

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI

TOIMETISED

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS

678

ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ
И ОБУЧЕНИЯ
АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ

Труды по дефектологии

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
ALUSTATUD 1893.a. VIHK 678 ВЫПУСК ОСНОВАНЫ В 1893.g.

ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ
И ОБУЧЕНИЯ
АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ

Тарту 1984

Редакционная коллегия:

И. Унт (председатель), К. Карлеп, Э. Вийтар.

Ответственный редактор

И. Унт.

Ученые записки Тартуского государственного университета.
Выпуск 678.
ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ.
Труды по дефектологии.
На русском и эстонском языках.
Резюме на английском и русском языках.
Тартуский государственный университет.
ЭССР, 202400, г. Тарту, ул. Юликооли, 18.
Ответственный редактор И. Унт.
Корректоры И. Пауска, Л. Яго.
Подписано к печати 02.07.1984.
МВ 08546.
Формат 60X90/16.
Бумага писчая.
Машинопись. Ротапринт.
Учетно-издательских листов 7,62.
Печатных листов 6,75.
Тираж 500.
Заказ № 748.
Цена 1 руб. 10 коп.
Типография ТГУ, ЭССР, 202400, г. Тарту, ул. Пялсона, 14.

6 - 4

К ПОНЯТИЮ "МОДЕЛЬ" В СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Я. Л. Кыргызсаар

Этимология слов "модель" и "моделирование" связана с итальянским *modelle* и французским *modèle*, являющимися в свою очередь производными от латинского *modus*, *modulus*, в настоящем контексте переводящимися как "мера, мерило, образец, норма" (БСЭ. 3-е изд., т. 16, с. 399). В нашем столетии в научное познание понятие модели практически вошло через математическую логику. В современной физике, биологии, технике часто прибегают к помощи математических моделей - приближенных описаний явлений внешнего мира, выраженных с помощью математической символики (БСЭ, 3-е изд., т. 15, с. 480). За последние два десятилетия вышло, кроме того, множество частнонаучных и философских исследований по соответствующей тематике, обсуждалась роль моделей в научном познании (см. напр. Эксперимент ..., 1982). Педагогика, в том числе и специальная, не говоря уже о психологии, не является среди научных дисциплин в этом отношении исключением - клеймо модели встречается здесь в относительно разных значениях.

Целью настоящей статьи и ставится анализ некоторых вариантов применения понятий "модель" и "моделирование", в частности уточнение их целесообразности. Исходным служит предположение о чрезмерной нагруженности названных понятий и, следовательно, о слишком широком или даже разном их понимании.

Видимо, не является целесообразным выбирать в качестве отправного вышеупомянутое понятие математической модели, поскольку результаты педагогических исследований и исходные педагогические понятия в большинстве случаев не выражаемы параметрами, а их символическая выаженность носит чаще всего метафорический, квази-параметрический характер.

В широком же понимании модель - это условный или мысленный образ (изображение, описание, схема, чертёж, график, план, карта) или прообраз (образец) какого-либо объекта или системы объектов. Используется модель при определенных условиях в качестве заместителя или представителя объектов. Выделяется идея имитации модели чего-то "сущего" ... (БСЭ. 3-е изд. т. 15, с. 480). Нам кажется целесообразным исходить из широкого понимания модели, имея в то же время в виду приближение к

более точному понятию математической модели.

Моделирование служит мощным средством научного познания, исследовательской деятельности. В этом плане, обучая учащихся методам познавательной деятельности, нельзя забывать о методе моделирования, а само моделирование можно рассматривать в рамках развивающихся целей обучения. Однако до сих пор модели в педагогике рассматриваются, как правило, совсем в другом аспекте.

Самые распространенные модели в педагогике - это предметные модели типа глобуса. В этот же класс моделей входят по существу и все средства так называемой схематической наглядности - изображения существенных признаков каких-либо предметов в некоторой знаковой системе (в пространстве или на плоскости). На основании сказанного можно выделить моделирующую наглядность как особый класс наглядных средств.

Конечно, если принять и применить понятийный аппарат Н.Г. Салминой (1981), то такой проблемы и не возникает. Н.Г. Салмина рассматривает специфические учебные модели как не выходящие за пределы существующей информации (в отличие от исследовательских; там же, с. 93). Критерием отнесения схем и знаковых формул (существуют также и вещественные модели) к моделям выступает у нее изоморфизм (там же, с. 94). Моделирование (без употребления этого слова) познавательной деятельности, точнее, представление опорных схем умственных действий рассматривается Н.Г. Салминой в рамках материализации. Модели лишь выступают как те изоморфные средства, которые являются объектами действия (там же, с. 95), а не структуры действий.

Наглядность, также как и материализация, предполагает использование чувственных объектов (там же, с. 117). Средства наглядности и материализации могут быть одни и те же, а именно: конкретные схемы, предметы, модели, определенное расположение материала с использованием цвета, подчеркивания и другие, позволяющие выделить существенное. Различие определяется по функциям их использования. Если материализация обеспечивает выделение существенного в ходе действия, то наглядность - это свойство предъявленных средств (в том числе средств материализации) обеспечивать выделение существенного в плане восприятия (там же, с. 121). Автор подчеркивает при этом, что и средства материализации должны быть наглядными.

Итак, в рамках теорий поэтапного формирования умственных действий, представительницей которой является Н.Г. Салмина, "материализация" наиболее широкое понятие ("фиксация идеального внешними средствами", там же, с. 35) по отношению к более узкому понятию "моделирование" (частично эти понятия совпадают). Напрашивается вопрос, перестраивается ли вся педагогическая терминология на

"материализованную волну" и не является ли моделирование более широким понятием по отношению к материализации, поскольку последняя моделирует умственные действия? В то же время мы вполне согласны с подходом Н. Г. Салминой к решению теоретических и практических проблем материализации (в самом деле моделирования умственных действий) в процессе обучения и учения.

Однако возвратимся к моделям действий и актов поведения.

Модели умственных действий иногда называются и алгоритмами. Алгоритм - понятие математическое, обозначающее "всякое точное предписание, которое задает вычислительный процесс, начинающийся с произвольного исходного данного (...) и направленный на получение полностью определяемого этими исходными данными результата", например, правила сложения, вычитания (БСЭ, 3-е изд., т. 1, с. 400). Предпочитал термин "алгоритмическое предписание" как более соответствующий характеру учебных действий, заметим, что последние целесообразны во многих учебных предметах из-за слабости планирования своих действий учащимися вспомогательных школ. Помимо алгоритмических предписаний арифметических действий уже разработаны, например, предписания анализа звукового состава слов на эстонском языке (К. Карлеп), самоконтроля письма (Осипова Н.Р., 1974) и т. д. Реализуются эти предписания различными методическими приемами.

В области воспитания словом "модель" иногда обозначают образец поведения (такое может быть и в области обучения: образец высказывания, умения). Таким путем моделируется очень многое и в ходе спонтанного приобретения социального опыта в широком смысле (Bandura, A., 1977, p. 12). В самом деле в таком случае имеем дело просто с имитацией. В рамках понятий системы модификации поведения мы предпочли перевести "моделирование" как "имитацию образца поведения" (Кыргесаар Я., Активизация ..., 1981) с целью уменьшения семантической нагрузки этого понятия.

Резюмируя вышеизложенное, выдвигаем следующие тезисы:

1. Моделирование - значимое средство как в научном, так и в "учебном" познании. Во избежание неясности понятий следует уточнить разные виды моделей и моделирования и назвать их последовательно. В педагогике термином "модель" определяются а) определенный класс наглядных средств, б) образец поведения, в) алгоритмическое предписание.

2. Форму алгоритмических предписаний могут принять прежде всего модели умственных действий.

3. Мечели высказываний, поведения, умений, предс-

тавляемые устно или наглядно (практически) - это образцы.

4. Материализация при формировании действия мысли как одна из форм моделирования действия. Исходя из этого нельзя рассматривать материализацию как охватывающую моделирование. Моделирование объектов (понятий) является в том случае одной из форм материализации.

Перейдем к рассмотрению использования понятий "модель" и "моделирование" в исследованиях по специальной педагогике, в большинстве случаев - в зарубежной специальной педагогике.

В самом широком значении пользуется этим понятием К.Д. Юл (Juul, K.D., 1977, 1980). Он описывает 9 моделей коррекционной работы с детьми с эмоциональными нарушениями и с нарушениями поведения. Автор выделяет коррекционную модель как всестороннюю систему идей и понятий, используемых при исследовании, объяснении, прогнозировании и управлении поведением детей". В качестве альтернативных понятий он пользуется такими понятиями как "теория", "принцип", "подход", "модальность" и "метод", не определяя их точнее. Различные модели не являются обязательно взаимоисключающими. Некоторые из них частично совпадают, многие специфические "процедуры" обучения могут быть "приписаны" к некоторым моделям (там же).

К.Д. Юл выделяет следующие модели в порядке их исторического развития:

1) модель развития, в соответствии с которой эмоциональный и социальный "рост" проходит через последовательные и предсказуемые стадии; внутренние изменения сопоставляются с приобретением опыта; во время сензитивных периодов решающее значение для развития здоровой личности имеют определенные переживания и отношения;

2) психодинамическая ориентация подчеркивает первобытность чувств и эмоциональных потребностей. Травмирующие переживания, эмоциональная депривация и искаженные семейные отношения могут вызвать продолжающиеся нарушения развития личности. "Лечение", т. е. коррекционная работа включает в себя повышение внимательности важных для ребенка людей к потребностям ребенка, а также предоставление ребенку возможности общаться со зрелыми заботливыми взрослыми;

3) модель "трудностей в обучении" основана на двух предположениях:

-неврологические дисфункции прямо затрудняют эмоциональный контроль и социальное развитие ребенка,

- "провал" ребенка при попытке обучения "в нормальном порядке" служит причиной развития чувства собственной неполноценности и пониженной самооценки, которые в свою очередь могут привести к агрессии, к отказу и к другим установкам против самого себя. Коррекционная работа ведется обычно в форме индивидуализированного и предписывающего обучения и воспитания;

4) стратегии модификации поведения основаны на предположении о том, что все формы поведения присвоены, следовательно, отклонения поведения могут быть заменены с помощью подходящих подкреплений правильных поступков;

5) медицинские и биофизические теории объясняют отклонения в поведении и обучении биологическими нарушениями, требующими помощи специалистов того же профиля;

6) экологическая ориентация указывает на то, что источником отклонения является дисгармония между ребенком и окружающей средой; вмешательство должно сосредотачиваться как на ребенке, так и на окружающей среде с целью улучшения их взаимоотношений;

7) движение контркультуры представлено теоретиками, выступающими с критикой общества в целом или некоторых явлений общественной жизни (речь идет о современном обществе развитых капиталистических стран - Я.К.)

8) трансцендентальную модель можно описывать как существующую в некоторых психотерапевтических движениях убежденность в спиритуальной, мистической сущности личности;

9) "психообразовательная" модель является некоторым синтезом остальных "стратегий". Методы других моделей, если они кажутся ему подходящими, используются эклектическим образом. Опыт школы в целом в рамках этой модели рассматривается как центральный фактор приспособления ребенка (там же).

Анализируя деятельность учреждений для коррекционной работы с детьми, имеющими эмоциональные расстройства, в 11 странах Северной Америки и Западной Европы, К.Д. Юл приходит к заключению, что большинство этих учреждений (несмотря на весьма разные "провозглашенные" модели-основы) использует эклектический "психообразовательный" подход. Далее, по данным того же автора, в странах Северной и Центральной Европы доминируют принципы развития, идущие от И. Песталоцци. В сфере влияния французского языка и французской культуры имеют сильные традиции фрейдистические, психодинамические и экологические подходы. В США на ведущих позициях находятся модели модификации поведения, но там же развивается и множество других моделей.

Оценивать эффективность различных подходов довольно трудно, так как единые критерии отсутствуют. По мне-

нию К.Д. Юл, успешность проведения коррекционных программ связана в первую очередь со зрелостью, уровнем развития морали и ответственности персонала учреждений, а также с компетентностью руководства и ясностью поставленных целей. По мнению К.Д. Юл, не столь важна конкретная модель, сколько разработанность её понятий и коррекционных целей (там же).

В рассматриваемом случае, как нам кажется, следовало бы пользоваться менее определенными названиями чем "модель", а именно - говорить о "принципах объяснения поведения" и подходах к решению проблем коррекционной работы. Ведь бегло описанные К.Д. Юлом "принципы объяснения поведения" не могут полностью охватить все существенные аспекты коррекционной работы ни в организационном, ни в содержательном плане. Практически отсутствуют как "модели", основанные на четком определении существенных признаков, так и "моделирование". Пользование этими понятиями, видимо, разъяснимо лишь соображениями "моды в науке".

Более десятка "моделей" обучения и воспитания было предложено в двух программах "борьбы с нищетой" в США за период с 1965 по 1978 год, Head Start и Follow Through ("опережающее обучение" и "продолжение"). Первая из них была нацелена на коррекционное воспитание детей из неблагоприятной для их развития среды (в ней соперничало 12 "моделей"). Имеющиеся в нашем распоряжении материалы позволяют судить лишь о принципиальном соответствии принятых в этих программах понятий модели с определением П. Игэн и др. (1979):* Эти авторы определяют модели как "предписывающие стратегии обучения, которые созданы для достижения определенных целей обучения" (Eggen, P.D. et al., 1979, p. 4). Добавляется, что модели являются предписывающими только тогда, когда "обязанности учителя во время планирования, осуществление и оценивание (успешности учащихся - Я.К.) ясно определены" (там же). Тут мы встречаемся с подходом к моделям как к альтернативным путям и стратегиям обучения, восходящим своими корнями к выпущенной в 1972 г. книге Б.Джойса и М. Уейл "Модели обучения" (Joyce, B., Weil, M. 1972). Указанными авторами, как нам кажется, одними из первых проведена попытка реализовать требования Дж.С. Брунера о предписывающей педагогической теории, а также достижения в области исследования целей образования (Bruner, J. S., 1967; Тахопому ..., 1956).

Правда, и в этом случае мы не находим за вывеской "модели" полной реализации провозглашенных принципов.

* В данном случае необходимо обратиться к источникам по теории общей педагогики, поскольку иначе не ясны идейные основы моделей специальной педагогики.

Таким образом, можно рассмотреть как исключение описанную нами в другом месте (Кыргесаар Я.Л., О системах ..., 1981) одну из участвующих в программе "Продолжение" "модель прямого обучения". Последняя отличается ясностью определения целей обучения, разработанностью учебных комплектов и продуманностью работы учителя. Тем не менее мы предпочли и в том случае пользоваться не словом "модель", а назвали её системой обучения (ср. Беспалко В.П., 1977). Однако не все участвующие в названных программах "модели" можно назвать даже "системами". Описания их характеристик носят столь общий характер, что предписывающие стратегии обучения просто не обнаруживаются.

Следовательно, приведенные в программах "Опережающее обучение" и "Продолжение" "модели" не являются ими в строгом смысле. Частично они представляют системы обучения, частично даже не подходят под это название.

В целях большей полноты описания существующего положения следует охарактеризовать и приведенные в книгах Б. Джойса, М. Уейл и Б. Клувина модели обучения и воспитания (Joyce, B., Weil, M., Kluwin, B., 1972, 1978).

Названными авторами выделяется четыре "семейства" моделей: "личностные модели", "модели социальной интеракции", "информационные модели" и "модели модификации поведения". Основные принципы обучения и воспитания с помощью методов модификации поведения нами освещены ранее (Кыргесаар Я.Л., Активизация ..., 1981).

Личностные модели описаны как "нацеленные на продвижение демократических процессов и на создание более человеческого общества" (Weil, M., Joyce, B., Kluwin, B., 1978, p. VII). Столь высокую миссию в условиях современного кризиса общества развитых капиталистических стран выполнить, разумеется, довольно трудно.

Авторы придают особое значение процессам, при помощи которых индивиды создают и организуют свой уникальный мир образов и представлений. Обучение и воспитание сосредоточены на развитии эмоциональной сферы учащихся, на способах установления плодотворных взаимосвязей сокращающими.

С одной стороны, здесь явно налицо упрощенный идеалистический подход к проблемам развития капиталистического общества, преодоления присущего ему кризиса. С другой стороны, описаны личностные подходы к развитию самосознания и понимания других людей, используя принципы индивидуальной психотерапии К. Роджерса (Rodgers, C.R., 1951), основные идеи которой были провозглашены им в 1969 году как "свобода для учения" (Rodgers, C.R., 1969). Требуется, чтобы учителя "разрушили" в ходе групповых бесед эмоциональные барьеры учащихся и тем самым "освободили их чувства", добились "взгляда в самого себя" и пе-

реоценки каких-то ценностей, установок и т.д.

Такого же типа являются "модели развития осознанности" и "синектическая модель развития креативности", описанные М. Уейл, Б. Джойс и Б. Клювниным.

Нам кажется, что потенциально возможно использование некоторых идей изложенных подходов в целях их реализации в воспитательной работе в рамках обучения. Но и здесь было бы лучше говорить о подходах к решению тех или иных задач, а может быть и о "стратегиях", если последнее звучит по-современному. Более подробное описание этих подходов выходит за рамки настоящей статьи.

Социальные модели или модели социальной интеракции также ставят своей целью развитие взаимоотношений людей, формирование понятий, ценностей и установок в ходе совместного обсуждения. Реализация большинства социальных моделей проходит подобно классному собранию в ходе совместного обсуждения. Ученики или проигрывают совместно определенные ситуации, или же высказывают свои аргументы в защиту своих установок. Разработана организация ролевой игры, обсуждение общественных вопросов исходя из юридических прецедентов и приведения аргументов "за" и "против", а так же использование множества имитационных ("симуляционных") игр, в том числе тренажеров. Сказанное нами по поводу личностных моделей относится и к данной группе.

Информационные модели - это стратегии обучения, придающие основное значение усвоению материала путем активного взаимоотношения обучаемого с окружающими. Информационные модели отличаются от других моделей направлением внимания на познавательное развитие, а не на формирование установок, ценностей, психомоторных навыков или навыков общения. Наряду со знаниями и умениями обучают и умственным действиям ("процессуальным навыкам").

Описанные названными авторами "стратегии обучения" являются индуктивными, дедуктивными, комбинированными и т.д. Некоторые стратегии типа проблемного обучения пытаются имитировать ход научного мышления. Характерно, что большинство из них нацелено на развитие понятий, понятийного мышления. Описана и одна "стратегия" индуктивного типа для обучения детей, отстающих в своем психическом развитии (Т. Таба и Д. Элкинз).

Из разработанных в СССР теорий обучения ближе к указанным прежде всего методические подходы, основанные на теории поэтапного формирования умственных действий, а также методические подходы начального обучения группы В.В. Давыдова (1972 и др.). Примером информационной стратегии является и упомянутая выше система "прямого обучения".

Итак, мы предлагаем рассматривать намеченную вы-

ше группу "моделей" в качестве систем или подсистем обучения (воспитания) из следующих соображений:

1. Данные модели не являются средствами научного познания.

2. В этих моделях отсутствует эксплицитное моделирование основных признаков учебного процесса, описаны лишь некоторые методические подходы, частные случаи.

3. Понятие модели чрезмерно нагружено.

Видимо, к использованию понятия "модель" и здесь чаще всего прибегали исходя из современного звучания. Вернемся к "моделям" в рамках программы "Продолжение". Пользуясь материалами У.С. Бэкера (Becker, W.S., 1977, 1978), охарактеризуем коротко семь наиболее существенных из них. Отметим сразу, что основаны они не весьма разных "принципах объяснения поведения".

"Модель открытого обучения" - продолжение послевоенной "революции" начального образования в Великобритании. Основной целью последнего является развитие активности и формирование ответственности самого ребенка за овладение знаниями. Согласно этой модели чтению и письму обучают, например, не прямо, а через стимулирование желаний и стремлений ребенка к коммуникации. Кроме того, выбор вида и предмета занятия предпочтается предоставить ребенку, используются "гибкими" планами учебной работы и т.д.

Тусонская "модель" начального образования имеет в виду развитие так называемого языкового опыта детей. Обучение сосредоточено на развитии познавательных интересов ребенка и на расширении его языкового опыта (с опорой на прошлый опыт). При этом содержание обучения считается даже менее важным, чем развитие таких интеллектуальных операций как анализ, сравнение, припоминание, установление причинно-следственных связей. При этом стараются развивать индивидуальные стили учения детей. Как и в предыдущей модели, руководящая роль в выборе действий и предметов предоставляется ребенку.

Познавательльно ориентированная модель основана на понимании "базисных" познавательных процессов по Ж. Пиаже и предусматривает возможность учения на основе опыта ребенка. Возможности выбора вида и предмета занятия также предоставляются детям: их поощряют за планирование своих действий, за выбор товарищей для совместной работы и так далее. Образцы пользования языковыми единицами даются учителем в виде названий предпринятых действий, объяснения происходящего и причин наблюдаемых явлений. По сравнению с вышеназванными "моделями" в этой основное место отводится составлению детьми плана действий на день и его выполнению.

"Модель реактивного образования" построена на несколько более разнообразных идейных основах. Кроме положения о первостепенной важности развития познавательной активности тут опираются на идеи М. Монтессори и ее последователей. В процессе обучения пользуются многочисленными материалами и приемами, разработанными М. Монтессори и М. Дойч. Считается, что интерес (любопытность) детей служит той основной силой, которая определяет направление познавательной и, в частности, учебной деятельности ребенка. Целью является создание окружения (среды) ребенка в виде разнообразных пособий и других средств, оказывающее обучающее действие. Понятно, что эти средства должны соответствовать потребностям и интересам детей. Аналогично предыдущим моделям здесь также большое внимание уделяется развитию самооценки как существенного фактора овладения школьными предметами.

Модель, созданная в Нью-Йоркском колледже на Бэнк-стрит, рекомендует повысить роль дошкольного образования. В концепции этой модели чувствуется влияние идеи Дж. Дьюи, Ж. Пиаже и З. Фрейда. Цель обучения и воспитания - помочь детям воспитать уверенность в себе, ответственность и креативность. Для реализации этих целей в классе расставляется множество предметов, чтобы дети могли осуществлять самостоятельный выбор действий. В такой ситуации на учителя возлагается большая ответственность за руководство ситуациями и структурирование классной обстановки для увеличения числа этих обучающих ситуаций. Само собой разумеется, что при недостаточной подготовленности и слабых организаторских навыках учителя в таком классе могут появиться "неуправляемые микрохаосы", как пишет Е. Д. Худенко (1977). Но из этого еще не следует вывод Е. Д. Худенко о порочности такой системы в целом, а еще менее оправдано понимание роли учителя в классах (моделях) такого типа как простого регистратора действий учащихся. Определенный педоцентризм моделей (систем обучения, подходов) такого рода касается в первую очередь мотивационной стороны учебного процесса: мнимая свобода действий дает эффект создания как будто бы внутренней мотивации деятельности и моменты обучения переживаются как проявления собственной активности, а не как извне навязываемые.

По критериям оценки эффективности обучения в рамках программы "Продолжение" наиболее успешными из систем обучения ("моделей") оказались "модель прямого обучения" из Орегонского университета (см. Кыргесаар Я. Л., О системах ..., 1981) и "модель анализа поведения" из Канзасского университета. Последняя требует систематического и пунктуального использования положительного закрепления навыков чтения, арифметики, орфографии и каллиграфического письма. Используются "социальным закреплением" и "знаковым хозяйством" (см. Кыргесаар Я. Л., Активизация ..., 1981), учебные задачи разделены на короткие "шаги" для предоставления возможности достиже-

ния успеха каждым из учеников. Разработаны также программы для вмешательства учителя в учебный процесс до "выпадения" ученика из него вследствие неудач.

Итак, сказанное выше по поводу моделей общей педагогики, как нам кажется, остается в силе и по отношению к моделям программы "Продолжение". Исключением являются только "прямое обучение" и Канзасская система: кажется, что авторам этих систем все-таки удалось смоделировать основные признаки учебного процесса. Тем не менее и для обозначения описанных "моделей" и их настоящих и будущих "родственников" целесообразно использовать термины "педагогическая система", "система обучения и воспитания", "подход", оставляя понятие модели для средств моделирующей наглядности.

С другой стороны, понятие модели необходимо как средство научного познания, как определенный этап в разработке новых педагогических систем.

Именно последний аспект рассмотренного понятия имеет в отечественной дефектологической литературе в виду А.П. Гозова (1979), описывая в виде блок-схемы "функциональную модель" действий по металлообработке глухими. Здесь мы имеем дело с так называемым "кибернетическим" моделированием, имевшим в конце 1960-х годов множество поклонников в области педагогики, в частности педагогики высшей школы (работы А.М. Молибога, Г.Л. Таукач, Л.Т. Турбович, В. Рутас и др.). С помощью блок-схем уточняется роль звеньев педагогического процесса, определяются пути движения информации и т.д. В последнее время угасла вера в научную плодотворность этого подхода. Видимо, этап моделирования в разработке педагогических проблем лишь промежуточный, раскрывающий в наглядной форме роль учителя, учащихся, алгоритмов усвоения и материальных условий для достижения каких-то конкретных целей. Тем же целям посвящена и названная работа А.П. Гозовой, являющаяся примером осмысленного пользования моделированием в ходе педагогического исследования.

Итак, мы пытались анализировать некоторые варианты пользования понятием "модель" ("моделирование"). Вышеуказанные понятия, как нам кажется, вошли в чрезмерно широкий обиход в рамках "моды в науке" из-за современности звучания, подобно некоторым другим ("параметр", "фактор"). Поэтому вместо "модели" мы в большинстве случаев рекомендуем пользоваться (в соответствующих значениях) понятиями "алгоритмическое предписание", "образец", "система обучения", "подход". Как модели можно рассматривать, кроме наглядных, так называемые кибернетические модели, используемые в исследованиях педагогического процесса для уточнения назначения отдельных этапов (звеньев). Сказанное аргументировано существующей практикой и имеющимися в нашем распоряжении публикациями. Однако не исключена возможность построения настоящих моделей в исследованиях по специальной педагогике в будущем.

При разработке моделей учебных действий и алго-

ритмических предписаний в условиях специальных школ для детей с аномалиями развития следует рекомендовать взять за основу закономерности, выдвинутые Н.Г. Салминой.

Л и т е р а т у р а

- Абрамова Н.Т. Кибернетическая модель и построение теории. - В кн.: Эксперимент. Модель. Теория. Москва-Берлин, 1982, с. 168-182.
- Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977.
- Гозова А.П. Использование функциональных моделей в дефектологии. - Дефектология, 1975, 5, с. 14-22.
- Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
- Кыргесаар Я.Л. Активизация речевой деятельности учащихся 1-11 классов вспомогательной школы. - Дефектология, 1981, 2, с. 53-59.
- Кыргесаар Я.Л. О системах обучения отстающих в развитии детей. - Дефектология, 1981, 5, с. 78-82.
- Кыргесаар Я.Л. О возможностях использования моделей обучения во вспомогательной школе. - В кн.: Тезисы докладов У1 всесоюзных педагогических чтений, секция дефектологии. М., 1982, с. 124.
- Молибог А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. М., 1971.
- Осипова Н.Р. Опыт формирования внимания умственно отсталых учеников. - В кн.: Управляемое формирование психических процессов. М., 1977, с. 71-79.
- Руттас В и др. Об исследовании факторов, влияющих на усвоение лекционного материала. - В кн.: Организация учебного процесса. Тарту, 1975, вып. 111, с. 21-60.
- Салмина Н.Г. Материализация в обучении. М., 1981.
- Таукач Г.Л. О статистических исследованиях учебного процесса. Киев, 1966.
- Турбович Л.Т. Информационно-семантическая модель обучения. Л., 1970.
- Худенко Е.Д. Некоторые особенности организации учебного процесса в американской специальной школе. - В кн.: Вопросы олигофренопедагогики: Сб. науч. тр. /МГПИ им. В.И. Ленина. М., 1977, с. 136-144.
- Эксперимент. Модель. Теория. Москва-Берлин, 1982.
- Bandura A. Social learning theory. Englewood Cliffs, 1977.
- Becker W.S. Teaching reading and language to the disadvantaged: what we have learned from the field research. - Harvard Educational Review, 1977, No. 4, p. 518-543.

- Becker W.S. The national evaluation of the Follow Through: behavior-based programs came out on top. - In: Education and urban society, 1978, vol. 34, p. 431-458.
- Bruner J.S. Toward the theory of instruction. - Cambridge, 1967.
- Eggen P.D., Kauchak D.P., Harder R.J. Strategies for teachers: information processing models in the classroom. Englewood Cliffs, 1979.
- Joyce B., Weil M. Models of teaching. Englewood Cliffs, 1972.
- Joyce B., Weil M., Kluwin B. Personal models of teaching. Englewood Cliffs, 1978.
- Juul K.D. Models of remediation for behavior disordered children. - Educational and Psychological Interactions, 1977, p. 62.
- Juul K.D. Remediation models for emotionally disturbed children from an international perspective. Paper presented at the Conference of the European Association for Special Education. Helsinki, 1980.
- Rodgers C.R. Client-centered therapy. Boston, 1951.
- Rodgers C.R. Freedom to learn. Columbus, 1969.
- Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. New York, 1956.
- Weil M., Joyce B. Social models of teaching. Englewood Cliffs, 1978.

THE CONCEPT OF MODEL IN SPECIAL EDUCATION

Jaan Kõrgesaar

Summary

In this paper a survey of several cases of the use of the words "model" and "modelling" in the special education practice and research is made. Instead of these extensive terms presently used we recommend the use of more strict terms such as "audiovisual models", "algorithms of covert processes", "models for imitation". Term "model" referring to "instructional strategies", as well as used by M. Weil, B. Joyce, B. Kluwin (1972, 1978), P.D. Eggen et al (1979) and in the Head Start and Follow Through programs is justified only on pragmatistical grounds.

РАЗВИТИЕ НАВЫКА СПИСЫВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

К. К. Карлеп

1. Состояние проблемы

По данным современной психологии, сложные действия письма могут быть неодинаковой формы и опираться на различные психофизиологические механизмы. А.Р. Лурия пишет, что простое списывание, например, опирается в основном на оптический анализ и может протекать без значительного участия мозговых акустических и кинестетических систем, которые необходимы во время диктанта, а особенно при свободном письме (Лурия, 1950, 82). Сложность диктанта и свободного письма была причиной, побудившей психологов и методистов изучать прежде всего закономерности их формирования. Списывание как более простая форма письма исследовалось до сих пор довольно поверхностно.

Что же все-таки известно о списывании и его формировании? По данным А.Р. Лурия, различные формы письма нарушаются у афазиков неодинаково. Это зависит от локализации поражения (1969). Например, списывание почти полностью сохраняется у сенсорных афазиков (самостоятельное письмо, как правило, невозможно). В то же время афферентным моторным афазикам свойственно письмо по отдельным буквам (нарушен двигательный навык), возникают персеверации и контаминации. Персеверации обнаруживаются при списывании и у афферентных моторных афазиков. Совершенно иные отклонения характерны при нарушении затылочной области: замены близких по графическому образу букв, дефекты пространственной структуры графических знаков (Лурия, 1969; Цветкова, 1972; Климовский, Чохра, 1979). Следовательно, у взрослых людей нарушения списывания возникают прежде всего при нарушениях двигательной сферы или оптико-пространственного восприятия. Нарушения устной речи извукowego анализа, как правило, в таких случаях на списывание прямого влияния не имеют. Однако влияние этих нарушений обнаруживается при письме по следам образца (Лурия, 1969). Это понятно, так как человек в таком случае занимается самодиктовкой прочитанного предложения.

В методике начального обучения родному языку вопрос о формировании навыка списывания прямо не поставлен. Психолого-педагогические исследования направлены прежде всего на изучение формирования графических и орфографических навыков. Иногда даже не указано, проводился ли анализ написанного текста после диктанта или списывания (см. Гурьянов, 1959, 154-161). Объяс-

няется такое положение вероятно тем, что большинство учащихся массовой школы усваивает действие списывания, как правило, в ходе повседневной работы без специфических приемов обучения.

Некоторые закономерности все-таки указаны. Вниманию обращается на то, что даже простейшая форма письма - списывание проходит ряд этапов развития. На первом этапе обучения письму ученик должен одновременно решать разнородные задачи, мешающие друг другу: определить звуко-буквенный состав слова, выполнять графические и технические задачи. Е.В. Гурьянов пишет, что "графические задачи как бы тонут в массе задач определения звукового и буквенного состава слов. Но и графические задачи /.../ иногда мешают правильному определению звукового и буквенного состава слова. Следствием этих затруднений являются пропуски и замены букв, включение лишних букв, перестановка их, раздельное написание частей слова, соединение двух слов в одно" (1950, 61). Следовательно, в начале обучения списывание во многом зависит от усвоения графических умений и навыков. Письмо на этом этапе является "элементным, или побуквенным" (Гурьянов, 1959, 186), опирается в основном на зрительный анализ.

