TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI
TOIMETISED

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS

559

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА В СПЕЦИАЛЬНЫХ ШКОЛАХ

Труды по дефектологии

III

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
ALUSTATUD 1893.a. VIHIK 559 ВЫПУСК ОСНОВАНЫ В 1893.г.

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА В СПЕЦИАЛЬНЫХ ШКОЛАХ

Труды по дефектологии

III

ТАРТУ 1981

Редакционная коллегия:

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

Redkolleegium:

I.Unt (esimees), K.Karlep, E.Viitar.

Ответотьенный редактор И.Унт.

Vastutav toimetaja I.Unt.

© Тартуский государственный университет, 1981

Ученые записки Тартуского государственного университета.
Выпуск 559.
КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА В СПЕЦИАЛЬНЫХ ШКОЛАХ.
Труды по дефектологии III.
На русском и эстонском языках.
Решения на русском языке.
Тартуский Государственный университет.
ЭССР. 202 400. г.Тарту. ул.Пикуоли. 18.
Ответственный редактор И.Унт.
Корректоры И.Шкуска, Л.Яго.
Подписано к печати 10.02.1981.
МВ 01109.
Формат 30х45/4.
Бумага печатная № I.
Машинопись. Ротапринт.
Учетно-издательских листов 6,96.
Печатных листов 7,25.
Тираж 400.
Заказ № 167.
Цена I руб.
Типография ТГУ, ЭССР. 202400, г.Тарту. ул.Пикуоли.II.

ИНТЕРПЕРСОНАЛЬНАЯ ПЕРЦЕПЦИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Т. Аунапуу

В течение последних двадцати лет педагоги и психологи уделяют очень много внимания изучению межличностных взаимоотношений учащихся. Это и естественно, так как межличностное общение школьников оказывает влияние на каждого из принимающих в нем участие. Выраженная уже К. Марксом и Ф. Энгельсом мысль о том, что "развитие индивида обуславливается развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении"*, акцентирует значимость общения, следовательно, и личных взаимоотношений для каждого отдельного индивида. Люди всегда вступают в общение как сознательные существа**, общение является для них осознанной деятельностью. Потребность человека в общении, цели, мотивы и средства общения выражают в процессе реального общения индивидуальность конкретных личностей /Орн 1975:45/. В то же время восприятие другого человека и людских отношении в процессе ориентации и планирования общения выступает как непременный и постоянный атрибут человеческого бытия. Восприятие человека человеком является по своему существу психологической проблемой, "самой психологической из самых психологических проблем" /Водалев 1970:129/. Взаимное восприятие людей имеет социально-психологический характер, т.к. оно опосредуется системой ценностей, которая свойственна партнерам как членам определенных социальных групп, как носителям определенных социальных статусов и ролей /Орн 1975:5/. Х. Лиметс отмечает, что для сожительства необходима способность правильно воспринимать и понимать других людей, умение адекватно оценивать в нем поведение других людей и свое собственное; необходимо суметь раскрыться перед партнером; уметь воспринимать и понимать требования и нормы разных коллективов и соответственно регулировать свое поведение; нужно уметь быть вождем и подчиненным; уметь преодолевать напряженность и возможные конфликты в сотрудничестве /Лиметс 1970 : 387/.

---

* К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения, т. 3, 440.

** В.И. Ленин. Полное собрание сочинений, т. 18, 345.

Итак, взаимоотношения индивида с другими людьми регулируются не только его потребностями, его направленностью и его нравственным сознанием, но в значительной мере и тем, как он воспринимает, понимает и оценивает других и себя в процессе общения. Восприятие себя и восприятие других является при этом взаимо предполагаемым и взаимо обуславливаемым /Орн 1974:890/.

Взаимное познание входит в структуру воспитательной деятельности, выполняя в ней определенные функции. И само воспитание может формировать способности и качества, необходимые для взаимного познания, если оно ставит перед собой такую цель. В более узком смысле, на уровне взаимного познания учащихся данная проблематика проявляется более остро в повседневной жизни воспитательного коллектива, в межличностном общении его членов. В воспитательном смысле здесь имеют значение две проблемы. Во-первых, взаимное познание и взаимная оценка членов коллектива как условие для формирования всего коллектива и каждого отдельного члена его. Во-вторых, воспитание, проводимое в коллективе, как условие для формирования познавательной деятельности его членов /Орн 1975:28/. Взаимное познание людей происходит на чувственной и логической основе. Познание другого человека начинается с его восприятия. Человек как физический объект воспринимается непосредственно. Однако уже на этом уровне познания воспринимаются и такие качества, которые в действительности непосредственно, чувственно невоспринимаемы. В восприятии другого человека принимает участие не только информация, получаемая о нем в данный момент, но и информация, получаемая из ситуации общения, а также информация, запечатленная ранее в памяти и исходящая из имеющегося опыта общения. Такая разнообразная информация воспринимается выборочно /Орн 1975:42/. Затем следует обработка полученной информации, ее социально-психологическая интерпретация на уровне логического познания. Социально-психологическая интерпретация является проявлением своеобразного механизма опережающего отражения, который определяет тактику общения с партнерами, служит основой суждений о них. В процессе общения такая интерпретация не остается неизменной. Суждения друг о друге проверяются, и в случае необходимости в интерпретации производится коррекция /Бодалев 1970:127/. Информация о другом человеке способствует целесообразному общению партнеров. Роль взаимных отношений и оценок не ограничивается лишь регулированием общения и взаи-

моотношений, они являются и условием формирования личности общающихся партнеров. Таким образом, интерперсональные отношения представляют собой внутригрупповые взаимоотношения учащихся, которые зафиксировались в их сознании, отношениях и направленности. Эти взаимоотношения выполняют важную функцию в общении и совместной деятельности школьников. Ориентируя и регулируя общение и совместную деятельность, такие взаимоотношения являются важным фактором во внутриколлективной саморегуляции (Орн 1975:76/. На базе взаимных оценок формируется внутригрупповая вертикальная структура, основой которой служит превосходство одних членов группы, замеченное и оцененное другими. Горизонтально дифференцируется группа на основе симпатий и совместимости характеров. Горизонтальная структура складывается из пар, маленьких группировок, одиночек и т.д. Как в вертикальной, так и в горизонтальной структуре группы центральное место занимают восприятия и оценка /Орн 1973:215-218/.

На формирование интеперсональных взаимоотношений учащихся, на их динамику и влияние на каждого члена коллектива оказывает определяющее воздействие интерперсональная перцепция. Интерперсональная перцепция - это взаимное восприятие, имеющее место в межличностном общении, а также понимание и оценка /Орн 1972:900/. А. Бодалев, который ввел в советскую социальную психологию понятие "социальной перцепции", указывает, что социальная перцепция включает в себя все явления, имеющие место при восприятии человека человеком /Бодалев и др. 1970:126/. Прежде чем приступить к формированию межличностных отношений в классе, нужно знать, как они воспринимаются и оцениваются учащимися, так как всякий объективный статус оказывает влияние на ученика в той мере, как он им субъективно переживается. Степень воздействия отношения других зависит от адекватности восприятия и понимания этих отношений данным индивидом. Также нужно принять во внимание и то, какая значимость придается отношению других, т.е.как эти отношения оцениваются или как к ним относятся /Орн 1971/.

Для исследования интерперсональной перцепции учащихся традиционно используются комбинированные социометрические тесты выбора и перцепции, в которых вопросы выбора (с кем бы ты ...?) соединяются с вопросами перцепции (как ты думаешь, кто с тобой...?)

Со старшеклассниками средней школы для выяснения устойчивости статуса при различных критериях, умения оценить свое

положение, положение соклассников и воспринять структуру взаимоотношений всего класса, были проведены социометрические тесты выбора и перцепции, содержащие следующие критерии.

1. Выбор партнера для совместной работы при уборке территории школы.
2. Выбор экскурсовода по причине отсутствия учителя.
3. Приглашение на день рождения.
4. Составление команды для участия в викторине.
5. Посвящение в секрет.
6. Выбор учащихся, оказывающих самое большое влияние на проведение общих мероприятий класса.

Кроме названных тестов, было проведено составление аутосоциограмм самими испытуемыми. При использовании социометрических тестов выбора и перцепции исследователь остается внешним наблюдателем, суммирующим результаты отдельных испытуемых. Социометрические тесты можно считать адекватным методом получения первичной информации об интерперсональной перцепции из эмпирического материала. Однако полученная структура межличностных отношений может и не соответствовать той, которую видят учащиеся. Аутосоциометрия как метод позволяет выяснить, как учащиеся воспринимают положение соклассников и какова, по их мнению, структура межличностных отношений в классе /Коломинский 1976/. Таким образом, аутосоциометрия отражает явления перцепции несколько глубже, позволяя измерять не только адекватность оценки собственного положения в коллективе, но и адекватность оценки межличностных отношений соклассников.

В соответствии с полученными выборами учащиеся были распределены по статусным группам. При этом учитывалось среднее арифметическое положительных выборов ($\bar{x}_1$) и среднее арифметическое отрицательных выборов ($\bar{x}_2$), которые были вычислены по формуле $\bar{x} = \frac{x}{n}$, в которой x обозначает количество выборов, полученное учащимися, а n - количество испытуемых соответствующего класса. Вторым числовым показателем служило стандартное отклонение положительных выборов (σ_1) и стандартное отклонение отрицательных выборов (σ_2), которые были вычислены по формуле

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

в которой x обозначает количество выборов, полученное учащимися, а n - количество испытуемых соответствующего класса /Рамуль 1965/.

I. Высокий статус заняли учащиеся, получившие положительных выборов $\bar{x}_I + I,5\sigma_1$ или больше, а отрицательных выборов $\bar{x}_2 - I,5\sigma_2$ или меньше.

2. Низкий статус заняли учащиеся, получившие положительных выборов $\bar{x}_I - I,5\sigma_1$ или меньше, а отрицательных $\bar{x}_2 + I,5\sigma_2$ или больше.

3. Конфликтными считались учащиеся, которые получили положительных выборов $\bar{x}_I + I,5\sigma_1$ или больше, а отрицательных выборов $\bar{x}_2 + I,5\sigma_2$ или больше.

4. Изолированными считались ученики, не получившие ни одного ни положительного, ни отрицательного выбора, но сделавшие сами один или несколько выборов.

5. Нейтральными считались учащиеся, не получившие ни одного выбора и не сделавшие сами ни одного выбора любого качества.

Все остальные учащиеся считались занявшими средний статус.

Критерии, на основе которых учащиеся были распределены по статусам, можно условно объединить в две группы:

I. "Эмоциональные" критерии: а) посвящение в секрет, б) приглашение на день рождения, в) выбор партнера для совместной работы.

2. "Интеллектуальные" критерии: а) выбор экскурсовода по причине отсутствия учителя, б) составление команды для участия в викторине, в) выбор организатора мероприятия.

Из анализа таблиц I и 2, составленных в соответствии с приведенными выше условными группами критериев и отражающих распределение учащихся по статусам, можно наблюдать определенную зависимость между статусом и критерием.

Таблица I

Распределение испытуемых по статусным группам
(на основе "эмоциональных" критериев)

Статус	Посвящение в секрет		Приглашение на день рождения		Партнер для совмест. работы	
	n	%	n	%	n	%
Высокий	84	II,3	72	9,6	I37	I8,4
Средний	45I	60,7	553	77,4	3I0	4I,7
Низкий	I42	I9,I	88	I0,3	I63	2I,9
Конфликтный	I6	2,2	II	I,I	7	0,9
Изолированный	42	5,7	I6	2,0	I26	I7,0
Нейтральный	8	I,0	3	0,4	-	0

Интересно отметить, что различия в составе группы высокого статуса незначительны, в то время как в состав группы низкого статуса входит при "интеллектуальных" критериях значительно больше учащихся, чем при "эмоциональных". Кроме то-то, при "интеллектуальных" критериях наблюдается большее накопление положительных выборов отдельными учениками, а при "эмоциональных" критериях выборы распределяются более равномерно.

Таблица 2

Распределение испытуемых по статусным группам
(на основе "интеллектуальных" критериев)

Статус	Выбор экскурсовода		Составление команды викторины		Организатор мероприятия	
	n	%	n	%	n	%
Высокий	96	I2,9	64	8,6	II2	I5,I
Средний	4I6	56,0	335	47,8	327	44,0
Низкий	I78	24,0	237	3I,9	I96	26,4
Конфликтный	20	2,7	-	0	94	I2,7
Изолированный	32	4,3	84	II,3	I2	I,6
Нейтральный	I	0,I	3	0,4	2	0,2

При "эмоциональных" критериях статус учащихся оказывается более устойчивым, чем при "интеллектуальных" критериях. Например, только 35% учащихся, занимавших высокий статус на основе критерия "составление команды для викторины", имели тот же статус и на основе критерия "выбор экскурсовода".

Принимая во внимание то, что в состав всех исследуемых классов входили как мальчики, так и девочки, был проведен и анализ межличностных отношений мальчиков и девочек. Девочки обычно более активны в общественной деятельности, лучше успевают и более контактны в общении, т.е. дают больше положительных и отрицательных выборов, чем мальчики; между мальчиками и девочками часто наблюдается взаимоотвергаемость /Коломинский I963/.

На основании таблицы 3 можно отметить, что девочки по сравнению с мальчиками делают по эмоциональным критериям значительно больше положительных выборов и значительно меньше отрицательных, ($t = 3,05$, $p = 0,0I$).

По "интеллектуальным" критериям отношение к противоположному полу имеет довольно-таки положительную тенденцию. Та-

Таблица 3

Межличностные отношения мальчиков и девочек

Направление выбора	Эмоциональные		Интеллектуальные	
	полож. выбор	отриц. выбор	полож. выбор	отриц. выбор
Мальчик девочке	18%	27%	52%	11%
Мальчик мальчику	82%	73%	48%	89%
Девочка мальчику	32%	14%	47%	9%
Девочка девочке	68%	86%	53%	91%

ким образом, можно сделать вывод, что старшеклассники общаются на уровне "эмоциональных" критериев в основном в группе соклассников того же пола, а на уровне "интеллектуальных" критериев даются положительные выборы без учета пола партнера, в основу берутся иные аспекты общения.

На развитие человека оказывает воздействие не статус, а то, каким он его себе представляет. Однако ожидания не всегда совпадают с действительностью. Учащиеся, имеющие высокий статус, в действительности не дооценивают его, а учащиеся, имеющие низкий статус, переоценивают его /Коломинский 1967/.

Далее будет рассмотрено, как оценивают свое положение учащиеся старших классов средней школы. По ответам на вопросы перцепции определялось, сколько выборов учащиеся ожидали получить. Затем было проверено, какие из ожидаемых выборов в действительности получили положительное подкрепление.

Из таблицы 4 следует, что адекватность определения собственного положения в значительной степени зависит от статуса, однако, единым для всех статусных групп является то, что учащиеся переоценивают свое положение, меньше половины из ожидаемых выборов оказываются адекватными, хотя учащиеся, занимающие высокий статус, получают положительных выборов больше, чем ожидают.

Коэффициенты адекватности, хотя и коррелируют со статусом, но все же у всех статусных групп низкие. В этом отношении результаты учащихся старших классов сильно отличаются от результатов учеников среднего школьного возраста.

Как показывают исследования Е. Орна, социальная перцепция оказалась самой адекватной не у учащихся с высоким статусом, а у учащихся, занимающих средний статус. По критерию "выбор соседа по парте" самые хорошие результаты показали девочки переходного возраста, занимающие низкий статус, при-

Таблица 4

Оценка своего положения на основе "эмоциональных" критериев ($\bar{x}$)

Статус	Положительные выборы			Отрицательные выборы		
	Ожидал	Получил	Из них ожидаем.	Ожидал	Получил	Из них ожидаем.
Высокий	4,4	5,8	2,9	I,0	0,5	0,0
Средний	3,3	2,5	I,7	I,0	I,6	0,I
Низкий	3,8	I,4	0,9	0,6	5,I	0,2

Таблица 5

Коэффициенты адекватности учащихся с разным статусом

Статус	Положительные выборы	Отрицательные выборы
Высокий	0,66	0,0
Средний	0,5I	0,II
Низкий	0,23	0,33

чем различия между коэффициентами адекватности, показанными учащимися в высоком статусе и в низком статусе, статистически значимы /Орн I975/.

Таблица 6

Зависимость адекватности оценки собственного положения от пола и возраста оценивающего на основе "эмоциональных" критериев ($\bar{x}$)

Пол	Класс	Положительный выбор			Отрицательный выбор		
		Ожидал	Получил	Из них ожидаем.	Ожидал	Получил	Из них ожидаем.
Мальчики	9	6,9	4,I	2,4	I,3	I,3	0,05
	I0	4,I	2,8	I,5	I,2	I,4	0,07
	II	3,I	3,3	2,0	0,7	0,7	0,0
Девочки	9	4,9	3,I	I,3	I,5	I,9	0,2
	I0	3,3	2,3	1,6	0,9	2,3	0,2
	II	3,4	2,7	I,8	0,5	I,8	0,I

Итак, нужно отметить, что адекватность оценки собственного положения не зависит от пола оценивающего, однако, положительные отношения оцениваются адекватнее отрицательных как мальчиками, так и девочками.

Структуру интерперсональных взаимоотношений выражают в социометрии посредством различных групповых индексов. Одним из таких является индекс кохерентности, определяющий величину количества взаимных выборов в процентах от общего количества сделанных выборов. Далее были сопоставлены коэффициенты адекватности и индексы кохерентности межличностных отношений разных классов, и посредством корреляции определены тенденции взаимосвязи.

Таблица 7

Корреляция между кохерентностью и адекватностью

Пол	"Эмоциональные" выборы		"Интеллектуальные" выборы	
	ρ	p	ρ	p
Девочки	+0,91	0,01	+0,82	0,01
Мальчики	+0,89	0,01	+0,96	0,01

Высокие и статистически значимые коэффициенты корреляции указывают на то, что между изучаемыми явлениями имеется сильная зависимость. Такой результат можно считать вполне правомерным, так как взаимные положительные выборы отражают наличие в действительности взаимных положительных отношений, что является и основой их адекватной оценки.

Я. Коломинский отмечает, что "испытуемые всех возрастных групп в первую очередь ориентируются на те отношения со сверстниками, которые зафиксированы как "взаимный выбор" и отданный выбор. С возрастом увеличивается ориентация на "полученный выбор", т.е. субъект ждет выбора и от тех сверстников, которых никогда сам не вибирает, но которые выбирают его. Наконец, в каждой группе имеются ожидания без видимых оснований. Анализ полученных результатов дает основание утверждать, что прогнозируя отношение к себе со стороны сверстников, субъект прежде всего ориентируется на свое отношение к ним, осознанно или неосознанно рассчитывая на симметричность своего предпочтения. Это явление можно обозначить как "презумпцию взаимности" в сфере межличностных отношений" /Коломинский 1976:294/.

Далее было рассмотрено, сколько из сделанных и полученных выборов оказалось взаимных. Было выяснено, какова связь между взаимными выборами и статусом учащихся и наблюдаются ли различия, обусловливаемые возрастом учащихся данной статусной группы.

Таблица 8

Зависимость взаимности выборов от статуса

Статус	Класс	Положительные выборы			Отрицательные выборы		
		Адекватн. с ожид.	из них взаимные $\bar{x}$	%	Адекватн. с ожид.	из них взаимн. $\bar{x}$	%
Высокий	9	2,6	I,2	46,2	0,0	0,0	0
	I0	2,7	2,I	77,7	0,0	0,0	0
	II	3,4	2,8	82,6	0,0	0,0	0
Средний	9	I,8	I,2	66,6	0,2	0,0	0
	I0	I,4	0,9	64,3	0,I	0,0	0
	II	I,8	I,0	55,6	0,0	0,0	0
Низкий	9	0,6	0,I	I6,6	0,I	0,0	0
	I0	I,4	0,3	2I,4	0,2	0,I	50,0
	II	0,8	0,6	75,0	0,3	0,I	33,3

Как явствует из таблицы, только небольшая часть как положительных, так и отрицательных ожидаемых адекватных выборов является взаимной. Самая меньшая взаимность положительных выборов наблюдается у учащихся, занимающих низкий статус. Это весьма отрицательно сказывается на эмоциональном самочувствии рассматриваемых школьников в классе, так как получаемые ими положительные выборы не совпадают с ожидаемыми. Особого внимания заслуживает проблема взаимности отрицательных выборов. По-видимому, именно здесь скрыты самые большие резервы для воспитателя, желающего заняться улучшением межличностных отношений учащихся.

На основании таблицы можно сделать вывод, что в соответствии с увеличением возраста взаимность положительных выборов у девочек несколько возрастает. В общем статистически значимых различий между результатами мальчиков и девочек не отмечается. И общее количество взаимных отрицательных выборов не велико, однако, у девочек все-таки относительно больше взаимных отрицательных выборов, чем у мальчиков. Л. Коломинский отмечает: "Как личностный показатель, взаимность играет весьма существенную роль в формировании эмоционального самочувствия человека в группе. Трудно сказать, что в действительности острее переживается человеком - число предпочтений, адресованных ему, или их взаимность, статус или взаим-

Таблица 9

Зависимость взаимности выборов от пола и возраста учащихся

Пол	Класс	Положительные выборы			Отрицательные выборы		
		Адекватн. с ожид.	из них взаимные $\bar{x}$	%	Адекватн. с ожид.	из них взаимные $\bar{x}$	%
Девочки	9	I,3	0,5	38,4	0,25	0,0	0
	I0	I,6	0,7	46,7	0,I5	0,05	33,3
	II	I,7	I,2	70,6	0,I0	0,05	50,0
Мальчики	9	2,4	I,2	50,0	0,05	0,0	0
	I0	I,5	0,7	46,6	0,07	0,03	42,8
	II	2,0	0,8	40,6	0,07	0,0	0

ность. На сознательном уровне испытуемые всех возрастных групп оценили взаимность как нечто более ценное для себя, чем статус" /Коломинский I976:I49/.

Принимая во внимание то, что учащиеся обоего пола из разных статусных групп переоценивают свое положение, возникает вопрос, как же те учащиеся оценивают положение своих соклассников, и оказывают ли влияние на адекватность оценки статус и пол оценивающего. Исходя из того, что положение соклассников школьники изобразили графически в виде аутосоциограмм (на основе критерия "посвящение в секрет"), то при анализе аутосоциограммы сравнивались с результатами социометрических тестов.

Таблица I0

Взаимосвязь адекватности оценки положения соклассников со статусом оценивающего

Статус лиц на социограммах		Положительные выборы			Отрицательные выборы		
		Адекв.	Неадекв.	Неотм.	Адекв.	Неадекв.	Неотм.
Высокий	I0,6	I2,3	I2,6	I7,4	2,4	8,9	I6,I
Средний	I0,7	I0,7	II,5	I8,I	I,7	7,0	I6,3
Низкий	II,3	9,5	II,5	22,3	2,3	7,0	I6,8

Как выясняется, адекватность оценки положения соклассников не имеет статистически значимой взаимосвязи со статусом

Таблица II

Взаимосвязь адекватности оценки положения соклассников с полом оценивающего

Пол	Лиц на социограммах	Положительные выборы			Отрицательные выборы		
		Адекв.	Неадекв.	Неотм.	Адекв.	Неадекв.	Неотм.
Девочки	10,6	9,6	0,2	17,0	2,3	7,3	16,6
Мальчики	9,8	11,5	13,6	18,2	1,3	8,0	14,1

и полом оценивающего. Однако из таблиц можно заметить, что место соклассника в общей системе межличностных отношений класса ученики знают поверхностно, на это указывает тот факт, что оценивающий наносит на социограмму из 30-35 учеников класса в среднем 10-11. Кроме того, незафиксированных положительных и отрицательных отношений больше, чем адекватно или неадекватно отмеченных. Более адекватно оцениваются положительные взаимоотношения соклассников.

Анализ аутосоциограмм позволяет выяснить, как школьники представляют себе структуру личных взаимоотношений своего класса. Оказалось, что ученики представляют структуру межличностных отношений искаженно. В качестве примера можно привести социограмму одной девочки, входящей в состав группы среднего статуса (см. рис. 1). Она поместила себя в центре, а вокруг нее были, как лучи солнца, все 10 соклассников, дающие ей положительные выборы. В действительности данная девочка получила 1 положительный и 2 отрицательных выборов.

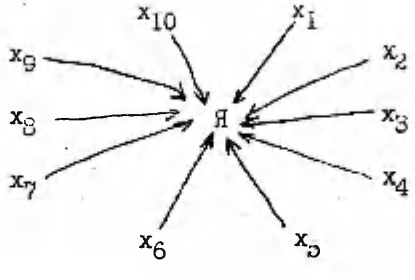


Рис. 1. Примерная аутосоциограмма

Подобных аутосоциограмм было довольно много. Исходя из того, что на аутосоциограммах фиксировались в основном толь-

ко положительные выборы, можно сделать вывод, что учащиеся старших классов переоценивают межличностные отношения соклассников. Испытуемые пытались на аутосоциограммах изобразить различные группировки: пары, цепочки, треугольники и т.д., но зачастую эти группировки оставались изолированными от других. На всех аутосоциограммах свое положение завышалось по сравнению с действительностью и по сравнению с ответами, даваемые на вопросы перцепции в социометрических тестах.

Ту же тенденцию отмечает и Я. Коломинский, который пишет: "Таким образом, как общую особенность можно отметить, во-первых, тенденцию к завышению положения товарищей по группе, которая, по-видимому, связана с оценкой испытуемого своего собственного положения" /Коломинский 1976:309/.

Далее рассматривалась точность составления аутосоциограмм на уровне разных статусных групп. Выяснилось, что самые точные социограммы были составлены учащимися, занявшими на основе "интеллектуальных" критериев высокий статус. По-видимому, они лучше и точнее знают свой коллектив, так как, являясь хорошими организаторами, им часто приходится оказывать влияние на весь класс. Этому способствуют хорошее знание межличностных отношений, знание, на кого можно опереться, через кого можно повлиять на того или иного ученика. К такому же выводу пришел Ю. Орн в своей кандидатской диссертации /1975/, в которой он отдельно выделяет учащихся-активистов и изучает их межличностные отношения особо. Он отмечает /134-135/, что самую высокую адекватность в оценке своего положения показывают учащиеся-активисты. Как на основе теста "посвящение в секрет", так и на основе "выбора соседа по парте" разница процентов адекватности оценки, показанная ими, статистически значима ($p = 0,01$). Возможно, что статус активиста, характер его общения и деятельности создают благоприятные условия для социометрической перцепции. Однако данная проблема несомненно требует дальнейшего и более глубокого изучения.

Итак, можно сделать следующие общие выводы:

1. На основе т.н. "интеллектуальных" критериев отмечается большее накопление как положительных, так и отриацтельных выборов отдельными испытуемыми, чем на основе т.н. "эмоциональных" критериев.

2. На основе "эмоциональных" критериев статус учащихся оказывается довольно-таки стабильным, в то же время при

различных "интеллектуальных" критериях статусы различны.

3. В межличностных отношениях мальчиков и девочек большое значение имеет критерий. На основе "эмоциональных" критериев происходит общение в основном только с представителями своего пола, а представителям противоположного пола даются лишь отдельные одиночные выборы. Интересно отметить, что девочки дают мальчикам больше положительных выборов, чем мальчики девочкам, а мальчики дают девочкам больше отрицательных выборов, чем девочки мальчикам. Следовательно, девочки старших классов относятся к мальчикам лучше, чем мальчики к девочкам. Ситуация изменяется при "интеллектуальных" критериях: при распределении положительных выборов, по-видимому, уже не обращается внимания на пол, однако, отрицательные выборы отдаются по-прежнему представителям своего же пола.

4. Оценка собственного положения вызывает затруднения в общем у всех учащихся, независимо от статуса и пола. Правда, с увеличением возраста результаты мальчиков улучшаются, однако, и здесь коэффициент не превышает 0,64. Несмотря на то, что коэффициенты адекватности в общем низкие, они все-таки коррелируют со статусом: испытуемые, занявшие высокий статус, оценивают собственное положение точнее и лучше, чем группы среднего и низкого статуса. Отрицательные отношения оцениваются всеми в общем хуже, чем положительные, однако, учащиеся, занявшие высокий статус, совсем не умеют оценивать свои отрицательные отношения, а школьники, занявшие низкий статус, оценивают свои отрицательные отношения лучше, чем положительные. Эти результаты в известной мере противоречат имеющимся в литературе данным. Так, Я. Коломинский отмечает, что "обращает на себя внимание почти абсолютная точность самооценки статуса у старшеклассников: реальное соотношение "благополучных" и "неблагополучных" статусных категорий 49-51%, представляемое: 52-48% /Коломинский 1976/.

5. Умение оценить положение товарищей, по-видимому, не имеет статистически значимой взаимосвязи со статусом оценивающего, однако, можно отметить, что наблюдается тенденция: у учащихся, имеющих высокий статус, самое большое количество правильных зафиксированных отношений. Однако ими приводится и больше всего неверно отмеченных отношений, а неотмеченных (незамеченных) меньше всего. Учащиеся с низким статусом ошибаются меньше, но у них больше неотмеченных отношений. Более адекватно оцениваются положительные взаимоотношения товарищей.

6. Процент взаимных положительных выборов коррелирует со статусом испытуемых, а у девочек и с возрастом. Взаимных отрицательных выборов практически не было.

7. Восприятие структуры межличностных отношений класса вызывает у испытуемых большие затруднения. Они завышали собственное положение и положение товарищей в общей структуре межличностных отношений. Отдельные структурные элементы изображались изолированно. Зачастую изображали себя в центре структурного элемента общения.

