

KÕNE MÕISTMISEST ANOMAALSETEL
KOOLIEELIKUTEL

Ü. Toome

Kõne mõistmine algab väliskõne tajumisest, millele järgneb ütluse üldise tähenduse ja lõpuks allteksti mõistmine (Лурия А.Р., 1979, lk. 217). Varem väideti, et ütluse mõistmiseks on küllalt sõnavara valdamisest ja grammatika iseärasuste tundmisest. A. Luria (Лурия А.Р., 1979) andmetel sellest aga ei piisa. Mõistmine algab tegelikult ütluse üldise mõtte otsimisest, sõnade ja grammatikavahendite äratundmisel on abistav roll, milleta siiski pole võimalik jõuda mõtteni ja seda täpsustada (Лурия А.Р., 1979, lk. 217 - 218). Seega tuleb ütluse mõistmisel pidada oluliseks konteksti (situatsiooni, verbaalse konteksti) mõistmist. Just viimasest sõltub sõnade ja fraaside konkreetne tähendus (Лурия А.Р., 1979, lk. 218 - 219). Väga oluliseks peetakse ütluse tajumisel semantiliste ja süntaktiliste süvastruktuuride mõistmist. Seepärast on oluline, et kõne kuulaja (või lugeja) suudaks keerulised süntaktilised struktuurid ära tunda või transformeerida need lihtsamateks, s.t. arusaadavateks baasstruktuurideks (Лурия А.Р., 1979, lk. 219). Autor kirjutab, et loogiline järjestus "sõna - fraas - tekst - alltekst" ei vasta reaalsete psüühiliste protsesside ajalisele kulgemisele (Лурия А.Р. 1979, lk. 221). Nimetatud seisukoht ei välista aga seda, et ütluse tajumise operatsioonideks on siiski sõnade, fraaside ja teksti nii formaalsete tunnuste kui ka tähenduste tajumine. Seega kõne mõistmise uurimine nimetatud protsesside kaupa on igati põhjendatud. Ei tohi aga unustada, et üksikute operatsioonide uurimine ei anna veel ammendavat ülevaadet nähtusest kui tervikust.

Käesolevas artiklis vaadeldakse mõningaid lausete ning teksti tähenduse ja mõistmisega seotud küsimusi hälbelise arenguga koolieelikutel. Kuigi sõnavara tundmist otseselt ei analüüsita, tuleb arvestada, et lauset saab täielikult mõista ainult siis, kui sõnad tuntakse ära nende kontekstist sõltuvas tähenduses ning omavahelistes seostes (värske õhk, värske ajaleht, isa öde - tädi).

Normaalse lapse esialgses kõnemõistmise arengus rõhutab A. Zikejev kaht olulist seaduspärasust:

1) kõne mõistmine eelneb selle kasutamisele, kõne õige tajumine ja arusaamine on lapse iseseisva kõne arenemise tähtsamaks eeltingimuseks;

2) algul mõistavad lapsed kergemini situatiivset kõnet, situatsioonivälise (kontekstilise) kõne mõistmine areneb alles seoses grammatikavahendite omandamisega.

Uurimused on näidanud, et sõnade, lausete ja ütluse (teksti) mõistmiseks vajalikud seosed kujunevad peaaegu poolkerade koore erinevates piirkondades. Seda probleemi on põhjalikumalt käsitletud A. Luria (Лурья А.Р., 1975). Autor kirjeldab ütluse genereerimise ja dekodeerimisprotsessi operatsioonide lokalisatsiooni ajus ning toob välja vastavate piirkondade kahjustusest tingitud puuded. Käesoleva töö huvides vaatleme neid kõne tajumise seisukohalt:

1) vasaku oimupiirkonna ülemise kääru kahjustus kutsub esile foneemikuulmise languse, s.t. kuulaja ei erista foneemi ja selle tulemusel ka sõnu;

2) vasakpoolse oimu-, kiiru-, kuklasagara (kattetsooni) kahjustusega kaasnevad loogiliste grammatiliste struktuuride dekodeerimise raskused;

3) oimusagara keskmise kääru kahjustuse tagajärjeks on hälbed verbaalses operatiivmälus, kõnetaju mahu piiratus;

4) kõne mootorsete keskuste kahjustus takistab keeruliste süntaktiliste struktuuride transformeerimist ning grammatiliste seoste mõistmist sõnade vahel;

5) otsmikusagara kahjustus toob endaga kaasa üldise aktiivsuse languse ning kõrvalekalded sihipärasel tegutsemisel. Kuulaja mõistab küll lihtsamaid leksikaal-grammatilisi struktuure, kuid ei suuda seostada ütluse (teksti) elemente omavahel (Лурья А.Р., 1975, lk. 184 - 188).

