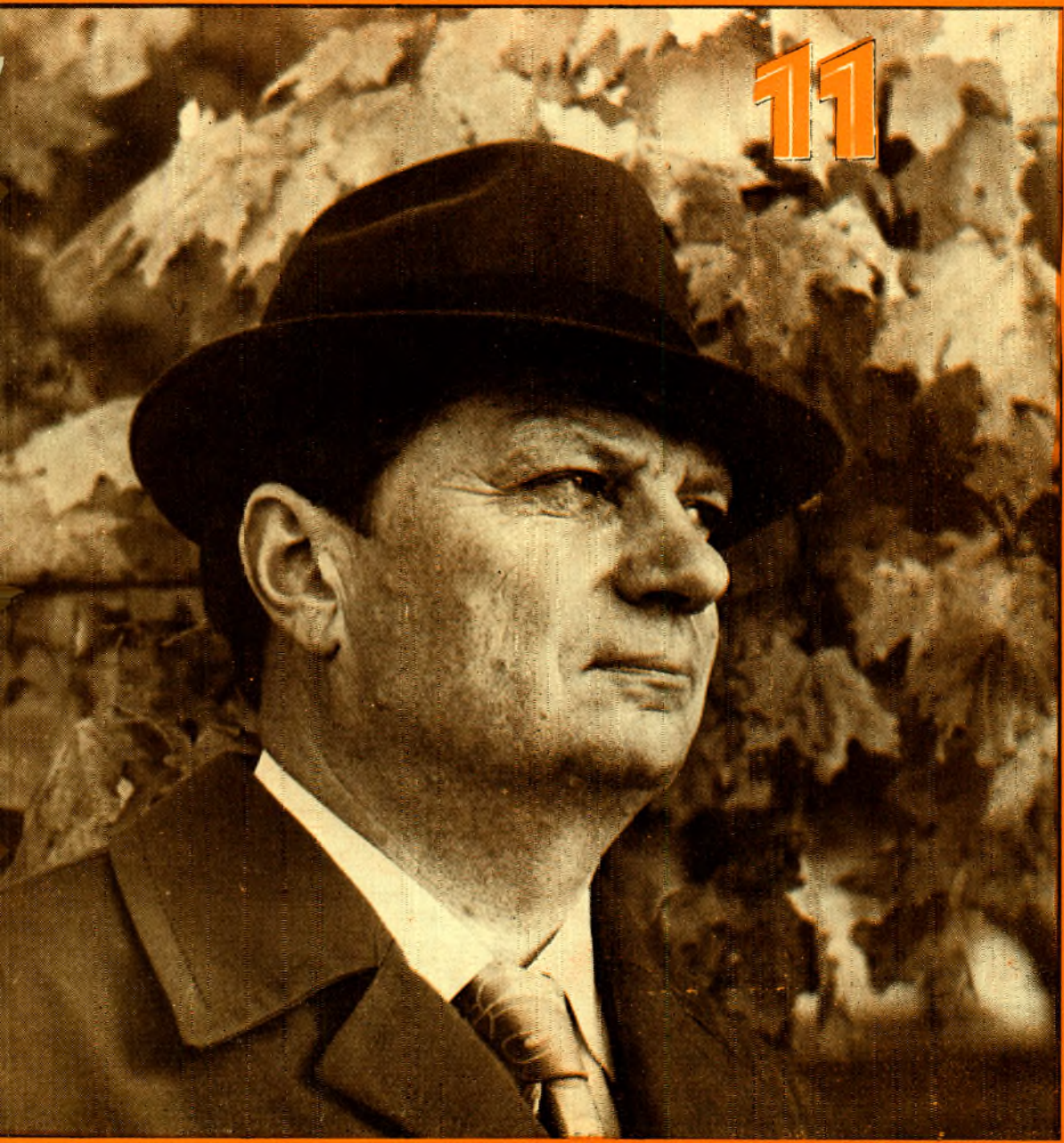
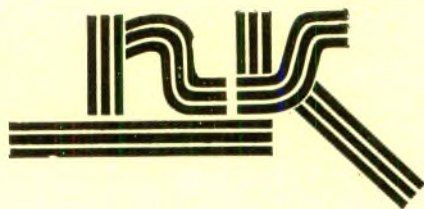


NÕUKOGUDE KOOL · 73



11





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDA-
GOOGILINE AJAKIRI

NOVEMBER NR. 11 1973
XXXI AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

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 T. KOHA

TOIMETUSE ADDRESS:

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

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

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

Ladumisele antud 20. IX 1973. Trükkimisele
antud 25. X 1973. Trükiarv 4900. Trükipaber
nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,5. For-
maadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid
7,47. Arvestuspoognaid 9,74. MB-07580. Tel-
limise nr. 2560.

