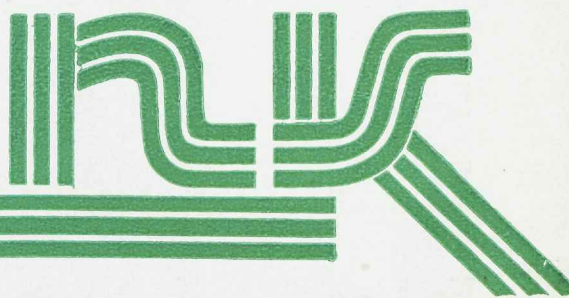


NÕUKOGUDE KOOL · 74





EESTI NSV HARIDUSMINISTERIUMI PEDA-
GOOGILINE AJAKIRI

NOVEMBER NR. 11

XXXII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

V. EKSTA, F. KUPP, L. LEVALD, H. LIIMETS, O. NILSON, H. ROOSVEE, H. ROOTS, A. SEPP, L. SIIMASTE (toimetaja), E. VAPPER, S.-A. VILLO.

Keeleline toimetaja V. LEHT
Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

TOIMETUSE AADDRESS:

Tallinn, Pikk tn. 40, tel.: toimetaja ja aseta-
itaja 433-18, vastutav sekretär ja osakon-
nad 404-47.

Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73,
tel. 483-37.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda, Tal-
linn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 20. IX 1974. Trükkimisela-
antud 21. X 1974. Trükiarv 4800. Trükipaber
nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,5. For-
maadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid
7,47. Arvutuspoognaid 9,51. MB-09326. Tel-
limise nr. 2544.

Tellimishind: aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks —
rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri
hind 30 kopikat.

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»
).
Орган мин. просв. ЭССР.
На эстонском языке.
Выходит один раз в месяц.

© «Nõukogude Kool» 1974.

Esikaanel: Käesoleval kuul saab 60-aas-
faseks Eesti NSV haridusminister Ferdinand
Eisen.

Tagakaanel: Eesti Õpilasmaleva 1974.
aasta paremate rühmade komandörid
ELKNÜ Keskkomitee ja Eesti NSV Haridus-
ministeeriumi korraldatud vastuvõtul.

MARGUS VIIKMAA fotod.

KOLMKÜMMEND AASTAT EESTI NSV VABASTAMISEST SAKSA FAŠISTLIKEST RÖÖVALLUTAJATEST

Nõukogude rahvas valmistub pidulikult tähistama suurt juubelit — Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 30. aastapäeva. See võit on üks kangelaslikke lehekülgi meie kodumaa ajaloo, see on nõukogude rahva suur sangaritegu. Ent juba tänavu tähistame kodumaa vabastamisel saavutatud võitude aastapäevi. Nii toimusid hitlerlikest okupantidest vabanemise 30. aastapäeva pidused Valgevenemaal, Moldaavias ja mujal. Need pidustused toimusid ka Eestis. Eriti pidulikuks ja meeldejälvaks kujunesid need 20.—22. septembrini Tallinnas, mil tähistasime Eesti NSV ja Tallinna saksa fašistlikest röövallutajatest vabastamise 30. aastapäeva. Need olid ülevad pidupäevad, millest üheskoos meie vabariigi elanikega võtsid osa sõjaveteranid, vabariigi vabastuslahinguist osa võtnud endiste väeosade esindajad, vennasrahvaste delegatsioonid.

Pidustuste lõppakordiks kujunes suurejooneline rongkäik Tõnismäelt Vabastajate ausamba juurest igavesest tullest süüdatud tõrvikuga Lauluväljakule, kus toimus kontsert sõjaveteranidele ja traditsioonilise sõdurisöögi — välikateldes keedetud hernesupi söömine.

Ühises rivis marssisid sõjaveteranid ja koolinoored, pealinna ettevõtete töötajad ja meie külalised. Ölg öla kõrval astusid meie maa paljude rahvaste esindajad, nagu see oli rasketel sõjapäevadelgi. Nüüd helkis aga kõigi palgeil rõõm, rõõm meie eilsetest ja tänastest saavutustest ning tulevikuperspektiividest.

Kolmkümmend aastat on möödunud sellest, kui Nõukogude relvastatud jõud andsid saksa fašistlikele anastajatele Balti mere kallastel hävitava löögi ja Toompeal lõi lehvima punalipp. Selle tähtpäevaga seoses elame uuesti üle neid kangelaslikke päevi, mil iga nõukogude inimene, noor ja vana, tõusis kaitsma oma kodumaad. Iga inimene tunneb siirast rõõmu ja uhkust või-

du üle ning unustamatut kaotusevalu, viha fašistlike agressorite vastu.

Karmidel sõja-aastatel ilmneseid täie jõuga nõukogude ühiskonnakorra vääramatut võimsus, leninlikul rahvaste sõprusel rajaneva paljurahvuselise riigi monoliitsus, nõukogude ühiskonna vankumatu moraalne ja poliitiline ühtsus, leninliku partei tark juhtimistegevus, nõukogude inimeste palav patriotism, vastupidavus ja vaprus rindel, partisanisalkades ja tagalas, nende kindel usk võidusse.

Vabastamislahingud Eestimaa pinnal algasid 1944. aasta 2. veebruaril Narva all. Pärast ägedat heitlust vabastasid Nõukogude väed 26. juulil Narva. Augustikuu esimestel päevadel jõudis rinne Kagu-Eestisse. 10. augustil sai vabaks Võru, kuhu peagi saabusid EK(b)P Keskkomitee ja Eesti NSV valitsus. 25. augustil vabastati Tartu.

17. septembril algas Nõukogude Eesti vabastamise lahingute uus etapp — Tallinna operatsioon. 2. löögiarmee ja 8. armee asusid hävitama fašistlike vägede Tartu ja Narva grupeeringut. Murdnud vaenlase kaitse Emajõe jõe ääres, hakkasid kindral L. Pärna 8. Eesti Laskurkorpuse, kindral L. Simonjaki 30. laskurkorpuse ja kindral V. Polenovi 108. laskurkorpuse väeosad hoogsalt edasi liikuma. See sundis hitlerlikku väejuhatust alustama vägede kiiret tagasitõmbamist Narva rindelt.

21. septembril ühinesid 8. armee ja 2. löögiarmee väed Tapa piirkonnas ja alustasid pealetungioperatsiooni, mille eesmärk oli Eesti NSV pealinna Tallinna vabastamine. Selle ülesande täitsid mobiilsed eelsalgad. Esimesena tungis Tallinna 8. laskurkorpuse eelsalk polkovnik Vassili Võrgu juhtimisel. 22. septembril heiskas leitnant Johannes Lumiste Pika Hermannini torni punalipu. Peaaegu ühel ajal polkovnik V. Võrgu eelsalgaga jõudsid Tallinna 8. armee kindralmajor I. Jastrebovi 117. laskurkorpuse kaks eelsalka ja polkovnik A. Kovalevski 152. tankibrigaad. Samal päeval anti Moskvas Eesti NSV pealinna vabastamise auks saluut 24 kogu-pauguga 324 suurtükist. Tallinna vabas-

tamise lahingutes silmapaistnud väekoondistele ja väeosadele anti Tallinna nimetus ja neid autasustati lahinguordenitega.

26. septembriks oli kogu Eesti mandriosa vaenlastest puhastatud. 24. novembril 1944 lõppesid lahingud ka Sõrve poolsaare lõunatipus. Meie vabariigi territoorium oli anastajaist täielikult vabastatud.

Selle kangelaste sooritasid Lenigradi ja 3. Balti rinde vaprad väed, kelle koosseisus võitles ka 8. Eesti Laskurkorpuse, samuti Punalipulise Balti Laevastiku meremehed ja eesti partisanid. Vabastamislahingutes demonstreerisid Nõukogude sõjamehed, kõigi NSV Liidu rahvaste pojad, suurt lahingumeisterlikkust, mehisust ja kangelaskkust. Rohkem kui sajale sõjamehele, sealhulgas neljale Eesti Rahvuskorpuse võitlejale anti Nõukogude Liidu kangelase aunimetus.

Pärast fašistlike röövullutajate väljakihutamist asusid vabariigi töötajad likvideerima sõjahaavu ja taastama rahvamajandust. See polnud kerge. Sõda ja kolm aastat kestnud okupatsioon olid tekitanud meie vabariigile tohutut kahju: Hitlerlased ja nende käsilased hävitasid ja piinasid surnuks kümneid tuhandeid rahulikke elanikke ning Nõukogude armee vangilangenud sõjamehi. Nad röövisid ja hävitasid paljud eesti rahva kultuuriväärtused ja ajaloolised mälestusmärgid. Tohutut kahju oli tekitatud vabariigi rahvamajandusele. Oli purustatud üle 2500 tootmis-kohta ja rohkem kui 21 000 elumaja. Linnad olid varemeis, tehased, vabrikud ja elektrijaamad olid välja surnud, kaevandused purustatud, talud laostatud. Rahvamajandusele tekitatud kahju üldsumma ulatus 16 miljardi rublani (1941. aasta hindades).

Kaotused olid nii suured, et majanduse taastamiseks üksnes oma jõududega oleks kulunud aastakümneid. Kuid laostatud vabariigile tuli appi kogu meie maa. Kõigist Nõukogude Liidu paigust saabusid ešelonid seadmete, tooraine, materjalide ja toiduainetega. NSV Liidu valitsus eraldas meie vaba-

riigile täiendavaid summasid. Aktiivselt tegutses rahvamajanduse taastamisel ja sõjajälgede likvideerimisel vabariigi elanikkond. Sageli organiseerisid töölised oma initsiatiivil ettevõtete ja tsehhide taastamist, tööpinkide ja masinate remonti. Tallinna, Tartu, Narva ja teiste linnade tuhanded töötajad puhastasid tööst vabal ajal tänavaid varemeist, korrastasid väljakuid ja haljasalaid. Kõik see võimaldas lühikese ajaga ravida sõjahaavad. Eesti NSV juhtivate majandusarhade arenemine pani aluse meie vabariigi rahvamajanduse hoogsale tõusule.

Uheaegselt rahvamajanduse taastamisega pööras vabariigi parteiorganisatsioon suurt tähelepanu rahva kultuurielu edendamisele, sotsiaalkindlustusele ja tervishoiule, rahva elujärje parandamisele.

Vabariigi rahvamajanduse taastamisel, uute sotsialistlike ühiskonnasuhete kujundamisel ja kultuurielu arendamisel etendasid suurt osa pärast võitu rahuaegse töö juurde tagasi pöördunud Nõukogude armee sõjamehed. Sama mehiselt, kui nad võitlesid rindel vaenlase vastu, töötasid ja töötavad endised rindemehed ka majandusliku ja kultuurilise ülesehitustöö rinnetel sõjajärgseil aastail ja praegugi.

Raske on leida niisugust ettevõtet, asutust, sovhoosi ja kolhoosi, kus ei töötaks inimesed, kes relvaga kaitseksid meie kodumaad ja pärast sõda on pühendanud oma jõu ning teadmised rahulikule ülesehitustööle. Paljud endised sõjamehed on nüüd tööeesrindlased, tuntud teadlased, kirjandus- ja kunstitegelased, juhtivad partei-, nõukogude ja majandustöötajad, EKP Keskkomitee ja vabariigi valitsuse liikmed.

Paljud vaprad sõjamehed jätsid meie vabariigi vabastuslahinguis oma elu. Ka paljusid sõjaveterane, nende hulgas 8. Eesti Laskurkorpuse lugupeetud komandöri kindral Lembit Pärna pole enam elavate kirjas. Meie lein lahkunud sõjameeste pärast on sügav, kuid mälestus neist jääb. Parimaks mälestusmärgiks Nõukogude sõjameestele, kes taas tõid eesti rahvale vabaduse, on

töölisklassi, kolhoositalurahva ja haritlaskonna töövõidud ja loomingulised saavutused kommunistliku ühiskonna ehitamisel.

Möödunud kolme aastakümnega on meie vabariigi pale tundmatuseni muutunud. Eesti rahvas võib uhkust tunda edusammude üle rahvamajanduse ja kultuurielu kõigis valdkondades. Meie ühiskonna mitmekülgne tegevus tagab nõukogude inimese võimete igakülgse rakendamise, tema püüdluste elluviimise, loob kõik vajaliku isiksuse harmooniliseks arenguks. Kui kodanlikus Eestis kollitas tööinimest tööpuuduse tont, siis Nõukogude Eestis on ühiskondlikult kasulik töö tagatud kogu töövõimelisele elanikkonnale.

Käesoleval ajal kujutab Eesti NSV rahvamajandus endast keerukat tootmiskompleksi. Meie tööstus annab praegu kümne päevaga niisama palju toodangut kui kogu 1940. aasta jooksul. Tööstusele annavad ilme niisugused tootmisharud, millest oleneb teaduse ja tehnika progressi kiirenemine ning elanikkonna elujärje paranemine. Jõudsalt on arenenud ja areneb masinaehitus, eeskätt väikese metallimahutusega elektri- ja raadiotööstus ning aparaadiehitus, samuti energeetika-, keemia- ja ehitustööstus, aga ka rahvatarbekaupu tootvad tööstusharud: kergetööstus, kala-, toiduainete-, liha- ja piimatööstus jt.

Suured muudatused on toimunud Eesti külas. Põllumajanduse sotsialistlik ümberkorraldamine on loonud tingimused sellegi rahvamajandusharu kiireks arenguks. 140 000 üksiktalu asemel on meil nüüd 374 kolhoosi ja sovhoosi. Majandid on tehnikaga hästi varustatud. Ulatuslikud maaparandustööd, samuti mineraalväetiste intensiivne kasutamine on tunduvalt suurendanud kõigi põllumajanduskultuuride saagikust. Söödabaasi tugevdamise ja produktiivkarja tõuomaduste parandamise tulemusena on tõusnud meie põhilise põllumajandusharu — loomakasvatuse — produktiivsus.

Ühiskondliku tootmise kasv meie vabariigis on rajanud kindla aluse rahva

materiaalse heaolu ja kultuuritaseme tõusuks.

Tööliste ja teenistujate keskmine kuupalk, kaasa arvatud ühiskondlikust tarbimisfondidest tehtavad täiendavad väljamaksud ja soodustused, ületab 200 rubla. Kolhoosnike kuusissetulek on veelgi suurem, sest peale töötasu saavad nad sissetulekut oma isiklikust majapidamisest. Pensioni saab 20% vabariigi elanikkonnast.

Sõjajärgseil aastail on meie vabariigis ehitatud üle 12 miljoni ruutmeetri elamispinda. See on võimaldanud parandada elamistingimusi rohkem kui 70 protsendil elanikkonnast.

Lasteasutuste võrgu arendamine on loonud tingimused, et pooled koolieelsetest lastest käivad lasteaiades ja -sõimedes. Uha rohkem avatakse kauplusi, sööklaid, kohvikuid ja teenindusettevõtteid, mis teevad inimese elu hõlpsamaks.

Sügavad muutused on toimunud ka kultuuri valdkonnas. On loodud laialdane üldharidus- ning kutsekoolide ja tehnikumide võrk, mis võimaldab anda igale noorele keskhariduse. Keskkooli lõpetab nüüd 10 korda rohkem noori kui kodanliku korra viimasel aastal. Tehnikumides õpib 14 korda ja kõrge- mates koolides 6 korda rohkem noori kui 1939/40. õppeaastal. Praegu on 66 protsendil meie vabariigi töötajatest kõrgem või keskharidus. 72 teadusasutust eesotsas Eesti NSV Teaduste Akadeemiaga tegeleb ulatuslike teaduslike probleemidega. Tihedas loomingulises koostöös vennasvabariikide kolleegidega annavad Nõukogude Eesti teadlased väärilise panuse teaduse, majanduse ja kultuuri arendamisse.

Eesti rahvuslik kultuur areneb paljurahvuselise sotsialistliku kultuuri koostisosana. Pidevalt laienevad ja täiustuvad kultuurisidemed teiste vennasvabariikidega. Kultuur on muutunud tõeliselt rahva omaks; ta propageerib inimkonna kõige helgemaid ideale — kommunismiideale.

Koos majanduse ja kultuuri arenemisega on muutunud ka rahva vaimne pale, kasvanud tema poliitiline ja töö-

alane aktiivsus. See väljendub inimeste mitmekülgses tegevuses, nende püüdlustes tuua sotsialistlikule ühiskonnale rohkem kasu, ustavuses kommunismi-idealidele. Tänapäeva teaduse ja tehnika revolutsiooni tingimustes on kasvanud töö kõlbeline väärtus, nõukogude inimeste vaimse palge üks peamisi komponente. Praegu töötab meie tööstuses, ehituses, põllumajanduses, kõigis majanduse ja kultuuri valdkondades tuhandeid novaatoreid ja eesrindlasi. Nende hulgas on palju sõjaveterane.

Meie vabariigi lippu ehivad Lenini orden ja Rahvaste Sõpruse orden. Lenini ordeniga on autasustatud ka Tallinn. Need kõrged autasud on tunnustus eesti rahva panusele meie kodumaa majandusliku ja poliitilise võimsuse ning paljurahvuselise Nõukogude Liidu rahvaste sõpruse kindlustamisse.

Nõukogude Eestile kuulub kindel koht üleliidulises sotsialistlikus tööjaotuses. Tema edusammud olenevad suurel määral kogu NSV Liidu majanduslikust võimsusest, nõukogude rahva töötulemustest. Ajalooline tee, mille eesti rahvas on vabastamispäevadest siiani läbi käinud, tema edusammud majanduslikus ja kultuurilises ülesehitustöös ning avarad perspektiivid kõnelevad veenvalt nõukogude korra ja meie maa rahvaste suure sõpruse elustavast jõust. Ilma liiduvabariikide abita ja tiheda koostööta, ilma sotsialistliku tööjaotuseta ei oleks Nõukogude Eesti suutnud tõusta praegusele kõrgele arengutasemele majanduse ja kultuuri alal.

Ajalooline tähis meie edasiliikumisel kommunismile viival teel on NLKP XXIV kongress. Kongressi ideede ja otsuste mõjul areneb kogu meie maa ühiskondlik-poliitiline ja majandusel. Nõukogude rahvas teeb kongressi direktiivide täitmiseks suurt loovat tööd, teades, et seda kaitsevad kindlalt meie kuulsusrikkad ja võimsad relvastatud jõud. Meie vaatame optimistlikult tulevikku, sest me teame, et Kommunistliku Partei juhtimisel, vennasrahvaste ühtses peres saavutavad nõukogude inimesed uusi suurepäraseid võite kommunismi ehitamisel.

ISIKSUSLIK ASPEKT DIDAKTIKAS

HEINO LIIMETS

Ühiskonna arengu vajadused on muutnud keskseks isiksuse kasvatamise probleemi. Sellele viitas L. I. Brežnev Keskkomitee aruandes NLKP XXIV kongressile: «Ilma kõrge kultuuri, hariduse, ühiskondliku teadlikkuse tasemetä, inimeste seesmise küpsuseta ei ole kommunism võimalik, nagu see pole võimalik ilma materiaal-tehnilise baasita.»

Sotsialistliku isiksuse keskseks jooneks võib pidada ühiskondlikku teadlikkust, oma asendi ja ülesannete mõistmist kogu ühiskondlikus elus ning aktiivset kohustuste täitmist ühiskonna ja selle mitmesuguste kollektiivide ees. Sellise isiksuse kasvatamise probleemide lahendamiseks on vaja 1) avada esitatud sotsioloogilise iseloomustuse psühholoogiline sisu ja 2) töötada välja pedagoogiline strateegia sotsialistliku isiksuse kujundamiseks.

G. Kostjuk (16) annab järgmise isiksuse psühholoogilise iseloomustuse: «Nõu-

kogude psühholoogid iseloomustavad isiksust kui terviklikku süsteemi, inim-indiviidi psüühiliste omaduste struktuuri, mis teeb ta võimeliseks täitma oma ühiskondlikke funktsioone, ennast esile tõstma ümbritsevast keskkonnast, teadlikustama iseennast kui tervikut, tegutsema vastavalt oma vaadetele ja veendumustele, moraalsetele nõuetele ja hinnangutele, vastavalt teadlikult püstitatud eesmärkidele ja vastuvõetud otsustele.»

Toodud isiksuse karakteristikas on keskne koht teadlikkusel, ja käitumisel kindlastest eesmärkidest ja normidest lähtuva aktiivse subjektina. Keskseks karakteristikuks peaks kujunema selliselt isiksuse **eneseteadvuse tase**. Eneseteadvuse hulka kuuluvad sellised jooned, nagu teadlikkus oma tugevatest ja nõrkadest külgedest, ühiskondlikult väärtuslike isikiike ideaalide olemasolu, mis seob isiksust mitmesuguste kollektiivide ja kogu sotsialistliku ühiskonnaga ning annab isiksuse kõikidele eneseväljendus-tele ja taotlustele kindla sotsiaalse suunitluse, oma reaalistele iseärasustele ja saavutustele suhteliselt adekvaatse enesehinnangu olemasolu. Teiseks oluliseks karakteristikuks tuleks pidada selliste **psüühiliste võimete olemasolu, mis loovad eelduse edukalt osa võtta ühisest tegevusest**, suhelda ja kommunikeerida teiste inimeste ja inimgruppidega, kollektiividega. Selliste võimete hulka kuuluvad teise inimese tajumine ja mõistmine, selle rolli asetumine, oma käitumise reguleerimine vastavalt teiste inimeste seisundile ja situatsiooni iseärasustele, võimelisus juhtida teisi ja alluda neile vastavalt ühise tegevuse vajadustele. Ilma nende eeldusteta on raske täita neid rolle, mida elu igalt inimeselt nõuab.

Vaadeldud iseärasuste kujundamiseks vajaliku pedagoogilise tegevuse strateegia kavandamiseks on oluline teada, millised on isiksuse kujunemise üldised seaduspärasused. Küllalt põhjendatud on toetuda L. Vögotski poolt 1960. a. esitatud ja hiljem A. Leontjevi ja A. Luria poolt edasi arendatud ideele kõrgemate psüühiliste funktsioonide sotsiaalsest tin-

gitusest, mille järgi need tekivad algul indiviididevahelistena, pärast interioriseeruvad ja muutuvad psüühikasisesteks. Sellest aspektist on spetsiaalselt jälginud isiksuse kujunemist H. Hiebsch (6), kes on eriti rõhutanud kooperasiioni, koostöö osa isiksuse arengus. Sellest lähtudes on isiksuse nende või teiste joonte kujundamiseks vaja organiseerida iga indiviidi tegevust ja suhtlemist sotsiaalse keskkonnaga nii, et tegevuses saaksid esile tulla sotsiaalselt soovitatavad suhtumised tegelikkuse materiaalsetesse, vaimsetesse ja sotsiaalsetesse objektidesse. Kordumisel need suhtumised interioriseeruvad hoiakutena ja psüühiliste omadustena ning määravad edaspidi aktiivselt tegevuse ja suhtlemise iseloomu. Teiseks on mõistlik arvestada S. Rubinsteini teooriat psüühikast kui välismaailma aktiivsest peegeldamisest ja eneseteadvuse osast isiksuse vastastikustes suhetes sotsiaalse keskkonnaga ja tema arengus. Lähtekohti pedagoogilise tegevuse strateegia kujundamiseks pakuvad veel sotsiaalpsühholoogia ja nõukogude pedagoogide uurimused kollektiivi osast isiksuse arengus. Alates N. Krupskaja ja A. Makarenko töödest ja lõpetades paljude nüüdisaegsete uurimustega (15; 19).

Üldhariduse kestvuse ja mahu kasv, samuti kutsehariduse laienemine asetab noore põlvkonna isiksuse arengu eriti suurde sõltuvusse õpetamisest, õppeprotsessist, kuna see on pikka aega nende põhitegevuseks. Lisaks annab õppetöö head võimalused aidata õpilastel töödelda ja paremini integreerida neid mitmesuguseid mõjusid, mis nad ümbritsevast keskkonnast saavad, olgu siis vahetu suhtlemise teel, massikommunikatsiooni vahendite kaudu või mingitest teistest allikatest.

Teiselt poolt aga juba kujunenud õpilase isiksuse iseärasused mõjutavad edu õpingutes. On küllalt õigustatud vaadelda edutust koolis õpilase isiksuse mitteküllaldase arengu sümptomina, nagu seda ongi teinud mitmed teadlased (7; 17). Konkreetse õpilase sellise kujunemise on tinginud esmajoones ebasoodsad arengutingimused (4; 14; 7; 9; 11). Kül-

lalt hästi on tõestatud, et ebaedu õpingutes on pinnaseks afektiivse käitumise tekkimisele, samuti häiretele vaimses tegevuses ja kogu isiksuses (12). Seega ebaedu on ühelt poolt varasema arengu produkt ja teiselt poolt tingimus uute häirete tekkimiseks arengus.

Esitatud kaalutlustest lähtudes peaks olema ilmne, et õpetamine ei või piirduda kitsalt ainult hariduse andmise otsese ülesannete täitmisega, s. o. teadmiste, oskuste ja vilumuste edasiandmisega, vaid peab silmas pidama õpilase isiksuse igakülget arendamist, eriti aga eneseteadvuse ja suhtlemisvalmiduse kujundamist.

Kui jälgida nõukogude didaktika viimase aja arengut, torkabki silma, et märgitud valdkonnas toimuvad väga elavad otsingud, kusjuures üks peamisi otsingute suundi on olnud kollektiivsete elementide tugevdamine õppetöös. Nii on püütud juba alates 50-ndate aastate lõpust organiseerida šeflust ja vastastikust abi õppetöös, ka vastastikust õpetamist, vastastikust kontrolli ja hindamist, mitmesuguseid rühmatöö vorme (10; 21; 18 jt.). Ühenduses nende didaktiliste elementide lülitamisega õppeprotsessi mõõdeti sageli just kasvatuslikke efekte, nagu kollektivistliku suunitluse areng, õppimismotiivide muutumine klassis, muutused klassikollektiivi iseloomustavates näitajates. Analooiline areng on täheldatav ka Poolas, Ungaris, Saksa Demokraatlikus Vabariigis (2; 3; 13).

Kõigis nendes uurimustes torkab silma asjaolu, et vaadeldakse mingi selle või teise didaktilise teguri kasvatuslikku mõju ning püütakse nende elementide abil tugevdada õppeprotsessi isiksust arendavat mõju. Sisuliselt on tegemist vana didaktilise süsteemi teatava täiendamisega. Tuleb tõsiselt kahelda sellise lähenemisviisi otstarbekuses ja õigustatuses.

Kooliellu on tulnud hulk kardinaalselt uusi asjaolusid. Uued programmid on oluliselt muutnud hariduse sisu, mis esitab õpilaste võimetele senisest märksa suuremaid nõudeid. Õpilaste põhihulgale keskhariduse andmine samuti ei olene ainult õpilaskohtade olemasolust ja

õpetaja senisest veelgi meisterlikumast tööst, vaid eriti suurel määral sellest, kas õpilane on valmis aktiivselt vastu ja omaks võtma neid kultuuriväärtusi, mida kool pakub. Niisiis oleneb see õpilase isiksusest, tema eneseteadvusest, hoiakutest ja väärtusorientatsioonidest, mida kool on alates 1. õppeaastast arendada püüdnud, kuid ilmselt alati mitte küllaldase eduga. Peaks olema puht loogiliselt mõistetav, et kardinaalselt uute elementide tulek kooliellu nõuab didaktilises süsteemis olulisi ümberkorraldusi. Ütelgem veel selgemalt: on vaja kardinaalseid ümberkorraldusi. Vastasel korral võib tekkida mittevastavus meie taotluste ja nende realiseerumise määra vahel. Selle olemasolule mõned andmed viitavadki. Meenutage küllalt suurt väljalangevust keskkooli vanematest klassidest ja ka tehnikumidest (8) ja uurimisandmeid, mis viitavad häiretele õpilaste ja õpetajate vahekordades (H. Laht; V. Rea). On ilmne vajadus kogu didaktiline süsteem kommunistliku kasvatuses aktuaalsete ülesannete ja koolide konkreetse situatsiooni seisukohalt ümber mõtestada, otsida efektiivsemaid teid sotsialistliku isiksuse kasvatamiseks. Üldine deklareering, et õpetamine peab olema kasvatav, ei ole selleks piisav. See väide, mida mõnikord on põhimõttekski peetud, on nii üldine, et ei anna praktilise tegevuse jaoks peaaegu midagi. Muidugi pedagoogikaoõpikud konkreitseerivad: kasvatab sisu ja kasvatavad töövormid ning meetodid. Seegi täpsustus on väga sisuher. Ilmselt tuleks lähtuda teatud põhitingimustest, mille täitmine võimaldab õppetöö kasvatuslikult mõjuvamaks muuta. Olulisematena tunnudavad neist tingimustest kaks.

Eneseteadvuse kujunemise üheks oluliseks tingimuseks on oma iseärasuste ja saavutuste **suhetamine** teiste iseärasustesse ja saavutustesse. See aga eeldab teiste inimeste kohta küllaldase informatsiooni olemasolu, nende tajumist ja hindamist ning nende taustal iseendast pildi loomist. Kuivõrd annab õppetöö selliseid võimalusi? Põhimõtteliselt annab, kuid didaktid on selle küll oma vaateväljalt kõrvale jätnud ning õpeta-

jagi ei mõtle õppeprotsessi organiseerimisel kuigi oluliselt sellele. Küllalt tähtis funktsioon suhetamises on teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimisel. Vastamisel avanevad kaasõpilaste ees õpilase teadmiste ja oskuste kõrval ka väljendusoskus, hääle iseärasused jne. Kui kontrollimisel lähtuda vajadusest anda õpilasele võimalus enese võimalikult mitmekülgseks suhetamiseks kaasslastesse, pole õpetaja ainuke ülesanne õpilase vigade parandamine ja nendest lähtudes hinde fikseerimine, vaid vastuse igakülgne iseloomustamine ja klassile mitmekülgsete kriteeriumide andmine vastuse jälgimiseks. Kirjalike tööde puhul on aga probleem selles, kuidas iga õpilane võimalikult paljude erinevate kaasslaste töödega tutvuda saaks — jälgida (ka parandada) vigu, vormistust, käekirja. Järelikult tuleks vastastikune vigade parandamine au sisse tõsta. Kui jälgida didaktikatöid teadmiste kontrolli alalt, sealhulgas ka K. Saksa (1974) huvitavat ja sisukat raamatut, ilmneb, et see isiksuse arengu seisukohalt oluline aspekt on sootuks puudutamata. Suhetamisvõimaluste seisukohalt saab jälgida ka õppetöö vorme ja meetodeid. Jätkem aga siinkohal ruumikaalutlustel konkreetseid näited kõrvale. Meile näib, et oma isiku ja tegevuse tulemuste suhetamine kaasslaste omasse peaks olema üks õppeprotsessi konstituutivaid elemente, kui tahame, et õppetöö mõjutaks oluliselt õpilase isiksuse kujunemist, eriti aga sellise keskse fenomeni, nagu seda on eneseteadvus, kujunemist.

Suhetamise mõju õpilase isiksusele on pedagoogide poolt ka märgatud. A. Lipkina (17) leidis, et viljakalt mõjub nõrga õpilase šeflus nõrga üle. See on kasulik esmajoones šefile, aga ka šeflusalusele. Samal ajal tugeva šeflus võib esile kutsuda ebasoovitavaid jooni suhetes ega mõju alati hästi. Suhetamisvõimaluste organiseerimisel tuleb ilmselt silmas pidada õpilaste erinevaid võimeid, erinevat saavutatud taset ja hoolt kanda selle eest, et suhetamise tulemus rusuv poleks.

Võimelisus ühiseks tegevuseks, koostööks teiste inimeste ja mitmesuguste

gruppidega, selleks vajalikud üksikvõimed saavad areneda õppetöö kaudu ainult siis, kui õppetöö on rajatud õpilaste koostööle. Selle koostöö mõju üksikõpilasele aga oleneb sellest, kuidas õpilane end samastab kollektiiviga, selle eesmärgi ja ülesannetega, milline on tema asend kollektiivis (22) ja millisel määral antud tegevus on õpilasele väärtuseks. Kui õpilane suudab ühises tegevuses olla kasulik kaaslastele, kollektiivile, kui ta teenib ära nende positiivse hinnangu, kui kaaslased omakorda aktspteerivad tema huvisid, siis tekivad kindlad seosed antud õpilase ja kollektiivi vahel. Töö hakkab end kollektiiviga samastama. Kollektiivi poolt esitatavad nõuded, normid, kollektiivi ülesanded võetakse vastu mitte surve mõjul, vaid arusaamisega, vabatahtlikult. Niisiis, oluline on see, mis seob õpilast kollektiiviga ja tegevusega. Kas õppetöö annab alust selliste sidemete tekkimiseks?

Jan Szczepeński (23) järgi sotsiaalsed kontaktid ja püsivad suhted toetuvad teatud ühisele väärtuste platvormile. Kontakt kahe inimese ja inimese ja grupi vahel saab kesta ainult siis, kui mõlemad pooled saavad teiselt poolelt midagi, mis tema neid või teisi vajadusi rahuldab, talle väärtuseks on; ja mõlemad on seega samavõrra andjad. Iga kollektiivi liige ootab teistelt tunnustust, toetust ja abi, informatsiooni, võimalusi oma võimete rakendamiseks jne., samal ajal on valmis omalt poolt andma sama kaaslastele ning aitama kaasa kollektiivi ülesannete täitmisele. Just neid asjaolusid arvestades esitasime kunagi idee (5) **vastastikuse rikastamise printsiibi vajalikkusest kooli kasvatustegevuses**. Kui aga tahame mõjutada õppetöös isiksuse arengut, peaks see põhimõtte olema aluseks ka õppetöö organiseerimisele.

On alust arvata, et isiksuse arengut soodustavad sellised olukorrad, kus on teatud tasakaal väärtuste vahetamises, kus igal suhtlemisest osavõtjal on võimalus enam-vähem võrdsel määral olla nii andjaks kui ka saajaks. Just sellisel juhul võib ütelda, et inimesel on mingi kindel koht kollektiivis, ta on lülitatud suhete süsteemi.

Kui oletus, et isiksuse arengule aitavad kaasa eriti sellised olukorrad, kus on suhteline tasakaal väärtuste vahetamises, on põhjendatud, võib oodata kõrvalekaldumisi nende õpilaste arengus, kes ei ole klassi vastastikuse rikastamise süsteemi lülitunud. Hulk empiirilisi andmeid kinnitabki seda. Ilmneb, et õpilased, kes pole oma organisatori- ja teistele võimetele klassis rakendust leidnud, lähevad sageli kaasa tänavagruppidega ja on nende aktiivsed liikmed, otsivad võimalusi suhtlemiseks väljaspool klassi- ja koolikollektiivi (Polonski, Lii-mets, Markvart). Kuidas vastastikuse rikastamise põhimõtet arvestada õppeprotsessis? Väärtuste vahetamine õppetöös on organiseeritav ainult sel juhul, kui oleme diagnoosinud, kindlaks teinud iga kollektiivi liikme a) informeerituse, mis on erinevast lugemusest, erinevast raadiokuulamisest, telesaadete vaatamisest, erinevate ajalooliste ja geograafiliste objektide külastamisest küllalt erinev ja annab alust väärtuste vahetamiseks õpilaste vahel; b) erinevad võimed, nõnda et ühises tegevuses saaks igäüks täita eriti neid funktsioone, milles ta on tugev, millega ta kollektiivile eriti vajalikuks osutub; c) suhted kaaslastega, et neid koostöös edasi arendada ja vältida konfliktide ja arusaamatuste tekkimist.

Vastastikusel rikastamisel etendab erilist osa individuaalse, frontaalse ja rühmatöö sidumine. Ükski neist vormidest omaette ei saa kujundada klassis normaalseid koostöösuheteid ja pakkuda igale õpilasele võimalusi oma võimete rakendamiseks.

Meie didaktika pole peaaegu üldse tegelnud klassidevahelise õppetöö korraldamisega, kus teatud aineloike käsitletakse mitme klassi ühisel kokkutulekul, ühistunnis. See võimaldab informatsioonivahetust klassidevaheliselt.

Kommunistliku kasvatusaktuaalsete probleemide lahendamine nõuab didaktika teatud ümberorienteerimist pelgalt teadmiste andmise ja vaimse kasvatusdidaktikalt isiksuse arendamise didaktikale.

Kirjandus

1. H. Breuer, Die Fähigkeit zur Selbstschätzung bei Schülern mit unterschiedlichen Leistungen. In: Psychologie als gesellschaftliche Produktivkraft. Berlin, 1965.
2. Z. Fabian, Das pädagogische Wert der Gruppenarbeit. «Vergleichende Pädagogik» 1968, nr. 2.
3. J. Furman, Wplyw różnych form pracy grupowej na strukture społeczna klasy szkolnej. «Kwartalnik pedagogiczny» 1970, nr. 2.
4. K. Güldner, Über Beziehungen zwischen mütterlicher Erziehungshaltung und Leistungsverhalten des Kindes in der Schule. In: Psychologie als gesellschaftliche Produktivkraft. Berlin, 1965.
5. H. Liimets, Vastastikuse rikastamise printsiip. «Nõukogude Kool» 1967, nr. 6.
6. H. Hiebsch, Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsformung. Berlin, 1967.
7. H.-D. Rösler, Leistungshemmende Faktoren in der Umwelt des Kindes. J. A. Barth, Berlin, 1967.
8. NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määruse «Noorte üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimise ja üldharidusliku kooli edasiarendamise kohta» täitmise käigust ja koolide materiaalse õppebaasi tugevdamisest vabariigis. (Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja Arnold Greeni ettekandest). «Nõukogude Kool» 1973, nr. 7.
9. Э. В. Ваппер. Попытка сравнения влияния некоторых особенностей домашней среды на школьную успеваемость учащихся в ГДР и Эст. ССР. В кн.: Советская педагогика в школе, V, Тарту, 1971, стр. 183—209.
10. З. И. Васильева. Опыт изучения и формирования общественной направленности младших подростков в учебной деятельности. В кн.: Нравственное воспитание школьников в коллективе. Л., 1970.
11. Э. К. Васильева. Семья и учебные успехи школьников. В кн.: Социологические проблемы образования и воспитания. М., «Педагогика», 1973.
12. Ф. М. Иващенко. Развитие уверенности в своих силах у слабоуспевающих школьников. Автореф. канд. дисс. М., 1952.
13. Х. Клейн, В. Зальцведель. О единстве и дифференции в обучении. «Советская педагогика», 1974, № 6, стр. 130—136.
14. М. Комлоши. Влияние семейной атмосферы на отношение учеников 10—14 лет к учебе и работе. В кн.: XVIII International Congress of Psychology. Symposium 35. Moscow, 1966.
15. Т. Е. Конникова. Роль коллектива в формировании общественной направленности личности школьника. В кн.: Нравственное воспитание школьников в коллективе. Л., 1970.
16. Г. С. Костюк. Развитие ленинских идей в советской психологии личности. «Вопросы психологии», 1970, № 3, стр. 3—24.
17. А. И. Липкина. Роль личностного фактора в преодолении отставания младших школьников. «Советская педагогика», 1973, № 9, стр. 45—55.
18. Э. Р. Лихацкая. Формирование познавательных интересов в процессе коллективной деятельности учащихся. — В кн.: Ребенок в системе коллективных отношений. М., 1972.
19. Л. И. Новикова. Проблема управления процессом развития личности ребенка в системе коллективных отношений. В кн.: Ребенок в системе коллективных отношений. М., 1972.
20. С. Л. Рубинштейн. Проблемы общей психологии. М., «Педагогика», 1973.
21. В. А. Синицкая. О воспитании у младших подростков опыта коллективных отношений на уроке. В кн.: Нравственное воспитание в коллективе. Л., 1970.
22. А. Л. Шнирман. Коллектив и развитие личности школьника. Уч. зап. ЛГПИ им. Герцена, 1962, т. 232.
23. Я. Щепаньский. Элементарные понятия социологии. М., 1969.

INIMESTE VASTASTIKUNE TUNNETAMINE JA ISIKSUS

JÜRI ORN

Inimelu üks fundamentaalsemaid ja universaalsemaid nähtusi on suhtlemine — inimliku olemise samasugune paratamatu ja igavene tingimus kui töögi. Inimene astub suhetesse teiste inimestega, inimkonna vaimse ja materiaalse kultuuriga, astub inimlikesse suhetesse loodusega. Inimeseks kujunetakse, inimene ollakse ja tunnetatakse ennast ja teisi inimesena suhtlemises.

Inimese maailm on sotsiaalne maailm, eelkõige inimeste ja inimsuhete maailm. Nii nagu iga inimese jaoks on alati olemas küsimus «kes ma olen?», nii küsib ta ikka ja jälle «kes on mind ümbritsevad inimesed, missugused on meie suhted?». Need küsimused ei ole lihtsalt inimliku uudishimu ilmingud. Inimese suhteid teistega reguleerivad mitte ainult tema vajadused, tema suundus, tema kõlbeline teadvus, vaid olulisel määral

ka see, kuidas ta tajub, mõistab ja hindab teisi ja iseennast suhtlemises. Enesetunnetamine ja teiste tunnetamine on seejuures vastastikku teineteist eeldavad ja tingivad.

Inimese tunnetamine inimese poolt, «olles kõige psühholoogilisem kõigist psühholoogilistest probleemidest» (2, lk. 129), on suure tunnetusteoreetilise kaaluga probleem. Meie kirjanduses on rõhutatud nende nähtuste uurimise tähtsust psüühilise olemuse selgitamisel (3, lk. 307) ja inimese kui psüühilise tegevuse subjekti mõistmisel (1, lk. 278—280). Kuid nähtuse tunnetusteoreetiline külg pakub huvi eelkõige teadlastele. Argielus on inimestele olnud ja ka jääb «kõige psühholoogilisemaks» probleemiks igapäevane suhtlemine ja inimeste maailmas orienteerumine. Tuleb rõhutada, et viimane ei piirdu ainult nende inimestega, kellega ollakse vahetus kontaktis. Inimene on keskne kuju kirjanduses, teatrilaval, filmis, teleekraanil ja raadios. Ka nende inimestega suheldakse, neid inimesi tajutakse, püütakse mõista ja hinnatakse, kuigi teistes tingimustes.

Inimene kui tunnetuse objekt ei ole lihtsalt veel üks objekt teiste hulgas. Inimese tajumine, tema isiksuse mõistmine ja hindamine on psühholoogilises mõttes väga keeruline ja kõlbelises mõttes väga vastutusrikas tunnetuslik ülesanne. Need kujutlused, mis tekivad suhtlejal endast ja teistest, need suhtumised, mida vastastikku kogetakse, ja hinnangud, mida üksteisele antakse, on suhtlemises toimuva isereguleerimise tingimused. Viimase kaudu avaldavad vaadeldavad nähtused mõju inimeste ühisele tegevusele, nende vastastikusele mõjutamisele, emotsionaalsele ja vaimsele ühtsusele.

Suhtlemises toimuv isereguleerimine on vajaduseks ja võimaluseks nendes piirides, mille määravad ühise tegevuse iseloom ja laiemalt võetuna kogu sotsiaalne tegelikkus. Et inimtegevus muutub üha keerulisemaks, peab täiustuma ka isereguleerimise süsteem, sest ühist tegevust ei ole enam võimalik kõikides variantides ette näha ja ette kirjutada. Isereguleerimiseks on vaja informat-

siooni mitte ainult ühise tegevuse objektide ja vahendite suhtes, vaid ka selles tegevuses osalevate inimeste suhtes. Seda saadakse vastastikku üksteist tajudes, mõistes ja hinnates. Inimesed on selle informatsiooni allikad, hankijad ja kasutajad. Kuidas suhtlejad seda informatsiooni teistest, aga samuti ka iseendast kasutavad, mõjutab muidugi ühise tegevuse produktiivset külge. Selles ilmneb aga ka inimese tunnetamise kõlbline aspekt, sest selle informatsiooni kasutamine on juba kõlblise iseloomuga. V. Panfjorov kirjutab, et vastastikusel tunnetamisel tekkinud suhted on oma tagasimõjus inimestele «ükskõiksed» selles suhtes, kas ühe inimese isiksust on teiste poolt mõistetud adekvaatselt või ebaadekvaatselt. Nad mõjuvad halastamatult, vastavalt grupi ettekujutusele inimesest, küsimata, kas see on õige või mitte (10, lk. 130). Seepärast on inimsuhete inimlikustamine tihedalt seotud nähtustega, mis tekivad inimese tunnetamisel inimese poolt. «Kõige psühholoogilisem» probleem on meie ajastu probleem, mille lahendamine on ette antud võimalustena ühiskonna arengu objektiiivsete seadustega. Ja nimelt seetõttu on ta meie ühiskonnas meie jaoks oma olemuselt tähtis kasvatuslik probleem.

Kasvatuse kui pedagoogilise tegevuse suhtes võib vaadeldavaid nähtusi käsitleda kahes tähenduses. Kõigepealt on kasvatuses osalevate inimeste vastastikune tunnetamine kasvatusliku mõjutamise tingimuseks. Teisalt on aga alust väita, et kasvatus ise tingib teiste ja iseenda tunnetamise kujunemist. Selles annavad võimaluse sotsiaalsühholoogiliste uurimuste tulemused, mis näitavad, et teiste ja iseenda tunnetamist mõjutab terve hulk mitmesuguseid objektiivseid ja subjektiivseid tegureid. Küsimus on selles, et praegune kasvatus on veel «pime» inimese tunnetamiseks vajalike oskuste ja võimete arendamise suhtes.

Vaadeldes inimeste vastastikust tunnetamist kui kasvatusliku tingimust, on võimalik eristada mitmeid spetsiifilisi probleeme. Lähtekohaks võivad siin olla kasvatuses osalevate inimeste erinevad

rollid ja sellest tulenevalt ka erinev omavaheliste suhete iseloom. Et suhtlemises on inimesed vastastikku üksteisele nii tunnetuse subjektiks kui ka objektiks, tuleb ka kasvatuses kui suhtlemises vaadelda nii kasvatajat kui kasvandikku tunnetuse subjekti ja objektina. Kollektiivi kaudu kasvatamise jaoks osutub vajalikuks vaadelda ka suhteid kasvandik — kasvandikud.

