

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI

TOIMETISED

УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ

ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS

521

**ОБЩЕНИЕ АНОМАЛЬНЫХ
ДЕТЕЙ**

ТРУДЫ ПО ДЕФЕКТОЛОГИИ II

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
ALUSTATUD 1893.a. VIHK 521 ВЫПУСК ОСНОВАНЫ В 1893.g.

ОБЩЕНИЕ АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ

ТРУДЫ ПО ДЕФЕКТОЛОГИИ II

ТАРТУ 1980

Редакционная коллегия: В. Вярнен (ответственный редактор) , К. Карлеп, Э. Вийтар.

Arh.

Tartu Riikliku Ülikooli
Raamatukogu

6024

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В. Вярнен

Г. Обзор литературы

Учащиеся вспомогательной школы изучались психологами и педагогами преимущественно в плане анализа особенностей их умственной деятельности в связи с проблемами общеобразовательного и трудового обучения (Л.В.Занков, Г. М.Дульнев, М. И.Соловьев, М.И. Шиф, М.С.Певзнер, В.Г.Петрова, В.И.Дубовский, Х.С.Замский и др.). В работах этих авторов подчеркивается огромная роль, которую играет практическая деятельность при обучении и воспитании учащихся вспомогательной школы, говорится о формировании положительных черт личности умственно отсталого ребенка в процессе трудовой деятельности (Г.М.Дульнев, М.И.Кузьмицкая, Е.А.Ковалева, С.Л.Мирский и др.). При этом внимание главным образом обращается на формирование умственных действий в процессе учебной деятельности. Ряд психологических работ был специально направлен на изучение мотивационной деятельности олигофренов (Выготский Л.С., Л.В.Занков, М.Ф.Гнездилов, Б.И.Пинский, Н.Г.Морозова, Г.М.Дульнев и др.). Во всех этих работах показано, что умственная деятельность учеников вспомогательной школы, особенно в младших классах, характеризуется сниженной мотивацией; учащиеся нуждаются в постороннем руководстве, внешних побуждениях.

При исследовании личностных качеств умственно отсталого ребенка многие авторы на первый план выдвигали характеристику его эмоционально-волевой сферы. Так, еще Э. Сеген (1903) утверждал, что главный недостаток идиота — это расстройство воли.

Позднее Ж.Филипп и Г. Поль-Бонкур (1911) писали: "у нормального ребенка ум часто управляет волей, а у ребенка ненормального почти всегда ум подчиняется воле и всем командует характер".¹ В.Штроймайер (1914) считал главным недостатком у умственно отсталых детей отсутствие произвольного внимания. Г.Я.Трошин (1915) главный недостаток умст-

¹ Ж. Филипп, Г. Поль-Бонкур. Воспитание ненормальных детей. М., 1911, с. 160.

венно отсталых детей видел в слабости активного проявления воли, которое якобы имеет органически обусловленный предел.

Таким образом, некоторые авторы ставили эмоционально-волевые качества личности в полную зависимость от биологических факторов.

В противоположность идеалистической концепции Л.С.Выготский выдвинул идею о единстве и взаимообусловленности развития интеллекта и эмоционально-волевых компонентов в деятельности человека. Эта зависимость отношений между интеллектом и аффектом ребенка в дальнейшем была предметом исследования Л.В.Занкова, Г.М.Дульнева, Б.И.Пивского, И.П.Лаужикаса и др. Они доказали, что исправление недостатков эмоционально-аффективных качеств личности умственно отсталых успешнее осуществляется посредством совершенствования его мыслительной деятельности и что оно происходит и совершенствуется в конкретных видах деятельности.

В связи с изучением особенностей личностных качеств умственно отсталых детей во многих исследованиях рассматривается самооценка учащихся вспомогательной школы. Прежде всего авторы отмечают, что у умственно отсталых преобладает завышенная самооценка.

Так, Л.Штоймайер (1926) пишет, что типичным является переоценка собственного "Я". "Ненормальный ребенок плохо разбирается в себе самом, неправильно оценивает свои вкусы и без опытного руководства охотно выбирает такие занятия, к которым у них нет никакой способности", — пишут Ж.Филипп и Е. Поль-Бонкур (1911).

Де-Грееф (1927) тоже обнаружил факт повышенной самооценки у умственно отсталых детей, утверждая, что умственно отсталые не осознают своей неполноценности. Критикуя положение Де-Греефа, советские авторы доказали, что повышенная самооценка является вторичным нарушением, которое образуется на основе чувства малоценности (Л.В.Занков 1951, С.Я.Рубинштейн 1970, М.П.Кононова 1963 и др.). Характеризуя умственно отсталого ребенка, Г.Я.Трошин (1915) пишет, что они обыкновенно самоуверенны, берутся за труднейшие предприятия без колебаний, хвастливы, самонадеянны.

Однако Л.В.Занков (1939) показывает, что с возрастом самооценка развивается, и у старших умственно отсталых школь-

ников есть уже отрицательное отношение к хвастовству, проявляется скромность, но встречается и заниженная оценка самого себя и резко отрицательная самооценка. Далее автор говорит, что самооценка имеет резко выраженный аффективный характер и представляет самое уязвимое место умственно-отсталого ребенка.

В последние годы особенно активно стали изучать самооценку учащихся вспомогательной школы (Б.А.Зейгарник, И.И. Шиф и др.).

Б.В.Зейгарник (1966) пишет, что самооценка у умственно отсталых формируется слабо, чем, очевидно, можно объяснить и парадоксальность строения их аффективной сферы — сочетание эмоционального огрубения и повышенной ранимости.

В трудах Г.М.Дульнева (1968) находим более конкретную характеристику самооценки учащихся вспомогательной школы в трудовой деятельности. В исследованиях автора ученики вспомогательной школы по самооценке разделены на три группы с различной оценкой своих возможностей в трудовой деятельности. Так, переоценивают свои возможности 20%, адекватную самооценку дают 20—25% учеников и более 50% умственно отсталых старшеклассников (УП—УШ классы) неуверены и недооценивают своих возможностей. Автор приводит всестороннюю характеристику всех групп детей и намечает пути формирования положительных качеств личности. Н.Л.Коломинский (1970) исследовал самооценки учащихся вспомогательной школы в различной деятельности и пришел к выводу, что они выражаются по-разному. Самую реалистическую самооценку дети дают труду. Ж.И. Намазбаева (1971) установила, что рост, состояние здоровья и успеваемость оцениваются старшеклассниками объективно, хуже оценивается характер, где оценка завышена.

Таким образом, характеризуя умственно отсталого ребенка, все советские психологи и педагоги отмечают, что умственная отсталость — не изолированное заболевание интеллекта, но и всей личности в целом (Л.С.Выготский, Г.Е.Сухарева, Л.В.Занков, Г.М.Дульнев, М.С.Певзнер, Г.А.Власова, И.И.Шиф и др.).

На развитие личности оказывают влияние многие факторы, кроме интеллектуальных и эмоционально-аффективных: особенности его организма, его внешность, здоровье, семья, детский коллектив и др. Параллельно с изучением нормальных

детских коллективов были сделаны попытки рассмотреть и коллективы умственно-отсталых детей, их структуру и динамику.

В.П.Кащенко и Г.В.Мурашев (1926) видели цель воспитания умственно отсталых детей не только в исправлении психических функций, но и личности в целом. Авторы попытались впервые объяснить влияние коллектива умственно отсталых на индивид и, наоборот, роль индивида в коллективе. Характеризуя детский коллектив, авторы писали, что детский коллектив есть там, где есть совокупность детей, деятельность этой совокупности и организация этой деятельности.

В.П.Кащенко и Т.В.Мурашев также отмечали, что искаженные социальные установки легче направлять через коллектив: "Ближайший путь к корреляции личности лежит через рациональную организацию, через планомерное воспитание детского коллектива".²

При воспитании детского коллектива главная роль отводилась труду.

В работе с коллективом авторами выделяются следующие важнейшие моменты: работу нужно выполнять коллективно, устраивать соревнования между звеньями, вводить самоуправление, принимать коллективные решения и проводить их в жизнь, развивать инициативу и взаимопомощь между учениками.

Таким образом, Кащенко и Мурашев отводили детскому коллективу колоссальное значение в деле воспитания и коррекции личности умственно отсталого ребенка.

Г.В.Мурашев (1930) распределяет детей на вожаков и пассивных по той роли, которую они играют в коллективе.

С.М.Гутуров (1930) отмечает, что среди умственно отсталых самостоятельно возникают различные группы, и чем старше возраст, тем многочисленнее они становятся. Группы от 2-5 человек составляют 85% из всех группировок, группы от 6 до 11 человек - 15%. С.М.Гутуров пишет, что коллективы умственно отсталых количественно меньше и качественно разнообразнее, нежели коллективы нормальных. Автор дает следующее определение коллективу: "Коллектив есть там, где, во-первых, два или несколько человек объединены общей целью; во-вторых, где есть взаимодействие между членами объединения; в-третьих, где налицо совместная реакция всего объединения на об-

²В.П.Кащенко, Т.В.Мурашев. Исключительные дети. М., 1926, с.109.

щий раздражитель или систему раздражителей". С.М.Гутуров отмечает, что группы подражают друг другу и вступают в привычные шаблонные отношения. Автор делает вывод, что умственно отсталые дети неполноценны в социальном отношении, их жизненный опыт ограничен и "двухсторонние взаимоотношения" являются трудными для ребенка.

Некоторые замечания по поводу группировок в коллективе вспомогательной школы находим в работе М.Ф.Гнездилова (1929). Так, автор пишет, что свободная разгруппировка наиболее импонирует детям. Однообразные группировки наиболее эффективны в работе. Объединяясь, дети учитывают такие качества личности, как работоспособность, специальную одаренность и возможность сходиться для совместной работы вне школы.

Ценный вклад в проблему развития ребенка внес Л.С.Выготский. Он пытался раскрыть не только внутреннюю логику, но и понять связь психического развития ребенка с воздействиями окружающей среды. Л.С.Выготский (1931) исходил из положения, что условия жизни сами по себе, т.е. прямо, непосредственно, не способны определить психическое развитие ребенка, что это будет зависеть от того, в каких взаимоотношениях со средой находится сам ребенок.

Так, например, подчеркивая значение сотрудничества в коллективе для развития ребенка, Л.С.Выготский указал, что вследствие своего слабоумия ребенок выпадает из коллектива. У него затруднено общение с нормальными сверстниками, братьями, сестрами, соседями. Умственно отсталый ребенок с трудом включается в коллективные игры и плохо усваивает смысл общественных взаимоотношений взрослых. Биологическая неполноценность ребенка снижает его возможности своевременно, то есть с самого младенческого возраста усваивать культуру человечества. Таким образом, возникают грубые вторичные дефекты психики отсталого ребенка и связанное с этим недоразвитие личности умственно отсталого ребенка, проявляющееся в примитивных реакциях, негативизме, недоразвитии воли.

Л.С.Выготский считал сотрудничество одним из центральных факторов детского культурного развития и подчеркивал, что коллектив (детский) выступает на первое место как фактор развития высших психических функций. Каждая высшая психическая функция появляется на сцене дважды, сперва как функция коллективного поведения, как средство связи с коллективом, а за-

тем она проходит из коллективных форм сотрудничества в план внутреннего процесса развития.

Л.С.Выготский говорил, что надо учитывать дефект, но не приспосабливаться к нему, необходимо бороться с теми социальными последствиями, которые вызывает дефект. Формирование отношений выдвигается как главный объект педагогической работы.

В.Н.Мясищев (1936) также уделял большое внимание в формировании личности правильным отношениям. В.Н.Мясищев пишет, что недооценка роли отношений в характеристике умственно отсталых вытекает, впрочем, не только из общих особенностей "атомистической психологии", но и из сущности самой умственной отсталости. Трудность умственно отсталых заключается в воспитании, формировании правильных отношений. Действительные отношения вырастают не из заученных правил, а из живого, реального, конкретного, - индивидуального и общественного опыта. В.Н.Мясищев характеризует личность как систему отношений, где выделяются две главные стороны: отношение к труду и проблема интеллекта и аффективно-волевая сторона.

В.Н.Мясищев отмечает, что социально психологическая ситуация может быть настолько неприятна, что возникает невроз и нарушается нервно-психическая динамика. Неблагоприятные с педагогической точки зрения взаимоотношения между ребенком и окружающей средой могут и не давать психоневроза, но при длительности и определенном характере этих взаимоотношений, в сочетании с неясными для нас конституционными компонентами создают такие способы взаимодействия личности с окружающими, которые представляют значительные затруднения в работе с этими детьми.

В.Н.Мясищев подтверждает положения Выготского, что взаимоотношения между ребенком и окружающими его людьми особенно важны в критические моменты развития (как половое созревание и др.). Способ взаимоотношений с окружающей средой формирует определенный характер. Неблагоприятные отношения формируют отрицательное отношение к труду, снижают продуктивность деятельности и успеваемость. В.Н.Мясищеву принадлежит несомненная заслуга внедрения в психологию идеи изучения личности в системе ее отношений к действительности. Кроме того, в своих исследованиях он показал важнейшую ре-

гулирующую роль отношений человека в его поведении и деятельности и их влияние на протекание всех его внутренних субъективных процессов - познавательных, волевых и эмоциональных.

Неоднократно многие психологи обращали внимание на то, что важно изучать аномального ребенка не только на уроках, но и во время отдыха, при выполнении общественных поручений и в быту, так как на каждого ребенка оказывает влияние специфический детский коллектив (А. П. Лурья и Г. М. Дульнев, Б. И. Пинский, Н. Г. Морозова и др.).

Многие вторичные дефекты берут начало в дошкольном возрасте, и чем раньше будет проводиться коррекционно-воспитательная работа по улучшению отношений с окружающими, тем быстрее происходит развитие ребенка. Поэтому очень важно, как пишет Н. Г. Морозова, начинать изучение системы отношений ребенка с самого раннего возраста и не только внешнюю сторону отношений, но и переживания самого ребенка в связи с окружающими их условиями жизни. Однако до настоящего времени система отношений детей во вспомогательной школе не находит должного внимания. Центральное место в учебно-коррекционной работе отводится организации детского коллектива (А. Н. Кузьмицкая, Е. Д. Микулина, А. Н. Смирнова, М. И. Лурье и др.), где главный упор делается на воспитание навыков коллективной работы, воспитание дружеских и товарищеских отношений, взаимопомощи, на организацию быта и режима. В воспитании дружбы, товарищества, коллективизма способствуют такие приемы, как игры в небольших группах детей, шефство, общие дела коллектива, детские собрания и др. (Г. М. Дульнев, Смирнова, Б. И. Бобер и др.).

Однако структура малых групп и личные отношения во вспомогательной школе до 60-тых годов специально не изучались.

Некоторые авторы отмечают трудность образования межличностных и внутриколлективных связей между умственно отсталыми детьми, их органический характер по сравнению со здоровыми детьми (Н. П. Долгобородова, Н. А. Лялин, И. Д. Пик.)

В работе Э. Вийтар и Т. Аунапуу исследовались взаимоотношения между детьми в специальной школе (дети слабослышащие и логопаты) социометрическими методами. Авторы пришли к выводу, что у подростков специальной школы взаи-

отношения очень лабильные, но с возрастом эти отношения становятся устойчивее и парными. Во взаимоотношениях предпочитают тех, кто более трудолюбив и доброжелателен к товарищам, отвергаются ленивые.

Исследования Р.Уринга, В.А.Ануфриевой, Е.Пясс, М.Г.Гринова и др. были посвящены личным отношениям в коллективах трудновоспитуемых с нормальным интеллектом. Ученики (трудновоспитуемые), характеризуя свой выбор, выше всего оценивают физическую силу, успеваемость в качестве мотива выбора упоминается реже, чем учениками обычной школы.

Л.И.Даргевичене (1971) одна из первых наиболее полно и обстоятельно исследовала систему личных отношений во вспомогательной школе социометрическими методами. Она подвергла специальному изучению личные взаимоотношения между умственно отсталыми детьми младшего возраста (I-IV классы). В ходе исследования было установлено, что отношения между младшими учениками вспомогательной школы менее дифференцированы по сравнению с учащимися массовой школы. Дифференциация учащихся первых классов в личных взаимоотношениях почти полностью отражает оценочное отношение учителя к ученикам, но уже во II-IV классах связи с одноклассниками постепенно усложняются и складывается система личных взаимоотношений. Однако удовлетворенность в общении остается ниже, чем среди учащихся массовой школы. Автору удалось доказать, что удовлетворенность в общении лучше в тех коллективах, где воспитательная работа поставлена лучше. Отношения между детьми менее устойчивы; осознание своих отношений с одноклассниками менее реалистичны, чем в массовой школе. Мотивация выбора товарища или друга показала, что в характеристиках отражается эмоциональная сторона отношений. Структура дружбы оказывает влияние на положение ребенка в коллективе, но это влияние может быть изменено в ходе коррекционно-воспитательной работы.

Л.И.Даргевичене делает вывод, что несмотря на все различия структуры и динамики личных взаимоотношений во вспомогательной школе, они складываются в общем по тем же законам, что и в массовой школе.

В зарубежной литературе большинство работ, касающихся "дефективных" детей, посвящено двум основным проблемам: 1) Как воспринимает общество "дефективных". 2) Влияние об-

чества на поведение умственно отсталых и отношения с окружающими.

Взаимоотношения умственно отсталых в классном коллективе были предметом исследования А.Буземана, Р.Дентлера, Л.Фестингера, Г.Джонсона, Г.Винтера и др. (Вярняк, 1971).

Р.Дентлер, Б.Маклер, Р.Миклер пишут, что менее одаренный ребенок бывает менее популярным и, наоборот, одаренные дети - всегда в центре жизни группы.

Г.Джонсон указывает, что более существенным, определяющим положением умственно отсталого ребенка, является поведение, хотя ценится и интеллект. При выборе партнера умственно отсталые редко указывают на успеваемость. Л.Фестингер, исследуя взаимоотношения умственно отсталых детей, пишет, что выбирая друзей, они тянутся к более способным, чем они сами.

А.Буземанн, Ф.Россель, и другие отмечают, что существует интерперсональная структура в коллективах умственно отсталых, но межиндивидуальные связи между ними по своему характеру соответствуют межиндивидуальным связям детей дошкольного возраста (3-4 года) и статус коррелируется со степенью умственного развития ребенка. Такое же утверждение находим и в исследованиях Г.Винтера. Так, Г.Винтер делает вывод, что социальные отношения в группе тем сложнее и дифференцированнее, чем выше умственное развитие отдельных членов группы.

Т.Мейерс установил, что умственно отсталые трудно приспособляются к новым условиям, но если они встречают в новом коллективе товарища и знакомого, вхождение в коллектив происходит быстрее и легче.

Многие авторы зависимость популярности ставят в связь с выраженностью дефекта (Р.Дентлер, Ш.Маннер и др.). А.Козаковский считает решающим условием психического развития положение ученика в обществе, но соматическое развитие лишь косвенным путем воздействует на направленность и поведение, а именно постольку, поскольку оно связано с изменяющимся социальным положением (нормальное).

Л.Либерман клинически изучал детей с неправильным формированием личности, обнаруживавших трудности во взаимоотношениях с окружающими людьми. Автор нашел методы индивидуального воздействия на каждого ребенка и пути влияния на

всю группу людей, с которыми у ребенка не сложились отношения.

Л. Вижье изучал причины различий в профессиональной адаптации умственно отсталых подростков с одинаковым интеллектуальным коэффициентом и одинаковой школьной успеваемостью. Также изучались особенности личности, наиболее высоко или низко оценивавшейся самими подростками. У популярных отмечаются следующие качества личности: доброжелательное отношение к товарищам, серьезное отношение к работе, отсутствие агрессивности, у них реалистическая самооценка и хорошая адаптация. Отвергаемые очень чувствительны, имеют дурные черты характера, ведут себя плохо с товарищами, плохо адаптируются, успеваемость при характеристике не отмечается.

Следует заметить, что если проблема коллектива и личных взаимоотношений широко изучается применительно к нормально развивающимся детям, то этого нельзя сказать в отношении умственно отсталых детей. Если в 20-30 годы были сделаны некоторые попытки исследовать структуру коллектива и личные взаимоотношения между учениками вспомогательной школы, то в 40-50-ые годы личные отношения во вспомогательной школе не были вообще предметом изучения. Учитывая важность процесса формирования личных взаимоотношений между детьми как для общего развития, так и коррекции недостатков умственно отсталого ребенка, в 60-70-ые годы возрос интерес к этой проблеме и специальной психологии и педагогике. Проблемой личных взаимоотношений стали заниматься многие научно-исследовательские коллективы педагоги вспомогательной школы. Широко используется социометрическая методика при изучении личных отношений между умственно отсталыми школьниками. В конце 70-ых годов в советской дефектологии расширились проблемы изучения личности аномальных детей и коллективов специальных школ. В 1977 году состоялась первая конференция, всецело посвященная этой проблеме (См. Изучение личности аномального ребенка. Тезисы докладов конференции 12-13 апреля 1977 года. М., 1977).

Исследования последних лет в плане особенностей личности умственно отсталых, взаимоотношение и формирование школьного коллектива обобщены в монографиях А.С. Белкина (1977) и Н.Л. Коломинского (1978). Одним из условий формиро-

вания личности ребенка является детский коллектив в школе и те отношения, которые возникают между его членами. Известно, что многие социально-психологические факторы, особенно личностные взаимоотношения между учениками, оказывают значительное влияние на формирование личности. Естественно, вспомогательная школа должна создавать и формировать наряду с другими знаниями, умениями и навыками и предпосылки социальных отношений, которые необходимы в жизни. Эти воспитательные задачи не могут быть решены полностью в рамках общих нравственных задач. В связи с этим особое значение приобретает изучение проблемы общения и взаимоотношений во вспомогательной школе, а также особенностей влияния коллектива на умственно отсталого ребенка.

Исследования последних лет в плане особенностей личности умственно отсталых школьников, взаимоотношения и формирование коллектива вспомогательной школы, а также личные экспериментальные данные обобщены наиболее полно в монографиях А.С.Белкина (1977) и Н.Л.Коломинского (1978). А.С.Белкин впервые попытался комплексно и системно вскрыть проблему нравственного воспитания учащихся вспомогательной школы с учетом закономерностей личностных и групповых отношений, а также с особенностями структуры коллектива в процессе всего периода обучения.

Н.Л.Коломинский (1978) раскрывает психологические основы формирования коллектива во вспомогательной школе, прослеживает влияние межличностных отношений на формирование личности; влияние степени дебильности на характер и динамику личных отношений в различных возрастных группах; корреляцию статуса дальнейшей социальной адаптацией.

Наряду с вооружением определенными знаниями, профессиональными умениями, навыками и привычками, вспомогательная школа обязана формировать у умственно отсталых детей умения и навыки общения, отношений, что имеет огромное значение в развитии психики и всей личности в целом. Однако социологический аспект процесса воспитания мало разработан в специальной педагогике, а незнание закономерностей развития личностных взаимоотношений между учащимися не позволяет вести целенаправленную коррекционно-воспитательную работу.

2. Задачи и методика исследования

В настоящей статье мы попытаемся осветить некоторые проблемы личностных отношений умственно отсталых детей и охарактеризовать структуру воспитательного коллектива вспомогательной школы:

- особенности структуры воспитательных групп интернат-школы;
- факторы, определяющие положение ученика в системе личных взаимоотношений.

Структура коллектива и факторы взаимоотношений определялись социометрическими методами исследования. Использовались три критерия социометрического теста, с ограниченным числом выборов - 3;

- выбор соседа по спальне /с кем бы ты хотел жить в одной комнате?/;
- выбор в действии /методика Я.Д.Коломинского/. /Если ты не сможешь сам пойти в кино, то кому бы ты подарил свой билет?/;
- выбор напарника по совместной деятельности /Если тебя назначат в наряд на кухню, кого бы ты взял в бригаду?/.

Статус каждого ученика определяется статистическим методом, выработанным в Тарту в 1968 году на симпозиуме "социометрических методов".

Обычно в социометрии используется обоснование выбора. Так как предварительные исследования показали, что учащиеся вспомогательной школы не в состоянии мотивировать письменно свой выбор, была использована следующая методика.

Обоснования выбора. Каждому ученику дали в конвертах 16 названий положительных и отрицательных черт личности. Каждый ученик, обосновывая свой выбор, подобрал 5 подходящих карточек из 16. Каждый выбор был зафиксирован в том же порядке, как были сделаны обоснования. Для уточнения правильности обоснований была использована и другая методика - социометрическое сочинение на тему "Мой лучший друг".

Коллективизм и эгоизм, как направленность личности, исследовались при помощи проективной методики, разработанной в Тартуском государственном университете в 1969 году. При помощи этой методики выявляется поведение ученика в определен-

ной ситуации со скрытым вопросом. Испытуемый пытается угадать поведение, поступки и мысли другого ученика, но в действительности выражает свои личные отношения, сравнивает себя с героем теста. Например, Ваня решил все завтрашние уроки приготовить сегодня, а потом идти гулять. Едва он успел сесть за уроки, как пришли друзья и пригласили его играть в мяч.

А. Ваня не пошел.

Б. Ваня сразу пошел с друзьями.

В. Ваня обещал пойти после.

Как поступил Ваня?

Выбрать надо один из ответов.

Уровень умственного развития определялся тестом Равена, на основании успеваемости /школьные оценки в журнале/ и заключения психиатра о степени дебильности /*gr. levis, mit-tis, gravis*/. Исследования проводились во вспомогательных школах-интернатах с учениками 5-8 классов, изучалась структура воспитательных групп. Исследования были проведены многократно с 1969 года по 1977 год, сперва под руководством Г.М.Дульнева, в последние годы - на кафедре специальной педагогики ТГУ.