8. Точнее всех знают структуру межличностных отношений класса учащиеся-активисты, занявшие на основе "интеллектуальных" критериев высокий статус.

Выше был дан краткий обзор анализа результатов констатирующего исследования. Однако было бы неверно рассматривать изучение интерперсональных отношений как чисто теоретическое решение проблемы. На основе интерперсональной перцепции перед руководством воспитательного коллектива встает по крайней мере две проблемы. Первая из них связана с функционированием воспитательного коллектива как единого целого. Необходимой предпосылкой для этого является возможность учащихся принимать решения как исходя из собственной, так и исходя из позиции всего коллектива. Важнейшим условием этого служит формирование единой основы для оценки, т.е. ценностной ориентации. Кроме того, учащиеся должны взаимно знать, каковы точки зрения их товарищей по ряду вопросов. Выражением единства выступает общность платформы ценностей и знание взглядов друг друга. Ведущим фактором, регулирующим взаимодействие, успешность решения задач, является мотивация члена группы. Она выражается как в степени общей активности индивида, в его эмоциональной напряженности, так и в направленности активности на себя и на партнеров по совместной деятельности /Румянцева 1975/.

Различия в статусе ставят учащихся в неравные условия при восприятии, понимании и оценке друг друга. Особенно острой становится эта проблема для учащихся, занимающих низкий статус. Школьники познают друг друга в ходе совместной деятельности и общения. Учащиеся с низким статусом в этом участия почти не принимают. Воспитатель, основательно знающий межличностные отношения своих воспитанников и желающий изменить отрицательное отношение к некоторым из них, должен постараться показать учащихся, занимающих низкий статус, в новом, более благоприятном свете. Например, школьники зачастую

думают об учениках, занимающих низкий статус, что они относятся к другим отрицательно, что в действительности не так. Больше нужно уделять внимания адекватности взаимного познания и оценки. Неадекватность может привести к серьезным последствиям, по-видимому, именно здесь возникает возможность для активного вмешательства классного руководителя в межличностные отношения школьников /Орн 1975:176/.

Возможность вмешательства в межличностные отношения школьников перерастает в потребность, в необходимость сознательного целенаправленного управления формированием личных взаимоотношений и интерперсональной перцепции в школьных коллективах аномальных детей. Именно от того, как удается организовать всю коррекционную учебно-воспитательную работу и внутришкольный микроклимат в специальной школе, зависит эффективность компенсации дефекта. Результаты данной работы зависят прежде всего от созданных в специальной школе взаимоотношений, так как формирование качеств личности и воздействие на всю психику происходит в процессе общения.

Несмотря на значимость межличностных отношений в коррекционной работе, исследованию интерперсональной перцепции учащихся специальных школ и школ-интернатов уделено значительно меньше внимания, чем изучению учащихся общеобразовательных школ. Из аутосоциометрических исследований можно отметить лишь попытку Э. Вийтар /1976/ выяснить структуру межличностных отношений слабослышащих школьников и детей с тяжелыми нарушениями речи, при этом использовалась и аутосоциоматрица. При изучении учащихся вспомогательных школ используются до сих пор традиционные социометрические тесты, содержащие вопросы выбора и перцепции. По-видимому, целесообразнее включить в арсенал методов исследования учащихся вспомогательных школ и аутосоциометрию для определения особенностей восприятия ими структуры межличностных отношений и собственного положения в ней.

Литература

Ленин В.И. Полное собрание сочинений, т. 18.

Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения, т. 3.

Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности. Изд. ЛГУ, 1970.

Бодалев А.А. Новые данные к проблеме социальной перцепции. - Вопросы психологии, 1970, 3.

Коломинский Я.Л. Опыт психологического изучения взаимоотношений между учениками в классе. Автореф. канд. дисс. М., 1963.

Коломинский Я.Л. Осознание человеком своих личных взаимоотношений с другими членами группы. - Вопросы психологии, 1967, 8.

Коломинский Й.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976.

Рамуль К.А. Введение в методы экспериментальной психологии. Тарту, 1965.

Румянцева В.И. Общение в экспериментальных условиях взаимосвязанной деятельности группы. Автореф. канд. дисс. Л., 1975.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ НЕКОТОРЫХ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Е.И. Теплицкая, Н.В. Тимошенко
Киевский государственный педагогический институт
имени А.М. Горького

Методика аудиовизуального конфликта используется для экспериментального стрессирования. Авторы этой методики **Frankenhaeuser M.** /1962:63-72/ и Ристлер А. /1970:71/ определяют деятельность испытуемого в этой ситуации эксперимента в качестве решения задачи, включающей перцептивный характер. На экран, расположенный перед испытуемым, последовательно проецируются слова: "фиолетовый", "синий", "красный" и другие в несовпадающем цвете, т.е. имеется несоответствие между содержанием слова, характеризующим его цвет, и окраской букв. Синхронно с подачей слайда испытуемый получает через головные телефоны третью несовпадающую характеристику. Например, предъявляется слово "синий", написанное красными буквами, а через телефоны подается слово "зеленый". Стрессирующее влияние аудиовизуального конфликта усугубляется быстрым темпом экспозиции слайдов и неравномерностью интервалов, которые варьируют от 0,7 до 1,5 сек. Испытуемые получали инструкцию общего характера, ответить на вопрос: "Какого цвета слово?". С целью затруднения задачи инструкция требует, чтобы испытуемый читал каждое слово. Ответы испытуемого записываются на магнитофоне и подсчитывается процентное отношение правильных и неправильных ответов.

Мы разработали модификацию этой методики с временной характеристикой (время реакции испытуемого ВР). В нашем варианте методики используется ряд серийных приборов: диапроектор "АЛЬФА", головные стереофонические телефоны ТДС-1, электросекундомер ПВ-53Л, микрофоны МД-49 и самостоятельно разработанные и изготовленные полупроводниковые усилители и коммутирующее устройство.

На рисунке 1 представлена блок-схема установки. Она состоит из диапроектора "АЛЬФА" (1), коммутирующего устройства (2), звукового пускового устройства (3), электрического секундомера (4), микрофона (5), усилителя сигнала (6), головного телефона (7), микрофона (8), экрана (9).

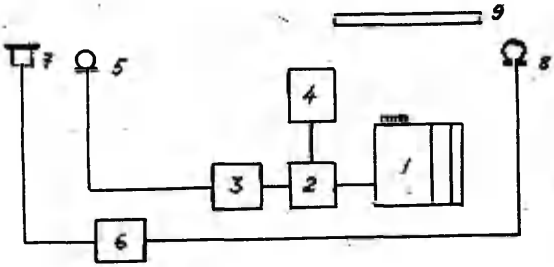


Рис. I

При включении экспериментатором диапроектора (I), (каретка со слайдом занимает крайнее левое положение) нормально срабатывает разомкнутое реле и замыкает через коммутирующее устройство (2) цепь питания секундомера (4). На экране (9) перед испытуемым появляется изображение и одновременно начинается отсчет времени на шкале секундомера (4). Головные телефоны (7) через усилитель (6) подключены к микрофону (8), посредством которого экспериментатор сообщает информацию. Как только на микрофон (5) попадает сигнал испытуемого, он через звуковое пусковое устройство (3) попадает в коммутирующее устройство (2), которое и отключает электросекундомер (4). Таким образом можно определить ВР испытуемого между подачей зрительной информации и речевым ответом, причем время срабатывания коммутирующего устройства гораздо меньше ВР испытуемого и составляет 20 мсек.

Коммутирующее устройство (2) собрано на элемтромагнитных реле РМУ (паспорт РС 45.233.30). Сигнал на срабатывание этих реле дает звуковое пусковое устройство, принципиальная схема которого дана на рисунке 2.

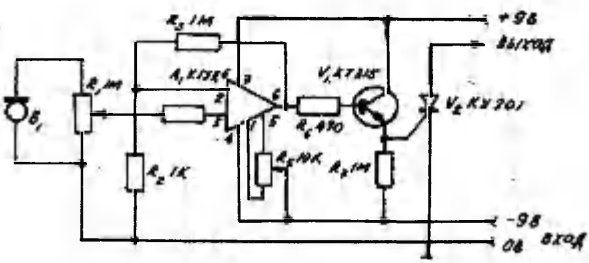


Рис. 2

Операционный усилитель A_1 повышает сигнал, поступивший на микрофон B_1. Выход A_1 связан со входом транзистора V_1, который управляет работой тиристора V_2. Последний выдает напряжение для срабатывания реле коммутирующего устройства. Величины резисторов R_2 и R_3 подобраны так, чтобы коэффициент усиления схемы был около 1000. Переменным резистором R_5 устанавливают уровень напряжения на выходе A_1. Величина +0,5-0,6 В соответствует началу открывания транзистора (максимальная чувствительность). Резистор R_7 устраняет самопроизвольное открывание тристора и ложное срабатывание. Питание схемы звукового пускового устройства осуществляется путем съема напряжения 9 В с обмотки трансформатора диапроектора "АЛЬФА".

Кроме того, в установку входит усилитель сигнала (6) выходной мощностью 200 мвт.

Разработанный вариант методики мы применили для исследования внушаемости в конфликтной ситуации. Введение временной характеристики дает возможность в прямом опыте сравнить время реакции правильных и неправильных внушенных ответов в зависимости от суггестора его возраста, позиции в коллективе, отношения к нему суггеренда, что имеет практическое значение в педагогике. Кроме того, методика позволяет изучить корреляцию темпа и внушаемости, отмеченную Бакеевым В.А./1972:26/, у разных контингентов испытуемых, в том числе и разных возрастных групп.

Методика позволяет также изучить особенности установки испытуемого как собственной, так и внушенной, не только по модусу реагирования (ориентация на содержание слова и ориентация на цвет), а также и по временным характеристикам. Последние могут отражать инертность, ригидность. Кроме того, модус реагирования отражает типологические особенности перцепции: ориентацию на цвет - как показатель образного мышления и ориентацию на содержание слова, характеризующую более абстрактное мышление.

Использование этой методики для экспериментального стрессирования позволяет определить количественное дозирование стрессора, значение которого отмечает Мясищев В.Н./1970/.

Разработанный вариант методики показывает значение психомоторного аспекта исследований личности и преимущества количественных показателей психомоторного выполнения как характеристики регуляторных механизмов двигательных реакций.

Литература

Бакеев В.А. Исследование внушаемости в общей структуре личности. - В кн.: Вопросы внушающего воздействия в педагогике. Пермь, 1972, с. 26.

Мясищев В.Н. Эмоциональный стресс. Предисловие к русскому изданию. Л., "Медицина", 1970.

Frankenhaeueer, M., Sterky, K. Järpe, G. Psychophyeiological relations in habituation to gravitational atreee. Percept. mot. skills. 1962, 15, 63-72.

Рисслер А. Деятельность в условиях решения задачи, включающей перцептивный характер. - В кн.: Эмоциональный стресс. Л., "Медицина", 1970, с. 71.

KURTIDE ÕPILASTE ENESEHINNANGUST

T. Puik

Tänapäeva ühiskond loob järjest suuremaid võimalusi inimestevahelisteks kontaktideks, mis teostuvad igapäevases ühiskondlikus tegevuses ja vaba aja veetmises. Tootmistöö käigus asuvad töökollektiivide liikmed pidevas ühises tegevuses, mille raames toimub omavaheline suhtlemine. Suhtlemine on eesmärgistatud (tahteline) mõtete ja tunnete vahetamine inimeste vahel, mis toimub keele ja teiste keelel põhinevate märgisüsteemide vahendusel. Tähtsaim aspekt inimestevahelises suhtlemises D. Parõgini järgi on inimeste vastastikune mõistmine, mis eeldab inimeste poolt head üksteise tundmist /1971: 199 - 200/. Kõige olulisem ja täisväärtuslikum vahend vastastikuse mõistmise saavutamiseks inimeste vahel on kõne. Suhtlemisest osavõtvate inimeste üksteisemõistmine saab teoks siis, kui suhtlemisprotsessis osalejatel langevad kokku või on kooskõlas kujutlused maailmast, väärtusorientatsioonid, kui mõistetakse üksteise individuaalseid omadusi, käitumise motiive, kui saadakse aru ja võetakse omaks vastastikku mängitavaid rolle, vastastikku antud hinnanguid. D. Parõgini arvates /1971:202/ on vastastikuse mõistmise puhul oluliseks teguriks enesehinnangu taseme adekvaatsus suhtlevate inimeste vahel. Enesehinnang on keskseimaid külgi isiksuse kujunemisel. Ta sisaldab oskust hinnata oma võimeid, suhtuda endasse kriitiliselt ning on oluliseks käitumise regulaatoriks. Enesehinnang hakkab kujunema juba varases lapsepõlves.

Käesolevas artiklis tulevad vaatluse alla enesehinnangu arengut mõjutavad tegurid, eelkõige kodu ja kooli mõju lapse enesehinnangu kujunemisele. Artiklis analüüsitakse eksperimentaalse materjali põhjal kurtide õpilaste enesehinnangut, mida seni on vähe uuritud.

Kurdid lapsed õpivad Porkuni Eriinternaatkoolis 14 - 15 aastat. Pärast kooli lõpetamist lähevad nad tööle paljudesse meie vabariigi ettevõtetesse ja asutustesse, kus nad töötavad kõrvuti kuuljatega. Küllalt suur osa kurte (45,7 %) on

koondunud tööle kurtide õppetootmisettevõtetesse /Mäsak 1977/. Praktika näitab, et kurtidel esineb töökollektiivides kaaslastega arusaamatusi, mittemõistmist omavahelistes suhetes. Nende konfliktide põhjusi pole siiani uuritud.

Kurtide õpilaste kasvatamisel jääb kodu arendav ja suunav mõju tagasihoidlikuks. Seetõttu seisavad kurtide laste internaatkooli ees eriti rasked ja keerulised ülesanded kurdi isiksuse igakülgsel kujundamisel.

Isiksuse arengu eelduseks on eneseteadvuse areng /Ankudinova 1958/. Eneseteadvus on protsess, mille aluseks on indiviidide omavaheline vastastikune mõjutamine /Kon 1978:36/. Lapse eneseteadvuse arengus on otsustav osa lapse ja täiskasvanute vastastikusel mõjutusel. Viimased mitte ainult ei rahulda lapse vitaalseid vajadusi ega anna talle ainult asju mängimiseks, vaid kindlasti õpetavad teda mängima, kujundades temas välja kindlad suhtumised esemetesse ja temasse endasse /Kon 1978:261/. Täiskasvanud on lapsele peamiseks allikaks, kust laps saab informatsiooni enda ja teiste kohta; kes otseses mõttes määravad, kes ta niisugune on. Andes hinnanguid lapse käitumisele, kujundavad nad lapses kindla emotsionaalse suhtumise temasse endasse, tema isikliku väärtuse tunde. D. Elkonin ütleb, et lapse isiksuse ja tema spetsiifiliste inimlike omaduste arengus on keskkonnal täita mitte miljöö osa, vaid keskkond on lapse arengu tingimus, on arengu allikas /Kolominski 1976:19/.

Laps omandab sotsiaalset toitu täiskasvanutega vastastikuse pideva ja vahetu mõjutuse kaudu just sel määral, kuivõrd ta ise on aktiivne selles tegevuses. Lapse ümber kujuneb kõige varasemast lapseeast alates tihe suhete võrk teda ümbritsevate inimestega. Keelemärgid kahekordistavad lapse taju ja konkretiseerivad esemelist signalisatsiooni, valmistades sellega ette kujutlusvõime, fantaasia arengut /Zazzo 1976:128/. Sellesse suhete võrku, mikrokeskkonda, koondub perekond, kus laps kasvab, eakaaslased, kõik täiskasvanud, kellega laps suhtleb ja kokku puutub. Mikrokeskkonna eriomaduseks on, et sealt saab laps oma sotsiaalse kogemuse, elades emotsionaalselt üle oma suhteid teiste inimestega /Kolominski 1976:19/. Siin kujunevad konkurentsisuhted, toimub vastastikune täiustumine, siin saab aluse suhtlemispartnerist sõltuvalt paljude rollide täitmine ja omaksvõtmine /Zazzo 1967:130/. Last ümbritsevad inimesed kujunevad talle vajali-

keks, nendega kujuneb vajadus suhelda.

Aeendamatuks suhtlemise kooliks on lapse mängud, eriti rollimängud. Tänu sõnalisele juhendamisele ühises mängus täiskasvanutega hakkab laps matkima täiskasvanute tegevusi. 2. - 3. eluaastal hakkab laps mängu saatma kõnega, ilmub sõnaline mõtlemine. Tekivad uued suhtlemisvormid täiskasvanu ja lapse vahel. Identifitseerimine mänguliste rollidega laiendab lapse käitumuslikku repertuaari ja on asendamatuks suhtlemise kooliks, kergendab lapse isiklike omaduste teadlikustamist (omandamist). Mängulise rolli täitmise edukus mõjutab enesehinnangut ja lapse nõudluste taset. Eakaaslaste seltskond laiendab lapse enesejaatuse võimalusi, annab uusi rolle ja enesehinnangu kriteeriume. Koolieelses eas on kriteeriumid ebapüsivad, kandes emotsionaalset iseloomu. Laste enesehinnangud kordavad neid hinnanguid, mida neile annavad vanemad. Üldine on orientatsioon endast vanemale, täiskasvanule /Kon 1978:264 - 265/.

Kooliminek seab lapse uude olukorda, uutesse suhetesse, esitab talle uusi nõudeid. Nooremas koolieas on isiksusel ühiskondlik suunitlus, ilmneb huvi teiste laste tegevuse vastu, mis on eelduseks, et laps omandab need nõuded, mis talle esitatakse lastekollektiivi poolt /Božovič 1968:284 - 285/. Vastastikuste hinnangute tasemele ja iseloomule algklassides avaldab väga suurt mõju klassi psühholoogiline atmosfäär, mille määrab õpetaja vahekord ja suhtlemisstiil õpilastega. I - II klassi õpilased täidavad väga püüdlikult ja kohusetundlikult kõiki õpetaja nõudmisi, kuid samal ajal jälgivad hoolega, kuidas teised neid nõudmisi täidavad. Eakaaslaste hinnangud, arvamused ja nõudmised võetakse vastu kiiremini ja kergemini ning tihti on neil isegi tugevam mõju õpilasele kui õpetaja arvamusel /Božovič 1968:289 - 290/. L. Savanko uurimused näitavad /1972:108 - 110/, et lapse vanuse kasvades enesehinnangu kui käitumise roll tugevneb, muutub järjest vähem sõltuvaks ümbritsevate inimeste hinnangutest ja saab psüühilise arengu tähtsaimaks faktoriks. Kuid see ei tähenda sugugi, et täiskasvanute ja teiste laste hinnangud kaotaksid oma tähtsuse. III klassides oli 55 %-l õpilastest käitumine orienteeritud enesehinnangule. See fakt kõneleb vajadusest juba nooremas koolieas kujundada adekvaatset enesehinnangut. Järelikult peavad last ümbritsevate inimeste hinnangud olema objektiivselt seotud lapse tegevuse tulemustega, mis aitavad

tal endas orienteeruda, s. t. kujundavad oskuat mõista oma jõudu ja võimeid.

I. Koni arvatee on raske üle hinnata aeda mõju, mida avaldavad teadmiste eest pandud hinded isiksuse eneehinnangule, sest intellektuaalsete omaduste hindamine iseenda juures on õpilasele üks tähtsamaid enesehinnangu külgi, mis mõjutavad enesest lugupidamist ja nõudluste taset. Järelikult peaksid pedagoogid hinde kui psühholoogilise relva kasutamisega olema väga ettevaatlikud /1978:266/. A. Zahharov ja T. Andruštšenko toovad ära mitmete uurijate (B. Ananjevi, A. Lipkina, P. Tšamata, N. Ankudinova, A. Zaprjagalova) andmed, mille järgi noorema kooliea õpilaste enesehinnang sõltub õpetaja pandud hinnetest, on "ebaobjektiivne, kaldub kõrgenema, on konkreetne, situatiivne, sisaldab endas peamiselt tegevuse tulemuste hinnangut" /1980:90/.

Noorukieas (12 - 16 - 17 a. vanuses) kujuneb eriti intensiivselt isikliku väärikuse tunne, enesest lugupidamine, püüd täita mitte ainult ümbritsevate inimeste nõudmisi, vaid ka isiklikke nõudmisi enda vastu. Käitumine ja areng hakkavad järjest enam järgima sisemisi motiive: väärtushinnanguid ja eeskujusid, kallega tahetakse sarnaneda /Božovitš 1972: 42 - 43/. Nooruk õpib end järjest rohkem tundma, hakates end hindama kahel viisil: 1) vastandab oma nõudluste taset oma tegevuse objektiivsete tulemuste tasemega ja 2) võrdleb end teiste inimestega /Kon 1978:56/.

Inimene saab teadlikuks kõigepealt nendest isiklikest omadustest, millele keegi või miski on tema tähelepanu pööranud. Oma võimetest teadlikuks saamine muudab enesehinnangut ja nõudluste taset. Mida rikkam on inimese elutegevuse struktuur, seda avaram on tema sotsiaalsete suhete ring, seda keerulisemaks ja diferentseeritumaks muutub tema enesehinnang. Enesehinnangut mõjutavad tugevasti isiksuse individuaalsed iseärasused ja see, kuivõrd oluline tema jaoks on hinnatav omadus või tegevus. Kõrgenenud enesehinnangut isikliku edu mõjul esineb rohkem kui madalat enesehinnangut ebaõnnestumiste tagajärjel /Kon 1978:57 - 60/.

Kurdi lapse isiksus formeerub omapäraselt kõigepealt nende raskuste tõttu, mis kerkivad esile igapäevases suhtlemises ümbritsevatega. Kuulmise puudumise või selle tugeva kahjustuse korral ei taju isik kõnelisi signaale, ei reageeri helidele, tunneb ümbruse vastu vähem huvi kui kuulja laps.

Kurdile jääb tabamatuks-tema poole pöörduvate täiskasvanute emotsionaalne euhtumine, mida annavad edasi kõne intonatsioon, tämber ja modaalsus. Arusaamatuks jäävad ütlusega väljendatud kahtlevad, julgustavad, üllatunud ja tõrjuvad tundevarjundid. Selle tagajärjel laps ise jääb tuimemaks, vähem emotsionaalseka. Kurt laps võtab teda ümbritsevate inimeste tegevusest osa matkimise teel, mis on talle ainukeseks arengu vahendiks. Matkimisega saab lapsele selgeks asjade ja tegevuste väline külg, kuid nende põhjused ja omavahelised seosed jäävad kurdile osaliselt arusaamatuks, kuna kuuljale lapsele saavad need selgeks kõne kaudu. Just seetõttu, et normaalse lapse tunnetusprotsesside arenguks varases lapseeas on eriti oluline osa kõnel, mille abil areneb suhtlemine täiskasvanute ja eakaaslastega, on kõne arengu pidurdus kurdi lapse täisväärtusliku arengu tõsiseimaks takistuseks. Sõnalise suhtlemise puudumine põhjustab kõigepealt kaemuslik-motoorse mõtlemise omapärase arengu. Kõne puudumine raskendab kontakte nii täiskasvanute kui eakaaslastega. Ž. Šifi arvates kujunevad just varases lapsepõlves väga olulised erinevused kurtide ja kuuljate laste vahel /1971:226 - 230/.

Kurtide õpilaste omavaheliste suhete senine uurimine on näidanud, et keeruliste inimsuhete, nagu sõpruse ja seltsimehelikkuse mõistmisel jäävad kurdid kuuljatest eakaaslastest maha, puudub enesekriitilisus, kõige suuremad raskused esinevad kurdil hinnangu andmisel iseendale /Petrova 1971: 393 - 402/.

Meie poolt läbi viidud eksperimendi üheks eesmärgiks oligi uurida kurtide laste enesehinnangut. Katseisikuteks olid 80 Porkuni Kriinternaatkooli 4. - 12. kl. õpilast, neist tüdrukuid 34 ja poisse 46. Vanuseliselt jagunesid õpilased kolme gruppi: 10 - 12-aastased (28 õpil.), 13 - 15-aastased (31 õpil.) ja 16 - 18-aastased (21 õpil.).

Katse koosnes kahest osast: praktilisest tegevusest (pidulik malevakoondus ja õpilaste puhkeõhtu) ja sotsiomeetrilisest kirjandist. Malevakoondus ja puhkeõhtu olid hoolega õpilaste poolt ette valmistatud. Eelnevalt valisid malevanõukogu liikmed õhtu peremehe ja perenaise, kes koostasid puhkeõhtu kava, valmistasid ette võistlusmängud ja olid kogu puhkeõhtu läbiviijad. Õhtu üheks osaks olid võistlused 5 võistkonna vahel, kusjuures võistkondade kaptenid valiti ko-

hapeal. Järgmisel päeval kirjutasid kõik katses osalenud õpilased klasside kaupa sotsiomeetrilise kirjandi, kus igaüks pidi kirjutama, kes õpilastest sobib ja kes ei sobi peo peremeheks-perenaiseks ja võistkonna kapteniks. Valikute arv ei olnud piiratud. Iga õpilane pidi samuti kirjutama, kas tema on sobiv peremeheks (perenaiseks) ja kapteniks. Kõikidele valikutele tuli anda ka põhjendus.

Kõige rohkem valikuid peremeheke-perenaiseks said 16 - 19-aastased õpilased (77,02 %). Need olid XI ja XII kl. õpilased, kellele andsid valikuid kõikide klasside õpilased, nii poisid kui tüdrukud. 10 - 12-aastaseid (IV^a - VI^a kl.) valiti ainult 2,27 % (valikud ainult poistelt). Ühtki positiivset valikut ei saanud VI^b ja IV^b kl. õpilased, V klassi langes 1 valik (0,04 %). Individuaalselt said kõige rohkem valikuid Tiit XII klassist (44), Merike XI klassist (35), Vahur XII klassist (33), Riina XI-st (26) ja Ingrid XI-st (23). Peremees ja perenaine puhkeõhtul olid mõlemad XII-et klassist - Raivo ja Merle, kes ei saanud kumbki ühtki negatiivset valikut. Nad mõlemad täitsid oma ülesanded puhkeõhtul väga hästi. XI ja XII kl. õpilased said üldse vähe negatiivseid valikuid, vastavalt 0,7 % ja 3,5 %. Ühtki negatiivset valikut ei langenud V klassi. Kõige rohkem arvati mittesobivaks peremeheks kaht IX klassi poissi (19 ja 17 negatiivset valikut), perenaiseks sobis kõige vähem üks VIII kl. tüdruk (22 valikut). Neile andsid negatiivseid valikuid kõikide klasside ja iga vanusegrupi õpilased. Keskmiselt sai iga õpilane 3,68 positiivset ja 1,7 negatiivset valikut, δ oli vastavalt 8,15 ja 3,94.

Vaadeldes õpilaste enesehinnangut sobivuses peremehe-perenaise rolli, näeme suurt erinevust tegelike valikute ja enesehinnangu vahel. Kõige kõrgemalt hindasid ennast IV^a klassi õpilased. 77,78 % arvas enese sobivaks puhkeõhtu peremeheks (perenaiseks). XII klassist, kuhu langes 39,22 % valikuist, arvas 66,67 % end sellesse rolli sobivaks. XI klassi 6 tüdrukust arvasid 3 enese sobivaks perenaise rolli. Ingrid, kes sai 23 positiivset valikut, aga arvas, et ta ei sobi perenaiseks. Kõik 3 selle klassi tüdrukut, kes enda arvates ei sobinud perenaiseks, leidsid, et nad ei oska mänge organiseerida. Ükski IV^b klassi õpilane ei arvanud end sobivaks peremeheks (perenaiseks): "Olen väike". VI^b-st

arvas ainult Aare, et ta sobib peremeheks: "Oskan". Poistest oli 52,17 % neid, kes arvasid, et nad on sobivad peremeheks; tüdrukuid-perenaisi oli 47,06 %. Oma sobivust peremehe-perenaise rolli põhjendati erinevalt. Ainult XI - XII klassi õpilased (18 - 19-aastased) mõistsid selle rolli nõudeid. Neil oli oma sobivuse põhjenduseks toodud: "Oskan õpetada ja organiseerida mänge". Nooremate klasside õpilased (VI - IX) tõid põhjenduseks õppimisoskusi ("Olen tark", "Õpin hästi"), käitumisoskusi ("Olen korralik"). IV[a] klassi õpilaste arvamused näitavad, mida nad endas kõige paremaks jooneks peavad: "Olen puhas", "...huvitav", "...hea". Sellee vanuses (10 a.) jääb peremehe-perenaise rolli mõistmine kaugeks, võõraks. Kõige rohkem negatiivseid valikuid (11 - 22) saanud õpilased, kes ühtki positiivset valikut ei saanud, arvasid end olevat sobiva puhkeõhtu peremeheks (perenaiseks): "Olen tark, töötan palju, olen hoolas".

Võistkondade kapteniteks valiti Tiit (XII kl.), Merike (XI), Vahur (XI), Ülle (IX), Riina (XI). Keskmiselt said õpilased kapteniks valikul positiivseid valikuid 1,7 ja negatiivseid 1,0, δ = 3,62 ja 2,07. Ka kapteniks valiti kõige rohkem XI ja XII klassi õpilasi, protsendid vastavalt 30,07 ja 38,46. Negatiivseid valikuid said nad kõige vähem: 0 ja 1. Kapteniks ei valitud ühtki IV[b] ja V klassi õpilast. Kõige rohkem negatiivseid valikuid - 4 - 12 (38,1 %) - said 4 IX kl. õpilast, sealhulgas need, kes ei sobinud kaaslaste arvates ka peremeheks (perenaiseks). Poisid said positiivseid valikuid peaaegu võrdselt tütarlastega (51,75 % ja 48,25 %), kuid kapteni rolli mittesobivaid poisse oli poole rohkem kui tüdrukuid (66,67 % ja 33,33 %).

