

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI  
TOIMETISED

---

УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ  
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS

---

783

ИЗУЧЕНИЕ, ОБУЧЕНИЕ  
И ВОСПИТАНИЕ АНОМАЛЬНЫХ  
ДЕТЕЙ

Труды по дефектологии

TARTU  1987

---

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED  
УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ  
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS  
ALUSTATUD 1893.a. VIINIK 783 ВЫПУСК ОСНОВАНЫ В 1893.г

ИЗУЧЕНИЕ, ОБУЧЕНИЕ  
И ВОСПИТАНИЕ АНОМАЛЬНЫХ  
ДЕТЕЙ

Труды по дефектологии

ТАРТУ 1987

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

Ученые записки Тартуского государственного университета.

Выпуск 783.

ИЗУЧЕНИЕ, ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ.

Труды по дефектологии.

На эстонском и русском языках.

Резюме на русском языке.

Тартуский государственный университет.

ЭССР, 202400, г.Тарту, ул.Оликооли, 18.

Ответственный редактор И. Унт.

Корректоры Л. Яго, И. Пауска.

Подписано к печати 8.09.1987.

МВ 08836.

Бумага писчая.

Формат 60x90/16.

Машинопись. Ротапринт.

Учетно-издательских листов 9,61. Печатных листов 9,75.

Тираж 700.

Заказ № 542.

Цена 1 руб. 90 коп.

Типография ТГУ, ЭССР, 202400, г.Тарту, ул.Тийги, 78.

6 - 4

## I. ИЗУЧЕНИЕ АНОМАЛЬНЫХ ШКОЛЬНИКОВ

### ÜLIÕPILASTÕÕD VAIMSELT ALAARENENUD LASTE FÜÜSILISEST ARENGUST

T. Aunapuu

Defektsete laste füüsiline areng kulgeb teatavasti samade seaduspärasuste järgi kui üldkooli õpilastel, kuid sel arengul on ka palju erinevusi ja iseärasusi. Käesoleva artikli eesmärgiks on teha kokkuvõtte TRÜ defektoloogiaosakonna üliõpilaste diplomitöödest, kus käsitletakse nürmikute, alakõnega, arengupeatusega ja alamõistuslike laste füüsilise arengu erinevaid aspekte, sealhulgas üldfüüsilist arengut (laste pikkus, kehakaal, rindkere ümbermõõt jne.), füüsilisi väärarenguid, peenmotoorika arengut, füüsilist seisundit mõjutavaid faktoreid (nt. biorütmide eri faasid) jne.

Lahmuse Eriinternaatkooli kauaaegse direktori L. Tõnissoni (1981, juhendaja v-õp. T. Aunapuu) uurimus kinnitab varasemaid andmeid selle kohta, et abikooli õpilased jäävad füüsilises arengus üldkooli eakaaslastest maha. Nad hakkavad hiljem istuma, käima. Neil esineb selgrookõverdusi. Keha on sägeli ebaproportsionaalselt arenenud, ajukolju ebanormaalse kujuga (võib olla liiga suur või ka liiga väike). Liigutused võivad olla kohmakad, vähese elastsusega ja puuduliku koordineerimisega.

L. Tõnissoni diplomitöös tehti otsustusi alamõistuslike õpilaste füüsilise arengu iseärasuste kohta 334 abikooliõpilase ja 108 üldkooliõpilase põhjal. Kõigepealt võrreldi abikooliõpilaste pikkust, kehakaalu, rindkere ümbermõõtu J. Auli hindetabeli vastavate näitajatega (vt. tabel 1).

Esitatud andmed näitavad, et abikooli poiste ja tüdrukute arengul on suured erinevused. Kuigi nii poisid kui tüdrukid on keskmisest lühemad, on paljud poisid kehakaalult keskmisest raskemad, tüdrukid aga kergemad. Rindkere ümbermõõtu on nii poistel kui tüdrukutel keskmisest suurem. Loomulikult on igas vanuserühmas keskmisest tendentsist tunduvalt erinevaid õpilasi. Nii on L. Tõnissoni andmetel väga lühikesi poisse 26,7 % ja tüdrukeid 11,2 % uuritud õpilastest, väga pikki poisse 16,3 % ja tüdrukeid 3,4 %, kaalult väga kergeid poisse oli 12 % ja tüdrukeid 12,1 % ning väga raskeid poisse 37,1 % ja tüdrukeid 6,9 %. Seega tuleb kinditada, et tütarlaste füüsiline areng on ühtlasem, ekstreemseid õpilasi on poiste hulgas enam. L. Tõnissoni andmeil on

keskmisest kergemate õpilaste seas rohkesti neid, kes on kannatanud alatoitluse all, põdenud rahhiiti või mitmesuguseid raskeid kroonilisi haigusi. Nende õpilaste jäsemetel on muundumisi, mitmel neist on kanarind, ka hammaste kuju ja lõikumine on muundunud. Suurekasvulised õpilased on üldiselt väga kohmakad. Nende liigutused on kõnega halvasti reguleeritavad. On täheldatud, et need õpilased haigestuvad teistest sagedamini somaatilistesse haigustesse, külmetuvad kergemini, ka esineb neil rohkesti pisitraumasid.

T a b e l 1

Abikooliõpilaste kasv, kehakaal ja rindkere ümbermõõt

Vanus	Kasv (cm)		Kehakaal (kg)		Rindkere ümbermõõt (cm)	
	Auli järgi	Abi-kool	Auli järgi	Abi-kool	Auli järgi	Abi-kool
<u>Poisid</u>						
11	141,4	139,5	31,5	35,6	67,6	66,5
12	146,2	145,0	34,5	39,5	69,9	72,3
13	151,4	150,4	37,7	41,6	72,7	75,1
14	157,3	154,8	41,8	44,7	76,2	75,1
15	163,8	161,3	47,0	52,7	80,3	81,1
16	168,9	164,3	53,9	54,2	84,3	88,3
<u>Tüdrukud</u>						
11	141,4	145,2	34,5	38,5	66,7	70,4
12	147,5	145,8	39,5	37,7	70,3	71,5
13	152,7	146,8	44,5	38,7	73,7	74,3
14	157,3	154,3	49,3	45,6	76,3	78,0
15	159,3	157,2	53,9	46,3	80,2	81,6

S. Verevsoo (1981, juhendaja dots. A. Reinmaa) uuris samu näitajaid arengupeatusega lastel ja tema andmetel on arengupeatusega tüdrukud keskmiselt oma normaalsetest eakaaslastest kasvult pikemad, kehakaalult raskemad ja rinnaümbermõõdult väiksemad, kuid üksikute tütarlaste kehalise arengu näitajad on väga ebahühtlased. Poisid on üldkooli poistest kasvult lühemad, kehakaalult kergemad ja rinnaümber-

mõeldult väiksemad. Varieeruvus poiste üksiknäitude vahel on küll suurem kui normaalsetel eakaaslastel, kuid väiksem kui arengupeatusega tüdrukutel.

Teaduslikes töödes leidub rohkesti viiteid sellele, et alamõistuslikel lastel on halb rüht. Ka L. Tõnisson märgib, et arstlikul kontrollil fikseeriti 25 %-l õpilastest halb rüht (on kirjutatud õpilase terviselehele). Peale selle diagnoositi küfoosi e. kühmselgsust 8,6 %-l ja skolioosi 4,3 %-l õpilastest. Seega kannatab rühihäirete all kokku 37,9 % abikooliõpilastest, üldkooliõpilastel on sama näitaja 10 % Rühihäireid on tütarlastel rohkem kui poistel (28,4 % poiste üldarvust ja 37,1 tütarlaste üldarvust). Õpilaste isiklike toimikute andmetel on 1/3-l rühihäiretega õpilastest selgroodeformatsioon kaasasündinud, 2/3-l omandatud elu jooksul. Põhjastena on märgitud läbipõetud haigused (rahhiit 11,8 %, traumad 6,5 %-l jne.), kuid ka kodused halvad sotsiaal-majanduslikud tingimused (lapse ebaõige hooldamine või toitmine jne.). L. Tõnisson märgib, et sageli istuvad abikooliõpilased tunnis küllaltki lohakalt. Samas aga pööravad õpetajad õpilaste istumisasendile suuremat tähelepanu vaid algklassides. Abikooliõpilastel on kalduvus lugeda ja kirjutada nii, et silmade kaugus vihikust või raamatust on liiga väike. Seega oleks ka selles vajalik õpetajate tunduvalt suurem tähelepanu, sest nägemishäired on 24,5 %-l abikooliõpilastest (üldkoolis on sama näitaja 4,8 %). Abikooliõpilastel on ka mitmesuguseid muid füüsilisi defekte. Nii on lampjalgsust 14,7 %-l abikoolilastest (üldkoolis on sama näitaja 10,4 %). On õpilasi, kellel esineb siseelundite väärarenguid (nt. ühel Lahmuse EIK õpilasel üks lisaneerusagar, mis põhjustab kroonilist neeruvaagnapõletikku), kroonilisi nahahaigusi (2,7 % õpilastest), käte värisemist. Abikooliõpilaste liigutused on tunduvalt aeglasemad kui üldkooliõpilastel, füüsilise jõu poolest ei ole aga vaimselt alaarenenud õpilased nõrgemad. On ka selliseid näitajaid, kus tütarlapsed on füüsilise jõu poolest samaealistest poistest ja üldkooli samaealistest tüdrukutest tugevamad.

Ü. Jürgens (1982, juhendaja dots. A. Reinmaa) märgib, et abikooli õpilastel leitakse sageli südamelihase funktsionaalset nõrkust, südame arütmiaid, arteriaalse vererõhu maldaldumist. Hingamine on neil pindmine. Väikese kopsumahu tõttu on hingamine sagenenud, ei ole rütmiline ning pärast pingutust vajavad nad rahuliku hingamise taastamiseks pikka aega.

Oma diplomitöös kasutas M. Samoilov (1973, juhendajad dots. E. Koemets ja dots. K. Karlep) alamõistuslike laste ja laste-alaalikute füüsilise arengu uurimiseks N. Ozeretsky metoodikat. Ta märgib, et abikooli õpilastel on kõige paremini arenenud staatiline koordineerimine, mille all N. Ozeretsky mõistab keha liikumatult paigalpüsimist ettenähtud asendis. Samal ajal aga on alaalikutel staatiline koordineerimine paremusjärjestuselt teiste mootorikakomponentide seas alles IV kohal. M. Samoilov seletab seda nähtust asjaoluga, et staatiliste funktsioonide kahjustused on seotud lapse kõne alaarenguga (täpsemalt vastavate ajukeskuste kahjustustega). Käte dünaamiline koordineerimine on veidi parem alaalikutel. M. Samoilovi andmed kinnitavad, et alamõistuslike õpilastel on kahjustatud ruumis orienteerumine: kõik katsed, mis olid seotud ruumiga, valmistasid katseisikutele raskusi. Alaalikutel osutusid halvemateks nende katsete tulemused, kus nõuti käte tööd, eriti liigutuste täpsust. Üldiselt märgib uurija, et alaalikud on motoorses arengus tunduvalt vähem maha jäänud kui alamõistuslikud lapsed. On üldteada, et enamikul debiilikutel esinevad puuded keerukate, peente liigutuste valdkonnas, eriti siis, kui liigutusi tuleb sooritada sõnalise instruksiooni järgi. Ü. Jürgens väidab, et igas klassis võib kohata õpilasi ühe või teise lihasgrupi pareesiga, rikutud tunnetus-toonusreaktsiooniga. Tegelemisel füüsiliste harjutustega ilmneb nende laste kohmakus, liigutuste aeglus. Paljudel abikoolilastel on raskusi etteantud liigutuste sooritamisega, nende täitmiseega isoleeritult, täpselt antud parameetrite järgi, sujuvalt ja vabalt. Neil on raske meeles pidada rida järjestikuseid liigutusi, eriti kui need ei ole sarnased igapäevase praktilise tegevusega.

A. Minkovitš (1982, juhendaja v-õp. T. Aunapuu) ja T. Pajur (1983, juhendaja v-õp. T. Aunapuu) uurisid alamõistuslike koolieelikute ja nooremate klasside õpilaste peenmotoorika arengut ning selgitasid välja, et sõrmede osavus ja liigutuste kiirus on alamõistuslikel lasteaiast lastel üle poole aeglasem kui normaalsetel eakaaslastel: nuppude tõstmisel ühest reast teise vastavalt 34,6 sek. ja 14,1 sek. (erinevus 20,5 sek.), torni kokkupanekul 41,2 sek. ja 17,9 sek. (erinevus 23,3 sek.). nõõri punumisel auku-desse 124,4 sek. ja 32 sek. (erinevus 92,4 sek.). Esitatud andmed näitavad, et mida keerulisem on ülesanne, seda enam

paistab silma alamõistuslike koolieelikute kohmakus ja aeglus, võrreldes normaalsete eakaaslastega. Viimase ülesandega (kinganööri punumine) ei saanud 45 % katsealustest üldse hakkama, kuigi instruksiooni ei esitatud ainult sõnaliselt, vaid katset demonstreeriti korduvalt ja esimesel korral sooritas katseisik katse koos katsekorraldajaga. Alklassidesse jõudmise ajaks on õpilaste liigutuste kiirus märgatavalt paranenud. Huvi pakub, et poiste käeliigutused on kiiremad kui tüdrukutel (nuppude tõstmisel ühest reast teise vastavalt 23,9 sek. ja 25,5 sek.), üldkoolis on erinevus poiste ja tüdrukute vahel väiksem, kuid siiski samapidine (poistel 19,9 sek. ja tüdrukutel 20,5 sek.). Vanuse kasvades (katseisikud olid 7 - 10-aastased) tulemused paranesid, s.t. liigutused muutusid kiiremaks ja osavamaks, kuigi arengudünaamika on abikoolis väga väike: abikooli 7-aastasel 25,5 sek. ja 10-aastasel 23,6 sek., üldkooli 7-aastasel 21,8 sek. ja 10-aastasel 10,9 sek. Käerandme ja sõrmede liigutuste täpsuse uurimiseks lasti katseisikul 30 sek. jooksul joonistada paberile nii palju ettenäidatud suurusega ringe, kui ta jõuab (vt. tabel 2).

T a b e l 2

Liigutuste täpsus

Grupp	$\bar{x}$	7-a.	8-a.	9-a.	10-a.
Abikool Ringide arv kokku	16,2	15,5	15,3	19,5	16,0
Ebatäpseid ringe	5,8	6,7	6,3	5,9	5,4
Üldkool Ringide arv kokku	26,8	20,4	25,3	28,9	32,0
Ebatäpseid ringe	2,6	6,6	1,6	1,7	1,6

Nagu tabelist näha, paranevad katsetulemused vanuse kasvades ainult üldkooli õpilastel, kuigi ebatäpsete ringide hulk on ka abikooli õpilastel korrelatsioonis vanuse kasvuga. Ilmselt ei määra abikooli õpilaste liigutuste kiirust siiski mitte niivõrd vanuse kasv, kuivõrd just lapse individuaalsed iseärasused. Sama tendentsi kinnitasid ka H. Oja (1980, juhendaja dots. K. Karlep) katsete tulemused, mis näitasid, et abikooli I - II klassi õpilastel on puudujääke käeliigutuste täpsuses. Näiteks vertikaalkriipsude joonistamisel oli I klassis õpilaste keskmine vigade protsent esi-

mesel katsel 52,8 %, ringide joonistamisel koguni 83 %.

Sõrmede osavus ja liigutuste kiirus on ka nõrbikutel, nürmikutel ja rasketel kõnehälvikutel nende normaalsete eakaaslaste omast halvem. Seda kinnitavad M. Telvari (1975, juhendaja vanemteadur E. Peets ja dots. V. Vääränen) ja M. Kattai (1976, juhendaja vanemteadur E. Peets) uurimused.

M. Reiu (1984, juhendaja v-õp. T. Aunapuu) ja E. Haidma (1984, juhendaja v-õp. T. Aunapuu) uurisid, kuidas mõjutavad biorütmid tervishäiretega ja alamõistustlike koolieelike elutegevuse erinevaid valdkondi, sealhulgas ka füüsilisi võimeid, s.t. käelist osavust, käte värisemist ja staatilist vastupidavust. Staatilise vastupidavuse mõõtmiseks kasutati üht N. Vaizmani testidest, milles nähakse ette raskuse hoidmist ettesirutatud kätel õlgade kõrgusel (kasutati noorematel lastel 0,6-kg, vanematel 1,2-kg raskust). Lastele anti korraldus: hoiu, kuni jõuad. Fikseeriti aeg sekundites. Tulemuste seos F-rütmi (F-rütm ehk füüsiline biorütm on 23-päevase intervalliga) seisudega oli selgelt märgatav. Debiilsete laste staatiline vastupidavus raskuse hoidmisel oli kõige suurem F-rütmi positiivsetes faasides (16,2 sek.) ja oluliselt nõrgem kriitilistel päevadel (10,3 sek.). Staatilisele vastupidavusele oli kõige tugevam F-rütmi kriitiliste päevade mõju, kus füüsiline võimekus vähenes rohkem, kui sama rütmi positiivses faasis suurenes. Liigutuste kiirust iseloomustavate näitajate puhul ei olnud erinevus F-rütmi seisude vahel nii suur kui eelmises katses. Parem keskmine tulemus (9,83 punkti) langeb aga siingi F-rütmi positiivsele faasile ja kõige nõrgem keskmine tulemus (7,57 punkti) jääb F-rütmi kriitilistele päevadele.

F-rütmi kriitilised päevad või nende naaberpäevad on kõige ohtlikumad haiguste suhtes. Haiguste 15 juhust ainult kaks ei olnud seostatavad F-rütmi seisudega. Ka on laste käte värisemisel otsene seos biorütmi kriitiliste päevadega: debiilse koolieeliku niigi nõrgalt arenenud käte liigutused on F-rütmi kriitilistel päevadel veelgi nõrgemad ja saamatumad. Selgus ka, et F-rütmi kriitilistel päevadel avaldub laste väsimus maksimaalsel kujul ja põhjustab debiilse lapse üldise seisundi halvenemist. Kõrvutades laste füüsilisi näitajaid F-rütmi graafikutega, on näha, et F-rütm võtab osa laste füüsiliste võimete faasilisest muutusest. Märgatavalt rohkem jõudu ja suurem liigutuste kiirus on rütmi positiivses faasis, kriitilistel päevadel langeb oluliselt

füüsiline jõud ja vastupidavus. Järelikult on debiilsete koolieelikute küllaltki ebastabiilsed füüsilised võimed siiski otseses sõltuvuses F-rütmi faaside kõikumisest.

Nagu eeltoodust näha, on kõige enam diplomitöid pühendatud defektsete laste peenmotoorika uurimisele. See on ka igati põhjendatud, sest just peenmotoorika parandamine vajab kõige enam korrektsioonitööd. Ei saa ju ilma peenmotoorikat arendamata hakkama ei tööõpetus-, joonistamis-, kehalise kasvatus ega emakeele- või matemaatikaõpetaja. Seetõttu on eriti oluline tunda õpilaste peenmotoorika arengu eärasusi võimalikult igakülgselt. Ometi on alamõistustlike laste füüsilist arengut ja võimalikku korrektsioonitööd käsitlevaid töid seni veel küllaltki vähe. Ka on töödes rohkesti põhjendamatuid kordusi nii alateemade valikus, uurimismetoodikas kui õpilasgruppide valikus. Ilmselt oleks otstarbekas juba töö planeerimisel lähtuda olemasolevast ning läbitud etappidele mitte tagasi pöörduda, vaid lisada midagi uut. Näiteks puuduvad praegu uurimused kehalise kasvatus e hinde normide vastavusest abikooli õpilaste füüsilise arengu tasemele. Täiesti puuduvad kehalise kasvatus e, rütmika- ja ravikehakultuuritundide metoodikaga seotud probleemide lahenduskatsed. Ka ühe ja sama õpilase peenmotoorika arengudünaamika on esialgu veel lahendamist vajav küsimus, rääkimata peenmotoorika arendamise metoodika küsimustest. Nimetatud on vaid üksikud väheuuritud valdkonnad. Seega on defektoloogiaosakonna üliõpilastel edaspidi võimalik osaleda mitmete huvitavate probleemide lahendamisel.

Lõpetuseks tuleb öelda, et kuigi enamus üliõpilastöid on konstateeriva iseloomuga, s.t. uuringute tulemused langetavad kokku juba varem nõukogude teadlaste poolt kirjanduses esitatud seisukohtadega, leidub ka täiesti uut ja seega eriti väärtuslikku. Esiletõstmist väärib esmakordne katse seostada füüsilist arengut biorütmide, eriti F-rütmi faasidega. Kuna uurijad leidsid statistiliselt usaldatava seose lapse F-biorütmi faaside ja füüsilise seisundi eri külgede, sealhulgas ka enesetunde, meeleolu ja tervisliku seisundi vahel, siis osutub see vajadusele arvestada nimetatud asjaolu nii kehalise kasvatus e õpetaja kui ka kõigi kasvatajate poolt.

## K i r j a n d u s

- Haidma E. Biorütmide mõjust debiilsete koolieelikute elutegevuse mõningatele külgedele: Diplomitöö. - Tartu, 1984. 78 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Hendrikson M. Eriinternaatkoolide lõpuklasside õpilaste mõningatest käelis-motoorsetest võimetest (Tartu I ja II EIK andmetel): Diplomitöö. - Tartu, 1975. 63 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Jürgens Ü. Abikooli õpilaste füüsilise arengu näitajad: Diplomitöö. - Tartu, 1982. 122 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Kattai M. Manuaalsete võimete ja käelise tegevuse seostatus anomaalsetel õpilastel: Diplomitöö. - Tartu, 1976. 113 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Minkovitš A. Vaimselt alaarenenud koolieelikute käelise tegevuse iseärasustest: Diplomitöö. - Tartu, 1982. 54 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Oja H. Käte peenmotoorika ja nägemistaju arengu mõju kirjutamisvilumuste omandamisele abikooli I klassi õpilastel: Diplomitöö. - Tartu, 1980. 80 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Pajur T. Abikooli nooremate klasside õpilaste käelise tegevuse iseärasusi: Diplomitöö. - Tartu, 1983. 59 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Reiu M. Biorütmide mõjust tervisehäiretega koolieelikute elutegevuse mõningatele külgedele: Diplomitöö. - Tartu, 1984. 88 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Samoilov M. Vaimse alaarenguga ja kõne alaarenguga laste motoorika iseärasusi: Diplomitöö. - Tartu, 1973. 84 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Telvar M. Eriinternaatkoolide lõpuklasside õpilaste mõningatest manuaalsetest võimetest (Tartu I ja II EIK andmetel): Diplomitöö. - Tartu, 1975. 92 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Tõnisson L. Lahmuse Eriinternaatkooli õpilaste somaatiline areng ja tervislik seisund: Diplomitöö. - Tartu, 1981. 73 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Verevsoo T. Vaimse arengupeatusega õpilaste füüsilisest arengust: Diplomitöö. - Tartu 1981. 48 lk. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)

ДИПЛОМНЫЕ РАБОТЫ О ФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ  
УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

Т. Аунапуу

Р е з ю м е

Студенты дефектологического отделения ТТУ выяснили некоторые особенности физического развития учащихся вспомогательной школы. Они отметили, что учащиеся вспомогательной школы ниже ростом и тяжелее весом, чем их ровесники в массовой школе. У умственно отсталых учащихся часто наблюдаются расстройства осанки, замечено сильное дрожание рук, скорость движения рук минимальная. Учащиеся вспомогательной школы не умеют управлять своими движениями, согласовывать их между собой. Темп движения пальцев индивидуально различен. Умственно отсталым учащимся доставляют трудности упражнения, которые связаны с ориентировкой в пространстве. Заболевания и физическая выносливость непосредственно связаны с  $\Phi$ -биоритмом. Особенно опасны критические дни и отрицательные фазы этого биоритма. Скорость движения чаще всего лучше в положительных фазах  $\Phi$ -биоритма и ниже среднего в критические дни.

## ARENGUHÄLVETEGA ÕPILASTE LIITLAUSETE KOOSTAMISE OSKUSTEST

K. Plado

Erikoolide ette seatud õppe-kasvatustöö ja korrektsiooniülesannete realiseerimise teed sõltuvad esmajoones laste arengupuudest.

Normaalselt arenevate ja arenguhälvetega laste võrdlev analüüs on näidanud, et põhilised psüühika arengu seaduspärasused on normi ja hälvete korral ühised (Блацова Т.А., 1972). Seda mõtet avaldas L. Võgotski juba 20. - 30. aastatel, tema väite paikapildavust on kinnitanud hilisemad uurinud. Kuid lisaks ühistele tunnusjoontele iseloomustab hälbelist arengut veel rida spetsiifilisi iseärasusi, mis tulenevad otseselt arenguhälvet põhjustanud defektist: psüühiliste funktsioonide küpsemisaeg hilineb, normile ei vasta tunnetustegevus ning tunde- ja tahtevald. Praktika näitab, et õppe-korrektsioonitöö võtted erinevates koolitüüpides võivad kattuda, kui põhivõtetele lisanduvad spetsiifilised, just kindla õpilaskontingendi jaoks otstarbekamad käsitlusviisid.

Korrektsiooni eesmärke silmas pidades selgitatakse õpilastele ümbritseva elu mitmesuguseid nähtusi, nende põhjusi ja tagajärgi. Nimetatud seoste leidmine ja lahtimõtestamine pole alati lihtne isegi üldkooli õpilastele. Olukord komplitseerub veelgi, kui õpetada tuleb hälvikuid, kelle intellektuaalses tegevuses märgitakse terve rida iseärasusi. V. Sinjov, iseloomustades abikooli õpilasi, märgib muuhulgas ka nende teadmiste ja kogemuste kasutamise raskusi, primitiivset ja lihtsustatud lähenemist nähtustele, väliste ja tihti ebaoluliste tunnuste ületähtsustamist, üldistusvõime puudulikkust jne. (Синев В.Н., 1971).

Abikoolis õppivatel lastel on primaarseks defektiks intellektipuue. Teistel hälvetega lastel (nürmikud, nõrbikud, kõnehälvikud) võib intellektuaalne tegevus olla kahjustatud sekundaarselt, mis toob kaasa osalise analoogia laste tegevuses ja käitumises. Toetudes nõukogude väljapaistvate psühholoogide uurimustele, märgivad K. Karlep ja J. Kõrgesaar eri hälberühmade ühistunnustena puudulikku orienteerumist keskkonnas, kõrvalekaldeid isiksuse arengus ja piiratud verbaalsuhtlemise võimalusi (Karlep K., Kõrgesaar J., 1982, lk. 46). Nimetatulist viimane on üheks oluliseks põhjuseks, miks iga-

suguse puude korral enamal või vähemal määral kahjustub kõne areng. Puudulik kõne omakorda takistab laste normaalset suhtlemist ja on seega pidurdavaks teguriks nende arengule tervikuna. Intellektipuude tõttu ongi anomaalsetele lastele tihti raske selgeks teha, miks üks või teine nähtus tege-likkuses toimub või jääb toimumata. Kuid isegi siis, kui laps mõistab põhjus-tagajärg-suhteid, ei kindlusta see veel normaalset kõnelist suhtlemist. Vajalik on suhete õige verbaalne väljendamine, et ka kaasvestleja saaks täpset informatsiooni. Raskuseks on sobivate keeleliste vahendite valiku ja nende keelenormile vastava kasutamise probleem. Järel-likult võib kõnelise suhtlemise ebaadekvaatsuse korral koos sõnavara puudulikkusega olla tegemist nii impressiivse (ei mõista) kui ka ekspressiivse (ei oska end väljendada) agrammatismiga. Harilikult esinevad mõlemad vormid koos, seejuures esmast on tihti raske selgitada. Õpetamise käigus tuleb pedagoogil silmas pidada mõlemat ning tegelda nii kõne mõist-  
mise kui ka väljendusoskuse kujundamisega.

Näeme, et kõnearenduslikud probleemid on kõikides koo-litüüpides väliselt sarnased. Õppetöö organiseerimisel eri-koolides peetaksegi emakeele õpetamisel silmas kaht olulist nõuet: töö praktilist suunitlust ning kõnearenduse juhtivat rolli. Mil määral on aga õpetamise protsess näiteks abikoo-lis ja kõnehälvikute koolis samasugune, mil määral erinev, seda ei ole seni veel täpselt määratletud.

Käesolevas artiklis püütaksegi nimetatud küsimusele osaliselt vastust leida. Nagu juba märgitud, tulenevad eri-nevused metoodikas õpilaskontingendi iseärasustest ja õpi-laste eelteadmistest. Alakõnega laste kõnet ja selle aren-damise võimalusi on lähemalt analüüsinud L. Spirova. Erili-se tähelepanu alla on võetud raskused, mis kerkivad esile sõnavara, grammatika ja sidusa teksti koostamise oskuste formeerimise käigus (Спирова Л.Ф., 1980). Käesoleva töö raa-mes huvituti esmajoones sellest, millised probleemid kerki-vad üles seoses lauseõpetusega.

L. Spirova andmetel on alakõnega laste laused lühike-sed ning agrammatilised. Isegi IV klassi õpilaste lauses on harva üle 3 sõna. I klassi õpilased kasutavad sageli ühesõ-nalist lauset. Harilikult on selleks nimisõna, kuid võib ol-la ka verb või isegi omadussõna. Selline "lause" võib esi-neda ka kõne normaalse arengu korral, kuid ainult 1-2-aas-tasel lapsel. Kõne edasine areng alakõnega lastel on aga

spetsiifiline ja seda ei saa vaadelda kui normi kordamist aeglustunud tempos.

Kui puuduvad andmed analüsaatorites, tsentraalses ja perifeerses närvisüsteemis ning kui last ümbritseb igati normaalne kõnekeskkond, siis peaks 5-aastane laps suutma koostada mitte ainult õigeid lihtlauseid, vaid ka enamikku liitlause konstruktsioone (Гвоздев А.Н., 1955). Seda võimaldavad praktilised oskused arvestada morfoloogia ning süntaksi peamisi seaduspärasusi. Mitmet autorid (A. Gvozdev, H. Rätsep) peavadki kõne arengutaseme määramise üheks kriteeriumiks erinevate konstruktsioonide hulka, mida laps oma kõnes iseseisvalt kasutab. L. Spirova katsetest selgus, et vaegkõnelejate kooli algklasside õpilased ei suuda konstrueerida keelenormile vastavaid lauseid juba siis, kui tegemist on üle 3-sõnalise lihtlausega. Näiteks II klassis moodustati veatuid lauseid vaid 23 %. Liitlause konstrukteerimisel suurenes vigade hulk veelgi. Peamised vead on eksimused konstruktsiooninõuete vastu. Kergemateks osutusi laused, millega väljendati mingi olukorra või sündmuse toimumise kohta, aega ning põhjust.

Eesti õppekeelega erikoolide õpilaste oskusi eelnimetatud suhteid väljendavate liitlause moodustamisel on kontrollinud mitmed TRÜ defektoloogiaosakonna üliõpilased (Konsap K., 1982; Padar A., 1982; Roon R., 1983; Mölder A., 1983; Siibak A., 1984). R. Rooni uurimuse eesmärgiks oli kontrollida IV, VI ja VIII klassi õpilaste oskusi ruumisuheteid väljendavate liitlause konstrukteerimisel. Katsetes osales 96 last. Ülejäänud autorid kotasid katsematerjali nende liitlause moodustamisoskuse väljaselgitamiseks, millega saab väljendada põhjus-tagajärg-suhteid. Suhtegrupiselt olid laused valitud nii, et esindatud oleksid kõik võimalikud lausekonstruktsioonid. Katsete meetodika oli kõigil ühesugune, ka materjal oli sama. A. Siibak ei kasutanud sellest tervikut, vaid jättis kõrvale varem liigselt raskeks osutunud konstruktsioonidega laused. K. Konsapi katsematerjalis puudus 3 ülesannet (lause alguse valik, sidendi valik ja lause konstrukteerimine vastuseks küsimusele). Katsealused valiti keskastme õpilaste seast, ühtekokku 4 rühma: vaimselt alaarenenud laste oskusi liitlause moodustamisel kontrollis K. Konsap (50 õpilast), nürmikute (32 last) ja vaegkõnega (49) lastega tegi katseid A. Padar, nimetatud kolmest rühmast sai oma võrdlusandmed A. Siibak (kokku 112

last, neist 40 oligofreenikut, 40 alakõnega last ja 32 vaegkuuljat).

A. Mölder korraldas konstateeriva eksperimendi 1983. aastal Tallinna 3. Logopeediakoolis, mis nüüd kannab nime-tust Tallinna 57. 8-klassiline Kool. Tema diplomitöös räägitakse kõne alaarenguga lastest. Enamik selle kooli õpilasi osutus aga vaimse arengu peetusega õpilasteks, kellel lisaks põhipuudele on ka vaegkõne. Ainult väike osa sellest rühmast on primaarse alakõnega lapsed. Käesolevas artiklis on vaadeldud A. Mölder'i andmeid vaimse arengu peetusega laste kohta käivaina, mis annabki meile neljanda katserühma (48 õpilast). Katsematerjali valiku aluseks võeti N. Formanovskaja väljatöötatud liitlausete struktuur-semantiline klas-sifikatsioon.

Uurimuste tulemuste analüüsil selgus, et üheks lihtsa-maks suhteks, mille väljendamine liitlause abil tekitab abi-kooli õpilastele suhteliselt vähem raskusi, on kohasuhe. Siiski ulatus õigete vastuste hulk abikooli keskastmeklas-sides lause mõistmist kontrollivates katsetes ainult 62,6 %-ni. See on ka mõistetav, sest eesti keeles kuulub kohasuh-teid väljendavate liitlausete struktuuri peale sidendi veel pealause korrelaat. Lausete mõistmiseks tuleb tunda mõlema täpset tähendust.

Lausete konstrueerimine eeldab samatüübiliste lausete mõistmist. On arusaadav, et puudulikult mõistetavaid konst-ruktsioone moodustavad õpilased halvemini. 1983. a. korral-datud eksperimendi tulemuste analüüs võimaldab märkida järg-mist.

1. Kohasuhteid väljendavate liitlausete konstrueerimi-ne sõltub ülesande tüübist. Vähem vigu tehti osalausete so-bitamisel ja sisendi lünga täitmisel (vigu vastavalt 28,9 % ja 36,2 %).

2. Klasshaaval positiivsete vastuste arv suureneb: kui IV klassi õpilased moodustasid ebaõigesti üle poole lause-test (vigu 55,4 %-s lausetest), siis VIII klassis vähenes vigade hulk 29,1 %-ni. Siinjuures peab arvestama, et IV klas-si õpilased on üleminekuperioodil, mil neid alles valmista-takse ette grammatika kursuse omandamiseks. Liitlausega veel põhjalikult ei tegelda.

3. Raskem on konstrueerida lauseid, mille struktuur ei ole igapäevakõnes sagedane. Näiteks lausetüüp, mis skeemina väljendatuna oleks: \_\_\_\_\_ seal, kus \_\_\_\_\_. IV klas-

sis oli antud struktuuriga lausetes vigu 81,2 %-l, VI klassis 68,8 %-l ja VIII klassis 55,7 %-l lastest. Nii lause mõistetavuse kui konstrueerimisoskuse seisukohast on eelistatavad laused, milles korrelaat ja sidend väljendavad samatüübilist suhet:

\_\_\_\_\_ sinna, kuhu \_\_\_\_\_ . VIII klassis vigu 15,6 %;  
\_\_\_\_\_ seal, kus \_\_\_\_\_ . VIII klassis vigu 12,5 %;  
\_\_\_\_\_ sealt, kust \_\_\_\_\_ . VIII klassis vigu 25 %.

IV klassis jääb ka nende lausete moodustamise oskus madalale tasemele (valede lausete hulk vastavalt 53,2, 43,9 ja 38,1 %).

Kuna ilmnes, et liitlausete praktilise moodustamisega abikooli IV klassi õpilased veel toime ei tule, jäeti see katserühm edaspidi eksperimendist välja.

Üheks keerulisemaks suhteks, millega lapsed igapäevaelus tihti kokku puutuvad, on põhjus-tagajärg-suhe. Nagu eespool öeldud, ei ole anomaalne laps suuteline alati neid seoseid adekvaatselt mõistma. Nimetatu ongi esmaseks põhjuseks, miks abikooli õpilaste lausetes on tihti eksimusi loogika vastu. Alakõnega laste lausetes kohtab sisulisi vigu tunduvalt vähem kui eksimusi lausete struktuuri vastu (Спирова Л.Ф., 1980). Sisuliste vigadena arvestatakse näiteks omavahel loogiliselt mittesobivate osalausete ühendamist, põhjuse asendamist eesmärgiga jne., kuid lause struktuur on korrektne. Konstruksioonivigadena võib märkida alljärgnevaid.

1. Instruksiooni mittetäitmine - kas oskamatuses või tähelepanematuses, seda ei ole eraldi kontrollitud. Võib aga oletada, et mõju avaldavad mõlemad põhjused. Sellesse vigaderühma kuuluvad juhud, mil liitlause asemel on koostatud lihtlause, on kasutatud teist sidendit vms., s.o. juhud, kus lause konstruksioon on veatu, kuid esitatud nõuetele mittevastav.

2. Vajaliku lauseliikme puudumine.

3. Verbi erinev aeg osalausetes.

4. Sidendi tähenduste piiratud tundmine või sidendi ebaõige kasutamine, sidendi puudumine.

5. Asesõnade ebaõige kasutamine või puudumine.

6. Rohked interpunktsioonivead (84,7 % lausetest olid ilma komata).

Omaette vigaderühmana on arvestatud oskamatuses või mingil muul põhjusel koostamata jäetud lauseid. Seesuguseid vigu kohtab kõigi katsegruppide laste lausetes, vahe on vaid

sageduses: oligofreenikutest rohkem jätvavad lauseid moodustamata nürmikud ja alakõnega lapsed.

Ülevaatlikud andmed, iseloomustamaks vaimselt alaarenenud laste, nürmikute ja vaegkõnega laste liitlausete moodustamise üldist suutlikkust, on paigutatud tabelisse 1. Tabel 2 annab ülevaate õigesti koostatud liitlausetest klasside haaval erinevate ülesannete kaupa.

T a b e l 1

Põhjuslikke suhteid väljendavate liitlausete moodustamine (õigete lausete % võimalikust)

Klass	Hälve	Vaegmõistuslikkus	Vaegkuulmine	Alakõne
VIII		85,2	75,5	83,6
VII		79,7	60,8	76,0
VI		71,1	49,0	72,7
V		73,0	49,1	65,5
Keskmiselt		77,3	58,6	74,4

Selgub, et alakõnega lapse ja oligofreeniku liitlause moodustamise oskused on praktiliselt võrdsed. Kõnepuuetega laste rühma tulemusi mõjutab V klass, kus vahe abikooli õpilaste tulemustega võrreldes on kõige suurem (7,5 %). Peab aga arvestama, et kõnehälvikute koolis on V klassi emakeele programm veel grammatika propedeutika programm, abikoolis alustatakse V klassis grammatika elementaarkursusega.

Nimetatuist tunduvalt kesisemad tulemused olid nürmikutel, kelle õigete vastuste hulk ulatus vaid 58,6 %-ni, kusjuures V ja VI klassis olid moodustatud lausetest pooled valed. Nürmikute õigete vastuste hulk jääb väikseks selle tõttu, et nende töödes on palju lauseid moodustamata. Tegemist võib siin olla oskamatusesega lauseid konstrueerida, kuid lisaks sellele on neil kriitiline suhtumine oma tööse paremini arenenud kui oligofreenikutel. Paremini arenenud kriitikameel ei luba neil koostada mõttetuid lauseid. Kahtluse korral võibki lause jääda moodustamata.