Senises pedagoogilises kirjanduses on aksiomina tunnistamist leidnud kasvandiku tundmise vajadus kasvataja poolt. Kuigi see on väga vana pedagoogiline tõde, lisab iga ajastu oma pedagoogilise mõtte ja kasvatuslike vajadustega sellele omapoolseid täpsustusi ja nõudmisi. Kasvandiku tundmine on aluseks individuaalse lähenemise ning õppe- ja kasvatusstöö individualiseerimise praktilisele rakendamisele. Peame kahjuks tõdema, et kui praeguses õppetöös individualiseerimise põhimõte hakkab mingil määral praktilisi realiseerimise teid otsima ja leidma, siis kasvatuses selle kitsamas tähenduses oleme jäänud veel pedagoogikateadlaste deklaratiivsete üleskutsete tasemele. Samal ajal teame hästi, et kõlblise ja esteetilise kasvatuse jaoks on individualiseerimise põhimõtte märksa sügavama tähendusega kui õpetamise jaoks. Rõhutamist väärrib ka asjaolu, et tänapäeval on muutunud või vähemalt muutumas õpetaja-kasvataja funktsioonid kasvatuses. Teadmiste, normide ja väärtuste vahendamise kõrval on õpetaja ülesandeks üha enam õpilaste iseiseisva töö, üldse nende isetegevuse aktiveerimine ja organiseerimine. Viimane aga eeldab märksa põhjalikumalt õpilaste tundmist kui teadmiste vahendamine. Seepärast võib liialduseta väita, et õpetajate praegune pedagoogilis-psühholoogiline ettevalmistus ei ole õpilaste tundmiseks ja nendega suhtlemiseks piisav. Iseküsimus on muidugi see, mil määral peab õpetaja ise õpilase isiksuse diagnoosimisel osalema ja mil määral teda abistatakse. Kuid ka igapäevane tavaline suhtlemine õpilastega eeldab, et õpetaja oleks parem inimesetundja.

Kuidas mõjutab aga kasvatuslikke kontakte kasvataja tunnetamine kasvandik

diku poolt? Küsimus ei ole uus, kuid seda on käsitletud põhiliselt psühholoogilises plaanis. Väga palju on neid uurimusi, milles analüüsitakse empiirilisele materjalile tuginedes õpilaste kujutlusi õpetajast, nende kujutluste ealisi ja soolisi iseärasusi. Seoses huvi tõusuga õpetaja kutsepildi vastu on seesuguste uurimuste osakaal viimasel ajal veelgi suurenenud. Märksa vähem on aga teada uurimusi, milles vaadeldakse õpetaja tajumist, mõistmist ja hindamist õpilaste poolt kui tingimust kasvatuslikule mõjutamisele. See on aga väga oluline küsimus. Meie vabariigis näitavad H. Lahe tehtud uuringud, et õpilaste arvates on õpetajate põhiliseks puuduseks mittemõistmine ja ebaõiglus (5; 6). M. Krassovitcki uurimus ligi 1000 lõppklasside õpilase arvamuste kohta näitab sama. Arvatakse, et õpetajad ei leia õpilastega ühist keelt, nad ei mõista õpilasi, nendel puudub õpilastega inimlik lähedus (4, lk. 199). Mis on siis mittemõistmise tekkele aluseks? Kuivõrd mõistmine kujuneb suhtlemises alati vastastikuse mõistmise probleemiks, siis oleks ennatlik väita, et viga peitub ainult õpetajates. Ilmselt tuleb siin arvestada ka õpilaste oskusi ja võimeid õpetajat tajuda, mõista ja hinnata. Millegipärast on väga tugevasti juurdunud arvamus, et õpilased «näevad õpetajat läbi» väga hästi, samal ajal aga õpetaja ei ole selleks suuteline. Nii nagu on palju eelarvamuslikku selles seisukohas, nii on palju eelarvamuslikku käibel ka õpetaja ja tema töö kohta. See aga kujundab õpilaste rollicootusi õpetajatest ja põhjustab moonutusi konkreetsete õpetajate mõistmisel ja hindamisel. Mittemõistmine on nooruki jaoks alati olnud täiskasvanu stereotüüpseks tunnuseks. Õpetaja on see täiskasvanu, kellega ollakse tihedamas suhtlemises kui teistega, kelle osa õpilase isiklikus käekäigus on kaaluvam kui teistel. Õpetaja on ka see täiskasvanu, keda ahendavad väga mitmesugused tegurid iseenda mõistetavaks tegemisel õpilastele. Pedagoogilises kirjanduses esinevad õpetaja autoriteedi käsitlused puudutavad tavaliselt ka nn. distantse probleemi. Viimase kirjeldaval

tasemel esitatavad käsitlused puudutavad tavaliselt ainult nähtuse välist külge. Inimestevahelise psühholoogilise distantse väljendajaks on nende avatus üksteisele. Enda avamine teisele tähendab anda talle võimalus ennast mõista.

Kui minna välja kasvatuses kui spetsiifilise juhtimisprotsessi käsitlustist, kerkitab samuti küsimus, kas juhtimiseks piisab juhtimisobjekti adekvaatselt tunnetamisest juhtija poolt. Juhtimisobjektiks on ju õpilane või kollektiiv, mitte masin. Adekvaatselt reageerimise eelduseks on ka juhtija adekvaatne mõistmine juhitava poolt. Võib-olla saame küsimuse põhiolemust paremini selgitada, kui vaatleme kasvatuslikku juhtimist kui refleksiivset süsteemi. V. Lefevr, kellelt pärineb selle mõiste uus käsitlus, määratleb refleksiivset süsteemi kui peeglite süsteemi, mis mitmekordselt vastastikku üksteist peegeldavad. Moonutus ühes peeglis toob kaasa moonutused ka teistes. Iga peegel on omamoodi inimese analoogiks, kellel on selles süsteemis oma positsioon (8, lk. 11). Refleksioon on V. Lefevri järgi inimese võime asuda uurija positsioonile teise suhtes, tungida tema sisemaailma, tema mõtetesse ja tegudesse. Selles mõttes on iga suhtleja suhtlemises uurijast psühholoog, ainult tema ülesanded ja meetodid erinevad psühholoogist uurija omast (8, lk. 10). Refleksiivsuse sellisest käsitlusest on lähtunud L. Turbovitš õppe- ja kasvatustöö kui juhtimisprotsessi kirjeldamisel. Süsteem on juhitud siis, kui temas on elemente, kes on võimelised peegeldama süsteemi kui terviku seisundit. See peegeldus peab olema peale sünkroonse veel ennetav (11, lk. 43). Õpetaja saab üldse kollektiivi juhtida siis, kui tema refleksiivsuse tase on kõrgem kui juhivatel. L. Turbovitši arvates laguneb kollektiiv, kui õpilased saavutavad sama refleksiivsuse taseme kui õpetajad (11, lk. 54). Ilmselt ei lükka viimane seisukoht ümber aga meie väidet, et juhitud peab samuti olema võimeline adekvaatselt tajuma juhti.

Eeltoodu, põhiliselt oletustena vaadeldud, seab uurijatele ülesande analüüsida

õpetaja ja õpilaste vahelisi suhteid ka vastastikuse tunnetamise aspektist. Ilmselt on viimase osa erinev, kui võrrelda õppetööd kasvatustööga kitsamas mõttes. Õppetöös antavate teadmiste vastuvõtmist mõjutab õpilaste pilt õpetajast arvatavasti vähem kui hinnangulise sisuga informatsiooni vastuvõttu. Mõistagi kehtib see ka õppeinformatsiooni kohta sedavõrd, kui võrd see järgib õpetamise kasvatuslikke eesmärgi ja annab hinnangulist informatsiooni.

Inimese tunnetamine inimese poolt kui kasvatus tingimus ei piirdu ainult suhtega õpetaja — õpilane. Veelgi suuremat tähelepanu pälvivad need suhtes õpilane — õpilased. Meil on ikkagi alust eeldada, et õpetaja on võimeline õpilasi küllaltki põhjalikult tundma ja sellega oma suhteid õpilastega reguleerima. Nagu meie poolt on juba varem rõhutatud, etendab õpilaste interpersonaalsete suhete kujunemisel, nende dünaamikas ja nende mõjus kollektiivi liikmetele määravat osa interpersonaalne pertseptsioon. Lähtudes sellest, et interpersonaalsetid suhteid võib mõista «kui vastastikuse tegevuse objektiivse struktuuri subjektiivset väljendust» (10, lk. 130), võib interpersonaalse pertseptsiooni ilminguid pidada üheks indikaatoriks, väljendamiseks kasvatustöö iseloomu kollektiivis. See, mida kasvataja kollektiivi kujundades esmajoones rõhutab õpilastes, avaldab mõju ka õpilaste vastastikusele hindamisele. Kasvataja mõju ei ole seejuures otsene ega ühetähenduslik. Nii võib hea õppija sattuda teiste pilkealuseks just seetõttu, et õpetaja teda pidevalt esile tõstab.

Eelnevat resümeerides võib väita, et inimeste vastastikuse tunnetamise nähtused kuuluvad reaalsesse kasvatusprotsessi ja on sellega kasvatus tingimuseks. Ja küsimus ei ole mitte selles, et need nähtused oma komplitseeritud iseloomu tõttu muudavad kasvatus kui sihipärase tegevuse raskemini juhitavaks ja annavad kasvatuslikule mõjutamisele suurema tõenäosusliku iseloomu. Selgub, et kasvatuses osalevate inimeste, nii kasvatajate kui ka kasvandike jaoks, on informatsioon üksteisest hädavajalik.

Informatsioon teisest inimesest ei ole kunagi täielik, ta on mingis suhtes alati määratlemata ja omab kasutamisel seetõttu tõenäosuslikku iseloomu. Ja just seetõttu on vastastikused hinnangud üksteisele suhtlemises inimestele otse vajaduseks. Üksteist tunnetades määravad inimesed oma ja teiste ühiseks tegevuseks võimalused, võivad sellest lähtudes reguleerida iseenda ja teiste tegevust. Suhtlemises rahuldatakse ka inimese vajadust inimese järele, tema emotsionaalsete kontaktide vajadust. Inimesele on vajadus mõista teisi ning olla ise teiste poolt mõistetud ja tunnustatud. Seda kõike ei saa ette kirjutada kõlblusega.

Võib väita ilma erilise liialduseta, et võimed teise inimese tajumiseks, mõistmiseks ja hindamiseks kujunevad olulisel määral stiihiliselt, katse-eksituse põhimõttel. Tõsi, meie pedagoogilises kirjanduses on käsitletud enesekasvatuse kontekstis enesetunnetamise juhtimise vajadust. Ometi eeldavad ja tingivad iseenda ja teiste tunnetamine teineteist. On hästi teada ka arengupsühholoogiline seaduspärased, et enesetunnetus kulgeb teiste tunnetamise kaudu. Seepärast on täiesti loogiline vaadelda teiste tunnetamiseks vajalike võimete kujundamist kui kasvatustöö ülesannet, mille realiseerimine toimub teadliku ja sihipärase tingimuste loomise kaudu selleks.

Selle kasvatusliku ülesande lahti mõtestamine ja realiseerimine peab toimuma veelgi laiemalt võetava kasvatusliku ülesande — inimestele suhtlemiseks vajalike omaduste kujundamise osana. On omamoodi paradoksaalne, et kasvatus kui pedagoogiline tegevus, mis on oma olemuselt suhtlemine ja toimub suhtlemise vormis, on seni sellele inimtegevuse põhiliigile vähest tähelepanu osutanud. Suhtlemine on võimalus inimeste sihipäraseks mõjutamiseks, suhtlemine kannab endas aga ka inimeste vastastikuse mõjutamise stiihiat. Seepärast võib öelda, et suhtlemine, mille on ühiskonnas olnud alati kasvatuslik funktsioon (7, lk. 413), varjab endas kogu ühiskonna kasvatusliku potentsiaali parandamise võimalusi. Inimkonna suhtle-

misalase kogemuse, võiks öelda spetsiifilise kultuuri liigi vahendamine diakroonselt, põlvkonnalt põlvkonnale leiab, mõistagi, aset, kuid praegune kasvatus teeb selleks väga vähe. Suhtlemine aga annab võimaluse olla igal inimesel potentsiaalne või tegelik kasvataja ja kasvandik. Suhtlemises on iga inimene nii mõjutaja kui ka mõjutatav, millega suhtlemine on kasvatus selle sõna laiemas tähenduses (9, lk. 59). Suhtlemine on kogu inimelu läbiv tegevus, ta on tingimus igasugusele teisele tegevusele ja ta on ka iseseisev tegevus, eesmärk iseendale. Kui meil rõhutatakse kogu inimtegevuse kasvatuslikku tähtsust, siis on see mõistetav eelkõige inimestevahelise suhtlemise kaudu. Ja selleks suhtlemiseks peab inimest sihipäraselt ja teadlikult kujundama.

Meie arvates on praeguses kasvatuses palju varjatud võimalusi selleks, et inimese tunnetamisel inimest aidata, muuta see tunnetuse sfäär inimese poolt teadlikuma juhtimise sfääriks. Nagu näitavad H. Liimetsa korraldatavad uurinud, peitub hulk võimalusi õppetöö organisatsioonilistes vormides. Ilmselt töötab meie probleemi praktilise lahendamise kasuks kasvatuses aktuaalseks saanud kutseorientatsioon. See annab õpilastele vajalikku informatsiooni adekvaatsemate rolliootuste kujundamiseks ja suunab õpilasi enesetunnetamisele. Samal ajal aga ei pöörata kutseorientatsioonis tähelepanu suhtlemisomadustele. Ka kõlbelises kasvatuses on uusi seisukohti ja valdkondi, mis seostuvad meie problemaatikaga. Nii on seksuaalkasvatus ja perekonnaeluks ettevalmistamine otseses seoses inimeste vastastikuse tunnetamise problemaatikaga. Suuri võimalusi on ka esteetilisel kasvatusel. Teatri- ja filmikunst on esindatud meie koolides ainult fakultatiivsetena, kuid võib arvata, et need esteetilise kasvatuselise valdkonnad koos teistega on väga tähtsal kohal inimese tunnetamise seisukohalt. Nähtavasti ongi esimeseks sammuks, täitmaks kasvatuslikke ülesandeid, kogu õppe- ja kasvatusöö analüüs teiste ja iseenda tunnetamiseks loodavate tingimuste aspektist.

Kirjandus

1. К. А. Абульханова. О субъекте психической деятельности. М., 1973.
2. А. А. Бодалев. Формирование понятия о другом человеке как личности. Изд. ЛГУ, 1970.
3. Е. А. Будилова. Философские проблемы в советской психологии. М., 1972.
4. М. Ю. Красовицкий. Взаимоотношения учителей и учащихся в сфере общения. В сб.: Проблемы общения и воспитание, т. I. Тарту, 1974.
5. Х. Лахт. Классный руководитель в оценке учащихся пятых классов. В сб.: Советская педагогика и школа, VII. Тарту, 1970.
6. Х. Лахт. О взаимоотношениях учителя и учащегося. В сб.: Советская педагогика и школа, III. Тарту, 1970.
7. А. Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. Изд. МГУ, 1972.
8. В. А. Лефевр. Конфликтующие структуры. М., 1973.
9. Л. А. Левшин. О природе явлений воспитания. «Вопросы философии», 1958, № 6.
10. В. Н. Панферов. Психология общения. «Вопросы философии», 1971, № 7.
11. Л. Т. Турбович. Информационно-семантическая модель обучения. Л., 1970.

MEIE ÕPILASTE ÕPPIMISHOIAKUTEST

ULVE KALA,
HEINO LIIMETS

PROBLEEM

Üleminek üldisele keskharidusele seab kõr-
ged nõudmised õpilaste tööle, samuti ka
õpetajatele tundideks ettevalmistamisel ning
teadmiste edasiandmisel. Üldise keskhar-
iduse saavutamise eeldab küllalt head õppe-
edukust. Nagu K. Saksa (1967) uurimus näi-
tab, viib puudulik õppeedukus ja klassikur-
suse kordamine lõpuks koolist väljalangemi-
sele, õpingute katkestamisele. Hea edasi-
jõudmine koolis oleneb paljudest faktoritest,
sealhulgas on olulisel kohal õpilase vaim-
sed ja isiksuslikud eeldused. Nagu teame,
toimub kõigi välismõjutuste vastuvõtmine
inimese seesmistest tingimuste kaudu. Õpe-
taja sama mõjutus võib esile kutsuda eri
õpilaste juures küllalt erinevad reaktsioonid.
Seda asjaolu on nõukogude psühholoogias
erinevas terminoloogilises vormis korduvalt
rõhutatud (Rubinštein, Božovitš). Viimasel
ajal on nii kodumaises kui ka välismaises
kirjanduses üha rohkem jälgitud inimese
sotsiaalsete hoiakute mõju tema käitumisele
(10). Tuleb arvata, et õppetulemusedki on
suuresti seotud õpilase suhtumisega õppi-
misse, tema sotsiaalsete hoiakutega õppi-
mise suhtes. Muidugi ei ole kahtlust, et õp-

petöö erinevad organisatsioonilised vormid
ja meetodid mõjutavad õppetulemusi. Seda
on kinnitanud paljud meie vabariigis tehtud
ja kogumikus «Nõukogude pedagoogika ja
kool» avaldatud uurimused. Ei jää ka kaht-
lust koduse miljöö (8) ja koolielu sotsiaal-
psühholoogiliste tegurite mõjus (F. Loman,
P. Lehestik jt.).

Õpilaste õppimishoiakuid ei oldud meie
vabariigis ulatuslikumalt uuritud kuni 1973.
aastani. Viimasel ajal on selle probleemiga
mõneti tegelnud uurimistöõ kursuselased
V. Ennulo (2), V. Ruus (7), H. Laht (3; 4)
ja V. Rea (6). Nende uurimused viitavad
sellele, et paljudel õpilastel on kujunenud
mitmesuguste õppimisega seotud objektide
suhtes suhteliselt negatiivseid hoiakuid, mis
võivad olla üheks takistuseks paremate õp-
petulemuste saavutamisel.

1973. a. alustas TRÜ pedagoogikakateeder
Eesti Raadioga lepingulist tööd, mis on seotud
keskkooliõpilaste õppimishoiakute muut-
misega. Uuring lähtub praktilisest vajadusest
kaasa aidata üldise keskhariduse elluviimisele
meie maal. Statistilised andmed viitavad sel-
lele, et Eesti NSV-s on küllalt suur välja-
langevus keskkooli vanematest klassidest.
1972. a. lõpetas 81,6% kolm aastat tagasi
üldhariduskeskkooli astunud noortest (1).

Üheks ülesandeks seati ülevaate saamine
meie õpilaste õppimishoiakutest, seega olu-
korra kaardistamine. Artikkel püüabki anda
lühülevaate saadud tulemustest.

Õppimishoiakutena peeti silmas valmis-
olekut hinnata teatud viisil kõiki õppimisega
seotud objekte ja asjaolusid. Need oleksid
üldjoontes järgmised: 1. **Osalevad isikud.**
Õpetaja, tema osa ja iseärasused, suhtumine
õpilastesse, õpilase suhtumine endasse kui
õppijasse. Teiste ümbritsevate inimeste
(vanemad, kaasõpilased) suhtumine õppi-
misse ja koolisse õpilase muljete alusel. 2.
Kool, selle osa ühiskondlikus elus ja inimese
isiklikus elus. 3. **Õppimisprotsess ja õppe-
materjal.**

Uuringu ajal püüdsime eriti vaadelda osa-
levate isikutega seotud hoiakuid, õpilaste
suhtumist õpetajasse ja iseendasse ning
õppimise lähtekohtadesse.

Et õppimine ja selle tulemused olenevad
kõigist neist tegureist, tuleb arvata, et hoi-
akute iseloom ei jäta avaldamata positiivset
või negatiivset mõju õppetulemustele. Hoi-
a-

kud võivad mõjuda eriti õppimismotivat-
sioonile.

Püüti selgitada ka õppimisprotsessi ja õp-
pematerjaliga seotud hoiakuid. Selleks jäl-
giti üldisi hoiakuid, nagu orienteeritus
teadmiste praktilisele rakendusele, elulisu-
sele; orienteeritus laiadele tunnetushuvidel;
kriitiline enesehinnang; rahulolematuse ise-
nädaga; hoiak ühiskonna ja kollektiivi huvide
arvestamise suhtes; egotsentrism; kriitiline
hoiak õpetamise sisu, vormi ja õppeprotsessi
suhtes; kriitiline hoiak õpetaja suhtes, posi-
tiivsed ootused õpetaja suhtes, resigneeru-
nud hoiak.

METOODIKA

Inimese hoiakud objektide suhtes väljendu-
vad käitumises. Õpilaste käitumise, reagee-
ringute jälgimine oluks üks võimalik moo-
dus nende õppimishoiakute kindlakstegemi-
seks. Ent sageli on hoiakute mõõtmisel eelis-
tatud indikaatorina arvamust, väidet, millega
mõõdetav isik kas mingis ulatuses ühineb
või ei ühine. Sellisel juhul vaadeldakse arva-
must verbaliseerunud hoiakuna. Niisugune
mõõtmisviis on õigustatud sel juhul, kui
isiku poolt öeldav või arvamus, millega ta
teatud ulatuses ühineb, on positiivses korre-
latsioonis sellega, mida too isik teeb. On
leitud, et sageli pole see küllaldaselt seotud.
See on andnud alust nimetatud meetodikat
kritiseerida. Teisalt on aga sellel meetodikal
mitmeid eeliseid uurimistöö korralduse sei-
sukohalt.

Ka meie kasutasime antud juhul sellist
mõõtmisviisi. Töötati välja test, mis sisaldab
40 väidet, väljendamaks suhtumisi õppimi-
sega seotud objektidesse. Näiteks väide:
«Need, kes kooli pooleli on jätnud, võivad
ju saada päris hea töökoha, aga kui räägid
nendega, näed kohe, et nad «vaesed» ja
piiratud inimesed on.» Katseisikud pidid
väljendama, millisel määral nad selle või
teise väitega ühinevad. Arvamust tuli hin-
nata 5-pallilise skaala järgi (5 — see on
täiesti õige; 4 — see on peaaegu nii; 3 —
ei tea; 2 — ei taha hästi nõustuda; 1 — see
ei pea üldse paika). Esitatud väited olid
hoiakute indikaatoriteks ja võimaldasid eri-
nevaid isikuid võrrelda.

Eksperimendis osales 451 10. ja 11. klassi
õpilast (1972/73. õ.-a.), neist 300 tütarlast,

151 poissi. Eksperimendi andmed töötati
läbi Eesti Raadio arvutuskeskuses. Alljärgne-
valt anname ülevaate hoiakutest eespool
nimetatud gruppide kaupa. Paralleelselt sel-
lega vaatleme ka soolisi erinevusi hinnan-
gute iseloomus.

TULEMUSED

Õpetajaga seotud hoiakud. Õpilaste arva-
mused on enam-vähem võrdsed küsimuses,
kas õpetaja suhtub ülesannete tegemata
jätmisesse mõistvalt (keskmine hinnang
3,070); suuremal määral kaldutakse nõustuma
sellega, et õpetaja märkab küllalt hästi õpi-
laste raskusi (keskmine hinnang 3,376). Vaa-
dates sama sooliselt, ilmneb, et õpetaja
mõistvat suhtumist oletavad poisid ($M =$
 $= 3,152$) rohkem kui tüdrukud ($M = 3,023$).
Ka on poistel ($M = 3,517$) hoiak, et õpetaja
märkab nende raskusi küllalt hästi, tugevam
kui tüdrukutel ($M = 3,317$). Viimati nime-
tatud testiküsimusega täielikult nõustuivad
poisse on protsentuaalselt statistiliselt arves-
tataval määral rohkem kui tüdrukuid ($D =$
 $= 10,8$; $p = 0,05$).

Võrreldes V. Rea tehtud uuringu tulemus-
tega, on meie tulemus mõneti vastupidine.
Nimelt, V. Rea töös ilmnes, et poisid oota-
vad õpetajalt, eriti naisõpetajalt, suuremal
määral negatiivseid reaktsioone. Meie uurin-
gust ilmneb, et poisid omistavad õpetaja-
tele (aga enamik neist on naised) suuremal
määral mõistmist kui tüdrukud. Toodud
hoiaku positiivne suund lubab väita, et õpe-
tajate ja õpilaste suhete parandamiseks on
teatud soodne pinnas olemas.

**Kriitiline hoiak õpetamise sisu, mahu ja
õppetöö korraldamise suhtes.** Antud hoiaku-
grupi puhul analüüsime kõigepealt õpilaste
suhtumist koduülesannete mahusse. Ilmnes, et
seda peab enamik (71,8%) ülemäära suu-
reks, 20,7% arvab teisiti ja 7,5% ei oska
seisukohta võtta. Sooliselt on erinevused
suured. Nimelt peavad tüdrukud koormust
statistiliselt arvestatavalt ülemäära suureks
($D = 19,4$; $p = 0,01$). Võib oletada, et erine-
vus on seletatav tüdrukute suurema hoo-
likusega ja kogu ülesantu äratagemisega.
Poisid aga selekteerivad ja jätavad osa liht-
salt tegemata, hinnates olukorda mitte üles-
antu, vaid selle alusel, mida nad reaalselt

feevad. Nende madalamad jõudlusnäitajad võib-olla seletuvadki osaliselt sellega.

Enamik (70,1%) meie uurituteft oli nõus, et koolis õpitavas on liiga palju ebahuvitavat ja igavat. Soolist erinevust ei ilmnenud, kuigi mõneti suuremal määral ühinevad selle arvamusega poisid. Paljud arvasid (62,2%), et kõike koolis õpitavat pole elus ega edasiõppimisel vaja.

Testiväitega, et tunnis muutub ka huvitav aine kuivaks ja ebahuvitavaks, ühines 67,8%. Statistiliselt arvestatavalt nõustuvad poisid sellega vähem kui tüdrukud ($D=15,2$; $p=0,01$). Kuidas sellist soolist erinevust interpreteerida? Võib oletada, et on erinev suhtumine õppematerjali abstraktsesse ja üldistavasse iseloomu. Õppetöö sisu reform muutis materjali ilmet üldisuse suunas. On võimalik, et see on poiste suuremal määral vastuvõetav kui tüdrukutele.

Testis oli väide, mis kõlas nii: «Tore on see, et suur hulk õpikuid on nii huvitavalt kirjutatud. Võin väga hästi õppida ka õpetaja abita.» Sellega ei nõustunud 62,6% testituteft, 11,3% ei osanud seisukohta võtta. Õpikuid peab huvitavaks ainult 25,3% testituit. Tüdrukud ja poisid olid selles küsimuses üsnagi üksmeelsed.

Näeme, et õpilastel domineerib kriitiline hoiak õppetöö sisu ja mahu suhtes, osalt võib seda öelda ka õpetamise meetodite suhtes. Kohati võib fäheldada olulisi soolisi erinevusi. Et varem analoogilisi mõõtmisi pole tehtud, on raske öelda, kas see on seotud uute õppeprogrammide ja õpikutega, kas on tegemist ülekoormuse või muuga.

Orienteeritus teiste inimeste positiivsele suhtumisele. Ilmnes, et mõtlemine vanematele ei ajendanud eriti õpingutes pingutama. Neid, keda piinlikkus vanemate ees ergutas pingutama, oli 19,6%. Üllatav on tüdrukute sagedasem väitmine, et piinlikkus vanemate ees ei erguta neid pingutama (erinevus oli statistiliselt oluline $D=9,2$, $p=0,05$).

Soov teistest mitte halvem olla ergutas õpingutes pingutama 38,5% õpilastest. Soolisi erinevusi ei ilmnenud. Sellise olukorra tekitab ilmselt asjaolu, et klasside edukustase pole eriti kõrge ja teistega vähemalt ühetaoline olemine ei valmistagi erilisi raskusi. Testis on küsimus piinlikkuse kohta

halva vastuse pärast. 54,8% tundis selle väite puhul ebamugavust kaaslaste ees, kuna tahetakse nende silmis parem olla. Mõneti on see suhtumine iseloomulikum tütarlastele, kuid erinevused polnud siiski statistiliselt arvestatavad. Piinlikkust õpetaja ees tunti halva vastuse pärast märksa rõhkem. Kõigi õpetajate ees tundis piinlikkust 32,4%, enamiku ees 17,6%, mõne ees 32,2% testituteft. Seda tunnet eitas ainult 7,1%. Poisse, kes õpetajate ees halva vastuse pärast mingit piinlikkust ei tundnud, oli oluliselt rohkem ($D=10,2$; $p=0,05$). Kõigi õpetajate ees fundsid tütarlapsed piinlikkust arvestatavalt rohkem ($D=9,9$; $p=0,05$).

Mõte klassikollektiivile ajendas pingutama 55,7% õpilastest, selle motiivi olemasolu eitas täiesti ainult 10,4%. Küllalt suur on aga nende hulk, kes ei suuda mingit kindlat vastust anda (17,0%). Kollektiivi mõju õppimisingutustele oli statistiliselt arvestatavalt suurem tütarlastel ($D=8,8$; $p=0,05$).

Kokku võttes võib öelda, et kollektiivi huvid olid sotsiaalsetest teguritest kõige mõjuvamad. Üksikisikutest mõjus suuresti õpetaja, üsna vähe vanemad. Isiklik parem olla tahtmine, teistega ühetaoline olemine ergutasid märksa vähem. Sellised tulemused olid küllalt ootuspärased. Tegemist oli peamiselt 11. klassi õpilastega, kelle puhul võib eeldada, et kollektiiv oli küllalt välja kujunenud. Kui saadud tulemusi kõrvutame õpilaste elustiilide uurimise tulemustega, selgub et on teatud kooskõla. K. Tarro (1972) leidis Võru rajooni õpilaste juures, et kollektiivsed elustiilid on meie õpilaskonnas kõrgemalt hinnatud.

Enesekriitiline hoiak ühenduses oma õppimistulemustega. Rahulolematust endaga koolitöö ja õppimise pärast tundis 89% õpilastest, ainult 1,1% eitas täiesti sellise tundmuse olemasolu. Tugevamal määral oli see iseloomulik tütarlastele, ent soolised erinevused polnud statistiliselt arvestatavad. Võib küll arvata, et märgitud testiküsimus mõõdab rohkem episoodilist rahulolematust. Vastupidise väitega, et ollakse rahul oma tulemustega, ei nõustunud üldse 22,7%, osalt ei nõustunud 50,4%, seega kokku 73,1%. Rahuldumine oma tulemustega iseloomustas eriti poisse, kellest statistiliselt arvestatavalt suurem protsent oli rahul oma tulemustega

($D=8,5$; $p=0,05$), rahulolu eitas täiel määral arvestatavalt suurem tüdrukute hulk ($D=9,1$; $p=0,05$).

Ümbruse ja enese rahulolu on sageli kooskõlas. On ju teada, et inimene ise kaldub end hindama nii, nagu ümbrus hindab. Vastuolu on siin võimalik, eriti küpse ja ise-seisva inimese puhul. Üks testiküsimusi lähtubki sellest, et õpilane tajub õpetaja rahulolu, kuid ise on oma tulemustega rahulolematu. Selline vastuolu iseloomustas 37,7% testituid. Iseloomulik on see, et väga suur hulk ei osanud selles küsimuses kindlat seisukohta võtta (25,8%). Eriti on see iseloomulik poistele, kellest ligi kolmandik ei suutnud sellele küsimusele vastata. Erinevus tüdrukutest oli siin statistiliselt arvestatav ($D=8,1$; $p=0,05$). Enesega rahulolu mõõtis veel teinegi testiküsimus, milles toodi esile ka edaspidine praktilise käitumise kavatus — «ei kavatsen õpingutes pressima hakata». See oli iseloomulik 44,9% testituid, vastupidist arvas 45,4%. Seega tegelikult käitumises oluks neid, kes reaalselt paremateks tulemusteks end pingutama tahaksid hakata, umbes sama palju kui neid, kes pidasid olemasolevat taset piisavalt heaks. Eriti kaldusid sellele poisid, kellest statistiliselt arvestatavalt suurem hulk (33,8%) arvas võivat selle väitega peaaegu ühineda ($D=8,1$; $p=0,05$).

Kokku võttes võib teha järelduse, et episoodiline rahulolematumus on õpilaste hulgas küllalt levinud, kuid reaalseid samme olukorra parandamiseks tahab astuda vähem kui pool õpilaskonnast. Nähtavasti on õpilaste õppimotivatsiooniga midagi oluliselt korrast ära. Eriti aga puudub see poisile. Tähelepanev on asjaolu, et poisid orienteeruvad õpetajate suhtumistes nõrgemini kui tüdrukud. Milles võib see tingitud olla, seda me festiga kindlaks teha ei saanud. Kui aga arvestame, et õpetajaskonna enamus moodustavad naised, tekib küll oletus, et nähtavasti suudavad poisid tüdrukutest halvemini tajuda naisõpetajate hinnanguid, rahulolu või rahulolematust.

Õppimisel võivad lähtekohaks olla **üldised tunnetushuvid**, soov lihtsalt teada saada, ilma mingeid praktilise rakenduse võimalusi silmas pidades. Teisalt võidakse õpitavat jälgida sellelt seisukohalt, kuivõrd see on rakendatav, **praktiliselt kasutatav**. Millises

vahekorras on õpilaste puhul need kaks vastandlikku suunda?

Orienteeritust laiadele tunnetuslikele väärtustele mõõtis hulk testiküsimusi. See on otsejoones välja öeldud küsimuses «Ma ei mõtle kunagi sellele, et õpitaval võib olla mingi praktiline väärtus inimeste elus või mu isikliku tuleviku seisukohalt. Lihtsalt on huvitav uut teada saada. Ma isegi ei salli praktitsiste». Sellega ei nõustunud 58,6% õpilastest, täiesti nõustus 6,8%, osaliselt 19,2%. Praktitsistlik hoiak oli poistel oluliselt fugevam. Esitatud väitega üldse mitte nõustujaid oli poiste hulgas 11,5% rohkem ($p=0,05$).

Väitega, et igas aines on huvitavat, kui süvened, ja ei saa mõnda ainet erilisel esile tõsta, ühines 43,1% testituid, 47,8% oli aga vastupidisel arvamusel. Ainehuvi diferentseerumine on mõnel määral iseloomulikum poistele, kuid diferentsid ei tõusnud siiski statistilise arvestatavuse piirini. Vastupidise suunilusega, oma tulevikuplaanidega seotud ainete kindla eelistamisega, ühines 46,7% küsitlenuist, eitas 43,3%. Seega näeme, et tendents on sama. Ka selle küsimuse puhul iseloomustas praktitsistlik hoiak rohkem poisile. Liites täiesti ja peaaegu nõustujad, oli erinevus statistiliselt isegi arvestatav ($p=0,05$). Need testiküsimused toetavad arvamust, et kool vajab diferentseerimist. Et see vajadus on poiste puhul mõneti suurem, võib kooli diferentseerimatus olla üks tegureid, mis soodustab poiste väljalangemist üldhariduskoolist.

Küsimusega, mis esitab õppimist ja kooli omaette väärtusena, ühines täiesti 16,3% ja peaaegu 25,1% uurituid; seega 41,4% kogu koosseisust. Kooli ja õppimisväärtuste olulist kohta oma elus eitas küll 33,7% õpilasi, kuid suur oli nende hulk, kes ei suutnud selles küsimuses seisukohta võtta (24,9%). Eitavalt vastajate hulgas oli poiste hulk suurem, kuid erinevus polnud siiski statistiliselt arvestatav. Õppimise ja kooli väärtusi puudutas ka hoiak kooli poolele jätute suhtes. 78% testituid peab siiski kooli poolele jättnuid «vaesteks» ja piiratud inimesteks. Vastupidist arvamust toetas ainult 8,6%. Sooliselt oli pilt erinev. Täiesti ühines negatiivse hinnanguga kooli poolele jättnutesse oluliselt rohkem tüdrukuid kui poisile ($D=15,2$; $p=0,01$). Näeme, et siin oli hoi-

HOIAKUTE PUUDUMISELE OSUTAVATE VASTUSTE JAOTUMINE SOOLISELT

Hoiak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Tüdrukud	4,7	9,0	5,0	23,0	4,0	5,3	41,3	10,0	4,0	24,7	9,7	11,0	11,3	23,0
Poisid	13,3	8,6	8,6	17,4	11,9	7,3	31,1	7,3	7,3	25,8	9,3	11,9	12,6	31,1
Hoiak	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Tüdrukud	10,3	9,7	9,7	14,3	8,7	16,0	20,0	4,0	8,7	7,0	8,3	12,3	12,3	19,3
Poisid	14,6	13,3	13,3	18,5	11,3	13,3	18,5	9,9	7,3	6,6	15,2	11,3	17,9	18,5
Hoiak	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	M	
Tüdrukud	13,7	12,0	13,0	24,0	20,7	8,3	8,3	13,0	15,7	9,7	17,3	14,3	12,92	
Poisid	17,2	16,6	17,9	30,5	19,2	10,6	15,9	9,3	18,5	8,6	25,8	14,6	14,94	

kutes teatud vastuolu. Suur hulk ei pidanud küll kooli ja õppimist endale keskseks, kuid kooli poolelijätmutesse oli hinnang negatiivne.

«Eluks kasulikku võib õppida rohkem tegetsemisest ja organisaatoritegevusest» — sellega nõustus 36,4% vastanutest, vastupidisel arvamusel oli 37,5%; 26% ei suutnud aga kindlat arvamust avaldada. Ilmseid soolisi erinevusi selles polnud.

Kokku võttes võib öelda, et meie õpilaskonna enamikku iseloomustab teatud praktilislik hoiak ja vähene orienteeritus laiadete tunnetushuvidele. See tendents ilmnes juba ka varasemates uuringutes.

Ilmnes ka huvide diferentseerumise tendents, eriti poistel, mis seisneb teatud ainete või aineühikute eelistamises teistele.

Esitatud testiandmed on võimaldanud kindlaks teha mõned iseloomulikud tendentsid eesti õpilaste hoiakutes.

Kui jälgida eraldi vastuseid «ei tea», tuleks arvata, et need väljendavad **kindla hoiaku puudumist või oma arvamuse väljakujunemafust**. On mõistefav, et õpilaselus leidub valdkondi, mille suhtes õpilastel pole kindlat seisukohta, või kus on nende õpilaste hulk küllalt suur, kellel väljakujunenud hoiak puudub. Võimalikud on veel teisedki interpretatsioonid. Testi küsimus võib tekitada teatud emotsionaalset vastuseisu, kartust näidata end ebasoodsast küljest. Sel juhul võib see vastus olla «mina-kaitse» avalduks.

Tabelist 1 on näha, kuidas jagunevad hoiakute puudumisele osutavad vastused sooliselt. Nagu nähtub tabelist 2, on mit-

mete festiküsimuste puhul alust arvata suurel hulgal õpilastel vastava hoiaku puudumist. Nii ei ole ligi 1/4 tüdrukutest kindlat hoiakut selles suhtes, kas õpetaja suudab nende raskusi märgata või mitte. Poisid ilmselt suudavad mõnel määral vähem tajuda õpetajate suhtumisi. Õpetajate suhtumiste tajumiseks on tegemist ka 7. festiküsimuses («Õpetaja ootab minult muidugi hoopis rohkem, peab mind vist lihtsalt laisaks»), mille puhul on nende tüdrukute hulk, kellel kindel hoiak puudub, eriti suur. Sama valmis- tas raskusi ka poistele, kuid väiksemal määral. Erinevus on siin tüdrukute ja poiste vahel koguni statistiliselt arvestatav ($p=0,05$).

Õpetaja suhtumise tajumist mõõtis veel ka küsimus, kus õpilane pidi ütleva oma suhtumise sellesse, kui võrd talle tundub, et õpetaja on temaga rahul. Raskustes olid siin nii tüdrukud kui ka poisid, poisid siiski statistiliselt arvestatavalt suuremal määral ($p=0,05$).

Ligi 1/4 poistest ja tüdrukutest on kindla hoiakuta küsimuses, milline on kooli asend nende väärtuste süsteemis.

Suurele hulgale poistele ja tüdrukutele tekitas raskusi kindlalt hinnata, kas organisatoriks olemine annab kasulikku eluks rohkem kui õppimine või mitte.

Muudes osades tüdrukute hoiakud olid küllaltki kujunenud, poistel leidis veel mitmeid festiküsimusi, kus võis märkida küllalt suurel hulgal kindla hoiaku puudumist. Ilmselt on meie koolikeskkond tütarlaste arengule soodsam kui poiste omale. Millised tegurid siin kaasa mõjuvad, see vajab aga spetsiaalset uurimust.

On ootuspärane, et hoiaku puudumine mõnel alal võib olla sooliselt erinev. Soost tingitult esineb teatud erinevusi suhtlemises ja nii on mõistefav, et mõnel alal kulgeb poisite hoiakute kujunemine teisiti kui tüdrukute oma. Tabelis 2 on esile toodud soolised erinevused ainult nende «ei tea»-vastuste puhul, kus erinevus oli statistiliselt arvestatav ($p=0,05$).

Tabel 2.
HOIAKUTE PUUDUMISE ERINEVUS
SOOLISELT

Hoiak Sugu	1	7	14	39
Tüdrukud	4,7	41,3	23,0	17,3
Poisid	13,3	31,1	31,1	25,8
D	8,6	10,2	8,1	8,5

Toodud tabelist nähtub, et ainult ühel juhul ületavad tüdrukud olulisel määral poisie «ei tea»-vastuste protsendi poolest. Seega võib ütelda, et poisid on õppimishoiakute kujunemise poolest mingis suhtes halvemas olukorras kui tütarlapsed. Analüüsimie neid erinevusi sisuliselt.

Nagu eespool nägime, puudus eriti suurel hulgal õpilastel kindel hoiak õpetajate ootuste suhtes. See oli ka ainuke hoiak, kus tüdrukud olid poistest oluliselt ebakindlamad. Võib oletada, et see suurem ebakindlus seletub esmajoones sellega, et tüdrukud on suhteliselt hoolsamad, õpetajad aga peavad seda normiks ja ei reageeri sellele üldse mitte, poisid aga saavad tegemata jätmiste pärast suuremal määral õpetajate reageeringute osaliseks. Nii saavad tüdrukud poiste taustal vähem hinnanguid oma hoolsuse määrale ja nende enesehinnang on selles osas puudulikult kujunenud.

Paraku ei ole segakooli mitmesuguseid kasvatuslikke efekte küllalt uuritud, kuid võib arvata, et mõnes osas mõjub segakool pidurdavalt nii poistele kui ka tüdrukutele.

Mõnede kriitiliste hoiakute aspektid on ilmselt osal poistel märksa nõrgemini välja kujunenud kui tüdrukutel. Arvamuse, et koduülesandeid antakse palju, suhtes ei suutnud statistiliselt arvestatavalt suurem hulk poisie kindlat otsust langetada. Võib seletada, et põhjused on samad, mida eespool vaatlisime. Oluliselt suuremal hulgal poistel ei

olnud kindlat hoiakut selles mõttes, kas õpilaselu võimaldab täie innuga tööd ja pühendumist oma kutsumusele või mitte. Millest selline erinevus tütarlastega võrreldes tingitud võib olla, ei ole kergelt seletatav.

Igasuguse kindla hoiaku puudumine on tagasviidav esmajoones kas vastava kogemuse puudumisele või selle vastuolulisusele. Antud juhul võivad mõjuda mõlemad tegurid. Kutsumusele pühendumise võimalusi mittediferentseeritud kool tõepoolest ei paku ja, nagu eespool nägime, on poistel palju tugevamad hoiakud diferentseeritud lähene-misele õppeainete suhtes. Samuti võib kaasa mõjuda ka see, et poisid tegelevad oma huvialadega suuremal määral väljaspool õppetööd, ja koguni väljaspool kooli. Eriti viimane asjaolu muudab ebakindlaks hindamise, kas kool pakub küllalt millessegi innuka pühendumise võimalusi.

Õpetaja hinnangu ja enesehinnangu vahekorra kohta suutsid poisid oluliselt vähem kindlat seisukohta võtta kui tüdrukud.

Äärmuslikud hinnangud, meie testi alusel 1 või 5 palli, peaksid andma tunnistust sellest, et on kujunenud kindel hoiak või arvamus vastava objekti suhtes. Kui jälgida soolisi erinevusi äärmuslike hinnangute hulgas, ilmneb, et tütarlapsed kalduvad sagedamini andma ühte või teise äärmusse kuuluvaid hinnanguid. Seega võib nende puhul rääkida üldiselt tugevamini väljakujunenud hoiakutest. Kõigist neist juhtudest, kus on tüdrukute ja poiste vahel olulised erinevused hinnangus «see on täiesti nii», oli 75% juhtudes tüdrukud need, kes toetasid suuremal määral äärmuslikku hinnangut, hinnangust «see ei pea üldse paika» oli 66,7% juhtudel tüdrukud selle hinnangu andjad.

Toodud artikkel annab mõningase pildi meie vabariigi abiturientide õppimishoiakutest. Need andmed võivad olla mõningaseks ergutuseks, et uurida edasi seda huvitavat valdkonda.

Kirjandus

1. NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määruse «Noorte üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimise ja üldharidusliku kooli edasiarendamise kohta» täitmise käigust ja koolide materiaalse õppebaasi tugevdamisest vabariigi. (Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja Arnold Greeni ettekandest). «Nõukogude Kool» 1973, nr. 7.

2. V. Ennulo, 8. klasside õpilaste koolisse suhtumine. «Nõukogude pedagoogika ja kool» IX, Tartu, 1972.
3. H. Laht, Õpetaja ja õpilaste vahelistest suhetest. — «Nõukogude pedagoogika ja kool» III, Tartu, 1969.
4. H. Laht, Klassijuhataja 5. klasside õpilaste hinnangus. «Nõukogude pedagoogika ja kool» IX, Tartu, 1972.
5. F. Loman, Ülekasvanute asendist klassikollektiivis. — «Nõukogude pedagoogika ja kool» II, Tartu, 1966.
6. V. Rea, Katse välja selgitada õpilaste ja õpetajate vaheliste konfliktide algpõhjusi. — «Nõukogude pedagoogika ja kool» III, Tartu, 1969.
7. V. Ruus, Sõna «kool» tähendusest õpilaste tähendussüsteemis. — «Nõukogude Kool» 1970, nr. 12.
8. E. Varper, Kodumiljöö mõju õpilaste õrpeedukusele. Kand. diss. Tartu, 1972.
9. Л. Божович. Психология личности. М., 1968.
10. Ш. Надирашвили. Понятие установки в общей и социальной психологии. Тбилиси, 1974.

SOOLISTEST JA VANUSELISTEST ISEÄRASUSTEST ÕPPIMIS- HOIAKUTE STRUKTUURIS

VILVE RAUDIK

Õpilaste õppimishoiakute uurimine Eesti NSV-s (vt. «Nõukogude Kooli» käesolevas numbris avaldatud U. Kala ja H. Liimetsa, M. Suuderit artiklid) tõstas hoiakute mõõtmise testi täiustamise ning hoiakute struktuuri iseärasuste selgitamise vajaduse erinevates soo- ja vanusegruppides. Käesolev artikkel pakubki andmeid, mis on saadud õppimishoiakute täiustatud testiga. Aluseks on olnud U. Kala ja H. Liimetsa väljatöötatud test. Uue testivariandi väljatöötamisel lähtusime mõnedest täiendavatest eeldustest, mida eelmises variandis küllalt silmas ei peetud. Nimelt arvestati seoseid hoiaku ja motiivi vahel.