Enesehinnang kapteni rolli sobimises erineb peremehe-perenaise omast. Välja arvatud VI[b] ja XII klass, on kõikides teistes klassides õpilaste protsent, kes nimetavad end kapteni rolli sobivaks, madalam, kui vastav näitaja peremehe-perenaise rolli puhul. VI[b] klassis arvas 50 % ennast sobivat kapteniks, XII klassis oli protsent samasugune kui peremehe-perenaise puhul (66,67). Poistest leidis 41,3 %, et nad sobivad kapteniks, tüdrukutest 32,25 %. Kui peremeheks-perenaiseks sobis enda arvates 46,43 % 10 - 12-aastasi ja 61,9 % 16 - 18-aastasi, siis kapteniks sobivuse puhul olid need protsendid 21,43, 45,16 ja 47,62. Põhjendustest moodustasid kõige suurema hulga ebamäärased vastused (35,29 %);

"Olen.tubli", "Sobin", "Oskan", mida eeineb kuni VII klassini. Järgnesid käitumisoskused: "Olen korralik" (17,65 %), mida nimetasid IV ja VI[a] ja mõned IX klassi õpilased. XI ja XII klassi õpilaste põhjendused olid: "Oskan võistlejaid valida" ja "Oskan organiseerida". Siit nähtub, et alles lõppklasside õpilased oskavad mõista, mida kapteni roll tema täitjalt nõuab. Ka mittesobivuse põhjenduste hulgas oli kõige rohkem ebamääraseid: "Ei oska", "... halb", "...vallatu" (33,33 %), seda kuni VIII klassini (incl.).

Käesoleva uurimuse tulemused näitavad, et kurdile õpilasele on raskesti mõistetavad nähtuste ja tegevuste sisu ja nende omavahelised seosed, orienteerutakse välisele küljele. Peremehe-perenaise rolli, mis esitab rolli täitjale suuremaid nõudmisi kui kapteni roll, arvati end rohkem sobivat. See näitab, et kurtidel esineb kõrgenenud enesehinnangut rohkem kui adekvaatset, eriti poistel. Nähtub ka, et kurt õpilane ei oska hinnata olukorda ja rolli, mille täitmiseks puudub tal isiklik kogemus. Igapäevases elus tuleb õpilastel palju rohkem valida enda hulgast mitmesuguste võistkondade kapteneid kui puhkeõhtu organiseerijaid. Seetõttu on neil kapteni rollist selgem ja konkreetsem ettekujutus, kuid ka selle rolli nõuete mõistmine jääb pinnapealseks.

Igapäevases õppekasvatustöös tuleks mitmesuguste rollide jaotamisel (kasvatusrühma vanem, sanitaarposti ülem, magala vanem, pioneerirühma nõukogu esimees), samuti ühekordsete ülesannete andmisel õpilastele täpselt selgitada, missuguseid nõudmisi üks või teine roll õpilasele esitab, missugused oskused ja võimed peavad rolli täitjal olema. Samuti tuleks pärast ülesande täitmist analüüsida, kuidas see õnnestus, ning võimaluse korral vahetada õpilasi rollides, et õpilastes kujuneks õige arusaamine oma oskustest, võimetest ja sobivusest ühte või teise rolli. See aitaks tunduvalt kaasa kurtide õpilaste adekvaatse enesehinnangu kujunemisele, mis oleks vastastikuse mõistmise üheks eelduseks omavahelises suhtlemises edaspidises elus.

K a s u t a t u d k i r j a n d u s

Mäsak, R. Kurtide kooli lõpetanute kataaneeeiet. Diploaitöö. Trt., 1977.

Анкудинова Н.Е. О развитии самосознания у детей.– Дошкольное воспитание , 1958, № 2.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка. –В кн.: Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., "Педагогика", 1972.

Заззо, Рене. Психическое развитие ребенка и влияние среды. – Вопросы психологии , 1967, № 2.

Захарова А.В. и Андрущенко Т.Ю. Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности.– Вопросы психологии , 1980, № 4, с. 90-99.

Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, Изд-во БГУ, 1976.

Кон И.С. Открытие "Я". М., "Политиздат", 1978.

Савонько Э.И. Возрастные особенности отношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми.–В кн.:Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., "Педагогика", 1972.

Парыгин Д.П. Основы социально-психологической теории. М., "Мысль", 1971.

Петрова В.Г. Отношение глухих учащихся к товарищам и самооценка.–В кн.: Психология глухих детей. Под ред. И.М. Соловьева и др. М., "Педагогика", 1971.

К ВОПРОСУ О САМООЦЕНКЕ ГЛУХИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т. Пуйх

Р е з ю м е

В начале статьи рассматриваются теоретические вопросы формирования самооценки у школьников. Более подробно анализируется роль межличностных отношений личности с коллективом и со взрослыми.

Экспериментально были выявлены межличностные отношения и самооценка 80 глухих учащихся Поружинской специальной (выбор капитанов команд и хозяина-хозяйки школьного вечера; написание социометрических сочинений, при помощи которых была выяснена самооценка учащихся в отношении названных ролей).

Обнаружилось, что глухие учащиеся недостаточно понимают требования к названным ролям. Например, для выполнения роли хозяина-хозяйки считали себя пригодными 52,77% мальчиков и 47,06% девочек, а для роли капитана команды - 41,3% и 32,25%. Глухие учащиеся, не имея достаточного личного опыта, склонны переоценивать свои способности.

Результаты данного исследования позволили также разработать некоторые требования в организации воспитательной работы в интернате глухих.

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРПЕРСОНАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

Э.А. Вийтар

В связи с совершенствованием всей системы школьного воспитания, намеченным XXV съездом КПСС, особую остроту приобретают задачи повышения роли детского коллектива в учебно-воспитательном процессе школы, оптимизации педагогического управления им как инструментом воспитания /Новикова 1978/. Специфика воспитания всесторонне развитой личности слабослышащего ребенка в коллективе и через коллектив обусловливается нарушением слуха и относительной изолированностью его от общества. Педагоги, выполняя коррекционно-воспитательную работу и создавая оптимальные условия для социализации аномальных детей, должны создать в школе такую модель общества, в которой слабослышащие дети смогли бы овладеть системой знаний, умений и навыков в области общественной культуры, приобрести многогранный опыт социально обусловленного поведения, реализовать разнообразные социальные роли в рамках функционирующих на базе школы коллективов. От микроклимата, созданного в школе, от личных взаимоотношений учителей и учащихся, от характера интерперсональных взаимоотношений учащихся зависит и то, усилится ли травмирующее влияние дефекта, вызывая при этом дополнительные невротические явления, или же оно нейтрализуется, и ребенок освободится от чувства неполноценности. Таким образом, проблемы межличностных отношений в коллективе слабослышащих школьников имеют еще и психотерапевтическое значение.

Однако, как отмечают многие авторы, на ребенка влияют не столько сами взаимоотношения, сколько то, как они им воспринимаются и оцениваются. Именно умение оценить отношение соклассников к себе, умение определить свое положение в коллективе обуславливает характер микроклимата, отражаемого ребенком. Осознание своих успехов и соответствия своих стремлений ценностной ориентации коллектива способствует самоутверждению личности.

С точки зрения социальной психологии здесь вступают в действие уже механизмы интерперсональной перцепции, играющие

регулирующую роль в развитии межличностных отношений.И только глубокое знание особенностей интерперсональной перцепции и обуславливающих ее факторов у слабослышащих детей позволит педагогам специальной школы целенаправленно и сознательно вести коррекционно-воспитательную работу, направленную на формирование здорового коллектива и гармонично развитой личности каждого члена его, готового принять активное участие в общественной жизни развитого социалистического общества.

Однако нужно отметить, что вышеуказанные проблемы до настоящего времени, к сожалению, еще очень мало изучены. Лишь в последние годы проведено несколько исследований, направленных на разработку методики изучения и выявления особенностей межличностных отношений слабослышащих детей. Проведенные исследования показали, что при изучении личных взаимоотношений и интерперсональной перцепции у слабослышащих детей наряду с естественным экспериментом и наблюдением могут быть использованы и методы социометрии и автосоциометрии, применяемые при исследовании учащихся общеобразовательной школы. Однако при подборе критериев и составлении тестов необходимо серьезно учитывать специфику развития слабослышащих детей.

В настоящее время проводится исследование проблем, связанных с особенностями личностных оценок слабослышащих школьников. В основу данной статьи взят анализ результатов изучения таких вопросов как адекватность оценки учащимися своего положения в системе личных взаимоотношений классного коллектива, оценки межличностных взаимоотношений соклассников, выявление значимости успеваемости, поведения и внешности в сфере личных взаимоотношений.

Объектом исследования служили слабослышащие учащиеся 6-I2 классов Тартуской I-й специальной школы-интерната. Эксперимент включал две серии. В первой серии детям давалось в письменной форме следующее указание: "Взаимоотношения между людьми могут быть очень хорошие (5), хорошие (4), удовлетворительные (3), плохие (2). Оцени и Ты взаимоотношения своих соклассников, свое отношение к ним и их отношение к Тебе". Испытуемым были составлены соответствующие таблицы-матрицы, при заполнении которых они оценивали межличностные взаимоотношения своих соклассников по четырехбалльной системе, используя привычные для них оценки (2, 3, 4, 5). Во-второй серии эксперимента учащимся предлагалось оценить успеваемость,

поведение и внешность своих соклассников, а также собственную успеваемость, поведение и внешность.

Далее дается более подробный анализ результатов, полученных на основе экспериментов.

Определяя характер межличностных отношений соклассников, ученик опирается в известной мере на видимость и предположение. Отсюда совершенно оправданно возникает вопрос, насколько адекватны данные им оценки, отражают ли они действительно взаимоотношения его товарищей по классу. Ответ на этот вопрос можно получить, опираясь на оценки, данные учащимися своим личным взаимоотношениям с соклассниками.

На основе набранных баллов учащиеся были распределены по трем группам социометрического статуса.

I-я группа - учащиеся, занимающие хорошее положение;

2-я группа - учащиеся, занимающие среднее положение;

3-я группа - учащиеся, занимающие плохое положение.

По тому же принципу был выведен и социометрический статус, основывающийся на оценке межличностных отношений соклассников, отражающих предполагаемые взаимоотношения (отношения между двумя детьми, оцениваемые третьим). Статистическое сравнение этих двух статусов показывает, что в общем слабослышащие школьники 6-I2 классов довольно адекватно осознают межличностные отношения своих соклассников. Средний коэффициент корреляции двух статусов, выведенный с учетом функции Фишера, составляет 0,82, его достоверность 99%.

Однако при более детальном анализе результатов можно отметить, что между отдельными классами существуют серьезные различия. В старших классах (I0-I2) и в одном из шестых коэффициент значительно ниже, чем в 6-9 классах (I0-I2; ρ = 0,67, в шестом ρ = 0,5I; 6-9; ρ = 0,95). По-видимому, адекватность восприятия межличностных отношений в системе классного коллектива обуславливается не столько возрастными особенностями, сколько структурой коллектива, величиной составляющих его группировок. Адекватность оценки выше при наличии больших групп, включающих в свой состав и самого оценивающего, чем в классах, состоящих из разрозненных диад. Кроме того, предполагается, что при оценке собственного положения слабослышащие руководствуются более внутренними критериями, чем при определении оценки соклассников, зависящей не от внутренних переживаний, а от наблюдательности оценивающего, которая обуславливается и заинтересованностью жизнью всего коллектива.

Далее встает вопрос, что же учащиеся оценивали: взаимоотношения соклассников или отношение одного ученика к другому. Проанализируем ход мысли при оценке отношений и взаимоотношений. Оценивая взаимоотношения, испытуемый должен вычленить диаду соклассников, определить отношение первого из них ко второму, а затем к первому, обобщить результаты своего размышления и сделать вывод о взаимоотношениях данных учеников, оценить их. Например, ученик А оценивает диаду К-Р. Размышляет: К относится к Р очень хорошо (на 5), Р относится к К тоже неплохо (на 4), в общем их взаимоотношения хорошие (на 4). Проделав такой анализ при оценке взаимоотношений К и Р, ученику А уже не нужно долго думать при оценке взаимоотношений Р и К, он просто ставит ту же оценку. Следовательно, это должно отразиться и на матрице совпадением оценок, данных конкретным диадам, независимо от того, чье отношение оценивалось (К к Р или Р к К). Если такого совпадения не наблюдается, значит, оценивались не взаимоотношения, а просто отношение одного ученика к другому.

Результаты исследования показывают, что слабослышащие школьники всех испытуемых классов оценивали именно отношение одного ученика к другому. На данной стадии исследования невозможно дать конкретного ответа на вопрос, чем обуславливается такой подход слабослышащих к оценке взаимоотношений соклассников, теми ли трудностями, которые они испытывают при обобщении явлений, или неполнотой восприятия и осознания взаимности и взаимообусловленности в межличностных отношениях.

Далее дается анализ определения адекватности оценки собственного положения в коллективе слабослышащих школьников. На основе социометрического статуса можно заключить, что только отдельные ученики занимают или хорошее или плохое положение в коллективе, а большинство занимает среднее.

Сопоставление полученных и ожидаемых выборов показывает, что слабослышащие школьники с хорошим и средним статусом воспринимают свое положение точнее, чем учащиеся, занимающие плохое положение, соответственно средние коэффициенты адекватности:

хорошее положение - 0,56
среднее положение - 0,55
плохое положение - 0,34

Статистически значимых возрастных различий в умении оценить свое положение в коллективе не отмечается. Общий коэф-

фициент адекватности ожидаемых выборов соотавляет 0,5, что нельзя назвать особо высоким показателем. Анализируя характер ошибочности восприятия, легко можно заметить, что слабослышащие дети с хорошим статусом явно недооценивают свое положение, они ожидают получить значительно меньше баллов, чем получают в действительности (переоценили в среднем на 0,28 балла, недооценили в среднем на 4 балла). А ученики, занимающие плохое положение, переоценивают его (переоценили в среднем на 4,6 балла, недооценили в среднем на 0,56 балла). У школьников, занимающих среднее положение, отмечаются отклонения в адекватности восприятия характера межличностных отношений и в ту и в другую сторону, различия между ними не велики (переоценили в среднем на I,8 балла, недооценили в среднем на I,5 балла).

При анализе характера отклонений в адекватности восприятия и оценки личных взаимоотношений у слабослышащих школьников 6-I2 классов возрастных различий не обнаружилось.

Своеобразие положения ребенка в рамках коллектива в значительной степени определяется его социальной ролью, реализуемой в данном коллективе. В коллективе школы - это роль ученика. Для ребенка школьного возраста она особенно значима, ибо общество возлагает на него ответственную обязанность - учиться. Учение осознается и переживается школьником как труд, как участие в социальной жизни общества. Школа становится центром жизни ребенка, его рабочим местом, сферой его социально полезного самоутверждения /Новикова I978/. Ориентиром и объективной основой самоутверждения для школьника служит успеваемость в школе и отношение педагогов к его деятельности и поведению, обуславливающие и характер личных взаимоотношений в классе.

Анализируя значимость у с п е в а е м о с т и слабослышащих школьников на основе результатов второй серии опытов, нужно отметить, что испытуемые всех классов показали высокую точность при определении успеваемости соклассников (в младших классах ρ = 0,86, в старших ρ = 0,89) и своей собственной (ρ = 0,92).

Определяя адекватность оценки п о в е д е н и я нужно учесть, что самооценка формируется на основе отражения отношения других к данному индивиду. Таким образом, самооценка поведения должна отражать мнение класса и педагогов о поведении данного ученика. Сопоставление самооценок с оценками,

полученными от соклассников, показывает, что слабослышащие всех испытуемых классов вполне осознают те требования, которые им предъявляет класс, и в соответствии с этим оценивают свое поведение (ρ = 0,94).

То же самое можно сказать и о самооценке внешности (ρ = 0,94). В оценке своей внешности и внешности соклассников отражается в значительной мере и педагогическое воздействие школы. По-видимому, слабослышащие вполне справедливо включают в понятие "внешность" не только красоту и т.д., на что указывают многие приписки в текстах(требовалось поставить только оценку, но многие испытуемые дополняли ее еще пояснениями "чистый", "опрятный" и т.д.).

Определяя значимость успеваемости, поведения и внешности в сфере межличностных отношений, можно заметить следующее: между оценками за I учебную четверть и статусом учащихся старших классов (9-I2) тенденции взаимосвязи более заметны (ρ = 0,75), чем младших классов (ρ = 0,4I).Взаимосвязь между статусом и поведением у учащихся 6-8 классов значительно сильнее, чем между успеваемостью и статусом (поведение ρ = 0,74, успеваемость ρ = 0,4I), у старших наоборот (поведение ρ = 0,67, успеваемость ρ = 0,75).

Сопоставление внешности, играющей, несомненно, в межличностных отношениях определенную роль, и статуса показывает, что старшие слабослышащие школьники (9-I2) придают внешности большее значение, чем младшие (соответственно у старших ρ = = 0,85, у младших 0,67).

Таким образом можно отметить, что в сфере межличностных отношений, в их восприятии и оценке немалое значение имеют и успеваемость, и поведение, и внешность школьников, определяя в известной мере ценностную основу личных взаимоотношений. Принимая во внимание значимость ролевых критериев для слабослышащих, педагоги должны очень ответственно относиться к оценкам, которые должны адекватно отражать знания и способности учащихся, определяя тем самым основу самоутверждения личности в соответствии с реальной действительностью, в которую слабослышащий вступит после окончания школы. Особое внимание нужно уделять оценке поведения, которая должна отражать не только дисциплинированность ученика, но и способствовать усвоению учащимися всей сложной системы качества личности и норм поведения, свойственных члену развитого социалистического общества.

Литература

Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива.Вопросы теории. М., 1978.

Orn, J.Interpersonaalsete suhete hindamine õpilaste poolt kui pedagoogiline prohleem. Kandidaaditöö. Trt. 1975.

KLASSIJUHATAJA TÖÖ ISEÄRASUSI ABIKOOLIS

T. Aunapuu

Õigustatult peetakse klassijuhataja tööd pedagoogi mitmekesiste ja vastutusrikaste ülesannete seas kõige raskemaks. Klassijuhataja kohuseks on oma õpilasi kasvatada, s. t. suunata nende isiksuse arengut, korrigeerida suhteid ümbriteeva keskkonnaga, valmistada neid ette iseseisvaks eluks jne. Klassijuhataja vastutab kõige eest, mis on seoses tema õpilaste elu ja tegevusega; sageli ei vähene klassijuhataja moraalne vastutus oma õpilaste eest ka palju aastaid päraet seda, kui tema õpilane on kooli lõpetanud.

Abikooli õpetaja töö klassijuhatajana on veelgi raskem kui tema kolleegil normaalkoolis. Abikooli klassijuhatajatöös on võimalik eraldada kolme gruppi tegureid, mis põhjustavad töö eripära. Need on:

1) abikooli õpilaste kodused tingimused, mis sageli ei soodusta õpetaja tööd, vaid hoopis raskendavad seda;

2) vähene kirjanduses avaldatud teoreetiline ja praktiline materjal, mis abistaks abikooli õpetajat just klassijuhataja töö tegemisel;

3) abikooli õpilaskontingendi psüühilised iseärasused, mis tingivad spetsiaalsete kasvatusmeetodite valiku.

Nimetatud põhjusgruppidast vaatame kõigepealt ja teistest tunduvalt põhjalikumalt esimest põhjusgruppi, s. t. abikooli õpilaste koduseid tingimusi.

Defektoloogiaosakonna üliõpilaste poolt on mitmel aastal kursuse- ja diplomitööde raames erinevates Eesti NSV abikoolides läbi viidud uurimusi abikooli õpilaste perekondade materiaalse olukorra, elamistingimuste, perekondade struktuuri, aga samuti vanemate isiklike omaduste kohta /Pukk 1976, Ulp 1978, Part 1979, Kaasik 1979/. Uuritud on eelkõige Tartu Abikooli ja Kammeri Abikooli õpilaste kodusid.

Kuna kasvatuse põhiliseks väliseks näitajaks on õpilase käitumine, siis paluti nimetatud uurimustes klassijuhatajatel hinnata oma klassi õpilaste käitumist järgmise skaala alusel: väga hea, hea, rahuldav, esinevad üksikud käitumishäired, halb, väge halb. Seejärel jaotasid uurijad uuritava kontingendi 2 gruppi:

I grupp - hea ja rahuldava käitumisega lapsed. Õpetajate poolt hinnati nende käitumine väga heaks, heaks või rahuldavaks.

II grupp - õpilased, kellel esinevad käitumishäired erinevates raskusastmetes. Õpetajate poolt hinnati nende käitumist kas üksikute käitumishäiretega, väga halvaks või halvaks.

Kogu järgneva analüüsi koduste olude kohta viisid uurijad läbi mõlemat gruppi võrreldes.

Küllalt oluliseks miljöötaktoriks on perekonna sissetulek iga perekonnaliikme kohta. Selles etendab olulist osa perekonnapea oskus majandada. Siin tuleb siis arvestada ka seda, et sageli on madal sissetulek perekondades, kus puudub isa. Uurimustes loeti rahuldavaks sissetulekuks 50 rbl. kuus inimese kohta.

T a b e l 1

Õpilaste käitumise ja nende vanemate sissetuleku võrdlus

Sissetulek	I grupp (%)	II grupp (%)
Rahuldav	74,2	42,0
Mitterahuldav	25,8	58,0

Nagu tabelist nähtub, on antud uurimuste andmetel perekonna sissetuleku ja abikooli õpilase käitumise vahel statistiliselt oluline seos. Perekondadest, kus on mitterahuldav sissetulek, pärineb suurem protsent käitumishäiretega õpilasi kui perekondadest, kus pole objektiivseid majanduslikke raskusi.

Järgnevalt vaadeldi abikooli õpilaste korteriolusid. Rahuldavaks loeti korter, kus on 5 m^2 põrandapinda ühe inimese kohta.

T a b e l 2

Õpilaste käitumise seos elamistingimustega

Elamistingimused	I grupp (%)	II grupp (%)
Rahuldavad	67,2	41,3
Mitterahuldavad	32,8	58,7

Seega võib väita, et mitterahuldavad korteriolud avaldavad halba mõju õpilaste käitumise kujunemisele, kuna üle poole käitumishäiretega õpilastest elab mitterahuldavates tingimustes. A. Viitar, uurinud alaealiste seaduserikkujate kodusid, kirjutab, et halvad korteriolud põhjustavad lapse irdumist perekonnast /1972:86/.

Väikestes korterites või kööktubades elab vahel isegi kuni 10 inimest. Niisugustes oludes on emale meeldivam, kui suuremad lapsed võimalikult rohkem aega veedavad väljaspool kodu. Lapsed leiavad väljast tegevuse ning sõbrad ja sageli on sellel negatiivne mõju lapse käitumisele.

Üheks olulisemaks koduste kasvutingimuste komponendiks on perekonna struktuur. Kindlasti on parimateks kasvatajateks vanemad. Mõlema vanema osavõtt kasvatusest kujundab kodus normaalse mikroklimma ja on lapse arengule ja iseloomu kujunemisele olulise tähtsusega. Väga halvasti mõjub lastele vanemate lahkuminek, eelkõige aga sellele eelnev pingeline õhkkond ja skandaalid, mis põhjustavad lastele tugevaid psühhotraumasid.

Enamikul juhtudel jääb lapse (laste) kasvatajaks ema. A. Viitar eraldab 3 juhtu:

1) kui isa lahkub perekonna juurest;
2) kui isa sureb;
3) kui laps sünnib väljaspool abielu. /1977:32./

A. Viitar järeldab, et kahte esimesse gruppi kuuluvad üksikemad saavutavad kasvatustöös paremaid tulemusi kui viimasesse gruppi kuuluvad emad. Kui laps sünnib väljaspool abielu, siis on ta kas väga oodatud või on oma ema amoraalsete eluviiside tagajärg. Esimesel juhul pühendatakse lapsele liiga palju tähelepanu, hellitatakse, mis hiljem kutsub esile konflikte ja käitumishäireid. Teisel juhul on aga lapsed jäetud hoole ja järelevalveta. A. Viitar toob ära järgmised andmed: 196 ainult ema kasvatatavast lapsest käituvad halvasti 123, 123 halva käitumisega lapsest on vaimse mahajäämuse või alaarenguga 97, s. o. 78,8 % /1977:39/. Ka üliõpilaste poolt läbiviidud uuringus pöörati tähelepanu abikooli õpilaste käitumise seosele perekonna struktuuriga.

Nagu näha, on olulised erinevused I grupi (hästi ja rahuldavalt käituvad lapsed) kasuks vaid juhul, kui kasvatajateks on oma vanemad. Oluliselt suurem on käitumishälvetega laste arv (II grupp), kui kasvatab vallasema. Seega leia-

vad kinnitust A. Viitari uurimused normaalkooli õpilaste kodudeet ka abikoolis.

Tabel 3

Õpilase käitumise sõltuvus perekonna struktuurist

Hooldajad	I grupp (abs.-arv)	II grupp (abs.-arv)	Kokku Abs.-arv	%
Mõlemad vanemad	123	58	181	51,8
Oma ja kasuvanem	18	20	38	10,9
Üks lahutatud vanem	31	33	64	18,5
Vallasema	8	19	27	7,9
Vanavanemad	11	8	19	5,5
Leskvanem	10	6	16	4,6
Kaeuvanemad	1	2	3	0,8

Ülejäänud juhtude puhul ei ole andmed statistiliselt oluliselt erinevad. Samas aga äratab tähelepanu, et vaid pooltel (51,8 %) abikooli õpilaetel on kasvatajateks mõlemad vanemad. Kui nüüd lisada veel, et paljudes perekondades kasuvanem vahetub õige mitmel korral lapse kooliaja vältel, vallasemade hulk on arvestatav (7,9 %) ja ka lõhutud perekondadest pärineb 18,5 % lastest, oma vanemad ei soovi või ei suuda kasvatada ning jätavad lapsed vanavanemate hooleks 5,5 %-l juhtudest, siis tuleb väita, et vähemalt 42,8 % erikoolide õpilastest ei oma kasvatuslikult soodsat perekondlikku miljöö d.

Eespool nimetatud faktoreid võib tinglikult nimetada välisteks. Sisemieteks võib pidada õpilaste vanemate isiklikke omadusi, millest lähemalt on uuritud vanemate haridustaset, kutsekvalifikatsiooni ja alkoholi tarvitamist perekonnas.

L. Ulp (1978) uuris Tartu Abikooli õpilaste vanemate haridustaset ja selgitas välja, et kõige enam on vanemaid, kelle haridustase on 5 - 8 klassi. Tema andmetele põhineb järgnev tabel. (Vt. tabel 4.)

Tabelist nähtub, et üldiselt on isade haridustase madalam kui emadel. Nii on kõrgema, kesk- ja lõpetamata keskharidusega emasid 33, isasid 19, samal ajal kui algharidusega või hariduseta emasid on 14, isasid 24. Isegi vahe 7 - 8-klas-

Tabel 4

Õpilaste käitumise seos vanemate haridustasemega

Haridus	Ema		I grupp %	II grupp %	Isa		I grupp %	II grupp %
	Abs.-arv	%			Abs.-arv	%		
Kõrgem	6	4,4	9,5	-	6	4,4	9,5	-
Kesk-eri	6	4,4	4,6	5,0	4	2,9	3,5	2,1
Kesk	14	10,4	7,8	7,3	6	4,4	5,4	2,1
9 - 10 kl.	7	5,2	9,5	2,5	3	2,2	1,8	-
7 - 8 kl.	64	48,7	42,2	56,2	48	35,9	35,7	46,5
5 - 6 kl.	23	17,0	17,1	23,6	43	32,3	30,4	34,5
Algharidus	13	9,2	7,8	5,0	24	17,9	12,5	14,7
Hariduseta	1	0,7	1,5	-	-	-	-	-

silise ja 5 - 6-klassilise hariduse vahel on ilmne: mida madalam on vanemate haridus, seda väiksem on nende hulgas emade ja suurem isade hulk. Kui vaadelda vanemate haridustaset ja nende laste käitumist, siis on seos ilmne.

Tabelist 4 on näha, et käitumishäireid esineb rohkem õpilastel, kelle vanemate haridustase on alla 8 klassi. Paljud uurijad (E. Vassiljeva, P. Lehestik, M. Veske jt.) on asetanud selle miljöötaktori lapse arengu seisukohalt esikohale, sest haridustasemest olenevad inimese kultuursus, vaimsed huvid ja nende edasiandmine järgnevatele põlvedele. Isade madal haridustase avaldab ilmselt rohkem mõju õpilase halva käitumise kujunemisele kui ema haridustase. Põhjus võib olla selles, et isade madal haridustase mõjutab rohkem teisi miljöötaktoreid, kus erilisel kohal on alkoholism.

