

## VAIMSELT ALAARENENUD LASTE KÕNETEgevuse Kujunemine ja isearasused

K. K a r l e p

### Kõne arengu psühholoogilised eeldused

Ülevaate saamiseks vaimse alaarenguga laste kõnest vaatleme selle arengut, keeleliste vahendite valdamist ning nende kasutamist lapse tegevuses. Nimetatud aspekte saab eristada siiski ainult teoreetiliselt, sest tegelikkuses omandatakse keelelised vahendid kõneldes, kõne aga on seotud lapse tegevusega. Kõne areng kujutab endast seega keeleliste vahendite omandamise ja funktsioneerimise ühtsust (Markova 1974). Kõne funktsioonid (keele kasutamine) on omakorda seotud lapse põhilise tegevusega igal arenguperioodil.

Emotsionaalse suhtlemise tulemusel kujuneb normaalsel lapsel 10 kuu kuni 2 a. vanuses kõigepealt kõne nimetav (nominatiivne) funktsioon, mis avaldub esemete, olendite, tegevuste nimetamisena. Laps omandab sel perioodil sõnade silbistruktuurid. Hakatakse väljendama mõningaid suhteid. D. Slobini (1976) järgi valdab laps nendest teisel eluaastal vähemalt järgmisi:

- asend (Ülle toas, vesi siin),
- palve, soov (anna pall),
- eitus (auto ei),
- sündmuse või tegevuse kirjeldus (emme istu),
- kuuluvus (tädi auto),
- tunnus (auto katki),
- küsimus (kus emme?).

Nagu näidetest ja nende aluseks olevate suhete iseloomust selgub, nõuab kõne kasutamine sel perioodil juba küllaltki arenenud intellekti.

Mänguline esemelis-operatsioonaalne tegevus (manipuleerimine esemetega) 2 - 3 a. vanuses kutsub esile dialoogi, mille abil antakse edasi emotsioone, kutsutakse koostööle (mängima). Aktiivselt areneb üldistamine: sõnad kui

esemete "nimed" muutuvad nimetusteks. Dialoogi eri liikide kasutamine nõuab sõnade seost lauses, suhteliselt täpselt sõnade silbi- ja häälikustruktuuri. Kuid lapse kõne on sel ajal partnerile mõistetav siiski ainult konkreetsetes situatsioonides. Sõnad seostatakse alles kõneldes, s. t. kõnele ei eelne ütluse küllaldast planeerimist. Tihti alustab laps ütlust lühikese lausega, mida ta hiljem täiendab. (Ronis... Kiisu ronis... Kiisu ronis...laual.) Näites toodud lausete ahel kajastab ütluse genereerimise operatsiooni, mis sel perioodil sooritatakse üksikhaaval ja osaliselt väliskõnes. Vaimse alaarengu korral ilmneb nimetatud nähtus veel algklassideski.

Järgneb rollimängude periood, mis nõuab kaaslaste ning iseenda tegevuse reguleerimist ja planeerimist. Vastavalt kujuneb monoloog ning hakkab arenema sisekõne, mis võimaldab planeerida ja organiseerida mängu (4,5 - 7 a.) (Markova 1974).

Lapse normaalse arengu korral on koolieaks vähemalt elementaarselt formeerunud kõne nominatiivne, üldistav, kommunikatiivne ning reguleeriv-planeeriv funktsioon. Keelevahenditest on selleks ajaks omandatud sõnade hääliku- ja silbistruktuur, liht- ja liitlausete mudelid dialoogi ning elementaarse monoloogi genereerimiseks. Lausemudelite valdamine eeldab omakorda sõna muutevormide tundmist ja praktilist kasutamist. Olulisel määral on kujunenud samuti sisekõne. Kõik nimetatu võimaldab vabalt suhelda mängu kui lapse põhilise tegevuse käigus ning on üheks kooliküpsuse tunnuseks.

Suurte erinevustega areneb vaimse alaarenguga laps. Raaju poolkerade koore difuusse kahjustuse tagajärjel on oligofreeniku tunnetuslik ja motoorne aktiivsus puudulik. Õigeaegselt ei kujune esemelis-operatsioonaalne tegevus (manipuleerimine esemetega) ja hiljem mäng. Kõrgemate psüühiliste protsesside (taju, mälu, mõtlemine) areng on pidurdatud. Primitiivseks ja hajuvaks jääb tähelepanu kui üks sihipärase psüühilise tegevuse eeldusi. Loomulikult kajastub kõik nimetatu kõne arengus.

Kõigepealt leiame, et lapse primitiivne tegevus ei kutsu esile järjest uute kõnefunktsioonide kujunemist (üldistamine, planeerimine). L. Vögotski märgib lisaks, et vaimse

alaarenguga lapse puudulik intellekt ei võimaldagi kõnet kõikides funktsioonides kasutada (1956:424). Seega on üsna loomulik, et ei arene näiteks kõne üldistav ja reguleeriv-planeeriv funktsioon. Vastavalt jäävad omandamata ka paljud keelevahendid, sest viimased saavad areneda ainult mingit funktsiooni teenindades, ainult kõnetegevuses.

Kõne piiratud kasutamisel omandatakse keel ainult osaliselt, moonutatult. Vaatleme esitatud mõtte selgitamiseks lähemalt sõnade tähenduse kujunemist, mis on tihedalt seotud mõtlemise arenguga. L. Võgotski kirjutab: "Sõna tähendus on üldistus" (1956:314), s. t. on üks tegelikkuse peegeldamise viise, mille kvaliteet sõltub konkreetsest lapsest. Kõne arengu algetappidel ei ole kujutluste ja elukondlike mõistete vahel veel hierarhilisi suhteid, kehtivad ainult taju abil määratletavad suhted (Võgotski 1956:307). Kõnes väljendatakse seda, mis on samaaegselt nähtav, kuuldav või kõmbitav, mis avaldub tervikuna mingis situatsioonis. Mõistete hierarhia puudulikkust kajastab näiteks situatsioon, kus laps kasutab võrdväärsete sõnadena nimetusi roos ja lill, kass ja loom. Need sõnad on sel juhul sünonüümid (mitte samaviitelised sõnad), ühe ja sama objekti tähenduselt võrdväärsed nimetused. Tõepoolest, laps kasutab sõna roos ka teiste lillede, sõna kass teiste väikeste loomade kohta. Vaimse alaarengu korral ilmneb selline nähtus mitmeid aastaid.

Mingi abstraktse tähendusega sõna lapse kõnes ei kajasta mitte alati abstraktse mõtlemise olemasolu ning mingi konkreetne termin kellegi kõnes ei tähenda veel vastava nähtuse tundmist ja mõistmist. Omandades keele süsteemi seisukohalt erineva üldistusastmega sõnu, jäävad need vaimse alaarenguga lapse jaoks kauaks ajaks tähenduslikult üksteise suhtes võrdväärseteks ja nende juhuslikult adekvaatne kasutamine on tegelikult illusioon sõnade tähenduse omandamisest. Kirjeldatud puue avaldub muide eredalt esemetete ja olendite rühmitamisel.

Kõneldes ei vaheta inimesed mitte lihtsalt sõnade tähendusi, vaid mõtteid. Lause genereerimisele eelneb alati mingi kujutlus või mõte, mis küll lõplikult formeerub alles ütluses. Arvestades abikooli õpilaste mõtlemise kaemuslikkust (sõltuvust situatsioonist), vähest paindlikkust

ja samal ajal situatsiooni väga üldist tajumist, on arusaadav genereeritavate lausete lühidus ja vähene konkreetus. Primitiivse mõtte väljendamiseks on lapsele küllalt üldise tähendusega sõnadest, puudub vajadus pikemate sõnaühendite (eriti atribuutivsete ühendite), terminite ja abstraktse tähendusega sõnade kasutamiseks. Intellekti puudulikkus peegeldub nii kõne sisulises küljes kui ka ütluse formaalses struktuuris. Kasutatud sõnad ja sõnaühendid ei oma seda mõtet, mis lapse normaalse arengu korral. Lause on sageli agrammatiline, tekst ebaselge. Teiselt poolt võib lause mõnikord olla agrammatiline ka keelevahendite vähese valdamise tõttu.

Kõneldes lahendab inimene mingit suhtlemisülesannet, mis tuleneb inimese vajadustest ja soovidest (Leontjev 1974). Ütluse genereerimisele eelneb alati kõnesoov ehk intents. Ka vaimse alaarenguga lapse kõnet iseloomustades ei saa mööda minna tema emotsionaal-tahtlusest sfäärist, huvidest. Alaarenguga lapsele pakuvad mõningat huvi mängud, pildid, lapse igapäevane tegevus, mitte aga intellektuaalsed ülesanded. Õpetaja või normaalse eakaaslase poolt alustatud "intellektuaalne" vestlus osutub talle harilikult igavaks, sageli ka arusaamatuks. Võib väita, et märgatavalt mõjutab kõnearengut anomaalse lapse huvide piiratus. V. Petrova kirjutab: "Anomaalselt arenev praktiline ja tunnetuslik tegevus ei võimalda lapsel kiiresti koguda erinevaid kujutlusi ja ei soodusta uute vajaduste ja huvide avaldamist. Vähem, kui normaalselt arenevad eakaaslased, tunnetab laps vajadust kõneliseks suhtlemiseks ümbritsevate inimestega" (1977:10).