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

«Ныукогуде кооль» («Советская школа»
Орган Мин. пров. ЭССР.
На эстонском языке.
Выходит один раз в месяц.

© «Nõukogude Kool» 1973.

Esikaanel: L. Koidula nimelise Pärnu
2. keskkooli direktor Armas Kuldsepp on
üks neist teenekaist pedagoogidest, kellele
õpetajate päeva puhul anti Eesti NSV tee-
nelise õpetaja aunimetus.

Tagakaanel: Pärast õpetajate päeva
puhul korraldatud noorte õpetajate pidu-
likku vastuvõttu Eesti NSV Haridusministeer-
iumis.

Margus Viikmaa fotod.

KÕNELUSI TRÜ PEDAGOOGIKA KATEEDRIS

Tartu Riiklikul Ülikoolil — vabariigi vanimal kõrgemal õppeasutusel — on olnud, on ja jääb keskne koht ka kõrgema haridusega õpetajate ettevalmistamisel. Noorte õpetajapalge kujunemist ülikoolis õppimise kestel aitab aga kujundada TRÜ pedagoogika kateeder.

Pedagoogika kateedris tehakse ulatuslikke teaduslikke eksperimente, mis ühelt poolt aitavad tudengeid tulevaseks õpetajakutseks paremini ette valmistada, samal ajal suunavad ka pedagoogilist üldsust üldse. Eksperimentide tulemuste tutvustamise teid ja võimalusi on mitmeid. Üks neist on ka ajakiri «Nõukogude Kool», mille vahendusel üsnagi palju uut ja vajalikku õpetajani jõuab. Käesolevgi ajakirjanumber teeb seda ja koguni maksimaalsete võimaluste piirides — kogu novembrikuu «Nõukogude Kool» on tervenisti koostatud pedagoogika kateedri kollektiivi ja nende uurimistöös osalejate artiklitest.

Mida TRÜ pedagoogika kateedris tehakse, missuguseid probleeme uuri-

takse, sellest on varem juba korduvalt kirjutatud, ka erinumbrite puhul. Peatuksime seekord pisut sellel, mis kateedri ühel või teisel liikmel teksil ja perspektiivis on.

Kateedri juhataja HEINO LIIMETS. Üks uurimissuundi on kooliklassi sotsiaalpsühholoogia, sest õppe- ja kasvatustöö seisukohalt on väga oluline, missugustes sotsiaalpsühholoogilistes tingimustes see toimub. Üks võimalusi on rühmatöö, mis aitab normaliseerida õpetaja ja õpilase suhteid ja õppetöösse suuremal määral sotsiaalseid elemente tuua, sest õppetöö on oma olemuselt iseenesest individuaalne protsess.

Rühmatöö valdkonnas tehtavate uuringute eesmärk on välja selgitada, missugustes didaktilistes tingimustes on töö viljakas nii õppetöö tulemuste kui ka isiksuse kujunemise seisukohalt.

Selle kõrval olen pidanud tegelema paljude muude asjadega. Üks neist on lepinguline töö Eesti Raadioga. Uurimisvaldkonnaks on siin see, missugust osa etendab raadio õpilaste informatsiooniallikana teiste allikate hulgas, milline osatähtsus on raadiol õppe- ja kasvatustöös ning kuidas ta mõjutab õpilaste hoiakuid. Sel alal tehtavad uuringud edaspidi mõnevõrra isegi laienevad.

Nagu elu näitab, nõuab kool psühholoogilist teenindust. Et seda otstarbekalt korraldada, tuleb hakata tegeema sellekohaseid katseid. Loodame juba sel sügisel katse korraldada Tartus. Eksperimendist võtavad osa ka dotsent Kalju Toim, mitmed psühholoogia osakonna õpilased jt.

Eksperiment peab ette valmistama psühholoogilise teeninduse vabariigi koolides tervikuna.

Dotsent ALEKSANDER ELANGO. Esmajoones mainiksin tegevust rahvahariduse ja pedagoogilise mõtte ajaloo valdkonnas. Valmis sain pedagoogika ajaloo õpiku käsikirja. Retensendid on selle läbi vaadanud ja oma ettepanekud teinud. Praegu on

teoksil viimased ettevalmistused käsi- kirja trükki andmiseks. Õpiku maht on ca 15 trükipoognat. Leping kirjas- tusega «Valgus» sõlmitud.