Tuleb tunnistada, et selle faktori uurimine tekitab kõige enam raskusi, kuna vastavaid objektiivseid andmeid ei ole tavaliselt õpilase toimikus, ka ei soovi vanemad ega lapsed anda andmeid vanemate alkoholitarvituse kohta. Raske on ka määrata, millal täpselt on vanema puhul tegemist alkoholismiga, millal mitte. Seega tuleb väita, et järgmised andmed ei pruugi olla täpsed, kuigi on pigem vähendatud kui suurendatud, sest need põhinevad toimikutele ja vanemate ütlustele, seega mitteobjektiivsetele, veel vähem meditsiinilistele andmetele.

Tabel 5

Õpilaste käitumise seos vanemate alkoholitarvitusega

	Abs.-arv	I gr. (%)	II gr. (%)
Ema on alkohoolik	58	18,0	82,0
Isa on alkohoolik	122	41,7	58,3
Mõlemad vanemad on alkohoolikud	28	1,8	98,2

Näib, et tabelis toodud andmed ei vaja kommentaare, sest õpilaste käitumishälbe seos vanemate alkoholitarvitusega on sedavõrd ilmne. Eriti suurel määral mõjutab lapse käitumist ema alkoholism. Kui aga mõlemad vanemad on alkohoolikud, siis vaid 1,8 % lastest ei oma käitumishälbeid.

Järgnevalt vaadeldi vanemate kutsekvalifikatsiooni. Kuna vanemate kutsekvalifikatsioon sõltub haridusest, siis on

see oodatult madal. Kõige enam (42 %) oli perekondi, kus kas mõlemad või 1 vanematest olid kvalifiteeerimata töölised. Mõlemal vanemal oli vaid 4 juhul kõrgharidust nõudev eriala.

T a b e l 6

Õpilaste käitumise seos vanemate kutsekvalifikatsiooniga

Kvalifikatsioon	I gr. (%)	II gr. (%)
Mõlemad vanemad kvalifitseerimata töölised ilma 8-kl. hariduseta	44,8	55,2
Üks vanem kvalifitseerimata töölline ilma 8-kl. hariduseta, teisel keskharidus ja kõrgem kategooria	48,8	51,2
Mõlemad vanemad kõrgema kategooria töölised	66,7	33,3
Vanematel tehnilist eriharidust nõudev kutseala	100	-
Vanematel kõrgharidust nõudev kutseala	100	-

Seega on märgata olulist seost vanemate kutsekvalifikatsiooni kasvu ja õpilaste hea käitumise vahel. Mida kõrgem on vanemate kutsekvalifikatsioon, seda vähem on nende laste hulgas halva käitumisega õpilasi.

Kokkuvõtteks võib öelda, et abikooli õpilaste kodude mikrokliima on sageli häiritud nii vanemate alkoholitarvituse kui mittetäielike perekondade olemasolu tõttu. Õpilaste käitumist mõjutab nii vanemate hariduslik tase, kutsekvalifikatsioon, perekonna sissetulek kui ka korteritingimused. Tõsi, nimetatud faktorite parandamisele ei suuda abikooli klassijuhataja oluliselt kaasa aidata, kuid teadma ja arvestama neid faktoreid peaks ta ilmtingimata. Teisiti pole võimalik saavutada kasvatustöös mingeid positiivseid tulemusi, sest õpetaja ei saa arvestada koostööd kodu ja kooli vahel, vaid sageli tuleb tal pidada võitlust kodu negatiivse mõju vastu.

Normaalkoolide õpilaste kodude kohta on samalaadseid andmeid paraku napilt ja seetõttu puudub võimalus võrdluseks. Kuid kodu ja kooli ühistest eesmärkidest saab normaalkoolis siiski rääkida ja kodu lausa negatiivne mõju on suhteliselt harva esinev nähtus.

Kui rääkida teisest abikooli klassijuhataja töö eripära põhjustavast tegurist, s. t. teoreetilise materjali nappusest,

siia tuleb rõhutada, et otseselt abikooli klaseijuhataja tööle pühendatud kirjandust meil Eestis ei olegi. Tõsi, ka klaseijuhatajatööle on aluseka oligofrenopedagoogika ja psühholoogia, mille kohta on piisavalt kirjandust ja ilma selle tundmiseta ei saaksi abikoolis edukalt töötada, kuid konkreetset abi klassijuhatajatundide läbiviimiseks ja ka teistsugu klassijuhatajatöö vormideks nendest ei saa. Ka pole Eesti abikoolide jaoks välja töötatud spetsiaalset kasvatustöö programmi. Nimetatud lüngad vajaksid lähematel aastatel kas- või osalistki likvideerimist.

Kolmandaks töö eripära põhjustavaks teguritegrupiks on abikooli õpilaskontingendist tingitud iseärasused. Siin tuleb kõigepealt silmas pidada defektist tulenevaid iseärasusi, eelkõige mõtlemise ja kõne iseärasusi. Debiilsetele lastele iseloomulikku intellektuaalset alaarengut iseloomustavad suured raskused üldistuste tegemisel, analüüsil-sünteesil, põhjuslike seoste leidmisel. Debiiliku mõtlemine on näitlik-kujundiline, konkreetne ja situatiivne /Neare 1976/. Eriti torkab debiilikute juures silma mõtlemisprotsesside jäikus. Nad nagu jäävad kinni ühele mõttele, tegevuse liigile või operatsioonile /Neare 1971/.

Debiiliku aktiivne sõnavara on väike, esineb kõne puudulikku mõistmist, mis omakorda piirab suhtlemist. Ka puudub debiilikutel küllaldane aktiivsus suhtlemises.

Nimetatud psüühiliste protsesside eripära arvestamine on klassijuhatajatöös väga vajalik. Samas juhib nimetatud nähtus meie tähelepanu veel kord sellele, miks on kodune mõju abikooli õpilasele nii oluline. Kui laps näeb kodus toorust, hoolimatust, kasimatust ja moraalset laost, siis on abikooli õpilast väga raske juhtida hea ja õige juurde, s. t. veelgi raskem kui normaalkooli õpilast. Klassijuhataja peab arvestama kasvatustöös ka seda, mida tingib abikooli õpilase kõne alaareng: nimelt pole tal ainult verbaalsete vahenditega võimalik õpilase isiksust kujundada.

Ka tahteprotsesside ja emotsionaalse sfääri arengus on debiilikutel erinevusi nende normaalsetest eakaaslastest. Debiilseid lapsi iseloomustab vähene huvi ümbritseva maailma vastu. Nad ei ole iseseisvad, ei oska oma tegevusi tahteliselt juhtida ja suunata. Eriti tuleb see ilmsiks, kui neil tuleb ületada mingeid takistusi eesmärgi saavutamisel. Klassijuhatajal tuleb korrektsioonitööd tehes silmas pidada

ka seda, et debiilikud võivad oma tegevuses olla küllaltki sihikindlad, kui on tegemist lähema eesmärgi või motiiviga, kuid kaugemate eesmärkide või motiivide puhul osutub tahe liiga nõrgaks ja debiiliku huvi tegevuse vastu võib lakata /Dulnev 1965/.

Käitumise korrektsiooni raskendab debiilsete laste ebakriitilisus oma ja ka kaaslaste tegevuse suhtes. Enesehinnang ja nõudluste nivoo on sageli kas nõrgenenud või madaldunud, kuid harva adekvaatne tegelikkusega.

Abikooli õpilaste meeleolud on kõikuvad ja seotud tarvete, mõnikord isegi väga primitiivsete soovide täitmisega. Sageli esineb jonnakust, kangekaelsust ja ohjeldamatust. Tunnete intellektuaalse regulatsiooni nõrkus seisneb selles, et lapsed ei arvesta oma tunnete väljendamise vastavust situatsioonile. Raskustega, hilinemisega ja sageli vaid pedagoogide abiga kujunevad neil kõrgemad tundmused (südametunnistus, kohusetunne, vastutustunne, võime teisi arvestada jne.). Ka sellise iseärasusega tuleb abikooli klassijuhatajal arvestada ja mitte nõuda lapselt seda, milleks too veel võimeline ei ole.

Pidevalt tuleb klassijuhatajal kasvatusprotsessis toetuda positiivsele eeskujule, mõjutada vaimselt alaarenenud lapse tundemaailma, suunata enesehinnangu arenemist, kujundada tarbeid ja vajadusi, iga hetk arvestada kompensatoorsete võimaluste arendamist. V. Vääranen /1976/ märgib, et korrektsioonitöö ei koosne vaimselt alaarenenud õpilase psühhika arendamise üksikutest ülesannetest, vaid see on vahendite süsteem, mis ilmneb ja teostub abikooli kogu õppekasvatustöös. Seetõttu on loomulik, et probleemile, kuidas kujundada abikooli õpilasest täisväärtuslikku ühiskonnaliiget, kuidas valmistada teda ette ühiskonnale kasulikuks tööks ja eluks, on pööratud suurt tähelepanu. Seda probleemi on uurinud mitmed teadlased ja sellealase kirjanduse kättesaamisega ei tohiks tekkida raskusi. Nimetagem siin vaid L. S. Võgotski, Z. I. Šifi, A. R. Luria, S. L. Rubinšteini, L. V. Zankovi, M. S. Pevzneri, V. G. Petrova, K. Karlepi, V. Neare jt. töid.

S. L. Rubinštein /1979:191/ kirjutas: "Vaimselt alaarenenud lapse psüühika iseärasuste tundmisest, oskustest talle läheneda sõltub sageli lapse ja isegi kogu tema pere-

konna saatus. Oligofrenopedagoogi töö on väga vastutusrikas ja õilis töö. Teadmine sellest, et oma tegevusega võimaldab ta paljudel haigetel lastel teha tulevikus ühiskonnale kasulikku tööd, peaks andma talle sügava rahuldustunde."

K a s u t a t u d k i r j a n d u s

Kaasik, L. Karula LJK kasvandike kodustest oludest. Kursusetöö. Trt., 1979.

Neare, V. Õpilaste eristamine ja määramine abikoolidesse. - Kogumikus: Erikoolide töökorraldusest. Tln.,1971.

Neare, V. Abikooli õpilaskontingendi karakteristika ja vaimselt alaarenenud laste psüühika areng. - Kogumikus: Korrektsiooniat erikoolis, Tln., 1976.

Part, I. Kammeri Abikooli õpilaste kodustest oludest. Kursusetöö. Trt., 1979.

Pukk, A. Abikooli õpilase kodune miljöö ja koolijõudlus. Kursusetöö. Trt., 1976.

Ulp, L. Kodu kasvatusliku faktorina abikooli õpilastel. Diplomitöö. Trt., 1978.

Viitar, A. Alaealiste kurjategijate ja normaalkooli poiste koduste kasvutingimuste mõningate aspektide võrdlus. - "Nõukogude pedagoogika ja kool", 1972, nr. 10.

Vääranen, V. Korrektsiooni alused abikoolis. - Kogumikus: Korrektsioonist erikoolis. Tln., 1976.

Вийтар А. Влияние структуры семьи на домашнее воспитание. Дипломная работа. ТПедИ, 1977.

Духьнев Т.М. Умственная деятельность при выполнении заданий по труду. - В сб.. Ж.И. Шиф. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школн. М., 1965.

Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 1979.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Т. Аунапуу

Р е з ю м е

В работе классного руководителя вспомогательной школы можно выделить три группы факторов, обуславливающих своеобразие его деятельности. Они следующие: I) домашние и семейные обстоятельства, которые зачастую не способствуют работе учителя, а наоборот, усложняют ее; 2) мало теоретического материала, на который учитель мог бы опереться, выполняя обязанности классного руководителя; 3) своеобразие в работе, обусловленное спецификой контингента учащихся вспомогательной школы.

Более глубокий анализ дается первой группе факторов, причем отдельно анализируются материальные условия семей, жилищные условия, структура семей, некоторые личные качества родителей, в том числе образование родителей, профессия, употребляют ли алкоголь и т.д.

Далее рассматриваются те особенности психики учащихся вспомогательной школы, которые оказывают влияние на подбор средств воспитания (слабый интерес к окружающей действительности, малая самостоятельность, некритичность, неадекватность самооценки и т.д.). Подчеркивается особая значимость названных трех групп факторов для повышения эффективности коррекционно-воспитательной работы во вспомогательной школе.

TRÜ Raamatukogu

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКЕ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

К.К. Карлеп

Постановка проблемы. Речевое развитие умственно отсталых детей характеризуется выраженным своеобразием. Их словарный запас ограничен, в речи преобладают простые краткие, часто аграмматичные предложения. Не соответствует норме также восприятие и понимание речи. Особенно резко названные недостатки обнаруживаются в начальных классах вспомогательной школы /Гнездилов 1965; Петрова 1977; Карлеп 1980 и др.). Следовательно, требуется специальная коррекционная работа в целях формирования у умственно отсталых школьников средств речевого общения (слова, модели предложений и словосочетаний, тексты) и умений практического пользования этими средствами /Гнездилов 1965:219/.

Для выполнения первой цели (вооружения школьников средствами общения) главным является работа над предложениями и словосочетаниями. Предложение рассматривается в таком случае как минимальная единица коммуникации, а словосочетание - как структурная часть фразы. Важно, что в предложении "выступают в органическом единстве все аспекты языка (лексика, грамматика, фонетика)" /Бим 1977:187/. Учащегося вспомогательной школы,как и иностранного учащегося, необходимо учить строить предположение, т.е. речевую единицу. Можно отметить, что такой подход приобретает все большее значение и в массовой школе /Озерская 1978/. "Морфология при таком подходе изучается в тесной связи с синтаксисом и на синтаксической основе" /Рожкова 1977:63/. Это значит, что морфологические категории усваиваются через структуру словосочетания и предложения.

Характеризуя пропедевтический период обучения грамматике во вспомогательной школе, М.Ф. Гнездилов пишет: "Основным в системе дограмматических упражнений является ознакомление учащихся с построением простого предложения" /1965:158/. Автор называет следующие необходимые умения для учащихся:а)отграничение одного предложения от другого; б) заканчивание предложений; в) восстановление порядка слов в предложении; г) определение связи слов в предложении. Упражнения назван-

ных типов позволяют учащимся понять, что каждое предложение выражает определенную мысль и является законченным[1], и что слова в предложении должны располагаться в определенном порядке и связаны по смыслу /Гнездилов 1965:159/. Далее автор выделяет структуры простого предложения, которыми учащиеся должны практически овладеть. М.Ф. Гнездилов подчеркивает, что упражнения в образовании синтаксических конструкций следует проводить в практическом плане, опираясь на наблюдения над предметами и явлениями /1965:160/.

Теория об использовании синтаксических конструкций в целях развития речи у аномальных детей получила свое дальнейшее развитие в работах К.Г. Коровина /1976/ и А.Г. Зикеева /1976/. Опираясь при этом на достижения методики обучения иностранным языкам, на данные современной психологии, лингвистики и психолингвистики, авторами разработаны теоретические основы развития речи и обучения практической грамматике, составлены системы упражнений и учебные комплексы для I-IУ классов П отделения школы слабослышащих. Для вспомогательной школы представляют интерес такие положения авторов, как проблема структурно-функционального подхода к языку и моделирование языка в методических целях, выделение языковых и речевых упражнений и четырех этапов усвоения речевого материала, использование учебных речевых ситуаций, проблема отбора и систематизации словарного и грамматического материала, использование внешних опор и таблиц в работе с языковым материалом и т.п. /Зикеев 1976; Коровин 1976/.

Особо следует выделить теоретическое обоснование изучения словосочетания и сложного предложения, что в дефектологической литературе до сих пор описано довольно поверхностно. Важное значение имеет также положение об изучении значений грамматических категорий, что почти не разработано в методике обучения родному языку во вспомогательной школе.

Для вспомогательной школы имеют значение и принципы обучения, установленные названными авторами. Рассмотрим, например, принципы, определяемые языковыми закономерностями с учетом психолого-педагогического аспекта:

"1) формирование грамматического строя речи должно протекать в неразрывной связи с работой над словарем;

2) первоначальное овладение грамматическим строем воз-

---

[1] Признак законченности характеризует, конечно, только предложение вне контекста.

можно лишь на основе усвоения законов синтаксиса и морфологии в их неразрывной связи;

3) на первоначальном этапе обучения усвоение каждой грамматической категории должно обеспечить овладение не только ее формально-грамматическими признаками, но и значение" /Коровин 1976:66/.

Ясно, что сказанное имеет первостепенное значение и при обучении умственно отсталых школьников, особенно во время курса пропедевтики в младших классах.

Структурно-функциональный подход к языку. А.Г. Зикеев отмечает, что "для обучения очень важно представить языковые единицы в их важнейших функциях: слова в их лексической и синтаксической сочетаемости, грамматику в типовых структурах, выделяемых по функционально-семантическим признакам и т.п." /1976:27/. Такой подход позволяет прежде всего сгруппировать синтаксические структуры по выражаемым смысловым категориям (объект действия, пространство, время и т.д.), а не только рассматривать словоформы по формальным признакам (например, по формам падежей, не учитывая их грамматического значения). Лексико-грамматический материал для выражения какого-то отношения разделяется дальше по подкатегориям. Формы, выражающие пространственные отношения, изучаются сперва отдельно (где? - **mängib toas, istub pingil;** куда? - **läks tuppa, asetas lauale;** откуда? - **tuli toast, võttis laualt;** докуда? **veeres kapini**), а потом дифференцируются совместно (по парам и все вместе). Однако во время изучения формы она подразделяется дальше по склонениям (**tuba - toas, jõgi - jões; lõke - lõkkes, mätas - mättas**), что позволяет опираться на практические ассоциации детей.

А.Г.Зикеев отмечает, что "реальным осуществлением структурно-функционального подхода в методике является использование моделей при формировании речи" /Зикеев 1976:28/. К сожалению, в олигофренопедагогике названный подход до сих пор реализован слабо.

Как известно, модель должна характеризовать все то постоянное, что свойственно регулярным речевым единицам как по значению, так и по языковой форме. Необходимость учитывать семантику при моделировании языка подчеркивает также К.Г.Коровин. Автор считает, что в методических целях недостаточно учитывать только формальные структурные признаки /1976:39/.

В методике использование моделей характерно прежде всего на уровне словообразования и синтаксиса. На последнем модель "предусматривает постоянный характер структуры и выражаемых ею общих смысловых отношений, возможность наполнения различным лексическим материалом" /Зикеев 1976:29/. Обучение осуществляется в таком случае главным образом на основе речевых образцов - типовых предложений. "Речевой образец есть типичный отрезок речи ..., построенный на основе отобранной для изучения структурной схемы и выполняющий конкретное речевое задание". Используются речевые образцы для презентации и для тренировки учебного грамматического материала /Иевжева 1977:96/. По с.Ф. Шатилову, "... языковая модель и речевой образец относятся друг к другу как инвариант и конкретный вариант" /1977:37/.

Традиционно на синтаксическом уровне моделируются предложения. Однако К.Г.Коровин пишет, что для усвоения грамматических закономерностей языка изучать только предложения недостаточно. Следовательно, должна быть "взята более подвижная и менее объемная, чем предположение, значимая единица, т.е. такая единица, которая была бы доступна и обозрению, и сравнению, и моделированию по аналогии". Такой единицей, по мнению автора, является словосочетание /Коровин 1976 :43/.

Психологическое и психолингвистическое обоснование моделированию дает А.А. Леонтьев /1970:56-57/.Автор выделяет две функции модели: а) функция ориентировки; б) функция внешней опоры речевого действия. Модель как ориентировочная основа речевого действия должна раскрывать содержательную сторону высказывания, а модель как внешняя опора - "суммировать возможности конкретно-языкового оформления этого содержания".По А.А. Леонтьеву, единицами ориентировки служат высказывание и синтагма, единицами опоры - синтагмы.Следовательно,чаще всего говорящему необходимо оперировать синтагмами (последние довольно часто совпадают со словосочетаниями).

Известно, что представлять модель можно как в виде речевых образцов, так и в виде графических схем. Вид представления во многом зависит от речевого развития учащихся и от времени обучения. Например,для обобщения материала по модели используются разные таблицы и схемы. Однако изучение материала начинается всегда с конкретных образцов. "Закрепление изучаемой языковой модели достигается путем составления большого числа вариантов, реализующих данную модель" /Зикеев

1976:29/. Названное положение особенно важно для вспомогательной школы, так как умственно отсталым школьникам свойственно стереотипное использование речевых шаблонов.

Роль словосочетания при обучении грамматическим закономерностям языка. За последние два десятилетия как в теории синтаксиса, так и в методических исследованиях значительно возрос интерес к словосочетаниям. Последние рассматриваются как номинативные единицы языка, которые используются при построении предложений. Признаками названной единицы являются структурные (грамматическое оформление) и семантические показатели, выражающие атрибутивные, объективные и разные обстоятельственные отношения. Б.Н. Головин пишет, что "в словосочетании слова находят друг друга на базе лексико-семантической и морфологической валентности" /1979:191/. Следовательно, в указанной единице всегда обнаруживаются смысловые и морфологические связи. Зависимое слово реализует морфологическую валентность господствующего слова и выражает собственное отношение к этому слову /Головин 1979 : 191/. Первая функция обнаруживается при помощи морфологических вопросов (лежит на столе - на чем?), вторая - при помощи синтаксических вопросов (лежит где? - на столе). В методическом плане это означает, что появляется возможность обобщения формы (морфологические вопросы) и обобщения смысловых связей в синтаксической конструкции (синтаксические вопросы).

Известно, что при составлении словосочетания необходимо учитывать лексическое значение слов (пишет карандашом, но - пишет столом (?)) и формы слов (пишет карандашом, но - пишет карандаша (?)). Учитывая последнее,можно заключить, что изучение словосочетаний позволяет уточнить лексические значения слов и осознать грамматические значения словоформ, т.е. позволяет работать над сочетаемостью слов вообще. Следовательно, названная работа способствует формированию двух основных операций порождения речи - операций выбора и комбинирования. О названных операциях А.Р. Лурия пишет, что для формулирования мысли говорящему необходим выбор слов из многих вероятных возможностей и введение этих слов в систему синтагматических связей /1975:34-36/.

Как указано выше, теория словосочетания нашла свое отражение и в методике обучения языку. А.Ю. Купалова пишет, что изучение словосочетания в восьмилетней школе "позволяет привлечь внимание учащихся к сочетательным возможностям и пот-

ребностям слова (и в лексическом, и в грамматическом плане), к нормам связи слов, к разнообразным моделям простых и сложных словосочетаний..." /1974:143/. В отношении начальных классов массовой школы Г.А. Фомичева отмечает: "Обучать детей словосочетаниям - значит работать над элементами мысли; учить детей пониманию словосочетаний - значит учить их пониманию логических отношений" /1977:222/. Автор указывает также на следующее: "Работа над словосочетанием в I-III классах - это методический принцип. Реализация этого принципа позволяет организовать изучение частей на синтаксической основе..." /1977:211/. При изучении падежных форм необходимо работать не с изолированным словом, а показывать падежные окончания существительных в словосочетании,устанавливая связи между словами при помощи вопросов от слова к слову /Фомичева 1977:222/. Автор предлагает употреблять большое количество различных заданий /1979:232-236/, которые в принципе являются посильными и для умственно отсталых школьников.Приведем некоторые из них /Г.А. Фомичева 1979:232-236/:

1) придумывание подходящих слов к главному (доехать до ..., любить (кого?) ...);

2) сопоставление смыслового различия словосочетаний с предлогами (сидела на дереве, сидела под деревом);

3) придумывание к главному слову существительных в разных падежах (говорить что? о чем? и т.д.);

4) составление словосочетаний из данных рядов (столбиков) слов путем объединения их по смыслу в нужных формах (слова представлены в начальной форме);

5) составление словосочетаний по данному зависимому слову (горячее...);

6) распространение предложений из данных слов по вопросам;

7) составление предложений из данных слов, словосочетаний и т.п.

Вопрос об употреблении словосочетания в целях практического формирования грамматического строя родного языка у аномальных детей разработан К.Г. Коровиным: "В систие практического овладения грамматическими закономерностями языка нами были приняты в качестве опорной, отправной единицы словосочетания, поскольку они [. . .] выражают логические отношения грамматическими средствами" /1976: 52/. В работе это выражается в следующем: сначала отрабаты-

8

вается понимание отдельных словосочетаний определенного значения, потом проводится их систематизация и введение в активную речь учащихся. Таким путем обеспечивается последовательное овладение речевыми умениями и их автоматизация (переход в навыки). Необходимо добавить, что "непременным условием усвоения "знаков" на уровне морфемы, слова или словосочетания является включение их в предложение"/Зикеев 1976:3/. Актор указывает также на необходимость уяснить учащимся семантическую сочетаемость различных слов и структуру словосочетаний, предлагает работать над пониманием выражаемых ими отношений. Необходимо учитывать и то, что изучение словосочетаний "целесообразно проводить на базе простого предложения" /Зикеев 1976:121/. Следовательно, к анализу словосочетаний можно прийти после знакомства с ними в предложениях, а составленные словосочетания необходимо ввести в речь (в предложения). Во вспомогательной школе, например, практическое изучение словосочетаний будет посильным после 1-2 лет работы с простым предложением.

Теория об использовании словосочетаний при обучении детей родному языку во вспомогательных школах разработана очень слабо. Некоторые задания предлагаются М.Ф. Гнездиловым только в связи с работой над простым предложением и при изучении частей речи /1965/:

1) определение падежной формы путем постановки вопроса от управляемого слова (помочь (кому?) - сестра);

2) образование формы существительного при помощи предлога (стоит у (река));

3) установление связи слов в предложении;

4) распределение предложений по вопросам и без вопросов.

К сожалению, соответствующий грамматический материал в учебниках не сгруппирован по смысловым отношениям. Некоторые задания со словосочетаниями предлагают и Н.Н. Бебешина и В.П. Свириденков /1978/. Однако упражнения составлены прежде всего на лексическую сочетаемость слов, почти не обращается внимание на формы слов и на их грамматические значения.

Опыт эстонских вспомогательных школ показывает,что простейшие упражнения для составления словосочетаний посильны уже для учащихся 2 классов. Начиная с 3 класса работа со словосочетаниями может быть одним из основных приемов работы на уроках родного языка. Кроме того, подбор слов в словосочетания является, несомненно, одним из активизирующих приемов работы в 3-4 классах, частично и в старших классах.

Итак, работа над словосочетаниями способствует формированию двух основных операций порождения речи: выбору слов и словоформ, сочетанию словоформ. Семантический анализ и составление словосочетаний позволяет понимать и осознать основные отношения (объективные, атрибутивные, обстоятельственные), выражаемые при помощи сочетания слов.

Вопросы семантического анализа при обучении практической грамматике. Известно, что усвоение структуры языковых средств в процессе развития речи сочетается с пониманием их значения. Характерно, что значение языковых форм познается в составе словосочетаний и предложений /Феофанов 1962 :32-33/, где оно выражается средствами лексики и грамматики.

Если методика словарной работы достаточно разработана, то на грамматическое значение языковых единиц до последнего десятилетия в школах почти не обращалось внимания. Обосновывался такой подход тем, что нормальные дети, приходя в школу, понимают смысловое изменение высказывания, хотя и не замечают формальных различий /Жуйков 1979:39/.

Однако многочисленными исследованиями доказано, что учащиеся вспомогательных школ не понимают многих языковых значений, выражаемых грамматическими средствами. Об ограниченном усвоении предложного и беспредложного управления пишет, например, М.П. Феофанов /1962/. Эти и другие данные обобщены в работе В.Г. Петровой /1977/. Импрессивный аграмматизм умственно отсталых детей на материале эстонского языка характеризуется К.К. Карлепом /1980/.

В целях дальнейшего анализа вопроса обратимся к лингвистическим исследованиям.

Одну из задач общей теории языка Б.Н. Головин видит в том, чтобы не приписывать семантику только лексическому уровню, а обобщать на разных уровнях языка, в том числе различать значения морфологических и синтаксических категорий. Автор пишет: "Грамматические значения частей речи "реальны" и потому объективны" /1979:135/. Б.Н. Головин продолжает: "Категория падежа имени существительного несет информацию /.../ об отношениях предмета к предмету и предмета к процессу" -1979:136/.

В.В. Виноградов подчеркивает, что "слово представляет собой внутреннее, конструктивное единство лексических и грамматических значений. Слово как система форм и значений

является фокусом соединения и взаимодействия грамматических категорий языка" /1972:18/. По Э. Бенвенисту также "форма и значение /.../ выступают как совмещенные свойства, неразделимые в процессе функционирования речи" /1974:137/. Автор считает, что определение значения языковых единиц является необходимым условием лингвистического анализа /1974:132/.

Выдвинутые положения метко обобщает психолог С.Ф.Жуйков: "Каждое грамматическое явление всегда имеет две стороны: внутреннюю (грамматическое значение, то, что выражено) и внешнюю (грамматический способ выражения, то, чем выражено)" /1979:43/.

В истории методики обучения родному языку вопрос об изучении грамматических значений поставлен, например, А.М.Пешковским. А.И. Белов пишет, что путь исследования языка А.М. Пешковский всегда видел в следующем: "от общего к частному, от смыслового к формальному" /1958:82/. Общим принципом в методике обучения родному языку А.М.Пешковский считает путь "от значения к звуку" /Белов 1958:82-83/.

Вопрос об изучении грамматического значения поднят и психологом М.П. Феофановым, который считает, что учащиеся должны быть знакомы с семантическим значением языковых форм /1962:59/. Автором высказана также мысль о том, что употребление падежной формы зависит не только от значения формы, а также от степени осмысленности отношений различных категорий и видов /1962:75/. Необходимость заниматься грамматическими значениями языка отражается и в новой методической литературе для начальных классов массовой школы.Понимать речь, пишет Л.П. Федоренко, значит понимать лексические и грамматические значения языка. Обогащение речи ребенка требует разъяснения значений всех грамматических форм /1977:33/. Методисты предлагают сравнивать слова по составу и значению,соединять изучение грамматического материала со словарной работой, добиваться одновременного осознания семантических, морфологических и. синтаксических признаков языковой категории.