Hoiaku ja motiivi seose määratlemisel lähtume K. Obuchowski (1, lk. 47—60) kontseptsioonist motiivide välistamise printsiibi kohta. Nimetatud kontseptsiooni põhjal võib indiviid aktsepteerida ainult teatud motiive, selliseid, mis pole vastuolus tema hoiakutega ning ei kutsu temas esile sisemist konflikti (loomulikult ei tohi arvata seda, et motiividel on alati ainult kaitsefunktsioon ja et inimene sugugi ei saa valida tegelikkusele vastavat motiivi). Võib eeldada, et hoiakud välistavad automaatselt

kõik motiivid, mis on vastuolus kas või ühe hoiakuga või paljudega neist, jättes alles ainult motiivid, mis on «lubatavad» isiksuse hoiakute kogumi vaatekohast. See mehhanism ongi «motiivide välistamise mehhanism». Seega võib motiivi lugeda kompromissiks isiksuse hoiakute vahel. Motiivide välistamise käik sõltub suurel määral isiksuse hoiakute kooskõlastusest mingi situatsiooni puhul.

Kuna on teada, et õpilasaroll moodustab õpilaste kesksete sotsiaalsete hoiakute, väärtuste sisu (s. o. kõige rohkem määravad õpilased oma «mina» õpilasarolli abil) (5; 6), siis kuuluvad õppimishoiakud tähtsate sotsiaalsete hoiakute hulka.

Loeme õppimishoiakuid ja õppimismotiive erinevaks selles, et viimased on vähem püsivad kui hoiakud, need on otseselt määratud eesmärgi olemasoluga ning neil on kitsam hinnanguline alus kui hoiakutel.

Õppimishoiak on valmisolek mingi (õppimis)motiivi tekkimiseks sõltuvalt sellest, kuidas on õpilase «mina» jaoks hinnatud üks või teine õppimisega seotud objekt kui väärtus. Seega lähtume ka siin eespool kirjeldatud nn. motiivide välistamise printsiibist. **Mingisugune hoiak mingisuguse õppimisega seotud aspekti suhtes viib vastava motiivi (mis pole hoiakuga vastuolus) tekkimise läbi mingisugusele kindlale käitumiskäitele.**

Sotsiaalsete hoiakute mõõtmisel on kõige rohkem levinud meetodid, kus inimene peab avaldama arvamust teatud idee, isiku või eseme kohta, kas see on hea või halb, kas sellega saab nõustuda või mitte, on ta vastuvõetav või mitte. Kirjeldatud juhul on tegemist nn. arvamuste mõõtmisega. Metoodika nõuab katseisiku arvamuse väljendamist mingi väite suhtes positiivsete või negatiivsete astmetena. Nõustumist või mittenõustumist teatud otsustusega vaadeldakse sel juhul kui hoiaku väljendust. Kuigi sellist lähenemist on paljud autorid kritiseerinud ja ühekülgseks pidanud (etteheited pole sugugi õigustamatud — kõikide küsimustike ja intervjuude põhiline nõrkus on selles, et mõõtmisprotseduur tekitab subjektiivselt teadmise testimisest, s. o. mõõtmistehnika on reaktiivne, katseisik võib teadlikult oma vastuseid muuta), on nn. arvamuste mõõtmise metoodikal ka mitmeid praktilisi eeli-

seid. Eeliste hulka kuulub eelkõige mõõtmiste lihtsus ja ulatusliku korraldamise võimalikkus (koolipsühholoogias peab test aga ka sellistele omadustele ilmingimata vastama). Teiseks eeliseks on interpreteerimise suhteline lihtsus (võrreldes näiteks hoiakute tundmaõppimisega välise käitumise jälgimise kaudu).

Testi konstrueerimiseks fikseeriti eelnevalt 15 erinevat õppimise aspekti, mis võisid olla hoiakute objektiks. Nende objektide suhtes leiti õpilaste kirjanditest ja ka õpilasi tundvate isikute väljendustest 108 väidet (arvamust), mille hindamine 5-pallilise skaala alusel pidi võimaldama esile tuua oma hoiakut õppimisega seotud aspekti suhtes. Need oletuslikud faktorid olid järgmised.

1. faktor: kriitiline hoiak, õpetamise sisu ja õppeprotsessi suhtes.
2. faktor: hoiak iseseisvusele õppimises. Sõna **iseseisvus** on siin mõnes mõttes negatiivse alatooniga, sest ta väljendab iseseisvust, mis pole kooliskäimise jaoks soovivate tagajärgedega.

Õpilane, kellel nimetatud hoiak on tugev, arvab, et ta võib õppida koolis aineid oma äranägemise järgi vastavalt sellele, mis tema enda arvates talle kasulik on, arvab ka, et hinded on igapäevase isikliku asi, samuti see, kui palju õppida ja millega rahulduda.

3. faktor: hoiak ükskõiksusele õppimise, koolis toimuva suhtes.

Mõnes mõttes täiendab see faktor eelmist (iseseisvus). Siin lisandub aga ka ükskõiksus situatiivsete asjaolude suhtes (õpilane võib rahulikult tegelda muuga, teades, et tal on õppimata).

4. faktor: teadmishimu.

Tugeva hoiaku puhul selles faktoris on tegemist ka sügavama eesmärgi tunnetamisega.

5. faktor: hoiak kollektiivi huvide arvestamisele.

Tegemist on hoiakuga, mis loeb klassi huvide tähtsamaks isiklikest huvidest, hindab allumist klassi üldisele arvamusele kõrgemalt oma isikliku (kas või vastupidise) arvamuse juurde jäämisest.

6. faktor: hoiak kriitilisele enesehindamisele mitmesugustes kooliolukordades. Mõnes mõttes on tegemist 1. faktorile (krii-

tiline hoiak) vastupidisega. Õpilane, kellel kriitiline enesehinnang on kõrge, näeb vigade põhjusi (koolis on liiga palju õppida jne.) mitte ainult endast väljaspool, vaid oskab neid näha ka iseendas, üldse õpilastes (mitte õpetajates, koolikorralduses jne.).

7. faktor: hoiak laiaadele tunnetushuvi-dele, praktitsismi-vaenulikkus.

Õpilast, kellel see hoiak on kõrge, huvitavad kõikkvõimalikud probleemid, mis võivad täiesti elukauged, isegi absurdsed olla, õpilane hindab ka iseseisva töö osa ainetes huvitavamaks muutmisel. Mõnes mõttes täiendab teadmishimu faktorit.

8. faktor: hoiak kooliskäimisele kui kohustusele.

Antud juhul pole tegemist mitte niivõrd ebaseadmisega, pealesunnitud kohustuse mõistega, vaid sellise kohustusega, mis tuleb küll täita, kuid millele erilist energiat ei kulutata, vaid millest lihtsalt «üle minnakse» veendumuses, et küllap kõik kuidagi laheneb.

Õpilane, kellel selline hoiak on kõrge, tegeleb rohkem muuga (sport, sõbrad, huvialad), õppimine pole talle peatähtis.

9. faktor: kontaktivõimaluse eitamine õpilase ja õpetaja vahel.

Õpilase arvates ei ole võimalik õpilaste ja õpetajate vaheline teineteisemõistmine. Selles hoiakus sisalduvad ka mõningad pessimismi elemendid — õpilase arvates on õpetajal temast juba arvamus olemas, mida niikuinii muuta ei saa.

10. faktor: hoiak õpetaja positiivsele suhtumisele.

Õpilane on orienteeritud sellele, et end õpetajale võimalikult heast küljest näidata, õpetaja arvamus temast on õpilasele tähtis.

11. faktor: hoiak klassikaaslaste positiivsele suhtumisele.

Õpilane, kellel nimetatud hoiak on kõrge, püüab saavutada klassikaaslaste head suhtumist heade õppimistulemuste kaudu.

12. faktor: hoiak klassikaaslaste positiivsele suhtumisele.

Parem suhtumine püütakse saavutada pedagoogiliselt mitte heaks kiidetud tegevuste kaudu — püütakse näida mitte «tuupijana» jms.

13. faktor: hoiak vanemate positiivsele suhtumisele.

Õpilane ei taha vanematele oma õppetööga ebaseadmisega valmistada.

14. faktor: hoiak käegälõõmisele, loobumisele (pessimism).

Õpilane on lootusetu oma ettevõtmiste suhtes, sest midagi pole neist kunagi välja tulnud; ta ei püüagi rohkem pingutada ja paremaid tulemusi saavutada.

Mõnes mõttes on sel juhul tegemist oma jõuetuse tunnistamisega.

15. faktor: hoiak tunnustuse saavutamisele klassis.

Õpilane tahab end tunda võrdsena teiste hulgas, mitte mingil juhul neist halvemana.

4. ja 7. faktor on ligikaudu sarnased M. Jakobsoni (2) 3. õppimismotivatsiooni tüübiga — motiivid, mis sisalduvad õppeprotsessis endas; siia kuulub püüd aina uut tunnetada, meeldiv on teadmiste omandamise protsess.

15. faktor võiks mõnes mõttes kuuluda Jakobsoni motiivide 2. tüübi 2. alaliiki — positiivne motivatsioon, mis on seotud kitsalt isiklike motiividega (võimalus saavutada teatud seisund ümbritsevate silmis).

Osa faktoreid (hoiakute tüüpe) pole aga mitte kuidagi võimalik lähendada mingisugusele motivatsioonikategooriale — näiteks ükskõiksus õppimise suhtes. Õppimise motiiv on see, mis last reaalselt virgutab õppima (4). Ükskõiksus ilmselt ei saa õppima virgutada, kuigi see kahtlemata viib teatud käitumistüübile koolis. Õppimisesse võib suhtuda ka nii, et miski ei virguta õppima.

Samuti ei saa näiteks 5. faktori (hoiak kollektiivi huvide arvestamisele) kohta öelda, et see ilmtingimata õppima virgutab.

Seega on meie töö uurimisvaldkond ilmselt laiem kui traditsioonilistes õppimismotivatsiooni-alastes uurimustes.

Eelkatses hindasid katseisikud 108 väidet. Leiti kõigile väidetele antud hinnangute vahelised korrelatsioonid. Lähtudes kõrgetest korrelatsioonidest, valiti välja 40 väidet, mis moodustasid lõpliku testi. Saadud test tehti Tartu 7. keskkooli 8. ja 10. klassides 1973/74. õ.-a. Uuriti üldse 177 õpilase hoiakuid, neist oli tüdrukuid 99, poisse 78.

Kuna me juba faktorite kirjeldusest nägime, et tegemist pole ilmselt üksikest välistavate faktoritega, siis oletame, et need ühinevad omavahel mingitesse suurematesse

faktoritest: kriitiline hoiak õpetamise sisu ja õppeprotsessi suhtes, hoiak iseseisvusele õppimises, hoiak ükskõiksusele õppimise, koolis toimuva suhtes, hoiak kooliskäimisele kui kohustusele, kontaktivõimaluse eitamine õpilase ja õpetaja vahel. Nagu juba öeldud, on need faktorid negatiivses korrelatsioonis teadmishimu-tunnetushuvidega, samuti hoiakuga kriitilisele enesehindamisele mitmesugustes kooliolukordades. Hoiakuga käegaloomisele esinevad nõrgad positiivsed seosed.

Käesoleva grupi ja esimesena kirjeldatud grupi (orienteeritus positiivsele suhtumisele) vahel aga rangelt kindlaid tendentse pole. Hoiak iseseisvusele ja hoiak ükskõiksusele on negatiivses korrelatsioonis hoiakuga õpetajate positiivsele suhtumisele, kaaslaste positiivsele suhtumisele ning hoiakuga tunnustuse saavutamisele klassis, mis on omakorda positiivselt seostunud kooliskäimise kohustusega.

Hoiak kollektiivi huvide arvestamisele ei kuulu kokku ühegi teise faktoriga, vaid asetseb täiesti omaette ja tal on järgmised seosed: negatiivne seos ükskõiksusega. positiivsed seosed teadmishimu ja kriitilise enesehindamisega ning veidi nõrgemalt kaaslaste positiivse suhtumise ja tunnustuse saavutamise vajadusega.

Selgunud tendentsidest saab teha küllaltki huvitavaid järeldusi.

Kriitiline hoiak õpetamise sisu ja õppeprotsessi suhtes kuulub koolisse suhtumise kõige negatiivsema grupi koosseisu. Ühelt poolt võib muidugi öelda, et õpilane, kes näeb koolis mitmesuguseid puudusi (õppida antakse nii palju, et sellega ka kõige parema tahtmise juures alati toime ei tule; koolis õpetatakse liiga palju mittevajalikku jms.), lisaks veel kontaktivõimaluse eitamine õpilase ja õpetaja vahel, ei tunne kooli vastu mingisugust erilist huvi, on nagu «koolist üle», s. o. ükskõikne kooli suhtes. Teisest küljest aga — antud töö autor kaldub toetama just seda seisukohta — tundub, et õpilastel, kes on ükskõiksed õppimise ja koolis toimuva suhtes, kes tegelevad pigem muuga kui koolitööga, esineb kriitiline hoiak rohkem eneseõigustusena (see võib olla ka alateadlik), oma suhtumise põhjendusena. (On ju eluliselt tuntud tõsiasi, et kõige kriitilisemad on just kõrval-

seisjad.) Seda seisukohta näib toetavat ka fakt, et kriitiline hoiak on suhteliselt küllaltki arvestatav negatiivses korrelatsioonis teadmishimuga, samuti hoiakuga laia-tele tunnetushuvidele.

Kahjuks pole meil õigust faktorite omavahelistest põhjuslikest seostest rääkides minna esialgu kaugemale hüpoteetilisest tasemest, teaduslikult korrektne interpretatsioon nõuaks edaspidiseid uuringuid.

Poiste ja tüdrukute hoiakud erinevad statistiliselt oluliselt viiel juhul.

Hoiak ükskõiksusele õppimise, koolis toimuva suhtes on poistel oluliselt suurem ($p = 0,01$). Ükskõiksusega seoses olev hoiak kooliskäimisele kui kohustusele samuti ($p = 0,05$). Vastandpooluseks olev teadmishimu ja tunnetushuvid on aga tüdrukutel märkimisväärselt kõrgemad.

Tundub, et tüdrukud on kohusetundlikumad ning seetõttu ei saa nad väita, et nende süda ei kripelda midagi muud tehes, kui on õppimata, et neil on ükskõik, missugused hinded nad saavad, peaasi, et kuidagi toime tuleb jne. (analoogilised väited määravadki ükskõiksuse-kohustuse faktoritegrupi sisu). Samas on ka ootuspärane, et vastandfaktorid teadmishimu-tunnetushuvid tüdrukutel palju kõrgemad on — nende faktorite sisu mõõdab teadmishimu-tunnetushuve eelkõige (kuigi mitte ainult) koolitöös. Poistel võivad need olla suunatud ka välja-poolle kooli (seda enam, et vastuste põhjal tegelevad poisid pigem oma huvialadega jms. kui õppimisega). Teine tähtis põhjus on ilmselt ka see, et poistel on vastuste haju-vus suurem, s. o. mõnel poisil võivad teadmishimu-tunnetushuvid olla vägagi kõrged, paljudel aga, vastupidi, madalad, mis üldise keskmise alla viib. Võib oletada, et tüdrukute enamik on selles mõttes homogeensem kui poiste oma.

Siinjuures peab aga märkima, et kriitiline hoiak õpetamise sisu ja õppeprotsessi suhtes, mis teatud mõttes, nagu eelnevalt nägime, kuulub kokku hoiakuga kooliskäimisele kui kohustusele, hoiakuga ükskõiksusele, on tüdrukutel siiski veidi suurem kui poistel, samuti kontaktivõimaluse eitamine õpilase ja õpetaja vahel. Võib-olla on siingi põhjuseks seesama poiste oluliselt suurem ükskõiksus, mis viib neid niivõrd koolist eemale, et neid kõik koolis toimuv palju vähem puudutab

kui tüdrukuid. Ilmselt tegelevad nad ka mõtetes kooliasjadega vähem kui tüdrukud.

Kollektiivi huvide arvestamises on tüdrukute keskmine kõrgem. Ilmselt on siingi mõningaseks põhjuseks eespool seletatu — poisid on suunatud rohkem koolist eemale.

Ka õpetaja positiivsele suhtumisele on poisid orienteeritud vähem kui tüdrukud, kuigi erinevus on suhteliselt väike.

Hoiak kriitilisele enesehindamisele mitmesugustes kooliolukordades on tüdrukutel oluliselt suurem kui poistel ($p=0,05$). Tendents pole ootuspärane, kuna tüdrukutel ilmneb suurem kriitiline hoiak kui poistel (faktorid aga on negatiivses seoses), on ootuspärane aga selles mõttes, et hoiak tunnetushuvidele, teadmishimule on tüdrukutel suurem.

Kui vaadelda soolisi erinevusi veidi detailsemalt — eraldi 8. ja 11. klassis, ilmneb, et erinevused on samasuunalised eelnevalt käsitletud sooliste erinevustega kogu kontingendi ulatuses, kuid 11. klassis on need erinevused palju väiksemad kui 8. klassis, ühelgi juhul ei saavuta need statistilise olulisuse piiri. Seega on üldiste sooliste erinevuste põhiliseks allikaks poiste ja tüdrukute erinevused 8. klassis.

Kriitilises hoiakus õpetamise sisu ja õppeprotsessi suhtes erinevad 8. ja 11. klassid vägagi oluliselt — 11. klassis on see palju suurem. Klassidevahelised erinevused pole siin olulised, järelikult on tegemist selge tendentsiga. Tegemist võib olla huvide selgema väljakujunemisega 11. klassis (ja selgemate edasiõppimiskavatsustega), mille taustal palju sellist, mida koolis iga päev õppida tuleb, tööpoolest ebavajalikuna võib tunduda. 8. klass teab kahtlemata vähem (mõtleb sellest vähem), milline aine elus või edasiõppimisel kasulik võib olla, milline mitte. Nad on lihtsalt harjunud sellega, et igasuguseid aineid tuleb õppida, neil ei ole vabanemine sellest nii ukse ees kui abiturientidel.

2. ja 3. faktori puhul (hoiak iseseisvusele õppimises ning hoiak ükskõiksusele kooli, õppimise suhtes) olulisi erinevusi ei ole.

Teadmishimu on 11. klassil märkimisväärselt ($p=0,01$) suurem kui 8. klassil. Tunnetushuvid on samuti 11. klassis kõrgemad, kuigi erinevus siin pole oluliselt suur.

Kollektiivi huvide arvestamises märkimisväärselt vahet pole, vaid veidi on nimetatud näitaja 8. klassis kõrgem.

Hoiak kriitilisele enesehindamisele mitmesugustes kooliolukordades — vahe on väga oluline, 8. klassil on keskmine märkimisväärselt kõrgem. Võimalik, et 11. klassid on üldse enesekindlamad. Tegemist võib olla ka 11. klasside suurema n.-õ. protestivaimuga, isiksuseks kujunemise protsessiga, kus koolile ja õpetajaskonnale end mõnikord teravalt vastu seatakse.

Hoiak kooliskäimisele kui kohustusele on 8. klassis märkimisväärselt kõrgem. See on ka arusaadav, sest tegemist on mõnes mõttes teadmishimu vastandfaktoriga, mentaliteediga «küllap koolis ikka kuidagi läbi saab, ega liigsel pingutamisel pole mõtet».

8. klassid on oluliselt rohkem orienteeritud positiivsele suhtumisele, tunnustuse saavutamisele kui 11. klassid.

Hoiak käegaloomisele, loobumisele, enesesse usu kaotamine on 8. klassides väga oluliselt suurem.

8. klasside hoiakute struktuuri «tipud» (kõige kõrgemad keskmised) on hoiak kollektiivi huvide arvestamisele, kriitiline enesehinnang mitmesugustes kooliolukordades ning hoiak tunnustuse saavutamisele klassis. 11. klassis — kriitiline hoiak õpetamise sisu ja õppeprotsessi suhtes, teadmishimu, kollektiivi huvide arvestamine.

Faktorite ühenduses 1., 1-a, 1-b (joonis 1) on 8. klassil märkimisväärselt kõrgemad näitajad. 2. grupis on 11. klassi näitajad kõrgemad.

Vaadeldes vanuselisi erinevusi sugude kaupa, näeme, et erinevused on üsnagi suured.

Kriitilises hoiakus õpetamise sisu ja õppeprotsessi suhtes erinevad väga märkimisväärselt just tüdrukud. Teadmishimu on kõrgem 11. klassi tüdrukutel, ka tunnetushuvid, kuigi viimase puhul on erinevus väga väike. Hoiakus kriitilisele enesehindamisele mitmesugustes kooliolukordades on kõrgem keskmine 8. klassi tüdrukutel. Kuna 8. ja 11. klassi poiste vahe nimetatud faktoris on väiksem, siis tuleneb sinne erinevus 8. ja 11. klasside vahel eelkõige just tüdrukute arvult.

Hoiak klassikaaslaste positiivsele suhtumisele (mõlemad variandid) — 8. klassi tüdrukute keskmine on oluliselt kõrgem. Ka käegälöömine, lootusetus, usu kaotamine oma võimetesse on 8. klassi tüdrukutel suurem, samuti hoiak tunnustuse saavutamisele klassis.

Poiste puhul on oluline erinevus teadmishimu, mis 11. klassides on kõrgem. See tulemus on ka ootuspärane juba sellepärast, et 11. klassis (üldse keskkoolis) on poisse tavaliselt protsentuaalselt vähem kui tüdrukuid, alles on jäänud rohkem õppimisesse positiivselt häälestatud poisid. Ka tunnetushuvid on 11. klassis poistel oluliselt kõrgemad. Kooliskäimine vaid kohustusest — märkimisväärselt 11. klassi poistel madalam. Samas aga iseseisvus õppimises on neil veidi suuremgi.

Hoiak klassikaaslaste positiivsele suhtumisele (mõlemad variandid) on 8. klassi poistel oluliselt suurem, samuti hoiak vanemate positiivsele suhtumisele. Ka pessimism, hoiak käegälöömisele ning tunnustuse saavutamise vajadus klassis on 8. klassi poistel märkimisväärselt kõrgem.

Seega tundub, et 11. klassi poisid on rohkem välja kujunenud, enesekindlamad, sõltumatamad, teadmishimu-tunnetushuvid on neil kõrgemad.

Tehes kokkuvõtet soolistest ja vanuselistest iseärasustest, ütleme veel kord, et meie uurimuses osutusid **vanuselised iseärasused olulisemateks kui soolised**. Sooliste erinevuste allikaks on põhiliselt 8. klass, seega viide jällegi sellele, et erinevusi määrab rohkem vanus (klass). 11. klass on homogeensem, erinevused on siin ilmselt rohkem nivelleerunud ning tendentsid selgemalt väljendunud.

Et saada aga vanuselistest erinevustest selget pilti, on otstarbekas 8. ja 11. klasse võrrelda sugude lõikes. Nagu nägime, on 8. ja 11. klassi tüdrukute erinevused teistes faktorites kui 8. ja 11. klasside poiste erinevused. Seega avaldab vanus (klass) oma mõju sugude lõikes erinevalt.

Üksikult vaadatuna võivad õpilaste hoiakute struktuurid olla küllaltki erinevad. Siiski võime aga oletada, et hoiakustruktuuride alusel on võimalik jaotada õpilased teatud tüüpidesse, mille lähem kirjeldamine jäägu edaspidiseks ülesandeks.

Kirjandus

1. К. Обуховский. Психология влечений человека. Москва, изд-во «Прогресс», 1972.
2. М. Якобсон. Мотивация в учебной деятельности. Психологические проблемы мотивации поведения человека. Москва, изд-во «Просвещение», 1969.
3. B. E. Collins, The Concept and Measurement of Attitudes. «Social Psychology». Addison-Wesley Publishing Company London, Don Mills Ontario. 1970.
4. L. Kukk, Õpilaste motiivid keskkooli vanemates klassides. Diplomitöö, Tartu, 1972.
5. V. Ruus, Katsealuste IX klasside õpilaste sotsiaalsete hoiakute iseloomustus internatsionalistliku kasvatusel võimaluste seisukohalt. Internatsionalistlikust kasvatusel ainetunnis, käsikiri. Tallinn, 1973.
6. J. Veimer, Õpilaste väärtusorientatsioonide uurimise tähtsusest. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 10.

LIIDER KOOLIKLASSIS

MARE SUUDER

PROBLEEM

Õpilased erinevad üksteisest oma asendilt ja mõjult kaasõpilastele. Juba 20-ndatel aastatel püüti õpilasi tüpiseerida mõju ja asendi järgi. Esimesena tegi seda K. Reininger (4, lk. 26 ja 27). Tema jaotas õpilased klassile positiivselt mõjuvateks ja klassile negatiivselt mõjuvateks. Esimeste hulka kuuluvad juht, tooniandja, armastatu, võimu omaja, sotsiaalne abistaja. Teises grupis on korra-rikkuja, vaidleja, riukukk, intrigant, egoist.

M. Koskenniemi (1, lk. 97 ja 98) jaotab klassi kolmeks: juhid, kaasaminejad, kõrvalseisjad.

A. Makarenko (9, lk. 136 jj.) jaotab klassi aktivistideks, passiivseteks ja «sooks» (kõrvalseisjateks).

Õpilaste tüüpe jaotatakse veel lähtuvalt staatusest interpersonaalsetes suhetes. J. L. Moreno (3, lk. 382) on õpilasi staatuse järgi liigitanud järgmiselt: sotsiomeetriline juht, staar, isoleeritu. Sotsiomeetriline juht võib olla populaarne, võimukas ja isoleeritud.

Populaarne sotsiomeetriline juht on saanud oodatust rohkem valikuid (sotsiomeetrilise testi kõikide kriteeriumide alusel). Tema valijad on temast madalama staatusega. (Sotsiomeetriline staatus annab edasi seda, kui sageli on üks indiviid teiste poolt eelistatud mitmesugustes tegevustes.)

Võimukas juht saab loodetavast vähem valikuid, kuid tema valijad on kõrge sotsiomeetrilise staatusega (valijateks on populaarsed juhid ise).

Isoleeritud juht saab oodatust vähem valikuid. Sageli ainult ühe, kuid see on võimukalt juhilt (troonialune võim).

Staariks nimetab Moreno seda, kes ühe teatud kriteeriumi põhjal saab rohkem valikuid.

Liidrite tüüpe kooliklassis on käsitletud veel L. Umanski (10): liider-organisaator, liider-initsiaator, liider-erudiit, emotsionaalne liider. Siinjuures tekib aga küsimus, kas kõigil neil juhtudel on ikka tegemist liidriks olemisega selle sõna otseses mõttes. Liidrit-initsiaatorit on mainitud kui grupi liiget, kes teeb ettepanekuid, esitab ideid. Ilmselt kuuluvad siia õpilased, kes saavad rohkem valikuid loovuse kriteeriumis. Liider-erudiit aga paistab silma suuremate teadmiste, informeeritusega; emotsionaalne liider mõjub oluliselt grupi meeleolule (näiteks toetab mažoorset tooni grupis). Käesoleva töö autori arvates oleks õigem pidada neid õpilasi eelistatuteks või staarideks, nagu seda on teinud M. Puusaar (5). Selgelt juhivalikuga on tegemist vaid liider-organisaatori puhul, kus kajastuvad eelkõige liidri organisaa-tori- ja juhivõimed, kuid ka suhtlemis- oskus ja teadmised.

Käesoleva töö eesmärgiks oligi välja tuua liider-organisaatorit iseloomustavaid jooni, eeldades nende puhul suuremat ühiskondlikku aktiivsust, laiemat silmaringi ja mitmekesisemaid teadmisi, mis on liidriks olemisel hädavajalikud. Klassi tegevust suunab klassijuhataja sageli mitte vahetult, vaid liidrite, aktivistide kaudu. Klassijuhataja tegevus saab olla edukam, kui ta tunneb paremini neid, kellele ta oma tegevuses toetub.

TULEMUSED

Katseandmete läbitöötamisel saadud tulemusi käsitleme kahes osas. Esmalt analüüsime liidri asendit klassis sotsiomeetriliste kriteeriumide alusel (töö- ja õpingukaaslase ning televisiooni võistkonda kaaslase valik, saladusse pühendamine ja sünnipäevale kutsumine, loovate õpilaste valik), vaatleme nende ringide tööst osavõttu, vaba aja harrastusi, suhtumist oma klassikollektiivisse, spordisaavutusi, ning võrdleme liidrite tulemusi teiste õpilaste omadega. Teises osas anname ülevaate liidrite õppimishoiakutest, võrreldes teiste õpilaste omadega.

Üheks klassi sotsiomeetrilisi liidreid iseloomustavaks näitajaks on see, et nii töö-, õpingu- ja sünnipäevakaaslase valikul kui ka saladusse pühendamisel said nad keskmiselt rohkem positiivseid valikuid, kui nad ise andsid. Töö- ja õpingukaaslase valikul aga andsid liidrid keskmiselt rohkem negatiivseid valikuid, kui ise said; sünnipäevakaaslasena ja saladusse pühendatuna aga on saadud negatiivsete valikute arv keskmiselt suurem kui antud valikute arv. Teistega võrreldes on liidritel saadud positiivsete valikute arv kõigis võrreldavates kriteeriumides keskmiselt suurem. Hoopis vastupidine tendents ilmneb võrdlusgrupis. Nemad andsid kõigis eespool loetletud kriteeriumides keskmiselt rohkem positiivseid valikuid, kui nad ise said; töö-, õpingu- ja sünnipäevakaaslasena said aga keskmiselt rohkem negatiivseid valikuid, kui nad ise andsid. Negatiivsetes valikutes on erandiks saladusse pühendamise kriteerium, kus antud negatiivsete valikute arv on keskmiselt suurem saadust.

Õpingukaaslase valikul töid võrdlusgruppi esindanud õpilased statistiliselt arvestataval määral rohkem esile selliseid põhjendusi, nagu «aitab keerulist ülesannet lahendada», «teab rohkem kui Sina». See selgitab meile, miks liidrid on eelistatud õpingukaaslasteks. Suuremad teadmised ja oskused ning abival-

UURIMISMETOODIKA

Käesolevaks tööks koguti andmeid fikseerimata valikute arvuga vertikaalse sotsiomeetrilise testi abil, mille tegi TRÜ pedagoogikakateeder Tallinna, Tartu, Pärnu, Elva ja Palamuse koolides.

Et liidrite iseärasusi pole võimalik analüüsida, ilma et neid võrreldaks mitmeliidritega, moodustati liidritegrupiga arvult võrdne võrdlusgrupp. Sinna kuulusid õpilased, kes liidrivaliku kriteeriumis (ekskursioonijuhil valimine) ei saanud kaaslastelt ühtegi valikut. Silmas peeti ka seda, et klassis oleks võrdlusgrupist sama arv õpilasi, kui oli valitud liidrigruppi, ja et poiste ja tüdrukute arv langeks kokku liidritegrupiga.

Andmeid hangiti kõigi uuritavate kohta ka teiste sotsiomeetriliste kriteeriumide alusel: õpingu- ja töökaaslase valimine, sünnipäevale kutsumine, viktoriinivõistkonda valimine, saladuse usaldamine, loovate kaaslaste valimine.

Ankeedi abil hangiti andmed ringide tööst osavõtu, vaba aja harrastuste, õpilaste suhtumise kohta oma klassikollektiivisse jm.

Ankeedi ja sotsiomeetrilise testi kõrval mõndeti veel uuritavate hoiakuid õppimise ja õpingutega seotud objektide suhtes. Selleks kasutati hoiakutesti, mille on välja töötanud U. Kala ja H. Liimets (vt. U. Kala ja H. Liimetsa artikkel «Nõukogude Kooli» käesolevas numbris).

midus annavad tõuke nende valimiseks. Liidrid ise on õpingukaaslaste valikut põhjendanud kõige enam väidetega «õppimises olene enam-vähem ühel tasemel», «suhtub töösse täie tõsidusega», «saame omavahel vaieldada ja arutada ülesande üle». Need põhjused on liidrid ise üles loetlenud muude põhjuste hulgas. Ka siin on statistiliselt arvestatav vahe liidrite ja võrdlusgrupi vahel. Liidrid esitavad tunduvalt rohkem omapoolseid põhjendusi, leidmata sobivat ülesloetute hulgast. Võib arvata, et seepärast annavadki liidrid nimetatud kriteeriumis vähem valikuid, kui ise saavad, et nad pole enamuses mitte abivajajad, vaid eelistavad enam-vähem võrdset partnerit.

Sünnipäevakaaslaste valikul on statistiliselt arvestatavad erinevused järgmistel põhjenduste vahel: liidrid eelistavad oma sünnipäevakaaslaste hulgas rohkem tagasihoidlikke õpilasi. See võib olla seotud liidri omapäraga ise seltskonnas silma paista. Samuti eelistatakse rohkem neid, kellega on ühised huvid. Teised õpilased eelistavad aga rohkem neid kutsuda, kes on lõbusad ja jutukad ning teavad rääkida igasugustest huvitavatest asjadest (diferentsid pole küll statistiliselt arvestatavad). Miks siis kutsutakse liidreid keskmiselt rohkem sünnipäevale? Olles ühes klassis, teatakse tavaliselt hästi teiste õpilaste võimeid, teadmisi ja oskusi. Omades suuremat suhtlemispaigast (viktoriinivõistkonna liikmena esindatakse sageli tervet kooli) ja võttes aktiivsemalt osa klassivälisest tööst, vastavad liidrid suuremal määral just neile omadustele, mida eelistatakse. Töökaaslaste valiku puhul nõustub töö autor M. Pusaare (5) väitega, et eelistatakse just mitte kõige töökamaid, vaid neid, kellega saab ka huvitavalt vestelda.

Et õpilane on ühel ja samal ajal mitme sotsiaalse grupi liige, on arusaadav, et kõige lähedasemad suhted ei pea tal alati olema klassikaaslastega. Klassis võivad õpilased olla üksteisele headeks kaaslasteks, mitte aga ilmtingimata headeks sõpradeks. Arvatavasti seletab see antavate ja saadavate valikute madalat protsenti saladusse pühendamisel.

Kuigi arvatakse, et viktoriinivõistkonna komplekteerimisel ei ole õppimisel olulist tähtsust, vaid see seostub rohkem huvialaringide tööst osavõtuga (5), on meie katses need kokku langenud. Liidrid on eelistatumad õpingukaaslasted (mis lubab oletada nende keskmiselt kõrgemat õppeedukust) ja võtavad ka palju aktiivsemalt osa ringide tööst. Teistega võrreldes on liidritel keskmiselt suurem valikute arv ka viktoriinivõistkonna kriteeriumis. Märkimist väärib väga suur erinevus. Liidrite keskmisele valikute arvule, mis oli 32,03, said võrdlusgrupi liikmed vaid 3,21.

Vaatame, kui võrd võib selline tulemus olla seostatav ringide tööst osavõtu ja vaba aja harrastustega.

Kui inimesel on mingi huviala või harrastus, võib arvata, et sellega tegelemine toob kaasa ka teadmisi vastavalt huvialalt. Tulemuste töötlemisel selgus, et liidritegrupist ei võta ühegi ringi tööst osa 15,4%, samal ajal oli võrdlusgrupis see protsent 43,07. Mõlema grupi puhul olid esikohal spordi- ja muusikaringid (liidritel oli nende ringide tööst osavõtmise protsent vastavalt 52,31 ja 30,46, võrdlusgrupil 23,08 ja 21,46). Teiste ringide tööst võtsid osa vaid mõned õpilased, kusjuures liidrite ringide nimistus oli 27, teistel 13 ringi. Liidritel olid ära toodud sellised ringid, nagu automudelism, poliitring, matemaatikaring, kunstiklass, raadioring jt., mida teistel ei esinenud.

Meil oli võimalus kindlaks teha ka parimad ja halvimaad sportlased klassis. Tulemused kujunesid järgmisteks: liidrid said keskmiselt 3,46 positiivset (on klassi parimad sportlased) ja 0,77 negatiivset valikut. Võrdlusgrupi liikmed aga keskmiselt 1,75 positiivset ja 2,38 negatiivset valikut.

Vaba aja harrastused jaotusid järgmiselt: esikohal oli mõlemas grupis ilukirjanduse, ajalehtede ja ajakirjade lugemine (seda mainis 94,23% liidritest ja 92,31% võrdlusgrupi liikmetest), järgnes raadiokuulamine (51,92% ja 67,69%, vahe pole statistiliselt arvestatav), sportimine (44,92% ja 44,61%). Edasi tekkisid erinevused liidrite ja teiste õpilaste

hulgas. Neljandale kohale asetasiid liidrid teleasaadete vaatamise ja kinos käimise (34,62%), teised aga sõprade külastamise (36,92%). Seejärel kohad vahetusid — liidritel sõprade külastamine (28,84%), teistel TV ja kino (27,69%). Edasi on mõlemal grupil mainitud teatrit (25% ja 15,38%, diferents pole statistiliselt arvestatav), muusika kuulamist, jalutuskäike. Mainitud on veel kaardimängu, pidude ja kohvikute külastamist, kontsertidel käimist, kuid nende harrastuste pooldajaid on mõlemas grupis minimaalselt.

Näeme, et küllalt suur on erinevus raadiokuulamise vahel. Liidrid kuulavad raadiot märksa vähem. See ei pea aga tähendama, et liidrid tarbivad raadiot vähem informatsiooniallikana. Raadio seda funktsiooni on lapsed alati hinnanud (6, lk. 940 ja 491). Hoopis suurem on tõenäosus selles, et liidreid iseloomustab meelelahutuslike programmide vähem kuulamine. Võib arvata, et liidrid eelistavad passiivsele kuulamisele aktiivset tegevust.

Seega võib väita, et viktoriinivõistkonda valik on tihedalt seotud ka ringide tööga, sest tõsine suhtumine oma huvialasse nõuab häid teadmisi sellelt alalt ja toob uusi ning huvitavaid kohtumisi, mis omakorda silmaringi laiendavad.

Omavaheline tihe seos on viktoriinivõistkonna moodustamise kriteeriumi ja loovuse kriteeriumi vahel (2), sest viktoriinivõistkonda kuulumine eeldab küllaldast informeeritust, leidlikkust, kiiret reageerimist, mis iseloomustavad just loovaid õpilasi. Meie katsete puhul on keskmiste valikute arv loovuse kriteeriumis suuresti liidrite kasuks (liidritel keskmiselt 7,95 valikut, teistel 0,261), mis tõestab eespool öeldu paikapidavust.

Statistiliselt arvestatavad erinevused liidrite ja võrdlusgrupi vahel on suhtumises oma klassikollektiivi. Kui liidritest peab enamus oma klassi üksmeelsemaks ja sõbralikumaks naaberklassidest, siis teised eelistavad paralleelklassi. Liidrite oma klassi eelistamine võib olla tingitud tema soodsast asendist klassikaaslaste hulgas, kuna teised otsivad seda teisalt.

Kokku võttes võib öelda, et meie katsetes osutus liider-organisaator eelistatuks ka teistel meie poolt võrreldavatel aladel. Peale organisaatorivõimete ilmnemiseid veel suurem teadmismõõdu, aktiivsus ja loovus, mille tõttu liidreid klassikaaslastele eelistati.

Et liider täidab grupis erilist rolli, võib arvata, et sellest tingituna võib tema hoiakutes olla teiste omadega võrreldes mõningaid eri jooni. Allpool võrdleme liidrite hoiakuid uuritava kogumi ülejäänud hulgaga (hoiakute testi täitis peale liidrite veel 417 Tallinna, Tartu, Pärnu, Elva ja Palamuse keskkooli õpilast nendest klassidest, kust viibis liider kokkutulekul Eesti Raadios).

Tähelepanev on see, et liidritel on tendents anda vähem «ei tea»-vastuseid. Esimesel mõõtmisel Eesti Raadios saadi neid vastuseid 10,7%, koolides aga andis esimene mõõtmine tüdrukute hulgas 12,92% ja poiste hulgas 14,99%. Psühholoogiliselt on selline tulemus küllalt ootuspärane, sest liidri rolli täitmine, kollektiivi juhtimine vastavate eesmärkide taotlemisel eeldab alati kindla otsuse vastuvõtmist, kindlal seisukohal olemist. Nähtavasti on liidri rolli täitmine mõjutanud ka liidrite hoiakute kujunemist — nad on oma suhtumistes suuremal selgusel.

Oma hoiakutes õpetajaisse on liidrid suhteliselt positiivsemalt häälestatud. Nad nõustuvad suuremal määral sellega, et õpetaja mõistab õpilaste raskusi küllalt hästi. Samuti arvavad liidrid teistest märksa rohkem seda, et õpetaja suhtub õpilastesse mõistvalt, kuigi siin erinevus statistiliselt arvestatav ei ole. Liidrid tunnevad oluliselt vähem piinlikkust õpetaja ees halva vastuse pärast, siin on diferents suur liidrite kahjuks (36,1%). See hoiak on seostatav eelmissellega, sest suhtumine, et õpetaja mõistab, annab teatud enesekindluse ega lase erilist piinlikkust tunda.

Üllatavana tundub aga see, et liidrid on statistiliselt arvestataval määral rohkem orienteeritud vanematele kui teised. Vanemate ees tunnevad liidrid suurel määral piinlikkust. Sellist erinevust võime seletada sellega, et liidritel on

laiem suhtlemiskogemus õpetajatega. Klassiisu organiseerimisel on neil rohkem kui teistel õpilastel võimalusi arutada õpetajatega mitmesuguseid probleeme. Nii avaneb neile õpetaja ja ühtlasi vanemate inimeste isiksus mitmekülgsemalt.

Liidrite hulgas on statistiliselt arvestataval määral rohkem neid, kelle väärtuste süsteemis pole kool kesksel kohal. Liidrite oluline erinevus on veel see, et nad nõustuvad arvestatavalt rohkem sellega, et nende harrastused on seotud kooliainetega, nõnda et õppimist võib võtta isegi vaba aja veetmisena. Tundub, nagu oleks see eeltooduga vastuolus, kuid arvestama peab seda, et koolis saab liidriks olla vaid see, kes on omaks võtnud ülesanded, mis koolikollektiivi ette on seatud. Õpilaste poolt koolis ettevõetav on sageli seotud ka õppetööga. Laiemalt suheldes näevad liidrid kooli ainult ühe osana ühiskonnast, õppimist ühe tegevusena teiste hulgas. Seega võib niisugust tulemust pidada isegi positiivseks arengunäitajaks.

Oluliselt väiksemal määral esineb liidritel resigneeritud hoiakut õppetöösse. Seda võib seletada sellega, et organisaaatori- ja juhiülesannete täitmine nõuab aktiivset suhtumist ülesannetes.

Liidrite arvates ei puutu õppimine kaasõpilastesse. Kollektiivi elu juhtides tunnetab liider selgernini, mida kollektiiv peab oma asjaks, mida mitte. Klassi kui kollektiivi tegevuses pole aga õppimine tegevuse objekt. Asjaolule, et õppetöö ei mõjuta suhtlemist, on tähelepanu pööranud H. Liimets (8) näidates, et olukord on parandatav õppetöö vormide omavahelise muutmisega eelkõige rühmatöö rakendamisega.

Ootuspärane on, et liidrid hindavad väga kõrgelt organisaaatori olemist, millele teised kogemuse vähesuse pärast sellist hinnangut anda ei saa.

Liidrid on teistest oluliselt rohkem kriitilised ainult õpikute suhtes, muudel õpilaste kriitilise suhtumise objektiks olnud aladel mitte.

Nagu eeltoodust kokkuvõtet tehes ilmneb, on õpilasliidrid mitmeti erinevad ülejäänud õpilaskonnast.

Kirjandus

1. M. Koskenniemi, Sosiaalne kasvatus koulussa. Helsinki, 1964.
2. H. Liimets, U. Kala, Loovusest omavahelistes suhetes. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 11.
3. J. L. Moreno, Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. Köln und Opladen, 1954.
4. Praxis und Theorie der Schulklasse als Arbeits- und Lebensgemeinschaft. Wien-Leipzig, 1931.
5. M. Puusaar, Tütarlaste ja poiste suhe erinevates tegevustes eelistatud õpilaste hulgas klassikollektiivis. — «Nõukogude pedagoogika ja kool» X. Tartu, 1972.
6. R. Uring, Õpilaste asendi ja informeerituse seosest kooliklassis. — «Nõukogude Kool» 1972, nr. 11.
7. У. Кала, Х. Лийметс, М. Суудер, Э. Выханду. Возможности изменения социальных установок и слушаемости радиопередач учащихся средних школ посредством педагогического воздействия на их социометрические лидеры. Отчет по научно-исследовательской работе. Тарту, 1973.
8. Х. И. Лийметс. Место групповой работы среди других форм обучения. — «Советская педагогика и школа». Тарту, 1971.
9. А. С. Макаренко. Воспитание в советской школе. М., изд. «Промсвещение», 1966.
10. Л. И. Уманский, И. А. Френкель и др. К проблеме лидерства и его экспериментального изучения в контактных группах школьников и студентов. Сб. «Вопросы психологии коллектива школьников и студентов». Научные труды. Т. 12 (105). Курск, 1972.

INFORMEERITUS KESKKOOLIÕPILASTE SUHTLEMISFAKTORINA

REET URING

Neid faktoreid, mis mõjustavad õpilaste suhtlemist ja seega lapse asendi kujunemist kaaslaste hulgas, on päris mitmeid. Ühe sellise mõjustajana tuleb kõne alla ka informeeritus (4; 5; 6). Artiklis püüamegi katseandmete põhjal jälgida, milline osa on informeeritusel õpilaste omavahelise suhtlemise ja suhtlemise baasil kujuneva asendi mõjutamises.

Katseandmed on kogutud 1970/71. õppeaastal mitmete Eesti NSV koolide vanemate klasside õpilaste testimisega. 590 õpilasega tehti informeerituse test ja sotsiomeetriline test. Edasises käsitluses on informeerituse testile vastajad saadud tulemuste alusel jaotatud kolme rühma:

I rühm — halvasti informeeritud (1—39 punkti) — 145 õpilast,
II rühm — rahuldavalt informeeritud (40—64 punkti) — 334 õpilast,
III rühm — hästi informeeritud (65—98 punkti) — 111 õpilast.