Kõiki kõrvalekaldeid vaimse alaarenguga laste kõnes ei saa siiski seletada ainult intellekti defektiga ja puudulike huvidega. Tuleb arvestada, et vaimne alaareng on omane küllaltki erinevale lastegrupile. Difusne kahjustus ajukoos ei ole mitte alati ühtlane, mõni ajuosa võib olla kahjustatud sügavamalt kui teised (Pevsner 1959). Peale selle, difussele defektile võivad kaasneda lokaalsed kahjustused ühes või teises ajusagaras, koorealustes keskustes, püramidaalsetes või ekstrapüramidaalsetes närviteedes. Sellest tuleneb, et vaimselt alaarenenud lapsel võib defektist tulenevate kõne iseärasustega paralleelselt esineda kõnepuue, mis ei ole otsestelt põhjustatud psüühika alaarengust.

Tegemist on sel juhul laste väga raske kontingendiga, sest kombineeritud esmane kahjustus takistab märgatavalt kompensatsioonimehhanismide kujunemist. Suhteliselt levinud on näiteks vaimsele alaarengule kaasnev düsartia (mõningatel andmetele 8 - 10 % abikooli õpilastest), esineb alaaliat, rinolaaliat, kogelust. Näiteks leidis K. Karlep, et 76-st uuritud abikooli õpilasest kaheteistkümmel esinesid artikulaatsiooniparadaadi pareetilised või spastilised nähud (1971).

Tehes kokkuvõtet esitatust, tuleb märkida, et vaimselt alaarenenud laste kõne kujuneb puuduliku intellekti ja piiratud huvide taustal. Märgatavalt kannatab nii kõne semantiline külg kui ka keeleliste vahendite omandamine. Arvestades intellektuaalse puude primaarsust, on kõnetegevuses esikohal semantika defekt, keelt aga kasutatakse piiratud funktsioonides.

Kõne hilistumine. Kõnehilistust on abikooli õpilastel täheldanud paljud autorid (M. Gnezdilov, R. Levina, M. Pevsner, M. Feofanov jt.) M. Seeman märgib, et ligi 60 % vaimse alaarenguga õpilastest hakkavad kõnelema alles kolmanda eluaasta lõpul või veelgi hiljem (162:42). M. Pevsneri uurimustest ilmneb samuti, et sageli hakatakse esimesi sõnu kasutama alles kolmandal eluaastal, mõnikord veelgi hiljem (1959). Esimestele sõnadele ei järgne kaua aega lauseid. Paari sõna omandamine ei kujuta seega veel kõnetegevuse tegelikku algust.

Kõnehilistus tähendab seda, et keele omandamiseks ei ole laps kasutanud bioloogilises arengus selleks kõige sobivamat perioodi. Kõne puudulikkus või selle puudumine avaldab omakorda pidurdavat mõju niigi alaarenenud kõrgemate psüühiliste protsesside arengule ning takistab seetõttu laste õpetamist. Kooli astudes ei ole õpilaste kõnepraktika küllaldane keeleliste üldistuste tegemiseks ja niigi puudulike mõtete väljendamiseks. Laps valdab ebapiisavalt dialoogi, reeglina puudub monoloog, häälde omandamine jne.

Märgitakse samuti, et ka edaspidi areneb vaimse alaarenguga laste kõne väga aeglaselt (Petrova 1977:8). Veel vanemates klassideski iseloomustab õpilasi vähene jutustamisoskus, lausemodelite piiratud valdamine, vähene ja ebatäpne sõnavara.

Kõnehilistus lastel ei piirdu aktiivse kõnega. V. Pet-

rova andmetel mõistavad vaimse alaarenguga lapsed kõnet oma eekaaslastest märgatavalt halvemini (1977). Semantilistele puuetele kaasneb kuulmistähelepanu nõrkus ja kiire väsimine kõnet kuulates. Kriiti teravalt ilmneb impressiivse kõne defekt koolieelikutel. T. Kostina kirjutab, et "kõigil uuritud 4-aastastel lastel-oligofreenikutel kannatab kõne mõistmine ja sellega seoses puudub lapsel õige reageering täiskasvanu kõnele" (1976). Kahjuks on kõne mõistmist abikoolis uuritud seni vähe.

Kõnehilistuse põhjustena märgitakse laste psüühika alaarengut, mis omakorda põhjustab foneemikuulmise hilist kujunemist, mootorika alaarengut ja emakeele semantilise külje piiratud omandamist (Petrova 1977). Põhjustena võib nimetada samuti laste vähest aktiivsust keskkonna tuunetamisel ning suhtlemisel. Esikohale tuleb primitiivses kõnetegevuses siiski tõsta semantilist puudujääki, mis on kõige lähedsemalt seotud intellektuaalsete puuetega.

Hääldamine. Abikooli õpilaste kõnet iseloomustab ebatäpne, mõnikord täiesti defektne hääldamine, vähene prosodiliste vahendite kasutamine. Häälduspuuded on seotud artikuleerimisliigutuste vähese amplituudi ning ebatäpsusega: õpilased räägivad "kinnise suuga", ei suuda kiiresti ümber lülituda ühelt liigutuselt teisele (30 - 40 % abikooli algklasside õpilastest) ega fikseerida keele ja huulte asendit.

Abikooli I - II klassis täheldatakse häälduspuudeid ligi 60 %-l õpilastest, kuigi rasket defekti esineb suhteliselt harva (Kaše 1957). Levinud on sääpimine (kõikide häälikute mõningane ebatäpne hääldamine), häälikute moonutamine, ärajätmine (harilikult konsonantühendis). Vähem esineb häälikute asendamist ja segistamist. Defektsed häälikud on sageli s ja r, harvem k, l, õ, ö. Kui mitte arvestada sääpimist ja üksikuid mitteregulaarseid häälikute asendusi või ärajätmissi (esmajoones konsonantühendites), siis on häälduspuuetega õpilaste protsent eesti õppekeelega abikooli I - II klassis varem nimetatust siiski poole väiksem (20 - 30 %). Vanemates klassides esineb regulaarseid kõrvalkaldeid veelgi vähem. Ülekaalus on seejuures häälikute moonutamine.

Positiivset mõju õpilaste hääldamisele avaldab lugema ja kirjutama õppimine. Häälikute asendamine ja ärajätmine likvideeritakse valdavalt algklassides häälikuõpetuse tun-

dides. Kasulikuks töövõtteks seejuures on häälimine.

Sõnade silbistruktuuri moonutused ei ole abikooli õpilastele iseloomulikud: silpide ärajätmist, ringipaigutamist, aga samuti sõnavälte muutmist esineb õpilaste kõnes vähe. Märkata võib aga häälikuväldete ebatäpsust. Mõneti lähenevad teineteisele pikad ja ülipikad häälikud, eriti sämpimise puhul. Viimane annab tunnistust sellest, et õpilased ei tunneta küllaldaselt lõdva/pingsa artikulatsiooni olemust sõnavälte realiseerimisel.

Hoopis teine olukord ilmneb üksikute sõnade, sõnapaaride ja -ridade kordamisel ning lugemisel. Pikk häälik asendatakse üksikute sõnade kordamisel ülipikaga (esineb  $1/5 - 1/3$  õpilastest), sõnapaaride või -ridade kordamisel nii ülipika kui ka lühikese häälikuga (kuni  $2/3$  õpilastest). Nähtuse põhjuseks on lähedaste signaalide puudulik eristamine sel juhul, kui hääldamist ei reguleeri tähendus, aga samuti artikulatsiooniliigutuste vähene tahtlik ja teadlik valdamine. Lapsed valivad üksteisest võimalikult erinevad hääldamisvariandid: I ja III välde erinevad teineteisest nii kestuse kui lõdva/pingsa artikulatsiooni poolest, I ja II välde valdavalt ainult kestuse, II ja III - valdavalt pingsuse poolest. Kui samad sõnad (sõnavormid) esinevad lauses või sõnaühendites, soodustab õiget hääldamist keelendi tähendus.

Seega hääldamine spontaanses kõnes ja spetsiaalsetes õppeülesannetes erineb. Üsna sageli võime rääkida teadliku ja tahtliku artikuleerimise puudulikkusest, mis raskendab märgatavalt lugema ja kirjutama õppimist. Tähelepanekud näitavad, et oskus muuta hääliku pikkust nõuab küllaltki pikaajalist harjutamist.

Korrektsoonitöö tulemusel väheneb hääliku pikkuste segistamine oluliselt. Viimane on seletatav artikulatsiooniparaadi teadliku valitsemise ning häälikuväldete fonoloogilise funktsiooni tunnetamisega õppetöö tulemusel.

Intonatsiooniliste vahendite kasutamine on vajalik mõtte täpseks formuleerimiseks ning annab tunnistust lausetüüpide valdamisest. Puudulik intonatsioon viitab kõne semantilise külje arenematusetele ning lausekonstruktsioonide vähesetele tunnetamisele. Defekt ilmneb enamusel abikooli algklasside õpilastest: ei fikseerita lause lõppu ega ühendata

sõnu süntagmadesse. Hiljem kajastub puue kirjalikus kõnes "lohisevate" lausete näol. Intonatsiooni puudulik valdamine takistab samuti kõnest arusaamist ning lugemistekstide mõistmist.

Häälduspuuete põhjuste selgitamisel ei ole seni jõutud ühistele seisukohtadele. Järjest rohkem kaldutakse siiski arvama, et põhiliseks takistuseks ei ole mitte kõneliigutuste puudulikkus, vaid hoopis vaimset alaarenenud lastele omane analüütilis-süntheetiliste protsesside primitiivsus kõne tajumisel ja genereerimisel (Kaše 1957, Petrova 1977). Nimelt ei suuda lapsed küllaldase täpsusega võrrelda oma ja teiste hääldamist. Samal ajal osutuvad kujunenud stereotüübid küllaltki püsivateks. Seepärast nõuab hääldamise täpsustamine mõnikord harjutamist mitme õppeaasta vältel.