Järelikult on kõne mõistmine anomaalsetel lastel, kel on tegemist kas kogu peaaegu poolkerade täieliku või selle üksikute osade kahjustustega, raskendatud. Intellektipuuetega lastel takerdub kõnest arusaamine nii ütluse üldise mõtte leidmise kui ka kõikide dekodeerimisoperatsioonide sooritamise raskuste tõttu. Kõne üldise alaarenguga lastele valmib aga kõige enam raskusi keeruliste süntaktiliste struktuuride transformeerimine ja sõnadevaheliste grammatiliste seoste mõistmine. Vähesel määral ilmneb neil kõrvalekaldeid ka teistel kõne mõistmise tasanditel.

Järgnevalt vaatlemegi, milliseid iseärasusi kõne mõistmisel esineb anomaalsetel koolieelikutel. Kuna kõnest arusaamisega seotud küsimusi on nimetatud kontingendil seni uuritud lühklikult, siis peatume järgnevalt vaid selle probleemi üksikutel momentidel. Ühtlasi kasutame ka andmeid, mis on saadud algklasside õpilaste uurimisel.

Kõige eredamalt avaldub kõnemõistmise puudulikkus selle erinevates vormides kõne üldise alaarenguga ja intellektipuuetega lastel. Neile on lisaks sõnade puudulikule tundmisele iseloomulik impressiivne agrammatism. Antud juhul ei eristata ega mõisteta grammatilisi kategooriaid või mõistetakse neid ebatäpselt.

G. Žarenkova (Жаренкова Г.М., 1961), kes on uurinud grammatiliste suhete mõistmist kõne üldise alaarenguga 7-14-aastastel lastel, tegi kindlaks, et agrammatism avaldub neil sageli käändefunktsioonide ebaõige mõistmisena. Tihti tõuseb esiplaanile sõna leksikaalne tähendus või situatsiooni tunnus ning ei arvestata sõna grammatilist vormi.

Ruumisuhteid väljendavate käändevormide mõistmist kõne üldise alaarenguga koolieelikutel uuris oma diplomitöös T. Juhanson (1979). (T. Juhanson'i diplomitööd juhendas K. Karlep, ülejäänud käesolevas töös kasutatud üliõpilastöid Ü. Toome)

Uurimus kinnitas põhimõtteliselt G. Žarenkova tähelepanekuid. Vene keeles kõnelevatel koolieelikutel ilmnesid grammatiliste konstruktsioonide tajumisel järgmised kõrvalekalded:

1) orienteerumine ainult ühe sõna leksikaalsele tähendusele konstruktsioonis (näit. korralduse "Pane vihik kotti!" järel tõstab laps vihiku);

2) orienteerumine konstruktsiooni kuuluva mõlema sõna leksikaalsele tähendusele (näit. korralduse "Aseta pliats vihikule!" järel võtab laps pliatsi ja vihiku kätte ning näitab neid);

3) orienteerumine eessõnale, arvestamata sõnade tähendust (näit. korralduse "Aseta pilt vihiku peale!" järel paneb katsealume mõlemad laua peale);

4) eessõnade tähenduste segistamine (segistati ees - taga, seest - pealt jne.);

5) juhendumine sõnade järjekorrast, arvestamata sõna vormi (tegutseti sarnaselt korralduste "Pane pilt vihikule!" ja "Pane pildile vihik!" korral);

6) käändelõppude tähenduste segistamine (Juhanson, T., 1979, lk. 31 - 82).

T. Mahlapuu uuris samade grammatiliste konstruktsioonide mõistmist eesti keelt kõnelevatel kõne üldise alaarenguga ja vaimse arengu peetusega koolieelikutel. Autori andmetel juhindusid ka eesti lapsed kõige enam korralduses esinevate sõnade leksikaalsest tähendusest, arvestamata jäeti grammatiline vorm. T. Mahlapuu uurimisest selgub, et kõne üldise alaarenguga lapsed mõistavad ruumisuhteid väljendavaid käändevorme küllaltki ühtlaselt (vt. tabel 1). Kõige enam raskusi valmistas lastele antud uurimismaterjali põhjal rajava käände mõistmine kohafunktsioonis (õigeid vastuseid vaid 54,3 %). Ülejäänud sise- ja väliskohakäänete vormide mõistmisel suuri erinevusi ei ilmnunud. Ka sõnade järjekorra muutmine lauses (muutus ka lause tähendus) olulisi raskusi lastele ei valmistanud. Rohkem eksimusi esines just kõne alaarenguga noorematel lastel.