На следующем этапе дети учатся соединять прочитываемые буквы, выписывают слоги и слова, не расчленяя их на элементы и буквы. Письмо ускоряется, меняется почерк (Гурьянов, 1959, 182). Значит, меняется и психофизиологический механизм письма. Большое значение приобретает навык чтения. Именно чтение позволяет быстро воспринимать часть слова или целое слово (потом даже синтагму или предложение) и "диктовать" эти единицы затем себе. Но если ученик занимается самодиктовкой, то он должен хотя бы частично самостоятельно провести и фонематический анализ текста, так как невозможно сохранить в памяти последовательность стольких буквенных значений. Следовательно, оперативная память занята прежде всего сохранением и анализом части текста. Это возможно, если графические операции уже частично (ещё лучше полностью) автоматизированы. Меняется и самоконтроль. Если на первом этапе основным является побуквенное (или ползлементное) сравнение написанного с образцом, то на втором этапе самоконтроль частично опирается уже на умение звуко-буквенного анализа, то есть проверяется буквенный состав слова как целого.

Кажется, что на втором этапе списывание почти полностью зависит от таких умений как чтение, звуко-буквенный анализ, автоматизированное написание букв. Но это не совсем так. Свообразием списывания является всегда большая роль зрительного анализа при всех операциях письма (запоминание слова или синтагмы, само письмо, самоконтроль). Следовательно, методическим вопросом является определение оптимального сочетания зрительного анализа с другими операциями письма, нахождение путей увеличения оперативных еди-

ниц списывания. Недостатками можно считать как слишком частую опору на зрительный анализ до и во время письма, так и неумение использовать зрительный контроль после написания какой-то части слова или предложения.

На высшем уровне письмо приобретает идеографический характер. В таком случае человек не нуждается в расчленении процесса написания слова на ряд частных задач и даже не замечает особенностей звуко-буквенного состава и графических единиц слова (Гурьянов, 1959, 186-187). При наличии такого навыка списывание и самостоятельное письмо мало отличаются друг от друга. Все-таки самоконтроль, как правило, при списывании осуществляется легче. Однако в случаях патологии и зрительное сличение текстов может оказаться довольно сложной задачей (Осипова, 1977).

В дефектологической литературе вопросы списывания рассматриваются довольно часто. При обследовании детей с нарушениями письма требуется, например, изучение "умения списывать с предъявленного образца" (текст, слова, слоги, буквы), проводится и зрительный диктант (ребенок пишет слова или предложения по следам образца) (Спирова, 1982, 76).

Особенности списывания у умственно отсталых школьников изучены хотя и сравнительно мало, но с разных аспектов: как один из видов упражнений при обучении правописанию (М.Ф. Гнездилов, И.П. Корнев), как основной прием в целях формирования почерка (М.Ф. Гнездилов), как проявление особенностей клинической группы (М.С. Певзнер) или нарушений письма (В.В. Воронкова) учащихся.

Специальные исследования умений списывания во II-IV классах вспомогательной школы проведены И.В. Коломыткиной (1977; 1980). Наблюдения за одними и теми же учащимися в течение трех лет позволили автору выяснить основные тенденции формирования умений. В общих чертах обнаруживались те же закономерности, что были отмечены и Е.В. Гурьяновым у детей массовой школы.

Выяснилось, что скорость списывания растет за три года примерно вдвое. В II классе значение слов на скорость письма влияния не оказало, в III-IV классах учащиеся писали незнакомые слова медленнее. Во II классе единицей написания в основном были слоги, в III - слова, в IV - словосочетания или короткие предложения. Но обнаружилось и заметные отклонения.

Характерно, что учащиеся III и IV класса старались до письма прочитать предложения, во II классе они начали писать сразу. Количество ошибок из класса в класс росло. При этом учащиеся II и III классов допускали больше ошибок в знакомых словах, в IV классе значение слов влияния на письмо не оказывало. Следовательно, количество ошибок увеличивается при использовании более совершенных приемов списывания.

Из ошибок во II классе обнаруживалось больше всего графических замен и искажений, в III-IV классе - замен безударных гласных и близких по звучанию согласных (Коло-

мыткина, 1977). Свидетельствуют эти данные о том, что к III классу графические умения в основном сформированы и дети переходят на второй этап списывания.

При сравнительном изучении списывания и чтения выяснилось, что между этими процессами имеется определенная связь (Коломыткина, 1980). Хотя способ чтения, как правило, оказался совершеннее способа списывания (76 % учащихся), автор заключает, что "способ списывания текста обусловлен способом его прочтения" (1980, 58). Однако есть основание думать, что указанная связь является результатом формирования навыка списывания без специального обучения. Подтверждается это примером двух учащихся, у которых приемы списывания оказались совершеннее приемов чтения. Эти учащиеся читали слово шепотом по слогам, исправляли ошибки чтения, а затем записывали слово целиком. Этот пример указывает, вероятно, на возможный путь коррекционного обучения. Кроме того, автором не указано, как проверяемые учащиеся владели звуко-буквенным анализом. Есть основание предполагать, что умения и навыки названного действия влияют на способ списывания. М.С. Певзнер рассматривает отклонения письма в связи с клиническими группами олигофренов (1959). Автор отмечает, что разнородные ошибки в диктантах и при списывании зависят от особенностей деятельности детей, обусловленной нарушением высшей нервной деятельности. У детей с преобладанием возбуждительного процесса характерными ошибками являются лишние черточки, пропуски и перемещения букв в словах, слов во фразе, забегание вперед, пропуски гласных (Певзнер, 1959, 240). В случаях преобладания торможения над возбуждением встречаются различные нестойкие нелепые ошибки: перемещения, пропуски букв, персеверации, недодписывания слов и фраз. Количество ошибок зависит от состояния ребенка (1959, 307, 334). Самые грубые формы распада письма характерны для детей со слабостью основных нервных процессов. Такие дети не удерживают элементов слова и слов во фразе. Проявляются пропуски, перестановки, забегание вперед (1959, 369).

Попытка разделить детей на несколько групп по характеру ошибок в письме предпринята В.В. Воронковой (1981). По данным автора, 32 % детей описывает тексты без особых затруднений. "Они списывают быстро, по слогам или целыми словами. При проверке самостоятельно находят ошибки" (1981, 12). Учащиеся с нарушением фонематического восприятия (25 %) могут также списать (скопировать) текст правильно, опираясь на зрительное восприятие (сравни с сенсорными афазиками). Затрудняются они при чтении (читают по буквам) и при звуковом анализе (особенно при сравнении) слов, допускают много ошибок в диктанте (1981, 15-17). У детей с нарушением произношения (19 % учащихся) результаты диктантов и списывания оказались довольно сходными. Благодаря зрительному контролю во втором случае ошибок было несколько меньше. Характерными являлись замены букв (1981, 17-20). Очень частые и своеобразные отклонения письма (как

диктанта, так и списывания) обнаруживались у детей с нарушением моторики (9 %). Двигательные нарушения (инертность движений, плохая моторика руки, замедленный темп работы) обуславливают такие ошибки как слитное написание слов, контаминации, повторение элементов слов, разные пропуски. Затруднены также звуковой анализ и чтение. Характерным является застревание на каком-то звуке, потеря последовательности звуков (1981, 20-24).

У детей с нарушением работоспособности ошибки при списывании являются нестойкими и случайными, зависят от состояния ребенка.

Мало до сих пор исследованы способы зрительного самоконтроля при списывании и почти не разработана методика формирования последнего. Все-таки известно, что учащиеся с нарушением письма способны найти и исправить только часть ошибок. Например, у детей с общим недоразвитием речи из 14 ошибок при сличении текстов неисправленным осталось в среднем 3,9 (1 группа учащихся) и 1,8 (II группа учащихся) ошибок (Карпенко, Подольский, 1980). Аналогичную работу с учащимися 1У-У1 классов вспомогательной школы проводила Н.Р. Осипова. Автор отмечает, что "хотя порой ученики сличали каждое слово с образцом, ошибки часто не исправлялись" (Осипова, 1977, 73).

Во время формирующего эксперимента Н.Р. Осипова обнаружила, что ученику мешает найти ошибку знание предложения: "Ребенок произносил известное ему слово, как бы не видя это слово написанным" (Осипова, 1977, 74). Автор заключает, что поэтому самоконтроль желательно сперва организовать по словам или даже по частям слова. Для более слабых учащихся требовалось, кроме того, более мелкое дробление операций самоконтроля. Но самым главным в данном исследовании является все-таки то, что показана принципиальная возможность формирования самоконтроля.

Итак, несмотря на ограниченность исследований, выявлены основные этапы развития навыка списывания, указана также роль чтения, графических умений и зрительного контроля при этом. Известно, что учащиеся вспомогательной школы допускают при списывании относительно много ошибок, более совершенные приемы работы формируются у них медленно. В то же время многие вопросы остаются открытыми. Не известно, как списывание зависит от фонетической и графической системы языка, какова связь между звуко-буквенным анализом и списыванием на разных этапах развития навыка. Не разработана также методика формирования умений и навыков списывания.

Указанные вопросы и будут в дальнейшем рассмотрены в настоящей работе.

2. Результаты экспериментальных исследований

2.1. Методика исследований

В целях выявления закономерностей формирования навыков списывания на эстонском языке у умственно отсталых школьников в ТГУ были проведены несколько дипломных работ (Лука, 1979; Пилле, 1981; Урбел, 1982).

У. Лука проводила исследование во II-III классах вспомогательной школы (114 учащихся) в марте 1978 года и в 1978/79 уч. г. с 18 декабря по 22 марта. Все учащиеся писали два диктанта, затем на следующий день (после диктанта) списывали эти же тексты. Целью работы было сравнить количество и типы ошибок при разных видах письма, определить способы и единицы списывания (экспериментатор отмечал все случаи обращения учащихся к тексту). Проверялись также умения звукового и фонематического анализа у тех же учащихся: позвукоевое проговаривание слов, определение критических звуков и их долготы. Целью было выяснить связь названных умений с отклонениями в письме.

Н. Пилле проводила также диктанты и списывание одних и тех же текстов (в I-УШ классах Леэвиской спецшколы-интерната). Работы выполнялись два раза в учебном году: с 23 сентября по 2 октября и с 8 апреля по 16 апреля 1980/81 уч.г. Участвовали все учащиеся (130) школы. Осенью и весной были предъявлены одни и те же тексты (во II классе три текста, в остальных - один текст). Целью исследования было проверить данные, полученные У. Лука, проследить динамику умений и навыков письма в течение учебного года и сопоставить результаты учащихся всех классов вспомогательной школы, т.е. определить закономерности формирования навыка списывания без специального обучения названному действию. Кроме того, работы учащихся с нарушением письма анализировались отдельно и сравнивались с результатами остальных учащихся. Целью было выяснить особенности как в распространении ошибок, так и в способах списывания.

М. Урбел исследовала умения списывания, звукового и фонематического анализа у учащихся I-III классов вспомогательной школы. Целью было уточнить ранее полученные данные (объем единицы списывания у разных групп учащихся, зависимость обращения к тексту от сложности букв, связь списывания и позвукоевое проговаривания) и выяснить стойкость ошибок у одних и тех же учащихся. В целях выполнения последней задачи учащиеся одного II класса писали текст 9 раз - во время первого, третьего и пятого уроков в понедельник, среду и пятницу. Всего работу выполнили 87 учащихся в третьей четверти 1981/82 уч. г.

Отметим, что во всех трех исследованиях использовалась в основном одинаковая методика.

2.2. Виды и распространенность ошибок

По результатам всех трех работ можно заключить, что при списывании учащиеся допускают все те же виды ошибок, что и в диктантах. Однако соотношение отдельных видов ошибок между собой и их общее количество заметно отличаются от показателей диктантов. В то же время обнаруживает

ся зависимость видов и количества ошибок от конкретных текстов, от состава класса и, вероятно, от методической грамотности учителей.

В среднем учащиеся допускают в диктантах около 5 раз ошибок больше, чем при списывании (таблицы 1, 2). Это различие, как правило, больше в младших классах и меньше в старших: в 1-П классах количество ошибок при списывании меньше в 7-10 раз, а в У-УШ классах - в 2-3 раза. Ближе всего к среднему являются результаты учащихся третьих классов. Характерно, что среднее количество ошибок списывания на одного учащегося колеблется в пределах 1-3. Следовательно, улучшение результатов обнаруживается только в том, что в старших классах то же количество ошибок распространяется на более крупный текст. Но эти данные указывают также на то, что в старших классах операции списывания и диктанта более сходные, чем в младших. Рассмотрим далее виды ошибок. Как известно, в диктантах на эстонском языке самыми распространенными являются долготные искажения - до 70 % из ошибок (Карлеп, 1971 и др.). Эта же закономерность обнаруживается и в рассматриваемых исследованиях. По данным Н. Пилле, долготные искажения (квантитативные замены) составляют в среднем 46,4 % (в Ш-УШ классах более 50 %, в У1 даже 73 %). Близкие результаты получила и У. Лука. Только в одном тексте (П текст Ш класса), где встречалось много сочетаний согласных и орфограмм на правила, процент квантитативных замен был ниже - 37,3 - 39,6 %. Однако абсолютное количество долготных искажений при этом было даже больше, чем при написании 1 текста в том же классе.

Характерно, что при списывании процент квантитативных замен примерно в 2 раза ниже, чем в диктантах: 23,2 % (Н. Пилле), 32,1 % (данные У. Лука) из ошибок. Разница в результатах может быть объяснена как особенностями текстов, так и способами списывания (см. ниже). Еще более низкий процент квантитативных замен обнаружила М. Урбел (10-16 %). Возможно, что некоторое влияние на эти результаты оказало и внедрение новых программ с 1979/80 уч.г.

Если сравнить абсолютное количество долготных искажений в диктантах и при списывании, то разница особенно заметна в младших классах. В среднем квантитативных замен в диктантах больше около десяти раз (табл. 1, 2).

Процентуально при списывании довольно большое количество ошибок составляют пропуски (в основном пропуски букв) - 20-30 % из ошибок. В отдельных случаях процент даже значительно выше. Распространены они в основном в младших классах, когда учащиеся еще недостаточно владеют звуковым проговариванием. Пропускают чаще всего гласные или согласные из сочетания. В диктантах абсолютное количество пропусков несколько больше, однако процент значительно ниже: 9,3 % (Н. Пилле), 17 % (У. Лука). Высокий процент пропусков, обусловленный в работе У. Лука, обусловлен прежде всего сложностью второго текста в Ш классе.

Т а б л и ц а 1

Ошибки в диктантах и при списывании (данные Н. Пилле)

Класс	Кол-во уч-ков	Время работы	о ш и б к и											
			Долготные искажения		Пропуски		Замены		Ошибки на правила		Остальные		Всего	
			С	Д	С	Д	С	Д	С	Д	С	Д	С	Д
1	15	Весна	8	61	-	9	3	13	1	22	-	21	12	126
		Осень	2	164	15	67	14	42	3	48	13	169	47	490
П	18	Весна	6	163	31	30	1	32	1	28	8	135	47	388
		Осень	4	86	13	24	12	23	-	28	26	40	45	201
Ш	15	Весна	-	84	15	12	5	11	-	24	12	36	32	167
		Осень	4	52	2	10	3	6	1	21	2	18	12	107
23 1У	13	Весна	2	56	2	9	5	5	1	20	2	18	12	108
		Осень	16	67	7	14	3	5	-	14	4	6	30	106
У	15	Весна	9	65	4	9	6	6	2	7	3	3	24	90
		Осень	21	33	9	3	6	11	7	20	8	-	51	72
У1	14	Весна	14	38	1	1	-	3	3	8	-	-	18	45
		Осень	7	30	2	6	2	2	2	16	3	10	16	64
УП	16	Весна	4	25	5	-	3	3	3	3	6	12	21	43
		Осень	9	60	17	9	3	10	11	39	27	11	67	129
УШ	24	Весна	4	56	12	5	-	5	6	25	18	13	40	104
		Всего	130		110	1040	135	208	66	177	41	323	122	492
			23,2	46,4	28,5	9,3	13,9	7,9	8,7	14,4	25,7	22,0	100	100

Примечание: С - списывание, Д - диктант.

Т а б л и ц а 2

Ошибки при списывании и в диктантах (данные У. Лука)

Класс	Кол-во уч-ков	Время работы	Тексты	Долготные искажения		Пропуски		Замены		Ошибки на правила		Остальные		Всего	
				С	Д	С	Д	С	Д	С	Д	С	Д	С	Д
П	16	март 1978	1	5	87	21	44	6	7	1	29	2	7	35	174
				14,3%	50%	60%	25%	17,1%	40%	2,9%	16,7%	5,8%	4%	100%	100%
"	43	1978/79 уч.год	1	44	303	23	56	11	21	64	169	5	7	147	556
				29,9%	54,5%	15,6%	10,1%	7,5%	3,7%	43,5%	30,4%	3,5%	1,3%	100%	100%
"	16	март 1978	П	3	64	7	10	-	1	-	19	1	6	11	100
				27,3%	64%	63,6%	10%	-	1,0%	-	19,0%	9,1%	6%	100%	100%
"	43	1978/79 уч.год	П	35	307	6	47	6	5	14	139	2	6	63	504
				55,6%	60,9%	9,5%	9,3%	9,5%	1%	22,2%	27,6%	3,2%	1,2%	100%	100%
Ш	12	март 1978	1	4	35	3	4	1	1	4	12	2	2	14	54
				28,6%	64,8%	21,4%	7,4%	7,1%	1,9%	28,6%	22,2%	14,2%	3,7%	100%	100%
"	43	1978/79 уч.год	1	27	218	11	36	3	6	21	55	5	20	67	335
				40,3%	65,2%	16,4%	10,8%	4,5%	1,8%	31,3%	16,5%	7,5%	6%	100%	100%
"	12	март 1978	П	6	55	5	40	7	3	1	34	5	7	24	139
				25,0%	39,6%	20,8%	28,8%	29,2%	2,2%	4,2%	24,4%	20,8%	5%	100%	100%
"	43	1978/79 уч.год	П	21	230	12	166	19	33	11	133	21	55	84	617
				25,0%	37,3%	14,3%	26,9%	22,6%	5,3%	13,1%	21,5%	25%	8,9%	100%	100%
Всего	228			143	1299	88	403	53	77	116	590	43	110	445	2479
				32,1%	52,4%	20%	17%	11,9%	3,1%	26%	23,8%	9,7%	4,4%	100%	100%

Примечание: С - списывание, Д - диктант

Замены составляют из ошибок списывания 12-14 %. В диктантах процент названных ошибок ниже, хотя абсолютное их количество опять выше. Встречаются замены прежде всего в 1-3 классах, их количество зависит от сложности звукового состава слов в тексте. Часть из замен обусловлена графической сходностью букв, встречаются также замены в окончаниях (mängip pro mängib, maled pro malet). Довольно много замен вызвано отсутствием диакритических знаков (o-ö-ø, a-ä), что свидетельствует о недостаточности внимания учащихся.

Ошибки на правила в работах трудно сравнимы, так как количество орфограмм зависит от конкретного текста. Встречаются они гораздо чаще в диктантах, хотя в некоторых классах довольно распространены и при списывании. По данным У. Лука, среди ошибок на правила преобладают неправильные написания окончаний слов и смешивание прописных и строчных букв (строчная буква в начале предложения).

Остальные ошибки (перестановки и добавления букв и слов, полное искажение слов, слитное написание слов, замены слов) распространены также неравномерно, их количество заметно зависит от текста. Иногда у отдельных учащихся 1-3 классов встречается довольно много случаев искажения слов (особенно в диктантах) и перестановок букв. В старших классах более характерны пропуски или замены слов. Приведем примеры. По данным Н. Пилле, в диктантах II класса именно искажения слов (у 4 учащихся) были по количеству на втором месте после долготных искажений, по данным У. Лука, учащиеся III класса при списывании II текста допускали много добавлений и перестановок (hötul pro öhtul, tardlik pro taldrik, väksel pro väikesel). Процент всех названных ("остальных") ошибок вместе взятых более высокий при списывании. Н. Пилле в целях сравнения распространенности ошибок и способа письма, рассмотрела отдельно еще ошибки у учащихся с нарушением письма по сравнению с остальными учащимися (табл. 3). Хотя группа первых меньше на 16 учеников, они допускали при списывании почти в два раза больше ошибок, а в диктантах - в три с лишним раза. Результаты списывания двух групп учащихся отличаются особенно по количеству пропусков и замен, а в диктантах - по количеству долготных искажений, пропусков и полных искажений слов.

2.3. Способы и приемы списывания

Выше было указано, что учащиеся используют при списывании разные приемы: от полного копирования текста по буквам (или даже по элементам букв) до почти самостоятельного письма по словосочетаниям и предложениям. Все названные приемы были обнаружены и у учащихся вспомогательной школы (табл. 4).

По данным Н. Пилле, учащиеся 1-3 классов написали текст по буквам, по группам букв и по словам. Единица списывания зависит при этом от длины слова. Например, тексты для II класса содержали 15 односложных слов (в III - 2 слова), а 22 слова состояли из 2-4 букв (в III - 5

Т а б л и ц а 3

Распространенность ошибок у учащихся с нарушением письма
(абсолютное число)

Группы учащихся	Кол-во учащихся	Долготные искажения		Пропуски		Замены		Ошибки на правила		Остальные ошибки		Всего	
		С	Д	С	Д	С	Д	С	Д	С	Д	С	Д
Учащиеся с нарушением письма	57	61	806	95	162	51	117	23	217	77	414	307	1716
26 Остальные	73	49	234	40	46	15	60	17	106	45	78	167	524

Примечание: С - списывание, Д - диктант

Приемы списывания (данные Н. Пилле)

Класс	Время	По отдельным буквам		П р и е м ы			По предложениям	
		Кол-во	%	По словам	По словосочетаниям		Кол-во	%
1	Весна	354	49,2	28	17,0	-	-	-
П	Осень	981	26,7	240	28,5	-	-	-
	Весна	847	23,6	349	41,2	-	-	-
Ш	Осень	544	34,2	72	22,8	-	-	-
	Весна	540	34,1	78	24,7	-	-	-
1У	Осень	-	-	243	65,9	31	-	-
	Весна	-	-	230	63,1	35	-	-
27 у	Осень	6	0,2	278	52,9	43	10	9,5
	Весна	3	0,1	200	38,0	47	23	21,9
У1	Осень	-	-	143	22,2	116	18	18,3
	Весна	-	-	138	21,4	120	28	28,5
УП	Осень	-	-	61	7,2	207	34	23,6
	Весна	-	-	56	6,6	217	39	27,0
УШ	Осень	-	-	59	3,9	273	22	15,2
	Весна	-	-	62	4,1	217	28	19,5

Примечание: % вычислен из общего количества букв, слов или предложений

слов). Учитывая это, становится понятным, почему процент написания по словам выше во II классе, а по буквам - в III классе.

Данные У. Лука близки к указанным. Учащиеся II класса писали по словам 32,8 % (из количества слов), по отдельным буквам - 15,8 % (из количества букв). Было зафиксировано и 7 случаев написания по предложению (3,3 %) и 11 случаев написания по словосочетанию. Отметим, что в тексте встречались предложения из 3-4 слов. Учащиеся III класса писали по словам в 47,6 % случаев и по отдельным буквам - в 6,0 %. Целое предложение писали сразу 4 раза, словосочетание - 10 раз. Довольно многие учащиеся обращались к тексту 2-3 раза. Например, слово *tüdruk* (девочка) смотрели 1 раз 8 учащихся, 2 раза - 10, 3 раза - 11, 4 и более раз - 12 учащихся. Слово *giil* (полка) смотрели соответственно 20, 11, 10 и 1 учащихся.

Эту же проблему (частоту обращения к тексту) изучала М. Урбел, которая вычислила коэффициент рассмотрения текста по формуле

$$k = \frac{v}{t},$$

где k - коэффициент, v - число рассмотрения текста, t - количество букв в тексте.

Выяснилось, что в I классе $k = 0,764$, во II классе $k = 0,628$, в III классе $k = 0,463$. В I классе обнаруживались и учащиеся, у которых коэффициент был больше единицы (Тоомас - $k = 1,250$, Айво - $k = 1,021$). Это свидетельствует о письме по элементам букв.

Хотя коэффициент класса и позволяет выяснить тенденцию в развитии способов списывания, необходимо знать и индивидуальные различия учащихся. Например, в I классе крайние коэффициенты равнялись 1,250 и 0,500, во II - 0,987 и 0,233, в III классе - 0,804 и 0,195. На основе вышеприведенного все учащиеся в результате вычисления стандартного отклонения были распределены на три группы (табл. 5).

Т а б л и ц а 5

Использование текста при списывании
(данные М. Урбел)

Класс	Кол-во букв в тексте	Группы учащихся					
		Сильные		Средние		Слабые	
		Кол-во учеников	Сред-нее число рассматриваний	Кол-во учеников	Сред-нее число рассматриваний	Кол-во учеников	Сред-нее число рассматриваний
I	48	3	21	13	38	2	55
II	77	5	25	20	48	7	66
III	143	7	33	24	66	6	105

Улучшение результатов по классам имеет прежде всего место у сильных учащихся: в 1 классе сильный ученик пишет в среднем сразу две буквы, во II - 3, в III - 4 буквы. Слабые учащиеся во всех трех классах в основном пишут по отдельным буквам, т.е. копируют текст. В средней группе тенденция развития заметна, но увеличение объема единицы написания происходит довольно медленно. Например, только во втором классе средней единицей письма становится 2-3 буквы. Буквы необязательно группируют по слогам.

Наблюдения показали, что частота смотрения текста зависит от группы звуко-букв и от графической сложности букв. По данным У. Лука, учащиеся II класса смотрели слово чаще всего перед смычными согласными (44,2 % от количества букв), несколько реже перед остальными согласными (34,7 %) и гласными (30,5 %). В III классах обнаруживалась та же закономерность (31,3 %, 21,7 %, 12%). Довольно часто учащиеся обращались к тексту и перед сочетанием согласных и в середине сочетания: во II классах 42,6 % и 47,3 %, в III классах - 27,9 % и 28,1 % из возможного. Н. Пилле отмечает также, что учащиеся всех классов смотрели текст чаще всего перед смычными согласными, перед сочетанием согласных и в середине сочетания.

По наблюдениям М. Урбел, обращение к тексту зависит от графической сложности букв. Например, учащиеся I класса смотрели чаще буквы а и ш, реже буквы і и п; во II классе самой "легкой" оказалась буква е, сложными ш и ј; в III - сложными ј, г, к, а легкой опять і. Действительно, буквы і, е, п являются графически самыми простыми.

М. Урбел отмечает, что в I классе только 2 учащегося писали некоторые слова целиком. Во II классе иногда по словам писали уже 12 учеников (37,4 %), а в III классе - все учащиеся. Однако процент написанных целиком слов у разных учеников колеблется в очень больших пределах (7-93 %). Обнаруживается при этом заметная связь с количеством букв в слове. Например, целиком 2-буквенных слов было написано третьеклассниками 96,4 %, 3-буквенных - 70,3%, 4-буквенных - 42,6 %, 5-6-буквенных - 24 % и 7-буквенных - 19 %.

IУ класс, по данным Н. Пилле, является переходным. Учащимся IУ класса письмо по отдельным буквам уже превоенный этап. Хотя единицами написания в некоторой мере и остаются группы букв и словосочетания, но в основном списывание происходит по словам (63-66 % из слов). Письмо предложениями доставляет еще трудности. Письмо словами является, вероятно, и той причиной, что в указанном исследовании ученики IУ класса допускали при списывании меньше ошибок: они уже владеют позвукowym проговариванием, умением определять долготу звуков и элементарным зрительным контролем. Осуществляется названное легче всего при письме по словам.

В У-УШ классах формируется навык списывания. Постепенно уменьшается письмо по группам букв и по словам, основными единицами списывания становятся словосочетания

и предложения (табл. 4). Последнее зависит от длины и структуры предложения. Подтверждается это сравнением результатов УП-УШ классов (данные Н. Пилле). В тексте для УШ класса встречались более длинные, а также сложные предложения. Соответственно учащиеся УШ класса по сравнению с УП классом чаще писали словосочетаниями.

По данным Н. Пилле можно заключить, что основной единицей списывания, начиная с У1 класса, является именно словосочетание. Если ученики У класса писали по словам еще 59-38 % (слов из текста), то ученики У1 класса уже значительно меньше - 21-22 %, а в УП классе - только 6-7 % из слов. Эти данные, вероятно, нужно учесть при предъявлении текста во время диктанта.

Необходимо добавить, что в отдельных случаях сохраняется письмо по частям слова (слово смотрят 2-3 раза). Учащиеся обращаются к тексту несколько чаще перед смычными согласными и перед сочетанием согласных.

Интерес представляет и тот факт, что в это же время отмечается и заметное улучшение навыка чтения. По данным Н.К. Сорокиной, именно в У-УП классах происходит становление синтетических приемов чтения (1978).

1.4. Результаты повторного списывания

Выше указывалось, что 12 учащихся П класса списывали один и тот же текст в целях обнаруживания стойкости ошибок в течение недели 9 раз (табл. 6). Выяснилось, что количество ошибок уменьшается очень медленно. Распространенными оказались пропуски букв и отсутствие диакритических знаков. Эти ошибки свидетельствуют прежде всего о недостаточном внимании учащихся. Подтверждается данный вывод также тем, что количество ошибок одного типа очень изменчивое. Например, в среду на первом уроке ученики допустили 11 пропусков букв, а на третьем уроке того же дня и в пятницу - только три. Колеблется также количество замен и долготных искажений - от одной до семи ошибок.

Ошибки в работах одного и того же ученика, как правило, не повторяются. Отмечено только одно повторение ошибки в 9 работах (jaan pro Jaan). Иногда ошибка повторяется в течение дня. Например, одна ученица добавляла в понедельник три раза одну и ту же букву (Triiru pro Triinu), а другой ученик пропустил в среду букву три раза (kssid pro kassid).

По количеству ошибок лучшие учащиеся (4 ученика) допускали в одной работе 0-2 ошибки. К тексту обращались они то часто (Анне - 49-62 раза, Лийа - 45-53 раза), то реже среднего (Айво - 24-40, Сирле - 36-44 раза).

Средняя группа (5 учеников) имела 0-4 ошибки. Для нее характерна изменчивая частота обращения к тексту (Тармо - 26-54 раза, Инна - 37-60 раз и т.д.). При этом количество ошибок прямо не зависит от частоты использования текста.

Третью группу характеризует изменчивость результатов (2-12 ошибок). К тексту обращаются они реже сред-

Т а б л и ц а 6

Ошибки при повторном списывании (данные М. Урбел)

День	Урок	Пропуски букв	Замены букв	Долготные искажения	Добавление букв	Отсутствие диакритичес- ких знаков	Замены боль- ших и малень- ких букв	Осталь- ные ошибки	Всего	Среднее кол-во обраще- ний к тексту
Поне- дель- ник	1	3	4	7	4	9	1	3	31	44,6
	II	6	1	4	5	10	2	1	29	43,2
	У	7	7	2	3	4	1	1	24	43,0
	Всего	16	12	13	12	23	4	4	84	
31 Среда	1	11	3	-	-	8	1	-	23	41,7
	III	3	7	5	2	3	1	1	22	40,2
	У	10	2	2	1	5	1	2	23	38,4
	Всего	24	12	7	3	16	3	3	68	
Пятни- ца	1	7	1	3	2	10	2	1	26	41,5
	III	3	2	4	1	9	3	-	22	42,2
	У	4	1	1	-	3	1	-	10	39,2
	Всего	14	4	8	3	22	6	1	58	
В с е г о		54	28	28	18	61	13	8	210	

него: Сверре - 21-35 раз; Кристель - 29-47 раза, Прийт - 21-41 раз. Количество ошибок больше в том случае, если текст используется редко. Например, Прийт смотрел текст 24 раза - 12 ошибок, 21 раз - 10 ошибок, 41 раз - 3 ошибки. Можно предполагать, что названная группа переходит на более совершенный способ списывания, но умения анализа и самоконтроля еще не соответствуют новому способу.

1.5. Связи правописания, звукового анализа и способов списывания

Умения звукового и фонематического анализа учащихся были рассмотрены в двух работах (Лука, 1979; Урбел, 1982).