Sõnavara. Sõna on väikseim iseseisvat tähendust omav keeleühik, mida võime vaadelda kahest aspektist: akustilis-artikulaatorsest ja tähenduslikust. Sõnavara omandamine seisneb mitte ainult uute sõnade õppimises, vaid eeldab samuti juba omandatud sõnade häälikulise külje ja tähenduse järjepidevat täpsustamist. Tänapäeval ei teki enam kahtlust, et sõna tähendus "areneb" küllaltki pika aja vältel.

Abikooli õpilaste sõnavara erineb märgatavalt oma eakaaslaste sõnavarast. Selle maht on kõigis vanusastmetes, eriti aga nooremas koolieas tunduvalt väiksem kui üldkooli õpilastel.

Seejuures on erinev ka passiivse ja aktiivse sõnavara suhe. Vaimset alaarenenud lapsel on passiivse sõnavara suhteline osakaal, vaatamata sõnavara üldisele piiratusesele, suurem. Absoluutselt on aga isegi vaimse alaarenguga lapse passiivse sõnavara maht harilikult väiksem kui samaealise normaalse lapse aktiivne sõnavara.

G. Danilkina andmetel leidub abikooli algklassides hulk õpilasi, kellel osa sõnu ei ole seotud esemealise sisuga (1971). Näiteks kasutab õpilane sõnu orav, moon jm., kuid ei tunne vastavaid esemeid või olendeid. Ilmneb ka vastupidine nähtus - õpilane tunneb esemeid või olendeid, kuid ei tea vastavat sõna.

Sõnavara piiratus avaldub ebauhtlaselt ja sõltub sõnaliigist. Esmajoones märgitakse omadus-, määr- ja sidesõnade vähesust, mis lubab järeldada, et puudulikuks jääb

objektide ja tegevuste iseloomustamine, nende tunnuste ja suhete väljendamine kõnes.

Tegusõnade hulgas on levinud üldise tähendusega sõnade kasutamine. Näiteks väljendatakse sõnadega teeb, töötab, mängib küllaltki erinevaid tegevusi. Tegusõna olema kasutamise protsent on abikoolis märgatavalt suurem kui normaalkooli õpilastel (Kontor 1974). Esitatud seisukohta kinnitab U. Kullami uurimus (1976). Seeriapiltide järgi jutustades kasutasid 30 II klassi õpilast tegusõna olema 59 korda (järgnesid vaatama ja panema - 31, andma 27 korda jne.), 20 V klassi õpilast - 42 korral (järgnesid andma - 27, vaatama - 19, saama - 18 jne.). Looduskirjeldustes on olema sagedus samadel õpilastel veelgi silmatorkavam: II klass - 95 korda (järgnesid sadama - 24, tulema - 23 jne.), III klass - 45 korda (katma - 15, tulema - 13 jne.) (Kullam 1976).

Nimisõnadest kasutatakse valdavalt keskmise üldistusastmega konkreetse tähendusega sõnu. Vähe esineb termineid, aga ka suure üldistusastmega või abstraktse tähendusega sõnu. Näiteks ei kasuta abikooli õpilane harilikult sõna taim ega sõnu kask, lepp jne., vaid piirdub sõnaga puu. Sõnade sellise valiku tagajärjel kannatab nii ütluse konkreetsus kui ka vajalik üldistatus ning selles kajastub mõistete hierarhilise süsteemi puudulikkus. Viimane avaldub mõnikord ka suure algustähe ebaõiges kasutamises. Näiteks: Õuele lendas Vares. Toodud näites kasutatakse sõna vares linnu nimena.

Omandatud sõnad on vaesed semantiliste komponentide poolest - ei sisalda mitte kõiki üldistatud kujutluse või mõiste iseloomulikke tunnuseid. Seetõttu ilmneb sageli sõnade asendamist tähenduse alusel (tass pro kruus, müts pro kübar jne.), piiratult või ebaõigesti kasutatakse sünonüüme.

Normist erinevad ka seosed sõnade vahel. A. Luria kirjutab, et iga sõna määrab sellele vastava kujutluse asukohta laialdases mõtteliste seoste süsteemis (koer on koduloom, valvab maja, abistab jahimeest jne.). Sõna valime selle tõttu, et see on teiste sõnadega seotud ja samal ajal neile vastandatud semantiliste tunnuste kaudu, moodustades sõnade paradigmat (koer, kass, hobune jne.). Kuid situat-

sioonide alusel on samad sõnad hoopis teistes seostes (koer, jahimees, püss, jahisarv, jänes). Abikooli õpilastel on viimased, s. t. situatiivsed seosed reeglina ülekaalus (ilmneb harilikult klassifitseerimisülesannetes ja jutustamisel). Sõnad on omavahel seotud ka foneetiliste ja grammatiliste tunnuste alusel. Normaalselt arenenud õpilastel on mõttelised seosed (s. t. seosed sõnade vahel lausetes) viimastest alati tugevamad. Abikooli õpilastel on aga sarnased foneetilised elemendid niisama tugevaks signaaliks kui sõnade tähendus. Selle tagajärjel esineb küllaltki palju sõnade segistamist sarnase kõla alusel (tulistas pro tulvas, kass pro tass jne.). Mõtteliste seoste roll väheneb eriti lapse väheses. A. Luria kirjutab: "Viis tundi õppetööd klassis viib selleni, et mingil määral püsiv mõtteliste seoste süsteem muutub talle (abikooli õpilasele - K. K.) ülejõu käivaks ja kogu tema vaimse tegevuse tase langeb" (Luria 1960:179). Taastada ja tugevdada mõttelisi seoseid võimaldab kontekst ja praktiline situatsioon, mis aga mitte alati ei hoi ära kõrvalisi assotsiatsioone, s. t. ei takista situatiivsete seoste juhuslikku avaldumist sõnade vahel. Näiteks, kirjeldades aedmaasikat, hakkab õpilane jutustama tigudest peenral, kuldnokast aias jne.

Esitatud arutlusest järeldub, et abikooli õpilaste sõnavara erineb normist mitte ainult mahu poolest, vaid ka kvalitatiivselt: sõnade tähendus on piiratud ja ebatäpne, sõnadevahelistes seostes domineerivad situatiivsed tunnused, ebanormaalselt tugevad on foneetilised seosed. Mõtteliste ja paradigmaatiliste seoste nõrkus ning situatiivsete ja foneetiliste seoste patoloogiline tugevus põhjustab üsna sageli sõnade ebaõige valiku või kõrvalekaldeid teemast.

Mitmes lõigus keele grammatiline struktuur ja sõnavara põimuvad: mitmed sõnagrupid täidavad ühesugust funktsiooni morfeemidega. Seepärast on tuletatud sõnade, aga samuti kaassõnade, abimäärsõnade ja sidesõnade kasutamise analüüs ainult osaliselt sõnavara probleemiks.

Kaassõnade ja abimäärsõnade mõistmist ja kasutamist uuris oma diplomitöös T. Mähar (1978). Selgus, et abikooli II klassi õpilased mõistsid ruumisuhteid väljendavaid kaassõnu ainult 75,5%-liselt, kasutasid neid õigesti veelgi vähem - 61 % ulatuses. Väga piiratud on ajasuhteid väl-

jendavate kaassõnade õige kasutamine - 50 % (normaalkooli I kl. 82,7 %) ja põhjussuhteid väljendavate kaassõnade kasutamine - 38,3 %. Vanemates klassides olukord paraneb siiski märgatavalt. Näiteks VI klassis kasutati kaassõnu õigesti järgmiselt: ruumisuhteid väljendavaid - 84,8 %, ajasuhteid - 78,1 %, põhjussuhteid väljendavaid - 73,8 %. T. Mähar märgib, et hälve keskmisest vigade arvust oli kõikides klassides suur. Nähtus viitab õpilaste erinevale tasemele ühes ja samas klassis.

Mõneti edukam oli abimäärsõnade mõistmine: normaalkooli I klass - 92 %, abikooli II klass - 89 %, VI klass - 95,5 %. Nende rakendamisel kõnes aga ilmnes, et suurt gruppi abimäärsõnu suudetakse harilikult seostada ainult üksikute verbidega (II klassis 44,6 %, VI - 31,5 % kontrollitud abimäärsõnadest) või peaaegu ei osatagi kasutada (II kl. - 17,4 %, VI - 2,5 % kontrollitud abimäärsõnadest). T. Mähar järeldas, et kaassõnade ja abimäärsõnade mõistmine ning kasutamine oleneb sellest, missugused mõtlemisprotsessid on vajalikud ühe või teise suhte mõistmiseks. Kuna ruumisuhete mõistmine toetub elavale kaemusele, on ka vastavate sõnade tundmise protsent kõige kõrgem.

Praktilise tuletusõpetuse valdamist abikooli vanemates klassides kontrollisid eripedagoogika kateedri diplomandid H. Karu (1977), R. Vaik (1978) ja K. Plado (1978). H. Karu katsetest selgus, et omadussõnade tuletamisel (antud 20 sõna ja 5 liidet) moodustas iga spetsiaalselt õpetamata VII klassi õpilane keskmiselt 32,8 sõna, millest aga vähem kui pooled (keskmiselt 10 sõna) vastasid keelenormile. Pärast eksperimentaalset õpetamist tuletasid õpilased sõnu küll vähem - keskmiselt 20, neist aga õigesti juba 15,5. Ilmnes ka erinevus liidete kasutamisel: suhteliselt õigesti rakendati näiteks liiteid -jas ja -ne. Katsed lubasid autoril järeldada, et "ilma spetsiaalse õpetamiseta ei lähtu abikooli õpilased sõnade tuletamisel tähendusest, vaid sobitavad liiteid juhuslikult". (Karu 1977:71.)