3. Результаты исследования

Многие исследователи отмечают, что ученический коллектив во вспомогательной школе менее интегрирован, чем нормальные детские коллективы, но детальная характеристика отсутствует.

На интеграцию коллектива оказывает влияние многие факторы: число членов групп, возраст, длительность существования коллектива, характер деятельности коллектива, личные качества и способности членов, психические и соматические состояния, потребности и т.д., стиль работы педагогического коллектива и др.

Какова же структура воспитательной группы вспомогательной школы? В нашей республике детские коллективы вспомогательных школ очень подвижны, изменчивы, особенно коллективы старшеклассников, потому что каждый год формируются новые воспитательные группы /полностью и частично/, когда происходит профессиональная ориентация учеников, выбор профессии

и смена школ. В начале учебного года, таким образом, многие ученики друг с другом незнакомы, не выявлены способности и особенности учеников. Проходит некоторое время и выясняется, кто лучше учится, кто трудолюбивей, хороший спортсмен, поет или рисует лучше других - на основе способностей, умений формируется вертикальная структура класса, воспитательной группы.

Также можно проследить возникновение горизонтальной структуры коллектива: класс, группа подразделяются на более или менее связанные подгруппы, у одних много друзей, у других один или они остаются изолированными одиночками. Вертикальная и горизонтальная структура образует целостную структуру класса, воспитательной группы, которая в массовой школе образуется быстро, за несколько месяцев и в последующие годы мало изменяется, но во вспомогательной школе целостная картина структурирования коллектива формируется медленно, но, образовавшись, остается относительно стабильной, хотя менее интегрированной, чем в нормальной школе.

Во вспомогательной школе ученики распределяются по вертикальной структуре по статусу следующим образом: лидеры - 5,4%, предпочитаемые - 11,8%, в среднем положении /принятые/ - 61,1%, подотверженные - 7,9%, отверженные - 13,8%.

Итак, больше всего учеников принятых, почти 2/3 из всего коллектива учащихся. В хорошем положении - 17,2% учеников и в плохом - 21,7%.

Число учеников в статус-группах неизменно. Это численное количество значительно не зависит от критериев выбора и от времени проведения эксперимента. Исключение составляют вновь организованные, недолго существующие воспитательные группы, где ученики еще не распределились по иерархическим статус-группам. В таких группах картина отношений более упрощенная по сравнению с коллективами, существующими несколько лет. Здесь чаще всего отсутствуют лидеры и отверженные. В воспитательных группах, существующих 3-5 лет, структура взаимоотношений уже стабилизировалась, ученики подразделены во все статус-группы, существуют определенные взаимосвязи, отношения, симпатии, антипатии, подчинение между учениками.

Сравнивая взаимоотношения умственно отсталых детей и отношения, которые существуют между нормальными учениками в

общеобразовательной школе, выяснилось, что в хорошем, благоприятном положении в массовой школе больше учеников по сравнению со вспомогательной, а в неблагоприятном положении больше учеников во вспомогательной, чем в нормальной школе. Во вспомогательной школе обычно отсутствуют так называемые "звезды", т.е. сверхпопулярные ученики.

Структура воспитательной группы показывает, что учащиеся вспомогательной школы медленнее адаптируются в социальных отношениях, чем нормальные школьники. Так, К. Плейзнер пишет, что, чем ниже интеллект ребенка, тем медленнее он адаптируется в коллективе. Быстрая и успешная адаптация способствует лучшей школьной успеваемости, она положительно влияет на развитие личности. Новые ученики приспосабливаются к коллективу лучше, если там встречаются знакомых или товарищей, если от прежнего коллектива сохраняется ядро. Этот факт подтверждают и данные исследования, проводившиеся с близнецами, которые воспитываются с большими трудностями, если их разлучить. Группа, состоящая только из новичков, адаптируется в школьной обстановке с трудом, нормы поведения и правила общежития овладеваются медленно, возникают многочисленные конфликты между учениками и педагогами, которые доходят до того, что ученики убегают из школы, не возвращаются в интернат после праздников и воскресных отпусков, иногда старшеклассники прекращают учебу.

Интеграция, спаянность, сплоченность воспитательной группы характеризуется числом взаимных выборов. Взаимных выборов во вспомогательной школе в 2-3 раза меньше, чем в массовой. Следовательно, члены вспомогательной группы во вспомогательной школе между собой слабо связаны, сплоченность в коллективе ниже, чем в нормальных коллективах, влияние коллектива на своих членов /отдельного ученика/ минимальное. Каждый член группы склонен действовать для себя, для личного благополучия, честь коллектива и группы малозначима, недействительна. Однако это не значит, что коллектив во вспомогательной школе не способен к развитию, что воспитание коллектива, формирование коллективных отношений не дает положительных результатов.

Практика воспитательной работы и экспериментальные данные показывают, что в учебно-воспитательном процессе

возрастает сплоченность членов коллектива, изменяются отношения между учениками к лучшему. Это ярко показывает коэффициенты взаимных выборов. Так, в новых воспитательных группах этот коэффициент в среднем 12%, а в длительно существующих коллективах — 25%. Коэффициенты взаимных выборов выше и в тех воспитательных группах, где коррекционно-воспитательная работа поставлена лучше, где работа ведется целенаправленно, методически более правильно, творчески. Следовательно, сплоченность коллектива учащихся лучше в тех воспитательных группах, где качество педагогической работы выше.

Объектом воспитания должен быть прежде всего коллектив, как целое. Коллектив не воспитывает до тех пор, пока отсутствует в нем сплоченность, спаянность всех членов коллектива. Низкую сплоченность коллектива характеризуют парные взаимоотношения. Если таких парных отношений в коллективе много, тогда индекс сплоченности больше, но в коллективе отсутствует единое мнение, отдельные группировки слабо связаны между собой. Во вспомогательной школе в воспитательных группах такие парные отношения встречаются гораздо чаще, чем в коллективах нормальных детей /в воспитательных группах в 20 человек таких парных отношений, связей между учениками вспомогательной школы 1-3/.

Коллектив как целое формируется в результате межличностных практических отношений. Следовательно, группу можно связать через коллективную деятельность, создавая условия для разнообразных мероприятий в школьной внеклассной, внешкольной жизни, организуя, расширяя практический опыт. Тем самым школа обогащает сферу общения и отношений учеников. Чем шире и многообразнее структура ролей учеников, тем быстрее и лучше сплавляется коллектив, тем обширнее будут ценностная ориентация и кругозор учеников, формируются внутренние свойства личности. Таким образом, совместная деятельность не формирует только отношения, но и основной недостаток умственно отсталого ребенка — недостатка умственной деятельности, умственное развитие в свою очередь оказывает благотворное влияние на общение в коллективе.

Следовательно, основой всей воспитательной работы является групповая деятельность. Результаты конечной цели, бе-

зусловно, зависят от действий и операций каждого члена группы. Практика показывает, что умственно отсталые дети выполняют охотнее индивидуальные задания. Совместная деятельность не так хорошо воспринимается и выполняется, часто возникают споры, недоразумения, обвинения и даже драки. Но злоупотребление индивидуальными заданиями еще в большей мере углубляет эгоистические свойства дебильного ученика. Это конечно не значит, что мы должны игнорировать индивидуальные задания, поручения. Нет, однако и в групповой деятельности можно и нужно использовать индивидуальные задания, но включать их в коллективные работы, в состав общего большого поручения, дела.

Совместную работу можно хорошо использовать на уроках профессионального труда, на различных хозяйственных работах, в спорте, в самодеятельности, в кружках и в других мероприятиях. В совместной работе мы можем расширять и обогащать отношения, но это требует знания существующих личных взаимоотношений учащихся в данном коллективе, с кем тот или другой ученик старается дружить /тяготеет/, кому принадлежит симпатия или антипатия.

Действительные и желаемые отношения можно определить при помощи данных и полученных выборов. Анализ данных и полученных выборов показал, что ученики с высоким статусом находятся в хороших отношениях между собой, школьники с низким статусом желают общаться с теми, у кого статус выше. Однако во вспомогательной школе ученики с низким статусом общаются и между собой. Чаще это парные отношения между отверженными и отверженными. Так как у ученика с низким статусом потребность в общении остается неудовлетворенной с желаемым партнером, тогда выбирается партнер с более низким статусом, хотя симпатия принадлежит другому. Так образуются парные отношения между отвергаемыми школьниками, что отрицательно сказывается и на развитии личности и коллектива.

Коллектив как целое характеризует и динамика отношений. В общем бытует мнение, что межличностные отношения во вспомогательной школе лабильные, но это не совсем точно. На это обращал еще внимание Л.С. Выготский, говоря, что умственно отсталый склонен к структурированию по закону "или-или". Умственно отсталый может гораздо длительнее находиться в той или иной ситуации по сравнению с нормальным, но

умственно отсталый ребенок быстрее впадает в беспомощность, если требуется участвовать в двух ситуациях сразу. Поэтому умственно отсталый проявляет волю и энергию в достижении цели, его внимание сосредоточено в одном "поле". Если по внешним причинам возникают изменения условий, тогда по этому же закону "или-или" умственно отсталый ребенок гораздо легче переходит в другую ситуацию и оставляет прежнее, чем нормальный.

В исследовании установлено что динамика взаимоотношений у умственно отсталых школьников различная:

- длительные, стойкие отношения с 2-3 учениками - 13% из всех, учащихса;

- изменчивые отношения, ограничивающиеся 3-4 учениками - 32%;

- нестойкие, лабильные отношения с 5-6 школьниками - 51%;

- ситуативные отношения, случайные "дружеские" взаимоотношения, круг общения широкий - 17%.

Встречаются и такие школьники, которые высказывают отрицательное мнение к дружеским отношениям вообще. Так, например, семиклассник Х.К. пишет: "У меня нет друзей. Я хочу быть один, не с другими". По-видимому, у этого ученика не удовлетворена потребность в общении, что проявляется в негативном отношении к вопросам дружбы в негативной реакции. Ученик как будто пытается оправдаться, что у него нет друзей.

Что является основой формирования личных отношений?

Основными элементами этой системы являются:

1) содержание деятельности ребенка;

2) структура его социальных ролей;

3) содержание и структура самосознания /И.Кон, 1967/.

Попытаемся охарактеризовать взаимоотношения учащихся вспомогательной школы по этим трем параметрам.

Умственно отсталые школьники мотивируют свои выборы поверхностно, однообразно. Мотивировки неоснованно обобщены или носят конкретный характер /он мне нравится, я хочу с ним дружить, он мой друг, он хороший, он дает мне конфеты и разные вещи/. Почти половина I-II класса обосновывает свой выбор таким образом. Ученики присваивают одноклассникам такие черты характера, которые им в действительности не присущи.

Остальные 30-35% из обоснований являются эмоциональными оценками. Младшеклассники воспринимают и оценивают такие черты личности, которые выявляются в непосредственных отношениях в конкретных ситуациях общения. Те качества личности, которые выступают на поверхность в общении между другими школьниками, как правило, остаются незамеченными. Но некоторые 3-4-классники, уже способные замечать и оценивать нравственно-психологические характеристики личности, характеризуют партнера с коллективистских позиций. Учащиеся I-II классов ориентируются в основном на оценки, которые дает педагог, межличностные отношения отражают отношения учителя к ученикам. Но уже в III-IV классах личные взаимоотношения становятся сложнее, первичные, диффузные отношения к соученикам становятся выборочными, ученики ориентируются на самооценку, в то же время ориентация на внешнюю оценку снижается /Л. Дарговичене, 1971/.

Ученики старших классов вспомогательной школы обосновывают свой выбор глубже, основательнее по сравнению с младшими школьниками. Чаще всего ценятся те качества личности, которые проявляются в сфере общения с одноклассниками /48% из всех мотивировок/. Самой важной чертой является взаимопомощь.

На втором месте черты, которые характеризуют практические умения и навыки /37% прежде всего умения играть, заниматься спортом, работать и др./.

На третьем - интеллектуальные качества /8,6% - хорошая учеба, сообразительность, ум и т.п./.

На четвертом - черты, характеризующие внешность /16,4% - чистоплотный, красивый, аккуратный, хорошо одевается и др./.

Ученики старших классов способны замечать и оценивать уже нравственно-психологические черты характера /скромный, честный, простой, веселый, вежливый, усердный, добрый/, но не мотивируют свой выбор "внутренними потребностями общения", как "вместе пометать", "совместно строить жизненные планы", что характерно нормальному подростку и юношескому возрасту особенно.

Обоснования мальчиков и девочек имеют некоторые различия. Так, девочки оценивают больше тех одноклассников, которые учатся хорошо, ведут себя отлично, красивые, чистоплотные, аккуратные. Мальчики относятся терпимо к тем, у кого

отсутствуют названные черты личности, но больше ценят физические качества /сильный, ловкий, быстрый/, не терпят черты, которые присущи младшим детям, импонируют маскулинные черты характера.

Черты личности ученика и статус определенным образом связаны. Учеников с высоким статусом характеризуют активность, общительность, трудолюбие, хорошие практические способности, умения и навыки, хорошие физические данные, уравновешенность поведения.

Ученики с низким статусом во взаимоотношениях неуравновешены, аффективны, драчливы или, наоборот, слишком заторможены, неуклюжи, медлительны, неопрытны. Плохая успеваемость и физические дефекты не прямо определяют положение ученика в коллективе, а опосредованно, через деятельность. Статус коррелирует со стилем жизни /с коллективистскими и эгоистическими свойствами/. С высоким статусом ученики в большинстве случаев с коллективистской тенденцией, а у учеников с низким статусом преобладают эгоистические черты характера. Лидерами являются, как правило, ученики-коллективисты. Исключение составляют "правители", лидерствующие при помощи насилия, но в действительности это не эмоциональные лидеры, хотя во вспомогательной школе они встречаются довольно часто. "Правители" обычно старше по возрасту по сравнению со всей группой в среднем /переростки/.

В старших классах с эгоистической направленностью учеников 22%, а в младших классах почти половина из всех.

У девочек уровень коллективистской направленности выше, чем у мальчиков, однако она как у мальчиков, так и у девочек низкая, что показывает слабую интеграцию коллектива во вспомогательной школе. Личные интересы выступают на первый план, дети не считаются с общими желаниями и потребностями других. В личных отношениях поэтому часто возникают конфликты, грубое поведение. Чем глубже умственное недоразвитие, тем ниже степень коллективистской направленности. Статус ученика коррелируется и со школьной успеваемостью, но эта связь низкая. Во всех статус-группах имеются хорошо успевающие ученики. Причины неуспеваемости различны: лень, отсутствие интереса к учебе, дефекты речи, плохие домашние условия и др., поэтому и не существует прямой связи между успеваемостью и статусом ученика. Самая высокая

корреляция между статусом лидеров и их успеваемостью по арифметике. У лидеров отличные и хорошие оценки по арифметике, а также самые высокие показатели по тесту Равена.

В групповой, в совместной деятельности статус связан с хорошими /понятной/ речевыми способностями. Как и следовало ожидать, ученики с высоким статусом написали социометрическое сочинение лучше, их обоснования были содержательнее, словарный запас больше и богаче.

Таким образом, интеллектуальные способности способствуют или препятствуют занимать соответствующее положение в личных взаимоотношениях. Поэтому коррекция умственных недостатков способствует улучшению отношений в коллективе.

В некоторых воспитательных группах есть ученики /иногда по 3-5/, которые вообще не выбирают - ни положительно, ни отрицательно. Статус этих учеников трудно поправить, изменить, зная связи между положением и различными факторами, определяющими статус, можно при умелом руководстве использовать эти закономерности и формировать нужные взаимоотношения. Так, например, обнаружив у ученика спортивные, музыкальные или другие практические способности, умения, можно направить ученика в коллективную деятельность, включить его в совместные занятия, игры, чтобы все члены коллектива могли бы поближе, глубже узнать ценные качества данного школьника, т.е. тем самым поднять его авторитет в глазах коллектива.

Намного сложнее формировать правильные отношения к ученикам, имеющим дефекты /парезы, речевые нарушения и др. психофизические недостатки/. Связь между статусом и сопутствующим дефектами очевидна. Так, у детей с низким статусом в пять раз больше различных сопутствующих дефектов с высоким статусом и в два раза больше, чем у учеников со средним статусом. Педагог не может устранить эти дефекты, но может изменить отношения к детям, имеющим дефекты, и формировать нормальные отношения между детьми.

Основная группа олигофренов /по классификации М.С.Певзнера/ в личных отношениях находится в положении от лидера до полуотверженных. Положительными качествами личности отмечаются прежде всего доброжелательность, трудолюбие. Они контактны и соучастны. Отрицательными сторонами личности являются общие недостатки, присущие в общем олигофренам, отсутствие интересов, внушаемость и легкая подражательность.

У возбудимых и неуравновешенных олигофренов в личных взаимоотношениях особых осложнений нет. Чаще они предпочитаемы в коллективе. Как положительные качества отмечаются активность, предприимчивость; как отрицательные — капризность, патологически изменчивое настроение, эгоизм.

Психопатоподобные олигофрены находятся в неблагоприятном положении, обычно в межличностных отношениях они отвергнуты. В качестве положительной черты отмечена работоспособность, однако эта общая черта всех учеников вспомогательной школы. Отрицательными качествами личности являются конфликтность, постоянное недовольство в различных ситуациях, низкая культура речи, драчливость и другие черты характерны психопатоподобной личности.

Тормозные олигофрены в личных отношениях занимают положение от средних до отвергаемых в зависимости от степени выраженности дефекта. Положительные качества личности — спокойствие и послушание; отрицательные черты, как правило, исходят от специфической мануальной неуклюжести.

Чем гомогеннее воспитательная группа, тем больше она интегрирована. Ученики, которые на 2-3 года моложе среднего возраста группы, находятся обычно в плохом положении, их статус ниже. Это надо учитывать при комплектовании воспитательных групп.

Организационная структура коллектива во вспомогательной школе не всегда совпадает с функциональной структурой межличностных отношений. Управление коллективом и формирование отношений проходит успешнее, если эти две структуры совпадают. Выполнение общественных ролей /старосты групп и комнат и другие/ не всегда является предпосылкой эмоционального лидерства в личных взаимоотношениях, но это и не является необходимым условием, потому что эмоциональные лидеры не всегда способны выполнять эти функции. Ещё следует иметь в виду, чтобы организаторы не превращались бы в "профессиональные лица", потому что у умственно отсталых школьников-организаторов очень быстро формируются нежелательные черты характера: деспотизм, тенденция приказывать, заставлять работать за себя. Они неохотно выполняют ежедневные хозяйственные и общественные задания, ставят себя выше других. Так возникают деспоты, которые не умеют потом отказываться ради других, ради общего дела. Они перестают подчиняться другим,

нарушают режим и правила общежития и становятся трудными для всего педагогического коллектива. Организационную структуру следует менять хотя бы два раза в год.

Межличностные отношения связаны с самооценкой, что оказывает огромное влияние на все формы проявления личности - на поведение, характер, на протекание и результаты деятельности, в том числе и на взаимоотношения в коллективе. Критический анализ отношений в коллективе позволяет корректировать и самооценку учащихся и взаимные отношения между воспитанниками (Вярянен, 1971^A).

Полученные результаты исследования позволяют лучше построить коррекционно-воспитательную работу во вспомогательной школе и устранить недостатки социальной адаптации и реабилитации подростков-олигофренов.

Литература

Белкин А.С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы. М., "Просвещение", 1977.

Выготский Л.С. Коллектив как фактор развития аномального ребенка. - "Вопросы дефектологии", 1931, № 3 (15), М., Учпедгиз.

Вярянен В.А. Особенности личных взаимоотношений между учениками старших классов вспомогательной школы. Канд.дисс. М., 1971.

Вярянен В.А. Оценка своего положения в коллективе подростками вспомогательной школы. - "Дефектология", 1971^A, № 4.

Гнездялов М.Ф. Организация детской среды во вспомогательной школе. - "Вопросы дефектологии", 1929, № 5.

Гутуров С.М. Детская самоорганизация во вспомогательной школе. - "Вопросы дефектологии", 1930, № 3-4.

Даргевичене Л.И. Особенности личных взаимоотношений между учениками младших классов вспомогательной школы. Канд. дисс. М., 1971.

Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. М., "Просвещение", 1968.

Кашенко В.П. и Мурашев Г.В. Исключительные дети. М., 1926.

Коломинский Н.Д. Развитие личности учащихся вспомогательной школы. Киев, "Радянська школа", 1978.

- Коломинский Н.Л. Самооценка учащихся вспомогательной школы и уровень их притязаний в процессе профессионально-трудовой подготовки. - "Дефектология", 1970, № 2.
- Ков И.С. Социология личности. М., 1967.
- Лаузикас И.П. Очерки по воспитанию воли у учащихся. Автореферат докторской диссертации. Вильнюс, 1967.
- Мурашев Г.В. Методика экспериментального исследования процесса коллективного решения. - В сб.: Педагогика умственно отсталого и физически дефектного детства. М., Госиздат, 1930.
- Мясищев В.Н. Личность и труд аномального ребенка. - В сб.: Психические особенности трудновоспитуемых и умственно отсталых детей. Л., 1936.
- Намазбаева Ж.И. Изучение развития самооценки умственно отсталых школьников У-УШ классов. - "Дефектология", 1971, № 4.
- Намазбаева Ж.И. Развитие личности умственно отсталых школьников. Алма-Ата, "Мектеп", 1976.
- Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно отсталых детей. СПб., 1903.
- Трошин Г.Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и аномальных детей. Изд. школы-лечебницы др. мед. Трошина Г.Я., 1915.
- Филипп Ж. и Поль-Бонкур Г. Воспитание ненормальных детей. М., 1911.
- Штрамайер В. Психопатология детского возраста. М., Госизд., 1926.

NÜRMIKUTE MITTEVERBAALSE SUHTELEMISE

ISEÄRASUSED

E. V i i t a r

J. Orn iseloomustab suhtlemist kui inimelu üht fundamentaalsemat ja universaalsemat nähtust, inimliku olemise niisamasugust paratamatut ja alatist tingimust kui töögi. Selle kaudu astub indiviid suhetesse teiste inimestega, inimekonna vaimse ja materiaalse kultuuriga. Inimeseks kujunetakse, inimene ollakse ja tunnätatakse ennast ja teisi inimestega suhtlemises (J. Orn 1975).

Suhtlemist võib vaadelda ka kui indiviidide vastastikuse tegevuse protsessi. Inimese tegevus aga on alati seotud tema mõtlemisega ning sõltub selle tasemest ja mõtete edasiandmise võimalustest. Universaalseimaks suhtlemis- ja mõtlemisvahendiks peetakse keelt. Kõne aga on keele kasutamise protsess inimese suhtlemise ja tegevuse mistahes juhtudel (K. Toim 1972).

Kõne on kahtlemata üheks tähtsamaks, kuid siiski mitte ainukeseks suhtlemisvahendiks. Suhtlemispsühholoogia seab tähtsale kohale kõigi suhtlemisvahendite valdamise. Nagu märgib H. Mikkin, ei piisa kõne ja loomuliku keele tundmisest, kui on vaja valetajat eristada tõtt rääkijast; kui on vaja iga hinna eest kedagi ümber veenda; kui tuleb rääkida inimesega, kes ei taha meid mõista; kui on vaja tõmmata endale teise inimese küllalt intensiivset tähelepanu, et see, mis meil talle öelda on, tema kõrvust mööda ei libiseks (H. Mikkin 1975).

Oma kõnele vajaliku mõjususe ja ilmekuse andmiseks kasutab inimene mitmesuguseid paralingvistilisi (intonatsioon, mitmed hääletsused, nagu naer, nutt, köha, keelelaksutamine jne.) ja mitteverbaalseid suhtlemisvahendeid (silmade ilme, pilgu suund, näoilme, suhtlejatevaheline distants, pealiigutused, poos, žestikuleerimine, inimese välimus, sealhulgas riided, soeng, ehted, prillid jne.): Kogu selle suhtlemisvahendite kompleksi omandab inimene spontaanselt ning loomulikult igapäevase kommunikatiivse tegevuse protsessis, teadvustamata seejuures, milliseid suhtlemisvahendeid ta

selleks kasutab. Suhtlemistehnika pole tema jaoks eriline probleem. Kuid küllalt sageli võime kohata ka isikuid, kes tõmbavad endale tähelepanu oma vestlusviisi eripäraga, nad "kõnelevad" kätega. Nende näoilme on väga väljendusrikas ja kiiresti vahelduv. Me ei kuule nende kõnet, kuid ometi mõistame, et partnerite vahel toimub huvitav keskustelu? On ilmne, et ka nemad kasutavad mitteverbaalseid suhtlemisvahendeid ja ometi me ei mõista neid. Kes on need inimesed ja kuidas toimub nendevaheline suhtlemine? Sellele küsimusele püütaksegi järgnevalt lühidalt vastata.

Teatavasti matkib laps kõnelema hakates ümbritsevate inimeste kõnet. Küllalt tihti võime aga kohata lapsi, kelle kõne ei vasta nende eale. Selle üheks põhjuseks võib olla kuulmise täielik või osaline puudumine. Täieliku kuulmiskao puhul on laps kurt, ta ei kuule ümbritsevat kõnet ega õpi seda jäljendama ning jääb tummaks.

Osalist kuulmiskadu nimetatakse nürmuseks ja selle defektiga lapsi nürmikuteks. Nürmus pidurdab suuremal või vähemal määral kõne arengut.