T a b e l 1

Ruumisuhteid väljendavate käändevormide mõistmine
anomaalsetel koolieelikutel (õigete vastuste %)

Kääne	KÜA	VAP	VAL
Sissettlev	74,3	62,0	38,1
Seesütlev	85,5	72,7	29,9
Seestütlev	73,5	61,3	39,5
Alaleütlev	85,2	62,7	47,4
Alalütlev	82,6	68,7	37,9
Alaltütlev	73,1	51,0	41,8
Rajav	54,3	48,0	44,7
Keskmine	75,5	60,9	39,9

KÜA - kõne üldise alaarenguga lapsed,

VAP - vaimse arengu peetusega lapsed,

VAL - vaimselt alaarenenud lapsed.

Kaassõnu mõistsid nimetatud lapsed 74,0 % neile esitatud kõigist võimalustest. Raskemini mõistetakse kaassõnad olid "kannul", "eemal", "veeres", "eel", "vahel", "üle", s.t. need, mida igapäevases kõnekeeles kasutatakse suhteliselt harva (Mahlapuu, 1982, lk. 34 - 60).

Grammatiliste konstruksioonide mõistmist 7 - 8-aastastel vaimse arengu peetusega algklasside õpilastel on uurinud L. Jassman. Autor jälgis käändevormide mõistmist kohafunktsioonis nii sõnade hariliku järjekorra puhul (predikaat - aktiivne objekt - passiivne objekt) kui ka juhtudel, kus esikohal on passiivne objekt, mistõttu lause tähendus muutus. Selgus, et suur osa vaimse arengu peetusega katseisikuid ei suutnud nende lausete vahel erinevusi märgata, s.t. sõnade grammatiline vorm jäeti arvestamata.

L. Jassmani seisukohta kinnitab T. Mahlapuu (1982) uurimus. Ka eesti keelt kõnelevad vaimse arengu peetusega koolieelikud mõistavad puudulikult grammatilisi vorme ning registavad seetõttu aktiivset ja passiivset objekti. Ülevaate ruumisuhteid väljendavate käändevormide mõistmisest vaimse arengu peetusega 4 - 8-aastastel koolieelikutel (T. Mahlapuu andmetel) annab tabel 1.

Kaassõnade mõistmise uurimisel selgus, et igapäevases elus kasutatavaid kaassõnu ("ees", "taga", "peal" jne.) arengupeatusega lapsed üldjoontes tunnevad. Raskusi tekitavad aga vähemtuntud kaassõnad ("vahel", "ääres", "hulgas" jne.) (Mahlapuu, T., 1982, lk. 34 - 60).

L. Jassman väidab, et neil lastel on mõningaid raskusi ka lausete mõistmisel tervikuna. See on autori arvates seletatav asjaoluga, et arengupeatusega lastel kulgeb sisekõne etapil dekodeerimisprotsess puudulikult. Keeleoskused on neil 7 - 8 aasta vanuses alles formeerumise järgus.

Eelnimetatud töödest selgub, et uuritud grammatiliste vormide mõistmisel on vaimse arengu peetusega lastel rohkem vigu kui samaealistel kõne üldise alaarenguga lastel. Kuna terve rida vaimse arengu peetuse diagnoosiga katseisikuid pärineb kõnepuuetega laste rühmadest, siis võime oletada, et neil lastel on primaarselt kahjustunud kõne, millele liisandub intellektipuue.

Veelgi eredamalt avaldub impressiivne agrammatism vaimselt alaarenenud lastel. Põhjus peitub siin selles, et vaimselt alaarenenud lastel on puudulik juba esemete ja nähtuste vaheliste suhete mõistmine. Seetõttu ei mõisteta ka grammatilisi väljendusvahendeid mitmesuguste suhete väljendamiseks kõnes. K. Karlep (1980) väidab, et vaimselt alaarenenud laps, kuulates ümbritsevate kõnet, juhindub esmajoonel sõnade leksikaalsest tähendusest ning harjumuslikust sõnade järjekorrast lauses. Morfoloogiavahenditega

(lõpud, tunnused) väljendatud tähendus jääb neil lastel sageli mõistmatuks (Karlep, K., 1980, lk. 67).