Õpilaste omavaheliste suhete selgitamiseks kasutati sotsiomeetrilist testi. Testi lülitatud

kriteeriumidest tulevad vaatluse alla järgmised:

- 1) koos õppimine — ÖKR,
- 2) koos töötamine (kooliruumide, -ümbruse korrastamine) — TKR,
- 3) sünnipäevale kutsumine — SKR,
- 4) neljaliikmelise viktoriinivõistkonna moodustamine — VKR,
- 5) juhi valik — JKR,
- 6) loovus — LKR (sõnastus testis: «Klassi elus tuleb effe olukordi, milles on vaja head nõu ja mõtteid eesseisva tegevuse jaoks, olgu siis küsimus selles, kuidas klassiõhtut paremini sisustada, kuhu ekskursioonile minna või kuidas ülesandeid jaotada. Kes on sinu klassis need õpilased, kes sellistel puhkudel on alati valmis pakkuma uusi ja häid mõtteid, ideid?»). See kriteerium selgitab õpilaste loovust suhtlemises (3).

Hõlbustamiseks edasist käsitlust, liigitame testis olnud kriteeriumid. Liigitelu aluseks on kriteeriumide jaotamine personaalseteks, poolpersonaalseteks ja tegevusalasteks kriteeriumideks (2, lk. 94 ja 95). Testis olnud kriteeriumeist kolm — VKR, JKR, LKR — on tegevusalased kriteeriumid, mille alusel valitakse kaaslasti mingit kindlat ülesannet, funktsiooni (antud juhul võistkonna liige, juht, loov ideede andja) täitma. JKR ja LKR on ilmselt ka ühepoolsed kriteeriumid, VKR on seda nendega võrreldes vähemal määral, sest testis lubati vastajal viktoriinivõistkonda arvata ka iseennast. Nende kriteeriumide puhul langeb suure osa õpilaste valik enamasti samadele klassikaaslastele ja seepärast on testitute arv, kes ei saanud ühtki valikut, küllaltki suur (vt. tabel 1). Ülejäänud kolme kriteeriumi iseloomustab tegevusalaste oskuste ja sõprussuhete arvestamise erinev määr suhtlemiskaaslase hindamisel. Mida rohkem arvestatakse kaaslaste valikul kriteeriumist tingitud võimete—oskuste esinemist, seda tegevusalasem on kriteerium, mida rohkem aga peetakse kaaslaste valikul silmas sõprussuhteid, sümpaatiat, seda personaalsem on kriteerium. Kui need kolm kriteeriumi reastada tegevusalastest kriteeriumidest personaalsete suuna, saame järgmise pingerea: ÖKR, TKR, SKR. Kuigi TKR on tavaliselt tegevusalaste hulka arvatav kriteerium, siis antud testis kaldub ta küll personaalsete kriteeriumide poole, sest kooliruumide ja -ümbruse korrastamine on keskkooliõpilaste

tele niivõrd lihtne ja igapäevane tegevus, et kaaslaste valikul lähtutakse enamasti küll rohkem sõrussuhetest kui valitava tööalastest oskustest ja teadmistest. Kasutatud kriteeriumid peaksid seega mõõtma õpilaste omavahelisi suhteid küllaltki erinevatel klassi elualadel. Arvatavasti valitakse eri tegevusteks, eri olukordades suhtlemiskaaslasteks ka erinevaid õpilasi. Meie katsetulemustes vihjab sellele juba nendegi õpilaste erinev arv, kes ühe või teise kriteeriumi puhul ei ole saanud kaaslastelt ühtki positiivset ega negatiivset valikut (vt. tabel 1).

Tabel 1.

MITTEVALITUD ÕPILASTE JAGUNEMINE KRITEERIUMIDE KAUPA

Kriteerium	Ühegi positiivse valikuta		Ühegi negatiivse valikuta	
	N	% 590-st	N	% 590-st
JKR	333	56,5	Negatiivse valiku võimalus puudus.	52,4
LKR	264	44,7		
VKR	195	33,1	309	52,4
ÕKR	93	15,3	241	41,2
TKR	29	4,9	244	41,4
SKR	9	1,5	202	34,2

Mil määral tuleb siis informeeritus arvesse suhete mõjustajana klassi elu erinevates sfäärides? Selguse saamiseks jälgime informeerituse arvestamist kaaslaste ja funktsioonäärde valikul kriteeriumide kaupa.

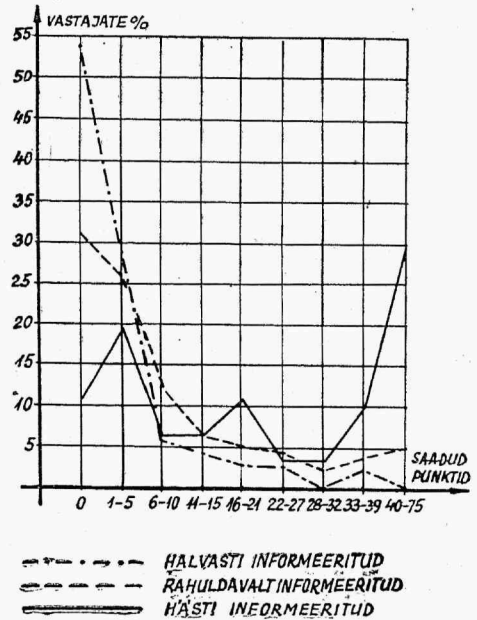
VKR

Viktoriinivõistkonna moodustamise kriteeriumi ja informeerituse vaheline korrelatsioon viitab seose olemasolule kahe muutuja vahel. Positiivsete valikute ja informeerituse vaheline korrelatsioon on 0,46 ning negatiivsete valikute ja informeerituse vaheline korrelatsioon on -0,30. Detailsemalt saame muutujate omavahelist seost jälgida tabelist 2 ja graafikult 1. Selgituseks graafiku ja tabeli positiivsete valikute osa juurde olgu öeldud, et saadud valikute diferentseerimiseks viidi need üle punktide süsteemi. Igal võistkonda valitud õpilasel oli võimalik igalt valijalt saada 1—3 punkti vastavalt sellele, kas valija pidas teda õpilaseks, kes mingil juhul ei tohi võistkonnast puududa (3 punkti), õpilaseks, kes arvati neljaliikmelisse võistkonda peale täiesti asendamatu õpilaste (2 punkti), või õpilaseks, kes arvati

võistkonda vaid siis, kui põhinelikus tuli kedagi asendada (1 punkt).

Graafik 1.

VKR POSITIIVSETE VALIKUTE ALUSEL SAADUD PUNKTID JA INFORMEERITUS



Tabel 2.

INFORMEERITUS JA VKR ALUSEL SAADUD TULEMUSED

Punktid	I rühm		II rühm		III rühm	
	N	%	N	%	N	%
0	78	53,8	105	31,4	12	10,8
1—5	42	28,9	86	25,8	22	19,8
6—10	8	5,5	41	12,3	7	6,3
11—15	6	4,1	20	6,0	7	6,3
16—21	4	2,8	17	5,1	12	10,8
22—27	4	2,8	13	3,9	4	3,6
28—32	—	—	7	2,1	3	2,7
33—39	3	2,1	12	3,6	11	9,9
40—75	—	—	33	9,8	33	29,8
Kokku	145	100,0	334	100,0	111	100,0

Negatiivsed valikud						
0	48	33,2	178	53,2	83	74,8
1	24	16,5	56	16,8	18	16,2
2	16	11,0	37	11,1	5	4,5
3—4	21	14,5	32	9,6	2	1,8
5—7	15	10,3	17	5,1	3	2,7
8—14	21	14,5	14	4,2	—	—
Kokku	145	100,0	334	100,0	111	100,0

Tabel 2 ja graafik 1 näitavad, et informeerituse arvestamine kaaslaste võistkonda valimisel on ilmne. Rohkem punkte saanud õpilaste hulgas langeb pidevalt halvasti informeeritud õpilaste osakaal. Halvasti informeeritud õpilastest on üle 15 punkti saanud katseisikuid kõigest 7,6%, kuna hästi informeeritud õpilastest 29,8% on saanud koguni 40—75 punkti. Mitte ühtki punkti pole halvasti informeerituist saanud 53,8%, sama näitaja hästi informeerituil on vaid 10,8%. Ka negatiivsed valikud kinnitavad informeeritusega arvestamist. Hästi informeeritud õpilastest 74,8% kohta pole ükski kaasõpilane väitnud, et ta mingil juhul ei sobi võistkonda. Halvasti informeeritute hulgas on negatiivsetest valikutest ilma jäänud õpilasi märksa vähem — 33,2%. Informeerituse arvestamise kasuks räägib ka see, et hästi informeeritute hulgas on ainult 9% neid, kes on saanud üle kahe negatiivse valiku, samas aga halvasti informeeritute hulgas 14,5% õpilastest on saanud 8—14 negatiivset valikut.

Siiski on meie katseisikute hulgas väike rühm õpilasi, kes on kaasõpilastest saanud võistkonda valimise või mittevalimisega hinnangu, mis ei ole kooskõlas sellega, milliseid tulemusi nad saavutasid informeerituse testi täitmisel. Selle rühma moodustavad positiivsete valikute alusel $\approx 11,6\%$ halvasti informeeritud vastajaist, kes on siiski võistkonda valitud 16 ja rohkema punktiga, ning 10,8% hästi informeeritud vastajaist, keda keegi pole võistkonda valinud; negatiivsete valikute alusel äratub tähelepanu 4,5% hästi informeeritud õpilastest, kes on saanud 3—7 negatiivset valikut. Nende õpilaste informeeritust on kaaslased ilmselt ebaõigelt hinnanud. Mitte päris adekvaatsest kaaslaste informeerituse tajumisest võiks rääkida isegi veel 19,8% hästi informeeritud õpilase puhul, kes on võistkondade koosseisu arvatud kõigest 1—5 punktiga. Millest selline ebaõige kaaslaste tajumine, liiatigi veel selle külje ebaõige tajumine, mille hindamist õpilased õppetöö ajal iga päev õpetajate poolt näevad ja tunda saavad? Aga just siit tuleks vist üht ebaadekvaatse hinnangu põhjust otsidagi. Informeerituse testiga püüti mõõta teadmisi nendel elualadel, millest huvitub enamik vanemate klasside õpilasi (6), ja seepärast ei pruugi testi küsimused olla koos-

kõlas kooliprogrammidega. On rühm õpilasi, kes õpib koolis ülesantu perfektelt ära, saavad häid ja väga häid hindeid, aga väljaspool õpitu piire võivad nende teadmised olla üsna nigelad. Meie testi võisid sellised õpilased täita keskpäraselt või isegi halvasti. Samas on aga koolis õpilasi (eriti vanemas astmes õppivate poiste hulgas), kes võivad saada osa ainetes keskpäraseid või isegi halbu hindeid, aga oma huvialadel võivad nende teadmised olla väga laialdased. Seega võisid meie testiga saadud tulemused teatud osa õpilaste puhul üldse mitte kokku langeda nende kooliedukusega, mida aga võistkonna moodustamisel teatud määral kindlasti arvestatakse.

Hinnang kaaslaste informeerituse kohta ja seega ka võistkonna liikmeks arvamine või mittearvamine sõltub oletatavasti suurel määral sellest, millised on hinnatava oskused ja võimalused väljendada oma informeeritust suhtlemisel. Ilmselt on teatud rühm õpilasi, kes oma käitumise, mõningate iseloomujoonte ja suhtlemislaadiga tekitab mulje, et nad teavad rohkem, kui nad tegelikult teavad. Sellist muljet võivad luua jutukus, hea jutustamisoskus, enesekindel ja julge esinemine, kiire reageerimine olukorra muutustele jne. Samas aga võidakse kergesti alahinnata nende kaaslaste teadmisi, kes on näiteks vähese jutuga, aeglased, tagasihoidlikud, enesese-tõmbunud. Selliste õpilastega on mõneti raskem suhelda ja eriti suurtes klassides tunneb osa kaaslasti neid üsna pealiskaudselt. Võib oletada, et ka õpetaja annab tunnis neile suhteliselt vähem võimalusi oma teadmisi ilmutada. Kõik see võib kaasa tuua ebaõige hinnangu kaaslaste poolt ja nii mõnigi meie testi andmeil hästi informeeritud õpilane võib jääda võistkonda arvamata.

Need olid olulisemad oletatavad põhjused, mis võiksid seista antud kriteeriumi puhul ebaadekvaatsete hinnangute taga. Tegelikult on neid põhjusi kindlasti rohkem ja iga konkreetse juhul määratakse nad ära hinnatava isiksuse omaduste ja klassis valitseva suhtlemislaadi ning väärtussüsteemi koosmõjuga.

LKR JA JKR

Korrelatsioon loovuse ja informeerituse vahel on 0,26. Üksikasjalikuma pildi seosest saame tabelist 3.

Tabel 3.

**INFORMEERITUS JA LKR ALUSEL
SAADUD VALIKUD**

Saadud valikud	I rühm		II rühm		III rühm	
	N	%	N	%	N	%
0	84	57,8	148	44,3	32	28,8
1—2	40	27,6	96	28,7	28	25,3
3—4	3	2,1	31	9,3	10	9,0
5—6	7	4,8	17	5,1	8	7,2
7—8	3	2,1	14	4,2	8	7,2
9—10	3	2,1	10	3,0	7	6,3
11—13	4	2,8	10	3,0	5	4,5
14 jne.	1	0,7	8	2,4	13	11,7
Kokku	145	100,0	334	100,0	111	100,0

Õpilased näivad loovateks pidavat sageli neid kaaslasi, kes on teistest informeeritumad. Rohkem kui pooli halvasti informeeritud õpilasi pole kaaslased kordagi pidanud uute mõtete ja ideede andjaks, hästi informeeritute hulgas on aga üle 70% õpilasi, keda on kaaslased vähemalt ühel korral ideede andjaks pidanud.

Umbes samal määral, kui arvestatakse informeeritust suhtlemises loovate õpilaste nimetamisel, arvestatakse seda ka juhtide nimetamisel. JKR ja informeerituse korrelatsioon on 0,25. JKR puhul osufus jällegi vajalikuks valikuid diferentseerida punktide abil. Iga valija võis oma kaaslasi juhiks valida kolmel korral: esimesena nimetatu sai 3 punkti, teisena nimetatu 2 punkti ja viimasena nimetatu 1 punkti.

Tabelis 4 iseloomustab vahest kõige ilmekamalt informeerituse osakaalu juhiks vali-

Tabel 4.

**INFORMEERITUS JA JKR ALUSEL
SAADUD PUNKTID**

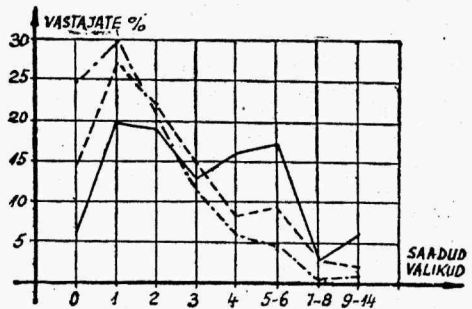
Saadud punktid	I rühm		II rühm		III rühm	
	N	%	N	%	N	%
0	116	79,9	182	54,4	35	31,6
1—5	14	9,6	78	23,4	39	35,1
6—10	4	2,8	24	7,2	6	5,4
11—15	3	2,1	15	4,5	7	6,3
16—21	1	0,7	11	3,3	3	2,7
22—27	3	2,1	7	2,1	5	4,5
28—32	1	0,7	3	0,9	2	1,8
33—39	1	0,7	5	1,5	2	1,8
40—75	2	1,4	9	2,7	12	10,8
Kokku	145	100,0	334	100,0	111	100,0

mise puhul see, et halvasti informeeritust ~ 80% pole kordagi juhtidena nimetatud. Loomulikult on informeeritus ainult üks paljudest omadustest, mida õpilased arvestavad juhtide ja suhtlemises loovate õpilaste nimetamisel. Seda näitab nende õpilaste protsent, kes, hoolimata heast informeeritusest, pole teiste jaoks kõne alla tulnud ei juhtidena ega ideede andjaina, ning nende halvasti informeeritute protsent, kes on saanud valikuid mõlema kriteeriumi alusel.

OKR

Informeerituse ja OKR positiivsete valikute vaheline korrelatsioon on 0,25. Seose ole-

Graafik 2.

**INFORMEERITUS JA OKR ALUSEL SAADUD
POSITIIVSED VALIKUD**


Tabel 5.

**INFORMEERITUS JA OKR ALUSEL
SAADUD VALIKUD**

Saadud valikud	I rühm		II rühm		III rühm	
	N	%	N	%	N	%
0	36	24,8	50	14,9	7	6,3
1	43	29,7	90	26,9	22	19,8
2	30	20,7	72	21,6	21	19,0
3	17	11,7	48	14,4	14	12,6
4	9	6,2	25	7,5	18	16,2
5—6	7	4,8	31	9,3	19	17,1
7—8	1	0,7	11	3,3	3	2,7
9—14	2	1,4	7	2,1	7	6,3
Kokku	145	100,0	334	100,0	111	100,0
0	56	38,6	137	41,2	50	45,1
1	36	24,8	76	22,8	24	21,6
2	18	12,4	49	14,7	15	13,5
3—4	19	13,1	34	9,9	14	12,6
5—7	12	8,3	31	9,3	5	4,5
8—14	4	2,8	7	2,1	3	2,7
Kokku	145	100,0	334	100,0	111	100,0

masolu on ootuspärane, sest kriteeriumiks olev tegevus eeldab valitava kaaslaste hindamist nende omaduste alusel, mis soodustavad koos õppimist, ja arvata võib, et nende omaduste hulgas pole informeeritus mitte just kõige viimasel kohal. Graafikult 2 ja tabeli 5 positiivsete valikute osast näeme, et sagedamini õpingukaaslasteks valitavad on enamasti rahuldava või hea informeeritusega.

Neid õpilasi, keda üldse keegi pole õpingukaaslasteks valinud, on rahuldavalt ja hästi informeeritute hulgas vähe, halvasti informeeritute hulgas aga 24,8%.

Informeerituse ja ÖKR negatiivsete valikute vahel seost ei ole. Seda võib näha nii tabeli 5 negatiivsete valikute osast kui ka äärmiselt madalast korrelatsioonikoefitsiendist ($-0,01$). Võib oletada, et tõrjumised ÖKR alusel ei tulene mitte tõrjutava teadmistest, vaid näiteks isiksuse omadustest ja tõrjutava teistega suhtlemise laadist.

TKR JA SKR

Need on meie testis mõlemad personaalsed kriteeriumid, SKR veidi suuremal määral kui TKR (TKR (TKR alusel tõrjutuid 58,6%, SKR alusel 65,8%). See tähendab, et nende alusel suhtlemiskaaslasti valides lähtutakse põhiliselt sõprussuhetest, emotsionaalsetest suhetest

Tabel 6.

INFORMEERITUS JA TKR ALUSEL SAADUD VALIKUD

Saadud valikud	I rühm		II rühm		III rühm	
	N	%	N	%	N	%
0	9	6,2	16	4,8	4	3,6
1	19	13,1	30	9,0	9	8,1
2	25	17,2	62	18,6	13	11,7
3	22	15,2	55	16,5	13	11,7
4	17	11,7	46	13,8	14	12,6
5—6	35	24,2	69	20,7	30	27,1
7—8	12	8,3	34	9,9	19	17,1
9—14	6	4,1	22	6,7	9	8,1
Kokku	145	100,0	334	100,0	111	100,0
0	57	39,4	133	39,8	54	48,7
1	42	28,9	86	25,8	22	19,8
2	22	15,2	43	12,9	17	15,3
3—4	15	10,3	48	14,3	12	10,8
5—7	8	5,5	18	5,4	4	3,6
8—14	1	0,7	6	1,8	2	1,8
Kokku	145	100,0	334	100,0	111	100,0

(positiivsete valikute puhul sümpaatia-, negatiivsete puhul antipaatiatundest). Informeeritusele on kaaslaste hindamisel, seega ka valikul, väga väike osa (vt. tabel 6 ja 7 ning graafik 3), kuid ei saa ka öelda, et seos täiesti puuduks.

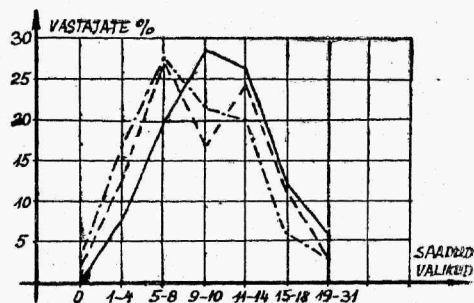
Tabel 7.

INFORMEERITUS JA SKR ALUSEL SAADUD VALIKUD

Saadud valikud	I rühm		II rühm		III rühm	
	N	%	N	%	N	%
0	5	3,4	4	1,2	—	—
1—4	26	17,9	51	15,3	9	8,1
5—8	40	27,6	92	27,5	22	19,8
9—10	31	21,5	57	17,1	32	28,8
11—14	29	20,0	81	24,2	29	26,2
15—18	9	6,2	37	11,1	13	11,7
19—31	5	3,4	12	3,6	6	5,4
Kokku	145	100,0	334	100,0	111	100,0
0	52	35,9	116	34,9	34	30,6
1	30	20,7	68	20,4	28	25,3
2	19	13,1	50	15,0	16	14,4
3—4	24	16,5	49	14,7	20	18,0
5—7	12	8,3	34	9,9	9	8,1
8—14	8	5,5	17	5,1	4	3,6
Kokku	145	100,0	334	100,0	111	100,0

Graafik 3.

INFORMEERITUS JA SKR ALUSEL SAADUD POSITIIVSED VALIKUD



Tabeli 6 ja 7 positiivsete valikute osast ja graafikult 3 võib välja lugeda tendentsi valikutes õige veidi eelistada rahuldavalt ja hästi informeeritud õpilasi. Sellele vihjavad ka madalad, aga antud katseisikute arvu puhul 95% tõenäosusega usaldatavad korrelatsioonid informeerituse ja TKR positiivsete valikute (0,11) ning SKR positiivsete valikute (0,10) vahel. Tabelite 6 ja 7 negatiivsete

valikute osad ei anna aga mingit alust arvata, et tõrjumise põhjuseks võiks olla tõrjutava informeeritus. Puuduvad ka usaldavad korrelatsioonid informeerituse ja mõlema kriteeriumi negatiivsete valikute vahel.

Püüame nüüd kokkuvõtlikult välja tuua need tendentsid, mis selgusid informeerituse ja õpilaste poolt sotsiomeetriliste kriteeriumide alusel tehtud valikute suhetamisel.

1. Funktsionääride valimisel (VKR, JKR, LKR) on üsna tähtis osa informeeritusel. See aga võib olla mõne kriteeriumi puhul suurem (VKR), teise puhul väiksem (LKR), aga nende kolme kriteeriumi ulatuses tervikuna on see suurem sellest, mis informeeritusel kaastlaste hindamisalusena on teiste tegevusalaste kriteeriumide ja personaalsete kriteeriumide puhul.

2. Kui võrrelda tegevusalaseid ja personaalseid kriteeriume omavahel, võib öelda, et mida personaalsem on kriteerium, seda vähem arvestatakse kaastlaste valikul informeeritust (võrdle näit. ÖKR ja SKR).

3. Näib, et positiivsete valikute puhul arvestatakse kaastlaste informeeritust hindamisalusena rohkem kui negatiivsete valikute puhul.

4. Erinevate kriteeriumide puhul on valikutest hõlmatud õpilaste arv vägagi erinev (võrdle näit. ÖKR, SKR ja VKR). Et need kriteeriumid mõõdavad õpilaste suhteid klassi elu erinevatel aladel, võib arvata, et eri olukordades ja eri tegevustes ei soovita kaastlasteks mitte alati ühtesid ja samu õpilasi.

Millist kasu võiks siit saada õpetaja oma klassi õpilaste suhtlemisvajaduste rahuldamise reguleerimisel? Eelkõige tuleks arvestada seda, et klassi elu eri aladel suheldakse erinevate õpilastega. Seda märgib ära ka M. Koskenniemi, võrreldes klassis kujunevaid töö ja vaba aja suhteid (1, lk. 261—266). Ta väidab, et need on erinevad ja suurtes klassides on erinevus suurem kui vähese õpilaste arvuga klassides. Kui õpilastel alles esimesi kordi võimaldatakse õppetöök vabalt rühmituda, siis algul grupeeruvad nad küll sõprussuhete alusel (ja seda kõikidel kooliastmetel), kuid kui nad niisuguse tööviisiga on harjunud, siis vaba aja suhted ei mõjusa oluliselt rühmitumist töö ajal. Ja see on väga kasulik, sest töö-

seltsimehelikkus korvab selle, millest suhtlemises sotsiaalse asendi tõttu muidu ilma jäädakse — eriti nende õpilaste puhul, kes on väärtusastmestiku lõpus (1, lk. 264).

Tegevusalaste suhete korraldamisel võiks ära kasutada just seda, et informeeritus on üks selliseid asendit mõjustavaid tegureid, mida arvestatakse rohkem kaastlaste valimisel mingiks tegevuseks. Sõprussuhetes oli informeerituse osakaal minimaalne.

Ka on informeeritus selline suhteid (eelkõige tegevusalaseid) mõjustav tegur, mis võiks arvesse tulla just asendi parandamisel. Kõikide uuritud kriteeriumide osas ilmneb, et informeerituse ja positiivsete valikute seos (võrdle korrelatsioone) oli tihedam kui informeerituse ja negatiivsete valikute seos.

Mis puutub klassi funktsionääride valikusse, siis tuleks arvestada, et õpilased näivad eelistavat nendena laiemat silmaringiga kaastlasti.

Kirjandus

1. M. Koskenniemi, Sosiaalinen kasvatus koulussa. Helsinki, 1964.
2. J. Kuusinen, Sosiometriset menetelmät. Kasvatuksen ja opetuksen tutkimisessa käytettävät mittävälaineet. «Jyväskylän Korkeakoulun kasvatustieteen laitoksen opetusmonisteita» 1964, nr. 5.
3. H. Liimets, U. Kala, Loovusest omavahelistes suhetes. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 12, lk. 884—888.
4. R. Uring, Keskkooliõpilaste erineva informeerituse faktorid. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 11, lk. 934—942.
5. R. Uring, Õpilaste asendi ja informeerituse seosest kooliklassis. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 11, lk. 915—917.
6. R. Uring, Õpilaste informeeritus mitmesugustel elualadel. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 12, lk. 899—904.

TEISTE JA ISEENDA ARUKUSE TAJUMINE ÕPILASTE POOLT

AASA MUST

Artiklis püüame analüüsida sotsiaalsete suhete ja hinnangute mõju õpilaste enesehinnangule ja isikutajule. Viimase all on mõeldud ühe inimese tajumist teise poolt kas otseselt või siis kaudselt.

Igasuguses formaalses grupis kujunevad välja informaalised suhted. Sama kehtib ka kooliklassi kohta. Paljud autorid on rõhutanud suhete osatähtsust grupi ühtsuse kujundajatena. Ühtne ja terve psühholoogiline atmosfäär grupis tagab aga omakorda selle iga liikme isiksuse harmoonilise arengu, mis ongi meie kasvatuses eesmärk.

Kooli osa noore inimese kujundamisel on suur ning klassikollektiivis kujunenu omavahelistel suhetel selles eriline osa.

Edukas suhtlemine eeldab teadmisi nii teiste kui ka iseenda kohta. Viimane osutab aga võimalikuks eelkõige enda ja teiste suhete mõistmise kaudu. Seega kujuneb inimese «mina» suhtlemises ning on sellele nii eelduseks kui ka resultaadiks. Puudulik suhtlemiskogemus soodustab puuduliku pildi tekkimist iseendast, s. o. mitteadekvaatset enesehinnangut, mis võib omakorda saada sotsiaalse kohanematuse aluseks.

Teades kui oluline isiksuse komponent on enesehinnang, on sihipäraseks kasvatusetööks ja iga üksiku õpilase isiksuse arengu suunamiseks vaja teada, millised on need tingimused ja tegurid, mis mõjustavad lapse enesehinnangu kujunemist teatud suunas.

Teoreetiliselt on teada, et suhted klassikollektiivis avaldavad mõju õpilaste isiksusele, kuid seda, kuidas kõik praktikas välja näeb, on meie tingimustes veel vähe uuritud.

Üheks sammuks selle lünga täitmisel oli uuring, mis korraldati Tartu 7. keskkoolis 1973/74. õppeaastal. Uuringu eesmärgiks oli selgitada, kuidas õpilased klassis üksteist tajuvad ja hindavad ning mil määral hinnangud sõltuvad nende omavahelistest suhetest.

Uuring haaras 8. ja 11. klasside õpilasi, kokku 5 klassikomplekti.

Hinnata võib mitmeid isiksuse aspekte ja omadusi. Antud juhul oli hinnangute aluseks võetud õpilase arukus. Seda mõõdeti AS-testi abil. Töö käigus töötati välja ka **arukuse tajumise test** (A-pertseptsioonitest). Viimase abil on võimalik mõõta iga õpilase pertseptiivset arukuse taset, s. o. õpilase arukust tema kaaslaste silmis. Seega on antud juhul tegemist ühelt poolt tegeliku ja teiselt poolt pertseptiivse arukusega.

Sellele pertseptsioonitestiga on tahtnud luua vahelüli, mis isikutaju-alastes uuringutes senini peaaegu puudus. Nimelt on uuritud ühelt poolt inimeste omadusi ja teiselt poolt nende tajumist ning tehtud järeldusi vastavate omaduste mõju kohta isikutajule. Tegelikult oleks vaja ka välja selgitada, kuidas need omadused antud inimese puhul üldse välja paistavad, s. t. teistele kättesaadavaks muutuvad, et siis mõjustada isikutaju. Taoline pertseptsioonitest püüabki mõõta arukuse tajumist ning selle abil loodab autor leida mõningaid arukuse tajumise ja hindamise seaduspärasusi õpilaste puhul.

Samal ajal töötab nimetatud test ka enesehinnangu uurimise meetodina. Enesehinnangu indikaatoriks on enda koha tajumine grupis vastava parameetri alusel. Eespool nimetatud meetodiga

püütakse välja selgitada enesehinnangut arukuse sfääris. Edaspidi kasutan terminit *enesehinnang*, mõeldes selle esinemist vaid selles sfääris. Test ise seisneb järgmises: peale AS-testi korraldamist sai iga õpilane klassi nimekirja ning pidi ennustama, kui palju punkte võis igauks AS-testiga saada (eelnevalt oli teatatud maksimaalne ja minimaalne saadud punktide arv selles klassis). Ka enda nime tahta tuli kirjutada arvatav punktide summa.

Õpilane pidi kõrvutama end iga oma klassikaaslasega ja viimaseid omavahel, aluseks võttes arvatavat arukuse taset. Selline meetod võimaldas koguda andmeid iga õpilase enesehinnangu ja tajumistäpsuse kohta, samuti selle kohta, kuidas teised teda tajusid. Tulemused järjestati ning võrreldi AS-testi alusel tehtud järjestusega.

Kolmanda meetodina kasutati sotsio-meetrilist testi, mis koosnes valiku- ja pertseptsioonitestist. Mõlemad sisaldasid niisuguseid õppetööväliseid kriteeriume, nagu näiteks matkagrupp, lõkkevalve jms.

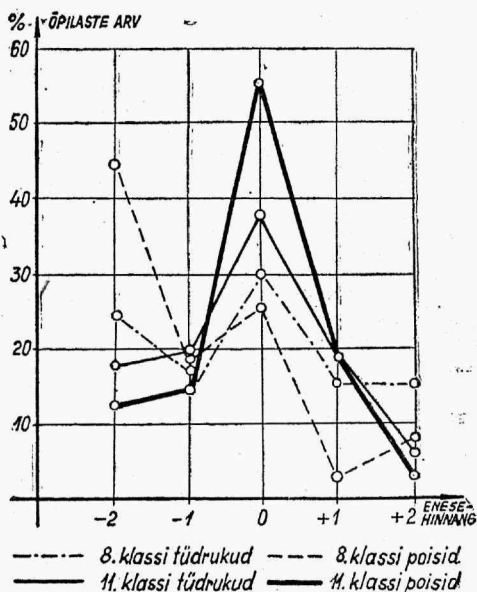
Arvestades suuri vanuselisi ja soolisi iseärasusi, on uuritav kontingent jaotatud 4 rühma: 8. klassi poisid, 8. klassi tüdrukud, 11. klassi poisid, 11. klassi tüdrukud. Tulemuste analüüsimisel selgus, et kõige sagedamini esineb adekvaatset enesehinnangut 11. klassi poiste rühmas, neile järgnevad 11. klassi tüdrukud, siis 8. klassi tüdrukud ning viimasele kohale selle poolest jäävad 8. klassi poisid (vt. graafik). Poisid hindavad end tugevalt alla (43,5% kõigist 8. klassi poistest). Õpilase eelistamiseks nimetatakse antud töös valikute saamist sotsio-meetrilise testi matkagrupi kriteeriumi põhjal.

Eelistatuse ja enesehinnangu vahel ilmnes sõltuvus. Kõigis rühmades kaanes eelistatuse tõusuga enesehinnangu langemine. Ilmselt jäävad paremas asendis olevad õpilased oma arukuse hindamisel tagasihoidlikuks. Halvemas asendis olevad õpilased aga kipuvad end üle hindama. Võib oletada, et kõrgeenud enesehinnang on halva asendi produkt, kuna suhtlemiskogemus on sel juhul

piiratud. Samal ajal võib selline kõrgeenud enesehinnang osutada takistuseks edukale suhtlemisele.

Kaaslased hindasid eelistatuid vähem alla kui teisi õpilasi. Kuid see seos pidas paika ainult abiturientide puhul.

8. klassi poiste puhul ilmnas, et paremas asendis olevad grupi liikmed hindavad kaaslasti täpsemalt. See tendents seisnes pigem allahindamise kui ülehindamise vähenemises. Seega võib öelda, et nooremas vanuserühmas soodustab parem asend grupis kaaslaste adekvaatsemat tajumist ja hindamist. Ilmselt saavad paremas asendis olevad õpilased aktiivsemalt teistega suhelda ning selle tõttu ka omavad enam informatsiooni viimaste kohta.



—2 palju ja —1 veidi ennast alla hinnanud; 0 adekvaatselt ennast hinnanud; +1 veidi ja +2 palju ennast ülehinnanud.

Klassikaaslaste poolt allahindamine oli kõige sagedasem 8. klassi poiste puhul, kõige harvem aga 8. klassi tüdrukute puhul. Ülehindamise puhul ilmnas aga vastupidine tendents — 8. klassi tüdrukuid ülehinnati tunduvalt sagedamini kui poisse. Ilmses isegi, et 8. klassis hinnati poisse seda sagedamini kaaslaste poolt alla, mida isoleeritum ta oli;

samasuguses asendis olevat tüdrukut aga kiputi ülehindama. Seega antakse tüdrukutele märksa paremaid hinnanguid kui poistele, hoolimata nende asendist. 11. klassi puhul sellist seaduspärasust ei olnud.

Kuna 8. klassi poistel oli ka väga madal enesehinnang, võib oletada, et see on seoses teiste poolt neile antavate madalate hinnangutega. Tegelikult osutusid poisid tüdrukutest AS-testi andmeil keskmiselt arukamateks (11. klassis oli vahe minimaalne). Selgus, et 8. klassi poiste puhul esinevad käärid tegeliku ja pertseptiivse arukuse vahel. Poisse nähakse vähem arukatena, kui nad tegelikult on.

Populaarsus leidis töös käsitlemist kui **eelistamise pertseptiivne aspekt**. Populaarne on see õpilane, keda kaaslased tajuvad teiste poolt enameelistatuna. Arukusega oli populaarsusel nõrk seos. Näib, et ka keskmiselt arukas õpilane võib olla klassis küllaltki populaarne.

Ilmnes veel, et mida populaarsem oli õpilane, seda harvemini hindasid kaaslased teda alla. Võiks arvata, et populaarseid ülehinnatakse sagedamini kui tavalisi õpilasi, kuid antud juhul sellist tendentsi ei esinenud.

Antud töös oli tõrjumine populaarsusele omamoodi vastandiks. Tõrjuda kaaslast tähendas tajuda teda sellisena, keda keegi ei eelistaks. Küllaltki tugev seos ilmnes tõrjutuse ja madala arukuse vahel. Seega peab ka meie tingimustes paika kirjanduses küllalt levinud seisukoht, et arukus üldjuhul ei mõjusta õpilase asendit klassis, kuid oluliselt madalama arukuse tasemega õpilased on oma grupis halvemas asendis. Vähemalt neid tajutakse sellistena.

Üldjuhul kaasnes tõrjutusega enesehinnangu kõrgenemine. Seega sõltus enesehinnang asendist antud grupis — eelistatutel täheldati alanenud, tõrjututel aga kõrgenenud enesehinnangut. Järelikult enesehinnang osutus teatud määral indikaatoriks õpilase asendi jaoks.

Teiste arukuse tajumisel ilmnesid 8. klassis tõrjutute puhul suuremad ebatäpsused kui tavaliste õpilaste puhul.

11. klassis aga need erinevused kadusid. See fakt kinnitab veel kord asjaolu, et paremas asendis olevad õpilased suudavad kaaslasti täpsemalt hinnata.

Lõpetuseks veel mõningatest küsimustest, mis kerkisid üles töö käigus. Üheks küllaltki tõsiseks probleemiks osutusid 8. klassi poistele antavad hinnangud. Kuigi nende asend eelistatuse ja populaarsuse mõttes pole klassis tüdrukute omast keskmiselt halvem, hinnatakse nende arukust klassikaaslaste poolt pigem alla kui üle. Väga paljud nendest hindavad end ka ise tugevasti alla, hoolimata sellest, et testi täitmisel olid nad tüdrukutest keskmiselt edukamad. Ilmselt on tüdrukute puhul tekkinud haloefekt — korralikkus, parem õppeedukus jne. mõjustavad ka hinnangut nende arukusele, poisid on aga harjunud ootama oma töö eest madalamat hinnangut ning teevad seda ka testi tulemuste puhul. On üldiselt teada, et adekvaatse enesehinnangu kujunemise aluseks on adekvaatne informatsioon oma teadmiste, oskuste ja võimete kohta. Mitteadekvaatse informatsiooni korral on paratamatu enese üle- või allahindamine. Siit pole juba raske järeldada, et tänu taolisele tendentsile hindavad paljud poisid oma võimeid keskkooli jaoks väheseks ning lahkuvad üldhariduskoolist pärast 8. klassi.

Tüdrukud aga, kelle tulemusi hinnatakse paremini, omandavad adekvaatsema enesehinnangu ja lähevad suures osas edasi keskkooli. Sellest tingituna ongi keskkooliklassides tüdrukuid enam kui poisse.

Võib arvata, et taoline nähtus polnud uuritavas koolis erandlik. Seetõttu peaks iga õpetaja sellest teadlik olema ja seda arvestama, et klassis ei peetaks õigustamatult tüdrukuid targemaks ja poisse rumalamaks. Vastasel korral osutatakse karuteene paljudele tõesti võimekatele poistele.

Kahtlemata on see probleem sügavam, kui antud uuringus ilmnes, ja vajab seetõttu edaspidi mitmekülgsemat käsitlemist. Eriti kerkib selle tarvidus üles seoses üleminekuga üldisele keskharidusele.

MÕNINGAID JOONI ÕPILASKOLLEKTIIVI KUJUNEMISEST

INGER KRAAV

Igal sügisel komplekteeritakse kõikides koolides uued klassid, tublisti muutub teistegi klasside koosseis. Esialgul tekkivatest ruumilistest kontaktidest saavad peagi sotsiaalsed, õpilased tutvuvad ja liituvad gruppideks. Sel etapil räägime juba klassist kui kollektiivist, püüame toetuda õpilaste kollektiivsusundele, kuigi täpselt võttes on see enamasti alles õpilaskogum.

Kommunistliku kasvatuses tuntud printsiip nõuab kasvatust kollektiivis — peab ju täisväärtuslik ühiskonnaliige suutma leida kooskõla oma isiklike ja ühiskonna huvide vahel, asetades seejuures ühiskonna huvid esiplaanile. Õppides arvestama kollektiiviga, omandab isiksus olulisi jooni ühiseluks nii momendil kui ka tulevikus. Et aga kasvatustöö toimikuks nimetatud printsiibi kohaselt, tuleb eelkõige selgeks teha sõna kollektiiv tähendus. Hoolimata selle sõna suurest kasutamissagedusest (või just selle pärast), ei ole rahuldava, piisavalt täpse määratelu leidmine lihtne. Oluks muudab veelgi keerulisemaks mõiste **grupp**, mida mitmed autorid kasutavad paralleelselt kollektiiviga.

Mõistet kollektiiv kasutavad eelkõige sotsialismimaade pedagoogid ja psühholoogid. Juba 1929. a. märgib J. Arkin (1), et seda pedagoogidelt saadud terminit ei to-

hiks hüljata, kuna elu tema vajalikkusest kinnitab, küll aga on vaja täpset, teaduslikku määratlust. Seda püüdis välja töötada A. Zalužnõi (2), kuid üldiselt vastuvõetavat teooriat luua tal ei õnnestunud. Tänapäeva teadusega suuremas vastavuses on A. Makarenko vaated kollektiivile, eriti primaarse ja sekundaarse kollektiivi eristamine (3).

Nüüdisaegse definitsiooni annab ENE: «Ühteheidev, maailmavaate, ühiste eesmärkide ja moraalnormide alusel ühinenud grupp. Kollektiivile on iseloomulikud kindel struktuur, oma käitumistavad, suhtlemise stiil ja toon, kollektiivi liikmete vastastikune poolehoid ja tugev «meie-tunne».» Ühist kasulikke tööd, eesmärki ja teatud organisatsiooni nimetavadki kollektiivi tunnustena peaaegu kõik allikad, ja et tegemist on nõukogude terminiga, rõhutatakse ühinemist sotsialistliku ühiskonna moraalnormide ja väärtuste alusel.

Küsimust põhjalikumalt analüüsinud F. Kosakowski (4; 5) lisab oma töödes veel mitmeid tunnuseid ja liigendab seninimetatuid. Nii on tema järgi kollektiivile iseloomulikud järgmised tunnused.

■ Ühiskondlikult positiivne eesmärk, mis vastab sotsialistliku kasvatuses eesmärgile.

■ Sihiasetus üha kõrgematele lähi- ja kaugperspektiividele. Tagab kollektiivi progressiivse arengu, on kollektiivi eksistentsiks hädavajalik, sest paigalseis viib kollektiivi lagunemisele.

■ Liikmete aktiivne, iseseisev ja vastutustundlik tegevus.

■ Rõõmus, optimistlik grupiatmosfäär ja rõõm raskuste ületamisest.

■ Hea kollektiiviteadlikkus, mis väljendub vastastikusel tähelepanelikkuses, viisakuses, abivalmiduses, usalduses, kriitikas ja eneskriitikas.

■ Positiivsete grupinormide teke, mis järkjärgult viib kollektiivi traditsioonide väljakujunemisele.

■ Hea siseintegratsioon: a) hästi funktsioneeriv juhtimine, b) siseliigendus, c) alagruppide koostöö.

■ Kollektiivi kuuluvus suuremasse ühiskonda (välisintegratsioon).

Natuke varieeritult tõstavad samu tunnuseid esile teisedki autorid, eelkõige

M. Vorweg (6). Huvituses enam kollektiivi funktsioonidest, annab L. Novikova (7) teiselaadilise käsitlese, kuid see ei räägi eelnenule vastu.

Olles iseloomulikud kõigile kollektiividele, on nimetatud jooned omased ka lastekollektiividele — klassikollektiivi kujundades on oluline seda silmas pidada. Siiski iseloomustavad peale eelmainitute õpilaskollektiive veel teatud erijooned. E. Mannschatz (8), kellele saksa autorid selles küsimuses sageli toetuvad, nimetab olulisemäna neist järgmisi:

- 1) liikmete põhitegevus on õppimine;
- 2) juhtivat rolli täidab õpetaja;
- 3) areneb kindel stiil ja toon, mis erineb täiskasvanute omast.

On küsimus, kas kooliklassi võib nimetada kollektiiviks, nagu seda nii kõnes kui kirjas sageli tehakse. Ilmselt ei vasta mitte iga klass kõigile eeltoodud nõuetele, kuigi kasvatus töö eesmärgiks on just niisuguse kollektiivi kujundamine. Seega kasutatakse sõna kollektiiv neil juhtudel laiemas mõttes, mitte nii rangelt reglementeerituna, kui seda teevad eelnimetatud autorid.

KOLLEKTIIVI KUJUNEMINE

on kord kiirem ja hõlpsam, kord suuremat aja- ja jõukulu nõudev. On klasse, mis liituvad esimese õppeaasta jooksul kindlaiks, üksmeelseiks kollektiivideks ja kus ühtekuuluvustunne püsib aastaid; leidub ka vastupidiseid näiteid. Klassi liikmete liitumisel toimivad P. R. Hofstätteri (9) poolt sõnastatud grupidünaamika seadused.

Liitumise esmaseks eelduseks on P. R. Hofstätteri järgi ühine ülesanne kõigile liikmetele — ühise ülesande ilmumisel tekivad kontaktid seni üksikest kaugel seisnud isikute vahel. Igasugune klass on pedagoogilise eesmärgiga organiseeritud formaalne grupp, kelle ülesanded seostuvad ühise õppetööga. Kogu klassi ülesanne on hästi õppida, minna edukalt üle järgmisse klassi, lõpetada kool. On siiski küsitav, kas seda saab käsitada ühise ülesandena, kas õpilased tunnetavad seda niisugusena — või jääb õppimine ja klassi (või kooli) lõpetamine igapäevaseks isiklikuks eesmärgiks. Nähtavasti mõjuvamad on igapäevase õppetööga seostuvad lähemad, konkreetsemad ülesan-

ded ja klassiväline tegevus, õppetöös on tulus rühmatöö kasutamine, samuti vastastikuse abistamise, šefluse organiseerimine. Need loovad sagedamini ka Sherifi poolt liitumiseks oluliseks peetud situatsioone: 1) ühine vastane, 2) ühine häda, 3) ühine kasu, 4) ühine rõõm.

On oluline, et õpilaste isiklikud perspektiivid seostuksid kollektiivsetega, et algul lähemaid perspektiive avardataks järk-järgult nõukogude ühiskonna perspektiivideni (23).

Klassi kokkukuuluvustunde tugevdamiseks on oluline, et õpilaste vahel tekiks kontakte, et sotsiaalsed sisedistsantsid väheneksid. Reeglina seostub see välisdistsantside suurenemisega. Nagu õpetajad hästi teavad, on see eriti oluline alles komplekteeritud klasside puhul, kus õpilased algul säilitavad suhted endiste kaaslastega ja alles järkjärgult (ainult mõne välissündmuse mõjul intensiivsemalt) liituvad.