Nimi-, tegu- ja omadussõnade tuletamist VIII klassis uuris R. Vaik (1978). Omadussõnade tuletamiseks esitati õpilastele 10 algvormis nimisõna, nimisõnade tuletamiseks 7 liidetega omadussõna ja 3 tegusõna. Keelevormile vastavaid nimisõnu tuletati sõltuvalt paralleelklassist 68 - 95%,

omadussõnu - 56 - 84 %. Ilmnesid sama tüüpi vead, mis fikseeriti VII klassis H. Karu poolt (sobimatute liidete valik - koduline, murekas, meistrine). Nimisõnade tuletamisel ilmnesid teistsugused raskused: mehaaniliselt eraldati liited või tunnused (viili-ma), moodustati esitatud sõna muutevormid (viilin, voclas).

Tegusõnade tuletamiseks esitati õpilastele 10 algvormis nimisõna. Õigeid vastuseid anti sõltuvalt klassist 86 - 98 %.

Katse põhjal võib väita, et kõige raskemaks osutub abikoolis omadussõnade tuletamine. Tulemused kinnitavad Z. Smirnova seisukohta, et omadussõnade valdamises jäävad abikooli vanemate klasside õpilased maha isegi normaalkooli algklasside õpilastest (1971).

Määrsõnade tuletamist VIII klassis kontrollis K. Plado (1978). Esiteks moodustasid õpilased määrsõnu iseseisvalt analoogia alusel. Seejärel esitati õpilastele kasutamiseks 15 juursõna (rõõm, häda jne.) ning 11 liidet. 54 õpilast moodustasid iseseisvalt ainult 619 sõna, neist 83,5 % õigesti. Kasutati valdavalt kahte liidet: liitega -lt moodustati 52,3 % sõnadest, -sti-ga 34,7 %. Teises katses (antud juursõnad ja liited) moodustati 985 sõna 2484 võimalikust. Neist vastas keelenormile 64,5 %. Raskemateks liideteks osutusid -ti, -kuti, -sti. Ka sellest katsest ilmnes, et õpilased sobitavad liiteid ja juursõnu juhuslikult (väsimesti, pikksti jne.). Peale selle esines liidete ja käändelõppude segistamist (lõpult, rõõmsalt) ning liite lisamist sõna algvormile. Kõige suuremat muret valmistab aga olukord, et tunduvalt üle poole võimalustest määrsõnade tuletamiseks jäi abikooli lõpuklassis kasutamata.

Sõnavara uurimine ei tohi piirduda sõnade hulga ja nende sõnastikulise tähendusega, sest sõnad on praktiliselt alati polüseemilised. A. Luria (1975:150-154) märgib, et ütluse mõistmiseks peab inimene ära tundma selle tähenduse, milles sõna esineb konkreetsetes kontekstis. See on sõna tähenduse uurimise esimene tingimus teksti puhul. Teiseks vajab selgitamist, missugused mõttelised seosed aktiveeruvad koos ühe või teise sõnaga. Nimelt võivad kõneleja ja kuulaja mõista sõna erinevalt. Kolmandaks on oluline, missugused seosed teiste sõnadega suudab kõneleja realiseerida,

s. t. missuguseid sõnaühendeid suudetakse koostada (Luria 1975). Esitatud seisukohad viitavad vajadusele senisest rohkem uurida sõnade tähendust kontekstis. D. Šmeljov kirjutab, et mitmetähendusliku sõna ühe tähenduse avaldamine on tingitud selle positsioonist (Šmeljov 1977:213). Järelikult on eksimused sõnade valikul sõnaühendisse signaalsõnade tähenduse puudulikust omandamisest. Sellistele defektidele abikooli õpilaste kõnes on tähelepanu pööranud mitmed autorid. Näiteks Z. Smirnova (1971) kirjutab, et abikooli õpilastel suureneb omadussõnade ebaõige kasutamine klassist klassi seoses sõnavara laienemisega. Põhjuseks on olukord, et lapse jaoks uute sõnade tähendus omandatakse ebatäpselt. Sama autor viitab raskustele sõnade kasutamisel ülekantud tähenduses (Smirnova 1971:32).

Esitatud seisukohti kinnitavad ka TRÜ üliõpilaste uurimused. T. Pikamäe (1976) andmetel eksisid V klassi õpilased sõnade sobitamisel ühendisse kuni 16 % juhtudest. Õpetamise tulemusel vigade arv vähenes siiski märgatavalt (sõltuvalt klassist eksiti 8 - 10 %).

Omadussõnade kasutamist otseses ja ülekantud tähenduses uuris abikooli VIII klassis K. Plado (1978). Õpilastele esitati 3 omadussõna ja 16 nimisõna ning anti korraldus moodustada kõik võimalikud sõnaühendid. Õigeid sõnaühendeid koostati 60,6 % võimalikest. Eksimuste arv oli küll suhteliselt väike (6,3 %), kuid väga palju võimalikke ühendeid jäi koostamata. Ka pealtnäha õigesti koostatud sõnaühendite tähenduse tundmine jäi puudulikuks. Seda kinnitasid õpilaste suulised selgitused - 47,3 % osaliselt puudulikke vastuseid, 12,7 % valesid vastuseid. Järjekordselt avaldus õpilaste erinev tase. 21 õpilast suutsid moodustada igaüks üle 30 sõnaühendi, 27 õpilast moodustasid vaid 10 - 20 ühendit. Olulisi kõikumisi võis märgata ka paralleelklasside lõikes. Parimaid tulemusi saavutanud klassis jäi koostamata vaid 10,8 % sõnaühenditest, nõrgemates klassides aga 57 - 58 %. Selline erinevus klasside vahel lubab oletada, et keele semantika omandamine sõltub õpilaste erinevate võimete kõrval oluliselt ka õpetamise meetodikast.

Kokkuvõtteks abikooli õpilaste sõnavara iseärasustest võib märkida järgmist.

1. Abikooli algklasside õpilaste sõnavara on väga piiratud ja ebatäpne, võib puududa vastavus sõna ja kujutluse vahel.

2. Kõnes on ülekaalus üldise tähendusega tegu- ja omadussõnad, keskmise üldistusastmega nimisõnad.

3. Vanemates klassides õpilaste sõnavara laieneb, kuid sõnade tähendus jääb seejuures ebatäpseks ja piiratuks.

4. Märgatavad on raskused sõnade tuletamisel, poliüsemiliste sõnade kasutamisel. Piiratud suudetakse realiseerida sõnade mõttelisi seoseid.

5. Sõnade kasutamist raskendab situatiivsete ja foneetiliste seoste patoloogiline tugevus paradigmaatiliste ja mõtteliste seoste ees.

Kõne grammatiline struktuur. Grammatika all mõistetakse keele kategooriate ja normide süsteemi, mis määrab sõnade koostamise, muutmise ja sõnavormide kasutamise lauses. Väljaspool grammatikat kõnelda ei saa, sest paljud tähendused, esmajoones suhteid kajastavad tähendused väljendatakse esmajoones grammatika vahenditega.

Abikooli õpilaste kõnet iseloomustab nii impressiivne kui ka ekspressiivne agrammatism, mis igapäevases kõnes siiski eriti silma ei paista. Viimane on seletatav teatud hulga õigesti omandatud stereotüüpsete väljendite sagedase kasutamisega. Alles õpilaste kõne analüüs õppetöö ajal ja eksperimentaalsetes situatsioonides võimaldab avastada agrammatismi laialdast levikut.

Kõnet kuulates orienteeruvad abikooli õpilased esmajoones sõnade leksikaalsele tähendusele ning harjumuslikule sõnade järjekorrale lauses. Morfoloogia vahenditega (lõpud, tunnused) väljendatud tähendus jääb nii mõnelgi korral mõistmatuks. (Normaalsetel lastel esineb selline nähtus kolmandal eluaastal.) Viimane sõltub omakorda sõnavormi funktsioonist. Näiteks mõistetakse ühes ja samas käändes olevaid sõnu paremini kohafunktsioonis kui teistes funktsioonides. Samal ajal segistatakse kohafunktsioonis olevaid käändevorme omavahel. S. Vaheri andmetel jääb abikooli I klassis mõistmatuks kuni 25 % grammatiliste vahenditega väljendatud informatsioonist (1973).

S. Vaheri uurimusest selgus, et raskusi tekitavad algklasside õpilastele sellised väljendid nagu "venna öde - öe

vend", "poissi veab tüdruk", "joonistas raketi - joonistas raketti", "vestles pojaga - vestles pojast", "mängib pallita" jne.

Õppetöö tulemusel olukord paraneb, kuid ka vanemates klassides ilmneb grammatiliste konstruktsioonide mõistmisel raskusi. Sageli jääb mõistmatuks liitlausete ja harva kasutatavate sõnavormide tähendus.

Piiratud on sõnade muutevormide kasutamine. Algklassides on käändevormidest omandatud ainult osa ja needki tihti omaette sõnadena, aga mitte sõna vormide paradigmana. On iseloomulik, et mingit käändevormi ei kasutata (vähemalt algklassides) kõikides funktsioonides. Sõnaühendite moodustamisel eksitakse sõnavormi või morfeemi variandi valikul. Ekspressiivse agrammatismi avaldumisvorme võib rühmitada järgmiselt:

1) vormi puudumine või kasutamine ainult mõnes funktsioonis (esineb valdavalt algklassides);

2) ebaõige sõnavormi kasutamine sõnaühendis, s. o. leksikalis-süntaktiline agrammatism (põhjuseks võib olla sõna leksikaalse tähenduse või sõnavormi grammatilise tähenduse puudulik mõistmine);

3) morfeemi ebaõige variandi valik sõnavormide kasutamisel (näiteks: hakkada, ubad jne.), s. o. morfonoloogiline agrammatism.