Õpik on mõeldud eeskätt üliõpilas- tele. Ajaliselt hõlmab ajajärku ürg- ajast tänapäevani. Õpik on erinev eelmistest selle poolest, et välisriikide, Venemaa ja NSV Liidu ning meie vabariigi pedagoogika ajalugu on an- tud ühes plaanis, mitte eraldi nagu varem.

Osalen ka autorina kahekõitelse Eesti NSV kooli- ja pedagoogilise mõtte ajaloo koostamisel. Osa pea- tükke on valmis ja toimetusele ära saadetud, osa on veel teoksil.

TRÜ pedagoogika kateedri kollek- tiivil on koostamisel eestikeelne peda- googika õpik kõrgematele pedagoogi- listele õppeasutustele. Õpiku esime- sed peatükid on juba valmis, selleski olen autorina kaastegev.

Dotsent HELGA KURM. Elu vajadu- sed nõuavad järjest suuremat tähele- panu seksuaalkasvatuse probleemidele. Nagu on selgunud õpilaste an- keetküsitluse vastustest ja tegeliku koolitöö jälgimisest, pole kasvatus- tööga selles valdkonnas asjad kau- geltki korras: õpilaste teadmised isik- likust hügieenist on pinnapealsed, sest sageli ei anta neile tundides midagi uut või jäävad tunnid koguni ära.

Et palju oleneb siin õpetajast, oligi vaja selgusele jõuda õpetajate suhtu- mises seksuaalkasvatuse. Sellekohase uuringu tulemuste läbitöötamine ja üldistamine ongi praegu käsil.

Edaspidi on perspektiivis uurida, mida teavad 11. klassi õpilased seksuaalprobleemidest, mida arvavad seksuaalkasvatusest, kuidas suhtuvad pere- konda jmt. Kuid kõige sellega on seotud ka alkoholismi probleem kui pahe üldse, eriti aga selle ilmingud noorsoo hulgas. Nii et ühel ajal uurin- gutega seksuaalkasvatuse valdkonnas olen vaatluse alla võtnud ka alkoholi probleemi.

Dotsent INGE UNT. Põhiline uurimis- teema on õppetöö individualiseerimi-

ne ja selle osatähtsus õppeprotsessis. Uuringu aluseks on 5. klassides kor- raldatud eksperiment. Eksperimenti on pedagoogilisele üldsusele mõneti juba tutvustatud ka «Nõukogude Kooli» veergudel.

Eksperimenti tulemused kinnitavad, et õppetöö individualiseerimine mõjub positiivselt mitte üksnes teadmiste, oskuste ja vilumuste paremini oman- damisele, vaid ka üldisele intellektu- aalsele arengule. See on aga eksperimendi väga oluline tulemus.

Märkida tuleks sedagi, et ei eks- perimenteeritud eri tingimustes, vaid tavalises olukorras. Seda aga see- pärast, et üks eksperimenti eesmärke oli välja selgitada tsentraliseeritud korras paljundatud õppevahendite mõju tavalistes tingimustes ning mit- mes õppeaines. Saadud andmete põh- jalik läbitöötamine peaks andma vas- tuse mitmele olulisele küsimusele.

Edaspidi jääb põhiprobleemiks õppe- töö individualiseerimise süvendamine eriti vanemates klassides. Kuid edasisi uuringuid eeldab ka probleem indi- vidualiseerimise ja vaimse arengu seostest ja mõjust. Nende aspektide uurimisel kogu õppetöö individuali- seerimiseks didaktiliste materjalide (ka ainetestide) väljatöötamisel loovad agaralt kaasa ühiskondliku uurimis- instituudi didaktika sektsiooni liik- med.

Osalen ka kõrgematele pedagoogi- listele õppeasutustele mõeldud eesti- keelse pedagoogikaõpiku autorina. Ilmumisel on monograafia õpilaste aktiveerimisest tunnis, milles on püütud käsitleda olulisemaid aktivi- seerimise võimalusi. Monograafia on kirjutatud õppetöö individualiseeri- mise taustal.

Vanemõpetaja JAAN MIKK. Urin õpikute teksti raskust. Probleem jagu- neb kahte ossa, millest tuleneb ka kaks tegevussuunda uurimistöös. Esi- teks on tarvis välja töötada õpikute raskuse mõõtmise meetodid, teiseks aga meetodid selle teksti raskuse muutmiseks. Sellest tulebki juttu käes- olevas numbris.