Очень много внимания обращается на грамматические значения словоформ в экспериментальной программе, составленной Л.И. Айдаровой /1978/. Автор подчеркивает, что ключевым понятием всего начального курса является отношение формы-значения. Основными учебными действиями Л.И. Айдарова называет при этом следующие: действие изменения формы, действие сравнения (семантическое и формальное) языковых форм, действие моделирования в целях фиксации результатов сравнения /1978:

34-36/. Программа, составленная Л.И. Айдаровой, рассчитана на детей, которые практически владеют родным языком. Поэтому отсутствуют и специальные конструктивные задания для формирования речи, что является первичной задачей в специальных школах. Однако выделяемые автором основные действия анализа пригодны и для вспомогательной школы, особенно начиная с IУ класса.

Приемы (действия) изучения грамматики в начальной школе были объектом исследования и в работе С.Ф.Жуйхова. Автор пишет: "Собственно грамматическое изучение слова начинается тогда, когда раскрывается соотношение грамматических значений с соответствующими материальными частицами слова" /1979: 47). Из основных приемов грамматического изучения языка в начальной школе автор называет следующие: противопоставление и идентификация, преобразование, классификация, постановка морфологических и синтаксических вопросов /Жуйков 1979:55/.

Следовательно, приемы учебной деятельности, предлагаемые Л.И. Айдаровой и С.Ф. Жуйковым, по существу во многом совпадают. Задачей специальной методики является уподобление этих довольно универсальных приемов для практического овладения грамматическими закономерностями родного языка.

Вопросы семантического анализа и обобщения при обучении аномальных детей грамматике разработаны А.Г. Зикеевым и К.Г. Коровиным. Отмечается, что формирование речи слабослышащих опирается не на приобретение значений по грамматике, а на целенаправленное соединение языковых единиц с соответствующими речевыми ситуациями /Зикеев 1976:36/. Одновременно ведется работа по уточнению значения грамматических форм и слов. Для обучения способам выражения разных отношений (объектных, пространственных и т.д.) предлагается работа со словосочетаниями, а потом со сложным предложением. При таком подходе грамматические значения (значения падежей и глагольных категорий) являются основой практического овладении языком. К.Г. Коровин пишет, что "в основу тематического содержания практического овладения грамматическими закономерностями языка была положена категория значения..." /1976:181/. К усвоению грамматического значения и формы ведут следующие приемы работы: сравнение ситуаций и языковых форм, анализ предложений по вопросам, составление схем-таблиц (последние фиксируют обобщения и являются образцами языковых конструкций) /Коровин 1976:197/.

Вопросы семантического анализа грамматических категорий и сознательного их использования в речи разработаны для вспомогательной школы недостаточно. Практически изучение языковых значений ограничивается сопоставлением ситуации (или картинки) и предложения.

К падежным значениям отношение методистов различное. М.Ф. Гнездилов, например, считает, что "умственно отсталые школьники разобраться в этом не в состоянии, а поэтому во вспомогательной школе прием различения падежей по их семантическому признаку применять не следует" /1965:201/. Возникает вопрос, как же учащиеся в таком случае понимают и употребляют падежные формы? Опыт вспомогательных школ Эстонии показывает, что вопрос не в непонимании, а в нахождении посильной для умственно отсталых методики обучения. Именно трудности семантического плана и должны направлять нас на выработку приемов семантического анализа.

М.Ф. Гнездилов (а также программа и учебники) обращает внимание прежде всего на усвоение таблицы склонения (с У класса) и на правописание падежных окончаний. Однако логический анализ нужд общения умственно отсталого ученика (а потом и рабочего) подсказывает, что прежде всего требуется понимание и активное употребление падежных форм в устной речи.

На эти недостатки программы уже в 1949 году обратил внимание И.П. Корнев. Автор пишет, что программы направлены прежде всего на усвоение учащимися орфографии на основе формально-грамматических заданий, а учебники в основном являются сборниками орфографических упражнений /1949:186-187/. К сожалению, И.П. Корнев критиковал программы и учебники только со стороны недостаточных возможностей развития "логического мышления" учащихся и не ставил вопроса о формировании навыков общения.

Несмотря на указанную ограниченность, вопрос об изучении значения частей речи и падежей во вспомогательной школе был поднят И.П. Корневым со всей остротой. Автор пишет, что "при изучении указанных грамматических категорий - существительное, прилагательное, глагол, падеж - в школе (в данном случае вспомогательной) мы должны сначала раскрыть ученикам с достаточной полнотой понятие: "предмет", "качество" и "действие" и их взаимоотношения, после чего на основе этих сведений изучать соответствующие части речи, характеризуя каждую из них с трех сторон: семантической, функциональной и

и формальной" /1949:139/. И.П. Корнев называет также те падежные значения, которые предлагает изучать во вспомогательной школе. Автором изложена и система работы в I-У классах. Наряду с логическими упражнениями для различения частей речи предложены задания для понимания связи слов в предложении, выяснения значения вопросов и т.п. Особое внимание обращается на понимание взаимоотношений предметов и действий, выражаемых основными значениями падежей и предлогов. Работа проводится при помощи сопоставления рисунка, текста и падежного вопроса, а также при помощи разбора и сопоставления предложений, словосочетаний или текстов (Письмо дяде. Письмо дяди.). О результатах работы в У классе автор пишет:"Ученики с интересом следили, как с изменением формы слова или переменой предлога выражаются новые отношения предметов и действий" (Корнев 1949:185/. Наши наблюдения показывают, что такой интерес появляется у учащихся вспомогательной школы уже с Ш класса.

Приведенный материал позволяет заключить следующее:

I. Состояние речи учащихся вспомогательной школы требует практического изучения не только лексических значений слов, но и значений грамматических категорий.

2. Методистами начальной школы и различных спецшкол разработаны приемы изучения формальной и семантической структуры грамматических категорий, что может быть использовано и при разработке современной методики для вспомогательной школы.

Однако при этом возникают многие вопросы. Какие грамматические значения необходимо изучать? Какие языковые единицы при этом считать основными? Какие приемы работы считать ведущими?

Анализ лингвистической и методической литературы позволяет сделать и некоторые выводы.

Из грамматических значений прежде всего необходимо изучать функции падежных форм и грамматических категорий глагола, так как без понимания их невозможно понимать и употреблять предложения. Позднее требуется изучать и значения частей речи. Последнее особенно важно для усвоения практического словообразования.

Исходными языковыми единицами при изучении значений падежей необходимо вслед за К.Г. Коровиным считать простое предложение и словосочетание (I-П классы). Начиная с IУ класса объектами анализа становятся также словоформы и их

морфемный состав, что позволяет сознательно понять роль морфемы при изменении значения слова. Следовательно, анализ начинается с более крупных единиц, которые употребляются также в общении. Через несколько лет обучения анализу подвергаются уже все традиционные значащие единицы языка (морфема, словоформа, словосочетание, предложение).

Языковой материал группируется при таком подходе по грамматическим значениям, а внутри группы - по формальным признакам (например, по типам склонений). Последнее позволяет формировать т.н. дотеоретические ассоциации (по терминологии Жуйкова).

Изучение значений глагольных форм требует всегда выбора более крупных единиц, так как значение глагола относится обыкновенно ко всему предложению или даже к тексту. М. Комарек и Я. Корженский пишут: "Семантика категории лица является релевантной в семантической структуре высказывания, число является семантически релеватным в семантике синтаксического компонента[I]. Время является элементом семантической структуры компонента текста. Семантика категории наклонения целиком относится к области выражения семантической структуры текста. Только оппозиция актива и пассива будет определяться как морфологическое значение" /1978:61-62/. Если семантический анализ (анализ плана содержания) глагольных форм нужно провести в составе предложения, части текста или в тексте, то объектом формального анализа будет словоформа (включая вспомогательные слова и частицы). Какие же приемы являются основными при изучении семантики грамматических категорий? Универсальный ответ дает Э. Бенвенист: "Форма и значение должны определяться друг через друга, и повсюду в языке их членение совместно... разложение языковых единиц дает нам их формальное строение; интеграция же дает значимые единицы. Анализ проводится в двух противоположных направлениях и приводит к выявлению либо формы, либо значения в одних и тех же языковых единицах" /1974:136/.

Следовательно, выявлению (или уточнению) значения языковой единицы должны прежде всего способствовать разные синтетические (конструктивные) упражнения. На самом деле в словосочетании уточняется значение падежной формы, в предложении или в тексте - значение категории глагола. Однако в

I Синтаксический компонент определяется авторами как "традиционная проблематика простого и сложного предложения".

младших классах вспомогательной школы требуются и более легкие приемы работы. Это прежде всего прием противопоставления и идентификации, который используется в следующих вариантах:

I) сопоставление предложения и ситуации (или картинки);

2) сравнение двух или более ситуаций и соответствующих предложений (Мальчик играет. Мальчик играл);

3) сравнение по значению двух (и более) предложений, словосочетаний, словоформ (Книга лежит на столе. Книга лежит под столом. Играет с братом - играет без брата; с вечера - к вечеру).

К.Г. Коровин отмечает, что важнейшие носители грамматического или лексико-грамматического значения организованы по оппозиционным группам, из чего вытекает необходимость соблюдения принципа сравнения и противопоставления. Это значит, что "упражнения на основе использования принципа противопоставления должны помочь овладению грамматическими закономерностями" /1976:204/.

Прием противопоставления и идентификации используется при выполнении таких заданий как нахождение картинки (Найди картинку...), подбор предложения к действию или к картинке, выполнение действий по предложению (побуждению) или составление предложения по действию, объяснение различия в значениях предложений, словосочетаний (с 3 класса), словоформ (с 4 класса), исправление ошибок в предложениях. Названные задания в основном рассчитаны на глобальное восприятие языковой единицы. Восприятие же компонентов единицы завершается в период дальнейшего изучения данной конструкции.

Довольно часто используется и прием преобразования изучаемой единицы. В младших классах (I-3) преобразованием словоформ и предложений занимается в основном учитель (или учащиеся при помощи учителя). Чаще всего прием используется при изучении долготы звуков. Начиная с 4 класса программу изменения падежной формы усваивают учащиеся. Прием очень важен, так как позволяет демонстрировать изменения значения в зависимости от формы слова. В этих целях преобразованию формы всегда следует сравнение по значению.

В целях изменения падежной формы с 4 класса употребляется следующая модель:

I) Образование начальной формы

See on [_____] . (Это есть [_____].)

2) Образование основы слова (основой единственного числа на эстонском языке является форма генетива).

ши [ ] (нового [ ])

3) Образование падежной формы

ши [ ] + [-ово] (нового) [основа] + [окончание]

Прием классификации позволяет группировать языковые единицы по значению или по формальным признакам, то есть соединять формы одной грамматической категории. Можно использовать следующие упражнения: группировка (или составление) предложений, словосочетаний или словоформ по схемам или по вопросам; дифференциация словоформ или словосочетаний при помощи контекста; классификация слов по частям речи или по окончанию с последующим анализом по значению; группировка словоформ одного падежа по функциям. Если классификации подлежат слова (словоформы), то они, как правило, вводятся в словосочетания или в предложения.

Прием анализа по вопросам. Различаются вопросительные предложения (смысловые вопросы), синтаксические вопросы (от слова к слову) и морфологические вопросы (вопросы частей речи и словоформ). Для учащихся более легкими являются два первых вида вопросов. Поэтому морфологические вопросы употребляются в более старших классах, в основном начиная с 4 класса. Сперва вопросы относятся одновременно как к ситуации, так и к языковым конструкциям. К.Г. Коровин пишет, что "в вопросах учителя и в ответах учащихся (что делает? - вешает, что вешает? - полотенце, куда вешает? - на вешалку, где висит? - на вешалке и т.д.) не только устанавливаются должные смысловые отношения, но и намечаются соответствующие языковые обобщения" /1976:196/.

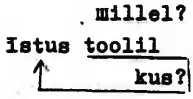
Прием постановки вопросов используется во фронтальной работе. Учитель задает вопросы с целью выяснить отношения, выражаемые словами в словосочетаниях (в том числе и в предикативных сочетаниях).

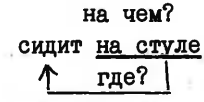
К.Г. Коровин отмечает, что в условиях недостаточного развития речи ребенку безразлично, какой он поставит вопрос (кто? или что?; кого? или кому?). "Поэтому в начале работы с той или иной грамматической формой вопрос не может служить средством установления грамматических связей между словами" /1976:187-188/. Однако поставленные учителем вопросы начинают создавать обобщенное представление о грамматических категориях и происходит как бы взаимное семантическое уточнение слова и вопроса /Коровин 1976:188-189/.

Опыт вспомогательных школ Эстонии показывает, что учителю в своей речи необходимо очень строго различать морфологи-

ческие и синтаксические вопросы. Сознательную дифференциацию для учащихся нужно провести начиная с 4 класса (соответственная система упражнений разработана).

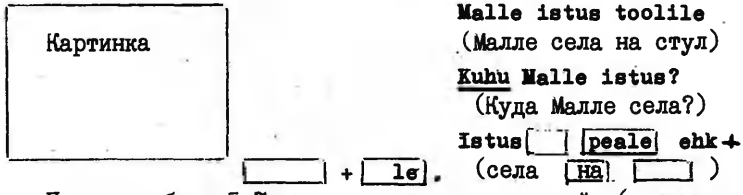
В младших классах широко используются синтаксические вопросы: для составления словосочетаний (пошел куда?, спит - где?); для заполнения пропусков (Арво взял книгу откуда? ...). Различение вопросов требуется и в учебной литературе. Например:



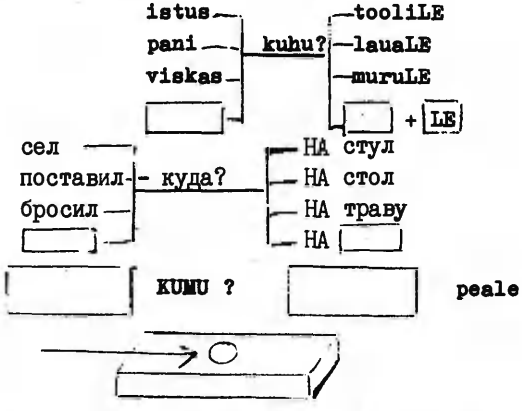


Прием моделирования. Графическая модель обобщает прежде всего структуру языковой единицы, но позволяет фиксировать и смысловые отношения в однотипных словосочетаниях и предложениях.

Рассмотрим, например, возможности презентации материала в 3 и 4 классах.



После разбора 5-7 аналогичных предложений (и ситуации) формулируются обобщения.



Затем фиксируется и словесное объяснение: словоформа с окончанием -LE обозначает то место, куда что-нибудь поставили, бросили и т.п.

В дальнейшем наглядные схемы, таблицы, примеры являются ориентировочной основой и внешней опорой для составления аналогичных языковых единиц.

Очень распространенным приемом является конструирование языковых единиц высшего уровня. По Э.Бенвенисту /1974/, значение языковой единицы обнаруживается в составе единицы следующего (высшего) яруса. Следовательно, значение морфемы обнаруживается в составе словоформы, значение словоформы в словосочетании или в предложении. Данное положение требует, чтобы предпочтение имели задания конструктивного типа, что обеспечивало бы и формирование операции выбора и комбинирования языковых единиц на разных ярусах языка.

Наблюдения на уроках родного языка во вспомогательных школах показывают, что все названные приемы учителями используются. Однако работа часто направлена только на изучение структуры языковых единиц, а задания для уточнения и осознавания значения грамматических категорий случайны или совсем отсутствуют. Такое положение является одной из причин недостаточного развития речи умственно отсталых школьников.

Итак, подводя итоги можно сказать следующее. Теоретический анализ и практические наблюдения позволяют заключить, что все основные приемы учебной деятельности по родному языку, описанные психологами и методистами, могут быть использованы и во вспомогательной школе. Большинство из них позволяет при специальной направленности работы заниматься и семантическим анализом языковых единиц, в том числе и изучением грамматического значения на разных ярусах языка. При этом важно, чтобы учебные задания были посильны для умственно отсталых детей и способствовали бы прежде всего практическому овладению языком.

Использованная литература

Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М., "Педагогика", 1978.

Бебешина Н.Н., Свириденков В.П. Развитие речи на уроках русского языка в У-УШ классах вспомогательной школы. М., "Просвещение", 1978.

Белов А.И. Пешковский как лингвист и методист. М., Учпедгиз, 1958.

Бенвенист Э. Общая лингвистика. М., "Прогресс", 1974.

Бим И.А. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М., "Руский язык", 1977.

Виноградов В.В. Русский язык. Изд. второе. М., "Высшая школа" 1972.

Гнездилов М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. М., "Просвещение", 1965.

Головин Б.Н. Язык. - В кн.: Ф.М. Березин, Б.Н.Головин. Общее языкознание. М., "Просвещение", 1979.

Иевлева З.Н. Об использовании речевых образцов при организации учебного грамматического материала. - В сб.: Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских.Под ред. А.А. Леонтьева и Н.Д. Зарубиной. М., "Русский язык",1977.

Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. М., "Педагогика", 1976.

Жуйков С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. М., "Педагогика", 1979.

Комарек М., Корженский Я. Место частей речи в морфологии в модели естественного языка. - В сб.: Языкознание в Чехословакии. Под ред. А.Г. Широковой. М., "Прогресс", 1978.

Корнев И.П. Изучение основных грамматических категорий во вспомогательной школе в связи с развитием логического мышления учащихся. - В сб.- Вопросы олигофренопедагогики. Под ред. проф. А.Н. Граборова. М.-Л.,Изд. АПН РСФСР, 1949.

Коровин К.Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку. М., "Педагогика", 1976.

Купалова А.Ю. Методика синтаксиса. - В кн.: Основы методики русского языка в 4-8 классах. Под ред. А.В. Текучева и др. М., "Просвещение", 1978.

Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. Изд. МГУ, 1970.

Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. Изд. МГУ, 1975.

Озерская В.П. Изучение морфологии на синтаксической основе. М., "Педагогика", 1977.

Рожкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. Изд. МГУ, 1977.

Федоренко Л.П. Закономерности усвоения речи и принципы методики обучения русскому языку. - В кн.: Актуальные проб-

лемы методики обучения русскому языку в начальных классах. Под ред. Н.С. Рождественского, Г.А. Фомичевой. М., "Просвещение", 1977.

Феофанов М.Н. Усвоение учащимися письменной речи. М., Изд. АПН РСФСР, 1962.

Фомичева Г.Е. Методика синтаксиса. - В кн.: Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах. Под ред. Н.С. Рождественского, Г.А. Фомичевой. М., "Педагогика", 1977.

Фомичева Г.А. Синтаксические упражнения в связи с развитием речи. Словосочетание. - В кн.: Методика грамматики и орфографии в начальных классах". Изд. 2-ое. Под ред. Н.С. Рождественского. М., "Просвещение", 1979.

Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Л., "Просвещение", 1977.

Karlep, K.K. Vaimselt alaarenenud laste kõnetegevuse kujunemine ja iseärasused. - Учен. зап. Тартуск. ун-та, вып. 521. Тарту, 1980.

LIITLAUSETE KASUTAMISE JA KÄSITLEMISE PROBLEEME ABIKOOLIS

K. Plado

Abikooli peamine ülesanne on vaimselt alaarenenud laste ettevalmistamine iseseisvaks eluks ja tööks. Õpetus abikoolis omab seega igati praktilist iseloomu. Emakeele õpetamise praktiline suund väljendub esmajoones suulise ja osaliselt ka kirjaliku väljendusoskuse formeerimises, s. t. emakeele praktilise kasutamisoskuse õpetamises igapäevase elu tarbeks. On aga teada, et õpilased suudavad edasi anda ainult seda, millest nad ise aru on saanud. Seetõttu osutub vajalikuks õpetada abikooli õpilasi esmalt mõistma ümbritsevas elus esinevaid keerulisi seoseid ning suhteid, aru saama teiste inimeste kõnest ning seejärel anda neile keelelised vahendid oma mõtete väljendamiseks.

Normaalselt areneval lapsel ilmneb suuline kõne juba 1. - 2. eluaastal. Oligofreeniku kõne areneb aga defektse psüühika baasil ning hilineb kaks, isegi kolm aastat. Kooli astudes on debiilsete laste kõne, võrreldes normaalsete eakaaslaste kõnega, sõnavaralt tunduvalt vaesem, moonutatud häälikulise struktuuri ja ebaõigete grammatiliste seostega. Vaimselt alaarenenud lapsed valdavad I klassis tavaliselt vaid 1 - 3 sõnalist lauset. Nad kasutavad primitiivseid ning šabloonseid väljendeid või loobuvad mõningatel juhtudel üldse rääkimast. M. Gnezdilovi andmeil valdavad abikooli algklasside õpilased tavaliselt vaid järgmisi lihtlause struktuure:

1. Alus + öeldis: Malle sööb. Malle ei söö.
2. Alus + alus + öeldis: Malle ja Mart söövad.
3. Alus + öeldis + sihitis: Malle sööb kommi.
4. Alus + öeldis + täiend + sihitis: Malle sööb magusat saia.
5. Alus + öeldis + abinõumäärus: Malle sööb lusikaga.
6. Alus + öeldis + kohamäärus: Malle istub pingil.
7. Alus + öeldis + ajamäärus: Malle tuleb õhtul.

/Gnezdilov 1965:159/.

Koolis, õpetamise tulemusena, ilmuvad õpilaste kõnesse täiuslikumad ja grammatiliselt õigemad lausekonstruktsioonid. Vajadus erinevaid struktuure mõista ning siis kasutada kasvab koos lapse vanusega. Aasta-aastalt laieneb õpilaste suhtlemisring, suureneb õppematerjali maht. Et aru saada antavast informatsioonist, ei piisa ainult leksikaalsete üksuste tundmisest. A. Luria märgib, et keelelise teate mõistmiseks peab inimene peale leksika tunnetama ka lause struktuuri, sest erinevate strukturaalsete konstruktsioonidega antakse edasi reaalset tegelikkust peegeldavaid suhteid /Luria 1975/. Üheks vahendiks, mis võimaldab seoseid-suhteid kõnes edasi anda täpsemalt ning määratletumalt, on liitlause.

K. Mihkla ja A. Valmis /Mihkla, Valmis 1979:157/ märgivad, et liitlause kujutab endast ühtset struktuurilist tervikut, mis moodustatakse predikaatsetest üksustest. Osalauseis, mis kuuluvad liitlause koosseisu, on predikaatsus tavaliselt väljendatud öeldise pöördelise vormiga. Ehkki grammatiliselt struktuurilt sarnanevad osalaused lihtlausetele, erinevad nad selle poolest, et osalauseil puudub iseseisev kommunikatiivne tähendus ning sageli ka intonatsiooniline lõpetatus. Osalauseis võivad sõnadki paikneda teises järjestuses, kui nad asetseksid samasuguses iseseisvas lihtlauses. Seega ei ole liitlause vaadeldav lihtlausete summana. See on kõrgem grammatiline kategooria, milles lisaks seosele sõnade vahel esineb veel seos osalausete vahel. V. Belošapkova /1967/ andmeil on osalaused omavahel ühendatud kindlate struktuuriskeemide alusel, kus tuleb arvestada järgmisi asjaolusid:

1) liitlause potentsiaalset kvantitatiivset koostist;

2) süntaktilist seost liitlause komponentide ja väljendusvahendite vahel;

3) komponentide järjekorda ja asetust üksteise suhtes;

4) komponentide leksikaalseid ja semantilisi iseärasusi.

Järelikult tuleb liitlauseid õpetada siis, kui lihtlause on omandatud, näidates ära liitlausetele omase eripära.

Üheaegselt liitlause struktuurilise eripäraga tuleb õpetajatel arvestada ka selle lausetüübi semantilist külge. Liitlause mingi kindel struktuur omab alati kindlat tähen-

dust, mis ei sõltu konstruktsiooni täitvatest leksikaalsetest vahenditest. Nüüdisaegsetes liitlause õpetamise metoodikates pole aga liitlause tähenduslikule küljele pööratud küllaldast tähelepanu. Selles osas moodustavad siiski positiivse erandi nürmikute õpetamine ning võõrkeelte õpetamise metoodikad. Spetsiaalse rõhu asetamine semantikale on väga vajalik, kuna õpilane ei hakka üht või teist lausekonstruktsiooni oma kõnes kasutama enne, kui talle saab see mõistetavaks.

Abikooli vanema astme õpilased hakkavad liitlauset kasutama ka spontaanselt, kuid sageli ei vasta nende lausekonstruktsioonid keelevormile. Eriti suurtes raskustes on nad sobivate sidendite valikul osalausete ühendamiseks. A. Zikejevi arvates peegeldab liitlausete kasutamise ulatus kõnes õpilase kõne ja mõtlemise arengut, kuna liitlause ilmumine aktiivsesse kõnesse eeldab seoste tundmist elunähtuste vahel ning oskust neid erinevate lausekonstruktsioonidega väljendada /Zikejev 1972:57/. Samalt autorilt pärinevad andmed liitlausete kasutamise kohta kuulmispuuetega laste kirjandeis. Selgus, et liitlausete (sealhulgas ka põimlausete) arv suureneb klassist klassi. Kui 5. klassi vaegkuuljate õpilaste kirjandeis oli liitlauseid 3,3 % lausete üldarvust, siis 7. klassis kasvas see 11,2 %-le. Autor märgib aga leksikaalsete vahendite piiratud kasutamist: verbid - tuli, nägi, ütles - 71 %. Nimetatud verbide suurt esinemissagedust tuleb siiski loomulikuks pidada, kuna ka normaalsete inimeste kõnes on need verbid kõige levinumad. Anomaalne laps omandab ju eelkõige selle, mida sagedamini kuuleb või mis on kergemini mõistetav.

Kuidas oligofreenikud eesti õppekeelega koolides liitlauseid mõistavad ning kasutavad, selle kohta on teinud uurimusi TRÜ eripedagoogika kateedri üliõpilased K. Karlepi /R. Künnapuu, K. Plado, L. Jaago 1979; E. Pajula 1980/ ning artikli autori juhendamisel /E.-M. Kirt 1980 ja S. Muldma 1980/. Katsed on põhiliselt läbi viidud Tartu Abikoolis.

L. Jaago uurimus kinnitas, et abikooli õpilased ei mõista alati liitlausetega väljendatud suhteid (vigaseid vastuseid oli üldse 20,2 %) ning seetõttu ei ole nad võimelised liitlauseid keelenormile vastavalt ka kasutama. Liitlausete mõistmisel ilmneb siiski positiivne dünaamika, kuna klas-

sist klassi suureneb õigete vastuste hulk: IV klassis anti 69,7 %, V klassis 76,6 %, VI klassis 78,3 %, VII klassis 82,5 % ja VIII klassis 94,5 % õigeid vastuseid /Jaago 1979: 100/. Vigade analüüsil aga ilmnes, et liitlausetest arusaamine sõltub eelkõige väljendatavatest seostest ning suhetest.

E. Pajula kontrollis liitlausete mõistmist ühe suhtegrupi (ajaliste suhete) ulatuses, põhjuslikke suhteid väljendavatest liitlausetest arusaamist selgitas E.-M. Kirt /Pajula 1980; Kirt 1980/. Ilmnes, et õpilased peavad sageli esimeseks tegevuseks või põhjuseks seda, mida on kirjeldatud lause algul. Kõige paremini mõistetakse üheaegselt toimuvaid tegevusi (89,8 %), kõige suuremaks probleemiks on nende lausete mõistmine, mis väljendavad tegevuste kiiret vaheldumist, ja olukord, kus lauses väljendatud tegevuste järjekord on tegelikkuses vastupidine (õigeid vastuseid vaid 50,7 %).

E.-M. Kirdi andmeil said õpilased paremini aru nendest lausetest, kus põhjus esitati lause algul (63 %). Kui enne oli toodud olukord, siis alles selle põhjendus, langes õigete vastuste protsent 40,5-le, ehkki laused olid sisuliselt samad ja katsed viidi läbi hiljem.

L. Jaago ja E.-M. Kirdi andmed kinnitavad A. Luria arvamust, et mõistetavam on lause, kus sündmuste ajaline järgnevus ja sõnade järjekord lauses langevad kokku /Luria 1975/.

Liitlausete kasutamist abikooli õpilastel on uurinud L. Zankov ja M. Gnezdilov. Nende andmeil esineb liitlauseid kirjalikus kõnes kaks korda sagedamini kui suulises. See on seletatav suulise kõne dialoogilise vormi ning kirjaliku kõne aeglase tempo ja parema kontrollitavusega. "Tahtlikkus, eelnev läbimõtlemine, toetumine välistele märkidele, võimalus teha suvaliselt pause, aeglane tempo - see kõik loob tingimused, milles debiilse lapse mõtlemine võib maksimaalselt avalduda" /Zankov, Gnezdilov 1935:32/.

R. Künnapuu ja K. Plado andmeil oli 7. klassi õpilaste kirjandeis liitlauseid 41 %, neist rindlauseid 27 %, põimlauseid 42 % ning nn. "lohisevaid" lauseid (pikki süntaktiliselt jaotamata lauseid, kus puudub osalausete - vaheline mõtteline seos) esines 31 %. Liitlause tüüpidest esinesid aagedamini sihitislause (40 %) ja täiendlause, need aga osutusid enamasti konstruktsioonilt ebaõigeks.