Ka G. Kuznetsova (Кузнецова Г.В., 1978) märgib, et vaimselt alaarenenud koolieelikut ümbritsevate isikute kõne puudulik mõistmine on tingitud nii sõnade tähenduse mittetundmisest kui ka grammatiliste konstruktsioonide mittemõistmisest.

Mitmed uurimused (Кузнецова Г.В., 1978; Фөрштер Г.Г., 1975 jt.) on näidanud, et paremini mõistetakse lauseid, mida igapäevases kõnes suhteliselt sageli kasutatakse. Sellest tuleneb ka korralduste täitmise edukus. G. Feršter märgib, et vaimselt alaarenenud koolieelik ei mõista korraldustest mitte iga üksiku sõna tähendust, vaid käitub stereotüüpselt, vastavalt palju kordi kuulnud lausetele. Tihti viib kasvõi ühe sõna muutmine lauses kogu lause mittemõistmiseni. Ka situatsiooni minimaalne muutmine võib viia selleni, et laps ei mõista talle juba tuttavaid sõnu ja fraase (Фөрштер Г.Г., 1975, lk. 68).

Eespool öeldut kinnitab ka I. Pritsu (1983) uurimus, mis käsitleb ruumisuhteid väljendavate käändevormide mõistmist vaimselt alaarenenud koolieelikute poolt. Ka antud uurimusest selgub, et 4 - 7-aastased vaimselt alaarenenud lapsed juhinduvad korralduse mõistmisel sageli selles sisalduvate sõnade leksikaalsest tähendusest. Veel iseloomustab neid keeldumine instruksiooni täitmisest, mis oletavasti on enamikul juhtudel põhjustatud nii grammatiliste vormide kui ka sõnade tähenduste mittemõistmisest. Uurimuse käigus registreeriti ka nn. stereotüüpsed vastused, kus tegutseti vastavalt eelmisele korraldusele. Need vead on tingitud närviprotsesside inertsusest ning raskustest ümberlülitumisel.

Tabelist 1 ilmneb selgelt, et käändevormide abil väljendatud ruumisuhteid mõistavad vaimselt alaarenenud koolieelikud äärmiselt puudulikult. I. Pritsu andmetel terve hulk lapsi neid omavahel üldse ei diferentseeri. Sõnade loogilise järjekorra muutmine lauses tekitab aga enamusele ületamatuid raskusi. Raskendatud on neil ka kaassõnade mõistmine. Mitmeid kaassõnu ("kannul", "ümbel", "kõrval", "kohal", "sees") mõistavad vaimselt alaarenenud koolieelikud puudulikult (Prits, I., 1983, lk. 50 - 63).

Ülaltoodud andmetest selgub, et sõnade mõistmine kohafunktsioonis valmistab anomaalsetele koolieelikutele suuri raskusi. Vigade iseloom viitab asjaolule, et neile ei ole raske mitte niivõrd sõnade tähendusest arusaamine, vaid just

grammatiliste vormide mõistmine. Kõikidel uuritud anomaalsetel lastel domineeris juhindumine korralduses esinevate sõnade leksikaalsest tähendusest. Erinevus laste gruppide vahel ilmneb just vigade kvantiteedis. Algklasside õpilastega läbiviidud analoogsed uurimused näitavad, et nimetatud puuded avalduvad ilmekalt veel ka koolieas. Järelikult on töös anomaalsete koolieelikutega senisest enam vaja pöörata tähelepanu sõnavaralise töö kõrval ka grammatiliste vormide tähenduste selgitamisele ja nende omavahelisele diferentseerimisele. Nimetatud töö vajalikkust rõhutab K. Karlepi (1980) väide, et üldiselt mõistetakse ühes ja samas käändes olevaid sõnu paremini just kohafunktsioonis. Seega võime oletada, et teistes funktsioonides on nende mõistmine anomaalsetel koolieelikutel seotud veelgi suuremate raskustega.

Grammatiliste vormide tähenduse selgitamist intellektipuuetega lastele peavad I. Prits (1983) ja T. Mahlapuu (1982) võimalikuks eelkõige praktilise tegevuse kaudu (toetub kaemuslik-tegevuslikule mõtlemisele). Töös kõnepuuetega lastega võib praktilise tegevuse kõrval kasutada ka vastavat pildimaterjali.