Koolides, kus õpilased elavad internaatides ja on seega senisest elust järsult lahutatud, uute klassikaaslastega aga päevad ja ööd koos, võib arvesse tulla veel küllastatus suhtlemises või ülepiirilise liitumise, mis samuti kasuks ei tule (10).

Kujunevas kollektiivis algab rollide diferentseerumine ja hierarhia teke, välja kujuneb klassi struktuuripilt, mis koosneb vertikaal- ja horisontaalstruktuurist. Vertikaalstruktuuri all mõistame grupiliikmete järjestumist pingeridadeks nende tubliduse ja prestiiži alusel. Horisontaalstruktuur moodustub grupi jagunemisel alagruppideks — selline sümboolne ja antipaatalne rajanev struktuur on omane kõigile rühmadele.

On küsitav, kui ruttu klassi struktuuripilt välja kujuneb — selles suhtes on eri autorite arvamused erinevad. K. v. Fieandt (11) väidab, et suhted moodustuvad tavaliselt umbes aasta jooksul ning tekkinud suhete võrk püsib üllatavalt kindlalt. M. Koskenniemi (12) järgi kujunevad uued suhted väga kiiresti, juba kooselu esimestel nädel, kuid need suhted pole püsivad, muutuvad kergesti ja põhinevad tihti varasemal tutvusel. Suhete võrk laieneb poolaastast poolaastasse, suhete süsteem muutub järkjärgult stabiilsemaks, labiilsete ühepoolsete suhete arv väheneb. Seda küsimust uurinud nõukogude teadlane V. Zatsepina (13) aga

leiab, et staatus kujuneb välja juba esimestel koosveedetavatel nädalatel ja muutub hiljem väga vähe. Et kõik autorid toetuvad oma uurimustele, võib arvata, et kindla struktuuri väljakujunemise kiirus sõltub teatud grupisestest või -välistest asjaoludest, mis võivad grupiti tunduvalt erineda.

Nii õpetajad kui ka uurijad on huvitatud pingerea kujunemise põhjustest.

E. Höhn ja G. Seidel (14) eristavad kolme mõjuvat omaduste gruppi: 1) välisfaktorid (välimus, hoolitsetus, sotsiaalne ja majanduslik päritolu jne.); 2) jõudlus grupile relevantes sektoris, 3) isiksuse omadused.

Nii nõukogude kui ka välismaa autorid leiavad üksmeelselt, et eelistatuse pingerea kujunemine sõltub grupis (antud juhul klassis) väljakujunenud väärtussüsteemist — tulenevad ju ka normid ühiskondlikest väärtustest (V. Olšanski (15), H. Hiebsch (16), J. Nehnevajsa (17)). Kõrge staatusesega individid on grupi keskse väärtuse kandjad ja kehastajad. Juhul kui klassis on väärtuseks hea õppeedukus või võimekus (olgu kõigis või teatud aineis), oleneb õpilase koht klassi struktuuripildis tema õppetöö saavutustest. Mõeldav on aga ka teatud negatiivsete joonte kujunemine väärtuseks — siis sunnib vajadus kaaslaste tunnustuse järele õpilasi käituma vastupidiselt õpetajaskonna soovidele. Muidugi tuleb arvestada klassi vanust. Noorematele õpilastele mõjuvad rohkem välisfaktorid, kesk-koolieas peaks nende mõju juba üsna väike ja rohkem kaudne olema (14).

J. Nehnevajsa (17) järgi korreleerub sotsiomeetriline staatus positiivselt isiksuse intelligentsuskvoodiga — juhtide intelligentsus on sageli kõrgem keskmisest, tõrjutakse madalama intelligentsusega isikuid. Seda arvamust toetavad autorid M. E. Bonney, M. E. Wardlow, J. E. Greene, B. Grossman, J. Wrighten jt. Seevastu leiab aga M. Koskenniemi (12), et sõbrunenud poisid arvestavad vähem koolijõudlust ja intelligentsusvanust, rohkem väliseid, koosolemist soodustavaid tegureid, vanust ja pikkust. See näib kehtiv olevat enam nooremate (kainiku-, osalt ka mürsikuea algstaadiumi) kohta. Ka J. Nehnevajsa (17) konstateerib E. Grossmanile toetudes kuuendal õppeaastal kõrget korrelatsiooni istumiskorra, ühise kodutee, ühise mängu ja klassikõneluste

vahel. Üliõpilastel on aga leitud (P. R. Hofstätter (9)), tugevasti korreleeruvat sotsiomeetriline staatus nende eksamihindega ($r=0,83$). On mõeldav, et vähemalt osas vanemais klassides kehtib sama seaduspärasus.

Kolmanda rühmana staatust mõjutavatest faktoritest nimetavad E. Höhn ja G. Seidel (14) isiksuse omadusi, nende mõju ei eita teisedki autorid. Küll aga leitakse (H. Hiebsch (18)), et grupiti aktsentueeritakse erinevaid omadusi. See näib olenevat õpilaste vanusest ja soost. Kindel piir hinnatavate omaduste vahel sooti küll puudub, kuid üldiselt lähtuvad poisid enam tublidusest, tüdrukud — meeldivusest.

Nõukogude teadlastest on õpilase asendi sõltuvust tema omadustest tõestanud J. Kolominski (19), A. Tsentsiper (20), V. Zatsepina (13) jt. J. Kolominski järgi on hinnatud õpilastele (peale võimekuse) omased veel iseseisvus, initsiaatorlikkus, seltsivus ja sõbralikkus. V. Zatsepina võrdles eri asendis õpilasi 29 omaduse põhjal, A. Tsentsiper eraldas koguni 100 omadust ja püüdis leida olulisemaid neist eri igade jaoks. V. Zatsepina tõdes, et staaridele on omased kõrge aktiivsus, suuremad teadmised ja kollektiivsustunne. Samade omaduste mõjuvust konstateerib ka A. Tsentsiper (20), leides ühtlasi, et hea õpilane ja hea seltsimees on hinnatavad igas vanuses, 9. klass hindab aga eriti isiksuse kõlbelisi omadusi näitavaid tunnuseid.

Õpilase staatust tõstvatest omadustest märgitakse veel järgmisi: rahulik ja kaalutletud käitumine, asjalikkus otsustamisel, julgus ja vaprus, sõbralikkus, vitaalsus, leidlikkus (H. Hiebsch (18), M. Koskenniemi (12), E. Höhn ja G. Seidel (14) jt.). Mitte alati aga ei ole staatuse sõltuvus isiksuse omadustest nii otsene — V. Zatsepini uurimuseski oli üks õpilane klassis positiivsetelt omadustelt 2., hinnatuselt aga 26. kohal.

Võib arvata, et piisav ei ole teatud positiivsete omaduste olemasolu iseenesest. Et õpilane oleks grupiga seotud, peab toimuma vastastikune väärtuste vahetamine — kollektiivi liikmeil peab olema erinevaid võimeid, teadmisi, elukogemusi, iseloomuomadusi — tugevaid külgi, aga peab olema ka võimalus neid teistega jagada. Tegevus gruppis peab olema organiseeritud nii, et oleks

võimalik vastastikune rikastamine (H. Liimets). Kui õpilane mingitel põhjustel oma tugevatest külgedest hoolimata grupis andja rollis esineda ei saa, kannatab tema positsioon klassis.

Paralleelselt staatust tõstvate omadustega on püütud leida ka omadusi, mis tekitavad kaaslastes antipaatiat, mis on omased kujuneva armastatuse ja lugupeetavuse pingerea viimastele liikmetele. H. Hiebsch (18) leiab, et negatiivne mõju on kaebamisel, hooplemisel ja tembutamisel. M. Bugdahni (21) andmetel on klassis ebapopulaarsed nõrgad õpilased, klassikursuse kordajad, sama tõendab H.-D. Rösler (22). Ka J. Nehnevajsa (17) järgi tõrjutakse madalama intelligentsusega isikuid. M. Koskenniemi uurimused näitavad, et kaaslaste ebasoosingus olevate õpilaste õppeedukus, intelligentsus ja töösse suhtumine on halvemad kui soositud. E. Höhni ja G. Seideli andmetel (14) on jõudluses nõrgad õpilased peaaegu alati pingerea lõpus, nii et nähtavasti saavutavad nemad pingereas harvemini hea kui head õpilased halvema koha. Märgitakse ka (14), et kui õpetaja on eriti õpilaste saavutustele orienteeritud, on korrelatsioon staatuse ja jõudluse vahel kõrgem (nähtavasti seoses väljakujuneva grupispetsiifilise väärtussüsteemi ja vastavate normidega). Võib oletada, et süvendatult teatud aineid õpetavates klassides on grupi põhitegevus ja -eesmärgid rohkem kui tavalistes seotud õppimisega üldse ja teatud ainete omandamisega eriti. Seetõttu võiks eriti nendes klassides lugupeetavuse pingerida positiivselt korreleeruda õppeedukuse ja võimekuse pingereaga. See vajab siiski veel edasist uurimist, sest mõeldav on vastupidinegi olukord — Matoušek—Rüzička leiavad oma täiskasvanuid käsitlevas uurimuses, et töötajate kollektiivis jääb isoleerituks:

- 1) üle keskmise intelligentsusega isik, kes juhindub oma teadmistest ja ei tegutse üldsuunaga kooskõlas;
- 2) neurootiline isik;
- 3) isik, kes kuulub mõnda muusse referentssesse gruppi.

Et erandite (mitte ainult negatiivses, vaid ka positiivses mõttes) staatus on teistegi autorite andmeil kriitilisem kui keskmistel, tuleks keskkooli vanemais klassides arvestada ka esimest võimalust, kuigi üldiselt

on just juhtide intelligentsus keskmist ületav. Kuuluvus mõnda muusse gruppi on ühtviisi mõjuv igas vanuses — ka nooremates klassides ei liitu hästi klassikollektiiviga õpilane, kellele referentseks grupiks on treeningurühm. Neurootilised jooned käitumises häirivad kahtlemata samuti igas vanuses, afektiivsus madaldab kohta pingereas (22).

Võimalikke põhjusi madalasse staatusesse sattumiseks on palju. Et igas üksikjuhuses selgusele jõuda, tuleb välja selgitada ka lapse sotsialiseerumise kulga aastate jooksul, ka koolieelses eas, sest just sotsialiseerumise häirete tõttu võib õpilasel olla raske kaaslastega sobituda, just selles võivad peituda õpilase agressiivsuse, liigsõltuvuse või erakikkuse juured. Samuti kipuvad põhjused liituma, üks kutsub esile teise ja mõlemad üheskoos mõjudes veel terve hulga nähte — nii võib pidev tõrjuto rollis elamine esile kutsuda tõrjutule omaste joonte tekke, mis edaspidi omakorda tõrjumist esile kutsuvad.

Igal sügisel algab kõigis meie koolides uute kollektiivide kujundamine. Iga õpetaja on huvitatud sellest, et tema klassist kujuneks tugev üksmeelne kollektiiv. Nii õppetöös kui ka väljaspool koolitunde püütakse luua situatsioone, mis õpilasi ühendaksid, liidaksid, ühtekuuluvustunnet süvendaksid. See on raske töö, komplitseeritum kui heade ainetundide andmine, see sõltub rohkematest faktoritest ja tulemusedki on raskemini kontrollitavad. Kui aga õpetaja saab õppe- ja kasvatustöös toetuda ühtsele klassikollektiivile, kui kollektiivis kasvatamise printsiip ei jää ainult sõnadeks, on kasugi sellest kaugeleulatavam, haarates sirguvat põlvkonda kui tulevasti suhtlejaid ja ühiskonna liikmeid tervikisiksustena.

Kirjandus

1. Е. А. Аркин. Задачи и методы изучения детского коллектива. М., 1929.
2. А. С. Залужный. Учение о коллективе. Москва—Ленинград, 1930.
3. А. С. Макаренко. Сочинения. М., 1956.
4. A. Kossakowski, Das Klassenkollektiv als Bedingung für diszipliniertes Verhalten im Unterricht. — Psycholo-

gische Studententexte. Herausg. von G. Kittler u. a. Berlin, 1968.

5. A. Kossakowski, Probleme der Kollektiverziehung im Schuljugendalter. — Zur Psychologie der Schuljugend. Herausg. von A. Kossakowski. Berlin, 1969.
6. M. Vorweg, Sozialpsychologische Strukturanalysen des Kollektivs. Berlin, 1969.
7. Л. И. Новикова. О методологическом подходе в исследовании воспитательного коллектива. — Измерения в исследовании проблем воспитания. Тарту, 1973.
8. E. Mannschatz, Probleme der Kollektiverziehung. Hinweise für Lehrer und Erzieher. Berlin, 1961.
9. P. R. Hofstätter, Gruppendynamik, Kritik der Massenpsychologie. Hamburg, 1967.
10. И. З. Гликман. Динамика деятельности воспитателей школы интернатного типа в связи с развитием детского коллектива. М., 1970.
11. K. v. Fieandt, Psykologian peruskysymyksiä. Porvoo, Helsinki, 1947.
12. M. Koskenniemi, Sosiaalinen kasvatus koulussa. Helsinki, 1952.
13. В. Зацепин. Межличное общение в коллективе. Л., 1970.
14. E. Höhn u. G. Seidel, Soziometrie. — Handbuch der Psychologie. 7. Band. Sozialpsychologie. L. Halbband. Göttingen, 1969.
15. Социология в СССР, том 1. М., 1966.
16. H. Hiebsch, Zur Sozialpsychologie der Schulklasse. — Psychologische Studententexte. Herausg. von G. Kittler u. a. Berlin, 1968.
17. J. Nehnevajsa, Soziometrie. — Handbuch der empirischen Sozialforschung. Herausg. von R. König, 1967.
18. H. Hiebsch, Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsformung. Berlin, 1967.
19. Я. Л. Коломинский. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск, 1969.
20. А. Ценципер. Изучение зависимости между положением ребенка в классе и некоторым особенностям его личности и поведения. — Новые исследования в пед. науках. М., 1966.
21. M. Bugdahn, Die Analyse der Schulklasse als Grundlage der Bildungs- und Erziehungsarbeit. — «Pädagogik», 1965, 2. Beiheft.
22. H. Rösler, Leistungshemmende Faktoren in der Umwelt des Kindes. Leipzig, 1967.
23. A. Elango, Klassijuhataja töö koolis. Tallinn, 1959.

KUTSEVALIKU LÄHTEALUSED ÕPETAJA KOHANEMISE ENNUSTAJANA

MILLI-IRENE PEDAJAS

Kutsevaliku struktuuris on oluline koht kutse valimisel domineerinud hoiakutel ehk nn. kutsevaliku lähtealustel. Aastatega on need tunduvalt teadlikustunud. M. Sokolovi andmetel (1, lk. 40) läks 1933. aastal pedagoogilisele tööle rohkem kui 40% neid, kellel puudus nii huvi kui ka kalduvus selleks tööks. N. Kuzmina (2) jaotas õpetajad kutsevaliku motiivide uurimisel staaži järgi 3 gruppi: I — staažiga kuni 10 aastat, II — staažiga 11—20 aastat, III — staažiga 21 ja rohkem aastat. Selgub, et hilisemad valikud (õpetajad kuni 10 aastase staažiga) osutavad peamiste motiivide, nagu «meeldis töö lastega» ja «meeldis töö lemmikaine alal», osakaalu suurenemisele ja juhuslike motiivide vähenemisele. Eesti NSV-s on saadud mitmes suhtes erinevaid andmeid.

OKSIKUTE LÄHTEALUSTE OSAKAAL ÕPETAJA KUTSEVALIKUS

Kutsevaliku lähtealustena esines käesolevas uurimuses armastus laste vastu e. lastele

orienteeruv valik (LOV), huvi aine vastu e. ainele orienteeruv valik (AOV), austus õpetajatöö vastu e. õpetajatööle orienteeruv valik (TOV), kutse valimine sõprade/sõbrataride eeskujul e. eeskujule orienteeruv valik (EOV) või juhul, kui meeldivama kutse valimine ei õnnestunud e. juhuslik valik (JV).

Kutsevaliku lähtealuste kaal üldkogumis selgub tabelist 1.

Tabel 1.

KUTSEVALIKU LÄHTEALUSTE OSAKAAL

Valiku lähtealused	Lähtealuste struktuur (absoluutarvudes)*						
	N	KJ	PJ	K	PE	KE	I**
LOV	728	159	168	165	149	87	+0,22
AOV	727	461	166	35	47	18	+1,39
TOV	724	85	144	216	143	136	-0,14
EOV	732	9	18	10	33	662	-1,81
JV	729	79	74	32	96	448	-1,04

Kõige vähem on kutsevalikul määrav sõprade/sõbrataride eeskjuu. Vastupidiselt N. Kuzmina eespool nimetatud uurimuse andmetele on meie kontingendis sagenenud õpetajakutse juhuslik valik. Nende arv, kes otsustasid õpetajaks saada sellepärast, et meeldivama kutse valimine ei õnnestunud, on suurenenud 1967. aastaga võrreldes 1971. aastaks 8,1%-lt 17,6%-ni. Samal ajal on pidevalt vähenenud nende arv, kes juhuslikku kutsevalikut täiesti eitavad (1967. a. 69,4%, 1971. a. 52,9%).

Hoolimata juhusliku valiku suhtelise kasvu tendentsist, ei etenda nimetatud lähtealuste õpetajate kutsevalikus veel kuigi määravat osa (valikuid üldkogumist 21,0%). Ülekaalukalt on kutse valimist mõjustanud huvi aine vastu — kogu jaatav rühm (KJ + PJ) — 86,2%. Armastust laste vastu märgib lähtealuseks 44,9% ja austust õpetajatöö vastu 31,6% õpetajatest.

Kõige püsivamaks lähtealuseks on huvi aine vastu, mille osakaal eri gruppides ei ole aastatega oluliselt muutunud. Ka kutse valimine armastusest laste vastu on aastate jooksul enamikus suhteliselt samaks jäänud. Muutused on toimunud LOV kindlalt eita-

nud õpetajate grupis. Kui 1967. a. lõpetanud õpetajate hulgas oli 10% neid, kes täiesti eitasisid lastele orienteeruvat valikut, siis 1971. a. oli see arv 18,7%. Veel suurem muutus on toimunud KE grupis valiku puhul, milles domineerivaks hoiakuks oli austus õpetajatöö vastu. Siin on protsentarvude vahe kasvanud 11,1% võrra (1967. a. lõpetanutest eitas TOV täiesti 13,6%, 1971. a. 24,7%). Selle lähtealuse märkimisel paistab silma ka kõige suurem kahtlejate grupp (K) — 29,8%. Teiste lähtealuste puhul, nagu LOV ja AOV, on kahtlejaid vastavalt 22,7% ja 4,8%. Tihedalt seostub ebamäärane ja eitav suhtumine nimetatud lähtealusesse arvamustega õpetaja prestiižist ja prestiižikusest. Nii kaldub kutse valimisel õpetajatöö austamise suhtes kahevahale jäänud õpetajate grupp ülekaalukalt (62,1%) arvama, et õpetajatööd ei peeta väärikaks, ja nad jäävad kahtlema ka selles, kas nende kui õpetajatele on osutatud küllalt palju tunnustust või ei (59,7%).

ÜKSIKUTE LÄHTEALUSTE SEOSSED TEISTE KUTSEKOHANEMIST SELETAVATE TEGURITEGA

Kutsekohanemise seisukohalt ei ole märkimisväärseid seoseid ainele orienteeruva valikuga. Kõige mõjusamaks lähtealuseks on armastus laste vastu. Peamised seosed esinevad kutsesooviga, lastesse suhtumist väljendavate eefiliste hoiakutega ja kutsekindlusega ning õpetaja ja õpilaste vaheliste suhete valdkonnas.

Nagu kutse valimisel üldse, nii prevaleerib ka kõigis kutsesoovi gruppides ühtlaselt huvi aine vastu (56,0%—69,8%). Jaotuvus on niivõrd ühepoolne (86,2% jaatavaid vastuseid) ja ühtlase paiknevusega, et AOV ja kutsesoovi vahel korrelatsiooni ei ole. Armastus laste vastu ja austus õpetajatöö vastu kutsevaliku lähtealuseks vähenevad koos kutsesoovi kahanemisega (r vastavalt 0,53 ja 0,45). Õpetajakutse valimine meeldivama kutse asemel (JV) on oluliselt suurem kutsesoovi äärmusgruppides (KJ, KE), teised grupid ei erine (\bar{r} kutsesooviga —0,55).

Ülevaade lähtealuste seostest teiste kohanemist seletavate teguritega on esitatud tabelis 2.

* Hinnangute grupid: KJ — kindlalt jaatav, PJ — peaaegu jaatav, K₀ — kahtlev, PE — peaaegu eitav, KE — kindlalt eitav hinnang.
** Indeks (I) — hinnangumotiivi punktide arv.

Tabel 2.

KUTSEVALIKU LÄHTEALUSTE KORRELATSIOON MÕNINGATE KUTSEKOHANEMIST SELETAVATE TEGURITEGA

Indikaatorid	\bar{r}^*		
	LOV	AOV	TOV
Kutsekindlus	0,32**	0,04	0,25
Kutsumus	0,20	0,04	0,14
Suhtumine lastesse	0,27	0,02	0,11
Suhted lastega	0,19	0,02	0,11
Lastega seotud rahulolu	0,18	0,06	0,08
Kutsealane enesetunne	0,11	0,04	0,07

* \bar{r} on arvutatud z-väärtuste kaudu

** korrelatsioonikordaja usaldatavuse piirid: $r=0,07$, $p=0,05$; $r=0,12$, $p=0,01$.

Selgub, et näiteks kutsekindluse selgitamisel ei osutu ainele orienteeruv valik oluliseks ($r=0,04$). Neid, kes kindlalt kavatsevad edasi töötada, on sama palju (protsent-arvud ei erine oluliselt) nii seda lähtealust kindlalt eitanud (18,5%) kui ka jaatanud (24,2%) õpetajate hulgas. Ka suhtes lastega ei ole ainele orienteeruvat valikut eitanud ja jaatanud gruppides erinevust. Häid suhteid nimetatud 23,1% seda lähtealust KJ ja 23,7% KE grupi õpetajatest. Sama kehtib tabelis 2 toodud teistegi indikaatorite puhul. Kõigis nimetatud valdkondades on AOV kõige vähem määrav. Kui näiteks seda valikut jaatavatesse gruppidesse (KJ ja PJ) kuulub, võrreldes teiste lähtealuste analoogiliste gruppidega, üldkogumist kõige rohkem kutsekindlate õpetajatest — 39,2% (LOV — 26,5%, TOV — 18,5%), siis on AOV jaata-

vates gruppides ka kõige rohkem neid (22,8%), kes kavatsevad õpetajatöölt lahkuda (LOV — 7,7%, TOV — 6,2%).

Vastuse küsimusele, missuguse lähtealusega õpetajad on kõige kutsekindlamad, leiame suhtest üht või teist lähtealust jaatanud (KJ + PJ) kogumi ja kutsekindluse KJ ja PJ grupi vahel. Kutsekindluse nendes gruppidesse kuuluvad õpetajad, kelle õpetajana edasitöötamise tõenäosus on tema enda arvamise järgi peaaegu või täiesti kindel. Ilmneb, et kutsekindlaid õpetajaid on rohkem nende hulgas, kes otsustasid õpetajaks saada kas armastusest laste või austusest õpetajatöö vastu (vastavalt 59,8% ja 59,4%). Huvist aine vastu õpetajatöö valinud õpetajate hulgas on kutsekindlaid 46,2%. Selle tendentsiga on lähedalt seotud ka eri lähtealustest ajendatud õpetajate hoiakud õpetajakutse suhtes. Arvamust «Õpetajaks võib hakata vaid parema ameti puudumisel» toetas 15,2% kutse valimisel ainele orienteerunud õpetajat (LOV — 10,8%, TOV — 11,8%). Veel ilmekamalt tuleb erinevus esile vastustes, mis selgitavad kutsumuse e. kutsealase andumuse olemasolu või puudumist. Selles õpetajate grupis, kus kinnitati õpetajakutse valimist huvist aine vastu, märgib kutsumuse olemasolu (peaaegu või täiesti) 63,9%. Armastusest laste või austusest õpetajatöö vastu elukutse valinud õpetajatest peab praegust tööd kutsumusametiks vastavalt 75,2% ja 73,7%. Suhtes lastega ilmneb sama tendents. Ainele orienteeruva valikuga õpetajate hulgas on vähem neid, kes tunnevad rahuldust oma suhtest õpilastega — 69,4% (LOV —

Tabel 3.

LÄHTEALUSTE OMAVAHELISED SUHTED

		LOV		AOV		TOV		JV	
		J	E	J	E	J	E	J	E
LOV	JAATAV	*	*	85,8	8,6	44,1	21,6	9,5	88,9
AOV		44,8	32,0	*	*	31,6	38,2	20,0	75,8
TOV		62,7	18,8	86,0	9,2	*	*	10,0	87,3
JV		20,7	52,0	82,7	9,9	15,3	58,7	*	*
LOV	EITAV	*	*	85,5	11,5	18,8	62,8	33,3	59,8
AOV		43,7	42,2	*	*	32,8	39,0	23,1	72,3
TOV		25,3	53,1	86,2	9,1	*	*	31,9	60,5
JV		53,6	25,8	87,3	8,7	37,1	30,9	*	*

76,6%, TOV — 76,4%) või lastega seotud töösituatsioonidest, näiteks rahulolu õpilaste töömeeleoluga — 38,6% (LOV — 44,6%, TOV — 41,3%). Seega võib järeldada, et arengufaktoritena esinevad kutsevaliku lähtealused on suhteliselt püsivad ning, ulatudes aktuaalsesse keskkonda, kujundavad õpetaja tegelikku rahulolu.

KUTSEVALIKU LÄHTEALUSTE OMAVAHELISED SEOSSED

Et valiku lähtealused olid käesolevas uurimuses esitatud mitte üksteist välistavalt, vaid õpetaja andis igale neist iseseisva kaalu, siis esinevad lähtealused ühe õpetaja puhul kombineeritult. Lähtealuste omavahelisi seoseid, s. t. kuivõrd iga lähtealust jaatavasse (KJ ja PJ) ja eitavasse (KE ja PE) gruppi kuuluv õpetaja märkis ka teisi lähtealuseid, selgitab tabel 3. Tabelis on andmed toodud protsentides vastava grupi kogumist.

Üksikute lähtealuste jaatamisel ilmnesis järgmised seaduspärasused: LOV puhul on teiste lähtealuste jaatamine suurem, v. a. juhuslik valik, kus valikut valdavalt eitatakse ($r = -0,34$). Sama tendents avaldub TOV puhul, kusjuures kõige tugevam seos on LOV-ga ($r = 0,39$). Kutse valimisele huvist aine vastu kaasneb teiste lähtealuste võrdne jaatamine ja eitamine, kusjuures ka juhusliku valiku kaal on AOV puhul võrreldes teiste lähtealuste omaga oluliselt suurem. Õpetajatöö valimine seepärast, et meeldivama kutse valimine ei õnnestunud, toob kaasa LOV ja TOV eitamise (r vastavalt $-0,34$ ja $-0,28$), kuid AOV ülekaaluka jaatamise.

Kutsevaliku lähtealuste eitamisel kindlaid seaduspärasusi ei selgu. LOV eitamisel eitatakse ka TOV ja JV, jaatatakse aga AOV. AOV eitamisel eitatakse ülekaalukalt ka JV, teiste lähtealuste osa on paiknevuselt võrdne. TOV eitamiselega kaasneb LOV ja JV eitamine, aga AOV jaatamine. Ootuspäraselt tähendab JV eitamine sisuliselt kõigi teiste lähtealuste jaatamist. Järelikult välistab ainele orienteeruv valik teisi lähtealuseid kõige rohkem, kõige sagedamini kaasneb see juhuslikule valikule.

Edukaks pedagoogiliseks tegevuseks on tarvis mitte ainult õppematerjali head fundamist, vaid palju rohkem. Ei saa õpetada, kui pole teadmisi, kuid ei saa õpetada ka siis,

kui ei huvitu neist, keda õpetad. Õpilaste tundmaõppimiseks ei piisa ainult ametlikust suhtlemisest tundides. On tarvis suurt huvi ja armastust õpilaste olemuse ja tegevuse vastu.

JUHUSLIKU VALIKU SEOSSED KUTSEKOHANEMISE TEISTE TEGURITEGA

Laste osa eitamine kutse valikus tähendab juba ette hilisemaid raskusi kohanemises. Nagu näitavad andmed, on sel puhul ka kutseesse suhtumine valdavalt eitav. Selgitame seda väidet juhusliku valiku analüüsi najal. Määrav osa nendest (52%), kes valisid õpetajatöö meeldivama kutse asemel, eitavad ka laste osa kutse valikus. Samuti on kõik juhusliku valiku seosed kutsekoohanemist seletavate teguritega negatiivsed:

Kutsesooviga	$r = -0,55$
Lähtealustega	
LOV	$r = -0,34$
AOV	$r = -0,10$
TOV	$r = -0,28$
Praktika tõhususega	
suurendas kutsehuvit	$r = -0,23$
kinnitas valiku õigsust	$r = -0,40$
läbisaamine lastega praktika ajal oli hea	$r = -0,23$
Kutsumusega	
kutsumusamet	$r = -0,41$
vajadus tegelda lastega	$r = -0,18$
Kutse kõitvusega	
rohkem rõõmu kui muret	$r = -0,15$
tüütu ja rõõmutu töö	$r = +0,27$
õpetamisega on tore tegelda	$r = -0,31$
Kutsekindlusega	
nõus ametit vahetama	$r = +0,37$
sama valik ka nüüd	$r = -0,26$
jään edasi	$r = -0,36$
Kutsealase enesetundega	
rõõm saavutustest	$r = -0,17$
Kutsealase rahuloluga	
õpetajatöö meeldib	$r = -0,31$
meeldib klassiväliline töö	$r = -0,19$
Lastega seotud hoiakutega	
ei meeldi lastega tegelda	$r = +0,32$
õpilasi ei saa usaldada	$r = +0,22$

Küllalt tugevad seosed kutsekoohanemise väga oluliste teguritega näitavad, et juhuslik kutsevalik ei soodusta, vaid raskendab kutserolli internaliseerimist. See ilmneb kõigepealt negatiivsetes kutsehoiakutes. Neid, kes tunnustavad, et neile ei meeldi lastega tegelda, on uuritud kontingendis väga vähe (15 õpetajat e. 2,1% üldkogumist). Suurem osa (11 e. 1,5%) on neid õpetajate hulgas, kes valisid õpetajatöö meeldivama kutse

asemel. Ka neid, kes leiavad, et õpilasi ei saa usaldada, on vähe (31 e. 4,2% üldkogumist). Pooled neist (15 e. 2,1%) kuuluvad juhusliku valikuga õpetajate hulka. Hoiakuid ei paranda oluliselt ka pedagoogiline praktika: JV õpetajate kutsehuvi ei suurene. Seda kinnitab 42,4%. Et elukutse on vastumeelne, ei tahtnud pärast kõrgema kooli lõpetamist tööle hakata 39% juhusliku valikuga õpetajatest ($r=0,24$).

Hoiakud on tihedasti seotud tegeliku koolielu situatsioonidega. Nii leiabki 11,1% JV õpetajatest, et lapsed käivad neile närvi- dele, suur osa nendest peavad kõige efektiivsemaks kasvatusvahendiks karistust ($r=0,15$), vahakord õpilastega ei ole hea. 20,3% JV õpetajatest tunnistavad, et teevad klassiväliselt tööd õpilastega vastumeelselt, 30,7% leiab, et õpetajaks võib hakata ainult parema ameti puudumisel, ja 21,6% kinnitab, et nende tööd raskendab kutsumuse puudumine. 48,4% meeldivama kutse asemel õpetajatöö valinud õpetajatest ütleb otse, et praegune töö neile ei meeldi. On enesestmõistetav, et selliste hoiakute puhul ja pidevas rahulolematuse seisundis (67,3% nendest õpetajatest leiab, et õpetajatöös on rohkem muret kui rõõmu) on paljud (63,1%) nõus võimaluse korral kohe ametit vahetama ja 47,6% ei valiks sama ametit uuesti mingil juhul.

Direktorite ja inspektorite hinnangute põhjal sellele, millest kujuneb õpetajate rahulolupotentsiaal, on mõningaid negatiivseid seoseid juhusliku valiku ja mõnede karakteristikute vahel, nagu oskus huvi äratada, võime näha õpilaste arengutendentsi. Ka direktorid on märganud, et paljud nendest õpetajatest (39,3%) ei tee meelsasti klassiväliselt tööd.

* * *

Mõningaid seoseid direktorite ja inspektorite hinnangutega on ka kutsevaliku teistel lähtealustel. Need esinevad peamiselt kommunikatiivse efektiivsuse valdkonnas, mis puudutab õpilastesse suhtumist, nende kohtlemist, oskust õpilasi veenda ja nende huvi äratada. Seosed esinevad peamiselt lastele orienteeruva valikuga. Ainele orienteeruva valiku puhul on seos mitmel juhul negatiivne.

Kokku võttes on valiku lähtealustel kutsekohanemise seletamisel erinev kaal. Soodsamalt mõjuvad lähtealused, mis on seotud kindla kutsesooviga ja positiivsete kutsehoiakutega (LOV, TOV). Sellest lähtudes peaks kutseinformatsiooni andmisel tuginema selgitusele, missuguste hoiakute domineerimine suurendab kutsehuvi ja võimaldab hilisemat kutsealast rahulolu.

Kirjandus

1. М. В. Соколов. Педагогическая профессия в оценке учащихся педагогической школы. — Сб. «Вопросы изучения учителя». М., «Учпедгиз», 1935.
2. Н. В. Кузьмина. Очерки психологии труда учителя. ЛГУ, 1967.

KAOB OSAINIMENE

VILMA MULLARI

Meie ühiskond on jõudnud arenenud sotsialismi tingimustesse. NLKP Keskkomitee aruandes XXIV kongressile väljendatakse meie taotluste sisu selliselt, et «kommunismi ehitamist ei ole võimalik edasi viia ilma inimese enda igakülgse arenemiseta. Ilma kultuuri, hariduse ja ühiskondliku teadlikkuse kõrge tasemeta, inimeste sisemise küpsusega on kommunism võimatu, nii nagu ta on võimatu ilma vastava materiaal-tehnilise baasita».¹ Siit tuleb hinnang kultuuri osale inimese elus. Vajadus arenguks, kultuurist osa saamise dūnaamika on saanud igale inimesele vahetult tuntavaks.

Kultuur on pidev harimistöö, viljelemine, loomine, ümberkujundamine. Eks ladinakeelne sõna *cultura* tähendabki seda kõike. Haritud on küll maad ja mõistust, muudetud kombeid, loodud kõike tarvilikuks peetavat või sedagi, mille otstarve paneb õlgu kehi-

tama. Kujunenud on eriline kiht inimesi, haritlased, kes peavad olemasoleva kultuuripiiri kõrguselt harima, innustama ja organiseerima teisi ning kultuuripiiri pidevalt edasi nihutama.

Aastatuhandeid on inimesed vorminud oma ümbrust. Vajaduse ja kapriisi järgi, käte ja mõistuse abil. Vorminud üksi ja hulganaisti. Iga tegu on lisanud vilumust ning sünnitanud uusi soove ja ihasid.

Pidevalt muutub ka inimene ise. Igaühi kujundavad olud ja kasvatus. Igaühel on olevik ja möödanik, sihid ja vaated, kodu ja kodumaa. Koos esivanematega on loodud keeruline kultuurimiljöo. Omalaadseid kihistusi asjade, seoste, stiili ja tähendusega.

Asju ja ideid sünnib pidevalt juurde. Kultuur on ju lakkamatu loomine. Hiigelvõimadused asjade ja uute teadmiste tekkeks andis kodanlik ühiskond oma suurtootmisega. Kuid kodanlik ühiskond kujundas ka osainimese. Viimast peavad paljud kodanlikud teoreetikud põliseks ja saatuslikuks nähtuseks inimkonnale. Mitmed neist teoreetikuist (näiteks Oxfordi professor F. C. S. Schiller) kasutavad niisuguse olukorra seletamiseks muistset mõistukõnet, Tantalose müüti.

Tantalos, see jumalate soosik, Zeusi lemmikpoeg maapealsetest, sai ainsana tunda taevalikku ambroosiat. Aga ka hirmsat karistust. Nagu kõik, kes oma nina jumalate asjadesse topivad. Ja Tantalos mõisteti igavesse janusse ja nälga. Sest kristalliselgest allikast oma jalge ees ei saa ta iial söömugi vett ja kui ta sirutub mahlase puuvilja poole, ajab tuul oksa eemale. Nii olevat ka Tantalose järglastega tänapäeval. Inimkond ei saavat kunagi õnnelikuks. Sest ta olevat aheldatud janufama tootmis- ja saamiskires. Tootmine on otsatu, seda on ka inimlapse iha. Kõike on palju ja nagunii jäädakse paljust ilma. Muidugi, võidujooksust kapitalistliku tootmisega väljub inimene partikulaarsena, osainimesena. Tema sügavam kultuuriline areng kängub, soovid on pidevas janus ja näljas.

Tõsi, tervikinimese idee sündis renessansi-ajastuga, tärkavate kodanlike suhetega. F. Engels kirjutab, et «... see oli ajajärk, mis vajas hiiglast ja sünnitas hiiglasti, — hiiglasti mõttejõu, kire ja iseloomu poolest,

¹ L. Brežnev, NLKP Keskkomitee aruande Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXIV kongressile. Tallinn, 1971, lk. 98.

miimekõlgsuse ja õpefatuse poolest».² F. Engels peab silmas Leonardo da Vincit, Albracht Dürerit, Machiavellit, Lutherit jt., kes elasid keset oma aja liikumist ja võitlesid, kes sõna ja sulega, kes mõõgaga, paljud aga nii ühe kui teisega. Need mehed (nota bene: mehed) olid aga inimesed vähemuse hulgas, nad kultiveerisid oma «mina» teiste inimeste «minade» vastandamise hinnaga.

Tervikinimene, igakõlgselt arenenud inimene on kommunistliku ühiskonna kultuuri eesmärk. See peab päriseks saama kõikide inimeste vaba arengu läbi. Ühtaegu saab igapähe vaba areng kõikide inimeste vaba arengu tingimuseks. Sel moel ületatakse lepitamatu vastuolu vahendi ja eesmärgi vahel kultuuri loomises. On ju varasemad kultuurid arenenud enamuse piiramise hinnaga. Enamus, töötavad massid, on olnud vahendiks, et vaimueliit saaks kultuuri luua ning võimueliit kultuuri vilju noppida. Tänapäeva sotsialism liigub selle poole, et inimene oleks ühtaegu nii omaeense arengu eesmärk kui ka vahend kõikide arenguks.

Mis on see jõud, mille ees taandub see senikestnud vastuolu kultuuri loomisel? Millega kindlustada kõikide inimeste vaba areng? «Saksa ideoloogias» kirjutavad K. Marx ja F. Engels, et kommunistlik ühiskond on ainus ühiskond, kus indiviidide vaba areng lakkab olemast fraas. Ühelt poolt on see põhjustatud majanduslikust eeldusest, mis lubab indiviidide universaalsel iseloomul välja tulla. Teiseks aluseks on kõikide inimeste vaba arengu solidaarsus. Nii et küsimus ei ole siin mitte juhuslike, mõnede inimeste vabas arengus, vaid kõikide inimeste, kogu assotsiatsiooni vabas arengus.³

Nagu selgub, on kõigepealt vaja rikast ühiskonda. Ja rikkus peab kuuluma kõikidele. Igatahes ei fähenda rikas ühiskond ainult seda, et kõigil oleks palju süüa. Ajaloost teame mitmeid ühiskondi, kus kõigil oli rikkalikult toitu. Kuulus ajaloolane J. Lippert jutustab Põhja-Ameerika pärisasukate küttide elulaadist. Küttimine oli sisemaa rah-

vastel vana pühitsetud komme ning tohutud piisonikarjad meeestasid inimesi liigsele murefusele. Priiskamine ja muretus said suhtumiseks rikkuse allikasse — loodusesse. Tapeti kõigepealt tiineid emasloomi, tapeti rohkem, kui süüa jõuti. Ka leitud linnupesad lõhuti lihtsalt ära. On aga ka teada, et sealsamas idaservas, kus õitsesid kuulsad tsivilisatsioonid ja kus inimeste peatoifjaks oli põld, peeti lubamafuks isegi üheainsa maisitera raiskuminekut. Uskumus seletas, et see terake võib solvuda ja jumala ees kaebust tõsta.

Mis puutub kõikide inimeste vaba arengu solidaarsusesse, siis selle aluseks on tegeliku võrdsuse sisseeadmine. Kommunistide eesmärgiks on sotsiaalne võrdsus, s. t. võrdne suhtumine tootmisvahenditesse, võrdsed võimalused oma individuaalsuse ilmutamiseks. V. I. Lenin on kirjutanud: «Kui sotsialistid kõnelevad võrdsusest, siis mõistavad nad selle all alati **ühiskondlikku** võrdsust, ühiskondliku seisundi võrdsust, mitte mingil viisil aga üksikisikute füüsiliste ja vaimsete võimete võrdsust.»⁴ Tehnikas on oluline, et kõik mufrid ja rattad oleksid ühetaolised ja vastaksid täpselt vormile. Muidu on ju tegemist praagiga. Inimestega on asi vastupidine, püüeldakse välja ühetaolisusest. Ühetaolisus eeldab teatud primitiivsust. Komplitseeritud nähtused, aga seda on ka inimesed, on niivõrd mitmetahulised, et juba paljalt tõenäosuse seaduse järgi pole kokkulangevus võimalik. Nõuda omanõolist inimest, s. o. nõuda pidevalt arenevat inimest.

Pole kahtlust, et keskel kohal arenguvajaduste hulgas asub loov töö. Loendamatud faktid kinnitavad, et töö võib olla põhiteguriks inimese seismisel rikastamisel. Kuid see «võib olla» ei kehti kaugeltki kõigi elujuhtumite tarvis.

Tuntud on K. Marxi poolt kasutatud mõiste «võõrandunud töö», millele kui ühisele nimetajale taanduvad kodanliku ühiskonna suhted. Võõrandunud töö on töölisele otsekui väliseks tunnuseks, see nagu ei kuulugi inimese olemuse juurde. Selline töö ei võimalda inimese kõigi võimete rakendamist, suunab need hoopis vääriti. Võõrandunud töös inimene ei jaata, vaid eifab ennast.

² F. Engels, Looduse dialektika. Tallinn, 1962, lk. 6.

³ К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. М., 1955, стр. 441.

⁴ V. I. Lenin, Teosed, 20. kd., lk. 126.

See ei tähenda inimese jaoks vahetut positiivset väärtust, vaid on palgategenimise vahend, et väljaspool tööaega võiks inimene end iseendana tunda. Siingi suunab tööprotsess inimese vaimset ja kehalist arengut. Ta teeb aga seda nagu võõrasema. Annab masinlikud tööliigutused, piinava tööpäeva, kurnatuse, äraelamismured ja kultuurist osasaamisel osainimese saatuse.

Neid aspekte silmas pidades võiks inimese ja ühiskonna vahekorrast esitada niisuguse lihtsustatud ja tingliku skeemi:



Moodsat terminoloogiat tarvitades võime ütelda, et ühiskond esineb siin operaatorina, teisedades inimese töö tema vajaduste rahuldamiseks. Igale ühiskondlik-majanduslikule formatsioonile vastab teatud operaatori liik. Eksploataatorlike ühiskondade kohta on tõestatud, et vaatamata sisendi «töö» varieerimisele ei ole võimalik inimese vajadusi efektiivselt rahuldada. Siin peitubki nende ühiskondade antagonism.

Samuti on tõestatud, et vaatamata ühiskondlik-majandusliku formatsiooni olemusele või sisendi «töö» varieerimisele, ei ole inimeste vajaduste rahuldamine seni efektiivne, kuni ühiskonna käsutuses pole kõrgetasemelist materiaaltehnoloogilist baasi.

Meie skeemis esineb inimene kui «töötaja». Kõneldes inimese vajaduste rahuldamisest ühiskonna poolt, on oluline välja selgitada, milline see inimene on. See tähendab, millised inimese vajadused tegelikult on ja kuidas ta töötab. Teiste sõnadega, milline võib olla ühiskonna kui operaatori sisend ja milline peab olema ta väljund.

Kui aga arvestada võimalust, et inimesel on vajadus meelepärase töö järele, võime saada skeemi «inimene — ühiskond» sellise variandi:



Sellel skeemil toimub ühiskonna kui operaatori sisendi ja väljundi vahel midagi lühivahenduse taolist. Töö käigus on vajadus loova tegevuse järele rahuldamisest leidnud ja inimest niimoodi rikastanud. Meelepärane ja soovitud töö saab vahetuks väärtuseks ning hakkab agaralt stimuleerima ja suunama inimese kogu edasist arengut.

Kõneldes tööst sotsialistlikus ühiskonnas, saame sellele vaadata kahest aspektist. Kõigepealt näeme töös tegevust, mille eesmärk on suunatud ühiskonnale. Lisaks sellele on töö tema tegija võimete arendamise allikas. Seega on tegemist justkui kahe eesmärgiga, seemise ja välimisega. Nende kahe omavaheline keeruline seos on tinginud mitmeid peffekujutusi. Siit algavad ka paljud väärtusarutlused marksismist. On ju kodanlik teooria marksismile tavapäraselt ette heitnud inimese piiramist.

Asja teeb keeruliseks see, et sotsialismi aluste loomise ajal ei olnud veel küllaldaselt vahendeid ja võimalusi, et täistähelepanu isiksuse arengule koondada. Kõigepealt läksid vahendid kõikide arengut tagavate ülesannete lahendamiseks. Sellal kujunesid inimeste teadvuses poliitiline teadlikkus, uus moraalne hoiak, peremehetunne tööprotsessis jt. ellusuhtumise uued jooned.

Reaalne humanism, mille eesmärgiks on tervikainimese areng, algabki ju kaugemalt. Ta saab alguse sotsialistliku revolutsiooni võidust, pidevast majanduslike võimaluste loomisest. Ja muidugi ka üldise arusaamise kujunemisest asjade taolisest käigust, et tagada inimeste vaba areng.