Tegusõnade puhul kasutatakse puudulikult ja sageli ebaõigesti liitvorme (täis- ja enneminevik, eitav kõne), kaudset ja tingivat kõneviisi, umbisikulist tegumoodi (Kaljuvee 1973). Defekt ei piirdu vormide formaalse küljega, vaid harrab ka nende grammatilise tähenduse. Verbi puhul on tulemuks kogu lause puudulik mõistmine.

Piiratud ja osaliselt ebaõige on kesksõnade kasutamine. K. Plado (1978) andmetel moodustati kesksõnad abikooli VIII klassis analoogia alusel õigesti ainult 71% juhtudest. Sageli esineb seejuures morfonoloogiline agrammatism (õppidav, hakkadud). Osa õpilasi asendab lähedasi sõnu (saatma - saav, saadav, saanud, saadud) või jätab kesksõnad hoopis moodustamata. Semantilise puudujäägina ilmneb isikuliste ja umbisikulist vormide segistamine.

Tegusõnade puhul tuleb vaadelda veel õpilaste oskust

koostada sõnaühendeid, valida verbile laiendeid. Viimane sõltub tegusõnade leksikaalse tähenduse tundmisest ning sõnaühendite mudelite valdamisest. Õeldisgrupi stereotüüpsusele osutab kõigepealt verbi olema ja seoses sellega õeldistäite sagedane kasutamine. Viimast võib pidada üheks primitiivse kõne tunnuseks. Näiteks esineb õeldistäidet abikooli vanemate klasside õpilaste kirjalikes töodes ligi kaks korda rohkem kui üldkooli V klassi õpilastel (Kontor 1974).

Verbi laienditest on seaduspäraselt ülekaalus sihitis ja kohamäärus. Kohamääruse levik on suhteliselt (mitte absoluutselt) isegi suurem kui normaalsetel õpilastel. Ülejäänud laiendeid kasutatakse harva, õeldisgrupp on lauses lühike. Kõik see kajastab kõnes väljendatavate suhete primitiivsust ja piiratust. Võib märkida, et õeldisgrupi vähenenud hargnevus lauses on samuti üks primitiivset kõnet iseloomustavatest joontest.

Kontrollitud nimisõna vormide kasutamist abikooli IV klassi õpilaste kõnes, jõudis A. Kontor järeldusele, et grammatika propedeutika perioodil tuleb rohkem tegelda sõnaühendite moodustamisega. Kuigi kohamäärust kasutatakse sageli, väljendatakse sellega eelkõige tegevuse toimumise kohta. Aktiviseerida on vaja tegevuse ja liikumise lähte- ja sihtkoha märkimist, aga samuti aja-, otstarbe-, põhjus-, abinõu- ja kaasolusuhete väljendamist (Kontor 1974:64-68). T. Ahutina (Rjabova) kirjutab, et grammatilise struktureerimise (kombineerimise) puuded väljenduvad kõnes nimi- ja tegusõnade suhteliselt sagedases kasutamises. Nimetatud nähtus tuleneb lausete lühidusest (Ahutina 1975:107-108). Samateemalisi kirjandeid võrreldes (abikooli V - VIII klass, üldkooli V klass) ilmneb, et kõikides abikooli klassides oli nimi- ja tegusõnade suhteline protsent suurem. Märgatavalt vähem kasutati aga määrsõnu, mis on samuti iseloomulik lause puuduliku hargnevuse puhul. Erinev oli ka käändevormide sagedus. Näiteks kasutati abikoolis, võrreldes üldkooliga, vähem omastavat ja osastavat käänat, rohkem aga sees- ja alalütlevat käänat. Need andmed kinnitavad samuti kohamääruse ühe liigi laialdast levikut abikooli õpilaste lausetes (Kontor 1974).

Abikooli õpilaste kõne grammatilise struktuuri puuded

ei piirdu seega morfoloogiatasandiga. Kui olla täpne, peab ütleva, et kõik morfoloogiatasandi vead ilmnevad tegelikult lauses.

Abikooli algklasside õpilaste kõne koosneb valdavalt lihtlausetest. Kasutatakse suhteliselt lihtsaid lausestruktuure. Lihtlauseid ilmnevad esialgu sagedamini kirjalikus kõnes. Kuid ka vanemate klasside õpilastel on ülekaalus lihtsa struktuuriga lihtlauseid (keskmiselt 4 - 5 sõna lauses). Harilikult on üle poole kasutatud lausetest agrammatilised (Petrova 1977:38-39). V. Petrova kirjutab, et lihtlausetes "on laialt levinud püsivalt korduvad ühildumis- ja rektsioonivead" (Petrova 1977:40). Sageli esineb ebaõige sõnajärg, lauseliikmete ärajätmine või lausete fragmendid. Põhjuseks peetakse nii tunnetustegevuse arenematust, mis ei võimalda väljendada keerulisi suhteid, kui ka lausemudelite omandamatust. "Keerulised koha-, aja-, eesmärgi- ja teised suhted ei leia reeglina debiilsete kõnes väljendamist". (Petrova 1977:43.) Siiski täheldatakse märgatavat dünaamikat. Juba III - IV klassis suureneb täiendite ja määruse eri liikide kasutamine. Areng jätkub vanemates klassides.

Nimetatud lauseehituse puuded fikseeriti ka TRÜ üliõpilaste uurimustes. U. Kullami andmetel oli suulistes jutustustes kasutatud lausete keskmine pikkus II klassi õpilastel 4,5 - 5,1 sõna, V kl. õpilastel 5,5 - 6,6 sõna. Lihtlause keskmine pikkus on tegelikult siiski väiksem, sest autor võttis arvesse ka lihtlauseid (II kl. 10 - 15 %, V kl. - 20 - 35 %). Lausete pikkus sõltub seejuures jutustuse liigist (jutustus seeriapildi või süžeeipildi järgi, ümberjutustus, iseseisev jutustus). Agrammatismist esineb kõige rohkem lauseliikmete ärajätmist, vähemal määral ebaõiget sõnajärge, ühildumis- ja rektsioonivigu. Agrammatismi esineb enam looduskirjeldustes ja suulistes ümberjutustustes, vähem jutustustes pildi järgi (Kullam 1976). Huvi pakub asjaolu, et iseseisval jutustamisel olid laused pikemad ja vigu vähem kui looduskirjeldustes ja ümberjutustustes. Arvatavasti on iseseisval jutustamisel tuttavate lausete ja sõnade valikuks rohkem võimalusi.

Kuulatud lausete reprodutseerimist uuris A. Koel (1977). Selgus, et abikooli I klassi õpilastele on jõukoha-

ne taastada 4-sõnalist lauset, enamusele ka 5-sõnalist lauset (83 % õigeid kordamisi). Alates II klassist tulevad õpilased toime 5-sõnalise lause kordamisega, (II kl. - 94 %, III ja IV kl. - 99 %). IV klassi õpilased suudavad küllaltki õigesti korrata juba kuuest sõnast koosnevat lauset (75 % õigeid vastuseid). 8-sõnaline lause osutus aga liialt raskeks - õigeid vastuseid 17 %.

Ilmnes, et lausete kordamine ja mõistmine ei ole alati vastavuses. Näiteks ei mõistetud mõnikord neid õigesti korratud lauseid, milles esinesid atributiivsed ühendid, umbisikuline tegumood, kahekordne eitus. Esineb ka vastupidiseid juhuseid: lauset mõistetakse, kuid ei suudeta õigesti korrata. Lauset "Kalle isa vend töötab tehases" kordas õigesti näiteks 53 õpilast kuuekümnest, mõistis (suutis valida õige pildi) vaid 23 last. Mõnikord viitas lause puudulikule mõistmisele ka ebaõige kordamine ("Kalle isa ja vend ..."). Lauset "Kass jookseb koera järel põõsasse" kordas õigesti 55, mõistis - 34 õpilast jne.

Põhilisteks vigadeks lause taastamisel on sõnade ärajätmine, sõnavormide muutmine, sõnade järjekorra muutmine. Mitmekordsel kordamisel parandavad õpilased oma vigu harva (Koel 1977). A. Koeli uurimus on huvitav selle poolest, et võimaldab mingil määral kindlaks määrata piiri, mille ulatuses õpilased on võimelised lauseid tajuma. On loomulik, et oma spontaanses kõnes õpilased nimetatud piiri ei ületa. Seepärast võimaldab uurimus esitada järgmise nõude õpetaja kõnele ja õppekirjandusele: laused õpetaja kõnes ja õpikutes peavad vastama õpilaste võimetele kõnet tajuda. Lisaks tuleb arvestada, et osa lauseid, mida õpilane suudab korrata, ei ole talle osaliselt mõistetavad.

Kuigi A. Koel tõstatas probleemi lausete mõistmisest abikoolis, on küsimus seni praktiliselt lahendamata (puuduvad konkreetsete uurimused erineva keelelise materjaliga). Küll on aga teada A. Luria töödest, et osa süntaktilistest struktuuridest tekitab tajumisel märgatavaid raskusi afasiakutele. Nendeks on laused, kus kasutatakse ees- ja tagasõnu, sidesõnu, distantskonstruktsioone, kahekordset eitust jne. (Luria 1975). A. Koeli tähelepanekud lubavad kinnitada, et nimetatud konstruktsioonid tekitavad raskusi ka abikooli õpilastele.

