadega võrreldes umbes kaheksa korda rohkem ja mad moodustasid vastustest 84 % iseseisval vastamisel ning 97 % abistamisel.

TK I klassi õpilased moodustasid ise sõnu 65 %-l juhtudest. 1/5 kõigist vastustest olid kirjelaavat laadi (*trenni teeb pro jooksa; vanaema koob salli pro kuduja*) ja 1/10 lihtnimisõnad (*ema, õpilane*). Iseseisval vastamisel oli tuletisi liitsõnadest umbes viis, abistamisel isegi seitse korda rohkem. Abistamisel suurenes niisiis oluliselt tuletiste hulk (78 % vastustest), kirjeldavat laadi vastused kadusid peaaegu täiesti. Järelikult võib TK I ja II klassi vastuste põhjal oletada, et II klassi õpilased valdavad põhilisi tuletismudeleid. Minimaalne hargnenud vastuste hulk näitab, et situatsiooni semantiline analüüs toimub II klassi õpilastel juba sisekõnes. I klassi lastel kulgeb pildi semantiline analüüs aeglasemalt, abistamine aga toetab neid protsesse oluliselt. Kui tuletismudel kõnes puudub, siis jääb tehtud analüüs ekspressiivses kõnes üldistamata (vastatakse fraasiga) või võetakse appi üldise tähendusega nimisõna.

Hoopis erinev pilt avaneb KK I klassis. Alakõnega laste vastused olid 24 %-l juhtudest fraasid ja 30 %-l juhtudest lihtnimisõnad (*tüdruk joonistab ennast pro kunstnik; tüdruk löikab puud pro aednik; mamma, mesimummid, hobune*). Ainult 1/4 vastustest olid tuletised või liitsõnad (tuletisi umbes neli korda rohkem kui liitsõnu). Abistav analüüs suunas sõnu moodustama: liitsõnade hulk kasvas neli korda, tuletisi oli umbes 2,5 korda rohkem. Samas vähenes fraaside ja lihtnimisõnade hulk (vastavalt 3,5 ja 3 korda).

KK II klassi õpilastel oli kirjeldavat laadi vastuseid küll tunduvalt vähem, võrreldes alakõnega I klassi õpilastega (vastavalt 8 % ja 42 %), kuid võrreldes normaalsete eakaaslastega on nii fraaside kui lihtnimisõnade osatähtsus siiski suur (nt. lihtnimisõna kasutasid KK II kl. õpilased umbes 3 korda sagedamini kui TK II kl.). Võrreldes TK I klassiga, on 8–10aastased kõnehälvikud isegi aktiivsemad sõnamoodustajad (sõnamoodustisi 78 % vastustest, TK I klassis 65 %). Hargnenud vastuseid on TK I klassis tunduvalt rohkem kui KK II klassi lastel (iseseisval vastamisel vastavalt 20 % ja 8 %). Erinevus ilmneb abistamisel. TK I klassis on pärast abistamist 48 %

Tabel 1

Laste vastused sõnatuletusülesannete täitmisel

	TK I kl.						TK II kl.						KK I kl.						KK II kl.							
	Ises.			Abiga			Ises.			Abiga			Ises.			Abiga			Ises.			Abiga				
			Säi-	Tuli						Säi-	Tuli						Säi-	Tuli						Säi-	Tuli	
	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%
Fraas	28	20	1	-	1	1	4	2	-	-	-	-	54	42	13	10	2	2	15	8	8	5	-	-		
Liht-																										
nimisõna	15	10	6	4	4	3	5	3	1	-	2	1	39	30	12	9	1	-	16	9	9	5	1	-		
Liitsõna	16	11	3	2	12	8	18	10	4	2	-	-	6	5	4	3	21	16	12	7	11	6	1	1		
Tuletis	78	54	76	53	36	25	148	84	140	80	29	17	27	21	25	20	41	32	124	71	124	70	10	6		
Vastamata	7	5	3	2	3	2	1	1	-	-	-	-	2	1	2	2	7	6	9	5	6	3	7	4		
	144						176						128						176							

Märkus: %-d arvatud vastuste võimalikust arvust klassis.

Tabelis on abistamisel säilinud tuletiste hulka arvestatud ka õiged tuletised, nende puhul analüüsi ei järgnenud.

moodustusjuhte 88 %-l vastustest, KK II kl. 82 %. Hargnenud vastuseid on TK I kl. 1 juhul, KK II klassis on neid ka pärast abistamist 5 %-l. Niisiis oli abi efektiivsem TK I klassis (liitsõnu lisandus 5 %, tuletisi 25 %, KK-s vaid 6 %), kuid erinevused peaksid ilmneka ka tuletiste ja liitsõnade sisulises ja keelises analüüsis.

Niisiis leidsid ka antud eksperimendis toetust G. Tserjomuhhina ja N. Baroni nimetamisstrateegiad (T.A. Черемухина, 1951, c. 12; tsit. A.M. Шахнарович, H.M. Юрьева, 1990, c. 82–84 järgi).

Tavakooli I ja II klassis ning KK II klassis oli vastuste hulgas ülekaalus sõnamoodustus, mis teatavasti eeldab kindlat tunnetuslikku ja kõnelist arengutaset. KK I klassis domineerisid hargnenud vastused ja lihtnimisõnad, mis näitab, et neil lastel toimub sõnamoodustuseks vajalik semantiline analüüs veel ekspressiivses kõnes, samuti puudub neil piisav sõnamoodustusoskus (ei tunne tuletusmuudeid, ei oska sõnatüvesid liita). KK II klass on I klassist selles suhtes tunduvalt arenenum, kuid võrreldes normaalse eakaaslastega on erinevalt suurend just kirjeldavat laadi vastuste ja üldiste nimisõnade osas, mida alakõnega lastel on tunduvalt rohkem.

Kõik eespool öeldu iseloomustab sõnamoodustusoskuse taset vaid pealiskaudselt. Pigem iseloomustavad need andmed mingil määral õpilaste vaimset ja kõnelist arengutaset, mis on sõnalooimeprotsessi eelduseks. Järgnevalt vaatleme laste vastustes esinenud liisõnu ja tuletisi kui sõnalooime näitajaid kvalitatiivsest küljest.

Tuletised ja liitsõnad laste vastustes

Laste vastustes esinenud tuletised jagunevad kolme rühma.

1. Õiged tuletised: vastavad keelenormile ja väljendavad täpselt pildil kujutatut. Need on tuletised, mida eeldas eksperimentaator. Tuletagem meelde, et lubatud olid ka pildiga sobivad paralleelvormid, nt. pildi *lugeja* puhul arvati õigeks ka tuletis *õppija*, pildi *kirjanik* puhul *kirjutaja* jne.

2. Keeleliselt õiged, kuid mitte eeldatud tuletised: tegemist on sisult ebatäpsete tuletistega, nt. *lõikaja* pro *aednik*, *talitaja* pro *lõpsja*, *sportija* pro *jooksja*. Pildi semantiline analüüs on olnud üldisem (*sportija* pro *jooksja*) või konkreetsem (*lõikaja* pro *aednik*). Sõnade kasutamist liiga laias või kitsas tähenduses kirjeldas alakõnega õpilastel ka L. Spirova. Sõnade tähenduslikud asendused on kõnehälvikutel püsivat laadi (esinevad isegi KK IV klassis). Tegemist on ühtlasi kõne üldistava ja nominatiivse funktsiooni arenematusesega [Л.Ф. Спирова, 1980, c. 24–25].

3. Neologismid e. uudissõnad, mille moodustamisel on eksitud keelesüsteemi ja/või -normi vastu. Kui keelesüsteem seesugust tuletusviisi ei luba, on tegemist semantilise veaga:

– vale tüvi + õige sufiks (*tarunik* pro *mesinik*);

- vale tüvi + vale sufiks (*jooksnik* pro *jalgpallur*);
- vale tüvevariant + vale sufiks (*rattasõidakas* pro *rattasõitja*; *kas*-liide ei väljenda eesti k. tegijat, vaid peamiselt eset või asja).

Kui on eksitud keelenormi vastu, tuletussüsteem aga sellist tuletusviisi lubab, on tegemist morfofonoloogilise veaga:

- vale tüvevariant + õige sufiks (*kooja* pro *kuduja*);
- moonutatud tüvi + õige sufiks (*meesanik* pro *mesinik*);
- õige tüvi + vale sufiks (*kalanik* pro *kalur*; liited *-nik* ja *-ur* väljendavad tegijat, seega ei ole eksitud keelesüsteemis);
- õige tüvi + moonutatud sufiks (*lendurik* pro *lendur*);
- vale tüvevariant + vale sufiks (*saenik* pro *saagija*).

Liitsõnad jagunesid kahte rühma.

1. Õiged, kuid mitte eeldatud: tegemist on keelekasutuse seisukohalt õigete liitsõnadega, kuigi õigete vastustena eeldati tuletisi (nt. *spordimees* pro *jooksja*; *müürsepp* pro *ehitaja*). Nende hulgas esines liitsõnu, mille põhiosa oli tuletis (nt. *puudepügaja* pro *aednik*, *juukselõikaja* pro *juuksur*). Täenduselt olid need sõnad liiga üldised või konkreetsed.

2. Uudisliitsõnad: tegemist on sõnatüvede ebahariliku liitmisega, mille tulemuseks on kõnes mittekasutatav liitsõna (nt. *mesimees* pro *mesinik*, *sõjaonu* pro *lendur*).

Õpilaste individuaalsete tulemuste statistiliseks iseloomustamiseks on kasutatud aritmeetilist keskmist ja standardhälvet, mille arvutamise aluseks oli järgmine punktide jaotus:

1. õige tuletis iseseisvalt	6 p.
2. õige tuletis abiga	5 p.
3. õige, kuid mitte-eeldatud tuletis	4 p.
4. neologism	3 p.
5. õige, kuid mitte-eeldatud liitsõna	2 p.
6. uudisliitsõna	1 p.
7. fraas	2 p.
8. lihtnimisõna	1 p.

Vaatleme tuletisi ja liitsõnu jällegi klasside kaupa (vt. tabel 2).

TK I klassis oli õiged tuletisi pool kõigist moodustatud sõnadest. 16 liitsõnast kümne puhul oli tegemist keeleliselt õige liitsõnaga (*kalamees* pro *kalur*, *ehitusmees* pro *ehitaja*). Ülejäänud kuus sõna ei ole keeles kasutusel (nt. *mesilastevõtja* pro *mesinik*, *raamatutegija* pro *kirjanik*). Abistamisel suurenes õigete vastuste hulk, aga ka neologismide arv (säilis 3, lisandus 7 neologismi, kokku 7 % vastustest). Nüüsi on I kl. sõnaloomingus ülekaalus keeleliselt õiged tuletised ja liitsõnad. Mõneti üllatav on aga neologismide ja uudisliitsõnade esinemine selles vanuses, mille põhjal on alust väita, et osal 7aastastel ei ole sõnaloomeprotsess veel lõpule jõudnud. Neologisme ja

Tabel 2

Tuletiste ja liitsõnade kasutamine

	TK I kl.				TK II kl.				KK I kl.				KK II kl.											
	Ises.		Abiga		Ises.		Abiga		Ises.		Abiga		Ises.		Abiga									
			Säi- lis	Tuli juurde			Säi- lis	Tuli juurde			Säi- lis	Tuli juurde			Säi- lis	Tuli juurde								
	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%								
Liitsõnad																								
uudis- liitsõnad õiged, kuid mitte-eeldatud	6	4	-	-	4	3	3	2	2	1	-	-	1	1	-	-	8	6	2	1	2	1	1	-
Kokku	10	7	3	2	8	5	15	8	2	1	-	-	5	4	4	3	13	10	10	6	9	5	-	-
	16	11	3	2	12	8	18	10	4	2	-	-	6	5	4	3	21	16	12	7	11	6	1	-
Tuletised																								
õiged õiged, kuid mitte-eeldatud neologismid	73	51	73	51	27	19	139	79	139	79	25	15	25	20	28	22	28	22	115	65	115	65	9	5
	1	-	-	-	2	1	8	5	1	-	-	-	1	1	-	-	3	2	2	1	2	1	-	-
	4	3	3	2	7	5	1	-	-	-	3	2	1	-	-	-	10	8	7	5	7	4	1	-
Kokku	78	54	76	53	36	25	148	84	140	80	29	17	27	21	25	20	41	32	124	71	124	70	10	6
Kokku	94	65	79	55	48	33	166	94	144	82	29	17	33	26	29	23	62	48	136	78	135	76	11	6

Märkus: Protsent arvutatud vastuste võimalikust koguarvust klassis.

uudisliitsõnu oli seitsmel õpilasel üheksast. Vaadeldes õpilaste tulemusi edukusrühmade kaupa ($\bar{x}=72$; $\sigma=17,9$), näeme, et neologisme ja uudisliitsõnu ei esine ainult tugevama rühma õpilastel. Kõige aktiivsemad uudissõnade kasutajad on keskmise edukusrühma lapsed. Nõrgemad õpilased kasutavad iseseisval vastamisel valdavalt fraasi või lihtnimisõna. Kõik kasutatud neologismid olid keelenormi ja -süsteemi seisukohalt morfofonoloogilised vead (vt. ka tabel 3). Järelikult on 7aastastel normaalsetel lastel peamised tuletusmudelid omandatud. Uute või raskete (eesti keeles laadivahelduslike) sõnatüvede kasutamisel esinevad siiski eksimused keelenormi vastu.

Tabel 3

Neologismid laste vastustes

	TK I	TK II	KK I	KK II
Semantiline viga				
Vale tüvi + õige sufiks		1	1	2
Vale tüvevariant + vale sufiks			2	
Morfonoloogiline viga				
Vale tüvevariant + õige sufiks	5	3	4	6
Moonutatud tüvi + õige sufiks	1		2	2
Õige tüvi + vale sufiks	2		2	4
Õige tüvi + moonutatud sufiks	3			
Vale tüvevariant + vale sufiks	2			
Moonutatud tüvi + vale sufiks				1
Kokku	13	4	11	15

TK II klassis oli õigeid tuletisi 84 % kõigist liitsõnadest ja tuletistest. Iseseisval vastamisel oli ka 8 õiget, kuid vastusena mitte-eeldatud tuletist, mis sisuliselt olid ebatäpsed (nt. *lõikaja* pro *aednik*). Õigeid liitsõnu, mida samuti vastusena ei eeldatud, oli 15, neist kuue põhiosaks oli tuletis (nt. *aiatöötaja*, *puudepügaja* pro *aednik*). Abistamisel kasvas õigete tuletiste hulk 15 % võrra, samas vähenes õigete, kuid mitte-eeldatud tuletiste ja liitsõnade hulk (säilisid üksikud, ei lisandunud ühtegi). Kokku oli II kl. õpilaste vastustes ainult neli neologismi ja viis uudisliitsõna. Neologismid olid morfofonoloogilist laadi, s.t. eksiti tüvevariandi valikul (*aianik* pro *aednik*). Üks õpilane kasutas *tarunikku mesiniku* asemel. Seda neologismi võib vaadelda

kui semantilist viga (vale tüvi), kuid keelesüsteemi seisukohalt on mudel - nimisõna nimetav *k. + -nik* lubatud. Seega on piiri tõmbamine morfofonoloogilise ja semantilise eksimuse vahel väga raske. Siiski võib väita, et II kl. õpilased on sõnatuletusoskuse põhiliselt omandanud. Laste individuaalsed tulemused on ühtlased ($\bar{x}=90$; $\sigma=4,0$) ja võrreldes I klassi omadega tunduvalt paremad (I klassis $\bar{x}=72$).

Hoopis teistsugune on aga sõnatuletusoskuse tase KK I klassis. Tuletised ja liitsõnad moodustasid vastustest umbes veerandi, õiged tuletised ainult 1/5. Kuid moodustatud sõnade hulgas olid keeleliselt ja sisuliselt õiged tuletised siiski ülekaalus (76 %). Abistamisel muutus olukord tunduvalt. Peaaegu kaks korda suurenes õigete tuletiste hulk, neologismide arv kasvas ühelt kümnele (iseisvalt üks neologism, abiga kümme). Kolme neologismi puhul on eksitud keelesüsteemi vastu (kasutatud semantiliselt sobimatut tüve või sufiksit). Ülejäänud neologismide puhul on tegemist morfofonoloogilist laadi eksimustega (*saeja* pro *saagija*; *kalanik* pro *kalur*). Tunduvalt kasvas ka keeleliselt õigete liitsõnade (13 võrra, s.o. 10 %) ja uudisliitsõnade arv (6 võrra) (*tööema* pro *aednik*; *mesivaras* pro *mesinik*). Järelikult vajavad alakõnega I kl. õpilased situatsiooni semantiliselt analüüsil abistamist. Sõnavara on neil vaene, samuti ei jätku neil tuletusmudeleid, millest annab tunnistust neologismide ja uudisliitsõnade vähene hulk vastustes. Viimased moodustavad abiga vastamisel kõigest konstrueeritud sõnadest 20 % (TK I klassis 11 %). Kasutatud liitsõnade põhiosaks on valdavalt sõnad *mees* (abiga vastamisel 25 võimalikust 12 juhul), vähem *onu*, *ema*, *isa* (*sõjamees*, *lennukionu*, *töömees*, *karjavanaema*, *tööema*). Normaalsel eakaaslastel on liitsõnad üldiselt keerukama konstruktsiooniga (*lendurijuht* pro *lendur*, *võidusõitja* pro *jalgrattur*, *kalapüüdja* pro *kalur*). Õpilaste individuaalsed tulemused on aga väga erinevad ($\bar{x}=42$; $\sigma=19,3$). Neologisme ja uudisliitsõnu on kõigis edukusrühmades. Semantilisi eksimusi tuleb ette just nõrgema rühma lastel (*rattasõidakas*, *talupeanik* pro *mesinik*), samuti jäävad nõrgemate laste vastused ka pärast abistamist tihti fraasi või lihtnimisõna tasemele või moodustatakse siis uudisliitsõna (*värvitüdruk*, *saepoiss*). Keskmise ja tugevama rühma neologismides on eksitud peamiselt keelenormi vastu (morfofonoloogiline viga: *jalgrattasõitja*, *saeja*). Hargnenud vastuseid ja lihtnimisõnu kasutavad tugevamad õpilased pärast abistamist suhteliselt vähe.

KK II kl. liitsõnadest ja tuletistest oli õigeid tuletisi 85 % (vastuste üldhulgast 65 %). Umbes 7 % sõnamoodustusjuhtudest olid uudisõnad. Enamus liitsõnu olid õiged, kuid mitte eeldatud (semantiliselt mõneti ebatäpsed: *puulõikaja*, *töömees* pro *aednik*). Abistamisel suurenes õigete tuletiste arv, kuid ülejäänud sõnarühmades olulisi muutusi ei toimunud. Enamus neologismidest olid

morfofonoloogilist laadi keelevead (15-st 13; *kuntsija* pro *kunstnik*; *ratsnik* pro *ratsanik*, *jalgpallija* pro *jalgpallur*), s.t. tegemist on vale tüvevariandiga, tüve moonutamisega või semantiliselt lähedase sufiksi kasutamisega. Õpilaste individuaalsed tulemused on jällegi väga erinevad ($\bar{x}=68$; $\sigma=24,9$). Ilmneb sama tendents, mis KK I klassiski: nõrgem õpilasarühm vastab fraasiga, lihtnimisõnaga või moodustab liitsõna. Neologisme ja uudisliitsõnu kasutasid ainult keskmise rühma õpilased. Võrreldes KK I klassiga on II klass küll edukam (I kl. $\bar{x}=24$), kuid sõnatuletusoskus on ka neil kujunemisejärgus. II klassi õpilaste vastustes on I klassiga võrreldes õigeid tuletisi rohkem, neologisme ja uudisliitsõnu vähem. Keeleliselt õiged, kuid semantiliselt mitte-eeldatud liitsõnad on konstruktsioonilt keerukamad, nende põhiosa on sageli tuletis (nt. *puulõikaja* pro *saagija*). Samas ei ole abistav analüüs II klassi puhul niivõrd efektiivne kui I klassi puhul.