Seega on tingimuste loomine tervikainimeste arenguks küllalt aeganõudev. Praegusel ajal, arenenud sotsialismi tingimustes on inimene oma arenguvajadustega asetonud ühiskonna tähelepanu keskpunkti. Jälgime kas või üldist lähenemisviisi vaba aja kasutamisele. Mõni aeg tagasi oli valdavaks arusaamine, et tuleb luua kõik tingimused väljapuhkamiseks, jõuvarude taastamiseks uue tööpäeva tarbeks. Nüüd aga on saanud suunavaks väärtuseks vaba aeg ise. Seega mitte vaba aeg kui lihtsalt tööjõu taastamise võimalus, vaid ka kui suurim rikkus, vahend inimese ja kultuuri ühendamiseks.

Teaduse ja tehnika revolutsiooni süvenedes vabaneb inimene järk-järgult füüsilise jõuallika osast tootmisprotsessis. See jätab

talle suure töövälise aja varu. Siin peitubki üks tingimus, mis aitab kapitalismi ületada kultuuri plaanis. Suurenev vaba aeg teeb võimalikuks inimeste võimete, vaimsete eelduste füüsiliku väljaarendamise. Nende jõudude ja võimete füüsiliku väljaarendamise, mis massilises mõttes on senini ikka veel kultuuri ääremail asunud.

Niisiis, tervikinimese areng algab vana tööjaotuse poolt dikteeritud kitsa arengupiiri ületamisest. Väljakujunenuna asetseb tervikinimene kultuuri ülempiiril, mis seisab tunnetatu ja tunnetamatu, tehtu ja unistuste vahel. Seal valib ta oma tegevuse sisu, ja see tegevus on südame järgi endale ja kasulik teistele.

Võib muidugi ilmsiks tulla ka järgmine soovimatu olukord. Elukutse õppimine nõuab järjest pikemat aega ja nii võib mõne juures muutuda esialgne valik saatuslikuks. Juhul kui püüdlused on võimetest tunduvalt üle, võib töö rahulolu asemel hoopis isiklikku mannetust meelde tuletada. Kui aga tegevusvõimalused on võimetest märgatavalt väiksemad, on tulemuseks igavus või tühi üleolek. Üksnes võimete piiril käiv töö suudab genereerida pidevat arengut ja positiivseid emotsioone.

On arusaadav, et tehnika arenedes muutub ebamajanduslikuks inimese kui häämsatavalt universaalse ning nõudliku olendi kasutamine tuimas masinlikus töös. Inimeste osaks saab kindlasti keerukas töö, mis mehhaniseerimise vallas oleks seotud masina tööprintsipiide tundmisega, sellest tuleneva oskusega neid masinaid korras hoida ja rüüstada. Veel väga kaua aega, kui mitte igavesti, säilib inimese eelis masina ees. Näiteks, inimese mitmekülgsus, võime üheaegselt valmis olla kõige erinevamaks tegevuseks. Näib võimatu, et selline universaalsus osutuks tulevikus liigseks. Just keerulistes situatsioonides on universaalsus see, mis garanteerib operatiivsuse. Ilma viimaseta jälle on mõeldamatu keeruliste dünaamiliste profsesside juhtimine, aga neid on tulevases ühiskonnas enam kui palju.

(Järgneb.)

TEKSTI RASKUSE MÕÖTMINE

JAAN MIKK

Õppetööl on kolm suurt ülesannet: anda õpilastele teadmisi, arendada õpilaste võimeid ja kasvatada õpilasi. Kõiki neid ülesandeid on võimalik edukalt lahendada ainult siis, kui õpilastele antavad tööd on neile jõukohased. Jõukohasuse printsiibi rakendamisel õpikutele jõuame nõudeni, et õpiku materjal peaks olema esitatud viisil, mis teeb selle materjali õpilastele kergesti omandatavaks, huvitavaks, arusaadavaks ja lähedaseks (12). Seesuguseid nõudeid on esitatud juba ammu, aga need pole kaotanud oma aktuaalsust ka tänapäeval. Nii õpetajate kogemused kui ka ulatuslike uurimistööde tulemused (10) näitavad, et mõnikord pole õpik õpilasele jõukohane.

Õpikute jõukohasuse nõue jääb võrdlemisi tühjaks fraasiks seni, kuni pole objektiivset ja üldtunnustatud meetodit õpikute raskuse mõõtmiseks. Õpikute raskuse all mõeldakse raskusi, mis tekivad õpilasel õpiku teksti mõistmisel. Siit nähtub, et õpiku raskusest saame rääkida ainult teatud õpilasgruppi silmas pidades.

Teksti raskuse mõõtmiseks on põhimõtteliselt kaks teed: 1) raskuse katseline kindlakstegemine ja 2) teksti raskuse ehk loetavuse valemid. Katsed on valemite aluseks ja seetõttu alustame meiega oma ülevaadet eksperimentaalsetest meetoditest.

Kõige sagedamini kasutatavaks teksti raskuse mõõtmise viisiks on küsimuste esitamine. Õpilased loevad teksti läbi ja vastavad teksti kohta esitatud küsimustele. Kui õpilased võivad vastamise ajal teksti kasu-

tada, mõõdame teksti mõistmise raskust; kui õpilased vastavad mälu järgi, mõõdame teksti omandamise raskust. Mida suurem on õigete vastuste protsent, seda kergem on tekst.

Küsimuste kasutamisel on üks ebaselge asjaolu. Põhimõtteliselt on võimalik, et tekstile koostatakse erineva raskusega küsimused. Kui koostada kerged küsimused, saame palju õigeid vastuseid. Kui koostada rasked küsimused, saame vähe õigeid vastuseid. Tähendab, küsimuste abil määratud teksti raskuse näitaja võib sõltuda mitte ainult tekstist, vaid ka selle teksti kohta esitatud küsimustest. Küsimuste raskus võib moonutada teksti raskuse näitajat. Selle vea vähendamiseks võib anda kaks soovitus (2).

1. Esitage küsimusi olulise materjali kohtal Vältige detailide küsimist! Hoolitsege, et iga olulise mõtte kohta oleks esitatud küsimus! Ärge esitage ühe mõtte kohta kaht küsimust!

2. Sõnastage küsimused lihtsalt ja lühidalt! Me ei kontrolli küsimuste, vaid teksti mõistmist.

Toodud soovitused vististi võimaldavad ühtlustada erinevatele tekstidele koostatavaid küsimusi. Pole aga selge, kas nendest soovitustest piisab. Seetõttu tuleb küsimuste abil saadud teksti raskuse näitajatesse suhtuda teatava ettevaatlikkusega.

Teiseks teksti raskuse mõõtmise viisiks on täiendtest. Täiendtesti saamiseks asendatakse teksti iga seitsmes sõna lüngaga. Õpilased peavad need lüngad täitma. Mida suurem on õigete vastuste protsent, seda kergem on tekst.

Täiendtesti tutvustas meile John Bormuth (1). Ta näitas veenvalt, et kuigi täiendtest esimesel pilgul oluliselt erineb küsimuste esitamisest, on neil siiski ühine alus — mõlemal juhul kustutatakse tekstist mõned sõnad. Täiendtestis asendatakse kustutatud sõnad lünkadega, küsimuste puhul küsisõnadega, kusjuures muudetakse sõnade järjekorda lauses.

Täiendtesti kasutamisel on ka mõned ebaselged ja raskendavad asjaolud. Pole teada, kas õpilaste vastustes tuleks õigeks lugeda kõik need sõnad, mis teksti sisu põhimõtteliselt õigesti edasi annavad, või siis ainult need sõnad, mis sõna-sõnalt ühtivad mahakustutatutega. Vajaks kontrollimist, kas va-

lesti täidetud ja täitmata jäetud lünkade protsent tõesti näitab teksti raskust või sõltub see oluliselt ka muudest teguritest. John Bormuthi artiklist ei selgu, kui pika tekstilõigu kohta tuleks täiendtest koostada, et selle abil määrata terve õpiku raskust. Uuringud näitavad, et see lõik peaks olema umbes 15 lehekülge.

Nimetatud kahe põhimeetodi kõrval on ka teisi katseid, mille abil saab teksti raskust kindlaks teha. Võib näiteks paluda õpilastel koostada teksti plaan või teksti põhisisu väljendada ühe lausega (3). Kuid teksti plaanide ja kokkuvõtete hindamiseks pole objektiivseid meetodeid. Võib lasta õpilastel subjektiivselt hinnata teksti raskust. Jääb aga kartus, et hinnangud on antud erinevatelt alustelt lähtudes. Võib veel paluda õpilastel tekst ümber jutustada. Selle katsega on võimalik mõõta ainult omandamisoskust ja ümberjutustuse täielikkuse ning õigsuse väljendamine arvude keeles on ka üpris subjektiivne.

Näeme, et teksti raskuse mõõtmise eri meetoditel on erinevad puudused ja vourused. Seetõttu tuleks ulatuslikumas uuringus kasutada nendest mitut paralleelselt. Ühe meetodi vourused katavad siis teise puudused ja kokkuvõttes saame hea teksti raskuse näitaja.

Teksti raskuse mõõtmine katsete abil on väga töömahukas. Peale selle saame katsetel tulemused, mis otseselt sõltuvad katseisikust. Katsetel määratud teksti raskus kehtib ainult nende õpilaste suhtes, keda katsetest osavõtnud õpilased esindavad. Teiste õpilaste jaoks on teksti raskus teistsugune. Katsetega on raske määrata ühtsetelt aluselt lähtuvaid teksti raskuse näitajaid.

Nendest puudustest on vabad valemid, mille abil teksti raskust mõõdetakse. Valemite rakendamine on hoopis vähem töömahukas kui katsete läbiviimine ja valem võimaldab hinnata kõiki tekste ühtsetelt aluselt. Muidugi, valemite tuletamise aluseks on katsed õpilastega, ja nii sõltuvad ka valemite abil saadud teksti raskuse hinnangud lõppkokkuvõttes õpilastest. Seetõttu on eri valemite abil saadud teksti raskuse hinnangute võrdlemine raskendatud.

Teksti raskuse valemite tuletamise põhimõte on järgmine (5). Võetakse mõnikümend lõiku tekstidest, mille jaoks valem

tuletatakse. Nende tekstide raskus määratakse katsetel. Igal tekstil leitakse ka mitmesuguste tunnuste väärtused: lause keskmine pikkus, sõnade tuntuus jne. Lõpuks arvutatakse matemaatiline seos teksti raskuse ja tema tunnuste vahel. See seos ongi teksti raskuse valemiks. Selle abil on võimalik määrata teiste tekstide raskusi, kui nendel leida valemis näidatud tunnused ja teha arvutused.

Eesti keele jaoks on tuletatud üks teksti raskuse valem. Tuletamise aluseks oli 30 lõiku populaarteaduslike raamatutest. Nende raskus määrati küsimustele vastamise, täiendtesti, põhisisu kokkuvõtmise ja subjektiivse hinnangu abil (6; 14). Katsetest võttis osa ühtekokku umbes 1500 õpilast. Leitud teksti raskuse näitajate summeerimisel kasutati faktoranalüüsi (13). Parimaks teksti raskuse näitajaks osutus konkreetsel juhtumil täiendtesti põhjal leitu. Määrati ka umbes 100 tunnuse väärtused igal tekstil. Nende ja tekstide raskuste vahel arvutati korrelatsioonid (tabel 1). Statistiliselt olulistel korrelatsioonidel põhinevad lihtsa keele reeglid (7).

Tabel 1.

TEKSTI RASKUSE JA TUNNUSTE VAHELISED KORRELATSIOONID JA OSAKORRELATSIOONID

Tunnuse nimetus	Korrelatsioon	Raskusega elimineeritud tunnuse number	Osakorrelatsioon
Iseseisva lause keskmine pikkus täheruumides	0,55	—	—
Erinevate tundmata sõnade %	0,55	1	0,47
Korduvate nimisõnade keskmine abstraktsus	0,53	2	0,40
Iseseisva lause keskmine pikkus sõnades	0,52	1	-0,13
12- ja enamataheliste sõnade %	0,51	1	0,16
Võõrsõnade leksikonis esinevate sõnade %	0,51	2	0,29
Kümne- ja enamataheliste sõnade %	0,49	1	0,12
Lause keskmine pikkus täheruumides	0,47	1	-0,12
Sõna keskmine pikkus täheruumides	0,45	1	0,12
Fraasi keskmine pikkus täheruumides	0,45	1	-0,01

Teksti raskuse valemisse pole mõtet võtta kõiki tunnuseid, millest teksti raskus sõltub, sest need tunnused on omavahel seotud. Näiteks täheruumides ja sõnades väljendatud iseseisva lause pikkuste vaheline korrelatsioon oli 0,99. Ühe nendest lause pikkustest võib valemist välja jätta, sest see ei anna enam midagi uut, kui üks on valemis arvestatud.

Teksti raskuse valemisse sobivate tunnuste valikut on kõige parem teha osakorrelatsioonide põhjal. Viimased arvutatakse korrelatsioonidest lähtudes (11). Need näitavad, kui tugev on uuritava tunnuse seos teksti raskusega, kui mõne teise (elimineeritava) tunnuse seos teksti raskuse ja uuritava tunnusega on arvesse võetud. Teksti raskusega kõige tugevamini seostunud tunnuste osakorrelatsioonid on toodud tabelis 1. Ilmneb, et statistiliselt olulised on ainult kolme esimese tunnuse osakorrelatsioonid. Need tunnused tuleks valida teksti raskuse valemisse.

Tunnuste seas, mis osakorrelatsioonide põhjal tuleks valemisse lülitada, on ka erinevate tundmata sõnade protsent. See suurus määrati katseliselt (6). Valemisse pole aga mõtet valida tunnuseid, mis katseliselt määratakse. Kui taolised tunnused on valemis, tuleks enne valemi rakendamist teha katse. Aga valemite põhivoorused tulenevad just sellest, et need võimaldavad teksti raskust ilma katseteta kindlaks teha. Tähen-dab, erinevate tundmata sõnade protsenti pole mõtet valemisse valida.*

Teksti sõnadele, mis selles romaanis esinesid 10 või rohkem korda, kirjutati sagedussõnastiku põhjal juurde sagedused, need summeeriti ja jagati teksti sõnade arvuga. Nii leitud teksti tunnus andis raskusega usaldatava osakorrelatsiooni, kuid siiski ei saanud seda tunnust valemisse võtta, sest selle piisavalt täpne kindlakstegemine ühel õpikul oleks võtnud kaks päeva aega.

Teksti raskuse valem arvutati välja regressioonanalüüsi abil (8; 15). See osutus järgmiseks:

$$R = 0,131x_1 + 9,84x_3 - 4,59$$

* Tavaliselt hinnatakse teksti sõnade tun-nust aset sagedussõnastiku abil.

Valemi rakendamiseks mingile tekstile leiame selles tekstis kõigepealt iseseisvate lausete keskmise pikkuse täheruumides x_1 . Iseseisvateks lauseteks loeme lihtlauseid, rindlause osalauseid ja põimlauseid. Seega erinevalt lausest tavalises mõttes on rindlause osadeks jaotatud. Täheruumideks loeme kõik tähed, kirjavahemärgid ja sõnavahed. Teksti analüüsi on sobiv alustada ühes reas olevate täheruumide keskmise arvu määramisega. Seejärel loeme ära ridade arvu tekstis (poolikuid ridu arvestame eraldi). Saadud arvude korrutamiseks leiame täheruumide arvu tekstis. Selle jagame tekstis olevate iseseisvate lausete arvuga.

Teiseks teksti iseloomustavaks suuruseks on korduvate nimisõnade keskmine abstraktsus x_3 . Selle leidmiseks kirjutame tekstist välja kõik nimisõnad, mis esinevad tekstis kaks või enam korda. Kui nimisõna asemel on tarvitatud asesõna või mõnd muud sõna, asendame selle oma põhisõnaga. Kõikidel väljakirjutatud nimisõnadel määrame abstraktsuse astme, lähtudes järgmisest kolmepallilisest skaalast:

1 — nimisõnad, mis tähistavad meeltega vahetult tajutavaid esemeid ja olendeid (näiteks: lusikas, hobune, raamat);

2 — nimisõnad, mis tähistavad meeltega vahetult tajutavaid tegevusi ja nähtusi (näiteks: valgus, jõud, hüpe);

3 — nimisõnad, mis tähistavad meeltega mittetajutavaid mõttekonstruktsioone (näiteks ausus, funktsioon, öeldis).

Iga nimisõna abstraktsuse astme korrutame tema esinemise arvuga tekstis, korrutised liidame ja jagame vaadeldud nimisõnade esinemise arvude summaga.

Valemi rakendamise viimase, kolmanda sammuna teeme näidatud arvutused. Saadud arv R iseloomustab teksti raskust. Mida suurem on R , seda raskem on tekst.

Õpikute raskused on põhiliselt 15 ja 30 ühiku* vahel.

Lühikeste tekstide puhul on võimalik kirjeldatud analüüs teha terve teksti ulatuses. Pikematel tekstidel võtaks see väga kaua

aega. Seepärast piirduakse brošüüride, raamatute ja teiste pikemate tekstide raskuse määramisel nende üksikute osade analüüsiga. Need osad peavad olema aga küllalt mahukad, et tagada tunnuste määramise piisavat täpsust. Selleks et tunnuste leitud väärtuste piirviga (kahekordne standardhälve) ei ületaks 5% leitud väärtustest 95%-lise usaldatavustõenäosuse juures, tuleb a) iseseisva lause keskmise pikkuse leidmiseks analüüsida 23 lehekülge teksti ja b) korduvate nimisõnade keskmise abstraktsuse leidmiseks analüüsida 5 lehekülge (4). Sellise ulatusega analüüs võtab umbes 5 tundi aega. Nii saame piisavalt täpsed tunnuste väärtused. Seejuures tuleb aga silmas pidada, et analüüsimiseks valitavad lõigud peavad igati esindama tervet teksti. Lõike võib tekstist näiteks valida juhuslike arvude tabeli abil või siis võtta tekstist iga k-s lehekülge, kus k võrdub teksti lehekülgede arvu ja analüüsitavate lehekülgede arvu suhtega.

Tuletatud valemi täpsust võib hinnata mitmese korrelatsioonikordaja järgi. See arvutatakse valemi tuletamisel ning see näitab seost katsel leitud tekstide raskuse ja valemi järgi leitud tekstide raskuse vahel. Mitmene korrelatsioonikordaja võrdus 0,67. Umbes sama suur on see ka laialdaselt kasutatavatel loetavuse valemitel (5) ja seetõttu võiks valemiga nagu rahule jääda. Tegelikult aga näitab see mitmene korrelatsioonikordaja, et valem võimaldab teksti raskusest arvesse võtta ainult $0,67^2 \cdot 100\% = 45\%$. Sellest seisukohast lähtudes on tuletatud valem ebatäpne vahend teksti raskuse täielikuks hindamiseks.

Valemi kvaliteeti võib hinnata veel teise näitaja abil. Ja nimelt katsel leitud ning valemi järgi leitud tekstide raskuste ruutkeskmise erinevuse järgi. See erinevus võrdub 9,3. Tähendab, teksti tegelik raskus võib valemiga määratud erineda $1,96 \cdot 9,3 = 18$ ühiku võrra 95%-lise usaldatavustõenäosuse juures. Valemiga määratud teksti raskus on ebatäpne.

Tuletatud valemi ebatäpsusel on mitu põhjust. Valemi tuletamise aluseks on olnud populaarteaduslikud tekstid mitmelt alalt: füüsikast, astronoomiast, bioloogiast, psühholoogiast. Ilmselt igal alal on oma iseärasused, mis selle ala tekstide raskust mõju-

* Ühikuks on siin täitmatajäetud ja valesti täidetud lünkade protsent täiendtestis (6).

tavad. Neid iseärasusi ei õnnestunud valemis arvestada. Kui valem tuletada ühe ala jaoks, peaks see täpsem saama. Ja võib-olla pole ka käesoleva valemi viga nii suur, kui seda kasutada ainult ühe ala tekstide võrdlemiseks.

Valemi tuletamisel olid aluseks tekstid, kus esinesid arutelud. Sellised tekstid said valitud, lähtudes kavatsusest leida, millised teksti loogilist struktuuri iseloomustavad suurused näitavad selle raskust. Pärast aga ilmnes, et loogilise struktuuri raskust pole õnnestunud iseloomustada. Seetõttu jäi kasutatud tunnuste loetelu ilmselt ebatäielikuks. Täpsemate valemite saamiseks tuleks välja töötada ja kasutada teksti loogilis-semantilist struktuuri iseloomustavaid näitajaid.

Käesoleva valemi ebatäpsuse põhjuseks on veel see, et puudub sagedussõnastik või mõni muu vahend, mis võimaldaks sõnade tutvavlikkust hinnata. Et peaaegu kõigis loetavuse valemities on sõnade tutvavlikkuse näitaja sees, peaks selle näitaja leidmise meetodi välja töötama ka eesti keele jaoks.

Esitatud valemi aluseks oli 30 teksti. Täpsemate valemite tuletamiseks peaks neid olema üle saja.

Näeme, et tutvustatud valemil on palju puudusi ja täpsemate valemite tuletamiseks palju võimalusi. See ei tähenda siiski, et käesolev valem täiesti väärtusetu oleks. Selle abil võib mõõta õppekirjanduse raskust. See võtab suhteliselt vähe aega ja saadavad tulemused on omavahel hästi võrreldavad. Nimetatud voorused sunnivad sageli eelistama valemite katsetele, kuigi viimased võimaldavad täpsemini määrata teksti raskust konkreetsete õpilaste jaoks.

Artiklis vaatesime teksti raskuse mõõtmise võimalusi. Eelmises artiklis oli juttu teksti raskuse muutmiseviisidest (7). Sellega pole aga probleemistik ammendatud. Enne kui asuda teksti raskust muutma, tuleb teada, mis suunas seda muuta. Teksti raskuse mõõtmise järel tuleb määrata, millise raskusega tekst on sobiv ühe või teise klassi õpilastele. Kui anda õpilastele liiga kerge tekst, ei kutsu see esile vajalikku mõttepinget. Liiga raske tekst viib tuupimisele ja käegälöömisele. Ainult sobiva raskusega tekst võimaldab õpilase teadmisi ja võimeid optimaalselt arendada.

Kirjandus

1. J. R. Bormuth, Täiendtest. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 1.
2. R. L. Ebel, Measuring Educational Achievement. New York, 1965.
3. W. S. Gray, B. E. Leary, What Makes a Book Readable. Chicago, 1935.
4. L. Loigu, Teksti raskuse valemi relliaablus ja valiidsus. Diplomitöö TRÜ matemaatika õpetamise metoodika kaatedris. Tartu, 1972.
5. J. Mik k, Loetavuse valemid. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 1, lk. 19—23.
6. J. Mik k, Kõne mõistetavuse tegurid. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 12, lk. 922—925.
7. J. Mik k, Lihtsa keele reeglid. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 11, lk. 928—934.
8. Programme kõigile I. Tartu, 1968.
10. I. Unt, Õppeülesannete individualiseerimise mõju erinevatele õpilasrühmadele. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 4, lk. 287—295.
11. Н. Бейли, Статистические методы в биологии. М., 1962.
12. Н. К. Крупская. Какой нам нужен учебник. «Педагогические сочинения» том 3. М., 1958, стр. 400—426.
13. А. Максвелл, Д. Лоули. Факторный анализ как статистический метод. М., 1967.
14. Я. Микк. Методика разработки формул читабельности. «Советская педагогика и школа», том IX, стр. 78—163. Tartu, 1974.
15. Д. Сепетлиев. Статистические методы в научных медицинских исследованиях. М., 1968.

RASKUSTEST INGLISE KEELE VOKAALIDE ÕPPIMISEL

LEILI KOSTABI

1. HÄÄLDAMISVIGADEST

Suur osa vigu võõrkeele häälikute tajumisel ja hääldamisel on ühised ühest ja samast rahvusest õppijatele. Lingvistide ja psühholoogide arvates põhjustab ja sügüseid ühiseid ehk tüüpilisi vigu emakeele mõju (interferents), mis tähendab, et õppijad tajuvad õpitavaid häälikuid oma emakeele häälikusüsteemi kaudu.

Emakeele interferents avaldub kahel viisil. Esiteks kaldub õppija hääldama valesti teatud häälikuid, mis emakeele häälikusüsteemis puuduvad. Sel juhul õppija ei oska talle harjumatu häälikuid artikuleerida ja asendab need emakeele häälikutega, mida ta kuuleb akustiliselt samadena või sarnastena õpitavatega. Näiteks eestlasest õppija asendab sageli inglise vokaali /ɜ:/¹ emakeele /õ/ või /ö/ häälikuga. Teiseks, õppija

¹ Käesolevas artiklis kasutatakse inglise keele vokaalide foneetilist transkriptsiooni, mida võib leida paljudes viimastel aastatel avaldatud töodes inglise keele foneetika alal (vt. näiteks Gimson, 1970), samuti TRÜ inglise filoloogia osakonna foneetikaõpetuses. Lihtsustatud transkriptsioon, mida praeguseks kasutatakse ka meie vabariigi ingliskeelses õppekirjanduses, ei anna mitmel puhul edasi kahe foneemi kvaliteedi erinevust. Kui meil vokaalide /i:/ ja /I/ puhul tunnustatakse nii kestuse kui ka kvaliteedi erinevust, siis mitme teise vokaali transkribeerimisel viimast ignoreeritakse. Vastavalt vokaalide kvaliteedi ja kestuse erinevustele märgitakse siin: /i:/, /I/, /e/, /æ/, /ɑ:/, /Δ/, /ɔ:/, /ɒ/, /ɔ/, /u:/, /v/ = /u/, /ɜ:/ = /ɛ/ ja /ə/.

hääldab valesti tervet rühma võõrkeele häälikuid teatud ümbruses, sest sarnased rühmad emakeeles samades ümbrustes artikuleeritakse erinevalt. Näiteks eestlasest õppija kaldub hääldama geminaati sõnades *summer*, *swimmer*, *Polly*, samuti palataliseerib häälikuid /m/, /n/, /l/ neis asendites, kus see on eesti keeles reeglipärane.

Hääldamisvigade ennetamine või parandamine on tähtis keelelise suhtlemise seisukohalt. Esmase tähtsusega on parandada need vead, mis segavad või takistavad suhtlemist. Niisuguseid vigu nimetatakse fonemaatilisteks ehk fonoloogilisteks vigadeks ja need tulenevad eri foneemide kasutamisest vajalike asemel. Nii võib õppija asendada hääliku /e/ häälikutega /f/ või /s/. Sel juhul sõna *thin* asemel kuuldakse *fin* või *sin*, mis erinedes tähenduselt, võivad põhjustada arusaamatusi.

Hääldamisvigu, mis ei põhjusta arusaamatusi, aga annavad öeldule võõrapärase aktsendi, nimetatakse foneetilisteks ehk afonemaatilisteks vigadeks. Sel juhul asendab õppija sama foneemi ühe variandi (allofooni) teise variandiga. Näiteks, aspireeritud klusilide /k/, /p/, /t/ puudumise tõttu eesti keele häälikusüsteemis ei kasuta õppija neid ka inglise keeles vajalikul kohal; või kasutatakse 'heledat' konsonanti /l/ sõna lõpul ja selle tumedat varianti /l/ vokaalide ees.

2. INGLISE JA EESTI KEELE VOKAALIDE UURIMINE

Inglise ja eesti keele vokaalide artikulaatorsete ja akustiliste (vokaalide formantstruktuuride²) iseärasuste kõrvutav

² Formandid on suhteliselt kitsad sagedusribad, millele kontsentreerub valdav osa hääldamisenergiast. Vokaale uuritakse põhiliselt I, II, III formandi põhjal. Formante määratletakse sageduse, intensiivsuse ja sagedusriba laiuse järgi. Formantstruktuuri alusel kirjeldatakse vokaalide, aga ka sonoorsete konsonantide akustilist ehitust (formandid avalduvad neil spektri maksimumidena) (vt. ENE, 2, kd. lk. 340).

analüüs ja tajutestide andmed näitavad, et erinevused nende kahe keele vokaalide süsteemis on tähelepanuväärsed. Artikulaatorsete iseärasuste kõrvutamisel kasutati olemasolevaid artikulaatsioonikirjeldusi: inglise vokaalide puhul toetuti V. Vassiljevi (1961), A. C. Gimsoni (1970) ja O. Muti (1970) töödele; eesti keele vokaalide puhul P. Ariste (1965), G. Liivi ja M. Remmeli (1961, 1962, 1970) uurimustele.

Inglise ja eesti vokaalide akustilisi omadusi uuriti Eesti NSV TA Keele ja Kirjanduse Instituudi eksperimentaal-foneetika laboratooriumi spektrograafil (aparaadil, mis võimaldab häälikut näha; hääliku iseloomulikud vormandid on nähtavad joontena). Töötati läbi ligi 600 inglise ja eesti keele vokaalide spektrogrammi ja püüti leida korrelatsioone akustiliste ja artikulaatorsete iseärasuste vahel, mille põhjal oletati emakeele interferentsi võimalusi.

Saadud andmeid kontrolliti katseliselt tajutestide abil kahes seerias, millest võtsid osa TRÜ I—III kursuse üliõpilased defektoloogia, psühholoogia (50) ja inglise filoloogia (50) osakonnast.

3. TULEMUSED

3. 1. Inglise ja eesti vokaalide kõrvutamine

Inglise ja eesti keele vokaalide kõrvutamisel toodi välja artikulaatsiooni iseärasused, mida peetakse kõige olulisemaks nende vokaalide tajumisel ja hääldamisel.

Esiteks, inglise ja eesti vokaale eristatakse keele horisontaalse ja vertikaalse liikumise järgi, kuid kummaski keeles on keele liikumise aste erinev: inglise vokaale iseloomustab madalam ja tagapoolsem, eesti vokaale kõrgem ja eespoolsem artikulaatsioon.

Teiseks, inglise vokaalid /i:/, /a:/, /ɔ:/, /u:/, /ɜ:/ on fonoloogiliselt pikad, kuid kestus ei ole primaarne tunnus nende eristamisel lühikestest vokaalidest /I/, /Δ/, /ɒ /, /v/, /ə/. Kestusest tähtsam on nende vokaalide tämbri erinevused. Eesti keeles on vokaali kestus I,

II, III vältel olulisem tunnus kui vokaali tämbri erinevused eri pikkusastmetes.

Üksikute vokaalide formantstruktuure vaadeldi korrelatsioonis artikulaatsiooniga:

3. 1. 1. *i*-taoliste vokaalide formantstruktuuris on suurima akustilise energia kontsentreerumine kaugemale spektri servadele iseloomulikum eesti vokaalile /i/ I ja III vältel kui inglise /i:/ või /I/ puhul. Erinevused formantstruktuurides eeldavad järgmisi korrelatsioone artikulaatsiooniga: inglise /i:/ ja /I/ hääldamisel on suu rohkem avatud kui eesti /i/ hääldamisel; kõige kõrgemale tõuseb keel eesti /i/ III v. hääldamisel, sellele järgneb eesti /i/ I v., inglise /i:/ ja /I/; kõige eespoolsem on keele asend eesti /i/ III v. puhul, järgnevad inglise /i:/, eesti /i/ I v. ja inglise /I/. Formantide keskmiste sageduste näidud diagrammil lasevad oletada võimalikke interferentsijuhte inglise /i:/ puhul eesti vokaalilt /i/ I ja III vältel (hääldamisel ja tajumisel) ning inglise /I/ puhul eesti vokaalilt /e/ (põhiliselt tajumisel). Inglise /I/ hääldamist võib mõjutada eesti /i/, sest eesti keeles ei tajuta kvalitatiivset opositsiooni /i/ hääliku eri vältel.

3. 1. 2. *e*-taoliste vokaalide formantstruktuuride kõrvutamine näitab, et inglise /e/ puhul on suurema akustilise energia kontsentratsiooni alad teineteisele lähemal kui eesti vokaalil /e/ I v. Erinevusi formantstruktuuris võiks interpreteerida kui eesti /e/ kõrgemat ja eespoolsemat artikuleerimist. Võib eeldada interferentsi eesti vokaali /ä/ poolt inglise /e/ tajumisel. Hääldamisel on tüüpiline eesti /e/, põhjustades afonemaatilise vea.

3. 1. 3. *æ*-taoliste vokaalide formantstruktuuris täheldatakse madalamate formantide nihkumist spektri keskosas, kuid inglise /æ/ puhul on akustilise energia suurema kontsentratsiooni alad teineteisele lähemal kui eesti /ä/ I v. puhul. Vaadeldavate häälikute akustiliste omaduste põhjal võib oletada järgmisi korrelatsioone: inglise /æ/ artikuleerimisel on suu rohkem avatud kui

eesti /ä/ I v. puhul, samuti võib märgata, et inglise /æ/ hääldamisel on keelel tendents asetuda madalamal kui eesti /ä/ I v. Mis puutub keele horisontaalasendisse, siis käesolevate andmete põhjal on see mõlemal vokaalil sarnane. Inglise /æ/ tajumisel ei eeldata eesti keele häälikute interferentsi, kuid segada võib inglise /æ/ tajumist inglise /Λ/ või /a:/, mis asuvad diagrammil vokaalile /æ/ lähemal kui eesti /ä/ ja /a/ omavahel. Hääldamisel asendatakse inglise /æ/ sageli eesti /ä/ I v., samal ajal kui inglise /æ/ on kestuselt poolpikk, eriti helilise konsonandi ees. Nii võib eestipärane hääldamine põhjustada isegi fonemaatilise vea.

3. 1. 4. inglise ja eesti a-taoliste vokaalide formantstruktuuris võib märgata akustilise energia suuremat kontsentratsiooni kõrgemate formantide juures (võrreldes eesvokaalide spektritega). Samal ajal on inglise /a/ ja /Λ/ madalamad formandid märgatavalt kõrgemal kui vastavad formandid eesti /a/ III ja I v. puhul. Akustiline kirjeldus lubab oletada järgmist korrelatsiooni hääldamisega: inglise /Λ/ hääldamisel on suu rohkem avatud kui eesti /a/ I v. puhul; inglise /a:/ ja /Λ/ hääldamisel on keele asend madalam; eesti /a/ I v. artikuleerimisel on huuled pingul, inglise /Λ/ puhul neutraalsed. Võimalik interferents eesti vokaalilt /a/ kõigis vältetes. Otsustades inglise /a:/, /Λ/ ja eesti /a/ III ja I v. asetuse põhjal diagrammil, võib oletada, et eestlasest õppijal tekib raskusi /a:/ ja /Λ/ tämbri erinevuste tajumisel, samuti nende eristamisel eesti vokaalilt /a/. Hääldamisel asendatakse inglise vokaalid eesti vokaalidega vastavas pikkusastmes, mille tagajärjel tekib tugev võõrapärane aktsent. Spektri andmetel on ootuspärane ka interferents tajumisel inglise vokaalilt /æ/.

3. 1. 5. o-taoliste vokaalide formantstruktuurist nähtub, et suurema akustilise energia kontsentratsiooniga alad nihkuvad spektri keskosa, siinjuures täheldatakse esimese ja teise formandi suuremat vahet inglise /ɔ:/ kui eesti /o/ III v. puhul ja eesti /o/ I v. kui inglise /ɒ/ puhul. Vaadeldavate vo-

kaalide akustilised omadused on keerulises seoses artikulatsiooniga, kuna liisandub veel labialisatsioon, mis on eesti vokaalidel ilmselt tugevam kui inglise vokaalidel. Võib oletada ka inglise /ɔ:/ ja /ɒ/ hääldamisel madalamat keele asendit. Võrreldes inglise ja eesti pikki ja lühikesi vokaale omavahel, ilmneb, et erinevus /ɔ:/ ja eesti /o/ III v. vahel on väiksem kui /ɒ/ ja eesti /o/ I v. vahel. Interferentsi võib oletada eesti /o/ I v. poolt inglise vokaalile /ɔ:/ (hääldamisel) ja eesti /a/ I või III v. vokaalile /ɒ/ (tajumisel).

Kuna diagrammil inglise /ɔ:/ ja /v/ asetsevad lähestikku, võib /ɔ:/ identifitseerimist segada ka /v/.

3. 1. 6. u-taolistel vokaalidel on erinev distributsioon eesti ja inglise keeles. Erinevus on selles, et inglise keeles puudub opositsioon /u:/ /ü/. Inglise keeles teatud konsonantümbruses, nimelt, kui häälik /j/ eelneb vokaalile /u:/, omandab /u:/ vokaal /ü/ varjundi. Eesti keeles on aga /u/ ja /ü/ iseseisvad foneemid, eristades sõnu nagu puud ja püüd.

u-taoliste vokaalide formantstruktuuri põhjal võib oletada järgmisi korrelatsioone artikulatsiooniga: inglise /u:/ ja /v/ hääldamisel on keele tõus pehme suulae poole väiksem kui eesti vokaalil /u/ III või I v. Tunduvalt erinev on labialiseerimisaste: eesti vokaale hääldatakse tugevalt ümardatud ja ettelükunud huultega, inglise /u:/, eriti aga /v/ puhul täheldatakse huulte ümardumist, aga vaevalt märgatavalt ettelükumist. Inglise vokaalile /v/ on lähimad eesti vokaalid /o/ III v. ja /õ/ III v. (vt. diagrammil), seega võib eeldada interferentsi just neilt vokaalidelt. Tajumist võib häirida vokaalile /v/ iseloomulik kõlavärving, hääldamisel kuulatakse sageli eesti vokaali /u/ I v. Inglise /u:/ asend eesti /u/ III v. suhtes ei peaks põhjustama raskusi ei tajumisel ega hääldamisel. Juhul kui /u:/ järgneb häälikule /j/, võidakse teda identifitseerida eesti vokaaliga /ü/ ja ka hääldada vastavalt.

3. 1. 7. z-taolisi vokaale eesti rahvuskeeles ei esine. Kõrvutamise eesmärgil

vaadeldi inglise /ɜ:/ ja /ə/ ning eesti /õ/ ja /ö/ I v. ja III v. formantstruktuure. Nähtub, et inglise /ɜ:/ on akustiliste tunnuste põhjal keskmisel kohal eesti /õ/ III v. ja /ö/ III v. vahel (vt. diagrammil). Oletatavad korrelatsioonid artikulatsiooniga on järgmised; inglise /ɜ:/ ja /ə/ hääldatakse eespoolsemalt ja vähemmärgatava keeletõusuga kui eesti /õ/ III või I v. Inglise /ɜ:/ ja /ə/ hääldatakse tagapoolsemalt ja ilma iga-suguse labialisatsioonita, võrreldes eesti vokaaliga /õ/ III või I v. Küllalt ilmne on

interferentsivõimalus nii eesti /õ/ kui ka /ö/ poolt, andes mõlemal juhul tugeva võõrapärase aktsendi. Asendamine eesti vokaalidega võib põhjustada ka mitteamusaamist. Ka eesti /ä/ võib mõjutada /ɜ:/-ja veelgi enam /ə/ tajumist ja hääldamist.

Alljärgneval diagrammil on toodud ära esimese ja teise ning teise ja kolmanda formandi sageduste keskväärtused iga uuritud vokaali kohta. Diagrammil on näha distantsid eesti ja inglise vokaalide vahel.

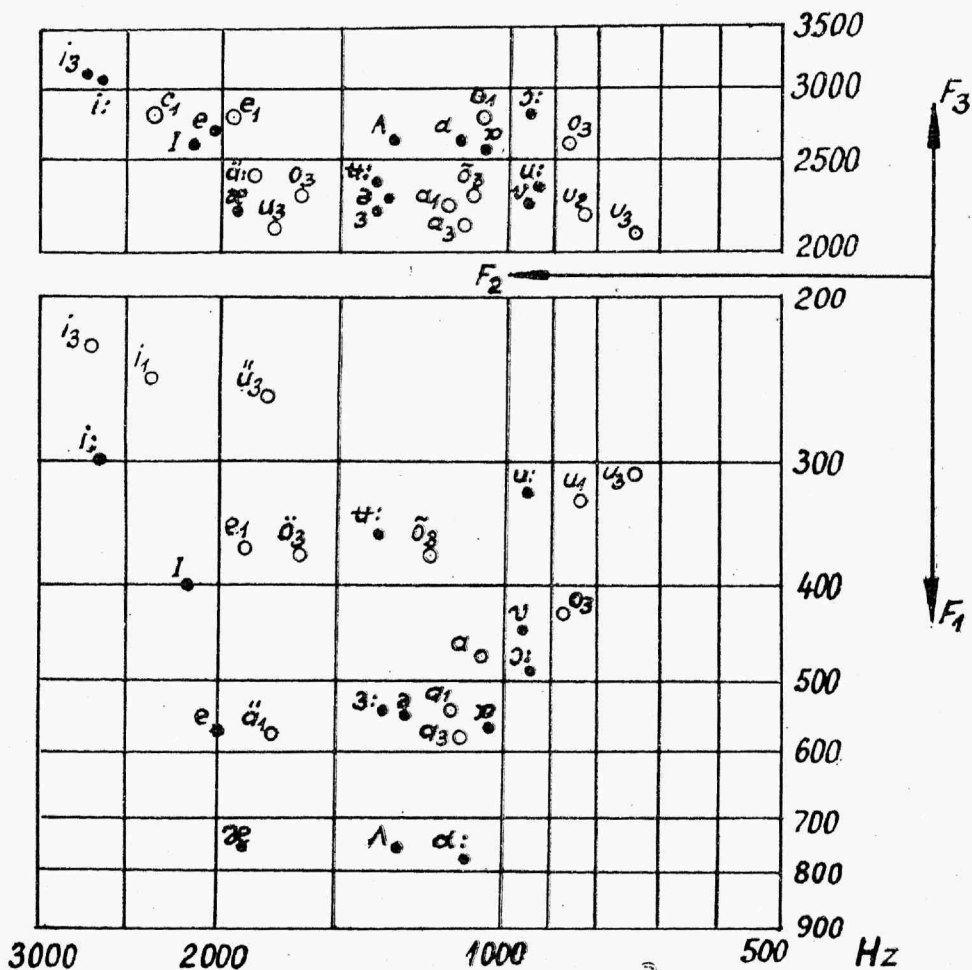


Diagramm 1. F₁, F₂ ja F₃ sageduste keskväärtused. Tähistus: tühjad rõngakesed märgivad eesti vokaale, number vokaali juures näitab vältet, nii märgib

i₃ eesti keele vokaali /i/ kolmandas vältet. Umsbed rõngakesed koos juurdekuuluva vokaali sümboliga märgivad inglise keele vokaale.

	i:	ɪ	e	æ	ɑ:	ʌ	ɔ:	ɒ	u:	ʊ	ɜ:	ə
i:	80											
ɪ		45,5										
e			74									
æ				85								
ɑ:					89							
ʌ						80						
ɔ:							89					
ɒ								73				
u:									90/38			
ʊ										80		
ɜ:											65	
ə												90

3. 2. Tajutestide tulemused

Selleks et kontrollida, kas kõrvutava analüüsi tulemused interferentsinähtuste väljatoomisel on paikapidavad, tehti tajutestid järgmiselt:

I seerias paluti katseisikutel, kes õpivad inglise keelt ülikoolis üldainena, märkida kas inglise või eesti transkriptsioonis, millist vokaali nad kuulevad magnetofonilindile salvestatud ühesilbilistes sõnades. Saadud vastuste põhjal koostati materjal II seeriaks, kus paluti katseisikutel (inglise keel erialaks) alla kriipsutada üks kahest või kolmest vokaalist, mida nad magnetofonilindilt kuulevad. Magnetofonilindile olid salvestatud I katseseerias kasutatud ühesilbilistest sõnadest väljasegmenteeritud vokaalid. Katseisikutele jagatud lehtedel olid märgitud kõrvuti lindil olevate vokaalidega ka I seerias pakutud ekslikke vokaale.

Tabelis toodud andmed näitavad vokaalide identifitseerimise %.

Nagu tabelist nähtub, kõige raskemini on olnud äratuntav vokaali /u:/ tsentraliseerunud variant (s. t., pärast häälikut /j/), mis on ka arusaadav, sest see /u:/ variant on eesti õppijatele harjumatu. (vt. eespool). Järgnevalt oli raskusi /I/ tajumisega; õigesti anti 45,5% kõigist vastustest, 50% vastustest identifitseeriti /I/ vokaalina /e/, 4,5% vastustest kas ei tuntud ära või pakuti /ə/. Vokaali /ɜ:/ identifitseeriti õigesti 65% vastustest, kusjuures eesti vokaali /ö/ märgiti 24% vastustest, /õ/ — 8% ja identifitseerimata või /e/ oli 3% vastustest. Vokaali /ɒ/ märgiti õigesti 73% vastustest, vokaalina /ʌ/ tajuti teda 24% vastustest, identifitseerimata 3% vastustest. Järgneb vokaal /e/, mida märgiti õigesti 74% vastustest, 23% vastustest märgiti teda kui /æ/, 1% kui /ɛ/, identifitseerimata 2% vastustest. /i:/ oli märgitud õigesti 80% vastustest, kui /I/ tajuti teda 13% vastustest, kui /e/ — 4% ja identifitseerimata 2%. Vokaali /ʌ/ märgiti 80% vastustest õigesti, 13%

vastustest märgiti teda kui /æ/ ja 2% kui /ɒ/. Identifitseerimata jäi /ʌ/ 5% vastustest. Vokaali /v/ tajuti õigesti 80%, kui /ə/ või /õ/ 11%, identifitseerimata oli see vokaal 9% vastustest.

Vokaali /æ/ tunti õigesti ära 85% vastustest, 9% vastustest märgiti /ʌ/, 2% kui /e/ ja identifitseerimata jäi see vokaal 4% vastustest. Vokaali /a:/ märgiti õigesti 89% vastustest, 6% vastustest määrati ta vokaaliks /ʌ/ ja 5% vastustest ei olnud identifitseeritud. Samuti tunti 89% vastustest õigesti ära /ɔ:/ vokaal, 8% märgiti teda kui /u:/ või /v/, 4% vastustest identifitseerimata. Indiferentset vokaali /ə/ määrati õigesti 90% vastustest, kui /õ/ või /e/ 8% vastustest ja 2% vastustest oli /ə/ jäänud määramata.

Üldiselt tunti paremini ära madalaid tagavokaale, samuti madalat eesvokaali /æ/. Suuremaid raskusi valmis-tasid vokaalid /I/, /ɒ/, /u:/, /ɜ:/, millel puuduvad sarnased vasted eesti keeles.

4. METOODILISI SOOVITUSI RASKUSI VALMISTANUD VOKAALIDE HÄÄLDAMISEL

Praegusajal rakendatakse vokaalide hääldusvigade parandamisel järgmisi võtteid: 1) imiteerimist; 2) analüüsi; 3) analüüsi ja imiteerimise kombinatsiooni; 4) analoogiat; 5) analoogia ja analüüsi kombinatsiooni; 6) akustilis-artikuloorset võtet; 7) akustilis-artikuloorse võtte kombinatsiooni imiteerimisega.