Anomaalsetel koolieelikutel on uuritud ka iseärasusi, mis ilmnevad neil ilukirjanduslike tekstide mõistmisel. A. Luria (Лурія А.Р., 1975, 1979) nimetab tekstiks kõnelist teadet, mis koosneb üksteisele järgnevate lausete seeriast, kus iga järgnev lause toetub ka eelmiste mõttele. Tekstist arusaamine eeldab seega sõnade, lausete ja teksti kui terviku mõistmist. Viimane ei piirdu teksti välise süžee mõistmisega, vaid eeldab allteksti analüüsimist. See aitab mõista pala peamõtet, tekstis esinevate tegelaste tegutsemismotiive ja autori kirjutamismotiive (Лурія А.Р., 1975, lk. 173 - 177; 1979, lk. 246). Teksti mõistmise sügavus sõltub teksti sisust, kuulaja (lugeja) teadmistest ja kogemustest, tekstis ettetulevate seoste emotsionaalsest tunnetamisest ning kuulaja psüühiliste protsesside arengutasemest.

Kuna anomaalsetel koolieelikutel on suuremal või vähemal määral areng pidurdunud, siis toob see kaasa ka kõrvalkaldeid ilukirjanduslike tekstide mõistmisel.

G. Tsikoto (Цикото Г.В., 1977), kes on vaadelnud tekstide mõistmisega seotud probleeme vaimselt alaarenenud koolieelikutel, nimetab mõistmist raskendava asjaoluna neil järgmisi tegureid:

- 1) aktiivse suhtumise puudumine kuulatavasse jutukesse;
- 2) mõtteliste seoste vähesus või nende täielik puudumine situatsiooni komponentide vahel teksti kuulamise järel;
- 3) kujutluste fragmentaarsus (Цикото Г.В., 1977, lk. 57).

Autor järeldab, et 3 - 5-aastased vaimselt allaarenenud koolieelikud suudavad teksti mõista ainult praktilise tegevuse abil (teksti sündmustiku "läbimängimine").

Sama küsimust on oma diplomitöös uurinud ka E. Grauberg (1982). Leidis kinnitust, et ilukirjandustekstide mõistmise tase on 4 - 7-aastastel oligofreenikutel madal. Iseloomulik on palas kirjeldatud tegevuste järjekorra muutmine, oluliste tegevuste unustamine, omapoolsete kogemuslike elementide ja teksti sisu ühendamine (näit. "Mina aitasin auto ülesse" pro "Kass, koer ja hiir tõstsid auto ratastele") ning raskused üldistuste ja järelduste tegemisel (näit. küsimusele "Miks kõik loomad koos jõudsid auto ratastele tõsta?" vastati, et auto oli väike). Autor järeldab, et vaimselt allaarenenud koolieelikud mõistavad teksti sageli kui üksteisele järgnevate erinevate situatsioonide rida. Seetõttu ei jõua nad ka teksti peamise mõtteni. E. Graubergi andmetel jõudis iseseisvalt teksti täieliku mõistmiseni ainult 11,3 % uuritud lastest.

Antud töös analüüsiti ka abistavate võtete (teksti kordamine, pala lihtsustamine ning selle läbimängimine) mõju teksti mõistmisele. Saadud andmed kinnitavad G. Taikoto seisukohta, et vaimselt allaarenenud koolieelikuid abistab teksti mõistmisel kõige enam praktiline tegevus (pala sündmustiku lastepoolne läbimängimine kas näidise või koostegutsemise abil), mille tulemusel jõudis teksti peamise mõtteni 56 % uuritud lastest (Grauberg, E., 1982, lk. 25 - 42).