Algul pöörasime probleemi esimesele aspektile suurt tähelepanu, sest oli vaja välja töötada teksti raskuse mõõtmise valem. Nüüd on see valem olemas eestikeelse teksti raskuse mõõtmiseks, kuigi alles esialgne. Ent teksti raskuse mõõtmine selle esialgsegi valemiga näitab, et on olemas äärmiselt kõrge seos teksti raskuse ja õppeedukuse vahel vastavas klassis ja õppeaines.

See kinnitab, et valemid õpiku teksti raskuse mõõtmiseks on hädavajalikud ning neid tuleb edaspidi täpsustada ja täiendada. Samuti tuleks teoreetiliselt uurida seda, kui raske tekstiga õpik sobib vastavale õpilasele (klassile). Mõistagi pole uuringute eesmärk õpikute teksti lõpmatult lihtsustada, vaid kindlaks teha, kui raske teksti ühe või teise klassi õpikus kasutada võib, et see soodustaks õpilastel teadmiste omandamist.

Vanemõpetaja JÜRI ORN. Inimesetundmine — selle probleemiga on tegeldud juba mitu aastat. Alguse sai see päris juhuslikult. Nimelt 60. aastail hakkasime uurima õpilastevahelisi suhteid: tegureid, mõju üksikisikule ja õpilaskollektiivile, suhete tajutavust jne.

Algul oli raske, sellealast kirjandust oli vähe. Nüüd on see aga väga aktuaalne teema. Sotsiaalpsühholoogias on see üks kesksemaid. Kuid mitte ainult sotsiaalpsühholoogias, vaid ka pedagoogilisest aspektist. Ühelt poolt sõltub inimesetundmisest väga palju kollektiivi elus. Kõige psühholoogilisem ongi see probleem, kuidas inimesed üksteist tajuvad ja hindavad.

Küsimus on seega mitte üksnes kollektiivi, vaid ka isiksuse kujunemises. Et teada neid suhteid ja mõjutusi, saame kasvatustööd juhtida ja suunata.

Kasvatuse ülesanne on inimest eluks ette valmistada. Selles tuleb arvestada kolme tegevussfääri — 1) tööks, 2) tunnetustegevuseks ja 3) suhtlemiseks. Nagu selgub, on olukord kõige halvem viimases, sest siin on veel

juhitavust vähe. Elu aga nõuab, et kasvatust hakkaks siingi inimest abistama. Senini selleks midagi tehtud pole, kui mitte arvestada seda, mida mõningal määral pakutakse tippjuhtidele.

Edaspidi tuleks uurida neid tegevusi, mille abil oleks võimalik arendada inimesetundmist. Üks võimalusi selleks on ka rühmatöö. Plaanis ongi hakata ulatuslikumalt uurima, kuidas rühmatöö kujundab inimese arengut. Algust on sellega juba tehtud.

Vanemõpetaja KANNI INDRE. Alustasin mõned aastad tagasi kooliküpsuse uurimist. Esialgul oli mitmeid raskusi, sealhulgas mõõtmisvahendite ja kirjanduse puudumine jne. Tuli otsida ja leida eeskujud, arvestada ja kohandada meie oludele seda, mis mujal tehtud ja teoksil. Meie esialgsed andmed andsid huvitavaid ja töös arvestatavaid tulemusi (perioodikas on neid ka publitseeritud).

Edaspidi hakkas ainevald üha laienema. Tuli juurde probleem, millises seoses on kooliküpsus kooli nõudmisega, õpilase hilisema õppeedukusega jmt. Selgus, et intellektuaalne aremine on väga oluline, ent veelgi suurem on sotsiaalse arengu osatähtsus. Kuid eksperiment tõi esile muidki olulisi probleeme. Sellest tulenevalt hakkas senisest rohkem huvitama probleemi sotsiaalpsühholoogiline külg: missugustes kombinatsioonides psüühilised seosed on olulised, et õpilase õppimine oleks koolis normaalne. Siit aga juba ka tasandusklasside õpilaste probleemid — missugused tingimused ja arenguhälbed viivad õpilase tasandusklassi. Kuid üks koolieelikute rühmad ole samuti tasandusklassi 0-klassi tasemel.