Võrreldes KK II klassi õpilaste (8–10.a.) tulemusi TK I klassi (7.a.) omadega, näeme, et õigeid tuletisi on alakõnega lastel isegi rohkem (vastavalt 65 % ja 51 % iseseisvatest vastustest), pärast abistamist protsendid võrdsustuvad (70 %), uudisliitsõnu on TK I klassis isegi rohkem, neologismide arvus ei ole olulisi erinevusi. KK II klassis esineb üksikuid semantilisi neologisme (eksitud keelesüsteemi vastu), normaalsetel 7a. neid ei ole. Samas tuleb TK I klassis ette moonutatud sufiksi kasutamist (*lendurik*, *ratturik*), kuid siiski ainult ühe õpilase vastustes. Alakõnega ja normaalsete laste sarnaseid tulemusi võib osaliselt põhjendada ka kõnehälvikute suurema õpetatusega. Nimelt näeb KK emakeele programm ette nimisõnaliidete *-ja*, *-nik*, *-ur* käsitlemist II klassis. TK I klassile on sõnade tuletamine võõras.

Toome välja veel ühe tendentsi: nimelt suurenes abistava analüüsi käigus neologismide arv kõigis katsegruppides, eriti ilmeks oli see KK I klassis (1–10), ja TK I klassis (4–10). Uudisliitsõnade hulk kasvas ainult KK I klassis (1–8), teiste klasside puhul nende hulk analüüsi käigus vähenes või jäi samaks. Ka A. Šahnarovitsi ja N. Jurjeva uurimuses domineerisid situatsiooni kõnelise analüüsi käigus moodustatud tuletiste hulgas keelenormile mittevastavad uudisõnad [A.M. Шахнарович, Н.М./ Юрьева, 1990, с. 97].

Vaatleme veidi lähemalt sufiksitate kasutamist eksperimendis. Tuletamisel oli võimalik kasutada (eeldati nende kasutamist) liiteid *-ja* (11 x 16-st), *-nik* (5 x 16-st), *-ur* (6 x 16-st). Kõik katserühmad kasutasid kõiki kolme liidet, kuid erineva sagedusega. Kõige aktiivsemalt kasutati liidet *-ur*, mis TK I klassis, TK II klassis ja KK I klassis oli kõige suurema kasutamissagedusega (vastavalt 50 %, 67 % ja 25 % võimalustest). KK II kl. kasutas kõige aktiivsemalt liidet *-ja* (53 % võimalustest iseseisval vastamisel). Kõigis katserühmades oli väikseim liite *-nik* kasutamisprotsent. Peale nimetatud liidete kasutasid KK I klassi õpilased semantiliselt sobimatuid liiteid *-ndik* ja

-kas (aiandik, rattasõidakas - 2 õpilast), KK II kl. kasutati ka liidet -r (maaler - 1 õpilane). TK I klassi üks õpilane moonutas liidet (lendurik).

Püüame võrrelda ka poiste ja tüdrukute sõnatuletusoskuse erinevust, kuigi rühmad olid sooliselt ebavõrdsed. TK I klassis (5 poissi, 4 tüdrukut) olid tublimad poisid (poisid moodustasid tugevama edukusrühma ja kuulusid ka keskmisse rühma), TK II kl. võttis katsetest osa ainult kaks poissi, kes oma tulemuste poolest kuulusid keskmisse rühma. KK I kl. kahest tüdrukust oli üks nõrgemas, teine keskmises rühmas. KK II klassis (6 poissi, 5 tüdrukut) olid poiste tulemused tüdrukute omast paremad. Seega tunduvad poisid olevat sõnade tuletamisel tüdrukutest edukamad. Kaudne seos võib siin olla kasutatud piltidega, millest umbes pooltel oli kujutatud nn. meeste tegevust (nt. *jalgpallur, saagija, lendur*), nn. tüdrukute sõnu (nt. *juuksur, kuduja, lüpsja*) sai kasutada vähem.

Eelnevat analüüsi kokku võttes võime väita, et kõik neli katserühma erinesid oma sõnatuletusoskusest. On loomulik, et nimetatud oskused arenevad vanuse kasvades - põhjuseks on lapse kõneline ja vaimne areng.

— Edukaimad sõnamoodustajad olid TK II klassi õpilased. Sõnatuletusoskus on selles vanuses põhiliselt omandatud.

— TK I klassi õpilastel oli keeleliselt õigeid vastuseid vähem, esines neologisme ja uudisliitsõnu. Seega ei ole kõigil 7aastastel lastel sõnaloomeprotsess veel lõppenud ning sõnaloomeperioodi ülemist epiiri ei saa tõmmata rangelt kooliea algusesse. Keelesüsteem on selleks ajaks küll põhiliselt omandatud, kuid üksikuid eksimusi keelenormi vastu sõnade tuletamisel siiski esineb.

— Alakõnega I klassi õpilastele on iseseisev sõnade moodustamine raske. Nende sõnatuletusoskus on alles kujunemas. Vastused katses kasutatud ülesannetele olid enamasti kirjeldavad või üldsõnalised. Iseseisev situatsiooni semantiline analüüs, mille lõppresultaadiks kõnes on tuletis või liitsõna, ei ole neile jõukohane. Väga efektiivne on I klassi kõnehälvikute puhul abistamine (näiteks küsimused, mis aitavad situatsiooni analüüsida).

— KK II klassis ei ole sõnatuletusoskus samuti lõplikult välja kujunenud. Mõneti sarnanevad KK II klassi õpilased (8–10.a.) TK I klassi (7.a.) omadega, (uudissõnu ja hargnenud vastuseid on TK I kl. isegi rohkem). Samas moodustasid KK õpilased ka semantilisi neologisme, TK lapsed eksisid neologisme moodustades ainult keelenormi vastu. Mõju võib avaldada ka emakeele programmide erinevus (KK II klassis on elementaarset sõnatuletust õpitud).

Kõigis katserühmades oli vähem või rohkem uudissõnu (TK II klassis minimaalselt). Oskust ise sõnu konstrueerida tuleb lapse arengu seisukohalt pidada positiivseks näitajaks. See arenguetapp näitab, et laps oskab iseseisvalt analüüsida ümbritsevat keskkonda,

leida olulisi muutusi ja suhteid, mida ta kõnes väljendada püüab. Tulemuseks võib olla keelenormi ja/või -süsteemi seisukohalt vale tuletis või liitsõna, kuid laps on selle konstrueerinud ise (analoogia või tuletusmudeli alusel). Võib oletada, et vanuse kasvades (sõnaloomeperioodi lõpupoole) semantilised vead (neologismid, mis ei vasta keelesüsteemile) vähenevad ja asenduvad morfofonoloogiliste eksimustega (neologismid, mis rikuvad ainult keelenormi). Viimased püsivad kõnes kauem. Laps, kellel vastav tunnetuslik tase ja keelelised oskused veel puuduvad, püüab nähtusi kirjeldada või kasutab nimetamisel üldise tähendusega nimisõnu. Eesti lastel on oluliseks sõnamoodustusviisiks sõnade liitmine. On alust oletada, et sõnatuletusega võrreldes on see lastele lihtsam. Sõnade liitmisel moodustuvad uudisliitsõnad on nagu neologismidki üheks kõne arengu näitajaks. Eesti koolieelikute sõnaloomeprotsess vajab aga edaspidi täpsemat uurimist.

Kõnehälvikutel (alakõne III aste) kujunevad sõnatuletusoskused märgatava hilinemisega, samuti on laste individuaalsed erinevused väga suured. Kindlasti vajavad kõnehälvikud sõnatuletuse omandamisel abistamist. Vastav metoodika vajab veel väljatöötamist, selle kasutamine annaks KK I-II klassis arvatavasti positiivseid tulemusi.

KIRJANDUS

- Kasik, R. Eesti keele tuletusõpetus I. Tartu, 1984. 52 lk.
- Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. Москва, 1961. 467 с.
- Жинкин Н.И. Механизмы речи. Москва, 1958. 374 с.
- Земская Е.А. Как делаются слова? Москва, 1963. 92 с.
- Земская Е.А., Китайгородская М.В., Ширчев Е.Н. Русская разговорная речь. Москва, 1981.
- Костондян Н.А., Бойкачев О.Л. Особенности овладения детьми словообразования // Особенности познавательной деятельности аномальных детей / Под ред. Т.А. Григорьева. Минск, 1982. С. 43-46.
- Левина Р.Е. Общее недоразвитие речи // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левинной. Москва, 1968. С. 67-166.
- Слепович Е.С. Исправление речи у детей. Минск, 1983. 61 с.
- Слобин Д., Грин Дж. Психодингвистика. Москва, 1976. 350 с.
- Снирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Москва, 1980. 192 с.
- Триггер Р.Д. Обучение русскому языку / Обучение детей с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой. Москва, 1981. С. 70-97.
- Ушакова Т.Н. Распространенность детского словотворчества // Новые исследования в психологии и в возрастной физиологии / Под ред. А.Р. Лурия. Москва, 1972. С. 39-45.

- Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы. Москва, 1979. 248 с.
- Черемухина Т.А. Лингвистическое и психолингвистическое исследование словообразования. Автореф. дис. канд. пед. наук. Москва, 1981.
- Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики. Москва, 1990. 166 с.
- Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. Москва, 1958. 114 с.

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ТЕХНИКИ ЧТЕНИЯ: ПРОБЛЕМА, ЧТЕНИЕ ОТДЕЛЬНЫХ СЛОВ

Карл Карлеп

1. Проблема исследования

Овладение навыком чтения проходит несколько этапов развития. На начальных ступенях этот процесс носит полностью развернутый характер, то есть включает несколько отдельных операций; на дальнейших этапах чтение превращается в свернутую высокоавтоматизированную деятельность (Т.Г. Егоров, А.Р. Лурия, Л.Ф. Спирина, Д.В. Эльконин и др.). Техника чтения на том или ином этапе формирования характеризуется несколькими признаками, а именно: приемами чтения, правильностью чтения, беглостью и выразительностью чтения. На основе литературных данных есть основание предполагать, что приемы и ошибки чтения зависят не только от этапа формирования деятельности, но и от конкретного языка, то есть от фонетико-фонематических особенностей, от алфавита и от правил графики конкретного языка. На русском языке, например, встречаются следующие приемы чтения (Л.Ф. Спирина, 1987, с. 85): бегло, целыми словами; с переходом на слоговое при чтении трудных по звуко-слоговой структуре слов или малознакомых по содержанию слов; целыми словами с задержкой (с паузами); так называемое двойное чтение, когда ребенок пользуется открытым побуквенным чтением; плавно слогами; слогами с паузами; чтение путем перебора и наизывания отдельных букв.

Психологическая характеристика этапов усвоения чтения на русском языке дана в работах Т.Г. Егорова [1953]. При этом автор учитывает этапы формирования навыков: аналитический, этап становления целостной структуры действия, автоматизация [1963, с. 27].

В развитии навыка чтения Т.Г. Егоров выделяет следующие этапы и ступени.

– Аналитический этап, включающий ступени овладения буквами (рече-звуковой символикой) и овладение слиянием звуков в слоги и слова (слово-аналитическое чтение).

– Ступень становления целостных приемов восприятия.

– Этап автоматизации, который включает ступени синтетического невыразительного и выразительного чтения.

По данным автора указанные этапы (и ступени) характеризуются несколькими признаками, а именно: единицы восприятия и приемы (способы) чтения, скорость чтения, психологическая структура догадок и ошибок, соотношение синтеза и понимания [1953 с. 28–41]. Далее проведем анализ ступеней чтения по Т.Г. Егорову.

На первой ступени (овладение речезвуковой символикой) перед ребенком стоят аналитические (выделение звуков, усвоение букв), синтетические (объединение звуков, слогов и слов в предложение) и чисто познавательные (формирование представлений о языковых и речевых единицах) задачи.

Единицей восприятия на первом этапе чтения является буква, целью синтеза – слияние звуков в слоги (преодоление типового звучания и восстановление коартикуляции). Догадка о звучании слога возможна только после восприятия всех составляющих его букв. Этот процесс может проходить с серьезными затруднениями или без внешних усилий, напоминая слоговое чтение.

Следовательно, на первой ступени чтение по способу является побуквенным, хотя “оно далеко не всегда может быть обнаружено путем непосредственного наблюдения” [Т.Г. Егоров, 1953, с. 78], так как дети могут перебирать буквы и объединять звуки мысленно.

Подтверждается это резко замедленным темпом чтения. Положительным моментом побуквенного чтения является преодоление попыток угадывания. Однако автор (с. 80) подчеркивает, что дети должны получить установку на слоговое чтение, то есть побуквенное чтение должно быть не целью, а средством чтения слога или слова.

Понимание слов на I ступени возможно только после произношения. Для приближения чтения к живой речи дети часто применяют повторы слов или частей слов. Более легкие слова могут быть поняты без повторения. На первой ступени чтения требуются разные вспомогательные приемы: чтение по следам анализа, по подобию, наращивание слогов (слов), путем быстрого перехода от согласного к гласному [Т.Т. Егоров, 1953, с. 73]. Д.Б. Эльконин считает основным приемом обучения на этой ступени преобразование слов путем изменения гласных, так как именно этот прием формирует упреждающую ориентацию на гласную букву и фонему [1989, с. 402].

Вторая ступень – слого-аналитическое (слоговое) чтение. Единицей восприятия на этой ступени является слог, ближайшей целью – произношение слова. На синтез ребенок тратит

много времени, однако характерным для слогового способа (по слогам или по группе слогов) является довольно быстрое повышение темпа чтения. Синтез фразы происходит по словам. Поэтому наизывание слов требует их частых повторений (до 50 % из слов), к которым добавляются повторы слогов в целях синтеза слов. Догадки возможны после восприятия слогов, понимание происходит после произношения. Чтению способствуют короткие слова, короткие и знакомые по структуре предложения. Кроме неполадок (побуквенное чтение, повторения, паузы) встречаются и многочисленные ошибки: замены, ошибки ударения, пропуски, добавления, искажения. Эти ошибки чаще всего являются ошибками восприятия, то есть связаны с недостатками звуко-буквенного анализа (недостаточного узнавания или определения соответствия звуков и букв). По данным Д.Б. Эльконина для синтеза слова особо важным является определение места ударения [1989]. Поэтому обучение анализу звукового состава слова включает прием "произношения слова с последовательным ударением на все гласные звуки". На эстонском языке этот прием заменяется изменением степени критических звуков.

Третья ступень (II этап) – становление синтетических приемов чтения. Основной единицей восприятия является слово, а целью – синтез фразы (по последним данным – синтагмы). Основной способ чтения – чтение по словам, то есть произнесение слов с паузами перед ними. Чтец не задерживается на отдельных слогах, а узнает видимое слово по некоторым опознавательным признакам. Догадки опираются на контекст, но произношение происходит без достаточной проверки состава слова. Поэтому увеличивается количество ошибок-догадок. Скорость чтения растет медленно, повторы слов нужны для синтеза фразы. Понимание начинает совпадать по времени с произношением.

Характерной чертой чтения на этом этапе является разрыв между содержанием и формой читаемого. Чтец то обращает внимание на содержание и упускает из виду предъявленный текст, то воспринимает правильно текст, но упускает из виду ход мысли [Т.Г. Егоров, 1953, с. 169]. Уменьшается количество ошибок, особенно ошибок восприятия, преобладают ошибки понимания (замены слов, грамматических форм). Ошибки в согласовании и управлении появляются, главным образом при чтении сложных синтаксических оборотов. По этому поводу Д.Б. Эльконин [1989, с. 384] пишет, что в современной методике обучения родному языку существует разрыв между обучением чтению и обучением синтаксису, хотя установление синтаксических связей в предложении лежит в основе быстрого сознательного чтения. Если чтение на начальном этапе формирования есть действие по воссозданию звуковой формы слова на основе его буквенной модели,

то потом оно превращается в операцию для действия осмысления предложения, в котором все зависит от умения установить синтаксические отношения (там же, с. 384–385).

Следовательно, на этапе значительное отрицательное влияние приобретает недоразвитие речи. По данным Л.Ф. Спириной (1965), ошибки чтения фразы могут быть обусловлены как лексическими, так и грамматическими недостатками речи детей. Среди последних автор выделяет морфологические (недостаточные представления о морфемах и формах слова) и синтаксические (дети не чувствуют словосочетаний) ошибки.

Последним этапом развития чтения является синтетическое чтение, которое включает разные ступени (фазы), отличающиеся по выразительности. На начальной фазе синтетического чтения развивается беглость. По современным понятиям лингвистики можно говорить о чтении по синтагмам. Цель чтения – поиск интонационного объединения слов в предложение. Значение приобретает выделение фразовых ударений. Повторы нужны как для синтеза предложения, так и для определения связей между предложениями. Ошибки чтения обнаруживаются в виде перефразировок, которые однако не искажают общего содержания текста. Т.Г. Егоров пишет, что “процессы осмысливания содержания читаемого и восприятия объединяются здесь в единый целостный акт” [1953, с. 205].

Во время указанных исследований учащиеся перешли на этап синтетического чтения в основном в IV классе. Однако развитие системы обучения и методики привели к тому, что учащиеся достигают указанного умения раньше [М.И. Оморокова, 1977]. Кроме того, многочисленные наблюдения показывают, что умения и навыки чтения у учащихся одного и того же класса крайне различны, а применяемый способ чтения у учащегося зависит от сложности текста (слов, предложений). Поэтому в одном классе, а также у одного и того же ученика встречается параллельно несколько способов чтения. Далее рассмотрим технику чтения у учащихся вспомогательной школы.

Характеристика чтения умственно отсталых школьников содержится в работах многих дефектологов (М.Ф. Гнездилов, Р.С. Колеватова, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова, Н.К. Сорокина и др.).

Остановимся прежде всего на начальном этапе усвоения чтения (усвоение букв, слоговое чтение), которое свойственно учащимся I–II классов вспомогательной школы.

М.Ф. Гнездилов (1957) пишет, что развитие навыка чтения у таких детей происходит очень медленно, каждый этап легко обозрим. В то же время различные периоды развития навыка чтения наслаиваются друг на друга, совпадают в тех или иных

частях. Для учащихся чрезвычайно трудно системно организовать все анализаторы, перестроить речедвигательные механизмы, развивать фонематический слух. Поэтому учащиеся с трудом различают звуки и буквы, часто не в состоянии прочитать слово, пропускают, заменяют и переставляют буквы. Смысловые догадки проявляются весьма слабо.

По данным Р.С. Колеватовой (1981), забывание букв, перестановки и искажения слогов являются временными. Более устойчивыми оказываются замены, повторения и побуквенное чтение. При этом автор разделяет детей на 4 группы, каждая из которых характеризуется специфическими затруднениями чтения.

Р.И. Лалаева (1983) отмечает, что стойкие нарушения чтения встречаются в I классе вспомогательной школы у 62 % учеников, во II классах – у 25 %. По данным автора, в I классе частыми являются следующие отклонения.

– Незнание и замены букв.

– Побуквенное чтение слогов (с или без последующего слияния), замены слогов или замены звуков в слове.

– Побуквенное или слоговое чтение слов, искажения слов, замены и пропуски звуков, перестановки звуков и слогов. При этом слово может воспроизводиться повторно правильно или искаженно, понимание может нарушаться или нет.

Во II классе чаще встречаются следующие затруднения и ошибки.

– Несформированность синтеза слогов и слов при усвоении букв.

– Побуквенное чтение в разных вариантах.

– Искажения звуковой и слоговой структуры слова, замены слов.

Причины ошибок и отклонений, по Р.И. Лалаевой, являются оптическими, мнестическими, фонематическими и семантическими. Наиболее распространенными являются фонематические дислексии. При глубоком фонематическом недоразвитии встречаются затруднения различения правильных и искаженных слов, слов и звуковых сочетаний, близких по звуковому составу, повторения слоговых рядов. Такие дети с трудом усваивают буквы, чтение часто оказывается невозможным [1983, с. 60–61].

При менее выраженном фонематическом недоразвитии встречаются замены и перестановки звуков при повторении слов и слогов по слуху, не различаются слова-квазиномы. При чтении характерны замены и смешения букв [1983, с. 61–62].

Чаще всего распространено недоразвитие фонематического анализа. Затруднено как узнавание звука на фоне слова, так и определение последовательности звуков. Следовательно, не формируются представления о фонемах и о составе слов. В резуль-

тате проявляются все выше указанные отклонения чтения [1983, с. 62–72].

Все авторы отмечают, что ведущими способами чтения в I–II классах являются чтение по буквам или по слогам.

С учетом распространенности отклонений чтения у учащихся вспомогательной школы разработаны многочисленные коррекционные приемы для работы в I–II классах, направленные на создание новой функциональной системы. Методика работы включает коррекцию устной речи, формирование фонематического слуха и фонематического анализа, зрительного анализа и синтеза, умений чтения слогов и слов (М.Ф. Гнездилов, Р.И. Лалаева и др.). Приводим для примера приемы обучения чтению, предлагаемые М.Ф. Гнездиловым (1957).