Н. Урбел не удалось обнаружить у учащихся 1 класса общей связи между названными умениями и списыванием. Учащиеся могут владеть звуковым анализом слабо, но списывают текст по буквам правильно. Например, Кристи почти не смогла самостоятельно проговаривать слова по буквам, а списывала без ошибок, но обращалась при этом к тексту 44 раза (всего 48 букв). Буквы она знала. Не ошибался при письме и Рауль, но он владел при этом самым совершенным способом письма в классе ($k = 0,333$). Хорошо владел анализом Прийт, но писал он по буквам ($k = 0,93$) и допускал одну ошибку. Обнаруживалась только одна тенденция: группа учащихся, которая допускала большее количество ошибок, использовала сравнительно совершенный способ списывания. Например: Пирет - 7 ошибок, $k = 0,500$; Сирье - 6 ошибок, $k = 0,604$; Рейго и Эне - по 4 ошибки, $k = 0,729$. Все указанные учащиеся ошибались и при анализе.

Следовательно, в 1 классе имеется группа учащихся, которая переходит от копирования к более совершенному способу списывания. Их ошибки являются как бы "ошибками развития".

По данным М. Урбел, во II и III классах характерно, что учащиеся, которые часто смотрят текст, допускают при позвуковом проговаривании паузы между звуками. Особенно заметно это во II классе.

Во II классе 10 учащихся имели при списывании 5-10 ошибок (слабая группа). Однако по частоте просмотра текста (по способу списывания) они оказались представителями всех трех групп. Частыми у всех оказались ошибки анализа. Остальные учащиеся имели 0-3 ошибки. По способу списывания они оказались опять в разных группах. Но ошибок анализа у них было в большинстве случаев меньше чем у первой (слабой) группы. Следовательно, количество ошибок во II классе прямо не зависит от способа списывания. Однако можно предположить, что некоторая зависимость обнаруживается между правописанием и умениями звукового анализа и между позвуковым проговариванием и способом списывания. Такие же тенденции имели место и в III классе.

Сходные результаты обнаружила и У. Лука. Количество ошибок, как правило, меньше, если учащиеся лучше владеют анализом или чаще смотрят текст. Однако имелись

и отклонения, что объясняется, вероятно, особенностями внимания учащихся и зрительного контроля. По результатам диктанта, списывания и анализа У. Лука распределила учеников на три группы. Сильные учащиеся допускают в диктанте отдельные ошибки, владеют сравнительно хорошо звуковым и фонематическим анализом. Текст они списывают относительно совершенным способом (по сравнению со средними данными), имея иногда 1-2 ошибки. Среднюю группу характеризует 10-20 ошибок в одном диктанте, при анализе учащимся нужно оказывать помощь. Способы списывания у них разные. Если текст пишется по буквам или группам букв, то ошибок, как правило, нет или бывает мало. Другие учащиеся данной группы пишут более совершенным способом, но допускают и больше ошибок. Учащиеся третьей группы допускали в одном или в обоих диктантах более 20 ошибок, умения анализа у них сформированы недостаточно. Списывают они в основном примитивным способом (часто пишут по буквам). Характерно, что до письма они слово целиком даже не читают. Ошибок при списывании мало, 1-2. Если у отдельных учащихся данной группы частота обращения к тексту уменьшается, то количество ошибок заметно возрастает.

Итак, способ списывания во II-III классах вспомогательной школы во многом зависит от сформированности звукового и фонематического анализа, прежде всего от владения звуковым проговариванием. Количество ошибок в письме, в свою очередь, зависит как от владения анализом, так и от способа списывания: ошибки возникают при переходе на более совершенный способ в том случае, если умения анализа недостаточно. Но указанные закономерности не абсолютны. Вероятно, влияние имеют и графические навыки и умения самоконтроля.

1.6. Возможности обучения списыванию

Проведенный анализ позволяет заключить, что во вспомогательной школе необходимо специально формировать навыки списывания. Учащихся необходимо прежде всего обучить более совершенным способам письма, а также самоконтролю. Параллельно требуется усовершенствование навыков звукового и фонематического анализа. Подходящим временем для этого является конец II класса и III класс: к этому периоду ученики в основном владеют графическими умениями письма и звуковым проговариванием слов. Следовательно, в III классе основной единицей списывания может стать именно слово (или даже словосочетание). Вероятно, некоторую подготовительную работу можно провести уже во время складывания слов из букв разрезной азбуки.

Для обучения необходимо создать такие условия, которые побуждают ученика анализировать слово до акта письма, написать его без опоры на текст, а затем провести сравнение написанного со словом из текста. Похожую методическую систему предлагает и И.В. Коломыткина: "первичное прочтение, орфографическое чтение, выделение орфограмм, объяснение трудностей правописания, зрительные диктанты, письмо по памяти" (1983, с. 121).

Кроме развития способов списывания автор считает нужным еще осмысливание списываемого, осуществление самоконтроля, выработку орфографической зоркости.

Экспериментальное обучение было организовано в одном из III классов в 1982/83 уч. г. (учительница Т.Кивранд). Использовались написанные на доске тексты. Ход работы был следующим. Учащиеся читали предложение, затем снова первые слова. После этого их внимание обращали на двойные буквы (Найди, есть ли двойные буквы в слове) и на смычные согласные (Какие смычные согласные в слове?). Затем слово на доске закрывали. Учащиеся проговаривали слово хором по звукам и писали по памяти. Наконец слово на доске открывали снова. Ученики сравнивали количество букв в написанном слове и в слове на доске, обязательно сопоставляли смычные согласные и двойные буквы. Аналогичная работа проделывалась со следующим словом и т.д.

В то же время велась работа в целях усовершенствования звукового проговаривания. От учащихся требовали более быстрого темпа проговаривания, выполнения задания шепотом и про себя. Именно быстрое проговаривание про себя необходимо для совершенных способов списывания. Если темп проговаривания отстает от темпа письма, необходимо смотреть часто текст.

Когда учащиеся примерно через 1,5 месяца усовершенствовали работу со словом, единицей анализа и списывания стало словосочетание или короткое предложение.

Хотя эксперимент продолжается, можно сделать первые выводы. Большинство учащихся в классе стало списывать в основном по словам и открытый текст. Довольно часто ученики использовали самоконтроль уже без требования учителя.

ВЫВОДЫ

1. При списывании и в диктантах учащиеся вспомогательной школы допускают одни и те же виды ошибок. В диктантах ошибок больше в среднем в 5 раз (в младших классах до 10 раз). Процентуально при списывании (по сравнению с диктантами) меньше долготных искажений (в среднем в 2 раза) и полного искажения слов, больше пропусков и замен. Учащиеся с нарушением письма ошибаются значительно чаще и при списывании.

2. Учащимися вспомогательной школы используются разные способы списывания: от письма по буквам до письма словосочетаниями или даже предложениями. Без специального обучения слово становится основной единицей написания в IY классе, словосочетание - в У-У1 классах. Частота обращения к тексту зависит от группы звуков, графической сложности букв и от длины слова.

3. Повторное списывание одного и того же текста показывает, что количество ошибок и способы списывания у одних и тех же учащихся являются довольно изменчивыми. Ошибки, как правило, не повторяются.

4. Количество ошибок списывания зависит от способа списывания и от умений звуко-буквенного анализа. При переходе к более совершенному способу письма количество ошибок в большинстве случаев возрастет. Однако названная закономерность не всеобщая, а проявляется как тенденция.

5. Письмо по буквам или по группам букв обнаруживается прежде всего у тех учащихся, которые допускают паузы при позвукОВОМ проговаривании.

6. В целях усовершенствования умений списывания требуется организация такой работы, при которой учащиеся должны провести до акта письма звуко-буквенный анализ, писать слово (или словосочетание) по памяти и сравнивать затем написанное с текстом.

Л и т е р а т у р а

- Гурьянов Е.В. Психология обучения письму. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959, с. 264.
- Гурьянов Е.В., Щербак М.К. Психология и методика обучения письму в букварный период. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.
- Карлеп К.К. Нарушения письма у учащихся вспомогательной школы с эстонским языком обучения. М., 1971, (АКД).
- Карпенко А.П., Подольский А.И. Внимание и коррекция дисграфических ошибок у детей с недоразвитием речи. - Вест. Моск. ун-та. Психология, 1980, № 3.
- Климковский М., Чохра Т. Влияние нейродинамических факторов на нарушение письма при локальных поражениях мозга. - В кн.: Проблемы афазии и восстановительного обучения /Под ред. Л.С.Цветковой. - М.: Изд-во МГУ, 1979.
- Коломыткина И.В. Сравнительный анализ чтения и списывания текста младшими умственно отсталыми школьниками. - В сб.: Исследование личности и познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы /Под ред. В.Г. Петровой. - М.: НИИД АПН СССР, 1980.
- Коломыткина И.В. Формирование правильного навыка списывания у учащихся младших классов вспомогательной школы. - В сб.: Современное состояние исследований по изучению, обучению и трудовой подготовке аномальных детей. Тезисы докладов. М., 1983.
- Коломыткина И.В. Экспериментальное исследование процесса списывания текста младшими умственно отсталыми школьниками. - Дефектология, 1977, № 6, с. 30-35.
- Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. 2-е изд., доп. - М.: Изд-во МГУ, 1969.

- Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.
- Осипова Н.Р. Опыт формирования внимания у умственно отсталых школьников. - В кн.: Управляемое формирование психических процессов /Под ред. П.Я. Гальперина. - М.: Изд-во МГУ, 1977.
- Певзнер М.С. Дети-олигофрены. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
- Сорокина Н.К. Особенности чтения и понимания литературного текста учащимися вспомогательной школы. М., 1978 (АКД).
- Спирова Л.Ф. Обследование состояния письма и чтения у детей. - В сб.: Методы обследования нарушения речи у детей /Под ред. Г.А. Власовой и др. - М.: Изд-во АПН СССР, 1982.
- Luka U. Etteütlluse ja ära kirja võrdlev analüüs abikooli algklassides. Diplomitöö. Trt., 1979.
- Pille N. Leevi Eriinternaatkooli õpilaste-düsgraafikute kirjutamisõskuse dünaamika õppeaasta jooksul. Diplomitöö. Trt., 1981.
- Urbel M. Ära kirja ning hääliku- ja foneemianalüüsi seostest abikooli algklassides. Diplomitöö. Trt., 1982.

**О ВОЗМОЖНОСТЯХ ПРИМЕНЕНИЯ
ТВОРЧЕСКО-ТЕМАТИЧЕСКОГО МЕТОДА НА УРОКАХ
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ВО
ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Э. Г. Кя р н е р

Применяемая во вспомогательной школе программа по изобразительному искусству предполагает в основном рисование с натуры. Составленные по тому же принципу программы действовали до 1963 года и в массовой школе. Однако, начиная с 1963 года между программами названных школ в ЭССР обнаруживаются значительные различия. Во вспомогательной школе продолжали рисовать с натуры, в то время как в массовой школе был введен творческо-тематический метод и в соответствии с этим построена новая программа.

Более того, с 1970 по 1976 год был организован эксперимент, в результате которого в начальных классах программы по изобразительному искусству и труду были соединены.

Рассмотрим, какие цели поставлены перед преподаванием изобразительного искусства во вспомогательной школе. И.А. Грошенков пишет: "Главная задача уроков по изобразительному искусству во вспомогательной школе заключается не столько в том, чтобы научить школьника техническим приемам рисования, сколько в том, чтобы развить у него восприятие, представления, мышление, воздействовать на его чувства и эмоционально-волевую сферу - на всю личность умственно отсталого ребенка" (1974, с. 67). Болгарский ученый А. Марионов утверждает, что уже сам процесс рисования (если изображаются окружение, действия человека) способствует лечению учеников вспомогательных школ. По мнению автора; в процессе рисования ребенок вынужден адекватно реагировать на окружающую сферу (1968, с. 264). М. Брюнш (ФРГ) пишет также, что применение в художественном обучении метода игры и изображение элементов различных объектов в рисунке не только с натуры способствуют развитию духовной и психической сферы учеников (Brünsch M., S. 266).

Можно утверждать, что метод рисования с натуры в изобразительной деятельности не позволяет реализовать поставленных задач. Работая по этому методу, главным для ученика является изучение натуры, развитие внимательности глаза и ловкости руки. В классе демонстрируются плоские предметы, не вызывающие особых эмоций (рисование, например, неинтересного натюрморта). Кроме того, главное внимание во вспомогательной школе уделяется декоративному рисованию, где учащиеся ограничиваются составлением узоров, не требующим особой работы мысли.

На тематическое рисование в названных школах планируется только 5 уроков в учебном году. За это время, однако, невозможно научиться изображению людей, животных, окружающей среды, развить понимание изображенного на картинке, преодолеть стереотипность и окоченелость рисунков.

Можно предположить, что творческо-тематический метод вместе с элементами ручного труда позволяет на уроках изобразительного искусства решать поставленные задачи значительно лучше. Исходя из этой гипотезы, с 1981/82 уч. г. в нескольких вспомогательных школах ЭССР был поставлен обучающий эксперимент. Проводится экспериментальное обучение в 1-3 классах вспомогательных школ города Тарту и Пярну и в Мезриской и Таллинской спецшколах-интернатах.

В данной статье мы ограничиваемся только вопросами обучения изображению объектов и фигур, а также составлению тематической композиции. При применении творческо-тематического метода важное значение имеет систематическое объяснение композиции; изображение людей, животных и окружающей среды. В массовых школах при этом используются следующие приемы наглядности:

1) драматизация определенного события в классе или около школы (игра в мяч, ходьба на лыжах, катание на санках, весенние работы и т.д.);

2) постепенное составление в ходе беседы композиции из заранее подготовленных элементов (размещение их на стенде);

3) рисование или писание гуашью, цветными мелками образца композиции преподавателем перед классом;

4) демонстрация аналогичных картинок и иллюстраций, созданных художниками на сходные темы (Remmel A., 1968, lk. 29).

Во вспомогательной школе для наглядности в основном используется демонстрация картин и иллюстраций, а также рисование на доске, что позволяет показать ход построения рисунка. Но данными приемами не достигается того, чтобы ученики ориентировались бы в рисунке, воспринимали бы картину в целом. "Понимание сюжетных картинок представляет значительные трудности для детей-олигофренов. Они неправильно понимают перспективные соотношения, плохо понимают мимику изображенных на картинках людей, медленно обзрывают картинку в целом" (Рубинштейн, 1970, с. 96).

Для того чтобы ученики анализировали картинку как целое, чтобы уточнялись их представления и усовершенствовалась ориентация в композиции, желательно и во вспомогательной школе дополнительно к другим приемам наглядности использовать композиционный стенд и показательные листы.

Композиционный стенд состоит из картонных полосок, прикрепленных к основанию, к доске (рис. 1).

Между полосками вставляются вырезанные из бумаги элементы композиции (рис. 2).

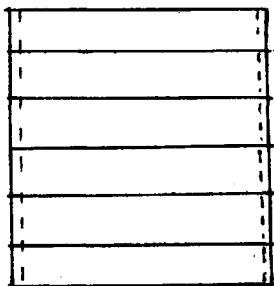


Рис. 1

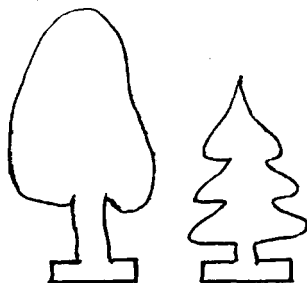


Рис. 2

В целях уточнения представлений учеников подходят следующие упражнения:

1. Выбор элементов и их расстановка на композиционном стенде. Например:

а) "Для изображения зимы подбери правильные деревья и поставь на стенд!" (Для выбора деревьев представлены с зелеными листьями и без листьев);

б) "Вокруг дома растут цветы. Подбери к дому цветков подходящей величины" (представлены для выбора и цветы, величина которых больше дома);

2. Перестановка элементов композиции на стенде. Например:

а) "Поставь мяч в центр стенда, в левый верхний угол, в правый нижний угол и т.д.;

б) "Поставь девочку перед деревом, за деревом, рядом с деревом".

За упражнениями должно следовать полное построение композиции картины.

3. Дополнение или исправление рисунков на доске или на показательных листах. Например, если у предмета или существа отсутствует некоторая часть (собака без хвоста), предметы или существа на рисунке имеют искаженный вид (собака с усами зайца); предмет или существо нарисованы неполностью, требуется дорисование второй половины. Рисунки на доске может исправлять сам учитель или ученики, рисунки на показательных листах исправляют и дополняют только ученики.

4. Анализ неправильных рисунков. Детали на рисунке изображены неверно (ошибки в выборе или композиции). Задача учеников - найти эти ошибки и предложить возможные исправления.

5. Конструирование целой фигуры (объекта) из элементов. Ученикам раздадут элементы какого-нибудь объекта. Затем следует самостоятельное конструирование.

В заключение можно сказать, что целью описанных упражнений является обогащение и уточнение представлений учеников, предупреждение ошибок, возникающих при

попытках графического самовыражения. Напоминаем, что в основе указанной работы должны быть наблюдение и анализ действительности, а также сравнение правильных и неправильных изображений между собой или с действительностью.

Однако названные упражнения составляют только один этап в коррекционной работе. Кроме того необходимо обучать детей самостоятельному изображению объектов.

Известно, что фигуры, изображенные учениками вспомогательных школ, простые, застывшие, неподвижные и состоят из сходных с ними геометрических фигур (круги, четырехугольники). Отмечаются также большие трудности при передаче контурной линии предмета (обычно она сильно упрощена).

В 1-3 классах вспомогательных школ при обучении рисованию целесообразно исходить из геометрических фигур. Ученики дополняют их до сходства с объектом. В начале ограничиваемся общим планом изображения, который в соответствии с уровнем развития ученика постоянно уточняется. Используются при этом разные виды изображения. Приведем некоторые примеры.

1. Лепка. Медведь состоит из следующих частей: голова-мяч, тело-слива, 4 лапы - сплюснутые колбасики, хвост и уши - маленькие шарики. Детали соединяют, потом палочкой для лепки выдавливают нос, рот и глаза.

В качестве материала для лепки желательно использовать глину, которая хорошо хранится в пластиковом мешочке.

2. Дополнение геометрических фигур на доске. Например, при изучении фигуры кошки на доске сначала рисуют овал и круг (тело - овал, голова - круг). Затем сравнивают рисунок с картиной кошки и добавляют отсутствующие детали (рот, глаза, ноги и т.д.).

3. Использование картины из пластилина или бумажной выкройки. Прием используется после анализа объекта и до рисования. Названные упражнения необходимы потому, что даже тогда, когда ученики лепят фигуру и наблюдают за построением, у них все-таки возникают трудности при рисовании карандашом. Учащиеся ошибаются при размещении деталей, из-за недоразвития моторики руки (особенно в 1 классе) круги и овалы получаются сплюснутыми, наблюдаются даже неверные изображения (у кошки 5 ног и т.д.). Иногда ученики не могут понять даже того, что фигура из глины и рисунок на доске являются изображениями одного и того же предмета. Следовательно, не всегда применяется освоенное при использовании другой техники. Поэтому в 1 классе в качестве промежуточного этапа желательно использовать приготовление картин из пластилина (одна из возможностей применения пластилина, так как лепка из неё нежелательна), во 2 классе - бумажную выкройку, в 3 классе - технику разрывания бумаги.

Рассмотрим, например, изображение кошки в технике пластилиновой картины (рис. 3, 4).

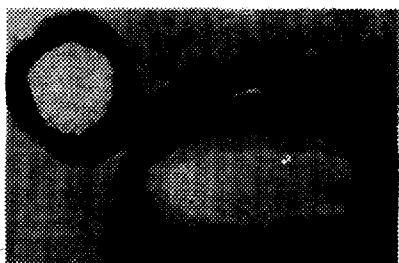


Рис. 3



Рис. 4

Ученикам заранее раздают вырезанные из бумаги овал и круг. Затем овал и круг по контурной линии прикрепляются пластилином к бумаге. Изображение дополняется - из пластилина приделывают ноги, хвост, лицо, уши и т.д. Для учеников 1 класса ориентиром служат бумажные овал и круг. Именно эти ориентиры помогают ученику правильно изобразить и разместить на листе кошку. Значения такой работы трудно переоценить. Методик Р. Роте утверждает, что "техника бумажной выкройки помогает ученику превратить неподвижные и застывшие изображения в более динамичные. Отдельные бумажные детали можно, кроме того, приспособлять и переставлять в различные положения" (Rothe' R., 1931, p. 5-6)

Например, ученики конструируют изображение из кусков бумаги. Учитель проверяет правильность рисунка, затем изображение приклеивают к бумажной подставке. Для того чтобы не испачкать работу клеем, можно при склеивании использовать вареную картошку. Вареной картошкой или картофельным клейстером намазывают всю поверхность бумаги, куда затем кладут детали рисунка. На них накладывается лист чистой бумаги, при помощи которого детали прижимают к подставке. Вместе с верхним листом удаляется затем и весь лишний клейстер. Приведем пример (рис. 5-7).

Рисунок 5 свидетельствует, что беседа учителя о стволе и ветках дерева не оказала на детей должного влияния. У дерева, приведенного на рисунке 6, заметна уже некоторая подвижность: симметрическое построение ещё сохранилось, однако не в такой строгой форме, как в предыдущей работе. На третьей картине (рис. 7) отсутствует симметрия полностью. Ветки, которые в предыдущих работах были нарисованы выпрямленными, изогнуты, т.е. отражают движение.



Рис. 5



Рис. 6

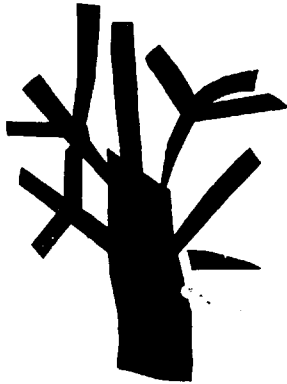


Рис. 7

Приведенные примеры, данные литературы и результаты обучающего эксперимента позволяют утверждать, что значение разных методик на уроках изобразительного искусства довольно существенно. Для лучшего изучения объекта (фигуры) необходимо его лепить, составлять из кусков бумаги, раскрашивать силуэт гуашью и лишь затем рисовать карандашом или цветными мелками. Известно, что внимание учеников вспомогательных школ рассеяно, они не вникают в рассматриваемые предметы, не исправляют

допущенных при изображении предмета ошибок.

В итоге можно отметить, что применение творческо-тематического метода и элементов ручного труда на уроках изобразительного искусства вспомогательных школ позволяет развивать умственные способности, правильные и устойчивые представления, а также самостоятельность учеников. Это подтверждается и предварительными результатами обучающего эксперимента. В то же время выяснилось, что одного урока изобразительной деятельности в неделю явно недостаточно, потому что программы трудового и художественного обучения между собой слабо связаны. В таком случае использование элементов трудового обучения на уроке рисования (1 урок в неделю) представляет большую трудность.

Л и т е р а т у р а

- Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. - М.: Просвещение, 1956.
- Гаврилушкина О.П. Организация подготовительного периода к обучению умственно отсталых дошкольников изобразительной деятельности. - Дефектология, 1975, № 3, с. 79-88.
- Грошенко И.А. Тематическое рисование на уроках изобразительного искусства во вспомогательной школе. - Дефектология, 1974, № 4, с. 66-71.
- Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. - М.: Просвещение, 1970.
- Brünsch M. Bildnerisches Gestalten mit sozial auffälligen Kindern. - Art and Education. Report from the XVIII World Congress of INSEA. Praha, 1968, S. 265-266.
- Marionov A. Kunsterziehung der Geisteskranken heilt und erzieht. - Art and Education. Report from the XVIII World Congress of INSEA. Praha, 1968, S. 263-265.
- Rommel A. Kunstlilise kasvatuse klass ja õppekabinet. Tln., 1968.
- Rothe R. Zeichenstunden für Sechs- bis Zehnjährige. Wien und Leipzig, 1931.

INIMISE KUJUTAMINE ABIKOOLI I JA III KLASSI ÕPILASTE JOONISTUSTEL

E. Kärner

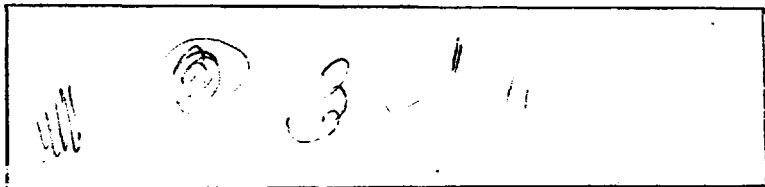
Üheks raskemaks teemaks kunstiopetuse tundides on inimese kujutamine. O. Gavriluškina (1975) andmetel ei meeldi oligofreenikutel joonistada inimesi. Kui neil palutakse seda teha, siis kutsub ülesanne esile hämmelduse. Sageli järgneb küsimus: "Kuidas seda teha?". T. Golovina (1974) uurimuste kohaselt kujutatakse inimest valdavalt eestvaates, staatilises asendis, ei anta edasi liikumist. Veel märgib autor, et oligofreenikute joonistustes "peajalgseid" erinevad neist, mida on kirjeldanud normaalseste laste uurimisel C. Ricci ja E. Ignatjev. A. Lozovoi (1979) väidab, et samuti eksitakse värvide kasutamisel. Näiteks pruuniga värvitakse nii maa, inimene, maja, päike kui ka puu.

Kahjuks puudub seni ka teaduslikult põhjendatud õpetamise metoodika. Selle väljatöötamiseks püütakse käesolevas artiklis anda ülevaade Tartu ning Pärnu abikoolides ja Meeri ning Tallinna eriinternaatkoolides läbiviidud katsete tulemustest inimese kujutamisel. Eesmärgiks seati inimese kujutamise eripära väljaselgitamine I ja III klassi õpilastel (uuriti 100 õpilase joonistusi).

Inimese kujutamine abikooli I klassis

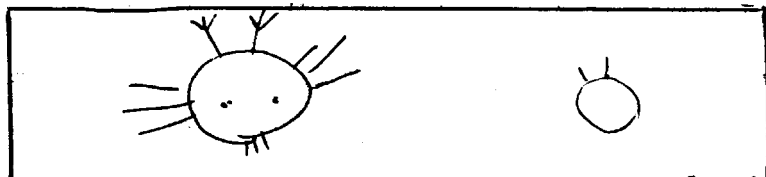
Vaatluse alla võeti 50 õpilase tööd. Joonistused grupeeriti järgmiselt (vaata tabel 1).

1. Kritseldused. Inimese kujutamise asemel oli veedetud ebamääraseid jooni, kus ei saanud eristada isegi pea olemasolu (joonis 1).



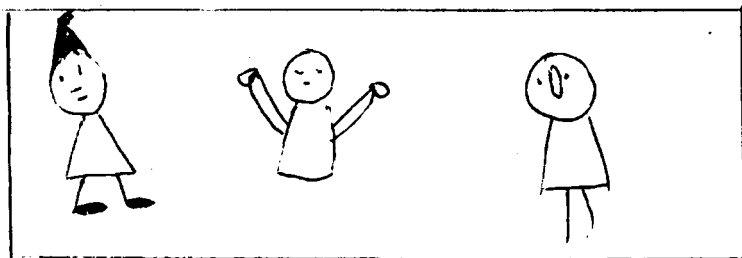
Joonis 1.

2. Peajalgсед. Inimese nägu kujutatakse täiskujulisena. Laps joonistab näo primitiivse ringina, asetab sellele mõned täpid. Näo küljest on tõmmatud kriipsud, mis peavad tähistama nii jalgu kui käsi. Keha on jäetud kujutamata (joonis 2).



Joonis 2.

3. Keha on antud edasi kas ovaali, nelinurga või kolmnurgana. Kujutisel puudub mingi tähtis kehaliige (joonis 3).

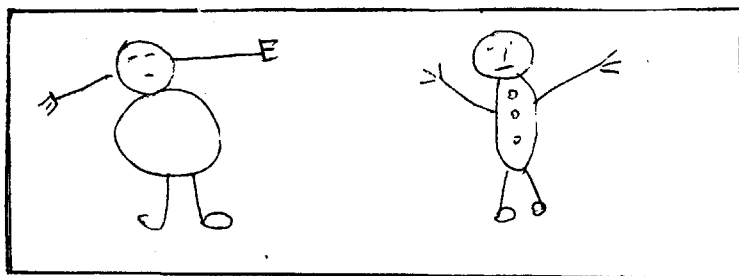


Joonis 3.

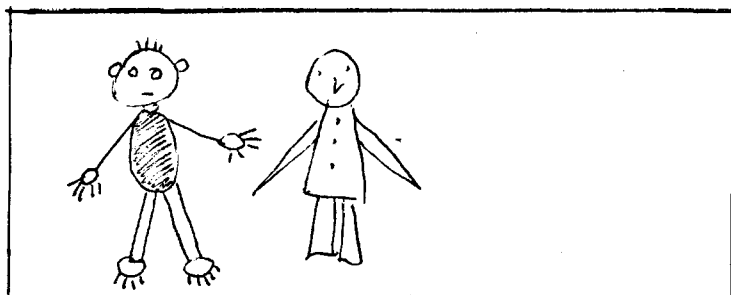
4. Keha on antud edasi kas ovaali, nelinurga või kolmnurgana. Figuuril on olemas tähtsamad kehaliikmed, kuid on eksitud nende paigutuses. Tavaliselt kõige rohkem vigu esineb käte kujutamisel. Käed algavad kas peast või kere keskelt. Riieetus puudub või on märgitud üksikud detailid, mis seda tähistavad (näiteks nõõbid) (joonis 4).

5. Figuuril on tähtsamad kehaliikmed paigutatud õigesti. Täpselt kujutatakse ka üksikdetalle, osaliselt samuti riieetust (joonis 5).

6. Inimesel on võimalik täpselt eristada riieetusemeid, figuur on kujutatud enam-vähem proportsioonis.

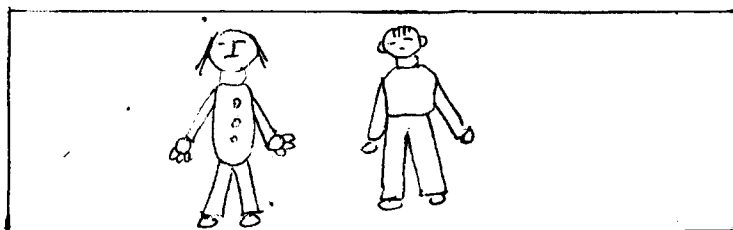


Joonis 4.



Joonis 5.

Joonis on antud kontuurjoonena, inimfiguuri sisepind on jäänud tühjaks, pole eristatud riietuseseme mustrit (joonis 6).



Joonis 6.

I klassi õpilaste kujutatud inimfiguurid

	Joonistuste grupid					
	1	2	3	4	5	6
Tööde arv	4	10	9	14	10	3

Märkus. Joonistused on gruppeeritud tekstis esitatud numeratsiooni järgi.

Selgus, et 4 õpilast ainult kritseldasid. 10 õpilast kujutasid inimest peajalgsetena, 9 figuuril puudus mingi tähtis kehaosa. Ainult 3 juhul oli võimalik eristada riietusesemeid ja joonis vastas normaalkooli I klassi tasemele.

Enamik abikooli I klassi õpilasi kujutab keha kas ovaali, kolmnurga või nelinurga sarnasena (4. ja 5. grupp). Käsi ja jalgu armastatakse joonistada kriipsudena. Jalalaba on tihti tähistatud ovaaliga.

Eraldi vaadeldi õpilaste töödes veel riietust. 21 õpilast ei kujutanud seda üldse, enamusel neist olid ainult riietust tähistavad üksikdetailid, näiteks nööbid (joonis 4).

Puudusid samuti näo detailid: ühelgi õpilasel polnud kujutatud ripsmeid, kõrvu ja kulme koos. 13 õpilase joonistel puudusid juuksed.

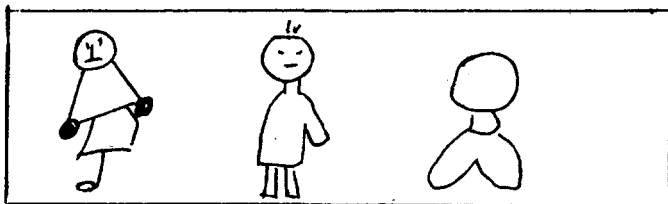
Kokkuvõtteks võib öelda, et enamik-I klassi õpilasi kujutab inimese keha mingi geomeetrilise kujundi sarnasena, eksitakse tähtsamate kehaliikmete paigutamisel, jäetakse märkimata üksikdetailid ja riietus. Laps "loetleb" üles inimese tunnused, joonis väljendab üldist skeemi, ei kujuta aga konkreetset inimest. Sarnaselt joonistatakse seetõttu nii isa kui ema, poissi või tüdrukut. Inimest külgvaates veel joonistada ei suudeta.