Kuna kõikides harjutustes kordusid samad põhjuslause konstruktsioonid, siis saime hinnata ka konstruktsioonide raskusastet. Selleks anti igale konstruktsioonile, mille

T a b e l 2

Põhjuslausete konstrueerimine erinevates koolitüüpides klasside  
kaupa (õigete vastuste % lausete üldarvust)

Üles- ande nr.*	VIII klass			VII klass			VI klass			V klass			V-VIII kl. keskm.		
	AK	N	KH	AK	N	KH	AK	N	KH	AK	N	KH	AK	N	KH
1.	72,5	82,8	76,3	67,5	57,8	72,5	61,3	45,3	62,5	76,3	37,5	58,8	69,4	55,9	67,5
2.	76,3	57,8	78,8	68,8	43,8	76,3	63,8	28,1	75,0	63,8	54,7	76,3	68,2	46,1	76,6
3.	97,5	87,5	80,0	93,8	70,3	76,3	73,8	65,6	68,8	81,3	60,9	70,0	86,6	71,1	73,8
4.	93,8	87,5	95,0	91,3	65,6	91,3	83,8	70,3	87,5	85,0	65,6	65,0	88,5	72,3	84,7
5.	86,3	60,9	76,3	80,0	79,7	61,3	67,5	37,5	62,5	70,0	37,5	56,3	76,0	53,9	64,1
6.	83,8	84,4	91,3	71,3	75,0	83,8	71,3	64,1	90,0	67,3	54,7	85,0	73,4	69,6	87,5
7.	96,3	90,6	83,8	92,5	68,8	71,3	87,3	60,5	62,5	92,5	59,4	55,0	92,2	69,9	68,2
8.	75,0	52,5	87,5	72,5	25,0	75,0	60,0	20,0	72,5	47,5	22,5	57,5	63,8	30,0	73,1
I-VIII keskm.	85,2	75,5	83,6	79,7	60,8	76,0	71,1	49,0	72,7	73,0	49,1	65,5	77,3	58,6	74,4

\* Ülesannete numbrid tähistavad järgmisi harjutusi:

1. lause iseseisev lõpetamine,
2. lause iseseisev alustamine,
3. lausele sobiva lõpu valik antud variantidest,
4. lausele sobiva alguse valik antud variantidest,
5. osalausete sobitamine,
6. sidendi valik lünka,
7. lause moodustamine vastuseks küsimusele,
8. lause moodustamine antud sidendile toetudes.

järgi oli koostatud õige lause, üks punkt. Maksimaalne punktisumma oli seega 650. Iga konstruktsioon sai sel teel teatud arvu punkte, mille jagamine võimaluste üldarvuga ja jagatise korrutamine 100-ga andis protsentväärtuse, mis näitab, kui suur osa selle konstruktsiooni järgi koostatud lausetest kõikides harjutustes ja kõiki katsealuseid arvestades olid veatud (nii sisulise kui vormilise eksimusega). Järjestades konstruktsioonid protsentide kahanemise järjekorras, saame pingerea kergemalt raskemale. Kuna K. Konsapi katsealused olid oligofreenikud, siis kehtib see pingerida eelkõige nende juures. Teistes katses rühmades pole spetsiaalset kontrolli tehtud, kuid osalised andmed võimaldavad oletada sama järjestuse kehtivust ka nendes (vt. tabel 3).

T a b e l 3

Põhjuslause tüüpide järjestus

Skeem	Edukuse %
1. _____, sest _____.	79,4
2. _____, sellepärast et _____.	71,4
3. _____, kuna _____.	70,6
4. Kuna _____, siis _____.	60,9
5. _____ ja selle tulemusena _____.	60,9
6. _____ ja järelikult _____.	60,3
7. Selle tõttu, et _____, _____.	60,2
8. Sellepärast, et _____, _____.	49,5

Üheks lausete konstrueerimise edukust oluliselt mõjutavaks teguriks on ülesande tüüp, mille järgi lastel lauseid moodustada tuleb. Vahe võime teha kahe ülesandeliigi vahel: valikülesanded (neis on esitatud sõnavara, lapsel tuleb moodustada korrektne lause) ja lausete iseseisvat koostamist nõudvad ülesanded (lause alustamine, lõpetamine, antud ainult sisend vms.), kus sõnavara oli ainult osaliselt olemas või puudus see täiesti. Arvestades ülesannete sooritamise edukust võime 1982. - 1984. a. eksperimentide tulemuste põhjal anda ka orienteeriva harjutuste järjestuse liitlause õpetamiseks. Seda võimaldab suures osas kattunud katsematerjal. Saadud protsentväärtustel ei ole mõistagi absoluutset iseloomu. Tuleb arvestada, et ka ühesuguse diagnoosiga lapsed on alati mõneti erinevad, erinev on klassi tase, sest õpeta-

mise tõhusus sõltub üheaegselt paljudest teguritest. Katsete kordamisel ja materjali muutmisel saaksime arvatavasti teised arvulised andmed, kuid üldist tendentsi võib märgata praegugi (vt. tabel 4).

T a b e l 4

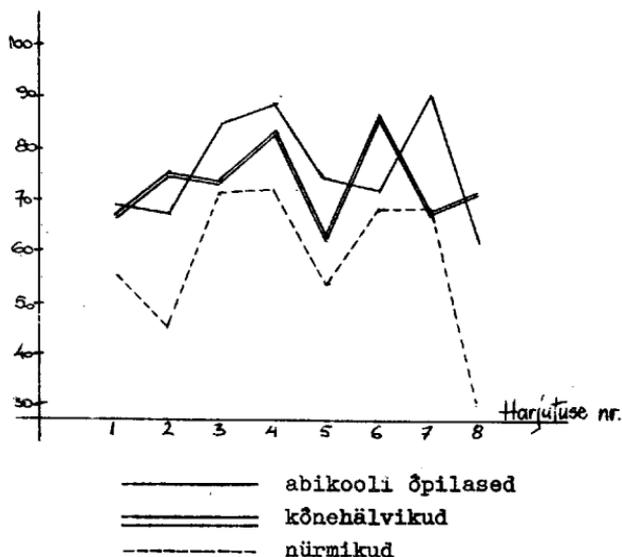
Harjutuste järjestus sõltuvalt sooritamise edukusest  
(õigete lausete protsent ülesandes)

Katserühm, aasta	Ülesanded (number ja %)									Keskmine %
VAP	4	6	8	2	3	5	1	7		
1983	89,2	86,8	83,5	81,2	81,3	76,4	67,7	63,8		78,7
Nürmi- kud										
1982	5	3	1	2	8					
	85,4	85,0	36,2	33,5	28,5					56,2
1984	4	3	7	6	1	5	2	8		
	72,3	71,1	69,9	69,6	55,9	53,9	46,1	30,0		
Vaimselt alaarenenud õpilased										
1982	4	3	5	1	2	8	6	7		
	76,8	71,4	64,8	64,6	64,1	57,8	52,0	51,3		70,1
1984	7	4	3	5	6	1	2	8		
	92,2	88,5	86,6	76,0	73,4	69,4	68,2	63,8		
Kõnehälvikud										
1982	3	5	2	1	8					
	96,3	91,2	65,0	56,0	49,3					73,0
1984	4	6	2	3	8	7	1	5		
	84,7	87,5	76,6	73,8	73,1	68,2	67,5	64,1		

Näeme, et kõige edukamalt moodustasid liitlauseid vaimse arengu peetusega lapsed (78,7 %). Võib oletada, et see näitaja oleks veelgi kõrgem puhta katserühma korral (praegu viisid mõned primaarse kõnepuudega lapsed rühma üldise edukuse allapoole). Alakõnega laste ja abikooli õpilaste tulemused on ligikaudu võrdsed (kõnehälvikud ületavad õige pisut oligofreenikuid). Kõige suuremad raskused liitlausete moodustamisel on vaegkuuljatel lastel, kes tulid ülesannetega toime keskmiselt vaid 56,2 % ulatuses. Peamiseks põhjuseks on nende äärmiselt kesine aktiivne sõnavara. Liitlausete konstrueerimise edukus sõltub neil kõige enam ülesande tüübist

Õigete vastuste hulk kõikus 28,5 %-st 85,4 %-ni, teistel nii suurt kõikumist ei olnud). Nürmikute sõnavara vähesus avaldub eriti selgesti nende ülesannete puhul, mis nõudsid lausete iseseisvat moodustamist, alustamist või lõpetamist. Ülesanded, milles tuli valida sobiv variant või sobitada antud osalaused (s.o. ülesanded, milles sõnad olid esitatud, vaja oli moodustada korrektne lause), osutusid ka nürmikute jaoks jõukohasteks. Toodud tulemused lubavad väita, et nürmikutel on passiivselt olemas lausete süntaktilised struktuurid, mille aktiveerumist takistab sõnavara väike maht: struktuuride täitmiseks puuduvad leksikaalsed vahendid ja seetõttu ei ole neid võimalik kõnes kasutada.

Jooniselt 1 näeme, et ülesanne nr. 8 (lause koostamine sidendi järgi) osutus suhteliselt raskeks ülesandeks ka teistele katserühmadele, kuid nende miinimumprotsendid jäid siiski oluliselt paremateks nürmikute halvimalt tulemusest.



Jn. 1. Harjutuste sooritamise edukus erinevates katserühmades (1984. a. eksperimendi andmeil).

Ülesandes nr. 8 oli lastel n-õ. topeltkoormus: ise tuli leida sobiv liitlause struktuur ja see täita sõnadega oma isiklikust leksikaalsest pagasist. Need on aga ülesanded, mis kõne genereerimise protsessis pidevalt sooritada tuleb.

Nagu näeme, on arenguhälvetega õpilased (vaimse alarenguga lapsed, nürmikud, alakõnega lapsed ning vaimse arengu peetusega õpilased liitlause moodustamisel küllaltki abitud - nad ei suuda korrektseid lauseid moodustada, kui neid selles ei abistata. Esmane abistaja koolides peab mõistagi olema emakeeleõpetaja. Liitlauseid on lastele tarvis suhtlemiseks, kuid ei tohi unustada ka seda, et emakeele valdamine loob baasi kõikide teiste õppeainete omandamiseks. Õppetöö korraldamisel peab arvestama väga mitmeid tegureid, seepärast olgu siinkohal veel kord välja toodud need faktorid, millest sõltub liitlause moodustamise oskus:

- 1) arenguhälbe iseloom (kõige rohkem vajavad abi nürmikud, eelkõige sõnavara laiendamisel ja aktiveerimisel);
- 2) laste õpetamise aasta (õigete vastuste arv klassi klassi tõuseb);
- 3) ülesande tüüp (raskemad on struktuuri moodustamist ja selle verbaalset täitmist nõudvad ülesanded, lihtsamateks osutused sellised, milles sõnavara oli antud, nõuti vaid õiget valikut variantide seast);
- 4) lausega väljendatav suhe (lihtsam on kohasuhe);
- 5) suhtegrupi siseselt lausekonstruktsioon ja kasutatud sidend;
- 6) konstruktsiooni täitmiseks kasutatud sõnade tuttavusaste.

#### K i r j a n d u s

- Karlep K., Kõrgesaar J. Arengupuuetega laste õpetamise ja kasvatamise üldpõhimõtted ja diferentseerimine // Nõukogude Kool. - 1982. - Nr. 9. - lk. 46 - 50.
- Konsap K. Eesmärgi- ja põhjussuhteid väljendavate liitlause mõistmisest ja kasutamisest abikooli 6.- 8. klassides: Diplomitöö. - Tartu, 1982. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Mõlder A. Eesmärgi- ja põhjus-tagajärg-suhteid väljendavate liitlause mõistmisest ja kasutamisest logopeediakoolis: Diplomitöö. - Tartu, 1983. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Padar A. Liitlauseid kõnehälvikute ja nürmikute kõnes: Diplomitöö. - Tartu, 1983. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)

- Roon R. Ruumisuhteid väljendavate liitlausete mõistmine ja kasutamine abikooli 4., 6. ja 8. klassis: Diplomitöö. - Tartu, 1983. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Siibak A. Põhjus-tagajärgsuhteid väljendavate liitlausete konstrueerimine vaimselt alaarenenud lastel, närmikutel ja kõnehälvikutel: Diplomitöö. - Tartu, 1984. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Власова Т.А. Проблема отклонений в развитии детей // Дефектология. - 1972. - № I. - С. 3-9.
- Гвоздев А.Н. Очерки по стилистике русского языка. - М.: Учпедгиз, 1955.
- Синев В.Н. Коррекция развития познавательных процессов у учащихся на уроках географии // Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе / Под ред. Г.М. Дульнева. - М.: Педагогика, 1971.
- Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжёлыми нарушениями речи. - М.: Педагогика, 1980.

## ОБ УМЕНИЯХ СОСТАВЛЕНИЯ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ АНОМАЛЬНЫМИ УЧАЩИМИСЯ

К. Пладо

### Р е з ю м е

В статье рассматривается проблема составления сложных предложений аномальными учениками. Многие авторы подчеркивают недоразвитие речи во всех группах аномалий, в первую очередь у детей с первичным речевым дефектом (дети с тяжёлыми нарушениями речи), но и у детей с ЗПР, у умственно отсталых учеников и у детей с нарушениями слуха. Во многом цели и методика развития речи во всех типах специальной школы совпадают, но есть и различия, обусловленные контингентом детей той или иной школы. Разным является и уровень развития речи до обучения.

Констатирующие эксперименты, проведенные студентами дефектологического факультета ТГУ в 1982-1984 гг., показывают, что умения составления сложных предложений зависят от ряда факторов, которые необходимо учитывать при обучении.

Характер дефекта. Самые низкие результаты у слабослы-

шащих детей: правильных ответов в среднем 55,6%. Обусловлено это прежде всего тем, что у них чрезвычайно ограничен запас активного словаря. Несмотря на то, что у детей могут быть сформированы многие синтаксические структуры языка, они часто не в состоянии пользоваться ими (нет лексики для заполнения структур).

Год обучения детей. С 4 по 8 класс количество правильных ответов возрастает на 20% и достигает 75-85% в зависимости от аномалии.

Тип задания. Более трудными оказались задачи, в которых требовалось самостоятельное составление структуры предложения и заполнения этих структур лексикой. Относительно легкими заданиями считались те, в которых были уже даны и структура и слова для подбора (ученики должны были выбирать подходящие варианты).

Грамматическое значение предложения. Легче составлялись предложения, выражающие значение места. С таких предложений необходимо начинать практическое обучение сложному предложению.

Конструкция предложения и связка. Количество правильных ответов колеблется от 49,5 до 79,5% в зависимости от структуры.

Владение значением слов. Последний признак особенно значим для слабослышащих детей.

## II. ВОПРОСЫ ДИДАКТИКИ И ВОСПИТАНИЯ В СПЕЦШКОЛАХ

### ОБУЧЕНИЕ ПАДЕЖНЫМ ФОРМАМ ВО ВСПОМО- ГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

К.К. Карлс

#### I. Состояние проблемы

Одной из задач развития речи умственно отсталых школьников является формирование у них грамматического строя речи, что включает и овладение падежными формами слов и их употребление. Однако анализ методических концепций показывает, что выполнение названной задачи обеспечивается довольно разными путями. Основные различия обнаруживаются в следующем: обращается ли внимание детей на падежные значения или нет, какие языковые единицы используются при изучении падежей. Чтобы ответить на поставленные вопросы, кратко проанализируем некоторые теоретические проблемы лингвистики.

Грамматические категории имеют как формальную, так и содержательную характеристику. Если формальная сторона языковой формы "видна", то значение формы часто объясняется по-разному в зависимости от теоретических взглядов исследований. В этом отношении не составляет исключения и категория падежей.

А. Вежбицка (1985, 309) пишет, что в языкознании можно различить не менее четырех теорий падежа:

- Падежи многозначны, но эти значения отделяются нечетко.
- Падежи многозначны, однако этих значений немного и они четко разграничены.
- Падежи имеют значения, но они немногочисленны.
- Падежи не имеют значения.

Сама автор (Вежбицка А., 1985) придерживается взгляда, что каждый падеж имеет большое количество значений, которые соотносятся со специфическими синтаксическими функциями. Падежи, взятые изолированно, значений не имеют.

По данным И.Г. Милославского (1981) падежи существительных имеют содержательную или связывающую функцию. "Однако содержательная характеристика не заключена в самой словоформе, а возникает в результате взаимодействия словоформы существительного с "подчиняющей" её словоформой" (с. 274). Автор отмечает далее, что содержание падежной формы зависит от самой падежной формы, от лексического значения подчиненного и под-

чиняющего слова, от синтаксических потенций подчиняющегося слова, а также от характера связи, в которую вступает падежная словоформа (с. 276). Следовательно, значение падежной словоформы зависит как от синтаксических связей, так и от номинативного значения слова и от его формы.

Сходные идеи высказаны и в функциональной грамматике (Золотова, 1973, 1982). Насчет значения словоформы автор отмечает, что "реально можно говорить только о синтаксических свойствах семантических классов слов, облеченных в ту или иную морфологическую форму" (1973, с. 20), а не о значении изолированной словоформы. Такой подход позволяет автору ввести понятие синтаксической формы слова (1973) или синтаксема (1982), которую характеризуют категориально-семантическое значение группы слов, морфологическая форма (включая предлог) и синтаксическая функция (1973, с. 54). Следовательно, при наличии одинакового количества формальных падежных форм существительные разных семантических категорий имеют, как правило, различное количество синтаксических форм (1973, с. 24). Именно в синтаксических конструкциях слово как синтаксема приобретает кроме номинативного значения ещё и структурно-смысловое значение (1982, с. 47).

Итак, современная лингвистика утверждает, что падежная форма имеет значение, которое обнаруживается в синтаксических конструкциях. Последнее важно и для методики — анализ значения падежной формы необходимо проводить на синтаксической основе. Однако, как все-таки обстоит дело со значением отдельных словоформ или даже морфем? Будет ли их анализ чисто формальным? Э. Бенвенист (1977, с. 136) пишет, что "разложение языковых единиц дает нам их формальное строение; интеграция же дает значимые единицы. Анализ ..... в двух противоположных направлениях приводит к выявлению либо формы, либо значения в одних и тех же языковых единицах". Следовательно, если значение словоформы выявляется в словосочетании (или в предложении), то значение морфемы обнаруживается в словоформе. Поэтому и при обучении падежным формам требуется переход от словоформы то на высший уровень в целях определения её значения, то на низший уровень в целях выяснения того, какими частями словоформы это значение обусловлено. Итак, если значение падежей имен существительных более или менее определено, то какое значение имеет падеж других частей речи? И.Г. Милославский указывает, что падежи прилагательных противопоставляются словоформе не по со-

держательным, а по сочетательным признакам (1981, с. 292). В то же время падеж числительных и местоимений находится как бы между именами существительными и прилагательными и имеет значение только в некоторых случаях (1981, с. 298, 303).

Можно заключить, что падежная форма и синтаксема (форма в определенной функции) являются обобщениями разного уровня. Последнее обнаруживается и при использовании вопросов: падежный (морфологический) вопрос относится к словоформе без учета его значения, синтаксический вопрос должен обязательно учитывать и грамматическое значение словоформы. Возникает вопрос, как указанные положения обнаруживаются в методике обучения языку.

В начальных классах массовой школы (Рамаева, 1979) падеж рассматривается прежде всего в целях установления связи слов в предложении. От учащихся требуются умения определения падежных форм, постановки вопросов (как морфологических, так и синтаксических), определения склонения, правописания окончаний, сознательного употребления падежной формы в контексте. При этом "с основными значениями падежей учащиеся лишь знакомятся . . . . Наблюдения над значениями падежа важны в том случае, когда возникает возможность (хотя и элементарного) раскрытия роли падежной формы слова для передачи мысли в структуре целого предложения" (Рамаева, 1979, с. 266). Следовательно, главное внимание обращается на формальный анализ и на правописание, изучение значения падежей является второстепенной задачей. В то же время в методической литературе усиливается тенденция к изучению морфологии на синтаксической основе. Последнее характерно как для начальной, так и для 8-летней школы (Фомичева, Озерская и др.). Г.А. Фомичева (1981, с. 12), например, считает, что усвоение падежа возможно только на основе словосочетания, так как все морфологические свойства частей речи находят свое выражение в синтаксисе.

Имеются и экспериментальные работы (Айдарова, 1978), где основной задачей при изучении падежных форм является усвоение специфических действий для определения частей слова и их значения. Интерес представляет при этом алгоритмы учебных действий: изменение словоформы, сравнение словоформ (по значению и по составу), определение значения языковых единиц (1978, с. 37). Особое значение автор придает при этом моделированию как предмета изучения, так и способа анализа. Предметом исследования для учащихся является при этом отношение форма - значение (1978, с. 62-64).

Переходим к анализу методики обучения падежным формам в спецшколах. При этом в работе необходимо выделять два этапа: период пропедевтики (практической грамматики, т.е. подготовительных дограмматических упражнений) и элементарный курс грамматики.

Дограмматические упражнения для вспомогательной школы разработаны М.Ф. Гнездиловым и И.П. Корневым. Основным считается при этом ознакомление учащихся с построением простого предложения (Гнездилов, 1965, с. 158). Работая с предложением, учащиеся усваивают конструкции с прямым и косвенным дополнением, обстоятельствами места и времени. Понятно, что усвоение названных конструкций предполагает и практическое усвоение соответствующих падежных форм. Предполагаются следующие упражнения (Гнездилов, 1955): ответы на вопросы, составление предложений по аналогии и на основе наглядных ситуаций, заканчивание предложений при помощи вопросительных слов. Автор считает, что умелый подбор материала и упражнений способствует формированию практических грамматических обобщений. Если М.Ф. Гнездилов не поднимает вопроса о значении падежей, то И.П. Корнев (1949) считает изучение падежных значений необходимым условием обучения. По мнению автора, падежи необходимо изучать с трех сторон: смысловой, формальной и функциональной (1949, с. 139). Выделены также те основные значения падежей, которые желательно указать учащимся.

Предполагаются следующие приемы работы:

- Умение отвечать на падежные вопросы в ходе беседы ( I кл.).
- Заполнение пропусков слов по падежным вопросам и постановка вопросов к словоформе (II кл.)
- Постановка вопросов к членам предложения с уточнением значения некоторых вопросов. Например, вопрос где? указывает на место нахождения (III кл.)
- Определение взаимоотношений предметов, выражаемых падежными формами. Например, на рисунке требуется указать действующий предмет, место действия и т.д. (IV кл.).

К сожалению, методика дограмматических упражнений, которая была разработана более 30 лет назад, не нашла своего дальнейшего развития за последние десятилетия. Например, не исследована проблема об использовании синтаксических и морфологических вопросов. В учебниках русского языка для II - IV классов вспомогательной школы упражнения для практи-

ческого использования падежных форм подобраны также относительно случайно, систематическая работа в целях понимания падежных функций (кроме основных) и соответствующего употребления словоформ отсутствует. Распространены только задания для постановки падежных вопросов или выбора словоформы по вопросу. Следовательно, даже те методические идеи, которые были выдвинуты И.П. Корневым и М.Ф. Гнездиловым, не нашли полного внедрения в школьную практику.

Целью основного курса грамматики в V – VIII классах вспомогательной школы является усвоение элементов грамматических значений прежде всего для овладения навыками грамотного письма, а также для выработки практических навыков речи (Гнездилов, 1965, с. 163). При подтеме "Падежи имен существительных" учащиеся знакомятся с названиями падежей, падежными вопросами, таблицей склонения. В целях различения и образования падежных форм главным приемом работы считается постановка падежных вопросов, а "прием различения падежей по их семантическому признаку применять не следует" (1965, с. 201). При образовании словоформ опираются также на контекст и предлоги. Рекомендуются следующие виды упражнений:

- Списывание текстов, обозначение падежа, подчеркивание окончаний.
- Списывание текстов со вставкой пропущенных окончаний, постановка вопросов, обозначение падежа.
- Списывание со вставкой пропущенных словоформ с указанием падежа и подчеркиванием окончаний.
- Диктанты с грамматическим разбором.
- Различные творческие работы (изложения, ответы на вопросы) с грамматическим заданием на правила (Гнездилов, 1965, с. 203–204).

Как видно из типов заданий, внимание детей обращено на узнавание падежной формы, на постановку вопроса и на правописание. Прежде всего на правописание обращает внимание и программа (1981). Вся система напоминает работу в массовой школе, хотя при этом учтены, конечно, пониженные возможности умственно отсталых учащихся.

Анализ последнего учебника для V класса (Воронкова, Переяслова, 1980) подтверждает сделанный вывод. В учебнике "традиционно" не различаются падежные (морфологические) и синтаксические вопросы. Хотя обыкновенно в одном упражнении представлены формы одного и того же падежа в нескольких функциях, задания к упражнениям не требуют противопоставления

и сравнения этих словоформ по грамматическому значению. Следовательно, учебный материал подобран в основном по формальному признаку.

По-иному подходит к вопросу о падежах в У классе И.П. Корнев (1949, с. 164-172). Автор считает, что для формирования понятия о падежах требуется понимание взаимоотношений между предметами и действиями (предмет - действующий объект, предмет - орудие действия и т.д.), что позволяет показать, как эти взаимоотношения выражаются в речи. Для объяснения соответствующих отношений были использованы парные рисунки с подписями (Маша везет Ваню. Машу везет Ваня) и текстовые примеры (Письмо дяди. Письмо дяде). В результате указанной работы учащиеся У класса усвоили 3-4 значения каждого падежа, а также значения некоторых предлогов. Для объяснения значений падежей употреблялись специально подобранные рассказы.

И.П. Корнев (1949, с. 185-186) отмечает, что ученики следили с интересом, как с изменением формы слова или переменной предлога выражаются новые отношения предметов и действий. Автор продолжает, что "сверх наших ожиданий, ученики сравнительно легко указывали намеченные нами значения падежей, так что объяснений пришлось делать немного" (1949, с. 185). Можно только сожалеть, что интересный эксперимент не был развит дальше и не внедрен в школьную практику.

Итак, изучение падежей во вспомогательной школе с русским языком обучения служит в настоящее время прежде всего формальному анализу и правописанию. Можно предполагать, что игнорирование семантического анализа падежных форм является недостатком спецметодики, так как не используются потенциальные возможности темы для развития речи учащихся. В связи с этим уместно напомнить рекомендацию М.П. Феофанова (1962, с. 67), что "необходимо вводить в состав предложений одни и те же падежные формы и предлоги для выражения отношений разных категорий и видов, т.е. упражнять учащихся в многозначном использовании словосочетаний с разными падежами и предлогами ...".

А как организовано формирование грамматического строя речи в других типах спецшкол? В этом отношении интерес представляет работа в школах для слабослышащих (Коровин, 1976) и для детей с тяжелыми нарушениями речи (Спирова, 1980).

Указанные авторы считают, что в интересах развития речи при её недоразвитии требуется специальная работа по рас-

крытию значения грамматических форм и формирование умения пользоваться законами морфологического изменения слов.

К.Г. Коровиным (1976, с. 66) сформированы и следующие принципы формирования грамматического строя речи:

- Формирование грамматического строя речи должно происходить в неразрывной связи с работой над словарем.

- Владение законами синтаксиса и морфологии необходимо организовать в их неразрывной связи.

- Усвоение каждой грамматической категории предполагает овладение не только формально-грамматическими признаками, но и её значением.

Можно добавить, что эти принципы целесообразны и для вспомогательной школы.

При организации грамматического материала учитывается, что для овладения падежами необходимо понимание и использование в речевом общении хотя бы основных значений, выражаемых той или иной формой (Коровин, 1976, с. 72). В этих целях сперва происходит овладение отдельными грамматическими закономерностями, а потом их систематизация. На первом этапе соответственно новые грамматические понятия включаются в структуру языка по одному, на втором этапе языковой материал группируется вокруг отдельных грамматических категорий. Если какое-то отношение выражается множеством способов, то эти способы на I этапе вводятся постепенно (например, выражение пространственных отношений) (Коровин, 1976).

Однако грамматическая форма как таковая приобретает обобщенное значение только в результате обобщения ряда конкретных отношений вещей и явлений на языковой основе. "Для существительных и прилагательных таким фокусом, в котором собираются воедино различные понятия, будет являться единомыслие формальных признаков (падежная форма) (Коровин, 1976, с. 139). На этом этапе происходит ознакомление с рядом новых понятий. Добавим, что основной единицей оперирования (анализа составления) при изучении падежей в школе слабослышащих является словосочетание.

Есть основания предполагать, что указанные положения будут полезными и при изучении падежей во вспомогательной школе.

Итак, подведем итоги.

- Падежные формы имеют связывающую слова функцию и (хотя не всегда) грамматическое значение. Значение падежной формы обнаруживается в синтаксических конструкциях и зависит от

лексического значения слов, от синтаксической связи и от падежной формы.

- Анализ формы и значения словоформы требует перехода от одного языкового уровня на другой.

- Изучение падежей в массовой школе направлено прежде всего на формальный анализ и синтез и на обучение правописанию. Имеется тенденция к изучению падежных форм на синтаксической основе. В некоторых экспериментальных работах основное внимание обращается на выявление отношения форма-значение.

- Обучение падежам во вспомогательной школе происходит в два этапа: практическое овладение падежными формами в некоторых функциях (младшие классы) и усвоение элементов грамматики в старших классах. В целом, курс старших классов напоминает упрощенный вариант работы массовой школы. Только в работе И.П. Корнева был в свое время поставлен вопрос об объяснении значений падежных форм.

- При обучении некоторых категорий аномальных детей разработана специальная методика по раскрытию значения падежных форм и формированию умений пользоваться этими формами по функциям. Есть основание предполагать (учитывая импрессивный и экспрессивный аграмматизм в речи умственно отсталых школьников), что данное направление методики оказывается целесообразным и во вспомогательной школе.

## 2. Краткая характеристика падежной системы эстонского языка

Система склонения (Валгма, 1968; Пяль и др., 1962) в эстонском языке состоит из 14 падежных форм. Падежные формы всех частей речи в единственном и во множественном числах имеют в основном одни и те же окончания. Разницу составляют только генитив и партитив. Формы генитива не имеют окончания и являются основами для всех падежей, начиная с иллатива. При этом основа множественного числа образуется из партитива единственного числа с приобретением суффикса (-de или -te), выбор которого зависит от окончания партитива единственного числа. Окончаниями партитива единственного числа являются -d и -t или форма не имеет окончания (заканчивается гласным), окончаниями партитива множественного числа являются -d и -sid или форма заканчивается гласным (нолевое окончание). Именительный множественного числа образуется из генитива единственного числа с прибавлением суффикса -d.

Многие слова имеют кроме регулярных форм и краткие формы множественного числа. Однако эти формы являются параллельными и их активизация не обязательна.

В эстонской научной грамматике представлены разные системы склонений. Более распространена система, по которой различаются 7 склонений (Валгма, 1968). Слова одного и того же склонения имеют определенные одинаковые признаки, как чередование звуков в основе слова, степень долготы внутренних звуков, количество слогов и т.п. С методической стороны трудности представляет прежде всего выбор (образование) основ единственного и множественного числа, а также выбор окончаний партитива. Так как основным при изменении слов необходимо считать образование основы, то в некоторых случаях полезно группировать слова не только по склонениям, а ещё и по типам основ внутри склонения (например, по последнему гласному в основе единственного числа).

Кроме падежных окончаний связь между словом и его грамматическим значением выражается также послесловом или иногда предлогом. Большинство послеслогов употребляются после формы генитива, а некоторые вместе с формой партитива. Имеются и параллельные формы (*taskuksse* - *tasku sisse* - в карман).

Названия падежей в эстонском языке следующие: номинатив (кто? что?), генитив (кого? чего?), партитив (кого? что?), иллатив (в кого? во что?), инессив (в ком? в чем?), элатив (из кого? из чего?), аллатив (на кого? на что?), адессив (на ком? на чем?), аблатив (с кого? с чего?), транслатив<sup>х</sup>, эссив (как кто? кем? как что? чем?), терминатив (до кого? до чего?), коминатив (кем? чем?), абессив (без кого? без чего?). Необходимо добавить, что подбор вопросов на русском языке к эстонским падежам является несколько искусственным, так как различные функции падежа переводятся на русский язык при помощи нескольких русских падежей. Отметим, что данное явление ещё раз подтверждает вывод о необходимости изучения падежей по функциям.

Из краткого обзора можно сделать вывод, что в целях обучения падежам в эстонском языке требуется разработать методику анализа и синтеза падежных форм (образование или вы-

---

<sup>х</sup> Транслатив переводится на русский язык при помощи четырех падежей и разных предлогов, подбирать вопросы на русском языке поэтому нецелесообразно.

бор основ единственного и множественного числа, выбор варианта суффикса множественного числа), а также методику для формирования понимания и использования падежных форм в их основных значениях. По сравнению с русским языком не требуется объемной работы с окончаниями, так как работа над правописанием в основном связана с написанием основ и суффиксов множественного числа.

### 3. Методика обучения

3.1. Цели и общие вопросы обучения. Основной целью изучения падежных форм является формирование у учащихся умения понимать и употреблять их в тексте. Наряду с этим требуется формирование умений анализа состава слова, образования форм, правописания и т.д. Следовательно, учащимся необходимо давать и некоторые теоретические знания (понятие об основе, суффиксе, окончании, дифференциация морфологических и синтаксических вопросов и т.д.).

Программы по эстонскому языку для вспомогательной школы построены концентрически. Соответственно падежные формы изучаются во все годы обучения. Выделяются следующие этапы работы: активизация падежных форм в синтаксических конструкциях (I – III классы, начало IV класса), ознакомление с отдельными функциями падежных форм и формирование умений анализа состава слова (IV – V классы), обобщение значений падежных форм и способов выражения смысловых отношений (VI – VII классы), ознакомление с таблицей склонения (VIII класс).

Особое значение при обучении приобретают вопросы наглядности и моделирования, а также методика (приемы работы, система упражнений) поэтапной работы с каждой языковой единицей или категорией. В литературе указано, что на первых ступенях обучения работа со словесным материалом должна приближаться к бытовой речевой деятельности и опираться на предметную деятельность детей (Гнездилов, 1955). Соответственно используются наглядные или воображаемые ситуации (практическая деятельность и картинки), которые являются предметной основой составления предложений. Однако с этим соединяется вербальная наглядность (языковые примеры как "представители" определенной модели), и схематическая (символическая) наглядность. Можно считать доказанным, что различные схемы и таблицы как внешние опоры речевого действия при обучении аномальных детей полезны и даже необходимы (Зикеев, 1976; Коровин, 1976). Они, с одной стороны, обобщают практические

примеры, а, с другой стороны, являются ориентирами будущих высказываний (Леонтьев, 1970). Характерно, что часто (особенно в младших классах) различные виды наглядности употребляются взаимосвязанно. Например, к картинке добавляется языковой пример и схема последнего.

Картинка: мальчик кладет книгу в парту	Poise <u>paneb</u> raamatu <u>sahhtlisse</u> . /Мальчик <u>кладет</u> книгу в <u>парту</u> / Paneb <u>kuhu?</u> - <u>sahhtlisse</u> . <input type="text"/> <u>kuhu?</u> <input type="text"/> + <input type="text"/> <u>-SSE</u> .
--	--

При этом необходимо добавить, что роль практических действий и иллюстраций из класса в класс уменьшается. Начиная с IV класса обучение в основном опирается на схематическую наглядность и на языковые примеры.

Вопрос наглядности тесно связан с учебным моделированием. Дело в том, что схематическая и символическая наглядность часто используются для построения разных моделей (Салмина, 1981, с. 97). Учебная модель представляет собой частный случай материализации умственного действия, является заместителем объекта изучения (Салмина, 1981, с. 93) и может выполнять следующие функции:

- быть средством анализа и фиксации закономерных свойств и отношений;
- быть чувственной опорой для абстрагирования и обобщения;
- быть программой для анализа новых явлений (1981, с. 94). Необходимо добавить, что модель может быть и программой конструирования сходных явлений, например, языковых единиц.

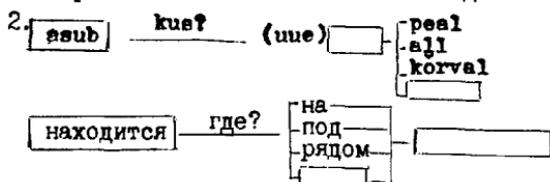
Интерес представляет идея о том, что при обучении языку целесообразно использовать модели трех рядов: модель ситуации, модели изучаемого предмета и модели способов анализа материала (Айдарова, 1978, с. 39). В целях изучения падежных форм целесообразно составить модели самой формы (при изучении состава словоформы), модели словосочетаний и предложений (при изучении падежных функций и сочетаемости словоформ). Модели ситуации могут быть использованы при объяснении некоторых грамматических значений падежной формы. Способы анализа или конструирования языковых единиц моделируются в том случае, если модель (схема) характеризует операции (и их последовательность) преобразования языковой единицы.

Приведем примеры:

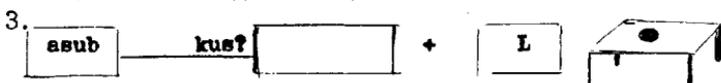
I. (uue)  +  I

Модель № I представляет собой состав формы адессива един-

ственного числа. Эта же модель указывает на последовательность операций анализа или составления словоформы: при помощи прилагательного (*use* - нового) образуется основа слова, к основе прибавляется (или от основы отделяется) окончание.



Модель № 2 представляет собой форму генитива с послеслогами, которые вместе с падежной формой выражают значение места (где-то). Такая конструкция составляется с помощью глаголов, имеющих значение *находиться где-то* (работает, спит, стоит, следит и т.д.).



Модель № 3 представляет собой состав адессива и одно из его значений (на чем-то).

При предъявлении моделей целесообразно учитывать не только структуру языковых единиц, но и функциональный аспект языка (Коровин, 1976). Поэтому целесообразно комбинировать схемы и вербальные компоненты. Среди последних особое значение принадлежит глаголам и синтаксическим вопросам. Именно значением глагола чаще всего обусловлена падежная форма. Выявлению этой связи помогает постановка синтаксических вопросов. Употребление падежных (морфологических) вопросов или только последних в таком случае нецелесообразно, так как последние обобщают форму, не учитывая конкретной функции формы (приехал утром — приехал когда?; утром — чем?). Л.Д. Чеснокова пишет, что морфологические и синтаксические вопросы совпадают только тогда, когда слово выступает в своей первичной функции: существительные в роли подлежащего или дополнения, прилагательные в роли определения. Если вопросы не совпадают, то морфологический вопрос синтаксической функции словоформы (то есть грамматического значения словоформы) не отражает (1981, с. 97). Наблюдения показывают, что постановка морфологических вопросов (если они не совпадают с синтаксическими) к словам в тексте дезориентирует учащихся (иногда даже студентов и учителей). Так как морфологический вопрос замещает падежную форму в целом, а синтаксический вопрос — форму в опре-

целенной функции, то названные виды вопросов можно также считать элементами моделирования. Однако это моделирование отражает разные уровни абстракции: то падежную форму в целом, то форму только в одной функции (Чеснокова, 1981, с. 96). Более естественным является для учащегося употребление синтаксического вопроса.

Кроме приемов моделирования и постановки вопросов при изучении падежей употребляется противопоставление и идентификация языковых единиц и ситуаций, преобразование (изменение) словоформ и словосочетаний, сравнение (по семантическим и формальным признакам) и классификация изучаемых единиц, конструирование единиц высшего уровня (см. подробнее Карлеп, 1981).

Выбор конкретных приемов работы зависит прежде всего от следующих условий: от центра обучения и от этапа работы с падежной формой на каждом центре.

Этапы усвоения речевого материала выделены А.Г. Зикеевым (1976, с. 42-46), а также М.Ф. Гнездиловым (1965).

- Предъявление материала. Целью работы является понимание значения языкового материала, выделение компонентов высказывания. Употребляются побудительная речь, опора на практическую ситуацию или картинку. Начиная со средних классов основным способом предъявления материала являются упражнения для наблюдений и их анализ.

- Воспроизведение материала. Целью работы является формирование первичных умений анализа и составления языковых структур (предложений, словосочетаний, падежных форм). Задания часто включают операции подбора словоформы или их трансформацию, подстановку словоформ. Употребляется также составление языковых структур по аналогии, классификация высказываний и т.д.