Nagu varem märgitud, ilmuvad liitlauseid abikooli õpilaste kõnemes suhteliselt hilja ja valdavalt kirjalikus kõnes. V. Petrova kirjutab, et liitlauseite abil väljendavad debiilsed õpilased vähesteid suhteid, äärmiselt piiratud on sidesõnade kasutamine (1977:44). U. Kullam leidis, et suulistes jutustustes on liitlauseid abikooli II klassis 10 % ringis, V klassis 20 - 30 % (üksikutel juhtudel kuni 35 %). Põimlauseites võetakse kõigepealt kasutusele sihitiskõrvallause ja mõningad määruskõrvallused. Rindlauseid on sageli "lohisevad", koosnedes liitlauseite, mida võib kasutada ka eraldi lausetena (Kullam 1976):

Liitlauseite kasutamist abikooli VII klassis uurisid R. Kunnappu ja K. Plado (1977). 21 õpilase kirjandites moodustasid liitlauseid 41 % (78 lauset 189-st), mis jagunesid omakorda järgmiselt: normaalseid rindlauseid 21, põimlauseid 33, "lohisevaid lauseid" 24. Näiteks: Poiss läheb metsa ta kõnnib metsas ringi. Põimlauseites kasutati suhteliselt sageli ajamääruskõrvallauseid ja sihitiskõrvallauseid. Sidenditena esines 14 erinevat sõna, neist sagedamini ja, et, kui, aga. Kaheksat sidendit rakendati ainult 1 - 2 korda.

Spetsiaalsetest ülesannetest (liitlauseite konstrueerimine, sidendite valik) selgus, et õpilased segistavad määruskõrvallauseid (eriti eesmärgi- ja põhjuslauseid) ning sidendeid. Sõltuvalt lause liigist esines sidendite valikul kuni 55 % eksimusi. Mõnikord moodustati seetõttu väliselt mõttetu konstruktsioone (Poiss ronib puu otsa selleks, et hundid tulid). Tulemused kinnitavad arvamust, et liitlauseite kasutamist abikoolis takistavad nii tunnetuslikud kui ka keelelised raskused. Võib oletada, et algklassides raskendab liitlause omandamist ka debiilsete õpilaste operatiivmälu piiratud maht.

Tehes kokkuvõtet abikooli õpilaste kõne grammatilisest struktuurist, võib märkida järgmist.

1. Kasutatavate lausemudelite hulk on piiratud, väljendatakse nendega küllaltki vähe loogilisi suhteid. Nii suulises kui ka kirjalikus kõnes leidub suurel hulgal agrammatilisi lauseid.

2. Alklasside õpilased on võimelised õigesti kordama 4 - 5-sõnalisi lauseid. Pikemaid lauseid sageli moonutatakse

se. Sama (4 - 5 sõpa) on ka harilikult lause maht õpilaste kõnes.

3. Lausete kordamine ja mõistmine ei ole alati kooskõlas. Mõnikord esineb lause puudulik mõistmine õige kordamise juures ja vastupidi.

4. Liitlaused ilmuvad vaimselt alaarenenud laste kõnesse hilja ja vähesel hulgal. Suhteliselt levinud on "lohisevad" laused. Sidesõnu kasutatakse piiratult.

5. Sõna vormide paradigma omandatakse puudulikult. Aktiivseid vorme kasutatakse kaua aega ainult enamlevinud funktsioonides. Sageli ei mõista õpilased sõnavormide grammatilist tähendust.

6. Sõnsühendites ja lausetes ilmneb sõna muutevormide ebaõige kasutamine (leksikalis-süntaktiline agrammatism), mis kajastab semantilisi puudujäike laste kõnes.

Sidus kõne. L. Vögotski, A. A. Leontjevi jt. järgi võib teksti genereerimise jagada vähemalt kaheks põhimõtteliselt erinevaks etapiks: a) teksti mõtteline programmeerimine ehk teksti mõtteline korraldamine; b) teksti leksikalis-grammatiline genereerimine. Vastavalt jaotusele on võimalik iga teksti analüüsis vaadelda eraldi selle semantilist struktuuri ning kasutatud keelendeid.

T. Ahutina kirjutab, et teksti genereerimisel on väga oluline roll kujutlusel situatsioonist, mis moodustab tulevase ütluse tunnetusliku aluse (Ahutina 1975:137). Mida rohkem lapse kujutlus (mõtte) liigendub, läheb ebatäpselt tervikult üle osadeks liigendatud tervikule, seda liigendatum on ka kõne (Vögotski 1956:331). Järelikult sõltub teksti genereerimine esmajoonel kõneleja kujutluspiltide liigendatusest ning mõtte liikumisest ühelt elemendilt või detaililt teisele. Sellist kõne-eelset etappi teksti genereerimisel nimetas L. Vögotski "mõtete süntaksiks".

Eelnevatest mõtetest järeldub, et tekst jääb puudulikuks nii mõtete katkendlikkuse ja kõrvalekaldumise (juhuslikud assotsiatsioonid) kui ka keeleliste vahendite puuduliku või ebatäpse kasutamise korral. Abikooli õpilase kõnet analüüsis tulebki arvestada kõiki nimetatud põhjusi.

Mõtete katkendlikkusest annab tunnistust näiteks Tiit T. (IV kl.) suuline ümberjutustus. "Hunt ja rebane läksid

puu alla. Siis nad olid seal mootorratta juures. Siis hakkasid seal pillerkaari pidama. Siis sõitsid mööda mäe alla." Kõik neli lauset on nagu omaette mõtted: õpilane on eraldi fikseerinud üksteisele teatud vaheaegadega järgnenud sündmused. Seost toimingute vahel on püütud edasi anda ainult määr sõna, siis abil. Teised suhted on praktiliselt väljendamatad. Mõnikord lisandub fragmentaarsusele faktide ringipaigutamine. Vaatleme näiteks Maire P. suulist ümberjutustust. "Siis läksid lapsed tuppa... Võtsid riidest lahti ja läksid sööma. Nad mängisid toas. Tegid lumest koera ka. Naabri Muri nuusutas lumest koera ka." (Kullam 1976: 59.)

Fragmentaarne jutustus läbib oma arengus mitu etappi. Need võib järjestada järgmiselt.

1. Esineb esemete, olendite või sündmuste loetelu. Näiteks: "Lapsed metsas. Seened. Jalutasid. Külas. Suplesid" (V. Petrova järgi).

2. Esineb toimingute nimetamine. Selleks kasutatakse laiendamata lihtlauset või "lohisevat" lauset. Näiteks: "Siin läheb, siin läheb paati... püüab kala" (Margus K. I kl., jutustus seerlapiltide järgi). "Küll nina oli naljakas ja punane ja ... üks tegi koera ka ja ... Muri nuusutas, siis liiputas saba ja ... (Maris V. II kl.) (Kullam 1976:63).

3. Ilmnevad analüüsi elemendid. Üksikuid fragmente püütakse siduda väliste vahenditega (sidesõna ja, määr sõna siis jm.).

Abikooli algklassi õpilaste, mõnikord ka vanemate klasside õpilaste jutustused on harilikult situatiivset laadi. Kuulajal võib jääda teadmatuks tegevuse koht ja tegelased. Arusaamist segab asesõnade liialdatud kasutamine. Näiteks: "Ta püüdis nad kinni ja pani sinna sisse ja pani kõrva juurde ja kuulas" (Ott O. IV kl.). Õpilane tahtis kuulatud muinasjutu põhjal edasi anda mõtte karust, kes püüdis mesilasi ja pani need kännu sisse. Kuid kuulajale, kes muinasjuttu ei tea, pole õpilase jutustus mõistetav.

Situatiivse jutustuse iseloomulikuks jooneks on samuti aluse puudumine lauses. Vaatleme näiteks Endel K. (II kl.) suulist ümberjutustust: "Lembi tahtis õue minna. Ena oli nõus ja ta pani lapse soojalt riidesse... Läksid õue ja hak-

kasid lumememme tegema. Kahest väiksemast tegi pea ja suu-remast pea ... Niinaks pani suure porgandi". (Kullam 1976.)

Väga sageli esineb jutustustes ja kirjandites sõnade kordamist (Petrova 1977). Samale nähtusele viitab ka U. Kullam (1976). Toome näiteks Eino M. suulise ümberjutustuse: "Ema lasi lapsed õue ... Nad tegid lumepallisi ... ja tegid lumememme. Üks tegi suure ja teine tegi väiksema. Üks tegi ja teine tegi lumest koera. Ta nuusutas teist ja liputas ... saba". Jutustuses korduvad sõnad tegema, üks, teine.

Sihipärase tegevuse puudulikkusest ja kõrvaliste asotsiatsioonide mõjust tulenevad sagedased kõrvalekalded teemast. Nähtus on eriti iseloomulik keskastme klassides, kui keelesüntaksi areng edestab "mõttesüntaksi". Peale selle on õpilastele iseloomulik puudulik mälu valikulisus. Materjali otsides ei suudeta loobuda kõrvalistest mõtetest. Tulemuseks on mingi teema ja oma kogemuste segistamine või üleminek hoopis uuele teemale. I. Solovjov (1974) kirjutab, et vajaliku informatsiooni leidmine ja selle eraldamine süstematist teadmistest ja kogemustest osutub väimse alaarengu korral erakordselt raskeks. Näiteks maasikat kirjeldades hakkasid õpilased rääkima maasikamoosi söömisest, tigudest ja lindudest. "Aqdmarjo söövad sageli teod ja kuldnokad. Teod elavad seal meie aia nurgas, aga kuldnokkadel on õnnid puude otsas". (Erika R. V kl. Kirjeldus teemal "Maasikas"). Iseloomulik, et paralleelseose asemel kasutab õpilane shelseost, mis aga viib teemast üsna kaugemale.

Suulised jutustused on harilikult intonatsiooniliselt vormistamata: laused jäävad lõpetamata, sõnade vahel esinevad kohatud pausid, iseloomulik on üldine monotoonus. U. Kullam märgib, et 30 jutustusest seeriapiltide järgi olid 27 monotoonseid ja ainult 3 ilmekad, 16 jutustuses ilmesid kohatud pausid (1976:92).