Inimese kujutamine abikooli III klassis

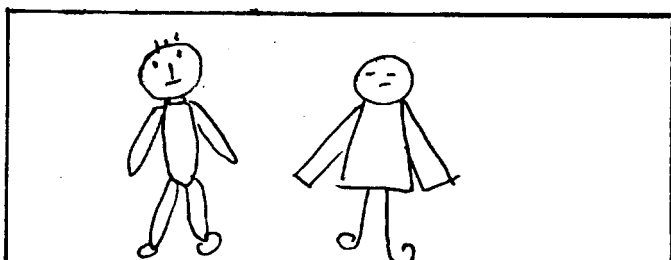
Ülesandeks oli joonistada inimene kül- ja eestvaates. Vaatluse alla võeti jälle 50 õpilase tööd. Selgus, et III klassi õpilaste töödes puuduvad peajalgsed ja kritseldused. Vaatleme kõigepealt inimese kujutamist eestvaates. Õpilaste tööd jaotati järgmiselt (tabel 2).

1. Kujutisel puudub mingi tähtis kehaliige (joonis 7).

2. Inimfiguuril puudub riietus. Keha kujutatakse primitiivselt geomeetriliste kujunditena. Ei tunnetata pinda. Seetõttu antakse kujutis edasi kontuurjoonetega, seest on figuur tühi (joonis 8).

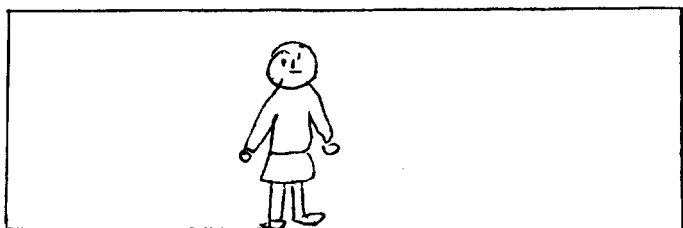


Joonis 7.



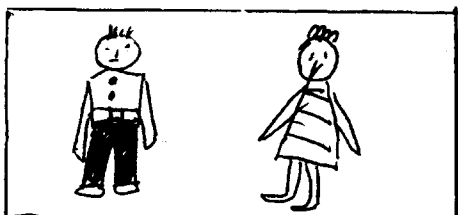
Joonis 8.

3. Inimfiguuril on kujutatud riietusesemed, kuid nende pind on jäänud seest tühjaks. Kujutis on edasi antud kontuurjoonena, pinna tunnetamiseni pole jõutud (joonis 9).



Joonis 9.

4. Inimfiguuril on võimalik eristada riietusesemeid. Joonis ei ole enam antud kontuurjoonena. Õpilasel on püüd pinda tunnetada, riietusesemed on kas viirutatud või mõnel muul viisil pliiatsijoontega kaetud (joonis 10).



Joonis 10.

Tabel 2

III klassi õpilaste kujutatud inimfiguurid

Jooniste grupid				
	1	2	3	4
Tööde arv	6	22	18	4

Märkus. Joonistused on grupeeritud tekstis esitatud numeratsiooni järgi.

6 õpilast III klassis ei andnud veel inimfiguuril edasi põhilisi kehaliikmeid, 22 joonistasid inimfiguuri primitiivselt (kasutati geomeetrilisi kujundeid), riietust ei olnud üldse kujutatud 12 õpilasel. Ainult 4 juhul oli riietusesemete pind kas viirutatud või mõnel muul viisil pliiatsijoontega kaetud.

Võrreldes esimese klassi õpilaste joonistustega, on aga märgata olulist arengut. Kolmandas klassis puudusid kritseldused ja peajalgseid. Enamik õpilasi on kujutanud suud, silmi ja nina. Ikka harva kujutatakse aga ripsmeid, kõrvu, kulme. 7 õpilase joonistes puudusid juuksed.

Järgnevalt vaatleme inimese kujutamist külgsuunas. Tööde analüüsimisel ei arvestatud üksikdetailide joonistamist, vaid kujutise üldmuljet. Tööd jaotati järgmistesse rühmadesse (tabel 3).

1. Inimese keha, pea ja jalad kujutatakse profiilis, figuur väljendab liikumist.

2. Inimese keha, pea ja jalad kujutatakse profiilis, puudub liikumine.

3. Keha kujutatakse otsevaates, pea ja jalad profiilis.

4. Figuuri keha ja jalad on otsevaates, pea profiilis.

5. Keha kujutatakse profiilis, pea ja jalad otsevaates.

Inimese kujutamine külgvaates (III klass)

	1	2	3	4	5	6
Tööde arv	3	4	2	10	3	20

Märkus. Joonistused on grupeeritud tekstis esitatud numeratsiooni järgi.

Selgub, et 20 õpilast III klassis ei olnud suutelised inimest külgvaates kujutama. 7 õpilast joonistas inimest külgvaates kas liikuvana või seisvana. 18 juhul oli inimfiguuril pea külgvaates, käed, jalad ja keha aga eestvaates. Järelikult märkab enamik õpilasi kõigepealt pea asendit, teised kehahoiakud jäetakse aga tähele panemata.

Kokkuvõtteks võib öelda, et ka III klassis kujutab enamik lapsi inimest primitiivselt: keha sarnaneb mingile geomeetrilisele kujundile, riietus jäetakse märkimata. Õpilastel puudub pinnatunnetus. Kujutised antakse kontuurjoonena, sisemine pind jääb tühjaks, puudub riidemuster jne.

Kirjandus

- O. Gavriluškina - Гаврилушкина О.П. Организация подготовительного периода к обучению умственно отсталых дошкольников изобразительной деятельности. - Дефектология, 1975, № 3, с. 79-85.
- I. Golovina - Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. - М.: Педагогика, 1974.
- A. Lozovoi - Лозовой АН. Изучение изобразительной деятельности детей в целях дифференциальной диагностики степеней умственной отсталости. - В кн.: Проблемы обучения умственно отсталых детей /Под ред. М.Н. Перовой. - М.: МГПИ, 1979.

ИЗОБРАЖЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА НА РИСУНКАХ УЧАЩИХСЯ 1 И Ш КЛАССОВ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Э. Кярнер

Резюме

Анализировались работы 100 учащихся. Работы перво-классников (50 учеников) распределились по следующим группам: 1) каракули - 4 работы; 2) головоногие - 10; 3) тело изображено в виде четырехугольника, треугольника или овала, отсутствуют некоторые существенные части тела - 9; 4) тело человека изображено как и в третьей группе рисунков, налицо части тела, но они прикреплены неправильно - 14; 5) фигура человека (частично и одежда) нарисована в основном правильно - 10; 6) фигура человека и одежда нарисованы в основном пропорционально, но рисунок внутри пустой - 3 работы. Как правило, отсутствуют маленькие детали (уши, брови и т.д.).

В работах учащихся Ш класса отсутствовали каракули и головоногие. Большинство работ соответствовало третьей (6), пятой (22) и шестой (18) группам рисунков первого класса. Четыре учащегося изображали человека уже более адекватно: они не ограничивались контурной линией, а старались рисовать и одежду. Маленькие детали также часто отсутствовали.

Более трудным для третьеклассников оказалось рисование профиля человека. Выделялись следующие группы работ: задание не выполнено, рисунок непонятен (20 работ); тело изображено в профиле, ноги и голова прямо (3); голова в профиле, тело и ноги прямо (18); тело прямо, голова и ноги в профиле (2); фигура в профиле, но без отражения движения (4); фигура в профиле и отражает движение (3 работ).

Вышеуказанное позволяет заключить, что без специального коррекционного обучения учащиеся 1-Ш классов вспомогательной школы изображают человека неправильно или очень примитивно.

VÕIMALUSI ÕPILASTE ISESEISVA TÖÖ OPTIMEERIMISEKS ABIKOOLI LOODUSÕPETUSE TUNNIS

A. Reinmaa

Nõukogude oligofrenopedagoogikas ollakse seisukohal, et abikooli õpilaste vaimne arendamine on lahutamatus seoses iseseisva töö oskuste kujundamisega. Õpetamise vormide ja meetodite täiustamine, nagu märgib V. Sinjov (1978), peab toimuma abikooli õpilaste "... tunnetusliku iseseisvuse tõstmise suunas" (lk. 34).

Mitmetes uurimustes, kus käsitletakse õpilaste iseseisva töö didaktilis-metoodilisi probleeme, ongi analüüsitud selle õppeviisi rakendamise iseärasusi vaimselt alaarenenud laste õpetamisel (M. Arnoldov, 1968; V. Bondar, 1969; V. Liiki, 1975; V. Turski, 1982 jt.).

Seisukohad, mida õpilaste iseseisva töö kasutamisel abikoolis tuleks arvestada, võiks üldistada järgmiselt.

1. Tunnetustegevuse ja isiksuse omaduste defektidest tingituna on abikooli õpilastel iseseisva töö võimed madalad. Samal ajal täheldatakse märgatavat vaimsetegevuse iseseisvuse kasvu abikoolis õppimise vältel. Õpilaste võimeid iseseisvaks tööks arendab aga ainult õppetöö selline korraldus, kus koos teiste õppeviisidega kasutatakse süstemaatiliselt ka iseseisvat tööd.

2. Erilist tähelepanu tuleb pöörata õpilaste iseseisvaks tööks ettevalmistamisele. Keskne osa sellel tööetapil on tööjuhenditel. Õpetamise algetapil toimugu töö võimalikult liigendatud tööjuhendite alusel. Iseseisva töö oskuste kasvuga peavad kaasnema ka muutused tööjuhendis. Samuti peab muutuma tööjuhendi selgitamine: algselt detailanalüüsilt tuleb õpetamise käigus jõuda eelseisva töö üldistatud programmi mõistmiseni.

Peale tööjuhendi analüüsi on iseseisvat tööd ettevalmistaval etapil mõneti spetsiifiliseks töösuunaks veel õpilaste teadmiste aktualiseerimine. Närmiselt oluline on aktualiseerida see osa, mis möödapääsmatult leiab kasutamist iseseisva töö ülesande lahendamisel.

3. Iseseisva töö sooritamise etapil vähendavad abikooli õpilaste edukust järgmised tüüpilised raskused: a) tööjuhendi osaline (mitteküllaldane) kasutamine; b) kõrvalekaldu mine antud ülesande täitmisest; c) alustatud töö katkestamine raskuste tekkimisel; d) vähesed oskused kontrollida tehtava õigsust töö sooritamise käigus; e) alusetu enesekindlus töötulemuste hindamisel.

Kõik nimetatud faktorid nii eraldi võetuna kui ka omavahel kombineeritult põhjustavad iseseisva töö ülesande puuduliku täitmise.

4. Sooritatud töö kontrolli etapp (enesekontroll; vaimselt alaarenenud õpilaste töös praktiliselt puudub.

Kui arvestada, et abikooli õpilaste iseseisvat tööd komplitseerivate ülalnimetatud tendentsidele liisanduvad erinevates õppeainetes veel mitmed aine metoodikast tulenevad probleemid, on mõisteta, miks praktilises koolitöös ollakse selle tööviisi täiuslikust rakendamisest veel kaugel. Otsest abi peaksid pakkuma teadusuuringud, mis võimaldavad välja selgitada abikooli õpilaste iseseisva töö didaktilis-metoodilisi seaduspärasusi erinevate õppeainete õpetamisel. Loodusõpetuse õpetamise erimetoodikas on seni selliseid uurimusi teostatud tagasihoidlikult. Arvestatavaid seisukohti õpilaste iseseisva töö kasutamiseks loodusõpetuse õppimisel on seni esitatud V. Postovskaja (1959), L. Rumjantseva (1976) ja L. Stožoki (1973) kandidaaditöodes ning mõnedes artiklites (G. Jablokoval, 1979; 1980) jt.

Käesoleva artikli aluseks olnud uurimuse probleemistiku moodustasid seosed erineva raskusastmega iseseisva töö ülesannete lahendamise ning abikooli õpilaste vaimse võimekuse vahel. Eesmärgiks oli välja selgitada erineva raskuskategooriaga iseseisva töö ülesannete lahendamise eripära erineva vaimse võimekusega õpilastel. Selgitust vajavateks probleemideks pidasime järgmisi.

1. Millised edukustasandid ilmnevad õpilaste iseseisvas töös uute teadmiste esitamise etapil?
2. Millise edukusega lahendatakse iseseisva töö ülesandeid tunni kordav-kinnistavas osas erinevaid tööjuhendeid kasutades?
3. Millised pedagoogilised võtted suurendavad abikooli õpilaste iseseisva töö edukust loodusõpetuse tunnis?

Uurimusega haarati 194 V - VIII klassi abikooli õpilast.

Iseseisev töö teadmiste omandamiseks

Iseseisva töö liikidest enamsobivaiks uute teadmiste esitamise etapil abikooli tunnis võiks pidada järgmisi:

- a) töö õpiku ja töövihiku ülesande alusel;
- b) töö õpiku ja õpetaja koostatud õppeülesande alusel;
- c) töö õpetaja koostatud õppeteksti ja õppeülesande alusel;
- d) töö näit- või jaotusmaterjali ja õppeülesande alusel.

Töö õpiku ja töövihiku ülesande alusel kujutab endast loodusõpetuse tunnis situatsiooni, kus tööjuhend suunab õpilased õppeinfot omandama õpiku tekstist. Tavaliselt ei rakendata õpilasi sel etapil tööle õppeteksti kui tervikuga. Ülesanne on harilikult väga konkreetne, läbitöötamisele kuuluv tekstiosa lühike. Peale ettevalmistamist toimuv iseseisev töö jaguneb harilikult kaheks osaks: a) tekstiosa lugemine; b) õppeüles-

ande lahendamise loetu alusel. Järgneval üldistaval etapil toimub loetu veelkordne mõtestamine frontaalses töös, kus sageli kasutatakse ka mitmesuguseid näitvahendeid. Meetodilist võtet, kus näitlikkust kasutatakse alles materjaliga tutvumise teisel astmel (kui see üldse osutub vajalikuks) tuleb pidada õpilaste vaimse tegevuse aktiveerimisel vägagi oluliseks. Kui selgub, et antud õppeinfo omandamine verbaalselt (õppetekst, õppeülesanne, vestlus) on jõukohane, osutub näitlikustamine tarbetuks.

Uurimuses kasutatud iseseisva töö situatsioonide analüüsil fikseerisime: a) kuidas õpilased mõistsid tööjuhendit, mida analüüsiti kollektiivselt; b) kuidas juhindusid iseseisva töö sooritamise etapil; c) õppeülesande lahendamise õigsust, d) töö lõpuleviimiseks (jätkamiseks) vajaliku pedagoogilise abi iseloomu.

Nimetatud parameetreid aluseks võttes eristasime õpilaste iseseisva töö sooritamise 5 tasandit. 194 vaatlusaluse õpilase jagunemise kvantitatiivne analüüs on esitatud tabelis 1.

Iseseisva töö täitmise 1. tasandit võib pidada võimaliku taseme ideaaliks. Siia arvasime kõik need õpilased, kes mõistsid tööjuhendit peale ettevalmistavat etappi, juhindusid sellest oma tegevuse organiseerimisel, lahendasid õigesti õppeülesande ning omandasid seega iseseisvalt uue õppeinfo osa. Nendele õpilastele oli iseloomulik ökonoomne ajakasutus. Reeglina jõudsid nad ülesandega valmis enne teisi. Samuti iseloomustas neid soov lahendada veel mõnda ülesannet, ilmnos huvitatus hindest ("Kas ma täna viie ka saan?"). Töö üldistaval etapil olid nad aktiivsed suuliste vastuste andmisel. Tulemuste kvantitatiivne analüüs aga näitab, et selliste õpilaste osakaal klassides on väga väike. Mõtlemapanevad samuti fakt, et õppeaastate vältel 1. tasemele jõudvate õpilaste juurdekasv praktiliselt puudub: V klassis on neid 8,14 %, VIII klassis 11,11 % katsealustest. On alust arvata, et juurdekasvu vähesuse üheks põhjuseks on meetodilised puudujäägid abikooli õpilaste iseseisva töö oskuste sihipärasel arendamisel erinevates õppeainetes, sealhulgas loodusõpetuses. Kasutatavas meetodikas on sageli rõhk asetatud üksnes nõu puhtalt ainealaste teadmiste andmisele. Üldistatud oskuste, sealhulgas iseseisva töö õppeviisi realiseerimiseks vajalike oskuste kujundamist aga ette ei nähta, seoses antud ainealaste teadmiste formeerimisega.

2. tasandile arvasime need õpilased, kes katseülesannete lahendamisel mõistsid tööjuhendit, kuid kaldusid iseseisvas töös sellest kõrvale. Tüüpilisteks näideteks olid eskimused õppeteksti lugemisel (ei leitud õiget tekstiosa; loeti kaugemale, kui oli määratud tööjuhendiga; loeti ainult osa tööjuhendiga määratud tekstiosast; loeti, kuid ei mõistetud loetut täpselt: õppeülesanded lahendati osaliselt vääralt või jäeti osa lahendamata). Seega ilmnosid puudujäägid valdavalt emakeelprogrammi nõuete täitmises (valiklugemine, orien-

Tabel 1

Iseseisva töö ülesannete lahendamise edukus abikooli V - VIII
klassi õpilastel uute teadmiste omandamise etapil

Tasand	Klass	V		VI		VII		VIII	
		arv	%	arv	%	arv	%	arv	%
55	1. Mõistsid tööjuhendit, juhendusid iseseisvalt, omandasid vajaliku õppeinfo	7	8,14	2	6,67	2	6,07	5	11,11
	2. Mõistsid tööjuhendit, kaldusid täitmisel kõrvale, lahendasid õppeülesande osaliselt õigesti	18	20,93	11	36,67	8	24,24	22	48,89
	3. Ei mõistnud tööjuhendit, töötasid süsteemitult, vajasisid täiendavat stimuleerimist	38	44,19	10	33,33	11	33,33	5	11,11
	4. Ei juhindunud tööjuhendist, töötasid süsteemitult, õppeülesannet ei lahendanud	19	22,09	7	23,33	9	27,27	11	24,44
	5. Ei asunud tööle	4	4,65	-	-	3	9,09	2	4,45
K o k k u		86	100	30	100	33	100	45	100

teerumine tekstis). V kl. tulemuste hindamisel tuleb muidugi arvestada, et uue teksti iseseisva vaике lugemiseга V klassis alles alustatakse. Positiivses mõttes erines aga nende õpilaste iseseisev töö järgmistel tasanditel olevate õpilaste poolt tehtavast: a) lähuti etteantud tööjuhendist, töötati üldjoontes süsteemselt; b) suunamiseks piisas vähestest individuaalsetest pedagoogilisest abist (näit. korraldused: "Peatüki kolmandat lõiku pole praegu kellelgi vaja lugeda", "Loe lk. 83 lõpuni. Kontrolli oma 2. küsimuse vastust" jt.); c) enamus õpilastest viis alustatud töö lõpuni, ehkki ebatäpsustega; d) järgneval üldistaval tööetapil oli õpilasele jõukohane osalemine üldistavas vestluses. Nende õpilaste osakaal õpilaskonnas aastatega suureneb, ehkki see protsess klasside lõikes ei avaldu järjepidevalt. Nii on antud uurimuse andmeil sellel tasandil olevaid õpilasi V klassis 20,93 %, VI 36,67 %; VII aga 24,24 %. Märgatav osakaalu tõus on VIII klassis, kus 2. iseseisva töö tasandile jõudnud õpilased moodustavad ligemale poole katsealustest - 48,48 %. Seega kinnitavad ka meie uurimuse andmed oligofrenopedagoogikas korduvalt märgitud seisukohta õpilaste vaimse arengu ja iseseisva töö oskuste kasvust õppekasvatustöö mõjul (A. Kapustin, 1982; V. Turski, 1982 jt.). Õpilaste iseseisva töö kui õppeviisi lülitamisel vastava õppeaine käsitlemise metoodilisse süsteemi on aga vaja seejuures arvestada veel järgmisi aspekte:

1) õpilaste vaimse arengu tulemusel kasvavad võimalused iseseisva töö rakendamiseks igas järgmises klassis;

2) õpilaste iseseisva töö järjekindel kasutamine on nende vaimse arengu mõjusaks stimulaatoriks.

On alust arvata, et iseseisva töö oskuste järjekindlama kujundamise korral võiks veelgi suurem osa abikooli VIII klassi õpilastest lahendada iseseisva töö ülesanded 2. edukustasandil.

3. edukustasandi eristamine eelmistest toimus suu-resti tööjuhendi mõistmise ning sellest juhindumise edukuse alusel. Õpilasi iseloomustas tööjuhendi puudulik mõistmine ning sellest tulenevalt süsteemitu töö ülesannete täitmisel. Kõik need õpilased vajasid töös täiendavat stimuleerimist ja juhendamist. Positiivseks momendiks oli aga nende võime kasutada täiendavalt osutatavat vahetat pedagoogilist abi iseseisva töö ülesande täitmisel. Õpilasi abistavaiks osutusid järgmised võtted: a) täiendava näitlikkuse kasutamine; b) vajalike teadmiste aktualiseerimine; c) vastandamine (osaline võrdlemine); d) demonratsioonkatse sooritamine. Täiendava abi tulemusel suutsid selle grupi õpilased omandada siiski ainult osa uuest õppeinformatsioonist. Vajaliku üldistuse kujunemiseks järgmisel tööetapil on tarvis mitmete näitlikkuse liikide seostatut kasutamist. See grupp õpilasi vajab erilist tähelepanu just V klassis, eelkõige oma arvukuse tõt-

tu (44,19 %). On need ju õpilased, kel iseseisva töö realiseerimise etapil on tõsiseid raskusi ning kes ei suuda uut õppeinfot omandada ei täies ulatuses ega vajaliku täpsusega. Selleks, et rakendatavas iseseisva töö süsteemis sisuliselt kaasa töötada, vajavad nad nii oma tegevust organiseerivat kui töö sisu selgitavat vahetut pedagoogilist abi. Enamik selle grupi õpilasi jätkab abi korral tööd ja püüab seda lõpuni viia. Töö jätkamise edukuses on aga sellel grupil väga suuri erinevusi. On õpilasi, kes peale ühekordset abijätkavad suhteliselt iseseisvalt ja õigesti. Samal ajal kuulub siia õpilasi, kes ka peale mitmekordset erilaadilise abi saamist ei suutnud iseseisvalt ülesannet õigesti lahendada. Küll aga eristas neid järgmisele tasandile arvatud kaaslastest töösse lülitumine peale abiosutamist ning osaline edu ülesande täitmisel. Iseseisva töö oskuste taseme määratlemise seisukohalt tuleb pidada tähtsaks nende õpilaste võimet juhendada ette antud (koos lahendatud) analoogsest näidisest. Sooritatud töö analüüsi etapil on eriti oluline õpetada õpilasi võrdlema oma töö tulemust (vastust) õige lahendiga ning parandama vigu, kui töö oli kirjalik. Töö analüüsi etapil aktiveerib neid õpilasi kui vestluses passiivsemaid selliste töövõtete kasutamise, mis nõuab õpilaselt toetumist positiivsele analoogiale. Kuid osale on jõukohane siiski vaid lihtne reprodutseerimine ja õige vastuse kordamine.

Iseseisva töö sooritamise 4. tasandile arvasime õpilased, kes tööjuhendit mõistmata töötasid episoodiliselt ning polnud võimelised osutatavat pedagoogilist abi kasutama. Iseloomulikud olid neile raskused töö alustamisel. Töö alustamiseks tuli esmajoones korjata neile nõudmisi. Kaaslastest erinesid õpilased äärmise aeglusega. Väga kergesti "libiseti" iseseisvalt töölt kõrvaliste asjadega tegelemisele (küsite luba teritada pliiaitsit, otsiti portfelliist pliiaitsit, päevikut, võeti lauale matemaatika õpik jms.). Ilmnes, et tunduvalt halvemini suudavad need õpilased meenutada ka varemomandatud teadmisi ülesande täitmiseks. Valdavalt olid neil teadmised äärmiselt piiratud, programmi miinimumnõuetele mittevastavad. Uue õppeinfo mõistmist näis sageli takistavat just vajalike eelteadmiste puudumine või võimetus neid aktualiseerida. Samuti ilmnesid täiendavad raskused lugemisel (spetsiaalselt me seda aspekti ei uurinud). Kvantitatiivse analüüsi andmeil on nende õpilaste osakaal klassiti märkimisväärne: 27,27 % VII klassis, 22,09 % V klassis. Tunnis uute teadmiste omandamise eesmärgil rakendatavas iseseisvas töös need õpilased osaleda ei suuda. Nagu näitavad uurimuse käigus läbiviidud täiendavad katsed, vajavad nad uue õppeinfo (ka piiratud osa) mõistmiseks õpetaja selgitust mitmekesise näitlikkuse alusel ning tunduvalt suuremat (võrreldes kaaslastega) kordamiste arvu. Vajalik on kordamisülesannete erilaadsus ning võimaluse korral ka õpilaste käelise tegevuse kasutamine. Arvestamist vajab seegi asjaolu, et vaadeldavad

Õpilased on töös väheresultatiivsed mitte üksnes iseseisva töö etapil. Nende edukus tunnis on madal ka teiste õppeviiside rakendamisel.

Arvestades ülaltoodud andmeid, tekib koolipraktika seisukohalt lähtudes küsimus: kuidas rakendada tunnis uute teadmiste omandamiseks kasutatava iseseisva töö korral jõukohaselt kogu klass? On ju senistes meetodilistes käsitlustes korduvalt rõhutatud selle tööviisi kasutamise mõõdapääsmatust. Samal ajal aga näeme, et loodusõpetuse tundides osutub 1/4 ... 1/5-le õpilastest see tööviis ka täiendava abi korral raskeks. Vastus probleemile on ühene - väljapääsu olukorrast pakub individualiseeritud iseseisva töö ulatuslikum rakendamine. Ehkki sellega seotud küsimused loodusõpetuse erimetoodikas on seni jäänud tagasihoidlikult uurituks, võimaldab olemasolev andmestik näha selle tööviisi eeliseid võrreldes individualiseerimata iseseisva tööga. Meie arvates on just 4. edukustasandil olevaile õpilastele hädavajalik individualiseerida iseseisvat tööd, muutes tööülesandeid sisuliselt või mahult. Sellise lähenemise efektiivsust kinnitavad ka läbiviidud katsed. Toome vaid ühe näite. VII klassi 33 õpilasest 9 (27,27 %) ei tulnud individualiseerimata iseseisva töö ülesandega toime. Nii oli see ka teema "Kivisisaliku" käsitlemisel, kus iseseisva töö ülesandes nõuti kivisisaliku eluviisi iseloomustamist. Kui aga need 9 õpilast suunati lahendama võimetele enamvastavat ülesannet, siis lahendasid selle õigesti juba 8 õpilast. Ülesande jõukohastamine saavutati seekord selle mahu muutmise kaudu. Antud juhul moodustas 9 õpilasele mõeldud iseseisva töö ülesanne omakorda ühe osa ülejäänud klassile esitatud ülesandest (tuli iseloomustada kivisisaliku talvist eluviisi). Analoogete tulemusele jõudsime ka kõigis teistes klassides. Õpilasi väheabistavaks osutus aga tööjuhendite muutmine (suurem liigendamine). Ilmselt seletub tulemus abikooli õpilastele omaste raskustega tööjuhendi mõistmisel ja sellest juhendumisel. Tervikuna vajavad aga vaadeldavad probleemid ulatuslikumat uurimist tulevikus.

5. grupina eristasime need õpilased, keda praktiliselt ei õnnestunudki tunni vaadeldaval etapil tõesse lülitada. Ehkki käitumiselt on see grupp väga erinev, ühendab neid sarnane suhtumine iseseisvasse töösse - ülesannet ei võeta tõsiselt. Mõned õpilased ilmutasid liigset enesekindlust, väites, et nad teavad vastavat õppeinformatsiooni ega pea seepärast töötama. Näiteks VII klassi õpilase K. T. kommentaar ülesandele, mis nõudis rebase toitumise iseloomustamist: "Mis siin lugeda on. Rebane sööb kana. Kõik on selge". Vaatamata õpetaja täiendavatele korraldustele õpilane tööle ei asunud, sirvis ainult õpikut. Oli neidki, kes loobusid töötamast, väites, et nad ei saa aru, nagu nii ei oska lahendada, ei jõua jne. Osa sellesse gruppi arvatuid ei saanud tööle asuda, sest vajalikud vahendid (õpik, töövihik) puudusid. Viimased väideti olevat kadunud ("Õh-

tul viisin internaati, siis võeti ära"). Näis, et mitmel juhul oli konkreetse õpilase töösse mittelülitumine siiski juhusliku iseloomuga. Valdavalt kinnitasid seda ka õpetajalt saadud andmed. Nii ei kujuta ka see grupp õpilasi endast mingit erilist pedagoogilist probleemi.

Kui vaadeldud tasandid eristasid õpilaste iseseisva töö edukust eespoolnimetatud kolme tööliigi rakendamisel, siis töös näit- või jaotusmaterjaliga ning mingi õppeülesande alusel võis täheldada mõningaid erinevusi. Kuigi selle tööliigi rakendamine võrreldes teistega on palju piiratum, abistab töö paremat korraldamist kahtlemata nende erinevuste tundmine, mis iseloomustabvaimsest alaarenenud õpilast selles töös.

Nimetatud tööviisi kasutamisel on õpilastele harilikult loodud õppesituatsioon, kus nad, toetudes esitatud näit- või jaotusmaterjalile, omandavad õppeülesannet lahendades teatud uue õppeinfo osa. Nii näiteks oli planeeritud uute teadmiste omandamine liiva mõnedest välistest omadustest (V kl.), kõrre ehitusest (VI kl.), kala skeleti ehitusest (VII kl.), inimese südame jagunemisest osadeks (VIII kl.), kasutades episoodilist iseseisvat tööd. Peamised järeldused analüüsitava tööliigi kasutamiseks võib kokku võtta järgmiselt.

1. Iseseisva töö tulemuste alusel võib õpilased grupeerida neljale edukustasandile. Viimased on analoogsed loetletule (tööle mitteasunud polnud).

2. Märgatavamalt edukamaks osutub õpilaste töö küllaldaselt liigendatud tööjuhendi rakendamisel. Tööjuhend tuleb koostada arvestusega, et kõik tunnetustegevuseks vajalikud tegevusaktid (operatsioonid) oleksid stimuleeritud tööjuhendi vastava korraldusega.

3. Igale (või paarile) iseseisva töö üksiketapile peaks järgnema üldistav etapp. Iseseisvat ja frontaalset tööd selliselt vaheldades tagame õpilaste iseseisvale tööle vajaliku süsteemsuse, arvestades tööliigi omapära.

4. Jaotusmaterjali kasutamisel tuleb võimaluse piires lülitada iseseisva töö juhendisse korraldusi, mis nõuavad objekti õpilaste jaoks paremini avavat praktilist tegevust.

5. Oluline koht on õppejoonistel, mille kasutamine loob head võimalused õpilaste (eelkõige I ja II grupp) vaimse tegevuse aktiveerimiseks.

Oleme seisukohal, et tervikuna väärib tööliik suuremat tähelepanu, kui see seni abikoolide tööpraktikas on olnud.

Järgnevalt analüüsime, kuidas toimus 194 katsealuse õpilase kui vaimsetelt võimetest polümorfse grupi iseseisev töö. Selline vaatlus peaks selgitama õpilaste iseseisva töö individualiseerimise alused.

Meie katsekontingendi grupeerimine vaimse võimekuse alusel toimus eksperthinnangute meetodil. 194 õpilast jaotusid kolme gruppi järgmiselt: I grupp (enamvõimekad) - 41 õpilast (21,13 %), II grupp (keskpärased) - 110 õpilast (56,70 %), ja III grupp (äär-

miselt piiratud) - 43 õpilast (22,17 %). Nende jaotumine iseseisva töö edukuse 5 erineva tasandi vahel on esitatud tabelis 2.