- Варьирование и комбинирование речевого материала. Целью работы является развитие операций комбинирования языковых единиц, умений использовать материал в сходных условиях, перенос умений в другую ситуацию. Учитывая стереотипность речи учащихся вспомогательной школы, этот этап нужно считать особенно важным. На этом этапе проводится и дифференциация падежных функций или падежных форм.

- Автоматизация умений (применение усвоенного материала в самостоятельной речи). Целью работы является употребление усвоенных словоформ в беседах, на уроках чтения и т.д.

Конкретную систему работы будем характеризовать по кон-

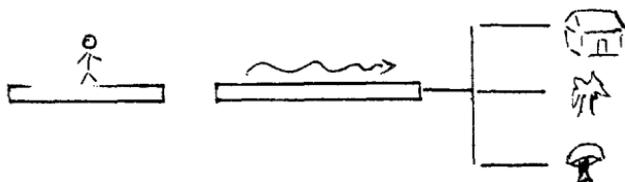
центрам.

3.2. Активизация падежных форм в начальных классах. Работа проводится до изучения отдельных форм слова. Единицами анализа и составления являются предложения и словосочетания (последние в основном начиная с III класса). Употребление падежных форм расширяется и уточняется как в неспецифической деятельности (свободные беседы, чтение, пересказы и т.л.), так и в специфической деятельности, где целью занятий является понимание, составление и употребление строго подобранных (по моделям) синтаксических структур.

В I классе учащиеся должны усвоить некоторые типы простых предложений из 3-4 слов. Требуется выражение следующих отношений: объектные (прямые, выражаемые формами генитива, партитива и номинатива множественного числа; косвенные, выражаемые формами аллатива и аблатива), пространственные (выражаемые шестью местными падежами и послесловами совместно с формой генитива), принадлежности (у мамы сумка, сумка мамы), совместности (с кем? с чем?), орудийности (чем?).

Материал предъявляется во время практических действий (побудительное предложение, комментирование) или при помощи сюжетных картинок (Покажи картину. "Мальчик сидит на стуле"). Эти первые действия необходимы для понимания значения предложений и для первичного глобального восприятия структуры высказывания. Следует восстановление предложения по вопросам (Мальчик сидит где?), анализ состава предложения (определение наличия и последовательности слов) и составление схемы предложения (данное умение учащиеся владеют с первого месяца учебы). Сперва вопросы даются так, что от учащегося требуют замены только вопросительного слова. Тот же вопрос вызовет трудности, если в ответе требуется изменить последовательность слов (Где сидит мальчик?).

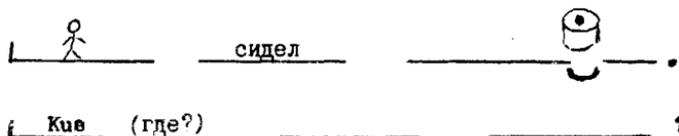
На втором этапе работы ученики составляют аналогичные предложения по картинкам и по схемам. Используются более общие задания: "Скажи, что делает мальчик?", "Составь предложение." В целях активизации большего количества изучаемых словоформ целесообразны схемы с аппликациями или предметными картинками (в том числе и нарисованными на доске). Например, "Что рисует мальчик?"



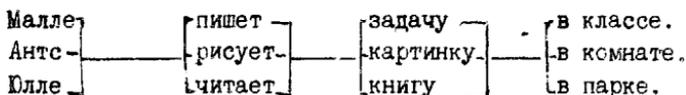
Если модель усвоена, то учитель задает только вопрос и демонстрирует по очереди предметные картинки, а учащиеся отвечают. В последнем случае удобно классифицировать материал по особенностям чередования основ. Такое предъявление заданий необходимо для учащихся с глубоким недоразвитием речи. При необходимости фиксируется и начальная форма: Назови - **tigu** - (улитка), **nägu** (лицо), **vagu** (борозда); **hari** (щетка), **padī** (подушка), **selg** (спина). Нарисовал что? **teo** (улитку), **nio** (лицо), **vao** (борозду); **harja** (щетку), **padja** (подушку), **selja** (спину).

На третьем этапе расширяется количество употребляемых глаголов, проводится дифференциация моделей предложения (в том числе модели или их варианты с одним и тем же глаголом), детей обучают составлению вопросительных предложений. Дифференциация начинается опять-таки с восприятия предложений (Найди картинку "Кошка бежит под скамейку", "Кошка бежит на скамейку"): Следует составление предложений. Для составления вопросительного предложения предъявляется картина и сообщается вопросительное слово. Примером служит вопрос учителя.

Автоматизация усвоенных конструкций происходит во время дальнейшей учебной работы. Во II классе работа с 3-4-словным предложением продолжается. По сравнению с I классом употребляются и письменные упражнения: подбор слов для заполнения пропусков, употребление форм одного и того же слова в предложениях, употребление падежной формы в двух разных функциях. Как правило, упражнение анализируется сперва устно с точки зрения содержания и правописания. Устно продолжается также работа по схемам. Наряду с аппликациями употребляются на схемах и слова.



Для устной работы и для списывания целесообразны и задания на смысловое комбинирование.



Во втором классе проводится и работа с послесловами, используются следующие приемы:

1. Выполнение практического задания и составление предложения.

Март, стой впереди Юрия.

Кто стоит впереди Юрия?

Кто стоит сзади Марта?

Составь предложение.

2. Работа с картинками.

Мати стоит около окна. Покажи, где Мати.

Кто стоит около окна?

Где стоит Мати?

Скажи предложение.

3. Подбор послеслогов по контексту.

1. Mati seisab akna (kõrval, peal)

Мати стоит (около, на) окна.

2. Mati seisab akna \_\_\_\_\_ .

Мати стоит \_\_\_\_\_ окна.

Ülle jalutab puude \_\_\_\_\_ .

Юлле гуляет \_\_\_\_\_ деревьями.

3. Lamp on laua \_\_\_\_\_ .

Лампа висит \_\_\_\_\_ столом.

Laud on lambi \_\_\_\_\_ .

Стол стоит \_\_\_\_\_ лампой.

}	vahel
	(между)
	kõrval
	(около)
}	kohal
	(над)
	all
}	(под)

Составление словосочетаний для учащихся II класса ещё довольно трудно, однако в III - IV четверти учебного года употребление простейших заданий (прежде всего устно) по знакомым моделям уже возможно. Целесообразно, например, подбор словоформ к глаголу при помощи синтаксических вопросов.

бежал	куда?	}	в класс	}	копал	}	что? . . .	
			.....					где? . . .
			.....					чем? . . .

бежал — { куда? . . .  
 где? . . .  
 откуда? . . .

картинка сада

Необходимо учесть, что при активизации падежных форм во II классе большинство работ проводится устно, так как умения письма у учащихся ещё довольно слабы.

В III классе значительно повышается роль работы со словосочетаниями, включаются более длинные предложения (из 4-5 слов и более). Параллельно с формами единственного числа активизируются формы множественного числа. В заданиях требуется образование словоформы по контексту, синтаксическому вопросу и аналогии.

Изучаемая конструкция предьявляется сперва при помощи речевых образцов, иллюстраций и схем. Например:

Poiss jookseb jõeni.

(Мальчик бежит до реки)

Milleni jookseb poiss?

(До чего бежит мальчик?)

Jookseb [ ] NI.

(Бежит ДО [ ] И)

Сюжетная картинка:  
 мальчик бежит в  
 сторону реки.

После анализа нескольких сходных предложений дается материал для чтения, представленный в виде обобщающих таблиц. Например:

kes?mis? кто? что?	jookseb kelleni? milleni? бежит до кого? до чего?	
maja (дом)	jookseb (milleni?) — (бежит до чего?)	
põld (поле)		majani (до дома)
jõgi (река)		põlluni (до поля) jõeni (до реки)

При необходимости слова группируются в таблицах по особенностям чередования основ.

В учебнике и в рабочих тетрадях представлены следующие виды заданий:

I. Подбор словоформ к глаголу или образование слово-

формы.

- а) kirjutab kuhuf (toas, vihikusse, paberisse)  
(пишет куда?) (в комнате, в тетради, в бу-  
магу)

Как видно из примера, ученик должен учитывать лексическую и грамматическую сочетаемость слов.

- б) viib }  
kallab } — kuhuf — } park  
..... } } tall  
..... }

ведет }  
наливает } — куда? — } конюшня  
..... } } банка  
..... }

- в) что?  откуда?  
kott | võtab kust? | kottidest  
(мешок) | (берет откуда?) | (из мешков)  
park | otsib kust? | .....  
(парк) | (ищет откуда?) | (.....)

2. Заполнение пропусков в предложении. Слова для подбора даны в нужных формах, в номинативе, в различных формах для выбора (включаются и ненужные формы).

3. Смысловое комбинирование, иногда с образованием словоформы при помощи синтаксического вопроса.

Pille } kirjutab } [luesande } kuhuf } viirik  
Peeter } } [harjutuse } } } rüevik  
Пилле } пишет } [упражнение } куда? } тетрадь  
Peeter } } [задание } } } дневник  
таблица

4. Образование формы множественного числа по аналогии.

куда?  
один много  
спрятал в карман спрятал в карманы  
наливал в бутылку наливал .....

5. Образование из одной падежной формы другой по аналогии.

[ ] где?	[ ] куда?
живут в городах	ездили .....
работают .....	вошли в классы

Все указанные типы упражнений используются в разных вариантах.

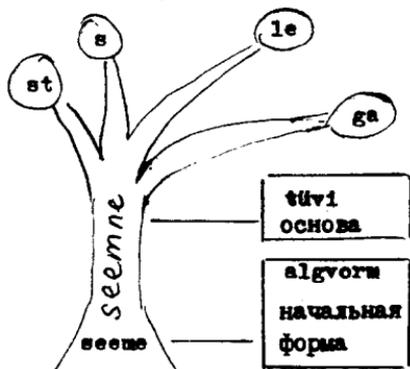
В начале IV класса продолжается работа, напоминающая занятия третьего класса. В ходе выполнения подобных упражнений учащиеся должны практически усвоить падежные формы в тех функциях, которые затем будут сознательно изучаться.

### 3.3. Изучение морфемного состава и отдельных функций падежных форм

До изучения падежных форм учащиеся упражняются в определении связи слов в предложении и в образовании начальной формы слова. Проводится также предварительная дифференциация синтаксических и морфологических вопросов. Установление связи слов способствует определению грамматического значения падежной формы, а начальная форма слова является исходной при образовании основы. Следует анализ состава словоформы.

Формирование представления об основе единственного числа служит следующим целям: показать, что основа выражает общее значение форм слова и является в то же время единой частью этих форм. Умение образовать основу необходимо как для анализа словоформы (после отделения основы остается окончание), так и для словоизменения (к основе присоединяется окончание).

Представление об основе слова формируется при помощи наглядных средств. Применяется примерно следующее объяснение.



Дерево начинает расти из семени, слово — из начальной формы. У дерева растет ствол, у слова образуется основа (на эстонский язык оба термина переводятся словом "tüvi"). К стволу прикрепляются ветки и листья, к основе окончания.

Для образования основы употребляется минимальный контекст (атрибутивное словосочетание). Выбрана форма генитива слова "новый" (uus) - нового (uue). Получается схема (uue) . Далее сравнивается несколько форм одного и того же слова. Например:

mängis õega (играл с сестрой)  
 mängis õeta (играл без сестры)

- О ком говорится в первом словосочетании? - О сестре.
- О ком говорится во втором словосочетании? - Тоже о сестре.

Найди общую часть в словоформах. - Õe.

Проверь, является ли часть слова "õe" основой. - (uue) Õe - это основа.

- Общая часть в словоформах или основа показывают то, о чем (о ком) говорится в слове. Основа выражает основное значение слова.

- Что узнал о сестре по первому словосочетанию? Кто-то играл вместе с сестрой.

- Что узнал о сестре во втором словосочетании? - Кто-то играл без сестры. (К словосочетаниям можно подбирать и картинки.)

- Какие части слова помогали тебе это узнавать? - ga и ta.

- Части слова ga и ta окончания. Они добавляют к слову новое значение, выражают добавочное значение.

Затем составляется схема словоформы в единственном числе.

(нового)  
(uue)

основа tüvi
----------------

окончание lõpp
-------------------

Выражает основное значение (о чем говорится в слове).

Выражает добавочное значение.

После объяснения рекомендуются следующие задания:

1. Нахождение форм одного и того же слова, определение основного значения.

2. Образование основы из начальной формы и из формы косвенных падежей.

В последнем случае сперва необходимо образовать начальную форму (это есть ) и только затем основу.

3. Анализ состава словоформы единственного числа, определение основного и добавочного значений (при помощи педагога словоформа вводится в словосочетание), составление словоформ из данных морфем.

4. Составление словосочетаний и введение словоформ в предложения.

Словоформы на этом этапе употребляются в знакомых для детей функциях.

Основа косвенных падежей – это и форма генитива, которая употребляется во многих функциях. Основные из них: совместно с глаголом выражает законченное действие (значение совершенного вида глагола на русском языке), значение принадлежности или части целого (ветка дерева, тетрадь ученика), совместно с послесловом выражает пространственные отношения, обозначает меру или количество. Материал изучения генитива сгруппирован по падежным функциям. Каждая из подтем изучается примерно в следующей последовательности:

I. Анализ значения формы в словосочетании.

Antsu nǝǝr

(пуговица Антса)

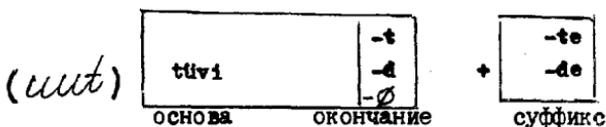
- Кому принадлежит пуговица? - Антсу.
- Какое слово на это указывает? - Антса.
- В какой форме это слово? - В форме основы.
- Поставь вопрос вместе со словом "пуговица".
- Поставь вопрос к слову "Антса".

2. Составление словосочетаний.

3. Нахождение словоформ в данной функции из текста.

4. Заполнение пропусков в предложениях.

Следующая подтема – основа множественного числа и функции партитива. В результате сравнения форм единственного и множественного числа делаются выводы, что количество в словоформе выражается суффиксом (-de или -te) и что основы могут быть по звуко-буквенному составу одинаковыми или разными (isa-isaade отца-отцов; teo-tigude улитки-улиток). Следует объяснить, что основа множественного числа образуется от партитива (без названия падежа, а партитив при помощи слова "lut" (новый). Наблюдениями устанавливается, что выбор суффикса зависит от формы партитива: суффикс **-de** употребляется в том случае, если форма партитива не имеет окончания или окончанием является **-e**; суффиксом **-te**, если окончанием является **-t**. Схема анализа и конструирования генитива множественного числа следующая:



Требуется поупражняться несколько уроков, целью которых является формирование умения выбора и правописания суффикса. Операции работы следующие: образование формы партитива, отделение окончания, выбор суффикса. На последовательность названных операций указывает схема.

После того как учащиеся овладели умениями анализа словоформ и образования двух основ, они принципиально готовы к изучению (анализу, составлению, употреблению) всех падежных форм.

Работа с падежной формой в любой функции проводится по следующим этапам.

1. Анализ словоформы. Форма предьявляется в словосочетании. Определяются основные и дополнительные значения словоформы, морфемный состав, ставятся синтаксические и морфологические вопросы. Для анализа предьявляются формы единственного и множественного числа (всего 3-4 словоформы для фронтального анализа).

2. Составление словосочетаний с готовыми формами.

3. Образование форм единственного и множественного числа, употребление этих форм в словосочетаниях или в предложениях.

4. Выполнение различных письменных упражнений: заполнение пропусков (даны готовые формы или начальные формы для выбора), образование словоформ в контексте при помощи синтаксических вопросов, корректурные упражнения (словоформы с ошибками сперва указаны).

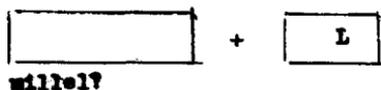
Работа в IV - V классах в основном одинаковая, разница только в сложности материала и в помощи педагога. Если в IV классах изучаются только основные функции падежных форм, то в V классе анализу и употреблению подлежат и остальные.

Закрепляются усвоенные умения при изучении глагола (распространения глагола) и простого предложения (распространение предложений, установление связи между словами).

### 3.4. Обобщение значений падежных форм и способов выражения смысловых отношений

Работа проходит как бы в два этапа: сперва обобщаются формы каждого падежа в разных функциях, затем рассматриваются формы разных падежей, выражающие отношения одного определенного типа (пространственные, временные, целевые и т.д.). Эти задачи выполняются в VI классе. В VII классе тема повторяется при изучении разных частей речи и практического словообразования.

Материал по каждому падежу предьявляется для наблюдения в виде словосочетаний. В каждом словосочетании падежная форма выражает определенное грамматическое значение. Например:



на чем?

tšštab põllul  
  
 kus?  
 millel?

работает на поле  
  
 где?  
 чем?

toimub õhtul  
  
 millel?

происходит вечером  
  
 когда?

millel?

у чего?

lillel on vars

у цветка стебель

millel?

у чего?

millel?

по чему?

laulis venna soovil  
  
 mis põhjusel?

пел по желанию брата  
  
 по какой причине?

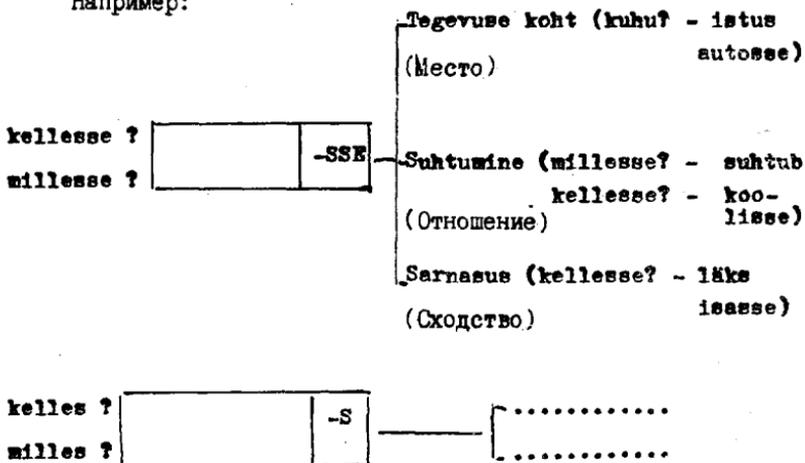
В результате анализа каждого словосочетания определяется значение падежной формы, состав формы, ставятся вопросы.

Наконец устанавливается, какие значения выражают падежные формы с одним и тем же окончанием. Затем употребляются следующие типы заданий: группировка словосочетаний по значению (даны таблицы), составление словосочетаний (по синтаксическому вопросу, подбор главных слов), постановка вопросов, заполнение пропусков слов, образование падежных форм из начальной формы, корректурные упражнения. При этом материал подбирается так, чтобы учащиеся употребляли бы падежные формы во всех основных значениях. В целях закрепления

умений даются словосочетания для составления коротких рассказов.

После изучения падежных форм в отдельности предъявляются обобщающие таблицы, где указаны вопросы, окончания и основные значения каждой формы.

Например:



Работая при помощи такой таблицы, учащиеся устанавливают, какими формами можно выразить значение места, времени, причины и т.д. Этими же таблицами пользуются при выполнении практических упражнений: объяснение значения словосочетаний, постановка вопросов, образование падежных форм в контексте и т.д. На этом этапе также желательно выполнять корректурные упражнения.

Следовательно, работа в VI классе направлена прежде всего на уточнение значения падежных форм и на употребление их в контексте. Необходимо, чтобы словоформы в этих значениях применялись и при анализе текстов на уроках чтения, биологии, географии и т.д.

### 3.5. Ознакомление учащихся с таблицей склонения

Целью работы является ознакомление учащихся с парадигмой падежных форм слова и возможностями употребления этой парадигмы. Учащиеся должны понять, что одним и тем же словом можно выразить различные смысловые отношения, а также то, что все формы слова хотя и образуемы, но не всегда употребимы, или редко применимы.

Работая с таблицей склонений, учащиеся определяют падеж

словоформы, подбирают к падежным вопросам словоформы и наоборот, склоняют слова, образуют падежные формы в контексте (по названию падежа, по вопросам) и т.д. Особое значение имеют задания, в которых требуется применение форм одного и того же слова в словосочетаниях и в предложениях. При этом устанавливается, какие значения выражаются (помогает постановка синтаксических вопросов). Иногда полезно устанавливать и то, какие формы остались непримененными. Хотя в VIII классе количество аналитических упражнений повышается, но перевес все-таки должен быть на стороне конструктивных (синтетических) заданий.

### 3.6. Некоторые итоги разработки методики

Методика обучения падежным формам разрабатывалась в течение нескольких лет в базовых школах ТГУ. В этом участвовали учителя экспериментальных классов (Э. Вихм, А. Контор и др.) и студенты (составлено более 10 дипломных работ). В каждом классе до обучения проводились констатирующие эксперименты, которые показали исходный уровень овладения падежными формами и позволили определить степень трудности разных видов упражнений. Результаты обучения сравнивались с данными констатирующих экспериментов и с результатами контрольных классов. Приведем некоторые экспериментальные данные по IV и VI классам (выбор условен значимостью работы в названных классах).

Таблица I

Владение падежными формами в IV классе (в %)

№	Вид задания	До обучения	После обучения
1.	Составление предложений с данной падежной формой.	67,5	88,0
2.	Определение правильности словоформ в предложении.	61,2	82,5
3.	Заполнение пропусков данными словоформами.	70,5	84,5
4.	Употребление в предложении слов, данных в начальной форме.	67,6	77,5
5.	Образование форм множественного числа из форм единственного числа.	50,0	65,0

6. Постановка падежных вопросов.	77,0	86,5
7. Образование словоформ по падежному вопросу.	49,0	64,0

В IV классе эксперимент проводила А. Контор (Kontor A., 1974). Результаты улучшились после обучения по всем заданиям (см. табл. 1). Выяснилось, что для IV класса посильны прежде всего упражнения, требующие употребления падежной формы в контексте. Задания, которые требовали работы с отдельной словоформой или образования формы, дали более низкие результаты. Улучшилось и правописание: ошибок в падежных окончаниях стало меньше в 3 раза. Необходимо учесть, что развитие учащихся оказалось неодинаковым: три ученика выполнили задания после обучения почти безошибочно, 14 значительно улучшили свои результаты, а у троих учеников улучшения результатов почти не наблюдалось.

В VI классах после обучения проводились сравнительные контрольные работы в экспериментальном и контрольном классах (Pikashv T., 1976). По всем заданиям были обнаружены несколько лучшие результаты экспериментального класса (см. табл. 2).

Таблица 2

Результаты учащихся VI класса (в %)

Вид задания	Экспериментальный класс	Контрольный класс
Составление словосочетаний при помощи вопросов	89,6	84,9
Составление словосочетаний из данных словоформ	92,2	89,2
Заполнение пропусков в предложении (словоформы даны)	86,7	81,9
Образование падежных форм при помощи контекста	91,2	84,8

Так как оба класса работали по проекту новой программы, то несколько лучшие результаты экспериментального класса можно, вероятно, объяснить более систематической работой и подбором учебного материала.

Параллельно с разработкой методической системы были составлены программы и подобран материал для упражнений. К настоящему времени этот материал опубликован в букваре и в учебниках для III и VI класса. Кроме того, опубликованы и рабочие тетради на печатной основе (III, IV, V, VI классы). Системы заданий и упражнений для изучения падежных форм не опубликованы пока ещё для II, VII и VIII классов.

### Л и т е р а т у р а

- Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. — М.: Педагогика, 1978.
- Бенвенист Э. Общая лингвистика. — М.: Прогресс, 1977.
- Вежицка А. Дело о поверхностном падеже // Новое в зарубежной лингвистике. — М.: Прогресс, 1985, — Вып. XV. — С. 303–337.
- Воронкова В.В. Переяслова Е.Д. Русский язык: Учебник для 5 класса вспомогательной школы. — М.: Просвещение, 1980.
- Гнездилов М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. — М.: Просвещение, 1965.
- Гнездилов М.Ф. Наглядные и словесные средства обучения в системе практических упражнений по русскому языку во вспомогательной школе // Известия АПН РСФСР / Под ред. Г.М. Дульнева. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955. — Вып. 68.
- Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. — М.: Педагогика, 1976.
- Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. — М.: Наука, 1982.
- Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. — М.: Наука, 1973.
- Карлеп К.К. Теоретические вопросы обучения практической грамматике во вспомогательной школе // Коррекционная работа в специальных школах. — Тарту, 1981. — С. 52–70. — (Уч. зап. / Тарт. ун-т; Вып. 559).

- Корнев И.П. Изучение основных грамматических категорий во вспомогательной школе в связи с развитием логического мышления учащихся // Вопросы олигофренопедагогтики /Под ред. А.Н. Граборовая. - М., Л.: АПН РСФСР, 1949. - С. 113-215.
- Коровин К.Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку. - М.: Педагогика, 1976.
- Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970.
- Милославский И.Г. Морфология// Современный русский язык / Под ред. В.А. Белошапковой. - М.: Высшая школа, 1981. - С. 240-363.
- Озерская В.П. Изучение морфологии на синтаксической основе: 4 класс. - М.: Просвещение, 1978.
- Программы вспомогательной школы. - М.: Просвещение, 1981.
- Пяльц, Э. Тотсель, Г. Тукумцев. Сопоставительная грамматика эстонского и русского языка. - Таллин: Эст. гос. издат, 1962.
- Рамзаева Т.Г. Методика изучения фонетики, грамматики, словообразования и орфографии. - В кн.: Т.Г. Рамзаева, М.П. Львов. Методика обучения русскому языку в начальных классах. - М.: Просвещение, 1979. - С. 180-329.
- Салмина Н.Г. Виды и функции материализации в обучении. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. - С. 134.
- Фомичева Г.А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах. - М.: Просвещение, 1981.
- Чеснокова Л.Д. Грамматические вопросы как средство анализа членов предложения // Совершенствование методов обучения русскому языку. - М.: Просвещение, 1981. - С. 96-104.
- Kontor A. Käikmõnise käsitlõmise ühest võimalusest abikooli IV klassis: Diplomitõõ. - Tartu, 1974. (Käikikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Pikamõe T. Harjutusmaterjal keeleõpetusest abikooli VI klassile II õppeveerandil: Diplomitõõ. - Tartu, 1976. (Käikikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)

Valgmaa J. Morfoleogia // Valgmaa J., Remmel N. Eesti keele grammatika. - Tallinn: Valgus, 1968. - lk. 49-  
-139.

## РАБОЧИЕ ТЕТРАДИ ПО РОДНОМУ ЯЗЫКУ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

К.К. Карлеп

### I. Виды, структура и функции рабочих тетрадей

Рабочие тетради на печатной основе рассматриваются в современной дидактике как часть учебного комплекса. Совместно с другими средствами обучения они служат выполнению задач обучения и воспитания школьников. Под рабочей тетрадью понимается "набор заданий для организации самостоятельной работы школьников, составленный в строгом соответствии с действующей учебной программой и охватывающий определенный школьный курс или значительную его часть" (Нильсон О.А., 1976, с. 158).

Изучение рабочих тетрадей в педагогике связано прежде всего с самостоятельной работой учащихся (Нильсон О.А., 1976; Суворова Г.Ф., 1974; Unt I., 1974; Шаповаленко С.Г., 1976 и др.). При этом О. Нильсон с сотрудниками (Нильсон О.А., 1976; *Tõrvihik koolis*, 1975) считает, что указанное пособие является даже основным средством самостоятельной работы на уроке. Их вывод обоснован изучением массового опыта применения рабочих тетрадей в ЭССР (по данным О. Нильсона такие тетради применялись в 1974/75 учебном году как обязательные по 45 учебным курсам). О. Нильсон пишет: "В настоящее время нет более подходящего дидактического средства для активизации учебного процесса на уроке, чем рабочая тетрадь" (1976, с. 157). Отмечаются такие достоинства рабочей тетради, как доступность для учеников, эффективность организации самостоятельной работы, минимальная затрата времени, комплектность, простота использования, простота методики работы для учителя, массовость.

В мировой практике применяются в основном рабочие тетради трех типов (см. Нильсон О.А., 1976):

1. Многоцелевые и комплексные тетради (рабочие тетради в собственном смысле).
2. Трафареты дневников по проведению практических работ, наблюдений, опытов.
3. Комбинированные средства, которые одновременно выпол-

няют функцию учебника и рабочей тетради. Последние довольно распространены в зарубежных странах.

В ЭССР применяются в основном рабочие тетради первого типа совместно с учебником (и другими частями учебного комплекса). Рассматриваются они прежде всего как дидактическое приложение к учебнику. Считается, что совместное использование учебника и рабочих тетрадей позволяет сохранить пропорции учебника и сэкономить на уроке время (Maanoo V., Võli K., 1975). Следовательно, систему упражнений и других заданий в таких рабочих тетрадях необходимо всегда оценивать совместно с учебником.

Классификации рабочих тетрадей представлены и в работе И. Унт (1985). С точки зрения особенностей руководства учебной работой автор делит указанные пособия на две группы:

- 1) наборы предписаний и инструкций, которые направляют ученика к работе с другими источниками;
- 2) сборники упражнений по темам.

По типам связи тетради с учебником можно выделить также два вида названных пособий:

- 1) тетрадь руководит работой по учебнику (даны задания для изучения текста, иллюстрации);
- 2) в тетради представлены только добавочные материалы к учебнику.

Автор считает оптимальной такую рабочую тетрадь, которая прежде всего представляет набор инструкций-заданий для работы с другими дидактическими средствами, и где, кроме того, приведены и некоторые упражнения, выполнение которых в обычной тетради требует большой механической работы.

Думается, что соотношение инструкций и практических упражнений зависит во многом от учебного предмета. Например, в тетради к книге для чтения (к сожалению, таких тетрадей в Эстонии пока нет) на самом деле целесообразно включить больше разных инструкций, а в тетрадь по языку — практических упражнений. Кроме того, применение инструкций-заданий зависит и от класса и уровня развития учащихся. Например, в рабочей тетради для I — II классов вспомогательной школы целесообразно использовать все-таки только практические упражнения.

Изучив построение рабочих тетрадей, О. Нильсон (1976, с. 141) сформулировал понятие о структурной единице, которая представляет собой набор упражнений и заданий по разделу (подтеме) учебного курса. Автор выделил следующие компо-

ненты структурной единицы: 1) задания на закрепление изученного понятия; 2) упражнения на формирование умений и навыков; 3) тренировочная алгоритмизированная задача; 4) проблемная задача для применения приемов работы в новой ситуации; 5) контрольная задача для формирования умений самостоятельной оценки. Структурная единица включает от 3 до 7-8 упражнений. Следовательно, компоненты этой единицы представлены в тетради или все или выборочно. Однако, как нам кажется, структурную единицу целесообразно рассматривать также в зависимости от предмета. Например, тетради по языку и математике, как правило, содержат добавочные и подготовительные упражнения к учебнику (последний является тоже прежде всего сборником упражнений). Поэтому структурную единицу в таком случае представляют учебник и рабочая тетрадь вместе (см. также: Ноог В., 1975). В других случаях, когда в учебник включены в основном тексты и объяснения, систему заданий представляет прежде всего рабочая тетрадь.

Предложенная система заданий и упражнений структурной единицы в общих чертах приемлема и для вспомогательной школы. Однако требуется и кое-что добавить и изменить. Например, первое задание служит часто активизации ранее приобретенных знаний и умений. Указанный ранее второй этап целесообразно назвать пооперационным формированием умений (или формированием отдельных операций сложного действия). Контрольная задача чаще всего предьявляется в виде коррективного упражнения (редигирование) и т.д.

Кроме того, структурную единицу в некоторых случаях целесообразно рассматривать и со стороны операционной структуры формируемого действия. Например, обозначение степени долготы звуков одинарной или двойной буквой предполагает операции выделения критических звуков, изменения их долготы, сравнения слов, выбора и письма букв с последующим контролем соответствующих приемов работы. Поэтому систему упражнений в данном случае целесообразно анализировать именно с точки зрения того, как учебник и рабочая тетрадь (или только рабочая тетрадь) обеспечивают выполнение всех операций в их последовательности.

Каковы же функции рабочей тетради в современной дидактике? И. Унт (Unt I., 1985) выделяет 4 основные и несколько дополнительных функций. Первые из них следующие:

- Функция руководства самостоятельной работой учащихся (см. и Нильсон О.А., 1976). Зависит это от системы и коли-

чества инструкций к заданиям и упражнениям.

- Функция формирования умений учебной деятельности, которая зависит от типов заданий.

- Функция методической помощи учителю и рационализации учебной деятельности. Именно рабочая тетрадь, которую относительно легко переделать, позволяет внедрить в школе результаты новых исследований.

- Функция интеграции учебных пособий. Реализируется это опять-таки системой заданий в тетради. Однако реализация предполагает прежде всего наличие полного учебного комплекса.

Из дополнительных функций указаны возможность пооперационной помощи (обеспечивается инструкциями, таблицами и т.д.) обратной связи (в заданиях требуется часто выполнение различных подготовительных операций, дана информация о правильности ответов), индивидуализации и групповой работы.

В условиях спецшколы функцию индивидуализации работы целесообразно считать также основной. В этих целях можно в тетрадь включить упражнения разной сложности, дать несколько (2-3) видов инструкций к одному и тому же упражнению, видоизменить инструкции и т.д.

Интересный опыт индивидуализации обучения накоплен, например, в Финляндии. Рассмотрим для примера рабочую тетрадь по развитию речи, которая опубликована в четырех вариантах и в которых одни и те же темы представлены на разных уровнях сложности (авторы К. Jylhä, М. Niskanen, Л. Taittonen, 1976). Например, тема "Режим дня" предъявлена в следующих вариантах: подбор данных предложений к картинкам (тетрадь А), составление предложений по картинкам (картинки те же) и вопросам (В), подбор правильных слов в предложении (С), составление текста по опорным словам (Д). Предназначено пособие для I-III классов массовой и для I-IV классов специальной школы.

Среди умений учебной деятельности особое значение имеет самоконтроль. В то же время возможности формирования самоконтроля изучены недостаточно. Поэтому остановимся на указанной проблеме несколько подробнее.

Выяснено, что при формировании самоконтроля также целесообразно опираться на рабочую тетрадь (Алумяэ С., 1979; Алумяэ С., 1985). В этих целях рабочие тетради должны содержать следующие типы инструкций:

- Инструкции, направляющие учащегося на самоконтроль.
- Информация об ответе или о возможностях нахождения правильного ответа (дан ответ или несколько ответов для выбора,

частичная информация об ответе).

- Инструкции для проведения специфических действий самоконтроля (указание на определенный прием работы).

Указания на ответ могут иметь следующий вид: контрольные цифры (в слове 4 гласных), определенное количество графических знаков для заполнения пропусков, выборочные ответы, схемы для подбора и т.п.

Однако такая информация полезна в том случае, если какое-то контрольное умение уже сформировано или возможно сравнение своего ответа с правильным (с доски, из учебника и т.д.). В других случаях (во время формирования этих умений) требуются специфические упражнения. Например, при проверке правильности списанного текста проводится побуквенное сравнение последнего с оригиналом: в словах, написанных друг под другом, соединяются одинаковые буквы или подчеркиваются разные. Часто самоконтроль предполагает выявление (определение) языкового факта (например, нахождение и обозначение сочетаний согласных), изменение языковой единицы и т.д.

Итак, в целях самоконтроля надо научиться совершать специфические проверочные действия. Впрочем, С. Алумяэ также утверждает, что результаты самоконтроля в I - II классах массовой школы оказывались выше, если инструкция требовала проведения специальных проверочных действий (1979, с. 53). В целях обучения самоконтролю полезно включить в рабочие тетради корректурные задания, в которых указано количество ошибок в строчке, отмечены слова с ошибками или неправильные орфограммы (Kagler K., 1981). Именно такие задания позволяют сформировать специфические умения.

Таким образом, рабочие тетради могут быть пособиями, при помощи которых сперва формируются операции самоконтроля, а потом эти умения применяются при выполнении тренировочных упражнений других типов. Целесообразно также различать два основных вида итогового самоконтроля: сравнивание ответа с оригиналом (например, при списывании) и проведение специальных контрольных действий. В зависимости от указанных видов применяются различные ориентиры или задания.

## 2. Рабочие тетради по эстонскому языку для массовой школы

Данные пособия применяются во всех классах массовой школы. Сотрудниками НИИ педагогики ЭССР В. Маансо и К. Вьали (Maanso V., Völli K., 1975) проведен их анализ. В данной рабо-

те излагаются основные выводы авторов.

В статье прежде всего отмечены преимущества применения рабочих тетрадей перед другими пособиями, а именно:

- Возможность предъявления достаточного количества практических упражнений.
- Выигрыш времени на уроке.
- Подача материала в более разнообразных формах по сравнению с учебником, в том числе использование схем и таблиц, сопоставление схем с языковыми единицами.
- Более широкие возможности дифференциации заданий.
- Организация самоконтроля: применение контрольных цифр, проверка при помощи выборочных ответов и т.д.
- Организация постоянного повторения материала, правил и выводов.

Выделены также основные недостатки действующих рабочих тетрадей.

- Мало заданий для самостоятельной работы при усвоении нового материала.
- Приемы самоконтроля являются односторонними.
- Неудовлетворительное оформление (мелкий шрифт, недостаточно места для письма, не оставлено места для исправления ошибок).
- Не хватает упражнений для дифференцированных заданий.
- Не учтен словарь других учебных предметов.
- Обычно отсутствуют задания для формирования речевых навыков и т.д.

Наблюдения на уроках показали, что рабочие тетради применяются в классе в среднем в течение 15-20 минут. Работа бывает фронтальной и самостоятельной, в зависимости от класса (в начальных классах больше фронтальной работы) и от типа заданий (фронтально включаются задания, которые требуют устного объяснения). Только письменные упражнения (без устного объяснения) даются часто на дом. Например, в I - III классах учащиеся работали с рабочей тетрадью на уроке в среднем 17 минут, из этого 9 минут под руководством учителя и 8 минут по инструкции рабочей тетради (Нильсон О.А., 1976, с. 151).

Авторами даны и методические советы по применению рабочих тетрадей на уроках родного языка. Предлагаются следующие виды работ:

- Активизация и повторение ранее усвоенных знаний перед изучением нового материала. Например, повторение сказанного

перед изучением сложного предложения.

- Наблюдения над языковым материалом при изучении новой темы. В то же время указано, что таких заданий в рабочих тетрадях пока мало.

- Практические самостоятельные упражнения после объяснения нового материала (основной вид работы). Внимание обращается на следующие моменты организации работы: в целях усиленной работы желательно для части учащихся видоизменить задания или выполнять разные по трудности упражнения, некоторые упражнения требуют предварительного устного анализа или частичной совместной работы, с IV класса желательно организовывать иногда групповую работу. Авторы подчеркивают, что занятие с рабочей тетрадью оказывается результативным только в случае совместного применения учебника и других пособий.

- Применение рабочих тетрадей в домашней работе. Желательно выбирать упражнения, которые требуют выполнения нескольких последовательных операций (лучше всего взаимосвязанных). Например, образование формы паритива единственного числа, затем на этой основе выбор суффикса множественного числа. Целесообразны также упражнения, которые предполагают написание (выбор) слов, словосочетаний и т.д. Тренировочные упражнения с небольшими письменными заданиями (например, расстановка знаков препинания) не рекомендуется давать на дом, так как учащиеся в таком случае выполняют задание часто механически.

- Повторение материала. Применяются задания на классификацию и систематизацию материала (заполнение схем, таблиц), а также тренировочные упражнения. Для повторения теоретического материала предлагаются задания, в которых требуется заполнение пропусков, заканчивание предложений, формулировка выводов. В таких случаях работа выполняется коллективно или письму предшествует фронтальное устное обсуждение.

Хотя приведенные выводы сделаны на основе анализа и применения рабочих тетрадей в массовой школе, целесообразно указанные положения принимать во внимание и при организации работы во вспомогательной школе. При этом необходимо учитывать, что организация работы с умственно отсталыми учащимися предполагает большую помощь учителя, разработку более простых инструкций, большего количества подготовительных упражнений, использования наряду с инструкциями языковых приемов и т.п.