Imiteerimisel kordab õppija õpetaja järgi häälikut või sõna, millega tal on raskusi. Õpetaja ei anna sealjuures selgitusi, hääliku õiget hääldamist taotle-takse tema pideva kordamisega. Imiteerimine kui hääldusvigade parandamise võte nõuab palju aega, eriti täiskasvanud õppijate puhul. Seda võtet võib rakendada põhiliselt häälikute õpetamisel, eriti koolieelikutele, kellel on elastsemad hääldamisorganid, või ka täiskasvanutele, kui neil peale hea muusikalise kuulmise on ka silmapaistvad jäljendamisvõimed.

Analüüs on niisugune hääldamisvi-gade parandamise võte, mille puhul õpetaja selgitab hääldusorganite asendit ühe või teise hääliku artikuleerimisel, kuid ei näita, kuidas seda asendit saavutada. Õppijaile soovitatakse jälgida, et keel või huuled võtaksid vajaliku asendi. Et aga vokaalide hääldamisel on raske jälgida keele asendit, siis vokaalide õppimisel ei saa seda võtet eriti efektiivseks pidada. Artikulatsiooni analüüs võimaldab seega ainult teoreetiliselt tunnetada viga, kuid seda mitte parandada.

Analüüsi ja imiteerimise kombinatsioon eeldab hääldusorganite asendi selgitamist teatud hääliku artikuleerimisel ja siis selle hääldamist. Jäljendades õiget hääliku varianti, püüab õppija teadlikult muuta oma hääldamisorganite asendit. See võte taandub aga sageli puhtalt imiteerimisele ja pole eriti tulemusrikas.

Analoogia võtte rakendamisel toob õpetaja teatud hääliku puhul näiteid emakeele häälikusüsteemist, kui õpitava ja mõne emakeele hääliku artikuleerimisel on ühiseid jooni; võib tuua näiteid ka võõrkeelest. Nii võrreldakse inglise vokaali /e/ eesti vokaaliga /e/ või inglise /ɜ:/ õpetamisel lähtutakse inglise vokaalist /ə/ (sest õppija peab paratamatult omandama /ə/ varem, arvestades tema suurt kasutamissagedust). Siiski sobiks see võte rohkem häälikute õpetamisel alg- või korrektiivkursuses, kui õppija keskendub hääldamise esmaste oskuste omandamisele. Hiljem, häälikute parandamisel, võib selline võte osutada segavaks ja aegaviitvaks, sest õppijat tuleb katkestada keset lauset või fraasi ja nõuda valesti hääldatud vokaalile analoogi leidmist. Nimetatud võtet rakendatakse häälikute parandamisel siiski laialdaselt, kombineerides teda ka analüüsiga.

Pidades silmas, et hääldamisvigu tuleb parandada kõikides keeletundides, tuleks juhendada niisugustest metoodilistest soovitustest, mis oleksid võimalikult täpsed, lühidad ja annaksid maksimaalse tulemuse. Nüüdisaegses häälda-

mise õpetamise metoodikas soovitatakse sellisena kasutada akustilis-artikulaatorset võtet, mis põhineb häälikute akustiliste omaduste reguleerimisel. Akustilis-artikulaatorne võte seisneb selles, et hääldusorganite asendit parandatakse enamikel juhtudel nõudega anda valesti hääldatud vokaalile sellele kõige lähema emakeele vokaali varjund või juba omandatud võõrkeele hääliku varjund; mõnikord soovitatakse muuta häälikut tämbrikt (kõlavärvingult) madalamaks või kõrgemaks. Niisugune häälikute parandamise võte on lihtsam, võrreldes eelkirjeldatutega, sest õige kvaliteedi taotlemine põhineb juba tuntud häälikutel. Akustilis-artikulaatorsele võttel on veel kaks olulist eelist: 1) see annab õppijale võimaluse parandada häälikuid iseseisvalt, toetudes õpetaja soovitusel ja 2) õppijal areneb enesekontroll oma hääldamise üle.

Kui õppija püüab muuta häälikut kõlaliselt, muutub koos sellega ka mõne hääldusorgani asend (vokaalide puhul peamiselt keele asend). Et keele asend muutuks vertikaaltasapinnas, näiteks eesvokaalide hääldamisel, soovitatakse valesti hääldatud vokaalile anda kõlaliselt kõrgema või madalama eesvokaali varjund. Eestlasest õppijale on tüüpiline raskus inglise vokaali /I/ hääldamine, mis on tavaliselt kõlaliselt kõrgem kui õige. Andes vokaalile /I/ eesti /e/ varjundi, muutub keele eesosa tõus artikuleerimisel madalamaks ja /I/ saab akustiliselt madalama kõla, mis vastab normile. Eestlasest õppijale selgitatakse, et inglise o- ja u-taolised vokaalid on väga nõrga labialisatsioonistmega, mistõttu inglise /ɔ:/ ja /ʊ/ võivad tema häälduses muutuda kõlaliselt ühtemoodi madalaks. Et seda viga parandada ja hääldada /ɔ:/ korrektselt, soovitatakse õppijale anda tema poolt hääldatud vokaalile eesti /u/ varjund. Sel juhul tõuseb keele tagaosas kõrgemale, kui /ʊ/ hääldamisel on tarvilik, ja nii võib saavutada kõlaliselt õige /ɔ:/. Kui aga, vastupidi, /ɔ:/ hääldatakse kõlaliselt liiga kõrgelt, nagu /o/ eesti keeles, siis soovitatakse anda sellele vokaalile eesti /a/ varjund.

Selleks et muuta keele asendit horisontaaltasapinnas, võib soovitada anda sarnase keeletõusuga, kuid kas ees- või tagapoolsemalt hääldatava vokaali varjund. Näiteks hääldab õppija inglise /ʌ/ sageli tagapoolsemalt õige hääldamiskoha suhtes, mis kõlaliselt annab vokaali /a:/. Selle viga parandamiseks võib soovitada /ʌ/ hääldamist /æ/ varjundiga, siis liigub keel ettepoole ja saavutatakse kõlaliselt õige /ʌ/. Raskusi valmistab ka vokaalide /ɜ:/ ja /ə/ hääldamine. Parandamisel rakendatakse sama võtet: kui /ɜ:/ või /ə/ hääldamisel liigub keel liiga palju ette, mistõttu need vokaalid sarnanevad eesti /õ/ häälikuga, tuleb soovitada anda neile /õ/ varjund; kui aga keel liigub liigselt tahapoole (ja ka üles), siis soovitatakse anda /õ/ varjund, nõudes samal ajal huulte delabialisatsiooni.

Vigade parandamisel ühe või teise hääliku varjundi lisamisega on oht, et õppija-algaja asendab ebaõige hääliku sellega, mille varjundit soovitati, see tähendab, teeb uue viga. Õpetaja peaks seda hoolega jälgima ja kui õppija asendab näiteks inglise /I/ eesti vokaaliga /e/, siis suunama ta tagasi /I/ peale.

Nagu märgitud, kasutatakse vokaalide parandamisel ka nende tooni kõrguse muutmise soovitusi. Siin lähtutakse üldtunnustatud seisukohast, et igal vokaalil on oma tonaalsus, oma kõlavärving. Näiteks eesti vokaali /a/ mõjul hääldatakse inglise /a:/ kõrgema tämbriga. Sellisel juhul võib lasta õppijal hääldada /a:/ madalama tooniga, mis annab õige kvaliteedi. Õpetaja võib oma soovitusi illustreerida ja anda kõrvutatavalt parandatav häälik ja häälik, mille varjundit lisades korrektsioon toimus. Õppijal tuleb õpetaja soovitusel meelde jätta. See võimaldab tal iseseisvalt harjutada ja hoiab ka keeletunnis aega kokku. Aja jooksul harjub ta ise oma viga analüüsima ja oskab rakendada ka õiget parandusviisi.

Inglise vokaalide hääldamisel tekkinud vigu võib parandada järgmises tabelis toodud soovitusetega:

Vokaal	Võimalik viga	Fonemaat. viga		Parandamine
		Afonemaat. viga		
1	2	3	4	
/i:/	eesti /i/ II või III v.	afonemaat.		1) Modify the beginning of the vowel in the direction of /e/. Shorten the vowel before voiceless consonants.
	/I(:)/	fonemaat.		2) Modify the end of the vowel in the direction of /i/.
/I/	eesti /i/ I v.	fonemaat.		1) Give the colouring of /e/ to the vowel.
	eesti /e/	fonemaat.		2) Give the colouring of /i/ to the vowel.
	inglise /ə/	fonemaat.		3) Give the colouring of /i/ to the vowel.
/e/	eesti /e/	afonemaat.		1) Give the colouring of /e/ to the vowel.
	eesti /ä/	fonemaat.		2) Give the colouring of /e/ to the vowel. Spread the lips a little.
/æ/	eesti /ä/ I v.	afonemaat.		1) Give the colouring of the /a/ sound to the vowel. Open your mouth more, lengthen the vowel before voiced consonants.
	inglise /a: /	fonemaat.		2) Modify the vowel in the direction of /a/. Shorten the vowel, especially before voiceless consonants.
/a:/	eesti /a/ II või III v.	afonemaat.		1) Pronounce the vowel on a lower pitch. Shorten the vowel before voiceless consonants.
	/Δ/	afonemaat.		1) Do not open your mouth wide. Pronounce it on a lower pitch.
/ɔ:/	inglise /æ/	fonemaat.		2) Modify the vowel in the direction of /a/.
	eesti /o/ II või III v.	afonemaat.		1) Round your lips but don't protrude them. Pronounce it on a lower pitch. Shorten the vowel before voiceless consonants.
	/u:/ inglise	fonemaat.		2) Modify the vowel in the direction of /a/. Pronounce it on a lower pitch.
/ɒ /	eesti /o/ I v.	afonemaat.		1) Open your mouth wide. In order not to protrude the lips show the upper teeth. Pronounce the vowel on a lower pitch.
	eesti /a/ I v.	fonemaat.		2) Pronounce the sound on a lower pitch. Modify the vowel in the direction of /o/.
/u:/	eesti /u/ II või III v.	afonemaat.		1) Give the colouring of /o/ to the vowel. Shorten the vowel before voiceless consonants.
	eesti /õ/ II või III v.	afonemaat.		2) Give the colouring of /u/ to the vowel. Shorten the vowel before voiceless consonants.
	eesti /ü/ II või III v. pärast /j/ häälikut	afonemaat.		3) Give the colouring of /u/. Don't protrude your lips.
/v/	eesti /u/ I v.	afonemaat.		1) Give the colouring of the Estonian vowel /õ/.
	eesti /õ/ I v.	afonemaat.		2) Give the colouring of /u/ to the vowel.
	inglise /e/	afonemaat.		3) Modify the sound in the direction of /u/.

Vokaal	Võimalik viga	Fonemaat. viga		Parandamine
		Afonemaat. viga		
1	2	3		4
/z:/	eesti /õ/ II või III v.	fonemaat.		1) Give the colouring of /õ/. Spread your lips. Pronounce the vowel on a lower pitch.
	eesti /õ/ II või III v.	fonemaat.		2) Give the colouring of /õ/ to the vowel. Spread your lips.
	eesti /e/ II või III v.	fonemaat.		3) Give the colouring of /õ/ to the vowel.
/æ/	eesti /õ/ I v.	afonemaat.		1) Give the colouring of /õ/ to the vowel.
	eesti /e/ I v.	afonemaat.		2) Give the colouring of /õ/ to the vowel.

Kirjeldatud akustilis-artikulaatorne võtte ja antud soovitusel on kohased rakendamiseks täiskasvanud õppijate puhul. Seda võtet võib kasutada kesk-kooli vanemates klassides, korrektiiv-kursuse raames kõrgema kooli I kursusel, keelte kursuse rühmades, aspirantide keelerühmades.

Kirjandus

- P. Ariste, Eesti keele foneetika. Tartu, 1965.
- Eesti nõukogude entsüklopeedia 1970. Kd. 2. Tallinn.
- A. C. Gimson, Introduction into English Phonetics. London, 1970.
- L. Kostabi, On Teaching the Pronunciation of English Monophthongs to Adult Estonian Learners. Kog.: Methodica II. TRÜ Toimetised. Tartu, 1973.
- G. Liiv, On Qualitative Features of Estonian Stressed Monophthongs of Three Phonological Degrees of Length. ENSV TA toimetised. ÜT. Kd. X, nr. 1—2, 1961.
- G. Liiv, Acoustical Features of Estonian Vowels Pronounced in Isolation and in Three Phonological Degrees of Length. ENSV TA Toimetised. ÜT kd. XI, nr. 1, 1962.
- G. Liiv, M. Rimmel, On the Classification of the Estonian Vowel System: Articulatory Measurements. ENSV TA Toimetised. ÜT, kd. III, 1970.
- G. Liiv, M. Rimmel, On Acoustic Distinctions in the Estonian Vowel System. Ajak.: Soviet Fenno-Ugric Studies, nr. 6, 1970.
- O. Mutt, An Introduction to English Phonetics for the Estonian Learner. Tartu, TRÜ rotaprint, 1970.
- V. A. Vassilyev, English Phonetics. Moscow, 1961.
- K. Wiik, Finnish and English Vowels. Turun Yliopisto. Turku, 1965.
- A. P. Катанская. Пособие по фонетике. Изд. МГПИИЯ им. Мориса Тореза. Москва, 1973.
- Н. Д. Лукина. Методика исправления ошибок в произнесении английских гласных. В сб.: Обучение иностранным языкам в высшей школе, № 4/9. изд. МГПИИЯ им. Мориса Тореза. Москва, 1969.

**ОПЫТ
АНАЛИЗА
РЕЧЕВОГО
ОБЩЕНИЯ
НА УРОКЕ**

ЭДА АНТОН

Благодаря непосредственным контактам между учителем и учащимися школьный урок можно рассматривать как процесс общения между ними. Важнейшим средством общения является речь. Как указывает Б. Д. Парыгин (2, стр. 200), вследствие различных функций речи — установление взаимопонимания, передача информации, экспрессий и психологическое воздействие — встает вопрос о соотносительной связи и взаимозависимости этих функций в процессе общения, в данном случае — на уроке. Решающее значение имеют здесь ролевые ожидания учителя и учащихся относительно друг друга, которые вследствие относительно большой детерминированности накладывают отпечаток на эти связи и зависимости. Есть основание предполагать, что учитель уделяет основное внимание информативной функции речи, т. е. сообщению новых знаний учащимся с одной стороны и с другой — получению информации о качестве усвоения учащимися нового материала, о готовности их к уроку. Последнее же вызывает доминирование воспроизводящей речи учащихся на уроке и очень небольшой удельный вес инициативной речи. Ведь учащимся легче и надежнее продемонстрировать свои знания простым репродуцированием усвоенного на предыдущем уроке и дома материала, кроме того, на уроке неродного языка таким образом уменьшается вероятность допущения ошибки, гарантируется в значительной мере правильное языковое оформление ответа. Тем более, что учителя имеют в общем тенденцию оценивать в первую очередь правильность высказываний учащихся и лишь в некоторой степени оценивают проявление спонтанной активности учащихся. Отсюда недооценка эмоционально-экспрессивной функции речи, поскольку обычно спонтанное инициативное высказывание имеет место при

желании учащегося выразить свое отношение к рассматриваемой проблеме. В. А. Артемов еще в 1935 г. писал: «Что касается эмоций и воли, то обычно эти психические функции методистами не принимаются в должное внимание». Но это отчасти и понятно, почему: вербальные выражения учащихся своего отношения к рассматриваемой на уроке проблеме не имеют большого веса при решении проблемы и зачастую уводят урок в сторону от намеченного учителем русла. К тому же учителя, обычно произвольно, ограничивают возможность инициативной речи учащихся на уроке, руководствуясь дисциплинарными соображениями. Чрезмерное же администрирование на уроке подавляет активность учащихся, и в первую очередь вербальную активность, что особенно вредно сказывается на результатах обучения языку.

Учителя с демократическим, или интегративным, типом влияния обладают более благоприятными для учащихся коммуникативными особенностями, больше поощряют их мыслительную и вербальную активность, чем учителя с авторитарным, или доминативным, типом влияния. Последних А. Веденов называет порождением авторитарной педагогики. Эмоционально-экспрессивное отношение учителя к содержанию учебного материала и к учащимся, выраженное вербально, а также требование проявления таких же отношений и от учащихся неизмеримо расширяет возможности вступления в речевое взаимодействие, является более мощным стимулом для вербального общения, чем использование в основном только информативной стороны учебного материала.

Д. А. Клумбите считает, что навыки инициативной речи надо формировать специально при обучении как родному языку, так и неродному. При этом в

первую очередь нужно опираться на эмоциональность и экспрессивность, являющиеся существенными элементами инициативной речи, способствующие актуализации инициативного речевого поведения (3).

Задачей настоящей работы было установление типа влияния учителя русского языка на учащихся в школе с эстонским языком обучения и зависимости характера речевого взаимодействия на уроке от типа влияния.

Исследовалась структура речевого поведения учителя и учащихся на уроке. В этих целях использовалась несколько видоизмененная система категорий речевого поведения, разработанная Н. Фландерсом*. Исследовались уроки русского языка в шестых классах у 13 учителей г. Пярну и Пярнуского района и 3 учителей г. Тарту. Выбор учителей произвольный, сбор материала осуществлялся с 12 апреля по 8 мая 1973 г. Первоначально предполагалось проанализировать речевое поведение на трех уроках у каждого из учителей и зафиксировать его по трем 10-минутным отрезкам на каждом уроке, но вследствие чрезвычайной сложности процесса фиксации удалось записать всего 113 отрезков на 45 уроках.

Отрезки были сгруппированы по трем этапам, выделенным на каждом уроке. Первый этап занимает время со 2-ой минуты урока по 19-ую, второй — с 11-ой по 30-ую и третий — с 21-ой по 45-ую. Запись категорий речевого поведения осуществлялась по ходу урока через каждые две секунды.

Категории речевого поведения были следующие:

I. Положительная реакция учителя на вербальное и невербальное поведение

* Описание системы Фландерса см. Э. Антон. Об анализе речевого взаимодействия между учителем и учащимися на уроке. «Ньукогуде Кооль», 1972, № 11.

учащихся, активизация их деятельности:

а) подтверждение правильности ответа ученика, похвала («Молодец», «правильно»);

б) учет пожеланий учащихся («Ян, что ты хотел еще сказать?», «Кто хочет рассказать?»);

в) поощрение их активности («Кто еще знает?», «Кто исправит ошибку?», «У всех так?»).

2. Отрицательная реакция учителя на вербальное и невербальное поведение учащихся:

а) указание на неверность ответа ученика («Не так», «Неверно», «Как?» — с оттенком осуждения);

б) замечания нарушающим дисциплину («Сиди тихо», «Не разговаривайте»).

3. Задания и вопросы учителя, направленные на развитие у учащихся языковых умений и навыков:

а) упражнения на произношение, хорошая работа;

б) упражнения на вставку, подстановку, замену; склонение, спряжение; составление предложений с заданными словами и словосочетаниями; перевод;

в) чтение, пересказ подготовленного дома материала;

г) задание найти ошибку («Найдите ошибку на доске», «Какая еще была ошибка?»);

д) организационные вопросы («Кто дежурит сегодня?», «Кто отсутствует?»).

4. Задания и вопросы учителя, направленные на развитие речевых умений и навыков учащихся:

а) упражнение с заданием закончить предложение, используя для этого более двух слов;

б) составление рассказа по заданной теме или с заданными словами и словосочетаниями;

в) творческий пересказ текста (подготовленный и неподготовленный);

г) организационные вопросы, требующие от учащихся спонтанных высказываний («Почему Айно отсутствует

сегодня?», «Почему ты отсутствовал вчера?»).

5. Распоряжения учителя («Откройте тетради, запишите это слово на доске!», «Повторите громче!» — без оттенка осуждения; «Слушайте внимательно!» — предупреждение, а не замечание).

6. Ответы учителя на вопросы учащихся.

7. Объяснение учителя:

а) новый материал;

б) частичное повторение ответа ученика с дополнением, исправлением, акцентированием внимания класса на каком-либо явлении;

в) создание ситуации;

г) сообщение о результатах контрольной работы;

д) подсказка ученикам («Какие соревнования проходят сейчас в Кельне?» — кат. 4. «Вчера была передача по телевидению» — кат. 7).

е) объяснение домашнего задания;

ж) исправление ответа по ходу рассказа учащегося (Учитель: О чем попросил его Коля? — кат. 3.

УЧЕНИК: Коля попросил его, что... — кат. 9.

УЧИТЕЛЬ: чтобы... — кат. 7.

УЧЕНИК: чтобы Саша посмотрел брата — кат. 9.

УЧИТЕЛЬ: смотрел за кем? — кат. 7.

УЧЕНИК: посмотрел за братом — кат. 9).

Примечание: если в голосе учителя звучит интонация неодобрения, осуждения, то эта подсказка отмечается как кат. 2 — пора ученику усвоить сочетание «смотреть за кем-либо».

з) сообщение о следующем виде деятельности («Сегодня мы будем готовиться к контрольной работе». «А теперь повторим родительный падеж множественного числа. Вчера мы о нем уже говорили»).

8. Ненужная речь учителя:

а) повторение своего вопроса,

б) повторение ответа ученика,

9. Вербальное поведение учащихся,

направленное на развитие языковых умений и навыков:

а) ответы на кат. 3;
б) вопросы учащихся к учащимся, зачитываемые по книге, спрашивание слов и словосочетаний на родном языке для перевода товарищами на русский язык;

в) подготовленные ответы учащихся на вопросы учащихся.

10. Вербальное поведение учащихся, направленное на развитие речевых умений и навыков;

а) ответы на кат. 4;
б) ответы учащихся учащимся, не подготовленные дома;

в) спонтанные ответы учащихся на вопросы учащихся.

11. Вопросы учащихся учителю (инициативная речь учащихся):

а) по содержанию учебного материала,
б) по способу выполнения действия.

12. Молчание, неречевые формы работы.

Следует отметить, что деление категорий на развивающие языковые и речевые умения весьма условно, поскольку резкой границы между ними провести невозможно. Например, любой рассказ содержит элементы творчества, несмотря на его предварительную подготовленность или неподготовленность. Тем не менее, мы попытались отнести к категории 4 все задания, нацеленные на развитие спонтанной речи учащихся, и к категории 10 все проявления спонтанных, не подготовленных заранее, высказываний учащихся.

Таким образом, категории 1, 4, 6 являются показателями интегративного влияния учителя на учащихся, а категории 2, 3, 5 — доминативного. Соотношение инициативных и ответных реакций, выражаемых соответственно обеими группами категорий, и является показателем типа влияния учителя.

Каковы же результаты анализа полученных в исследовании данных?

Из всего времени урока на речь учителя приходится в среднем 46,53%, на речь учащихся 26,12% и на неречевое поведение — 27,23% времени. Следовательно, около 73% времени на уроке звучит речь, две трети которой приходится на речь учителя.

По этапам уроков эти данные распределяются более или менее равномерно. Так, средняя арифметическая речи учителя по этапам составила 45,02%, 45,97% и 48,60% со стандартным отклонением соответственно 13,17; 12,51; 11,58. Средняя арифметическая речи учащихся составляла 31,37%, 26,87%, 20,12% со стандартным отклонением соответственно 11,43; 12,41; 10,65. Тенденцию к возрастанию количества речи учителя и убыванию речи учащихся к третьему этапу можно объяснить тем, что объяснение нового материала учителем обычно имеет место во второй половине урока, а в первой половине идет опрос учащихся. Арифметическая средняя и стандартное отклонение невербального поведения равны соответственно 23,60; 27,37; 30,72 и 8,54; 13,64; 13,13. Относительно высокие значения стандартных отклонений вызваны большим диапазоном времени, в которые укладывается речевое и неречевое поведение на разных уроках и у разных учителей.

В 91 случаях учитель говорил больше, чем все ученики его класса вместе, и лишь в 22 случаях (всего отрезков, напомним, было 113) говорили больше ученики. Обычно учитель говорит в 1,5—3 раза больше, чем все ученики класса (свыше 50% случаев), в 4 случаях его речь превышала речь учащихся даже в 10—17 раз. Речь же учащихся не превышала речи учителя по количеству времени более чем в 3 раза.

Интегративное влияние учителя, вы-

раженное категориями 1, 4, 6, варьирует от 0 до 38⁰/₁₀₀ всей речи учителя с арифметической средней по этапам уроков 9,92; 8,88; 8,22, т. е. речь учителя, выражающая его интегративное влияние на учащихся, составляет менее 10⁰/₁₀₀ всей его речи. Стандартные отклонения равны соответственно 8,41; 6,88; 4,71. В двух случаях интегративное влияние не нашло вербального выражения, наиболее часто (42 случая) оно составляло 6—10% всей речи учителя.

Спонтанная речь учащихся определяется степенью интегративного влияния учителя. Коэффициент ранговой корреляции $\rho=0,67$. В 60 случаях эта речь отсутствовала. Арифметическая средняя спонтанной речи из всей речи учащихся составила по этапам 12,88; 11,25; 12,12. Стандартное отклонение 25,84; 23,27 и 20,25. В трех случаях вся речь учащихся была спонтанной.

Доминативное влияние передается категориями 2, 3, 5, которые показали варьированность продолжительности речи учителя от 3⁰/₁₀₀ времени до 87⁰/₁₀₀. В 99 случаях эта речь составляла 30—80⁰/₁₀₀ всей речи учителя, следовательно, учителя оказывают в основном доминативное влияние на класс. Арифметическая средняя равна 54,4; 48,6 и 47,4. Стандартное отклонение 19,2; 13,2 и 17,0.

В нашем исследовании на каждое интегративное высказывание приходится более двух доминативных, т. к. их отношение имеет максимальное значение 0,36 с арифметическим средним 0,17, что является крайне низким показателем.

Кроме сопоставления типов влияния учителей на учащихся, была сделана попытка сравнить, какое количество времени отводится речи учителя, связанной непосредственно с содержанием

учебного материала. Это отношение было вычислено по формуле:

$$\frac{\sum \text{кат. } 3+4+6+7}{\sum \text{кат. } 1-12}$$

Высокий индекс этого отношения показывает, что главное внимание в классной беседе было уделено учебному материалу (subject matter), что учитель принимал активное участие в дискуссии, а проблемы дисциплины сведены к минимуму. Арифметические средние этого индекса получены такие: 25,92; 28,32 и 30,04. Следовательно, до одной трети всего времени урока или более половины всей речи учителя (46,53⁰/₁₀₀) отводится непосредственно содержанию учебного материала.

Индекс вопросов учителя получен по формуле:

$$\frac{\sum \text{кат. } 3+4}{\sum \text{кат. } 3+4+7}$$

Он показывает, какую долю составляют вопросы учителя из всей его речи, касающейся непосредственно содержания учебного материала. Арифметические средние равны по этапам 47,22; 39,55 и 36,27. Стандартное отклонение 20,48; 17,0 и 17,36. Тенденция к убыванию арифметической средней объясняется тем, что в первой половине урока, при опросе, учитель задает больше вопросов, чем во второй половине урока.

Показатель ответной реакции учителя на поведение учащихся получен по формуле

$$\frac{\sum \text{кат. } 1+6}{\sum \text{кат. } 1+2+5+6+8}$$

Этот индекс показывает, какую часть составляет положительная вербальная реакция учителя от всего его вербального поведения, не касающегося непосредственно содержания учебного материала. Средние арифметические равны 17,24; 15,15 и 15,90. Стандартные отклонения 13,56; 6,23 и 9,43.

Индекс продолжительности речи учителя вычислен по формуле

$$\frac{\sum (1-1) + \dots + (8-8)}{\sum \text{кат. } 1-8}$$

$$\sum \text{кат. } 1-8$$

Он показывает тенденцию речи учителя оставаться в той же категории более двух секунд. Чем выше это отношение, тем меньше чередуется речь учителя с речью учащихся. Арифметические средние: 36,75; 39,60 и 41,10, т. е. около $\frac{2}{5}$ речи учителя является продолжительной. Следовательно, речь учителя неродного языка довольно отрывиста.

Индекс продолжительности речи учащихся вычислен по формуле

$$\frac{\sum \text{кат. } (9-9) + (10-10) + (11-11)}{\sum \text{кат. } 9+10+11}$$

$$\sum \text{кат. } 9+10+11$$

Средние арифметические 57,05; 53,99 и 46,23, т. е. около половины речи учащихся продолжается менее двух секунд.

В речи учителя доминирует объяснение (кат. 7), дальше по частоте встречаемости следуют распоряжения (кат. 5) и вопросы (кат. 3). Менее часто встречаются кат. 4, 2, и совсем редко кат. 1. Оказывается, что учителя относительно редко выражают свое отношение к поведению ученика, особенно положительное: категории 1 и 2 стоят на 5-6 местах (из 8 категорий речи учителя).

Оказалось, что в трети зафиксированных отрезков похвалы мотивация отсутствует. В основном продолжительная похвала занимает 20-30% всего времени, отведенного на похвалу, в двух отрезках этот процент оказался около 56, а в одном достиг 70%.

Мотивация порицания встречается намного чаще (отсутствует всего лишь в 15 отрезках из 113). Продолжительность порицания занимает чаще всего 30-60% всего времени, отведенного этой категорией.

На продолжающиеся более двух секунд вопросы учителя по категории 3 уходит приблизительно 25-40% вре-

мени, отведенного вообще категории 3, а по кат. 4 только у трех учителей обозначено более 20% из всего времени, отведенного кат. 4. Следовательно, вопросы педагогов, предполагающие развитие речевых умений и навыков, в основном очень краткие (менее двух сек.), а у 6 учителей они вообще отсутствуют.

Продолжающаяся более 2-х сек. ненужная речь занимает до 25% всей такого вида речи.

Репродуктивная речь учащихся (кат. 9) содержит около половины таких высказываний, которые продолжаются менее 2-х сек. Следовательно, речь учащихся довольно-таки краткая, отрывистая. Она состоит из произнесения учениками отдельных слов, словосочетаний. Еще хуже обстоит дело с развитием спонтанной речи учащихся. Только у трех учителей она занимает 30-40% времени.

Приведенные в таблице коэффициенты корреляции по Спирмену показывают наличие определенной связи между рядом индексов. Так, с увеличением речи учителя уменьшается в целом речь учащихся ($\rho = -0,6$), продолжительная речь учащихся ($\rho = -0,7$), доминативное влияние учителя ($\rho = -0,6$), но возрастает объем речи учителя, связанной непосредственно с учебным материалом ($\rho = 0,72$).

Речь учащихся увеличивается с увеличением доминативного влияния учителя ($\rho = 0,6$), увеличением количества вопросов, задаваемых учителем ($\rho = 0,57$), но уменьшается с увеличением речи учителя, связанной непосредственно с учебным материалом ($\rho = -0,6$). Чем больше говорят учащиеся, тем продолжительнее каждый раз их речь ($\rho = 0,83$).

Интегративное и доминативное влияние учителя находятся в обратной пропорциональной зависимости ($\rho = -0,6$). Чем больше интегративное влияние, тем больше продолжительная реакция

ТАБЛИЦА КОЭФИЦИЕНТОВ

	$\frac{\Sigma 1-8}{\Sigma 1-12}$	$\frac{\Sigma 9-11}{\Sigma 1-12}$	$\frac{\text{кат. 12}}{\Sigma 1-12}$	$\frac{\Sigma 1+4+6}{\Sigma 1-8}$	$\frac{\Sigma 2+3+5}{\Sigma 1-8}$	$\frac{\Sigma 1+6}{\Sigma 1+2+5+6+8}$
$\frac{\Sigma 1-8}{\Sigma 1-12}$	—	-0,6	-0,47	0,2	-0,6	0,1
$\frac{\Sigma 9-11}{\Sigma 1-12}$		—	-0,1	0,1	0,6	0,1
$\frac{\text{кат. 12}}{\Sigma 1-12}$			—	-0,4	0,4	-0,2
$\frac{\Sigma 1+4+6}{\Sigma 1-8}$				—	-0,6	0,52
$\frac{\Sigma 2+3+5}{\Sigma 1-8}$					—	
$\frac{\Sigma 1+6}{\Sigma 1+2+5+6+8}$						—
$\frac{\Sigma 3+4}{\Sigma 3+4+7}$						
$\frac{\Sigma 10+11}{\Sigma 9-11}$						
$\frac{\Sigma 3+4+6+7}{\Sigma 1-12}$						
$\frac{\Sigma (1-1)+\dots+(8-8)}{\Sigma 1-8}$						

учителя ($q=0,52$), инициативная речь учащихся ($q=0,67$) и тем продолжительнее речь учителя ($q=0,5$). Чем больше вопросов задает учитель, тем меньше положительной реакции он проявляет ($q=-0,56$), тем меньше инициативная речь учащихся ($q=-0,7$), речь учителя, касающаяся непосредственно учебного материала ($q=-0,6$) и продолжительная речь учителя ($q=-0,6$), но тем продолжительнее речь учащихся ($q=0,57$). Речь учителя, связанная непосредственно с учебным материалом, увеличивает продолжительную речь учителя ($q=0,5$), но уменьшает продолжительную речь учащихся ($q=-0,7$).

Выводы. Чем интегративнее влияние учителя, тем благоприятнее «климат» класса, тем инициативнее учащиеся. В данном исследовании обнаружилось,

что все участвовавшие в эксперименте учителя оказывают главным образом доминативное влияние на класс.

Увеличение речи учащихся возможно за счет увеличения доминативного влияния учителя. Но тогда будет небольшой инициативная речь учащихся, они будут в основном воспроизводить учебный материал. Если же считать, что главным в обучении неродному языку является развитие навыков и умений спонтанной речи, то нужно всячески стремиться к увеличению категорий 10 и 11. Спонтанная речь учащихся коррелирует положительно с продолжительной речью учителя ($q=0,5$), с речью учителя, связанной непосредственно с учебным материалом ($q=0,6$), с интегративным влиянием учителя ($q=0,67$) — и отрицательно с вопросами учителя ($q=-0,7$).

КОРРЕЛЯЦИИ ПО СПИРМЕНУ

$\frac{\Sigma 3+4}{\Sigma 3+4+7}$	$\frac{\Sigma 10+11}{\Sigma 9-11}$	$\frac{\Sigma 3+4+6+7}{\Sigma 1-12}$	$\frac{\Sigma (1-1)+\dots+(8-8)}{\Sigma 1-8}$	$\frac{\Sigma (9-9)+\dots+(11-11)}{\Sigma 9-11}$
-0,42	0,4	0,72	0,2	-0,7
0,57	-0,1	-0,6	-0,4	0,83
0,2	-0,4	-0,4	-0,5	-0,7
-0,2	0,67	0,46	0,5	-0,2
	-0,4			
-0,6	-0,14	0,3	0,3	0,1
—	-0,7	-0,6	-0,6	0,57
	—	0,6	0,5	-0,1
		—	0,5	-0,7
			—	-0,2

Следовательно, учителю важно 1) говорить как можно меньше, говорить реже, зато более продолжительное время, т. е. очевидно, излагать в своей речи более крупные проблемы для решения их учащимися; 2) проявить по возможности больше интегративного влияния в вербальном общении; 3) как можно больше задавать вопросы, нацеленных на развитие речевых умений и навыков: уменьшить количество речи в кат. 7, хотя в результате этого увеличится количество речи учителя (q между речью учителя и кат. 7 равен $-0,7$) и уменьшится речь учащихся ($q=0,6$).

Учителю очень трудно создать в классе такой «климат», чтобы учащиеся сами пожелали что-либо сказать от себя. На это нужно потратить особенно много времени, проявить особое умение, тем более, что вербальное пове-

дение учащихся сковано отсутствием навыков разговора на неродном языке и зачастую отсутствием навыков спонтанного речевого поведения даже на родном языке. Здесь во многом поможет опора на эмоциональное отношение учащихся к учебному материалу. Поскольку особенностью подросткового возраста является относительное преобладание эмоционально-волевой стороны в жизни личности, жажда общения, то учитель должен обеспечить учащимся возможность удовлетворить на уроке эту потребность в общении.

Л и т е р а т у р а

1. Э. Антон. Об анализе речевого взаимодействия между учителем и учащимися на уроке, Ньюкугуде Кооль, 1972, № 11.
2. Б. Д. Парыгин. Основы социально-психологической теории, М., 1971.
3. В. М. Соколовни. О природе человеческого общения, Фрунзе, 1973.

RÖÖBITI SÕNAVARA UURIMISEGA

HEINU LUPP

Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogikakateeder, kontrollinud 6—7 aastaste koolieelikute sõnavara, pidas vajalikuks võrrelda tulemusi ka mõnede teiste vaimse arengu näitajatega. Mitme variandi hulgas jäädi peatuma Raveni testi kui enam levinud, ajaproovile vastu pidanud ja populaarse menetluse juurde. Loomulikult toetuti niisuguses töös ja andmete hilisemal interpreteerimisel nendele nõukogude uurijate viimase aja seisukohtadele, mis puudutavad testimist üldse, eelkõige aga testitulemuste hindamist.

Nagu teada, alustas J. C. Raven progresseeruvate maatriksite koostamist Inglismaal selle sajandi kolmekümnendatel aastatel, luues järk-järgult eraldi kogud nii täiskasvanute kui ka laste intellektuaalsete võimete kontrollimiseks. Teise maailmasõja järel levis test ja standardiseerimine jätkus peale Inglismaa veel paljudes Euroopa ja Ameerika maades.

Sotsialismimaade, eriti Saksa Demokraatliku Vabariigi teadusliku kirjanduse andmetel põhines ja põhineb Raveni testi või sageli ka lihtsalt Raveni populaarsus järgmistel asjaoludel:

- 1) test ei ole seotud mingi kindla ideoloogilise pealisehituse nõuetega;
- 2) test kujutab endast keelevaba (mõnede autorite arvates koguni kultuurivaba!) menetlust;
- 3) test mõõdab üldisemaid intellektuaalseid, mitte aga spetsiaalseid võimeid;

4) test sobib nii individuaal- kui ka grupikatseteks;

5) test on ühtviisi kasutatav nii normaalse kui ka arenguhälvetega laste kontrollimisel (tugevate nägemishäiretega lapsed välja arvatud);

6) test on iseäranis tarvilik nendel juhtudel, kus vastastikune arusaamine katseisikutega keele erinevuse tõttu on raskendatud või päris võimatu;

7) võrreldes menetlustega, mis nõuavad teatud kindlaid mõisteid, kujutlusi jmt., on õpetamise ja koolituse mõju testitulemustele siin suhteliselt väiksem;

8) testi täitmiseks kuluv aeg ei ole piiritletud, ent see on tavaliselt tühine ja vastab täielikult aja säästmise praktika nõuetele;

9) testi värviline kujundus äratav lastes suurt huvi ja usaldust, vähendab pinget ning mõjub soodsalt arusaamisele;

10) keelevaba vormi tõttu võimaldab test täpset võrdlemist rahvusvaheliste andmetega;

11) test sobib kasutamiseks diagnostilise abivahendina normaalse ja arenguhälvetega laste grupistatistilisel diferentseerimisel.

Raven ise nimetab oma testi selge mõtlemise ja täpse tähelepanu kontrollimise testiks ning soovitabki progresseeruvaid maatrikseid kombineerida sõnavaramaterjalidega.

Lastele mõeldud test teatavasti koosneb kolmest osast (A, A_B, B), igas osas 12 tahvlit (ülesannet), kusjuures tahvlid on korras- tatud või järjestatud tõusva raskuse alusel. Iga tahvel sisaldab endas kindla mustri või figuuri, millest on tükk välja lõigatud. Testimise nõuete täitmisel valitakse välja (paku- takse) tahvli all olevast kuue mitmesuguse tüki hulgast ainult üks, tühjale kohale täpselt kohane ja sobiv. Lapse ette lauale asefa- takse tahvel A₁ ja öeldakse:

«Sa näed siin mustrit, millest on tükk välja lõigatud. Kuus tükki, mis on siin all näha, sobivad tühjale kohale kõik oma suuruselt, kuid ainult üks tükk täiendab mustrit õigesti ja täpselt. Leia õige ja näita (üttele)!» Seega on juhend lihtne ja lastele hästi arusaadav.

Tartu katse kinnitab, et lapsed mõistavad printsiipi peaaegu erandita kohe ning sel-

gesti. Seepärast võib «mänguga» (nii lapsed hiljem nimetavadi testi) kohe ka edasi minna ning alustada tulemuste ülesmärkimist. Selleks et olla täiesti veendunud valiku kindluses, soovivad SDV uurijad iga valiku (ka õige!) puhul pärida: «Kas see sobib?» Vastusena fikseeritakse siis lapse viimane valik.

Olgu öeldud, et ülikooli pedagoogikakateedris joonistati printsiibi selgitamiseks ning selleks, et tulemusi kogu testi ulatuses täpsemalt võrrelda rahvusvaheliste andmetega, täiendav, kolmekümne seitsmes tahvel. Niisugune võte õigustas ennast.

Mis puutub keelelisse kommunikatsiooni testija ja katseisiku vahel, siis püsib see katse ajal minimaalsena.

Kui edasi iseloomustada saadud tulemusi, leidsid niihästi eel- kui ka põhikatsetes tõetuse juba tuntud ja ka eespool toodud faktid: testi vastavus eale, köitvus, vähene ajakulu jmt. Silmas pidades rahvusvahelist hinnanguskaalat (s. o. seitsme grupi skaalat), jagunesid aga kõik kontrollitud koolieelikud järgmiselt (tabel 1):

Tabel 1.

Grupid	I	II	III	IV	V	VI	VII
Lapsed (arv)	16	20	20	27	20	27	20
Õiged vastused	1—12	14	kuni 16	kuni 19	kuni 21	kuni 24	25—36

Võttes aluseks neljanda grupi ehk lapsed, kelle tulemused jäävad keskpäika, s. o. viie-kümne protsendi sisse, näeme, et kolmes parempoolsemas ehk kõrgemas grupis on lapsi mõnevõrra rohkem kui kolmes madalamas. On see juhus või tunnistus Tartu laste kiiremast arengust? Või peitub põhjus hoopis rangelt standardiseeritud testi nõuete puudulikus täitmises? Nähtavasti ei üks ega teine.

Kirjanduses toodud andmed viitavad sellele, et viimase paarikümne aasta jooksul on peaaegu kõikides maades, kus testi kasutatud, keskmised tulemused osutunud kõrgemaks, kui seda Raveni normid eeldavad. SDV teadlased, kes on spetsiaalselt uurinud

laste vaimset aktseleeratsiooni, nimetavad mainitud nähtuse põhjustena paranenud elu- ja haridustingimusi, samuti informatsiooni-pakkumise intensiivistumist ja informatsiooni abstraktsioonistatme kõrgenemist.

Kõige värskemad Raveni testi standardiseerimiskatsed SDV-s viivad koguni selleni, et teadlased soovivad mõned testi tahvlid (A-osas) välja jätta, mõned järjestuses ümber paigutada. Esialgne üldisem järeldus on, et psühhomeetrilisi menetlusi on vaja (taas-) standardiseerida reeglipäraste intervallide järel.

Missuguste näitajatega on testi tulemused korrelatsioonis?

Tartu katse näib õigustavat testi seostamist eelkõige sõnavaraküsimustikuga. Näiteks seost nimisõnade tundmisega märgib kordaja 0,3886. Märkigem siinkohal, et Aime Käämbre, kellel on käsil uurimus Raveni normidest eesti kooli algklasside õpilastele, on leidnud samuti arvestatavaid seoseid verbaalsete võimete. Näiteks iseloomustab kuni 7 ja poole aasta vanuste laste verbaalsete võimete (sõna tähenduse tundmine, loetu mõistmine, loogiliste seoste loomine) ja Raveni testis saavutatud tulemuste korrelatsiooni näitaja 0,3629.

Täiesti võrreldavad ja ligilähedased on mõlemas katses ka keskmised tulemused: meil 19,85; A. Käämbrel (seitsme kuni seitsme ja poole aasta vanuste laste grupis) 20,08. Uskudes, et ülejäänud nõuded ja tingimused olid võrdsed, võib keskmiste mõningast vahet seletada eaga (meie poolt kontrollitud koolieelikute hulgas oli rohkesti lapsi vanuses kuus ja pool kuni seitse aastat).

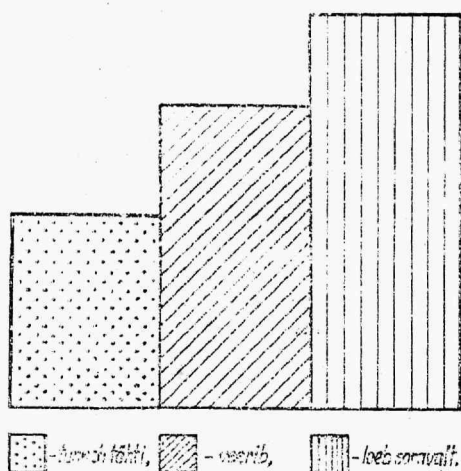
Vaadeldavas katses moodustavad kontingendi vaid normaalselt arenenud koolieelikud. Seega puudub siinkohal otsene võimalus grupistatistiliseks võrdluseks nende samavanuste lastega, kel esineb arenguhäireid. Ent arvestades teisi, samuti kontrollitud näitajaid, võime sellesama kontingendi sees leida grupistatistilisel tõehelepanuvääriivaid seoseid. Näiteks lähtudes ema haridusest, jagunevad lapsed Raveni rahvusvahelise skaala põhjal järgmiselt (tabel 2):

Tabel 2.

Ema haridus	Skaalagrupp						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
I. alla 8 klassi	6	6	4	6	3	5	0
II. 8—10 klassi	5	6	6	5	3	3	2
III. keskharidus	3	3	5	6	3	7	3
IV. keskeri-haridus	1	3	3	4	6	6	7
V. kõrgem haridus	1	2	2	6	5	6	8

Esimeses haridusgrupis ligineb keskmine õigete vastuste hulk 17-le, viiendas ületab 21 piiri. Seega näeme, et vahed, sõltuvalt ema haridusest, on märgatavad. Võime järeltada: lapse teadlikum arendamine ei jää kajastusest Raveni tulemusteski. On tõestatud, et vanemate suurem teadlikkus muudab kogu koduse miljöö lapse vaimse arengu tarvis soodsamaks.

Raveni testi tulemuste võrdlus koolieelikute lugemisoskuse tasemega toob samuti esile tuntavad erinevused (diagramm).