Enamõimekad õpilased (1 grupp) jagunevad põhiliselt iseseisva töö edukuse kahe esimese tasandi vahel. Nende õpilaste esinemine 3. ja 5. tasandil näib olevat juhuslik. Selle grupi õpilaste enamikule (23 õpilast, 56,10 %) on iseloomulik iseseisva töö sooritamine vähese abi tingimustes (2. tasand). Märkimisväärne osa enamõimekatest õpilastest (14 õpilast, 34,14 %) töötab aga uue õppeinfo omandamisel täiesti iseseisvalt, edukalt juhitudes etteantud tööjuhendist. Ülesande täidavad nad harilikult kaaslastest kiiremini. Sellepärast peaks pedagoogil alati olema varuks täiendavaid ülesandeid, mida need õpilased võiksid lahendada. Soovitav on seejuures täiendav iseseisev töö seostada järgmise tööetapi ettevalmistamisega kogu klassi tarbeks. Üheks levinumaks, nimetatud põhimõtet kindlustavaks töövõtteks on suulises vormis täidetud iseseisva töö ülesande täiendamine kirjaliku vastuse või praktilise ülesandega. Nii näiteks saab 1. tasandil töötavaid õpilasi kasutada tahvlil esitatud ülesannete täitmiseks ajal, kui ülejäänud klass alles omandab nende täitmiseks vajalikku õppeinfot. Sellisel juhul moodustab tugevamate õpilaste poolt tahvlil täidetud ülesande (lünkülesanne, õppejoonise tegemine, õppejoonisele vajalike nimetuste kirjutamine, õppetabeli täitmine jms.) analüüs iseseisvale tööle järgneva üldistava tööetapi sissejuhatava osa. Mingil juhul ei saa aga õigeks pidada kogu üldistava tööetapi piiramist tugevama õpilase poolt tahvlile kirjutatu läbilugemisega. Peavad ju üldistaval tööetapil kõigil õpilastel olema mõtlemist nõudvad õppeülesanded. Paraku ignoreeritakse koolipraktikas just seda nõuet väga sageli. Harvad pole tunnid, kus sisuliselt nõuetekohase ülesande saavad vaid üksikud (tugevamad) õpilased. Ülejäänud suunatakse parimal juhul tehtut kordama (läbi rääkima). Kirjeldatud töökorraldus pakub midagi kahtlemata III grupi õpilastele (neile on selline töösituatsioon vaimse arengu stimuleerimise mõttes sageli just jõukohane), kuid aktiveerib klassi õpilaste enamikku (II grupp) vähe.

2.-1 vaimse arengu tasandil olevatest õpilastest (110 last) moodustasid meie uurimuse andmeil kõige arvukama rühma need, kelle iseseisva töö oskused uute teadmiste esitamise etapil vastasid iseseisva töö kolmandale tasandile. Selliseid õpilasi oli 45 (40,91 %) 2. vaimse tasandi lastest. Nagu märkisime eespool, ilmneb kolmanda edukustaseme õpilastel olulisi raskusi tööjuhendi mõistmisel. Ilma vahetu täiendava pedagoogilise abita töö alustamisel nad antud ülesannet õigesti ei lahenda. Eelkõige vajatakse õpetajapoolset abi oma tegevuse planeerimiseks ja esmaseks organiseerimiseks. Sisuliste raskuste tekkimisel abistavad aga analoogiaülesanded.

Tabel 2

Abikooli V - VIII klassi õpilaste jaotumine
iseseisva töö tasanditel

Tasandid	I grupp			II grupp			III grupp			Õpilasi tasandil	
	Õpil. arv	% üld-arvust	% grupis	Õpil. arv	% üld-arvust	% grupis	Õpil. arv	% üld-arvust	% grupis	Arv	%
1.	14	7,22	34,14	2	1,03	1,81	-	-	-	16	8,25
2.	23	11,86	56,10	36	18,55	32,73	-	-	-	59	30,41
3.	2	1,03	4,88	45	23,20	40,91	17	8,76	39,53	64	32,99
4.	-	-	-	23	11,86	20,91	23	11,86	53,49	46	23,71
5.	2	1,03	4,88	4	2,06	3,64	3	1,55	6,98	9	4,64
Kokku	41		100	110		100	43		100	194	100
vaimse arengutaseme grupis											

Iseseisva töö teisele tasandile vastavalt täitsid kontrollülesanded 32,73 % (36 õpilast) teise rühma katsealustest. Need õpilased töötasid enamasti suhteliselt edukalt. Juhendumine antud tööjuhendeist tagas nende iseseisvale tööle vajaliku süsteemsuse. Hinnatav on nendele õpilastele omane tööülesande iseseisev lõpetamine. Tähelepanu väärib asjaolu, et vaimse arengu taseme II grupis on õpilaste osakaal, kelle iseseisva töö oskused vastavad teisele tasandile, suhteliselt tagasihoidlikum võrreldes I grupiga. Kui enamvõimekate abikooli õpilaste seas sooritas kontrollülesanded teisel tasandil 56,10 % õpilastest, siis keskpärase seas oli samade oskustega õpilasi 32,73 %. Saadud tulemus on ootuspärane. Selliste loogiliste proportsioonide olemasolu kinnitab ühtlasi eksperthinnangute meetodi sobivust õpilaste vaimse arengu taseme grupi määratlemisel. Ligi kaudu 1/5 "keskpäraest" õpilastest (20,91 %) omas iseseisvaks tööks oskusi, mis vastasid ühele madalamast tasanditest. Nii suure hulga vaimse arengu II tasemega õpilaste väheseid iseseisva töö oskusi ei saa aga põhjendada üksnes nende defektidega. Neile lastele on täiesti võimetekohane sooritada iseseisev töö hoopis kõrgemal tasemel. Selleks vajavad nad aga õigeaegset, meetodiliselt põhjendatud õpetamist. Ilmselt on koolipraktikas vaja erinevate õppeainete õpetamisel järjekindlamalt senisest stimuleerida iseseisva töö oskuste arengut just nimetatud rühma (vaimse arengu II taseme) lastel.

III grupi õpilased (43 last) jagunevad põhiliselt kahe tasandi vahel. Üle poolte neist omandavad iseseisva töö oskusi härmiselt primitiivselt. 55,49 % katsealustest lahendasid kontrollülesandeid 4. tasandile vastavalt. Nagu eespool esitatud analüüsi põhjal võisime järeldada, pole need õpilased uute teadmiste omandamise ajal rakendatavas töös võimalised osalema. Ehk teisiti öeldes - uue õppeinfo vastuvõtmine on neile jõukohane ainult õpetaja vahetul osavõtul. Õpetaja täiendavad selgitused, kooskõne ja järelekõne, täiendava käelise tegevuse kasutamine - need ja mitmed teised meetodilised võtted aitavad siiski õpitavat mõista. Iseseisva töö kaudu need õpilased uusi teadmisi aga ei omanda. Üeldu muidugi ei tähenda, et seda osa õpilastest ei saagi õppeprotsessis iseseisvale tööle rakendada. Nende õpilaste tööoskuste kujundamine on võimalik tunni kordav-kinnistavas osas. Just sellel, esialgselt mõtestatud õppematerjalil on võimalik mitmete eritüübiliste iseseisva töö ülesannetega saavutada õpitava püsivam omandamine ning iseseisvaks tööks vajalike oskuste kujunemine. Et kordav-kinnistaval eesmärgil kasutatud iseseisva töö ülesandeid täidavad need õpilased märgatavalt paremini, võrreldes uue õppeinfo omandamisega, näitavad ka tabelis 3 esitatud andmed (käsiolevas artiklis analüüsime neid). Vaadeldava õpilasgrupi juures väärib täit tähelepanu katsetulemus, mille kohaselt 39,53 % vaimse arengu III tasemel olnud õpi-

lastest (17 õpilast) lahendasid iseseisva töö ülesandeid kolmandal edukustasandil. Nimetatud asjaolu näitab, et vaatamata ilmsetele raskustele iseseisva töö oskuste arengus ajapikku ühel osal neist võimalused iseseisva töö ülesannete edukamaks lahendamiseks avarduvad. Mõistagi ei toimu vaimse arengu III tasemel olevate õpilaste tööoskuste täiustumine ja edukustasandi muutumine sellise dünaamikaga nagu IIgrupi lastel. Viimastel toimub see loomulikult mõnevõrra hõlpsamini.

Meie uurimus võimaldab määratleda abikooli vanemate klasside õpilastele omased iseseisva töö sooritamise edukustasandid uute teadmiste omandamise eesmärgil rakendatavas iseseisvas töös. Vaimse arengu I tasemel olnud õpilastele on kõige iseloomulikumaks iseseisva töö sooritamine II edukustasandil. Ehkki me uurimistöö metoodikaga püüdsime kindlustada kõigi nende tingimuste säilimise, mis iseloomustaks tegelikku koolipraktikat, tuleb tulemuste interpreteerimisel ometi arvestada eksperimentide kõrvalmõju õpilastele. Samal ajal näitab osa (34,14 %) vaimse arengu I tasemel olnud õpilaste tulemused, kes lahendasid kontrollülesandeid I edukustasandil, et see võib olla saavutatav veel paljude teistegi poolt.

Vaimse arengu II tasemega õpilaste tüüpiliseks edukustasandiks iseseisva töö sooritamisel on III tasand. Tundub, et 20,91 % õpilastest on sellele tasemele vajalike oskuste puudumine tingitud ennekõike senises tööpraktikas levinud metoodilistest puudujääkidest õpilaste iseseisvale tööle rakendamisel.

Asjaolu, et vaimse arengu III tasemega õpilastele kujunes iseseisva töö sooritamisel iseloomulikuks 4. tasand, oli vastavuses uurimuse hüpoteesiga. Neil õpilastel on selliste tööoskuste kujundamine, mis võimaldaks sooritada iseseisvat tööd kõrgemal oskustasandil, rakendatud nii ulatuslikuma vaimse alaarengu kui ka isiksuse defektide tõttu.

Iseseisev töö tunni kordav-kinnistaval etapil

Järgnevalt analüüsisime neid tulemusi, milles püüdsime määratleda õpilaste eeldatavat erinevat edukust iseseisva töö ülesannete lahendamisel, sõltuvalt juhendamise variantidest. Vajadusele senisest enam keskendada tähelepanu nimetatud aspektile on pööratud mitmetes uurimustes (V. Liiki, 1980; J. Segalevitš, I. Sepilova, 1980, V. Turski, 1980 jt.). Kuna tunni kordav-kinnistavas osas rakendatav õpilaste iseseisev töö on ja jääb abikoolis selle tööviisi kasutamise peamiseks mooduseks, on teaduslikult põhjendatud metoodika olemasolu äärmiselt aktuaalne. Paraku sellist terviklikku metoodikat seni välja töötatud pole.

Lähtudes uurimuse eesmärgist, analüüsisime õppeülesannete lahendamist V - VIII klassis kahe põhilise tööjuhendi variandi kasutamisel. Ühel juhul kasutati lii-

gendamata tööjuhendit. Sellistena käsitlesime kõiki suuliselt või kirjalikult õpilastele esitatavaid töökorraldusi iseseisvaks tööks, kus mitmeetapilise töö korraldusi spetsiaalselt ei eraldatud üht töötappi korraldustega teisest. Võrdlevalt fikseerisime õpilaste edukuse samatüübiliste õppeülesannete lahendamisel juhul, kui õpilastele esitatud tööjuhend fikseeris iseseisva töö erinevad etapid. Liigendatud tööjuhenditeks arvasime ka kõik need, mis sisaldasid spetsiaalselt formuleeritud korraldust teostatud töö õigsuse kontrollimiseks (nn. enesekontrolli võimalusega õppeülesanded).

Milliseks kujuneb abikooli õpilaste edukus tunni kordav-kinnistaval etapil õppeülesandeid iseseisvalt lahendades, näitab tabel 3.

Arvestatavaid nihkeid iseseisva töö täitmise edukuses esineb kõigil vaimse arengu tasemetel. Peamiseks näitajaks tööjuhendi kui iseseisva tööülesande lahendamise edukuse mõjufaktori hindamisel pidasime töö sooritamise tasandit. Selgub, et vaimse arengu I tasemega õpilased on kontrollülesandeid lahendades sooritanud iseseisva töö kahel kõrgemal tasandil - esimesel ja teisel. 75,61 % selle grupi õpilastest ilmutasid suurimat iseseisvust liigendamata tööjuhendite kasutamisel. Liigendatud tööjuhendite kasutamisel praktilist edukuse tõusu märgata pole - lisandunud on vaid üks õpilane. Võib arvata, et sellise küllaltki kõrge edukustasandi juures (3/4 grupist 1. edukustasandil) on saavutatud omamoodi "edukuslagi", mistõttu tööjuhendi liigendamine iseseisva töö täitmise edukusele olulist mõju enam avaldada ei saa. Samas tuleb kõrgelt hinnata ka iseseisva töö täitmist 2. edukustasandil. Saavutatakse ju sellel tasandil töötavate õpilaste poolt samuti õppetegevuse eesmärk. Seega on täielik alus väita, et tunni kordav-kinnistaval etapil organiseeritavas iseseisvas töös suudavad kõik vaimse arengu I tasemega õpilased osaleda vajaliku vaimse aktiivsusega. Raskusastmelt sobivate õppeülesannete kasutamise korral ei oma praktilist tähtsust, kas juhend iseseisvaks tööks on liigendatud või liigendamata.

Vaimse arengu II tasemega õpilaste iseseisva töö sooritamise tasandit on tööjuhendi erinevad variandid mõjutanud kõige rohkem. Nii iseseisva töö sooritamise 1. kui 2. tasandil on liigendatud tööjuhendite kasutamine andnud ligikaudu 10 % paremaid tulemusi. Nii on liigendamata tööjuhendiga töötades esimesel tasandil sooritanud iseseisva töö 12 (10,91 %) vastava grupi õpilastest. Liigendatud tööjuhendi kasutamise korral on sama edukalt töötanud aga grupis 23 last (20,90 %). Analoogne tulemus iseloomustab ka teisel edukustasandil töötanud - 49,09 % ja 60,91 % (viimane liigendatud tööjuhendi kasutamisel). Optimismi õpilaste iseseisva töö meetodika täiustamise otsijaile peaks pakkuma eelkõige vaimse arengu II tasemega õpilaste saavutus. 110-st gruppi kuulunud õpilasest tulid 90, s. o. 81,82 % toime kontrollülesannete lahendamise 1. ja 2. edukustasandil. Järelikult osutus uurimuses rakendatud iseseisva töö süs-

Abikooli õpilaste iseseisva töö edukus
tunni kordav-kinnistaval etapil

	I		II		III		Õpilasi tasandil	
	Liigen- damata juhud	Liigen- datud juhud	Liigen- damata juhud	Liigen- datud juhud	Liigen- damata juhud	Liigen- datud juhud	Liigen- damata juhud	Liigen- datud juhud
1.	31 ^{75,61%}	32 ^{78,05%}	12 ^{10,91%}	23 ^{20,90%}	-	-	43 ^{22,16%}	55 ^{28,35%}
2.	10 ^{24,39%}	9 ^{21,95%}	54 ^{49,09%}	67 ^{60,91%}	-	-	64 ^{32,99%}	76 ^{39,18%}
3.	-	-	30 ^{27,27%}	16 ^{14,55%}	26 ^{60,47%}	24 ^{55,82%}	56 ^{28,87%}	40 ^{20,62%}
4.	-	-	12 ^{10,91%}	2 ^{1,82%}	14 ^{32,55%}	15 ^{34,88%}	26 ^{13,40%}	17 ^{8,76%}
5.	-	-	2 ^{1,82%}	2 ^{1,82%}	3 ^{6,98%}	4 ^{9,30%}	5 ^{2,58%}	6 ^{3,09%}
Kokku vaimse arengu taseme grupis	41		110		43			

teem jõukohaseks ka enamikule "keskpärastest" õpilastest. See, et mõningane osa õpilastest jäi töö sooritamisel kolmandale (14,55 %) , neljandale (1,82 %) ja viiendale (1,82 %) tasandile, on veelkordseks kinnituseks selle õpilasgrupi suurest heterogeensusest. Neli ja õpilase puhul, kes iseseisva tööga toime ei tulnud (4. ja 5. tasand), tõstatais uurimuse teistelgi etappidel küsimus nende vaimse arengu grupi määratlemise õigsusest. Võimalik, et nende õpilaste tulemuste analüüs pidanuks toimuma koos III arengutasemel olnud õpilastega.

Vaimselt arengult kõige piiratumate õpilaste (III grupp) iseseisva töö tulemused tunni kordav-kinnistaval etapil näitavad, et väheste tööoskuste korral ei aita õpilasi ka tööjuhendi liigendamise. Asjaolu, et pikema tööjuhendi lugemine ja sellest juhendumine valmistab õpilastele täiendavaid raskusi, kajastub ka tulemustes. Nii näiteks lahendasid liigendamata tööjuhendite alusel 3. edukustasandil (1. ja 2. tasandil lahendajad puudusid) kontrollülesandeid 26 (60,47 %) vastava grupi õpilastest. Liigendatud tööjuhendit kasutades sellel tasandil kui grupi kõrgeimal isegi vähenes kontrollülesandeid lahendanud õpilaste arv. Seega jääb nende õpilaste iseseisva töö optimeerimise peamiseks reserviks ka tunni kordav-kinnistavas osas tööülesannete individualiseerimine.

Lõpuks tuleks pöörata tähelepanu veel ühele uurimistulemustes ilmnevale seosele. Kõrvutatades õpilaste edukust iseseisva töö ülesannete lahendamisel tunnis uue aine käsitlemise etapil (vt. tabel 2) ja kordav-kinnistavas osas (vt. tabel 3), väljendub suurem edukus eelnevalt mõtestatud materjaliga töötades. Kõik kolm õpilasgruppi lahendasid uurimuses kasutatud kontrollülesandeid tunni kordav-kinnistavas osas edukalt. Kui vaimse arengu I tasemel olnud õpilastest täitsid uue aine käsitlemisel iseseisva töö 1. edukustasandil 34,14 %, siis tunni kordav-kinnistavas osas oli sama edukalt töötanud õpilasi aga grupis juba 78,05 %. Küllaltki tugevalt on kõnealune seos väljendunud ka vaimse arengu II tasemega õpilaste töös. Kordav-kinnistaval eesmärgil esitatud tööülesanded on kõrgemal edukustasandil lahendanud märgatavalt rohkem õpilasi. Kui uue õppeinfo omandamisel oli 1. edukustasandil töötanud õpilasi grupis vaid 1,81 %, siis teisel juhul juba 20,90 %. 2. edukustasandil töötanute suhe oli vastavalt 32,73 % ja 60,73 % õpilastest. Sama tendents väljendub ka vaimselt enampiiratumate õpilaste (III grupp) töös. Ehkki iseseisva töö tasandid on neil mõlemas töösituatsioonis jäänud samaks (3., 4., 5. tasand) on kolmandal edukustasandil sooritatud töid rohkem kordav-kinnistavate ülesannete lahendamisel.

Seega on abikooli õpilaste iseseisva töö täitmise edukus otseselt mõjustatud õpilaste eelteadmistest. Varem õpetatu halb mäletamine, õpilastele omased raskused olemasolevate teadmiste seostamisel õpitavaga, teadmiste ülekande madal tase, piiratud isiklik koge-

mus ja veel mitmed muud faktorid põhjustavad madala edukuse uute teadmiste iseseisval omandamisel. Pöörates õpilaste vaimsel arendamisel täit tähelepanu nende puuete korrigeerimisele, saab luua eeldused õpilaste eelteadmiste täiustamiseks. Sellega omakorda aga avarduvad abikooli õpilaste võimalused iseseisvaks tööks, seda eriti uue aine käsitlemise etapil tunnis.

Kokkuvõtteks võib öelda, et käesolev uurimus kinnitas mitmeid koolipraktikas ja varasemates teaduslikes uurimustes tõstatunud probleeme abikooli õpilaste iseseisva töö organiseerimisest tunnis. Oma põhiosaga aga võimaldas töö saada uudset informatsiooni abikooli V - VIII klassi õpilaste iseseisva töö edukust mõjutavatest teguritest. Põhimõtteliselt oluliseks tuleb pidada õpilaste iseseisva töö optimeerimise otsingutes abikooli õpilastele omaste iseseisva töö sooritamise tasandite arvestamist.

Kirjandus

- M. Arnoldov - Арнольдов М.А. Дидактический эффект применения элементов программированного обучения во вспомогательной школе: Автореф. дис. канд. М., 1968. - 24 с.
- V. Bondar - Бондарь В.И. Обучение учащихся вспомогательной школы применению знаний при выполнении учебно-практических заданий (на материале естествознания): Автореф. дис. канд. М., 1969. - 18 с.
- A. Kapustin - Капустин А.И. Формирование понятий у учащихся вспомогательной школы (на основе оптимизации процесса чувственного и рационального познания). Киев, 1982. - 124 с.
- V. Liki - Ликий В.С. Исследование возможностей в самостоятельном выполнении заданий старшеклассниками вспомогательной школы. - В кн.: Вопросы дефектологии в Молдавской ССР. Кишинев, 1980, с. 56-64.
- V. Liki - Ликий В.С. Образовательно-коррекционное значение использования самостоятельной работы на уроках географии во вспомогательной школе: Автореф. дис. канд. Киев, 1975. - 21 с.
- V. Postovskaja - Постовская В.А. Воспитание навыков самостоятельной работы у учащихся вспомогательной школы в процессе обучения естествознанию: Автореф. дис. канд. М., 1959. - 16 с.
- L. Rumjantseva - Румянцева Л.В. Пути повышения эффективности усвоения знаний 5-х классов в курсе естествознания вспомогательной школы: Автореф. дис. канд. Л., 1976. - 26 с.

- J. Segaleviš - Сегалевич Е.Ф., Шепилова И.А. Организация самостоятельной работы на уроках географии. - В кн.: Вопросы обучения и воспитания умственно отсталых детей. Сборник научных трудов. - М.: МГПИ, 1980, с. 26-40.
- V. Sinjov - Синев В.Н. К проблеме умственного воспитания учащихся вспомогательной школы. - В кн.: Опыт изучения аномальных школьников. Сборник научных трудов. XXXI Герценовские чтения. Л., 1978, с. 33-34.
- L. Stożok - Стожок Л.С. Коррекционно-практическая направленность обучения естествознанию во вспомогательной школе: Автореф. дис. канд. М., 1973. - 24 с.
- V. Turski - Турский В.А. К вопросу о возможности выполнения письменных инструкций учащимися вспомогательной школы. - В кн.: Исследование личности и познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. Сборник научных трудов. М., 1980, с. 36-44.
- V. Turski - Турский В.А. Особенности усвоения и выполнения письменных инструкций учащимися старших классов вспомогательной школы: Автореф. дис.канд. М., 1982. - 17 с.
- G. Jabloková - Яблокова Г.Ф. Пути совершенствования обучения детей-олигофренов на уроках естествознания. - Дефектология, 1980, № 2, с. 49-53.
- G. Jabloková - Яблокова Г.Ф. Развитие активности и самостоятельности учащихся вспомогательной школы при работе с тетрадью на уроках естествознания. - В кн.: Восьмая научная сессия по дефектологии и пятые педагогические чтения (секция дефектологии) 27-29 марта 1979 г. Воспитание учащихся специальных школ в процессе овладения основами наук (II часть). М., 1979, с. 420-421.

ВОЗМОЖНОСТИ ОПТИМИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ

А. Рейнмаа

Резюме

Задачи умственного воспитания учащихся вспомогательной школы реализуются только в единстве использования репродуктивных и продуктивных методов. Центральное место в обучении умственно отсталых детей занимает самостоятельная работа. По данным многих ис-

следований, умственно отсталые школьники менее способны выполнять самостоятельно даже самые простые задания. В то же время возможности развития необходимых умений для самостоятельного выполнения предложенных заданий у данной категории детей значительно выше, чем принято думать.

В данном исследовании изучались проблемы совершенствования системы использования самостоятельной работы учащихся на уроке естествознания в двух дидактических целях: при ознакомлении с новой учебной информацией и при закреплении-повторении изучаемого. Более тщательной разработке подверглись следующие вопросы:

1) Какие уровни успешности можно выделить в самостоятельной работе учащихся У-УШ классов при выполнении учебных заданий самостоятельно на разных этапах урока?

2) Как зависит выполнение учебных заданий от принимаемых инструкций к самостоятельной работе?

3) В какой педагогической помощи нуждаются учащиеся различных возрастных групп, чтобы успешнее выполнять задания самостоятельной работы на уроке?

Исследовалась деятельность 194 учащихся У-УШ классов при выполнении в ходе эксперимента предложенных учебных заданий различных типов.

В результате полученных данных выделено 5 уровней успешности выполнения самостоятельной работы учениками вспомогательной школы. В основу группировки положены качественные различия в работе учащихся. Распределение учащихся по уровням выполнения самостоятельной работы было следующим: I уровень (более высокий) 16 (8,25 %), II - 59 (30,41 %), III - 64 (32,99 %), IV - 46 (23,71 %), V - 9 (4,64 %) от всего количества испытуемых.

В статье анализируются качественные и количественные различия в работе учащихся при самостоятельном выполнении учебных заданий. Также даются педагогические советы и методические рекомендации учителям для управления самостоятельной работой учащихся.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В МАЛЫХ ГРУППАХ И КОЛЛЕКТИВАХ

Э. А. В и т а р

Новый этап изучения взаимоотношений в группах и коллективах учащихся общеобразовательных школ, начавшийся в 60-е годы, неразрывно связан с увеличением интереса к исследованию социально-психологических проблем. Именно в социальной психологии педагогика коллектива обрела ту концептуальную и экспериментальную основу, на которой происходит её дальнейшее развитие.

Исследователи особенностей формирования личности аномальных школьников подошли к изучению названных проблем несколько позднее, примерно в 70-е годы. В соответствии со спецификой изучаемого контингента детей (умственно отсталые, глухие, слабослышащие и т.д.) стали разрабатывать и различные варианты проведения тех или иных экспериментальных приемов исследования. Однако суть используемого метода сохранялась.

В данной статье дается краткий обзор социально-психологических методов изучения межличностных взаимоотношений как в группах нормальных, так и аномальных детей.

Краткий обзор социально-психологических методов исследования межличностных взаимоотношений в малых группах и коллективах учащихся общеобразовательных школ

Наряду с разработкой различных экспериментальных приемов изучения малых групп (Платонов К.К., 1973, Уманский Л.И., 1971 и т.д.) выработан целый комплекс социометрических методов для исследования структуры межличностных отношений, механизмов рефлексии и перцепции взаимоотношений в малых группах и коллективах. Оценивая современное состояние социометрических исследований, А.В. Петровский (1975, с. 120) отмечает, что "обращение к социометрии не есть дань моде, на сегодняшний день это один из немногих способов, посредством которого можно увидеть скрытую от непосредственного наблюдения систему межличностных взаимоотношений в коллективе. Социометрический метод как "экспресс-прием" изучения группы чрезвычайно удобен".

Наиболее часто используемыми социометрическими приемами исследования межличностных отношений можно назвать тесты выбора, позволяющие выявить характер взаимоотношений и определить статусную структуру малой группы и коллектива. С целью изучения особенностей восприятия и оценки взаимоотношений используются комбинированные тесты выбора и перцепции. Многие исследователи

дополняют их заданиями, требующими от испытуемого обоснования, мотивации своего выбора, посредством которого выявляется ценностная ориентация индивида в сфере взаимоотношений.

Для изучения осознания человеком своих взаимоотношений с другими членами группы первоначально использовались соответствующие модификации "выбора в действия", которые можно определить как "тесты действия и социальной перцепции". Несколько позднее были разработаны экспериментальные процедуры, получившие название аутосоциометрии. Под аутосоциометрическими понимаются такие методы изучения взаимоотношений и их осознания, при которых испытуемые сами "измеряют" взаимоотношения сверстников и отношение к себе лично. В соответствующем опыте испытуемые производят прямое или косвенное ранжирование своих сверстников по их положению в системе личных взаимоотношений; прямо или косвенно выражают свое представление об их отношении друг к другу; прямо или косвенно определяют свое положение в системе личных отношений; выражают свое отношение к сверстникам: выявляют свое представление об их отношениях к себе (Коломинский Я.Л., 1976).

Рассматривая аутосоциометрические методы изучения межличностных отношений, отметим прежде всего аутосоциограмму. Аутосоциограмма представляет собой такую социометрическую процедуру, в ходе которой испытуемые графически изображают структуру межличностных отношений в малой группе такой, какой они ее воспринимают и представляют себе. Использование различных модификаций и методических приемов составления аутосоциограммы позволяет посредством ее изучить испытуемых различного возраста (начиная с детей дошкольного возраста и кончая взрослыми).

Для сравнения представлений индивидов о системе личных взаимоотношений в актуальной группе, где они находятся в момент исследования, и взаимоотношениях в тех коллективах, группах, где они были раньше, используется специальный вариант аутосоциограммы, так называемые ретроспективные аутосоциограммы (Коломинский Я.Л., 1976). Например, студенты первокурсники по памяти восстанавливают список класса, в котором они учились до поступления в институт, и ранжируют одноклассников. При этом обязательно указывают и свое предполагаемое положение во взаимоотношениях членов группы (класса).

В целях получения ряда количественных показателей социально-психологической перцепции и рефлексии разработан специальный вариант аутосоциометрии - аутосоциоматрица. Аутосоциоматрица напоминает собой таблицу для обработки эксперимента "выбор в действия", на которой испытуемые оценивают характер взаимоотношений своих товарищей.

А.В. Петровский (1973) определяет коллектив как группу, где взаимоотношения и взаимодействия индивидов опосредствуются общественно ценным и личностно-значимым содержанием совместной деятельности. Им предложен новый подход к феноменам малых групп и коллективов, ко-

торый был обозначен как стратометрическая концепция групповой активности. Ее основным принципом является положение о том, что взаимоотношения людей в группах в большей или меньшей степени опосредствуются целями, задачами и ценностями совместной деятельности, т.е. ее реальным содержанием.

Для современного этапа социально-психологических исследований характерно своеобразное методическое творчество, которое направлено на создание новых исследовательских приемов изучения межличностных отношений. Создаются разного рода "школы преемственности и ранжирования", опросники, направленные на выявление ценностных ориентаций членов группы, процедуры для выявления круга лиц, чье мнение в наибольшей степени интересует испытуемых ("референтометрия") и т.д. Богатый методический арсенал позволяет более глубоко и разносторонне изучить основные подсистемы взаимоотношений в малых группах и коллективах, чем это допускает традиционная социометрическая техника. Вместе с тем следует иметь в виду, что все указанные и подобные им исследовательские приемы по своей психологической сути представляют собой новые усовершенствованные варианты социометрии, которые вербально выявляют различные аспекты внутригрупповых межличностных предпочтений (Коломинский Я.Л., 1976).

**Социально-психологические методы,
используемые при изучении межличностных
взаимоотношений в малых группах и коллективах
аномальных школьников**

С каждым годом увеличивается количество исследований, в которых авторы, рассматривая особенности характера межличностных отношений и формирования ценностных ориентаций аномальных детей, обращаются к использованию социально-психологических методов исследования. В связи с этим уместно упомянуть некоторые основные требования, которых необходимо придерживаться каждому, кто изучает особенности развития аномальных детей и использует при этом методы, разработанные для исследования нормальных детей.

При разработке методики исследования необходимо прежде всего учитывать характер изучаемой проблемы, соответствие приемов исследования особенностям изучаемых параметров.

Во-вторых, нужно иметь в виду, что выявление особенностей аномального развития возможно лишь посредством сравнения полученных результатов с данными о развитии ребенка в норме, т.е. используемые методы исследования должны соответствовать требованиям статистической достоверности сравнения результатов (например, использовались одинаковые методики как при изучении нормальных, так и аномальных детей).

В-третьих, необходимо учитывать особенности изу-

чаемого контингента испытуемых (нормальные или аномальные, если аномальные, то с каким дефектом - умственно отсталые, слабослышащие, глухие или слепые). Спецификой вторичных отклонений в развитии, исходящих из того или иного первичного дефекта, во многом определяется конкретная методика проведения любого теста, вопросника и т.д.

Далее остановимся на некоторых методических особенностях использования общеизвестных социально-психологических методов изучения межличностных отношений, рефлексии и перцепции в малых группах аномальных детей.