Ilukirjandustekstide mõistmine on raskendatud ka vaimse arengu peetusega lastel. Puuded tekstist arusaamisel tulenevad neil nii piiratud sõnavarast kui ka grammatiliste konstruktsioonide ja lausemallide halvast valdamisest. Takistatud on just raskemate konstruktsioonide, fraseoloogiliste väljendite ning konteksti ja allteksti mõistmine. Hulk puudeid tuleneb suhete kommunikatsiooni väljendavate grammatiliste konstruktsioonide mõistmisest. Raskendatud on aja- ja ruumisuhete ning tagasõnade tähenduste mõistmine. Nimetatud puuete tõttu suutis R. Rajamäe (1985) andmetel pala peamõtet iseseisvalt aru saada vaid 26,2 % lastest. Siinkohal

tuleb rõhutada, et selles uurimuses kasutatud tekst oli tunduvalt raskem kui vaimset alaarenenud koolieelikute uurimisel kasutatud tekst. R. Rajamäe vaatles ka abistavate võtete (verbaalne - täiendatud teksti kasutamine, kaemuslik-kujundiline - teksti kajastavate süžeepliltide järjestamine, näitlik-praktiline - pala läbimängimine) mõju teksti mõistmisele. Selgus, et ka vaimse arengu peetusega lapsi abistab kõige enam teksti sündmustiku läbimängimine. Pala peamise mõtteni jõudis 84,5 % lastest (Rajamäe, R., 1985, lk. 58 - 80). Siin avaldas kindlasti mõju ka asjaolu, et kasutatud tekst oli nüüd lühem ja sisaldas lastele tuttavaid tegevusi. Kõige vähem mõjutas tekstist arusaamist täiendatud teksti kasutamine. Siin võib olla põhjuseks asjaolu, et vaimse arengu peetusega laste jaoks on raske tekstis antud situatsioonide ette kujutada. Mõju avaldavad ka verbaalse mälu puuded, s.t. pikem tekst ei jää meelde.

Viimastel aastatel on selgunud, et kõne mõistmine on mõneti puudulik ka tserebraalse paralüüsiga lastel. Seda isegi siis, kui neil ei ilmne lokaalseid kõnepuudeid. Neil lastel toob J. Mastjukova (Мастюкова Е.М., 1983) sõltuvalt kahjustuse alaliigist välja põhiliselt kolm varianti hälbeid kõne mõistmisel:

1) puuded, mis tulenevad grammatiliste konstruktsioonide puudulikkusest; aratundmisest;

2) iseärasused, mis seisnevad keeruliste grammatiliste konstruktsioonide dekodeerimise raskustes;

3) raskused, mis on tingitud sõnavara piiratusest ja sõnade tähenduse mõistmise puudulikkusest (tingitud puudulike kogemustest ja teadmistest) (Мастюкова Е.М., 1983, lk. 5 - 7). Autor rõhutab, et kõnest arusaamise raskused võivad olla otseselt seotud lapse üldise madala arengutaseme ja tserebraalse paralüüsi vormiga. Suurel määral on kõne mõistmise puudulikkus tingitud vähestest kogemustest, mis omakorda tuleneb liigutussfääri defektist. Kuid igal juhul kannatab arusaamine tekstidest.

P. Elmre diplomitöö kinnitaski, et tingituna eespool mainitud puuetest jõudis teksti peamise mõtteni iseseisvalt 37,5 % tserebraalse paralüüsiga 3 - 8-aastastest lastest. Uurimusest selgus ka, et tekstist arusaamist mõjutab suuresti selle pikkus. Abistavatest võtetest osutus neil kõige efektiivsemaks verbaalne abi (täiendatud teksti esitamine, teksti kordamine, küsimuste esitamine). Sel juhul tulemused

paranesid 33,4 % võrra. Praktilise abi vähene efektiivsus, võrreldes verbaalsega, on tserebraalse paralüüsiga lastel ilmselt tingitud raskustest tegevuste sooritamisel esemetega. Teatud positiivset mõju avaldas ka kaemuslik-kujundiline abi. Seda just vastavate kujutluste konkretiseerimisel (Elmre, P., 1985, lk. 54; 101 - 105).

Elmainitud uurimused näitavad, et tekstide mõistmine on anomaalsetel koolieelikutel raskendatud. Seda eriti vaimselt alaarenenud lastel. Kõige enam valmistab uuritud lastele raskusi oletuste, järelduste ja üldistuste tegemine, mis ei luba neil mõista ka tekstide põhilist mõtet. Vaimselt alaarenenud lapsi iseloomustab veel üldise huvi puudumine ning neile antud korralduste mittemõistmine.