Õpilaste suuline ja kirjalik väljendusoskus sõltub suurel määral korrektsioonitööst. Suhteliselt paremini on seni kõnearenduse metoodika välja töötatud algklassides. Selle tulemusel algklasside õpilaste väga erinev tase ühtlustub V klassiks. Edaspidi ilmnevad individuaalsed iseärasused jälle teravalt (Petrova 1977). Autor aga lisab, et õpetamine mõjub positiivselt esmajoones tööde vormilise külje arengule, vähem sisule (1977:193).

Kokkuvõtlikult iseloomustavad abikooli õpilaste sidusat kõnet järgmised iseärasused.

1. Puudulikest kujutlustest ja mõtetest tulenevalt on jutustused fragmentaarsed, katkendlikud, mõnikord ebaloogilised. Esineb kõrvalekaldeid teemast.

2. Iseloomulik on primitiivsete lausete kasutamine ja sõnade kordamine. Jutustustes esinevad kohatud pausid ja lausete intonatsiooniline vormistamatus (kirjalikus tekstis "lo-hisevad" laused).

3. Situatiivse laadi tõttu pole tekst kuulajale sageli mõistetav. Liialdatakse aasesõnadega, lausetes puudub alus või mõni muu lauseliige.

4. Korrektsioonitöö tulemusena omandatakse esmajoones teksti formaalsed tunnused. Sisuline väljendusoskus areneb aeglasemalt.

Kõne funktsioonidest abikooli õpilastel. Kõne funktsioonide all mõeldakse kõne kui inimtegevuse ühe liigi rakendamist mingil eesmärgil. Seejuures vaadeldakse kõnetegevust kui suhtlemise ja üldistamise ühtsust. "Selleks et teisele inimesele edasi anda mingi teadvuses oleva nähtuse sisu või mingi elamus, ei ole teist teed kui edasiantava sisu viimine tuntud nähtuste grupi alla, see aga ... nõuab üldistamist." (Võgotski 1956:51.) Autor lisab, et lapsed ei ole sageli võimalised paljusid mõtteid edasi andma või tajuma seetõttu, et neil vajalikud üldistused puuduvad.

Ka L. Kisseljova kirjutab, et mõtlemisfunktsioon ja kommunikatiivne funktsioon moodustavad ühtsuse (1978:39). Keel võimaldab nii mõelda kui ka mõtteid väljendada. Nimetatud funktsioonid moodustavad L. Kisseljova arvates esimese tasandi ja jagunevad madalamatel tasanditel mitmeks alaliigiks.

A. A. Leontjevi järgi realiseerub kommunikatiivne funktsioon järgmistes variantides:

- 1) individuaalne reguleeriv funktsioon, mis seisneb ühe või mitme isiku tegevuse ja käitumise reguleerimises;
- 2) isereguleeriv funktsioon oma tegevuse ja käitumise planeerimiseks ning sooritamiseks (Leontjev 1974).

Vaimselt alaarenenud õpilaste kõnelist suhtlemist on seni uuritud küllaltki piiratud. Mõningaid andmeid siiski leiame M. Pevsneri, G. Dulnevi, V. Petrova, M. Feofanovi jt. töödes.

V. Petrova märgib, et abikooli õpilaste dialoog ei ole täisväärtuslik. Iseloomulik on laste vähene aktiivsus. Nad esitavad harva küsimusi, valdavalt ei jätka vestlust. Ilmneb partneri kõne puudulik mõistmine ja kalduvus vestlusest kõrvale hoida. Sügavama defekti korral esineb eholaalia või stereotüüpne lausete kordamine.

Vestluse jätkamiseks on vaja õpilasi pidevalt stimuleerida, soodustada nende verbaalset aktiivsust. Dialoogi kujundamiseks soovib V. Petrova tähelepanu pöörata järgmistele momentidele: 1) kujundada küsimuste esitamise oskust; 2) õpetada kuulama kaasvestlejat; 3) toetuda vestluses praktilisele tegevusele ja näitvahenditele (Petrova 1977:45-52).

M. Feofanov kirjutab, et dialoogi kujundamine vajab esmajoones kõnesoovi formeerimist. Selleks soovib autor õpetaja ja õpilaste ühist tegevust - praktilisi toiminguid ja mängu. Teiseks pöörab autor tähelepanu õpilaste puudulikule intonatsioonile, selle kujundamise vajadusele ning võimalustele alates I klassist. Oluliseks peetakse kõnesoovi ja ilmekuse kujundamisel õpetaja kõne ilmekust, dramatiseeringuid, liikumismänge ja rütmikat, aga samuti huvitavate näitvahendite kasutamist (Feofanov 1955).

Iseloomustades erinevatesse gruppidesse kuuluvaid oligofreenikuid, märgib M. Pevsner (1959), et kõige ebaadekvaatselt reageerivad kõnele ja väljendavad oma mõtteid need lapsed, kellel esineb tugev otsmikusagara kahjustus. Normaalne dialoogi kujundamine eeldab sel juhul psüühiliste protsesside ja käitumise formeerimist.

Üleminek dialoogilt monoloogile toimub abikooli algklassides ja keskastmes. V. Petrova kirjutab, et lapsed peatuvad kaua aega tasemel, kus nende kõne ei ole küll enam lihtsalt vastuseks küsimustele, kuid ei moodusta ka sidusat teksti. Jutustaja vajab sel perioodil alati välist abi (küsimused, sõnaline stimuleerimine, jutustuse jätkamine kaasvestleja poolt jm.). Õpilasi takistab nende vähene aktiivsus, keeleliste vahendite piiratus, oskamatus teha end teistele mõistetavaks (Petrova 1977).

Vähe on seni uuritud kuulatud tekstide mõistmist. Mõningatel andmetel (I. Jerjomenko; refereeritud Petrova 1977 järgi) suudab suur osa abikooli õpilastest kuulata jutustust

tunni algul kuü 20 minutit, Mõnele on selline ülesanne jõukohane ainult 5 - 10 minutit, I klassis hajub õpilaste tähelepanu harilikult mõne minuti jooksul. Pedagoogide tähelepanekute põhjal võib väita, et kuulatud materjalist omandatakse vanemates klassides orienteeruvalt pool, algklassides aga märgatavalt vähem.

Vaadeldes kõnet isereguleerivas funktsioonis, tõstap 4. 4. Leontjev esikohale keele kasutamise intellektuaalse tegevuse vahendina. Autor märgib, et inimene kasutab keelelisi vahendeid kategooriaalse mõtlemise, verbaal-loogilise mälu ja mõtestatud taju mehhanismina, planeerib oma praktilist ja vaimset tegevust, omandab inimkonna ajalooliselt kujunenud kogemusi, rahvuskultuuri pärandit jne. (Leontjev 1974:243-245). Sõnu omandades ja neid kasutades analüüsib ja sünteesib laps keskkonna nähtusi, kasutab inimkonna kogemusi. Ta klassifitseerib keele abil esemeid, hakkab neid teisiti tajuma ja meelde jätma (Luria 1960:154).

Vaatleme järgnevalt kõne rolli vaimselt alaarenenud laste tegevuses. A. Luria kirjutab, et debiilseid lapsi iseloomustab võimetus kasutada iseseisvalt neid teadmisi, mis saadakse keele vahendusel. Õpilane ei suuda rakendada keeleliselt formuleeritud reegleid, mõelda ainult keelelisi kategooriaid kasutades (Luria 1960:162). V. Petrova pöörab tähelepanu asjaolule, et õpilased sageli ei alluta oma tegevust instruksioonile. "Instruksiooni kordamine ja selle kehastumine toimingus on kaks tegevuse liiki, mis oligofreenidel ei ole vajalikus vastavuses" (Petrova 1977:79). Võib järeldada, et kõne osatähtsus abikooli õpilase vaimses ja praktilises tegevuses on piiratud? Üldistused tehakse valdavalt praktilise (koõlis ka materialiseeritud) tegevuse tulemusel. Viimasega on põhjendatud didaktilise materjali laialdane kasutamine abikoolis, eriti algklassides (noobid, skeemid, tabelid jm.).

Debiilne laps küsib selleks, et saada kinnitust ühe konkreetse operatsiooni sooritamiseks, mitte aga toimingu seaduspärasuse tunnetamiseks. A. Luria kirjutab, et abikooli õpilane ei suuda kõne abil fikseerida nähtuste suhteliselt nõrku tunnuseid ja nende tunnuste kui signaalide tähendus (1960:164). Ei suudeta kirjeldada isegi juba omandatud toimingut. Nähtus viitab sellele, et toiming ei ole muutunud teadlikuks. Näiteks on õpilasel (eriti abikooli algklassi-

das) kergem osutada sobivale noobile või skeemile kui anda sõnaline selgitus lause või sõna koostamise kohta; kergem öelda ainult ülesande vastus kui kirjeldada või põhjendada lahenduse käiku. Keerulisemad ülesanded osutuvad jõukohaseks esmajoones eeskuju järgi, mitte aga instruksiooni alusel. Veelgi enam, sõnaline selgitus nõuab õpilaselt sellist pingutust, et laps sageli unustab ülesande ja hakkab kasutama lihtsalt mingeid stereotüüpseid fraase. Näitaks "põhjendatakse" ühekordse tähe kirjutamist lihthääliku puhul sellega, et sõnas on kaksiktäishäälik jne.