Antud juhul tuleb juttu ainult kurtidest ja raske nürmusega lastest, kes ei taju normaalse tugevusega kõnet, kuulavad ainult valikõnet ja sedagi sageli ainult kõrvaleta juures. Nimetatud kategooriatesse kuuluvate inimeste puhul ilmnevad kõige selgemini kuulmispuuetega laste mitteverbaalse suhtlemise iseärasused.

Kuulmiskahjustuse mõju lapse kogu psüühilisele arengule on suurel määral tingitud just suhtlemise tehnilistest raskustest. Kommunikatsioonilaktis osalevad isikud peavad olema võimalised ühelt poolt informatsiooni (teadet) edasi andma, teiselt poolt seda vastu võtma. Tavalistes, normaalses tingimustes täidab sidekanali osa suhtlemispartneritevaheline õhuruum. Teate edasiandmise põhiliseks vahendiks on verbaalne kõne (vastavad helisignaamid) ning abivahenditeks paralingvistilised ja mitteverbaalsed suhtlemisvahendid. Adressaat võtab informatsiooni vastu sidekanali kaudu põhiliselt kuulmise teel, mida täiendab nägemine. Raske kuulmiskahjustuse korral tekivad tõsised häired eelkõige kommunikatsioonilakti sidekanalis. Kontakt partnerite vahel raskeneb või muutub võimatuks, sest adressaat ei suuda kuulmise teel põhiinformatsiooni rahuldavalt vastu võtta.

Nagu märgib F. F. Rau, suudavad I ja II grupi kurdid

(L. V. Neimani klassifikatsioon) soodsates tingimustes tajuda kõne teatud komponente (eelkõige täishäälikuid, kõne rütmi, lausete ja sõnade hääldamise tempot, pause). III ja IV grupi kurdid tajuvad teatud eeltreeningu ning vastava võimaluse korral intonatsiooni melodiat, eristavad sõnades mõningaid foneeme ning suudavad vastu võtta üksikuid tuttavaid sõnu ja fraase. Raske nürnusega lastel suurenevad kuulmisäilmete kasutamise võimalused suhtlemisprotsessis veelgi (F. F. Rau 1973). Kuid eeltoodu põhjal on selge, et niisugune kuulmine ei saa rahuldada kontaktivajadusi.

Kuulmisanalüsaatori funktsioneerimise puudulikkus põhjustab nägemisanalüsaatori töö aktiveerimise vajalikkust. Suhtlemise aluseks saavad põhiliselt visuaalselt tajutavad signaalid: verbaalse kõne oraalsed kujutised ja mitteverbaalsete suhtlemisvahendite komponendid, mida teatud määral täiendavad akustilised suhtlemisvahendid.

Eeltoodu on aluseks ka kurtide ja raske nürnusega laste suhtlemise iseärasustele. Need lapsed on sunnitud kohanema defektiga ning leidma võimaluse suhtlemisvajaduse rahuldamiseks. Enne kui neil osutub võimalikuks omandada universaalseim mõtlemis- ja suhtlemisvahend - verbaalne kõne -, kompenseerivad nad selle puudumist mitteverbaalsete suhtlemisvahendite kasutamisega. Nii jõuavadki kurdid ja raske astme nürmikud viipekeele (miimilis-žestikulatoorse kõne) omandamiseni. Arengu varastel etappidel loovad raske kuulmispuudega lapsed ise vahendeid (žeste), mis aitavad neil suhelda ümbritsevate inimestega. Algul on need žestid primitiivsed ja nende hulk väike, kuid järk-järgult laieneb laste suhtlemisring, neil tekib kontakt ka teiste kurtide ja raske astme nürmikutega, seoses sellega suureneb mitteverbaalsete suhtlemisvahendite hulk ja täiustub nende kasutamise oskus. Nii kujuneb välja omapärane viipekeel, mille põhielementideks on reaalseid mõisteid tähistavad märgid - žestid. Neid žeste moodustatakse põhiliselt käe (käte) ja sõrmede liigutuste abil. Pea ja keha võtavad viipleimisest osa passiivselt: mõningate mõistete edasiandmisel puudutatakse neid teatud kindlal viisil. Suurele osale žestidest kaasneb vastav miimika. On ilmne, et näoilmel on viipekeeles suhtlemisel tähtaunduvalt suurem osa kui suulise verbaalse suhtlemise puhul (G. L. Zaitseva, N. F. Slezina 1971). Tekib küsimus, kas

viipekeelel on ka oma grammatiline struktuur, pole ju siin välteid, käändeid, pöördede jne., see tähendab - pole morfoloogiat. Nõukogude keeleteaduses aga märgitakse, et on mõningaid keeli, näiteks hiina keel, kus grammatika põhiras- kus on süntaksil. Keeleteadlased on tulnud järeldusele, et keele grammatiline struktuur on võimalik ka ilma morfoloo- giata, kuid mitte ilma süntaksita. Ja tõepoolest, verbaalset kõnet mitteoskavate kurtide viipekeelel on oma kindel süs- teem - oma süntaks. Žestikeele süntaksil on terve rida ise- ärasusi, mis ilmnevad lause moodustamise omapäras. Kurt või raske astme nürmik kujutab viipekeeles kõigepealt eset, mil- lest tuleb juttu, tunnust tähistav märk antakse edasi peale eset, mida see iseloomustab (mitte "punane pall" vaid "pall punane"). Objekti, millele on suunatud tegevus, kujutatakse alati enne kui tegevust ennast. (Näiteks lause "Ma nägin huvitavat filmi" antakse edasi viipekeeles nii: "Minu film huvitav nägema") Žestikeele grammatika selline omapära kan- dub hiljem sageli üle ka verbaalsele kõnele ning on raskete kuulmispuuetega lastele iseloomuliku agrammatismi üheks põh- juseks, mille kõrvaldamisega tuleb õpetajatel tõsis- t vaeva näha.

Viipekeele leksikaalse külje uurimine näitab, et žes- tidega on võimalik kujutada konkreetseid esemeid, nähtusi, tegevusi. Abstraktsete mõistete edasiandmiseks praktiliselt võimalus puudub.

Kõige eeltoodu põhjal võib järeldada, et kurtide vii- pekeel on väga omapärane suhtlemisvahend, mida ei saa kau- geltki nimetada universaalseks. Kuid vaatamata sellele on ta verbaalset kõnet mittevaldavatele kurtidele ja nürmikutele põhiliseks mõtlemis- ja suhtlemisvahendiks, täites seega keele kahte põhifunktsiooni.

Viipekeelt omandab kurt ja raske astme nürmik n. ö. "loomulikult teel" suhtlemise kaudu. Eriõppeasutusse (eri- lasteaed, erikool) astumise hetkest hakkab ta aga õppima verbaalset kõnet. Need kaks keelelist süsteemi on väga tihe- das vastastikusel seoses. Omandanud mingi sõna, püüab kurt õppimise algetapil kujutada seda vastava žesti abil, sest ta on harjunud mõtlema kujunditega. Praktika näitab, et algul avaldab viipekeel verbaalsele kõnele väga suurt mõju, muu- tes selle agrammatiliseks, sest kurtid kasutavad sõnu alg-

vormis, moodustavad lauseid žestikeele grammatika baasil.

Keele omandamise käigus läheb kurt üle tunnetuse meeleliselt astmelt abstraktsele mõtlemisele. Verbaalne kõne võimaldab tal astuda kontakti ühiskonnaga, kuid see ei tähenda, et kurt või raske astme nürmik loobuks täielikult viipekeele kasutamisest. Suheldes inimestega, kellel on samuti tugev kuulmiskahjustus, kasutab ta endiselt žestikeelt. Kuid siiski on toimunud kvalitatiivne muudatus: kurt mõtleb sõna abil. Artikuleeritava kõne, daktüloloogia (sõrmenntähestik) ja kirjajaliku kõne kõrval on viipekeel muutunud põhilisest suhtlemisvahendist ainult üheks mõtete väljendamise võimaluseks. Vaatamata viipekeele ebatäiuslikkusele, on seda siiski kergem tajuda põhianalüsaatori, nägemise, kaudu. Verbaalse kõne omandamine viib kvalitatiivselt uute seoste tekkimisele: nüüd tajub kurt žesti kui sõna tähistavat märki ja tõdeb, et kõikide kujutluste ja mõistete (abstraktsete) jaoks polegi žesti, neid on kergem edasi anda sõrmenntähstite abil. Teda ei rahulda enam ka viipekeele grammatika, mis ei võimalda väljendada mõtteid nii täpselt ja arusaadavalt, kui ta tahaks, ning kurt või raske astme nürmik täiendab viipekeelt verbaalse kõne baasil, tuues sisse käändeid ja pöördeid (daktüloloogia abil), normaliseerides sõnade järjekorda.

Nii kujuneb ja areneb raskete kuulmispuuetega laste viipekeel, mida peavad põhjalikult tundma ka kuuljad, kes tegelevad nende õpetamise ja kasvatamisega või töötavad tõlkidena kurtide ühingutes. Kurtide suhtlemispsühholoogia teadmine võimaldab õpetajatel teadlikult suunata mitteverbaalse suhtlemise kõikide komponentide kasutamist. Nii õpetaja kui ka tõlk peavad teadma, millisel arenguetapil on ükski tema õpilastest või kuulajatest; peavad tundma, milline on suhtlemisvahendite kvaliteet ja mõtlemisprotsesside eripära antud etapil.

Koos verbaalse kõne omandamisega omandavad kuulmispuuetega lapsed ka seda saatvad mitteverbaalsed suhtlemisvahendid.

Nagu näitavad vastavad uuringud, peegeldub kuulmiskahjustuse mõju ka paralingvistiliste ja mitteverbaalsete suhtlemisvahendite kasutamise omapäras. Järgnevalt vaadeldaksegi veidi lähemalt neid iseärasusi.

Paralingvistilised vahendid. Paralingvistiline into-

natsioon väljendub hääletooni üldises kõrguses, üldises tugevuses, moduleerimise üldises diapsoonis jne. (H. Mikkin 1975). Intonatsiooni kujunemise eelduseks on kuulmisanalüsaatori normaalne funktsioneerimine, mis võimaldab lapsel kuulda ümbritsevate inimeste kõnet, õppida reguleerima oma hääle tugevust ja kõrgust. Kurte ja raske nürmusega lapsi õpetatakse spetsiaalsete harjutuste kaudu jälgima ja reguleerima oma hääle tugevust ja kõrgust, modulatsiooni diapsooni, kujundatakse nägemisele ja kinesteetilisele tundlikkusele tuginevaid enesekontrolli võtteid.

Kuid vaatamata sellele on raskete kuulmispuuetega laste hääle kõla sageli tuhm, hääletoon liialt kõrge või madal (ei ole vastavuses eaga), hääli liiga tugev, intonatsioon monotoonne, sest lapsed püüavad rääkida nii, et nad ise kuulaksid oma kõnet.

Hääliitsused (vokalisatsioonid - naer, nutt, kõha, ohkamine, ähkimine, keelelaksutamine) ja mittekeelelised häälikukombinatsioonid (mhm!, hm!), samuti teised respiratoorselt ning suu abil tekitatavad helid muutuvad raskete kuulmispuuetega laste jaoks ainult nähtavateks signaalideks, kaotades oma akustilise sisu.

Mitteverbaalsed suhtlemisvahendid. Traditsiooniliselt vaatleme nende seast kõigepealt silmi. Seejuures tuleb esmalt pöörata tähelepanu silmade ilmele. Nagu märgib H. Mikkin, tahaks terve mõistus selle suhtlemisvahendi kõige tähtsamale kohale seada, vähemalt mitteverbaalsete vahendite hulgas. Kahjuks aga on silmade ilme senini teaduslikule uurimisele täiesti kättesaamatuks ja püüdmatuks jäänud, kui mitte arvestada üksikuid uurimusi pupilli suuruse kohta (H. Mikkin 1975). See kehtib ka kuulmispuuetega laste silmade uurimise osas.

Huvi pakub ka pilgu suund ja pilkkontakt kahe partneri vahel. Kurdid ja raske astme nürmikud on sunnitud informatsiooni vastu võtma põhiliselt nägemise abil, mis määrab ka pilgu suuna. Kuulmispuuetega laste puhul tuleb eraldi vaadelda rääkija-saatja ja "kuulaja"-vastuvõtja pilgu suunda. Informatsiooni saatja pilk on tavaliselt suunatud vastuvõtja näole. Rääkija nägu (suu) on pööratud vastuvõtja poole, et viimasel oleks kergem suult lugeda. Samal ajal jälgib kõneleja "kuulaja" näoilmet, eelkõige aga silmade ilmet,

mille järgi on võimalik otsustada, kas partner suutis teate vastu võtta, kas ta üldse loeb suult või on katkestanud kontaktteerumise. "Kuulaja"-vastuvõtja pilk on suunatud rääkija suule. Mida suure pingutust nõuab teate sisu vastuvõtmine (reaalsele situatsioonile mittevastav informatsiooni sisu, raske sõnastus, vähetuntud sõnavara, halb valgustus jne.), seda pingsamalt jälgib kuulmispuuetega laps rääkija suud, seda harvemini esineb isegi hetkelist pilgu suuna muutmist.

Loomulikult esineb kuulmispuuetega laste suhtlemisel ka pilkkontakti, kuid see võib põhjustada verbaalse kontakti katkemise, sest vastuvõtja muudab sel hetkel pilgu suunda ning lakkab suult lugemast. Pilkkontaktid on üldiselt kurtidel ja raske nürmusega lastel harvemad ja lühiajalisemad kui kuuljatel.

Näoilmet kui mitteverbaalset suhtlemisvahendit on kuuljate puhul küllalt põhjalikult uuritud psühholoogia alguspäevist peale. Võime ühelt poolt eristada tunnuseid (neutraalne, lõdvestatud, pingul), teiselt poolt kindlaid näo väljendeid, mis peegeldavad inimese psüühilisi seisundeid ja emotsionaalseid reaktsioone (H. Mikkin 1975).

Kuulmispuuetega laste puhul tuleb öelda, et nende nägu on väljendusrikkam manuaalse suhtlemise korral. Miimika täiendab suurel määral viipekeelt ning omab seal olulist kohta. Kontakti raskused verbaalses suhtlemises kutsuvad esile ka teatud iseärasused emotsioonide peegeldamisel näoilmes. Kuulmispuuetega laps - saatja - püüab teadet anda edasi võimalikult neutraalse ilmega, et suult lugemine oleks kergem. Vastuvõtja jälgib tähelepanelikult rääkija suud ning alles peale informatsiooni teatud osa vastuvõtmist väljendab oma emotsioone, millest tuleneb reaktsiooni teatud hiilinemine. Üldiselt peetakse kuulmispuuetega laste nägusid suhteliselt amiimilisteks.

Mitteverbaalsete suhtlemisvahendite hulka tuleb arvata ka prokseemika - ruumi kasutamine suhtlemispartnerite poolt.

Füüsilise distantsi vaatlemisel eristatakse nelja lähenemise-kaugenemise staadiumi (E. Haali andmed ameeriklaste kohta):

- intiimne distants (intiimsuhtlemine): lähedane 0 - 15 cm, kauge 15 - 45 cm;

- personaalne distants (isiklikus vestluses): lähedane 45 - 75 cm, kauge 75 - 120 cm;
- sotsiaalne distants (ametialases suhtlemises): lähedane 1,2 - 2,1 m, kauge 2,1 - 3,6 m;
- publiku-esineja distants: lähedane 3,6 - 7,6 m, kauge üle 7,6 m (H. Mikkin 1975).

Ka raske kuulumispuudega laste suhtlemise uurimisel võib täheldada neid nelja lähenemise-kaugenemise staadiumi. Kuid suhtlemispartneritevaheline kaugus omandab siin ka oma spetsiifilise tähenduse ning seostub suurel määral suult lugemise vajadusega. Mida suuremaks muutub distants, seda raskemaks muutub ka suult lugemine, mis eeldab häälikute nähtavate oraalsete kujutiste täpset visuaalset fikseerimist. Eeltoodud klassifikatsiooni alusel välja toodud neljast lähenemise-kaugenemise staadiumist osutuvad kõige soodsamaks suult lugemise jaoks personaalne distants (45 - 120 cm) ja sotsiaalse distantsi lähedasem staadium (1,2 - 2,1 m). Antud juhul peetakse optimaalseks distantsiks 1,5 - 2,0 m. Õpilaste suhtlemine pedagoogidega kuulub ametialase suhtlemise alla. Kui vastav kontakteerumine toimub tunnis, siis sõltub õpetaja ja õpilase vaheline kaugus suurel määral sellest, kus õpilane istub, klassi suuruselt jne. Sellisel juhul võib kaugus aeg-ajalt olla ka sotsiaalse distantsi maksimumi piires või isegi mõnikord ületada seda (3,6 - 4 m). Klassivälisel suhtlemisel arvestavad mõlemad suhtlemispartnerid, nii pedagoog kui õpilane, visuaalse kontakti vajalikkust ja seda soodustavaid faktoreid ning vähendavad kaugust kuni personaalse distantsi lähema staadiumini (45 - 75 cm).

Publiku-esineja distantsi puhul muutub suult lugemine väga raskeks, seda eriti kaugema staadiumi korral (üle 7,6 m). Kuid nii koolis kui ka väljaspool kooli tekib raskete kuulumispuuetega lastel aeg-ajalt vajadus osaleda üritustes, mis eeldavad sellist distantsi. See seab ürituste organiseerijate ette ülesande: arvestada kurtide ja raske nürmu-sega laste kontakteerumise võimalusi ning vastavalt sellele kompenseerida suult lugemise raskused, mis tekivad suure distantsi tõttu, muude suhtlemisvahendite ja suhtlemist kergendavate abinõude rakendamise kaudu. Seoses sellega varus-

tatakse kurtide ja nürmikute koolide saalid akustilise võimendusaparatuuriga, et lastel oleks võimalik kõne vastuvõtmisel lisaks visuaalsele tajule ära kasutada ka oma kuulmissäilmäd. On ka olukordi, kus esineja on sunnitud kasutama viipekeelt kui suhtlemisvahendit.

Seega tuleb ära märkida, et raske kuulmispuudega inimeste puhul avaldab suhtlejatevaheline distantss suurt mõju suhtlemisvahendite valikule ja kasutamise iseloomule.

Suhtlemise ajal võib ka nurk vestluspartenrite vahel olla erinev. Nii näiteks võib kahekesi laua ääres istuda kõrvuti, nurgeti ja vastamisi. Nelja silma all vestluse jaoks, nagu näitavad eksperimendid, on neist kolmest kuulajate puhul kõige sobivam nurgiti asend, nii et pilkkontaktiks tuleks mõlemal pead pöörata (H. Mikkin 1975).

Raskete kuulmispuuetega laste suhtlemisel võib täheldada, et kõige enam kasutatakse sellist vestluspartneritevahelist nurka, mis on suult lugemiseks kõige soodsam, selleks osutub vastamisi istumine. Loomulikult sõltub kõik olukorrast, milles vestlus toimub. Kuid ka kõrvuti istumise korral pöörduvad kurdid ja nürmikud vestluspartneri poole, nii et suult lugemine oleks kergem, s. t. asetuvad nurgeti.

Kokkuvõttena võib raskete kuulmispuuetega laste mitteverbaalse suhtlemise iseärasuste kohta öelda, et antud juhul on peatunud ainult mõningatel mitteverbaalse suhtlemise elementidel. Tegelikult on see probleem tunduvalt laiem ning vajab kindlasti veel edaspidist sügavamalt uurimist.

Käesoleva töö põhjal võib teha järelduse, et raske kuulmiskahjustuse mõju peegeldub ka suhtlemisvahendite valikus ja nende kasutamise omapäras.

Kurdid ja raske nürmusega lapsed kasutavad olenevalt olukorrast kahte liiki mitteverbaalseid suhtlemisvahendeid: viipekeelt ning verbaalset kõnet saatvaid paralingvistilisi ja mitteverbaalseid suhtlemisvahendeid. Esimene neist kujutab endast kindlat märkide süsteemi, millel on oma grammatiline struktuur, oma süntaks. See on omapärane suhtlemisvahend, milles realiseeruvad kõne kaks põhifunktsiooni. Teises aga sisalduvad samad elemendid, mis kuuljate suhtlemiseski, kuid nende kasutamise omapära on tingitud kuulmiskahjustusest ja selle kompenseerimise vajadusest.

Kasutatud kirjandus

Mikkin, H. Lühike ülevaade mitteverbaalsest suhtlemisest.
- "Nõukogude Kool", 2, 1975.

Orn, J. Interpersonaalsete suhete hindamine õpilaste poolt
kui pedagoogiline probleem. Kandidaaditöö. Tar-
tu, 1975.

Toim, K. Kõne mõistmine. - "Nõukogude Kool", 1, 1972.

Зайцева Г.Л., Слезина Н.Ф. Мимико-жестовая речь глухих. Пси-
хология глухих детей. Под. ред. Соловьева И.М.,
Шиф Ж.И., Розановой Н.В., Яшковой Н. В., М.,
1971.

Рау Ф.Ф. Устная речь глухих. М., "Педагогика", 1971.

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Э. Вийтар

Р е з ю м е

В данном исследовании рассматриваются две категории средств невербального общения, которыми пользуются глухие и слабослышащие с тяжёлыми нарушениями слуха: жестовая речь глухих как система значимых знаков и невербальные средства общения, сопровождающие словесную речь.

При исследовании средств общения глухих и слабослышащих с тяжёлыми нарушениями слуха выясняется, что качество их жестовой речи изменяется в соответствии с овладением словесной речью. По мере общения с другими детьми, имеющими нарушения слуха, расширяется количество жестов. Овладение грамматическим строем речи отражается и в жестовой: глухие строят предложения по примеру вербальной речи, дополняют речь грамматическими формами, передавая их с помощью дактилологии. С изменением качества жестовой речи и овладением словесной речью изменяется и образ мышления глухих: они переходят от чувственного познания к абстрактному мышлению.

Глухие и слабослышащие пользуются в общем теми же невербальными средствами общения, сопровождающими словесную речь, что и слышащие, но необходимость чтения с губ и неполноценность слуха накладывают свой отпечаток и на способ невербального общения.

Слышащий ребёнок овладевает комплексом невербальных средств общения параллельно с овладением словесной речью. Ребёнка с тяжёлыми нарушениями слуха приходится специально обучать умению регулировать силу своего голоса, модулировать интонацию и т.д. Нужно также учесть, что в восприятии этих детей зачастую утрачивается акустическая сущность многих паралингвистических средств общения, которую они могут усвоить только в результате соответствующего обучения.

INTERPERSONAALNE PERTSEPTSIOON AUTOSOTSIO-
METRIA PÕHJAL

T. A u n a p u u

Ühiskond ei koosne indiviididest, vaid suhete kogusum-
mast, milles need indiviidid üksteist mõjutavad (I. Kon
1971). Inimese maailm on sotsiaalne maailm, eelkõige inimes-
te ja inimsuhete maailm. Suhtlemisel mõjutatakse teisi ini-
mesi ja võetakse vastu mõjutusi nendelt.

Kuna suhtlemine algab juba väikelapseeas, jätkub koolis
ning edasi kogu elu vältel, siis on kindel, et kõige vastu-
võtlikumas eas, s. o. lapsena ja noorukina saab tulevane
täiskasvanu tohutult palju mõjutusi, mis kujundavadki temast
nii- või teistsuguse inimese.

Pedagoogika on üks vähestest inimtegevustest, mis on ja
toimub suhtlemises (J. Orn 1972). Iga kasvataja peaks tead-
ma, millised on tema kasvandike omavahelised (interpersonaal-
sed) isiklikud suhted, et oleks võimalik õpetada õpilasi
suhtlema ning õpilaste omavahelise suhtlemise kaudu kasvata-
da häid iseloomuomadusi ja tervet ellusuhtumist. Õpilasteva-
helistel isiklikel suhetel on oluline tähtsus nii isiksuse
kui ka ühtse kollektiivi kujundamisele: nad tingivad paljus-
ki õpilaste emotsionaalse enesetunde klassis. Meeldivad vas-
tastikused suhted on pinnaseks selliste isiksuse omaduste ku-
junemisele nagu sõbralikkus, seltsivus, heasüdamlikkus; eba-
meeldivad suhted tingivad kinnisuse, usaldamatuse inimeste
vahel jne. (J. Kolomini 1963).

Õpilase isiksuse kujunemisele kollektiivis saab kaasa
aidata vaid sel juhul, kui õpetaja teab, millised tegurid mõ-
jutavad üksiku õpilase asendit (staatust) suhtlemissüsteemis
ja suhete iseloomu grupis.

Inimese tunnetamine inimese poolt kui kasvatusel tingi-
mus ei piirdu ainult suhtega õpetaja - õpilane. Veelgi suu-
remat tähelepanu pälvidavad need tingimused suhetes õpilane -
õpilased. On ikkagi alust eeldada, et õpetaja on võimeline
õpilasi küllalt põhjalikult tundma ja sellega oma suhteid
õpilastega reguleerima.