### 3. Характеристика рабочих тетрадей по родному языку для вспомогательной школы

В настоящее время для I - VI классов вспомогательной школы опубликовано 19 названий рабочих тетрадей на печатной основе. Кроме того, 3-я и 4-я тетрадь для III класса пока ещё в печати, а тетрадь для VIII класса, выпущенная в 1973 году, не соответствует программе. В I - II классах дополнительно применяются также рабочие тетради для предметных уроков. Все они, кроме тетрадей для II класса, составлены на основе дипломных работ студентов отделения дефектологии. В составлении рабочих тетрадей кроме выпускников отделения участвовали преподаватели кафедры специальной педагогики (К. Карлеп, Э. Маркварт) и учителя базовых школ (Э. Вихи, А. Контор, Х. Кьрсмаа).

Выше отмечалось, что рабочие тетради обычно являются приложением к учебникам. Поэтому они составляются одновременно с учебником или к готовому учебнику. Однако для вспомогательной школы такие комплекты составлены только для III и VI классов. Причина в том, что для остальных классов учебники отсутствуют, а для I класса рабочие тетради составлены до издания букваря. Но несмотря на это, опубликованные тетради нельзя считать комбинированными (хотя их напоминают тетради для I класса), так как в них почти отсутствует материал для чтения и теоретические объяснения (имеются только некоторые выводы). Другое дело, что при отсутствии учебника рабочая тетрадь должна содержать не только дополнительные и подготовительные упражнения, но и основные, т.е. представить полную (или почти полную) систему упражнений. Добавим, что для I класса в настоящее время составляются новые тетради уже в соответствии с букварем.

#### 3.1. Рабочие тетради - приложения к учебнику

Выше упоминалось, что в таком случае рабочие тетради составляются одновременно с учебником или уже к готовому учебнику. Таких тетрадей пока четыре: 1-я и 2-я тетрадь как для III, так и для VI класса. 3-я тетрадь для VI класса (изучение глагольных форм) составлена до написания учебника и входит в общую систему частично.

Рассмотрим сперва рабочие тетради для III класса. В 1-ю тетрадь включено 104 упражнения, однако заданий к упражнениям больше. Например, в первой части упражнения требуется

изменение долготы звуков, а затем составление словосочетаний из полученных слов (при этом даны глаголы для распространения). Упражнение может состоять и из сходных заданий, которые рассматриваются как дифференцированные. Например, первое задание требует составления словосочетаний из предложенных для выбора словоформ только для одного компонента сочетания, во втором задании для выбора даны столбики слов.

Например:

1. Сидят — где? — на проводах  
   — на облаках  
   — на пнях

Требуется подчеркнуть возможные распространители.

2. жарим — на одеялах  
    сидят — на проводе  
    спали — на кострах  
    сушат — на диванах

Распространены упражнения, в которых требуется заполнение пропусков одинарной или двойной буквой, а затем классификация этих же слов по степени долготы звуков. Второе задание в этом случае формирует умения самоконтроля (предполагает повторный фонематический анализ).

В целом два или более заданий в одном упражнении преследуют две цели: позволяют организовать пооперационное выполнение упражнения или дифференцировать сложность работы.

Все задания в анализируемой рабочей тетради можно условно классифицировать на три группы. Самыми распространенными являются упражнения, связанные с формированием умений правописания (около 80 заданий). Среди них работа со схемами, заполнение пропусков и т.д. Например, составление схем звукового состава слова, подбор схем к картинкам, сравнение слов при помощи схем (более 20 заданий). Обычно в упражнениях со схемами после их подбора или составления следует письмо анализированных слов. Слово в таких случаях "предъявляется" при помощи предметной картинки.

Широко используется заполнение пропусков букв, что требует определения долготы звуков и выбора одинарной или двойной буквы. Часто такому заданию поэтому предшествует изменение долготы звуков, а после заполнения пропуска следует группировка слов по степеням долготы. Для формирования самоконтроля в тетрадь включено также 10 корректурных упраж-

нений (в начале III класса слова с ошибками подчеркнуты).

Вторая группа заданий требует составления предложений (всего 14) по картинке и схемам, заполнения пропусков слов или заканчивания предложений, трансформации предложений. Некоторые задания предполагают составление предложений устно (3).

Третья группа заданий - составление словосочетаний (около 30). Среди них два основных типа - подбор слов из двух столбиков и распространение глагола при помощи синтаксических вопросов.

Рассмотрим далее, как упражнения в рабочей тетради связаны с учебником. В учебнике по этим же темам (предложение, правописание гласных, выражение пространственных отношений - где?) - дано 121 упражнение (в рабочей тетради - 104).

Возьмем для примера правописание степеней долготы звука у. В учебнике даны следующие упражнения: чтение столбиков слов (2 упражнения), составление словосочетаний (слова различаются степенью долготы звука у) и включение их в предложение, изменение степени долготы звуков, заполнение пропусков букв (требуется написать у или уу). Два упражнения связаны с правильным употреблением падежных форм (всего в учебнике 7 упражнений). В рабочей тетради имеются три задания, в которых учащиеся должны подбирать к картинкам фишки и схемы, сравнивать звуковой состав по схемам и написать слова (их можно рассматривать как подготовительные материализованные упражнения перед обучением правописанию). Затем в двух заданиях требуется заполнить пропуски букв (у или уу), следует группировка слов по степеням долготы звука у. Заканчивается подтема корректурным упражнением. Всего в рабочей тетради по этой теме 6 упражнений (10 заданий). Так как правописание у запланировано на 3 урока, то учитель может подбирать упражнения как для устной, так и для письменной работы (в среднем применяется 2 письменные работы на уроке, а 1 дается на дом).

В учебнике и в рабочей тетради вместе представлены упражнения следующих видов: предъявление материала и формирование предварительного представления о трех степенях долготы звука у, семантизация слов со звуком у, изменение степени долготы звука, сравнение слов с различной долготой звука, определение степени долготы звуков, написание слов со звуком у, исправление ошибок (корректурные упражнения). Кроме того, встречаются грамматические задания. Упражнения на правописание даются на разных уровнях трудности: написание после со-

ставления схем или выбора фишек (в тетради), заполнение пропусков букв в словосочетаниях (в тетради) и в предложениях (в учебнике и в тетради), корректура (в тетради). Дополнительно учителю приходится подбирать материал для устной работы, так как в учебнике соответствующего материала для трех уроков мало.

Во II тетради встречаются те же основные типы упражнений. Однако имеются и некоторые различия. Заполнение пропусков букв включает довольно часто работу с двумя критическими звуками (гласный и следующий за ним согласный). Включены упражнения для выделения критических звуков, письмо после подбора схемы критических звуков, придумывание слов по этим схемам и т.д. Упражнения на заполнение пропусков букв имеют обыкновенно и дополнительное задание - подбор слова в какой-то падежной форме в целях заполнения пропуска в предложении. Несколько больше имеется упражнений на составление словосочетаний при помощи синтаксических вопросов. Следовательно, вторая тетрадь включает упражнения на более высоком уровне сложности, что и вполне обоснованно.

Первая тетрадь для VI класса содержит следующие темы: звуки и буквы, предложение и словосочетание, начальная форма и основа слова (100 упражнений). Распространены в основном следующие типы упражнений: выбор одинарной или двойной буквы критических звуков, сравнение звукового состава слова, придумывание слов по схемам, определение степени долготы звуков (тема "Звуки и буквы"), распространение предложения при помощи синтаксических вопросов, составление словосочетаний, образование падежных форм слова (остальные темы). Другие типы заданий применяются только в отдельных случаях.

Упражнения в рабочих тетрадях для VI класса в отношении учебника выполняют в основном также две функции: подготавливают выполнение упражнений из учебника или являются дополнительными тренировочными заданиями.

Например, в учебнике дан список иноязычных букв и указаны признаки иноязычных слов. Следуют упражнения в рабочих тетрадях, где требуется подчеркнуть соответствующие буквы и сгруппировать иноязычные слова по признакам (дана таблица). Затем в учебнике предлагается список иноязычных слов, а в рабочей тетради требуется применить иноязычные буквы в этих словах (заполнение пропусков).

Тренировочные упражнения в рабочей тетради, как правило, не предусматривают переписывания текста. Это вполне обоснованно, так как учащиеся VI класса списывают уже по слово-

сочетаниям и упражняться в списывании уже не нужно.

Во II рабочей тетради для VI класса при изучении падежных форм представлены в основном следующие типы заданий: составление словосочетаний (подбор распространителей или главного слова), употребление падежных форм в предложениях, постановка синтаксических вопросов. Так как составление словосочетаний является подготовкой к применению падежных форм в предложениях, то данный вид заданий включен в основном в рабочую тетрадь. Недостатком данной тетради является то, что при подборе падежных форм для словосочетаний часто не определены слова. Известно, что при свободном распространении слов даже при наличии синтаксических вопросов учащиеся вспомогательной школы пользуются стереотипными выражениями.

Опыт применения рабочих тетрадей совместно с учебником подтвердил целесообразность вышеуказанного соотношения заданий. Рабочие тетради при наличии учебника родного языка должны включать в себя в основном задания, выполняющие две функции: подготовительные перед выполнением основных упражнений из учебника и добавочные тренировочные. Тип последних чаще всего совпадает с типом упражнений в учебнике. Так как при наличии рабочих тетрадей возможна некоторая разгрузка учебника, то в последней можно и целесообразно включить больше заданий для устной работы, по сравнению с традиционным учебником по языку. При наличии учебника устная работа на уроке организуется с применением учебника и классной доски. Однако задания рабочей тетради довольно часто требуют также устного анализа перед письмом. При этом необходимо учитывать, что заполнение тетрадей по ходу фронтальной работы нельзя считать оправданным, так как многие учащиеся выполняют упражнения в таком случае механически.

Недостатком рабочих тетрадей для III и VI классов является ограниченность дифференцированных заданий. Однако последнее обусловлено современным состоянием издательского дела (объем тетрадей лимитирован).

### 3.2. Рабочие тетради без наличия учебников.

В таких случаях рабочие тетради частично должны выполнять и функцию учебников и содержать систему основных упражнений по теме, некоторые задания для теоретических выводов или заключений, а также основные схемы и таблицы. Так как объем тетради ограничен, учителю необходимо предъявлять

классу дополнительный материал для наблюдений, сформулировать (обыкновенно на доске) правила, предъявить наглядные схемы и т.д. Упражнения, где требуется списывание текста, также предъявляются на классной доске или в виде раздаточного материала.

Быше было указано, что рабочие тетради без учебника применяются в настоящее время во II, IV и V классах, всего II тетрадей. Проанализируем их выборочно по классам.

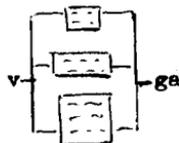
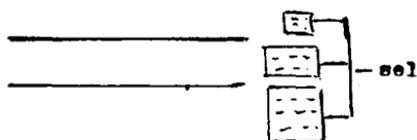
Так как I-я тетрадь для II класса в основном включает материал для повторения букварного периода, то рассмотрим 2-ю тетрадь (Кырсаа, 1977). В ней представлен материал для изучения правописания гласных, а также для практического употребления падежных форм в предложениях. Для данной рабочей тетради характерна строгая система упражнений, соответствующая операциям действия письма. Обусловлено это тем, что умения правописания во II классе только начинают формироваться и пропуск операций действия письма вызывает дополнительные затруднения в работе. Виды заданий следующие: чтение столбиков слов с последующим выводом о произношении и письме (42 упражнения); составление схем из фишек и написание слов (16); группировка слов при помощи схем (41); придумывание слов при помощи схем (31), заполнение пропусков слов (30), заполнение пропусков букв (47); изменение степени долготы звуков (15); сравнение звуко-буквенного состава слов (15); корректурные упражнения (15). Анализ по типам упражнений позволяет заключить, что рабочая тетрадь содержит основной материал и виды работы по теме. В дальнейшем следует добавить упражнения для обучения списыванию и подготовительные упражнения для самоконтроля (сейчас их мало и они предъявлены без вспомогательных приемов работы). Возможно, например, рядом с ошибочно напечатанным словом давать схему для изменения степени долготы звуков или предъявлять для сравнения правильное и ошибочное написание слов.

Например:

1. Ösel on väga külm.

Ösel on väga külm.

2. Ösel on väga külm.



В некоторых случаях нет и соответствия между подготовительными и основными упражнениями по сложности. В первых применяются двухсложные слова без сочетаний согласных, а в текстах с пропусками букв встречаются и более длинные слова, иногда и слова с сочетаниями согласных. Больше внешних опор (схем из фишек) требуется также для изменения долготы звуков.

Необходимо учесть, что для списывания в рабочей тетради материала мало. Поэтому обязательным должно быть и применение обыкновенных тетрадей. Возможна и такая организация работы: в рабочей тетради долгота звуков (на месте пропусков букв) обозначается фишкой или знаком долготы, а потом текст переписывается полностью в обыкновенную тетрадь.

Указанные недостатки в основном устранены в 4-ой тетради (Vihm E. jt., 1984), где больше схематической наглядности (фишки, таблицы), даны дополнительные ориентиры для самоконтроля, имеются задания для списывания и т.д. Однако и в этой тетради некоторые слова с пропуском букв являются трехсложными (подготовка к изменению степени долготы звуков ведется на двухсложных словах), отсутствуют вспомогательные приемы для самоконтроля. Кроме того, шрифт 4-ой тетради для II класса слишком мелкий.

Из рабочих тетрадей для IV класса проанализируем также 2-ю тетрадь (Karler K. jt., 1980), которая содержит следующие темы: словоформы, выражающие пространственные отношения; слова и словоформы, выражающие временные отношения; основа множественного числа. В тетради 89 упражнений (заданий более 150) и 16 правил или объяснений (последние частично сопровождаются схемами). Задания к упражнениям довольно разнообразны: образование словоформы (23), определение значения словоформы или группировка словоформ по значению (17), заполнение пропусков слов, суффиксов и окончаний (32), постановка вопросов (12), анализ состава словоформы (9), составление словосочетаний (11) и предложений (10) и др. II раз требуется заполнение пропусков в правилах или выводах. В то же время имеется мало заданий для самоконтроля (только 5), а также для составления словосочетаний, недостаточно дифференцируются морфологические и синтаксические вопросы. Как правило, работа с одной падежной формой (в определенной функции) включает следующие задания: постановка морфологического вопроса, анализ состава словоформы, определение значения формы, употребление словоформы в синтаксических конструкциях, составление словоформы при помощи вопросов. Следовательно, внимание обращает-

ся как на формальную, так и семантическую сторону словоформы. Материал для устной работы и для упражнений со списыванием приходится учителю подбирать самостоятельно.

Из рабочих тетрадей для У класса рассмотрим также 2-ую, в которой представлен материал для изучения падежных форм (Kuus V., Markvert E., 1978). В тетради II5 упражнений (заданий несколько больше). Самым распространенным заданием является заполнение пропусков словоформой (40), затем следуют задания на образование отдельной формы слова (20) и определение формы (I4). Остальных заданий меньше десяти: определение значения словоформы, анализ состава словоформы, заполнение пропусков окончаний и суффиксов, составление словосочетаний и т.д.

Следовательно, виды заданий в данной тетради довольно однообразны, поэтому учителю необходимо подобрать значительное количество дополнительных упражнений. Имеются и некоторые другие недостатки: абстрактность некоторых инструкций, анализ значения словоформы вне контекста, дополнение неизученных видов сложных предложений. Трудности для У класса доставляют образование падежной формы по морфологическому вопросу и определение названий падежей (не требуется программой). Все отмеченные недостатки указывают на то, что 2-я рабочая тетрадь для У класса может быть использована только при умелой помощи педагога. Иногда при этом необходимо видоизменять инструкции.

Итак, рабочие тетради без учебников в настоящее время обеспечивают работу учащихся неодинаково. Если, например, тетради для II класса содержат основной учебный материал, то во второй тетради для У класса имеются только отдельные виды заданий. Однако наличие и таких пособий облегчает труд учителя.

### Выводы.

Анализ литературы и рабочих тетрадей по родному языку для вспомогательной школы позволяет заключить следующее.

- Рабочие тетради на печатной основе считаются основными средствами самостоятельной работы на уроке. В ЭССР распространены рабочие тетради как дидактические приложения к учебнику. Наличие рабочих тетрадей позволяет выиграть время на уроке, разгрузить учебник и включить в него материал для устной работы.

- При анализе рабочих тетрадей целесообразно выделять структурные единицы - наборы упражнений и заданий по подтеме учебного курса. В пособиях по языку, где задания в учебнике и в тетрадях относительно сходные, структурную единицу представляют названные пособия совместно. Оценивается структурная единица тем, как она обеспечивает формирование всех операций учебного действия и автоматизацию последнего.

- При наличии учебника родного языка задания и упражнения в рабочей тетради преследуют в основном две цели: являются подготовительными в отношении основных упражнений и дополнительными тренировочными упражнениями.

- При отсутствии учебника рабочие тетради частично выполняют и функции учебника. В этом случае тетради должны содержать систему основных упражнений.

- Несколько заданий (два и более) к одному упражнению позволяют последовательно выполнять несколько операций учебного действия или дифференцировать задания по сложности. Последнее обеспечивается и изменением инструкций учителем на уроке.

- Анализ существующих в настоящее время рабочих тетрадей по родному языку для вспомогательной школы позволил выяснить и некоторые их недостатки: ограниченность заданий для самоконтроля и дифференцированного обучения, слишком мелкий шрифт (4-я тетрадь для II класса), ограниченность типов упражнений (У класс) и т.п. Выявленные недостатки необходимо устранить при повторных изданиях тетрадей.

## Л и т е р а т у р а

- Алумяз С. О потенциальных возможностях обучения учащихся начальных классов приемам самопроверки // Проблемы дидактики: Тез. конф. - Таллин, 1979. - С. 48-54.
- Нильсон О.А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. - Таллин: Валгус, 1976. - 280 с.
- Суворова Г.Ф. Учебники и учебные пособия для малокомплектной начальной школы // Проблемы школьного учебника. - М.: Просвещение, 1974.- Вып. 2. - С. 55-61.
- Шаповаленко С.Г. Учебник в системе средств обучения // Проблемы школьного учебника. - М.: Просвещение,

1976. — Вып. 4. — С. 37-50.

- Alumäe S. Tõõvihikust enesekontrolli funktsioonis // Üksikprobleemide muringud pedagoogikainstituudis. — Tallinn, 1985. — Lk. 71-84.
- Karlep K. Enesekontrolli kujundamisest abikooli keeleõpetuse tundides // Nõukogude Kool. — 1981. — Nr. 12. — Lk. 37-41.
- Karlep K., Kontor A., Jallai M. Emakeele tõõvihik abikooli III klassile. — 2. vihik. — Tallinn, 1985.
- Karlep K., Kontor A., Nairismägi M. Emakeele tõõvihik abikooli III klassile. — 1. vihik. — Tallinn, 1985.
- Karlep K., Kontor A., Vihtm E. Eesti keele tõõvihik abikooli V klassile. — 2. vihik. — 2., parand. trükk. — Tallinn, 1980.
- Karlep K., Vihtm E., Kronberg U. Eesti keele tõõvihik abikooli VI klassile. — 1. vihik. — Tallinn, 1981.
- Karlep K., Vihtm E., Sadam T. Eesti keele tõõvihik abikooli VI klassile. — 2. vihik. — Tallinn, 1981.
- Kuus V., Markvart E. Eesti keele tõõvihik abikooli V klassile. — 2. vihik. — Tallinn, 1978.
- Kõrsmäe H. Emakeele tõõvihik abikooli II klassile. — 2. vihik. — Tallinn, 1977.
- Maanso V., Võlli K. Tõõvihik emakeeleõpetuses // Tõõvihik koolis. — Tallinn, 1975. — Lk. 95-153.
- Niskanen M., Jylhä K. Kasvava sanasto 1: Työkirja A. — Helsinki, 1976. — 142 lk.
- Niskanen M., Jylhä K. Kasvava sanasto 1: Työkirja B. — Helsinki, 1976. — 142 lk.
- Noor E. Alklasside matemaatika tõõvihikute funktsioonist ja struktuurist // Tõõvihik koolis. — Tallinn, 1975. — Lk. 214-254.
- Taittonen L., Niskanen M. Kasvava sanasto 1: Työkirja C. — Helsinki, 1976. — 142 lk.
- Taittonen L., Niskanen M. Kasvava sanasto 1: Työkirja D. — Helsinki, 1976. — 142 lk.
- Tõõvihik koolis / Koost. O. Nilson. — Tallinn, 1975. — 411 lk.

- Unt I. Mida eeldab koolireform t88vihakult? // Nõukogude Kool. - 1985. - Nr. 6. - Lk. 20-23.
- Unt I. Õpilaste aktiveerimine tunnis. - Tallinn: Valgus, 1974. - 271 lk.
- Vihm E., Karlep K., Kõrmaa H. Emakeele t88vihak abikooli II klassile. - 4. vihik. - Tallinn, 1984.

## TÖÖ TESTILAADSETE ÕPPEÜLESANNETEGA ABIKOOLIS

A. Reinmaa

Õpetamise jõukohasuse printsiip on üks oligofrenopeda-  
googika põhitõdedest, mille järgimine abikooli õppetöös on  
äärniselt oluline. Paljuski sõltub jõukohasus õpetamisel ka-  
sutatavatest õppeülesannetest. Professor I. Jerjomenko sõ-  
nutsi tähendab vaimselt alaarenenud laste jõukohane õpeta-  
mine paljude võimaluste seas ka "... õpilaste võimetele vas-  
tavate õppeülesannete valikut..." (Еременко И. Г., 1985, lk.  
77). Õigustatult on tööd õppeülesannetega vaadeldud kui õpi-  
laste iseseisva töö efektiivsuse määrajat, mis suuresti mõ-  
jutab korrektsioonitöö kogu resultatiivsust abikooli tun-  
nis (Синев В.Н., Стожок Л.С., 1977; Яблокова Г.Ф., 1980).

Vaatamata õppeülesannete koostamise ja kasutamise eri-  
nevate aspektide käsitlemisele enamikus erimetoodikais, on  
säilinud mitmeid aktuaalseid probleeme, mis vajavad lahenda-  
mist tänapäeva defektoloogiateaduse tasemel. Selliste proble-  
emide hulka võib arvata eritüübiliste õppeülesannete koos-  
tamise ning nende kasutamismetoodika väljatöötamise dife-  
rentseeritud lähenemise rakendamiseks loodusõpetuse ja geo-  
graafia õpetamisel abikoolis. Nimetatud uurimustöö TRÜ eri-  
pedagoogika kateedris on võimaldanud lõpptulemusena täius-  
tada erinevate distsipliinide õpetamise metoodikat ning luua  
õppematerjale abikoolile. Seniste uurimuste tulemusi on vormi-  
statud diplomitöödena (Toome P., 1980; Vasamäe K., 1981;  
Leeduks T., 1982; Emberg M., 1984 jt.), esitatud teadusli-  
kes artiklites (Reinmaa A., 1984; 1985) ning rakendatud  
töövihikute koostamisel. Käesolev artikkel on kirjutatud  
kompleksuurimuse ühes osas saadud materjalide alusel. Nime-  
tatud uurimusega püüti välja selgitada:

1. Testilaadsete õppeülesannete enamsobivad variandid loodusõpetuse ja geograafia õpetamiseks abikoolis.
2. Vaimselt alaarenenud õpilastele omaseid tunnetuste-  
gevuse jooni töös testilaadsete õppeülesannetega.
3. Võimalusi testilaadsete õppeülesannete süsteemseks  
kasutamiseks täiustatud õpetamise tingimustes.

Katseid tehti abikooli V - VIII klassi õpilastega ka-  
hes etapis: I etapil uuriti, kuidas tulevad õpilased toime  
õppeülesannete iseseisva lahendamiseiga kirjalike tööjuhen-

dite alusel; II etapil selgitati, millist pedagoogilist abi ja mil määral vajasid katsealused, et lahendada tulemuslikumalt testilaadseid ülesandeid. Katsematerjalid ja uurimismetoodika töötas käesoleva artikli autor välja alates 1976/77. õppeaastast. Valitud lähenemise õigsust kinnitavad hilisemad teadustööd mõneti analoogsetes küsimustes (Кабелько И. В., 1981, Лифанова Т.М., 1984; Худенко Е.Д., 1984).

Järgnev analüüs esitab materjali üksnes sõnalis-loogiliste ülesannete kohta. Kuigi uuriti ka sõnalis-kujundiliste testilaadsete ülesannete lahendamist, ei võimalda artikli piiratud maht nende tulemuste põhjalikumat analüüsi. Mõnede testilaadsete õppeülesannete variantide (näiteks sobitusülesanded) puhul, kus sõnalis-loogiliste ülesannete lahendamistulemuste täpsema interpreteerimise huvides on oluline teada ka sõnalis-kujundiliste ülesannete lahendamist, on tulemused konstateeringuna antud.

Meie uurimuse andmeil väärivad abikooli loodusõpetuse ja geograafia õpetamisel tähelepanu järgmised testilaadsed õppeülesanded:

1. Sobitusülesanded.
2. Valikülesanded.
3. Rühmitamisülesanded.
4. Järjestamisülesanded.
5. Korrektuurülesanded.
6. Ülesanded 4. (3.) liigsega.

Kuna nimetatud ülesanded olemasolevast õppevarast puuduvad üldse või on väga fragmentaarsed, peatume nende koostamisel ja kasutamisel lähemalt. Meie katsed näitasid, et sobitusülesannetega võimaldub kõigis abikooli klassides (V-VIII) pakkuda osale õpilastele pingsat mõttetööd. Kuigi testilaadsetest ülesannetest lahendati sobitusülesandeid keskmiste edukusnäitajate alusel kõige paremini, ei anna tulemused alust väita, nagu oleks ülesandetüüp õpilastele liialt lihtne. VIII klassides oli näiteks õpilasi, kelle paremaks tulemuseks sobitusülesannete lahendamisel jäi 48% edukus, s.t. õigesti lahendati veidi vähem kui pooled ülesannetest.

Uurimuses kasutatud sobitusülesannete põhitüübi näidiseks võiks olla abikooli VII klassi geograafia materjali põhjal koostatu.

## Ülesanne

Tuleta meelde õpitud Euroopa riikide pealinnad. Uhen-  
da ülesandes loetletud riikide ja pealinnade nimed joone-  
ga.

Poola Rahvavabariik	Bukarest
Saksa Demokraatlik Vabariik	London
Itaalia	Budapest
Prantsusmaa	Varssavi
Rumeenia Sotsialistlik Vabariik	Pariis
Ungari Rahvavabariik	Berliin
Inglismaa	Rooma

Sobitusülesannete lahendustulemuste alusel jaotusid  
V - VIII klassi õpilased viide gruppi, millest annab üle-  
vaate tabel 1.

Nagu nähtub tabelis esitatud tulemustest, suureneb  
abikooli õpilaste edukus sobitusülesannete lahendamisel  
klassist klassi. Eriti ilmikas on edukuse suurenemise äär-  
muslikel lahendamistasanditel: kõik ülesanded õigesti la-  
hendanud õpilaste osakaal kasvab 16,4 %-lt (V klass), 36 %-  
ni (VIII klass). Samal ajal väheneb kõik ülesanded valesti  
lahendanud õpilaste hulk: V klassis 24,1 %, VIII klassis  
2 %. Märgatavad on positiivsed nihked ka teistel lahenda-  
mistasanditel. Nii näiteks oli õpilasi, kes andsid õigeid  
vastuseid ülesannetes alla 50 %, VIII klassis vaid 10 %.  
Suurim oli nende õpilaste osakaal VI klassis: 21,6 % vas-  
tanutest. Kui katsegrupile omast sobitusülesannete lahenda-  
mise edukust hinnata kahele esimesele lahendamistasandi-  
le jõudnud õpilaste osakaalu järgi, siis näeme, et nihked  
V-st VIII klassini on märkimisväärsed: ülesanded kas õi-  
gesti või üksikute vigadega lahendanud õpilasi oli V klas-  
sis 38,8 %, VIII 68 %. Paranesid ka ülesannete lahendamise  
kvaliteedi näitajad. Nii näiteks oli V klassi õpilaste ena-  
mikule omane iseseisvas töös ülelibisemine ülesande juurde  
kuuluvast kirjalikust tööjuhendist. See oli vahel ka põh-  
juseks, miks ülesanne lahendati lõpptulemusena valesti. Ala-  
tes VII klassist oli aga katsegruppides vaid üksikuid õpi-  
lasi, kes ei omistanud tööjuhendile vajalikku tähelepanu.  
Enamus luges juhendit ja püüdis seda ka kasutada. Uurimu-  
ses rakendatud metoodika kohaselt fikseerisime õpilaste os-  
kused selle alusel, kas enne ülesande täitmist korrati või  
ei korratud materjali, millele osutas tööjuhend. Nii toi-

Sobitusülesannete iseseisva lahendamise edukus  
abikooli V-VIII klassi õpilastel

Klass	V		VI		VII		VIII		Kokku katse- aluseid	
	Õpil. arv	%	Õpil. arv	%	Õpil. arv	%	Õpil. arv	%	Õpil. arv	%
1. Lahendasid õigesti	19	16,4	13	14,8	32	34,1	36	36	100	25,1
2. Lahendasid üksikute vigadega	26	22,4	23	26,1	14	14,9	32	32	95	23,9
3. Õigeid vastuseid üle 50 %	30	25,9	21	23,9	24	25,5	20	20	95	23,9
4. Õigeid vastuseid alla 50 %	13	11,2	19	21,6	18	19,1	10	10	60	15,1
5. Lahendasid valesti	28	24,1	12	13,6	6	6,4	2	2	48	12,0
<b>K o k k u</b>	<b>116</b>	<b>100</b>	<b>88</b>	<b>100</b>	<b>94</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>398</b>	<b>100</b>

misid eespool näiteks toodud geograafiaülesande lahendamisel 72 VII klassi õpilast järgmiselt: 34 õpilast (47,2 %) avas vihiku, et seal kirjapandu alusel tuletada meelde Euroopa riikide pealinnad; 22 (30,5 %) püüdis sama teha õpiku abil; 11 (15,3 %) avasid kordamiseks lauakaardid ja üksnes 5 õpilast (7 %) asusid ülesannet kohe täitma. Kordamisallika valisid õpilased täiesti iseseisvalt. Antud näites väärib eraldi tähelepanu kaarti kasutanud õpilaste vähenenud arv. Samal ajal oli just kordamine kaardi abil siin kõige ökonoomsem töövõtte. Esitatud näide illustreerib katsetes ilmnenu tõeasja: abikooli õpilased pole võimelised valima kõige otstarbekamat kordamismoodust. Üleklassilise töö korral osutab sellele harilikult õpetaja, iseseisvas töös aga satutakse raskustesse. Seetõttu peaks õppeülesannete tööjuhend olema koostatud nii, et see võimaluse korral osutaks võimalikult täpselt materjalile, mille peaks läbi vaatama enne ülesande kirjalikku täitmist. Järelikult tuleks juhislausele "Tuleta meelde õpitud Euroopa riikide pealinnad" eelistada vormi, mis sisaldaks "... kaardi abil ...". Nagu näitasid ka teiste testilaadsete ülesannete lahendamise tulemused, paranevad mõnevõrra õpilaste vastused siis, kui tööjuhend piiritleb täpsemalt ülesande täitmisele eelneva töö iseloomu.

Sobitusülesannete lahendamise kvaliteedi tõusu vanemates klassides kinnitab ka selliste vigade vähenemine õpilaste vastustes, kus vastuses esitatu on selges vastuolus tegelikkusega. Näiteks leidus abikooli V ja VI klassi õpilaste töödes lahendeid "Turvas on pruun vedelik", "Käärid on valmistatud granidist", "Puudest on talvel raagus kuused", "Tomati valminud viljad on rohelised" jms. VII ja VIII klassi õpilastel olid seda laadi vead erandlikud, vaid mõnel nõrgemal.

Nagu eespool mainisime, osutusid sobitusülesanded testilaadsetest ülesannetest iseseisvas töös kõige edukamalt lahendatuks. Seda kinnitab ka kogu katsegrupi kohta leitud näitaja: 1. ja 2. edukustasandil lahendanud õpilasi oli 398-st 195 (49 %).

Valikülesanded moodustavad testilaadsetest ülesannetest olemasolevas õppevaras mahukaima osa. Ühelt poolt on see kahtlemata tingitud laialdastest võimalustest koostada valikülesandeid. Teisalt pakub just valikülesannete lahendamine mitmekesiseid võimalusi õpilaste vaimseks arendami-

seks. Meie katsetes ilmses, et valikülesannetes rakendatava töövõttega harjumiseks vajavad abikooli õpilased üsnagi pikka aega. Kuna valikülesannete põhitüübid eeldavad kas õige vastuse (vastuseosa) allakriipsutamist, õige vastusevariandi numbrit (tähe) ringistamist või vale vastuse (vastuseosa) läbikriipsutamist, püsib abikooli õpilaste jaoks küllaltki pikka aega täiendava raskusena tööjuhendile vastava tegutsemisvariandi valik. Veel VII klassis on näiteks õpilasi, kes tööjuhendikohase vale vastuse läbikriipsutamise asemel on alla kriipsutanud nende arvates õigeid vastuseid. V - VI klassis sagedamini, VII - VIII klassis harvem andsid mõned õpilased valikülesandeid lahendades vastuseid, kus kirjepandu osutus arusaamatuks seetõttu, et vastuses olid nii alla- kui läbikriipsutusi tähistavad märgid tehtud kõigi variantide juurde. Näiteks ühes alaülesandes

"3. NSV Liidu liiduvabariikide pealinnad on:

- a) Leningrad, Sverdlovsk, Narva, Valga;
- b) Vilnius, Minsk, Baku, Tallinn;
- c) Arhangel'sk, Volgograd, Pärnu, Haapsalu."

kriipsutas osa vastanuid alla linnade nimesid kõigis variantides, ehkki tööjuhend nõudis ühe vastusevariandi (a, b, c) tähe ringistamist. Samal ajal lahendasid samad õpilased analoogseid valikülesandeid teisel materjalil õigesti.

VII - VIII klasside 194 katseisikust rakendasid valikülesannete iseseisval lahendamisel põhimõtteliselt omandatud töövõtet kõrvalekaldumisteta 71 (36,6 %). V-VI klassis, kus toimub testilaadsete ülesannete lahendamiseks vajalike töövõtete omandamine, küündis tööjuhendit ebatäpselt rakendanud õpilaste osakaal valikülesannete lahendamisel 65 %-ni (204-st katsealusest 133). Nimetatud asjaolu kajastub otseselt tulemustes: õpilasi, kes lahendasid ülesandeid õigesti või üksikute vigadega, oli V - VI klassis 21 % (204-st 43), VII - VIII klassis 36 % (194-st 70). Arvestades tulemusi, mis saadi pedagoogilise abi tingimustes, soovitame õpetajatel valikülesannete puhul erilist tähelepanu pöörata tööle tööjuhenditega. Valikülesande lahendamise tulemus sõltub suuresti nimelt sellest, kas õpilane tööjuhendit lugedes mõistab, kuidas tehtavaid valikuid märkida, või mitte. Samal ajal on just valikülesanded tänuväärseks õppematerjaliks, millele toetudes on võimalik õpilastele selgitada, kui võrd oluline on enne ülesande täitmist

tähelepanelikult tööjuhendit lugeda (kuulata) ning mõelda sellele, kuidas tuleb ülesannet lahendada. Just nimetatud lähenemine osutus abistamisel üheks mõjusamaks töö resultatiivsust tõstvaks võimaluseks.

Iseseisvas töös tööjuhendit ebaõigesti kasutanud õpilased tulid selle rakendamisega pärast kollektiivset analüüsi VII - VIII klassis toime rohkem, V - VI klassis mõnevõrra vähem edukalt. Seejuures tuleb arvestada, et selgitustel oli teatud kvalitatiivne erinevus sõltuvalt sellest, kas tegu oli V - VI või VII - VIII klassiga. Viimastele piisas vaid vähesest tähelepanu juhtimisest töövõttele, V - VI klassis oli aga enamikul juhtudel vajalik tööjuhendile vastava töövõtte näitlik rakendamine näidisülesande lahendamiseks tahvilil. Ilmekalt kinnitab sellise erineva kvalitatiivse lähenemise vajalikkust väljavõtte uurimuses rakendatud ühest katseseeriast, mille tulemused on kokkuvõtlikult esitatud tabelis 2.

T a b e l 2

Abikooli V - VI klassi õpilaste edukus tööjuhendi rakendamisel erinevate selgitusviiside puhul valikülesandeid lahendades

Klass	V		VI	
	arv	%	arv	%
Katses osalenud õpilasi	64	100	58	100
1. Õpilased, kes rakendasid tööjuhendit iseseisvalt edukalt	7	10,9	10	17,2
2. Õpilased, kes vajasid tööjuhendi kasutamiseks pedagoogilist abi	57	87,1 100	48	82,8 100
Neist parandasid oma töö tulemust tööjuhendi sõnalise analüüsi korral	7	10,9 12,3	11	19,0 22,9
Neist parandasid oma töö tulemust, kui tööjuhendit selgitati näidisülesande lahendamisega	26	40,6 45,6	28	48,3 58,3
Õpilased, kelle töötulemused ei paranenud	24	37,5 42,1	9	15,5 18,8

Katsetes ilmnes, et enamikule abikooli V - VI klassi õpilastele ei ole piisav selline pedagoogiline abi, mis esi-

tatakse õppeülesande tööjuhendi sõnalise analüüsina: üksnes 12,3 %-le V klassi (7) õpilastest ja 22,9 %-le VI klassi (11) õpilastest oli õige töövõtte valik jõukohane. Hoopis erinev oli aga tulemus, kui tööjuhendit selgitati näidisülesannet lahendades. Õpilastest, kes vajasisid tööjuhendi kasutamiseks pedagoogilist abi, rakendasid pärast näidisülesande kollektiivset lahendamist tööjuhendit edukalt V klassis 45,6 % (26 õpilast) ja VI klassis 58,3 % (28 õpilast).

Eraldi tähelepanu mõlemas klassis väärivad need õpilased, kes ei suutnud tööjuhendit rakendada ka pärast näidisülesande lahendamist. Kuna uurimuse esialgses metoodikas sellise õpilasgrupi nii arvukat esinemist (eelkõige V klassis) polnud arvestatud, siis ei võimaldanud ka n-õ. töö käigus koostatud mõned katsed nende õpilaste abistamise võimalustest täielikku pilti saada. Tegelikult ei olnud need 24 V klassi õpilast veel omandanud valikülesannete lahendamise oskust (vt. tabel 2). Eelduste kohaselt pidanuksid meie katsete korraldamise ajaks kõik V klassi õpilased selle tasandi olema saavutanud. Seega kinnitavad ka vaadeldava uurimuse tulemused õpioskuste suurt erinevust abikooli õpilaste vahel ühes klassis. Näeme, et V - VI klassis grupeeruvad õpilased õppeülesande tööjuhendi rakendamise oskuse alusel vähemalt 4 tasandile: ühed rakendavad tööjuhendit edukalt iseseisvalt, teised vajavad selleks vähemalt kollektiivset sõnalist analüüsi, kolmandale osutub abistavaks näidisülesande lahendamine, neljandad pole tööjuhendi esialgset rakendamisoskust omandanud ja vajavad paraku täiendavat ÕPETAMIST. Praktilises koolitöös pole seega alust 4. tasandil olevaid õpilasi suunata iseseisvalt lahendama valikülesandeid. Iseseisva töö etapil peaksid need õpilased saama võimaluse kogu klassiga sisuliselt üht ja sama õppematerjali läbi töötada selliseid õppeülesandeid täites, mille lahendamiseks vajalikke töövõtteid nad valdavad (nt. sobitusülesandeid vms.). Nende õpilaste täiendavat õpetamist saab korraldada kahel põhimõttelisel teel: 1) tunnis üleklassitöös, kus nad kuulaksid ja põhjendaksid kaasõpilastele lahenduskäike ning lahendaksid näidisülesandeid tahvlil; 2) konsultatsioonidel väljaspool tunde, mis internaatkoolides peaksid mahtuma ettevalmistustundide limiiti.

