

LIITLAUSETE KASUTAMISE JA KÄSITLEMISE PROBLEEME ABIKOOLIS

K. Plado

Abikooli peamine ülesanne on vaimselt alaarenenud laste ettevalmistamine iseseisvaks eluks ja tööks. Õpetus abikoolis omab seega igati praktilist iseloomu. Emakeele õpetamise praktiline suund väljendub esmajoonel suulise ja osaliselt ka kirjaliku väljendusoskuse formeerimises, s. t. emakeele praktilise kasutamisoskuse õpetamises igapäevase elu tarbeks. On aga teada, et õpilased suudavad edasi anda ainult seda, millest nad ise aru on saanud. Seetõttu osutub vajalikuks õpetada abikooli õpilasi esmalt mõistma ümbritsevas elus esinevaid keerulisi seoseid ning suhteid, aru saama teiste inimeste kõnest ning seejärel anda neile keelised vahendid oma mõtete väljendamiseks.

Normaalselt areneval lapsel ilmneb suuline kõne juba 1. - 2. eluaastal. Oligofreeniku kõne areneb aga defektse psüühika baasil ning hilineb kaks, isegi kolm aastat. Kooli astudes on debiilsete laste kõne, võrreldes normaalsete eakaaslaste kõnega, sõnavaralt tunduvalt vaesem, moonutatud häälikulise struktuuri ja ebaõigete grammatiliste seostega. Vaimselt alaarenenud lapsed valdavad I klassis tavaliselt vaid 1 - 3 sõnalist lauset. Nad kasutavad primitiivseid ning šabloonseid väljendeid või loobuvad mõningatel juhtudel üldse rääkimast. M. Gnezdilovi andmeil valdavad abikooli algklasside õpilased tavaliselt vaid järgmisi lihtlause struktuure:

1. Alus + öeldis: Malle sööb. Malle ei söö.
 2. Alus + alus + öeldis: Malle ja Mart söövad.
 3. Alus + öeldis + sihitis: Malle sööb kommi.
 4. Alus + öeldis + täiend + sihitis: Malle sööb magusat saia.
 5. Alus + öeldis + abinõumäärus: Malle sööb lusikaga.
 6. Alus + öeldis + kohamäärus: Malle istub pingil.
 7. Alus + öeldis + ajamäärus: Malle tuleb õhtul.
- /Gnezdilov 1965:159/.

Koolis, õpetamise tulemusena, ilmuvad õpilaste kõnese täiuslikumad ja grammatiliselt õigemad lausekonstruktsioonid. Vajadus erinevaid struktuure mõista ning siis kasutada kasvab koos lapse vanusega. Aasta-aastalt laieneb õpilaste suhtlemisring, suureneb õppematerjali maht. Et arusaada antavast informatsioonist, ei piisa ainult leksikaalsete üksuste tundmisest. A. Luria märgib, et keelelise teate mõistmiseks peab inimene peale leksika tunnetama ka lause struktuuri, sest erinevate struktuuriliste konstruktsioonidega antakse edasi reaalselt tegelikkust peegeldavaid suhteid /Luria 1975/. Üheks vahendiks, mis võimaldab seoseid-suhteid kõnes edasi anda täpsemalt ning määratletumalt, on liitlause.

K. Mihkla ja A. Valmis /Mihkla, Valmis 1979:157/ märgivad, et liitlause kujutab endast ühtset struktuurilist tervikut, mis moodustatakse predikaatsetest üksustest. Osalauseis, mis kuuluvad liitlause koosseisu, on predikaatus tavaliselt väljendatud öeldise pöördelise vormiga. Ehkki grammatiliselt struktuurilt sarnanevad osalauseid liitlausele, erinevad nad selle poolest, et osalauseil puudub iseseisev kommunikatiivne tähendus ning sageli ka intonatsiooniline lõpetatus. Osalauseis võivad sõnadki paikneda teises järjekorras, kui nad asetseksid samasuguses iseseisvas liitlauseis. Seega ei ole liitlause vaadeldav liitlause summana. See on kõrgem grammatiline kategooria, milles lisaks seosele sõnade vahel esineb veel seos osalause vahel. V. Belošapkova /1967/ andmeil on osalauseid omavahel ühendatud kindlate struktuuriskeemide alusel, kus tuleb arvestada järgmisi asjaolusid:

- 1) liitlause potentsiaalset kvantitatiivset koostist;
- 2) süntaktilist seost liitlause komponentide ja väljendusvahendite vahel;
- 3) komponentide järjekorda ja asetust üksteise suhtes;
- 4) komponentide leksikaalseid ja semantilisi iseärasusi.