Õpilaste interpersonaalsete suhete kujunemisel, nende

dünaamikas ja nende mõjus kollektiivi liikmetele etendab määravat osa interpersonaalne pertseptsioon. Interpersonaalse pertseptsiooni all mõistetakse inimestevahelises suhtlemises asetleidvat üksteise tajumist, mõistmist ja hindamist (J. Orn 1972). Lähtudes sellest, et interpersonaalseid suhteid võib mõista kui vastastikuse tegevuse objektiivse struktuuri subjektiivset väljendust, võib interpersonaalse pertseptsiooni ilminguid pidada üheks indikaatoriks, mis väljendab kasvatustöö iseloomu kollektiivis (J. Orn 1974). See, mida kasvataja kollektiivi kujundades eriti rõhutab õpilastes, avaldab mõju ka õpilaste vastastikustele hinnangutele. Muidugi ei ole kasvataja mõju seejuures otse- ja ühetähenduslik. Kuivõrd aga õpilased ise tajuvad oma suhteid adekvaatsetena tegelikkusega? Saab ju mingi objektiivne staatus mõjutada õpilast ainult sedavõrd, kuivõrd ta seda subjektiivselt läbi elab. Samuti on oluline, missugune tähendus teiste suhtlemisele omistatakse, seega: kuidas nendes suhtutakse. Nagu eespool mainitud, ei mõjuta isiksuse arengut niivõrd suhted, kui nende tajumise oskus ja selle omistatav tähendus, mis aga peegeldab oskust määrata oma asendit klassikollektiivis. Samuti avaldab isiksuse arengule mõju ka see, millisena ta kujutab teda ümbritsevate inimeste omavahelisi suhteid, mis kajastuvad temas kui kasvatuskollektiivi emotsionaalne kliima. Seetõttu on äärmiselt oluline, et iga õpilane tajuks adekvaatselt mitte ainult oma asendit klassikollektiivis, vaid ka kaasõpilaste omavahelisi isiklikke suhteid (E. Viitar 1976).

Seega järeldub kõigest eelnevast, et inimeste vastastikuse tunnetamise nähtused kuuluvad reaalsesse kasvatusprotsessi ja on seega kasvatus-tingimuseks. Kasvatuses osalevate inimeste, nii kasvatajate kui kasvandike jaoks on informatsioon üksteisest hädavajalik.

Õpilaste suhteid mõjutavaid tegureid on meil viimastel aastatel küllalt laialdaselt uuritud nii tavaliste üldhariduslike koolide baasil kui ka erikoolides. Uurimismeetodina on kasutatud sotsiomeetrilist testi, milles sotsiomeetrilise testi küsimuste kõrval on kasutatud ka pertseptsioonküsimusi (mis sa arvad, kes sind valib ...), millega on püütud kindlaks teha, kas antud õpilane suudab õigesti hinnata oma staatust kaaslaste hulgas või mitte.

Kuidas õpilane näeb oma kaasõpilaste suhteid, seda on traditsioonilise sotsiomeetrilise testiga mõõta küllaltki keerukas. Parema tulemuse annab autosotsiomeetria.

Sotsiomeetrilise testi ja pertseptsiooniküsimuste kasutamisel jääb uurija väliseks vaatlejaks, kes summeerib üksikutelt katseisikutelt saadud andmed. Et saada esmast informatsiooni empiirilisest materjalist interpersonaalse pertseptsiooni kohta, selleks on sotsiomeetriline test adekvaatne meetod. Saadud omavaheliste suhete struktuur ei pruugi aga olla adekvaatne õpilaste poolt nähtud struktuuriga. Autosotsiomeetria kui meetod võimaldab näha, kuidas tajuvad õpilased oma kaasõpilaste asendit ja milline on nende arvates omavaheliste suhete struktuur. Autosotsiomeetriaat meetodina on kasutanud J. Kolominski (1971). Meie vabariigis võib lugeda 1975.a. läbiviidud uurimust esimeseks selle meetodi katsetuseks (T. Aunapuu 1975).

Autosotsiomeetrilisteks nimetatakse selliseid omavaheliste suhete uurimise meetodeid, milles uuritavad ise "möödavad" oma kaaslaste suhtumist üksteisesse ja uuritavaisse endisse, otseselt või kaudselt määravad nad oma ja kaaslaste asendi omavaheliste suhete süsteemis (J. Kolominski 1976). Kuna sotsiomeetrilise testi tulemustest koostab uurija sotsiogrammi, kus kujutatakse graafiliselt interpersonaalseid suhteid, siis on võimalik autosotsiomeetrilise uurimise raames lasta õpilastel täita autosotsiogrammid.

Seega saadakse palju õpilaste poolt koostatud struktuurikujutisi, mille adekvaatsust sotsiomeetrilise testiga väljaselgitatud struktuuriga võrreldakse. Õpilaste poolt koostatavat sotsiomaatriksit võib pidada vaheetapiks pertseptsioonitesti ja õpilaste poolt koostatud sotsiogrammi vahel. Selle meetodi puhul peavad katseisikud andma hinnangu kaasõpilaste omavahelistele suhetele, kuid nendelt ei nõuta antud juhul suhete tajumise terviklikkust, vaid vaja on tajuda kollektiivi iga üksiku liikme suhtlemist teisega ning nende suhete hindamist. Sotsiogramme koostamine aga nõuab katseisikutelt kollektiivi tervikliku struktuuri tajumist ja suhete hindamist ning selle kujutamist graafiliselt (E. Viitar 1976). Seega mõõdab autosotsiomeetria pertseptsiooninähtust veidi sügavamalt, andes võimaluse mõõta lisaks oma asendi hindamisele veel kaasõpilaste suhete adekvaatset hindamist.

Kasutades sotsiomeetrilist testi ja autosotsiomeetrilisi meetodeid, prooviti käesolevas töös leida vastused järgmistele küsimustele:

1. Kuivõrd õigesti tajutakse kaasõpilaste interpersonaalseid suhteid? Milliseid suhteid, kas positiivseid või negatiivseid, tajutakse adekvaatsemalt?
2. Kas oma asendi ja kaasõpilaste asendi hindamise oskus on sõltuvuses õpilaste staatusest ja soost?
3. Kas suhtlemise aktiivsus mõjutab oma asendi hindamist?
4. Kas vanema kooliea õpilaste omavahelistes suhetes on tervalt välja kujunenud äärmuslikud staatused?
5. Kas valikute andmise ja valikute saamise vahel on seos?
6. Kellele annavad oma positiivsed ja negatiivsed valikud äärmuslike staatustega õpilased?
7. Kumb sugupool on suhtlemises aktiivsem ja kas aktiivsus suhtlemises avaldub ka vastava sugupoole arvulises ülekaalus äärmuslikes staatustes?

Uurimuses kasutati järgmisi sotsiomeetrilisi ja autosotsiomeetrilisi teste:

1. TRÜ pedagoogika kateedri poolt väljatöötatud saladuse pühendamise katse, mis kujutab endast valiku- ja pertseptsioonitesti kombinatsiooni. Test mõõdab nii positiivseid kui ka negatiivseid suhteid, valikuid teevad katseisikud ainult isiklikust positsioonist lähtudes. Valikute arv antud testis on piiramata, kuid valida võib ainult oma klassikaaslasti.

2. Neil katseisikutel, kes täitsid sotsiomeetrilise testi, paluti joonestada sotsiogrammid, kuhu tuli märkida vähemalt 10 oma klassikaaslast ja tingimata ka iseennast. Õpilastele tutvustati sotsiogrammi koostamise põhimõtteid, näide kirjutati tahvlile ja jäeti sinna katse lõpuleviimiseni. Vajaduse korral anti täiendavaid seletusi. Kõik seletused anti suuliselt katse korraldaja poolt.

Nimetatud testid viidi läbi 351 vanema klassi õpilasega erinevatest koolidest. Tööga said õpilased küllaltki kergesti toime. Ülesannet mõisteti. Enamus õpilastest kulutas testide täitmisele 60 - 80 minutit.

Andmete analüüsi käigus jagati õpilased 3 staatusgruppi: kõrge, madal ja keskmine, viimasest toodi vajaduse korral eraldi välja isoleeritud ja konfliktseted.

Gruppidesse jagamisel võeti aluseks positiivsete valikute aritmeetiline keskmine (\bar{x}_1) ja negatiivsete valikute aritmeetiline keskmine (\bar{x}_2), mis avaldati valemist

$$\bar{x} = \frac{\sum x}{n},$$

kus x on õpilaste poolt saadud valikute arv ja n on vastava klassi õpilaste arv.

Telseks arvuliseks näitajaks võeti positiivsete valikute standardhälve (σ_1) ja negatiivsete valikute standardhälve (σ_2), mis arvutati valemist

$$\sigma = \sqrt{\frac{n \sum x^2 - (\sum x)^2}{n^2}},$$

kus x on õpilaste poolt saadud valikute arv ja n on õpilaste arv klassis (K. Ramul 1965).

Grupid on järgmised:

1. Kõrges staatuses on õpilased, kes said positiivseid valikuid kas võrdselt või rohkem kui $\bar{x}_1 + 1,5\sigma_1$ ja negatiivseid valikuid kas võrdselt või vähem kui $\bar{x}_2 - 1,5\sigma_2$.
2. Madalas staatuses on õpilased, kes said positiivseid valikuid kas võrdselt või vähem kui $\bar{x}_1 - 1,5\sigma_1$ ja negatiivseid valikuid kas võrdselt või rohkem kui $\bar{x}_2 + 1,5\sigma_2$.
3. Konfliktseteks loeti neid, kes said positiivseid valikuid kas võrdselt või rohkem kui $\bar{x}_1 + 1,5\sigma_1$ ja ka negatiivseid valikuid kas võrdselt või rohkem kui $\bar{x}_2 + 1,5\sigma_2$.
4. Isoleerituteks loeti neid õpilasi, kes ei saanud üldse ei positiivseid ega negatiivseid valikuid.
5. Õpilased, kes eespool nimetatud gruppidesse ei kuulu, moodustavad keskmise staatusgruppi.

Selgus, et kõrges staatusgrupis oli 13 % uuritud õpilastest, madalas 3,4 % ja keskmises staatuses 78,8 %. Keskmise staatusgrupi osas oli tulemus küllaltki ootuspärane.

Kõikides staatusgruppides oli nii poisse kui tüdrukuid, statistiliselt olulist ülekaalu ei olnud kummagi soo kasuks.

Järgnevalt vaadati, kuidas jaotavad oma valikuid kõrge ja madala staatusega õpilased. Selgus, et kõrge staatusega õpilased annavad positiivseid valikuid oma staatusgrupile ja keskmises staatuses õpilastele. Madala staatusega õpilasi tõrjutakse. Madala staatusega õpilased tõrjuvad oma staatusgruppi, suhtlevad keskmise staatusega õpilastega ja püüdnud kõrges staatuses õpilaste poole.

Oma asendi hindamise oskus määrati autosotsiogrammide põhjal. Selgus, et oma asendi hindamise oskus oli sõltuvuses hindaja staatusest, kuid kõik staatusgrupid ülehindavad oma asendit. Eriti raskeks osutus kõrge staatusega õpilastele oma negatiivsete suhete hindamine. Suhteliselt täpsemalt määrasid oma asendit tütarlapsed. Poisid ootasid rohkem positiivseid valikuid, kui tegelikult said; tütarlapsed vähem negatiivseid valikuid, kui said. Poiste ja tütarlaste vahelistes suhetes on aktiivsemaks poisid, kes annavad vastassoole tütarlastest rohkem nii positiivseid kui negatiivseid valikuid.

Tähelepanu äratav, et kõrges asendis õpilased saavad küll oodatust enam positiivseid valikuid, kuid adekvaatseid on nende hulgas vaid 69 %. Sellest tingitult võib esineda olukordi, kus õpilane on kõrges staatuses vaid formaalselt: sai näiteks 8 positiivset valikut, kuid samal ajal ainuski nendest kaaslastest, kellelt see õpilane positiivseid valikuid ootas, talle valikuid ei andnud. Sellised faktid peakisid õpetajatele oma õpilaste suhetes eriti huvi pakkuma, sest inimese kujunemisele ei avalda mõju mitte tema formaalne staatus kaaslaste hulgas, vaid see, millisena ta oma staatust ise ette kujutab ja läbi elab.

Suhete struktuuri hindamine valmistab üldiselt raskusi paljudele katsealustele. Sageli kujutatakse ennast suhete keskpunktina. Kaaslaste asendi hindamisel tajutakse adekvaatselt positiivseid suhteid, negatiivsete suhete hindamisega ei saa adekvaatselt toime 87 % katsealustest. Eksijaid on nii poiste kui tütarlaste hulgas võrdselt, ka ei korreleerunud õpilaste staatus kaaslaste asendi hindamise oskusega.

Käesolev uurimus näitas, et õpilaste interpersonaalsete suhete korrigeerimisega tuleks õpetajatel senisest aktiivsemalt tegelda, sest õpilaste omavahelised isiklikud suhted on

kõllaltki negatiivsed ja ka suhete adekvaatse tajumise oskus (pertseptsioon) jätab soovida.

K i r j a n d u s

- Aunapuu, T. Õpilaste interpersonaalne pertseptsioon auto-sotsiomeetria põhjal. Diplomitöö. Tartu, 1975.
- Kon, I. Isiksuse sotsioloogia. Tln, 1971.
- Orn, J. Interpersonaalne pertseptsioon kasvatuslikust aspektist. - "Nõukogude Kool", 11, 1972.
- Orn, J. Inimeste vastastikune tunnetamine ja isiksus. - "Nõukogude Kool", 11, 1974.
- Viitar, E. Interpersonaalne pertseptsioon nürmikutel ja kõnehälvikutel. Diplomitöö. Tartu, 1976.
- Коломинский Я.Л. Экспериментальное изучение личных взаимоотношений детей в классном коллективе. М., 1963.
- Коломинский Я.Л. Социально-психологические проблемы взаимоотношений в малых группах и коллективах. - "Вопросы психологии", 1971, № 6.
- Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976.
- Рамуль К.А. Введение в методы экспериментальной психологии. Tartu, 1965.

ИНТЕРПЕРСОНАЛЬНАЯ ПЕРЦЕПЦИЯ НА ОСНОВЕ АВТОСОЦИОМЕТРИИ

Т. Аунапуу

Р е з ю м е

В настоящее время много внимания уделяется изучению личных взаимоотношений школьников, так как межличностные отношения учащихся имеют большое значение в развитии личности и при формировании целостного коллектива, обуславливая во многом эмоциональное самочувствие школьников /Я. Коломинский, 1963./. Определяющую роль в формировании межличностных отношений учащихся, в их динамике и воздействии на отдельных членов коллектива играет интерперсональная перцепция.

Основным методом изучения личных взаимоотношений и перцепции учащихся, используемым многими исследователями, можно считать социометрические тесты, содержащие вопросы выбора и перцепции. Однако традиционными социометрическими тестами довольно трудно определить, какими же в действительности представляют ученики отношения своих одноклассников. Лучшие возможности для этого даёт автосоциометрия. Этот метод позволяет увидеть, как учащиеся воспринимают положение своих одноклассников и какова структура личных взаимоотношений по мнению школьников.

В 1975 году автором статьи было проведено исследование, в котором наряду с социометрическими тестами использовались и автосоциометрические методы /Т. Аунапуу, 1975./. Одной из основных задач исследования была проверка автосоциометрии как метода изучения интерперсональной перцепции. В ходе проведения эксперимента было отмечено, что учащиеся хорошо понимают задания и составляли автосоциограммы с интересом. А из анализа результатов следует, что автосоциометрия как метод вполне может быть использован при изучении межличностных отношений школьников, так как он позволяет глубже проникнуть в механизмы интерперсональной перцепции.

NÜRMIKUTE JA KÕNEHÄLVIKUTE SUHETEST

E. V i i t a r

Kõne- ja kuulmispuuetega laste eriinternaatkoolide ees seisab väga keeruline ülesanne: kõnehälvete kõrvaldamine ja suhtlemiseks kõlbliku kõne ning selle tajumise kujundamine, kasvatades samal ajal igakülgset arenenud harmoonilist isiksust, kes on valmis aktiivseks osavõtuks ühiskondlikust elust.

Kooli ees seisvate ülesannete täitmise kogu tähtsus ja keerukus ilmneb anomaalsete laste õpetamise ja kasvatamise probleemi olemuse lähemal vaatlemisel. Ühelt poolt on antud juhul tegemist meditsiinilis-pedagoogilise ja eripsühholoogilise probleemiga, sest ilma defekti olemuse ja sellest tingitud arengu eripära täpse teadmiseteta pole võimalik välja töötada ka ravipedagoogilist süsteemi. Teiselt poolt, sotsiaalpsühholoogilisest aspektist aga tähendab anomaalsete laste paigutamine eriinternaatkooli isiksust kujundavate faktorite kogu kompleksi mõjulepääsu eripära. Kui vaadelda seda probleemi veidi lähemalt, siis ilmneb, et mingitel põhjustel tekkinud häired ekspressiivse ja impressiivse kõne arengus kutsuvad paratamatult esile ka häireid suhtlemises.

On selge, et häired inimelu nii tähtsas nähtuses nagu suhtlemine mõjutavad isiksuse kogu arengut ning jätavad oma pütseri ka tema sotsialiseerumise protsessile. Nii kõnehälvikute (kõnehäirega laps) kui ka nürmikute (kuulmispuuetega laps) jaoks valmistab suuri raskusi suhete loomine teiste inimestega. Nad jäävad paratamatult eemale ühiskonna elust ja selle kasvatavast mõjust. Anomaalia põhjustab lapse suhtelise vaimse isoleerituse ühiskonnast, mida võib veel omakorda süvendada paigutamine eriinternaatkooli. Nende probleemide lahendamine nõuab eriinternaatkoolidelt anomaalsete õpilaste kasvatamise sotsiaalpsühholoogilise aspekti sügavat tundmist. Nimetatud koolides tuleb luua selline miljöö, selline ühiskonna sotsiaalne mudel, kus anomaalsed õpilased saaksid läbi teha sotsiaalse elu kooli ning tasandada kõrvalekalded arengus. Nimetatud ülesande täitmine osutub võimalikuks väikeste gruppide ning nendes asetleidvate isiklike (interpersonaal-

sete) suhete ja nende tajumise ning hindamise (pertseptsi-ooni) mehhanismide tundmise ja teadliku juhtimise kaudu.

Inimeste suhted väikestes gruppides, isegi oma loomult puht funktsionaalsed suhted, on ühtaegu ka interindividuaalsed suhted, mis omandavad inimeste mitmekesiste emotsioonide värvingu. Grupi struktuur, selle liikmete vastastikuste suhete iseloom on indiviidi seisukohalt üldse ühiskonna omapäraseks mudeliks. Indiviidid, kes oma algruppides end vabalt ja hästi tunnevad, kannavad need tunded üle ka ümbritsevale ühiskonnale. Seevastu seal, kus inimestevahelised suhted ei laabu, suhtutakse pahatihti ka ühiskonnasse ettevaatlikumalt ja umbusklikumalt (I. Kon 1971).

Seega on võimalik anomaalsete õpilaste omavaheliste suhete tundmaõppimise ja suunamise kaudu mitte ainult kujundada isiksust ja tagada suhtlemisfunktsiooni normaliseerumist, vaid kujundada ka tema maailmavaadet ja tervet, õiget suhtumist sotsialistlikku ühiskonda. Interpersonaalsetel suhetel rajanev kasvatuslik ülesanne tingib ka nende uurimise vajaduse. Kuna nürmikute ja kõnehälvikute eriinternaatkooli õpilased viibivad enamuse ajast kooli ruumides, siis eeldatavasti omandab klassikollektiiv kasvatuskollektiivi tähenduse ja eelkõige selles kujunenud suhete iseloom mõjutab õpilaste isiksuse kujunemist.

Nimetatud kooli õpilaste suheteringi on uuritud kahel erineval aastal sotsiomeetriliste testide abil. 1976. a. läbiviidud katsetest selgus, et kahe kriteeriumi (saladusse pühendamise ja pinginaabri valimise) põhjal antud valikud jaotuvad anomaalsete laste vahel ühtlaselt, esineb vaid suhtelist kuhjumist üksikutele õpilastele.

Sellega on põhjendatud ka väheste õpilaste kuulumine kõrgemasse ja madalamasse staatusgruppi, enamus omab keskmist staatust. Katseandmete põhjal võib järeldada, et anomaalsete kuulumist ühte või teise staatusgruppi mõjutavad teatud määral nii defekti sügavus kui õppeedukus. Kõrgesse staatusgruppi kuuluvad vaid üksikud sügava defektiga õpilased, madalas staatuses aga moodustavad nad poole õpilaste arvust. Kõrge staatusgruppi õppeedukus on vähemalt rahuldav, samal ajal aga ainult üksikud puudulike hinnetega õpilased ei oma madalat staatust.

Jälgides valikute jaotamist soolisest aspektist, ilm-

neb, et mõlema katse põhjal annavad tüdrukud põhiliselt kõik oma positiivsed valikud oma soolisele grupile ja ainult üksikuid valikuid poisitele. Negatiivsetest valikutest antakse oma soolisele grupile ainult üksikuid, enamuse antakse poisitele. Selline negatiivne tendents ilmneb eriti tugevasti katse põhjal, mis peegeldas usalduslike suhete olemasolu. Märkimisväärseid vanuselisi erinevusi tüdrukute poolt antud valikute jaotumises ei esinenud. Teatud erandi moodustasid ainult alaalkute 7. - 8. klasside tüdrukud, kes suhtlevad poistega väga aktiivselt. Selle põhjuseks on ilmselt tütarlaste vähenenud arv nendes klassides ja sellest tingituna suhete ülekandumine vastassoole.

Poiste poolt antud valikute analüüsimisel ilmneb, et kõikide klasside lõikes, olenemata anomaaliast, suhtlevad poisid põhiliselt oma soost õpilastega. Tüdrukutele antakse nii positiivseid kui negatiivseid valikuid väga vähe, kuid siiski antakse negatiivseid valikuid rohkem kui positiivseid. Kahe katse tulemustes arvestatavaid erinevusi ei olnud.

Kokkuvõttena võib valikute jaotumise kohta poiste ja tüdrukute vahel öelda, et positiivsed suhted on põhiliselt sulgunud oma soolisse gruppi. Tüdrukud annavad enamuse oma negatiivsetest valikutest vastassoole, poisid aga lihtsalt "ei märka" tüdrukuid, s. t. annavad suurema osa nii positiivsetest kui negatiivsetest valikutest oma soolisele grupile.

Anomaalsete õpilaste interpersonaalsete suhete struktuuri vaatlemisel võib sotsiogrammide ja grupiindeksite põhjal öelda, et nürmikute ja kõnehälvikute vahel ei ole häid, usalduslikke suhteid; nürmikute ja kogelejate vanemates klassides on siiski ülekaalus omavahelised vastastikused positiivsed suhted, kuigi ka nendes klassides pole ilmselt tegemist tervikliku kollektiiviga, vaid üksikute sõbralike paaride ja triaadidega. Samal ajal aga alaalkutel samades klassides on ülekaalus vastastikused negatiivsed suhted. Kui suhete hindamisel nähakse kaasõpilases mitte sõbra, vaid lihtsalt klassikaaslast, pinginaabrit, siis väheneb negatiivsete valikute arv tunduvalt. Mõlema katse põhjal võib öelda, et vanemates klassides on omavahelised suhted üldiselt halvemad kui nooremates.

Nagu eeltoodust selgub, on nimetatud eriinternaatkooli õpilaste omavahelised isiklikud suhted halvad, mistõttu noorukitele nii omane suhtlemisvajadus jääb rahuldamata. Selles vanuses omistatakse aga sõprusele eriline tähendus, soovitakse olla mõistetud ning ära teenida seltsimeeste lugupidav suhtumine. Ebakõlasid suhetes kaaslastega, lähedaste sõprade puudumist või sõpruse purunemist võetakse isikliku tragöödiaks. Halvad suhted klassikaaslastega sunnivad noorukit otsima sõpru väljastpoolt kooli (T. Dragunova 1973).

Kuidas siis anomaalsed lahendavad selle probleemi? Kas nad otsivad sõpru väljastpoolt kooli? Leidmaks vastust nimetatud küsimusele, viidi läbi sotsiomeetriline test (sünnipäevale kutsumine), kus õpilased võisid valida sünnipäevale külalisi nii oma klassist, oma kasvatusrühmast, koolist kui ka väljastpoolt kooli. Selgus, et nürmikute ja kõnehälvikute eriinternaatkool moodustab suhteliselt suletud suheteringi: vaid 20,3 % valikutest antakse inimestele väljastpoolt kooli.

T a b e l 1

Valikute jaotumine kooli ja koolist välja
staatusgruppide lõikes

Osakond	Kl. rühm	Valikuid kooli (%)			Koolist välja (%)		
		Kõrge	Keskm.	Madal	Kõrge	Keskm.	Madal
Nürmikud	Noorem	74,1	83,1	66,0	25,9	16,9	34,0
	Vanem	96,3	82,3	95,0	3,7	17,7	5,0
	Kokku		81,0			19,0	
Kogelejad	Noorem	92,5	76,4	80,0	7,5	23,6	20,0
Alaali- kud	Noorem	90,0	74,2	75,9	10,0	25,8	24,1
	Vanem	76,7	70,9	80,0	23,3	29,1	20,0
	Kokku		74,1			25,9	
Koolis kokku			79,7			20,3	

Seega erinevad käesoleva uurimuse tulemused varasema-
test (1968. aasta katsed), kus kõnehälvikud andsid pooled
(tüdrukud 69,0 %, poisid 70,3 %) oma valikutest koolist väl-
ja. Samas täheldati ka, et koolist välja antavate valikute
arv suureneb vastavuses vanuse suurenemisega, nüüd on aga
ka selles toimunud muudatused: kõige enam omavad suhteid väl-
jaspool kooli nooremate klasside nürmikud, kõnehälvikute
osas siin märkimisväärseid erinevusi ei ole.

Staatusgruppide lõikes vaadatuna võib valikute jaotu-
mise kohta öelda järgmist: kõige enam annavad valikuid ini-
mestele väljastpoolt kooli madala staatusega nooremad nür-
mikud (vt. tabel 1), kõige vähem aga vanemate klasside kõr-
ge ja madala staatusega nürmikud. Kõnehälvikute osas tuleb
märkida, et kõige enam suhtlevad väljaspool keskmise staa-
tusega õpilased.