С целью исследования межличностных отношений и особенностей их восприятия и оценки у аномальных детей наиболее часто используются социометрические тесты выбора и перцепции. В зависимости от возраста и специфики дефекта они проводятся по-разному. При изучении аномальных детей дошкольного и младшего школьного возраста они зачастую проводятся как тесты "выбор в действии". Критериями выбора, выявляющими симпатию или антипатию ребенка к сверстнику, служат в таком случае его конкретные практические действия в соответствии с заданием экспериментатора. Например, вопрос экспериментатора "Кому из своих одноклассников тебе хотелось бы подарить открытку?" Ребенок "дарит" (кладет на парту избранного ученика) открытку. На вопрос экспериментатора "Как ты думаешь, кто тебе подарит открытку?" ребенок отвечает устно. Тест проводится индивидуально с каждым испытуемым, чем обеспечивается полное понимание задания, с другой стороны, описанная форма ответа полезна и умственно отсталым, и глухим, и слабослышащим, имеющим затруднения в словесном оформлении ответов, полезна детям, не умеющим еще писать и читать. Описанный методический прием использовали П. Куропаткин (1980), Р. Зяурам (1981) и т. д. при изучении умственно отсталых детей дошкольного и младшего школьного возраста, а также М. Медар (1980) при изучении слабослышащих детей того же возраста.

Социометрические тесты выбора и перцепции проводятся с аномальными учащимися среднего и старшего школьного возраста с учетом общепризнанных методических требований, разработанных при изучении нормальных детей (Коломинский Н.Л., 1972; Вярjäнен В.А., 1971; Саар А., 1981; Вийтар Э., 1976, 1983). Однако при подборе и формулировании критериев выбора все названные исследователи учитывали специфические особенности детей, исходящие из конкретного дефекта, и актуальные жизненные ситуации, для совместной деятельности в которых испытуемый выбирает партнера.

Социометрическое сочинение, являющееся описанием воображаемой ситуации из реальной жизни учащихся, содержит в своей основе различные критерии тестов выбора и перцепции. При составлении такого сочинения исследователь должен очень хорошо знать особенности речевого развития испытуемых, четко и доступно формулировать как описание ситуации, так и указания о форме заполнения пропусков в сочинении. Как показывает опыт исследования ано-

мальных детей посредством социометрического сочинения (Аунапуу Т., 1968, Вийтар Э., 1976, 1983 (слабослышащие); Пуйк Т., 1974 (глухие) и др.), экспериментатор должен разработать и дополнительный вспомогательный материал в виде выборочных ответов, на которые испытуемый может опереться, заполняя пропуски в тексте сочинения. В некоторых случаях социометрическое сочинение проводится и после конкретного мероприятия, описанием которого оно является. Такой методический прием способствует более четкому пониманию описываемой ситуации и достижению большей достоверности ответов испытуемых.

Аутосоциометрические методы (аутосоциоматрица и аутосоциограмма) до настоящего времени мало использованы при изучении осознаваемости межличностных отношений аномальными детьми. Аутосоциоматрица апробирована при изучении восприятия межличностных отношений умственно отсталыми (Саар А., 1981) и слабослышащими учащимися (Вийтар Э., 1976; 1983), аутосоциограмма — только при исследовании слабослышащих школьников (Вийтар Э., 1976). В результате названных работ выявлено, что использование аутосоциоматриц вполне оправдывает себя при изучении слабослышащих учащихся, для умственно отсталых такая форма ответа оказывается зачастую слишком сложной. Составление аутосоциограмм вызывает затруднения и у слабослышащих.

Аутосоциоматрица, представляющая собой таблицу-матрицу, заполняемую учащимися, требует от испытуемых попарного сопоставления одноклассников и оценки их межличностных отношений, отражения в таблице наличия и характера этих отношений или условными знаками (+, -) или отметкой (оценкой). Слабослышащие легко понимают задание и усваивают технику заполнения матриц, если экспериментатор при объяснении использует наглядные графические средства. Например, аналогичная таблица-матрица на классной доске с произвольно взятыми именами коммуникаторов. Экспериментатор заполняет ее, комментируя и поясняя свои действия. Затем испытуемые приступают к заполнению своих таблиц-матриц, а образец матрицы остается на доске до конца эксперимента.

Таким образом, многие из социально-психологических методов исследования, разработанных в связи с изучением учащихся общеобразовательных школ, могут быть использованы и при изучении аномальных детей, если в методике проведения эксперимента будут приняты во внимание специфические особенности аномальных детей. Нужно учесть, что нет универсальных методов, только комплексное использование различных методов может дать содержательный и достоверный материал об особенностях развития аномальных детей.

Л и т е р а т у р а

- Вийтар Э.А. Особенности личностных оценок у слабослышащих школьников. Дис. канд. М., 1983. 179 с.
- Вярянен В.А. Особенности личных взаимоотношений между учащимися старших классов вспомогательной школы. Дис. канд. М., 1971. 206 с.
- Коломинский Н.Л. Самооценка и уровень притязаний учащихся старших классов вспомогательной школы в учебной деятельности и межличностных отношениях. Дис. канд. Минск, 1972. 127 с.
- Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. - Минск: Изд-во БГУ им. Ленина, 1976. 323 с.
- Петровский А.В. Опыт построения социально-психологической концепции групповой активности. - Вопросы психологии, 1973, № 5, с. 3-17.
- Петровский А.В. Опыт построения социально-психологической концепции межличностных отношений. - В сб.: Проблемы теории воспитания /Под ред. Л.П. Бувевой, Л.И. Новиковой. - М.: Педагогика, 1975. с. 151-174.
- Платонов К.К. О динамической структуре словесного общения. - В сб.: Мышление и общение. Алма-Ата, 1973, с. 42-47.
- Уманский Л.И. и др. Критерии диагностики общественной активности группы как коллектива. - В сб.: Социально-психологические вопросы общественной активности школьников и студентов. Курск, 1971, с. 19-23.
- Aunapu T. Tartu 1. eriinternaatkooli õpilase isiklikud omavahelised suhted. Diplomitöö, Tartu, 1968. 109 lk.
- Kuropatkin P. Abikooli algklasside õpilaste omavaheliste suhete püsivusest. Diplomitöö. Tartu, 1980. 92 lk.
- Medar M. Omavaheliste suhete uurimise võimalustest 1.-3. klassi nümmikutel. Kursusetöö. Tartu, 1980.
- Puik T. Interpersonaalse pertsetsiooni iseärasustest küttidel õpilastel. Diplomitöö. Tartu, 1974. 113 lk.
- Saar A. Abikooli 7. - 8. klassi õpilaste omavaheliste suhete tajumisest autosotsiomeetria põhjal. Diplomitöö. Tartu, 1981. 70 lk.
- Zäuram R. Sõpruse mõiste kujunemise iseärasusi abikooli algklasside õpilastel. Diplomitöö. Tartu, 1981. 88 lk.
- Viitar E. Interpersonaalne pertseptsioon nümmikutel ja kõnehälvikutel. Diplomitöö. Tartu, 1976. 117 lk.

KURTIDE ÕPILASTE OMAVAHELISTEST SUHETEST PIKAAJALISES TEGEVUSES

T. Puik

Kasvatustöö üheks eesmärgiks sotsialistlikus ühiskonnas on kollektivisti kujundamine, sellise inimese kasvatamine, kes tegutseb kollektiivis kollektiivi jaoks. Omavaheliste suhete normiks nõukogude koolis nii õpilastele kui ka õpetajatele on kollektivism. Iga üksiku õpilase individuaalne areng kollektiivis saab positiivses suunas võimalikuks ainult siis, kui õpilase asend isiklike vastastikuste suhete süsteemis on soodus, kui tema staatus on küllalt kõrge. Kui õpilane on sattunud ebasoodsasse asendisse, lakkab kollektiiv teda mõjutamast positiivses suunas (A. Kiritšuk, 1974, lk. 255).

Viimastel aastakümnetel on suhteid uuritud intensiivselt lapse- ja pedagoogilises psühholoogias (L. Božovitš, D. Elkonin, T. Dragunova), sotsiaalsühholoogias (L. Bujeva, I. Kon, A. Leontjev, B. Parõgin), pedagoogikas (T. Konnikova, H. Liimets, J. Orn, L. Novikova, J. Kolominski jt.).

Kurtide õpilaste omavaheliste suhete uurimiseks on tehtud eksperimente 1970., 1974. ja 1978. aastal (T. Puik, 1978; 1981; 1982; 1983). On analüüsitud kurtide enesehinnangut, kaaslaste valikut ühekordsete ülesannete täitmiseks (võistkonna kapten, puhkeõhtu peremees, perenaine jt.), suhtumist töösse ja kaaslaste valikut ühiseks tööks. Kõigis neis situatsioonides on tegemist kaasõpilase valikuga lühiajaliseks tegevuseks, mis eeldab teatud kindlate võimete ja oskuste olemasolu valitaval õpilasel.

Igapäevases elus on kurtidel õpilastel eriinternaatkooli tingimustes aga vaja koos olla paljude kaaslastega, ka nendega, keda nad pole ise valinud. Üheks niisuguseks situatsiooniks on sööklas söömine, kus erinevate klasside ja erinevas vanuses õpilased istuvad ühise laua taga mitu korda päevas kogu õppeaasta vältel. Siin on tegemist pikaajalise püsiva mikrokollektiiviga - söökla laudkonnaga. Laudkondade nimekirjad koostatakse õppeaasta algul, arvestusega, et seal oleksid vanemad õpilased koos oma "kasulastega", s. o. iga I klassi astuv laps saab endale "kasuisa (-ema)", kes hoolitseb tema eest väliaspool õppetunde (jälgib riidetust, käitumist jne.). Kerkib üles probleem: missugused omavahelised suhted kujunevad välja laudkonnas selle liikmete vahel? Mille alusel soovitakse (ei soovita) endale laua-naabrit? Siit tuleneb põhiprobleem: missugune mõju on laudkonnas valitsevail suhetel õpilaste isiksuse arengule?

Enne nende konkreetsete küsimuste lahendamisele asumist võtame alljärgnevalt vaatluse alla aga mõnigad õpilaste omavaheliste suhete arengu küljed üldhariduskoolis üldse.

1. Alklasside õpilaste omavaheliste suhete arengust

Mitmed uurijad (U. Vinogradova, 1980; L. Božovitš, 1968; R. Savinõhh, 1974; A. Kiritšuk, 1974 jt.) märgivad, et nooremate klasside õpilaste omavahelised suhted pole veel välja kujunenud. Nende individuaalsed ja kollektiivsed huvid on muutlikud, ebapüsivad ja need mõjutavad tugevasti iga lapse suhteid eakaaslastega. I - III klassi õpilaste huvid on seotud klassiga: klassiväliste ürituste ja ühiskondliku tegevusega koolis. Siiski ilmneb lastel juba selles vanuses isiksuse ühiskondlik suumitus, mis on lastekollektiivi poolt tulevate nõudmiste omandamise aluseks (L. Božovitš, 1968, lk. 287).

A. Kiritšuk (1980), J. Kolominski (1976), T. Shitbutani (1969) ja L. Božovitš (1968) on ühisel arvamusel, et õpilase asend kollektiivis ja suhete iseloom selles sõltuvad paljudest teguritest. Ühest küljest on olulised lapse isiksuse omadused (kõlbelised, intellektuaalsed) ja käitumise jooned (õiglustunne, ausus), ellusuhtumine (optimism, huumoritaju), teiselt poolt on määravad konkreetse kollektiivi iseloomulikud tunnused. Alklasside õpilastele mõjub pealegi oluliselt õpetaja suhtumine temasse. Kuid selle määravad omakorda lapse õpiedukus, distsipliin ja välimus (A. Kiritšuk, 1974, lk. 14).

I - III kl. õpilase asendit kollektiivis mõjutab soodsalt mingi kindla rolli täitmine (tähekeese komandör, sanitaarposti ülem jm.). Niisugune roll võimaldab saada eakaaslaste ja õpetaja tunnustust. A. Kiritšuk kirjutab (1974, lk. 15), et tüdrukud hindavad kaaslasel eriti õpiedukust, välimust, ühiskondlikku tegevust, poiste jaoks on olulised seltsimehelikkus, õpiedukus, organisatorivõimed. Nagu näha, on poiste ja tüdrukute hinnangute skaala kaaslaste "mõõtmisel" erinev juba alklassides.

2. Õpilaste omavaheliste suhete arengut mõjutavatest teguritest

2.1. Õpilaste enesehinnangust.

Paljudeteadlaste uurimustes on enesehinnang kesksel kohal (L. Božovitš, 1981; J. Savonko, 1972; J. Krutova, 1980; I. Kon, 1974; 1981 jt.). Nad arvavad, et enesehinnangul on eriline koht inimese käitumise spetsiifiliste aspektide seas.

1. Koni arvates (1974, lk. 56) pole enesehinnang mitte lihtsalt tunnetusakt, vaid väljendab inimese nõudluse kindlat taset. Tegelikuses varieeruvad enesehinnangud nii sõltuvalt tegevuse liigist ja saavutatud tu-

lemustest kui ka konkreetsetest olukordadest ning sotsiaalsetest tingimustest. I. Kon ütleb, et isikliku edu mõjul kõrgeenenud enesehinnangut esineb rohkem kui ebaõnnestumiste tagajärjel kujunenud madalat enesest lugupidamist. Olenevalt oma enesehinnangust (madalast või kõrgest) suhtub inimene oma tegevusse, oma edusse või ebaedusse. Madala enesehinnanguga inimene elab oma isikliku ebaedu sügavamalt ja raskemalt üle kui rahulik ja enesekindel indiviid (1974, lk. 58 - 60). J. Savonko väidab, et just noorukieas (12 - 17 a.) määravad õpilase käitumise järjest rohkem sisemised tingimused: omandatud väärtushinnangud, eeskujud, millele (kellele) ta orienteerub, väljakujunenud enesehinnang (1972, lk. 43). Inimsuhete sfääri laienemisega kasvab õpilase suhtlemisvajadus, mida peetakse inimsuühika üheks kõige dünaamilisemaks moodustiseks. See muutub kvalitatiivselt inimese kogu eluaja jooksul nii oma sisulis-motivatsiooniliste iseärasuste kui ka selle vajaduse rahuldamise vahendite ja vormide poolest. Ontogeneesi erinevail etappidel tulevad ilmsiks mitmesugused suhtlemisvajaduse modifikatsioonid ja nende seas - lapse areneva isiksuse püüd enesejaatamisele, teda ümbritsevate inimeste tunnustusele ja lugupidamisele, oma "minale" kõrge hinnangu saamisele (I. Dzidarjan, 1981, lk. 149). Uurimused näitavad, et vanemate klasside õpilaste õppimisvõimete enesehinnangu adekvaatsus mõjutab tugevasti nende tunnetuslikku ja motivatsioonide arengut. Kui õppimisvõimete hinnang on adekvaatne, kulgeb tunnetustegevuse ja motivatsioonide areng soodsalt: suhtumine õppimisse on positiivne, tunnetuslikud huvid kõrged. Ebaadekvaatse (niihästi madala kui kõrge) enesehinnangu korral eksivad õpilased oma õpiedukuses saavutatud tulemuste raskusastme ja teede kohta langetatud otsuste ning järelduste tegemisel, mis viib frustratsioonini, aktiivsuse ja motivatsiooni langemiseni (V. Muntjan, 1980, lk. 166). V. Grebenkov (1980, lk. 62) leiab, et enesehinnang mõjutab õpilase ühiskondlikku aktiivsust: noorukid, kellel on madal või adekvaatne enesehinnang, võtavad aktiivselt osa klassi või kooli sportlikest ja muudest üritustest, nende tahteline aktiivsus on ühiskondlike ülesannete täitmisel suurem kui individuaalsete ülesannete puhul. Kuid need õpilased, kelle enesehinnang oli kõrgem klassikaaslaste poolt neile antud hinnangust, olid klassi ja kooli elust vähem huvitatud, nende tahteline aktiivsus ühiskondlikes üritustes oli madalam kui individuaalsete ülesannete täitmisel.

2. 2. Tegevuse osast õpilase isiksuse arengus

Inimelu igale vanuseetapile on omane mitte ainult kindel mitmekülgne tegevus, vaid üks juhtiv tegevus, mis igal etapil määrab ära indiviidi suhtumise teda ümbritsevatesse inimestesse ja tegelikkusesse. Kui 3 - 7-aastaselt on juhtivaks tegevuseks mäng, siis nooremas

koolieas (7 - 10 a.) muutub juhtivaks õppimine, s. o. spetsiaalne tegevus mõtlemise teoreetiliste vormide omandamiseks. Tekivad tahtele alluvad psüühilised protsessid, tegevuste sisemine plaan, isiklike tegevuste ja käitumise üle mõtisklemine, sisevaatlus kui teoreetilise teadvuse, tunnetuse tähtsaimad iseärasused. 10 - 11 aastast alates kuni 15 - 16 aastani muutub nooruki tegevussfäär kvalitatiivselt, selle vormid ja laad lähevad tunduvalt keerulisemaks. Mängul on ka selles eas tähtis koht, kuid noorukit ei kõida siin enam mitte niivõrd mänguprotsessi ise, kui võrd võimalus tõsta mängu kaudu oma prestiiži eakaaslaste silmis. Õppimine lakab olemast juhtiv tegevus. Mitmekülgne ühiskondlik tegevus rahuldab nooruki uute omavaheliste suhete vajaduse täiskasvanutega, selles realiseerub ka iseseisvuse vajadus (D. Feldstein, 1981, lk. 142). J. Džidarjan (1981, lk. 142 - 149) kirjutab, et ühises tegevuses viivad kommunikatiivsed sidemed paratamatult tegevuses osalejate sisemise subjektiivse maailma avaldumiseni. Indiviidid rikastavad vastastikku üksteist, nende isiksused arenevad ühtede elukogemuste ülekandumise arvel teistele.

Noorukieas hakkavad arenema tegevused, mis on seotud intiimsuhetega eakaaslaste vahel. Niisuguste tegevuste peamiseks sisuks saab teine nooruk kui kindlate isiklike omadustega inimene (V. Tšudnovski, 1981, lk. 174).

Seoses juhtiva tegevuse muutumisega, lapse üldise füüsilise ja vaimse arenguga muutuvad oluliselt ka eakaaslastele antavad hinnangud. Kui 7 - 8-aastased lapsed täidavad püüdlikult ja kohusetundlikult kõiki õpetaja õppimist ja käitumist puudutavaid nõudmisi ning jälgivad ka nende täitmist kaaslaste poolt, siis 8 - 12 a. vahel hakkavad diferentseeruma ka kaasõpilastele antavad hinnangud (hea poiss, kuid käitub halvasti jm.). 13 a. vanuses hakkab nooruk mõistma inimese käitumist kontekstis: kui individuaalsete omaduste ilmingut, kui võimete tulemusena saavutatut jne. Kaaslast hakatakse kirjeldama täpsemalt, paindlikumalt, hinnangud on peened, areneb tervikuna inimese käitumise analüüsimise ja seletamise võime. Samasugune muutus toimub ka enesekirjeldustega, mis selles vanuses on juba rohkem isiksustatud, psühholoogilised. Esile tuuakse oma erinevused teistest lastest. Pärast 15. a. keskendub peatähelepanu käitumise varjatud põhjuste väljaselgitamisele (I. Kon, V. Lossenkov, 1974, lk. 269). J. Krutova märgib oma uurimuse tulemustes, et noorukid tunnevad ära ja märkavad enese juures kõigepealt seda, mis nende jaoks on kõige olulisem. Ta võrdles õpilaste enese kohta kirjutatud iseloomustusi omavahel ja leidis, et need õpilased, kes on grupis halvas asendis, märkavad enese juures kõigepealt negatiivseid iseloomujooni, ja vastupidi: heas asendis olevate õpilaste enesekirjeldused on optimistlikud, seal on esile toodud esmajärjekorras positiivsed küljed. Ilmnes ka oluline erinevus poiste ja

tüdrukute iseloomustuste vahel: tüdrukud kirjeldasid enast põhjalikumalt, sügavamalt ja emotsionaalsemalt, poisid oma puudusi ei märkinud, enesekirjeldused olid skeemaatilised, kuivad (1980, lk. 130).

2.3. Õpilaste valikute motiividest

Kaaslaste valiku motiive lastel on uuritud enam-vähem sama palju kui vastastikuseid suhteid (L. Božovitš, 1981; J. Kolominski, 1976; R. Savinõhh, 1974; A. Lutoškin, 1974 jt.).

A. Lutoškin väidab, et kontaktsete gruppide kui kollektiivide arengutaseme üheks olulisemaks näitajaks on nende emotsionaalne ühtsus. Grupi emotsionaalsel seisundil võib kollektiivi iga liikme käitumise reguleerimisel olla stimuleeriv või alla suruv funktsioon (1974, lk. 27 - 32).

5 - 7-aastaste koolieelikute ühise tegevuse põhjuseks võib olla motiiv, mis on seotud puhtalt emotsionaalse suhtlemisvajadusega (J. Kolominski, 1976, lk.137). Kuid suhtlemisvajadus on vahetult seotud isiksuse väärtusorientatsiooni süsteemi kujunemisega (I. Džidarjan, 1981, lk. 149). Nooremas koolieas on oluliseks väärtuseks täiskasvanu, eriti õpetaja kiitus. Vanemate klasside õpilaste jaoks on domineerivaks soov olla tunnustatud oma eakaaslaste ringis, püüd enesekinnitusele jne. I. Džidarjan kirjutab, et paljud inimeste kõlbelised tundmused - sõprus, armastus, armukadedus, heasüdamlikkus, austus jt. - tulevad ilmsiks just koos suhtlemisvajadusega, kuivõrd need tundmused kannavad endas seda tähendust, mida üks indiviid kujutab endast teisele. Ja just vastavalt neile tähendustele kujunevad inimeste vastastikused suhted, kus emotsionaalsel orientatsioonil - kaastundel, sümpaatial, antipaatial jm. - on palju olulisem osa kui sotsiaalsetel ettekirjutustel ja konventsionaalsetel normidel (1981, lk. 150).

R. Savinõhh (1974, lk. 17 - 26) annab 7-aastaste laste positiivsete valikute motiivid niisuguses järjekorras.

1. Motiivid, mis on seotud suhtlemise sisulise küljega. Lapsi seovad ühised huvid, ühised mängud jne.

2. Kaaslaste isiksuse ja käitumise omadused:

a) lapse kui õpilase omadused (suhtumine õppetöösse, käitumine);

b) iseloomu- ja moraalsete omadused (abivalmidus, sõbralikkus);

c) välimus (korralikkus, puhtus).

Laste valikud ei ole selles vanuses juhuslikud, isegi siis, kui nad ei oska neid põhjendada.

Negatiivsed valikud olid põhjendatud järgmiselt:

1) halb õpiedukus (õpib ja käitub halvasti);

2) afektiivse käitumise ilmingud (kakleb, lööb, solvab, tige);

3) korratus (kaotab kõik asjad ära, lohakas).

Kõikides klassides ei olnud R. Savinõhhi andmetel populaarsed ebameeldivate joontega õpilased: halb õpi-

edukus, korratus, iseloomu negatiivsed küljed. Kui antipaatiia niisuguste laste vastu püsib pikemat aega, võivad need negatiivsed iseloomujooned kinnistuda.

Õpilaste valikute motiive iseloomustab mitmekülgsest V. Tšudnovski (1981, lk. 61). Ta märgib: "On olemas otsene side domineeriva motiivi iseloomu ja lapse asendi vahel isiklike suhete süsteemis". V. Tšudnovski sõnade järgi mõjutab ülekaalus olev motiiv õpilase üldist õpiedukust, tema käitumist, suhete iseloomu täiskasvanute ja eakaaslastega, isiklikud huvid määravad väga paljus ära tema teod ja viivad konfliktideni. Ta jaotab õpilased domineeriva motiivi järgi kahte gruppi: ühed on kollektivistliku motivatsiooniga, kahe valitakse isiklike sümpaatiate alusel, ja teised egoistliku motivatsiooniga.

Kollektivistliku motivatsiooniga lapsed võtavad kõlbelisi norme ja reegleid omaks loomulikult, nad täidavad hea meelega tööülesandeid, armastavad väiksemaid. Igapäevases koolielus loetakse nende käitumist normaalseks, kuid sellega pööratakse neile vähem tähelepanu, kui nad on ära teeninud. V. Tšudnovski ei pea õigeks, et egoistlike kalduvustega lapsi hinnatakse õpetajate poolt positiivselt. (Need õpilased täidavad saadud ülesandeid hästi selleks, et teenida ainult isiklikku tähelepanu ja kiitust). Mõne aja pärast, kui õpilastel toimub väärtuste ümberhindamine, kui hea õpiedukus lakab olemast prestiižikas, võivad need õpilased sattuda kollektiiviga väga raskesse konflikti. Kollektivistidele on omane isiksuse ühtsus, terviklikkus, mõtete, sõnade ja tegude kooskõla, nad on enesekriitilised, kuid egoistide kohta seda ütelda ei saa (1981, lk. 65 - 73).

2.4. Mõnedest poiste ja tüdrukute omavaheliste suhete iseärasustest

Nõukogude psühholoogias on vähe uurimusi poiste ja tüdrukute psüühilise arengu iseärasuste kohta. I. Kon ja V. Lossenkov toovad ära noorte sõpruse uurimuse eksperimentaalsed andmed järgmiselt (1974, lk. 74 - 135). Tüdrukute sõprus on suuremal määral orienteeritud emotsionaal-ekspressiivsetele väärtustele kui poistel. Isiklikud omadused pole poiste ja tüdrukute silmis ühesuguse tähtsusega: julgus on poistel esikohal, tüdrukutel alles 9. kohal, töökus (8,5. ja 15.), veetlus (12. ja 6,5), seltsivus (10. ja 6,5.), kaaslaste mõistmise võime (5. ja 2.). Tüdrukud on sõprade valikul püsivamad kui poisid. Tüdrukud eelistavad poistest rohkem valida vanemaid kaaslast, seejuures nad nooremaid ei vali üldse. Vastassoost sõprade arv on tüdrukutel tunduvalt (2 - 4 korda) väiksem oma soost sõprade arvust. Suhtlemine endast noorematega annab aga poistele hea võimaluse näidata oma positiivseid omadusi, tunda end täiskasvanuna ja tähtsana, mis kokku mõjub soodsalt nende endast lugupidamisele. Tüdrukute ja poiste erinev suhtumine sõprusesse näitab, et siin on tegemist sügavate psühholoogiliste protsessidega.

Eespool toodud üldhariduskooli õpilaste omavahelisi suhteid mõjutavaid tegureid vaadeldes võib öelda, et suhete areng on väga keeruline protsess. Siit tekib küsimus: kas kurtide õpilaste omavaheliste suhete arengus on olulisi erinevusi võrreldes kuuljate suhete arenguga? Kui need erinevused ilmnevad, siis millised need on?

Järgnevalt tulevad eespool nimetatud probleemi - kurtide õpilaste omavahelised suhted pikaajalises tegevuses (söömine ühises lauas kogu õppeaasta jooksul) - lahendamiseks analüüsimisele järgmised konkreetset küsimused.

1. Keda soovivad kurtid õpilased endale sööklas laua-naabriks?

2. Kuidas on vanemad õpilased söögilauas rahul noorematega? Nooremad vanematega?

3. Missugused suhted valitsevad lauas tüdrukute ja poiste vahel?

Katsetest võttis osa 80 Porkuni Eriinternaatkooli IV - XII kl. õpilast, neist 45 poissi, 35 tüdrukut. Kõik need õpilased istuvad sööklas koos algklasside õpilastega 6-kaupa laudades. Kokku moodustub 21 laudkonda. Igal laual on lauavanem, kelleks on üks vanema astme õpilane.

Katse koosnes sotsiomeetrilisest kirjandist, mille üks osa puudutas õpilaste suhteid sööklas:

*Iga päev me sööme kooli sööklas. Minu lauas istuvad
..... Minule meeldib (ei meeldi) nende õpilastega koos lauas
istuda, sellepärast et Ma tahan istuda
veel koos sellepärast et
Ma arvan, et minuga koos tahab istuda sel-
lepärast et Minule meeldib (ei meeldi), et
minu lauas istuvad poisid, sellepärast et Mi-
nule meeldib (ei meeldi), et minu lauas istuvad tüdrukud, sellepärast
et Ma tahan (ei taha) istuda koos nooremate
õpilastega, sellepärast et Ma tahan (ei taha)
istuda koos vanemate õpilastega, sellepärast et*

Õpilased pidid lüngad täitma vastavalt tekstile kas nimedega või põhjendusega oma valiku kohta. Kahest pakutud vastusevariandist "meeldib (ei meeldi)" tuli mitesobiv läbi kriipsutada. Kirjandi kirjutasid iga klassi õpilased eraldi käesoleva artikli autori juuresolekul. Pärast kirjutamist puudus õpilastel võimalus kokku saada ja informatsiooni edasi anda neile õpilastele, kes polnud veel katses osalenud. Katse pakkus õpilastele huvi, oli kõigile jõukohane ja nende vastused usaldusväärsed, sest katse läbiviija oli neile tuttav (nende endi pedagoog) ja neile oli antud lubadus, et vastuseid loeb ainult tema.

1. Kuidas valiti sööklas lauanaabreid

Keskmiselt andis iga õpilane 2,55 positiivset valikut. Kõige rohkem soovisid kaaslasi XII kl. õpilased - õpilase kohta 4,76 valikut, neist 75 % oma klassi õpilastele. See näitab lõpuklassi õpilaste omavahelist head kollektiiv-

sustunnet. Sööklas on nad kõik (2 tüdrukut, 4 poissi) lauavanemad, istudes eraldi laudades. Kõige vähem valisid lauanaabreid IVb ja V kl. õpilased - keskmiselt 0,78 ja 1,0 valikut igalt õpilaselt. 2 IVb kl. poissi ei nimetanud ühtki õpilast, kellega nad sooviksid koos lauas istuda. Ülejäänud klassides andsid õpilased valikuid enam-vähem ühepalju: 2,13 - 3,13. Erandina tuleb märkida XI kl. tüdrukuid, kes kõik soovisid istuda koos ainult oma klassi õpilastega (ei andnud ühtki valikut väljapoole klassi). Keskmiselt tuli neilt 3,83 valikut õpilase kohta. Poisid valisid keskmiselt 2,4 ja tüdrukud 2,74 kaast. Kuid tüdrukud on poiste valimisel tunduvalt tõrjumamad kui poisid tüdrukute valimisel: poisid andsid tüdrukutele oma valikutest 35,19 %, tüdrukud poistele ainult 13,54 %. Negatiivsete valikute analüüs näitab, et neid õpilasi, kellega ei soovita koos istuda, on vähe. Keskmiselt andis igaüks 0,54 negatiivset valikut, tüdrukutele üldse 5, poistele 17. Ainult 28 õpilast (35 %) andis negatiivseid valikuid, ülejäänud ei nimetanud ühtki nime, kellega ei soovita koos istuda. Need andmed räägivad sellest, et õpilaste suhtumine üksteisesse on hea.

2. Keda valiti lauanaabriks?

Iga õpilane sai keskmiselt 2,43 valikut, klassiti on erinevused suured. Kõige vähem valikuid said V (0,25), IVb (0,44), VIb (1,5) ja IVA klassi õpilased (1,67), seega kõik katsest osa võtnud nooremate klasside poisid ja tüdrukud. 20 õpilast ei saanud ühtki valikut. Kõige rohkem sooviti lauanaabreiks XI kl. tüdrukuid, igaühele 6,17, ja XII kl. õpilasi - 4,67 valikut. Poisid said keskmiselt peaaegu kaks korda vähem valikuid kui tüdrukud - vastavalt 1,74 ja 3,30 valikut igaühele. Poisse valisid valdavalt poisid (85,37 %), tüdrukud said tüdrukutelt 67,21 % valikutest. Negatiivseid valikuid tuleb õpilase kohta 0,54. Üldse sai neid ainult 28 õpilast, mis näitab, et valikud jaotusid arvuliselt väga ebaühtlaselt. Võrreldes õpilasi, kes andsid negatiivseid valikuid, nendega, kes neid said (mõlemal juhul oli arv sama - 28), selgub, et kokkulangevus on väike - 10 juhtu. Üks VIII kl. poiss, kes andis kõige suurema arvu negatiivseid valikuid (6), ei saanud ise neid ühtki ja maksimaalse arvu (7) saanud VIa kl. poiss ei andnud ise ühtki negatiivset valikut. Kõige vähem soovitakse koos istuda VIa kl. õpilastega: 10 õpilasest said negatiivseid valikuid 6, mis teeb keskmiselt igaühele 1,3 valikut. Poistelt said nad 8, tüdrukutelt 5 valikut. Üks negatiivne valik tuli IVA klassi. Ühtki negatiivset valikut ei saanud XI kl. tüdrukud, keda võib seega pidada kõikide poolt eelistatud õpilasteks. Need 6 tüdrukut istuvad sööklas eraldi, olles kõik lauavanemateks.