Ühe osa testilaadsetest ülesannetest moodustavad rühmitamisülesanded. Mõistagi toimub esmane tutvumine seda-

laadi ülesannetega algklassides. Ülesanded esitatakse siis harilikult pildimaterjali (või naturaalse materjali) vahendusel. Näiteks ülesanne, kus õpilane peab ära tundma piltidel kujutatud loomad ja asetama pildid kahte hunnikusse, ühte metsloomade, teise koduloomade pildid, on tüüpiline rühmitamisülesanne. Seega peaksid õpilased töövõtte aluse selgeks saama algklassides. Ilmselt see nii ka on, sest meie uurimuse andmeil rühmitamisülesannete lahendamiseks kasutatud tööjuhendite mõistmisel V - VIII klassi õpilastel nimetamisväärsed raskusi ei olnud. Õeldu käib aga üksnes rühmitamisalust avavate tööjuhendite kohta (nt. "Jaota loetletud maavarade nimetused nii, et ühte rühma saaksid põlevate maavarade nimetused, teise ehitusmaterjalina kasutatavate maavarade nimetused."). Oluliselt muutub abikooli õpilase jaoks rühmitamisülesande raskusaste, kui tööjuhend ei esita rühmitamisalust (nt. "Jaota maavarade nimetused rühmadesse. Leia igale rühmale kõige täpsem pealkiri."). Kui võrd mõjutab nimetatud erinevus tööjuhendis rühmitamisülesande lahendamistulemust, selgub tabelis 3 toodud andmetest. Nagu näeme, mõjutab nimetatud erinevus tööjuhenditeis lahendite tulemusi suuresti ka veel VIII klassis.

Ehkki V klassist VIII-ni rühmitamisülesannete iseseisva lahendamise tulemused paranevad, mõjutab rühmitamisaluse teadmine õppeülesannete lahendamise edukust kõigis klassides. Kui võrrelda katsetes osalenud äärmisi klasse, V ja VIII, näeme, et rühmitamisalusega tööjuhendi korral oli õigeid vastuseid 24,8 % (V klass) ja 55,9 % (VIII klass) vastuste üldarvust. Rühmitamisalusega tööjuhendiga töötades oli aga õigeid vastuseid 2,6 % ja 23,1 %.

Eraldi analüüsisime veel vastuseid rühmitamisalusega tööjuhendite kasutamisel lähtuvalt sellest, kas materjal liigendus kahte või kolme rühma. Abikooli V klassist kolmese rühmitamisaluse korral õigeid vastuseid ei tulnud. VI klassis oli õigeid vastuseid sel juhul 0,4 % vastuste üldarvust, VII 2,8 % ja VIII 6,3 %. Mõnevõrra paranes õpilastel tulemus, kui tööjuhend sisaldas rühmitamisaluse arvuna. Katsetes ilmsesid vaimset alaarenenud õpilastele omased mõtlemispuuded eriti iseloomulikult just rühmitamisülesannete lahendamisel. Korduva materjali puhul, kus ühel juhul osa materjali rühmitus ühte, teisel juhul teise rühma, tekkisid enamikul katsealustel vead. Näiteks VI klassis ühes

Tabel 3

Rühmitamisülesannete lahendamise edukus abikooli V - VIII klassi  
õpilastel erinevate tööjuhendite kasutamisel

Klass		V		VI		VII		VIII	
		Vastuste arv	%						
Tööjuhend rühmitamis- alusega	Õiged vastused	208	24,8	202	31,0	279	38,1	397	55,9
	Osalistes	520	61,9	348	53,5	213	29,0	100	14,1
	Valed	112	13,3	101	15,5	241	32,9	213	30,0
Tööjuhend rühmitamis- alusetu	Õiged vastused	22	2,6	60	9,2	125	17,1	164	23,1
	Osalistes	92	11,0	141	21,7	187	25,5	228	32,1
	Valed	726	86,4	450	69,1	421	57,4	318	44,8

lahendis tuli rühmitada ühte rühma kokku kapsas ja porgand kui kaheaastased taimed. Teine ülesanne aga samas katseseerias nõudis nende eristamist eri rühmadesse. Katses osalenud 65 õpilasest lahendasid teisel juhul ülesande õigesti vaid 7 (10,8 %). Nagu näitasid katsed, pakub rühmitamisülesannete tulemuste analüüs just sellistel juhtudel väga soodsat võimalust õpilaste mõtlemise paindlikkuse suurendamiseks, loogilise arutlusoskuse kujundamiseks. On oluline, et õpilased harjuksid põhjendama ühe või teise rühmituse loogilisust ja õigsust lähtuvalt rühmitamisalusest. Juba V klassis on osa õpilasi mõningase järjekindla õpetamise tulemusel võimalised esialgu näidise (tugilausete), hiljem analoogiaprintsiibil selgitama-põhjendama rühmitamisülesannete lahendamiskäiku. VI klassi õpilaste enamikule on pärast vastavat õpetamist jõukohane oma ja kaasõpilaste vastuste põhjendamine. Ka peaksid VI klassi kõik õpilased saavutama oskuse vastata küsimusvariandile "Miks ... ei kuulu sellesse rühma?". Võib arvata, et tingimustes, kus rühmitamisülesannete iseseisva lahendamise õpetamine V - VI klassis ühendatakse oskuslikult erimetoodikas soovitatava üleklassilise analüüsiga, valmistatakse õpilasi igakülgset ette mõnevõrra keerulisemate rühmitamisülesannete lahendamiseks VII - VIII klassis.

Testilaadsetest ülesannetest ühe väikesemahulise osa moodustavad järjestamisülesanded. Nende peamiseks tunnetuslikuks väärtuseks on võimalus avada, selgitada õpilastele programmikohase õppeinfo seoseid. Loodusloolisel õpematerjalil (loodusõpetuses ja geograafias) saab järjestamisülesandeid edukalt kasutada kujutluse loomisel loodusele omastest perioodilistest muutustest, erinevate loodusnähtuste seostatusest, nende iseloomu ja leviku ulatusest jms. Paraku on olemasolevas õppevaras järjestamisülesandeid enam kui tagasihoidlikult. Meie uurimuse andmeil saab järjestamisülesandeid edukalt kasutada ka geograafia õpetamisel seostatult tööga kaartidel. Näiteks lahendasid õpilased ülesandeid, kus pidid järjestama linnanimed linnade geograafilise laiuse järgi. Sama edukalt sai kasutada kaarti ülesandesse valitud linnade järjestamiseks suuruse alusel. Katseülesannetes said õpilased järjestada NSV Liidu erinevaid piirkondi talviste (suviste) keskmiste õhutemperatuuride, sademete hulga jms. järgi. Kuna järjestamisülesandeid lahendas V - VIII klassi õpilastest suhteliselt

väike osa (kokku 87 õpilast), siis ei paku meie arvates analüüsis niivõrd huvi üksikute klasside tulemused, kuivõrd ilmenenud üldtendentsid. Viimaseid võib kokkuvõtvalt sõnastada järgmiselt.

1. Abikooli V klassi õpilased mõistavad äärmiselt halvasti järjestamisülesannete olemust. V klassi õpilastel ilmenenud mõistmisraskused olid mõneti isegi ootamatud, sest varem (I - IV klassis) on lahendatud arvukalt mitmeid järjestamisülesandeid. Alklassides kasutatavad on eelkõige rajatud kujundilisele materjalile (piltide, jooniste, ka naturaalse materjali järjestamine). Ometi peaksid need ülesanded avama õpilastele järjestamisülesande olemuse. Katsetes osalenud 23-st abikooli V klassi õpilasest ei mõistnud aga nende ülesannete iseloomu 20 õpilast (87 %). Parim võimalus õpilaste operatiivseks tutvustamiseks on esitada ülesanne kujundilise materjalina ja sõnalis-loogilisena (nt. aastaajad) paralleelselt. Lahenduskäigu analüüs nii ühe kui teise ülesandevariandi puhul aitab õpilastel aru saada järjestamisülesannete loogikast.

2. Järjestamisülesannete lahendamata õppimine sisaldab vähemalt järgmisi momente: a) näidisülesannete lahendamine õpetaja poolt koos lahenduskäigu loogika selgitamisega; b) näidisülesannete kollektiivne lahendamine tahvlil koos lahendamiskäigu (ja vigade) analüüsiga; c) näidisülesannete lahendamine tahvlil üksikute õpilaste poolt koos tehtu kollektiivse analüüsiga; d) järjestamisülesannete iseseisev lahendamine, millele on eelnenud lahenduskäigu kollektiivne analüüs ning millele järgneb tehtu analüüs-kontroll üleklassitöös; e) järjestamisülesannete lahendamine klassis iseseisva tööna, millele järgneb tulemuste analüüs üleklassitöös; f) järjestamisülesannete iseseisev lahendamine vastavalt ülesande tööjuhendile.

3. Olemasolevas metoodilises süsteemis peaks V-VI klassis saavutatama tase, mis võimaldab alates VII klassist õpilastel edukalt lahendada järjestamisülesannete erinevaid variante. Alates VII klassist peaks õpilaste enamik suutma neid lahendada ka vastavuses tööjuhendiga iseseisvalt, väikene osa (kõige nõrgemad) aga täiendavat pedagoogilist abi kasutades.

Testilaadsetest ülesannetest on ühed hinnatavamad korrektuurülesanded. Nende koostamise ja kasutamise probleeme oleme uurinud üsnagi ulatuslikult mitmete aastate vältel. Osa

tulemusi on avaldatud varasemates töödes (A. Reinmaa, 1983; 1985). Kuna korrektuurülesande koostamist ja rakendamist analüüsitakse põhjalikumalt probleemi enamaaravas ülevaateartiklis, siis käesoleval juhul piirdume vaid mõnede uurimusest tulenevate seisukohtade esitamisega. Meie andmetel pakuvad korrektuurülesanded häid võimalusi õpilase mõtlemise erisuguste puudujääkide korrigeerimiseks. Nii võimaldab nimetatud ülesannete lahendamine aktiivselt mõjustada analüüsi- ja sünteesiprotsessi. Väidete (õppelausete) õigsuse-vääruse määramine eeldab õpilaselt pingsat mõttetööd: väite mõtestamist (sellest arusaamist), väites esitatud kõrvutamist oma teadmistega; otsustuse tegemist väite sobivuse kohta. Seetõttu võibki üks osa kirjalikuks lahendamiseks mõeldud korrektuurülesandest olla esitatud õppelausete õigsuse-vääruse määramisena. Suuliselt peaks õpilane olema valmis esitama väärade väidete õige kuju, s.t. selgitama, mis on selles väites (lauses valesti ja kuidas peaks kõlama õige vastus. Korrektuurülesannete teise variandi põhikujuna võib vaadelda ülesandeid, kus vastavalt tööjuhendile peab ülesande lahendaja leidma ja parandama mõnedes õppelausetes leiduvad vead. Nende ülesannete raskusaste sõltub suuresti sellest, kas tööjuhend sisaldab vigade kohta osainformatsiooni või mitte. Näiteks VI klassi õpilastel oli osainformatsiooni olemasolul tööjuhendis õigeid lahendeid keskmiselt 18 % enam kui tööjuhendi kasutamisel, kus vastav informatsioon puudus. Korrektuurülesannete erinevate variantide katsetamisel abikooli V - VIII klassis saime kokku 16 435 erinevat vastust. Iseseisvas töös antud vastustest oli õigeid 3780 (23 %). Pedagoogilise abi moodustest osutasid korrektuurülesannete lahendamisel kõige resultatiivsemaks mitmesugused enesekontrollivõtted õpikuga. Seda eelkõige neil juhtudel, kus õpilastel oli võimalik õpiku tekstist leida selle õppelause õige kuju, mis korrektuurülesandes oli esitatud vääralt. Ehkki vigade parandamise üldtase jäi suhteliselt madalaks (parandati keskmiselt 37,4 % vigadest), tõusis klassist klassi nii vigade leidmise kui ka parandamise edukus. Õppeteksti abil parandasid abikooli V klassi õpilased vaid 13 % vigadest, VIII klassi õpilased aga 48,3 %. Vigade leidmist ja parandamist korrektuurülesannetest hõlbustasid veel: a) õppematerjali kordamine üleklassitöös enne õppeülesande lahendamist; b) valiklugemine; c) vastuse leidmine õpetaja esitatud suunavale küsimusele; d) õp-

peülesandes sisalduva lause ja õppeteksti vastava lause võrdlemine õpetaja kaasabil; e) esialgu parandatud õppeülesande häälega läbilugemine.

Ülesandeid 4. (3.) liigsega saab kasutada loodusõpetuse ja geograafia õppematerjali käsitlemisel kõigis klassides. Need ülesanded on eriti väärtuslikud õpilaste mõtlemisloogika arengu stimuleerimiseks. Oma olemuselt on ülesanded väga lähedased rühmitamisülesandele. Tööjuhendi põhikujuks on "Leia igas ülesandes üks liigne nimetus ja kriipsuta läbi." Katsetes, töötades välja ülesandetüübi eri variante või kohandades olemasolevaid abikoolile, pidasime otstarbekaks kasutada ka varianti, kus tööjuhendi põhikuju täiendas korraldus "Ülejäänud kolmele (kahele) nimetusele leia ühine üldnimetus. Kirjuta see üldnimetus märgitud kohta." Kirjutamiseks sobiv koht oli igas ülesandes märgitud punktiiriga. Viimane ülesandevariant oli õpilaste jaoks esimesest märgatavalt keerulisem (õigeid lahendeid anti esimesega võrreldes vähem). Variandi piires muutis ülesande raskusastet ka asjaolu, kui erinevail juhtudel (ülesandeis) osutus üks ja sama nimetus kord liigseks, kord teistega kokku kuuluvaks. Abikooli õpilased, eriti V - VI klassis, mõistsid sellist ülesande sisust ja struktuurist tulenevat tinglikkust väga raskesti. Oli õpilasi, kes järjekindlalt kriipsutasid läbi ühe ja sama sõna alates esimesest alaülesandest. Näiteks V klassi õpilane, saanud teada, et 1. ülesandes oli liigne sõna "liiv" (turvas, põlevkivi, liiv, kivisüsi), jätkas selle läbikriipsutamist mõtlematult ka järgnevates ülesannetes (lubjakivi, liiv, graniit, põlevkivi). Ülesandes, kus otsitav sõna puudus, õpilane ka läbikriipsutusi ei teinud, väites, et selles loetelus liigset pole. Metoodilises mõttes huvipakkuvad on mitmed teisedki vead. Nii näiteks oli õpilasi, kes kriipsutasid ülesandeis (osades) läbi üle ühe nimetuse või jätsid mõnedes ülesannetes läbikriipsutused tegemata. Oli neidki, kes orienteerusid teatud positsioonilisele läbikriipsutamisele, näiteks kõigis alaülesandeis märgiti liigsena 2. sõna. Oli ka õpilasi, kes olid läbikriipsutused asendanud kolme, mõnes alaülesandes aga ühe allakriipsutusega. Ehkki enne V klassi jõudmist on abikooli õpilased vaadeldavalt tüüpi ülesandeid lahendanud eelkõige kodus, aga ka emakeeles ja matemaatikas, on V klassis vaja teha tööd ülesandetüübi olemuse mõistmiseks ning lahendamiseks vaja-

like töövõtete õpetamiseks. Nii nagu algklassides pidid õpilased oskama esitatud piltide seast välja võtta üht liigset, peab töövõtte õpetamine V klassis kujundama arusaamise väära sõna läbikriipsutamise vajalikkusest. Parim võimalus meie arvates ongi toetuda ülalkirjeldatud analoogidele. Töövõtte omandamiseks on vajalik näidisülesannete kommenteeritud lahendamine õpetaja poolt tahvlil, näidisülesannete kollektiivne lahendamine tahvlil, näidisülesannete lahendamine korrekatuurülesande printsiibil, s.t. analüüsitakse, miks selles ülesandes pole õige läbi kriipsutada ühtki teistest loetelus esitatud sõnadest peale ühe (sobiva). Eraldi tähelepanu väärib katsetest fakt, kus õpilaste paremaks orienteerimiseks sai koos nendega tahvlil ülesandeid koostada. Võimalusi oli mitmeid. Ühel juhul tuli õpilastel juba alustatud materjali täiendada 1 - 2 puuduva nimetusega nii, et ülesanne vastaks esitatud tingimusele: sisaldaks ühe liigse nimetuse. Sellised ülesande konstrueerimised huvitasid lapsi väga, töös osaleti innukalt ja aktiivselt. Eksperimentaatori loodud probleemituatsioonid (nt. õpilaste vastamine küsimusele "Miks see nimetus sellesse ülesandesse ei sobi?" andsid hea võimaluse õpilaste mõttetegevuse aktiveerimiseks. Teiseks põhimõtteliseks mooduseks oli ülesande koostamine vastavalt esitatud juhisele (nt. "Koosta ülesanne nii, et selles oleksid ühe- ja kaheaastaste taimede nimetused" või "Koosta ülesanne nii, et liigseks nimetuseks osutuks rukis" jt.). VII ja VIII klassis näis õpilaste tunnetustegevuse arendamiseks olevat mõttekas kõrvutada mitut erinevat ülesandevarianti, mis koostati ühest juhisest lähtudes.

Kokkuvõttes võib öelda, et testilaadsete õppeülesannete kasutamine võimaldab oluliselt rikastada harjutusvara loodusõpetuse ja geograafia ning teiste õppeainete õpetamiseks abikoolis. Eritüübiliste testilaadsete õppeülesannete lahendamise seostamine teiste ülesandetüüpidega kindlustab seejuures iseseisva töö jõukohasuse.

#### K i r j a n d u s

Emberg M. Enesekontrollivõimalusega õppeülesannete kasutamine loodusõpetuses abikooli VIII klassis: Diplomitöö. - Tartu, 1984. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)

- Leeduks T. Õppeülesannete lahendamise edukuse sõltuvus ülesandetüübist abikooli õpilastel loodusõpetuses ja geograafias: Diplomitöö. - Tartu, 1982. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Reinmaa A. Enesekontrollile suunavate õppeülesannete kasutamine loodusõpetuse õpetamisel abikoolis // TRÜ toimetised. - 1985. - Vihik 712. - Lk. 73 - 90.
- Reinmaa A. Võimalusi õpilaste iseseisva töö optimeerimiseks abikooli loodusõpetuse tunnis // TRÜ toimetised. - 1984. - Vihik 678. - Lk. 52 - 69.
- Toome P. Õppeülesanded abikooli VII klassi õpilastele loodusõpetuses: Diplomitöö. - Tartu, 1980. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Vasamäe K. Õppeülesandeid abikooli VI klassi õpilastele diferentseeritud lähenemise realiseerimiseks loodusõpetuses: Diplomitöö. - Tartu, 1981. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. - Киев, 1985.
- Набелько И.В. Программированные задания на уроках географии во вспомогательной школе // Пути активизации познавательной деятельности аномальных детей: Сб. науч. тр. - Минск, 1981. - С. 89-99.
- Лифанова Т.М. Использование элементов программированного обучения и контроля на уроках географии во вспомогательной школе // Изучение, воспитание и обучение умственно отсталых детей: Межвуз. сб. науч. тр. - М., 1984. - С. 73-77.
- Рейнмаа А. Сочетание словесных, наглядных и практических методов обучения на уроках неживой природы во вспомогательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. - Tartu, 1983.
- Синев В.Н., Стожок Л.С. Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе. - Киев, 1977.
- Худенко Е.Д. Состояние естественных знаний учащихся вспомогательной школы // Изучение, воспитание и обучение умственно отсталых детей: Межвуз. сб. науч. тр. - М., 1984. - С. 77-82.
- Яблокова Г.Ф. Пути совершенствования обучения детей-олигофренов на уроках естествознания // Дефектология. - 1980. - № 2. - С. 49-53.

## РАБОТА С ТЕСТООБРАЗНЫМИ УЧЕБНЫМИ ЗАДАНИЯМИ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А. Рейнмаа

### Резюме

Результативность обучения во вспомогательной школе в значительной мере зависит от того, насколько организованно проводится самостоятельная работа учеников. Разумеется, эта работа должна быть доступной. В самостоятельной работе учащихся центральным звеном являются учебные задания. На кафедре специальной педагогики ТГУ уже более десяти лет занимаются многоаспектными научными исследованиями в области разработки учебных заданий различных типов. В данной статье дается анализ разработки и опыт применения тестообразных учебных заданий при обучении умственно отсталых школьников естествознанию и географии. Характеризуется познавательная деятельность умственно отсталых школьников V-VIII классов при решении ими разных типов тестообразных учебных заданий. В исследовании применяются следующие типы заданий:

- 1) подстановочные задания,
- 2) выборочные задания,
- 3) группировочные задания,
- 4) задания на последовательность,
- 5) корректурные задания,
- 6) задания на определение 4.(3.) лишнего.

Анализируются некоторые особенности понимания и выполнения письменных инструкций умственно отсталыми школьниками при самостоятельном решении ими учебных заданий. Успешность работы учеников по письменным инструкциям во многом зависит от индивидуальных характеристик учеников. В целях оптимизации самостоятельной работы учащихся с учебными заданиями необходимо иметь в учебном комплексе разнотиповые учебные задания, которые снабжены дифференцированными по сложности инструкциями.

В статье имеются и методические рекомендации для разработки и применения тестообразных учебных заданий при обучении умственно отсталых школьников естествознанию и географии.

## ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПРИЕМОВ И ПОЭТАПНОСТЬ РАБОТЫ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА (В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)

Э.Г. Кярнер

В 1980–86 годах на уроках изобразительного искусства в начальных классах вспомогательной школы было проведено экспериментальное обучение. Целью эксперимента был поиск путей повышения коррекционного воздействия изобразительной деятельности. В данной статье будет рассмотрена роль дифференциации приемов обучения, а также поэтапность работы.

Напомним, что указанные проблемы раньше освещались в работах Т.Н. Головиной (1974), И.А. Грошенкова (1982, 1983), Э.А. Апацкой (1984), Э. Кярнер (1984) и др.

Упомянутые исследователи указывали, что на уроках изобразительного искусства в зависимости от организации обучения развиваются восприятие, представления, образное мышление, зрительно-двигательная координация учащихся. Кроме того, от способа предъявления на уроках заданий и организации деятельности учеников зависит обогащение их эмоций и творческая атмосфера работы. Последняя зависит также от того, что учащиеся рисуют. (Например, в случае рисования только геометрических фигур или аналогичных предметов деятельность учащихся слабо связывается с окружающей средой, однако изображение сюжетов близкой для ребенка окружающей жизни выполняется с заметно большим интересом.) Сказанное, конечно, не означает исключения рисования геометрических фигур из обучения, так как сюжетный рисунок требует подготовительных упражнений. Кроме того, при наблюдении окружающих предметов и явлений природы мы опирались также на геометрические фигуры. С этой целью при анализе каждый предмет разбивается на части, и учащиеся упражняются в рисовании названных фигур.

Затем сформированные умения используются уже при изображении более сложных фигур (человек, животное) или какого-либо сюжета. Следовательно, работу с геометрическими фигурами на уроке необходимо рассматривать как подготовительную. Цель данных упражнений заключается в развитии у детей точности изображения, в предупреждении возможных ошибок. Однако при этом не всегда целесообразно требовать абсолютной

точности изображения, так как последняя предполагает слишком много тренировочных упражнений и ограничивает творческие задания. Следовательно, ученик должен знать, как изображать тот или другой предмет (мы и даем ему нужные для этого приемы работы), но во время рисования ученикам необходимо предоставить и определенную самостоятельность. Нельзя мешать работать и тем ученикам, которые изображают "творческие" фигуры. Но одновременно надо подобрать вспомогательные приемы для тех учеников, которые не справляются со своей работой.

Для выполнения подготовительных упражнений ученики были сгруппированы по уровню их развития. Соответственно подобрались и различные вспомогательные приемы. Например, ученикам I класса были розданы листочки с точками. Соединив точки, они должны были получить треугольники и четырехугольники. На основе результатов этого занятия мы разделили детей на три группы. В первую группу включили учеников, которые справились с заданием. Уровень развития этих детей позволил им выполнить поставленную задачу в соответствии с требованиями. Во вторую группу вошли ученики, движения рук которых были развиты слабее (кривые и неуверенные штрихи), но которые тем не менее были в состоянии выполнить задание. К третьей группе мы отнесли учеников, которые соединяли точки произвольно. Следовательно, ученики третьей группы нуждались в подготовительных упражнениях. С целью упрощения задания им раздали бумажные треугольники и четырехугольники, которые они должны были с помощью пластилиновой ленты, следя за контурными линиями изображения, прикрепить к бумаге. Лишь после этого учащиеся снова рисовали из точек треугольники и четырехугольники.

Применялись также задания на ориентировку на плоскости бумаги. Ученики I класса должны были на основе устной инструкции определить то или иное место на плоскости бумаги (середина, верх, низ и т.д.) и нарисовать там простую геометрическую фигуру.

На основании результатов данных действий были выделены следующие группы учеников:

- 1) ученик выполняет задание прилежно,
- 2) ученик выполняет задание, но дополняет рисунок ненужными элементами,
- 3) ученик не выполняет задания.

В качестве дополнительного упражнения ученикам третьей

группы предлагали отыскать уже нарисованные на листе изображения и затем раскрасить их (I и II группы рисовали изображения сами).

Приводим и более сложный пример. В III классе при изображении человека в профиль часто использовались части тела из картона, которые с помощью пластилиновой ленты прикреплялись вдоль контурной линии фигуры к бумаге в соответствии с ходом построения рисунка. При этом на основе результатов данного занятия учеников можно было снова разделить на группы:

- 1) ученики, у которых не возникало трудностей при конструировании,
- 2) ученики, которые не в состоянии соединить отдельные детали в одну целостную фигуру.

Ученики второй группы должны были вдобавок наблюдать за фигурой и анализировать возможное расположение частей тела. Им следовало также выбрать среди правильных и неправильных изображений правильные, чтобы в дальнейшем избежать ошибок в своих рисунках.

Важное значение в обучении имело изображение фигур в различных позах, в движении. На основе выполнения этих заданий выделили следующие группы:

- 1) ученик изображает фигуры в различных положениях,
- 2) ученик изображает фигуры только в одном и том же положении, у него вырабатывается штамп.

Учитывая последнее, ученикам второй группы позволили больше поиграть с вырезанными из картона фигурами, конструировать фигуры из частей.

Таким образом, в каждом классе в соответствии с результатами выполнения конкретного задания ученики были разделены на группы. Деятельность каждой группы планировалась на уроке отдельно, с учетом выявившихся недостатков.

Напоминаем, что в целом обучение проходило поэтапно. Так же поэтапно проводилась работа на каждом уроке. Например, в качестве тренировочных упражнений, прежде чем приступить к изображению более сложных фигур, предлагалось рисовать круги и овалы. При этом ученики должны были вначале с помощью пластилиновой ленты прикрепить картонный круг к бумаге вдоль контурной линии. Затем рисовали круг уже карандашом. У некоторых учеников круги не получались столь круглыми, как требовалось. В качестве дополнительного задания эти ученики должны были нарисовать снежную крепость, т.е. рисовать снежные комья-круги. В результате этих упражнений движения рук уче-

ников становились более уверенными, однако это занятие им быстро надоедало. Ученики старались как можно быстрее закончить работу, рисовали небрежно. Чтобы заинтересовать детей, им предлагалось нарисовать кошку. В этом случае ученики даже не замечали, что они рисуют все те же круги и овалы. Для предупреждения стереотипности в изображении кошки предлагалось рисовать её в различных позах.

Следовательно, для успешного выполнения аналогичных заданий обязательно нужно сохранить интерес учеников. Наиболее подходящим приемам является изменение цели действия для ребенка (одна и та же методическая задача входит как операция в различные действия ученика).

После подготовительных упражнений последовало поэтапное формирование уже более сложных умений.

Результаты экспериментального обучения показали, что дифференциация приемов работы и поэтапность обучения во многом способствовали повышению уровня работ учеников, особенно при изображении сложных фигур (человек и животные), выполнение которых традиционно считалось непосильным для умственно отсталых школьников.

## Л и т е р а т у р а

- Апацкая З.А. Особенности формирования графических образов и действий у умственно отсталых школьников: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. - Минск: Изд-во Белорус. пед. ин-та, 1984. - 20 с.
- Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. - М.: Педагогика, 1974. - 118 с.
- Грошенко И.А. Изобразительная деятельность во вспомогательной школе: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак-та пед. ин-та. - М.: Просвещение, 1982. - 168 с.
- Грошенко И.А. Коррекционно-развивающие возможности уроков изобразительного искусства во вспомогательной школе // Современное состояние исследований по изучению, обучению и трудовой подготовке аномальных детей. - М., 1983. - С. 113.

Кярнер Э. О возможностях применения творческо-тематического метода на уроках изобразительного искусства во вспомогательной школе // Вопросы изучения и обучения аномальных детей. - Тарту, 1984. - С. 37-43. - (Уч. зап. /Тарт. ун-т; Вып. 678).

## КОМПОНЕНТЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ СОЦИАЛЬНУЮ СРЕДУ И ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ХАРАКТЕРА МЕЖЛИЧ- НОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Т. Аунапуу

В современной научной литературе, посвященной вопросу о взаимоотношениях школьников, очень большое внимание обращалось на факторы, обуславливающие статус учащихся в классном коллективе. Хорошо известно, что низкий статус школьника оказывает негативное влияние на формирование личности ученика (Алемаскин М.А., 1971; Божович Л.И., Славина Л.С., 1966 и др.). Известно и то, что официальная и неофициальная статусная структура класса часто не совпадают (Коломинский Я.Л., 1976 и др.). Последняя в свою очередь затрудняет целенаправленную и успешную педагогическую работу. Значительно труднее определить, что педагог должен предпринять в целях улучшения низкого статуса ученика. Возникает даже вопрос, возможно ли вообще давать какие-то обобщенные рекомендации, так как каждый ученик нуждается в особом, только для него нужном индивидуальном подходе.

Улучшение статуса школьника в практической школьной жизни изучали многие видные психологи и педагоги (Драизнова Т.В., 1972; Конникова Т.Е., 1970 и др.), но их выводы носят чисто ситуативный характер.

В данной статье сделаны попытки обобщить и проанализировать некоторые выводы, приводимые в научной литературе, и положения, разработанные на основании проведенного нами исследования (1984) с целью определения основных групп факторов, обуславливающих специфику социальной среды и характер взаимоотношений в классе, а также являющихся исходными в разработке путей улучшения как социальной среды, так и взаимоотношений в классе. Указывается и на некоторые возможные способы проведения такой работы. Хотя в данной статье в основном приводится обзор результатов исследования коллективов учащихся массовых школ, полученные обобщения вполне достоверны и по отношению к различным коллективам аномальных детей.

I. Одним из критериев, обеспечивающих целенаправленное формирование каждой отдельной личности и коллектива в целом, может быть информационная компетентность педагога, которая

закладывается прежде всего в знании реальной структуры делового и личного общения в коллективе. Классным руководителям и воспитателям необходимо иметь эффективную методику, с помощью которой возможно точно выяснить структуру коллектива класса, микрогруппы и статус каждого ученика во взаимоотношениях в классе (подробнее см. Вийтар Э., 1984). По мнению П. Лехестика (1970), составление социограммы класса и ее использование в воспитательной работе необходимо включить в обязательные задания для классных руководителей.

Р.Л. Кричевский (1979, с. 153) отмечает, что хорошее знание структуры классного лидерства может помочь педагогу в подборе действительно влиятельного и авторитетного актива, который явится эффективным проводником воспитательных воздействий в коллективе. Для этого педагогу нужно активно включиться в подготовку и проведение выборов классного актива, однако делать это нужно деликатно, ни в коем случае не прибегать к различного рода прямому или косвенному давлению, а ограничиваться советами, разъяснениями. Если учащиеся уважают педагога, то его мнения будут приняты и учтены ими.

При выборе актива нужно учитывать, какова направленность лидеров, какие цели и стремления они пропагандируют в группе. Если они имеют положительную направленность, благоприятно влияют на коллектив, способствуют формированию хороших взаимоотношений в группе, то классный руководитель смело может опираться на них в своей воспитательной работе. Конечно, не все ученики с высоким статусом должны стать официальными руководителями-функционерами, но их нужно активно привлекать к подготовке мероприятий, проводимых в коллективе. Когда направленность ученика с высоким статусом не является положительной, учителю приходится сталкиваться с очень серьезными и сложными проблемами. В таком случае ему необходимо переориентировать лидера, изменить характер его воздействия, которое он оказывает на группу. Однако это нужно делать очень тактично, осторожно, чтобы не настроить против себя весь класс.

Следует, однако, помнить, что, во-первых, классный актив количественно составляет лишь небольшую часть учащихся, и, во-вторых, длительное пребывание в активе одних и тех же школьников способно породить у них элементы зазнайства, успокоенности, пренебрежительного отношения к товарищам и в то же время вызвать у другой части учащихся равнодушие к делам класса, пассивность, неверие в свои силы. Поэтому по мере сплочения классного коллектива целесообразно периодически ме-

нять актив, пополняя его новыми членами. Одновременно необходимо спланировать систему классных дел, чтобы по выходе из актива ребята не устранились от деятельного участия в жизни класса.

2. Обязательно нужно учитывать возрастные особенности учеников. Взрослея, ребенок проходит различные стадии развития, изменяются и формируются отношения, убеждения ребенка, вся его ценностная ориентация. Изменяется и отношение ребенка к коллективу и влияние коллектива на его развитие. Далее дается краткий обзор основных черт взаимоотношений и их детерминантов младших школьников и подростков (подробнее см. Дунапуу Т., 1984б).

Младшие школьники безговоречно признают авторитет учителя. Оценка младшими школьниками качеств личности сверстника носит конкретно-ситуативный характер, оценка собственных личностных качеств - завышенный характер. В I - II классах коллектив учащихся ещё не играет сколько-нибудь значительной роли в жизни каждого школьника. Отношения между детьми в классе устанавливаются преимущественно через учителя. С III - IV классов уже образуется детский коллектив со своими требованиями, нормами, ожиданиями. Авторитет и требования взрослых остаются все чаще и чаще в стороне.

У подростка очень ярко проявляется, с одной стороны, стремление к общению и совместной деятельности со сверстниками, а с другой - сильное желание быть принятым, признанным, уважаемым товарищами. В среднем школьном возрасте важнейшим фактором психического развития становятся требования коллектива и его общественное мнение. Общение со сверстниками, сравнение себя с другими при наличии уже достаточного развития познавательных возможностей детей среднего школьного возраста приводит к тому, что важнейшим содержанием их психического развития становится развитие самосознания. У подростков возникает интерес к своей собственной персоне, к выявлению своих возможностей и их оценок. В результате на протяжении среднего школьного возраста у подростков складывается относительно устойчивая самооценка и основанный на ней уровень притязаний. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи не только облегчает подростку автономизацию от взрослых, но и наделяет его чрезвычайно важным для него чувством эмоционального благополучия и устойчивости. Сумел ли он заслужить уважение и любовь равных, товарищей, имеет решающее значение для юношеского самоуважения. Рост

влияния сверстников с возрастом проявляется прежде всего в том, что увеличивается количество времени, проводимого старшеклассниками среди ровесников. И.С. Кон (1979, с. 94) отмечает, что нормы и критерии, принятые в кругу сверстников, становятся в некоторых отношениях психологически более значимыми, чем те, которые существуют у старших. Наконец, растет потребность в признании и одобрении со стороны сверстников.

3. Успех воспитательного воздействия на личность со стороны класса и педагогического коллектива школы во многом зависит от эмоционального отношения школьника к школе, товарищам по классу, учителям. Субъективно признание своего коллектива как хорошего, авторитетного, переживание чувства ценности коллектива создает у школьника готовность выполнить все его требования. Именно при таких условиях коллектив оказывает более сильное влияние на развитие личности. Эмоциональное отношение учеников к классу зависит от того, как сложились его личные взаимоотношения со членами коллектива. Если учащийся занимает благополучное положение в коллективе, с ним хотят дружить, то это хорошо сказывается на его настроении, самочувствии и, наоборот, если учащийся не пользуется авторитетом среди сверстников, то он "замыкается в себе", чувствует себя неполноценным, ненужным, одиноким и т.д., а иногда в результате неудач в личных взаимоотношениях проявляет агрессивность.

Воспитатели и классные руководители должны уделять особое внимание именно таким пассивным и замкнутым ученикам, а также ученикам с агрессивным поведением. Неудачливых, негативных, неудачных не любят - они не приносят "пользы" классу. За этих учеников критикуют преподавателей, классных руководителей. На них сердятся. А куда им идти, спрашивает директор школы П. Лехестик (1970, с. 143). В другую школу? Домой? На работу? Ведь нередко можно услышать в учительском коллективе: "Слава богу - он ушел..." Необходимо найти в каждом ученике положительные черты, опираясь на которые можно направлять его на положительную деятельность во внеклассной работе, продолжает П. Лехестик. Далее он подчеркивает, что при обсуждении поступков, нарушений и т.д. следует осуждать те или иные поступки и отношения, но ни в коем случае не личность ученика в целом. С коллективным осуждением (вызов перед классом и т.п.) надо быть в детском коллективе крайне осторожным. Это допустимо только по отношению к таким ученикам, которые имеют высокий статус. Гораздо осторожнее следу-

ет быть с воздействием коллектива на неуспевающих и беспомощных учеников. Дружеское или даже строгое (если необходимо) индивидуальное замечание наедине бесспорно вернее. Насмешки соучеников — это очень острое и сильное оружие, которое при неправильном использовании приносит много вреда.

Педагог должен создавать дружескую обстановку и развивать дружественные отношения между детьми. Он должен способствовать тому, чтобы у каждого его воспитанника были личные друзья, хотя бы один, которому он доверял бы и который доверялся бы ему. Очень эффективный путь оздоровления социальной среды в классе — включение учащихся в многообразные виды деятельности, в ходе реализации которых они смогли бы наилучшим образом проявить свои возможности. И здесь внимание педагога должно быть, в частности, сосредоточено на наиболее пассивных, неуверенных в себе учащихся, пользующихся весьма низким авторитетом среди сверстников. Умело подобранные ситуации совместной деятельности и общения, система продуманных коллективных дел способны помочь таким учащимся добиться успеха, поверить в себя, а следовательно, почувствовать свою полезность, нужность классу.

4. Мы считаем, что общественно полезная деятельность учащихся, конкретизирующаяся в выполнении ими тех или иных общественных поручений, может стать эффективным воспитательным средством только в том случае, если она организована с учетом возрастных особенностей учеников. Особое внимание надо обращать на содержание поручений учеников подросткового и юношеского возраста. Они критично и даже отрицательно относятся ко всему формальному, несодержательному. Поэтому нужно довести до их сознания основную цель выполнения той или иной работы, показать её полезность коллективу класса, школы и т.д. В то же время педагог должен уметь вовремя помочь ученику при выполнении поручения, избегая при этом излишнего попечительства. Считаем целесообразным, чтобы каждый ученик, разумеется, соответственно своим способностям, имел общественное поручение.

Для улучшения социальной среды в классе необходимо направлять классный коллектив на признание каждого его члена, давать справедливую и принципиальную оценку той или иной деятельности с учетом индивидуальных возможностей каждого.

5. Чрезвычайно существенные аспекты жизни класса, с которыми неизбежно сталкивается любой педагог и учет которых крайне важен в деятельности классного руководителя, связаны с

областью нормативной регуляции поведения учащихся, в том числе и ценностная ориентация и групповые нормы класса. Надо учитывать и адекватность самооценки учащихся. Далее остановимся подробнее на некоторых детерминантах поведения.

- Ценностные ориентации, являясь высшим уровнем диспозиционной структуры личности, играют роль основного регулятора социальной деятельности и поведения личности.

