

I. ERIPSUHHOLOGIA KÜSIMUSED

ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

KOLLEKTIIVSE JOONISTAMISEGA KAASNEV KÕNE VAIMSELT ALAARENENUD KOOLIEELIKUTEL

U. Toome

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

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

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

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

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

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

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

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

Praktilised tegevused (k. a. joonistamine) on alati seotud tunnetustegevusega. Sellesse süsteemi lülitub ühe obligatoorse komponendina ka kõne. Nii tegevuses kui ka kõnes avalduvad ilmekalt lapse mõttetevõime iseärasused. Selle kõrval võimaldab kõne alates 4,5 - 5 aasta vanusest nii oma kui ka kaaslaste tegevust

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1) varem omandatud toimingute otsene ajendamine väliselt;

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

3) sõna kasutamine toimingut kinnistava positiivse või negatiivse signaalina;

4) oma tegevuse sõnaline üldistamine;

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

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

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

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

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

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

tes.

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

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

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

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

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

Valminud tööd lisati lapse uurimise protokollile.

Katsetulemused

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

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

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

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

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

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

Järgnevalt analüüsime saadud tulemusi vanuserühmade kaupa.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Joonistumist saatev kõne 3 - 0-a. vaimset arengunend lastel (allaste absoluutsrv).

Vanus- rühmad	Laste arv	Eesfunktsioon								
		Reguleeriv-planeeriv				Kommunikatiivne				
		Komenteeriv		Pikseeriv		Planeeriv		Konksistents	täiskasva- nuga	
	1.	2.	1.	2.	1.	2.				
3 - 0-a.	10	I	17	x	2	x	2	x	x	0
		II	0	3	0	-	1	-	23	11
5 - 0-a.	11	I	12	x	7	x	1	x	x	2
		II	32	0	13	2	0	-	51	20
7 - 0-a.	16	I	20	x	7	x	3	x	x	0
		II	53	0	20	13	22	-	110	32

I - individuaalne vabajoonistamine

1. - oma tegevuse suhtes

II - kollektiivne vabajoonistamine

2. - konksistents tegevuse suhtes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jüri: "Kus su lapsed mahuvad?"

Andres: "Mitte kedagi ei ole kodus."

Jüri: "Aga suits tuleb sul maha
mit."

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

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

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

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

See on toores. "

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

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

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

Kokkuvõte

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kirjandus

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

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

СОПРОВОЖДАЮЩАЯ РЕЧЬ ПРИ КОЛЛЕКТИВНОМ
РИСОВАНИИ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ
ДОШКОЛЬНИКОВ

Ю. Тооме

Р е з ю м е

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

Основные выводы исследования таковы:

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

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

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

занных с ситуацией.

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

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

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