Järelikult tuleb liitlauseid õpetada siis, kui liitlause on omandatud, näidates ära liitlausele omase eripära.

Üheaegselt liitlause struktuurilise eripäraga tuleb õpetajatel arvestada ka selle lausetüübi semantilist külge. Liitlause mingi kindel struktuur omab alati kindlat tähen-

dust, mis ei sõltu konstruktsiooni täitvatest leksikaalsetest vahenditest. Nüüdisaegsetes liitlause õpetamise metoodikates pole aga liitlause tähenduslikule küljele pööratud küllaldast tähelepanu. Selles osas moodustavad siiski positiivse erandi nürmikute õpetamine ning võõrkeelte õpetamise metoodikad. Spetsiaalse rõhu asetamine semantikale on väga vajalik, kuna õpilane ei hakka üht või teist lausekonstruktsiooni oma kõnes kasutama enne, kui talle saab see mõistetavaks.

Abikooli vanema astme õpilased hakkavad liitlauseid kasutama ka spontaanselt, kuid sageli ei vasta nende lausekonstruktsioonid keelevormile. Eriti suurtes raskustes on nad sobivate sidendite valikul osalause ühendamiseks. A. Zikejevi arvates peegeldab liitlauseid kasutamise ulatus kõnes õpilase kõne ja mõtlemise arengut, kuna liitlause ilmumine aktiivsesse kõneste eeldab seoste tundmist elunähtuste vahel ning oskust neid erinevate lausekonstruktsioonidega väljendada /Zikejev 1972:57/. Samalt autorilt pärinevad andmed liitlauseid kasutamise kohta kuulmispuuetega laste kirjandest. Selgus, et liitlauseid (sealhulgas ka põimlauseid) arv suureneb klassist klassi. Kui 5. klassi vaegkuuljate õpilaste kirjandest oli liitlauseid 3,3 % lauseid üldarvust, siis 7. klassis kasvas see 11,2 %-le. Autor märgib aga leksikaalsete vahendite piiratud kasutamist: verbid - tuli, nägi, ütles - 71 %. Nimetatud verbide suurt esinemissagedust tuleb siiski loomulikuks pidada, kuna ka normaalsete inimeste kõnes on need verbid kõige levinumad. Anomaalne laps omandab ju eelkõige selle, mida sagedamini kuuleb või mis on kergemini mõistetav.

Kuidas oligofreenikud eesti õppekeelega koolides liitlauseid mõistavad ning kasutavad, selle kohta on teinud uurimusi TRÜ eripedagoogika kateedri üliõpilased K. Karlepi /R. Künnapuu, K. Plado, L. Jaago 1979; E. Pajula 1980/ ning artikli autori juhendamisel /E.-M. Kirt 1980 ja S. Muldma 1980/. Katsed on põhiliselt läbi viidud Tartu Abikoolis.

L. Jaago uurimus kinnitas, et abikooli õpilased ei mõista alati liitlauseid väljendatud suhteid (vigaseid vastuseid oli üldse 20,2 %) ning seetõttu ei ole nad võimelised liitlauseid keelenormile vastavalt ka kasutama. Liitlauseid mõistmisel ilmneb siiski positiivne dünaamika, kuna klas-

sist klassi suureneb õigete vastuste hulk: IV klassis anti 69,7 %, V klassis 76,6 %, VI klassis 78,3 %, VII klassis 82,5 % ja VIII klassis 94,5 % õiged vastused /Jaago 1979: 100/. Vigade analüüsil aga ilmnes, et liitlausetest arusaamine sõltub eelkõige väljendatavatest seostest ning suhetest.

E. Pajula kontrollis liitlausete mõistmist ühe suhte-grupi (ajaliste suhete) ulatuses, põhjuslikke suhteid väljendavatest liitlausetest arusaamist selgitas E.-M. Kirt /Pajula 1980; Kirt 1980/. Ilmnes, et õpilased peavad sageli esimeseks tegevuseks või põhjuseks seda, mida on kirjeldatud lause algul. Kõige paremini mõistetakse üheaegselt toimuvaid tegevusi (89,8 %), kõige suuremaks probleemiks on nende lausete mõistmine, mis väljendavad tegevuste kiiret vaheldumist, ja olukord, kus lauses väljendatud tegevuste järjekord on tegelikkuses vastupidine (õiged vastused vaid 50,7 %).