Koolisisesele on kõige eelistatum oma klass. Sellist
tulemust võib pidada täiesti ootuspäraseks, kuna klasside
isikuline koosseis on koolis püsiva iseloomuga ning võimal-
dab suhete väljakujunemist, mida aga ei saa öelda kasvatus-
rühma kohta.

Kasvatusrühma moodustavad klassid vahelduvad peaaegu
igal aastal, ka rühmas läbiviidavaid ühiseid üritusi, mis
erinevate klasside õpilasi liidaksid, on suhteliselt vähe.
See, kuidas sellised faktorid mõjutavad suhete kujunemist,
peegeldub ka katsetulemustes: oma rühma antakse tunduvalt
vähem valikuid kui klassi. Õppeaasta algul läbiviidud kat-
sete puhul võib täheldada, et enamus klassist väljaantud va-
likutest on määratud eelmise õppeaasta rühmakaaslastele. Ke-
vadised katsed aga näitavad suhtlemist oma tegeliku kasva-
tusrühmaga.

Kuna uuritavas koolis õpivad erinevate anomaaliatega
õpilased, siis osutub huvipakkuvaks ka suhtlemine defekti-
gruppide vahel. Varasema uurimuse ajal (1968) ei olnud koo-
lis veel teostatud õpilaste ranget diferentseerimist osa-
kondadesse: erineva anomaaliaga õpilased kuulusid ühe ja sa-
ma klassi koosseisu. Katse tulemused näitasid, et õpilaste
suhtlemisring piirub põhiliselt oma defektigrupiga. Kõne-
hälvikud suhtusid nürmikutesse üldiselt tõrjuvalt. Vanema-
tes klassides oli eriti märgata nürmikute püüdu kõnehälvi-

kute poole, kuigi ka seal olid kõnehälvikud tõrjuvad. 1976. a. katsed aga näitavad, et osakondadevahelised suhted muutuvad veelgi nõrgemaks, mis seostub ka täiel määral koolis toimunud ümberkorraldustega: õpilased on rangelt diferentseeritud anomaalia alusel. Osakondade vahel vahetatakse ainult üksikuid juhuslikke valikuid, kuid ka erilist tõrjumist katseandmed välja ei too. Seega võib öelda, et käesoleval ajal on anomaalsete õpilaste suhtering veelgi kitsenenud ja piiridub põhiliselt oma klassiga.

Staatusgruppide lõikes vaadatuna omavad koolisiseseelt kõige laiemat suhteringi kõrge staatusega õpilased. Neil on peale oma klassi suhteid ka rühmakaaslastega ($\bar{x} = 2,2$) ning kõnehälvikute osakonnaga (vt. tabel 2).

T a b e l 2

Kokkuvõtte koolisiseste valikute jaotumisest

Staatus	Klassi \bar{x}	Kasva- tus- rühma \bar{x}	O s a k o n n a d		
			Nürmikute \bar{x}	Kogelejate \bar{x}	Alaalkute \bar{x}
Kõrge	4,0	2,2	0,4	0,8	0,6
Keskmine	4,1	1,4	0,7	0,5	0,6
Madal	4,5	1,0	0,6	0,4	0,4

Nagu tabelist selgub, annavad klassis madalat staatust omavad õpilased enamuse oma valikutest just sellesse kollektiivi, kus neid tegelikult tõrjutakse ($\bar{x} = 4,5$ valikut) ega taotlegi suhteid kasvatusrühmas ja üldse kooli ulatuses.

Kõige eeltoodu põhjal võib öelda, et anomaalsete õpilaste omavaheliste suhete ring on äärmiselt kitsas, millest tingituna on neil ka vähesed suhtlemisoskused. Eriti valvsaks muudab see, et kõnehälvikud ja nürmikud ei taotlegi laiemate suhete loomist. Õppe-kasvatuslikust seisukohast omandab see fakt väga olulise tähenduse, sest aktiivne koolisisene ja kooliväline omavaheline suhtlemine kutsuks paratamatult esile ka verbaalse suhtlemise aktiveerimise, loomuliku ja kiire sõnavara laienemise ning kõne grammatilise struktuuri arengu, samuti defekti kompenseerivate võ-

tete aktiivse ja teadliku rakendamise (nürmikutel suult lugemine ja kuulmissõilmete kasutamine, kogelejatel kõnetakistuse ületamise oskus).

Anomaalsete aktiivne suhtlemine väljaspool kooli laiendab nende teadmisi ühiskonna elust ja olmetingimustest, kergendab nende edaspidist sotsialiseerumise protsessi.

Nürmikute ja kõnehälvikute isiksust kujundava faktori-na tuleb märkida ka omavaheliste isiklike suhete iseloomu. Klassis valitsevate negatiivsete suhete tulemusena väheneb kollektiivi kasvataj mõju ning võib suurene da anomaalie traumeeriv toime.

Eeltoodust järeldub, et üldise korrektsioonitöö seisukohalt tuleb ka õpilaste interpersonaalsete suhete kujundamist pidada selle kompleksse probleemi lahutamatuks osaks. Eriinternaatkooli iga pedagoog peaks teadma oma klassi (kasvatusrühma) õpilaste omavahelisi isiklike suhteid, uurima neid mõjutavaid faktoreid ning aktiivselt ja järjepidevalt tegelema suhete teadliku suunamisega. Sel teel suudab pedagoog ületada ebasoodsatest suhetest tuleneva negatiivse mõju ning ära kasutada positiivsed suhted üldise korrektsioonitöö efektiivsuse tõstmiseks.

K i r j a n d u s

K o n , I. S. Isiksuse sotsioloogia. Tln., 1971.

V i i t a r , E. ja A u n a p u u , T. Õpilaste omavahelised isiklikud suhted defektiivsete laste internaatkoolis. Nõukogude pedagoogika ja kool III. Tartu, 1969.

V i i t a r , E. Interpersonaalne pertseptsioon nürmikutel ja kõnehälvikutel. Diplomitöö. Tartu, 1976.

Д р а г у н о в а Т. В. Психологические особенности под-
ростка. Возрастная и педагогическая психология. М.,
1973.

О МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ СЛАБОСЛЫШАЩИХ И ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Э. Вийтар

Резюме

Специфика общения, вызванная нарушениями слуха и речи, и нормализация личных взаимоотношений слабослышащих и детей с нарушениями речи являются органической частью комплексной проблемы коррекционно-воспитательной работы в специальных школах, определяя пути и возможности социализации аномально-го ребенка.

Исследования, проведенные в 1968 и 1975 году в специальной школе для слабослышащих и детей с нарушениями речи, показывают, что на статус учащихся оказывает влияние и степень дефекта и успеваемость.

Учащиеся с разным дефектом почти не общаются между собой, хотя и обучаются в одной школе. В классных коллективах не наблюдается хороших дружеских отношений: очень много отрицательных выборов. На основе положительных выборов девочки и мальчики образуют две отдельные группы, причём девочки относятся к мальчикам более отрицательно, чем мальчики к девочкам.

Опираясь на результаты исследования, можно заключить, что потребность в общении слабослышащих и детей с нарушениями речи не удовлетворяется. Однако несмотря на это, они мало имеют мало друзей вне школы /всего 20,3 %/. Значит, специальная школа-интернат представляет собой довольно узкий и почти замкнутый круг общения, что не способствует возможности накопления опыта общения.

Педагогам специальных школ необходимо точно знать и сознательно направлять формирование межличностных отношений аномальных детей, повышая тем самым и эффективность коррекционно-воспитательной работы, и успешность социализации слабослышащих и детей с нарушениями речи в обществе слышащих людей, способствуя включению их в сферу общественно полезного труда.

VAIMSELT ALAARENENUD LASTE KÕNETEgevuse Kujunemine ja iseärasused

K. K a r l e p

Kõne arengu psühholoogilised eeldused

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kõnehilistus lastel ei piirdu aktiivse kõnega. V. Pet-

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

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

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

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

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

dides. Kasulikuks töövõtteks seejuures on häälimine.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kokkuvõtteks abikooli õpilaste sõnavara iseärasustest võib märkida järgmist.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Piiratud on sõnade muutevormide kasutamine. Algklassi-des on käändevormidest omandatud ainult osa ja needki tihti omaette sõnadena, aga mitte sõna vormide paradigma. On igeloomulik, et mingit käändevormi ei kasutata (vähemalt alg-klassides) kõikides funktsioonides. Sõnaühendite moodusta-misel eksitakse sõnavormi või morfeemi variandi valikul. Ekspressiivse agrammatismi avaldumisvorme võib rühmitada järgmiselt:

1) vormi puudumine või kasutamine ainult mõnes funk-t-sioonis (esineb valdavalt algklassides);

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

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

Tegusõnade puhul kasutatakse puudulikult ja sageli eba-õigesti liitvorme (täis- ja enneminevik, eitav kõne), kaud-set ja tingivat kõneviisi, umbisikulist tegumoodi (Kaljuvee 1973). Defekt ei piirdu vormide formaalse küljega, vaid haa-rab ka nende grammatilise tähenduse. Verbi puhul on tulemu-seks kogu lause puudulik mõistmine.

Piiratud ja osaliselt ebaõige on kesksõnade kasutami-ne. K. Plado (1978) andmetel moodustati kesksõnad abikooli VIII klassis analoogia alusel õigesti ainult 71 % juhtu-dest. Sageli esineb seejuures morfonoloogiline agrammatism (õppivad, hakkadud). Osa õpilasi asendab lähedasi sõnu (saatma - saav, saadav, saanud, saadud) või jätab kesksõnad hoopis moodustamata. Semantilise puudujäägina ilmneb isiku-liste ja umbisikulistite vormide segistamine.

Tegusõnade puhul tuleb vaadelda veel õpilaste oskust

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

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

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

Abikooli õpilaste kõne grammatilise struktuuri puuded

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sihipärase tegevuse puudulikkusest ja kõrvaliste asotsiatsiooni mõjust tulenevad sagedased kõrvalikalded teemast. Nähtus on eriti iseloomulik keskastme klassides, kui keelesüntaksi areng edestab "mõttesüntaksi". Peale selle on õpilastele iseloomulik puudulik mälu valikulisus. Materjali otsides ei suudeta loobuda kõrvalistest mõtetest. Tulemuseks on mingi teema ja oma kogemuste segistamine või üleminek hoopis uuele teemale. I. Solovjov (1974) kirjutab, et vajaliku informatsiooni leidmine ja selle eraldamine süstematist teadmistest ja kogemustest osutub väimse alaarengu korral erakordselt raskeks. Näiteks maasikat kirjeldades hakkasid õpilased rääkima maasikamoosi söömisest, tigudest ja lindudest. "Aqdmärju söövad sageli teod ja kuldnookad. Teod elavad seal meie aia nurgas, aga kuldnookadel on õnnid puude otsas". (Erika R. V 41. Kirjeldus teemal "Maasikas"). Iseloomulik, et paralleelseose asemel kasutab õpilane ahel-seost, mis aga viib teemast üsna kaugele.

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

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

Kokkuvõtlikult iseloomustavad abikooli õpilaste sidusat kõnet järgmised iseärasused.

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

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

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

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

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

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

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

1) individuaalne reguleeriv funktsioon, mis seisneb ühe või mitme isiku tegevuse ja käitumise reguleerimises;

2) isereguleeriv funktsioon oma tegevuse ja käitumise planeerimiseks ning sooritamiseks (Leontjev 1974).

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

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

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

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

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

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

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

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

Vaadeldes kõnet isereguleerivas funktsioonis, tõsta⁴ A. A. Leontjev esikohale keele kasutamise intellektuaalse tegevuse vahendina. Autor märgib, et inimene kasutab keelelisi vahendeid kategooriaalse mõtlemise, verbaal-loogilise mälu ja mõtestatud taju mehhanismina, planeerib oma praktilist ja vaimset tegevust, omandab inimkonna ajalooliselt kujunenud kogemusi, rahvuskultuuri pärandit jne. (Leontjev 1974:243-245). Sõnu omandades ja neid kasutades analüüsib ja sünteesib laps keakkonna nähtusi, kasutab inimkonna kogemusi. Ta klassifitseerib keele abil esemeid, hakkab neid teisiti tajuma ja meelde jätma (Luria 1960:154).

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

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

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

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

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

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

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

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

Kõnetegevuse seisukohalt tervikuna avaldub kõne alaareng suhtlemisraskustes, väheses verbaalses üldistusvõimes ja eriti võimetuses planeerida ning reguleerida iseseisvalt oma tegevust. Viimasest järeldub, et korrektsoonitöö peab esmajärgselt olema suunatud puudulike kõnefunktsioonide parandamisele.

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

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

ФОРМИРОВАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

К. Карлеп

Резюме

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

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

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

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

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

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

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

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

ÕPETAMISE METOODIKAST JA ÕPPETUNNIS TOIMUVAST SUHTELEMISEST ELUJA LOODUSE ÕPETAMISEL ABIKOOLIS

A. Reinmaa

Üldtuntuks on saanud tees indiviidi arengu ja tema suhtlemise vastastikusest seosest. Suhtlemisvajadus ja selle vajaduse rahuldamine mõjutavad seejuures indiviidi mitmekülgse arengu kõiki aspekte, nagu vaimne, emotsionaal-tahteline, füüsiline, kõlbeline jm. Objektiivse reaalsuse peegeldamine indiviidi poolt on paljuski määratletud tema suhtlemisega (A. A. Leontjev 1973).

Suhtlemist võib vaadelda kui vahendit inimkonna ühiskondlik-ajaloolise arengu saavutuste edasiandmisel järgmistele põlvkondadele (A. N. Leontjev 1972). On täielik alus käsitleda õppeprotsessi sellise suhtlemise ühe erijuhuna, kus kõrgeastmelise organiseerituse tingimustes täidetakse konkreetsed õpetuslikke ja kasvatuslikke ülesandeid.

Pedagoogilistes käsitlustes hinnatakse suhtlemist eelkõige kui tingimust teatud kasvatuslike ülesannete elluviimiseks (N. A. Berezovin, J. L. Kolominski 1975). Enamikes töödes on seejuures vaatluse alla võetud suhtlemisega seotud õppetunnivälised probleemid. Vähem tähelepanu on pälvinud küsimused, mis seostuvad õpilaste suhtlemise teadusliku suunamisega õpetaja poolt õppetunnis, kus selleks kasutatakse antud aine õpetamise metoodikast tulenevaid võimalusi. Küsimuse viimati nimetatud aspekti võib pidada eriliselt oluliseks abikooli jaoks, sest vaimselt alaarenenud õpilastel on suhtlemiseks vajalikke omadusi esmalt vaja alles kujundada. Korrigeerimis- ja õppimis- ja arengutöö, mis on suunatud abikooli õpilaste emotsionaal-tahtelise sfääri ja isiksuse omaduste kujundamiseks, peab moodustama abikoolis toimuva õppetöö lahutamatu osa. Oleks loogiline, kui metoodika kavandamisel iga distsipliini õpetuslike ülesannete täitmise kõrval arvestataks tunniks valmistuv õpetaja metoodika sobivust ka korrigeerimis- ja õppimis- ja arengutöö ülesannete lahendamiseks.

Vaimselt alaarenenud õpilaste suhtlemine ümbrusega erineb oluliselt normaalsete eakaaslaste omast (V. Vääränen 1971).

Võib väita, et isiksuse sekundaarsete defektide kujunemise üks allikaid on nende laste sotsiaalsete kontaktide ebatäiuslikkus ja hiljem sellest tulenev suhtlemistarvete rahuldamatus (A. S. Belkin 1974). Nimetatud asjaolu arvestades tuleks abikoolis iga ainetunni läbiviimisel leida võimalusi selliste metoodiliste võtete ja tööviiside rakendamiseks, mis loovad tingimused võimalikult täiuslikuks suhtlemiseks.

Alljärgnevas kirjutises on lähema vaatluse alla võetud kitsalt üks osa abikooli loodusõpetuse tunnist - uue aine käsitlemise etapp. Milline on rakendatav uue aine esmase käsitlemise metoodika ning kuidas see võimaldab arendada vaimselt alaarenenud õpilaste suhtlemise iseärasusi ning korrektsioonivajadust - need küsimused moodustavad järgneva analüüsi telje.

Eesmärgiga välja selgitada looduse õpetamise metoodika tundmise ja rakendamise tegelikku taset vabariigi abikoolide loodusõpetuse õpetajate poolt, alustasime uurimistööd 1972/73. õppeaastal. Õigemini moodustasid küll eluta looduse õpetamisega seotud küsimused ühe osa komplekssest uurimistööst abikooli loodusõpetuse korrektsioonilise väärtuse määratlemisel.

Erihuvi eluta looduse õpetamise vastu tingisid eelkõige senised tähelepanekud nende tundide läbiviimisest abikoolides.

Olemasoleva metoodilise kirjanduse analüüsi ja õpetajate praktilise tööga tutvumise tulemusel võisime püstitada hüpoteesi, mille kohaselt vabariigi abikoolide õpetajad - praktikud - on tõsiselt raskustes eluta looduse nõuete kohasel õpetamisel vaimselt alaarenenud õpilastele.

Hüpoteesi kontrollimine toimus tegeliku koolitöö ja selle tulemuste analüüsi kaudu. Objektivse informatsiooni kogumiseks kasutati järgmisi uurimisvõtteid:

- a) loodusõpetuse tundide vaatlust ning protokollimist (lindistamist);
- b) tutvumist pedagoogilise dokumentatsiooniga (klassipäevikud, tööplaanid);
- c) tutvumist õpilaste vihikutega;
- d) ankeeti õpetajatele;

- e) vestlust õpetajatega;
- f) õpetajate poolt koostatud tunni plaan-konspetside analüüsi.

Materjali saime vabariigi 16 abikoolist 20 õpetajalt. Töötasime läbi enam kui 400 õpilase vihikud ja töövihikud. Protokollisime (lindistasime) 242 loodusõpetuse tundi 11 abikoolis.

Selgus, et enamik abikoolis antavaid eluta looduse käsitlemise tunde on tüübilt kombineeritud. Vaadeldud 242 tundi ainult 8 tundi (3,3 %) erinesid oma sisult kombineeritud tundidest. Neist viies tunnis käsitleti üksnes uut materjali, kolmes aga teostati põhiliselt ainult teadmiste kontrolli.

Üheks peamiseks tunni osaks tuleb kombineeritud tundides pidada uue aine käsitlemist. Selle tunniosa vastutusrikkust on oma töödes põhjalikult analüüsinud arvukad pedagoogikateadlased ja eelkõige üldpedagoogika seisukohalt. Üksmeelselt rõhutatakse vajadust kindlustada õppematerjali omandamisel õpilaste teadlikkus ja aktiivsus (Š. Ganelin 1961; M. Danilov 1960; M. Danilov, B. Jessipov 1957). Nagu näitavad psühholoogilised uurimused, on õpilaste tunnetustegevus aktiveeritum siis, kui õpilastel tuleb uue õppematerjali tajumisel lahendada jõukohaseid vaimseid ülesandeid (D. Bogojavlenski, N. Mentšinskaja 1959). Tunni edukus sõltub suuresti sellest, kui võrd otstarbekalt on õpetaja poolt valitud aine käsitlemise meetodid ja meetoodilised võtted (J. Babanski 1977).

Oligofrenopedagoogikas on õppetunni kui peamise õppevormi organiseerimise spetsiifika leidnud käsitlemist ainult üksikutes meetoodilistes või didaktilis-meetoodilistes uurimustes. Kõige põhjalikumalt on abikooli tunni iseärasusi analüüsinud oma töödes prof. J. Jerjomenko (1966). Märgitakse, et õpilaste aktiveerimine võib abikoolis osutada edukaks vaid tingimusel, kui arvestatakse vaimsalt arenenud õpilaste tunnetuslike võimete iseärasusi. Kõige paremini, nagu kinnitavad prof. J. Jerjomenko uurimused, on abikooli õpilaste aktiveerimine õppetunnis realiseeritav diferentseeritud õpetamise tingimustes (1967).

Uue aine esmasel käsitlemisel peetakse eriti oluliseks õppematerjali vajalikku näitlikustamist. Esemelise

Õpetuse tundides kasutatavatest näitlikest vahenditest tõstab V. Postovskaja esile "naturaalseid" ja "kujutavaid" (V. Postovskaja 1961, lk. 12). Näitlikustamist õppematerjali tutvustamisel rõhutatakse pea kõigis oligofrenopedagogikaalastes töödes, kus vaadeldav probleem on aktuaalne. Seejuures juhitakse tähelepanu asjaolule, et ainuüksi näitliku materjali olemasolu ei kindlusta veel vaimselt alaarenenud õpilastel vajalike teadmiste omandamist vaadeldavast (tundmaõpitavast) objektist (V. Petrova 1956). Oluline on õpilaste tunnetustegevust näitlike vahenditega aktiveerides see, kuidas neid vahendeid kasutatakse, kuidas seostatakse neid õpetamise teiste viisidega (R. Kaffemanas 1975).

Meie uurimusest selgub, et uue aine käsitlemist kombineeritud tunnis alustab enamik õpetajaid aineosa teema teatamisega. Samas püütakse õpilastele neile arusaadavalt, lühidalt ja selgelt määratleda tehtava töö eesmärgid. Tõsi küll, töö eesmärkide püstitamist õpilastele ei pea mõned õpetajad vajalikuks. Need õpetajad põhjendasid oma tegevust järgmiselt:

- a) õpilased ei saa öeldust aru;
- b) õpilased ei oska eesmärkidest juhinduda;
- c) õpilased ei suuda oma tegevust püstitatud eesmärkidele allutada.

Kokkuvõttes eitas töö eesmärkide selgitamise vajalikkust 7 õpetajat (35 %). Lisaks neile seitsmele väitsid 4 pedagoogi, et ehkki nad püüavad õpilastele uue aine käsitlemisel eesmärgi püstitada, ei tunnetata nad selle stimuleerivat väärtust õpilastele. Ülejäänud 9 õpetajat (45 %) pidasid töö eesmärkide selgitamist väga oluliseks nii õpilaste tähelepanu keskendamise kui ka nende eelseisva töö sisulise orienteerimise seisukohalt.

"Tunnis "Vee ruumala" teatan ma õpilastele, et täna õpime tundma, kuidas muutub vee ruumala. - Seejärel lisan, et püüame meelde jätta, millistel tingimustel vee ruumala suureneb ja millistel väheneb", selgitab meile õpetaja H. R.

Tundide vaatlus kinnitas, et oma praktilises töös juhinduvad õpetajad avaldatud seisukohtadest. 13 õpetaja tundide vaatlus 11 abikoolis näitas, et uue aine käsitlemist tunnis alustavad 6 õpetajat (54,5 %) teema teatamise ja eesmärkide selgitamisega, ülejäänud piirduvad vaid käsitlemi-

sele tuleva teemaosa teatamisega, üksikutel juhtudel ei teetanud õpetaja uut teemat üldse. Hilisemal analüüsil väitsid õpetajad neil juhtudel teema teatamise unustanud olevat. Tunni uue osa teema nimetamist pidasid eranditult kõik pedagoogid vajalikuks.

Toetudes ühelt poolt üldpedagoogikas ja pedagoogilises psühholoogias avaldatud seisukohtadele eesmärkide rollist õpilaste tegevuse suunamisel (N. Danilov 1961; D. Bogojavlenski, N. Mentšinskaja 1959) ning arvestades teiselt poolt abikooli õpilaste omapära töö eesmärkide mõistmisel ja nendest juhindumisel (G. Dulnev, 1969; J. Solovjov 1966), tuleks V klassi õpilaste tegevuse eesmärgistamist mõistetavate keelenditega siiski pidada kohustuslikuks.

Käesolevas katses õppetöös püstitatud eesmärkide mõistmist ja neist juhindumist eksperimentaalselt ei kontrollitud. Küll aga kinnitavad kaudsed andmed - tööjuhendite alusel sooritatud iseseisva töö resultaadid -, et abikooli V klassi õpilased on suutelised oma tegevuses püstitatud eesmärkidest lähtuma. Arvestades asjaolu, et nimetatud eskuse formeerimiseks (allutada oma tegevus püstitatud eesmärkidele) on abikooli õpilastel vaja tähta arvutal hulgal ülesandeid, tuleb selleks kasutada kõiki pedagoogilisi võimalusi, kaasa arvatud uue teema lahtimõtestamine loodusõpetuse tunnis.

Järgnevalt vaatleme õppematerjali temaatilist planeerimist. Kehtivate programmide ja õppekirjanduse abil osutus see õpetajale jõukohaseks ülesandeks. Tutvumine õpetajate tööplaanidega näitas, et eluta looduse käsitlemisel pakutav materjal oli jaotatud otstarbekalt. Enamikes tööplaanides oli materjali jaotus loogiline, süsteemne. Arvestati, et eelmistes tundides loodavad loodusloolised kujutlused ja kujundatud mõisted valmistavad õpilasi ette järgneva materjali vastuvõtmiseks. Tüüpiliseks ebajärjekindluseks pea kõikides tööplaanides oli aga teema "Vesi" planeerimisel asjaolu, et vee ruumala käsitlemiseks mõeldud tund eelnes termomeetri ja vee soojusega seostuvate mõistete õppimisele. Ühtlasi näitas nimetatud fakt, kuivõrd stereotüüpselt lähtuvad õpetajad tundide planeerimisel õpiku peatükkide järjestusest. Vestluses vastasid põhimõtteliselt kõik õpetajad küsimusele, millega nad seletavad eelnimetatud kahe teema

ebaloogilist paigutust oma tööplaanides, et õpikus on ka nii. Tõepoolest, õpikus eelneb teema "Vee ruumala muutumine" materjalile, kus õpilastele tuleb selgitada mõisteid "vesi soojeneb", "vesi jahtub", "vesi on soe", "vesi on külm" jt. ning seostada neid vastavate temperatuurinähtudega termomeetril.