Korrektsoonitöö tulemusel kõne reguleeriv funktsioon siiski areneb. V. Lubovski andmetel ei suuda vaimse alaarenguga koolieelik (4 - 5 a.) taastada suulist instruksiooni või selle fragmenti isegi mitte pärast korralduse täielikku täitmist. Ülesanded täidetakse aga enamuses ainult eeskuju järgi. Autori arvates jääb arengust maha põhiliselt kaks tegevuse sõnalise vahendamise vormi: a) tegevuse reguleerimine sõnalise instruksiooniga; b) kogemuste verbaliseerimine, (Lubovski 1978:206). Uurimuses esitab V. Lubovski ka need vormid, mida kõne reguleeriv funktsioon läbib oma arengus: a) varem omandatud toimingute otsene ajendamine väliselt; b) mingit toimingut esile kutsuva eseme või nähtuse nimetamine otsese korralduse asemel; c) sõna kasutamine mingit toimingut kinnistava (stimuleeriva) positiivse või negatiivse signaalina (õige, vale, hästi jne.); d) oma tegevuse sõnaline üldistamine pärast toimingute sooritamist või selle ajal; e) oma tegevuse verbaalne planeerimine (Lubovski 1978). Esimesed kolm vormi ilmnevad kui tegevuse väline reguleerimine (toimingud on jaotatud kahe isiku vahel), viimased kaks kujutavad endast isereguleerimise vorme.

Vajaliku õpetamise puhul suudavad algklasside õpilased (põhiliselt III - IV klass) oma tegevust juba kommenteerida, kuigi sageli ilmneb fragmentaarsus ja stereotüüpne. Vanemate klasside õpilased on võimelised täitma juba keerulisi korraldusi (ka liitkorraldusi) ning oma tegevusest aru andma. Tegevuse planeerimine jääb ka vanemates klassides küllaltki puudulikuks. Seda eriti juhul, kui vastavat oskust ei kujundata. Planeerimine osutub võimalikuks alles siis, kui õpilased suudavad analüüsida objekte (esemeid, materjali jne.), suudavad kõnes formuleerida nende tunnuseid

ja seoseid tunnuste vahel, fikseerida ajalisi ja põhjuslikke suhteid ning kommenteerida oma tegevust. Kuni kõne planeeriv ja reguleeriv funktsioon pole kujunenud, täidab vastavat rolli õpetaja või kasvataja, suunates laste tegevust küsimuste, korralduste ja osutamisega. Üldkoolidega võrreldes omab abikoolis tunduvalt suuremat tähtsust eeskuju.

**Kokkuvõtte.** Käesolevas artiklis vaadeldi vaimselt alaarenenud laste kõne patoloogilise arengu seaduspärasusi. Selleks analüüsiti juhtivate nõukogude psühholoogide ja defektoloogide teoreetilisi seisukohti, aga ka TRÜ üliõpilaste poolt kogutud faktilist materjali. Analüüsi põhilised tulemused on järgmised:

Vaimselt alaarenenud laste kõnetegevust on õige vaadelda ainult tihedas seoses kogu nende psüühika iseärasustega, millest tulenevad olulised semantilised puudujäägid kõne tajumisel ja genereerimisel. Kuid semantika defekt jääb igapäevases suhtlemises sageli varjatuks. Hoopis märgatavamad on puudujäägid lauseehituses ja sõnavormide kasutamisel: piiratud sõnavara ning ebatäpne häälamine. Defektid avalduvad alati tugevamalt õppetevuses, mis nõuab tahtlikku ja teadlikku opereerimist keelenditega.

Kõnetevõime seisukohalt tervikuna avaldub kõne alaareng suhtlemisraskustes, väheses verbaalses üldistusvõimes ja eriti võimetuses planeerida ning reguleerida iseseisvalt oma tegevust. Viimasest järeldub, et korrektsioonitöö peab esmajärgulises suunas suunatud puudulike kõnefunktsioonide parandamisele.

- Ahutina, T. V. 1975 - Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. МГУ.
- Danilkina, G. I. 1969 - Данилкина Г. И. Изучение особенностей речи детей, поступающих в I класс вспомогательной школы, - Вопросы обучения и воспитания умственно отсталых школьников. Уч. зап. ЛПИ им. Герцена, нр. 35:..Л.
- Feofanov, M. P. 1955 - Феофанов М. П. Очерки психологии усвоения русского языка учащимися вспомогательной школы. М.
- Kaljuvee, M. 1973 - Tegusõna muutvormide kasutamisest abikooli I klassis. Diplomitöö. Tartu.
- Karler, K. K. 1971 - Карлер К. К. Нарушения письма у учащихся вспомогательной школы с эстонским языком обучения. Канд. дисс. педагог. наук. М.
- Karu, H. 1977 - Sõnaliikide käsitlemine abikooli VII. klassis. Diplomitöö. Tartu.
- Kaše, G. A. 1957 - Каше Г. А. Логопедическая работа в первом классе вспомогательной школы. М.
- Kisseljova, L. A. 1978 - Киселёва Л. А. Вопросы теории речевого воздействия. ЛГУ.
- Koel, A. 1977 - Ütluse reprodutseerimise sõltuvus lause pikusest ja struktuurist abikooli algklassides. Diplomitöö. Tartu..
- Kontor, A. 1974 - Käänamise käsitlemise ühest võimalusest abikooli IV klassis. Diplomitöö. Tartu.
- Kostina, T. V. 1976 - Костина Т. В. Развитие понимания речи у умственно отсталых детей четырехлетнего возраста. В сб.: Коррекционно-воспитательная работа в специальных дошкольных учреждениях. Под ред. Н. Г. Морозовой. М.
- Kullam, U. 1976 - Lause ja teksti genereerimise iseärasused abikooli, II ja V klassis. Diplomitöö. Tartu.
- Künnapuu, R., Plado, K. 1977 - Liitlause kasutamisest ja õpetamisest abikooli 7. klassis. Kursusetöö. Tartu.
- Leontjev, A. A. 1974 - Леонтьев А. А. Функции и формы речи. В сб.: Основы теории речевой деятельности. Под ред. А. А. Леонтьева, М.

- Лубовский В. И. 1978 - Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей. М.
- Лурья А. Р. 1975 - Лурья А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. МГУ.
- Лурья А. Р. 1960 - Лурья А. Р. Умственно отсталый ребенок. Под ред. проф. А. Р. Лурья. М.
- Маркова А. К. 1974 - Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. М.
- Mähar, T. 1978 - Kaasõnade ja abimäärõnade mõistmine ning kasutamine abikooli 2. - 6. klassis - "Nõukogude Õpetaja", nr. 37.
- Petrova, V. G. 1977 - Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М.
- Ревзер, М. С. 1959 - Ревзер М. С. Дети-олигофрены. М.
- Pikamäe, T. 1976 r. Harjutusmaterjal keeleõpetusest abikooli VI klassile II õppeveerandil. Diplomitöö. Tartu.
- Plado, K. 1978 - Sõnaliikide käsitlemine abikooli VIII klassis. Diplomitöö. Tartu.
- Зеeman, М. 1962 - Зеeman М. Расстройства речи в детском возрасте. М.
- Slobin, D., Greene, J. 1976 - Слобин Д., Грин Дж. Психоллингвистика. М.
- Smirnova, Z. N. 1971 - Смирнова З. Н. Развитие речи учащихся вспомогательной школы в связи с изучением имени прилагательного. М.
- Solovjov, J. M., Sumarokova, V. A. 1974 - Соловьев И.М., Сумарокова В. А. О памяти имбецилов. В сб.: Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта. Под ред. М. И. Кузьминой. М.
- Smeljov, D. N. 1977 - Шмельев Д. Н. Современный русский язык. Лексика. М.
- Vaher, S. 1973 - Käandefunktsioonide mõistmine abikooli algklasside õpilastel. Diplomitöö. Tartu.
- Vaik, R. 1978 - Harjutusmaterjal emakeele õpetamiseks I õppeveerandil abikooli VIII klassis. Diplomitöö. Tartu.
- Vögotski, L. S. 1956 - Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М.

# ФОРМИРОВАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

К. Карлен

## Резюме

Развитие речи ребенка представляет собой общность овладения языковыми средствами и функционирования языковых средств (А.К. Маркова). Причиной формирования разных форм речи является изменение её функции в зависимости от ведущей деятельности ребенка.

Отклонения в речевой деятельности умственно отсталых детей объясняются прежде всего дефектами их интеллекта и недоразвитием эмоциональной сферы. В отдельных случаях обнаруживаются и локальные дефекты в речевой функциональной системе. Первичность интеллектуального недоразвития вызывает прежде всего семантические отклонения как в импрессивной, так и в экспрессивной речи.

Нарушений произношения у эстонских детей встречается меньше по сравнению с русскими детьми. Однако широко распространены долготные искажения звуков в повторной речи при произношении ряда слов, что свидетельствует о нарушении произвольности артикулирования. Последнее является тормозом при обучении детей чтению и письму.

Наряду с известными положениями о недостаточности словаря (ограниченность, неточность значений, неуместное использование слов с общим значением) обнаруживались также затруднения практического словообразования и использование полисемантических слов только в одном значении. При употреблении слов часто преобладают ситуативные и фонетические связи вместо парадигматических и смысловых связей.

Изучение грамматических средств показало, что в речи детей часто встречается лексико-семантический и морфонологический аграмматизм. Многие грамматические средства при восприятии речи учащимися не понимаются. Для учащихся начальных классов доступно правильное повторение предложений из 4-5 слов. Повторение и понимание предложения коррелируются не всегда. Парадигмы форм слов усвоены недостаточно. Усвоенные формы употребляются часто в более распространенных функциях. Заметные отклонения обнаруживаются при составлении словосо-

четаний и простых предложений, а в старших классах - при конструировании сложных предложений.

Наблюдения позволили также обнаружить этапы формирования связной речи: название предметов и действий отдельными словами, название действий предложениями, фрагментарные связные тексты. Частыми являются отклонения от темы и ситуативность рассказа, неуместные паузы, монотонность, повторы слов и т.п.

В конце статьи делается вывод о том, что развитие речи должно опираться на формирование функций речи.