Lugemine eeldab tähelepanu suuremat kontsentratsiooni, harjumust haarata visuaalselt tähti, sõnu ja terveid lauseid, vajadust mõista teksti, luua seoseid, mõelda. Kõiki neid võimeid ja oskusi on vaja ka Raveni optilis-figuraalse materjali korral. Ega siis

asjata püüa mõned uurijad sama testi abil määrata ja järjestada ka mõtlemise astmeid. Diagrammit ilmneb Raveni tulemuste ja lugemisoskuse nähtav seos (korrelatsioon 0,4172), ladusama lugemisoskusega kaasneb lapse üldise intellekti laienemine.

Kokkuvõtvalt võib saadud tulemustega rahule jääda. Need räägivad teatud tingimustel niihästi testimise kasulikkusest kui ka Raveni testi enda sobivusest. Normidena saadud tulemused meie oludes siiski ei kõlba. Sel eesmärgil on vaja korraldada detailsemaid uuringuid, mis on Tartu Riiklikus Ülikoolis ka käsil (A. Käambre). Küll võib teatud aja möödumisel teha niisama suure samavanuste laste kontingendiga (muidugi muudagi samade tingimuste olemasolul) uue katse. Arvestades mitmel pool kogutud andmeid, võib niisugune katse pakkuda täiendavat huvi ja anda olulisi teateid meie laste töenäolisest üldisest vaimsest aktseleeratsiooniastmest.

Kirjandus

1. М. С. Бернштейн. К методике составления и проверки тестов. «Вопросы психологии» 1968, № 1.
2. E. Koemets, Testide kasutamine uurimistöös. «Nõukogude Kool» 1967, nr. 10.
3. E. Koemets, Kes tohib testida. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 1.
4. E. Kurth, Erhöhung der Leistungsnormen bei den Farbigen Progressiven Matrizen. In «Zeitschrift für Psychologie», 1969, Band 177, Heft 1—2.
5. А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. А. Смирнов. О диагностических методах психологического исследования школьников. «Советская педагогика» 1968, № 7.
6. J. Mehl, U. Müller und W. Wenke, Die Standardisierung eines sprachfreien Verfahrens zur Prüfung der Intelligenz. In «Psychologie als gesellschaftliche Produktivkraft». Berlin, 1965.
7. J. Söder, Test — pro et contra. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 9.
8. K. Toim, Aktiivses sõnavaras peitub inimese mõtlemine. «Nõukogude Opetaja» 1968, nr. 11.
9. W. Wenke, U. Müller, Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes einzelner diagnostischer Kurzverfahren bei der Schülerauslese. In «Zeitschrift für Psychologie», 1966, Band 172, Heft 1—2.

**ADO
GRENZSTEIN
PEDAGOOGINA**

ALEKSANDER ELANGO

ELULOOlisi ANDMEID

Ado Grenzsteini keeruka koetisega ja mitme vastuoluline pedagoogiisiksus ei ole siiani leidnud terviklikku iseloomustamist ja hindamist ei kodanlikus ega ka nõukogulikus käsitluses. Ometi võime teda pidada esimeseks pedagoogilise eriharidusega eesti haridustegelaseks, kes eesti pedagoogilise mõtte ajalukku on jätnud selgesti nähtava jälje.

A. Grenzstein sündis 1849. aastal Tarvastus talurentniku pojana, sooritas eksternina vallakooliõpetaja eksami, töötas aastatel 1869—1871 kihelkonnakooliõpetajana Tarvastus, jätkas ajavahemikul 1871—1874 õpinguid Valga Kihelkonnakooliõpetajate Seminaris J. Cimze juhatusel, oli 1874.—1876. aastal kihelkonnakooliõpetajaks Audrus, 1876—1878 õpetajaks Tartu Eesti Vallakooliõpetajate Seminaris. 1878.—1880. aastani täiendas ta oma pedagoogilist haridust Viini pedagoogiumis Fr. Dittese juhatusel.* Kodumaale tagasi tulnud, oli ta lühemat aega «Eesti Postimehe» toimetaja ning asutas 1882. a. sõprade kaasabil ajalehe «Olevik», mida ta toimetas 1901. aastani, millal tundis enda karile jooksuna ja siirdus Prantsusmaale, kus elas rantjeena ja suri 1916. aastal.

A. Grenzsteini kui õpetaja tegevuses olid kõige viljakamad need 2 aastat, millal ta oli Audrus kihelkonnakooliõpetaja. Seal organiseeris ta laulukoore, kogus rahvalaule, andis vallakooliõpetajatele metoodilisi juhatusi jne. «... Vaimustus ja armastus, mida ta sõnadest kui ka tegudest rahva vastu ning oma ameti kohta ilmsiks tuli, jäid kauaks ajaks audrula laste meelde», kirjutab kunagine audruline M. Kampmaa (Kampmann) (I, lk. 176).

A. Grenzsteini kui pedagoogi võib käsitleda a) hariduspoliitikuna, b) õppe- ja kas-

* Viini Pedagoogium oli õpetajate edasiharimise keskus, umbes niisuguste funktsioonidega, nagu on Nõukogudemaal õpetajate täiendusinstituutidel. Selle direktor Fr. Dittes (1829—1896) kuulus saksa nimekate kodanlik-demokraatlike pedagoogide hulka, lahkus klerikaalide survele 1881. a. pedagoogiumi direktori kohalt.

vatustöö metoodika arendajana ja c) õpikute autorina.

A. GRENZSTEINI HARIDUSPOLIITILISED SEISUKOHAD

Hariduspoliitiliste vaadete poolest oli A. Grenzstein oma vastuolulise ajastu tõetruu peegeldus.

Tähtsamad probleemid, millega kõik selle ajastu pedagoogiliselt mõtlevad ringkonnad tegelesid, olid rahvakoolide õppekeel ja rahvuslik kasvatus.

Eesti rahvusliku liikumise kõrgajal olid kõik üksmeelsel arvamusel, et rahvakoolis peab olema õppekeeleks emakeel, s. o. eesti keel. Mõned agaramad, näit. J. Hurt, nõudsid seda isegi keskkoolidesse, ainagi kreiskoolidesse. Kellelgi ei tulnud mõttesse kahelda, et Eesti Aleksandrikoolis peab õpetus toimuma eesti keeles. Isegi J. Kõrv, kes üldiselt oma venesõbralikkusega silma paistis, pooldas rahvakoolides õppekeelena eesti keelt («Valgus» 1884, nr. 39). Veel 1887. aasta algul, millal venestamistendentsid olid juba üsna tugevad, kirjutas ta: «Venestamisest usu ehk keele läbi võivad üksi Eesti rahva vaenlased rääkida» («Valgus» 1887, nr. 25).

Samasugusel seisukohal asus ka A. Grenzstein. 1878. aastal avaldas ta «Sakalas» nr. 34 artikli «Koolid ja keeled», milles kaitseb südilt emakeelset rahvakooli. 1886. aastal arvab ta, et rahvakoolides jäägu õppekeeleks eesti keel, kuid selle kõrval peaksid lapsed vene keele selgeks õppima («Olevik» 1886, nr. 23). Vene keele muutmist rahvakoolide õppekeeleks pidas A. Grenzstein balti sakslaste kollituseks. «Kooliminitserium teab paremini kui mitmed meie koolimehed, et rahvale ainult rahva enese keeles võib õpetust anda», kirjutas ta 1886. aastal («Olevik» 1886, nr. 13).

Kui vene keel kõikide lubaduste kiuste 1887. aastal siiski rahvakoolides õppekeeleks muudeti ja selle sammu kritiseerimine ajalehtedes keelati, muutusid ka eesti avalike tegelaste meeled õige pea. J. Kõrv on kirjutanud: «Üksnes venestamise tõttu — hakkas... Eesti elu edenema, ilmusid õpetatud

mehed, kirjanikud, luuletajad, asusivad seltsid, koosolekud, tõsis rahva näitemäng, edenes Eesti kirjandus». («Valgus» 1894, nr. 5.)

Ka A. Grenzstein leppis uue olukorraga üsna varsti. Tema arvas nüüd, et õppekeelele ei maksa üldse olulist tähtsust omistada, peaasi, et rahva «veri» alles jääks ja suure rahva külge liitumine rahvale majanduslikult kasuks tuleks.

Eesti mõduandvad ajalehed «Postimees» ja «Olevik» hakkasid propageerima «vaikset haridustööd», mis kedagi ei võiks pahanudada. «Meie jätame oma armsamad asjad, mis teiste silmi näikse eksitama, rohkem kõrvale ja asume nende asjade juurde, mis veel lihtsamad ja igapäevasemad on, nõnda et neist vististi keegi erutust ei saa tundma», kirjutas «Postimees» (1899, nr. 237). Niisuguseks «vaikseks haridustööks» peeti muuseas laste koduõpetuse propageerimist ja rahvakooli õppetöö sisu laiendamist.

A. GRENZSTEINI ÕPPE- JA KASVATUSTÖÖ METOODIKA ARENDAJANA

A. Grenzsteini kõige hinnatavam panus eesti pedagoogilise mõtte arengusse on tema pedagoogiline publitsistika. Viinis õppides ja ka hiljem end täiendades omandas A. Grenzstein hulgaliselt eesrindlikke pedagoogilisi võtteid, mida ta oma lugejaskonnale edasi andis. Isegi veel neil aastail, millal ta naiivselt ülistas tsarismi, ilmus temalt «Olevikus» üsna heal tasemel kirjutatud pedagoogilise sisuga artikleid. 1879. aastal andis ta välja «Koolmeistri käsiraamatu», mille esimene osa sisaldab kalendaariumi, koha tunniplaani jaoks ja märkmete lehti. II osa sisaldab autori pedagoogilisi artikleid, nagu «Käsitöö meie koolides», «Kooliraamatukogu» jms. III osas antakse ülevaade uue-
mast koolikirjandusest.

«Oleviku» väljaandmisele asudes püüdis A. Grenzstein otsekui asendada spetsiaalset «Koolilehte», nagu ta ise kirjutas. Hulk artikleid ja juhtkirju oli pühendatud kooli- ja kasvatusküsimustele. Autoriteks olid peale A. Grenzsteini enda M. Kampmann, J. Neumann, E. Peterson jt.

Hariduspoliitilistes kirjutistes rõhutab A. Grenzstein kõigepealt koolide ja hariduse tähtsust. Kuigi vahe vaeste ja rikaste vahel olevat loomulik ja paratamatu, aitavat haridus ka vaese inimese elu paremaks, õnnelikumaks, muretumaks muuta. Õige haridus ei avalduvat välises käitumises ja võõrkeelteskuses, vaid tublis peas, heas südames ja terves kehas. Oma publitsistliku tegevuse algul arvas A. Grenzstein, et mida suurem hulk eestlasi omandab kõrgema hariduse, seda parem. Tulevat püüda koolitada lapsi külakoolist ülikoolini (1882). Sajandi lõpul, kui tsaarivalitsus asus kõrgemat haridust piirama, esitas A. Grenzstein põhimõtte: mitte võimalikult kõrgemale püüda, vaid see haridus, mis kättesaadav on, võimalikult hästi omandada (1899). Samal ajal kritiseeris A. Grenzstein teravalt nn. balti haridust, mis olevat kitsas ja umbne. Ta koostab sakslaste paturegistri eestlaste suhtes, vaidleb kultuurtreegerluse teooria vastu ja näitab sakslaste poolt 1819. aastal loodud rahvakoolide tühistust (2).

Kool peab olema riiklik. Kirikule ei tule koolide juhtimist anda. Küll aga tulevat laiendada lastevanemate osavõttu koolide juhtimisest.

Õppetöö kohta koolis avaldab A. Grenzstein palju asjatundlikke ja progressiivseid artikleid. Õpetamine olgu tihedalt seotud eluga. «Meie ei salli ilmaski, et kool midagi õpetab, millest elus midagi kasu ei saa...» Huvi teadmiste vastu pole sünnipärane — seda on vaja kasvatada huvitava õpetamisega. Selleks peab õpetamine olema näitlik. «Lapsed usuvad silma juttu enam, kui kõrva kõnet.» Õppetöös tuleb lähtuda koduümbrusest ja sealt minna julgelt kaugemale. Loodusteadust õpetatagu juba vallakoolis. Vene keele õpetamisele omistatagu erilist tähelepanu; vajaduse korral toodagu igasse eesti kooli üks vene poiss, kellelt nii lapsed kui õpetajagi vene keelt võiksid õppida. Õppetöö näitlikustamisel peab A. Grenzstein väga tähtsaks kooliaedu. Kooliaias õpib laps loodust oma silmaga tundma, hakkab loodust armastama ja õpib selle eest hoolitsema (3, lk. 43). Kooliaed võivat anda ümb-

ruskonna põllupidajatele eeskujuna ning toetada kooli ja õpetajat majanduslikult. Ta ei piirdu kooliaia tähtsuse rõhutamisega, vaid annab ajalikku ja konkreetset nõu, kuidas aeda rajada, mida seal kasvatada jne.

Kasvatuse alal peab A. Grenzstein, lähtudes J. H. Pestalozzi ja A. Diesterwegi ideedest, peamiseks ülesandeks lapse loomlike võimete arendamist kooskõlas loodusega. Kool võib inimese kasvatamist ainult edendada, mitte «valmis» inimest vormida. Isamaa-armastus on tarvilik, kuid see ei tohi piirduda väikese Eestiga, vaid see ulatagu «niikaugele kui suure Tsaari riiki ulatub». Sellist arusaamist tuleb kasvatada Venemaa ajaloo, geograafia ja kirjanduse parema õpetamisega. Kuid ka oma kodukohta ei tohi seejuures unustada. A. Grenzsteini võib pidada isegi üheks kodu-uurimistöo rajajaks ja entusiastiks. 1882. aastal kutsus ta «Oleviku» lisas nr. 15 üles asuma õpilaste kaasabil kooli lähemat ümbrust uurima; selle hõlbustamiseks avaldas ta sealsamas üksikasjalise juhendi.

Lapse iseloomu kujunemine sõltub õpetaja käitumisest, tema kõlbelistest omadustest ja koolis valitsevast õhkkonnast. Sõnalisel moraliseerimisel on vähe tulemusi. Et rahvakool oma eesmärgi saavutaks, on vaja õpetajaid paremini ette valmistada, nende palka tõsta ja koolimajad õppimis- ning elamis- kõlblikuks muuta. «Üks rahvas, kes oma elu õigele korrale fahab seadida, saab... kõige pealt need toidumuredest vabastama, kes tema nooresoo hariduse ehitajad ja ettevõtjad on», kirjutas «Olevik» (1885, nr. 30). «Olevikus» (1884, nr. 45) avaldab A. Grenzstein 20 nõuet õpetajale, nende hulgas täiesti õigeid ja põhjendatuid. Nende sõnastuses on funda A. Diesterwegi mõju. Õpetaja olgu rahva usaldusmees, kogu ümbrusele hariduse allikaks, mõnel praktilisel alal, näit. aianduses või mesinduses, külarahvale eeskujuks. Eriti on vaja hoolitseda nooremate klasside õpetajate ettevalmistuse eest: mida madalamal astmel lapse vaimne alus seisab, seda suuremat meistrit on talle juhatajaks tarvis. Seminar olevat õpetajate ette-

valmistamiseks parim koht. Et õpetajad vaim-
selt ei kivineks, olevat vaja neile korraldada
konverentse ja paar aastat pärast seminari
lõpetamist nõuda täiendava eksami soorita-
mist.

Laste kodus kasvatases hoiatab A. Grenz-
stein laste hellitamise ja liiga varajase õpe-
tamise eest, eriti võõrkeeltes. Lastetuba ärgu
muudetagu koolitoaks — laste peamiseks
tegevuseks olgu mäng. Ta võitleb alkoholi
tarvitamise vastu (oli mõnda aega Eesti
Karskusseltside Keskoimkonna esimees) ja
nõuab noortele vaba aja arendava veetmise
organiseerimist. Artiklis «Elumaja ehe» an-
nab ta nõu, kuidas elu talus nõnda korral-
dada, et noored ei otsiks väljaspool kodu
halbu lõbustusi. Noori tuleb abistada elu-
kutse valikul.

A. GRENZSTEIN ÕPIKUTE KOOSTAJANA

Emakeele lugemikud on kodanlikes riikides
oma laia leviku tõttu ikka olnud heaks äri-
objektiks. C. R. Jakobsoni «Kooli lugemise
raamatu» menu ahvatles ka A. Grenzsteini
sellise koostamisele. 1887.—1888. a. ilmu-
nud A. Grenzsteini «Eesti Lugemise-raamat»
I ja II pidi koostaja lootuste kohaselt C. R.
Jakobsoni ja C. R. Malmi lugemikud koolist
välja tõrjuma. Eriti teravalt astus A. Grenz-
stein välja C. R. Jakobsoni lugemiku vastu.
See olevat sisuliselt ja keeleliselt vanane-
nud, toovad ainult «ühe lehekülje Vene riigi
geograafiast... ja peale selle kaks sõja-
laulu ja üks Tartu keelne laul keisrile. Tõis-
test riikidest ja rahvastest on aga lugemist
küllalt» («Olevik» 1886, nr. 20). P. A. Speek
kirjutab, et A. Grenzstein olevat teda palu-
nud vene keelde tõlkida mingit palvekirja,
kus C. R. Jakobsoni lugemiku (I osa) kohta
kirjutatud, et see olevat pedagoogiliselt
puudulik, selles puuduvat kirjutised Vene-
maa ajaloost, fšaari pilt ja Vene hümn. Raa-
matu vaim olevat šovinistlik, seda tõenda-
maks toodud näiteks L. Koidula luuletused.
Palvekirja lõpus palunud ta valitsust C. R.
Jakobsoni lugemiku kasutamine koolides ära
keelata ja asemele määrata enda oma (4,
lk. 540).

A. Grenzsteini lugemikus on 208 lugemis-
pala 37 autorilt. Kõige enam lugemispalu
on A. Grenzsteinilt endalt. Lugemismaterjali
võib jagada 3 ossa: 1) ilukirjandus, 2) õpe-
tuslikud kirjutised ja 3) kasvatustlikud palad.
Eesti ilukirjandus on nõrgalt esindatud.
L. Koidulalt on ainult 4 vähemtähtsat luule-
tust. Rohkem on näiteid A. Puškini, M. Ler-
montovi, I. Turgenevi jt. loomingust; ühtlasi
tuuakse nende elulood. Õpetuslikud kirjutisi-
sed käsitlevad ajalugu, geograafiat, füüsi-
kat. Palju tähelepanu on pööratud inimese
anatoomiale ja füsioloogiale, et anda õpeta-
jale materjali tervishoiu küsimuste käsitle-
miseks. Rohkesti materjali on toodud truu-
alamlikkuse ja tsaarimeelsuse kasvatamiseks.

A. Grenzsteini lugemiku positiivseks kül-
jeks on teaduslike kirjutiste rohkus ja nende
suhteliselt asjalik stiil ning vene kirjanduse
tutvustamine. Puuduseks on eesti ilukirjan-
duse paremiku puudumine ja liialdamine
tsarismi imala kroonuliku ülistamisega. Tema
menu oli suhteliselt väike. C. R. Jakobsoni
lugemikku tal välja tõrjuda ei õnnestunud.

Venestusreformide lähenedes, eriti aga
pärast 1887. aasta määrusi vajas eesti rahva-
kool hädasti vene keele õpikuid. Kõige po-
pulaarsemaks autoriks kujunes sel alal C. N.
Niggol, kelle «Vene keele õppimise raamat
Eesti rahvakoolidele» ilmus 1876. aastast
alates mitmes variandis ja paljudes trükkides
ning oli käibel kuni 1917. aastani. 1886. aastal
tegi K. A. Hermann ebaõnnestunud katse
vene keele õpikuga läbi lüüa. Mõnevõrra
rohkem õnne oli A. Grenzsteinil, kelle «Rii-
gikeele õpiraamat Eestlastele» (3 köidet,
Tartu, 1888—1890) pidas vastu mitu trükki
ja oli kasutusel paralleelselt C. H. Niggoli
õpikutega kuni 1917. aastani.

A. Grenzsteini õpiku I jagu on mõeldud
kooli astuvatele lastele, kes asuvad aabitsat
õppima. II jagu sisaldab 50 lugemispala,
kusjuures A-osas antakse venekeelsed luge-
mispalad, B-osas nende eestikeelne tõlge ja
sõnastik. III jagu on jätkuks II jaole, koos-
nedes samuti lugemispaladest, kuid ilma tõl-
geteta. Grammatikale on pööratud vähe
tähelepanu. Lugemispalade valik on truu-
alamliku tendentsiga, leidub palju usu- ja

piibliainelist temaatikat, tsaari ülistamist jne. Teos pole vaba ka metoodilistest vigadest.¹

Peale eesti ja vene keele õpikute, mida käsitlesime eespool, koostas A. Grenzstein kolmeosalise saksa keele õpiku (1878) ja kuueosalise «Kooli laulmise raamatu» (1879). Need kuuluvad sellesse aega, millal A. Grenzstein sammus rahvuslike mõtlejate esirivis, sellepärast on need vabad tsaari ülistamisest. Seevasfu on neis rohkem usulisi sugemeid.

«Saksa keele õpetaja Eesti koolis lastele» (Tartu, 1878) ilmus ajal, millal saksa keel oli valla- ja kihelkonnakoolides õppeaineks. Töö võistles C. R. Jakobsoni sama ala õpikuga. Kui C. R. Jakobson teatud määral liialdas grammatikaga, siis A. Grenzsteini õpikus tõrjuvad lugemisharjutused ja -palad grammatika peaaegu täiesti välja. Esimeses osas on palju stroofe kirikulauludest, piiblist, II ja III jao sisu on asjalikum. II ja III jao eesõnas antakse õigeid metoodilisi juhendeid saksa keele õpetajaile.²

«Kooli laulmise raamat» (Tartu, 1879) täitis tühja koha eesti koolikirjanduses, sest peale C. R. Jakobsoni väikese «Röömsa laulja» ei olnud sel alal midagi nimetamisväärselt olemas. Teose kolm esimest osa olid mõeldud vallakoolidele, kolm järgmist kihelkonnakoolidele. 141 laulust on vaimulikke 32, ilmalikke 109. Rohkesti tähelepanu pööratakse noodiõpetusele, sest autori arvates peavad kihelkonnakooli lõpetanud oskama noodist laulda ja iseseisvalt uusi laule õpida.³

* * *

Kokku võttes võime öelda, et A. Grenzsteini tegevus Eesti kooli ja pedagoogilise

mõtte arendamisel on olnud mitmepalgeline ja ulatuslik. 70-ndate aastate lõpul ja 80-ndate algul sammus ta rahvuslikult mõttevate õpetajate ja haridustegelaste eesotsas, seistes suhteliselt lähedal C. R. Jakobsonile. Kui «Sakala» pärast C. R. Jakobsoni surma oma juhtiva koha eesti ajakirjanduses kaotas, püüdis A. Grenzstein oma «Olevikku» muuta progressiivsete haritlaste häälekandjaks, avaldades seal hulga sisukaid artikleid pedagoogilistel teemadel niihästi enda kui ka paljude teiste selle aja silmapaistvate õpetajate sulest. Venestusreformide süvenemise tõttu 90-ndatel aastatel kaotas ta jalgealuse. Et oma juhtivat positsiooni säilitada, muutis ta korduvalt oma vaateid ja hakkas vastaste suhtes kasutama näotuid võitlusvõtteid. See viis ta järjest süvenevasse isolatsiooni, mis koos otse haiglase egomaniiaga põhjustas uue sajandi algul täieliku kriisi tema vaadetes ja ühiskondlikes suhetes. Sellest hoolimata ei tohi me tõmmata kriipsu positiivsetele sugemetele tema pedagoogilises tegevuses ja vaadetes.

Kirjandus

1. M. K a m p m a a, Eesti kirjandusloo põhijooned II, Tartu, 1913.
2. A. G r e n z s t e i n, Balti haridus. Jurjev, 1898.
3. A. G r e n z s t e i n, Koolmeisteri käsiraamat. Tartu, 1879.
4. P. A. S p e e k, Mu tähtsaim raamat. «Eesti Kirjandus» 1935, nr. 12.

¹ Vene keele õpikuid, ka A. Grenzsteini oma, on lähemalt iseloomustanud S. I s s a k o v i teoses «Русский язык и литература в учебных заведениях Эстонии XVIII—XIX столетиях» I—II, Tartu 1973—1974.

² Lähemalt vt. J. T a u l, Ado Grenzsteini keeleõpetuslikud vaated ja tema tegevus kooliõpikute koostajana. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 3, lk. 253—255.

³ Lähemalt vt. H. R a n n a p, Ado Grenzstein laulmise õpiku autorina. Koguteos «Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloo küsimusi» Tartu, 1970, lk. 59—63.

MÕISTLIK REHKENDAJA

OLAF PRINITS

17. juunil 1874. a. andis Riia tsensor loa avaldada trükis «raamat, mis õpetab kuidas rehkendamist õpetatakse ning õpitakse» (eessõnast). Selle raamatu autoriks on Eesti ärkamisaja üks aktiivsemaid tegelasi RUDOLF GOTTFRIED KALLAS, kes võttis osa Eesti Kirjameeste Seltsi, Eesti Aleksandrikooli peakomitee ja lauluseeltsi «Vane-muine» tegevusest.

R. G. Kallas sündis Saaremaal Kaarma kihelkonnakooli õpetaja perekonnas 10. mail 1851. a. Alghariduse sai ta oma isalt ja onult, kes oli Karja kihelkonnakooli õpetaja. Aastatel 1863—1864 õppis ta Kuressaare (Kingissepa) elementaarkoolis ja 1864—1867 Kuressaare gümnaasiumis. Viimasest pidi ta silmahaiguse tõttu enne lõpetamist välja astuma. Silmade paranedes jätkas ta aastatel 1868—1871 õppimist Tartu elementaarkoolmeistrite seminaris. Seejärel töötas R. G. Kallas «oma seminari koolitamise eest» (8) peamiselt matemaatikaõpetajana Tartu teises ja hiljem esimeses linnakoolis kuni 1875. aastani. 1876.—1878. a. jätkas R. G. Kallas poolelijäänud haridusteed Tallinna gümnaasiumis. Sooritanud seal abituuriumi eksamid, astus ta Tartu ülikooli, kuid mitte matemaatikat õppima, «nagu seda arvasid paljud tema lähemad tuttavad, vaid hoopis usuteadust» (9).

Ülikoolis õppides ei kaotanud R. G. Kallas huvi matemaatika vastu, see isegi süvenes, eriti filosoofilises mõttes. Nii koostas ta üliõpilasena auhinnatöö «Die Methodik des elementaren Rechenunterrichts»

(«Elementaarse arvutamiseõpetuse meetodi-ka») (6), mis tunnistati 1884. a. Ajaloo-keeleteaduskonna poolt kuldmedali vääriliseks.

Pärast ülikooli lõpetamist töötas R. G. Kallas pastorina Valgas, Rõuges ja Peterburis. Ta suri 1913. a. ja maeti Tartusse.

Töötades Tartus kooliõpetajana ning õppides Tallinna gümnaasiumis, kirjutas R. G. Kallas mitmed **matemaatika kooliraamatud**, mis pakuvad huvi tänapäevalgi ja seda mitte ainult ajaloolises, vaid ka sisulises mõttes. Need raamatud olid «Mõistlik rehkendaja» (1872), «Ülesannete kogu I—III» (1875), «Väljarehkenduste kogu» (1875), «12 $\frac{1}{2}$ toopi pähkleid» (1878), «Mõistliku rehkendaja tarvilisemad õpetused» (1878). Eriti tuleb nimetatud raamatutest esile tõsta esimest. Selle raamatu väärtuslikumaid lehekülgi on ajakiri «Nõukogude Kool» meie praegusaja õpetajate põlvkonnale tutvustanud (vt. 10 ja 11). Raamatu sisuline, eriti meetoodiline külg on aga küllalt rikkalik.

Näiteks:

«Loe: Looduse uurija Dr. Bloch leidis ühe heeringa sees 68 656, ühe purika sees 130 500, ühe särje sees 157 000, ühe ahvena sees 268 000, ühe karvi sees 337 000, ühe linaski sees 383 000, ühe puukala sees 9 384 000, ühe 500 naela raskuse töörakala sees koguni 150 000 000 000 muna olevat.» (4, lk. 11).

Ülesandeid on sõnastanud autor huvitavas stiilis.

««Oh! ema, tule vaafa, meil sündinud veel 5 talle juurde?» «Siis on neid nüüd 28 tallekest,» ütles ema ning läks pojaga; meie arvame nii kaua välja, palju neid tallekesi enne seda oli?» (3, lk. 35).

«MÕISTLIK REHKENDAJA»

ilmus 1872. a. Eesti Kirjameeste Seltsi toimetuste esimese numbrina.

Raamatu pealkirja on autor kokku võtnud oma põhiseisukoha arvutamiseõpetuse suhtes. Ta loeb mõistlikuks seda rehkendajat, kes rehkendamise oskusteni jõuab õpetamise meetoodika põhitõdede alusel. R. G. Kallas märgib sealjuures, et «... on aastasajad pidanud mööda minema, enne kui üleüldine õpetamise viis õige õrre pääle hakkas saama, seepärast on lastele nii sagedaste ülekohut sündinud.» (1, lk. 6.)

R. G. Kallas pühendab näitlikustamise küsimuse selgitamisele õige rohkesti ruumi. Ta tõstatab küsimused: millal näidatakse kuidas näidatakse? millega näidatakse?, ja annab neile ammendavad vastused.

Analüüsid küsimust, mida peavad lapsed pähe õppima, leiab ta, et pähe tuleb õppida mitte ainult mõtude suurused, liitmise ja korrutamise tabel, mida tänapäevalgi nõutakse, vaid ka lahutamise ja jagamise tabel. R. G. Kallas on aga sealjuures kategooriliselt nende tabelite mehaanilise päheõppimise vastu.

Didaktika põhiprintsiibi — kergemalt raskemale — rakendamist on R. G. Kallas temaatika jaoks oma auhinnatöös ka mõnevõrra põhjendanud. Raamatus «Mõistlik rekendaja» esitab ta oma seisukoha järgmiselt: «mitte esiteks kokkuarwamine läbi, siis mahaarwamine tükis läbi, nn.e. waid

- 1) 10 esimese arwuga kõik 4 põhjuserwamise wiisi läbi, siis
- 2) 100 esimese arwuga kõik 4 põhjuserwamise wiisi läbi, siis
- 3) kõigi arwudega kõik 4 põhjuserwamise wiisi läbi.» (1, lk. 17.)

Edasi aga märgitakse, et õpetaja ei tohi kiirustada, tuginedes mõnedele kiiremini edasijõudvatele õpilastele: «meie ei ole jo mitte 5-e wõi 10-ne lapse waid kõige kooli edasisaatjad» (1, lk. 18). Sellest tingituna tuleb ikka ja jälle harjutada, aga mitte kiirustada edasiminekuaga. Harjutamisele peab kaasnema seletamine, sest just selle viimase abil saadakse mõistlikuks rekendajaks.

Eriti on mõistliku rekendamise vastu olus ilma seletusteta, nn. masina wiisi rekendamine. R. G. Kallas toob järgmise näite:

«1) Ülesanne. 5 naela wõid maksawad 1 rubla 30 kop.; mis maksawad 15 naela?

2) Masina-wäljarekendamine. «Siin küsitakse 15 naela hinda; seepärast (meepärast?) pead teda taha otsa, paremat kät kirjutama, ning 5 naela, mis temaga nime poolst sugulane on, pahemat kät esiotsa; nüüd sää 130 kop., mis mõlematega mitte ühenimeline pole, nende kahe wahele, keskpaika, seda nägu:

5 naela 130 kop. 15 naela.

Et ta nüüd eest ja tagant ühenimeline on, seepärast (kuula!) on ta õige (kas aru said?) siis kaswata nüüd 130 tagumise 15-ga on: 1950, jaga kaswatus 5-e läbi, tuleb wälja 390. See on keskmise numbriga ühenimeline ning seepärast 15-ne naela hind (sest mis ta muud wõiks olla!.)»

3) Wäljarekendus. 15 naela maksawad 3 r. 90 k. (õige). Noh, kel seda kuuldes maks üle kopsu ei tiku, selle kannatuse soontel on vist ninasarwe nahk pääl. Sel wiisil õppinud, wõiks küll sündida, et 60 aasta eest wäljasmaal koolmeistril ning kooli katusjal mõlematel jagamine meelest oli ära pudisenud.» (1, lk. 20 ja 21.)

R. G. Kallas wastandabki mõistliku rekendaja, kes «täab alati, miks ta seda nõnda teeb, mis ta teeb» (1, lk. 22) masina- ehk mõistmata rekendajaga, kes «ei tää iial, miks ta seda teeb, mis ta teeb» (11, lk. 22). Seepärast rõhutabki ta, et «rekendamine olgu mõtlemine» (1, lk. 22).

Mõistliku rekendamise üheks oluliseks tunnuseks loeb R. G. Kallas huvi ülesannete lahendamise vastu.

Huvi aitavad R. G. Kallase arvates äratada järgmised tingimused: õpetus olgu «selge ning tõsi», ülesanded raskuse poolst parajad; antagu mõni ülesanne ka kodus lahendamiseks; korratagu sageli, et lapsed saaksid «õppimise läbi juure kaswanud rammu tunda»; lastagu õpilasi ka wõidu arwutada; lahendatagu lastele eakohase tekstiga ülesandeid. Et õpetaja ka ise wõiks mitmesuguseid ülesandeid koostada, on raamatus toodud hulk arwulisi andmeid mitmetelt elualadelt, aga ühtlasi juhatakse õpetaja tähelepanu sellele, et sobiwaid andmeid leiab veel kalendritest ja ajalehtedest. Huvi äratamiseks soovitab R. G. Kallas nn. nalja ülesandeid ja peab vajalikuks, et õpetaja tutvustaks õpilastele ka mõningaid küsimusi, mis otse kavas ei ole ette nähtud.

Ühes ülesandes, mis kuulub nn. naljakate eksemplite hulka, püüab R. G. Kallas wõidelda ka sotsiaalsete pahede — laisklemise, lobisemise, kaklemise, petmise ja varastamise vastu.

«Kaugel vööräl maal tahtis teekäija ühte linna minna, mille nimi oli vanast ajast Võrgu linnaks kutsutud. Hääd sõbrad juhataisivad tee pääle, arvasivad kõrtside vahed kõik versta kaupa üles, ütlesivad: «Pea meeles! Siit Ajaviitele on 11 versta maad, Ajaviitest Tühjalorile 10 v., sääält Kurjalakkele 9 v., Kurjalakkest Sojapääle 8 v., Sojapääält Hullukargale 7 v., sääält Riukäräle 6 v., sääält Söimuvandele 5 v., sääält Karvukisule 4 v., sääält Valepetule 3 v., sääält Varganäpule 2 v., sääält Pitkalimaha kõrtsi (linnas) paljas 1 verst; mitu penikoormat maad seega Võrgu linna oli?» (1, lk. 184).

Arvufamisokuse väljakujunemiseks peab R. G. Kallas oluliseks, et see tugineks eelkõige ja peamiselt peastarvutamisele. Kui aga arvutatakse kirjalikult, nõutagu, et ka kiri oleks korrektne.

Kodudes kasutatakse mitmeid nn. rahvaliku rehendamise viise. R. G. Kallas peab vajalikuks neist ka koolis kõnelda. Raamatus tutvustataksegi mõningaid selliseid võtteid. Neist huvipakkum on «üks-kord-ühe väljarehendamise viis kümne sõrme varal».

«Arwame välja, palju 8×9 on

1) 8 anneme pahema, 9 parema käe hooliks, tõmmame pahema peupesasse ($8-5=$) 3 ning paremasse ($9-5=$) 4 sõrme kokku.
2) Mõlemas käes kokku on seepärast $3+4=7$ sõrme kokku pitsitatud, mis on 7×10 ehk 70 tähendab.

3) Pahemas käes on mul 2, paremas veel 1 sõrm püsti; neid kasvatada: $2 \times 1=2$.

4) Nüüd arwa 70 ning 2 kokku, see on 72.

Wõi kas $8 \times 9=72$ ep ole?» (1, lk. 35).

Õpikus esitatakse algebraliselt ka selle võtte põhjendus. Teadaolevail andmeil on see mõttekääik algebra elementide esmakordne kasutamine eestikeelses kirjanduses.

R. G. Kallas ei pääse oma raamatus mõõda ka distsipliini küsimustest. Distsipliini loomise soovitusena tsiteerib ta Diesterwegi ja Commeniust.

Nagu märgitud, koosneb raamat kahest osast. Esimesed 41 lehekülge kuuluvad üldistele õpetustele. Need on matemaatika õpetamise meetodika üldkõnimused, mida olemeegi eespool tutvustanud. Raamatu teine osa kannab pealkirja «Iseäralised õpetused».

See on meetoodiliste juhtnööridega varustatud õpik, kus käsitletakse täisarve kolmes kontsenfris ($1-10$, $1-100$, 1 — otsatuseni), mitme nimega täisarve, harilikke murde, kümnendmurde ja kolmeliikme arvamist.

Suures osas on aine koos meetoodiliste juhenditega antud tabelina. Esitame näitena väljavõtte tabelist ajamõõtude õpetamise kohta.

Õpifuse materjal	Õpetamise viis
a. Aja mõõdud	a. Aja mõõdusid
1 aasta on 12 kuud	õpetades võtku koolm. tunnikella appi. 1 silmapilk nimetatakse «sekuniks».
1 " on 52 nädalat	Pilgutage nüüd 60 korda silma, aeg mis selle päälle ära kulub niimetatakse minutiks, 60 korda nii palju aega läheb «tunni» pääle. 1 tund on seega 60 minutit.
1 " = 365 päeva	
1 päev = 24 tundi	
1 tund = 60 minutit	
1 minut = 60 sekundit	
1 sekund = 60 tertset.	

Raamatus «Mõistlik rehendamise» on toodud ka ülesandeid ja nende lahendusi. ning omaette osadena on raamatu II osas siia ja sinna paigutatud mõningaid didaktilisi juhtnööre. Huvi äratamiseks kannavad mõned ülesanded pealkirja «Meelejahutuseks» või «Pähkel».

Näiteks:

«PÄHKEL». Kirjuta mingi (suurem) arv üles, — näituseks: 741563. Kirjuta nüüd need numbrid veel üks kord, aga nõnda, et endine esimene number viimseks, viimne number esimeseks saab: 341567. Arva see pääle veiksem arv suuremast maha.

741563

341567

399996

Kui sa nüüd ülejäädavat antud arvu esimese ning viimase numbriga ülejäädavaga jagad, see on siin ($7-3$)= neljaga, siis tulevad ikka paljas üheksad välja: $39996 : 4 = 9999$. Kust see tuleb?» (1, lk. 125).

«MEELEJAHUTUSEKS. K.: Teeme nüüd veel seltsis ühe kokkuarvamise; teie ütlete ühe, mina tõise kokkuarvatava, aga mina

fahan teitele jo enne hakkamist öelda, mis välja tuleb.

Mitu rida teie tahate kirjutada? L.: 3 rida.
K.: Mitu numbrit igasse ritta? L.: 4 numbrit.
K.: Siis tuleb välja ($3 \times 9999 =$) 29997.

L.: No saame näha.
Jüri ütleb (mis iial tahes, olgu): 4564
K. paneb iga numbri alla just nii palju juure kud üheksast veel puudub siin: 5435
Juhan kirjutab juure (mis iial tahes, olgu): 3007
K. täidab nagu enne: 6992
Priidu kirjutab kolmanda rea, olgu 2875
K. täidab iga koha üheksaks, seejärel: 7124

29997

Nüüd on summa nii mitu korda 9999, kud lapsed ridasid kirjutasiivad, siin: $3 \times 9999 = 29997$, nagu koolmeister seda enne ära tääda võis.» (1, lk. 118).

Taolised ülesanded on aritmeeetikatunnis kaheldamatult omal kohal ka tänapäeval. Tuleb vaid kaheksusega märkida, et kaas-aegsetes õpikutes ei ole neile ruumi leitud.

Didaktilistest juhtnööridest raamatu II osas mainigem tunni ettevalmistamise käsitlemist. See ettevalmistus jaguneb kahte ossa: 1) üldine (on mõeldud peamiselt ülesannete kogumist) ja 2) iseäraline (tunniks ettevalmistumine). Viimane omakorda jaguneb osadeks:

■ koolmeistri mõtted enne tundi (sisaldab ka tunni plaani);

■ koolmeistri töö rehkendamise tunnis;

■ koolmeistri mõtted pärast rehkendamise tundi.

Siinloetletud osadest viimane kipub tänapäeva didaktilistes juhtnöörides liialt tagasihoidlikult rõhutatuks jääma.

Kordamisele paneb R. G. Kallas suurt rõhku.

«1) Mis see sõna «kordama» tähendab? «Põldu kordama» on tõist korda feda kündma, «sõnu kordama» on tõist korda veel üflega; «õpetusi kordama» on neid tõist korda veel vaimule ette tooma. 2) Miks peab kordama? a. Et lapsed mitte ära ei unustaks, mis õpitud, b. et nad sügavamalt, kindlamalt, mitmepidisemalt varaks saanud õpetused ära mõistaksivad, selle läbi oma juure kasvanud mõtlemise rammu üle rõõ-

mu ning sundu edasiõppimisele tunneksivad. 3) Kudas peab kordama? Sõna sõnalt antud õpetuste kordamine on üksikute veikeste nõdrade laste pärast tarvis, — ta on alamat jagu kordamise viis. Kõrgem ning tulusam kordamise viis seub enne antud õpetused, sugulased mõtted suurel mõõdul kokku, toob nad lastele fükis ühte uut plaani mõõda ette, puhub neile fükis tõisest küljest lastele enne fundmata elurammu sisse. Lapsed tõstetakse nagu kõrge mäe pääle, kust nad nagu rahu tundes hõlpsaste silmaga ära mõõta võivad, mitu versta ära käidud, mitu veel linna on. 4) Millal peab kordama? a. Tund tunnil, samm sammult, b. suuremate päättükide ning osade lõpul, d. kooliaasta lõpul.» (1, lk. 247.)

Hoolimata sellest, et R. G. Kallase raamatu «Mõistlik rehkendaja» ilmumisest on möödunud sada aastat, sisaldab see ka tänase õpetaja jaoks rikkalikult väärtuslikku materjali, eriti metoodilises aspektis. Tõsi on ka see, et saja aasta jooksul on eestikeelse koolikirjanduse hulk tunduvalt kasvanud, kuid tänapäeva matemaatikaõpikutes me sellist põhjalikku metoodilist töötlust, nagu seda esitas R. G. Kallas, ei kohta.

Kirjandus

1. R. G. Kallas, Mõistlik rehkendaja. Tartu, 1874.
2. R. G. Kallas, Mõistliku rehkendaja tarvilikud õpetused. Tartu, 1878.
3. R. G. Kallas, Ülesannete kogu. Esimene anne. Tartu, 1875.
4. R. G. Kallas, Ülesannete kogu. Tõine anne. Tartu, 1875.
5. R. G. Kallas, Ülesannete kogu. Kolmas anne. Tartu, 1875.
6. R. G. Kallas, Die Methodik des elementaren Rechenunterrichts. Mitau, 1889.
7. R. G. Kallas, 12½ toopi pähkleid. Tartu, 1878.
8. Rudolf Kallase elulugu. Käikiri. KM, fond 66, M 6: 17.
9. H. Walk, R. Kallas, Eluloolist. Käikiri. KM, fotod 194, M 16:37.
10. M. Usai, Rudolf Kallas matemaatika metoodikuna. «Nõukogude Kool» 1967, nr. 10, 796—799.
11. O. Prinitis, Esimestest eestikeelsetest matemaatikaõpikutes ja nende autoritest. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 12.

SISUKORD

881. Kolmkümmend aastat Eesti NSV vabastamisest Saksa fašistlikest röövval-lufajatest.
885. H. Liimets. Isiksuslik aspekt didakti-kas.
890. J. Orn. Inimeste vastastikune tunnetamine ja isiksus.
895. U. Kala, H. Liimets. Meie õpilaste õppimishoiakutest.
901. V. Raudik. Soolistest ja vanuselistest iseärasustest õppimishoiakute struk-tuuris.
908. M. Suuder. Liider kooliklassis.
913. R. Uring. Informeeritus keskkooliõpi-laste suhtlemisfaktorina.
919. A. Must. Teiste ja iseenda arukuse ta-jumine õpilaste poolt.
922. I. Kraav. Mõningaid jooni õpilaskol-lektiivi kujunemisest.
926. M.-I. Pedajas. Kufsevaliku lähtealused õpetaja kohanemise ennustajana.
931. V. Mullari. Kaob osanimene.
934. J. Mikk. Teksti raskuse mõõtmine.
939. L. Kostabi. Raskustest inglise keele vokaalide õppimisel.
948. Э. Антон. Опыт анализа речевого общения на уроке.
956. H. Lupp. Rööbiti sõnavara uurimisega.
959. A. Elango. Ado Grenzstein pedagoogina.
964. O. Printis. Mõistlik rehkendaja.

ОГЛАВЛЕНИЕ

881. 30 лет со дня освобождения Эстонской ССР от фашистских захватчиков.
885. Х. Лийметс. Личностный аспект в дидактике.
890. Ю. Орн. Личность и взаимопознание.
895. У. Кала, Х. Лийметс. Установки наших учащихся к процессу обучения.
901. В. Раудик. О половых и возрастных особенностях в структуре установок к процессу обучения.
908. М. Суудер. Лидер в классном коллективе.
913. Р. Уринг. Информированность как фактор общения учащихся средней школы.
919. А. Муст. Восприятие учащимися своей разумности и разумности других.
922. И. Краав. О некоторых чертах формирования школьного коллектива.
926. М.-И. Педаяс. Основы выбора профессии как фактор адаптации учителя.
931. В. Муллари. Теряется «частичный» человек.
934. Я. Микк. Измерение трудности текста.
939. Л. Костаби. О трудностях изучения гласных в английском языке.
948. Э. Антон. Опыт анализа речевого общения на уроке.
956. Х. Лупп. Параллельно с изучением словарного состава.
959. А. Эланго. Адо Гренштейн как педагог.
964. О. Принитс. Разумный арифметик.



Noored õpetajad olid õpetajate päeva puhul vastuvõtul Eesti NSV Haridusministeeriumis.



Septembris toimus Tallinna koolijuhtide seminar, mis oli pühendatud kodulinna vabastamise 30. aastapäevale. Pildil näeme, et arutelu kuuldu üle jätkus veel vaheajalgi.

MARGUS VIKMAA fotod



74-1264a
31.10.74.