Правда, ценностные ориентации, как утверждает В.М. Кузнецов (1978, с. 59), становятся подлинным регулятором поведения только тогда, когда эти ценности (ценность - это материальный или идеальный предмет, представляющий значимость для человека, т.е. способный удовлетворять его потребности, отвечать его интересам) приобретают для личности субъективно-целевую окраску. Система ценностных ориентаций является важнейшей характеристикой личности и показателем её сформированности. Степень развитости ценностных ориентаций, особенности их становления позволяют судить об уровне развития личности. Ценностная ориентация школьников - это не просто их личные ценности, эмоциональное освоение и субъективное к ним отношение, понимание их смысла, но, главное, степень развития ценностных ориентаций ребенка в системе отношений его со сверстниками и взрослыми, отношения к общему делу, а также уровень осознания отношений с широким кругом людей, обществом в целом и их оценка. Отсюда вытекает очень важная и сложная педагогическая проблема: поиск форм и методов такого воздействия на учащихся, которые способствовали бы более эффективной трансформации задаваемых извне ценностей в личностные. Приобщение личности к общественной культуре, к духовным ценностям, равно как и сам процесс формирования личности, осуществляются в деятельности и общении. Экспериментально доказано (Кузнецов В.М., 1978, с. 59), что не всякая деятельность оказывается равноценной с точки зрения и воспитательных возможностей. Наибольший воспитательный эффект дает коллективная деятельность, которая проявляется и утверждает себя непосредственно в действительном общении с другими людьми. Отсюда следует, что именно общение является мощным регулятором в целенаправленном формировании ценностных ориентаций личности. Оно интенсифицирует в процессе коллективной деятельности обмен ценностями между индивидами, стимулирует поиск дополнительных ценностей, помогает соотносить свои ценности с ценностями коллектива и в конце закрепляет наиболее значимые из них. В совместной деятельности и сопутствующем ей межличност-

ном общении ценности могут выступать, в частности, в виде каких-либо значимых характеристик членов группы, относящихся к свойствам их личности, умениям, опыту и реализуемых ими в ходе решения стоящих перед группой задач. Х.Й. Лийметс (1975, с. 30-31) подчеркивает, что социальный контакт между двумя партнерами возникает в том случае, если обмениваются существенными для них ценностями (например, представлениями, идеями, установками, интересами, деятельностями и т. д.). Оба участника одновременно являются и дающей и получающей стороной. Обмен ценностями происходит не только в результате общения двух лиц. Каждый член коллектива имеет определенные ожидания относительно коллектива - он ждет признания, поддержки и помощи (естественно, это важные ценности для человека) при возникающих трудностях. В то же время он понимает, что должен как можно лучше выполнять те обязанности, которые возложены на него для достижения целей коллектива. Таким образом, коллектив и каждая личность состоят в отношениях обмена ценностями, играют роль дающего и получающего.

Формирование ценностей и общественного мнения коллектива требует кропотливой работы, которую опытные учителя начинают уже в начальных классах, когда их влияние на школьников, по существу, безгранично. В тех классах, где эта задача своевременно не решается учителем, отношения между детьми начинают складываться стихийно и часто неправильно. Соответственно этому формируются и ценности коллектива, общественное мнение и групповые нормы класса.

- Групповые нормы возникают в процессе развития межличностных отношений учащихся в любом ученическом коллективе и могут рассматриваться как правила, регламентирующие поведение членов данного коллектива. Особенность подобных поведенческих правил состоит в том, что они вырабатываются самими учащимися применительно к значимым для коллектива действиям, ситуациям и обычно нигде официально не фиксируются. Содержание групповых норм зависит от целого ряда факторов: преобладающих в данном коллективе ценностных ориентаций его членов, специфики реализуемых коллективом деятельностей, возрастных характеристик учеников и т.д. (Кричевский Р.Л., 1979, с. 152).

Влияние групповых норм на жизнь классного коллектива на разных этапах учения в школе неодинаково. В начальных классах оно невелико: основным авторитетом для ребят является учитель. Иначе обстоит дело в периоды отрочества и ранней юности, когда у ребят очень сильна ориентация на группу свер-

стников, на принятие в ней нормы и ценности, которые нередко выступают как основные регуляторы поведения подростка и юноши. Совершая какой-либо поступок, ученик прежде всего думает о мнении сверстников: одобрят или нет. Гораздо меньше, ввиду недостаточного жизненного опыта и стремления быть "как все", он задумывается над социальной значимостью своего поступка. Между тем преобладающее в той или иной группе нормы могут быть самого разного свойства, вплоть до весьма негативных. При этом нередко безусловно положительные по своему характеру групповые нормы истолковываются учащимися далеко не лучшим образом. Так, требования т.н. "кодекса товарищества" подростков быть верным товарищем, в любой ситуации прийти на выручку другу и т.д. на деле оборачиваются порою ложно понятой дружбой. Это находит выражение, например, в фактах групповой поруки, когда подростки отказываются назвать одноклассника, совершившего какой-либо проступок, на том основании, что "товарища выдавать нельзя".

Изменить групповые нормы очень трудно. Если педагог авторитетный, то могут помочь различные беседы с учениками, анализ кинофильмов и книг, где герои сталкиваются с такими проблемами. Ни в коем случае не помогут строгие наказания, морализация и т.н. "пустые слова".

- Ведущим компонентом механизма саморегуляции поведения людей является самооценка, от адекватности которой зависит согласованность, стабильность и последовательность организации поведения людей по отношению друг к другу. Процесс формирования самооценки в онтогенезе проходит ряд этапов: при этом подростковый возраст является переходным, так как вместо самооценки, представляющей собой перенесенную внутрь оценку взрослых, регулятором поведения подростка становится самооценка, основанная на его собственных критериях и нормах. Пытаясь осознать себя, подросток неизбежно должен сравнивать себя со сверстниками, таким путем он познает свои достоинства и недостатки и свои возможности по реализации определенных групповых и общественных требований. Педагог стоит перед нелегкой задачей: "научить" школьника достаточно точно оценивать себя. Возможности для такого научения создадут и правильное применение поощрений и наказаний, и продуманное распределение заданий, и беседы в классе, и организация всех видов деятельности. В своем исследовании В. Кванде и В.П. Трусов (1980) попытались провести корректировку неадекватной самооценки подростков, предоставив им возмож-

ность узнавать оценку их личности со стороны учителей и одноклассников. Выяснилось, что для изменения мнения о себе в сторону большего согласия с мнениями учителей и товарищей для подростков с заниженной самооценкой достаточно только упоминания о его положительных чертах. Это говорит о большей неуверенности этих школьников в оценке самого себя, но в то же время надо учитывать, что изменения обманчивы: немного скорректировать самооценку легко, но углубить этот процесс трудно. У подростков с повышенной самооценкой изменить самооценку ссылкой на расхождение с мнениями других оказалось невозможным; требуется обсуждение причин различий в восприятии и оценке их поведения, уверенность в адекватности представлений о себе очень сильна. Подросток может стараться доказать обоснованность своей самооценки сделать так, чтобы другие увидели его "незаметные" положительные черты.

Обычно, если у ребенка не расходятся его притязания с возможностями достижения желаемого, он, оценивая ситуацию неуспеха, либо снижает свои притязания, либо старается повысить возможности и в конечном счете добиться поставленной цели. Так, ученик, которому плохо дается учение, начинает затрачивать на него больше времени, овладевает недостающими ему знаниями, навыками, умениями. Следовательно, некоторое расхождение между потребностями в достижении доступных целей и возможностями их достижения является одним из важных условий, обеспечивающих продвижение ребенка в его психическом развитии.

В особом внимании учителя нуждаются дети с аффективными переживаниями. У аффективного ребенка противоречия между возможностями и притязаниями носят иной характер. Под влиянием неправильного воспитания у этих детей формируется завышенная самооценка и потребность в её сохранении. В связи с этим возникают притязания, далеко превосходящие возможности удовлетворения, причем дети не хотят ни снизить свои притязания, ни добиться повышения своих возможностей. Таким образом, аффективные переживания являются следствием столкновения двух разнонаправленных тенденций. С одной стороны, ученик стремится во что бы то ни стало добиться цели, превышающей его возможности, т.е. удовлетворить свои притязания. С другой стороны, он не хочет отказаться и от своей самооценки, что необходимо для того, чтобы начать работу над повышением своих возможностей. Поэтому он ищет объяснения своему неуспеху в каких-либо объективных обстоятельствах, и прежде всего в недоброжелательном отношении к себе окружающих. Именно

это столкновение неправильной самооценки и уровня притязаний и составляет внутренний психологический механизм аффективных переживаний ребенка.

Такого рода аффективные переживания настолько тяжелы и непереносимы, что долго не могут длиться, поэтому дети ищут и находят для себя какой-то выход. Как отмечают Л.И. Божович и Л.С. Славина (1976, с. 137), исследования обнаруживают два основных выхода из конфликта. Один из них заключается в том, что дети, продолжая сохранять свой уровень притязаний и свою самооценку, становятся на путь отвержения неуспеха. Они либо вообще отрицают его, либо приписывают его независимым от них обстоятельствам. Такое неадекватное объяснение было бы невозможно, если бы эти дети не получали время от времени поддержки своим притязаниям либо за счет частичного успеха, либо за счет повышенной оценки окружающими.

Указанный характер преодоления трудностей, создаваемых конфликтами, определяет и некоторые типичные формы поведения детей: заносчивость, бравурность, агрессивность и т.п.

Другой механизм выхода из конфликта, создаваемого несоответствием уровня притязаний и возможностей ученика, заключается в отказе от таких задач, которые грозят ему неуспехом. Эти дети всегда стремятся взять задачи полегче, чтобы с ними успешно справиться. Из них, по-видимому, постепенно формируются люди, не уверенные в себе, не верящие в свои силы, недооценивающие свои возможности. На самом же деле они боятся разочарований в себе, боятся утратить завышенную самооценку.

Различие в способах, которыми обе описанные категории детей пытаются выйти из конфликта, по-видимому, объясняется не только их индивидуальными особенностями, но и особенностями того пути, который привел их к конфликту. Есть основания думать, что у детей, не снижающих притязаний и становящихся на путь самоутверждения, как правило, притязания формируются не на основе реальных успехов в какой-либо деятельности, а на основе неправильной, завышенной оценки их окружающими, нередко преувеличенной любовью родителей, возлагающих на детей необоснованные надежды.

Е.Т. Соколова и И.Г. Чеснова (1986, с. 113) подчеркивают, что важнейшей причиной, мешающей перевоспитанию, является направленность ребенка на самого себя, на свои возможности, на самооценку. Поэтому, по их мнению, единственный способ преодоления аффективных состояний у этих школь-

ников — переключение их интересов, направленности с самого себя "на дело". Лишь после того как ученик увлечется делом как таковым и у него возникнет потребность добиться успеха, причем не ради самоутверждения, а ради интересов самого дела, с ним можно начинать работу по сознательному преодолению его недостатков.

Конечно, переключением "на дело" перевоспитание этих детей не заканчивается. Для того чтобы их переключение было полным, надо перевести их на интересы дела, нужного всему коллективу и таким образом вместо эгоистической направленности сформировать направленность общественную. Тогда эти ребята снова войдут в коллектив, установят с ним нормальные взаимоотношения и в дальнейшем продолжат нормальный путь своего психического развития.

6. Члены классного коллектива тесно связаны с множеством групп, стоящих за пределами школы. Это и семья, и компания друзей, и многие другие группы. Все они представляют ту или иную ценность для учащегося, оказывая в зависимости от этого различное влияние на его личность. Идеально, конечно, когда влияния педагога, семьи, других групп идут как бы в унисон. К сожалению, так бывает далеко не всегда. Это ставит классного руководителя перед сложной, но крайне необходимой задачей: хорошо знать источники влияния, действующие на каждого учащегося, в особенности же на так называемых "трудных". Зачастую, как показывают специальные исследования (Алемаскин М.А., 1971), попытки переориентировать отдельно взятого "трудного" школьника бывают безрезультатными только потому, что воспитатель плохо представляет себе те внешние источники, которые оказывают на него решающее влияние.

7. Успех учебно-воспитательной работы в школе зависит от многих факторов прежде всего от учителя. Среди личностных свойств педагога особое значение имеют такие индивидуально-психологические, как темперамент, способности, характер. Естественно, что каждый учитель должен учитывать особенности своего темперамента, его положительные и отрицательные стороны; их проявление в учебной и воспитательной работе. От темперамента учителя в основном зависит и благополучная социальная среда в классе, взаимоотношения между учителем и учениками. В данной статье внимание акцентируется в основном на тех сторонах отдельных типов темперамента, которые необходимо учитывать в педагогической деятель-

ности как особо значимые в становлении взаимоотношений между педагогом и учащимися и при формировании благоприятного микроклимата в классе. Зная и положительные, и отрицательные стороны своего темперамента, учитель может сознательно владеть им, корректируя его слабые стороны.

А.И. Качальняк и Л.П. Мельник (1986, с. 80-81) отмечают, что среди хороших учителей немало холериков. Холерик - страстный, активный, энергичный, решительный, но несдержанный, склонный к аффектам. Не теряет при встрече с трудностями, упорен в их преодолении. В педагогической деятельности ему мешают нетерпеливость, повышенная возбудимость. Учителям-холерикам надо следить за своим поведением, тормозить несдержанность, воспитывать терпеливость. Для этого надо хорошо понимать сущность педагогической профессии, требования к личности учителя. Невнимание педагога к отрицательным сторонам своего темперамента может повлечь за собой возникновение нервозности в микроклимате класса, в стиле руководства классным коллективом будут преобладать жесткие приказы и запреты, сформируются четко разграниченные и взаимоотрицающие официальная и неофициальная статусная структура класса.

Очень благоприятен для педагогической деятельности флегматический темперамент. Флегматик спокоен, выдержан, хорошо владеет собой, а это - важное качество для учителя. Ведь не все дети послушны и дисциплинированы, и учителю очень важно быть сдержанным, терпеливым, проявить педагогический такт. Флегматик очень медленный внешне мало выражает чувства, не может быстро переключать внимание на решение новых задач, слабо распределяет внимание, трудно привыкает к новой обстановке, поэтому ему нужно тщательно продумывать план урока, методы проведения его. Если педагог-флегматик не будет учитывать отрицательные стороны своего темперамента, легко может случиться, что действительное руководство классом постепенно перейдет в руки кого-либо из учеников или группы учащихся, быстрее находящих ответ и увереннее решающих возникающие перед классом проблемы. Таким образом, классный руководитель как бы вытесняется из процесса целеустремленного формирования социальной среды класса.

Наилучшие условия для работы учителя создает сангвинический темперамент. Жизнерадостность, энергичность, общительность, умение быстро приспособиться к новым условиям, легко переключать и распределять внимание, гибкость ума, хорошие организаторские способности - вот те черты, которые помогают

сангвинику добиваться успеха. Отрицательные стороны сангвиника - нежелание выполнять "черновую", обыденную работу, склонность переключаться на более интересную деятельность. Сангвиник может переоценивать свои возможности, результаты труда, не всегда правильно осознает свои недочеты, а это влияет на отношение к выполняемой работе, на методы, результаты её. У сангвиника может появляться непостоянство в поведении, легкомыслие, дилетантизм.

Меланхолический темперамент в педагогической работе можно оценивать как допустимый, но нежелательный. У меланхолика протекают слабо как возбуждаемые, так и тормозные процессы. Реакции не соответствуют закону силы, а поэтому в ответ на слабый раздражитель может быть очень сильная реакция. Меланхолик трудно переживает смену жизненного окружения, в новых условиях теряется. Очень впечатлительный, нерешительный, замкнутый, требует особенно чуткого и осторожного отношения к себе. Для него очень опасно перенапряжение умственной и эмоциональной деятельности. Меланхолику подходит четко продуманный режим, который предусматривает постепенный переход от одних условий жизни, способов действия к другим.

В поведении меланхолика проявляется недооценка своих возможностей, неуверенность в себе, в оценке педагогической деятельности, повышенная эмоциональная возбудимость: болезненная чувствительность к мелочам, постоянное чувство тревожности. Учителям-меланхоликам кажется, что некоторые ученики только и думают о том, чтобы навредить им, смеются над ними. Отрицательные поступки учащихся закрывают для этих учителей все положительное в поведении детей.

Таким образом, из приведенных выше данных важно сделать вывод, что надо знать особенности темперамента и учитывать их проявление в учебной и воспитательной работе - опираться на положительные черты и сдерживать, тормозить отрицательные.

А. И. Качальняк и Л. П. Мельник (1986, с. 83) подчеркивают, что проявление темперамента зависит от конкретных условий жизни, в то же время следует помнить, что типологические показатели нервной системы накладывают свой отпечаток на реакции учителя относительно внешних воздействий, что сказывается на результатах работы, методах её, содержании и в форме контроля.

На проявление темперамента влияет и характер учителя, цели и мотивы выполняемой им деятельности. Проявления темперамента могут быть подавлены (замаскированы) какими-либо ак-

тивными мотивами. Так, у учителей с серьезными интересами холерический темперамент находит свое выражение в инициативных, энергичных действиях. Там где нет таких интересов, он чаще может выражаться в аффективных переживаниях, раздражительности. По-разному проявляются и черты сангвинического темперамента в зависимости от направленности деятельности учителя. Легкомыслию, поверхностности противостоят познавательный интерес, желание принести пользу окружающим.

Противоположно проявляются свойства одних и тех же темпераментов в учебной и воспитательной работе в зависимости от отношения учителя к детям, к профессии педагога. Например, учителя-холерики редко проявляют несдержанность, грубость, если они любят детей и свою профессию. Любовь к детям тормозит проявление неуравновешанности процессов возбуждения и торможения. Проявление темперамента зависит от общей культуры человека. Нельзя поэтому связывать несдержанность учителя только с типологическими особенностями нервной системы. Нередко за этим кроются недочеты воспитания.

В процессе руководства классным коллективом педагог вырабатывает свой индивидуальный, ему одному присущий стиль работы с классом. На разных этапах развития коллектива в зависимости от конкретных ситуаций классной жизни и личных особенностей педагога в его управленческом стиле могут преобладать либо элементы директивности, либо коллегиальности. Главное, однако, не чисто внешние, поведенческие характеристики педагогического стиля (хотя, учитывая специфику педагогического труда, недооценивать их нельзя), а та внутренняя позиция, которую занимает учитель по отношению к ученику и которая в решающей степени определяет способ его воспитательных воздействий. Такая позиция базируется либо на нормах взрослой "морали равенства", либо на принципах детской "морали послушания".

Р.Л. Кричевский (1979, с. 154) пишет, что в первом случае ("мораль равенства") отношения педагога с учащимися строятся как отношения товарищеские, в которых педагог, в силу гораздо большего социального опыта и знаний, выступает как старший товарищ, как человек, тесно связанный с жизнью ученического коллектива и поэтому с уважением относящийся к его нормам. Разумеется, это не исключает определенной требовательности со стороны взрослого, но требовательности не вообще, а разумной, необходимо согласующейся с конкретными ситуациями жизнедеятельности коллектива. Классическим примером

реализации подобной морали является деятельность А.С. Макаренко.

Иначе складываются отношения педагога с учащимися в случае доминирования "морали послушания". В её основе - представления об ученике, независимо от его возраста, как о ребенке. Отсюда и соответствующее к нему отношение, по существу игнорирующее права ученика, проникнутое нежеланием считаться с его мнением, безапелляционность в суждениях и решениях, касающихся классной жизни. Следствием подобной морали являются деструктивные процессы в коллективе, конфликты между учащимися и педагогом, рост пассивности класса.

Индивидуальный стиль деятельности учителя формируется в процессе обучения и воспитания и продвигает его на более высокий уровень осуществления педагогической деятельности. Наиболее четко он проявляется при положительном отношении педагога к деятельности, когда возникает интерес, творчество. Тогда учитель ищет аффективные приемы и способы, которые помогают достичь заметных результатов. Постепенно выбираются такие приемы и способы работы, которые наиболее соответствуют особенностям личности. В том смысле можно говорить о педагогическом почерке учителя - мастера, который не механически усваивает опыт других учителей.

Поэтому так непохожи, своеобразны педагогические почерки выдающихся педагогов, ибо каждый из них - индивидуальность. Все, что они делают, делают по-своему, учитывая свои личные качества, добиваясь при этом высоких результатов в учебной и воспитательной работе.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно в заключение отметить, что на формировании социальной среды и характер взаимоотношений в классе оказывает влияние целая совокупность различных компонентов, которые по существу своей и характеру можно условно определить как

- факторы, не поддающиеся прямому воздействию педагога, но требующие их учета в воспитательной работе (влияние возрастных особенностей на характер межличностных отношений учащихся и статусную структуру коллектива);
- параметры, на формирование которых педагог может и должен оказывать влияние (адекватность самооценки, отношение к коллективу, уровень ценностной ориентации и групповых норм, источники неправильного поведения учащихся);
- различные свойства и характеристики личности педагога, бесспорно влияющие на становление социального микроклимата

класса, и знание которых необходимо каждому учителю и воспитателю для самовоспитания, для формирования в себе качеств личности и черт характера, свойственных хорошему руководителю и так необходимых для выработки оптимального стиля работы.

Только исходя из совокупности и взаимодействия всех вышеназванных факторов и учитывая индивидуальные особенности каждого отдельного ученика, педагог может разработать систему конкретных мероприятий, найти оптимальные пути улучшения социального микроклимата в классе и формирования положительных взаимоотношений и статуса учащихся в коллективе, создавая тем самым благоприятные условия для развития личности каждого школьника.

### Л и т е р а т у р а

- Алемаскин М.А. Межличностные отношения трудновоспитуемых школьников в коллективе класса // Проблемы социальной психологии / Под ред. А.А. Бодалева. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. - С. 160-163.
- Аунапуу Т.Х. Детерминанты межличностного статуса в коллективах старшеклассников: Дис. .... канд. психол. наук. - М., 1984. - 191 с.
- Аунапуу Т.Х. Возрастная динамика формирования личностных оценок у школьников // Вопросы изучения и обучения аномальных детей: Труды по дефектологии. - Тарту, 1984 г. - С. 97-101. - (Уч. зап. / Тарт. ун-т; Вып. 678).
- Божович Л.И., Славина Л.С. Случаи неправильных взаимоотношений ребенка с коллективом и их влияние на формирование личности // Вопр. психологии. - 1976. - № 1. - С. 130-139.
- Вийтар Э.А. Социально-психологические методы изучения межличностных отношений в малых группах и коллективах // Вопросы изучения и обучения аномальных детей: Труды по дефектологии. - Тарту 1984. - С. 70-75. - (Уч. зап. / Тарт. ун-т; Вып. 678).

- Драгунова Т.В. Проблемы конфликта в подростковом возрасте // Вопр. психологии. - 1972. - № 2. - С. 25-38.
- Качальняк А.И., Мельник Л.П. Темперамент учителя и успешность педагогической деятельности // Вопр. психологии. - 1986. - № 2. - С. 79-85.
- Кваде В., Трусов В.П. Исследование возможности коррекции неадекватной самооценки подростка // Вопр. психологии. - 1980. - № 3. - С. 130-133.
- Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. - Минск: Изд-во Белорус. ун-та, 1976. - 337 с.
- Кон И.С. Психология внешнего возраста. - М.: Просвещение, 1979. - 175 с.
- Конникова Т.Е. Роль коллектива в формировании личности школьника: Дис. ... д-ра пед. наук. - Л., 1970. - 247 с.
- Кричевский Р.Л. Социально-психологические аспекты руководства классным коллективом // Вопр. психологии. - 1979. - № 2. - С. 150-155.
- Кузнецов В.М. Формирование ценностных ориентаций личности в коллективе среднего профессионально-технического училища // Психолого-педагогические проблемы коллектива и личности: Сб. науч. тр. / Под ред. А.А.Бодалева. - М.: Изд-во АПН СССР, 1978. - С. 58-67.
- Лехестик П.Г. Влияние положения учеников в коллективе класса на их нравственное развитие // Вопр. психологии. - 1970. - № 5. С. 141-143.
- Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. - М.: Педагогика, 1975. - 62 с.
- Соколова Е.Т., Чеснова И.г. Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей // Вопр. психологии. - 1986. - № 2. - С. 110-117.

### III. ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

#### РОЛЬ ИГРУШКИ В АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО-ЧЕТВЕРТОГО ГОДА ЖИЗНИ

Е.Г. Березина, г. Москва

В данной статье мы излагаем результаты исследования, направленного на активизацию познавательной деятельности умственно отсталых детей раннего и младшего дошкольного возраста.

В настоящее время требования к развитию познавательной деятельности повышаются в связи с реформой школьного образования. Это распространяется и на детей с дефектами умственного и физического развития. В отношении умственно отсталых детей этот вопрос стоит особенно остро, т.к. у них в первую очередь страдает познавательная деятельность. "Для олигофрении, развивающейся обычно после ранних или внутриутробных мозговых заболеваний, характерно преобладание психического недоразвития с преимущественной недостаточностью познавательной деятельности, степень которой зависит от тяжести поражения" (Сухарева Г.Е., 1974, с. 116).

Для обеспечения развития познавательных способностей умственно отсталого ребенка требуются интенсивные поиски оптимизации содержания и методов коррекционно-воспитательной работы на всех возрастных этапах. В основу поиска оптимальных путей коррекционно-воспитательной работы должно быть положено всестороннее изучение психического развития умственно отсталых детей.

Поскольку мы ставили перед собой задачу стимулировать познавательную деятельность детей третьего-четвертого года жизни, мы обратились к проблеме использования игрушки. Развитие познавательной деятельности начинается очень рано и, как указывал А.В. Запорожец, достижения ранних этапов развития имеют непреходящее значение в познавательной деятельности человека (Запорожец А.В., 1986).

Вместе с тем у умственно отсталых детей уже с первых дней жизни отмечается патологическая инертность, отсутствие интереса к окружающему, реакций на внешние раздражители. У детей не возникает эмоциональное общение со взрослым, от-

сутствует, как правило, "комплекс оживления". В дальнейшем у детей не возникает интереса к игрушкам как подвешенным над кроваткой, так и находящимся в руках взрослого. Все это отражается на развитии хватания, восприятия, первых ориентировок в пространстве, овладении предметным миром. У детей не формируется зрительно-двигательная координация, направленные предметные действия и т.п. (Блюмина М.Г., 1967, Бертень Г.П., 1975, Катаева А.А., 1977, Хейссерман Э., 1964).

В раннем возрасте (от I года до 3 лет) дети плохо ориентируются в ситуации, даже в привычной, бытовой, поведение их часто бывает неадекватным - либо слишком инертным, либо слишком беспокойным. Они слабо понимают функциональное назначение предметов, в большинстве случаев не совершают даже специфических манипуляций, т.е. действуют с предметами без учета их физических свойств - величины, формы, твердости. Дети не удерживают взгляда на предметах, не рассматривают их. Некоторый сдвиг в развитии умственно отсталых детей происходит без специального обучения, по данным ряда исследователей, после 4 лет 6 мес. (Выгодская Г.Л., 1972, Катаева А.А., 1977, Кузнецова Г.В., 1976; Морозова Н.Г., 1939 и др.).

В результате мы сталкиваемся не только со значительным опозданием в развитии, но и с существенными отклонениями и трудностями в формировании познавательных процессов. Поэтому в коррекционной работе с ними необходимо учитывать то обстоятельство, что многое из того, чем владеет на данном этапе развития нормальный ребенок, у умственно отсталых детей еще не сформировано и требует специального обучающего воздействия.

Не составляют исключения и те виды деятельности, которые непосредственно связаны с использованием игрушек - предметная и игровая. Их значение в развитии познавательной деятельности маленького ребенка трудно переоценить. Этот возраст является наиболее сензитивным к развитию чувственного познания. Чувственное познание ребенка раннего и дошкольного возраста теснейшим образом переплетено с развитием действий с предметами. Уже неспецифические манипуляции с предметами знакомят детей со свойствами предметов - величиной, материалом, формой, температурой, весом и т.д., формируют зрительно-двигательную координацию.

Переход к специфическим манипуляциям говорит о том, что ребенок уже имеет какое-то представление о функциональном значении предметов, он начинает овладевать ориентировкой ти-

па "что это". Только пройдя эти этапы действий с игрушками, ребенок переходит к ориентировке типа "что с этим можно делать", т.е. к предметной деятельности (Эльконин Д.Б., 1960).

Предметные действия принципиально отличаются от манипуляций. Это использование предмета по его функциональному назначению и общественно-выработанным способам. (Например, постукивание ложкой по столу представляет собой манипуляцию, а еда ложкой - предметное действие.) Предметная деятельность является ведущей деятельностью раннего возраста, и именно с ней связано развитие познавательных процессов. В дальнейшем эта роль переходит к игре. Развитие предметных действий идет по двум направлениям - в быту и в действиях с игрушками.

Таким образом, в раннем и младшем дошкольном возрасте игрушка может служить действенным средством активизации всего психического развития ребенка, и в частности, его познавательной деятельности.

Однако проблема роли игрушки в познавательной деятельности детей раннего и младшего дошкольного возраста практически специально не изучалась, хотя косвенно в исследованиях, посвященных игре нормально развивающихся детей, она и затрагивалась (Михайленко Н.И., 1986, Новоселова С.Л., 1978, 1986, Пантина Н.И., 1966, Эльконин Д.Б., 1978 и др.). Роль игрушки в активизации познавательной деятельности умственно отсталых детей третьего-четвертого года жизни в литературе фактически не рассматривалась.

Приступая к данному исследованию, мы исходили из предположения, что игрушка может служить средством активизации познавательной деятельности раннего и младшего дошкольного возраста не только при нормальном, но и при аномальном развитии. В случае аномального развития участие игрушки в активизации познавательной деятельности должно быть обеспечено специальной организацией коррекционно-воспитательной работы.

Исследование проводилось как сравнительное. Изучались параллельно нормально развивающиеся и умственно отсталые дети одного и того же возраста, что позволило нам выявить особенности развития игры с игрушками и связанных с ней познавательных возможностей умственно отсталого ребенка. Нормально развивающиеся дети являлись воспитанниками яслей-садов, а умственно отсталые - спецясей г. Москвы.

В наши задачи входило:

- I. Выявление отношения нормально развивающихся и умственно отсталых детей третьего-четвертого года жизни к игрушкам,

умение использовать их, установление уровня развития игровых действий, определение роли игрушки в их познавательной деятельности.

2. Определение потенциальных возможностей игры с игрушками, ее роли в активизации познавательной деятельности нормально развивающегося и умственно отсталого ребенка.
3. Поиски эффективных методов включения игрушки в активизацию познавательной деятельности нормально развивающихся и умственно отсталых детей третьего-четвертого года жизни.

Для реализации поставленных задач мы провели констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

В констатирующем эксперименте, который проводился индивидуально с каждым ребенком, организовывалась свободная игра с сюжетными игрушками (куклы, машины, посуда, постель, настольный строительный материал), игра в организованной взрослым ситуации (модифицированная методика Э. Хейссерман, 1964), выявление активного и пассивного словаря, относящегося к игрушкам и действиям с ними, и действия с дидактическими игрушками и пособиями (матрешка, пирамидка, коробка форм, башня-вкладыши, разрезные картинки, плоскостные геометрические формы шести цветов) - всего четыре серии.

Основное внимание уделялось эмоциональному отношению ко взрослому и к игрушкам, пониманию функционального назначения предметов, характеру самих действий с предметами, способам ориентировки в заданиях, тому, как сами дети оценивают полученный результат и как относятся к оценке взрослого.

В полученных нами данных просматриваются общие возрастные закономерности. Прежде всего мы видим, что у всех детей - и нормально развивающихся, и умственно отсталых с возрастом меняется характер действий с игрушками. Тенденция изменения идет от неспецифических манипуляций, представляющих собой однотипные действия со всеми игрушками, не учитывающие их назначения (постукивание по столу чашкой, ложкой, машиной), к действиям специфическим, связанным с назначением и общественно выработанным способом использования предмета (ложкой кормят, машину катают). Одновременно уменьшается количество неадекватных действий, противоречащих логике употребления предмета. В соответствии с закономерностями развития игры у детей появляются единичные игровые действия.

Фактически подлинная игра еще не возникает у обеих категорий детей, что отражается на эмоциональном отношении де-

тей к игрушкам - ни у нормально развивающихся, ни у умственно отсталых нет выраженной положительной эмоциональной реакции на игрушки и на игровую ситуацию в целом. Нет также и оценки результата действий с игрушками.

Недостаточное развитие предметно-игровых действий, отсутствие подлинной игры (не только сюжета, но и последовательных, связанных между собой действий, т.е. цепочки действий), приводит к тому, что вся игра длится в среднем от 3 до 5 минут.

В организованной взрослым ситуации у всех детей выявляется преобладание понимания функционального назначения предметов над овладением самим предметным действием. Несмотря на то, что речь идет о хорошо знакомых детям, ежедневно производимых в быту действиях - пользовании ложкой, расческой, надевании туфельки - владение действием отстает от понимания в 1,5 - 2 раза.

При выполнении детьми сенсорных и интеллектуальных заданий не выявилось различий в эмоциональном отношении детей к дидактическим игрушкам и пособиям. Фактически дидактические игрушки воспринимались всеми детьми как пособия, и не стимулировали самостоятельной деятельности детей.

У всех детей можно также проследить сходные удачи и неудачи в выполнении заданий и определенную тенденцию в преодолении трудностей. Так, наиболее легкой оказывается трех-составная матрешка, наиболее трудными - пирамидка, разрезные картинки, группировка по образцу. Большое значение имеет при этом количество элементов, с которыми производится действие.

В основе выполнения предлагаемых заданий лежат, как показывают анализ литературы и наши данные, способы ориентировки в задании, уровень организации деятельности ребенка, наличие целостного образа предметов, овладение выбором по образцу, умение анализировать составной образец, способность самостоятельно вычленив основания группировки с опорой на образец и осуществить смену основания группировки. У всех детей в исследуемый нами период идет овладение перечисленными процессами, характеризующими развитие восприятия, мышления, деятельности. Особое значение имеет также развитие самоконтроля - возможности самостоятельно оценить результат, но у основной массы детей оценка результатов отсутствует.

Все сказанное свидетельствует о том, что развитие нормальных и умственно отсталых детей раннего и младшего дошкольного возраста идет в одном направлении.

В то же время даже при наличии целенаправленной коррекционной работы, которая интенсивно проводится в специальных учреждениях для детей с нарушением интеллекта, существенные различия в развитии действий с игрушками и отношений к ним сохраняются. Различия эти хорошо просматриваются на суммарных данных, объединяющих в каждой категории детей оба возраста. Они касаются прежде всего характера игровых действий. Дети с нормальным интеллектом к концу раннего - началу дошкольного возраста уже не совершают неспецифических манипуляций. Среди умственно отсталых неспецифические манипуляции встречаются у 12 детей из 40 (статистическая значимость различий  $F = 26,8$  ;  $p \leq 0,001$ ),

Неадекватные действия встречаются еще у всех детей, но у детей с нормальным интеллектом они единичны в игре каждого ребенка, относятся обычно к отдельно взятым предметам и не определяют характера игры в целом. У умственно отсталых неадекватные действия носят совсем иной характер, они пронизывают всю игру, многократно повторяются, производятся с разными объектами и в разных ситуациях. Такие неадекватные действия встречаются у 25 детей из 40 (статистическая значимость различий  $F = 16,5$  ;  $p \leq 0,001$ ).

Вместе с тем действия, которые характеризуют уже начало развития игры - специфические манипуляции и отдельные игровые действия у детей с нормальным интеллектом возникают в значительно большем количестве и занимают больше места в игре, чем у умственно отсталых (статистическая значимость различий  $F = 9,6$  ;  $p \leq 0,01$ ).

Следует обратить внимание на то, что понимание назначения предметов, хорошо знакомых детям по повседневному опыту, не слишком отличается у этих категорий детей, - различия в овладении действиями более существенны.

Вместе с тем стоит обратить внимание на то, что даже играя с хорошо знакомыми предметами (ложка, расческа, туфелька), умственно отсталые дети допускают много неадекватных действий - 27 из 40 (статистическая значимость различий  $F = 26,2$  ;  $p \leq 0,001$ ).

В выполнении заданий с дидактическими игрушками и с пособиями различия между детьми с нормальным интеллектом и

---

I Статистическая значимость различий проверялась по методу  $\chi^2$  Фишера.

детьми с нарушением интеллекта (умственно отсталыми) выступают еще значительно ярче, чем в игре с сюжетными игрушками.

Здесь различия начинаются уже с момента, когда ребенку дается задание. Дети с нормальным интеллектом не только хотят выполнить задание, но и во всех случаях понимают задачу, которую ставит перед ними взрослый, и приступают к ее выполнению. Умственно отсталые же зачастую, особенно при встрече с новой игрушкой или пособием, принимают задание формально — они хотят действовать, но не понимают задачи, не видят поставленной взрослым цели.

Очень существенными оказались и различия в достижении положительного результата — нормально развивающиеся дети выполнили в среднем 4 задания из 12, а умственно отсталые — 0,88.

При этом не было такого задания, которого не выполнил бы ни один ребенок с нормальным интеллектом. А у умственно отсталых детей таких заданий много. Ни один умственно отсталый не выполнил такие задания, как складывание башни, коробки форм, конструирование, группировка по цвету и форме, разрезные картинки из 3-х частей (6 заданий).

В развитии способов ориентировки в задании тенденция развития, как известно, заключается в переходе от нерезультативных способов ко все более результативным. При этом наименее результативными являются хаотические действия. Использование хаотических действий при решении различных задач, как правило, приводит к неудаче. Поэтому наличие хаотических действий проливает свет на характер деятельности ребенка, степени ее осознанности и целенаправленности. У детей с нормальным интеллектом в раннем и младшем дошкольном возрасте хаотические действия занимают еще немалое место, но уже не являются преобладающими, ни тем более самодовлеющими. Мы насчитали у детей с нормальным развитием 152 хаотических действия из 320 предъявлений, у умственно же отсталых хаотические действия преобладают — их 285 на 320 предъявлений (статистическая значимость различий  $F = 17,9$ ;  $p \leq 0,001$ ).

Другим чрезвычайно важным различием оказывается дальнейшее развитие способов ориентировки. У детей с нормальным интеллектом вслед за хаотическими действиями появляются поисковые способы, сначала практический — пробы, затем перцептивный — примеривание. Эти способы дают ребенку возможность самостоятельно найти правильное решение, целенаправленно перепробав ряд вариантов и закрепив нужный. На базе этих спосо-

бов ориентировки формируется зрительное соотнесение, как бы аккумулирующее опыт предыдущих. У умственно отсталых детей пробы и примеривание не возникают, т.е. отсутствуют поисковые способы. Как бы "с места" в заданиях, имевших место в обучении, появляется зрительное соотнесение, которое, по-видимому, имеет иной путь формирования, нежели у детей с нормальным интеллектом.

Еще одним важным различием является возрастная динамика. Возрастная динамика у детей с нормальным интеллектом хорошо выражена и в игре с сюжетными игрушками, и в действиях с дидактическими игрушками и пособиями. У умственно отсталых возрастная динамика выражена значительно слабее.

Полученные в констатирующем эксперименте данные позволяют сделать некоторые выводы.

Игрушки как сюжетные, так и дидактические, в конце раннего и в начале дошкольного возраста играют определенную роль в развитии познавательной деятельности нормального и аномального ребенка.

Сюжетные игрушки помогают детям понять функциональное назначение предметов, окружающих их в быту, познакомиться со способами их употребления и овладеть самими предметными действиями.

В действиях с дидактическими игрушками дети познают свойства и отношения объектов — цвет, форму, величину, пространственные отношения, соотношение форм и величин. Они в процессе действий с дидактическими игрушками овладевают адекватными способами ориентировки в условиях выполнения той или иной задачи.

Следовательно, игрушки стимулируют и направляют развитие познавательной деятельности.

У детей с нормальным интеллектом процесс развития игры идет значительно быстрее и полноценнее, чем у умственно отсталых. Соответственно и роль игрушки в развитии детей с нормальным интеллектом значимее, применение ее результативнее.

Однако выявленный уровень развития игры с игрушками показывает, что само овладение игрой с сюжетными игрушками у детей с нормальным интеллектом только началось.