– Создание артикуляционной предпосылки для чтения открытого слога (а – ма; ма). Р.И. Лалаева (1983) советует при этом следующую поэтапность работы: называть вслух гласную, затем произносить слог; чтение слогов с предварительным произнесением гласной шепотом; показать указкой гласную слога, затем слитно прочитать слог. Перед чтением слова автор советует в слове назвать гласные.

- Применение цвета для дифференциации букв.
- Чтение слогов со сходными согласными (ха-ка, хо-ко).
- Сравнительное чтение открытых и закрытых слогов (му-ум).
- Протяжное произношение звуков (ссс-ыы-ррр).
- Чтение по следам анализа.
- Нарращивание слова (до-дом-дома).
- Чтение с опорой на известные слоги (до-дома).
- Чтение преобразованных слогов и слов (ут-ро, тро, тро-е, ро-гро-гроза), то есть вариант наращивания.
- Чтение по подобию (мил, мал, мял; ма-па; на-та) и сравнительное чтение (мыло-мило).
- Нахождение написанных слов по слуху (папа-баба).
- Подбор пропущенной части слова: мы-о (мыло), -ри (двери).

Основательные данные о развитии техники чтения в русской вспомогательной школе с III по VII класс опубликованы в работах Н.К. Сорокиной (1978, 1981, 1986). Автор подчеркивает, что учащиеся вспомогательной школы при обучении чтению проходят те же этапы, что и нормальные дети. Однако эти ступени значительно растянуты и не совпадают с годами обучения. Поэтому Н.К. Сорокина дополнительно говорит о переходных ступенях обучения, которые характеризуются элементами более высокой ступени. Например, переходная ступень слогового чте-

ния включает и элементы становления синтетических приемов, то есть чтение по словам.

По данным Н.К. Сорокиной (1978, 1986) наиболее характерной для III класса является переходная ступень слогового чтения, для V – основная ступень становления синтетического чтения, а для VII – переходная ступень этого же этапа. Навыки синтетического чтения формируются медленно и не являются прочными. Скорость чтения на всех этапах отстает от темпа чтения нормальных учащихся на таком же этапе.

Некоторые сдвиги в развитии техники чтения характерны для средних классов (IV–VI) вспомогательной школы. Эти данные подтверждаются и исследованием З.Н. Смирновой (1986). Автор отмечает, что количество ошибок снижается от III к IV классу почти на половину, а заметное увеличение скорости свойственно учащимся V класса.

Очень частыми являются неполадки (затруднения) чтения – повторения слогов и слов. Их причины разные: малый объем памяти при синтезе длинных слов, бедность активного словаря (тормозит возникновение догадки), слабый синтез предложения, реже поиск интонации. Часто нарушают строй предложения ошибки-догадки.

Среди ошибок преобладают замены букв, слогов и слов. Часто учащиеся заменяют слова, непонятные им по значению или грамматической форме. В результате ошибок встречается полное искажение слов.

В целях формирования техники чтения предлагаются следующие упражнения [Н.К. Сорокина, 1986].

На этапе слогового чтения: чтение вслух и прослушивание записи текста того же ученика, хоровое чтение вместе с учителем, предварительный анализ и сопоставление слов со стечением согласных и многосложных слов, многократное целевое чтение. Автор считает, что искусственное свертыwanie слогового чтения может привести к ошибкам в чтении и в письме.

На этапе становления синтетических приемов чтения: одновременное прослушивание чтения и чтение про себя, групповое чтение (подбираются учащиеся с примерно одинаковой скоростью чтения). Анализ собственного чтения с записи, фонетический и лексический анализ ошибочно прочитанных слов, повторное чтение предложений, в которых допущены ошибки, упражнения в целях применения различных грамматических категорий и форм их связи в предложении до чтения.

На этапе синтетического чтения коррекционная работа направлена на развитие сознательности и выразительности: повторное чтение до и во время анализа текста, выработка среднего темпа, работа над логическим ударением.

В работах Н.К. Сорокиной подчеркивается также важность подбора посильного материала для чтения. При выборе материала важными признаками являются следующие: количество букв в слове, сложность слоговой и звуковой структуры слов, длина и грамматическая структура предложений, частотность и понимание значения слов. К сожалению, эти критерии при составлении текстов учитываются мало.

Эксперименты показали также то, что техника чтения (правильность, темп, способ) зависит от шрифта и цвета текста. Способствует чтению крупный шрифт и яркие цвета [Н.К. Сорокина, 1986]. Добавим, что роль графического оформления текста обнаружена и при чтении на иностранном языке [З.И. Клычникова, 1973]. Автор советует использовать цветной шрифт для предъявления нового материала и для выделения языковых явлений.

Своеобразие техники чтения умственно отсталых учащихся связано с их клиническими особенностями, что в свою очередь является одним из критериев организации дифференцированного подхода [В.В. Воронкова, В.Г. Петрова, 1988]. Например, чтение возбужденных олигофренов характеризуется следующими особенностями: дети торопятся, теряют строку, не соблюдают знаки препинания, путают часто буквы, читают по догадке. Заторможенные учащиеся, наоборот, читают медленно, допускают неуместные паузы, редко пользуются догадкой.

Приведенный анализ относится к усвоению чтения на русском языке. Однако психофизиологический состав действия чтения является неодинаковым в разных языковых системах [А.Р. Лурия, 1969]. Например, З.И. Клычникова [1973, с. 59] пишет, что на немецком языке имеет место слоговое чтение, а для английского языка это не характерно. Наблюдения показывают, что на эстонском языке слоговое чтение также встречается редко [К. Карлеп, 1982; 1985]. За побуквенным чтением следует чтение по речевым тактам (является также сегментом слогового уровня, включает 1-3 слогов) и по словам. Отличается классификация ошибок. Например, довольно распространены долготные искажения, что часто приводит к замене ударо-ритмической структуры слов. Все сказанное позволяет заключить, что формирование навыков чтения требует отдельного изучения для каждого языка. И только сопоставление данных, полученных при исследовании чтения на нескольких языках, позволяет выяснить общие закономерности развития навыка и определить особенности, которые зависят от фонетики и графики языка.

В то же время полное системное изложение данных о развитии навыка чтения на эстонском языке отсутствует. Тем более это относится к обучению чтению учащихся вспомогательной школы. С учетом сказанного в данной статье предпринимается

попытка определить и охарактеризовать этапы развития техники чтения на эстонском языке.

2. Методика исследования

В целях выполнения поставленной задачи были проведены дипломные исследования [К. Крийпсалу, 1987; К. Эброк, 1986; Э. Эсула, 1987]. К. Эброк исследовала учащихся II, IV и VI класса вспомогательной школы и 6-летних детей массовой школы (по 20 учащихся). Э. Эсула проводила исследования во вспомогательной школе (II и IV классы, по 15 учащихся), в массовой школе (I и III классы, по 20 учащихся) и в классах для детей с ЗПР (I класс – 20 учащихся, III класс – 15 учащихся). В эксперименте К. Крийпсалу участвовали учащиеся вспомогательной школы (II класс – 16, III класс – 17) и с ЗПР (I класс – 14, II класс – 19), повторно из них были обследованы соответственно 14 и 10 учеников. Следовательно, всего были получены данные о чтении 251 учащегося.

При разработке экспериментального материала были учтены советы Л.Ф. Спировой (1982).

Применялись следующие задания.

– Чтение отдельных слов. Слова были предъявлены по рядам, включающим по 5 слов. Ряды отличались по количеству букв в словах, по звуковой и слоговой структуре. Приводим для примера первые слова в рядах: *onp, aas, ma, aer, vai, ait, saal, vall, vatt, taat, kãed, pãrn, õng, silt, oks, muna, pinal, (ũhe) konna, (kahte) lille, tiku, sokku, katus, silmad, ratastel, vaikimine, kamp-sin.*

Из 26 рядов К. Эброк использовала 14, в двух других работах применялись все слова.

– Чтение предложений разной длины и грамматической структуры.

– Чтение текстов.

– Чтение слов и предложений с пропусками букв.

– Чтение предложений, написанных с ошибками.

Проверка чтения была проведена индивидуально. В протоколах отмечались все ошибки, неполадки, способ и скорость чтения. В данной статье будут изложены данные о чтении отдельных слов.

3. Результаты исследования чтения

Чтение отдельных слов характеризует технику чтения относительно хорошо, так как отсутствует влияние контекста,

а слова сгруппированы по возрастающей трудности.

Были обнаружены следующие способы чтения: побуквенное чтение с последующим повторением слова, побуквенное чтение без повторения слова, побуквенное чтение без голоса (заметны движения губ) перед произношением слова, чтение с заметной паузой перед словом, чтение без заметных пауз. Кроме того, у нескольких учащихся встречалось иногда послоговое чтение. Как правило, одни и те же учащиеся использовали несколько способов чтения, хотя один из них встречался чаще всего, то есть являлся ведущим.

Данные (таблица 1) показывают, что только побуквенное чтение встречается у отдельных учащихся вспомогательной школы (II и III класс) и у детей с ЗПР (I и II кл.). Пятая часть учащихся применяет все пять способов чтения в зависимости от сложности словесных рядов.

Таблица 1

Применяемые способы чтения

Класс	Кол-во уч.	Способы чтения									
		1-3	1-4	1-5	2-4	2-5	3	3-4	3-5	4-5	5
II в	51	5	3	13	3	2	4	4	15	2	-
III в	17	4	2	-	4	1	-	-	5	1	-
IV в	35	-	1	5	-	3	-	1	14	2	9
VI в	20	-	-	-	-	4	-	-	7	4	5
I ЗПР	54	2	3	7	3	13	1	4	16	4	1
II ЗПР	19	2	4	1	2	-	-	3	5	1	1
III ЗПР	15	-	1	-	-	4	2	-	4	-	4
I М	20	-	-	3	-	-	-	-	11	1	5
III М	20	-	-	1	-	4	-	-	2	-	13
Всего	251	13	14	30	12	31	7	12	79	15	38

В - вспомогательная школа, ЗПР - задержка психического развития, М - массовая школа; 1 - побуквенное чтение с повторением слова; 2 - побуквенное чтение без повторения; 3 - побуквенное чтение без голоса; 4 - чтение с паузой перед словом; 5 - чтение без заметных пауз.

Однако чаще эти способы встречаются во II классе вспомогательной школы и в I классе для детей с ЗПР. Примерно такое же количество детей читает без применения первого способа. Больше всего учащихся используют 3-5 способов чтения, то есть они читают слова без пауз, с паузами перед словами или с заметными движениями губ перед чтением слова. Эти способы свойственны всем классам, кроме III класса массовой школы.

Чтение всех слов без пауз (полностью беглое) характерно только для III класса массовой школы (13 из 20-ти), не встречалось оно во II–III классах вспомогательной школы и наблюдалось только как исключение (по одному учащемуся) в I и II классах для детей с ЗПР.

Таблица 2

Ведущие способы чтения

Класс	Кол-во уч-ков	Способы чтения			
		Побуквенное с голосом	Побуквенное без голоса	По словам	Бегло
II в	16	–	10	–	4
III в	17	1	8	–	8
I ЗПР	14	3	7	–	4
II ЗПР	19	1	9	2	7
Всего	66	7	34	2	23

Выше было сказано, что в отдельных случаях дети читали некоторые слова по слогам или по речевым тактам. Характерно, что указанный способ чтения чаще применяется в массовой школе (10 учащихся I класса и 5 III класса). Совсем редко слоговое чтение встречается во вспомогательной школе. Дети с ЗПР занимают как бы промежуточное положение. Прозношение по слогам наблюдалось при чтении многосложных слов (*vaikimine*) и слов со стечением согласных в середине слова (*silmad*). Иногда слоговое чтение сочеталось с побуквенным (*vai-k-i-m-i-n-e, ü-k-sik, nar-di-k-a-s*).

Итак, большинство из проверенных учащихся использовали параллельно несколько способов чтения. Исключение составляли 38 учеников, которые читали бегло, и 7 детей, читавших все слова побуквенно без голоса. Интерес представляет то, какие из способов чтения являлись ведущими, то есть использовались чаще других. По наблюдениям К. Крийпсалу (1987) выявились следующие ведущие способы (таблица 2): побуквенное чтение с повторением слова, побуквенное чтение без голоса, чтение слов с паузами или без пауз. В других исследованиях обнаруживалась такая же картина – чаще всего учащиеся использовали побуквенное чтение без голоса. В то же время наблюдалось и динамика развития от класса к классу. По данным К. Эброк (1986) в VI классе побуквенное чтение с голосом обнаружилось у 4 учащихся только в единичных случаях. Несколько чаще в этом классе встречалось чтение с заметными движениями губ

перед произношением (при чтении шести словесных рядов). В основном применялось чтение по словам с паузами или без них.

Однако вопрос о ведущем способе требует некоторого уточнения, так как применяемый способ при становлении умений чтения зависит от слогового и звуко-буквенного состава слов. Как правило, более примитивные способы чтения используются в следующих случаях: в слове встречаются дифтонги, закрытый слог в конце слова, стечение согласных (особенно слова, включающие смычные согласные). Более трудными всегда оказывались многосложные слова. Например, по данным Э. Эсула (1987) побуквенное чтение встречалось чаще в словах следующих типов: *aer, ait, vatt, taat, p̄arn, silt, m̄uts, pinal, ratas-tel, vaikimine, kampsin*. Относительно совершенные способы чтения применялись при чтении следующих словесных рядов: *опп, таа, вай, ваал, валь, тунна, конна, лиле, ватти*. Следовательно, более точным является определение способа чтения не вообще, а в зависимости от звукового и словесного состава слов.

Способ чтения тесно связан со скоростью чтения. Данные, собранные К. Криппсалу и К. Эброк, приводятся в таблице 3.

Таблица 3

Скорость чтения отдельных слов

Класс	Кол-во уч-ся	Букв в минуту						
		до 50	51-100	101-150	151-200	201-250	251-300	301-350
II в	36	10	16	10	-	-	-	-
III в	17	5	7	1	4	-	-	-
IV в	20	-	5	5	2	5	1	-
VI в	20	1	2	4	2	4	3	4
I ЗПР	14	3	9	2	-	-	-	-
II ЗПР	19	-	8	8	2	1	-	-
I м	20	1	9	7	2	1	-	-
Всего	146	22	56	37	12	11	4	4

Они в основном подтверждают данные литературы. Самая низкая скорость отмечается у учащихся II и III классов вспомогательной школы и I класса для детей с ЗПР. Довольно близкими были результаты у учащихся I класса массовой школы и II класса с ЗПР. Очень большие индивидуальные различия по скорости встречаются среди учащихся IV и VI классов вспомогательной школы. В то же время последние данные показывают и динамику по сравнению с младшими классами.

В контексте данной статьи большой интерес представляет связь между ведущим способом и скоростью чтения. По наблюдениям К. Крийпсалу (1987) во II классе вспомогательной школы и в I классе для детей с ЗПР такая связь довольно значительна (таблица 4).

Таблица 4

Ведущий способ и скорость чтения

Ведущий способ чтения	Средняя скорость чтения (в секундах)	
	II в	I ЗПР
1-2	1313	936
3	728	614
4-5	346	297

Внимания заслуживают следующие факты: скорость и способ чтения являются взаимосвязанными, абсолютная скорость зависит, кроме того, от контингента учащихся. Однако таблица не отражает еще одного фактора – внутри группы имеется значительный разброс данных. Например, скорость чтения учащихся вспомогательной школы, ведущим способом у которых является побуквенное чтение без голоса, находится между 1165 и 520 секундами, а у беглых чтецов между 430 и 280 секундами. Такие же тенденции обнаруживались и в других группах детей (наблюдения К. Эброк и Э. Эсула).

Переходим к анализу ошибок чтения. Приводим прежде всего сводные данные исследований Э. Эсула (1987) и К. Крийпсалу (1987), которые использовали один и тот же материал исследования (в работе К. Эброк предьявлялись не все словесные ряды (таблица 5)).

При анализе необходимо учитывать, что учащиеся читали именно специально подобранные отдельные слова, а не естественный текст. Дело в том, что частотность слов определенной слоговой и звуковой структуры в названных условиях отличается от частности таких же структур в текстах. Следовательно, может отличаться и соотношение количества ошибок того или иного типа.

Характерным для начальных этапов чтения на эстонском языке являются наличие большого количества долготных замен. Их количество при чтении специально подобранных отдельных слов превышает в 2-3 раза все остальные ошибки вместе взятые. Такое соотношение сохраняется во всех классах, хотя абсолютное количество их, как и других ошибок зависит от контингента

Таблица 5

Ошибки чтения (среднее кол-во на одного учащегося)

Класс	Кол-во уч-ся	Долготные замены	Замены букв	Перестановки	Пропуски	Добавления
II в	31	20,0	5,6	0,5	1,7	2,1
III в	17	15,6	4,1	0,6	1,5	2,0
IV в	15	10,5	4,3	0,7	0,9	1,9
I ЗПР	34	15,5	6,2	0,6	0,7	1,4
II ЗПР	19	12,7	2,7	0,6	0,3	0,5
III ЗПР	15	13,3/7,8	4,3/2,7	0,7/0,6	0,8/-	0,3/0,2
I м	20	9,9	3,8	0,6	0,6	0,6
III м	20	5,3	0,6	0,3	-	0,4

x/- - осенью

-/x - весной

учащихся и от года обучения. Приведенные сводные данные подтверждаются и исследованиями К. Эброк (1986). Например, в IV классе было зафиксировано 132 долготных замен и 28 других ошибок, в VI классе соответственно 110 и 44.

Долготные искажения в свою очередь делятся на две группы.

- Неправильное определение звука-носителя долготы (*saal-sall*). Такие ошибки в меньшинстве и встречаются у учащихся с более примитивными способами чтения. Умственно отсталые школьники могут в этих случаях произносить и бессмысленные "слова" (*seep-sepp; tulp-tulb*).

- Неправильное воспроизведение степени долготы звука, что в свою очередь вызывает искажение (замену) ударно-ритмической структуры всего слова *tiku-tikku, tiku-tigu*.

Чаще всего учащиеся ошибались при произношении смычных согласных. Иногда обнаруживалась стереотипность - учащиеся восстанавливали степень долготы слов под влиянием предыдущего словесного ряда ((*ühe*) *lille* - (*kahte*) *lille* - хотя во втором случае звук *l* является сверхдолгим, учащиеся произносили его как долгий). Ошибки чаще встречались в словах следующих типов: *onn, silt, taat, (ühe) konna, (kahte) lille, sokku, katus, vall, ail*.

Долготные замены указывают на то, что у учащихся недостаточно сформированы операции фонематического анализа и самоконтроля, то есть сличение первичной гипотезы с написанием слова. Причиной этого является, вероятно, недостаточно развитая способность представлять себе возможные варианты ударно-ритмической структуры последовательности сегментальных фо-

нем. Подтверждением этого являются затруднения правильного повторения ряда слов, отличающихся долготой звука, или произвольного изменения долготы звуков. Если при долготных заменах образуется "слово" без значения, то это указывает и на слабость семантического контроля.

Второе место по среднему количеству ошибок занимают замены букв. Их целесообразно разделить на 3 группы: замены по сходству букв, по звуковым или артикуляционным признакам соответствующих звуков, немотивированные замены. Возможно, что последние зависят от внимания и оперативной памяти учащихся. Встречаются немотивированные (случайные) замены в основном у учащихся вспомогательной школы. По данным К. Эброк (1986) замены букв сохраняются и в старших классах. Их количество в IV и VI классах отличается мало. Напоминаем, что на устойчивость замен указывали раньше многие исследователи (Р.С. Колеватова, Р.И. Лалаева и др.).

Пропуски и добавления характерны прежде всего для начальных классов вспомогательной школы. Чаще они встречаются в многосложных словах с дифтонгами и сочетаниями согласных (*kampsun, vaikimine*). Например: *ratasel pro ratastel, kopvek pro kotrvek, aruja pro aerutaja, varne pro varblane*). Следовательно, пропускались как отдельные звуки из сочетания, так и целые части слова. Последние не всегда совпадают со слогами (*var/b/la/ne*). Во II классе вспомогательной школы пропуски встречались и при чтении односложных слов.

Добавления имели место также при чтении дифтонгов и сочетаний согласных (*rāgan pro rāgn, leia pro Lea, aias pro ais*). В таких случаях, как правило, облегчается артикуляция.