Liitlausete konstrueerimist sõltuvalt ülesande raskusastmest on kontrollinud samuti R. Künnapuu /1977/, K. Plado /1977/ abikooli 7. klassis. Eesmärk välja selgitada ülesannete järjestus põhjuslausete konstrueerimisel abikooli 6. klassis oli S. Muldma katsetel /1980/. Nende tööde analüüsil saadud tulemused lubavad ülesandeid reastada kergemalt raskema suunas alljärgnevalt (sulgudes antud õigesti sooritatud ülesannete protsent):

1) kõrvallause valik pealause juurde ja vastupidi (85,5 %);
2) osalausete sobitamine (84,2 %);
3) lause täiendamine (lõpetamine, alustamine) (79,5 %);
4) sidendi lünga täitmine (66 %);
5) lause konstrueerimine:
   a) vastuseks küsimusele (55,5 %);
   b) iseseisvalt (51,5 %).

Põhilisteks vigadeks, mis tehakse lausete konstrueerimisel, osutusid A. Žikejevi ja TRÜ üliõpilaste uurimuste alusel järgmised:

1. Liitlause ehituse puudused:
   a) liitlause on süntaktiliselt jaotamata;
   b) esinevad liigsed lauseliikmed;
   c) puuduvad lause pealiikmed või verbi obligatoorsed laiendid;
   d) puudub sidend või see on valitud valesti;
   e) öeldis on antud vales ajas või vormis.
2. Leksikavead, s. t. lauses on tähenduselt vale sõna.
3. Interpunktsioonivead.
4. Ühildumis- ja rektsioonivead.
5. Liitlausega väljendatud suhte mittemõistmine, mis lauses avaldub sõnade täiesti mõttetu seostamisena.

Toodud andmetest järeldub, et abikooli õpilased omandavad analoogia põhjal keerulisi lausekonstruktsioone piiratult ning tihti keelenormile mittevastavalt. Seetõttu kerkib üles vajadus liitlause spetsiaalse õpetamise järele. Probleem on seda teravam, et alates 5. klassist on õpilastel kasutada ajaloo, geograafia ning bioloogia õpikud, milles materjal antakse edasi rohkete liitlausete abil. Ka kirjandusliku teksti mõistmine eeldab liitlausete valdamist.

Võib väita, et liitlause õpetamine soodustab ülalnimetatud ainete paremat omandamist ning on oluline kõnearenduse seisukohalt üldse. Kuidas liitlause õpetamist abikoolis metoodiliselt läbi viia, selle kohta on kirjanduses vähe andmeid. Üldkoolis teostatakse nimetatud teema käsitlemisel peamiselt formaal-loogilist analüüsi. Õpilased omandavad liitlause kasutamise oskuse põhiliselt antud näidete eeskujul analoogsete konstruktsioonide koostamise teel. Lause struktuuri ja tähendust aitab mõista süntaktiline ja morfoloogiline analüüs. Pole põhjust väita, et abikooli õpilased formaalse analüüsiga üldse toime ei tule, tekib aga küsimus, mis eesmärgil nimetatud analüüsi teostatakse. On selge, et üldkoolis kasutatavat metoodikat ei ole otstarbekas automaatselt abikooli üle kanda. Oligofreensete laste õpetamiseks on vaja välja töötada spetsiaalne, nende laste iseärasusi ja õpetamise eesmärke arvestav metoodika.

Liitlause (aja- ja põhjuslause) eksperimentaalne õpetamine viidi läbi 1977. a. Tartu Abikooli 7. klassis. Selle tulemusena valmis ka orienteeruv harjutusmaterjal, mille koostamisel on arvestatud järgmisi momente:

1) liitlausete käsitlemist tuleb alustada lastele mõistetavamatest ning enamkasutatavamatest suhtegruppidest, teostada nende tähenduslik analüüs;

2) esmalt valida tuttavamad sidendid ning siis nende hulka laiendada, pöörates tähelepanu sidendite tähenduse selgitamisele;

3) õpetada ühe suhtegrupi ulatuses erinevate lausekonstruktsioonide mõistmist ning kasutamist;

4) alustada lastele jõukohasematest ülesannetest, minnes järk-järgult üle raskematele harjutustüüpidele.

Neid momente silmas pidades võib soovitada suhtegrupi iga konstruktsiooni käsitlemiseks järgmist harjutustüüpide järjestust:

1. Vaatlusharjutused. Selle harjutustüübi eesmärk on õpitava keelendi tutvustamine. Õpilastele peab selguma õpitava lausetüübi tähenduslik funktsioon ja struktuuri eripära.

2. Sobitusharjutused. (Kõrvallause valik pealause juurde, pealause valik kõrvallause juurde, osalausete sobitamine, sidendite sobitamine jms.).

3. Lausete täiendamine. (Lause lõpetamine või alustamine hargmikus, sidendi lünk.)

4. Lausete konstrueerimine:

a) vastuseks küsimusele;

b) etteantud skeemi järgi lihtlausetest;

c) etteantud sidendile toetudes;

d) deformeeritud lause taastamine;

e) iseseisvalt.

5. Korrektuurharjutused. Õpilaste ülesanne on leida viga ja konstrueerida õige lause.

6. Rakendusharjutused. Nende abil peavad õpilastel selguma õpitava lausetüübi praktilised kasutamisvõimalused.

Antud harjutused on reastatud selliselt, et raskusaste tõuseb nii konstruktsiooni mõistmisel kui ka moodustamisel, s. t. järjest rohkem tuleb sooritada mõttelisi operatsioone /Künnapuu, Plado 1971:141/.

Olulisteks abivahenditeks liitlausete õpetamisel tuleb pidada skeeme. Neid saab hõlpsasti koostada, kuna liitlause konstruktsiooni iseärasuseks on osalausete kindel järjestus ja kindlad sidendid ühele või teisele liitlause tüübile. Töös konkreetse lausetüübiga võib aga eristada kaht omavahel kindlalt seotud lüli: tähenduslik analüüs ja lause koostamine. Skemaatiline näitlikkus toob välja mõlemad nimetatud küljed, kuna skeem annab lausekonstruktsioonile üldistuse, mudeli, mis võimaldab mõista väljendatavat suhet ning sidendi tähendust ja on aluseks lause konstrueerimisele. E. Pajula andmeil on näiteks ajasuhteid võimalik edasi anda 12 erineva konstruktsiooniga /Pajula 1980:22/, kusjuures see ei ole veel lõplik hulk.

Liitlause eksperimentaalse õpetamise kogemused võimaldavad anda veelgi soovitusi praktiseerivale õpetajale ületamaks kerkivaid raskusi.

1. Liitlause konstrueerimisel lihtlausetest juhtida õpilaste tähelepanu aluse ja öeldise koha vahetusele ja asesõnade kasutamise vajalikkusele. Selleks sobivad mitmesugused graafilised võtted, nagu joonimine, nooled, värvid jms.

2. Enne lause konstrueerimist fikseerida varem toimunud tegevus (või põhjus) ning sellele järgnenud tegevus (või tulemus) ehk tegevuste üheaegsus. Selleks tuleb õpetajal esitada suunavaid küsimusi.

3. Korrektuurharjutuste puhul juhtida õpilaste tähelepanu eellele, et mõningaid lauseid ei saa pärandada osalausete ümberpaigutamise või sidendi asendamise teel. Neil juhtudel tuleb teine osalause sobivalt ümber teha.

4. Põhjuslike seoste väljatoomiseks kasutada abistavaid küsimusi: Mis on põhjuseks? Mis on tagajärg? Kas vastupidi on võimalik?

Käesolevaks ajaks on uuritud liitlausete mõistmise ja kasutamise probleeme. TRÜ eripedagoogika kateedri juhtimisel läbi viidud üliõpilaste uurimused on andnud mõningaid täpsemaid andmeid esmajoones aja- ning põhjuslause kohta. Vaja on aga teoreetiliselt põhjendatud ning praktikas kontrollitud metoodikat liitlausete käsitlemiseks abikoolis, mis pööraks erilist tähelepanu lausete semantilisele analüüsile ja ühe suhtegrupi ulatuses käsitleks põhjalikult iga konstruktsiooni eraldi. Kui normaalne laps omandab liitlausete kasutamise oskuse suhteliselt kergesti, siis vaimselt alaarenenud laps vajab selleks õiget ning otstarbekat abi.

K a s u t a t u d k i r j a n d u s

Jaago, L. Liitlausete mõistmise iseärasused abikooli vanemates klassides. Diplomitöö. Trt., 1979.

Kirt, E.-M. Põhjuslausega väljendatud suhete mõistmisest abikooli 6. klassis. Kursusetöö. Trt., 1980.

Künnapuu, R., Plado, K. Liitlause kasutamine ja õpetamine abikooli 7. klassis. Kursusetöö. Trt., 1977.

Mihkla, K., Valmis, A. Eesti keele süntaks kõrgkoolidele. Tln., "Valgus", 1979.

Muldma, S. Põhjuslause kasutamisest abikooli 6. klassis. Kursusetöö. Trt., 1980.

Pajula, E. Ajasuhteid väljendavate liitlausete mõistmisest abikooli 3. - 8. klassides. Diplomitöö. Trt., 1980.

Белошапкова В.А. Сложное предложение в современном русском языке. М., "Просвещение", 1967.

Гнеадилов М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. М., "Просвещение", 1965.

Занков Л.В., Гнездилов М.Ф. Развитие устной и письменной речи школьника. - В сб.: Новые пути в дефектологии . М., Учпедгиз, 1935.

Зикеев А.Г. Особенности употребления сложноподчиненных предложений слабослышащими учащимися. - В сб.: Изучение слабослышащих детей в процессе обучения. М., "Педагогика", 1972. Под ред. Р.М. Боскис.

Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. М., изд. МГУ, 1975.

ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

К. Пладо

Р е з ю м е

Главной задачей преподавания родного языка во вспомогательной школе представляется обучение умственно отсталых детей пользованию средствами общения в условиях повседневной жизни. Сложное предложение является одним из средств, при помощи которого ученики могут точнее выражать свои мысли. Умственно отсталые школьники усваивают типы сложных предложений очень ограничено и часто неправильно. Но прежде чем они начинают активно пользоваться этими конструкциями, они должны понимать соответствующие связи и отношения реального мира, а также речь окружающих.

Изучение понимания сложного предложения показало, что многие конструкции при восприятии речи детьми не понимаются. Поэтому они и не способны конструировать такие предложения самостоятельно в соответствии с языковой нормой.

Понимание и конструирование сложных предложений зависит от целого ряда факторов, среди которых важно, каковы выражаемые отношения и какова структура данного предложения.

Наблюдения позволяют обнаружить степени сложности упражнений, которые надо учитывать при выработке методики преподавания сложных предложений.

В конце статьи даются также некоторые методические советы учителям, преподающим родной язык во вспомогательной школе.

NÄITLIKUSTAMINE UUE ÕPPEMATERJALI KÄSITLEMISEL ABIKOOLI LOODUSÕPETUSE TUNNIS

A. Reinmaa

Nõukogude pedagoogika ühe juhtideena on püstitatud õppematerjali näitlikuetamise nõue. Näitlikkuae printeiip didaktikas on leidnud käaitlemiet peaaegu kõikide pedagoogikateadlaate poolt, kee on tegelnud õpetamise teooria küsimuatega /Ogorodnikov 1978, Babanaki 1977, Štšukina 1977, Lerner 1976, Holtšanova 1974, Savin 1972, Jakimanakaja 1971, Mingazov 1969, Lang 1967, Danilov 1960, Zankov 1960 jt./.

Mitmetea töödes analüüsitakae näitlikustamist inimtunnetuse võimaluste arendamise seisukohalt /Nozjamov 1976, Talõzina 1975, Kabanova-Meller 1955 jt./. Ometi ei saa õppematerjali näitlikustamisega seotud küsimusi pidada kaugeltki lahendatuiks. Probleemide keerukusest räägib kasvõi seegi, et meie pedagoogikas ei eksisteeri senini veel ühtsust ei näitlikkuse mõiste defineerimisel ega näitvahendite liigitamisel (ühtsest terminoloogiast rääkimata). Nii näiteks eristab G. Štšukina näitlikkuse järgmisi liike: 1) esemeline ja kujundiline näitlikkus; 2) sõnalis-kujundiline näitlikkus; 3) tinglik-kujutav näitlikkus; 4) dünaamiline näitlikkus /Štšukina 1977:298 - 299/.

Noopis detailsema klassifikatsiooni esitab oma kandidaaditööa E. Mingazov. Autor eristab kaheksat näitlikustamise viisi, mis jagunevad kahe tüübi vahel. Nendeks tüüpideks on E. Mingazovi järgi kujundiline ja mittekujundiline näitlikustamine. Kujundilises näitlikustamise tüübis eraldetakse viit näitlikustamise viisi: 1) naturaalne, 2) ruumiline, 3) kujutav, 4) graafiline, 5) tinglik. Mittekujundilise näitlikustamise tüübi moodustavad 3 viisi: 1) skeemid, 2) tabelid, 3) valemid /Mingazov 1969/. Piisab nende kahegi klaasifikatsiooni analüüsist, et tulla järeldusele - tegemist on erinevatel alustel põhinevate klassifikatsioonidega. Ka mitmeid teisi näitlikkusega seotud keskseid küsimusi mõistetakse vägagi erinevalt. Nii esitavad ülalnimetatud autorid küllaltki lahknevaid seisukohti näitlikustamise funktsioonide, efektiivsuse kriteeriumide, näitlikustamise metoodika jm. küsimustes.

Ilmselt on näitlikustamiee küeimuste mitteühtne käsitlus üldpedagoogikae üheke põhjuaeka, miks vaetavad probleamid oligofrenopedagoogikas on seni jäämud sügavama teadusliku analüüsita. Samal ajal on näitlikustamise erilist osatähtsust abikooli õppeprotsessis rõhutatud kõikide oligofrenopedagoogikateadlaste poolt. Põhjalikumalt on näitlikustamise iseärasusi abikoolis analüüsitud seoses konkreetsete õppeainete õpetamisega.

Psühholoogiadoktor V. Petrova uurimueed näitlikustamise rakendamisest vaimselt alaarenenud laste õpetamisel võimaldasid formuleerida mitmeid seaduspärasusi näitlikkuse ja õpetamise sõnaliste meetodite seostamise kohta. Eriti hinnatav on nende uurimuste alusel tehtud järeldus: "Näitlike vahendite olemasolu ei ole veel piisav tingimus, et vaimselt alaarenenud õpilased omandaksid teadmised vastavatest näitlikest objektidest" /Petrova 1956:184/. Nimetatud väide on suunatud näitlikustamise küsimuste lihtsustmtud lahendamise vastu abikoolide tööpraktikas, mille kohaselt peetakse peamiseks, võrreldes põhikooliga, õppetööd lihtsalt rohkem näitlikustada. Tähelepanu keskendamine aga üksnes näitlikustamise kvantitatiivsele küljele lahus kvalitatiivsete erinevuste otsinguist viib lõpptulemusena negatiivsetele tulemustele. Seepärast on huvipakkuvad eelkõige nende uurimuste tulemused, milles on püütud välja selgitada vaimselt alaarenenud õpilaste epetsiifilisi jooni näitliku materjali kasutamisel. Uurimused kinnitavadki, et näitliku materjaliga töötades esineb vaimselt alaarenenud laste tunnetustegevuses olulisi erinevusi, võrreldes nende normaalsete eakaaslaste tunnetustegevusega. Need erinevused ilmnevad nii pildimaterjali tajumisel /Jepifantseva 1971/, naturaalse näitliku materjali kasutamisel /Postovskaja 1962/ kui ka mitmetel muudel näitlikustamise tüüpjuhtudel /Lipetskaja 1972; Sinjov 1968; Golikova 1974; Porotskaja 1976, 1977; Dolgoborodova 1951/. Oma peamist, kõige üldisemat funktsiooni - aktiviseerida õpilaste tunnetustegevust - saab näitlik materjal täita vaid juhul, kui selle kasutamisel arvestatakse vaimselt alaarenenud õpilaste tunnetustegevuse omapära. Seda, mõistagi, seostatult õpilaste ealiste iseärasustega. Uurimustest järeldub, et näitlikkuse varieerimine nimetatud alustelt lähtudes peab arvestama nii selle kvalitatiivset kui

ka kvantitatiivset külge /Hanutina 1951, Jerjomenko 1966, Protsko 1972, Kaffemanas 1975/.

Ukraina teadlased A. Kapustin ja V. Sinjov peavad nimetatud probleemidele lahenduse otsimisel määravaimaks lähtumist näitlikkuse funktsioonidest. Üht ja sama näitlikku materjali saab autorite arvates kasutada mitmes erinevas funktsioonis (erineval eesmärgil). Igal konkreetsel juhul peab pedagoogile olema selge, mis eesmärgil vastavat näitlikku materjali kasutatakse, sest erinevate näitlikustamise võimalustega saab arendada nii õpilaste kaemuslik-kujundilist kui sõnalis-loogilist mõtlemist /Kapustin, Sinjov 1975:25 - 26/.

Käesolevas artiklis leiavad käsitlemist mõned, meie meelest olulisemad küsimused õppematerjali näitlikustamisest abikooli V klassi loodusõpetuse kursuses. Artikkel on kirjutatud uurimuse alusel, mille üheks eesmärgiks oli välja selgitada võimalused abikooli õpilaste tunnetustegevuse aktiviseerimiseks näitlikustamise optimeerimise kaudu. Vaadeldavas kirjutises piirdume materjali esitamise ja analüüsiga vaid uue aine esmase käsitlemise etapil õppetunnis.

Õppematerjali esmase käsitlemise metoodiliselt täiuslikemaid võimalusi selgitasime välja abikooli eluta looduse programmi kõigi nelja suurema teema ("Vesi", "Õhk", "Maavarad", "Muld") materjali kasutades. Alljärgnevalt esitame mõnede katsete kirjeldused ning eksperimentaalse õpetamise tulemuste analüüsi.

Teema "Vesi" esimese tunni materjali ("Vesi looduses") käsitleti võrdleva eksperimendina. Nimetatud tunni peamiseks ülesandeks oli kujutluse loomine õpilastel sellest, et vett leidub kõikjal. Eksperimentaalklassides (EK) valiti selleks induktiivne tee - üksikute konkreetsete nähtuste näiteilt ja analüüsilt püüti jõuda nimetatud üldistuseni.

Kujutluse loomist vee leidumisest looduses alustati õpilaste tähelepanekute ja kogemuste aktualiseerimisega vestluses. On loomulik, et eelkõige teavad õpilased vee olemasolust jõgedes, järvedes ja teistes veekogudes. Seepärast olidki õpetaja küsimused esmalt suunatud üldistuse "Vett leidub veekogudes" kujundamiseks. Vestluses toetuti õpilaste koduloolistele teadmistele (näit. küsimused: "Kus on meie koolile lähim ujumiskoht?", "Kust võtame kooliaia kastmiseks vett?" jt.).

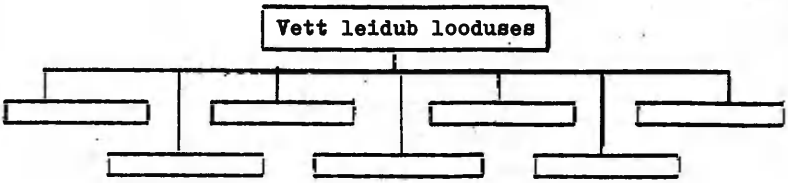
Oea vestlueeet organiseeriti pildimaterjali alusel (pilt merel sõitvast laevast).

Osa uuest õppeinformatsioonist esitas õpetaja monoloogina ("Ookeanid kui suurimad veekogud maakeral"). Uute mõistete selgitamiseks kasutas õpetaja graafilist näitlikkust, kus õpilastel tõenäoliselt segistuvate mõistete eristamiseks rakendati vormielemente, antud juhul ◯ ja ▭. Tutvustades õpilasi ookeani mõistega, asetas õpetaja tahvlile ristkülikukujulisele alusele kirjutatud sõnakaardi "Ookeanid" ning selle juurde samasugusel alusel väljendi "Hiiglaslikud veekogud". Seejärel tutvuti ookeanide kujutamisega gloobusel.

Teiseks uueks ja õpilastel tõenäoliselt eelmisega segistuvaks mõisteks oli "manner". Õpilasi nimetatud mõistega tutvustades asetas õpetaja tahvlile ringikujulisele alusele kirjutatud sõnakaardi "Mandrid" ning selle juurde samasugusel alusel määratluse "Suured maismaa osad". Definitsioone loeti kooris.

Ookeani mõistega tutvustamine viis lõpule töö, mille eesmärgiks oli veekogu mõiste kujundamine õpilastel. Varasema vestluse ja õpetajapoolse aine esituse käigus kirjutati tahvlile ühte tulpa tundma õpitud veekogude nimetused. Õpitu üldistati küsimuse: "Kuidas nimetame jõgesid, järvi, tiike, ojasid, meresid ja ookeane ühe sõnaga?" abil. Tahvlile kirjutatud tulp pealkirjastati: "Veekogud".

Järgnes probleemi püstitamine "Kus leidub looduses vett?". Ühtlasi esitati õpilastele vastav skemaatiline näitvahend:



Esmalt märgiti skeemile, et vett leidub veekogudes. Selle teadmiseni jõudsid õpilased tunni eelnevas osas. Edasi stimuleeris õpetaja õpilasi mõtlema, kus on veel vett peale veekogude. Õpilased tegid laboratoorse töö vee olemasolu kindlaksmääramiseks mullas, taimedes ja õhus. Selleks oli õpilaste laudadel klaasalustel mullatombukesi, taimede lehti,

rohttaimede varei, riivitud õuna, marlitükikesi, kuivatuepabereid, taskupeegleid. Õpetaja püetitaa ülesande määrata, kae muld, taimed ja õhk sisaldavad vett. Esmalt määrati vee sisaldus mullas. Õpetaja juhendamisel võeti tükk mulda, asetati kuivatuspaberi vahele ning vajutati mõõdukalt. Pärast katse lõpetamist veenduti kuivatuspaberit vaadates, et mullas on vett. Tulemus märgiti ka skeemile. Analoogselt toimus töö rohttaimede vartega (lehtedega). Seejärel asetati marlile riivitud õunamass, mida pressiti näppudega. Eralduv õunamahl tilgutati klaasalusele. Järeldati, et vett leidub taimede erinevates osades. Seejärel täiendati ka skeemi.

Vee olemasolu õhus selgitati katses peegliga. Õpilased hingasid peegli puhtale pinnale. Leiti, et see muutus uduseks. Õpetaja abiga saadi teada, et õhus leidub vett. Tehti ka järeldus selle kohta, et õhus leiduv vesi erineb mullas või taimedes leiduvast veest. Õpilased said teada, et õhus on vesi veeauruna, mida meie ei näe. Skeemile märgiti vee leidumine õhus.

Vee leidumist maa sees selgitas õpetaja tahvlijoonise alusel, mis kujutab põhjavett maasügavuses. Kokkuvõte kanti jällegi skeemile. Loomade organismi veesisalduses veenduti seinapildi abil, millel on kujutatud vett joovad veised. Vee leidumist inimorganismis selgitati õpilaste varasemaid tähelepanekuid ja isiklikke kogemusi aktualiseerides-mõtestades (küsimused: "Miks peate end pärast võimlemistundi pesema?", "Kust tuleb higi meie nahale?" jne.). Vestluse lõpptulemusena tehakse järeldus, et ka inimorganismis on vett. Arutletakse, kuidas satub vesi meie organismi. Vestluse lõpuks on tahvlil täidetud skeem "Vett leidub looduses". Üksikute nimetuste paiknemise asukoht skeemil ei oma seejuures mingit tähtsust.

Kontrollklasside (edaspidi KK) õpilased omandasid sama õppeinformatsiooni õpetaja jutustust kuulates, vesteldes ja eelkirjeldatud katseid sooritades. Seejuures skemaatilist näitlikkust ei kasutatud. Enne õpitu kinnistamisele asumist täitsid nii eksperimentaal- kui kontrollklasside õpilased kirjalikult tunnikontrolli nr. 1.

Tunnikontroll nr. 1.

1. Veekogude nimetuetele tõmba joon alla.
   Mets, kraav, oja, manner, meri, põld, ookean, tiik, sild, jõgi.
2. Kus leidub vett peale veekogude?
   a) ..... d) .....
   b) ..... e) .....
   c) ..... f) .....
3. Suurimad veekogud maakeral on .....

Töö tulemused on esitatud tabelis 1.

Kontrollülesannete täitmisel olid edukamad EK-de õpilased (analüüsil võtsime aluseks vastuste täiuslikkuse). Baimeses ülesandes loeti täiuslikuks need vastused, kus olid alla kriipsutatud loetelus sisalduvad kuus veekogu nimetust (kraav, oja, meri, ookean, tiik, jõgi). KK-st ühtki täiuslikku vastust ei saadud. Ka EK-de vastuste koguarvust moodustasid täiuslikud vastused tühise osa. Üksnes 3,26 % EK-de õpilastest leidis õigesti kuue veekogu nimetuse. Miks täiusliku vastuse andmine õpilastele üle jõu käivaks osutus, seletub ilmselt ülesande laadiga. Ehkki veekogusid mittetähistavad nimetused, välja arvatud termin "manner", pidanuksid õpilastele varasemast tuntud olema, jooniti siiski sõnad "mets", "põld" ja "sild". Viimane nimetatuist esines allakriipeutatuna kõige sagedamini. Ilmselt tulenevad sellised vead abikooli õpilastele spetsiifilistest assotsiatsioonidest. Kontrollklassides oli väärade vastuste üheks põhjuseks keelendi "manner" käsitlemine veekogu nimetusena. EK-des oli selliseid eksimusi üksikutel.

Osaliseks loeti kõik need vastused, kus õpilased olid jooninud vaid osa vajalikest sõnadest. 33,98 % EK-de õpilastest olid vajaliku kuue sõna asemel jooninud neli või viis. Mii polnud vastustes veekoguks peetud oja, merd, ookeani ja tiiki. KK-de õpilaste vastuste kvalitatiivne-kvantitatiivne analüüs aga näitas, et see väike osa õpilastest (17,62 %), kelle vastus oli osaline, oli sageli alla kriipsutanud vaid ühe või kaks veekogu nimetust (sagedamini "jõgi" või "järv" ja "meri").

Esimese ülesande täitmist analüüsides äratab tähelepanu vale vastuse andnud õpilaste osakaal nii EK-des kui KK-des. Saadud tulemused on ilmekaks näiteks raskustest, mis

Tabel 1

Emaselt omandatud õppematerjali reprodutseerimise tulemused eksperimentaal- ja kontrollklassides

Ülesande nr.	Eksperimentaalklassid							Kontrollklassid						
	Õpil. arv	Õpilased, kelle vastus oli						Õpil. arv	Õpilased, kelle vastus oli					
		täiuslik		osaline		vale			täiuslik		osaline		vale	
		arv	%	arv	%	arv	%		arv	%	arv	%	arv	%
1.	153	5	3,26	52	33,98	96	62,74	261	-	-	46	17,62	215	82,88
2.	153	-	-	101	66,01	52	33,96	261	-	-	88	33,72	173	66,28
3.	152	108	70,59	-	-	45	29,41	261	95	36,40	-	-	166	63,60

tulevad abikooli õpilaetel ületada ka euhteliselt lihtsate üleeannete lahendamisel. Pidanuksid ju selle ülesande täitmisel õpilasi toetama isiklikud varasemad kogemused, eelteadmised, õpetamisel kasutatud kujutav näitlikkus (seinapildid, gloobus) ning EK-de õpilasi täiendavalt veel skemaatiline õppevahend "Veekogud". EK-de õpilaste mõningast paremust ülesande täitmisel näeme siiski "veekogu" mõiste mõneti täpsemas omandamises.

EK-de õpilaste vastuste paremus ilmnes veenvalt tunnikontrolli kahe järgmise ülesande täitmisel. Siiski ei suutnud (2. ülesandes) ükski KK ega EK õpilane loetleda vastavalt ülesande tingimustele vee leidumise kuut võimalikku valdkonda Maal (peale veekogude). Seega täiuslikke vastuseid ei saadud. Osaliste vastuste analüüs näitas, et 66,01 % EK-de ning 33,72 % KK-de õpilastest olid nimetanud vaid osa vee leidumise erinevatest valdkondadest. Vastuste sisulisest analüüsist selgus, et EK-de õpilased olid ülesandele lähenenud mõtestatumalt. Nii esines vaid 13 EK-de õpilase (8,50 %) poolt antud loeteludes mõne veekogu nimetus, samal ajal kui KK-de õpilaste enamik loetles kõrvuti vastuse õigete elementidega ka erinevaid veekogusid. Viimaste nimetamine oli aga ülesande tingimusega välistatud. Suur osa KK-de õpilastest (141 õpilast, s. o. 54,02 %) aga piirduski vastuses üksnes 2 - 3 veekogu nimetamisega. Kaed vastused lugesime valeks. Paljude KK-de õpilaste vastustes ilmnes juhuslikkust ning mõistete hierarhia segistamist. Näiteks õpilase T.S. vastus: "a) mullas, b) juures, c) lille, d) õied, e) vars, f) lehtedes". EK-de õpilaste puhul oli aga tunda kasutatud skemaatilise näitvahendi "Looduses leidub vett" mõju. EK-de õpilaste vastustest olid kokkuvõttes välja loetavad kõik ülesande tingimust rahuldavat kuus võimalust, samal ajal kui KK-des oli kõigi õpilaste poolt unustatud vee leidumine õhus ja maa sees. Ka mõttetuid vastuseid esines vaid üksikuid, nagu näiteks: "Suurtes manertes", KK-des valede vastuste hulgas aga moodustasid need olulise osa. Seega võib väita, et EK-des kasutatud täiendavad näitlikud vahendid võimaldasid abikooli õpilastel õppeinformatsiooni paremini mõtestada ja süstematiseerida. Et ookeanid on suurimad veekogud maakeral, teadis 70,59 % EK-de õpilastest 36,40 % KK-de õpilaste vastu. 29,41 % EK-de õpilastest, kes selles ülesandes oksis, pidas enamik suurimateks veekogudeks meresid. KK-de 166 õpi-

lasest (63,60 %), kes selle üleaandega toime ei tulnud, pidas üks oea (78 õpilast, e. o. 29,89 % koguarvust) euurimateka veekogudeka mandreid. Seega aegiataa suur oaa KK-de õpilmateat vahetult õpitud uuai mõiateid, mida meie käsitlesime kui "eeldatavaati aegiatuvaid". Et EK-des aelliseid vaatuaeid praktiliaelt ei eainenud, peame aamuti kaautatud näitliku materjali teeneka.