Ja veel teinegi tüüpiline ebakõla tööplaanide analüüsil. Nimelt kajastusid antud paikkonna kohalikest eeldustest tulenevad võimalused eluta looduse programm-materjali käsitlemiseks vaid üksikutes tööplaanides (sealgi osaliselt). Enamikust tööplaanidest polnud aga koduloolise materjali kasutamist üldse võimalik välja lugeda. Teatavasti on aga just sellele materjalile õppetöös antud arvukate metoodikute poolt kõrge hinnang (A. Graborov 1961; V. Postovskaja 1962).

Oleme arvamusel, et nii nagu kodukoha loodus on ammen-damatuks teadmiste allikaks ning hinnatavaks kasvatusvahendiks abikooli algklassides, on koduloolise materjali väärtused oma eheduse säilitanud ka V klassi õpilastele eluta looduse nähtuste, protsesside ning nende vahel. valitsevate seoste täielikumaks omandamiseks. Tuleb tunnistada, et vesteldes õpetajatega, samuti tundide vaatlemisel ja protokollimisel ilmnes, et tegelikult rajaneb õpetajate töö koduloolisele materjalile enam, kui see oli välja loetav tööplaanidest.

Olemegi jõudnud probleemini, millega tööplaanide lah-timõtestamisel pörkasime kokku nii meie kui ka õppealajuhatajad kohtadel, samuti kooli külastanud inspektorid - ühesõnaga kõik need, kelle ülesanne nõuab õpetaja töö analüüsimist. Probleemiks on tööplaanide formaalsus, mis tingib aga seda, et plaan ei kujune õpetaja tegeliku töö suunamisel nii mõjuvaks vahendiks, nagu peab olema. Analüüsitud tööplaanid võimaldasid saada ülevaate veel järgmistest küsimus-test.

1. Milliseid teemasid (alateemasid) käsitletakse eluta looduse õpetamisel?

2. Millises järjekorras vastavaid teemasid (alateemasid) käsitletakse?

3. Millal (millisel ajavahemikul) ja kui suure tundide arvuga vaadeldavaid teemasid (alateemasid) käsitletakse?

Vastust küsimusele "Kuidas aga õpetatakse üht või teist

teemat (alateemat)?" me tööplaanide analüüsimisel ei saanud. Kasutatavad õppemeetodid, meetodilised võtted, näitlikud vahendid, tööliigid olid tööplaanides kirja pandud liiga üldiselt. Erandi eelõeldust moodustasid alateemad, kus tööplaan oli märgitud õppetöö läbiviimise vorm (näit. ekskursioon, õppekäik, töö katseaias vms.). Mõned tööplaanid pakkusid täiendavat informatsiooni veel õpetamise tehniliste vahendite kasutamise kohta (ainult õppefilmide demonstreerimine) või olid eraldi märgitud kirjaliku kontrollitöö tunnid.

Midagi enamat aga tööplaanid õpetamise meetodika kohta ei peegeldanud. Ka tööplaanis loetletud meetodid ning näitlikud vahendid ei anna ülevaadet sellest, kuidas ühes või teises tunnis toimub õpilaste tunnetustegevuse juhtimine. Et anda hinnangut õpetaja meetodilisele tööle, peab olema võimalus analüüsida terviklikku meetodilise töö süsteemi. Tööplaanides kirja pandud üksikud omavahel seostamata fragmendid seda ei võimaldanud. Veelgi enam - tööplaanide põhjalik analüüs eeldas esialgu tulemusi, mis hiljem osutusid paikapidamatuiks. Näiteks 18 õpetajat 20-st polnud tööplaanis märkinud, et nad kasutavad kas tahvlijoonist, näitlikustamist tahvilil vms. Samal ajal, nagu näitas tundide vaatlus ja õpetajate poolt täidetud ankeedid, ei erinenud nimetatud õpetajate tahvlikasutus oluliselt millegagi nende kahe kolleegi tööst, kes olid vastava töövõtte kasutamise fikseerinud.

Kokkuvõttes võimaldas õpetajate tööplaanide analüüs meil veenduda selles, et olemasoleval kujul ei anna tööplaanid tegelikule olukorrale vastavat pilti. Muret tekitavaks osutus fakt, et tööplaanid ei abista ka õpetajat ennast õpilaste tunnetustegevuse juhtimisel.

Objektiivse informatsiooni saamiseks õpetamise tegelikust olukorrast eluta looduse käsitlemisel vabariigi abikoolides vaatlesime õpetajate poolt antud tunde, viisime läbi nende igakülgeid analüüse (1/5 vaadatud tundide osas), analüüsisime õpetajate poolt koostatud tundide plaan-konspekte, nõutasime informatsiooni klassipäevikutest ja õpilaste vihkutest.

Kuna õpetamise meetodiline süsteem kujuneb reast komponentidest, vaatleme järgnevalt tundi selle üksikute osade (etappide) kaupa.

Sissejuhatav vestlus loodusõpetuse tunnis. Kogutud ma-

terjali analüüs näitas, et enamasti alustavad õpetajad peale uue teema teatamist (ning mõned ka eesmärkide selgitamist) sissejuhatava vestlusega, mille peamiseks eesmärgiks nimetatakse õpetajate poolt õpilaste aktiveerimist, nende eelteadmiste aktuaalseerimist, huvi äratamist, tähelepanu kontsentreerimist jmt. Vaadeldud 210 tundi 165 tunnis (78,57 %) alustasid õpetajad uue aineosa käsitlust sissejuhatava vestlusega. Meile laekunud 561 tunni plaan-konspetsiivist 455 (81,11 %) sisaldasid selleks kasutatud küsimusi. Tinglikult võib nimetatud etapil esitatud küsimused jaotada järgmiselt.

1. Küsimused õpilaste varasemate isiklike kogemuste või tähelepanekute aktuaalseerimiseks ja mõtestamiseks. Siia arvasime kõik sellised ülesanded, mis sundisid eluta looduses toimuvaid nähtusi meenutama (näit. "Millal tekib veekogudele jää?", "Kuidas muutub õhu soojus klassis, kui avame akna?" jt.).

2. Küsimused varasemate õpilaste poolt loodusõpetuses omandatud teadmiste aktuaalseerimiseks. Siia arvasime need küsimused, millele vastamiseks tuli õpilastel reprodutseerida loodusõpetuses juba omandatud teadmisi eluta looduse nähtustest, nähtuste vahel valitsevatest seostest (näit. "Mimeta vedelikke", "Miks talvel sajab lund, aga mitte vihma?" jt.). 1384 küsimusest, mis registreeriti tundide vaatlusel või siis olid väljaloetavad õpetajate konspetsiivist, kuulus 1. liigituse alla 155 ülesannet (11,19 %). Seega moodustavad sissejuhatavais vestlustes õpilastele esitatavate küsimuste enamiku tundides omandatud teadmiste kohta käivad küsimused. Esimese grupi ülesannete suhteliselt väike osakaal on ilmselt mõneti tingitud õpetajapoolsest hoiakust. Arvatakse, et abikooli õpilastel on isiklike kogemuste ning tähelepanekute ring vägagi kitsas, et paljudele küsimustele, millele nende normaalsed eakaaslased isiklike tähelepanekuid ja kogemusi kasutades võiksid vastata, abikooli õpilased adekvaatselt reageerida ei suuda.

Rõhuvale enamusele sissejuhatavas vestluses esitatavaist küsimustest tuli vastata näitlikkuseta. Näitvahendite (naturaalse materjali) kasutamist eeldati 1384 küsimusele vastamisel ainult 102 juhul. Tüüpiliseks ülesandeks oli vaadelda naturaalse materjali (mõni kivi, toode) äratundmine või

selle mingi omaduse meenutamine (näit. "Mida võid öelda nende metallide raskuse kohta?", "Mis toimub kaaliväetisega vees?" jt.). Tunduvalt harvemini kasutati tasapinnalisi vahendeid. Täielikult puudus õpilaste tunnetustegevuse suunamine skeemide, tabelite, graafikute, diagrammidega.

Arvestades näitlikkuse suurt osa õpilaste vaimse tegevuse aktiveerimisel, on alust koolipraktikas kasutatavat sissejuhatavate vestluste näitlikustamist pidada ühekülgselt ja ebapiisavaks.

Suhtlemise seisukohalt vaadates kujunesid vestlused otsesteks kõnelisteks kontaktideks õpetaja ja õpilaste vahel, kus õpilastele loodi võimalused eneseväljenduseks. Õpetaja kõne oli harilikult õpilaste vaimset tegevust suunav ja stimuleeriv. Õpilaste kõne seevastu aga pidi täitma õppeinformatiivset funktsiooni. Kahjuks vähendasid aktiivse kõnelise suhtlemise võimalusi olulised lüngad õpilaste teadmistes ning isiklike tähelepanekute ja kogemuste piiratus. Tundide vaatlemisel esines juhte, kus V klassi õpilased ei suutnud vastata õigesti ka sellistele eeldatavasti jõukohastele küsimustele. nagu "Miks riietud talvel paksemalt kui suvel?", "Milleks muutub lumi sulamisel?", "Millisest aineest on valmistatud piimapudel?" jt. Sellistes olukordades asendasid õpetajad planeeritud vestluse tavaliselt oma jutustusega või asusid kohe uue aine esmasele käsitlemisele. Arvestades aga nõuet, et sissejuhatav vestlus peab kindlasti äratama huvi järgnevalt käsitlemisele tuleva aineosa vastu, ei täitnud etapp paljudel juhtudel oma eesmärki. Näiteks 93 tunnis 114-st ei saanud õpetaja sissejuhatavat vestlust plaani kohaselt lõpule viia. Kõik need andmed lubavad järeldada, et senisest enam tuleb õpetajail tähelepanu pöörata õpilaste teadmiste tundmaõppimisele. Omades ülevaadet õpilaste tegelikest teadmistest, saab õpetaja kindlustada õpilastele esitatavate küsimuste jõukohasuse ning anda lastele positiivse emotsionaalse laengu. Viimase peaksid õpilased saama just kordaläinud sissejuhatavast vestlusest.

Vestlusmeetodi rakendamine uue aine esmasel käsitlemisel. Järgnevalt nõutasime vastust küsimusele, kuidas toimub uue aineosa esmane käsitlemine.

Pidasime vajalikuks võimalikult täpselt fikseerida uue aine esmase käsitlemise käik tunnis ning võimalust mööda

(vestlustes õpetajaga) saada selgitust-põhjendust uue aine käsitlemisviisile. 231 protokollitud tunni analüüs näitas, et koolipraktikas domineerib vestlus, mida õpetajad kasutasid uue aine esmasel käsitlemisel 231 tunnist 187-s. Ehkki selle rakendusviise oli vägagi erinevaid, võimaldas kogutud materjal üldistada mõningaid peamisi tendentse. Vestluse tunnetuslik väärtus õpilastele sõltub kindlasti sellest, millised on õpilaste teadmised, isiklikud tähelepanekud ja kogemused; kuidas mõistetakse õpilaste poolt neile esitatavaid küsimusi; kuidas toetatakse erinevate näitlikustamise võimalusega vestluse käiku jne. (V. Postovskaja 1962).

Mil määral püüdsid õpetajad vestluses kasutada näitlikku materjali, peegeldab alljärgnev kokkuvõtlik tabel.

T a b e l 1

Vestluse näitlikustamine uue aine esmasel käsitlemisel

Vestluse rakendusviis	Rakendusjuhtude arv	Rakendusjuhtude üldarvu %
1. Vestlus diafilmi demonstreerimise alusel	2	0,70
2. Vestlus skeemi alusel	5	1,75
3. Vestlus õpiku illustratsiooni alusel	8	2,80
4. Vestlus katsete demonstreerimise alusel	20	7,00
5. Vestlus seinapildi või muu pildimaterjali alusel	50	17,48
6. Vestlus naturaalse esemete (ainete) demonstreerimise alusel	102	35,66
7. Vestlused, mille käigus näitlikkust ei kasutatud	99	34,61
K o k k u	286	100

Nagu toodud tabelist ilmneb, on vestluse kasutatavaimaks rakendusviisiks selle seostamine naturaalse esemete (ainete) demonstreerimisega. Vastavaid tunde nägime teemade "Vesi", "Maavarad" ja "Muld" käsitlemisel. Naturaalsete ai-

netega näitlikustades esitasid õpetajad uue aine käsitlemisel peamiselt küsimusi vaadeldava aine väliste omaduste (värvus, läige, läbipaistvus jne.) kohta. Peamiste eesmärkidena märgiti seejuures õpilaste tutvustamist uue tundmaõpitava maavaraga; maavarade väliste tunnuste tundmaõppimist õpilaste poolt; objekti eristamist varemõpitust, kui õppimisobjektiks oli mõni varem käsitlemata maavara. Enamik õpetajaid rõhutas, et nad hindavad kõrgelt uue aine esmast käsitlemist vestlusena, mida toetab naturaalseste esemete (ainete) demonstreerimine. Märgiti, et selliselt töötades on õpilaste aktiivsus suurem, areneb laste vaatlusoskus ning vaatlusvõime. Kinnitati, et tähelepanekud, mida õpilased teevad vahetel kokkupuutel naturaalse materjaliga, on eredad, konkreetseid ja säilivad õpilaste teadvuses täiuslikuma kujutlusena. Tundide vaatlus kinnitas õpetajate väiteid. See osa uue aine esmasest käsitlemisest, mis toimus tunnis naturaalse materjali vaatlusena, kulges sisutihedas töös.

Tähelepanu kõitsid aga seejuures järgmised negatiivsed momendid õpilaste tunnetustegevuse suunamisel:

a) vestluse-vaatluse käigus ei fikseeritud süsteemselt vaatlustulemusi, mis sisuliselt kujutasid õpilaste jaoks uut õppeinformatsiooni;

b) üldjuhul ei toimunud naturaalse materjali nägemismeelele kättesaamatute omaduste tundmaõppimist;

c) õpilastele esitatavad küsimused olid pahatihti vastuolus laste tunnetuslike võimalustega momendil;

d) kohati puudus küllaldane järjekindlus õpilaste vastuste parandamisel.

Eraldi tähelepanu vääriwad need uue aine esmase käsitlemise juhud, kus materjali käsitlemine toimub vestlusena, mida ei toetanud näitlikkus. Esmalt äratab tähelepanu fakt, et vestluse selline rakendusviis moodustab suhteliselt kaaluva osa uue materjali esitamisel (34,61 %). Vastavaid vestlusi oli meil võimalik jälgida kõigi nelja suurema teema ("Vesi", "Õhk", "Maavarad", "Muld") käsitlemisel. Paljudel juhtudel olid need jätkuks sissejuhatavale vestlusele. Vajadust eristada nimetatud vestluste liike peetakse aga väga oluliseks eelkõige seetõttu, et nende kahe tegevuse didaktilised funktsioonid on täiesti erinevad. Viimasest tulenevalt peaksid ka töövõtted ise olema meetoodiliselt erinevalt

üles ehitatud. Sissejuhatavas vestluses on peamine aktuaalseerida õpilaste teadmistest seda osa, mis on vajalik järgneva uue materjali täiuslikumaks mõistmiseks. Vestluses veel teemal on aga oluline kujundada õpilaste teadvuses kujutlusi ja nende alusel formeerida uusi mõisteid. Kuid selleks peavad õpilased peegeldama tegelikkust adekvaatselt. Nimeetatud nõuete rahuldamine uue aine käsitlemisel näitlikkust kasutamata on küsitav. Seepärast olemegi seisukohal, et õpematerjali esmasel esitamisel on elav sõna vaja seostada vastava näitliku materjaliga.

Õpetajad põhjendasid näitlikustamise puudumist uue aine esmasel käsitlusel mitmeti. Sageli nimetati asjaolu, et õppevestluses püüti üldistada varasemaid tähelepanekuid ning isiklikke kogemusi. Leiti, et kui töö toetub mõneti varemvaadeldule, siis vajadust näitlikustamiseks pole, sest õpilastel on juba olemas teatavad kujutlused, mis võimaldavad neil leida vastust õpetaja poolt püstitatud küsimustele.

Teise peamise põhjusena, miks näitlikustamist peeti liigseks, toodi materjali eeldatavat head tundmist õpilaste poolt. Nii selgitas näiteks üks õpetajaist teema "Pilved ja sademed" näitlikkuseta käsitlemist järgmiselt: "Võib arvata, et kõik minu õpilased on näinud vihma ja lund. Nad teavad, et suvel ja sügisel sajab pilvedest vihma, et see vihm muudab maa poriseks ja teeb riided märjaks. Sama hästi on neile tuntud lumi. No mida siin veel näitlikustama peaksin?"

Kolmanda grupi moodustaksid need juhud, kus õpetaja ei pidanud tunnis toimunud tööd uue aine esmaseks käsitluseks, kuigi tegelikult töö seda oli. Siinkohal peaksime märkima, et uue aine käsitlemise algumomendi määramisel lähtusime üldtunnustatud kriteeriumidest. Esimest küsimust, mis eeldas vastuseks teema seisukohalt uut materjali, pidasime järgmise etapi alguseks. Siinkohal tekkinud lahkarvamused õpetajatega näitasid, et õpetajad sellist ranget vahet kahe vestluse liigi vahel ei tee. Viimasega on seletatav ka vaadeldud tõeallikide sagedane meetodiline sarnasus.

Õpetajate arvamustest selgus, et näitlikustamist mõistetakse nende poolt väga ühekülgselt. Samale seisukohale jõudsime ka ankeedivastuseid ning koostatud tundide plaan-konspekte uurides. Õpetajate enamik nimetas ankeetküsitluses eluta looduse näitlikustamisvõimalustena naturaalseid

loodusloolist materjali, looduslikust materjalist valmistatud aineid (näit. tsement) või kehasid (näit. tellised) ning mitmesugust pildimaterjali. Üksikutel juhtudel nimetati veel kinofilmide kasutamist ning diafilmi näitamist. Õpetajate suulised selgitused kinnitasid ankeetides avaldatud seisukohti. Seega on meil tõeline alus väita, et näitlikustamise funktsiooni nähakse praktikas eelkõige konkreetsete kujutluste loomises õpitavast materjalist. Heaks näitlikuks materjaliks peetakse seda, mis õpilastele tajumiseks esitatuna võimaldab luua konkreetse kujutluse õpitava objekti teatud omadustest, tunnustest. On alust arvata, et sellise lähenemise üks allikaid peitub pedagoogikas valitsemud arusaamal näitlikkusest kui eelkõige konkreetsete kujutluste loomise vahendist õpilastel. Teatavasti esitas sellise seisukoha suur tähehi pedagoog J. Komensky.

Kaugeltki mitte kõik pedagoogikateadlased, kes otseselt või kaudselt tegelevad näitlikustamise küsimustega, ei ole kaasaegselt vabanenud näitlikkuse mõiste piiratud käsitlemisest. Ka abikoolide loodusõpetuse õpetajad olid otsekuu unustanud näiteks graafilise näitlikkuse (skeemid, tabelid, diagrammid). Meil ei õnnestunud ei uue aine esmasel käsitlemisel ega tunni mõnel muul etapil näha tööd õpetaja poolt koostatud skeemidega, mille abil mõisteid oleks süstematiseeritud. Üheski tunnis ei kasutanud õpetajad teadlikult ka sõnalist näitlikustamist. Ehkki tundides esinesid mõned selle liigi alla viidavad näitlikustamise juhud, ei juhitud õpetajad siinkohal nimetatud töövõtte tunnetuslikust väärtusest.

Meie tähelepanu äratas fakt, et enamuse õpetajaid alahindab tahvlile kirjutatu tunnetuslikku väärtust. Tõsi, uute mõistete (sõnade) kirjapildi andmist peetakse tähtsaks (täpselt samuti rõhutatakse selle sõna õige keelelise omandamise vajalikkust), kuid seejuures ei pöörata tähelepanu järgmistele momentidele:

- a) millises süsteemis (millise paigutusega) esitada õpilastele verbaalne materjal;
- b) millisel õpetamise etapil seda teha.

Nii võisimegi tundides korduvalt näha õpetajapoolseid kirjutisi tahvil, mille õppeinformatiivsust ja paremat tajutavust saanuks tõsta sama materjali otstarbekama paigutusega. Näiteks on abikooli õpilaste jaoks erineva tunnetusli-

ku väärtusega alljärgnevad kaks näidet ühe ja sama õppeinformatsiooni paigutusest tahvlile.

I näide:

vedelikud; tahked ained; gaasid.
puut, kivi, paber, suhkur, sool.
piim, vesi, limonaad, mineraalvesi, äädikas.
Kõik vedelikud voolavad.

II näide:

Vesi, tint, piim ja limonaad on vedelikud.
Plastiliin, parafiin, liiv, savi ja puut on tahked ained.
Õhk on gaasiline aine.

Toodud näited on maha kirjutatud vaadeldud tundidest. Esimene neist äratav tähelepanu süsteemi puudumisega, õigmini selle ebaselguse ja ebatäpsusega. On selge, et esimene kirjutis tahvlil ei aita õpilastel kuigivõrd kujundada teadmist ainete kolmest olekust, ega anna neile võimalust seostada õpitud üksikmõisteid (ainete nimetused) üldmõistega (ainete olekute nimetused).

Mõnevõrra näitlikum on teine kujutis tahvlil: tekst mõtestab õpilastele lahti üksikmõistete ja üldmõistete vahelise seose. Kuid ka sellist õppeinformatsiooni paigutust pole põhjust konkreetseid eesmärke arvestades pidada piisavalt otstarbekaks. On ju siin peamine tutvustada õpilasi kolme oleku esinemisega ainetel; aidata omandada nende olekute nimetused ning määrata tuntumate ainete (õpetaja poolt valitud ainete) olek. Ilmselt olnuks kõige otstarbekam koos õpilastega töö käigus täita kolmeveeruline tabel "Ainete kolm olekut".

Mõne sõnaga tuleks puudutada veel sageduselt kolmandat vestlust rakendamise viisi, s. o. vestlust uue aine esmasel käsitlemisel mitmesuguse pildimaterjali alusel. Nii tundide vaatlus kui vestlused õpetajatega näitasid, et suurt puudust tuntakse sobivatest seinapiltidest. Vaatluse all olnud koolides oli neid enam kui tagasihoidlikult. Kasutatud seinapildid olid valitud kas algklasside pildimaterjali seast või mõne õppeaine pildikogust. Nende seinapiltide kasutamise otstarbekust põhjendasid õpetajad enamasti vajadusega illustreerida õppematerjali, konkretiseerida kujutlusi õpitavatest objektidest, pakkuda õpilastele emotsionaalset elu-

must. Üksikute õpetajate poolt märgiti püüdu arendada õpilaste vaatlusoskust, tõsta vaatlusvõimet, suurendada tähelepanelikkust. Analoogselt põhjendati ka muu pildimaterjali kasutamist. (Selle mõistega tähistame me kogu õpetajate poolt vaatlusalustes tundides kasutatud pildimaterjali, mis polnud seejuures seinapildid.) Kasutati neid tunduvalt sagedamini kui seinapilti. Nii kasutati 50 vestlusest 18 korral (36 %) seinapilti ja 32 korral (64 %) postkaarte, ajakirjade ja ajalehtede pilte, fotosid vms. Selline pildimaterjali suhe näib tulenevat eelkõige tööks sobivate seinapiltide vähesusest.

Kasutatud pildimaterjali, sealhulgas seinapildid, võisime rühmitada nende sisust lähtudes:

- a) pildid, kus kujutati üht õpitavat objekti (graniitkuju);
- b) pildid, mis kujutasid õpitavate objektide kogumit (klaasist valmistatud kehad);
- c) pildid loodusnähtustest (pilt "Lumesadu");
- d) pildid inimeste tööst ja tegevusest (põldu kündev traktor);
- e) pildid tehnoloogilistest protsessidest (malmi tootmine kõrgahjus);
- f) pildid laboratoorsetest katsetest (süsihappegaasi saamine).

Tundide vaatlus näitas, et kaugeltki kõik pildid ei teetanud vajalikul määral õpilaste tunnetustegevust ega kindlustanud seega õpetaja poolt planeeritud vestlusele edu. Esines mitmeid juhte, kus õpetaja, leidnud, et vestlemine valitud pildimaterjali alusel pole õpilastele jõukohane, jätkas uue materjali esitamist oma jutustusena. Ühest põhjusest, mis alandas pildimaterjali kasutamise efektiivsust õppetöös, oli meil juba ülalpool juttu. Märkisime sobivate piltide vähesust. Samal ajal täheldasime, et mitte alati ei organiseerinud õpetajad tööd pildimaterjaliga otstarbekalt: kord polnud valitud pildimaterjal üldse sobiv uue aine esmaseks käsitlemiseks või ei arvestanud küsimustiku struktuur (küsimuste järjekord) õpilaste tunnetustegevuse loogikat. Sellised õpetajapoolsed "möödalaskmised" vähendasid omakorda vestluste tunnetuslikku väärtust. Et rasket olukorda süvendas abikooli õpilastele omane kõne alaareng, siis kujunesid vestlused uue

aine esmasel käsitlemisel reeglina katkendlikeks, sisult ja vormilt hüplevaks.

Kõikide juhtude üldarvust moodustasid vestlused demonstreerivate katsete alusel 7 %. Alljärgnevalt analüüsigem näitena üht väljavõtet vaadeldud tunni protokollist, mis edastab õpetaja teksti sõna-sõnalt. Õpilaste väärade vastuseid ning õigete vastuste kordusi me siinkohal ei esita. Seega on õpilaste vastusena fikseeritud lõpptulemusena saadud ütlus, millega õpetaja nõustus. Tunnis teemal "Vee ruumala muutumine soojenemisel ja jahtumisel" demonstreeris õpetaja vee paisumist soojenemisel ja kokkutõmbumist jahtumisel.