К. Крипсалу (1987) анализировала также наличие ошибок в зависимости от ведущего способа чтения (таблица 6).

Таблица 6

Зависимость количества ошибок от ведущего способа чтения

Ведущий способ	Среднее количество ошибок			
	II в		I ЗПР	
	Всего	долг. замены	Всего	долг. замены
1-2	74,0	22,0	50,7	26,3
3	40,1	21,6	28,4	18,0
4-5	15,3	10,5	16,2	11,2

Хотя количество учащихся недостаточно для окончательных

выводов, все-таки прослеживается заметная закономерность. При побуквенном чтении количество ошибок значительно выше, чем при чтении по словам, а долготные искажения устраняются более медленно, чем все остальные ошибки вместе взятые. Это и понятно, так как долготные искажения отражают недостаточность анализа и синтеза на суперсегментальном уровне, а остальные ошибки – на сегментальном уровне.

Недостатки техники чтения характеризуется еще одним признаком – повторениями. Их при чтении отдельных слов, вероятно, меньше, чем при чтении текста. Чаще они встречаются при побуквенном чтении в целях синтеза слова. Заметное влияние оказывает длина слова – при чтении многосложных слов повторений значительно больше. По наблюдениям К. Эброк (1986) повторения встречались чаще во II классе вспомогательной школы и в I классе массовой школы. В IV классе вспомогательной школы повторения имелись при чтении слов следующих типов: *katus, silmad, vaikimine, kampsun*. В VI классе повторы были характерны при синтезе 4-сложных слов, состоящих из двух речевых тактов (*vaiki-mine, aegu-taja*). Учащиеся повторяют чаще следующие звуковые сочетания: первую часть закрытого слова (*aa-s, la-kk*; слоги (*mas-tid*); речевые такты (*mardi-kas, ratal-tel*); слова (*ояя, аер, ринал*). Следовательно, обнаруживается тенденция повторения таких звуковых сочетаний, которые соответствуют произносительным командам из центральной нервной системы. Особого внимания требует по проведенным наблюдениям закрытый слог. Повторы чтения, вероятно, имеют такую же природу, что и дробления слогов у имбецилов (Ма-к-си-м, м-а-к) [Н.К. Сорокина, 1987]. Только последние не чувствуют необходимости полного синтеза слов, поэтому повторения более редки.

Выводы

1. Чтение рядов слов, отличающих по длине, звуковой и слоговой структуре, позволяет довольно хорошо определить технику чтения учащихся: способы чтения, ошибки и неполадки (паузы и повторения), скорость.

2. На эстонском языке характерным являются следующие способы чтения.

- Побуквенное чтение с голосом, с повторением или без повторения слова.
- Побуквенное чтение без голоса.
- Чтение с заметными паузами перед произнесением слова.
- Беглое чтение.

В отличие от русского языка послоговое чтение встречается на эстонском языке только в отдельных случаях. Объясняется это долготными отношениями звуков. Учащиеся в большинстве случаев применяют несколько способов чтения, выбор которых зависит от сложности слов. Один из способов при этом используется чаще всего, то есть является ведущим.

3. Среди ошибок при чтении отдельных слов преобладают долготные искажения. Их абсолютное количество в результате обучения уменьшается, однако процент возрастает, так как остальные ошибки в целом преодолеваются быстро. Стойкими являются также замены букв.

4. Группы учащихся (умственно отсталые, дети с ЗПР, ученики массовой школы) отличаются по средним данным несколькими признаками, такими как динамика формирования умения, скорость чтения, количество ошибок. Умственно отсталым школьникам свойственны, кроме того, некоторые качественные своеобразия чтения: синтез звуко сочетаний без значения, случайные (немотивированные) замены букв.

5. Средние данные о технике чтения по классам являются менее характерными, чем средние данные о группах по ведущему способу чтения. Последнее положение особенно важно для вспомогательной школы.

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

STAGES OF READING DEVELOPMENT: SET UP OF A PROBLEM, READING SINGLE WORDS

Karl Karlep

Summary

Development of reading technique by well-achieving students, children with LD and EMR is analyzed. Experimental data on reading development by Estonian children describes reading techniques used, reading hardships and speed, mistakes made, all depending on the stage of reading development. It appears that Estonian children rarely read syllable-by-syllable, mistakes in sound duration are overwhelming. Children with LD and EMR and well-achieving students differ in the number of mistakes made, in the reading speed, and demonstrate different patterns of reading development. Children with EMR may be characterized by unmotivated substitution of letters, resulting in a synthesis of nonwords.

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ТЕХНИКИ ЧТЕНИЯ: ЧТЕНИЕ ТЕКСТА И ПРЕДЛОЖЕНИЙ, ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

Карл Карлеп

В предыдущей статье (см. данный сборник) были приведены основные литературные данные о развитии техники чтения по этапам, а также результаты исследования чтения отдельных слов на эстонском языке учащимися с интеллектуальным недоразвитием (учащиеся вспомогательной школы и с ЗПР). Для сравнения рассматривалось чтение учеников I и III классов массовой школы. Целью данной статьи является анализ чтения связного текста и предложений теми же учащимися (см. методику исследования в предыдущей статье).

1. Чтение текста и предложений

1.1. Чтение связного текста

Все учащиеся читали один и тот же текст (7 предложений, 44 слова, 277 буквы). В исследовании К. Крипсалу применялись дополнительно еще два текста.

При чтении связного текста обнаруживались те же способы чтения, что и при чтении отдельных слов. Однако в общем результаты были несколько лучше. Например, по данным К. Крипсалу ведущий способ при чтении связных текстов был выше на одну ступень у 6 учащихся из 66. Из них трое учились во II классе для детей с ЗПР. Кроме того, у некоторых детей обнаруживались в отдельных случаях более высокие способы чтения, или ими не были применены более примитивные, хотя ведущий способ остался прежним. Таких детей было всего 21. В 13 случаях обнаруживалась обратная тенденция.

При чтении связных текстов (данные К. Крипсалу, К. Эброк) встречались (таблица 1) следующие ведущие способы: побуквенное чтение с голосом (довольно редко), чтение с заметными движениями губ (более распространено), чтение по словам и синтагмам. Последним способам часто сопутствуют более низкие способы, в том числе иногда и побуквенное чтение с голосом (слова с сочетанием согласных, многосложные слова). По сравнению с чтением отдельных слов несколько чаще применялось

Таблица 1

**Ведущие способы чтения при чтении текста
(абсолютные числа)**

Класс	Кол-во уч-ся	Способы чтения		
		1-2	3	4-5
II в	36	4	24	8
III в	17	1	7	9
IV в	20	—	5	15
VI в	20	—	2	18
I ЗПР	14	3	6	5
II ЗПР	19	1	7	11
I м	20	4	5	11

1-2 побуквенное чтение с голосом

3 " " без голоса

4-5 чтение по словам и синтагмам

послоговое чтение.

Значительно чаще других детей названный способ использовали три ученика массовой школы. Из них двое применяли слоговое чтение совместно с побуквенным, а один — с чтением с паузами перед словами. Учащиеся вспомогательной школы читали обыкновенно по слогам только какое-нибудь одно многосложное слово в тексте. Итак, подтвердился факт, что расчленение слов на слоги "чувствуется" чаще детьми с нормальным интеллектом [К. Карлец, 1982]. Возможно, что некоторое влияние оказывает и методика обучения. По наблюдениям К. Эброк при слоговом чтении часто меняется граница слогов (*ku-tsus, lei-dsid, si-nna, pill-as, Kall-e*). Иногда дети произносили слова по речевым тактам (*jalu-tas, hernes-tega*).

При чтении текста несколько выше оказывалась и скорость чтения (в среднем больше 40 букв в минуту). Однако разброс данных в классе довольно большой. Приводим некоторые крайние цифры [Э. Эсула, 1987]: I класс массовой школы — 2 минуты 10 сек и 21 сек., II класс вспомогательной школы — 2.46 и 0.30, III класс массовой школы — 0.43 и 0.20.

Была обнаружена и некоторая связь между способом (и скоростью) чтения и пониманием текста. Как правило, 1 и 2 способы затрудняли понимание текста. В то же время быстрое чтение в некоторых случаях также вызывало неправильные ответы на вопросы.

Некоторое улучшение способа и скорости чтения, по сравнению с чтением отдельных слов, объясняется двумя причинами. Ими являются влияние контекста и несколько иная частотность

слововых и звуко-буквенных структур читаемых слов.

Говоря об ошибках и затруднениях (неполадках), необходимо отметить другое их количественное соотношение по сравнению с чтением слов. Кроме того, встречается отсутствие интонации конца предложения. Последнее свидетельствует о том, что целью синтеза пока еще не является предложение. По данным Э. Эсула в некоторых случаях отсутствие интонации конца предложения встречается и при попытках необоснованного повышения темпа чтения. О распространении недостаточной интонации свидетельствуют наблюдения К. Эброк. По классам (по 20 учащихся, в тексте 7 предложений) было отмечено следующее количество отклонений: I массовая – 67, II всп. – 58, IV всп. – 43, VI всп. – 35 случаев. Такое чтение встречается чаще у учеников с более примитивными способами чтения, однако иногда и у тех учащихся, которые в основном читают по синтагмам.

Среди ошибок, по сравнению с чтением слов, значительно уменьшился процент долготных замен, что занимает среди замен, пропусков, добавлений букв и полного искажения слов от одной четверти до половины всех ошибок. Как правило, у учащихся вспомогательной школы ошибок больше. В частности, среди них больше таких замен и искажений, которые затрудняют понимание текста. Были рассмотрены также повторения. При чтении текстов повторы слов встречаются в два раза чаще, чем повторы частей слов. Повторы свойственны прежде всего учащимся, которые читают по буквам голосом, то есть применяют 1–2 способа чтения. Например, у пяти учащихся II класса вспомогательной школы (часто применяли 1–2 способа) было отмечено 32 повтора слов (всего в классе 64 повтора) и 20 повторов частей слов (всего в классе отмечено 35 случаев) [К. Эброк, 1986].

Итак, чтение связного текста и чтение отдельных слов происходит в основном по одним и тем же закономерностям. Однако текст учащиеся читают несколько успешнее: обнаруживается тенденция применения более высоких способов чтения, повышается скорость. В зависимости от частотности звуко-буквенного и слогового состава слов снижается удельный вес долготных замен. Довольно частыми являются интонационные ошибки, которые при чтении отдельных слов не могут быть обнаружены. Качественной особенностью чтения умственно отсталых детей и в меньшей степени детей с ЗПР являются искажения слов и неконтекстные замены слов, что указывает на слабость семантического контроля чтения.

1.2. Чтение предложений

Чтение текстов показало влияние контекста на технику чтения. В то же время ошибки чтения указывали на то, что

семантический анализ остается часто на довольно примитивном уровне. Поэтому нас заинтересовало, как учащиеся понимают предложение: как целую единицу общения или воспринимают его по отдельным словам и словосочетаниям. В исследовании К. Эброк (1986) было предъявлено одно предложение: Полла побежала впереди кошки в кусты. После чтения был задан вопрос: Кто бежал позади? Трудность задания в том, что требуется определение отношения места между кошкой и собакой. Кроме того, содержание предложения не соответствует обычным представлениям детей. В работе К. Крипсалу были использованы 5 предложений, после чтения которых требовалось найти правильную картинку из двух сходных. Если ученик отвечал неправильно, ему предъявляли предложение устно и просили снова подобрать картинку. Если ученик в таком случае отвечает правильно, то можно предполагать, что именно техника чтения затрудняет понимание. Если ответ остается неправильным, то ошибка вызвана, вероятно, сложностью конструкции предложения. Для чтения были предъявлены следующие предложения:

Малле ест суп.

Мати пьет из чашки теплое молоко.

Маленькая Мари играет на дворе с куклой и медвежонком.

Собака убежала от кошки в кусты.

Белая ручка красной чашки разбилась.

Наблюдения за чтением показали, что техника чтения текста и предложений не отличается. Поэтому остановимся только на вопросах понимания.

По данным К. Эброк менее 50 % учащихся на вопрос отвечали правильно: I м (массовая) – 50 %, II в (вспомогательная) – 45 %, IV в – 25 %, VI в – 55 %. Остальные учащиеся оставили вопрос без ответа, отвечали неправильным словом “Полла” (то есть понимали предложение наоборот) или давали случайные ответы. Интерес представляет низкий результат IV класса. Возможно, что в данном случае обнаруживается негативная роль повышения скорости чтения, что ранее было отмечено в работах Н.К. Сорокиной (1978 и др.).

Результаты исследования К. Крипсалу приведены в таблице 2.

Анализ результатов показывает, что понимание предложений зависит от их длины, а еще больше от их грамматической сложности (4 и 5 предложения). Результаты понимания близки к тем, которые были получены в работе К. Эброк. Возникает вопрос, как же понимать то, что техника чтения этих предложений не хуже, чем техника чтения правильно понятых предложений. Причина, вероятно, в том, что синтаксические и семантические структуры предложений имеют некоторую самос-

Выбор картинки к предложению

Нр. предло- жения	Правильный выбор после чтения		Прав. выбор после прослуш.	
	II в (16 уч.)	I ЗПР (14 уч.)	II в	I ЗПР
1	16	12	—	1
2	16	14	—	—
3	15	13	1	1
4	10	8	4	5
5	12	9	1	5

тоятельность. Ведь предложение “Собака убежала от кошки” и “Кошка убежала от собаки” синтаксически одинаковы (см. также А.А. Леонтьев, 1968). А несколько более правильное понимание этих же предложений по слуху указывает на то, что в случае слабой техники чтения оперативная память ребенка при чтении занята другими операциями (вероятно, вопросами звукового синтеза).

Думается, что названные гипотетические выводы требуют дальнейшего исследования. Ясно одно — положительное влияние контекста (поверхностной структуры предложения) для чтения не всегда обеспечивает смысловое восприятие (понимание глубинной структуры) того же предложения. Последнее требует симультанного анализа грамматических отношений, а чтение опирается больше на сукцессивные процессы.

1.3. Чтение ошибочно написанных предложений

Названная методика была использована во всех трех исследованиях. Ее целью является выяснение того, опирается ли читающий больше на контекст или на звуко-буквенный состав слова. Были использованы следующие предложения:

— *Türduk (tüdruk) võtis (võttis) sooja salli kaelas (kaelast) ära.* (Э. Эсула).

— *Türduk (tüdruk) pani saali (salli) kaela.* (К. Крипсалу).

— *Tüdruk võtis (võttis) sooja saali (salli) kaelast ära.* (К. Эброк).

В этих предложениях встречались, следовательно, разные типы ошибок: перестановка букв (*türduk* про *tüdruk*), пропуск буквы (*kaelas* про *kaelast*), долготные искажения (*võtis* про *võttis*, *saali* про *salli*). Особый интерес представляет последняя ошибка, так

как в результате этого происходит замена слов (*saal* – зал, *sall* – шарф).

Учащиеся должны были выполнять следующие инструкции.

- Читай, как написано.
- Читай, как должно быть.

Когда у чтеца достаточно развиты умения контроля действия чтения, то процесс сличения гипотезы и реально написанного слова происходит довольно быстро и догадка корректируется. Однако иногда коррекция гипотезы выпадает. По данным А.Р. Лурия [1969, с. 417] это имеет место в следующих случаях.

- Слово вызывает слишком прочный стереотип.
- При ослаблении тормозных процессов в случаях патологии мозга (часто, например, у возбудимых олигофренов). Кроме того, проверка первичной гипотезы является недостаточной до формирования синтетических приемов чтения [Т.Г. Егоров, 1953], то есть зависит от того, в какой степени зрелости находится синтез между содержанием и способом речевого выражения (там же, с. 169).

По данным Э. Эсула, предложение было прочитано так, как написано только в 20 % из возможных случаев. Задание не выполнил правильно ни один учащийся I класса для детей с ЗПР и II класса вспомогательной школы. Среди учащихся массовой школы (I и III классы) такое чтение оказалось посильным 1/3 учащихся. Полностью по контексту читали 40 % учащихся, среди них было относительно много (60–65 %) учащихся III класса массовой школы и IV класса вспомогательной школы. 40 % из всех учащихся читали частично по контексту, то есть заметили только одну или две ошибки из трех (чаще всего учащиеся I вспомогательной и II ЗПР классов). Итак, отмечается следующая закономерность: на начальных этапах развития техники чтения применяется “смешанный способ” выполнения задания, а при возникновении синтетических приемов чаще всего учащиеся читают или по догадке или по тексту. На эту же закономерность указывает К. Крипсалу (1987), сравнивая данные чтения одних и тех же учащихся через год.

Анализ выполнения задания по критическим словам показал, что ошибки замечаются в разной мере: отсутствие последней буквы в слове – 56,7 %, перестановка букв – 40 %, долготная замена 25,8 %. И это задание показало, что именно долготные отношения фонем затрудняют учащихся.

Результаты исследований К. Эброк и К. Крипсалу в основном подтвердили приведенные ранее выводы, хотя обнаруживались и некоторые отличия в конкретных данных. Так как ошибочно написанных слов было в предложении только два (в эксперименте Э. Эсула – три слова), то увеличивался процент чте-

ния по контексту. По наблюдениям К. Эброк только по контексту все-таки читали значительно чаще учащиеся вспомогательной школы (75–90 %), чем учащиеся I класса массовой школы (50 %). Характерно, что ошибка в слове *saali* была обнаружена чаще, чем перестановка букв в слове *türduk* или ошибка в слове *võtis*. Это можно объяснить двумя причинами:

- ошибочно написанное слово имеет другое значение;
- долготное искажение охватывает две графемы, то есть имеет место перестановка степени долготы на соседний звук.

Возможно, что некоторое влияние имеет и позиция слова в предложении. Однако указанный вопрос требует дальнейшего исследования. К. Крипсалу проверяла и роль дополнительной инструкции (Посмотри внимательно, в предложении есть ошибки). Данный прием имел некоторое положительное влияние для детей с ЗПР, но не для умственно отсталых детей II и III класса.

Итак, результаты данного эксперимента показывают, что опора на синтаксические структуры на начальных этапах чтения происходит без достаточного сравнения гипотезы с написанным словом. Возникает вопрос, как учащиеся представляют звуковой состав читаемых слов.

1.4. Восстановление слов с пропущенными буквами

Названный прием исследования разработан в школе Р.Е. Левиной. Его целью является определить, актуализируется ли в памяти читающего полноценный звуковой образ слова или ребенок восстанавливает только знакомые ему, хотя и близкие по звуковому составу, слова [Л.Ф. Спирина, 1982, с. 87].

В исследовании К. Крипсалу (1987) учащимся предъявляли три слова и одно предложение: *ũm(b/a)r(i)k*, *r(aa)m(a)t*, *karp(s)as*; *Ka(r)v(a)ne koer li(p)u(t)as zaba*. (конверт, кругловатый, книга, капуста; Лохматая собака виляла хвостом.). Учащиеся должны были подумать и решить, какие слова написаны. В эксперименте участвовали 16 учащихся II класса вспомогательной школы и 14 – I класса для детей с ЗПР (таблица 3).

Все задания выполнили правильно только 3 учащихся вспомогательной школы и 7 детей с ЗПР. Остальные предлагали измененные варианты слов. Например: *ruumid*, *rũhmad*, *randmed* про *raamat*; *kapis*, *kapseis* про *kapsas*; *liigutas*, *likutas* про *liputas*. Эти примеры показывают, что возникшая гипотеза не проверяется, то есть нет сличения представления с написанной частью слова.

Лучшие результаты детей с ЗПР объясняются процессом поиска состава слова этими учащимися. Многие из них перебирали варианты слова до тех пор, пока не нашли соответствие

Восстановление слов с пропущенными буквами

Слова	Восстановлено правильно	
	II В (16 уч.)	I ЗПР (14 уч.)
Отдельные слова		
1. <i>Ūmbrik</i>	14	8
(<i>ūmarik</i>)	—	5
2. <i>raamat</i>	6	10
3. <i>kapsas</i>	5	11
Слова в предложении		
1. <i>karvane</i>	11	14
2. <i>liputas</i>	13	10

гипотезы и написанного слова. Как правило, такой поиск отсутствует у учащихся вспомогательной школы.

Сравнивая результаты восстановления отдельных слов и слов в предложении, можно и в данном случае заключить, что наличие более объемного контекста способствует восстановлению слов. Разница в результатах больше у учащихся вспомогательной школы.