E.-M. Kirdi andmeil said õpilased paremini aru nendest lausetest, kus põhjus esitati lause algul (63 %). Kui enne oli toodud olukord, siis alles selle põhjendus, langes õigete vastuste protsent 40,5-le, ehkki laused olid sisuliselt samad ja katsed viidi läbi hiljem.

L. Jaago ja E.-M. Kirdi andmed kinnitavad A. Luria arvamust, et mõistetavam on lause, kus sündmuste ajaline järgnevus ja sõnade järjekord lauses langevad kokku /Luria 1975/.

Liitlausete kasutamist abikooli õpilastel on uurinud L. Zankov ja M. Gnezdilov. Nende andmeil esineb liitlauseid kirjalikus kõnes kaks korda sagedamini kui suulises. See on seletatav suulise kõne dialoogilise vormi ning kirjaliku kõne aeglase tempo ja parema kontrollitavusega. "Tahtlikkus, eelnev läbimõtlemine, toetumine välistele märkidele, võimalus teha suvaliselt pause, aeglane tempo - see kõik loob tingimused, milles debiilse lapse mõtlemine võib maksimaalselt avalduda" /Zankov, Gnezdilov 1935:32/.

R. Künnapuu ja K. Plado andmeil oli 7. klassi õpilaste kirjandeis liitlauseid 41 %, neist rindlauseid 27 %, põimlauseid 42 % ning nn. "lohisevaid" lauseid (pikki süntaktiliselt jaotamata lauseid, kus puudub osalausete vaheline mõtteline seos) esines 31 %. Liitlause tüüpidest esinesid sagedamini sihitislause (40 %) ja täiendlause, need aga osutusid enamasti konstruktsioonilt ebaõigeks.

Liitlausete konstrueerimist sõltuvalt ülesande raskusastmest on kontrollitud samuti R. Künnapuu /1977/, K. Plado /1977/ abikooli 7. klassis. Eesmärk välja selgitada ülesannete järjestus põhjuslausete konstrueerimisel abikooli 6. klassis oli S. Muldma katsetel /1980/. Nende tööde analüüsil saadud tulemused lubavad ülesandeid reastada kergemalt raskema suunas alljärgnevalt (sulgudes antud õigesti sooritatud ülesannete protsent):

- 1) kõrvallause valik pealause juurde ja vastupidi (85,5 %);
- 2) osalausete sobitamine (84,2 %);
- 3) lause täiendamine (lõpetamine, alustamine) (73,5 %);
- 4) sidendi lünga täitmine (66 %);
- 5) lause konstrueerimine:
 - a) vastuseks küsimusele (55,5 %);
 - b) iseseisvalt (51,5 %).

Põhilisteks vigadeks, mis tehakse lausete konstrueerimisel, osutusid A. Žikejevi ja TRÜ üliõpilaste uurimuste alusel järgmised:

1. Liitlause ehituse puudused:
 - a) liitlause on süntaktiliselt jaotamata;
 - b) esinevad liigsed lauseliikmed;
 - c) puuduvad lause pealiikmed või verbi obligatoorsed laiendid;
 - d) puudub sidend või see on valitud valesti;
 - e) öeldis on antud vales ajas või vormis.
2. Leksikavead, s. t. lauses on tähenduselt vale sõna.
3. Interpunktsioonivead.
4. Ühildumis- ja reksioonivead.
5. Liitlausega väljendatud suhte mittemõistmine, mis lauses avaldub sõnade täiesti mõttetu seostamisena.

Toodud andmetest järeldub, et abikooli õpilased omandavad analoogia põhjal keerulisi lausekonstruktsioone piiratult ning tihti keelenormile mittevastavalt. Seetõttu kerkitab üles vajadus liitlause spetsiaalse õpetamise järele. Probleem on seda teravam, et alates 5. klassist on õpilastel kasutada ajaloo, geograafia ning bioloogia õpikud, milles materjal antakse edasi rohkete liitlausete abil. Ka kirjandusliku teksti mõistmine eeldab liitlausete valdamist.