В то же время у всех без исключения детей отношение к сюжетным и дидактическим игрушкам оказалось малоэмоциональным. Об этом свидетельствует и отсутствие эмоциональных проявлений, и кратковременность игры с каждой игрушкой. Дети

не пытаются повторить действие, которым еще не овладели (отсутствие процессуальных действий), не стремятся к повторению действий с данной дидактической игрушкой.

У умственно отсталых детей действия с игрушками, в основном, носят заученный, малоосмысленный характер и перемежаются неадекватными действиями с теми же игрушками, что говорит о малой осознанности игры. Можно сказать, что их отношение к игрушке носит формальный, часто искаженный характер.

Несмотря на большие качественные и количественные различия в уровне игры с игрушками, эмоциональное отношение к ней снижено у всех детей. Игрушка не является достаточно значимой для детей раннего и младшего дошкольного возраста, что безусловно снижает ее роль в активизации их познавательной деятельности.

Исходя из этого мы решили провести формирующий эксперимент, в задачу которого входило: сделать значимыми для детей игрушки и действия с ними, создать положительное эмоциональное отношение к игрушке, сформировать интерес к достижению игрового результата. На базе положительного эмоционального отношения, интереса к игрушке стимулировать появление и развитие предметных действий. Учить детей самостоятельно оценивать результат своих действий.

Обучение состояло из двух частей: обыгрывание сюжетных игрушек и формирование познавательных процессов и элементов самоконтроля.

Во время обыгрывания игрушек кукла танцевала, играла с детьми, а дети вместе с экспериментатором кормили ее, укладывали спать, катали в машине, строили для нее дом и т.п. Эта часть эксперимента проводилась подгруппами из 2-3 детей. Вторая часть обучения проводилась с дидактическими игрушками и пособиями (матрешка, пирамидка, коробка форм, разрезные картинки).

Здесь главным было побуждение детей к самостоятельным действиям, основанным на поисковых способах - пробах и примериваниях, на самостоятельном анализе объекта, ситуации, результатов деятельности.

Кроме того, в обучение вводились сюжетные игрушки, к которым в I части формирующего эксперимента уже было сформировано положительное эмоциональное отношение. Эти игрушки "сотрудничали" с детьми, "помогали" оценить результат их действий. При складывании разрезных картинок дети соотносили части картинок с частями соответствующих игрушек, что помогало

им создать целостный образ предметов. Занятия проводились индивидуально.

С первых же занятий стало ясно, что включение умственно отсталых детей в совместные с экспериментатором действия с игрушками представляет значительные трудности, даже там, где сами действия носят простейший характер. Дети по собственной инициативе не включались в действие, не подражали взрослому. Так, для того чтобы ребенок взял куклу за руку и "танцевал" с ней, нужно было взять руку ребенка и вложить в нее руку куклы. Но и в этом случае танцевальные движения, как правило, не воспроизводились. Большинство детей стояло и смотрело, как экспериментатор танцует с куклой. Подлинные эмоциональные реакции возникали лишь тогда, когда экспериментатор с куклой начинал "ловить" детей. Дети убежали с радостным смехом, прятались (такого рода игры были в опыте детей).

Дети не умели играть вместе и не принимали задачи на совместную игру. Их действия носили сугубо индивидуальный характер. Когда экспериментатор ставил перед двумя детьми задачу построить ворота, дом, каждый из детей брал кубик и ставил его независимо от другого. Это стремление к обособленности приходилось преодолевать на каждом занятии.

Даже простейшее обыгрывание построек требовало непрерывного участия взрослого. Так, при прокатывании машины через ворота нужно было стимулировать каждое отдельное действие, хотя сам процесс прокатывания детям нравился. Отвлечение от действия вызывалось не отсутствием интереса, а неумением организовать свою деятельность.

Жесткая организация деятельности детей требовалась на протяжении всего периода обучения. Особые трудности возникали в том случае, когда в подгруппе было не двое, а трое детей — ребенок, который в данный момент не участвовал в действиях с игрушкой, немедленно отвлекался.

Большие трудности возникали при обучении конкретным предметным действиям. Даже там, где назначение предмета было знакомо детям, оно осознавалось недостаточно, представление о действии было неточным. Дети упорно продолжали при кормлении куклы тыкать ложкой ей в глаз или в нос. Приходилось каждый раз показывать правильное действие, а потом приговаривать: "Ешь, Катя, ложку надо в рот взять," "Поднеси ложку ко рту" и т.п. То же приходилось делать и тогда, когда дети поили куклу из чашки.

Сложные постройки, такие, как дом или гараж, так и не были освоены детьми. При этом назначение такой постройки, как гараж, оказалось им незнакомо. Пришлось объяснять, что это дом для машины, что машины отдыхают там после работы.

Трудности в усвоении игровых действий, в понимании назначения объектов приводили к тому, что в самый процесс обучения при одинаковом количестве обыгрываний включалось меньше действий. Так, если в игре с нормально развивающимися детьми кормление куклы включало в себя и накладывание каши из кастрюли, и наливание чая в чашку из чайника, то здесь приходилось все внимание сосредоточить на том, чтобы сам процесс кормления ложкой был освоен ребенком, стал достаточно осмысленным.

Обращает на себя внимание стереотипность реакций детей - эмоциональные проявления возникают у всех детей в одних и тех же случаях, близких к их прошлому опыту. Так, фактически не реагируя на постройку домика для мишки и помещение его в этот домик, дети бурно радовались, когда мишка выглядывал из домика, и бросались прятаться от него. Игровая ситуация в целом детьми не воспринималась, хотя дети часто повторяли слова, которые говорил экспериментатор.

Вторая часть обучения начиналась с хорошо знакомого детям действия - складывания матрешки. Само задание, следовательно, было детям понятно и не требовало дополнительных разъяснений. Знакомым был и принцип действия. Изменялось только количество элементов - в занятиях педагога использовались трехсоставная и четырехсоставная матрешки, а в экспериментальном обучении - пятисоставная. Вместе с тем трудности в обучении оказались очень велики. Прежде всего речь идет о том, что дети застревают на ошибках и не отбрасывают ошибочные варианты. Так, они не могут найти путь к исправлению ошибок, даже если на них указывает взрослый, неправильно заверенное действие закрепляется, образуя своего рода "гештальт". Так, если ребенок закрыл матрешку, оставив неиспользованным один из маленьких вкладышей, он по замечанию взрослого не раскрывает матрешку, а созданное целое пытается засунуть в маленький вкладыш, т.е. совершает неадекватные действия. Даже в том случае, когда взрослый раскрывает большую матрешку, ребенок снова закрывает ее и снова пытается засунуть в меньшую. Начать поиск нового решения ребенок может лишь после того, как матрешка будет снова разобрана полностью.

У умственно отсталых детей образ матрешки-куклы вообще отсутствует и у многих так и не формируется до конца обучения. Поэтому верх и низ матрешки ими не учитывается.

Чтобы овладеть складыванием пятисоставной матрешки, детям понадобилось 6-10 занятий.

При обучении складыванию коробки форм мы столкнулись с тем, что некоторые дети поняли, что проба является формой поиска. В их действиях появилась осмысленность, целенаправленность. Они могли длительно, 8-10 минут пытаться протолкнуть формы в прорези, добиваясь при этом частичного успеха - проталкивая более простые, не требующие разворота формы. Однако многие дети усваивали пробы как своего рода "магический жест", не понимая смысла пробы и просто перенося фигуру от одного отверстия к другому.

Особые трудности вызывало складывание разрезных картинок из 3-х частей. Несмотря на то, что складывание разрезной картинки было в опыте детей, на первых занятиях почти все дети складывали разрезную картинку в стопочку.

После того как ребенок первый раз складывал картинку (стопочкой), экспериментатор складывал ее правильно, стремясь привлечь внимание ребенка к изображению, и проводил с ним сопоставление изображения и игрушки (соотносили части тела игрушки и изображения). Оказалось, что хотя дети знали все названия частей тела и куклы, и собаки, они не знали, где эти части находятся. Например, живот или хвост они могли искать в районе головы. Приходилось уточнять значение слов-названий частей тела, показывать детям расположение частей. Дети плохо сосредотачивали взор на объекте, слушая экспериментатора, не пытались понять смысл сказанного. Поэтому приходилось водить пальцем ребенка по игрушке, давать ему ощупать все называемые части тела и одновременно заставить проговаривать то, что говорил экспериментатор, направляя таким образом процесс восприятия. Кроме того, на первых занятиях детей захватывал речевой поток, сначала отнесенный к объекту (например, увидев собаку, дети сообщали, что у нее есть глаза, рот, уши), но очень быстро переходивший в неотнесенный. Ребенка приходилось останавливать и направлять его внимание в нужное русло.

Проанализировав игрушку и сложенную экспериментатором картинку, ребенок получал задание сложить ее еще раз самостоятельно. И спать он складывал картинку стопочкой. Только при применении совместных действий во всем, и при анализе, и

при складывании картинки, можно было удержать внимание ребенка.

К 4-5 занятиям дети перестали складывать картинки стопочкой, а начали раскладывать их на плоскости стола, еще без всякой ориентировки на образ предмета. К концу обучения у некоторых детей появилась возможность сложить знакомую картинку правильно, у других - с опорой на неполный образ ("головоноги"), у третьих - отдельные элементы изображения.

Складывание пирамидки также было знакомым для детей заданием, так как педагог обучал этому, хотя и использовал пирамидку с меньшим количеством колец. Принцип выбора самого большого кольца был усвоен, но некоторым детям его пришлось напоминать. Однако это далеко не всегда обеспечивало правильные действия. Как и при складывании матрешки, основной трудностью было осознание и преодоление ошибок. Дети не видели их даже в явных случаях. Кроме того, достигнутые в обучении результаты были нестойкими, ошибки, преодоленные на одном занятии, зачастую снова возникали на следующем. К концу периода обучения дети начинали иногда замечать свои ошибки.

При обучении конструированию дети поняли игровую задачу, стремились сделать и использовать постройку, но самостоятельно осуществить ее так и не научились. Некоторые дети научились строить кровать. Остальные постройки были им не по силам (стол, стул). При использовании построек, сделанных взрослым, дети оказывались настолько моторно неловкими, что постройки разлетались. Отмечалась плохая координация движений, неумение рассчитывать свои усилия, неучет свойств предметов, с которыми действовали дети. Для достижения положительного результата с умственно отсталыми детьми в среднем приходилось проводить в два раза больше занятий, чем с нормально развивающимися.

Несмотря на все указанные трудности, эмоциональное отношение к игрушкам и характер действий с ними к концу обучения изменились не только у нормально развивающихся, но и у умственно отсталых детей.

Результаты обучения были проверены в контрольном эксперименте. В нем также участвовали дети контрольных групп, где обучение проводилось по традиционной методике с опорой на показ и образец. Обыгрывание сюжетных игрушек в контрольных группах не проводилось.

Цели, поставленные перед экспериментальным обучением, оказались реализованными, хоть и в разной степени у обеих

категорий детей. Здесь нам очень важно отметить, что у умственно отсталых детей третьего-четвертого года жизни изменилось эмоциональное отношение к игрушке. Они стали в большей степени поглощаться игрой, обращаясь ко взрослому лишь за помощью в трудных ситуациях; увеличилась длительность игры; дети одинаково охотно играли и с сюжетными, и с дидактическими игрушками.

Безусловно изменился и характер действий с предметами. Дети стали пытаться выполнять те предметные действия, которым их учили. Но по-настоящему они овладели только одним предметным действием - кормлением куклы, что их принципиально отличает от нормально развивающихся детей. Последние не только овладели всеми предметно-игровыми действиями, предложенными в обучении, но и начали привносить в игру ситуации и действия из своего личного опыта, приобретенные в быту. Для умственно отсталых детей большим достижением было овладение пониманием функционального назначения предметов и отдельными предметно-игровыми действиями. Но отражения логики предметных действий, которое появилось у нормально развивающихся детей, у умственно отсталых фактически не появилось. Отличительной чертой игры умственно отсталых детей осталось большое количество неадекватных действий. Дети производили их с предметами, назначение и способ употребления которых были им известны, попеременно с правильными действиями.

Большим достижением обучения является тот факт, что у умственно отсталых детей появились элементы самоконтроля, хотя и в меньшей степени, чем у нормально развивающихся. В большинстве случаев они не приводили умственно отсталых детей к положительному результату, но изменяли отношение детей к заданию и к результату, заставляли их искать пути достижения цели, обращать внимание на свойства и отношения предметов.

Подобных изменений в отношении к игрушкам и в действиях с ними в контрольных группах не наблюдалось.

Таким образом, формирующее воздействие взрослого, специально продуманное и организованное, принципиально меняет ту психологическую основу, на которой строится отношение детей к игрушкам и характер их использования. А это в свою очередь приводит к тому, что игрушка начинает в значительно большей степени активизировать и стимулировать познавательную деятельность детей.

Как мы говорили выше, познавательная активность детей

раннего и младшего дошкольного возраста имеет чувственную основу - восприятие и наглядное мышление, которые развиваются в деятельности.

Особое значение для развития чувственного познания детей имеет на этом этапе овладение предметными и орудийными действиями, которое проходит в двух формах - в быту и в игре с игрушками.

Хотя уже в констатирующем эксперименте мы выявили положительное влияние использования игрушек на овладение предметными действиями, после проведения обучения воздействие игрушки на формирование предметных и орудийных действий существенно изменилось. У нормально развивающихся детей мы видим слияние бытового и игрового пути овладения предметными действиями. Они активно приносят в игру действия, с которыми встречаются в быту, и обратно в быт действия, которыми овладели в игре. Поскольку дети используют в игре новые предметы, овладевают действиями с ними, расширяется их чувственный опыт, они познают новые свойства предметов и отношения между ними. В игре с дидактическими игрушками преобладание поисковых способов ориентировки, появление элементов самоконтроля увеличивают интерес детей к действиям с игрушками и приводят к тому, что в процессе самообучения (повторного, инициативного использования дидактических игрушек) дети также познают свойства и отношения предметов, учатся дифференцировать не только резко различные, но и близкие величины, формы, цвета и т.д.

В процессе игры с сюжетными и дидактическими игрушками происходит также развитие мышления. Дети знакомятся с простейшими причинными зависимостями (машина не едет, потому что соскочило колесо; кукла не влезает в постель, т.к. постель маленькая, а кукла большая и т.п.), производят элементарный анализ. Особенно следует отметить появление и проявление интереса к последовательности действий, наблюдаемых в быту и отражаемых в игре, к их логической взаимосвязанности.

У умственно отсталых детей познавательная активность не обретает тех форм, которые мы наблюдали у нормально развивающихся. Появившиеся у них проявления познавательной активности можно охарактеризовать лишь как тенденцию к развитию. Однако по сравнению с тем, что мы наблюдали до обучения, эти изменения оказываются значимыми (статистическая значимость различий: 3-й год жизни  $F = 48,6$ ;  $p \leq 0,001$ ; 4-й год жизни -  $F = 44,8$ ;  $p \leq 0,001$ ).

Прежде всего формальное отношение к игрушкам и действиям с ними в ряде случаев сменяется интересом. Дети пытаются воспроизводить предметные действия, и эти попытки свидетельствуют о понимании функционального назначения предметов, хотя иногда и не достигают цели. Появляется интерес и к последовательности действий, но здесь отражение логики действий пока не достигается.

В игре с дидактическими игрушками появляются также элементы выделения свойств и отношений объектов. Но возникшую у умственно отсталых детей познавательную активность не следует переоценивать, т.к. целенаправленные действия перемежаются с бессмысленными, формальными и неадекватными действиями.

Вместе с тем те изменения, которые появились, свидетельствуют о целесообразности дальнейшей работы над коррекцией предметно-игровой деятельности умственно отсталых детей. Достигнутый уровень оказывается значительно выше выявленного у умственно отсталых детей 4-7 лет, с которыми такая работа не проводилась. По данным Г.Л. Выгодской и Н.Д. Соколовой неспецифические манипуляции у них исчезают лишь к 6-7 годам, а стереотипность и формальность сохраняются на протяжении всего дошкольного возраста (Выгодская Г.Л., Соколова Н.Д., 1972).

Мы считаем, что полученные в контрольном эксперименте результаты подтверждают необходимость и целесообразность раннего обучения способам применения игрушек. Без такого формирующего воздействия само отношение к игрушке и возможности игры с ней развиваются очень медленно и неполноценно не только у умственно отсталых, но и у нормально развивающихся детей.

Несмотря на то, что результаты обучения много выше у нормально развивающихся, чем у умственно отсталых детей, раннее введение формирования игры с игрушками гораздо важнее для психического развития умственно отсталого ребенка, у которого овладение предметно-игровыми действиями без обучения практически не происходит на протяжении всего дошкольного возраста. Для умственно отсталых детей также гораздо более значимы содержание и методы формирования игровых действий. Если у нормально развивающихся детей контрольных групп мы констатировали некоторое продвижение, то у умственно отсталых детей контрольных групп игра не изменилась.

Корреляция между способом формирования и его результатами значимо выше у умственно отсталых, чем у нормально развивающихся детей.

Важно подчеркнуть, что внутри самой экспериментальной методики для достижения положительного результата у умственно отсталых детей требуется значительно большее количество повторений и вариативность занятия, чем у нормально развивающихся.

Исследование показало, что умственно отсталые дети раннего и младшего дошкольного возраста нуждаются в специальных методах активизации их познавательной деятельности в значительно большей степени, чем дети с нормальным интеллектом, и создание эмоционального отношения к игрушке, усвоение определенных способов действия с ней могут быть одним из эффективных путей коррекции их познавательной деятельности.

#### Л и т е р а т у р а

- Бертынь Г.П. Близнецовый метод при изучении олигофрении у детей. - М.: Педагогика, 1975.
- Блюмина М.Г. О некоторых принципах диагностики олигофрении у детей младшего возраста // Пятая научная сессия по дефектологии. - М.: Просвещение, 1967.
- Венгер А.А., Выгодская Г.Л., Леонгард И.И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. - М.: Просвещение, 1972.
- Выгодская Г.Л., Соколова Н.Д. Об игровых действиях умственно отсталых детей // Дефектология - 1972. - № 5.
- Запорожец А.В. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1986. - Т. I.
- Катаева А.А. Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных детей дошкольного возраста : Автореф. дис. ... д-ра. психол. наук. - М., 1977.
- Кузнецова Г.В. Некоторые особенности речевого развития умственно отсталых детей дошкольного возраста // Дефектология. - 1976. - № 3.

- Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. - М.: Просвещение, 1969.
- Новоселова С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте. - М.: Педагогика, 1978.
- Проскура Е.В. Развитие познавательных способностей дошкольников. - Киев: Радянська шк., 1985.
- Психология и педагогика игры дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца и А.П. Усовой. - М.: Просвещение, 1966.
- Руководство играми детей в дошкольных учреждениях / Под ред. М.А. Васильевой. - М.: Просвещение, 1986.
- Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. - М., 1974.
- Эльконин Д.Б. Детская психология. - М.: Учпедгиз, 1960.
- Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Педагогика, 1978.
- Хейссерман Э. Потенциальные возможности психического развития нормального и аномального ребенка: Оценка интеллектуального, сенсорного и эмоционального развития / Пер. с англ. - М.: Просвещение, 1964.

## О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

А.А. Катаева, Е.А. Стребелева

МГПИ им. В.И. Ленина

Отставание в речи начинается у умственно отсталых дошкольников с младенчества и продолжает накапливаться в раннем детстве. Соответственно, к переходу к дошкольному возрасту у них не сформированы такие предпосылки речевого развития, как предметная деятельность, интерес к окружающему, развитие эмоционально-волевой сферы, в частности, эмоциональное общение со взрослыми, не сформирован фонематический слух, недостаточно развит артикуляционный аппарат (Венгер А.А., 1972; Катаева А.А., 1982; Кузнецова Г.В., 1976 ; 1986; Морозова Н.Г., 1978, 1982 и др.).

С точки зрения развития речи умственно отсталые дети представляют собой весьма неоднородную категорию. Среди них имеются дети, совсем не владеющие речью; дети, владеющие небольшим объемом слов и простых фраз; дети с формально хорошо развитой речью. Но всех их объединяет ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к ситуации, с одной стороны, и оторванность речи от деятельности - с другой. Речь не отражает истинных интеллектуальных возможностей ребенка, не может служить полноценным источником передачи ребенку знаний и сведений (Гаврилушкина О.П., 1982; Кузнецова Г.В., 1976; Костандян Н.А., 1986; Давыдова С.И., 1976; Петрова В.Г., 1977; Морозова Н.Г., 1978; Соколова Н.Д., 1982; Катаева А.А., 1976, 1982; Шольц-Эрзам Э., 1962; Цикото Г.В., 1977).

Для большинства умственно отсталых детей развитие речи в дошкольном возрасте только начинается. Без специального обучения первые слова у некоторых детей появляются после 3-х лет, фразы - к концу дошкольного возраста. У других фразовая речь появляется гораздо раньше, но она отличается большим количеством фонетических и грамматических искажений. Овладение грамматическим строем речи на протяжении дошкольного возраста, как правило, не происходит.

Однако есть дети, у которых формально речь развита хорошо, имеется развернутая грамматическая фраза. Но нарушение

смысловой стороны речи при этом остается характерной для этой категории детей.

Словарный запас в пассивной форме значительно превышает активный, но это касается, как правило, восприятия отдельных изолированных слов и то не во всех случаях. Есть слова, которые умственно отсталый ребенок может произносить к какой-либо картинке, предмету, но не понимает, когда его произносит другой человек вне привычной ситуации. Это свидетельствует о том, что у умственно отсталых детей длительно сохраняется ситуативное значение слова. Семантическая нагрузка умственно отсталых детей намного меньше, чем у нормально развивающихся детей того же возраста.

Ситуативное значение слова, недостаточная грамматическая оформленность речи, нарушение фонематического слуха и замедленность восприятия приводят к тому, что речь взрослого совсем не понимается умственно отсталым ребенком, либо понимается недостаточно, даже искаженно.

В то же время слово взрослого может играть в организации деятельности умственно отсталого ребенка существенную роль. Оно может собрать внимание ребенка, направить его на деятельность, даже поставить перед ним несложную задачу. Однако не следует пользоваться изолированной словесной инструкцией, ее необходимо сочетать с наглядным показом, образцом, совместными действиями взрослого и ребенка на протяжении всего дошкольного возраста (Давыдова С.Н., Катаева А.А., 1976).

Без специального обучения совсем не развивается у умственно отсталых детей возможность регулировать деятельность с помощью собственной речи - у детей наблюдается в отдельных случаях сопровождающая речь, но совсем не возникает фиксирующая и планирующая. Сопровождающая речь часто производит впечатление "неотнесенной". В ряде случаев наблюдается "эхолаличная" речь. Речь настолько слабо развита, что не может осуществлять и функцию общения. Недоразвитие коммуникативной функции речи не компенсируется и другими средствами общения, в частности мимико-жестикulatorными: амимичное лицо, плохое понимание жеста, употребление лишь примитивных стандартных жестов отличает умственно отсталых от безречевых детей с другими дефектами. Таким образом, к школьному возрасту необученные умственно отсталые дети приходят с существенным речевым недоразвитием.

Для того чтобы за период дошкольного детства добиться

максимальной коррекции речевого развития, с умственно отсталыми детьми необходимо вести коррекционную работу в двух направлениях – с одной стороны, над созданием предпосылок речевого развития, с другой – над развитием собственной речи: функции общения (коммуникативной), познавательной и функции регуляции деятельности.

В данной статье мы коснемся лишь некоторых аспектов этой работы.

Формирование предпосылок развития речи. Развитие смысловой стороны речи теснейшим образом связано со всем психическим развитием ребенка и в первую очередь с развитием чувственного познания и деятельности. Для того чтобы у умственно отсталого ребенка начал обогащаться словарь, должны в первую очередь обогатиться его представления об окружающем мире. Развитие предметных действий и восприятия ведет к тому, что для ребенка становятся значимыми предметы окружающего мира, возникает интерес к ним, а вместе с этим приобретают значение и слова, обозначающие эти предметы, а затем и действия с ними. Развитие восприятия свойств и отношений между предметами является основой возникающего у детей интереса к обозначению этих свойств и отношений. Таким образом, уже на первом году обучения закладывается основа для усвоения детьми большого количества существительных, глаголов, прилагательных и предлогов, обозначающих предметы, их свойства, отношения и действия, которые можно производить с ними. Развитие наглядно-действенного мышления активизирует внимание к смысловой стороне речи.

Включение в жизнь детей других видов деятельности – игры, конструирования, изобразительной и трудовой деятельности – не только способствует дальнейшему развитию словаря, но и, главное, создают предпосылки к развитию связной речи, т.е. к появлению и развитию фразовой речи.

Появление разных форм коллективной деятельности, в которой ребенок сотрудничает как со взрослыми, так и со сверстниками (занятия, подвижные и дидактические игры, а затем и игры в свободное время), создает предпосылки для развития потребности в общении. Вслед за этой потребностью идет развитие разных форм общения как доречевых, так и речевых.

Специальные дидактические игры, направленные на развитие слухового восприятия, внимания к звукам, а в дальнейшем и на развитие фонематического слуха, и специальные занятия по развитию артикуляционного аппарата ведут к развитию пред-

посылок формирования звуковой и грамматической стороны речи.

Таким образом, предпосылки к развитию речи создаются в процессе всей жизни ребенка, а особенно в процессе всей целенаправленной коррекционно-воспитательной работы.

Параллельно с созданием предпосылок к развитию речи ведется интенсивная работа по формированию всех функций речи.

Функция общения. При нормальном развитии у детей раньше всего появляется общение со взрослыми. Оно носит эмоциональный, предметный и деловой характер. В дальнейшем возникает и развивается общение со сверстниками. Чем выше уровень общего психического развития ребенка, тем большую роль в общении играет речь. Особое значение речь приобретает в коллективных видах деятельности детей, в первую очередь в игре. Здесь дети с помощью речи договариваются о содержании игры, создают ее план, распределяют роли, оговаривая при этом поведение каждого персонажа. С помощью речи осуществляются и взаимоотношения детей в ходе самой игры.

У умственно отсталых детей общение развивается теми же путями, но с большим опозданием. На начальном этапе обучения дети, как правило, еще не умеют общаться между собой и даже не имеют потребности в таком общении, так как у них совсем не развиты коллективные виды деятельности. Однако определенная потребность в общении со взрослыми и способы реализации этой потребности есть у всех детей. Дети обращаются ко взрослым с разного рода просьбами. Общение ребенка со взрослыми постоянно возникает также в процессе занятий. В этих условиях нужно заботиться о том, чтобы на каждом этапе ребенок получал необходимые для реализации своей потребности средства общения, доступные для понимания и воспроизведения. На начальном этапе это может быть однословная фраза, затем двусловная и, наконец, развернутая ("дай"; "дай воды"; "дайте, пожалуйста, воды, я хочу рисовать").

Общение со взрослыми и само развитие деятельности приводят к появлению предпосылок общения между детьми. Однако эти предпосылки не будут реализованы, если взрослые не будут специально руководить этим процессом. Необходимо создавать ситуации, в которых у детей возникает потребность в общении, а затем подсказывать им адекватные средства общения.

Такое общение можно организовать даже тогда, когда дети играют рядом, а не вместе, т.е. до появления сюжетно-ролевой игры. Например, можно предложить детям построить улицу, где каждый ребенок строит свой дом в определенном месте

и заинтересован в том, чтобы рядом был построен другой дом, где нужно правильно поделить между всеми участниками строительный материал, вместе принести его и т.п. В дальнейшем нужно специально создавать ситуации, в которых невозможно действовать одному, а необходимо скоординировать свои усилия с усилиями других детей, например, перенести песок на носилках. Создав ситуации, педагог и воспитатель помогают детям и в организации общения.

В сюжетно-ролевой игре, в играх с правилами общение между детьми приобретает более развернутый и многоплановый характер, что также требует постоянного руководства со стороны взрослых.

Большие возможности для развития общения детей между собой представляют и другие виды коллективной деятельности - совместный труд (дежурства, уборка кукольного уголка, работа на огороде), совместное создание поделок, рисунков, панно, сюжетных лепных поделок на занятиях по изобразительной деятельности и т.д.

Педагоги и воспитатели во всех случаях должны стремиться к тому, чтобы общение в основном происходило с помощью речи. Однако нужно хорошо знать и учитывать речевые возможности каждого ребенка и в случае необходимости сочетать словесное и жестовое общение. Например, если ребенок просит дать ему предмет, название которого он не знает, вполне допустимо применение указательного жеста ("Дай мне вот это", - говорит ребенок и указывает на нужный ему предмет). То же самое относится и к свойствам предметов ("Мне нужен такой кубик"). Если вмешательство взрослого не нарушит общения детей, он может после того, как ребенок получил нужный ему предмет, назвать его или его свойство ("Это градусник" или "Это длинный брусок"), обогащая тем самым словарь ребенка.

В процессе организации речевого общения необходимо заботиться о том, чтобы не нарушить эмоциональную сторону общения, чтобы речь не стала самоцелью, не подменила собой деятельность. В противном случае потребность в общении постепенно угаснет, а сама речь станет формальной.

Познавательная функция речи. Рассмотрение познавательной функции речи весьма сложно и многогранно. Мы осветим лишь те проблемы, которые имеют наибольшее значение для развития речи умственно отсталого дошкольника.

Речь является для ребенка средством информации, способом передачи собственного опыта (передачи знаний, способов

действия), средством мышления. Однако даже при нормальном развитии к началу дошкольного возраста создаются лишь начальные предпосылки к осуществлению всех этих задач. Младший дошкольник лишь в очень ограниченных пределах может получить информацию с помощью слова — ему понятна только та информация, которая касается хорошо знакомых, наглядно воспринимаемых предметов, людей в привычной ситуации. Почти совсем невозможна еще передача новых знаний, сведений, способов действия с помощью речи. Мышление осуществляется в основном в наглядном плане и лишь изредка возникает фиксация в слове его цели и результата.

Хотя умственно отсталые дети приходят в дошкольные учреждения на пятом году жизни, их речь, как мы уже говорили, совсем не готова служить средством познания. Перед педагогами стоит задача сформировать познавательную функцию речи, которая связана со смысловой и грамматической сторонами ее развития.

Познавательная функция речи, также как и функция общения, формируется в процессе всей жизни детей, во всех видах деятельности и на всех видах занятий в дошкольном учреждении. С другой стороны, целенаправленная коррекционная работа должна проводиться на специальных занятиях, где происходит уточнение и упорядочивание, обобщение речевого материала.

На первом этапе необходимо соединить слово с образом каждого предмета, действия, качества, свойства или отношения, с которыми знакомятся дети. Слово, сначала названное взрослым, а затем и самим ребенком, должно вызывать в памяти ребенка соответствующее свойство, предмет или действие, качество или отношение. Для того, чтобы слово вызвало в памяти определенный образ, ребенок должен уже достаточно четко воспринимать тот предмет, действие, свойство или отношение, которое это слово обозначает. Например, при слове "стул" ребенок должен вспомнить именно стул, а не табурет или кресло, при слове "чашка" именно чашку, а не стакан, как это часто бывает у умственно отсталых. На первых порах такая конкретизация, как правило, приводит к тому, что слово вызывает в памяти ребенка один или два определенных предмета, знакомых им из личного опыта (не чашка вообще, а те конкретные чашки, которые использовались им в быту; не стул вообще, а тот конкретный стул, на котором сидит педагог, и т.д.). Но через этот этап обязательно необходимо пройти, а в дальней-

шем работать над усвоением обобщенного значения слов.

Тот же этап должен быть пройден и при усвоении обозначения действий – глаголов. Педагоги часто недоучитывают, что за глаголом также должен стоять образ действия, как за существительным стоит образ предмета, а за прилагательным – свойства. У умственно отсталых детей мы часто встречаем смешение обозначений разных действий – у младших дошкольников смешивают "пьет" и "ест", "бежит" и "идет", у старших – "рисует" и "пишет", "вяжет" и "плет" и т.п. В основе такого смешения далеко не всегда лежит плохое запоминание слов, гораздо чаще – их неточная отнесенность, связанная с тем, что дети плохо дифференцируют сами действия, плохо их себе представляют. Другой тип смешения, который мы встречаем в речи умственно отсталых, это название предмета глаголом. Например, глядя на чашку, ребенок на вопрос "что это?" отвечает "пить"; когда показывают шубу, на тот же вопрос отвечают: "гулять", "ходить", что свидетельствует о недифференцированности образа предмета и образа действия, связанного с данным предметом. Во всех этих случаях при ограниченном несобобщенном понимании значения слов мы сталкиваемся с ситуативным пониманием и употреблением речи. Этот необходимый этап в развитии детской речи у умственно отсталых детей выступает значительно позднее, чем в норме, и поэтому рассматривается как одна из особенностей речевого развития.

При развитии восприятия умственно отсталых дошкольников важно соединить воспринятое со словом для того, чтобы сформировать представление, которое может быть вызвано, актуализировано по слову. Не менее важно оно и для развития речи, для освоения значений существительных, обозначающих предметы, и прилагательных, обозначающих качества и свойства. Смешение значений разных слов происходит и здесь, т.к. названия предметов, цветов, форм, определение величин часто даются детям без достаточной уверенности в том, что они четко различают и воспринимают называемые предметы и свойства.

Столь же важно правильно воспринимать, хорошо представлять себе действия реальные и изображенные на картинках. Если каждое действие правильно воспринимается ребенком, хорошо отличается от другого, то будут правильно усваиваться и обозначающие их глаголы. Например, если ребенок правильно различает на картинке бегущего и идущего человека, он не будет, как правило, смешивать глаголы "идет" и "бежит".

Особое внимание следует уделить словесным обозначениям

пространственных отношений. Эти отношения, с одной стороны, трудны для восприятия, с другой – чрезвычайно важны для усвоения детьми предлогов и их значений, во многом определяющих грамматическую структуру фразы в целом.

Хотя усвоение значений слов, как конкретного, так и обобщенного, происходит во всех видах деятельности, каждая из них играет и свою специфическую роль в речевом развитии ребенка. Так, ознакомление с действиями и обозначениями их происходит в основном в процессе выполнения режимных моментов, на занятиях по физическому воспитанию и труду, в подвижных играх; названия предметов и их свойств дети усваивают в процессе ознакомления с окружающим, на занятиях по конструированию и изобразительной деятельности и т.п. Но при этом нужно помнить, что эти занятия ни в коем случае нельзя подчинять только задаче обучения речи. При правильном, целенаправленном формировании деятельности речь будет развиваться значительно полноценнее.

Формирование конкретно отнесенного значения слова является для умственно отсталых детей необходимым этапом в их речевом развитии, но на нем ни в коем случае нельзя останавливаться. Такое конкретно понимаемое слово может вызвать в представлении ребенка лишь определенные, хорошо знакомые объекты, действия, свойства, отношения и ситуации, но не может служить источником передачи новых знаний, усвоения новых способов действия; для этого необходимо владеть более обобщенным значением слова.

Овладение более обобщенным значением слова является следущей задачей в формировании речи умственно отсталых дошкольников. В основе обобщенного значения слов лежит выделение существенных признаков объектов, действий, явлений окружающего мира, способность группировать объекты, их свойства и отношения. Скажем, для того, чтобы слово "часы" приобрело достаточно обобщенное значение, необходимо, чтобы дети поняли, что часы – измеритель времени, существенными признаками которого являются циферблат с делениями (с цифрами) и стрелки, которые, двигаясь по циферблату, показывают время. Величина, форма, цвет, материал, из которого сделаны часы, их принадлежность тому или иному человеку, их местонахождение никакого значения не имеют. Для создания обобщенного значения слов недостаточно организовать при обучении варьирование признака, на котором часто основываются речевые занятия.

Очень часто педагоги и воспитатели пользуются привычны-

ми, стандартными словами, выражениями и вопросами, постоянно повторяя их в определенных ситуациях. В результате у них создается иллюзия понимания речи детьми, усвоения ими определенного речевого материала.

Например, детям постоянно говорят: "красный флажок", "зеленые листики", "желтое солнышко". Дети повторяют те же словосочетания, даже отвечая на вопросы: "Что ты взяла?" - спрашивает педагог. - "Красный флажок", - отвечает девочка. Если в вазе стоят только красные флажки, то все выглядит прекрасно. Но, если поставить перед ребенком вазу с флажками разного цвета, то в руках у девочки может оказаться не красный, а любой другой флажок - синий, желтый, зеленый. Другой пример: на занятии по рисованию воспитатель просит детей нарисовать желтое солнышко. Если перед детьми лежат только желтые карандаши, инструкция будет выполнена верно. Но стоит перед детьми положить набор карандашей, как в рисунках не замедлят появиться "солнышки" разного цвета, вплоть до черного.

Чтобы избежать такого самообмана, связанного с ситуативным употреблением и пониманием речи, педагогам и воспитателям абсолютно необходимо, с одной стороны, менять слова и выражения, употребляемые в одной и той же ситуации, а с другой - менять ситуации, в которых употребляются знакомые слова и выражения. Кроме того, можно создавать и проблемные ситуации, в которых дети поставлены в условия, принуждающие их понимать речь вне привычной ситуации.

Таким образом, познавательная функция речи формируется постепенно, по мере развития как деятельности, так и самой речи. Это, однако, не означает, что в обучении детей речь может включаться лишь тогда, когда она может полностью принять на себя передачу ребенку знаний. Напротив, речь в ее познавательной функции используется с самого начала обучения. Только вначале она фиксирует уже полученный ребенком опыт, закрепляет и обобщает его, затем включается в самый процесс познания нового наряду с наблюдением или действием, а к старшему дошкольному возрасту используется сначала для того, чтобы вызвать в памяти ребенка хорошо знакомые предметы, действия, ситуации, а затем и для того, чтобы передать новые знания, описать новые, незнакомые предметы, ситуации с опорой на имеющиеся у детей наглядные представления.

Регулирующая функция. Известно, что словесная регуля-

ция деятельности и поведения может осуществляться взрослым по отношению к ребенку, а также самим ребенком. Словесная регуляция деятельности ребенка со стороны взрослого возникает и развивается раньше, чем собственная регуляция деятельности.

Широко распространенным в обучении видом словесной регуляции является инструкция. С самого начала обучения взрослые с помощью инструкции регулируют поведение ребенка, цель и способы его действий. Однако в отношении умственно отсталого ребенка такое воздействие далеко не всегда приводит к нужному результату. Дети могут недостаточно четко понимать значение слов, определяющих предмет, с которым надо действовать, его свойства, пространственное расположение или отношение между предметами, либо слов, обозначающих сами действия, направления движения и т.п. Например, если ребенку дается инструкция: "Положи красный кубик на зеленый", а он не знает слов "красный", "зеленый", то он кладет кубики в любом порядке. Если он не знает значения предлога "на", его действия с кубиками будут вообще нецеленаправленными. Случается, что дети не знают значения глагола "положи", вернее, не дифференцируют его с глаголом "поставь" и т.п. Во всех этих случаях инструкция фактически остается невыполненной.

Другой причиной невыполнения инструкции может быть "потеря инструкции", ее забывание в ходе выполнения задания. Особенно это относится к сложной, двухчленной инструкции. Например, когда говорят ребенку: "Набери воды в лейку и полей лук", ребенок, выполнив первую часть инструкции, останавливается с лейкой в руках и не знает, что ему делать дальше, или же просто выполняет привычное действие — поливает цветок вместо лука.

Особенно плохо воспринимают умственно отсталые дети инструкции, описывающие порядок действий (сначала, потом) и способы действий.

Все это свидетельствует о том, что изолированное применение словесной инструкции не может на первых порах регулировать поведение и деятельность умственно отсталого ребенка.

Значит ли это, что словесного инструктирования на первых порах обучения умственно отсталых детей не нужно? Нет. На первых порах обучения инструкцию следует применять с наглядными методами обучения. Всегда надо заботиться о том, чтобы инструкция не содержала незнакомых для ребенка слов и выражений. Если же все-таки такие слова употребляются, то лишь как подкрепление жеста, совместного с ребенком действия

или наглядного показа. Сложную словесную инструкцию следует вводить в обучение постепенно, применяя для облегчения ее понимания членение инструкции, образную форму инструкции, повторение инструкции на каждом этапе деятельности ребенка. Рекомендуется применение инструкции, которую условно можно назвать "комбинированной": условия деятельности задаются ребенку в словесной форме, а предмет, свойство или качество дается в наглядной форме. В такую инструкцию может также включаться и жест.