Analüüsides vastastikku antud valikuid, selgub, et üldse oli IV - XII kl. õpilaste vahel 37 vastastikust valikut, neist 30 oma klassi piires. Kõige rohkem vastastikuseid valikuid oli XI kl. tüdrukute vahel - 15, järgneb XII kl. 7 valikuga. 3 vastastikust valikut te-

gid VIa kl. õpilased, VIb-s, VII-s ja IX-s klassis oli ainult 2 valikut. Tüdrukud valisid ainult tüdrukuid, kokku 25 paari. Poistel oli vastastikuseid paare poole vähem, ainult 12. 80 õpilase hulgas oli 54 neid, kes arvasid, et kaaslased neid valivad, kuid valikut ei tulnud. 21 õpilast andsid kaaslasemale valiku ja arvasid selle olevat vastastikuse, kuid tegelikult nii ei olnud. Vastastikuseid negatiivseid valikuid oli ainult 1 - ühe IVb kl. ja IX kl. tüdruku vahel, kes istuvad ka ühes lauas. Kõige rohkem negatiivseid valikuid (7) sai üks VIa kl. poiss, neist ainult ühe oma klassist, ülejäänud 6 valikut tuli nii nooremalt kui vanematelt õpilastelt. Tema kohta on kirjutatud järgmist: halb, riikas, kuri, kiusab tüdrukuid, toorutsev, kange. Oma lauas ei taha temaga koos olla lauavanem ja veel üks tüdruk, kuid ta ise soovib nendega koos ühes lauas süüa. Samas laudkonnas on tal ka üks vastastikune valik oma klassi poisiga - soov koos istuda.

Selgub, et üks VIII kl. poiss, lauavanem, kes ise ei soovi oma lauda poissi IVb-st, arvab (ja õigesti!), et see poiss soovib temaga koos olla. Ta kirjutab selle poisi kohta, et see istub lauas halvasti ja lahkub lauast (nähtavasti see noorem poiss ei allu talle kui lauavanemale). Noorem aga ütleb sellesama lauavanema kohta, et see on huvitav ja nad on omavahel sõbrad.

Vaadeldes omavahelist läbisaamist laudkondade kaupa, selgub, et üldine pilt on hea. Igas lauas on üks (harvemini kaks) õpilast, kellega ei soovi koos istuda üks (vahel ka kaks) lauakaaslast. Nagu eespool märgitud, on lauavanemateks vanemate klasside õpilased. Nemed soovivad lauda õpilasi oma klassist, andes kõik valikud väljapoole lauda, kuid samas ei tõrju nad oma lauanaabreid. Väga heaks näiteks on siin juba eespool mainitud VIII kl. poiss, kes ei soovi oma lauda IVb kl. poissi, kuid teeb veel 8 negatiivset valikut väljapoole lauda, 4 poisile ja 4 tüdrukule. Oma lauas soovivad temaga koos istuda 3 õpilast. On ainult 3 lauavanemat 21-st, keda igaühete ei soovi üks õpilane oma lauast. See tõendab veel kord lauavanemate sobivust oma rolli. Igas laudkonnas on mitu õpilast, kes soovivad süüa koos nendega, kellega nad praegu koos ei istu, kuid samal ajal on nad sallivad ka lauanaabrite suhtes.

Omaette probleem on debiilsete kurtidega. Nad istuvad sööklas koos teiste õpilastega, kuid nendega ei soovita ühes lauas istuda. Nad on tõrjutud oma lauas ja said negatiivseid valikuid ka väljastpoolt, teistelt õpilastelt.

3. Mida arvavad õpilased sellest, et lauas istuvad koos vanemad ja nooremad õpilased?

Suhtumine vanematesse õpilastesse nooremate poolt on hea. Ainult 9 keskastme õpilast ei soovi istuda koos vanematega: "Nad ei ole minu sõbrad", "Söövad palju" (2 poisi arvamus), "On halvad" ja "Nendega on raske". Siin

võib olla tegemist sellega, et vanemad õpilased püüavad nooremaid söögilauas õpetada ja kasvatada, mis noorematele aga ei meeldi.

Mille poolest ollakse vanemate õpilastega rahul?

9 poissi ja 6 tüdrukut kirjutavad, et vanemad õpilased on lauas korralikud. Järgmisel kohal (12 õpilase arvamus) on sõprus. Pedagoogilisest seisukohast on suur väärtus sellel, et noorematel õpilastel on sõbrad vanemates klassides. Need vanemad kaaslased on ühtlasi positiivseks eeskujuks ja autoriteediks kogu kooli õpilastele. (Seda on näidanud ka varem avaldatud uurimuste andmed artiklites, mida on nimetatud käesoleva artikli sissejuhatuses.)

Sõprus on poiste jaoks palju olulisem kui tüdrukute jaoks. 12 õpilasest, kes sõprust nimetasid, on ainult 2 tüdrukud. Vanemate õpilaste kohta öeldakse veel seda, et nad oskavad lauas korralikult käituda (5), abistavad (5), on rahulikud (4), oskavad viisakalt süüa (3). On üksikuid õpilasi, kes ütlevad, et vanemad õpilased on huvitavad, targad, hoolitsevad nooremate eest, söövad rahulikult. Selgub, et söögilaud on oluline suhtlemise ja informatsiooni vahetamise koht: õpilased kirjutavad, et vanemad õpilased viihevad huvitavalt, samuti märgitakse, et nad räägivad huvitavalt spordist, teevad nalja. XI ja XII kl. õpilaste jaoks on söögilauas oluline ainult käitumine: nad kirjutavad, et vanemad õpilased oskavad söökias hästi käituda, et nad valdavad lauas käitumise reegleid ja on viisakad. (Sisuliselt on see nende õpilaste enesehinnang - arvamus iseenda kui vanemate õpilaste käitumise kohta.)

Mida öeldakse nooremate õpilaste kohta?

Analüüs näitab, et negatiivseid hinnanguid on nooremate kohta 28, 56 positiivse vastu. Mida nooremast klassist on õpilane, seda rohkem on ta noorematega rahul. (IVA klassis on näiteks 8 õpilast algklasside õpilaste poolt, 1 vastu.) Noorematega rahul olevate õpilaste arv kahaneb lõpuklasside suunas - XII klassis on ainult 1 poiss nendega rahul, 5 pole rahul. Sõprust noorematega märgivad 7 klassi õpilased, ainult VIII, XI ja XII klassis ei olnud ühtki, kes seda oleks kirjutanud. Enamiku klasside õpilaste arvates (12) on nooremad korralikud. IVA kl. õpilased pole aga osanud täpselt põhjendada, vaid on lihtsalt öelnud, et neile meeldib koos noorematega lauas istuda. Vanemate õpilaste hulgas on neid, kes soovivad noorematega koos süüa sellepärast, et saab neid abistada (3 poisi ja 1 tüdruku vastus), saab õpetada (1 poiss, 4 tüdrukut). See annab tunnistust väga heast suhtumisest noorematesse õpilastesse ja vanemate soovist neile abiks olla. Kõige rohkem heidetakse nooremate klasside õpilastele ette halba käitumist lauas: nad on väga vallatud (3 tüdruku ja 3 poisi arvamus), ei oska korralikult süüa (7), on väiksed (3), lobisevad, viihevad, käed mustad, raiskavad leiba, püsimatud. Tüdrukud on nooremate käitumise suhtes nõudlikumad kui poisid - 17 tüdrukut ja 11 poissi polnud noorematega rahul.

4. Kuidas ollakse lauas rahul tüdrukutega (poistega)?

Tüdrukutel endil pole oma soo esindajatele ühtki etteheidet. Ka IVa, V, IX ja XII kl. poistel pole tüdrukute vastu midagi. On ainult 7 poissi 45-st, kes ütlevad, et tüdrukud on halvad, vallatud, edevad, arad, nendega on ebamugav. Rahul ollakse tüdrukutega sellepärast, et tüdrukud käituvad sööklas korralikult (7 poissi, 13 tüdrukut), 15 õpilast märgib, et tüdrukud istuvad rahulikult, 14 arvates on nad head. 7 tüdrukut kirjutas, et tüdrukud söövad lauas viisakalt. Veel on öeldud, et tüdrukud ei tülitse omavahel, abistavad teisi õpilasi ja nooremaid lauas, on eeskujulikud. Kaks poissi XII klassist leiavad, et tüdrukud on palju viisakamad kui poisid, kuid üks lõpuklassi noormees ütleb, et tüdrukutega ühes lauas istumine on meeldiv või mittemeeldiv olenevalt sellest, missugused nad on. Erinevusi tüdrukute ja poiste arvamustes tüdrukute kohta ei ole, kuid ainult poisid on märkinud, et tüdrukud ei viiple ja nad abistavad kaaslasid.

Mida öeldakse poiste kohta?

Võrreldes tüdrukutega on olukord vastupidine: 33 positiivse hinnangu vastu on 58 negatiivset. Positiivsed arvamused pärinevad ainult poistelt, negatiivsed enamuses tüdrukutelt (44 14 vastu). 14 poisile meeldib poistega ühises lauas süüa sellepärast, et poisid "on head", 4 IV klassi poissi ütlevad lihtsalt: "Meeldib". Ülejäänud põhjendused on järgmised: "Oleme sõbrad" (3), "Poisid on rahulikud" (2), "korralikud" (2), "viiplevad" (2), "julged", "eeskujulikud". Noormees, kes märkis tüdrukute kohta, et meeldimine oleneb sellest, missugused nad on, annab samasuguse vastuse ka poiste kohta. Üks XII kl. noormees kirjutab, et poistega on tal ühised huvid (mis kahtlemata on oluline kaaslaste valikul). Negatiivsete valikute põhjendusena öeldakse poiste kohta kõige rohkem, et nad on vallatud (12 tüdruku arvamus). 5 poissi ja 4 tüdrukut leiavad, et poisid söövad inetult, 8 õpilast (3 poissi, 5 tüdrukut) kirjutavad, et nad söövad palju, on halvad. Poistel on poistele vaid 6 erinevat etteheidet (lõõvad, on halvad, söövad palju, söövad inetult, lõõvad tüdrukuid, nutavad). Tüdrukud toovad aga poiste juures ära 15 erinevat "viga". Lisaks eelnimetatuile märgivad tüdrukud, et poisid lobisevad palju, käituvad "nagu lasteaias", viiplevad palju, jalutavad ja jooksevad mööda sööklat, solvavad, on ebaviisakad, rahutud, kapriissed ja inetud.

Kokkuvõtteks võib kurtide õpilaste omavaheliste suhete kohta püsivas mikrokollektiivis öelda järgmist.

Eksperimendi andmete analüüs näitab, et nooremate ja vanemate õpilaste, tüdrukute ja poiste paigutamine läbisegi laudkondadesse on õige, sest niiviisi kujunevad välja eri vanusest õpilaste omavahelised suhted: nooremad õpivad vanematelt lauakombeid, vanemad aga

tunnevad nooremate kasvatamisest isegi rahulolu. Selgub, et laudades viibeldakse suhteliselt palju, kuid suhtumine sellesse on erinev. Nooremad õpilased, eriti poisid, on rahul sellega, et lauas saab juttu ajada, vane- maid õpilasi see aga segab ja nad ei pea lauas viiple- mist ka viisakaks. Nooremad õpilased ei ole veel oman- danud kultuurse käitumise oskusi ja vanematel on nende ülalpidamise kohta lauas palju etteheiteid. Tüdrukud suudavad viisakalt söömise harjumusi omandada palju kii- remini kui poisid. Nad on ka poiste vastu nõudlikumad.

Õpilased saavad lauas omavahel hästi läbi. Selle tõendiks on ainult 1 vastastikune negatiivne valik ja 37 vastastikust positiivset valikut. Et need vastasti- kused valikud olid valdavas enamuses tehtud oma klassi õpilaste vahel, võib öelda, et peamiseks omavaheliste suhete kujunemise kohaks on siiski klassikollektiiv.

Vaadeldes valikute põhjendusi, selgub, et kõik õpilased esitavad kaaslastele nõudmisi, mis seostuvad käitumisega söögilauas. Naabrit ei valitud tema rolli ega õpiedukuse järgi, vaid ainult isiksuse omaduste, käitumise alusel. Erinevus valikute põhjendamisel on õpilaste sõnavaras ja kaaslaste tundmise tasemes - va- nemad õpilased, kellel on tunduvalt laiemad teadmised ja sõnavara, oskavad ka palju täpsemalt oma valikut põh- jendada.

Kollektiiv on välja kujunenud vanemates (XI - XII) klassides. Neis klassides on õpilaste omavaheline lä- bisaamine väga hea, osatakse näha juba kaaslasi tervi- kuna, tuntakse nende isiksuse omadusi.

Nooremad õpilased on suhetes orienteeritud vane- matele, kes on neile eeskujuks ja kes suudavad seetõt- tu avaldada noorematele positiivset mõju. Samal ajal suhtlevad keskastme õpilased meeleldi ka nooremate, alg- klasside õpilastega.

Omavahelistes suhetes ilmnevad soolised erinevu- sed.

1. Tüdrukute valikud on püsivamad kui poistel (vas- tastikuseid valikuid oli neil 25, poistel 12).

2. Pikaajalises ühistegevuses eelistavad tüdrukud täielikult tüdrukuid - poisse lauanaabriks üldse ei valitud.

3. Poiste hinnangud poistele on valdavalt positiivsed. Ka tüdrukud ei tee tüdrukute käitumisele söögilauas ette- heiteid, kuid poistele on pretensioone palju. Kas see räägib tüdrukute ülisuurest nõudlikkusest vastassoo esindajate suhtes või on poiste käitumine söögilauas tõepoolest halb? Arvata võib, et poisid käituvad söök- las halvemini kui tüdrukud, kuid samal ajal võib ka öel- da, et nii tüdrukute kui poiste enesekontrolli ja ene- sekriitilisus on madal.

4. Tüdrukud suhtuvad hoolititsevalt noorematesse õpi- lastesse: õpetavad ja abistavad neid.

5. Valikute põhjendused tüdrukutel ja poistel on erinevad: poistel on esikohal sõprus, ühised huvid, hin- natakse kaaslaste julgust, tüdrukutel pole neid üldse

märgitud, esikohal on kaaslaste käitumisoskus.

Kõike eeltoodud kokku võttes võib öelda, et kurtide õpilaste omavahelistel suhetel on positiivne mõju kollektiivi iga liikme isiksuse arengule.

Mis on kurtide suhetes ühist ja erinevat üldhariduskooli õpilaste suhetega võrreldes?

1. Kurtide õpilaste omavaheliste suhete areng kujuneb samadel alustel mis kuuljatelgi, kuid jääb vanuseliselt 2 - 3 aastat maha.

2. Oma valikuid ei oska põhjendada üldhariduskooli algklasside õpilased ja kurtide kooli IV - V klassi õpilased.

3. Poisid ei näe oma puudusi.

4. Kaaslaste hindamise alused on tüdrukutel ja poisitel erinevad (nii kurtidel kui kuuljatel).

5. Erinev on varemate õpilaste suhtumine noorematesse: kuuljad noorematega ei suhtle, kurdid keskastmes suhtlevad veel aktiivselt noorematega.

Lõpuks tooksime veel mõned soovituselised pedagoogiliseks tööks kurtide õpilastega.

Senisest suuremat tähelepanu tuleb pöörata õpilaste enesekriitilisuse ja enesekontrolli arendamisele, mida saab teha käitumise ja tegevuse tulemuste analüüsimise ning hindamise kaudu.

Õpilaste käitumisharjumuste ja -oskuste kujundamine on pikaajaline protsess ja see peab olema iga pedagoogi südameasjaks.

Kasvatustöös tuleks rohkem arvestada poiste ja tüdrukute soolisi erinevusi, nende positiivseid ilminguid rohkem esile tuua ja vastavas suunas arendada.

Kirjandus

- Koht I. "Mina" avastamine. - Tln.: Eesti Raamat, 1981, 252 lk.
- Puik T. Kurtide õpilaste omavahelisest suhtlemisest. - Rmt.: Вопросы олигофренопедагогики. Труды по дефектологии. II. Tartu, 1978, lk. 55-63 (TRÜ toimetised, vihik 450).
- Puik T. Kurtide õpilaste enesehinnangust. - Rmt.: Коррекционная работа в специальных школах. Труды по дефектологии. III. Tartu, 1981, lk. 24-33 (TRÜ toimetised, vihik 559).
- Puik T. Kaasõpilase hindamisest kurtidel õpilastel. - Rmt.: Вопросы совершенствования обучения и воспитания аномальных детей. Труды по дефектологии. Tartu, 1982, lk. 14-21 (TRÜ toimetised, vihik 605).
- L. Božovitš - Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. 485 с.
- L. Božovitš - Божович Л.И. Психологический анализ ус-

- ловий формирования и строения гармонической личности. - В кн.: Психология формирования и развития личности /Отв. ред. Л.И. Анцыферова. - М.: Наука, 1981, с. 257-284.
- M. Vinogradova - Виноградова М.Д. Влияние интересов младших подростков на их взаимоотношения в классном коллективе. - В кн.: Личность в системе коллективных отношений: Тезисы докладов Всесоюзной конференции в Курске 20 - 22 мая 1980 г. М., 1980, с. 43.
- V. Grebenkov - Гребеньков В.А. Влияние самооценки и самооценки на волевую активность школьников в группе. - В кн.: Личность в системе коллективных отношений: Тезисы докладов Всесоюзной конференции в Курске 20-22 мая 1980 г. М., 1980, с. 62-63.
- I. Džidarjan - Джидарьян И.А. Психология общения и развития личности /Отв. ред. Л.И. Анцыферова. - М.: Наука, 1981, с. 127-158.
- A. Kiritšuk - Киричук А.В. Положение детей в системе общения в классном коллективе. - В кн.: Проблемы общения и воспитание. Тарту, 1974, ч. П, с. 8-16.
- I. Kon - Кон И.С., Лосенков В.А. Юношеская дружба как объект эмпирического исследования. - В кн.: Проблемы общения и воспитание. Тарту, 1974, ч. П, с. 74-135.
- J. Kolominski - Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976. 337 с.
- J. Krutova - Крутова Е.М. Факторы, влияющие на характер представлений о себе. - В кн.: Личность в системе коллективных отношений: Тезисы докладов Всесоюзной конференции в Курске 20-22 мая 1980 г. М., 1980, с. 130.
- A. Lutoškin - Лутошкин А.Н. Динамика эмоционального поведения школьников в процессе общения. - В кн.: Проблемы общения и воспитание. Тарту, 1974, ч. П, с. 27-32.
- V. Muntjan - Мунтян В.Л. Влияние адекватной самооценки на познавательное и мотивационное развитие учащихся. - В кн.: Личность в системе коллективных отношений: Тезисы докладов Всесоюзной конференции в Курске 20-22 мая 1980 г. М., 1980, с. 166.
- R. Savinõhh - Савинько Р.Ф. Формирование коллективных отношений первоклассников в процессе общения. - В кн.: Проблемы общения и воспитание. Тарту, 1974, ч. П, с. 17-26.
- J. Savonko - Савонько Е.И. Возрастные особенности соотношений ориентации на самооценку и на оценку другими людьми. - В кн.: Изучение мотивации поведения у детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благонадежной. - М.: Педагогика, 1982, с. 27-48.

- D. Felstein - Фельштейн Д.И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков. - М.: Педагогика, 1982.-342 с.
- T. Sibutani - Шибутани Т. Социальная психология. - М.: Прогресс. 1969. - 416 с.
- V. Tšudnovski - Чудновский В.Ф. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. - М.: Педагогика, 1981. - 278 с.

О ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ В ДОЛГОВРЕМЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т. Пуйк

Резюме

В последние десятилетия общение интенсивно изучается в детской и педагогической психологии (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова), социальной психологии (Л.П. Буева, И.С. Кон, Б.Д. Парыгин) и в педагогике (Т.Е. Конникова, Х. Лийметс, Ю. Орн, Л.И. Новикова, Я.Л. Коломинский и др.).

Для исследования взаимоотношений глухих школьников в Эстонии проведены эксперименты, в которых изучались самооценка, отношение к труду, выбор сотоварища для выполнения однократных действий. В ежедневной школьной жизни встречаются случаи, когда ученики должны длительное время считаться с товарищами. Примером такой ситуации является состав учеников за столом в столовой, который не изменяется в течение всего учебного года.

Нас заинтересовали следующие конкретные вопросы:

1. С кем глухие ученики желают сидеть за столом?
2. Согласны ли старшие ученики сидеть в столовой вместе с младшими?
3. Какие взаимоотношения складываются за столом между девочками и мальчиками?

В эксперименте, который был проведен методом социометрического сочинения, приняло участие 80 учеников (45 мальчиков, 35 девочек) 1У-ХП классов Поркуниской спецшколы-интерната ЭССР.

Анализ результатов эксперимента показывает, что рассаживание младших и старших учеников, девочек и мальчиков вперемешку за столом оправдывает себя. Младшие усваивают правила поведения за столом от старших, а старшим доставляет удовольствие воспитать младших. Ученики хорошо ладят друг с другом за столом (было дано 37 взаимных положительных выборов и только 1 взаимный отрицательный выбор). Соседа выбирают только по его поведению и по личностным качествам.

В своих отношениях младшие ученики (1У-У классы) ориентированы на старших, а ученики У-Х классов с удовольствием общаются и с учениками начальных классов.

Во взаимоотношениях проявляется половые различия:

1. Выборы девочек устойчивее, чем выборы мальчиков (взаимных выборов у девочек 25, у мальчиков 12).

2. В продолжительной деятельности девочки предпочитают только девочек - они не выбрали себе соседом ни одного мальчика.

3. Мальчики оценивают мальчиков только положительно. У девочек нет претензий к девочкам, но мальчиками они очень недовольны из-за их плохого поведения. Можно отметить, что у мальчиков и у девочек очень низкая самокритичность и слабый самоконтроль.

4. Девочки заботятся о младших учениках: учат их и помогают им.

5. Мотивы выборов очень различные: для мальчиков оказываются важными дружба, общие интересы, а также смелость сотоварища, а девочки на первое место ставят умение вести себя.

По сравнению с взаимоотношениями учеников общеобразовательной школы можно отметить следующее:

1. Взаимоотношения глухих учеников развиваются на общих основах со слышащими, но отстают от них на 2-3 года.

2. Свои выборы не умеют обосновать слышащие учащиеся начальных классов и глухие ученики 1У-У классов.

3. Основы оценивания соученика у девочек и мальчиков разные (как у слышащих, так и у глухих).

4. Слышащие ученики не общаются с младшими, а глухие в 1У-У1 классах активно общаются с ними.

ЧЕРТЫ ХАРАКТЕРА И СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ, ОБУСЛАВЛИВАЮЩИЕ СТАТУС ШКОЛЬНИКА

Т. Х. А у н а п у у

Статус ученика формируется в зависимости от взаимосвязи и взаимодействия его личностных качеств и свойств, характеристик и потребностей (ценности, нормы, цели и т.д.) классной группы (Уринг Р., 1980, с. 44). Е.Е. Махлах (1971, с. 187-188) выделяет три группы факторов, обуславливающих статус, и приходит к выводу, что высокий статус определяется: 1) наличием положительных черт характера, ценимых классом; 2) совпадением ценностных систем класса и отдельного ученика; 3) пониженной самооценкой по отношению к свойствам и качествам личности, высоко ценимым классной группой. Таким образом, черты характера и свойства личности составляют одну из значимых групп факторов, влияющих на статус учащихся.

Как отмечает Т. Каасик (1981, с. 33), популярные учащиеся отличаются от отверженных наличием более высокого интеллекта, меньшей "прозаичностью" и более низкой самооценкой. Наряду с этим их характеризует внутреннее спокойствие и устойчивость по отношению к фрустрациям. Предпочитаемые учащиеся самоувереннее и жизнерадостнее, эмоциональнее, умеют за себя постоять, более искренние, имеют склонность к взаимодействию с группой.

В.Н. Лозоцева (1977, с. 55-56) выделяет следующие ценимые подростками свойства личности: нравственные свойства, качества хорошего товарища и мужественности, представленные комплексом морально-волевых черт. У подростков У-УШ классов эти свойства стоят на втором месте после нравственных черт. Для большинства школьников (от 30 до 40%) важны способности и высокий уровень развития. Привлекательными считаются также некоторые черты внешности, манеры поведения и особенности эмоциональных проявлений. Важно отметить, что на протяжении подросткового периода повышается внимание к качествам, в которых выражается отношение личности к себе (самосовершенствование, сохранение своей индивидуальности и т.д.).

Групповой статус старшекласника и его отношение к коллективу детерминируются, с одной стороны, индивидуально-личностными свойствами человека, а с другой, - особенностями данного коллектива и его деятельности (Кон И.С., 1979, с. 98). Наряду с этим А. Крутецкий (1979, с. 201) отмечает, что популярность старшекласников зависит ещё от таких черт как общительность, контактность, отзывчивость, спокойный и добродушный характер, широкий кругозор и эрудированность, готовность

помочь, щедрость. Е.А. Шумилин (1982, с. 74) добавляет, что старшеклассники на первый план выдвигают те положительные качества, которые особенно важны для установления дружеских отношений и взаимоотношения.

По словам Х.Й. Лийметса (1977, с. 7), среди этих качеств играют более значительную роль восприятие и понимание другого человека, способность сопереживать и ставить себя на место другого, регулировать свое поведение, исходя из особенностей и состояния других людей, участвующих в общении, а также способность руководить деятельностью других и подчиняться другим людям. Как отмечает Р.Л. Кричевский (1979, с. 150), лидеров отличает от остальных членов значительная включенность в жизнь коллектива, заинтересованность в его делах, более выраженное стремление подчинить достижение личных целей интересам коллектива, т.е., в конечном счете, пользуясь социально-психологической терминологией, можно сказать, что именно лидерам в большей степени присуща ориентация на группу, коллектив.

По данным Е.М. Дубовской и О.И. Ефимовой (1981, с. 237), у деловых лидеров наиболее высоко товарищи ценят такие характеристики, как честность, умение быть хорошим товарищем, остроумие, общительность. Наряду с этим В.С. Иноземцева (1981, с. 136) отмечает ещё ответственность, добросовестность, коллективизм, а В.П. Трусов (1979, с. 71) - компетентность, способность, знания, искренность; В.И. Гришанова (1979, с. 31) - умение понимать другого человека и справедливость. Если деловых лидеров прежде всего отличает такое значимое качество, как организаторские способности, то эмоциональным лидерам в первую очередь присущи доброта и отзывчивость (Кричевский Р. Л., 1979, с. 151).

Положение школьника в системе отношений того или иного коллектива существенным образом зависит от индивидуального социального опыта, полученного в прошлом. Этот опыт, как указывает Л.И. Новикова (1978, с. 74), приобретенный в семье, в детском саду, в общении по месту жительства, определяет характер суждений, систему ценностных ориентаций, линию поведения и может соответствовать или не соответствовать суждениям, ценностям и традициям поведения, сложившимся в том коллективе, членом которого ребенок становится. Там, где социальный опыт соответствует, включение школьника в систему сложившихся отношений, естественно, облегчается. Этим обстоятельством объясняется тот факт, что дети, которые часто бывают в пионерских лагерях, туристических походах и т.д., как правило, довольно легко включаются в систему отношений даже совершенно нового для них коллектива, быстро находят в нем адекватную своим потребностям и возможностям позицию.

Одним из наиболее легко выделяемых факторов, влияющих на статус ребенка, является его внешность. Известно, что детям с физическими недостатками труднее завоевывать популярность в коллективе и занять в нем благоприятное для своего развития место (Дауленскене Ю,

1970, с. 176). По данным П. Лехестика (1970, с. 143), 15% отверженных были с физическими дефектами, 11% отверженных имели непривлекательную внешность или плохо одевались.

Социометрический статус, по мнению В.С. Ивановой (1974, с. 154-155), тесно связан с силой нервной системы, так как свойства нервной системы могут накладывать известный отпечаток на коммуникативные особенности человека.

У обследованных исследователями учащихся имеется, по словам П.М. Якобсона (1975, с. 52), довольно большая шкала ценных в человеке качеств (от 17 до 32 качеств в различных контекстах); однако, несмотря на этот разброс, все качества концентрируются в основном вокруг стержневых черт. Эти черты личности связаны с содержательным, основанным на внимательном отношении и с возможностью осуществлять в жизни что-либо ценное. Отвергаются те формы поведения, которые связаны с недостаточным вниманием, недостаточно хорошим отношением к людям. Вместе с тем остро испытывается потребность в уважении окружающих.

В заключение можно утверждать, что факторов, детерминирующих статус, очень много и они разнородны в работах различных исследователей. По мнению И.С. Кона (1979, с. 97-98), разнородность данных может объясняться различием как в методах исследования, так и в составе испытуемых и в условиях эксперимента. Я.Л. Колосинский (1976, с. 202) утверждает, что аргументы, которые ученики приводят для обоснования своих предпочтений, не должны рассматриваться в качестве подлинных мотивов выбора. Эти мотивы могут либо не осознаваться в полной мере, либо по разным причинам преднамеренно искажаться. По мнению автора статьи, одна из причин противоречивости результатов исследователей в том, что изучая групповой статус и детерминирующие его факторы, исследователи уделяют слишком много внимания отдельным индивидуально-личностным свойствам человека. Однако личность не просто сумма каких-либо свойств, а интегральная целостность, на формирование и развитие которой оказывают определяющее влияние и социальная среда, и образ жизни, в которой она формируется, поскольку формирование и перестройка личности происходит под влиянием системы ценностей общества.

Закончить данный обзор можно словами А.Б. Шенципера (1967, с. 15), что для того, чтобы завоевать благоприятное положение среди сверстников, ребенку необходимо обладать многими положительными чертами, для того же, чтобы попасть в число непопулярных и даже изолированных детей, им часто достаточно обладать одной-двумя отрицательными чертами.

Л и т е р а т у р а

- Гришанова Э.И. О нравственных идеалах старшеклассников. - Кишинев: Штиинца, 1979. 118 с.
- Дауленскене Ю. Положение детей, имеющих легкие отклонения в психоневрологической сфере, в школьном коллективе. - В сб.: Материалы У1 конференции психологов Прибалтики /Под ред. И.Э. Плотник - Рига: Изд-во РГУ, 1970, с. 176-177.
- Дубовская Е.И., Ефимова О.И. Межличностное восприятие и процессы социализации в учебно-воспитательных коллективах. - В кн.: Межличностное восприятие в группе /Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. - М.: Изд-во МГУ, 1981, с. 232-250.
- Иванова В.С. Проявление коммуникативной активности в старшем школьном возрасте в связи с некоторыми индивидуально-типологическими особенностями. - Вопросы психологии, 1974, № 5, с. 154 - 155.
- Иноземцева В.Е. Система отношений и взаимоотношений учащихся ТГУ. - Психологический журнал, 1981, № 5, с. 131-136.
- Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. - Минск: Изд-во БГУ им. Ленина, 1976. - 337 с.
- Кон И.С. Психология юношеского возраста. - М.: Просвещение, 1979. 175 с.
- Кричевский Р.Л. Социально-психологические аспекты руководства классным коллективом. - Вопросы психологии, 1979, № 2, с. 150-155.
- Лехестик П.Г. Влияние учеников в коллективе класса на их нравственное развитие. - Вопросы психологии, 1970, № 5, с. 141-143.
- Лийметс Х.Й. О развитии социалистической личности в процессе обучения. - В сб.: Советская педагогика и школа, XI. Тарту, 1977, с. 5-18.
- Лозоцева В.Н. Отношение подростка к сверстнику как образцу. - Новые исследования в психологии, 1977, № 1, с. 53-56.
- Махлах Е.С., Гинзбург М.Р., Лебедев Р.Л. К характеристике связи между социометрическим статусом учащихся и их личными качествами. - В сб.: Материалы 1У съезда общества психологов. Тбилиси, 1971, с. 187-188.
- Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива. - М.: Педагогика, 1978. 144 с.
- Трусов В.П. Усилители межличностных оценок. - В сб.: Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга (в семье, школе, производственных коллективах). - Тезисы докладов П Всесоюзной конференции в г. Краснодаре. М., 1979, с. 31.
- Ценципер А.Б. Зависимость положения ученика в системе личных взаимоотношений в классе от некоторых особенностей его личности и поведения. Автореф. дис. канд. М., 1967. 20 с.