Наблюдения К. Крипсалу показали также то, что среди детей, применяющих более совершенные способы чтения, выполнение задания протекало успешнее. В то же время необходимо отметить, что результаты умственно отсталых школьников, даже если они по умениям чтения были примерно равны с детьми с ЗПР, оказались ниже.

1.5. Выводы

Итак, результаты чтения связного текста и предложений, приведенные в данной статье, позволяют заключить следующее.

— Чтение слов в синтаксических структурах, по сравнению с чтением отдельных слов, протекает несколько успешнее. При этом характеристика этапов развития техники чтения качественно не отличается, различие обнаруживается в количестве соотношения видов ошибок. Встречается также тенденция применять более высокие способы чтения при наличии контекста.

— При чтении текста встречается довольно много замен слов. Чем ниже интеллект детей, тем больше встречается неконтекстных замен и искажений слов.

— Опора на контекст при чтении не всегда обеспечивает смысловое восприятие предложения. Объясняется это недостаточностью симультанного анализа грамматических средств.

– На начальных этапах чтения заметна недостаточность сличения возникшей гипотезы с написанным словом. Обнаруживается это при чтении корректурного текста и при восстановлении слов с пропущенными буквами. При этом заметна связь выполнения заданий с типом школы и с этапом развития техники чтения.

2. Обучение чтению

2.1. Теоретическое обоснование

Литературные данные и результаты констатирующих экспериментов позволяют заключить следующее.

– При обучении чтению необходимо учитывать этап усвоения техники чтения (ведущий способ), контингент учащихся и язык, на котором происходит обучение.

– При обучении чтению на эстонском языке слоговое чтение используется ограниченно, распространенным видом ошибок являются долготные искажения.

– Так как учащиеся применяют в зависимости от сложности слов одновременно несколько способов чтения, то последний может быть урегулирован подбором материала для чтения.

– Кроме подбора материала требуется применение вспомогательных приемов. Желательно также использование графических ориентиров, способствующих правильному и более успешному синтезу слов, синтагм и предложений.

Проблема применения графических ориентиров была рассмотрена автором данной статьи раньше [К. Карлеп, 1982]. Основные выводы экспериментов были следующие.

– Графические ориентиры помогают учащимся на начальных этапах чтения, особенно во время побуквенного чтения.

– Целесообразно выделять гласные в целях восстановления коартикуляции в составе слога и буквы-носители долготных отношений в целях восстановления ударно-ритмической структуры речевого такта (слова). Для этого используются цветные буквы, печатают (пишут) буквы на 1/3 выше на строчке, применяют знаки долготы.

Ориентиром является и членение многосложных слов на речевые такты, а не на слоги (*mesi-lane, vank-rites*). Именно речевой такт является той минимальной единицей произношения, в которой сохраняются долготные отношений звуков.

На уровне синтаксиса ориентиры используются для обозначения слов в синтагмах. Применяются также дополнительные (ориентировочные) знаки препинания перед предложением.

Например: *!Mati, too õele sooja suppi!*

Важно подчеркнуть, что графические ориентиры выполняют свою роль только в том случае, если учащиеся имеют практиче-

ские представления о соответствующих языковых явлениях и их обучали предварительно использованию этих ориентиров. Например, знаки долготы помогают ученику только тогда, когда учащийся умеет произносить звук в разных степенях долготы.

Подбор материала для чтения требует решения нескольких проблем. К ним относятся единица восприятия и синтеза на данном этапе, звуковой и слоговой состав слов (включая длину слов), синтаксическая структура и длина предложений. В целях обучения необходимо учитывать следующие положения.

– На более высокий ведущий способ чтения можно переходить, используя в основном такие слова и синтаксические структуры, при чтении которых этот способ уже используется хотя бы иногда. Допустим, что ребенок способен читать побуквенно без голоса (хотя не всегда еще так читает) односложные слова из трех звуков (СГС) и двухсложные слова с открытыми слогами (СГ+СГ). В таком случае можно сначала требовать более высокого способа чтения только тогда, когда текст не включает более трудных слов. Например: *Eta tiipa on ziip.* (Яйцо матери здесь.).

– Когда ведущий способ чтения разработан на одном материале, несколько повышают его сложность. Например, когда один способ чтения разработан на двухсложных словах с открытыми слогами, добавляются двухсложные слова с последним закрытым слогом, но требования к чтению сохраняются (*oni - onul, lute - lutel*).

– Предъявленный материал должен учитывать единицу восприятия и единицу “ближайшего синтеза”. Под последним понимается тот сегмент материала, что по Т.Г. Егорову (1953) является целью синтеза. Например, если единицей восприятия является буква, то целью синтеза – произнесение слога (на русском языке). Логично предположить, что в таком случае чтение многосложных слов требует вторичного синтеза, чтение синтагмы третичного и т.д. Следовательно, на первом этапе чтения длинного предложения, которое включает несколько синтагм, а последние – многосложные слова, предполагает четыре этапа синтеза: синтез слогов, слов, синтагм, предложений. Как указывал Д.Б. Эльконин, помогают ребенку соответственно следующие приемы: ориентация на гласную для синтеза слога, ориентация на ударный слог для синтеза слова и опора на синтаксис. Последняя должна способствовать синтезу как синтагмы так и предложения. Вопрос только в том, как это методически организовать. Вероятно, целесообразно использовать частотные модели предложений и привычную последовательность слов. В спецшколах эти модели необходимо проработать до чтения, а также упражняться в сочетаемости слов (составление словосочетаний).

Последнее особенно важно для синтеза синтагмы. При синтезе предложений добавляются, кроме того, такие признаки как интонация и логическое ударение. Эти признаки также необходимо проработать до чтения в устной речи, а при чтении обозначить соответствующие единицы графическими ориентирами (знаки ? и ! перед предложением, обозначение подударного слова).

Если чтение предложения на первой ступени обучения включает четырехступенчатый синтез, можно ли в таком случае вообще использовать такую единицу? Можно, так как предложение может состоять из одной синтагмы, а последняя из простых, в том числе и из односложных слов. Например: У нас хо. Чтение такого предложения требует применения только двух этапов синтеза – слогового, а затем одновременно всех остальных этапов (они просто совпадают). Однако на самом деле подбор материала несколько сложнее. Как правило, чтение открытых слогов протекает успешнее других. Поэтому открытые слоги раньше других становятся единицей восприятия. В таком случае предложение “Мама мыла Машу” может оказаться для чтения даже более легким, чем приведенный выше пример. Следовательно, при подборе материала для чтения учитываются не только уровни речевых сегментов, но и сложность (типы) этих сегментов.

На эстонском языке единицы восприятия и синтеза в зависимости от долготных отношений фонем несколько отличаются от таких же единиц на русском. Единицами восприятия являются: одинарная или двойная буква (варианты графем), речевой такт (варианты – слог третьей степени долготы, односложное слово, 2–3 слога первой или второй степени долгот), слово, синтагма, предложение. Соответственно единицы синтеза начинаются с речевого такта. Напоминаем, что речевой такт состоит из 1–3 слогов, начинается с ударного или соударного слога. Односложный речевой такт включает обязательно звук третьей степени долготы. Особо важной единицей обучения поэтому является односложное слово, которое одновременно является также речевым тактом и слогом, но имеет и значение. Последнее позволяет включить в действие чтения операцию семантического контроля.

2.2. Приемы обучения

Предпосылкой чтения является звуковой и фонематический анализ (Д.Б. Эльконин и др.). Первый из них мыло зависит от языка (если не учитывать конкретные трудности дифференциации фонем). Фонематический анализ всегда является специфическим, так как требует определения важных признаков фонем для письма на данном языке. Для эстонского языка такими признаками являются группа фонем (гласные, смычные согласные, несмычные согласные) и степень долготы звуков. Имен-

но от комбинации этих двух признаков зависит применение оди-
нарных и двойных букв при письме (применение правил графиче-
ски) и восстановление звуковой и ударно-ритмической структуры
слова при чтении.

Итак, требуется формировать умение определять группу
(звуков) и долготу звуков. Последнее (определение долготы)
как самостоятельное умение в свою очередь предполагает нали-
чие умения изменять степень долготы критических звуков в
прозношении.

2.2.1. Определение группы звуков

- Применение цветных фишек и цветных букв. В
целях помощи используется таблица фишек и букв. Могут при-
меняться и соответствующие схемы.

- ☐ (красная фишка) или ~ - гласные
 ▨ (синяя фишка) или — - несмычные согласные
 ▩ (зеленая фишка) или ≡ - смычные согласные

- Позвуковое проговаривание, при котором учащийся
указывает на фишку соответствующего цвета. Например: *kallas*
(берег) - 1 ☐, 2 ▨, 3 ▩. Выполнение: *k* (3) - *a* (1) - *l* (2) -
a (1) - *s* (2).

- Группировка букв или подчеркивание букв в тексте.
Например: *kallas.*

- Запись слова с применением схемы или буквы толь-
ко одной группы.

Например: *kallas* = *a - a* - (записаны только гласные), *le-
pad* - *~p~d* (записаны смычные согласные).

2.2.2. Изменение степени долготы звуков

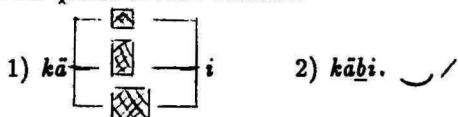
- Изменению подлежат звуки на стыке первого и вто-
рого слога, то есть от первого гласного первого слога до глас-
ного второго слога. Например: *|et|a, k|all|as, tr|ep|id, s|aun|ad,
s|ilm|ad, s|õits|id*. Следовательно, для изменения долготы звуков
сперва требуется выделение (определение) этих звуков.

- Определение критических звуков, подлежащих из-
менению: выделение фишек, соответствующих критическим
звукам (*kallas* ▨☐ ▨▨▨), определение соответствующих букв
(*k|all|as*), определение критических звуков по слуху (*kallas* -
a, l), подбор слов по схемам критических звуков (☐ ▨ - *ven-
nad, zattal*), запись букв, соответствующих критическим зву-
кам (*eta* - *e, t*; *kala* - *a, l*).

- Повторение за педагогом ряда слов, отличающихся
долготой одного звука: *kābi* - *kāppi*, *kābi* - *kāpi*; *kāpi* - *kāppi*,

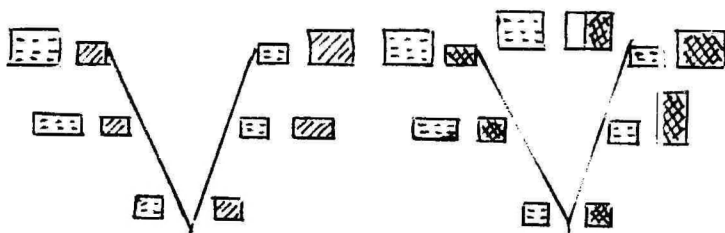
Вариант задания – чтение соответствующих слов.

– Изменение степени долготы одного из критических звуков по фишкам или знакам:



Выполнение: $k\bar{a}i$, $k\bar{a}r\bar{i}$, $k\bar{a}r\bar{r}i$.

– Изменение степени долготы всех критических звуков в слове при помощи ориентировочных схем (крылышек).










2.2.3. Определение долготы звуков

– Определение долготы звуков по сравнительному произношению педагога (учитель произносит возможные варианты слова: $k\bar{a}i\bar{s}$ – $k\bar{a}r\bar{i}s$ – $k\bar{a}r\bar{r}i\bar{s}$). Учащиеся могут поднимать соответствующую фишку, называть долготу звука, указывать на букву и т.п.

– Определение степени долготы звука после своего сравнительного произношения. Варианты: указана фонема, указана группа звуков, требуется определить долготу всех критических звуков.

– Сравнение слов, отличающихся долготой одного звука или критических звуков ($k\bar{a}l\bar{u}r$ – $k\bar{a}l\bar{l}u\bar{r}$, $s\bar{a}a\bar{l}$ – $s\bar{a}l\bar{l}$).

– Группировка слов по долготы звуков. Варианты: по долготы одной фонемы (\bar{a} , $\bar{a}i$, $\bar{a}a$), по долготы звука определенной группы ( ) , по долготы критических звуков (     и т.д.).

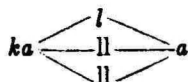
2.2.4. Обучение синтезу слов и предложений

– Сопоставление звуков и букв: называние буквы, подбор букв по названию, нахождение букв (одинарных, двойных) в тексте, подбор вариантов графемы (a , A , \bar{A} , \bar{a}).

– Выработка ориентации на гласную букву: создание артикуляционной предпосылки для чтения открытого слога по

Р.И. Лалаевой и Н.Ф. Гнездилову (*aa - maa*); изменение гласных (по Д.Б. Эльконину): выделение гласных цветом (*суи, соол, тупа*); предварительное название гласных перед чтением.

- Выработка ориентации на букву (буквы), "носителя" долготы: применение знаков долготы (*säälis, koétra*); сравнительное чтение слов (*uis - sui, uis - uss, vaal - vall*); изменение степени долготы звука при чтении (желательно сопровождать с постукиванием ритма).



- Задания для обучения синтезу.

1. Чтение группы слов (3-4 слова) после их анализа. Анализ включает предварительное позвукое проговаривание и изменение степени долготы критических звуков в словах, подлежащих потом чтению.

2. Чтение с опорой на сходную артикуляцию звуков (по месту или по способу): *maa - paa, paa - taa - kaa*.

3. Нарядивание слогов и слов: *aa - aal - maal; uue - umel - lumel; k ALLA s* (читается: *alla, allas, kallas; all - alm - salm*);

4. Чтение столбиков слов с опорой на их сходную ударно-ритмическую структуру.

<i>kala</i>	<i>kallad</i>
<i>tuli</i>	<i>vurrid</i>
<i>kari</i>	<i>sammud</i>

- Задания для формирования самоконтроля при чтении. Необходимо учитывать, что операция контроля должна участвовать в синтезе слова дважды: контроль гипотезы до произнесения (сличение звуко-буквенного состава слова с гипотезой) и семантический контроль как последняя операция синтеза. Применяются следующие упражнения: поиск слова по произношению педагога (*katus - kadus, kattus, katus*); сопоставление предметной картинки и слова (для выбора предлагается несколько слов, в том числе и ошибочно написанные); чтение рядов слов с требованием найти правильно и ошибочно написанные слова (*sammud - samud*); включение в предложение близких по звуко-буквенному составу слов (*Särg ei ole särk*. Плотва (*särg*) не рубашка (*särk*)), чтение ошибочно написанных слов и предложений (требование читать так, как написано, затем найти ошибки); наблюдение за "ошибочным" чтением педагога (допускаются формальные и семантические ошибки); изменение при чтении последовательности слов в предложении по указанию педагога (*Kask*

kasvab õues. Õues kasvab kask); сравнительное чтение предложений (*Pildil on kurk. Pildil on kurg*); составление предложений из столбиков слов (требует обнаружения грамматического или лексического несоответствия); сравнение оригинала и измененного предложения.

– Задания для преодоления неуместных пауз между словами: наращивание слова до составления предложения (в лес – побежала в лес – Лиса побежала в лес); применение знаков для обозначения слов в синтагме (Маленький мальчик рисовал ракету); предварительная отработка чтения более сложных слов или чтение словосочетаний; ограничение времени для знакомства с предложением (покрывается), за этим следует его повторение наизусть; сознательное изменение темпа при повторном чтении.

В заключение отметим, что применение указанных упражнений и подбор материала требует учета ведущего способа чтения у учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

- Гнездилов М.Ф. Обучение грамоте во вспомогательной школе. Москва: Учпедгиз, 1957. 125 с.
- Егоров Т.Г. Очерки психологии обучения детей чтению. Москва: Учпедгиз, 1953. 144 с.
- Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1953. 264 с.
- Карлеп К.К. Роль графических ориентиров при обучении чтению на начальных этапах // Вопросы совершенствования обучения и воспитания аномальных детей. Уч. зап. ТГУ, 1982. Вып. 605. С. 30–41.
- Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Москва: Просвещение, 1973. 223 с.
- Колыватова Р.С. Обучение чтению в букварный период с учетом индивидуальных особенностей учащихся вспомогательной школы. Автореф. канд. пед. наук. Москва, 1981. 160 с.
- Лалаева Р.И. Нарушения процесса овладения чтением у школьников. – Москва: Просвещение, 1983. 136 с.
- Лалаева Р.И. Устранение нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы. Москва: Просвещение, 1978. 88 с.
- Леонтьев А.А. Психолингвистическая значимость трансформационной порождающей модели // Психология грамматики / Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. Москва: Изд. МГУ, 1968. С. 5–49.
- Лурья А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. Второе доп. изд. Москва: Изд. МГУ, 1969. 504 с.

- Оморорова М.И. Проблемы совершенствования навыка чтения // Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах / Под ред. М.С. Васильевой и др. Москва: Педагогика, 1977. С. 47-68.
- Смирнова З.Н. Особенности чтения и понимания научно-популярных статей учащимися вспомогательной школы // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта. Москва: МГПИ, 1986. С. 3-9.
- Сорокина Н.К. Особенности чтения и понимания литературного текста учащимися вспомогательной школы. Автореф. дисс. канд. психол. наук. Москва, 1978. 15 с.
- Сорокина Н.К. Пути совершенствования обучения чтению умственно отсталых учащихся // Психологический анализ дифференцированного подхода при обучении умственно отсталых школьников Редкол.: В.Г. Петрова и др. Москва: Изд. АПН СССР, 1986. С. 22-33.
- Сорокина Н.К. Скорость и правильность чтения у детей-имбецилов младшего школьного возраста // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталых школьников. - Москва: МГПИ, 1987. С. 26-31.
- Сорокина Н.К. Чтение и понимание литературного текста умственно отсталыми учащимися III-VII классов // Роль обучения в развитии психики детей-олигофренов / Под ред. В.Г. Петровой. Москва: 1981. С. 72-94.
- Сорокина Н.К. Чтение текста в зависимости от некоторых графических и цветовых особенностей печати // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта. Москва: МГПИ им. В.И. Ленина, 1986. С. 18-22.
- Спирова Л.Ф. Недостатки чтения детей и пути их преодоления / Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы // Под ред. Р.Е. Левиной. Москва: Просвещение, 1965. С. 67-84.
- Спирова Л.Ф. Обследование состояния письма и чтения у детей // Методы обследования нарушений речи у детей. Москва: 1982. С. 58-93.
- Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1989. - 560 с.
- Ebrok, K. 6-aastaste normaalsete laste ja abikooli õpilaste lugemistehnika. Diplomitöö. Tartu, 1986. 126 lk. (Käsitööri TÕ eripedagoogika kateedris.)
- Esula, E. Abikooli ja tasanduskooli algklasside õpilaste lugemisoskusest. Diplomitöö. Tartu, 1987. 101 lk. (Käsitööri TÕ eripedagoogika kateedris.)
- Karlep, K., Vihm, E. Emakeele õpetamine abikooli I klassis. - Tln., 1985. - 110 lk.
- Kriipsalu, K. Abikooli ja tasanduskooli algklasside õpilaste lugemisvigadest. Diplomitöö. Tartu, 1987. (Käsitööri TÕ eripedagoogika kateedris.)

**STAGES OF READING DEVELOPMENT:
READING TEXTS AND SENTENCES,
INSTRUCTION METHODOLOGY**

Karl Karlep
S u m m a r y

Reading of texts and sentences of different length and of different grammatical structure is analyzed. Compared with the reading of single words there appeared to be following differences: a tendency to use more advanced reading technique, and less mistakes in sound duration. Texts and sentences are often read with poor intonation pattern. Children's reading performance was seriously hindered when the sentences with deliberately faulty written words were exposed to the Ss. It is explained by their lack of skill to compare the hypothesis with the written word.

Some methods of reading technique instruction are described and grounded.

MÕNEDEST MOTIVEERITUD VIIPETÜÜPIDEST EESTI VIIPEKEELES

Vahur Laiapea

Viibete arbitraarsuse (meelevaldsuse) ning motiveerituse teema on viipekeele leksika kirjeldamisel üks kesksemaid. Loomulikult ei tähenda see, et vastused esitatud küsimustele oleksid lihtsad ja ühtsed. Enamus uurijatest on seda meelt, et ikoonilisusel on nii leksikas kui ka kogu viipekeele struktuuris keskne koht [E.S. Klima, U. Bellugi, 1979; M. Brennan, 1990 jt.].

Oma käsitluses kasutan referendi – viipe vormi seose tähistamiseks nii terminit *ikoonilisus* kui ka *motiveeritus*. Kui esimene rõhutab sarnasustaju osa referendi-vormi vahel, siis teine viitab eelkõige seotusele, mille tuvastamine võib toimuda läbi mitme etapi.