Võib väita, et liitlause õpetamine soodustab ülalnimetatud ainete paremat omandamist ning on oluline kõnearenduse seisukohalt üldse. Kuidas liitlause õpetamist abikoolis metoodiliselt läbi viia, selle kohta on kirjanduses vähe andmeid. Üldkoolis teostatakse nimetatud teema käsitlemisel peamiselt formaal-loogilist analüüsi. Õpilased omandavad liitlause kasutamise oskuse põhiliselt antud näidete eeskujul analoogsete konstruktsioonide koostamise teel. Lause struktuuri ja tähendust aitab mõista süntaktiline ja morfoloogiline analüüs. Pole põhjust väita, et abikooli õpilased formaalse analüüsiga üldse toime ei tule, tekib aga küsimus, mis eesmärgil nimetatud analüüsi teostatakse. On selge, et üldkoolis kasutatavat metoodikat ei ole otstarbekas automaatselt abikooli üle kanda. Oligofreensete laste õpetamiseks on vaja välja töötada spetsiaalne, nende laste iseärasusi ja õpetamise eesmäärke arvestav metoodika.

Liitlause (aja- ja põhjuslause) eksperimentaalne õpetamine viidi läbi 1977. a. Tartu Abikooli 7. klassis. Selle tulemusena valmis ka orienteeruv harjutusmaterjal, mille koostamisel on arvestatud järgmisi momente:

1) liitlausete käsitlemist tuleb alustada lastele mõistetavamatest ning enamkasutatavamatest suhtegruppidest, teostada nende tähenduslik analüüs;

2) esmalt valida tuttavamad sidendid ning siis nende hulka laiendada, pöörates tähelepanu sidendite tähenduse selgitamisele;

3) õpetada ühe suhtegrupi ulatuses erinevate lausekonstruktsioonide mõistmist ning kasutamist;

4) alustada lastele jõukohasematest ülesannetest, minnes järk-järgult üle raskematele harjutustüüpidele.

Neid momente silmas pidades võib soovitada suhtegrupi iga konstruktsiooni käsitlemiseks järgmist harjutustüüpide järjestust:

1. Vaatlusharjutused. Selle harjutustüübi eesmärk on õpitava keelendi tutvustamine. Õpilastele peab selguma õpitava lausetüübi tähenduslik funktsioon ja struktuuri eripära.

2. Sobitusharjutused. (Kõrvallause valik pealause juurde, pealause valik kõrvallause juurde, osalausete sobitamine, sidendite sobitamine jms.).

3. Lausete täiendamine. (Lause lõpetamine või alustamine hargmikus, sidendi lünk.)

4. Lausete konstrueerimine:

- a) vastuseks küsimusele;
- b) etteantud skeemi järgi lihtlausetest;
- c) etteantud sidendile toetudes;
- d) deformeeritud lause taastamine;
- e) iseseisvalt.

5. Korrekatuurharjutused. Õpilaste ülesanne on leida viiga ja konstrueerida õige lause.

6. Rakendusharjutused. Nende abil peavad õpilastel selguma õpitava lausetüübi praktilised kasutamismõimalused.

Antud harjutused on reastatud selliselt, et raskusaste tõuseb nii konstruktsiooni mõistmisel kui ka moodustamisel, s. t. järjest rohkem tuleb sooritada mõttelisi operatsioone /Künnapuu, Plado 1971:141/.

Olulisteks abivahenditeks liitlausete õpetamisel tuleb pidada skeeme. Neid saab hõlpsasti koostada, kuna liitlause konstruktsiooni iseärasuseks on osalausete kindel järjestus ja kindlad sidendid ühele või teisele liitlause tüübile. Töös konkreetse lausetüübiga võib aga eristada kaht omavahel kindlalt seotud lüli: tähenduslik analüüs ja lause koostamine. Skemaatiline näitlikkus toob välja mõlemad nimetatud küljed, kuna skeem annab lausekonstruktsioonile üldistuse, mudeli, mis võimaldab mõista väljendatavat suhet ning sidendi tähendust ja on aluseks lause konstrueerimisele. E. Pajula andmeil on näiteks ajasuhteid võimalik edasi anda 12 erineva konstruktsiooniga /Pajula 1980:22/, kusjuures see ei ole veel lõplik hulk.

Liitlause eksperimentaalse õpetamise kogemused võimaldavad anda veelgi soovitusi praktiseerivale õpetajale ületamiseks kerkivaid raskusi.