Õpetaja: Täna uurime, kuidas muutub vee ruumala, kui temperatuur muutub. Selleks teeme kaks katset. Vajalikud katsevahendid on meil laual.

Selles klaaskolvis on punase tindiga värvitud vesi. Punase tindiga on värvitud seepärast, et meil oleks kergem jälgida veetaseme muutust. (Õpetaja demonstreerib kolbi klaasile,) Suleme nüüd kolvi korgiga, mida läbib peenika klaastoru. (Suleb kolvi.) Mida märkad klaastorus?

Õpilane: Klaastorus on värvitud vesi.

Õpetaja: Kuidas sai see värvitud vesi torusse?

Õpilane: Liikus kolvist torusse, kui panime kolvile korgi.

Õpetaja: Jälgi, kas vesi torus veel tõuseb?

Õpilane: Ei, vesi torus ei tõuse enam.

Õpetaja: Näita veetaseme torus.

Õpilane: (Näitab torus oleva vee ülemise piiri).

Õpetaja: Nüüd märgime selle praeguse veetaseme. (Märgib kummipaelaga, mis asetatakse klaastorukese ümber veetaseme kõrgusele.)

Nüüd aga asetame kolvi kuuma vette. Jälgi, mis toimub klaastorus. (Kolb asetatakse kuuma vette.) Mida märkad?

Õpilane: Vesi liigub klaastorukeses.

Õpetaja: Kuidas vesi liigub?

Õpilane: Vesi liigub aeglaselt.

Õpetaja: Millises suunas vesi liigub klaastorukeses?

Õpilane: Vesi liigub ülespoole.

Õpetaja: Võtame nüüd kolvi kuumast veest välja ja laseme hetke seista. Mida võid öelda veetaseme kohta?

Õpilane: Vesi püsib ühel tasemel ega tõuse ülespoole.

Õpetaja: Mõtleme nüüd, miks meie vesi liikuma hakkas ja mida see liikumine meile näitab?

Õpilane: Vesi hakkas liikuma sellepärast, et me kolvi soojendasime.

Õpetaja: Miks hakkas vesi kolvi soojendamisel torukeses liikuma?

Õpilane: (Õiget vastust ei saada.)

Õpetaja: Vaadake, kõik on väga lihtne. Vesi, mis enne soojendamist oli kolvis ja klaastorukeses, võttis teatud hulga ruumi. Niipea, kui panime kolvi kuuma vette, hakkas vesi soojenema. Mida meie märkasime, kui vesi hakkas soojenema?

Õpilane: Meie märkasime, et vesi liikus torus ülespoole.

Õpetaja: Õige. Värvitud vesi liikus torukeses ülespoole. Me ütleme - veetase torukeses tõusis. Paistis, etseki oleks vett juurde tulnud. Tegelikult vee kogus ei muutunud, muutus ainult selle vee ruumala. Soojendamisel vesi paisub, s. t. et soojenenud vesi vajab rohkem ruumi kui sama hulk vett jahedalt. Sellepärast liikuski vesi torus ülespoole, et kolvis soojenenud vesi paisus ning vajab rohkem ruumi kui enne. Vaatleme, kuidas on nüüd vahepeal veetase muutunud?

Õpilane: Veetase torukeses on langenud.

Õpetaja: Asetame nüüd kolvi külma vee kaussi. (Asetab kolvi külma vette.) Jälgi, mis toimub klaastorus? Mida märkad?

Õpilane: Veetase klaastorus langeb.

Õpetaja: Mis toimub samal ajal kolvis oleva veega?

Õpilane: (Õiget vastust ei saada.)

Õpetaja: Kas vesi kolvis soojeneb või jahtub?

Õpilane: Vesi jahtub kolvis.

Õpetaja: Õige. Kolvis olev vesi jahtub. Ja näete, veetase klaastorus langeb pidevalt. Mida see veetaseme langus meile näitab?

Õpilane: Veetaseme langus näitab, et vesi jahtub.

Õpetaja: Kuidas muutub vee ruumala, kui vesi jahtub?

Õpilane: (Õiget vastust ei saada.)

Õpetaja: Tuletame meelde. Veetaseme tõus klaastorukeses näitab meile, et vee ruumala suureneb. Mida näitab siis veetaseme langus klaastorus?

Õpilane: Veetaseme langus näitab, et ruumala väheneb.

Õpetaja: Tõepoolest, nii see on. Kui vesi jahtub, siis vee ruumala väheneb. Ütleme - vesi tõmbub kokku. Kokkutõmbunud vesi vajab vähem ruumi.

Tundide vaatlus näitas, et kõige elavamalt võeti osa

vestlustest, mis toimusid demonstreeritavate katsete alusel. Ka õpilaste poolt antud õigete vastuste arv õpetaja küsimustele oli nendes vestlustes suhteliselt suurem. Tähelepanuväärne oli enamiku õpilaste keskendatud töötamine kogu katse jälgimise kestel. Nagu me juba oma varasemates töödes märkisime, on abikooli õpilased küllalt huvitatud mitmesugustest katsetest. Neid jälgitakse tähelepanelikult ning teostatakse ka ise meeleldi. Oluline on seejuures igal üksikjuhul lahti mõtestada demonstreeritavate katsete sisu. Üksnes siis, kui õpilased mõistavad katse üksikuid etappe ning näevad seost eelnemu ja järgneva vahel, võivad nad tunnetada analüüsitavaid nähtusi kogu nende keerukuses.

Tundide vastlus näitas, et mitte alati ei suutnud õpetajad lõpuni järgida nõuet mõtestada demonstreeritava katse kõik etapid õpilaste jaoks. Ka toodud näites, mis kujutab meie poolt vaadeldud juhtudest üht õnnestunumat, ilmneb mitmeid eksimusi õpilaste tunnetustegevuse loogika suunamise vastu. Näiteks jättis õpetaja lapsed teadvustamata faktist, et vee ruumala muutumise üle saame antud katse otsustada veetaseme (ka see mõiste tulnuks veenvamalt kui ühekordne näitamine, selgitada) muutumise järgi. Samuti eksiti tunnetusprotsessi loogika vastu katse esimeses osas, kus vaadeldi küll vee liikumist klaastorukeses, ei rõhutatud aga midagi sellest, et vesi samal ajal soojeneb.

Siinkohal ei ole eesmärgiks anda esitatud näite põhjalikku kriitilist analüüsi, märgime vaid teostatud demonstratsioonikatse ühe põhilise puudusena asjaolu, et õpitavate seoste omandamist ei seostatud konkreetsete temperatuuridega. Meiepoolse kontseptsiooni kohaselt tulnuks nii vee soojenemine kui jahtumine seostada näidetega vastavatest temperatuurimuutustest. Kahtlemata parim võimalus olnuks mõõta katsees kasutatud tindiga värvitud vee esialgne temperatuur, soojenenud vee temperatuur ning jahtunud vee temperatuur. Kui aga see võimalus oleks liigse ajakulu tõttu kõrvale jätud, tulnuks õpetajal tuua iga juhu juurde (vee soojendamine ja vee jahtumine) konkreetseid näiteid vastavatest temperatuurimuutustest.

Ülalmärgitud seoste loomise vajalikkust pidasime tõestatuks alljärgneva katsega. Nimelt laskisime pärast vaadeldud tundi õpilastel täita järgmise tunnikontrolli.

Tunnikontroll

1. Kuidas muutub vee ruumala, kui vesi soojeneb?
2. Kuidas muutub vee ruumala, kui vee temperatuur langeb?
3. Järgnevates ülesannetes kirjuta punktiirile, kas vesi paisus või tõmbus kokku.

	Vee temperatuur oli algul	Vee temperatuur oli pärast	
a)	16°	24°
b)	28°	22°
c)	17°	12°
d)	14°	19°
e)	55°	38°

21 õpilasest vastasid esimesele kahele küsimusele õigesti 16 õpilast (71,43%), kuid kolmandat ülesannet ei lahendanud ükski. Tähelepanuväärne on siinkohal fakt, et ka need õpilased, kes 1. ja 2. küsimuses reprodutseerisid õigesti õpitud seosed, ei suutnud omandatud teadmist vee ruumala ja temperatuuri vahelisest seosest üle kanda konkreetsetele temperatuurimuutustele. See asjaolu aga annab alust väita, et tunnis omandatud teadmised kandsid formaalset iseloomu. Teatavasti on formalism tõeliselt eluliste teadmiste vaenlane. Seda seisukohta on korduvalt avaldatud üldpedagoogikas (M. Danilov, B. Jessipov 1957). Formalism abikooli õpilaste teadmises ei käi midugi kokku ka abikooli ees seisvate ülesannete lahendamisega.

Analüüsitav juhtum on ühtlasi heaks näiteks sellest, kui põhjalikult on vaja läbi mõelda, kui igakülgselt vaja metoodiliselt esitada materjal, et kindlustada õpilaste teadvuses teadmiste süsteemi kujunemist, mis peegeldab adekvaatselt tegelikkust ning on vaba formalismist. Toodud näitest ilmneb, et näitlikkus sellisel kujul, nagu seda ollakse harjunud fetišeerima, ei võimalda kaugeltki mitte alati igakülgselt lahendada õppeprotsessi ees seisvaid peamisi ülesandeid. Ehkki analüüsitud juhul rajanes kogu uue materjali käsitus tundaõpitavate nähtuste avaldumise vahetul vaatlusel, ei kindlustanud see veel teadmiste piisavat omandamist.

Analüüsi vestluse rakendamisest uue aine esmasel käsitlemisel tahakski lõpetada kokkuvõttega selle meetodi efek-

tiivsusest. Pidasime sellise hinnangu andmist võimalikuks, uurides ühelt poolt vestlustes õpetaja poolt esitatud küsimustele vastamist ning teiselt poolt teadmisi, mida õpilased omandasid taoliste õppevestluste tulemusel. Ühtlasi annab see materjal alust vestlusmeetodi edukuse hindamiseks uue aine esmasel käsitlemisel.

Õpetajad esitasid õpilastele vestluse käigus 986 küsimust, neist vastati õpilaste poolt kohealt õigesti 138 küsimusele (14,0%). Õpetaja abiga leiti vastus 391 küsimusele (39,66%). See aga tähendab, et 457 vestluses esitatud küsimust (46,34%) jäi õpilaste poolt vastamata ning neile tuli õpetajal endal vastata. Kui analüüsida esitatavaid küsimusi kvalitatiivsest küljest, siis enam vastati küsimustele, mis nõudsid õpitava objekti või selle osa äratundmist, õpitava objekti mõne omaduse nimetamist või objekti kasutamise iseloomustamist. Seevastu vastati vähesel määral või jäid vastamata küsimused, kus tuli nimetada vaadeldava objekti silmale varjatud omadusi, võrrelda õpitavat objekti kas rarnasus- või erinevusassotsiatsioonide alusel, anda objekti ulatuslikum kirjeldus, määratleda objekti põhjuslikke seoseid teiste objektidega vms.

Vastamata küsimuste osakaal oli suurem neil juhtudel, kui õpilastel polnud võimalik kasutada näitlikkust vestluse käigus küsimustele vastamiseks. Seevastu kõige ladusamini kulgesid vestlused demonstreeritavate katsete alusel ning osa naturaalse materjaliga näitlikustatud vestlustest. See-ga kinnitas tundide vaatlus ja analüüs kirjanduses korduvalt märgitud seisukohta, milles rõhutatakse näitmaterjali osatähtsust õpilaste vaimse tegevuse suunamisel. (J. Golikova 1974; T. Protsko 1972, J. Solovjov 1961). Selgus seegi, et mitte alati ei kindlusta täiuslik õppematerjali näitlikustamine uue materjali esmasel käsitlemisel õpitavate mõistete ja nendevaheliste seoste kujunemist vaimselt alaarenenud õpilaste teadvuses. Nimetatud fakti kinnitavad ka pärast uue aine esmast esitamist meie poolt läbiviidud tunnikontrollide tulemused. Küsimustele, kus õpilastel tuli vastamiseks reprodutseerida äsja käsitletud loodusloolisi mõisteid, vastati õigesti keskmiselt 27,85%. See tähendab, et kui uut ainet käsitleti vestlusmeetodil, suutsid õpilased planeeritud programmikohasest õppeinformatsioonist omandada

tunduvalt alla 1/3. Aga kui uue aine esmasel käsitlemisel ei suudeta õppematerjali õpilaste teadvuses vajalikul määral mõtestada, tekib paratamatuid raskusi nii omandatu kinnistamisel kui selle hilisemal reprodutseerimisel.

Hinnates õpilaste võimalusi suhtlemiseks ülalnimetatud töö tingimustes, tuleb esmalt tõeada märkimisväärset erinevust nende õpilaste suhtlemisaktiivsuses. Tunde vaadeldes võisime selles mõttes õpilased rühmitada järgmiselt.

1) Õpilased, kes ilmutasid vestluses omapoolset suurt aktiivsust. Sellised õpilased andsid vastuseid kohalt enne, kui õpetaja jõudis neid küsida, püüdsid vastata peaaegu igale õpetaja poolt esitatud küsimusele, ilmutasid alati esimesena soovi täita õpetaja poolt antud ülesannet või korraldust jms. Seejuures kaugeltki mitte kõikidel juhtudel ei tulnud nad ülesande (küsimuse) täitmisega toime. Seda gruppi arvatud õpilased olid kõige sagedamini õpetajalt täiendava informatsiooni küsijad.

2) Õpilased, kes iseseisvalt lülitusid vestlusesse suhteliselt harva, küll aga õpetajapoolse stimuleerimise korral. Üksikutel kordadel tõstsid need õpilased tunnis ka kätt. Õigsuse poolest ei erinenud nende õpilaste poolt antud vastused kuigivõrd I grupi õpilaste omadest: kõrvuti ekslikega anti ka õigeid vastuseid, nagu see oli ka eelmise grupi õpilaste puhul.

3) Õpilased, keda ei õnnestunud tunnis vestlusesse lülitada. Selliseid õpilasi esines igas vaadeldud tunnis. Nende õpilaste enamiku moodustasid kaaslastest raskema vaimse arengu astmega ning põhifektidega kaasnevate komplikatsioonidega õpilased. Nende õpilaste juures ei andnud õpetajate poolt kasutatud suhtlemist stimuleerivad võtted tulemust. Enamikul juhtudest aga jäid need õpilased uue aine esimese käsitlemise etapil õpetajapoolse tähelepanuta. Ühelgi juhul ei rakendatud neid õpilasi sellel tunni etapil tööle ülejäänud klassist erineval tööviisil. On ilmne, et selline fakt avaldab negatiivset mõju mitte ainult konkreetsete õpilaste individuaalsele arengule, vaid ka ülejäänud õpilaste töösuhetumisele.

Meie poolt teostatud eksperimentaalne õpetamine näitas, et vaatlusaluseid õpilasi on kõige parem tööle lülitada kujutavat ja skemaatilist näitlikkust ning õpilaste praktilist tegevust kasutades.

Jutustus uue aine esmase käsitlemise meetodina. Järgnevalt peatuksime lühidalt tulemustel, mida saime, analüüsides õpetaja jutustuse erinevaid rakendusviise uue aine esmasel käsitlemisel. Olgu siinkohal öeldud, et tundide vaatlust alustades olime arvamusel, et õpetajad-praktikud kasutavad uue aine esitamiseks kõige sagedamini jutustust. Tegelikkus aga seda ei kinnitanud. Nagu juba eespool märkisime, kasutasid õpetajad uue aine esmasel käsitlemisel protokollitud 231 tunnist 187-s (80,95 %) vestlust. Jutustusjuhete oli sama arvu vaadeldud tundide juures 132 (57,14 %). Toodud arvulistest andmeist nähtub, et kasutatud vestluste ja jutustuste arv kokku võetuna (319) ületab protokollitud tundide arvu (231). Vaadeldav arvuline erinevus tuleneb sellest, et paljudes tundides käsitleti uut ainet nii vesteldes kui jutustades. Kuidas toimus vestluse ja jutustuse rakenduse jaotumine meie poolt protokollitud tundides, selgitab alljärgnev tabel.

T a b e l 2

Vestluse ja jutustuse kasutamine uue aine esmasel käsitlemisel

Uue aine käsitlemise viis	Tundide arv	% tundide üldarvust	% kasutusjuhete arvust
Vestlus	99	42,85	52,94
Jutustus	44	19,04	33,33
Jutustus vestluse elemendiga	67	29,00	50,75 35,82
Vestluse ja jutustuse poiming	21	9,09	11,22 15,90
Kokku tunde	231		

Ilmneb, et 88 tunnis (38,09 %) kasutati uue aine esmasel käsitlemisel nii vestlust kui jutustust. Arvestades ühelt poolt õppeaine omapära ja teiselt poolt õpilaste väimse tegevuse iseärasustest tulenevat nõuet juhtida õpilaste tunnetusprotsessi võimalikult erinevate meetodite ja meetoodiliste võtetega, on alust uue aine esmast käsitlust pidada metoodilises mõttes küllaltki ühekülgeks. Nagu näitavad

uurimistulemused (J. Jerjomenko 1972), pole abikooli V klassi õpilased suutelised pikaajaliseks üheplaaniliseks tööks, mida põhjustab aga õppemeetodite vaheldumise puudumine. Ometi olid enam kui pooled meie poolt protokollitud (143) uue aine esmase käsitlemise tunnid üles ehitatud ainult ühe juhtiva õppemeetodi kasutamisele. Tõsi, selle meetodi rakendamist varieeriti erinevate näitlikustamise võimalustega, harvem õpilaste praktilist tegevust nõudvate tööde sooritamiseks. Sellele vaatamata kujunesid mitmed 99 tunnist, kus uue aine esmane käsitlemine toimus ainult vestlusmeetodil, ning paljud 44-st ainult jutustust sisaldanud tunnist "venivaks" ja õpilasi liigselt väsitavaks. Seevastu võib pidada neid tunde, kus uue aine esmast esitust teostati vestlust ja jutustust seostades, õnnestunumateks.

Tunde vaadeldes ning vestlustulemuse analüüsidest leidis kinnitust asjaolu, et õpetajad-praktikud kalduvad mitte üksnes sagedamini kui teisi uue aine esituse meetodeid kasutama vestlust (80,89 % tundidest), vaid püüavad ka kõige sagedamini käsitleda uut ainet ainult vesteldes (42,85 %). Üldisest vestlusjuhtude kasutamise arvust moodustab see veelgi suurema osa - 52,94 %. Samal ajal peetakse jutustust uue aine esmasel käsitlemisel vähemefektiivseks (õpetajate ankeedivastustest) ning piiratum on ka selle kasutamine protokollitud tundides. Üksnes jutustust kasutati uue aine esitamisel 19,04 % tundidest, mis moodustab omakorda 33,33 % kõigist jutustuse kasutamise juhtudest. Seega eelistavad õpetajad seostada jutustust õppevestlusega. Kõige sagedamini toimus see kombinatsioonis jutustuselt vestlusele. Selline rakendusviis moodustas 50,75 % kõigist jutustuse kasutamise juhtudest. Just neist tundidest jäi meetoodilise ülesehituse mõttes kõige parem mulje. Õpilaste tunnetustegevuse juhtimine kulges neis tundides valdavalt loogiliselt ning õpilastele jõukohasel raskusastmel. Nii kindlustati omakorda õpilaste huvitatus tehtavast tööst, mis võimaldas õpilastel keskendada tähelepanu ning mobiliseerida oma vaimset jõudu püstitatud eesmärkidele. Sellistele järeldustele tulime eelkõige nendes tundides valitsenud kõrge distsipliini, õpilaste tähelepaneliku kuulamise, süvenenud töötamise ning teiste taoliste jälgitavate momentide üldistamisel. Kahjuks moodustasid tunnid sellise uue aine esmasel käsitlemisega vaid 29 % vaadeldud tundide üldarvust.

Suhteliselt vähestes tundides (9,09 %), kus uue aine esmasel käsitlemisel rakendati nii vestlust kui jutustust, esinesid kombinatsioonid vestluselt jutustusele. Nendes tundides, nagu õpetajad hiljem vestlustes selgitasid, toimus uue aine esitus jutustusena sageli improviseeritult, s. t. õpetaja ei olnud tundi nii kavandanud.

Jutustusmeetodi valis õpetaja uue aine esitamiseks siis, kui õppevestluse käigus selgus, et õpilased pole võimelised antud teemal vestlema. Nimetatud asjaolu näitab, et tegelikult kasutavad õpetajad jutustust uue aine esmasel käsitlemisel veelgi vähem, kui see meie vaatlustulemustest ilmneb.

Nii nagu vestlusmeetodigi puhul, huvitas meid jutustuse juures selle seostamine erinevate näitlikustamisvõimlustega eluta looduse õpetamisel. Milliseid võimalusi õpetajad kasutasid oma jutustuse näitlikustamiseks, peegeldab alljärgnev tabel.

T a b e l 3

Jutustuse rakendamine uue aine esmasel
käsitlemisel

Jutustuse rakendusviis	Rakendus- juhtude arv	% rakendus- juhtude üldarvust
1. Demonstrateeritavate katsete alusel	4	3,03
2. Diafilmi alusel	6	4,54
3. Naturaalse materjali alusel	35	26,51
4. Seinapildi või muu pildimaterjali alusel	48	36,36
5. Näitlikkus puudus	39	29,54

Olgu siinkohal märgitud, et olime raskustes jutustusmeetodi rakendamist analüüsides. Küsimus on nimelt selles, kuidas analüüsida neid juhte, kus uue aine esmasel esitusel ühe ja sama jutustuse näitlikustamiseks kasutati kord naturaalsel, kord pildimaterjali, osa informatsioonist esitati aga näitlikuseta. Lähtusime üldistavas analüüsis sellest, kuidas toimus põhiline uue õppeinformatsiooni esitamine. Selle meetodi lugesime juhtivaks rakendusviisiks, mille alusel

määrasime ka uue aine esmasel käsitleluse kasutatud jutustuse lõpliku rakendusviisi.

Nagu esitatud tulemustest nähtub, on jutustuse kasutavaimaks rakendusviisiks selle seostamine seinapildi või pildimaterjaliga uue õppeinformatsiooni esitamiseks. Tunde vaadeldes jäi mulja, et kõige sagedamini valisid õpetajad jutustuse pildimaterjali alusel juhtudel, kui tuli selgitada õpitavate ainete (maavarade jt.) kasutamist või ka nende mõningaid omadusi ja nende muutumist teatud tingimustel. Nii jutustati põlevkivi, nafta, savi ja graniidi kasutamisest, õmelaastsuse kasutamisest, vee oleku muutumisest, põllul tehtavatest töödest (teema "Muld" käsitlemisel) jms. Kahjuks ei õnnestunud ka nendes tundides, nagu vestlustegi puhul, näha eredaid, emotsionaalselt mõjuvaid seinapilte. Põhjus - selliseid seinapilte, mis sobiksid vaadeldavas ainekursuses kasutamiseks, praktiliselt pole. Üksikute juhtudel olid õpetajad joonistanud antud aineosa käsitlemiseks sobiva pildi ise. Selliste piltide eelis seisnes eelkõige selles, et teadlikult valitud kujutise elemendid sisaldasid antud materjali käsitlemise seisukohalt peamise, ilma tarbetute, pilti "riisustavate" lisanditeta. Mõistagi, ei saa viimatinimetatud pildida normiks, sest mitte igale õpetajale pole antud vajalikku kunstimeisterlikkust ning isegi selle olemasolul on töömaht ühele inimesele üle jõu käiv.

Omamoodi üllatuseks oli fakt, et 29,54 % jutustuse kasutamise juhtudest uue aine esmasel käsitlemisel ei olnud näitlikustatud. Tegelikult on raske ette kujutada võimalust, kuidas võiks programmi kohaselt nõutavaid kujutlusi ning nende alusel kujunevaid mõisteid formeerida vaimselt alaarenenud õpilaste teadvuses, kasutamata seejuures näitlikkust. See fakt on vastuolus ka õpetajate ankeedivastustega, kus kõik vastanud pedagoogid pidasid nii õpilaste aktiveerimise kui püsivate looduslooliste teadmiste kujundamise eelduseks õp-
pmaterjali optimaalset näitlikustamist. Eriti rõhutati igakülgse näitlikustamise osatähtsust uue aine esmasel käsitlemisel, mida peeti täiuslike kujutluste ja tegelikkust täpselt peegeldavate mõistete kujundamise paratamatuks tingimuseks. Muidugi ei tule asjaolu, et 39 jutustuse rakendamise juhu korral toimus see näitlikustamata, mõista nii, nagu polekski neil kordadel uue aine esmasel käsitleluse näitlikkust

Üldse kasutatud, kuid näitlikustamist seostati samas tunnis vestlusmeetodiga. Sellise tunniosa näiteks võiks olla tund teemal "Liiv", kus liiva kui kivimi välimuse ja mõningate omadustega tutvuti vestluses naturaalse materjali ning piltidega (pilt karjäärast ning liivaluidetest körbes), liiva kasutamisest jutustas aga õpetaja. Seejuures näitlikustas õpetaja oma jutustust üksnes ühest aspektist - liiva tootmise osas, kõik ülejäänud 5 kasutusala jäid aga näitlikustamata. Meie jutustuse rakendusviiside klassifikatsiooni järgi läkski vaadeldud jutustuse kasutusjuht uue aine esmasel esitamisel kirja kui "jutustus näitlikkuseta".