Töö teises pooles püüan leida seletust mõnede kaudselt motiveeritud viibete (viiperühmade) tekkemehhanismile eesti viipekeeles – täpsemalt öeldes käsitletakse viipeid, mille vormi kujunemisele on mõju avaldanud eesti keel.* Enne seda aga lühidalt motiveeritusest/ikoonilisusest viipekeeles üldisemalt.

Kolmemõõtmeline maailm ning aeg neljanda mõõtmena peegelduvad kõigi loomulike keelte struktuuris. Viipekeeled loomult visuaalsusele ning ruumilisusele toetuvate keeltena kasutavad modaalsuse pakutud võimalusi edukalt oma struktuuri ülesehitamisel. Motiveeritust võib viipekeeles vaadelda kahel tasandil.

I. Ruumiseoste ning referendiobjektide vahetu või kaudse (vahendatud) jälgendamise tasand (viiperuum kui tegelikkuse vähen-datud mudel; otseselt ning kaudselt referendist motiveeritud viiped).

II. Viiperuumi metafoorse kasutamise tasand.

I. Viiperuum võib olla makromaailma mikromudeliks ning jälgendada tegelikke ruumisuhteid ning liikumist ruumis. Nii on see näiteks järgmises konstruktsioonis, mis on tõlgendatav protsessi-predikaadi üleminekuna lokaalpredikaadiks**:

* Eesti keelest motiveeritud suupilt käsitlemist ei leia.

** Viipeid tähistavad antud töös eestikeelsed suurtähtedega kirjutatud sõnad. Sidekriipsuga seotud sõnadele vastab üks viibe.



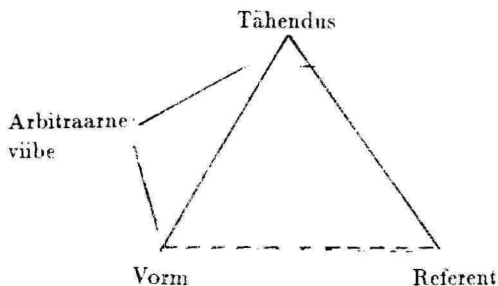
KAKS-INIMEST-KOHTUVAD

Viibe võib olla sooritatud **neutraalruumis*** viipeja ees. Mõiste *neutraalruum* ise on aga suhteline. Nii käte liikumissuund kui ruumipunkt, kus nad kokku puutuvad, võivad olla tähenduslikult markeeritud. Näiteks võis viipele eelnev tekst anda raami, mis kaotab ruumi neutraalsuse. Näiteks kontekstis *kaks inimest kohtuvad keset tuba*. Viiperuumi neutraalsus on seega kontekstist sõltuv nähtus.

Motiveeritus avaldub sageli ka selles, et viibe sarnaneb millegagi või on mingi tuvastatava vormiseose kaudu seotud sellega, mida ta tähistab (referendiga). B. Bergmani kasutatud *semiootilised kolmnurgad* annavad kõige paremini edasi motiveeritud seoste olemust viipekeeles [B. Bergman, 1982].

Vajeldamatult on viipeid, mille puhul ka kõige põhjalikum etümoloogiline analüüs ei suuda tuvastada motiveeritud seoste viipe vormi ja referendi vahel.

Need on meelevaldsed (arbitraarsed) viiped:

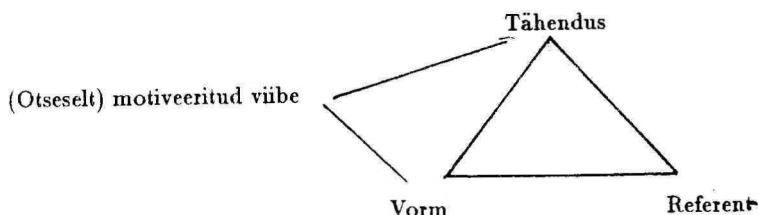


Punktirjoon sümboliseerib motiveeritud seose puudumist viipe vormi ning tema poolt tähistatava vahel. Nii on eesti viipekeeles arbitraarseks viipeks viibe *ISA*:

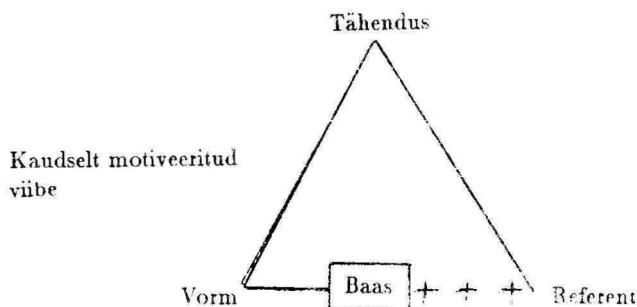
* Neutraalruum kui see osa viiperuumist, kus viiplemine tavaliselt toimub.



Teisalt on viipeid, mille vorm tervikuna meenutab seda, mida ta tähistab. Need on otseselt motiveeritud viiped:



Pidevjoon viitab referendi ja viipe vormi sarnasusele (seotusele). Viipekeelt mittetundev inimene võib mõnel juhul sellist viibete vormi vaadeldes ära arvata nende tähenduse, s.o. need viiped võivad olla transparentid [F.S. Klima, U. Bellugi, 1979]. Otseselt motiveeritud viiped võivad Bergmani järgi jäljendada referendi vormi (*PALL*), liikumist ja liigutust (*JALUTAMA, KÄÄRIDEGA-LÕIKAMA*) või suhet (eesti viipekeeles näiteks leksikaliseerunud viibe *KÕRVAL*). Motiveeritus võib olla ka osutav (deiktiline). Sellised on näiteks *MI-NA, NINA, PEA* jt. Kuid viipe vorm võib olla referendist motiveeritud ka kaudselt. Sel juhul seob viipe vormi referendiga *baaselement*, mis on otseselt välja kasvanud referendist. Viipe vorm omakorda on motiveeritud baasist, kuid baasi kaudu kaudselt ka referendist:



Sageli on baasiks mõni referentobjekti osa (põhimõttel osa terviku asemel), mida viibe jälgendab või millele osutatakse. Nii näiteks viipe *PÕDER* puhul on baasiks sarved, mida viibe jälgendab. Viipe *PUNANE* puhul osutatakse põsele. See on kaudselt motiveeritud osutav viibe.

Viibete ikoonilisust käsitledes ei tohi unustada, et sarnasuse või seotuse tuvastamine sõltub sellest, kes seda seost tuvastab (s.o. konkreetse isiku vanusest, kultuurilisest ning lingvistilisest taustast, vaimsetest võimetest) [P. Boyes-Braem, 1986]. *KOSE* viibe ei pruugi olla ikooniline kõrbeelanikule. Teiselt poolt on suur vahe selles, kas vaadeldakse üksikviibet või vaba suhtlemist. Viipekeelt mittevõlvitud inimese terviklik-piltlik lähenemine viipekeelele (viibetele) on kvalitatiivselt hoopis midagi muud, kui viiplemise rütmilisele liigendatusele orienteeriva loomuliku viipleja oma.

II. Viiperuumi tingliku, metafoorse kasutamise tasand. Inimmõtlemisele on omane abstraktsete vahekordade tõlgendamine ruumiliste vahekordade kaudu [H. Õim, 1974]. See peegeldub ka loomulike keelte struktuuris, s.o. võimaluses anda ruumisuhetele metafooriline tõlgendus. Viipekeeled kasutavad edukalt sama strateegiat, kuid oma ruumilis-visuaalse olemuse tõttu saavad nad seda teha vahetu ruumikasutuse käigus [M. Brennan, 1990]. R. Wilburi andmetel on Shepard-Kegl oma publitseerimata doktoritöös esitanud järgmise huvitava hüpoteesi: "Igasugust muudatust võib vaadelda kui üleminekut ühest seisundist teise ning minek on ühe koha vahetamine teisega. Seetõttu võib seisundeid käsitleda nagu kohti, ning muudatusi nagu liikumist ühest kohast teise." [R.B. Wilbur, 1990.] Eesti või soome keele käänete lähem vaatlemine mõnede abstraktsete verbide kontekstis annaks huvitavat materjali selle hüpoteesi kinnituseks. Piirdume siinkohal näitega eesti keelest, soome keelest ning eesti viipekeelest.

Mulle tuleb meelde *Mulle tuleb mieleen*



MEELDE-TULLA

Tõepoolest, kõik kolm keelt toetuvad võrdselt ruumimetafoori-
dele (liikumine ühest kohast teise) ning välises vormis on vahe vaid
selles, et viipekeel kasutab ruumi vahetult. Huvitav on sealjuures, et
viipe *MEELDE-TULLA* tähenduse äraarvamine vaid vormi põhjal
ei ole ilmselt eriti raske ka viipekeelt mittetundvale inimesele. Viibe
toimib transparentina (läbipaistvana) või on vähemasti poolläbi-
paistev. Ometigi ei suuda me kohe öelda, mille põhjal tähenduse ära
tunneme. Asi muutub selgemaks, kui mõistame, et viipe vorm vastab
meie ruumilisele kujutlusele liikumisest ühest ruumipunktist teise,
meeldetulemisest. Selline ruumiline kujutus funktsioneeribki ilmselt
taoliste abstraktsete viibete puhul baasina viipe vormi ning refe-
rendi vahel. Tegemist on mentaalse (vaimse) baasiga (kui võrrelda
konkreetselt baasiga nagu eespooltõudud näites *PÕDER*).

See eristabki ruumi tingliku, metafoorse kasutamise tasandit (II)
ruumiseoste ning referentobjektide vahetu või kaudse jälgendamise
tasandist (I).

Eesti keele mõjust viibete vormi kujunemisel

Eesti viipekeele viipeid vaadeldes olen täheldanud, et mitmel
juhul võib viibete baas pärineda ka eesti keelest. Nähtus on täiesti
ootuspärane, kui arvestada kahe keele tihedaid kontakte ning ühist
kultuuritausta. Minu tähelepanekute järgi võib eristada vähemalt
kolme viipetüüpi, mille vormi kujunemisel on otseselt kaasa mängi-
nud eesti keel.

I alarühm. Viipe vorm sisaldab käekuju, mis sõrmendina on
tagasi viidav viipe eestikeelse vaste algustähele. Selliseid viipeid po-
le eesti viipekeeles palju, kuid mõned näited leiduvad: *HOTELL*,
KLUBI, *NELJAPÄEV*, *REEDE*.

Teatavasti on sõrmendviibete hulk suur Ameerika viipekeeles.
(ASL). Ilmselt sõltub sõrmendviibete arv keeles ka keele staatusest
ühiskonnas ning sellest, kas tegemist on õpetuskeelga.

B. Bergman on sõrmendviipeid nimetanud arbitraarseteks baa-
siga viibeteks [B. Bergman, 1979]. Kui me arbitraarsust defineerime
viipe vormi ja referendi motiveeritud seose puudumisena, siis tun-
dub antud termin vastuoluline. Arvestades seda, kellele viibe on
arbitraarne, muutub arbitraarsuse-motiveerituse piirjoon liiga hägu-
seks. Sel juhul on tõepoolest õigem rõhutada konventsionaalsuse
(kokkuléppelisuse) rolli viipe kui keelesümboli jaoks [T. Rissanen,
1985].

II alarühm. Viipe vorm on motiveeritud eesti keele artikulat-
siooniõpetuses kasutatavast meetodilisest võttest. Nimetatud viibete
eestikeelne vaste sisaldab häälikut, mille seadmisel (treenimisel) seda

metoodilist võtet kasutatakse. Viiped võiks vormiliselt rümitada vastavalt häälikule, mida nende eestikeelne vaste sisaldab:

H-viibe: *MAHL, HING, KOHT* jt. Metoodiliseks võttel on *H* hääldamisel tekkiva õhuvoolu kontrollimine labakäe suu eete asetamisega. Viipe osana on labakäsi nihkunud suu eest ära, et jätta vabaks viipeid eristav vokaalipilt.

L-viibe: *JUULI*. Metoodiline võte kontrollib põskede vibratsiooni *L* hääldamisel.

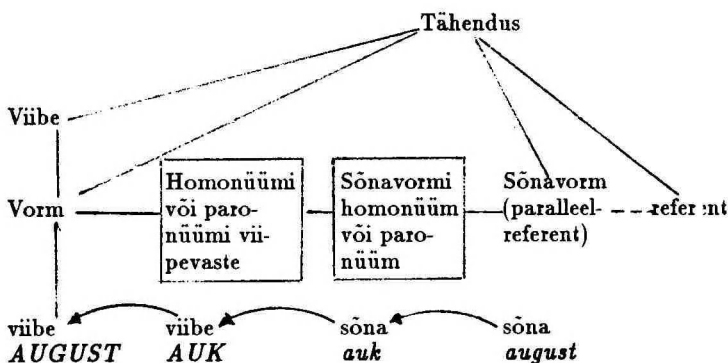
M-viibe: *MAI*.

N-viibe: *JUUNI, JAANUAR, NOVEMBER*. Metoodiline võte kontrollib nasaalsust.

V-viibe: *VÖLG*. Metoodiline võte kontrollib õhuvoolu *V* hääldamisel.

Nagu näidetest ilmneb, puudub nimetatud viibetel visuaalselt kergesti jälgendatav referent. Viipe tuletamisel on keel leidnud visuaalse elemendi eestikeelse sõna artikulatsiooniõpetusest. Produktiivseimaks alarühmaks on *H*-viiped.

III alarühm hõlmab viipeid, mille vormi kujunemise laas on kõige huvitavam ning keerulisem. Siia kuuluvad viiped, mille baasiks on eestikeelse sõna homonüümi (kaks erineva tähendusega sõna kõlavad ühtmoodi) või paronüümi (kaks sõna on häälikulise ja tähenduslikult lähedased) viipevaste*. Püüan selliste viibete kujunemist illustreerida järgmise skeemi abil:



Nagu skeemist nähtub, on nii viipel *AUGUST* kui ka sõnal *august* ühine referent. Tegemist on kahe külgnega semiootilise kolmnurgaga. On võimalik, et viipe kujunemise algetapil võis õpetuses

* Mõisteid *homonüüm* ja *paronüüm* kasutan tavalisest vabanalt, s.o. ka selliste sõnapaaride puhul, mille tähekoosseisude kokkulangevus ei ole väga suur. Nt: *sepp* – *september*. Olen täheldanud, et kurdid õpilased püüavad selliseid sõnu sageli ka tähenduslikult seostada.

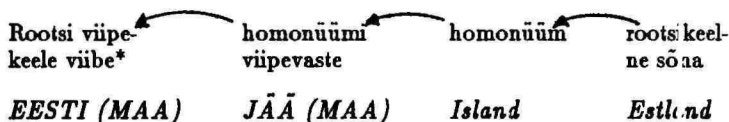
kirjapildi kaudu esitatud sõnavorm visuaalse signaalina olla ise mõne aja jooksul viipe referendiks, tähistatavaks. Olen ise õpetajana töötades kogenud, kuidas kurdid õpilased püüavad leida tähendust võõrastele eestikeelsetele sõnadele, mis tekstides ette tulevad. Üsna tavaline strateegia on seejuures toetumine antud sõnale häälikuliselt (ning vahel ka tähenduslikult) lähedasele sõnale ning selle viipevasetele. Viimane võib aja jooksul konventsionaliseeruda ning olla uue viipe kujunemise aluseks. Uus viibe tuleb kasutusele samas tähenduses nagu sõna, mille tähendus oli alguses tundmatu. See tähendab, et sõna ning uue viipe tähendused nihkuvad kohakuti – mõlemad hakkavad tähistama sama referenti.

Toon siinkohal ära rea viipeid, mille kujunemisel on ilmselt toimunud eespoolkirjeldatud mudel.

Viipe vorm	Homonüümi või paronüümi viipevaste	Sõnavorni homonüüm või paronüüm	Sõnavorm (paralleelreferent)
<i>KUTSEKOOL</i>	<i>KUTSUMA</i>	<i>kutsuma</i>	<i>kutsekool</i>
<i>ILM</i>	<i>SILM</i> (osutus)	<i>silm</i>	<i>ilm</i>
<i>JÕULUD</i>	<i>JÕUD</i>	<i>jõud</i>	<i>jõulud</i>
<i>KOHUPIIM</i>	<i>KÕHT</i> (osutus) + <i>PIIM</i>	<i>kõhupiim</i>	<i>kohupiim</i>
<i>SEPTEMBER</i>	<i>SEPP</i>	<i>sepp</i>	<i>september</i>
<i>AUGUST</i>	<i>AUK</i>	<i>auk</i>	<i>august</i>
<i>KUULUS</i>	<i>KUULMA</i>	<i>kuulma</i>	<i>kuulus</i>
<i>KUULETUMA</i>	<i>KUULMA</i>	<i>kuulma</i>	<i>kuuletuma</i>

Viimase kahe viipe puhul on oluline roll ka ruumi metafoorilisel tõlgendamisel. *KUULUS*-viipe puhul liigub labakäsi kõrva juurest üles, *KUULETUMA*-viipe puhul alla. Viiped *JÕULUD* ja *KOHUPIIM* ei ole sellises vormis eesti viipekeeles üldkasutatavad, neil on ka sünonüümid. Teised viiped on üldkasutatavad.

Kui võrrelda algseid sõnavorme nende homo- ja paronüümidega, näeme, et viimaste konkreetsusaste on suurem. Võiks öelda, et tegemist on kahebaasiliste viibetega. Mitme võimaliku strateegia hulgas, mis toimivad viibete kujunemisel (toetumine referentobjektide vormile, ruumi metafooriline tõlgendamine, olemasolevate viibete liitumine) on toetumine eestikeelse sõna homonüümile või paronüümile täiesti aktsepteeritav nähtus eesti viipekeeles. Paljudele viipekeelest kaugel seisvatele inimestele omane kujutelm, et viiped on sõnade visualiseeritud vasted, leiab siin mõnede viibete puhul paradoksaalsel kombel näiliselt kinnitust. Toon lõpetuseks veel ühe näite (rahvusvahelistest) keelekontaktidest, kus sama strateegia on edukalt toimunud:



Kui me suhtuksime kriitiliselt sellisesse viipetuletusse, peaksime leidma uue viibe ka Eesti tähistamiseks.



EESTI

*Sama viibe tähistab Eestit ka eesti viipekeeles. Pole välistatud, et tegemist on laenuga rootsi viipekeelest.

KIRJANDUS

- B. Bergman. Signed Swedish. Stockholm, 1979.
- B. Bergman. Studies in Swedish Sign Language. Institute of Linguistics. University of Stockholm, 1982.
- P. Boyes-Braem. Two Aspects of Psycholinguistic Research: Iconicity and Temporal Structure. Signs of Life // Proceedings of the Second European Congress on Sign Language Research. Amsterdam, July 14-18, 1985. 1986.
- M. Brennan. Word Formation in British Sign Language. University of Stockholm, 1990.
- E.S. Klima, U. Bellugi. The Signs of Language. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts, 1979.
- T. Rissanen. Viittomakielen perusrakenne. University of Helsinki. Department of General Linguistics, 1985.
- R.B. Wilbur. Metaphors in American Sign Language and English / Eds. W.H. Edmondson, F. Karlsson. SLR'87 // Papers from The Fourth International Symposium on Sign Language Research. Hamourg, 1990.
- H. Õim. Semantika. Tallinn, 1974.

II. KÄITUMISHÄLBED

HÄLBIVA KÄITUMISE VORMID JA RASKESTIKASVATATAVA NOORUKI PSÜÜHIKA ISEÄRASUSED

Tiiu Aunapuu

Hälbiva käitumise olemust ja mehhanisme uurivad erinevad teadused: sotsioloogia – hälbiva käitumise sotsiaalsed aspektid; psühholoogia – hälbiva käitumisega isiksuse psüühika eripära; kriminoloogia ja eetika – sisult erineva hälbiva käitumise vorme (kriminaalsed ja amoraalsed); patopsühholoogia – indiviidi hälbmeid psüühilisest normist jpt. Kõigi nende teaduste tähtsaks metodoloogiliseks printsiibiks on hälbiva käitumise sotsiaalse olemuse tunnistamine, mis väljendub indiviidi mitteküllaldases sotsialiseerumises, tema veendumuste, hoiakute ja väärtusorientatsioonide deformeerumises.