1. Liitlause konstrueerimisel lihtlausetest juhtida õpilaste tähelepanu aluse ja öeldise koha vahetusele ja asesõnade kasutamise vajalikkusele. Selleks sobivad mitmesugused graafilised võtted, nagu joonimine, nooled, värvid jms.

2. Enne lause konstrueerimist fikseerida varem toimunud tegevus (või põhjus) ning sellele järgnenud tegevus (või tulemus) ehk tegevuste üheaegsus. Selleks tuleb õpetajal esitada suunavaid küsimusi.

3. Korrektuurharjutuste puhul juhtida õpilaste tähelepanu eellele, et mõningaid lauseid ei saa parandada osalause ümberpaigutamise või sidendi asendamise teel. Need juhtudel tuleb teine osalause sobivalt ümber teha.

4. Põhjuslike seoste väljatoomiseks kasutada abistavaid küsimusi: Mis on põhjuseks? MIs on tagajärg? Kas vastupidi on võimalik?

Käesolevaks ajaks on uuritud liitlausete mõistmise ja kasutamise probleeme. TRÜ eripedagoogika kateedri juhtimisel läbi viidud üliõpilaste uurimused on andnud mõningaid täpsemaid andmeid esmajoonelise aja- ning põhjuslause kohta. See on aga teoreetiliselt põhjendatud ning praktikas kontrollitud meetodikat liitlausete käsitlemiseks abikoolis, mis pööraks erilist tähelepanu lausete semantilisele analüüsile ja ühe suhtegrupi ulatuses käsitleks põhjalikult iga konstruktsiooni eraldi. Kui normaalne laps omandab liitlausete kasutamise oskuse suhteliselt kergesti, siis vaimselt alaarenenud laps vajab selleks õiget ning otstarbekat abi.

K a s u t a t u d k i r j a n d u s

- Jaago, L. Liitlausete mõistmise iseärasused abikooli vanemates klassides. Diplomitöö. Trt., 1979.
- Kirt, E.-M. Põhjuslausega väljendatud suhete mõistmisest abikooli 6. klassis. Kursusetöö. Trt., 1980.
- Künnapuu, R., Plado, K. Liitlause kasutamine ja õpetamine abikooli 7. klassis. Kursusetöö. Trt., 1977.
- Mihkla, K., Valmis, A. Eesti keele süntaks kõrgkoolidele. Tln., "Valgus", 1979.
- Muldma, S. Põhjuslause kasutamisest abikooli 6. klassis. Kursusetöö. Trt., 1980.
- Pajula, E. Ajasuhteid väljendavate liitlausete mõistmisest abikooli 3. - 8. klassides. Diplomitöö. Trt., 1980.
- Беломанкова В.А. Сложное предложение в современном русском языке. М., "Просвещение", 1967.
- Гнездилов М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. М., "Просвещение", 1965.
- Занков Л.В., Гнездилов М.Ф. Развитие устной и письменной речи школьника. - В сб.: Новые пути в дефектологии. М., Учпедгиз, 1935.

- Зикеев А.Г. Особенности употребления сложноподчиненных предложений слабослышащими учащимися. - В сб.: Изучение слабослышащих детей в процессе обучения. М., "Педагогика", 1972. Под ред. Р.М. Боскис.
- Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. М., изд. МГУ, 1975.

ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

К. Плядо

Р е з ю м е

Главной задачей преподавания родного языка во вспомогательной школе представляется обучение умственно отсталых детей пользованию средствами общения в условиях повседневной жизни. Сложное предложение является одним из средств, при помощи которого ученики могут точнее выразить свои мысли. Умственно отсталые школьники усваивают типы сложных предложений очень ограниченно и часто неправильно. Но прежде чем они начинают активно пользоваться этими конструкциями, они должны понимать соответствующие связи и отношения реального мира, а также речь окружающих.

Изучение понимания сложного предложения показало, что многие конструкции при восприятии речи детьми не понимаются. Поэтому они и не способны конструировать такие предложения самостоятельно в соответствии с языковой нормой.

Понимание и конструирование сложных предложений зависит от целого ряда факторов, среди которых важно, каковы выражаемые отношения и какова структура данного предложения.

Наблюдения позволяют обнаружить степени сложности упражнений, которые надо учитывать при выработке методики преподавания сложных предложений.

В конце статьи даются также некоторые методические советы учителям, преподающим родной язык во вспомогательной школе.