Analüüaime järgnevalt tunnia teemal "Vee omaduaed" tehtut. Erinevua ekaperimentaal- ja kontrollklaaaidea kaautatud õpetamiae metoodikaa on tundide erinevaa näitlikuatamises. Tutvudea vee omaduatega demonatrataioonkatsete abil, täideti EK-dea ka tabel "Puhta vee omaduaed". KK-dea selliat tabelit ei kaautatud. Uue õppeinformataiooni peamiae aisu kirjutaa õpetaja aeal tahvlile alljärgnevalt:

Puhaa veai

Vesi on värvuaeta vedelik, millel ei ole maitset ega lõhna. Veel pole kindlat kuju.

EK-dea toimus täidetud tabeli lugemine individuaalselt ja kooria. EK-dea loeti õppeinformataiooni kontsentraat tahvlilt. Seejärel täitsid õpilased kirjalikult tunnikontrolli nr. 2.

Tunnikontroll nr. 2.

1. Nimeta puhta vee omadused.
2. Mida tead puhta vee maitsest?
3. Milline on puhta vee lõhn?
4. Millises olekus on klaasis olev veei?

Tulemused on esitatud alljärgnevas tabelis 2.

Tunnikontrolli tulemusi analüüsides ilmneb veenvalt kasutatud näitvahendi (tabeli) tunnetustegevust suunav iseloom. Tabeli "Puhta vee omadused" õppeinformatsiooni süstematiseeriv väärtus avaldus kõige enam tunnikontrolli 1.ülesande täitmisel. EK-de õpilastest suutsid vaid 23,29 % nimetada vee mõningaid omadusi, kõige sagedamini ühte-kahte. Tihti nimetati kõrvuti õigete omadustega ka vääri, nagu näiteks vastuses "Vesi paistab läbi, on magus maitse, lõhna ei tunne". Meie käsitluses loeti selline vastus osaliseks, sest see sisaldas vähemalt ühe (antud näites kaks) õige komponendi võimalikust täiuslikust vastusest. EK-des moodustasid osalise vastuse andnud õpilased 47,18 %, samuti olid antud

Tabel 2

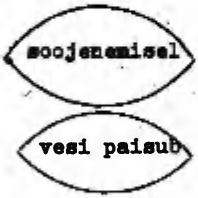
Teemal "Vee omadused" eemaselt omandatud õppematerjali reprodutseerimise tulemused

Ülesande nr.	Eksperimentaalklassid							Kontrollklassid						
	Õpil. arv	Õpilased, kelle vastus oli						Õpil. arv	Õpilased, kelle vastus oli					
		täiuslik		osaline		vale			täiuslik		osaline		vale	
		arv	%	arv	%	arv	%		arv	%	arv	%	arv	%
1.	142	26	18,31	67	47,18	49	34,51	249	-	-	58	23,29	191	76,71
2.	142	83	58,45	-	-	59	41,55	249	48	19,08	-	-	201	80,72
3.	142	80	56,34	-	-	62	43,66	249	56	22,49	-	-	193	77,51
4.	142	86	60,56	-	-	56	39,49	249	50	20,08	-	-	199	79,92

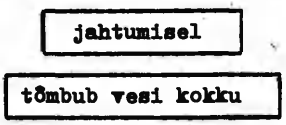
vaatueed siaukamad. EK-de õpilaste osalietes vaatuatee esines kõige sagedamini 3 - 4 omaduse loeteluga vaetuseid, vaid kuus õpilaet (4,23 %) nimetas kõrvuti vee õigete omaduatega ka valeaid. EK-dea, nagu juba märkiaime, oli nimetatud viga aga tüüpiline. Seega võime öelda, et EK-de õpilaaed ilmutaaid vaatuatea oma emaaate teadmiate suhtea suuremat kriitiliauat. See väide ei kehti 34,51 % EK-de õpilaae kohta, kea andaid vale vaatuae. Valdav oaa nendeat õpilaateat polnud vaatanud küaimmaele. Nii näiteka kirjutaa õpilane S.E.: "Jõgi, järv, tiik, oja.", loetledea vee omaduate aaemel veekoguaid; õpilane N.S.: "Maa aeea on puhaa." Snhteliaelt väikeae oam mooduataaid abaurdaed vaatuaed, näit. õpilane T.S. kirjutaa: "Ei kuiva ära aiaae." EK-de õpilaate parem ainetundmine, võrreldea kontrollklaaaide omaga, avaldub mitte ükanea suuremaa oaaliate vaatuate arvua ning aiaukuaea ja märgatavalt väikaemaa vale vaatuae andnud õpilaate hulgaa, vaid eelkõige täiualiku vaatuae andnud õpilaate oaakaalua. EK-dea oli 18,31 % neid õpilaai, kes auutaid loetleda kõiki antud tunnia tundma õpitud puhta vee omaduai. KK-dea aelliaeid õpilaai polnud. Ilmselt aitaa kaautatud näitvahend "Puhta vee omaduaed" uut õppeinformataiooni EK-de õpilastel pareaini mõteatada ning meelde jätta. Seda väidet kinnitavad ka ülejäänud kolme üleaande tulemuaed. Valede vaatuate suur oaakaal KK-dea oli valdaval arvul juhtudel tingitud ebaõigeteat aeosteat (näit. "vedela maitsega", "aelgea olekua" jt.) ning mitteoluliate (ebamääraste) tunnuate esitamiaeat, näiteka: puhaa veai on "hea maitsega", "puhta maitsega", "lääge maitsega", "hea lõhnaga", "puhta lõhnaga". Ei puudunud ka ülesande seisukohalt absurdsed vastused, nagu "Kevadel on lille lõhn", "Klaasi olekus", "Selles olekus". Tulemuaed kinnitavad, et EK-de õpilaatel olid kujutluaed vee omadustest täpsemad.

Tunnis teemal "Vee ruumala muutumine soojenemisel ja jahtumisel" on õpetuslikus mõttes peamine, et õpilased omandaksid järgmised aeosed: soojenemisel vesi paisub, jahtumiael aga tõmbub kokku. Nii ekaperimentaal- kui kontrollklaaaidea aeoataa õpetaja uue materjali eaitamiae demonatratsioonkataega, millea õpilastel oli võimalik jälgida vee ruumala suurenemist temperatuuri tõusu korral ning vähenemist temperatuuri langedea. Metoodiliseks erinevuseks klasside vahel oli aga teadmisi süatematiaeeriva tabeli kasuta-

mine KK-dea. KK-des piirduti vaid suuliste näidetaga, milles kirjeldati kord vee temperatuuri tõusu, kord selle langust. Teiseks erinevuseks eksperimentaal- ja kontrollklaaside töös sellel tunni etapil oli vormielementide kasutamine tõenäoliselt segistuvate mõistete eristamiseks KK-dea. Tutvustades õpilastele seost "soojenemisel vesi paisub", esitati õpilastele tahvlil ringikujulised sõnakaardid.



Vastupidise seose "jahtumisel tõmbub vesi kokku" tutvustamisel kasutati ristkülikukujulisi sõnakaarte.



KK-des kirjutati vaadeldavad kaks lauset lihtsalt tahvlile. Mõlemates klassides loeti kirjutatut õpilaste poolt individuaalselt ja kooris. Järgnes tunnikontroll, mis sisaldas neli ülesannet.

Tunnikontroll nr. 3.

1. Temperatuurimuutustele, mille puhul vesi paisub, tõmba alla joon.

$15^{\circ} - 20^{\circ}$	$21^{\circ} - 12^{\circ}$
$17^{\circ} - 14^{\circ}$	$26^{\circ} - 35^{\circ}$
$12^{\circ} - 10^{\circ}$	$42^{\circ} - 28^{\circ}$
$11^{\circ} - 19^{\circ}$	$18^{\circ} - 13^{\circ}$

2. Kirjuta iga temperatuurimuutuse juurde, kas vesi paisub või tõmbub kokku.

$28^{\circ} - 22^{\circ}$	$35^{\circ} - 27^{\circ}$
$14^{\circ} - 26^{\circ}$	$28^{\circ} - 12^{\circ}$
$37^{\circ} - 44^{\circ}$	$2^{\circ} - 9^{\circ}$
$19^{\circ} - 11^{\circ}$	

3. Kuidas muutub vee ruumala, kui temperatuur tõuseb?
4. Mis toimub veega jahtumisel?

Tunnikontrolli 1. ülesanne nõudis abikooli õpilastelt nende jaoks küllaltki keerulist vaimset tegevust: õpilastel tuli aktualiseerida teadvuses seos "vesi paisub soojenemisel" ning iga temperatuurimuutuse juures otsustada, kas on tegemist vee soojenemisega või mitte. Vee soojenemist (ja seega

Tabel 3

Teema "Vee rummala muutumine soojenemisel ja jahtumisel"
esmase omandamise tulemused

Ülesande nr.	Eksperimentaalklassid							Kontrollklassid						
	Õpil. arv	Õpilased, kelle vastus oli						Õpil. arv	Õpilased, kelle vastus oli					
		täiuslik		osaline		vale			täiuslik		osaline		vale	
		arv	%	arv	%	arv	%		arv	%	arv	%	arv	%
1.	151	72	47,68	-	-	79	52,32	252	-	-	-	-	252	100
2.	151	64	42,38	28	18,54	59	39,07	252	-	-	-	-	252	100
3.	151	97	64,24	-	-	54	35,76	252	155	61,51	-	-	97	38,49
4.	151	96	63,59	-	-	55	36,42	252	173	68,65	-	-	97	31,35

vee paisumiet) tähistavad temperatuurimuutused tulid seejärel alla kriipsutada. Töövõte (teatud tingimusele vastavad tunnused alla kriipsutada) polnud õpilastele uudne. Vastavalt ülesande tingiaustele oli võimalik anda kas täiuslik vastus, kriipsutades alla kõik kolm ülesande tingimust rahuldavat temperatuurimuutust, või vale vastus, jättes kas vajaliku kriipsutuse tegemata või tehes mõne liigse kriipsutuse. Valedeks loeti ka need vastused, kus olid alla kriipsutatud kõik temperatuurimuutused. EK-des leidsid 47,68 % õpilastest õigesti vee paisumist tähistavat kolm temperatuurimuutust. Ülejäänud, veidi enam kui pooled EK-de õpilastest (52,32 %) olid:

a) kriipsutanud alla liigseid temperatuurimuutusi;

b) jätnud ülesande lahendamata;

c) jätnud vajalikke allakriipeutusi tegemata.

Analüüsides EK tulemusi selgus, et:

a) valesti vastanute seas olid kõik III grupi õpilased*, s. t. kõige piiratumate tunnetuslike võimetega vaimselt alaarenenud õpilased;

b) kõige vähem oli valesti vastanute seas I grupi (tunnetuslikelt võimetelt enam arenenud) õpilasi;

c) ülejäänud osa valesti vastanud õpilastest kuulus II gruppi.

Seega võib väita, et eksperimentaalklassides kasutatud näitvahend osutus tunnetuslikelt võimetelt enam piiratud õpilastele ebapiisavaks. Võrreldes tunnikontrolli esimese ülesande täitmist eksperimentaal- ja kontrollklassidea, näeme, et vaadeldav ülesanne ei osutunud KK-de õpilastele üldse jõukohaseks: ei antud ühtki õiget vastust. Nimetatud erinevus katsegruppide tulemustes on seletatav õpilaste tunnetustegevuse erineva juhtimisega aine esmasel esitamisel. EK-des kasutatud näitvahend võimaldas õpilastel omandada vee ruumala ja temperatuuri vahelise seose täie teadlikkusega. KK-des aga omandasid õpilased selle seose formaalselt. II-mekalt näitab seda tunnikontrolli 3. ja 4. ülesande täitmine. Näeme, et eksperimentaal- ja kontrollklassidest saadud õigete vastuste hulk 3. ja 4. ülesandes ei erine kuigivõrd.

---

* Kõik katses osalenud õpilased olid jaotatud ekspert-hinnangute meetodil tunnetuslike võimete alusel kolme gruppi: I grupp - enam arenenud õpilased, II - keskpärased, III - arengus mahajäänud.

Veelgi enam, 4. ülesande täitmisel on mõnevõrra parema tulemuse saavutanud koguni KK-de õpilased. Kõrvutades saadud fakte (kontrollklasside õpilastest teab enam kui 60 %, et temperatuuri tõusu korral vesi paisub ja jahtudes tõmbub kokku, kuid ei suuda vastavat teadmist rakendada ülesannetes konkreetsete temperatuurimuutustega), võime väita, et selliselt omandatud teadmised on formaalsed. EK-des võimaldas vastuolu ennetada aga kasutatud näitvahend, mis kindlustas õpitavate seoste mõtestatud omandamise.

Mõningat mõju vastandseoste (soojenemisel paisub, jahtumisel tõmbub kokku) vahetussagedusele võisid avaldada EK-des kasutatud vormielemendid. Kui KK-des väärade vastuste enamiku (3. ja 4. küsimuses) moodustas vastandmõiste segistamine ("Soojenemisel vesi tõmbub kokku"), siis EK-des esines ainult üksikuid selliseid vigu.

Kokkuvõtteks võib öelda, et uurimus õppematerjali näitlikustamise optimeerimisest eluta looduse kursuse õpetamiseks abikoolis võimaldas:

1. Välja selgitada erinevate näitlikustamise võimaluste tunnetuslikku efektiivsust vaimselt alaarenenud õpilaste jaoks. Selgus, et loodusloolisteke kujutluste ja mõistete kujundamiseks õpilastel tuleks julgemalt kasutada skemaatilist näitlikkust, selle mitmesuguseid kombineeritud variante.

2. Määratleda erinevate näitlikustamisviiside ning õpetamise teiste mooduste erinevate seostamisvõimaluste otstarbekust. Õpetamise tulemused veenavad meid selles, et abikooli õpilaste enamik (meie katsetes I ja II grupi õpilased) omandavad uut õppematerjali edukamalt siis, kui selle esitamise sõnalised meetodid on seostatud sobivate skemaatiliste näitvahenditega.

3. Välja töötada uusi näitvahendeid eluta loose kursuse õpetamiseks vaimselt alaarenenud õpilastele.

4. Eksperimentaalselt tõestada võimalusi õpetamise efektiivsuse tõstmiseks abikoolis näitlikustamise optimeerimise kaudu.

5. Püstitada hüpoteesi skemaatilise näitlikkuse tunnetuslikust efektiivsusest abikooli õpilastel ka teiste ainete omandamisel.

K i r j a n d u s

Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. М., 1977.

Голикова Е.Т. Эффективность применения некоторых средств наглядности на уроках истории в 6 классе вспомогательной школы. - В сб.: XXVII герценовские чтения. Дефектология. Научные доклады. Л., 1974.

Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. М., 1960.

Долгобородова Н.П. Формирование элементарных представлений и понятий у учащихся младших классов вспомогательной школы в педагогическом процессе. Автореф. канд. дисс. М., 1951.

Епифанцева А.И. Особенности восприятия картинки учащимися начальных классов вспомогательной школы. - В сб.:VI научная сессия по дефектологии. М., 1971.

Еременко И.Г. Дидактические основы урока во вспомогательной школе. Киев, 1966.

Занков Л.В. Формы и варианты сочетания слова учителя и наглядных средств на уроке. - В сб.: Наглядность и активизация учащихся в обучении. М., 1960.

Капустин А.И., Синев В.Н. К исследованию функций наглядности в процессе формирования понятий у учащихся вспомогательной школы. - В сб.: Методические рекомендации к исследованию проблем коррекционной работы в специальных школах. Киев, 1975.

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.

Кабанова-Меллер Е.Н. О роли наглядного материала в процессе абстракции и обобщения. - Вопросы психологии, 1955, № 2.

Ланг А.П. О понятии наглядности и его роли в процессе познания и обучения. Таллин, 1967.

Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. М., 1976.

Липецкая Е.И. Активизация мнолительной деятельности умственно отсталых школьников в процессе усвоения знаний. - В сб.: XXIV герценовские чтения. Л., 1972. це-

Мингазов Э.Г. Активизация познавательной деятельности учащихся средствами наглядности. Автореферат канд. дисс., М., 1969.

Молчанова Т.К. К вопросу о понимании принципа наглядности в современной советской дидактике. - В сб.: Вопросы создания и применения учебного оборудования, т.2. М., 1974.

Педагогика школы. Под ред. Т.И. Огородникова. М., 1978.

Петрова В.Г. О различных способах сочетания слова и наглядности на предметных уроках (опыт психологического анализа). - В сб.: Психологические вопросы сочетания слова и наглядности. М., 1956.

Пороцкая Т.И. Обучение географии во вспомогательной школе. М., 1977.

Пороцкая Т.И. Применение учебных фильмов во вспомогательной школе (в помощь учителю). М., 1976.

Постовская В.А. Предметные уроки и экскурсии в I-IУ классах вспомогательной школы. М., 1962.

Процко Т.А. Роль наглядности в мыслительной деятельности учащихся вспомогательной школы. - Дефектология, 1972, № 2.

Савин Н.В. Педагогика. М., 1972.

Синев В.Н. Изучение причинно-следственных связей на уроках географии во вспомогательной школе.Автореф. канд. дисс. М., 1968.

Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний.М., 1975.

Ханутина Т.В. Наглядность в первоначальном обучении арифметике учащихся вспомогательной школы.Автореф.канд. дисс., 1951.

Хозяинов Г.И. Некоторые гносеологические вопросы наглядности в обучении. М., 1976.

Щукина Г.И. Принципы обучения. - В сб.: Педагогика школы. М., 1977.

Якиманская И.С. Об использовании наглядности в процессе обучения.- Среднее специальное образование, 1971, № 10.

ПРИМЕНЕНИЕ НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ НА УРОКАХ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ ПРИ ПЕРВОМ ЗНАКОМСТВЕ С УЧЕБНЫМ МАТЕРИАЛОМ УЧАЩИХСЯ У КЛАССОВ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

А. Рейнмаа

Р е з ю м е

Проблема использования наглядных средств в обучении неоднократно являлась предметом педагогических исследований как в общей, так и в специальной педагогике. Данное исследование посвящено изучению вопроса об эффективности сочетания различных форм наглядности со словесными методами обучения при формировании первоначальных знаний о неживой природе у учащихся вспомогательной школы.

В статье представлена методика проводимых експериментов (участвовало около 400 учеников) и дан анализ полученных результатов. Подробно анализируются возможности активизации учащихся средствами схематической наглядности. Данные исследования показывают, что учебный материал усваивается учениками глубже и точнее, если при подаче нового материала пользуются средствами схематической наглядности. Автор подчеркивает, что применение учебных схем должно сочетаться не только со словесными методами обучения, но и с демонстрационными опытами и лабораторной работой. В статье представлеин также некоторые учебные схемы, созданные автором.

Методической новизной являются советы автора использовать слово-карточки различной формы (слова, данные в кружочках и квадратиках, вырезанных из картона) для группировки новых, трудно усваиваемых понятий.

Работа представляет интерес для учителей вспомогательной школы, а также для студентов и научных сотрудников отделения дефектологии.

NÄITLIKUSTAMISE OPTIMEERIMINE - LOODUSÕPETUSE TUNNI EFEKTIIVSUST MÕJUSTAV FAKTOR

A. Reimaa

Peamiseka õppevormike abikoolis on tund. Seepärast on ka arusaadav, miks paljudes uurimustes, mille eesmärgiks on võimaluste väljaselgitamine abikooli õppetöö efektiivsuse tõstmiseks, analüüsitakse vaimselt alaarenenud õpilaste vaimse tegevuse stimuleerimise mooduseid õppetunnis. Professor J. Jerjomenko seisukohalt on tunni metoodika kavandamisel oluline arvestada vaimselt alaarenenud õpilastele eripärast vaimse töövõime dünaamikat /Jerjomenko 1972/. Paljuski määrab tunni efektiivsuse aga see, kuivõrd oskuslikult toimub kasutatavate õpetamise meetodite ning metoodiliste võtete seostamine õpetamisel. Ühelt poolt on see eelkõige küsimus erinevate sõnaliste meetodite ning näitlikustamise mooduste seostamisest /Graborov 1961/. Avades abikooli õpilaste tuanetustegevuse suunamise võimalusi abikooli tunnis, käsitlevad erinevad uurijad neid seostatult kasutatava näitlikustamisega /Jerjomenko 1967; Berznieks 1975; Zamski 1975 jt./.

Loodusõpetuse süstemaatilise kursuse õppimist alustatakse abikoolis V klassis. Programmi kohaselt omandavad õpilased esimesel õppeaastal elementaarseid teaduslikke teadmisi eluta loodusest /Abikoolide programmid. Loodusõpetus V - VIII klassile. Tln., 1977/. Õpilastel on õppevahendeist kasutada õpik /O. Saarep, N. Tiits. Tln., 1977/ ja töövihik /Aader 1976/.

Koolipraktika ja senised uurimused on näidanud, et loodusõpetuse õppematerjali omandamisel esineb õpilastel tõsiseid raskusi.

Käesolev artikkel on kirjutatud eesmärgiga tutvustada võimalusi abikooli V klassis teema "Õhk" käsitlemisel kasutatava näitlikkuse mitmekesistamiseks. Kuna koolipraktikas on enam tuntud mitmete selle teema käsitlemisel teostatavate demonstratsioonkatsete metoodika, siis nendel katsetel meie ei peatu. Vaatluse alla võtame näitlikustamise seni vähe kasutamist leidnud mooduse - skemaatilise näitlikkuse ning mõned selle seostamise moodused õpetamise teiste meetoditega.

Skemaatiliee näitlikkuse mõju õpilaste teadmiete kujunemieele uurieime tunnis teemal "Õhu mõiste ja tähtsamad omadused", mis juhtis sisse teema "Õhk" 15-tunnise tsükli. Õpetuslikus mõttes on selles tunnis peamine kujundada õpilastel teadmine õhust kui gaasilisest ainest, mis on värvuseta, läbipaistev, lõhnata ja maitseta ning mida leidub kõikjal maakeral ning selle ümber.

Materjali käsitlemine algas kõikides klassides sissejuhatava vestlusega, et aktualiseerida õpilaste teadmised ainete kolmest olekust. Uut aineosa alustati õhu kui inimestele tähtsaima gaasilise aine tutvustamisega. Eksperimentaalklassides* rakendati nii sissejuhatavas vestluses kui uue aine esmasel käsitlemisel skemaatilisi näitvahendeid. Selleks kasutati tabelit "Ainete kolm olekut", mis esitati õpilastele täitmiseks. Kontrollklassides** viidi samasisuline vestlus läbi vastava tabelita. Kokkuvõte vestlusest resümeeriti EK-des lauses "Ained esinevad tahkes, vedelas ja gaasilises olekus", mille õpetaja kirjutas tahvlile. Õppides tundma õhu levikut looduses, kasutati EK-des näitvahendit "Kus leidub looduses õhku". KK-des resümeeriti sama informatsioon lausetena tahvlile. Muus osas töötasid klassid sellel tunniosal sarnaselt: õppematerjal omandati vesteldes, demonstratsioonkatseid jälgides (õhu leidumine poorsetes ainetes), õpetaja jutustust kuulates (maakera ümbritsevast õhukihist), õpikust vastavat lõiku lugedes.

Tutvumisel õhu omadustega kasutati EK-des teadmisi süstematiseerivat tabelit. KK-des käsitleti sisult sama informatsiooni tabelita, õpilastel oli võimalik lugeda tahvlile kirjutatud kokkuvõtlikke lauseid "Puhas õhk on värvuseta, maitseta ja lõhnata läbipaistev gaas. Õhul pole kindlat kuju. Õhk on veest kergem". Seejärel sooritati tunnikontroll nr. 4.

Tunnikontroll nr. 4.

1. Nimeta puhta õhu omadused.

1)	4)
2)	5)
3)	6)

---

* Edaspidi EK

** Edaspidi KK

2. Kus leidub looduses õhku?

1) 5)

2) 6)

3) 7)

4) 8)

3. Miesuguses olekus on meid ümbritsev õhk?

4. Milline õhu omadus võimaldab meil näha ümbritsevat?

Ülesannete täitmise tulemused on esitatud tabelis 1.

1. ülesandes loeti täiuslikuks kõik need vastused, kus oli nimetatud vähemalt viis õhu omadust ning vastus ei sisaldanud ühtki valet elementi. Osalisteks loeti vastused, mis sisaldasid vähemalt ühe õige elemendi, olgu siis vastuse üksikelemendina või väärade elementide seas. Kõik ülejäänud vastused loeti valeks. 2. ülesandes toimus vastuste rühmitamine analoogselt 1. ülesandega. Täiuslik vastus pidi 2. ülesandes sisaldama aga vähemalt kuus õiget elementi ühegi lisanduva eksimuseta. 3. ja 4. ülesanne võimaldasid anda üksnes täiusliku või vale vastuse.

Tunnikontrolli tulemused näitavad EK-de õpilaste märgatavat paremust õhu kui gaasilise aine mõningate omaduste tundmisel. Nii andis EK-de õpilastest positiivse vastuse, s. o. täiusliku või osalise ligemale 70 %. EK-des täiuslikke vastuseid polnud, osalise vastuse andis 35,14 % õpilastest. Seega on alust pidada näitvahendit "Puhta õhu omadused" ning sellega seostuvat tööd õpilaste tunnetustegevuse suunamise seisukohalt väärtuslikuks. Võrreldes eksperimentaal- ja kontrollklassidest saadud vastuseid kvalitatiivselt, äratab tähelepanu osalisteks arvestatud vastuste küllaltki suur erinevus. EK-de õpilaste osaliseks tunnistatud vastustes nimetati harilikult õhu 3 - 4 omadust (101 õpilast, s. o. 39,92 %). Üksikute õpilaste töödes nimetati lisaks veel ebaõigeid seoseid (näit. "hea lõhnaga" jms.), KK-des saime aga kõige sagedamini 1 - 2 õige elemendiga vastuseid. Enamikul lisandusid seejuures arvukad ekslikud seosed (näit. "Õhk on vedelik" jms.). KK-des ei andnud ükski õpilane osalist vastust nelja õige elemendiga; kolme õige elemendiga vastuseid oli ainult 12 õpilasel (8,11 % õpilastest). On selge, et materjal oli kontrollklasside õpilastele tunduvalt halvemini meelde jäänud.

Saadud tulemus on huvipakkuv veel seetõttu, et teemade "Vesi" ja "Õhk" käsitlemisel EK-d ja KK-d vahetati.

Tabel 1

Teema "Õhu mõiste ja tähtsamad omadused" samase reprodutseerimise tulemused

Ülesande nr.	Eksperimentaalklassid							Kontrollklassid						
	Õpil. arv	Õpilased, kelle vastus oli						Õpil. arv	Õpilased, kelle vastus oli					
		tõiuslik		osaline		vale			tõiuslik		osaline		vale	
		arv	%	arv	%	arv	%		arv	%	arv	%	arv	%
1.	253	48	18,97	127	50,20	78	30,83	148	-	-	52	35,14	96	64,86
2.	253	32	12,65	136	53,75	85	33,60	148	-	-	44	29,73	104	70,27
3.	253	143	56,52	-	-	110	43,48	148	68	45,95	-	-	80	54,05
4.	253	87	34,39	-	-	166	65,61	148	52	35,14	-	-	96	64,86

Mõlemas katses jäi aga kehtima seaduspäraasus - EK-de õpilaaed reprodutaaariaid pärast materjali eamaat käaitlemist õpitut edukamalt. Seega on alust pidada õpetamiae sõnaliate meetodite aeoatamiat akemaatiliae näitlikkusega abikooli õpilaatele mõjusaka. Õeldut kinnitavad samuti tunnikontrolli 2. üleaande täitmiae tulemuaed. Ka aiin andsid ekaperimentaalklaaaide õpilaaed tunduvalt aiaukamaid vaatuseid.

Tunnikontrolli 3. küaimuae vaatused on heaks näiteks abikooli õpilaate mõtlemisprotaesai inertsusest. Nimelt enamik vale vastuse andnuid märkis, et meid ümbritaev õhk on vedelas olekus (eelnevalt käsitleti teemat "Vesi"). EK-de õpilaaed on suutnud ka aellele küsimusele vastata mõnevõrra täiuslikumalt. Valede vastuste seas arvult 2. kohale jäid need, kua väideti meid ümbritseva õhu olevat kolmes olekus. Ka selle vea aaamislugu on ilmne, kui tuletada meelde, et tunni ettevalmistavas osas aktualiseeriti õpilaste varasemaid teadmisi ainete kolmeat olekust.