Hälbiv käitumine võib ilmnedagi väga mitmesugustes vormides ja avaldada erinevat toimet isiksuse psüühikale. Käesolevas artiklis antakse ülevaade teaduskirjanduses ette tulevatel põhilistel hälbiva käitumise klassifitseerimise juhtudest ja tehakse kokkuvõtte uurimistöödest, mille objektiks on olnud hälbiva käitumisega nooruki psüühika eripära.

Hälbiv käitumine kitsas tähenduses on juriidilise psühholoogia kategooria – õigusrikkumise ja delinkventsuse sünonüüm. Sellest tingituna tõlgendatakse hälbivat käitumist sageli liiga ühekülgselt, ainult kui seadusevastast, kuritegelikku või anomaalset käitumist. Tegelikult hõlmab see mõiste palju laiemat nähtuste ringi.

Tegevusõpetuses [K.К. Платонов, 1984] eristatakse hälbiva käitumise nelja vormi: 1) delinkventne, 2) haiguse tõttu hälbiv käitumine, 3) halva adaptatsiooni tõttu ekstremaalsetes tingimustes hälbiv käitumine, 4) hüpervõimete tõttu hälbiv käitumine.

Sõltuvalt sellest, kas hälbiv käitumine on seotud psüühiliste hälvetega või mitte, eristatakse: 1) psüühilisest normist hälbivat käitumist ja 2) sotsiaalsest normist hälbivat käitumist. Viimatinimetatu jagub omakorda: 1) kõlbeline hälbiv käitumine, mis väljendub amoraalsetes tegudes ja käitumises, 2) kriminaalne hälbiv käitumine, mis väljendub kuritegevuses ja kuritegelikus käitumises.

Sageli seostatakse hälbivat käitumist ühiskonnast võõrandumisega. Vastavad tüübid esitatakse V. Foksi [B. Фокс, 1985] järgi tabelis 1.

Delinkventsuse sotsiaalne tüpoloogia

Tüüp	Sotsiaalne struktuur	Ühiskonnast võõrandumise aste
1. Vanemate poolt ärahellitatud noorukid	Halvasti organiseerunud, mõnikord ühinevad kampadesse	Mõningal määral võõrandunud seadusekuulekatest eakaaslastest ja täiskasvanuist
2. Agressiiv-tarbijaliku orientatsiooniga noorukid	Hästi organiseerunud, ühinenud kampadesse	Täiskasvanuile on nende delinkventne käitumine teadmata, minimaalne võõrandumine
3. Kriminalseerunud noorukid	Halvasti organiseerunud	Ühinevad täiskasvanud kurjategijatega
4. Löömamehed	Hästi organiseerunud, ühinenud selge struktuuriga ühtsetesse kampadesse	Vahetult ümbritsevad inimesed suhtuvad nendesse põlgusega, võõrandumise kõrge aste
5. Vargad	Halvasti organiseerunud, hoiavad omavahel sõbralikku kontakti	Vahetult ümbritsevad inimesed ei hülgane neid, erilist võõrandumist pole
6. Reaktiivse käitumisega noorukid	Puudub peaaegu igasugune organisatsioon	Käitumine ei erine peaaegu millegagi täiskasvanute omast

T. Šibutani [Т. Шибутани, 1969] eristab kolme tüüpi hälbivat käitumist.

1. Konformne hälbiv käitumine tekib juhul, kui inimene juhindub oma etalonrühma normidest. Kui need normid erinevad ühiskonnas vastuvõetutest, siis neid järginud inimene muutub õiguserikkujaks.

2. Impulsiivne hälbiv käitumine tekib eriti tugevate ärritajate mõjul hetkelise enesekontrolli kaotamise tõttu ja on vastuolus väljakujunenud käitumisstandarditega.

3. Kompulsiivne hälbiv käitumine tekib isiksuse desorganiseerumise tagajärjel, narkootiumide ja alkoholi kasutamise mõjul.

G. Botškarjova [Г. Бочкарева, 1967] vaatleb oma uurimustes hälbivat käitumist rasketikasvatatavate noorukite positsioonist läheduses ja diferentseerib need sooritatud üleastumisse suhtumise alusel: 1) kahetsevad, 2) ükskõiksed, 3) küünikud. Esimesed nendest häbenevad oma endisi tegusid, teised – vastupidi – räägivad nen-

dest kergelt ja muretult, tundmata seejuures pisematki kohmetust. Kolmandad mitte ainult ei hääbena rääkida oma kuritegelikust minevikust, vaid isegi kiitlevad sellega. See isiksuse psühholoogilise analüüsi põhjal väljatoodud klassifikatsioon on samal ajal ka alaealiste kurjategijate klassifikatsioon nende kõlbelise degradatsiooni astmete järgi, seega ka ühiskondliku ohtlikkuse järgi. Puhtalt esineb neid tüüpe harva, kuid teinud kindlaks nooruki domineeriva suhtumise oma käitumisse, on pedagoogil võimalus psühholoogiliseks korrektsiooniks seestpoolt, tal on võimalus saavutada kasvatuslikku efekti hoiakute ja väärtusorientatsioonide reorganiseerimise teel.

L. Võgotski ühendab mõiste *rasked* alla kõik lapse arengu kõrvalekalded. Kommenteerides põhilisi seisukohti raskete laste pedagoogilises uurimises, kirjutab L. Võgotski 1929. aastal: "Meie arvates kuuluvad uurimisele järgmised raskete laste tüübid: a) rasked lapsed üldkoolis, b) rasked lapsed selle sõna otseses tähenduses (järelevalveta lapsed, õiguserikkujad, pedagoogiliselt hooletusse jäetud), c) psühho- ja neuropaatilised lapsed, d) alamõistuslikud, e) psüühiliselt ja füüsiliselt haiged." [Л. Вьготский, 1983, с. 188.]

Viimatiesitatud hääbelise käitumise (raskete laste) klassifikatsioon on täiesti kasutamiskõlblik ka käesoleval ajal, seda enam, et selles esitatakse omamoodi kokkuvõtte kõigist eeltoodud jaotustest. Seega tuleb pidada sobilikuks mõiste *rasketikasvatatavus* sünonüümse mõiste *hääbeline käitumine* kasutamist.

Järgnevalt peatutakse mõningatel hääbelise käitumisega laste psüühika iseärasustel.

T. Kuznetsova ja V. Hartšenko [Т.К. Кузнецова, В.Д. Харченко, 1981] väidavad, et IV–VIII klassis on keskmiselt 10 % õpilasi, kes pidevalt rikuvad koolidistsipliini. 200 distsiplineerimatu õpilase vaatluse põhjal esitatakse nende käitumise eripära: tähelepanu nõrgenemine ja kõrvalekaldumine (85 %-l), vähenenud huvi õppimise vastu (89 %-l), kõrgenenud liigutusaktiivsus (58 %-l), nõrk enesevalitsus (70 %-l), oskamatus pikemat aega põhjalikult töötada (75 %-l), kõrvalekalded tundeallas (ägedus, agressiivsus, nutusus – 50 %-l), suitsetamine, alkoholi tarvitamine (60 %-l), vähene huvi töö vastu (32 %-l).

Alaealiste kurjategijate väärtushinnanguid uurides tegi S. Hints [1982] kindlaks, et teadmiste omandamist ja vaimset eneseharimist peab tähtsaks vaid 16,1 % alaealistest seaduserikkujatest ja 83,9 % samaealistest seaduskuulekatest noorukitest. Hariduse omandamist on kurjategijate arvates (63,9 %) vaja vaid selleks, et saada puhtale ja füüsiliselt kergele tööle (seaduskuulekaist on sellisel arvamusel 29,5 %). Ka hoiakud tulevase töö suhtes erinevad. Kõige suuremaks väärtuseks peavad seaduserikkujad töö füüsilist kergust, kindlaid tööaja piire ja võimalust tõusta ametiredelil ("*saada ülemuseks*"). Seadusekuulekad hindavad iseseisvust töö korralduses – 90,7 %

(seaduserikkujail 22,9 %), võimalust tunda end teistele vajalikuna – 87 % (seaduserikkujail 29,2 %). Seaduserikkujate jaoks ei ole oluline, et töö tagaks suure palga; seda peab tähtsaks vaid 14,8 % (seadusekuulekaist 91,7 %).

Võrreldes Sindi EKK noorukite ja üldkooli õpilaste isiksusestruktuuri Cattelli testi alusel, leidis A. Külaots [1987] terve hulga erijooni:

1) raskestikasvatatavad noorukid mõtlevad konkreetsemalt, neil puuduvad intellektuaalsed huvid, neid ei huvita abstraktsed probleemid (*B*-faktor);

2) neid iseloomustab asjalikkus, illusioonide puudumine (*B*-faktor);

3) erikooli õpilased oskavad oma tundeid paremini valitseda, taluvad hästi emotsionaalset pinget (*C*-faktor);

4) rasked noorukid on rohkem endassetõmbunud, jahtedad, nad tundmuste väljendamisel (*A*-faktor);

5) nad on enesekindlad, kangekaelsed, tõrksad (*E*-faktor);

6) ilmnes loidus, ükskõiksus edu ja ebaedu suhtes, ükskõiksus ka laitude ja kiituse suhtes (Q_4 -faktor).

V. Paide [1987] uuringu põhjal on “kooliga kohanemata õpilased” (nende hulka arvati distsiplineerimatud, kuid ka AAI-s arvel olevad õpilased) sallimatamad, ignoreerivad reegleid ja koostusi, ei aktsepteeri moraalistandardeid. Nad on tundevaesemad, karmimad. Neil esineb kalkust kuni küünilisuseni. Ka neil täheldati täielikku ükskõiksust kiituse ja laitude suhtes.

M. Nevski [М.А. Невский, 1981] sõnul on raskestikasvatatavatel noorukitel kõrge konformsuse aste, hästi arenenud jäljendamisrefleks, mille mõjul nad ilma mingi kriitikata võtavad teistelt rikutud noorukitelt üle käitumisnorme.

L. Zjubini [Л.Н. Зюбин, 1967] uurimused on näidanud, et raskestikasvatatavatele noorukitele on kõige rohkem iseloomulikud vastutustundetudus (80 %), sõnakuulmatus (70 %), valelikkus (70 %), passiivsus (64 %) ja kangekaelsus (65 %).

Ülaltoodust järeldub, et vastutustunde kasvatamine juba varasest lapseeast peale on üks põhiline raskestikasvatavuse ennetamise moodus.

Paljud põhjused, mis sünnitavad laste ja noorukite raskestikasvatatavust, õnnestub õigeaegselt avastada ja kõrvaldada. Samas on selgitatud selliseid hälbiva käitumise faktoreid, mille kõrvaldamiseks ei ole praegu veel efektiivseid vahendeid. Üha sagedamini pöörduakse hälbiva käitumise põhjuste selgitamisel perekonna psühholoogilise kliima, eakaaslaste ja täiskasvanute vahel valitsevate emotsionaal-psühholoogiliste suhete analüüsi poole.

Kasvatusraskuste ennetamine ja ületamine sõltub suurel määral raskestikasvatatavust põhjustavate faktorite täielikust ja õigeaegsest

selgitamisest. Nagu teada, võivad need faktorid kuuluda järgmisse kolme rühma.

Esimesse rühma kuuluvad faktorid, mis on seotud noorukite arengu individuaalpsühholoogiliste iseärasustega. Sisemiste vastuolude keerukus, vastuolude rohkus nooruki ja täiskasvanute vahel tingib noorukite vastupanu kasvatuslikule mõjule ja põhjustab suure grupi raskete noorukite tekke.

Rasketikasvatatavuse tekke põhjuste teise rühma kuuluvad faktorid, mis on seotud nooruki ebaterve perekonna mõjuga kasvatusprotsessile. Kuna käesoleva artikli autor on nimetatud faktoril oma teistes artiklites korduvalt peatunud, siis ei peeta käesolevas artiklis vajalikuks neid seisukohti üle korrata.

Rasketikasvatatavuse tekke põhjuste kolmandasse rühma kuuluvad faktorid, mis on seotud koolisese kasvatus töö puudujääkidega, ülepaisutatud programmidega, suurte klassidega jne.

Kokku võttes eespool öeldut, tuleb veel kord rõhutada, et kasvatus on sihipärane protsess, mis saab alguse inimese siia maailma saabumise esimestest hetkedest ja tegemata jätmisi või valesti tehtut on väga raske, sageli võimatugi parandada. Ometi tuleb pedagoogil tegelda lapsega, kes on võibolla veel kasvatatav. Kuid selleks, et saavutada edu õpilase psüühika mõjutamisel, tuleb pedagoogil hästi tunda neid vigu, mis on lapse kasvatamisel juba tehtud, kuid veelgi enam mõjusfääre, mis võivad hakata pedagoogi pingutustele vastu töötama. Ainult nii võib saavutada edu.

KIRJANDUS

- Hints, S. Elukeskkonna mõju kurjategija väärtusmaailma kujunemisele: Uurimistöö. Tartu, 1982. 30 lk. (Käsikiri TÜ loogika ja psühholoogia kateedris.)
- Külaots, A. Rasketikasvatatavate noorukite isiksusestruktuuri iseärasusi: Uurimistöö. Tartu, 1987. 61 lk. (Käsikiri TÜ loogika ja psühholoogia kateedris.)
- Paide, V. Kooliga kohanemata murdeealiste isiksusestruktuuri eripärast: Uurimistöö. Tartu, 1987. 85 lk. (Käsikiri TÜ loogika ja psühholoogia kateedris.)
- Бочкарева Г. Психология подростков-правонарушителей // Советская юстиция. 1967. № 22. С. 15-16.
- Выготский Л.С. Трудное детство // Собр. соч. Т. 5. Москва, 1983. С. 137-149.
- Зюбин Л.Н. Психология асоциального поведения несовершеннолетних. Москва, 1967. 57 с.

- Кузнецова Г.И., Харченко Э.Д.** Психологические особенности не-
дисциплинированности подростков // Вопросы психологии. 1981.
№ 6. С. 138-143.
- Невский М.А.** Трудный успех. Москва, 1981. 128 с.
- Платонов К.К.** Краткий словарь системы психологических понятий.
Москва, 1984. 174 с.
- Фокс В.** Введение в криминологию. Москва, 1985. 311 с.
- Шибутани Т.** Социальная психология. Москва, 1969. 535 с.

III. ERIPEDAGOOGIKA AJALUGU

NIKOLAI MÜLLER — TARTU PIMEDATE KOOLIDE RAJAJA

Aldo Kals

23. novembril 1990 süttisid Tartu Ropka-Tamme surnuaias pimedateõpetajate kalmudel ametikaaslaste läidetud küünlad. Vä-relev tuluke jäi ka kujur Ole Ehelaidi kivist naisfiguuri valvatud ja sepisaiaga piiratud hauaplatsile. Ühele sealsele kalmukiyile on kantud tekst: "*Anastasia Kaart-Müller 1903-1928 Nikolai Müller 1896-1970 - pimedate kooli rajaja*". Tartu 2. Eriinternaatkool meenu-tas oma 65. aastapäeval Müllerite abielupaari, sest just nemad panid 1922. ja 1925. a. Emajöelinnas aluse pimedate õpetamise-le.

Nikolai Müller, kelle ametlikes dokumentides esineb sageli veel perekonnanime eestipärane vorm *Mölder*, sündis 1. juunil (19. mail) 1896 Tartus. Tema isa Aleksander oli elukutselt kingsepp. Poeg Nikolai õppis Teshe eraalgkoolis. 1905. a. paiku poiss aga haigestus ja kaotas nägemise. Abi ei suutnud pakkuda ka Tartu silmakliiniku arstid. Oli aga õnne, et Nikolaid ei tabanud neil aegadel nägemise kaotanute tüüpiline saatus – jääda aastateks, kui mitte kogu eluks sihitult koju vedelema.

Pole halba ilma heata. Linnapoisina venestusaja koolis oman-datud keeleoskus lubas teadjal inimestel suunata teda 1906. a. jaanuaris õppima Peterburi, mitte aga elukohajärgsesse, kuid saksa-keelsesesse Riia või Tallinna pimedate kooli. Nii sattus üheksa-aastane poisike otse Venemaa pealinna, kuulsa prantsuse tüfopedagoogi Val-entin Haüy poolt 1807. a. asutatud Peterburi Pimedate Instituuti. Säilinud mälestuste kohaselt õnnestus Peterburi nimekal silmaarstil Ernst Blessigil (1859–1940) N. Müllerit kirurgiliselt ravida ja tema nägemist parandada. Võibolla just selle tõttu avardusid N. Mülleril võimalused oma instituudis edasiõppimiseks. Igatahes kulges tema haridustee Petrogradi Pimedate Instituudi nõrga nägemisega laste osakonnas.

Tänu Petrogradi eesti Jaani koguduse organistist muusika-õpetajale (vist oli see Arro-nimeline mees), sai N. Müller pisut ka emakeelset haridust. Eriti oluliseks, kogu elu määravaks kujunes aga tõhus muusikaõpetus.

N. Müller lõpetas 1916. a. kevadel instituudi pedagoogilise haru.

Need õpingud andsid keskhariduse, kusjuures tema lõputunnistus olevat olnud kiitusega. Alates 1916. a. 20. märtsist kuni järgmise aasta 1. detsembrini vältas M. Mülleri tüfopedagoogi karjäär sõjas nägemise kaotanud sõjaväelaste pimedate koolis Petrogradis. Suulised meenutused seovad selle ka Kroonlinnaga. Võibolla just nimetatud perioodi jäi omastele teada olnud tegevus pealinna ühe tummfilmikino klaverimängijana.

N. Mülleri lapsepõlve- ja noormeheaastad on tartlane Eugen Schultz ilukirjanduslikult paberile pannud oma käsikirja "Kõige pikem öö" VI peatükis [1]. Seal sai pimedateõpetajast Jaanist (alias N. Müller) koguni ristleja "Aurora" ohvitseri (hiljem komandöri) Nikolai Eriksoni kutsel tema laeva madrus, spetsialist helisignaalide alal. Kirjamehe sulg maalib meile pildi, et meeskonna uue liikme poolt udus kuulud helisignaalideta jäänuks laskmata "Aurora" kurikuulsad kogupaugud 7. novembril 1917.

Merendusajaloolase Vladimir Kopelmanniga asja üle vesteldes selgus, et "Aurora" oli 1916. a. Kroonlinna dokis ja sel aastal võeti meeskonda tänapäeva mõistes hüdroakustik vaenlase allveelaevade avastamiseks ja sidepidamiseks omadega. Sinna sobinuks kindlasti N. Mülleri muusikaliselt terav kõrv. Lugu on aga selles, et tema dokumentides taoline vihje puudub. Ehk toob selgust "Aurora" arhiivimaterjalidega tutvumine. Niipalju sellest, aga jätkame veel pisut N. Mülleri ilukirjandusliku elusündmustiku jälgimist. Pimedateõpetajast madruse tagasipöördumine Tartusse 1918. a. veebruaris alanud Saksa vägede pealetungi ajal ei saanud toimuda teisiti kui Vladimir Uljanovi (Lenini) isikliku loaga. Kuigi nendele legendidele pole õnnestunud ametlikku kinnitust saada, on asjaosaline oma loost paljudele tõemeeli rääkinud.

1918. a. Eestisse tehtud külaskäigu ajal lõigati N. Mülleri tagasitee Petrogradi sõjaolukorra tõttu läbi. Mis sinna oli jäänud, see sinna ka jäi, kaasa arvatud küpsustunnistus. Kuigi ta seda veel 1929. a. tulemusteta nõutas [2]. Teised haridust tõendavad dokumendid riisusid N. Müllerilt aga enamlased 1918. a. Jamburgis tema naasmisel Eestisse [3]. Olnuks reisimehel taskus turbekiri Smolnõist, vaevalt sõandanuks teda keegi tülitada. Tartusse jõudnud N. Müller oli kaasaegsete sõnul tugevalt pahempoolsete vaadetega ja eluviisilt täiskarsklane (hiljem loobus ta nii ühest kui teisest). Pedagoogikateadlane Aleksander Elango mäletab neist aegadest teda ja tema sõbratari Anastasia Kaarti liikumas Tartu radikaalsete keskkooli- ja üliõpilaste organisatsiooni "Amicitia" ringkondades.

Aastateks 1919–1927 sidus N. Müller end õpingutega Tartu Kõrgema Muusikakooli klaveri, kompositsiooni ja keskkooli lauluning muusikaõpetajate klassis. Tema pedagoogiks oli Heino Eller [4]. N. Mülleri niigi meisterlik klaverimängutehnika arenes lausa virtuososeks. Mitmekülgne muusikaline haridus andis talle leiva kogu

eluks. See muusikakooli kogemus julgustas hiljem sinna teistegi pimedate õppimasuunamist.