Uurimused (Grauberg, E., 1982; Elmre, P., 1985; Rajamäe, R., 1985) kinnitavad aga veenvalt, et sobivate abistavate võtete kasutamine aitab äratada lastes huvi esitatava teksti vastu ning mõjutab suuremal või vähemal määral ka nendest arusaamist. Ilukirjanduspalade tutvustamisel anomaalsetele koolieelikutele tuleks valida sellised tekstid, mis ei oleks eriti ulatuslikud, sisaldaksid võimalikult vähe lastele tundmatuid sõnu ja keerulisi grammatilisi konstruktsioone ning mida esitaja oleks täiendanud originaaltekstis puuduvate tekstiosadega ning illustreerinud vastavate piltidega. Intellektipuuetega lastele sobivad aga eelkõige sellised palad, mis lisaks eelnenule võimaldavad sündmustikku praktilise tegevuse kaudu edasi anda.

K i r j a n d u s

- Elmre, P. Ilukirjanduslike tekstide mõistamine tserebraalse paralüüsiga koolieelikutel. Tartu, 1985. Diplomitöö. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Grauberg, E. Ilukirjanduslike palade mõistmisest vaimselt alaarenenud koolieelikutel. Tartu, 1982. Diplomitöö. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Karlep, K. Vaimselt alaarenenud laste kõnetegevuse kujunemine ja iseärasused. - В кн: Общение аномальных детей. (TRÜ toimetised, vihik 521. Труды по дефектологии.)
- Mahlapuu, T. Ruumisuhteid väljendavate käändevormide mõistmisest kõne üldise alaarenguga ja vaimse arengu peetusega koolieelikutel. Tartu, 1982. Diplomitöö. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Prits, I. Ruumisuhteid väljendavate käändevormide tundmisest 4 - 7-aastastel vaimselt alaarenenud lastel. Tartu, 1983. Diplomitöö. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Rajamäe, R. Ilukirjanduslike tekstide mõistmisest vaimse arengu peetusega koolieelikutel. Tartu, 1985. Diplomitöö. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Жаренкова Г.М. Понимание грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи. - В кн.: Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р.Е. Левинной. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961, с. 48-97.
- Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. - М.: Педагогика, 1976.
- Кузнецова Г.В. Особенности понимания речи окружающих взрослых умственно отсталыми детьми 4-5 лет. - Дефектология, 1978, № 2.
- Лурья А.Р. Нейропсихологический анализ понимания речевого сообщения. - В кн.: Основные проблемы нейролингвистики. М.: МГУ, 1975, с. 148-231.

- Лурия А.Р. Понимание смысла сложного сообщения. Текст и под-
текст. - В кн.: Язык и сознание. М.: МГУ, 1979, с. 235-
250.
- Мастюкова Е.М. Особенности понимания речи у учащихся с цере-
бральным параличом. - Дефектология, 1983, № 3, с. 3-9.
- Ферштер Г.Г. Особенности речевого развития умственно отста-
лых дошкольников. - В кн.: Расстройства речи и мето-
ды их устранения / Под ред. С.С. Ляпидевского и С.Н.
Шаховской. М., 1975, с. 65-73.
- Цикото Г.В. Понимание устного рассказа умственно отсталыми
детьми дошкольного возраста и коррекционная работа над
ним. - В кн.: Психологические вопросы коррекционной ра-
боты во вспомогательной школе / Под ред. Д.И.Шиф и Г.Н.
Головиной. М., 1977, с. 55-66.
- Охансон Т. Понимание падежных функций детьми дошкольного
возраста с общим недоразвитием речи: Дипломная работа.
ТГУ, 1979.
- Ясман Л.В. Некоторые особенности владения грамматическим
строением речи детьми с задержкой психического развития:
Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1976.

О ПОНИМАНИИ РЕЧИ АНОМАЛЬНЫМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ

Д. Тооме

Резюме

Понимание речи происходит на разных уровнях и включает многие операции. В данной статье рассматриваются вопросы понимания грамматических конструкций и художественных текстов. Экспериментальный материал собран студентами отделения дефектологии ТГУ.

Выявлено, что понимание грамматических конструкций (падежная форма, послеслоги и предлоги) затруднено у детей с общим недоразвитием речи, с ЗПР и у умственно отсталых школьников. Характерно, что дети ориентируются прежде всего на лексическое значение слов, на предлог или послеслог, не учитывая значения слов, не обращают внимания на последовательность слов, смешивают послеслоги (предлоги) и окончания слов.

Понимание художественных текстов изучалось у умственно отсталых детей, у детей с ЗПР и у детей с церебральными параличами. Исследовались характерные трудности понимания текстов и возможности педагогической помощи. Выявлено, что работа с художественными текстами вызывает затруднения у всех указанных групп аномальных детей, хотя не в равной мере.