Tunnikontrolli 4. küsimus oli töösse lülitatud kontrollküsimusena eksperimendi usaldatavuse kohta. Läbipaistvust kui õhu omadust õpiti tundma ühtviisi mõlemas klassis. Seejuures välditi õpetajate poolt teadlikult probleemiasetust nii, nagu see esitati küsimusena tunnikontrollie.

Seega, eeldades, et meil on tegemist vaimsetelt võimetelt ligilähedaste gruppidega, pidanuks 4. küsimuse täitmine kulgema nii EK-des kui KK-des sarnase edukusega. Saadud tulemus kinnitabki meie hüpoteesi. On ilmne, et 4. küsimusele vastamisel puudub igasugune oluline erinevus (nii kvantitatiivne kui kvalitatiivne) eksperimentaal- ja kontrollklasside vahel. Huvipakkuv on aeejuures valede vastuste analüüs. Nii EK-des kui KK-des oli õpilasi, kelle vastus osutus valeks, kuna vaadeldava nähtuse põhjussks peeti mõnda teist õhu omadust (näit. "on gaaailine", "on puhas", "on veest kergem"). Sellises laadis vastused moodustasid ligikaudu 20 % vigadest. Teise rühmana vaadeldi vastuseid, kus on nähtuse põhjust püütud küll avada, kuid on tehtud seda õhule mitteomaste omaduste esiletoomissga (näit. "Õhk on puhaa vedelik", "Õhku leidub õhus", "Õhku on kõikjal"). Selliselt vastas ligikaudu 25 % valesti vastanuist. Kolmanda ja kõige arvukamalt esindatud rühma vastused olid tautoloogilised või absurdsed. Sageli jäädi ka vastus võlgu. Samuti loobuti katsest vastata küsimusele. Nii oli vastusena kirjas arvukalt "tüüplauseid":

"Õhue näeme hästi", "Õhk saab näha", "Meil näha võib tool, laud, kapp" jt.

Tulemus räägib ilmekalt ramkueteat, mie eainevad vaimselt alaarenenud õpilastel teadmiste ülekandmisel. Suur osa katsealustest, kes aaimesele küsimusele vastatee nimetas õhu ühe omadusena selle läbipaistvuet, ei suutnud 4. ülesandes seda teadmist rakendada. Ka KK-des kasutatud näidistabel ei avaldanud seejuures soovitud mõju.

Tunnis teemal "Õhu ruumala muutumine soojenemisel ja jahtumisel" seadsime peamiseks õpetuslikuks eesmärgiks seoste "Soojenemisel õhk paisub ja vajab rohkem ruumi", "Jahtumisel õhk tõmbub kokku ja vajab vähem ruumi", "Soe õhk on külmast õhust kergem", "Külm õhk on soojast õhust raskem" omandamise. Kõigis katseklaasides seostas õpetaja esmase materjali esituse demonstratsioonkatsetega, mille käigus oli õpilastel võimalik jälgida õhu ruumala muutumist temperatuuri muutudes. Temperatuuri ja õhu raskuse vahelisest seosest informeeris õpilasi õpetaja.

Metoodilised erinevused materjali esitamisel seisnesid järgnevas:

1. KK-des teostati õpitavate seoste omandamine konkreetsete temperatuurimuutuste analüüsima, kasutades sel eesmärgil koostatud õppeinformatsiooni süstematiseerivat tabelit.

2. Õpilastel tõenäoliselt segistuvate mõistete (seoste) eristamiseks kasutati KK-des vormielemente ning süstematiseerivat tabelit. Seoste esmasel tutvustamisel vastandati need vormielementidel:

soojenemisel	jahtumisel
õhutemperatuur tõuseb	õhutemperatuur langeb
õhk paisub	õhk tõmbub kokku
õhk vajab rohkem ruumi	õhk vajab vähem ruumi
õhk muutub kergemaks	õhk muutub raskemaks

Töö teisel etapil täideti EK-des tabel "Mis toimub õhuga soojenemisel ja jahtumisel?".

KK-de õpilastel oli võimalik vastavatest seostest lugeda tahvlilt, kuhu õpetaja kirjutas lühikese kokkuvõtte. Pärast uue materjali esmast käsitlemist täitsid õpilased tunnikontrolli nr. 5.

Tunnikontroll nr. 5.

1. Temperatuurimuutustele, mille puhul õhk tõmbub kokku, tõmba alla joon.

18° - 24°	15° - 41°
22° - 19°	24° - 6°
34° - 17°	10° - 27°

2. Kirjuta temperatuurimuutuse juurde, kas õhk paisus või tõmbus kokku.

15° - 27°
17° - 19°
18° - 12°
23° - 31°
11° - 20°
28° - 20°

3. Millal õhk paisub, millal tõmbub kokku?
4. Mis toimub õhuga soojenemisel?

Alljärgnevas tabelis on esitatud töö tulemused. (Vt. tabel 2.)

Vaadeldava tunnikontrolli saalüüsist näeme, et erinevalt varasematest töödest, kus EK-de õpilastelt saime täiuslikumaid vastuseid, on esimese kahe ülesande lahendamisel mõneti paremad tulemused hoopiski KK-de õpilastel. 1. ülesandes, kus õigeks loeti vastused, milles oli tehtud kolm õiget allakriipsutust, andsid EK-de õpilastest 45,20 % täiusliku vastuse. KK-de vastav tulemus oli 58,39 %. Selle põhjused peituvad ilmselt faktis, et kontrollklassid teema "Õhk" õppimisel olid teema "Vesi" käsitlemisel olnud eksperimentaalklassideks, kus vee ruumala ja temperatuuri vahelist seost õpiti spetsiaalse näitliku materjali alusel. Vaadeldavas ülesandes kandsid KK-de õpilased küllaltki edukalt teema "Veei" käsitlemisel omandatud teadmisi üle. Selliseid ülesandeid olid nad lahendanud teema "Vesi" käsitlemisel mitmes erinevas variatsioonis tunnis ning iseseisva tööna kodus. EK-de õpilastel ilmnes ülesande iseseisval täitmisel

Tabel 2

Teema "Õhu ruumala muutumine soojenemisel ja jahtumisel"
esmase omandamise tulemused

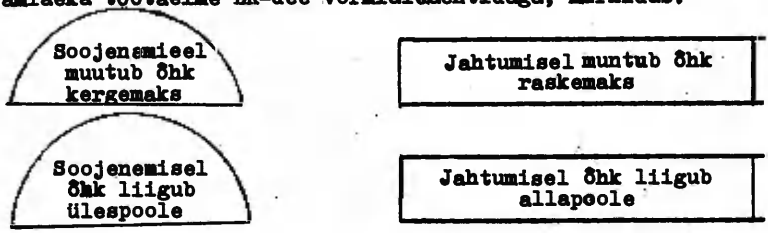
Ülesande nr.	Eksperimentaalklassid							Kontrollklassid						
	Õpil. arv	Õpilased, kelle vastus oli						Õpil. arv	Õpilased, kelle vastus oli					
		tõenäolik		osaline		vale			tõenäolik		osaline		vale	
		arv	%	arv	%	arv	%		arv	%	arv	%	arv	%
1.	250	113	45,20	-	-	137	54,80	149	87	58,39	-	-	62	41,61
2.	250	115	46,00	60	24,00	75	30,00	149	56	37, 58	58	38,93	35	23,48
3.	250	81	32,40	53	21,20	116	46,40	149	33	22,15	40	26,85	76	51,00
4.	250	42	16,80	102	40,80	106	42,40	149	-	-	47	31,54	102	68,46

küll raskusi, kuid kasutatud näitvahend võimaldaa neil suuresti omandada õppematerjali teadlikult. Võrreldes ülesande täitmist analoogse ülesandega teema "Vesi" käsitlemisel (samad õpilased töötasid kontrollklassides), näeme, et EK-dee on toimunud seose omandamine täiuslikumalt. Teema "Veei" puhul näiteks ei tulnud analoogse ülesande lahendamisega toime ükski samadest õpilastest, teema "Õhk" juures oli see aga jõukohane 45,20 %. Sama kinnitab ka vaadeldava tunnikontrolli 2. ülesande täitmine. Arvestades vaimselt alaarenenud õpilastele omast tähelepanematust ning mõtlemisprotsessi inertsust, millest tulenevad õpilastel kirjalikes iseseisvates töödes lohakusvead, lugesime 2. ülesandes osalisteks kõik need vastused, mis sisaldasid kuni kaks eksimust või vastamata jätmist. EK-d on olnud mõnevõrra edukamad täiuslike vastuste andmisel. Ilmselt on oma osa etendanud kasutatud näitvahendid. KK-des on aga positiivseid vastuseid kokkuvõttes siiski veidi enam kui EK-des. Osaliste vastuste suhteliselt suurem osakaal KK-des annab tunnistust omandatu ülekandmisraskustest vaimselt alaarenenud õpilastel.

Ka tunnikontrolli 3. ülesande lahendamisel on EK-de edukus suhteliselt väiksem KK-dest, võrreldes teema "Vesi" käsitlemisega. Põhjus näib jällegi peituvat vastavate analoogsete teadmiste ülekandmises KK-de õpilaste poolt. Sellisele ülekandele vihjavad otseselt ka õpilaste vastused. Nii näiteks vastates küsimusele "Millal õhk paisub, millal tõmbub kokku?" kirjutab õpilane R.P.: "Vesi paisub soojenemisel ja tõmbub kokku jahtumisel". 4. küsimuse vastused näitavad EK-de õpilaste edukamat toimetulekut. Kasutatud näitvahendi "Mis toimub õhuga?" mõju väljendub EK-de õpilaste poolt antud suuremas positiivsete vastuste arvus ning kvaliteedis. Nii andis 16,80 % EK-de õpilastest täiusliku vastuse. KK-dest täiuslikku vastust ei saadud. Ka osalisi vastuseid andsid EK-de õpilased KK-de omadest enam. 68,46 % KK-de õpilastest, kes andsid vale vastuse, vastasid enamus tautoloogiliselt - "Soojenemisel õhk soojeneb".

Tunnis teemal "Õhu liikumine soojenemisel ja jahtumisel" on õpetlikus mõttes oluline, et õpilased omandaksid selles tunnis seosed "soojenemisel õhk muutub kergemaks ja liigub ülespoole", "jahtumisel muutub õhk raskemaks ja liigub allapoole". EK-des kasutasime tabelit "Mis toimub õhuga soojenemisel ja jahtumisel" ning tabeleid ülesannetega tempe-

ratunri muutumisest. Eeldatavaati eegistmvate mõietate eristamiaeka töötaeime EK-dee vormialementidaga, märkidas:



Tunnikontrolli nr. 6 täitsid õpilased kirjalikult.

Tunnikontroll nr. 6.

1. Temperatuurimuutustele, mille puhul õhk muutub kergemaks, tõmba alla joon.

15° - 21°	26° - 14°
19° - 10°	2° - 9°
37° - 52°	28° - 12°

2. Temperatuurimuutustele, mille puhul õhk langes allapoole, tõmba alla joon.

15° - 32°	18° - 11°
23° - 14°	13° - 31°
16° - 25°	26° - 10°

3. Millal muutub õhk kergemaks?
4. Millal muutub õhk raskemaks?
5. Miks temperatuurimuutuse 21° - 32° puhul liigub õhk ülespoole?

Alljärgnevas tabelis on esitatud kirjaliku töö tulemused. (Vt. tabel 3.)

Tunnikontrolli tulemustest nähtub, et kõikide ülesannete lahendamisel on EK-de õpilased olnud edukamad. 1. ülesandes loeti õigeks vastused, mis sisaldasid kolm õiget allakriipsutust. Kui vastuses esines ka täiendavaid allakriipsutusi, loeti vastus valeks. Et vastavatest nähtustest sisuline arusaamine valmistab abikooli V klassi õpilastele tõsiseid raskusi, annavad tunnistust EK-de suhteliselt tagasihoidlikud tulemused. Kui võrrelda 1. ja 3. ülesande täitmist, siis näeme, et ka EK-des on enam kui 20 % õpilasi, kes seose "soojenemisel õhk paisub ja muutub kergemaks" on omandanud formaalselt. Sama seaduspärasus ilmneb KK-des, kus nii 1. kui 3. ülesande lahendamisega tuleb toime veelgi väiksem

Tabel 3

Teema "Õhu liikumine soojenemisel ja jahtumisel"
emmase omandamise tulemused

Ülesanne nr.	Eksperimentaalklassid							Kontrollklassid						
	Õpil. arv	Õpilased, kelle vastus oli						Õpil. arv	Õpilased, kelle vastus oli					
		täiuslik		osaline		vale			täiuslik		osaline		vale	
		arv	%	arv	%	arv	%		arv	%	arv	%	arv	%
1.	247	82	33,20	-	-	165	66,8o	147	16	10,88	-	-	131	89,12
2.	247	90	36,44	-	-	157	63,56	147	22	14,97	-	-	125	85,03
3.	247	147	59,51	-	-	100	40,51	147	58	39,46	-	-	89	60,54
4.	247	142	57,49	-	-	105	42,51	147	64	43,54	-	-	83	56,46
5.	247	51	20,65	84	34,00	112	45,35	147	-	-	24	16,33	123	83,67

arv õpilasi. Uurinud, milliste vaimsete võimetega õpilased need on, ilmnee, et 1. ülesandes õige vastuse andnud 16 õpilasest olid 14 I grupi õpilased ning kaks II grupi õpilased. See lubab väita, et KK-des kasutatud uue aine esmase käsitlemise metoodika oli jõukohane vaid osale klassi kõige võimekamatest õpilastest (I grupis oli üldse 29 õpilast). EK-de I grupi 48-st õpilasest oli tunnis 46 õpilast ning neist 41 lahendasid ülesande õigesti. Ülejäänud 41 vastust anti valdavalt II grupi õpilaste poolt (üksnes kolm õiget vastust saadi III grupi õpilastelt). Need tulemused lubavad väita, et EK-des kasutatud uue aine esmase käsitlemise metoodika osutus efektiivsemaks I grupi õpilastele ning osale II grupi õpilastest, väheefektiivseks aga III grupi õpilastele.

Nimetatud tendents jäi kehtima ka tunnikontrolli ülejäänud küsimustele vastamisel. Võrreldes tunnikontrolli 2. ja 4. ülesande täitmist, ilmneb siin sama seaduspärasus, mis 1. ja 3. ülesande puhulgi - ligikaudu 1/5 õpilastest on omandanud seose "Jahtumisel muutub õhk raskemaks" formaalselt.

EK-de õpilaste oluline paremus vastamisel ilmneb tunnikontrolli 5. ülesandes. Õigeks loeti siin vastused, kus oli märgitud vähemalt kaks tunnust (näit. "Õhk paisub ja muutub kergemaks" või "Õhk soojeneb ja muutub kergemaks" jt.). Osaliseks loeti vastused, mis sisaldasid ühe õige tunnuse (näit. "Õhk paisub", "Õhk soojenes" jt.). On ilmne, et selle ülesande lahendamise suurem edukus EK-de õpilaste poolt tuleneb EK-des kasutatud näitvahendist. Tabel-ülesanne "Kuidas muutuvad õhu omadused?" kindlustas, et nendes ülesannetes toimus õpilaste vaimse tegevuse suunamine samm-sammult: ülesande olemuse fikseerimiselt (temperatuuri muutuse lugemisena) kuni lõpplahenduseni (õhu liikumissuuna määramiseni). Selliselt läbitöötatud materjal omandati algselt õpilaste poolt kindlamini ning reproduteeeriti täiuslikumalt. KK-des 5. küsimusele täiuslikke vastuseid ei antud, ka osalisi vastuseid oli tagasihoidlikult (vaid 16,33 % õpilastest). Tähelepanu äratasid arvukad tautoloogilised vastused, nagu "Õhk liikus ülespoole". Seevastu EK-des moodustasid ekslike vastuste enamuse need, kus püüti nähtuse põhjust avada, kuid tehti seda ebatäpselt (näit. "Sellepärast et päike paistab").

Viimasea näites toodud vastuee lugemine valeke on omamoodi probleemne. Õpilaste teadvuses võis ju kirjapandud vastus eksisteerida seoses: päike paistab ja soojendab maapinda ning vett - õhk soojeneb maapinnast ja veest - muutub kergemaks - liigub ülespoole.

Tunnis teemal "Õhu koostis" pidasime peamiseks õpetuslikuks ülesandeks kujundada õpilastel teadmine õhust kui gaaside segust, saavutada õhu koostisse kuuluvate tähtsamate gaaside nimetuste omandamine vaimselt alaarenenud õpilaste poolt. Uue õppeinformatsiooni esitas õpetaja kõikides klassides jutustusena. EK-des illustreeris õpetaja oma jutustust töö käigus koostatava näitvahendiga "Õhu koostis". KK-des näitlikustas õpetaja jutustust klassikaline ringdiagramm, mis kajastab erinevate gaaside hulka õhu koostises.

Meie tööhüpoteesi kohaselt oli EK-des kasutatava näitvahendi "Õhu koostis" puhul arvestatud abikooli õpilaste vaimse tegevuse iseärasusi täielikumalt ning see aitas kaasa käsitletava õppematerjali mõistmisele. Vaadeldava näitvahendi eelisteks pidasime:

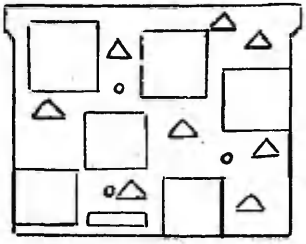
1. Võimalust erinevate vormielementide ja värvustega luua kujutlust erinevate gaaside kuulumisest õhu koostisesse.

2. Võimalust skeemi elementide hajutatud paigutusega luua kujutlus õhust kui gaaside segust.

3. Võimalust vastavate elementide erineva suuruse ja hulgaga skeemil luua kujutlust nende erinevast mahust õhu koostises.

EK-des alustas õpetaja õhu koostise tutvustamist jutustusena, milles asuti analüüsima vaatlusaluses anumas oleva õhu koostist. Tahvlile asetas õpetaja anuma (purgi) joonistatud kontuuri. Vastavalt jutustuse käigule asetati kontuurile erinevaid õhu koostisosi märkivaid sümboleid: lämmastikku tähistasid suured mustad ruudud, hapnikku väikeemad rohelised kolmnurgad, süsihappegaasi punased ringid, muid gaase kollane ristkülik.

Õhu koostis



Jutustuee käigus oli õpilastel võimalik tähendust tajuda ka visuaalselt - iga uue sümboli esitusega märgiti klassitahvlile ka gaasi nimetus ning asetati nimetuse juurde vastav sümbol. Nii oli jutustuse vastava etapi lõpul tahvlil järgmine kujutis:

lämmastik

hapnik

süsihappegaae

muud gaasid

Edasi järgnes gaaside mahulise vahekorra tundmaõppimine. Nimetatud uudset õppeinformatsiooni käsitleti osaliselt vestluameetodil, kus õpilastele oli küsimustele vastamisel aluseks tunni eelneval etapil valminud näitvahend "Õhu koostis". Toetudes kasutatud sümboolikale, tõid õpilased õigesti välja, et kõige rohkem on õhus lämmastikku, hoopis vähe aga süsihappegaaai. Selle tunnioaa lõpetas kirjalik tunnikontroll nr. 7.

Tunnikontroll nr. 7.

1. Mis olekus ainetest õhk koosneb?
2. Nimeta tähtsamad gaasid õhu koostises!
3. Millist gaasi on puhta õhu koostises väga vähe?
4. Millist gaasi on õhus kõige rohkem?
5. Millist gaasi õhus vajame kõik hingamiaeks?

Tunnikontrolli 1. küaimuaele on vastanud 41,83 % EK-de ning 34,01 % KK-de õpilaatest õigesti, et õhk koosneb gaasilistest ainetest. Enamik valesti vastanuist kõikides klassides püüdis aga loetleda õhku mooduatavaid tähtaamaid gaase. Vastustema pakuti ka selliseid absurdseid kirjutisi nagu "...õhu olekus ainetest", "...heas olekus", "... puhtas olekus...", "...suures olekus" jne. 2. ülesandes loeti õigeks vastus, mis sisaldas õhu koostisse kuuluva kolme tähtsama gaasi nimetuse, väärad vaatuseelemendid aga puuduaid. Osalised vastused sisaldaaid vähemalt ühe õige vastuaeelemendi valede lisandusteta. Vääradeka loeti kõik need vaatuaed, kus kõrvuti õigete nimetustega esines ka vääri. Nii loeti osaliseks vastus "...lämmastik ja süaihappegaaa", valeka aga vaatus "Hapnik, süsihappegaas, gaaailiaed ained ja lämmastik". EK-de suurema edukuse põhjuseks oli näitvahendi "Õhu koostis" abil loodud täpsem kujutlus õhu koostisest. KK-de õpilaste enamikul, kes andis vale vastuse, põhjustas seda termini "õhk" li-

Tabel 4

Teema "Õhu koostis" esmase omandamise tulemused

Ülesande nr.	Eksperimentaalklassid							Kontrollklassid						
	Õpil. arv	Õpilased, kelle vastus oli						Õpil. arv	Õpilased, kelle vastus oli					
		täiuslik		osaline		vale			täiuslik		osaline		vale	
		arv	%	arv	%	arv	%		arv	%	arv	%	arv	%
1.	251	105	41,83	-	-	146	58,17	147	50	34,01	-	-	97	65,99
2.	251	94	37,75	71	28,29	86	43,26	147	28	12,24	43	29,25	86	58,51
3.	251	111	44,22	-	-	140	55,78	147	30	20,41	-	-	117	79,59
4.	251	148	58,96	-	-	103	41,04	147	36	24,49	-	-	111	75,51
5.	251	47	18,73	-	-	204	81,27	147	27	18,37	-	-	120	81,63

samine õhu koostist moodustavate tähtsamate gaaside loetelule. Näit. kirjutas õpilane KK-st: "Napnik, õhk, süsihappegaas, lämmastik". Vaadeldav vastus ja teised analoogsed annavad tunnistust KK-de õpilastel tekkinud kujutluse ebatäiuslikusest: puudub arusaam mahult laiemate ja kitsamate mõistete omavahelisest vahekorrast. EK-de õpilaste vastuseid analüüsides ilmnes selline mõistete mahu segistamine vaid üksikutes vastustes (viiel õpilasel). Enamikus väärades vastustes, mis anti EK-des (34,26 % õpilastest), oli kõrvuti õigete gaaside nimetustega lisatud ka mingi väär element, näit. vastus "Lämmastik, süsihappegaas, maitseta, lõhnata gaasid". Tunnikontrolli 3. küsimusele vastamisel on 44,22 % EK-de ning 20,4 % KK-de õpilastest teadnud õigesti, et puhtas õhus on vähe süsihappegaasi. Väärades vastustes on enamik õpilastest märkinud ekslikult kas hapniku või lämmastiku. Tähelepanuväärne on fakt, et kokku 42 õpilast mõlemast katsegrupist on pidanud võimalikuks sisult vastupidistele küsimustele vastata ühtviisi: 10,55 % kõigist katsealustest kirjutas tunnikontrolli 3. ning 4. küsimusele vastuseks, et "...õhus on kõige rohkem (vähem) lämmastikku". Vaadeldud tulemus iseloomustab abikooli õpilaste ühe osa äärmist tähelepanematust ning kriitikavaegust oma vastuste suhtes. EK-de õpilaste 58,96 % täiuslikku vastust KK-de 24,49 % vastu 4. ülesandes annab jällegi tunnistust õpetamisel kasutatud näitlikkuse suuremast efektiivsusest. Vahendi suurem sobivus abikoolile, võrreldes klassikalise ringdiagrammiga, tuleneb arvatavasti selle dünaamilisuseet, mis võimaldab paremini keskendada õpilaste tähelepanu vaatlusalusele probleemile tervikuna. On ilmne, et õpilaste endi silme all valmiv "õhu koostis", võrreldes sama probleemi staatilise esitusega (ringdiagrammil), köidab enam tähelepanu ning stimuleerib laste vaimset aktiivsust.

Tunnikontrolli 5. küsimus oli mõeldud jällegi kontrollküsimusena, tõestamaks tunnetuslike võimete olulise erinevuse puudumist erinevatel õpilasgruppidel. Informatsioon seosest, mille kohta esitati tunnikontrolli 5. küsimus, esitati kõigile õpilastele ühtviisi: õpetajad märkisid oma jutustuses, et õhu koostisest vajame hingamiseks hapnikku. Näeme, et mõlemad katsegrupid on küsimusele vastanud praktiliselt ühesuguse edutusega. 18,73 % EK-de ning 18,37 % KK-de õpilastest on suutnud hingamiseks vajaliku gaasina nime-

tada hapnikku. Tähelepanu väärib seejuures fakt, et mõlemas grupis on vaadeldavale küsimusele õigesti vastanuid tunduvalt vähem, kui teistele küsimustele vaatanuid. Võrreldes teiste küsimustega, polnud õpilastel selle fakti omandamiseks võimalik toetuda näitlikkusele. Õppeinformatsioon tuli omandada üksnes kuulmismeele abil. Nagu saadud tulemused kinnitavad, on õppematerjali esmasel esitamisel üksnes väike osa abikooli õpilastest võimelised suulist informatsiooni kohe meelde jätma. Nimetatud asjaolu aga tõstatab erilise vajaduse näitlikkuse järele, mis võimaldaks õppematerjali juba esmasel tajumisel meelde jätta ja vajalikul määral mõtestada. Selliseks näitlikuks materjaliks võivad olla mitmesugused skeemid ja tabelid.

Kasutatud kirjandus

Aader, H. Loodusõpetus. Töövihik abikoolide V klassile. Tln., 1976.

Abikoolide programmid. Loodusõpetus V - VII klassile. Tln., 1977.

Saarep, O., Tiits, H. Loodusõpetus abikoolide V klassile. Kluta loodus. Tln., 1977.

Бирзиннекс А.Я. Формирование биологических понятий у учащихся вспомогательной школы. - В сб.: УП научная сессия по дефектологии. М., 1975.

Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике. М., 1961.

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.

Замский Х.С. Основные дидактические требования к уроку во вспомогательной школе. - В сб.: УП научная сессия по дефектологии. М., 1975.

ОПТИМИЗАЦИЯ НАГЛЯДНОСТИ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ УРОКА ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ

А. Рейнмаа

Р е з ю м е

Каждый урок естествознания должен иметь обучающий и коррекционно-воспитывающий характер. Эффективность урока определяется различными факторами. Одним из существенных является наглядность изучаемого на уроке материала. Проблемы применения наглядности во вспомогательной школе, на наш взгляд, еще недостаточно изучены. Главным при применении наглядности является не вопрос о квантитативном характере наглядных средств, а их качественное применение. Также необходимо пользоваться специальными наглядными средствами (как, например, различные учебные схемы), учитывающими особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы.

На кафедре специальной педагогики ТГУ с 1975 года ведется работа по совершенствованию методики преподавания неживой природы. Одной из основных задач является изучение возможностей повышения эффективности урока путем совершенствования применяемой наглядности.

Экспериментальным путем была изучена познавательная роль различных наглядных средств. Особое внимание уделялось разработке наиболее эффективных возможностей сочетания наглядности со словесным методом обучения. В статье анализируются также данные экспериментов, которые получены при обучении разделу "Воздух" в У классе вспомогательной школы. Умелое сочетание средств схематической наглядности со словесным методом преподавания при ознакомлении учащихся со свойствами воздуха, составом и значением дает им наиболее четкие представления об изучаемом. Выяснилось, что при наглядной группировке на слово-карточках новых словосочетаний, определяющих свойства воздуха в определенных условиях, большинство учащихся У классов глубже усваивает необходимые знания. Особое значение имеют разработанные автором учебные задания по определению зависимых от температуры воздуха свойств.

В статье приводятся педагогические советы учителям для повышения эффективности урока путем оптимизации наглядности.

Содержание

Т.Аунапуу. Интерперсональная перцепция старшеклассников. 3
Е.И.Теплицкая, Н.В.Тимошенко. Методика исследования некоторых личностных особенностей 20
T.Puik. Kurtide õpilaste eneeehinnangust 24
Т.Пуйк. К вопросу о самооценке глухих школьников. Резюме 33
Э.А.Вийтар. К вопросу об интерперсональной перцепции у слабослышащих школьников 34
T.Aunapuu. Klaseijuhataja töö iseärasusi abikoolis..... 4I
Т.Ауиапуу. Особенности работы классного руководителя вспомогательной школы. Резюме 5I
К.К.Карлеп. Теоретические вопросы обучения практической грамматике во вспомогательной школе 52
K.Plado. Liitlausete kasutamise ja käsitlemise probleeme abikoolis..... 7I
К.Пладо. Проблема использования и преподавания сложных предложений во вспомогательной школе.Резюме 79
A.Reinmaa. Näitlikustamine uue õppematerjali käsitlemisel abikooli loodusõpetuse tunnis..... 80
А.Рейнмаа. Применение наглядных средств на уроках естествознания при первом знакомстве с учебным материалом учащихся У классов вспомогательной школы. Резюме 97
A.Reinmaa. Näitlikustamise optimeerimine - loodusõpetuse tunni efektiivsust mõjustav faktor 98
А.Рейнмаа. Оптимизация наглядности как фактор, влияющий на эффективность урока естествознания. Резюме II5