Just neist aastatest on tuntud naisõiguslase Helmi Mäelo meenu- tused kingseppmeistri Aleksander Mülleri ja tema kahe poja (Nikolai ning Roberti) elulust nende majas Tartus Küütri t. 4 [5].

Samal ajal Muusikakooli õpingutega esitas N. Müller 1921. a. jaanuaris avalduse saamaks Tartu ülikooli filosoofiateaduskonna va- bakuulajaks. See studium ei väldanud aga kaua. Tõsi, veel järgmisel aastal esitles N. Müller end üliõpilasena, kuigi oli siis pühendunud hoopis muule tegevusele.

1920. a. kutsuti Tartu ülikooli oftalmoloogia õppetoolile Petro- gradi silmakliiniku peaarst ja direktor Ernst Blessig. See mees oli tuntud-teatud igale Neevalinna pimedale, kaasa arvatud endisele patsiendile N. Müllerile. Aastatel 1921–1929 ülikooli professoriks ja silmakliiniku juhatajaks olnud E. Blessig pühendas kogu oma järgne- va elu Eesti pimedate arstiabi, hariduse, hoolekande, tööhõive jms. korraldamisele [6]. Selles halastust ja humaansust nõudnud töös leidis ta andunud liitlase N. Mülleri isikus. Viimane nägi siin oma tõelist eneseteostust, loomulikku jätku Petrogradis tehtule.

Kui 11. detsembril 1921 organiseeriti Tartus Eesti Pimedate Hoolekande Selts “Pimedate Abi”, oli asutajaliikmete hulgas ka *stud. hist.* N. Müller. Siitpeale oli ta 19 aastat järjepanu selle seltsi eestseisuse liikmeks.

Kuna aastatel 1883–1914 Tallinnas tegutsenud pimedate koo- li ei läinud korda seal taas avada, tekkis vajadus see Tartu üle viia [7]. 1922. a. algul (ilmselt vahemikus 11.–14. jaanuarini) külas- tas N. Müller endist Tallinna pimedate kooli maja Tõnismägi 8 ja koostas nimekirja seal leiduvatest Tartu jaoks kasutamiskõlblikest varadest [8].

Tuli teha muudki. Esiotsa oli suureks tööks koolile vajaliku õppe- ja ilukirjanduse soetamine. Selleks trükiti pimedate ehk Braille' kirjas tavakooli õpikuid ja köideti raamatuks. Ühe emakeelelugemiku (krestomaatia) koostajaks oli aga N. Müller ise. Ta pöördus 1922. a. märtsis oma õpiku asjus nõu saamiseks isegi Tartu ülikooli eesti keele lektori J.V. Veski poole [9]. Järkjärgult pandi nii alus tuhandetest köidetest koosnenud Braille'-kirjalisele raamatukogule.

Kogu 1922. a. kulus seltsil “Pimedate Abi” eeltöödele, mistõttu oli 20. novembril 1922 võimalik avada Emajõe linna Lina t. 6 pime- date kutse- ehk töökool, mille eluiga küündis 1953. aastani. Kooli esimeseks juhatajaks valiti mitme kandidaadi hulgast N. Müller. Petrogradist kaasa võetud kogemustega N. Mülleri kõrval etendas Eesti pimedate haridusloos olulist osa ka tema tulevane äi. Bal- ti Õpetajate Seminari kasvandik, Tartu linna 4. algkooli pedagoog Herman Kaart. Nii alanud uue tüflopedagoogilise ajajärgu kohta

saab teavet ka ühest ülevaateartiklist [10].

Kuigi N. Müller oli Petrogradi Pimedate Instituudis saanud tuheva tüfopedagoogilise aluse, komandeeris Eesti Vabariigi haridusministeerium ta 1923. a. suvel õppereisile Saksamaale. Seal külastas N. Müller Berliini, Chemnitzi, Halle, Hannoveri, Königsbergi, Leipzigi ja Steglitzi pimedate kooli Berliini lähedal.

Näib nii, et 1923. a. lõpus loodeti õige pea ka Tartu pimedate laste algkooli (koolkodu) peatset avamist. Sel puhul on N. Müller palunud end 24. novembril 1923 vabastada töökooli juhataja ametikohalt ja määrata algkooli õpetajaks. Algkooli avamiseni läks aga veel paar aastat. 1. novembrini 1925 jäi N. Müller nii töökooli juhatajaks kui ka Era t. 2 tegevust alustanud algkooli (praeguse Tartu 2. Eriinternaatkooli) juhataja kohusetäitjaks [11].

1923. a. mais toodi pimedate töökool Lina t. 6 majast Era t. 2 hoonesse, kust see 1924. a. lõpus viidi Jaani t. 23 (nüüd 7), vabastamaks ruume algkoolile.

Aastatel 1922–1932 jäi N. Mülleri õlule põhiliselt pimedate muusikaline kasvatus, kaasa arvatud segakoori ja 1926. a. moodustatud puhkpilliorkestri juhatamine. Tema pedagoogitöö alg- ja töökoolis hõlmas klassiaulmist, koorilaulu, keel- ja puhkpille ning muusika-teooriat [12].

1925. a. hakati N. Mülleri eramust Kroonuaia t. 31 üürima ruume pimedate töö- ja algkooli ühiskorteri ning õppetöö vajadusteks. Nii läks see juba varem koolimajana kasutatud eramu Tartu hariduslukkku, kusjuures hoone peremees täitis ühiskorteri juhataja kohuseid heategevas korras. Töö- ja algkooli koos ühiskorteri ning eelkõige vilistlastele määratud töökoda hakati hiljem nimetama Riigi Pimedate Asutusteks.

1924. a. sai N. Mülleri abikaasaks tema kolleeg Anastasia Kaart. Nõrgaltnägija N. Mülleri silmavalgus kustus 1927. a. paiku oletatavasti gripi tüsistusena sootuks. Selts "Pimedate Abi" pidas plaani anda pimedate koolide juhtimine tema naisele, aga viimase haigestumine tuberkuloosi ja enneaegne surm 1928. a. [13] tõmbas sellele kriipsu. Küll tegi oma elutöö Tartu pimedate algkoolis A. Mülleri klassikaaslane Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi Tütarlaste Gümnaasiumi päevilt Miralda Täht [14].

N. Mülleri teenete hulka kuulub aastatel 1930–1932 Jaani t. 21 Riia pimedate kooli kasvandiku Eduard Hallapi trükkaliks olles töötanud Braille' kirja trükikoja ellukutsumine. Selle toodang teenis eelkõige Tartu pimedate koolide õppetöö vajadusi.

11. detsembril 1931 tähistas selts "Pimedate Abi" oma 10. aastapäeva. Sel puhul ilmunud brošüüri "Pimedate hoolekanne Eestis 1921–1931" [15] autoriks on märgitud prof. E. Blessig. Eesti Pimedate Muuseumis oleva selle trükise käsikirjalise variandi all seisab aga teine nimi koos ajaliselts desorienteeriva märkusega: "Seletuskiri,

mis on kaheksal lehel, andis endine (A.K. sõrendus) pimedate kool-kodu juhataja N. Müller” [16]. Oli ju N. Müller 1931. a. veel ametis.

1932. a. algul leiti valitsusringkonnades, et N. Mülleri aeg Tartu pimedate koolide juhataja ametikohal on ümber [17]. Sellele eelnes juba 1930. a. kõmuline laimuartikkel “Postimehes” [18], mis hiljem küll kummutati [19]. Nägemise kadumine ei lasknud N. Mülleril oma tööülesandeid laitmatult täita. Kümneaastase riigitööstaažiga juhataja saadeti 15. detsembril 1932 pensionile. Ta tegi küll katse jääda ametisse meisterinstruktorina muusika alal, kuid see ebaõnnestus. Ometi oli õigustatud tema poolt tihti lastele öeldud fraas: “Mina olen härra, saage ka härradeks”.

Riik lõpetas 1932. a. sügisel ka N. Mülleri eramust pimedate koolile ruumide üürimise. Küll jäi maja seltsile “Pimedate Abi” kolm tuba kantselei ja väikese ühiskorteri tarbeks. Muide, seal elasid Tartu Kõrgema Muusikakooli pimedad üliõpilased Artur Kriisk, Theodor Luks ja Arnold Selge. Seal oli koguni vastuvõturuum pimedale masseerijale, varem trükkalina töötanud E. Hallapile. Kui Teise maailmasõja keerises kaotas peavarju viimase kooliõde, mitmekülgsete vaimsete huvidega Tartu raekoja telefonist Helene Sepp, leidis temagi uue kodu N. Mülleri eramus. Muide, hoones oli “Pallase” õpingute aegu üüriliseks maailmakuulus Eduard Viiralt, kellel oli samuti probleeme nägemisega.

1932. a. pöördelised sündmused mõjusid N. Müllerile masendavalt. Kibestumus sellest saatis teda kogu elu. Pole imestada, et just N. Müller seisis 1934. a. sügisel aset leidnud juhataja Johannes Adolf Oidi vastu suunatud pimedate töökooli õpilaste streigi taga. Ebapopulaarne koolijuht kõrvaldatigi.

Pärast 1932. a. kulus N. Mülleri energia eakate saatusekaaslaste hoolekandele seltsi “Pimedate Abi” kaudu. Näiteks tehti 1933. ja 1935. a. Tartu sügisnäituste ajal nende heaks järjekordsed ülelinnalsed rahakorjandused. Seltsi ruumes korraldati pimedatele vanuritele jõuluõhtuid ja muid meelelahutusi. N. Müllerist on jäänud maha trükitud mälestuskild 1939. a. ilmunud ja ühele pimedate hoolekande tegelasele pühendatud raamatus “Minni Kurs-Olesk 20”.

Nägemisinvalid N. Müller sai oma maja üürimisest ja hoolsa tööga jõukaks meheks. Tema kinnisvarade hulka kuulusid veel majad Kroonuaia t. 27 ja 29 ning talu Palamuse lähedal. Kommunistlikud võrdsustajad tegid 1940. a. oma natsionaliseerimisega sellele kõigele lõpu. Kas oli N. Mülleril üldse vaja elada ettevõtlikult, edasipüüdliselt ja säästlikult?

1940. a. elas N. Müller üle veel seltsi “Pimedate Abi” vägivaldse likvideerimise, aga ta tegi kaasa ka selle taastamise Saksa okupatsiooni ajal. 1944. a. sügisel tõugati selts jälle kaduvikku. Et meil on Tallinnas Eesti Riigiarhiivis siiski fond 3338 (selts “Pimedate Abi”),

võlgne suure osas tänu N. Müllerile. Ta seisis hea selle eest, et seltsi kirjavara jõudis arhiivi kaitsvate seinte vahele. Seal paiknevas Rüigi Pimedate Asutuste fondis [21] ja Tartus Eesti Ajalooarhiivis olev N. Mülleri ülikooliaegne toimik [22] ongi poja Aleksandri ja tema ema Saimi Mülleri mälestuste kõrval käesoleva eluloolise artikli põhilisteks tugipunktideks.

Pärast 1932. a. tegutses N. Müller valdavalt eraõpetajana. Tema elatusallikaks sai arvepidamise, masinkirja ja mitmete muusikariistade (akordion, bajaan, löötpill, klaver, keelpillid) õpetamine, millest "Postimees" tihti kuulutas. Näiteks masinkirjatunde püüdis N. Müller Tartus lausa monopoliseerida. Nimelt ostis ta viimase Saksa okupatsiooni ajal konkurendilt, eespool mainitud A. Elangolt kirjutusmasina endale.

N. Mülleri kursused olid nõutud ja rohke külastatavusega. Tema õppustest osavõttu tõendav dokument võimaldas linna sissekirjutust paljudele maalt sundkollektiviseerimise eest pagenud noortele. N. Müller andis oma eratunde paljude abiõpetajate (Vilma Aarna, Salme Kimmel, Adele Luts jt.) vahendusel peaaegu kuni elu lõpuni 16. juunil 1970. Ka allakirjutanu registreeris end 1969. a. N. Mülleri juurde masinkirjakursustele, kuid oli juba hilja.

N. Müller oli võimekas pimedateõpetaja, kellele võlgne eesti tüflopädagogika taassünni. Tänu musikaalsusele ja heale haridusele tuli ta vaatamata ränkraskele nägemispuudele oma eluga suurepäraselt toime.

KIRJANDUS. ALLIKAD

1. Schultz, E. Kõige pikem öö. Tartu, 1969. Lk. 128–140. (Käsikiri Eesti Pimedate Muuseumis.)
2. Eesti Rüügiarhiiv (ERA). F. 3426. Nim. 1. S. 5. L. 17.
3. Eesti Ajalooarhiiv (EAA). F. 2100. Nim. 1. S. 9847. L. 2.
4. Eesti pimedate tegevuse aktiivsete organisaatorite ja väljapaistvate pimedate lähieluood. Tartu, 1976. L. 36. (Käsikiri Eesti Pimedate Muuseumis.)
5. Mäelo, H. Elutegevuses: Mälestusi. Lund, 1961. Lk. 148, 149, Lk. 185–186.
6. Vt. Роль профессора офтальмологии Эрнста Блессига в эстонской тифлопедагогике // Тез. докл. ТУ республ. конференции офтальмологов ЭССР. Тарту, 1987. С. 14–17.
7. Vt. Kals, A. Tallinna pimedate kool 1883–1914. Tallinn, 1988. Lk. 59–63; Kals, A. Kus on Tartu 2. Eriinternaatkooli lätted? // Valguse Kaja. 1991. Nr. 1. Lk. 8–10.
8. Vt. ERA. F. 3338. Nim. 2. S. 2. L. 5. Nim. 1. S. 1. L. 1p.
9. Sealsamas. Nim. 2. S. 2. L. 12p.

10. Vt. Kals, A. Eesti tüfopedagoogika ajaloost aastatel 1922–1944 // Hälvikute psüühika ja õpitegevuse küsimusi: Tõid defektoloogia alalt. Tartu Ülikooli Toimetised. 1990. Vihik 907. Lk. 162–174.
11. ERA. F. 3426. Nim. 1. S. 5. L. 3.
12. Sealsamas. L. 45.
13. Anastasia Kaart–Müller // Postimees. 1928. 18. nov.
14. Vt. Kals, A. Pimedateõpetaja Miralda Täht (1902–1973) // Progressiivseid ideid eesti pedagoogilise mõtte arengus. Nõukogude pedagoogika ja kool XLI / Koost. A. Elango. Tallinn, 1989. Lk. 83–92.
15. [Blessig, E.] Pimedate hoolekanne Eestis 1921–1931. Seltsi 10. a. kestvuse puhul. Eesti Pimedate Hoolekande Selts "Pimedate Abi" ja riiklikud pimedate koolid Tartus. Tartu, 1931. 8 lk.
16. Müller, N. Pimedate hoolekanne Eestis 1921–1931. Eesti Pimedate Hoolekande Selts "Pimedate Abi" ja riiklikud pimedate koolid Tartus. 8 l. (Kasikiri Eesti Pimedate Muuseumis.)
17. Vt. Postimees. 1932. 30. jaanuar.
18. Pimedad lood pimedate koolis // Postimees. 1930. 6. apr.
19. Postimees. 1930. 18. apr.
20. Müller, N. M. Kurs-Olesk pimedate sõbrana // Minni Kurs-Olesk. Tallinn, 1939. Lk. 44–46.
21. ERA. F. 3426. Nim. 1. S. 5.
22. ERA. F. 2100. Nim. 1. S. 9847.

NIKOLAI MÜLLER – FOUNDER OF SCHOOLS FOR THE BLIND IN TARTU

Aldo Kals

Summary

N. Müller was born on June 1, 1896 in the shoemaker's family in Tartu. In 1905 he fell ill and grew blind. In 1906–1916 N. Müller studied at St. Petersburg (Petrograd) Blind Institute where he graduated from as a tyflopædagog. He worked for one and a half years as a teacher for the blind in Petrograd (1916–1917) and in 1918 came to Estonia.

In 1919–1927 N. Müller studied piano playing and composing at Tartu Higher Music School. Parallel to these studies he applied in the January of 1921 for being admitted to philosophical faculty of Tartu University as an external student. On December 11 of the same year the Estonian Blind Social Welfare Society "Help for the Blind" was founded in Tartu. N. Müller belonged to its managing committee for 19 years (1921–1940). On the initiative of the society on November 20, 1922 vocational school (6 Lina St.) and in 1925 primary school for the blind (2 Era St.) were opened. N. Müller was until 1932

the headmaster and music teacher of both schools. The ministry of education sent him in 1923 on a study trip to Germany to be informed about Western European typhlopedagogical achievements.

In 1925 N. Müller began to rent rooms of his private house 31 Kroonuaia St. for the needs of the communal flat for blind vocational and primary schools and study purposes. So this house went to Tartu educational history, while the owner of the house was the communal flat manager in a charitable way.

N. Müller is also merited for founding the printing-office for the blind that worked in 1930–1932. Since 1932 N. Müller in the main worked as a private teacher. He earned his living by teaching accounting, typescript and several musical instruments. N. Müller died on June 16, 1970. He was buried on Ropka-Tamme cemetery in Tartu.

НИКОЛАЙ МЮЛЛЕР – УЧРЕДИТЕЛЬ ТАРТУСКИХ ШКОЛ СЛЕПЫХ

Алдо Калс

Резюме

Н. Мюллер родился 1 июня 1896 года в Тарту в семье сапожника. В 1905 году он заболел и потерял зрение. В 1906–1916 годах Н. Мюллер учился в Петербургском (Петроградском) Институте слепых и окончил его по специальности тифлопедагога. Полтора года он работал учителем слепых в Петрограде (1916–1917), в 1918 г. возвратился в Эстонию.

1919–1927 годы он учился фортепьяно и композиции в Тартуской высшей музыкальной школе. Одновременно с учебой в музыкальной школе в январе 1921 года он подал заявление о принятии его вольнослушателем на философский факультет Тартуского университета. В течение 19 лет (1921–1940) Н. Мюллер входил в правление организованного 11 декабря того же года в Тарту Эстонского общества опеки слепых “Пимедате Аби” (“Помощь слепых”). Именно по инициативе этого общества 20 ноября 1922 года в Тарту по улице Лива 6 открыли профессиональную или трудовую школу слепых и в 1925 году по улице Эра 2 – начальную школу слепых. Вплоть до 1932 года Н. Мюллер являлся заведующим обеих школ и одновременно был учителем музыки. Чтобы находиться в курсе достижений тифлопедагогики Западной Европы, Министерство просвещения откомандировало его в 1923 году в учебную поездку в Германию.

В 1925 году в частном доме Н. Мюллера по ул. Кроонуайа 31

стали брать внаем помещения под коммунальную квартиру трудовой и начальной школы слепых и для учебной работы. Так этот дом вошел в историю образования, причем хозяин дома выполнял обязанности управляющего коммунальной квартирой в порядке благотворительности.

К заслугам Н. Мюллера можно причислить также возрождение типографии слепых, работавшей в 1930–1932 годах. После 1932 года Н. Мюллер был главным образом частным учителем. Источником его средств к существованию стало обучение счетоводству, машинописи и игре на различных музыкальных инструментах.

Н. Мюллер умер 16 июня 1970 года. Он похоронен в Тарту на кладбище Ропка-Тамме.

SISUKORD

I. HÄLVIKLASTE KÕNE

- Marika Padrik.** Alakõnega ja normaalsete I–II klassi õpilaste sõnatuletusoskused 3
- Карл Карлеп.** Этапы развития техники чтения: проблема, чтение отдельных слов 19
- Karl Karlep.** Stages of reading development: set up of a problem, reading single words. Summary. 35
- Карл Карлеп.** Этапы развития техники чтения: чтение текста и предложений, приемы обучения 36
- Karl Karlep.** Stages of reading development: reading texts and sentences, instruction methodology. Summary. 52
- Vahur Laiapea.** Mõnedest motiveeritud viipetüüpidest eesti viipekeeles 53

II. KÄITUMISHÄLBED

- Tiiu Aunapuu.** Hälbiva käitumise vormid ja raskestikasvatatava nooruki psüühika iseärasused 61

III. ERIPEDAGOOGIKA AJALUGU

- Aldo Kals.** Nikolai Müller – Tartu pimedate koolide rajaja . . . 67
- Aldo Kals.** Nikolai Müller – Founder of Schools for the Blind in Tartu. Summary. 73
- Алдо Калс.** Николай Мюллер – учредитель Тартуских школ слепых. Резюме. 74