- Шумилин Е. А. Психологическая характеристика личности старшекласника. - Вопросы психологии, 1982, № 5, с. 72-79.
- Якобсон П. М. К характеристике оценок качеств личности и её жизненных установок старшими школьниками. - Вопросы психологии, 1975, № 6, с. 43-53.
- Kaasik T. Õpilaste sotsiomeetrilise staatusega seostuvaid isiksuseomadusi-Nõukogude Kool, 1981, nr. 7, lk. 30-33.
- Krutetski V. Kooliõpilaste õppe- ja kasvatuspsühholoogia. - Tallinn: Valgus, 1979. 260 lk.
- Uring R. Õpilase asend klassikaaslaste hulgas ja sellega seostuvad tegurid. - Nõukogude Kool, 1980, nr. 2, lk. 21-24.

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОЦЕНОК У ШКОЛЬНИКОВ

Т. Х. А у н а п у у

С увеличением возраста ребенок проходит различные стадии развития, изменяются и формируются отношения, убеждения ребенка, вся его ценностная ориентация. Изменяется и отношение ребенка к коллективу и влияние коллектива на его развитие.

Динамика формирования личностных оценок у учащихся заслуживает внимания каждого педагога. Однако соответствующие данные до сих пор разбросаны в многочисленных работах. В силу этого мы задались целью предьявить в данной статье обзор по названной проблеме.

Изучая взаимоотношения детей дошкольного возраста, группа ученых под руководством Т.А. Репиной (1978) зафиксировала, что дети 4-х лет почти половину времени, отведенного в детском саду для самостоятельных игр, не общались со сверстниками, а дети 7-ми лет все это время проводили в совместных играх. У большинства детей обнаружена сравнительная легкость в установлении контактов с другими детьми. В старших группах детского сада взаимные симпатии между мальчиками и девочками почти отсутствуют. Популярность ребенка в группе детского сада чаще всего обуславливается наличием качеств, обеспечивающих успешность деятельности детей и в первую очередь игровой. Преобладающей мотивировкой выбора друга на протяжении всего дошкольного возраста, по данным Я.Л. Коломинского (1976), является общая эмоционально-положительная оценка сверстника, в основе которой лежит несознаваемая симпатия ("он хороший", "нравится"). Есть и указания на отсутствие отрицательных качеств и форм поведения ("не дерется") и особенности внешности сверстника.

Характерная черта взаимоотношений младших школьников состоит в том, что их дружба основана, как правило, на общности внешних жизненных обстоятельств и случайных интересов (дети сидят за одной партой, живут в одном доме, интересуются приключенческой литературой и т.п.). Сознание младших школьников, по словам В.В. Давыдова (1973, с. 95), ещё не достигает того уровня, чтобы мнение сверстников служило критерием подлинной оценки самого себя. Конечно, дети девяти-десяти лет с большим интересом относятся к оценке, которую дают им одноклассники за ловкость, сообразительность, смелость, и остро переживают, если эта оценка расходится с желаемой. Но такие переживания кратковременны и их легко изменить оценкой со стороны взрослых или учителя. Мнение последнего является для младших школьников наиболее су-

пественным и безапелляционным. Младшие школьники безоговорочно признают авторитет учителя. Известно и то, что оценка младшими школьниками качеств личности сверстника носит конкретно-ситуативный характер, оценка собственных личностных качеств, как правило, - завышенный характер (Захарова А.В., Андрущенко Т.Ю., 1981, с. 73). М.С. Неймарк (1973, с. 260) подчеркивает, что первоклассники не представляют собой ещё хоть сколько-нибудь организованного коллектива. Они мало общаются друг с другом, не интересуются успехами товарищей в учении, у них ещё отсутствует дифференциация соучеников по их положению в классе. В 1-II классах коллектив учащихся и актив класса (как правило, назначаемый учителем) ещё не играет сколько-нибудь значительной роли в жизни каждого школьника. Отношения между детьми в классе устанавливаются преимущественно через учителя. С III-IV классов уже вырисовывается детский коллектив со своими требованиями, нормами, ожиданиями. Основной потребностью становится потребность занять определенное место в детском коллективе, а для этого - быть на уровне его требований.

Отношения подростка со сверстниками сложнее, многообразнее и содержательнее, чем у младшего школьника. Именно в подростковом периоде происходит становление различных по степени близости отношений, которые подростками четко различаются. У подростка очень ярко проявляется, с одной стороны, стремление к общению и совместной деятельности со сверстниками, а с другой, - сильное желание быть принятым, признанным, уважаемым товарищами. Это становится важнейшей потребностью. Высокий социометрический статус подростка в классе обеспечивается, как утверждает Т.В. Драгунова (1973, с.122-123): 1) наличием положительных качеств личности, ценных для класса; 2) совпадением ценностей подростка с ценностями класса; 3) адекватной и даже немного заниженной самооценкой по особенно ценным товарищам качествам. У непопулярных и отверженных классов подростков самооценка часто ошибочна, в большинстве случаев - завышена.

Если в младших классах положение в коллективе зависит в основном от успеваемости, поведения и общественной активности, т.е. от того, как ребенок выполняет требования взрослых, то для подростков наиболее важными становятся другие достоинства - качества товарища и друга, сообразительность и знания (а не только успеваемость), смелость, умение владеть собой. В подростковом возрасте интенсивно развивается очень важная для общения особенность - умение ориентироваться на требования сверстников, учитывать их. Пытаясь осознать себя, подросток неизбежно должен сравнивать себя со сверстниками, а таким путем он познает свои достоинства и недостатки и свои возможности реализации групповых и общественных требований (Кваде В., Трусов В.П., 1980, с. 130). В среднем школьном возрасте важнейшим фактором психического развития становятся требования коллектива

и его общественное мнение. Симпатии и уважение создают для подростка атмосферу, которая, по словам П. Лехестика (1969, с. 85), благоприятна для возникновения самоуверенности, инициативности и активной радости труда и, напротив, неблагоприятное положение сковывает желание действовать, сужает возможности удовлетворения интересов и тормозит реализацию способностей. Общение со сверстниками, сравнение себя с другими при наличии уже достаточно развитых познавательных возможностей детей среднего школьного возраста приводит к тому, что важнейшим содержанием их психического развития становится развитие самосознания. Л.И. Божович (1966, с. 23-24) отмечает, что у подростков возникает интерес к своей собственной персоне, к выявлению своих возможностей и их оценок. В результате на протяжении среднего школьного возраста у подростков складывается относительно устойчивая самооценка и основанный на ней уровень притязаний. Как показывают исследования (Славина Л.С., 1966 и др.), неспособность удовлетворить эти притязания, необходимость снижения самооценки, ведут к острым аффективным переживаниям, свидетельствуют о значении для детей указанной потребности; особенно сильно такого рода переживания выражены в среднем школьном возрасте. Довольно значимой для подростков, оценивающих своих товарищей, является степень успешности их в различных сферах деятельности, в том числе и учебной. П. Лехестик (1969, с. 87) отмечает, что 64 % из отверженных являются второгодниками. На оценки "4" и "5" учились 3 % из отверженных, на оценки "3" и "4" - 37 %, на "2" и "3" - 60 %.

Общение старшекласников имеет свои особенности и закономерности. К ним относится прежде всего повышенное стремление к общению со сверстниками (Просецкий П.А., Просецкий В.А., 1975, с. 143; Кон И.С., 1974, с. 75)

Стремление не только понять и оценить окружающую действительность, но и определить свое отношение к ней - характерная особенность старшекласников. У них появляется острый интерес к внутреннему миру людей и своему собственному, возникает потребность разобраться в свойствах личности другого человека и своих собственных, оценить свои возможности в самообразовании и самовоспитании.

Значительные изменения происходят в моральных взглядах и убеждениях старшекласников. Конечно, эти взгляды начинают складываться гораздо раньше, однако только в этом возрасте они наиболее глубоко опосредуют поведение и действия школьников, определяют их нравственные отношения (Ивашенко А.В., 1981, с. 19). Возрастающая потребность в содержательном истинно дружеском общении со сверстниками обуславливается в юношеском возрасте разнообразными причинами. В этом возрасте, по словам А.В. Мудрика (1981, с. 38), для личности представляет особый интерес его собственное "я" и "психическое я". Стремление познать оба "я" становится на некоторое (иногда на довольно длительное) время для личности за-

дацией первостепенной важности. Однако познать себя можно лишь в процессе восприятия собственного отражения в отношениях других людей. В связи с этим становятся "социальное я" и "психическое я" в юношеском возрасте самостоятельными и почти главными. Активизируется процесс рефлексии, происходит постоянное сопоставление и оценка мнений окружающих о себе.

Ранняя юность - не только возраст самоанализа, но и самый "коллективный возраст". Младшему подростку достаточно просто участвовать в коллективной жизни, быть с другими, отмечает И.С. Кон (1973, с. 152-153), но старшекласснику важнее всего быть принятым сверстниками, чувствовать себя нужным в группе, иметь в ней определенный престиж и авторитет. Отношение к коллективу и собственное положение в нем - один из важнейших критериев юношеской оценки товарищей и самооценки. Лидер коллектива старшеклассников, по мнению Е.М. Дубовского и О.И. Ефимовой (1981, с. 236), часто является образцом, моделью, с которой в той или иной степени сравнивают поступки, которая является точкой отсчета для оценки своего поведения и поведения ближайшего окружения.

Как следует из вышесказанного, ребенок имеет на каждом возрастном этапе свои специфические особенности общения и при подборе друзей, причем содержание общения учащихся с возрастом усложняется, а круг общения - расширяется (Просецкий П.А., Просецкий В.А., 1975, с. 143). Однако единым для всех возрастных групп является то, что у каждого ребенка одной из самых существенных социальных потребностей служит потребность найти свое место в коллективе сверстников.

Л и т е р а т у р а

- Божович Л.И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка. Автореф. дис. д-ра. М., 1966. 31 с.
- Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте. - В кн.: Возрастная и педагогическая психология /Под ред. А.В. Петровского. -М.: Просвещение, 1973, с. 66-97.
- Драгунова Т.В. Психологические особенности подростка. - В кн.: Возрастная и педагогическая психология /Под ред. А.В. Петровского. - М.: Просвещение, 1973, с. 98-141.
- Дубовская Е.М., Ефимова О.И. Межличностное восприятие и процессы социализации в учебно-воспитательных коллективах. - В кн.: Межличностное восприятие в группе /Под ред. Т.М. Андреевой, А.И. Донцова. - М.: Изд-во МГУ, 1981, с. 232-250.
- Иващенко А.В. Идеино-нравственное воспитание старших школьников. - М.: Просвещение, 1981. 159 с.

- Захарова А.В., Андрущенко Т.Ю. Особенности формирования оценки и самооценки качеств личности в младшем школьном возрасте. Сообщение II. Уровень сформированности учебной деятельности и оценка младшими школьниками личностных качеств в себе и сверстниках. - Новые исследования в психологии, 1981, № 2, с. 72-77.
- Кваде В., Трусов В.П. Исследование возможности коррекции неадекватной самооценки подростка. - Вопросы психологии, 1980, № 3, с. 130-133.
- Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. - Минск: Изд-во БГУ им. Ленина, 1976. 337 с.
- Кон И.С. Психология ранней юности. - В кн.: Возрастная и педагогическая психология /Под ред. А.В. Петровского. - М.: Просвещение, 1973, с. 142-164.
- Неймарк М.С. Психология воспитания. - В кн.: Возрастная и педагогическая психология /Под ред. А.В. Петровского. - М.: Просвещение, 1973, с. 230-263.
- Отношения между сверстниками в группе детского сада/ Под ред. Т.А. Репиной. - М.: Педагогика, 1978. 200 с.
- Просецкий П.А., Просецкий В.А. Учебно-воспитательный коллектив. - В кн.: Коллектив и личность/ Под ред. К.К. Платонова. - М.: Наука, 1975, с. 138-144.
- Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. - М.: Просвещение, 1966. 214 с.
- Lehestik P. Tõrjutud asendis õpilaste hilisemast arengust. - Kogumikus: Nõukogude pedagoogika ja kool, III. Tartu, 1969, lk. 85-89.
- Mudrik A.V. Kasvatusest vanemas koolieas. - Tallinn: Valgus, 1981. 156 lk.

**ÕPETAJATE ÕHISKONDLIK-POLIITILISEST TEGEVUSEST JA
KVALIFIKATSIOONI TÕSTMISEST VÄNDRA KURTTUMMADE
KOOLIS ERAKOOLI PERIOODIL
(1866 - 1919)**

E. Veskiväli

Alates möödunud sajandi 60-ndatest aastatest algas Tsaari-Venemaal, sealhulgas Eesti- ja Liivimaa kubermangus kapitalismi kiire areng. Seoses sellega tõusis teravamalt päevakorrale rahva haridus- ja kultuuritaseme tõstmise vajadus. Tsaarivalitsus oli nende küsimuste vastu vähest huvi ilmutanud, täiesti sisseseadmata oli aga anomaalsete laste õpetamise ja kasvatamise süsteem.

Lääne-Euroopa eeskujul hakkasid ka Venemaal eraisikud humaansetel kaalutlustel organiseerima filantroopilist liikumist ühiskonnale väheväärtuslike liikmete seisundi kergendamiseks.

Eestis kuulus sellealane initsiatiiv pastoritele. Seletub see asjaoluga, et heategevusliikumise algaastail olid pastorid sageli ainukesed haritud inimesed paikkonnas, nende kaudu käis koolikorraldus ja statistika. Enamuses saksa rahvusest, püüdsid eesrindlikumad neist rakendada siin midagi nende kodumaal tehtust. Tulemused olenesid initsiaatorite võimetest ja võimalustest. Sel perioodil ei tõstatanud riik anomaalsete laste õpetamise ja kasvatamise küsimust. Kõiki rahvakihte haaravasse heategevusliikumisse lülitus ka tsaariperekond, luues niiviisi tõelise abi mulje.

Esimene Eesti kurtidekool, esimene erikool Eestis üldse, kutsutigi ellu Väandra pastori Ernst Sokolowski initsiatiivil. Ole sajandi vanuse kooli ajalugu väärib teatud isikute ja ajajärkude põhjalikumat tundmaõppimist. "Ajaloolistele teenete üle ei otsustata selle järgi, mida ajaloolised tegelased ei andnud, võrreldes tänapäeva tingimustega, vaid selle järgi, mis nad andsid uut, võrreldes oma eelkäijatega," ütles V. I. Lenin (1, lk. 142). Selliselt tuleb käsitleda ka kurtide laste esimeste õpetajate tegevust.

Defektiivsete laste ja noorukitega puutus pastor Sokolowski kokku leeriteenistuses ja ka nn. koolide katsumisel. Ta ei võinud leppida olukorraga, et suur hulk noori jääb "õnnistamata", jääb ilma sellestki kasinast kooliharidusest, mida oli võimalik saada.

11. detsembril 1866. a. avatud Väandra Kurttummade Kool alustas tegevust "1,5 kopikaga, 2 õpetaja ja 10 lapsega ning kõikumata usu ja usaldusega inimsoo armastuse sisse" (18, lk. 203). Valdama vabalt eesti keelt, tegi Sokolowski palju oma keeleoskuse edendamiseks: ta külastas taluperesid, et "eesti keelt õppida ja eest-

laste elamise ja mõtlemise moega tutvuda" (19, lk. 3). Sokolowski tundis ära, kust rahva elu edendamise king pigistas, nimelt kooliasjus.

Sokolowski ametisse astumisel töötas 4, lahkumisel 11 vallakooli. Tema nõudmisel lahutas konvent kõstriameti koolmeistriametist (6, lk. 38). Et sõjaväeteenistusse minevatele noormeestele teenistust kergemaks teha, seadis Sokolowski kihelkonnakooli ametisse allohvitseri vene keeles gümnaastikat õpetama. 1887. a. võttis ta poistega, kel väeteenistuses see eksam ees seisis, piiblilood vene keeles läbi (6, lk. 98). Enne Vändrast lahkumist plaanitses ta sinna asutada tütarlastekooli ja kooli nõdrameelsetele.

Sokolowski suurimaks teeneks oli ühiskondlike jõudude organiseerimine vastavatud kurtidekooli valitsemiseks ning materiaalseks toetamiseks. Ta pidas väsimatuid läbirääkimisi rüütelkondade esindajate ning Liivi- ja Eestimaa sinodiga koolile eestkostja määramiseks, õpetuse propageerimiseks ja materiaalse baasi parendamiseks.

Tema pealekäimisel võttis Liivimaa sinod 17. augustil 1870 kooli oma hoole alla ning nimetas kolmeliikmelise kuratooriumi, kuhu ka Sokolowski kuulus (7, lk. 19).

1880. a. oktoobris asutati Sokolowski õhutusel Pärnu kurtummade koolitamise selts. Seltsi põhikiri kinnitati alles 1882. a. (7, lk. 302). Seltsi nimeks sai "Ehvata" (piiblist). 1898. a. võttis keisriproua Aleksandra Fjodorovna seltsi ja kooli oma kaitse alla, nagu oli tehtud ka Venemaa teiste kurtidekoolidega. 1902. a. laiendati seltsi tegevuse piire üle Põhja-Liivimaa. Kooli majandusliku külje paranemisega tekkis "Ehvata" seltsil huvi ka koolitöö sisu vastu.

Sokolowski kõrval ja aastaid koolitoas ainsa õpetajana tegutses Johannes Eglon. Zimse seminaril lõpetamise järel töötas J. Eglon Kanepis õpetajana, kust Sokolowski ta kurtummadekooli avamisel Vändrasse kutsus (15, lk. 3). Õpetaja valik osutus heaks - nimelt 33 aastat töötas J. Eglon kurtide õpetajana, sarnanedes E. Sokolowskiga nii töö- kui vaimulaadilt. Nad nägid enda ees ühist eesmärki - õpetada kurt laps rääkima, kujundada temas kõlblusnormidest arusaamine ja nende täitmine, õpetada tööd kui eksisteerimise alust. Kahe õpetaja laiahaardeline ühiskondlik tegevus oli nende eesmärkide teenistuses.

J. Egloni 25 tööaasta juubeli puhul kirjutas "Postimees": "Juubilar on oma truu ametipidamise kõrval 33 aastat Pärnu Põllumeeste Seltsi esimees olnud, Vändrasse esimese laulukoori asutanud ja seda kaua aega tüdimata juhatanud, niisama ka esimest mängukoori. Ta on Vändras rahvale vaimutoidu muretsemiseks esimest laenu-raamatukogu pidanud." (17, lk. 2). Hinnatavad on J. Egloni teened õpetajakaadri õpetamisel ja kujundamisel. Alles 1876. a., s. o. kümme aastat pärast kooli avamist, asus tööle teine õpetaja. Sestpeale algas uute inimeste juurde- ja äravool. Üldjuhul ei saanud keegi

tööle asuda ilma seminari eelhariduseta ja spetsiaalse koolitusega välismaal. Ka J. Eglon ise oli end täiendanud 1840. a. asutatud Riia kurtummadekoolis kui ka Berliinis ning Frankfurdis Maini ääres (14, lk. 233). Sellega enesetäiendamine ei piirdunud.

Ootamata kusageilt kõrgemalt eeskujusid või juhtnööre, tegeldi Väandra koolis õpetuse edasiviimise huvides pingelise enesetäiendamisega. 1890/91. õ.-a. oli koolis 3 õpetajat kolme klassi ja 36 õpilase jaoks. Kehitis kord, et enne ametisse asumist pidi uus õpetaja 1 aasta koolis praktiseerima, mis seisnes vanemate kolleegide tundide jälgimises, kirjanduse lugemises ning proovitundide andmises. Praktiseerimine lõppes loenguga kolleegidele, proovitunni andmisega inspektori ja kuratooriumi liikmete juuresolekul ning suulise eksamiga.

Kuni aastani 1903 õppis Väandras igal aastal 1 - 2 õpetajakandidaati. Siis otsustas direktor C. Hörschelmann avada seminari (8, lk. 21). Õppeaeg pidi eelnevalt kihelkonnakooli lõpetanutel kestma 4 aastat. Katse aga ebaõnnestus. 10 vastuvõetud noormeest ei olnud rahul kodukorra, toiduga ning keeldusid õppimast. Jäi püsima praktikas proovitud moodus.

1895/96. õ.-a. alanud enesetäiendamise süsteem püsis väikeste vaheaegadega kuni 1916. aastani. Koolisisestelt kujundati välja kindel nädalapäev (laupäev) proovitundide andmiseks, loengute kuulamiseks foneetikast, kõneorganite füsioloogiast, kurtide õpetamise ajaloost, metoodikast, psühholoogiast. Põhjalikult arutati läbi mujalt saadud muljed.

Hinnatav ongi direktor C. Hörschelmanni tegevus Saksamaa, Sveitsi, Soome, Riia ja Miitavi kurtidekoolidega kontaktide loomisel ja säilitamisel. Tema direktoriks olemise aega langevad osavõetud sisukatest konverentsidest ja õppereisidest.

1894. a. viibis direktor Augsburgis kurtummade õpetajate konverentsil, külastas mitmel pool koole ning konsulteeris tagasiteel Viini kõrvaarstidega (10, lk. 14). Saksamaa-kogemustest tehtud järeldused said aastateks töö aluseks:

- 1) kurtummadekoolis ei peaks õpilaste arv olema üle 80, õppetöö kestuseks on soovitatav 8 aastat;
- 2) vaimselt alaarenenud kurte tuleb õpetada eri osakondades;
- 3) ühes klassis ei tohi olla üle 10 lapse;
- 4) tuleb tegelda õpilaste kuulmisjääkide avastamisega;
- 5) "Õpeta näitlikult!" - see on kurtideõpetajate juhtlause.

Märkimisväärne õppereis toimus 1903. a. Nimelt viibis 5 õpetajat 2 kuud Saksamaal. Võeti osa Frankfurdis toimunud konverentsi, külastati koole, muretseti õpikirjandust. Praktilise töö tarvis saadi eeskujuga käsitöö tubade töö korraldamiseks. Dresdeni kurtummadekoolis vaadati õpetust pealt 2 nädalat (9, lk. 77).

1905. a. toimus Königsbergis suurejooneline kurtummade õpetajate kogunemine. Eestist sõitis sinna 4 õpetajat ja direktor Hörschelmann, kellele reisikulude katteks saatis raha keisriproua (8, lk. 19).

Riia kurtummadekooli juhataja Stüntzi külastas Vändra kooli peaaegu igal kevadel. Tema oli peamiseks sisulise töö kontrollijaks (11, lk. 13). Oma aruanne-tes märkis ta alati Vändra kooli õpetajate head kõne-õkust, õpetajate tublidust ning koolikorralduse ladu-
sust (6, lk. 38).

Juba Sokolowski aegadest peale olid levinud õppe-
käigud ja ekskursioonid, et laiendada õpilaste silma-
ringi ning propageerida kooli. Viimast oli vaja sel-
leks, et üldsusele tõestada rahva annetuste sihipärast
kasutamist - eksisteeris ju kool tänu korjandustele
ja annetustele. Aastatel 1895 - 1905 toimus 14 pikemat
reisi (18, lk. 203). Reisiti läbi kogu Eestimaa. Jõuti
isegi keisrikojani (1903. a.) (13, lk. 3) ja Krimmi
(1905. a.) (6, lk. 20). Õpilased ja neid saatev õpeta-
ja demonstreerisid oma oskusi kirikutes. Sageli esines
samas loenguga kurtummusest või lähedasel teemal di-
rektor C. Hörschelmann.

Pedagoogiline mõte viidi kooliseinte vahelt ava-
likkuse ette ka trükisõna vahendusel. Kui Sokolowski
tuli võidelda kooli asutamise ja eksisteerimise eest,
siis tema järelkäijad süvenesid enam pedagoogilisse
töösse. Esimeseks avalikuks eestikeelseks tööks tummu-
sust ja kurtusest on J. Egloni pikem artikkel "Tumm"
"Eesti Postimehes" 1878. a. (2). Kirjandusele toetudes
püüab autor selgitada, kes on tumm, kes kurt, kust tule-
leb kuulmise puudumine, käsitleb kuulmise puudusest tu-
lenevaid vigu, kurtide koolitamist. Sama teemat jätkab
Eglon 1880. a. ilmunud raamatus "Tumm ja tema koolita-
mine", kuid põhjalikumalt (3). Peale ülalnimetatud vald-
konna võtab autor käsitlemisele kurtumma lapse koduse
kasvatuse ja kurdi vaimse arendamise probleemid.

1899. a. ilmus kurtummadele mõeldud ajakirja "Kurt-
tummade sõber" esimene number (8, lk. 18). Ajakirja ees-
märk oli juba õppinud kurtummadele lauseid ja sõnu se-
letada, õpetlikke jutte jutustada, anda teateid kooli-
elust ja endiste kasvandike kohta. Ajakirja kirjastati
"Ehvata" seltsi kulul.

1903. a. ilmus C. Hörschelmanni sulest raamatuke
"Vändra kurtummade kooli olu ja elu" (11). Müügist
saadud sissetulek kasutati kooli käsitööklasside väl-
jaehitamiseks. Raamatus antakse ülevaate Vändra kooli
ajaloost, õpetuse sisust aastate kaupa, selgitatakse,
kelle õpetusi on kool eeskujuks võtnud oma töö korral-
damisel. Kuna kool sai eksisteerida ainult tänu üldsuse
abile, oli selle raamatu ilmumine nagu tasuks abi
eest, selgitamaks, et raha ei olnud asjata kulutatud.

1898. a. avaldas õpetaja V. Univer ulatuslikuma
artikli "Tõntsimeelsuse põhjustest ja mõned näpunäited
kehaliku kasvatuse kohta" (23). Tolleaegsetele teadus-
likele seisukohtadele tuginedes annab autor ülevaate

defektide äratundmisest, nende kõrvaldamise või varju-
tamise lihtsamatest viisidest, haige või defektse lap-
se kodusest hooldamisest ja kohtlemisest. Samasuguses
populaarses stiilis on kirjutatud ka artikkel "Loomu-
lik lastekasvatus" (22). Ajal, mil arstiabi oli eest-
lastele raskesti kättesaadav, rahvas religiooni kütkes,
teenisid seesugused artiklid valgustuslikku eesmärki.

Kitsamale ringile pühendas V. Univer artikli "Koo-
liõpetaja ja lastekasvataja tuju" (21). Autor oli ar-
vamusel, et hea tuju saavutamiseks peavad kasvatajal
olema ameti- ja lastearmastus, raamatud ja muusika ning
selge pilk elu peale vaatamiseks.

V. Univeri sulest on ilmunud ka luuletusi ja ar-
tikleid eesti keele loomu kohta (20).

Kokkuvõttes mainigem Eesti esimese erikooli peda-
googide ennastsalgavat ja jätkuvat püüdu tõsta kooli
mainet, parandada õpetuse ja kasvatuses sisu, seista
hea oma kasvandike eest ka peale kooli lõpetamist. Tin-
ginustes, kus riik ei olnud huvitatud rahvale hariduse
andmisest, veel vähem huvituti defektsetest isikutest,
on hinnatav õpetajate suhteliselt kõrge haridustase,
püüd oma tööd populariseerida, ammutada jõudu edasipür-
gimiseks ka nendel aegadel, mil rahva annetusi vajati
mujal. Sõja ja revolutsioonisündmuste tõttu jäid ära
pikemad matkad ja õpetajate reisirid, kuid raskustele
vaatamata püsis koolisisene enesetäiendamise ja kaadri
ettevalmistamine. 1891. a. ilmuma hakanud "Lendleht",
mida ilmus 21 aasta jooksul 40 tükki, valgustas kooli
saavutusi ja raskusi järjekindlalt. "Lendleht" oli
mõeldud lugemiseks laiale avalikkusele.

E. Sokolowski ja J. Egloni tugevale alusmüürile
rajatud esimene Eesti kurtidekool õigustas eksisteeri-
mist - erakooliperioodil, s. o. 1866 - 1919 lõpetas
kooli 262 kasvandikku (8, lk. 18, 20).

Kirjandus ja allikad

1. Lenin, V. Majandusliku romantismi iseloomustamiseks.
- Teosed, 2. kd., Tln., 1949, lk. 142.
2. Eglon, J. Tumm. - Eesti Postimees, 1878, nr. 35 ja
36.
3. Eglon, J. Tumm ja tema koolitamine. Jurjev, 1871.
4. Perno maakonnast. - Eesti Postimees, 1870, nr. 26.
5. Omalt maalt. - Eesti Postimees, 1878, nr. 42.
6. ENSV RAKA, f. 402, nim. 2, s.-ü. 18206, lk. 19, 20,
38 ja 98.
7. ENSV RAKA, f. 402, nim. 2, s.-ü. 1300, lk. 302, 303.
8. ENSV RAKA, f. 1284, nim. 1, s.-ü. 370, lk. 18, 19,
20, 21.
9. ENSV RAKA, f. 1964, nim. 1, s.-ü. 7, lk. 77, 78.
10. Höerschelmann, C. Kurtide harimisest. Revel, 1896.
11. Höerschelmann, C. Väandra kurtitummadekooli eluja olu.
Revel, 1903.
12. Jürgenstein, A. Eluloolisi andmeid. - Elu, 1908, nr.
22, lk. 1, 2.

13. Lendleht. Jurjev, 1905.
14. Johannes Eglon. - Linda, 1898, nr. 14.
15. Joh. Eglon - esimene kurtide kooli asutaja. - Meie Kodumaa, 1908, nr. 9.
16. Eestimaalt. - Olevik, 1885, nr. 21.
17. Egloni 25 tööaasta puhul. - Postimees, 1891, nr. 2.
18. Väandra kurtumadekooli juubeliks. - Postimees, 1917, nr. 13.
19. Eesti kurtumade koolitamisest. - Saarlane, 1892, nr. 24.
20. Univer, V. Eesti keele loomu kohta. - Postimees. 1902, nr. 100.
21. Univer, V. Kooliõpetaja ja lastekasvataja tuju. - Linda, 1898, nr. 12, 13.
22. Univer, V. Loomulik lastekasvatus. - Linda, 1898, nr. 26, 27, 36.
23. Univer, V. Tõntsimeelsuse põhjustest ja mõned näpunäited kehaliku kasvatuse kohta. - Linda, 1898, nr. 8.

**ОБ ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
И ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В
ПЕРИОД СУЩЕСТВОВАНИЯ ВЯНДРАСКОЙ
ЧАСТНОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ ГЛУХОНЕМЫХ**

Э. Вескивяли

Р е з ю м е

В период существования Вяндраской частной школы для глухонемых (1866-1919 гг.) ее закончили 262 ученика. В течение всего периода учителям и воспитателям приходилось преодолевать экономические трудности. Одновременно с их преодолением учителя старались повышать свою квалификацию с помощью самообразования и учебных путешествий. Необходимо отметить также их активное участие в общественной жизни того периода. Из печати вышли первые научные статьи и книжки на эстонском языке, касающиеся специальной педагогики. Авторами являлись учителя Вяндраской частной школы для глухонемых. Часто демонстрировалось обучение глухих в общественных местах. Многие начинания того периода служат примером и в настоящее время.

SISUKORD

Я. Кыргызсаар. К понятию "модель" в специальной педагогике	3
J. Kõrgesaar. The concept of model in special education. S u m m a r y	15
К. Карлеп. Развитие навыка списывания у учащихся вспомогательной школы	16
Э. Кярнер. О возможностях применения творческо-тематического метода на уроках изобразительного искусства во вспомогательной школе	37
E. Kärner. Inimese kujutamise abikooli I ja III klassi õpilaste joonistustel	44
Э. Кярнер. Изображение человека на рисунках учащихся 1-III классов вспомогательной школы. Р е з ю м е	51
A. Reinmaa. Võimalusi õpilaste iseseisva töö optimeerimiseks abikooli loodusõpetuse tunnis	52
A. Рейнмаа. Возможности оптимизации самостоятельной работы учащихся вспомогательной школы на уроках естествознания. Р е з ю м е	68
Э. Вийтар. Социально-психологические методы изучения межличностных отношений в малых группах и коллективах	70
T. Puik. Kurtide õpilaste omavahelistest suhetest pikaajalises tegevuses	76
T. Пуйк. О взаимоотношениях глухих учащихся в долговременной деятельности. Р е з ю м е	90
T. Аунапуу. Черты характера и свойства личности, обуславливающие статус школьника	92
T. Аунапуу. Возрастная динамика формирования личностных оценок у школьников	97
E. Veskiväli. Opetajate ühiskondlik-poliitilisest tegevusest ja kvalifikatsiooni tõstmisest Vändra Kurttümme Koolis erakooli perioodil (1866-1919)	102
Э. Вескивяли. Об общественно-педагогической деятельности и повышения квалификации учителей в период существования Вятдраской частной школы для глухонемых. Р е з ю м е	107