Teise osa näitlikustamata jutustuse kasutamise juhtudest moodustasid uue aine käsitlused, kus vaatluse all olnud materjal ei võimaldamud analüüsitava nähtuse või protsessi kulgemise vahetut vaatlust. Küll aga saanuks tundmaõpitava nähtuse (protsessi) olemust muuta mõistetavamaks, kasutades näitlikustamise mitmekülgseid võimalusi. Peamine, mis seda takistas tegemast, oli juba meie poolt eespool märgitud õpetajatele iseloomulik näitlikkuse mõiste kitsas, mõnevõrra moonutatud käsitlus. Et mõistaksime üksteist üheselt, vaadeldgem mõningaid näiteid tundide protokollidest. Näiteks selgitades vee omadust lahustada tahkeid aineid, jutustas õpetaja, millest koosneb lahus, seejuures demonstreeris õpetaja õpilastele soolalahust (mitte selle lahuse valmistamist). Seega fikseerisime vastava uue aine käsitluse kui "jutustuse näitlikkuseta". Pole raske mõista sellise järelduse loogilisust, pidades silmas antud õppesituatsiooni eesmärki ja neid tunnetuslikke võimalusi, mida pakkus selle eesmärgi saavutamiseks kasutatud näitlik materjal (katseklaas soolalahusega). Soolalahuse nägemine ei toetanud abikooli õpilaste teadvuses kuidagi uute mõistete "lahustunud aine osakesed", "lahusti osakesed" ning kujutluse "lahuses paiknevad aine ning lahusti osakesed segunenult" kujunemist. Küll aga oleks siin arvestatavaks näitlikuks vahendiks olnud joonis katseklaasist, kus erinevate värvidega oleksid tähistatud lahustunud aine ja lahusti (vee) osakesed. Vastavalt meie kontseptsioonile tulnuks sellisele joonisele paigutada jutustuse käigus veel uute mõistete kirjepilt.

Teine näide. Üks õpetajatest, kelle tundi me vaatlesime ja protokollisime, oli segaduses, kui küsisime, millisel

kaalutlusel ta ei näitlikustanud tunnis kordagi mõisteid "õhk soojeneb" ja "õhk jahtub". Lõpuks leidis õpetaja väljapääsu ning selgitas, et õhu ruumala muutumise õppimine seisab alles ees ning seal on planeeritud demonstratsioonikatsed. Olime omakorda sunnitud selgitama, et õpetaja ei mõistnud meid, liiatigi ei saa samastada mõisteid õhu temperatuuri muutumisest mõistega õhu ruumala muutumisest. Need mõisted on omavahelises seoses, kuid vaadeldud tunnis oli õpilaste jaoks peamine mõista, mida tähendab "õhk soojeneb" ja "õhk jahtub" seotult temperatuuriga. Meie kontseptsiooni kohaselt tulnuks probleemi näitlikustada konkreetsete temperatuurimuutuste esitamisega ning nende analüüsiga (16° — 24° ; 33° — 26° jne.). Tunni kinnistavas osas tulnuks jõuda selliste antud temperatuurimuutuste klassifitseerimiseni.

Kui esimese rühma näitlikustamata jutustuse rakendusjuhtude puhul näitlikkuse puudumine polnud õpilaste väimse tegevuse suunamise seisukohalt nii tuntav, siis äsjavaadeldud juhtudel oli see otseseks takistuseks vajalike kujutluste ja mõistete kujundamisel.

Jutustuse rakendusviiside vaatlusel tahaksin lühidalt peatuda neil juhtudel, kus jutustust näitlikustati naturaalse materjaliga. Teatavasti on naturaalsel näitlikul materjalil rida eeliseid, võrreldes muude näitvahenditega, kuid samal ajal toovad nad raskusi kaasa metoodilises töös. Enamõnnestunuks võib pidada uue aine esitust jutustusena naturaalse materjali alusel neil juhtudel, kus naturaalselt materjali kasutati täiuslikuma kujutluse saamiseks uuest õpitavast objektist. Omal kohal on naturaalne materjal nii käsitletavate maavarade kui nende töötlemissaaduste tundmaõppimisel. Sellistes tundides võimaldas kasutatud naturaalne materjal saada õpilastel täpsemat kujutlust õpitava aine välimusest (lõhn, värvus, läbipaistvus-läbipaistmatus, läikiv-läiketa jms.). Ning mõningatest omadustest (elastne, plastiline, rabe jt.). Kasutatud naturaalne näitmaterjal illustreerib siinkohal õpetaja poolt esitatavat õppeinformatsiooni, võimaldab õpilastel paremini mõista õpetaja kõnet.

Ebaõnnestunuks tuleb lugeda seda, kui kasutatud naturaalne näitvahend täitis oma funktsiooni ainult osaliselt.

Selliste juhtude ilmnemist õppesituatsioonides põhjustas õpetaja tegevuse mitteküllaldane planeeritud ning kasutatud naturaalse materjali tunnetusliku väärtuse ülehindamine antud õppeprobleemi lahendamiseks.

Mõned näited õpetajate tööpraktikast. Vee omadust soojenemisel paisuda ja jahenemisel kokku tõmbuda on mõttetu näitlikustada kuuma ja jaheda vee lihtsa demonstreerimisega. Selleks on vaja teostada vastavad demonstratsioonkatsed. Täpselt samuti ei näitlikusta punase tellise demonstreerimine telliste valmistamise tehnoloogiat, nafta demonstreerimine selle tootmist, briketi demonstreerimine selle valmistamist jne. Selliseid õpetajate meelest näitlikustatud jutustuse rakendusjuhte fikseerisime mitmeid. 35-st naturaalse materjali alusel toimunud jutustusjuhust moodustasid viimati vaadeldud 12 juhtu, mis teeb 9 % kõigist jutustuse kasutamise juhtudest.

Kui hinnata õpetaja ja õpilaste tööd suhtlemise seisukohalt, siis kujunesid uue aine esmasel käsitlemisel täiuslikumateks need töötapid, kus õpetaja seostas oma jutustust vestlusega. Meie poolt vaadeldud tundides toimus uue aine esmase käsitlemise etapil suhtlemine valdavalt liinil õpetaja-õpilased. Kuigi õpilaste aktiivse omavahelise suhtlemise kindlustamise võimalused uue aine esmasel käsitlemisel on piiratumad kui näiteks teadmiste kinnistamise kordamise või kontrollimise etapil, on need olemas. Õpilaste aktiivset omavahelist suhtlemist saaks õpetaja sellises töös stimuleerida eelkõige ülesannetega, mis nõuaksid õpilastelt kaaslaste poolt esitatud informatsiooni täiendamist, täpsustamist, parandamist; kaaslastele täiendavate küsimuste esitamist; hinnangu andmist kaaslaste vastustele jne.

Õpilaste praktiline tegevus uue aine esmasel käsitlemisel. Uue aine esmase käsitlemise meetodika protokollimisel vaatlusalustes tundides jälgisime, kuidas kasutatakse õpilaste praktilist tegevust õppe-eesmärkidel. Lähtudes teesist, et mitte igasugune tegevus ei ole veel tunnetusliku väärtusega (V. Petrova 1968), pidime tõdema, et meie poolt vaadeldud tundides ei kasutatud ühelgi juhul uue aine esmasel käsitlemisel õpilaste praktilist tegevust ei frontaalses ega ka iseseisvas töös selliselt, et see oleks

Klassil tervikuna võimaldanud täiuslikumalt tunnetada õp-
materjali. Õeldust ei tule aru saada, nagu poleks meie poolt
protokollitud tundides õpilaste praktilist tegevust üldse ka-
sutatud, kuid kasutamist leidis selline tegevus siiski kõige
sagedamini teadmiste kinnistamise etapil.

Uue aine esitamisel esines üksikuid juhuslikke õpilaste
praktilisse tegevusse rakendamise juhte. Nii näiteks lasti
ühel õpilasel teostada demonstratsioonikatse vedelike (vee,
piima, limonaadi, tindi) valatavusest (voolavusest), kus õpi-
lane pidi nimetatud vedelikud valama ühest anumast teise; ük-
sikud õpilased said maitsta soola- ja suhkrulahust; üks õpi-
lane pidi demonstratsioonikatse korras lahustama klaasis tü-
ki suhkrut; kaks õpilast said katsuda, et liiv on teraline;
üks õpilane sai ülesande puhuda täis õhupall jne. Selliseid
näiteid oli arvukalt. Kuid selline praktiline tegevus jäi
kitsalt individuaalse ülesande tasemele, seda enam, et ena-
mikul juhtudel ei taotlenud õpetajad, et praktiliselt tegut-
senud õpilane oleks oma tegevuse tulemusi klassiga jaganud,
s. t. kommenteerinud, selgitanud, mida ta tegi, tundis, tea-
da sai vms. Õpilaste poolt tehtu selgitamine oli tavaliselt
planeeritud õpetajapoolselt. On selge, et sellistel juhtudel
rakendatud praktilist tegevust ei saa vaadelda kui tegelik-
kuse tunnetamise meetodit kogu klassi jaoks.

Kuid ka sellised episoodilised praktilise tegevuse ju-
hud keskendasid klassi kui terviku tähelepanu vaatlusalusele
küsimusele. Seostatult õpetaja jutustuse või selgitusega, või-
maldasid need klassi jaoks demonstratsioonikatse tasemele
jäänud tööd täiuslikumalt tajuda õpetajapoolset sõnalist õp-
pmaterjali esitust. Kahtlemata äratasid sellised tööd ka
vaimselt alaarenenud õpilaste huvi õpitava vastu. Selliste
töödega loodi õpilastele vastuvõetav kõnesituatsioon, kus
sooviti avaldada oma arvamust (teadmisi) nähtu kohta. Õpeta-
japoolse meetodilise töö puuduseks tuleb pidada õpilaste kõ-
nelise aktiivsuse mahasurumist töökorraldusega "Kuula. Nüüd
ma räägin Sulle ..."

Õpilaste iseseisev töö uue aine esmasel käsitlemisel.
Nähteks vaatlusaluseks probleemiks uue aine esmasel käsitlemi-
sel oli õpilaste iseseisva töö organiseerimine. Ankeedivas-
tuste analüüs näitas, et 20 õpetajast 17 (85 %) peab otstar-
bekaks õpilaste iseseisvat tööd kasutada üksnes kinnistami-

seks või õpitud materjali kordamiseks. Üksnes 3 õpetajat (15 %) nimetab ka õpilaste iseseisvat tööd teadmiste esmasel omandamisel. Tundide vaatlus kinnitas sellist lähene- mist õpilaste iseseisva töö rakendamisevõimalustele. Vest- lustes märkisid õpetajad põhjustena, miks nad ei rakenda iseseisvat tööd teadmiste esmasel käsitlemisel, õpilaste eelteadmiste vähesust, raskusi, mis on vaimselt alaarene- nud õpilastel seoste loomisel õpitu ja õpitava vahel; vä- hest iseseisva töö oskust; töövõime puudusi; vähest püsi- vust jne. Märgiti ka n.-8. põhjuste teise rühma moodusta- vaid asjaolusid, nagu teadmiste esmasel omandamisel ise- seisvaks tööks sobivate õppevahendite ebapiisavust või puu- dumist; õpilaste iseseisva töö organiseerimise kogemuste puudumist; vastava metoodika mitteküllaldast valdamist jms.

Eimetatud ega samalaadseid tegureid ei tohi loomuli- kult vaadelda kui objektiivseid põhjusi õpilaste iseseisva töö piiratud rakendamisel. Vaimselt alaarenenud õpilastele iseloomulikud vaimse tegevuse ja emotsionaal-tahtelise sfää- ri iseärasused ning isiksuse omaduste mõningane omapära ei saa olla põhjenduseks nende õpilaste iseseisvale tööle mit- terakendamisele. Vastupidi - iseseisvas töös tuleb meil lei- da võimalused õpilaste vaimse tegevuse, emotsionaal-tahte- lise sfääri ning isiksuse omaduste korrektsiooniks. On ju iseseisev töö leidnud tunnustust kui üks oluline korrekt- sioonitöö moodus (A. Arnoldov, P. Konstantinov 1971; V. Pos- tovskaia 1959).

Käsitledes õpilaste iseseisva töö mõistet prof. I. Undi määrangus, võisime uue aine esmasel käsitlemisel fikseeri- da iseseisva tööna õpilaste tööd õpiku tekstiga. Et nime- tatud tööviis toimus vaid üksikutes tundides (26 tunnis 242-st, s. o. 10,74 %), siis ei võimalda see teha suuremaid üldistusi õpikuga toimuva iseseisva töö metoodika rakenda- mise kohta. Küll aga ilmnesid nendes tundides mõningad ühi- sed tendentsid õpetajate tegevuses. Tähelepanu äratas fakt, et kõigis neis tundides oli tegemist individualiseerimata iseseisva töö juhtudega. Teatavasti võib iseseisev töö ol- la organiseeritud kas kogu klassile ühtsete ülesannetena või siis mõnele õpilastele kohandatud ülesannetena. Esi- mesel juhul on tegemist individualiseerimata, teisel juhul individualiseeritud iseseisva tööga. Ehkki meil puuduvad

teaduslikult põhjendatud normid individualiseeritud iseseisva töö osakaalu vajaduse määramiseks õpilaste iseseisvas töös tervikuna, oli vaadeldud juhtudel ilmselt vajadus teostatava individualiseerimiseks, mis paistis silma eelkõige nõrgemate õpilaste iseseisva töö jälgimisel-hindamisel. Kõigis neis tundides leidsid õpilasi, kes antud tööülesannetega toime ei tulnud. Osa õpilastest katkestas töö ega suutnud seda jätkata ka peale õpetajapoolset stimuleerimist. Mõnede nõrgemate õpilaste tööga mittetoimetulek avaldus aga nende poolt antavates väärades vastustes.

Õpilaste iseseisev töö õpikuga oli reeglina näitlikustamata. Üksnes ühel juhul oli õpilastel võimalik tekstiga töötades kasutada teksti lahtimõtestamist abistavat seinapilti, mida vaadeldi enne õpikuga tööle asumist.

Õpikuteksti alusel toimunud õpilaste iseseisev töö teadmiste esmasel käsitlemisel oli enamikes tundides organiseeritud mingi teatud tekstiosa lugemisenä (22 tunnis, mis moodustab 84,61 %) ning neljas tunnis (15,38 %) kogu peatüki lugemisenä ja esitatud ülesannete täitmisena.

Õpiku teksti alusel täidetavate ülesannete analüüs näitas, et enamik neist 9130-st, nimelt 8286 ehk 90,76 %, olid loetud õppeinformatsiooni reprodutseerimist nõudvad. Nendele küsimustele vastamiseks oli õpilastel võimalik leida vastus otse õpiku tekstist. Suhteliselt väiksema osa moodustasid ülesanded, mis nõudsid üldistamist (9,23 % ülesannete koguarvust) ning millele vastamiseks polnud õpilastel võimalik reprodutseerida valmis kujul õpiku lauseid. Kuid nagu ülalpool märkisime, toimus nende tunnetuslikult raskuselt väga erinevate ülesannete kasutamine diferentseerimatult. Nii nagu esimese rühma ülesanded ei suutnud pakkude vajalikku vaimset pinget iseseisvaks tööks klassi tugevamatele õpilastele, oli jõukohasuse nõue rikutud juhtudel, kus klassi nõrgemad õpilased (koos kogu klassiga) pidid lahendama teise rühma kuuluvaid ülesandeid.

Iseseisvaks tööks kasutatud ajast uue aine esmasel käsitlemisel annab ülevaate alljärgnev tabel. Olgu siinkohal öeldud, et iseseisva tööaja hulka ei ole arvestatud peale iseseisva töö täitmist toimunud vestluse või mõne muu kontrollimise-kinnistamise viisi aega.

Õpilaste iseseisvaks tööks kasutatud aeg uue
aine esmasel käsitlemisel

	Kokku												M	SD
Aeg mi- nutites	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	123	4,73	1,04
Tundide arv	4	3	10	4	1	-	-	2	1	-	1	26		

Hagu toodud andmetest nähtub, kasutati õpilaste iseseisvaks tööks uue aine esmasel käsitlemisel aega 2 kuni 12 minutit. Kõllaltki ilmekalt aga väljendub tendents organiseerida õpilaste iseseisvat tööd uue aine esmasel omandamisel nelja minuti jooksul (10 tundi ehk 38,46 % tundidest). Ligilähedast aega peegeldab arvutustulemusel leitud keskmine iseseisva töö aeg vaadeldud õppesituatsioonides (4,73 ± 1,04 minutit).

Suhtlemise tingimusena peaks enampakkuvamaks kujunema iseseisvale tööle järgnev aruandlusetapp tehtud tööst. Meie poolt protokollitud tundidest, kui õpilaste iseseisvat tööd teadmiste esmase käsitlemise etapil rakendati, toimus aruandlusetapp vaid pooltes tundides (13 t.). Valdavaks töövõtteks oli õpetaja poolt juhitud küsimustele vastamine. Iseloomulik oli, et õpilaste ekslikke vastuseid parandasid enamikul juhtudel õpetajad ise. Sellise töökorraldusega välisitati harilikult võimalused õpilastevaheliseks aktiivseks suhtlemiseks. Selline õppesituatsioon võimaldanuks õpilasel oma tegevuse ja kõne planeerimist. Samuti kujundaks selline suhtlemine õpilaste oskust saada suhtlemises tagasisidet. On tüüpiline, et vaimselt alaarenenud õpilased on raskustes, kui neil tuleb otsustada oma või kaaslase vastuse õigsuse üle, mis võib olla keeluliselt väljendatud erinevalt ka tingimustes, kus üks õige vastuse võimalusi on õpilastele esitatud.

K o k k u v ö t t e k s. Meie poolt läbiviidud uurimus võimaldas saada ülevaadet loodusõpetuse õpetamise meetodikast vabariigi abikoolides eluta looduse õpetamisel. Osutus võimalikuks määrata ka peamised meetodilised tendentsid uue aine esmasel käsitlemisel loodusõpetuse tunnis. Sel-

gus, et oma tüübilt on enamik eluta looduse tundmaõppimise tunde kombineeritud tunnid.

Tundide planeerimisel orienteeruvad õpetajad kehtivale programmile ning õpikule. Vastav materjal abistab õpetajat piisavalt suuremate teemade detailsemal planeerimisel. Õpetamise metoodika on aga tööplaanides kirja pandud formaalselt.

Uue aine esmast käsitlemist alustatakse valdavalt sisesejuhatava vestlusega. Seejuures on need vestlused näitlikustatud ebapiisavalt ja ühekülgselt. Enamik sisesejuhatavaid vestlusi ei täitnud nõuet äratada õpilaste huvi õppimisele tulevate õppematerjali vastu.

Uue materjali esmasel käsitlemisel eelistatakse õpetajate poolt vestlusmeetodit. Kõige sagedamini on seejuures näitlikuks vahendiks naturaalsed ained ja kehad. Veel kasutatakse näitlikustamist mitmesuguse pildimaterjaliga, demonstreeritavate katsetega, õpikuillustratsioonidega. Üksikutele juhtudel kasutatakse skeeme ning diafilme. Samal ajal mõistetakse näitlikustamist õpetajate poolt väga ühekülgselt. Küllaltki suur on näitlikustamata vestluste osakaal uue aine esmase käsitlemise metoodikas.

Kasutussageduselt teisele kohale jääb uue aine esmasel käsitlemisel jutustus kui õppemeetod. Sageli on jutustus seostatud vestlusega, mis tagab alaarenenud õpilastele vajaliku vahelduse õppematerjaliga tutvumisel.

Uue aine esmasel käsitlemisel puudub õpilaste praktilise tegevuse kui õppemeetodi sihipärane kasutamine õpetaja poolt.

Sihipäraseks ei saa pidada õpetajate tööd õpilaste iseseisvale tööle rakendamiseks uue aine esmasel käsitlemisel. Vaadeldud juhtudel ei diferentseeritud õpilaste iseseisvat tööd.

Eluta looduse õpetamise metoodika rakendamise tulemus- tega tutvumine lubab järeldada, et uue aine esmasel käsitlemisel taotlevad õpetajad teadlikult vaid kitsalt aineõpetuslikke eesmärke. Korrektsioonilised taotlused, sealhulgas vaimselt alaarenenud õpilaste omavahelise suhtlemise organiseerimine, ei determiineeri õpetaja suhtlemist õpilastega.

- Арнольд Н.А., Константинова Л.П. Самостоятельная работа учащихся вспомогательной школы на уроках истории. - "Дефектология", 1971, №2.
- Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. М., 1977.
- Боговявленский Д.Н. Психология усвоения знаний в школе. М., 1959.
- Божович Л.И. Личность и формирование её в детском возрасте. М., 1968.
- Бедкин А.С. Психолого-педагогические проблемы общения учителя с учащимися вспомогательных школ в процессе урока. - В сб.: Коррекционная учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе, вып. I. Свердловск, 1974.
- Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив. Минск, 1965.
- Вярянен В.А. Особенности личных взаимоотношений между учащимися старших классов вспомогательной школы. Канд. дисс. пед. наук. М., 1971.
- Голикова Е.Т. Эффективность применения некоторых средств наглядности на уроках истории в 6 классе вспомогательной школы. - В сб.: XXV герценовские чтения. Дефектология. Научные доклады. Л., 1974.
- Ганелин Ш.И. Дидактический принцип сознательности. М., 1961.
- Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика. М., 1957.
- Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. М., 1960.
- Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. М., 1969.
- Еременко И.Г. Дидактические основы урока во вспомогательной школе. Киев, 1966.
- Еременко И.Г. Организация учебной деятельности учащихся вспомогательной школы на основе повышения их познавательной активности. Автореф. дисс. докт. пед. наук. Киев, 1967.
- Еременко И.Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. Киев, 1972.

- Каффеманас Р.Б. Исследование эффективности сочетания разных форм наглядности на уроках географии во вспомогательной школе. - В сб.: Методические рекомендации к исследованию проблем коррекционной работы в специальных школах. Киев, 1975.
- Леонтьев А.А. Взаимоотношение общения и познания. - В сб.: Материалы Всесоюзного симпозиума по проблеме "Мышление и общение". Алма-Ата, 1973.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
- Петрова В.Г. О различных способах сочетания слова и наглядности на предметных уроках. - В сб.: Психологические вопросы сочетания слова и наглядности. М., 1956.
- Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М., 1968.
- Поставская В.А. Воспитание навыков самостоятельной работы учащихся вспомогательной школы в процессе обучения естествознанию. Автореф. канд. дисс. М., 1959.
- Поставская В.А. Предметные уроки и экскурсии в I-IV классах вспомогательной школы. М., 1962.
- Процко Т.А. Роль наглядности в мыслительной деятельности учащихся вспомогательной школы. - "Дефектология", 1972, №2.
- Соловьев И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. М., 1966.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ НЕЖИВОЙ ПРИРОДЫ И ОБЩЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ

А. Рейннаа

Резюме

Общепризнанным является тезис о взаимосвязи общения и развития учащихся. Общение является средством формирования и функционирования человеческого сознания. Процесс обучения является особым видом общения.

Общение учащихся разных категорий во внеурочное время всесторонне исследовалось многими исследователями. Гораздо меньше имеется научных работ, посвященных проблемам общения учащихся на уроке во вспомогательной школе.

В данной работе анализируются возможности педагога-дефектолога управлять процессом общения методическими средствами на уроке при преподавании неживой природы во вспомогательной школе.

Исследование проводилось в 16 республиканских вспомогательных школах. Были использованы следующие методы и методические приемы исследования:

1. Наблюдение и запись уроков.
2. Анализ педагогической документации.
3. Анализ контрольных работ и тетрадей учащихся.
4. Анкета для учителей.
5. Беседа с учителями.
6. Анализ планов-конспектов, составленных учителями.

При исследовании выявился ряд недостатков в работе учителей при управлении процессом общения на уроках.

В статье показаны основные направления и даны педагогические советы для улучшения работы учителей.

S i s u k o r d

B. Вярнен. Особенности межличностных отношений учащихся вспомогательной школы	3
E. Viitar. Nürmikute mitteverbaalse suhtlemise iseärasused	27
Э. Вийтар. Невербальные средства общения детей с нарушениями слуха. Резюме	37
T. Aunapuu. Interpersonaalne pertseptsioon auto-sotsiomeetria põhjal	38
T. Аунапуу. Интерперсональная перцепция на основе автосоциометрии. Резюме	45
E. Viitar. Nürmikute ja kõnehälvikute suhetest ..	46
Э. Вийтар. О межличностных отношениях слабослышащих и детей с нарушениями речи. Резюме	53
K. Karlep. Vaimselt alaarenenud laste kõnetegevuse kujunemine ja iseärasused	54
K. Карлеп. Формирование и особенности речевой деятельности умственно отсталых детей. Резюме	83
A. Reinmaa. Õpetamise metoodikast ja õppetunnis toimuvast suhtlemisest eluta looduse õpetamisel abikoolis	85
A. Рейнмаа. Методика преподавания неживой природы и общение учащихся вспомогательной школы на уроках. Резюме	120

Ученые записки Тартуского государственного университета. Выпуск 521. ОБЩЕНИЕ АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ. Труды по дефектологии II. На русском и эстонском языках. Резюме на русском языке. Тартуский государственный университет. ЭССР, г.Тарту, ул.Оликооли,18. Vastutav toimetaja V. Vaaranen. Korrektorid N. Tsikalova, V. Lang. Paljundamisele antud 14.02.1980. Trükipaber nr.2. 30x45 1/4. Trükipoognaid 7,75. Arvestuspoognaid 7,02. Trükiarv 400. MB 01099. TRÜ trükikoda, ENSV, Tartu, Palsoni t.14. Tell.nr. 150. Hind 1 rbl. 10 kop.