Постепенно по мере ознакомления ребенка с предметами, их свойствами и отношениями, с действиями и обозначающими их словами характер инструкции должен меняться. В инструкцию должны включаться не только слова, обозначающие предметы и действия, но и слова, определяющие их свойства, качества и отношения, порядок действий. В случае затруднений необходимо снова подключать наглядные средства - жест, показ, образец. Усложняется со временем и структура инструкции - ребенка специально ориентируют на запоминание двух-, а затем и трехчленной инструкции. К концу дошкольного обучения умственно отсталые дети должны уже уметь подчиняться инструкции, вычленять из нее цель деятельности, соблюдать предложенный порядок выполнения действий, опираться при выполнении инструкции на понимание описанной в ней ситуации не только в привычных условиях, по отношению к знакомым объектам или правилам поведения, но и в новых.

В связи с развитием деятельности и речи ребенка, с усвоением нравственных норм и правил поведения регулирующую роль начинает играть и собственная речь ребенка. Сначала собственная словесная регуляция детей стимулируется и организуется взрослыми, постоянно привлекающими детей к оценке поведения и результатов деятельности как своих, так и товарищей, активизируя при этом не только словесную оценку ("хорошо", "плохо", "верно", "неверно", "такое", "не такое"), но и словесную формулировку правил поведения ("нельзя ходить по лужам", "нужно ходить парами" и т.п.).

Высшей формой словесной регуляции деятельности является планирование своей деятельности. У нормально развивающихся детей оно появляется к старшему дошкольному возрасту. У умственно отсталых без специальной коррекционной работы планирующая функция речи вообще не возникает в пределах дошкольного возраста (Лубовский В.И., 1978). Однако при правильной организации коррекционной работы этот вид регуляции появля-

ется, что имеет огромное значение для всей последующей жизни умственно отсталого ребенка, так как является необходимым условием развития учебной и трудовой деятельности.

В качестве одного из важных направлений в этой работе мы рассмотрим проведение дидактических игр по развитию наглядного мышления.

При решении практических задач в проблемной ситуации перед ребенком прежде всего возникает цель. Чтобы достигнуть этой цели, он должен проанализировать условия задачи, найти средство достижения цели и произвести нужное действие. Мы с самого начала учим ребенка фиксировать в слове все этапы своего действия. Например, в задании "Поймай рыбку" ребенка сначала спрашивают: "Что тебе надо сделать?" и помогают ответить: "Надо поймать рыбку". Потом его спрашивают: "Ты можешь рукой достать рыбку?" "Нет," - отвечает ребенок. Таким образом педагог помогает ребенку осмыслить и зафиксировать в слове условия задачи. После этого ребенку предлагается найти подходящее орудие, которое поможет достичь цели. Педагог говорит: "Найди, чем можно поймать рыбку". Когда ребенок возьмет сачок и достанет рыбку, педагог спрашивает: "Что ты сделал?" "Поймал рыбку", - отвечает ребенок, фиксируя результат. После выполнения задания педагог фиксирует в речи весь ход действий ребенка: "Правильно, тебе надо было поймать рыбку, но рукой достать ее нельзя. Поэтому ты нашел сачок и поймал им рыбку".

На следующем этапе от ребенка требуется уже не только фиксация отдельных этапов действия, но и словесный ответ о проделанном действии в целом, т.е. теперь вместо педагога итог своих действий производит сам ребенок. Разумеется, педагог помогает ему в случае необходимости.

В старшем дошкольном возрасте, когда дети уже умеют давать достаточно последовательный отчет о проделанных действиях, включающий определение цели, условий, средства и результата выполнения задания, им предлагается рассказать, как они будут выполнять задание, т.е. заранее спланировать свои действия в речи. При этом первые задания на планирование обязательно даются на знакомом материале, на заданиях, которые уже раньше выполнялись детьми. В дальнейшем можно предложить детям планировать свои действия в новых, но сходных со знакомыми задачах. Таким образом, к концу дошкольного возраста удастся сформировать у детей элементы словесного планирования.

Работа над развитием речи в жизни ребенка многопланова и должна опираться на знание психологических закономерностей развития речи в дошкольном возрасте и особенностей развития умственно отсталого ребенка. Лишь в этом случае формирование речи будет носить подлинно корригирующий характер.

### Л и т е р а т у р а

- Венгер А.А., Выгодская Г.Л., Леонгард Э.И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. - М.: Просвещение, 1972. - 143 с.
- Гаврилушкина О.П. Развитие речи умственно отсталых дошкольников в процессе овладения изобразительной деятельностью // Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста: Сб. науч. тр. АПН СССР, НИИ дефектологии / Под ред. Л.П. Носковой. - М., 1982. - С. 66-77.
- Давыдова С.И. Роль действий по подражанию, образцу и словесной инструкции в обучении умственно отсталых дошкольников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1976. - 20 с.
- Катаева А.А., Давыдова С.И. Обучение умственно отсталых дошкольников в игровой форме с использованием показа и словесной инструкции // Дефектология. - 1976. - № 1. - С. 69-74.
- Катаева А.А. Развитие речи у детей с нарушением интеллекта и их умственное воспитание // Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста: Сб. науч. тр. АПН СССР, НИИ дефектологии / Под ред. Л.П. Носковой. - М., 1982. - С. 84-90.
- Костина Т.В. Развитие понимания речи у умственно отсталых детей четырехлетнего возраста // Коррекционно-воспитательная работа в специальных дошкольных учреждениях. - М.: АПН СССР, 1976.

- Костандян Н.А. О некоторых вопросах детского словообразования у нормальных и умственно отсталых детей // Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями умственного и физического развития. - Минск, 1985. - С. 26-30.
- Кузнецова Г.В. Некоторые особенности речевого развития умственно отсталых детей дошкольного возраста // Дефектология. - 1976. - № 3. - С. 78-82.
- Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). - М.: Педагогика, 1978. - 223 с.
- Морозова Н.Г., Кузнецова Г.В. Особенности познавательной деятельности и обучения умственно отсталых детей дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 1978. - 32 с.
- Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. - М.: Педагогика, 1977. - 198 с.
- Развитие общения у дошкольников / Под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисициной. - М.: Педагогика, 1974. - 288 с.
- Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя детского сада / Под ред. Ф.А. Сохина. - М.: Просвещение, 1984. - 223 с.
- Соколова Н.Д. Развитие речевого общения умственно отсталых дошкольников в игре // Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста / Под ред. Л.П. Носковой. - М., 1982. - С. 56-65.
- Цикото Г.В. Понимание устного рассказа умственно отсталыми детьми дошкольного возраста и коррекционная работа над ним // Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе. - М., 1977. - С. 56-66.

## VAIMSELT ALAARENENUD KOOLIEELIKUTE JOONISTAMISE JA SEDA SAATVA KÕNE ISEÄRASUSTEST

U. Toome

Kujutavad tegevused, eelkõige joonistamine, on koolieelikutel esimeseks jõukohaseks tegevuseks. Laste joonistamisoskus eeldab rikkalikke kogemusi, mida nad saavad ümbritsevast keskkonnast esemetega tegutsemisel, nende erinevaid omadusi tundma õppides. Vajalikuks eelduseks on ka graafilise tegevuse oskused ning täiskasvanupoolne juhendamine. Nagu märgivad mitmed autorid (Казакова Т.Г., 1980; Мухина В.С., 1985 jt.), ei kajasta laps oma joonistustes mitte ainult olemasolevaid kujutlusi objektidest, vaid kõike, mida ta tema kohta teab ning mida ta oluliseks ja ilusaks peab. Emotsionaalsete protsesside tihedat seost joonistamisega näitab ka laste tegevust saatev kõne. Lapsed räägivad kujutatavast objektist, žestikuleerivad, osutavad sellele. Seega mõjutavad joonistamist võrdväärselt nii intellektuaalne kui ka emotsionaalne faktor.

Rõhutatakse, et just tegutsemine erinevate esemetega ning täiskasvanupoolne suunamine loovad eelduse kujutava tegevuse tekkeks.

Esiialgu laps lihtsalt kritseldab, s.o. järeleaimava e. sihitu kritseldamise ajajärk. Seejärel hakkab laps juba oma joonistustele omistama teatud tähendust, s.t. otsib seost reaalsete objektidega. Just sel perioodil muutub kõne joonistamise lahutamatuks osaks. Avaldub joonistamise mänguline iseloom. Joonistades laps nagu tegutseks reaalses situatsioonis. Õige pea, toetudes kõne ja mõtlemise arengule, läheb laps difuussetelt graafilistelt kujunditelt üle konkreetsete objektide ning sealt edasi süžeede kujutamiseni joonistustes.

Eelõeldust selgub, et joonistamine ja selle areng on väga tihedalt seotud kõnega. L. Võgotski (Вьготский Л. С., 1983, III, lk. 186) väidab, et väikese lapse joonistamist võib vaadelda kui sümboolset kõnet (graafilist jutustust). Seejuures 3-aastane laps veel ei tea oma joonistuse sümboolset tähendust, küll aga mõistab seda 7-aastane. Vastavalt muutub ka joonistatava objekti nimetuse kasutamine, mis protsessi lõpust liigub algusesse. Kõne, sageli ainult üks sõna kajastab sel juhul järgneva joonistuse plaani

(Выготский Л.С., 1983, V, lk. 201), s.t., et lapse kõne, mis varem kajastab tegevuse olulisi muutusi kaootiliselt (kaasnes tegevusega), hakkab tegevust ennetama (Выготский Л.С., 1984, VI, lk. 34 - 35). Autor kirjeldab ühtlasi nimetatud protsessi kolme etappi (Выготский Л.С., 1984, IV, lk. 154):

Esimesel etapil laps joonistab ja seejärel nimetab, mida joonistas. Kui temalt aga küsida, mida ta joonistab, ei oska laps vastata. Tal ei ole veel oma tegevuse plaani.

Teisel etapil suudab laps juba enne tegevuse lõppu öelda, mis peab välja tulema, s.t. ennetab ideaalses plaanis protsessi lõppu. Järelikult, vähemalt osaliselt allub joonistamine juba lapse soovile.

Kolmandal etapil laps kõigepealt teatab, mida kavatses joonistada. Joonistamine sõltub seega täielikult lapse soovist ja eelnevast plaanist.

Seega on igal etapil kõne roll erinev: esimesed joonistamisega kaasnevad repliigid kinnistavad tegevuse tulemuse, on selle kokkuvõtteks; seejärel kajastab kõne üksikuid momente, ootamatuid raskusi ja muutusi tegevuses; lõpuks väljendatakse kõnes oma kavatsusi ja tegevuse plaani.

Tunduvalt aeglasemalt ja suurte iseärasustega areneb vaimselt alaarenenud koolieelikute joonistamisoskus. Autorid (Гаврилушкина О. П., 1978, 1984; Грошенко И.А., 1982), kes on uurinud nende laste joonistamisega kaasnevaid iseärasusi, märgivad, et spontaanse arengu tingimustes ei jõua vaimselt alaarenenud koolieelikud neile püstitatud ülesannete täitmiseni. Neil säilib primitiivne kritseldamine, sest puudulikult on arenenud sellised olulised produktiivse tegevuse eeldused nagu normile vastav sensoorsete ja motoorsete funktsioonide, kõne ning emotsionaal-tahtelise sfääri areng. Nagu näitavad O. Gavriluškina uurimused, vaimselt alaarenenud koolieelikute kujutava tegevuse oskused siiski arenevad. Autor rõhutab, et õigesti organiseeritud eriopetuse korral omandavad ka nimetatud lapsed mitte ainult oskuse kujutada oma joonistustes erinevaid esemeid, vaid ka edasi anda süžeid.

Kirjanduses leidub vähe andmeid vaimselt alaarenenud koolieelikute joonistamist saatva kõne kohta. Selgub, et ilma spetsiaalse õpetamiseta ei kujune neil välja oma tegevuse planeerimise oskust kõne abil. A. Strebeleva, kes on uurinud kaemuslik-praktilise mõtlemise arengut ja selle ku-

jundamist vaimselt alaarenenud koolieelikutel, väidab, et nimetatud lapsed suudavad vaid anda hinnangut oma tegevuse resultaadile (Стребелева Е.А., 1985).

Käesolevas uurimuses seatigi eesmärgiks välja selgitada vaimselt alaarenenud 3 - 8-aastaste laste joonistamise ja seda saatva kõne iseärasused individuaalse vabajoonistamise tingimustes. Eesmärgist tulenevalt püstitati ülesandeks kindlaks määrata katseisikute joonistamisoskuse tase ning analüüsida antud tegevuses ilmnevaid iseärasusi. Paralleelselt pöörati tähelepanu ka joonistamist saatvale kõnele, selle sagedusele, adekvaatsusele ja kasutamisele, lähitudes kõne funktsioonidest.

Katsed tehti ajavahemikus 14. VII - 30. VII 1986. a. Katseisikutena osalesid Rakvere raj. Inju Lastekodu kasvandikud. Kokku uuriti 37 3 - 8-aastast last, diagnoosiga vaimne areng debiilsuse astmes. 6 katsealusel oli diagnoositud ka tserebraalparaliis. Ülevaate katseisikute jaotuse kohta nende vanuse ning erioõpetuse aasta järgi annab tabel 1.

T a b e l 1

Katseisikute grupid vanuse ja õppeaasta järgi

Laste grupp õ.-a.	3 - 4-a.	5 - 6-a.	7 - 8-a.	Kokku
0	2	1	-	3
I	7	1	-	8
II	1	3	-	4
III	-	6	5	11
IV	-	-	11	11
Kokku	10	11	16	37

- 0 - lapsed, kes pole seni erioõpetust saanud,
- I - esimene õppeaasta,
- II - teine õppeaasta,
- III - kolmas õppeaasta,
- IV - neljas õppeaasta.

Uuritavas rühmas oli poisse 25, tüdrukuid 12. Kõik katsealused, välja arvatud üks, olid eelnevalt viibinud väi-

kelastekodus. Seetõttu oli neil kõigil emakeeleks, vaatamata rahvusele, eesti keel.

Uurimismeetodina kasutati konstateerivat eksperimenti. Katsealuseid uuriti individuaalselt. Laps istus laua taga, tema ette asetati puhas paberileht ja komplekt värvipliiatseid (punane, sinine, roheline, kollane, must, pruun, oranž). Seejärel anti lapsele järgmine korraldus: "Joonista, mis sulle meeldib!". Protokollis fikseeriti joonistamiseks kulunud aeg, tegevuste iseloom ja seda saatev kõne. Töö lõppedes anti lapsele korraldus: "Räägi, mida sa joonistasid!"

Katse käigus ilmnes kõikides vanuserühmades positiivne suhtumine tegevusse. Peaaegu kõik katsealused olid kohe ja meelsasti nõus neile esitatud korraldust täitma. Ainult üks laps arvas, et ta ei oska joonistada, kuid asus siiski ülesannet täitma. Vaatamata tulemustele, olid osa lapsi oma tööga väga rahul, otsides aeg-ajalt sellele kinnitust ka täiskasvanult. Suurem osa lapsi aga jäi oma töö suhtes ükskõikseks.

Järgnevalt peatume lähemalt katsetulemustel vanuserühmade kaupa.

3 - 4-aastased lapsed. Rühmas oli katsealuseid 10. Eriõpetuse aasta järgi kuulusid siia lapsed, kes olid asutuses viibinud vaid mõned päevad, samuti need, kes olid eriõpetust saanud ühe või isegi kahe õppeaasta jooksul. Antud asjaolu tingis ilmselt küllaltki suured erinevused laste võimetes. See ilmneb juba laste huvis joonistamisvahendite ja joonistamise enda vastu. Huvi üheks näitajaks on aeg, mille jooksul ülesannet täideti. 3 - 4-aastased vaimselt alaarenenud lapsed joonistasid keskmiselt 6 min. 51 sek., erinevused laste vahel olid väga suured (minimaalne tegutsemisaeg 3 min. 12 sek., maksimaalne 13 min. 50 sek.). Samas ei luba katsete tulemused väita, et pikemaajalisem tegutsemine oleks alati seotud parema joonistamisoskusega. Teistest kauem tegutsesid just need kaks last, kelle tegevust iseloomustab protsessuaalsus.

Katsetest selgub, et joonistamisoskus on selle rühma lastel nõrk. Domineerib järeleaimav kritseeldamine (6 katsealust 10-st). Lapsed teavad, mis funktsioonis pliiatsit ja paberit kasutatakse. Kõik katsealused võtsid kätte 1 pliiatsi ja asusid paberile kriipse tõmbama. Aga ükski nimetatud 6-st lapsest ei suutnud pärast öelda, mida nad olid kujutanud. Nende kritseeldamist iseloomustab sageli ka huvi

puudumine oma töö resultaadi vastu. Laps küll "joonistab", kuid pilguga ta oma tööd ei fikseeri. Küllaltki sageli kalduvad just need lapsed (6-st 5) alustatud tegevusest kõrvale (unustavad korralduse) ning hakkavad pliiatsiga mängima. Näit. Rainer T. (4-a.) võttis kõik pliiatsid kätte, asetas lauale, võttis uuesti kätte, ladus karpi jne. Ühel lapsel (Andro K. 3,5-a.) võis täheldada ka joonistamisvahenditega manipuleerimist. Laps võttis pliiatsid ühte kätte, asetas siis teise ja keerutas sõrmede vahel, samas oma tegevust hooliga jälgides. Ebaadekvaatset tegutsemist oli mainitud 6 katsealusel ainult ühel korral. Nimelt korjas Janek J. (3 a. 5 k.) kõik pliiatsid kätte ning tagus neid vastu laua serva. Tuleb märkida, et Janek ei olnud seni eriõpetust saanud.

3 - 4-aastaste laste gruppi kuulus ka kaks sellist last, kelle joonistamisoskus oli sihiteadliku kritseldamise staadiumis. Kuigi ka nende tööd on väliselt lihtsalt kritseldused, viitab nende tegevust saatev kõne sellele, et lapsed ise teavad, mida nad joonistasid.

Kaks antud katsealuste rühma kuuluvat last olid üleminekul kritseldamiselt esemelise joonistamise staadiumisse. Nende töid iseloomustab valdavalt küll veel kritseldamine (mõnikord ka sihiteadmatu), kuid mõned objektid on esitatud tunnuste kaudu juba ära tuntavad. Samas tuleb rõhutada, et kumbki katsealustest suutis kujutada siiski vaid ühte objekti ning seda korduvalt. Näiteks joonistas Veroonika (4 a. 2 k.) 12 õhupalli, täites nendega paberilehe mõlemad küljed.

Järgnevalt analüüsime katseisikute kõnet joonistamise ajal. 3 - 4-aastased vaimselt alaarenenud koolieelikud, nagu näitab katsetulemuste analüüs, tavaliselt vaikivad. Korragi ei kasutanud kõnet kolm grupi 10 katsealusest. Kõik nimetatud lapsed olid sihitu (järeleaimava) kritseldamise staadiumis ning ei suutnud ka vastata küsimusele, mida nad joonistanud olid. Ülejäänud katsealustel (7) registreeriti 30 kõne kasutamise juhtu. 7 katsealusest 5 rääkisid vaid üksikjuhtudel, põhiliselt oli tegemist oma tegevuse kommenteerimisega (11 korral 15-st juhust). Neli last pöördusid täiskasvanu poole siis, kui taheti oma tööd demonstreerida ("Tädi, vaata!") või kui otsiti lahendust mingile küsimusele. 10 katsealusest kahe lapse joonistamist saatis kõne suhteliselt sagedamini. Need olid lapsed, kellel ka joonistamisoskus oli teiste omast parem, s.t. kes suutsid kujutada

lihtsamaid esemeid. Ka nende kõnet iseloomustab eelkõige oma tegevuse kommenteerimine (6 korral 15-st juhust, kus nad kõnet kasutasid). Näiteks Ründer J. (4 a. 1 k.) rääkis: "Ma teen pika paela." Nimetatud juhtudel olid lapsed oma tegevuse planeerimise II etapil. Ühel juhul tuli ette ka juba sooritatud tegevuse fikseerimist kõne abil (s.o. kõne reguleeriva funktsiooni I etapp) ning kahel juhul registreeriti tegevuse eelnevat planeerimist. Näiteks rääkis Veroonika R. (4 a. 2 k.) õhupalli joonistades: "Nüüd teen täpid ka veel." Seega suutis katsealune kõne abil oma kavatsusi väljendada, mis iseloomustab kõne reguleeriva funktsiooni III arengueta-pi kujunemist.

Katseisikute vähesus vanuserühmas ei luba teha suuri üldistusi. Olemasoleva materjali põhjal võib aga siiski väita, et 3 - 4-aastaste vaimselt alaarenenud koolieelikute iseseisev joonistamine jääb suures osas sihitu kritseldamise tasandile. Lapsed, kelle joonistamisoskus on nõrk, tavaliselt oma tegevust kõnega ei saada. Järelikult avaldub otsene seos joonistamisoskuse ning seda saatva kõne vahel. Viimast kinnitab ka asjaolu, et need lapsed, kes kritseldasid juba sihiteadlikult või kes suutsid kujutada lihtsamaid objekte, kasutasid aeg-ajalt ka kõnet. Nagu eespool öeldud, domineeris neil oma tegevuse kommenteerimine. Vaid üksikjuhtudel oli katseid oma tegevust kõne abil ka planeerida.

Järgnevalt vaatleme, millised iseärasused ilmnesid 5-6-aastaste vaimselt alaarenenud laste vabajoonistamisel. Sellesse vanuserühma kuulus 11 last. Põhilise osa (6 last) moodustasid siin III õa. lapsed. Oli ka selliseid, kes olid erioõpetust saanud üks-kaks aastat ja üks laps, kes oli erilasteasutusse alles suunatud. Oma võimetelt oli ka see rühm küllalt erinev. Võrreldes nooremate lastega, on neil aga paremad joonistamisoskused, mis neid ka pikemaks ajaks vastava tegevusega sidusid. Nimelt joonistasid selle rühma lapsed keskmiselt 9 min. 59 sek. Neli last 11-st olid alles sihitu kritseldamise tasandil. Nende kritseldamist iseloomustab veel protsessuaalsus, s.t. laps nagu unustaks ennast teatud tegevust sooritama. Esineb ka pliiaatsitega manipuleerimist, ebaadekvaatset tegutsemist. Näiteks Marika S. (6 a.) pani pliiaatsi suhu ja näris seda. Siinjuures tuleb rõhutada, et kaks last olid erioõpetust saanud kahe, kaks isegi kolme õppeaasta jooksul. Järelikult ei ole laste oskused otseselt seotud nende

õpetamise aastaga. Kaks last olid üleminekul sihiteadliku kritseldamise staadiumi ning ühe lapse puhul võis märkida, et laps küll kritseldab, kuid teab alati, mida ta on püüdnud kujutada. Viimati kirjeldatud laps oli erilasteasutusse alles tulnud. Kahe katsealuse kõne joonistamise ajal ning vastused eksperimentaatori küsimusele lubavad aga väita, et nad on üleminekul esemelise joonistamise staadiumi. Nende kujutatud objektidel on juba mitmeid olulisi tunnuseid, kuid objekti äratundmiseks neist veel ei piisa. Kaks katseisikut 11-st olid aga jõudnud esemelise joonistamiseni. Mõlemad katsealused kujutasid oma joonistustes maja. Kuid nende objektide kujutamist iseloomustab stereotüüpsus: need on ühetaolised nii oma liigilt kui ka kujutamise viisilt. Näiteks joonistas Andres V. (6 a. 5 k.) kolm täiesti ühetaolist maja.

Rõhutada tuleks veel fakti, et 5 - 6-aastastel vaimselt alaarenenud lastel on ka värvipliatsite valimine piiratud. Iga katsealune kasutas keskmiselt kolme pliatsit seitsmest. Kolm last 11-st kasutas kogu joonistamise ajal vaid ühte juhuslikult kätte sattunud pliatsit, 5 - 7 pliatsit kasutas samuti 3 katsealust. Viimased olid kas üleminekul esemelise joonistamise staadiumi või sellesse juba jõudnud.

Jälgides 5 - 6-a. vaimselt alaarenenud laste kõnet joonistamise ajal, tuleb märkida, et ka nende tegevust kõne üldiselt ei saada. Joonistamise ajal vaikis kuus last 11-st. Üksikuid repliike kasutas vaid neli katsealust (kokku 9 juhtu). Põhiliselt (6 juhtu) oli tegemist oma tegevuse teatud momendi kommenteerimisega. Näiteks rääkis Kaire K. (6 a. 5 k.), joonistades akent: "Nüüd teen sinisega." Kolmel juhul ei olnud kõne joonistamisega üldse seotud. Nii vaatas Ermo T., (5 a.) joonistamise ajal toas ringi ja rääkis: "See on Silva tuba. Näe, Buratino." Ainult ühe lapse joonistamist antud grupis iseloomustab kõne kasutamine selle kõikides funktsioonides. Domineeris oma tegevuse kommenteerimine ning kokkuvõtete tegemine tehtust. Nimetatud laps oli erioõpetust saanud vaid ühe õppeaasta jooksul ning jõudmas esemelise joonistamise staadiumi.

Kokkuvõttes võib öelda, et ka 5 - 6-aastaste vaimselt alaarenenud koolieelikute joonistamine on veel valdavalt kritseldamise tasandil. Huvi antud tegevuse vastu on aga juba suurem. Vaid mõned lapsed on jõudnud objektide äratuntava kujutamiseni. Nende joonistusi iseloomustab aga ste-

reotüüpsus. Ka 5 - 6-aastased vaimselt alaarenenud lapsed joonistamise ajal valdavalt vaikivad. Vaid mõnede laste joonistamist jälgides võib registreerida põhiliselt oma tegevuse kommenteerimise momente. Esineb ka situatsiooniga mitte seotud kõnet. Need lapsed aga, kelle joonistamisoskus on parem, kasutavad ka kõnet.

7 - 8-aastased vaimselt alaarenenud laste joonistamise tulemused näitavad ära selle tasandi, milleni võivad intellektipuetega koolieelikud koolimineku ajaks jõuda. Vanematel lastel on noorematega võrreldes veelgi suurem ja püsivam huvi tegevuse vastu. Joonistamiseks kulutas selles rühmas iga laps keskmiselt 10 min. 32 sek. Erinevused laste vahel on aga endiselt suured. Minimaalne tegutsemisaeg oli 3 min. 45 sek., maksimaalne 19 min. 20 sek. Kauem tegutseti eelkõige seetõttu, et erioptetusega oli omandatud mitmete objektide kujutamise oskus. Neid varem kujutatud objekte joonistati ka vabajoonistamisel. Võib öelda, et vaimselt alaarenenud 7 - 8-aastane laps joonistab seda, mida talle on õpetatud, s.t. ilmneb stereotüüpsus. Nii näiteks 68 objektist, mida selle rühma lapsed joonistasid, kujutati 19-l (27,9 %) inimest. Sagedamini joonistati veel maja, päikest, lilli ja pilvi. Mitteootuspäraselt (rühmas oli 12 poissi) oli vaid ühel joonistusel ka auto. Stereotüüpsust kinnitab ka asjaolu, et kõik katsealused kujutasid neid objekte äärmiselt ühetaoliselt. Näiteks oli maja alati kahekorruseline, korstnaga, millest kerkis suitsu, ning ka sarnase akende paigutusega. Samas lubab aga eelõeldu väita, et 7 - 8-aastased oligofreenikud on jõudnud juba esemelise joonistamise staadiumi (12 katsealust 16-st), iga laps kujutas oma joonistuses keskmiselt nelja objekti. Vaid kahe katsealuse joonistamises oli veel kritseldamise momente. Üks uuritav, vaatamata sellele, et ta oli viibinud erilasteasutuses juba neli õppeaastat, oli endiselt järeleaimava kritseldamise tasandil. Kuid sellel lapsel oli diagnoositud vaimset alaarengut ka kõige raskemas astmes.

Juba teatud süžee kujutamiseni oli jõudnud üks katsealune. Kuigi ka tema joonistas samu objekte mis teisedki katsealused, olid need objektid omavahel teatud suhtes ja ka tegevuses. Seda kinnitas lapse (Jaanika K., 8 a.) enda poolne selgitus: "Viis last võimleavad. Kasvataja näitab ette. Need on Jüri, Oksana, Kalle."

Jälgides värvipliatsite kasutamist, võis märgata, et vaatamata joonistamisoskuse kasvule, iseloomustab neid lapsi endiselt piiratud värvivalik. Kuus last 16-st kasutas kõikide objektide kujutamisel esimest juhuslikult valitud värvipliatsit. See tingis kohe ka ebaadekvaatsuse esemete kujutamisel. Nii joonistati siniseid ja rohelisi inimesi ning sinist ja pruuni päikest. Ebaadekvaatset värvide kasutamist oli 12 objekti joonistamisel 68-st.

Veel iseloomustab kõnealuseid lapsi juba kord lõpetatud objektide juurde tagasipöördumine. Kord saavutatut püütakse täiendada. Ühelt poolt näitab see, et lapsed oma tegevust eelnevalt ei planeeri. Mõju avaldab ka püsiv tegevustegeluse.

Kõnet joonistamise ajal registreeriti 39 korral. Kogu tegevuse ajal vaikus kaheksa last 16-st. Üksikuid rep-  
liike ütles neli last. Pidevalt saatis kõne vaid ühe katsealuse joonistamist. Seega 7 - 8-aastaste oligofreenikute joonistamist kõne üldiselt ei saada. Kaks katsealust so-  
sistasid, mis näitab, et tegevust saatev kõne on neil muutumas sisekõneks. Analüüsides lastegrupi kõnet kõnefunktsioonide seisukohalt, leidsime, et ka selles vanuses koolieelikutel on juhtival kohal oma tegevuse kommenteerimine (20 korral 39-st, mil kõnet kasutati). Seitsmel korral fikseeriti kõne abil juba sooritatud tegevus (nt. Jüri S., 8 a., rääkis: "Nüüd on maja ja suitsu tegin ka.") ning vaid kolmel juhul võis täheldada, et laps püüab teatud etappi oma tegevuses ka eelnevalt planeerida (nt. Jüri S., 8 a.) teatas enne joonistama hakkamist: "Mina teen endale maja ja lapsed on õues."). Kaheksal korral kasutati kõnet ka täiskasvanuga suhtlemiseks, seda põhiliselt abi saamiseks. Näiteks Oksana K. (7 a.) pöördus eksperimentaatori poole küsimusega: "Aga pilved? Kuidas teen? Kas sinised?".

Tegevusega ei olnud lapse kõne seotud ühel juhul: katsealust huvitas, kes järgmisena joonistama tuleb.

Seega jõuavad 7 - 8-aastased vaimselt alaarenenud lapsed esemelise joonistamise tasandile. Kujutatavate objektide valik on aga väike ning kujutamise viis stereotüüpne. Sagedane on piiratud ning ebaadekvaatne värvide kasutamine. Vaatamata joonistamisoskuse tõusule, ei kasva tegevust saatva kõne osatähtsus. Enamus lapsi ka selles vanuses va-  
kib joonistamise ajal. Ülejäänutel on tugevasti ülekaalus oma tegevuse teatud momentide kommenteerimine.

## Kokkuvõte

Katsete analüüsil saadud tulemused, vaatamata suhteliselt vähesele katseisikute arvule, võimaldavad siiski teha mõningaid üldistusi vaimselt alaarenenud koolieelikute joonistamisoskuse ja joonistamist saatva kõne kohta.

1. Vaimselt alaarenenud koolieelikud tunnevad huvi joonistamise vastu. Nooremate laste puhul on see veel lühiajaline ja ebapüsiv, vanematel koolieelikutel püsivam. Huvi ja joonistamiseks kulutatud aeg on kindlalt seotud joonistamisoskuse tasemega. Iseloomulik on aga vähene emotsionaalsus.

2. Vaimselt alaarenenud 3 - 8-aastaste laste joonistamisoskus on madal. Noorematel lastel domineerib järeleaimav sihitu kritseldamine. Erinevalt oma normaalsetest eakaaslastest 3 - 4-aastased oligofreenikud sageli ei jälgi, mida nad pliiatsiga teevad. 5 - 6-aastased lapsed on suures osas sihiteadliku kritseldamise staadiumis (normaalse arengu korral võib see kesta 3. eluaasta lõpuni). 7 - 8-aastased lapsed suudavad kujutada juba teatud kindlaid objekte. Nii kujutatud objektide valik kui ka kujutamise viis on stereotüüpsed. Selle üheks põhjuseks võib olla asjaolu, et lastekodulaste kokkupuuted ümbritseva maailma esemete ja nähtustega on väga piiratud. Samal ajal ilmneb aga selgelt, et joonistatakse ainult seda, mida neile on varem spetsiaalselt õpetatud. Kui normaalsete koolieelikute joonistused koosnevad harva üksikobjektidest, s.t. nad kujunevad õige pea kompositsioonideks, siis vaimselt alaarenenud koolieelikutel eksisteerivad kõik kujutatud objektid üksteisest eraldi. Vaid üksikutel lastel võime täheldada, et püütakse edasi anda juba teatud sündmustikku. Kõikides vanuserühmades ilmes ebaadekvaatsus värvide kasutamisel.

3. Joonistamise ajal vaimselt alaarenenud koolieelikud valdavalt vaikivad. 46 % katseisikutest vaikis kogu tegevuse kestel, 37,9 % kasutas vaid üksikuid repliike. Pidevalt saatis oma tegevust kõnega üks vanema rühma laps. Kõnet kasutasid just need lapsed, kelle joonistamine oli jõudnud esemete kujutamiseni.

Kõikides vanuserühmades domineerib oma tegevuse kommenteerimine. Ka 7. - 8. eluaastaks ei ole veel välja kujunenud oma tegevuse reguleerimine kõne abil. Piiratud ka-

sutatakse kõnet ka suhtlemisfunktsioonis. Nii noorematel kui ka vanematel lastel esineb üksikutel juhtudel ebaadekvaatset või tegevusega mitteseotud kõne kasutamist.

Katsete tulemused näitavad, et kuigi vaimselt alaarenenud koolieelikute joonistamisoskus vanuse kasvades eriõpetuse tingimustes tõuseb, ei jõua 7 - 8-aastased oligofreenikud kaugeltki normaalsete eakaaslaste tulemusteni. Eriti teravalt ilmneb see mahajäämus tegevust saatvas kõnes.

#### K i r j a n d u s

- Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Собр. соч. - М.: Педагогика, 1983. - Т. III.
- Выготский Л.С. Основы дефектологии // Собр. соч. - М.: Педагогика, 1983. - Т. У.
- Выготский Л.С. Детская психология // Собр. соч. - М.: Педагогика, 1984. - Т. IV.
- Выготский Л.С. Научное наследство // Собр. соч. - М.: Педагогика, 1984. - Т. VI.
- Гаврилушкина О.П. О воспитании самостоятельности у умственно отсталых дошкольников в процессе занятий изобразительной деятельностью // Воспитание аномальных детей в дошкольных учреждениях / Под ред. Н.Г. Морозовой. - М.: АПН СССР НИИД, 1978.
- Гаврилушкина О.П. Развитие изобразительной деятельности умственно отсталых детей дошкольного возраста // Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / Под ред. Л.П. Носковой. - М.: Педагогика, 1984.
- Грошенко И.А. Изобразительная деятельность во вспомогательной школе. - М.: Просвещение, 1982.
- Казакова Т.Г. Изобразительная деятельность младших дошкольников. - М.: Просвещение, 1980.
- Мужина В.С. Психология дошкольника / Под ред. Л.А. Венгера. - М.: Просвещение, 1985.
- Стребелева Е.А. Дидактические игры для развития наглядно-действенного мышления умственно отсталых дошкольников // Коррекционно-развивающая направленность обучения умственно отсталого ребенка. - М.: МГПИ, 1985.

## ОСОБЕННОСТИ РИСОВАНИЯ И СОПРОВОЖДАЮЩЕЙ РЕЧИ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Ю. Тооме

### Резюме

Известно, что сопровождающая речь выполняет у ребенка при рисовании различные функции (Л.С. Выготский). Сперва ребенок говорит только о том, что он уже нарисовал; затем во время рисования ребенок говорит, как он будет продолжать свою деятельность; наконец, речь выполняет истинно регулирующую - планирующую функцию, т.е. передвигается в начало процесса изобразительной деятельности.

Сопровождение рисования речью у умственно отсталых дошкольников изучено недостаточно. В то же время известно, что данному контингенту дошкольников во время практической деятельности в основном свойственны только отдельные высказывания после решения практической задачи (Л.А. Стребелева).

Нами исследована речь и изобразительная деятельность у 37 умственно отсталых дошкольников в возрасте 3-8 лет. Дети 3-4 лет "рисовали" в среднем 6 мин 51 сек (10 человек). Из них 7 детей сопровождали свою деятельность отдельными высказываниями (всего 30 реплик). Чаще всего дети данной группы фиксировали уже сделанное (I этап) или говорили о том, что в данный момент рисуют (II этап). Только в двух случаях отмечались элементы планирования (например, "Сделаю ещё точки").

Дошкольников 5-6 лет было 11. Среднее время рисования в группе - 9 мин 50 сек. Свою деятельность сопровождали речью 5 детей, один из них приводил реплики, при этом в разных функциях. Остальные обычно комментировали свою деятельность (II этап).

7-8-летние дети рисовали в среднем 10 мин 32 сек, их рисунки отличались, как правило, стереотипностью. Речевые реплики были отмечены у 8 детей из 16-ти. Они также чаще всего комментировали свою деятельность (20 реплик из 39). На втором месте - фиксация сделанного. Попытки планирования встречались только в 3 случаях.

Необходимо отметить, что у более младших детей реплики (иногда совсем не связанные с ситуацией) носят чисто случайный характер, а старшие дошкольники иногда используют речь во время рисования и в коммуникативной функции (просят о по-

мощи), что можно в некоторых случаях рассматривать как косвенное планирование деятельности.

Итак, больше половины детей рисуют молча. Остальные применяют речь прежде всего для комментирования своего конкретного действия. Попытки планирования отмечались только в единичных случаях.

## S i s u k o r d      С о д е р ж а н и е

### I. Изучение аномальных школьников

<b><u>T. Aunapu.</u></b> Üliõpilastööd vaimselts alaarenenud laste füüsilisest arengust .....	3
T. Aunapu. Дипломные работы о физическом развитии умственно отсталых детей. Р е з ю м е .....	II
<b><u>K. Plado.</u></b> Arenguhälvetega õpilaste liitlausete koostamise oskustest . .....	12
K. Plado. Об умениях составления сложных предложений аномальными учащимися. Р е з ю м е .....	23

### II. Вопросы дидактики и воспитания в спецшколах

<b><u>K. Карлеп.</u></b> Обучение падежным формам во вспомогательной школе .....	25
<b><u>K. Карлеп.</u></b> Рабочие тетради по родному языку во вспомогательной школе .....	54
<b><u>A. Reinmaa.</u></b> Töö testilaadsete õppeülesannetega abikoolis .....	72
A. Рейнмаа. Работа с тестовыми учебными заданиями во вспомогательной школе. Р е з ю м е .....	88
<b><u>Э. Кярнер.</u></b> Дифференциация приемов и поэтапность работы на уроках изобразительного искусства .....	89
<b><u>T. Aunapu.</u></b> Компоненты, определяющие социальную среду и возможности формирования характера межличностных отношений .....	94

### III. Дошкольное воспитание

<b><u>Е.Г. Березина.</u></b> Роль игрушки в активизации познавательной деятельности умственно отсталых детей третьего-четвертого года жизни .....	III
<b><u>А.А. Катаева, Е.А. Стребелева.</u></b> О некоторых аспектах формирования речи умственно отсталых дошкольников.....	129
<b><u>Ü. Тооме.</u></b> Vaimselts alaarenenud koolieelikute joonistamise ja seda saatva kõne iseärasused .....	143
Ю. Тооме. Особенности рисования и сопровождающей речи у умственно отсталых дошкольников. Р е з ю м е ....	154