Praegu ongi käsil koolijõudlust soodustavate tegurite süsteemi väljatöötamine koolis ettevalmistamise perioodil. Mõnda võiks juba nimetada. Valminud on koolieelikute rühmadega töötajaile mõeldud kogumiku «Abiks koolidele koolieelikute ettevalmistamisel kooliks» käsikiri. Samuti ootab trükis avaldamist brošüüri «Milliseid

õppimiseeldusi nõuab kooliuisukult kool» käsikiri.

Õppejõud HEINU LUPP. Uurimisobjektiks on 6—7 aastaste eesti laste sõnavara iseärasused ja selle sõltuvus arenguteedest. Tartu linnas on koolieelikutega tehtud sellekohased katsed, mille tulemusi on ka üldsusele perioodika vahendusel tutvustatud (mitmel korral ka «Nõukogude Koolis»). Katse tulemused on ligilähedased sellele, mida on mujalgi saadud.

Katse näitas mitte üksnes seda, mida lapsed teavad, vaid ka seda, mida nad peavad teadma. Tegureid aga, mis mõjutavad lapse arengut, on palju — suhtlemine, vanemate hariduslik tase, televiisor ja raadio, matkamine jpm.

Praegu on käsil katse tulemuste analüüsimine ja kokkuvõtte tegemine. Kuid juba praegu võib öelda, et tööd selles valdkonnas tuleb edaspidigi jätkata, sest probleeme ja aspekte on väga palju. Õpetajad ja kasvatajad teavad, missugustest oludest tulevad lapsed kooli ja lasteaeda ning missugune on neist oludest olenevalt ka nende arengutase ja sõnavara. Ent siit tulenebki ülesanne välja selgitada, mida ette võtta ning kuidas ja mis suunas last arendada.

Et lapse arengus saavutada maksimumi, peame teadma arengut takistavaid tegureid ja need kõrvaldama. Sõnavara on aga üks neist valdkondadest, kus seda teha tuleb.

ENDEL PEETS. Olen aastaid suunanud füüsika eriala üliõpilaste õppetöökoja praktikat. Selles töös kerkiski päevakorrale tehniliste võimete probleem oma paljude eri tahkudega.

Kuidas panna üliõpilane loovalt tööle? Kõigepealt tuli leida lahendus sellele küsimusele. Töötasin välja vastaava programmi. Selle järgi saab üliõpilane mingi ülesande, mille ta peab juba loovalt lahendama. Näiteks saab kätte elektrilise skeemi, mille järgi tuleb otsast lõpuni ehitada elektriline aparaat.

Sellest kasvas välja tehniliste võimete mõõtmise probleem, sest oli vaja

selgusele jõuda, kas ja mil määral arenevad tehnilised võimed ülesande lahendamisel. Tähendab, oli vaja tehnilisi võimeid mõõta.

Algul piirdus ülesanne üksnes üliõpilaste tehniliste võimete mõõtmisega. Nüüd on see laienenud ka keskkooliõpilastele.

Tehniliste võimete mõõtmiseks on välja töötatud testid. Need jagunevad kahte liiki: 1) testid, millega mõõdame paberi ja pliatsi abil üht või teist võimet ja 2) toimingutesid, milles testitav peab midagi praktiliselt tegema, läbi viima.

Testide abil aga mõõdetakse järgmisi võimeid: 1) assotsiatsioone, 2) tähelepanu, 3) loometegevust, 4) käte ja sõrmede osavust, 5) käte ja sõrmede tundlikkust, 6) käte koordinatsiooni, 7) ruumilist ettekujutust, 8) ettenägelikkust, 9) reaktsiooni aega, 10) mootorikat, 11) mälu, 12) intelligentust ja 13) isiksust.

Tehniliste võimete probleemi kohta olen esinenud ettekannetega mitmel üleliidulistel konverentsidel ja kokkutulekutel. Kuid ka Värskas õpetajate täienduskursustel olen sel teemal lektorina kuulajaile juhendusi andnud.

Lepinguliste uurimistööde nooremteadur ULVE KALA. Praegusajal, mil teaduse ja tehnika areng on väga kiire, on mõneti muutunud ka kooli ülesanded. Kui varem oli esiplaanil peamise väärtusena teatud teadmiste, oskuste ja vilumuste andmine, siis nüüd peetakse peamiseks väärtuseks võimeid ja nende arendamist. Sotsiaalse progressi seisukohalt on eriti hinnatavad loovad võimed. Seepärast on tänapäeva pedagoogika- ja psühholoogia-alases uurimistöös üha rohkem tähelepanu pühendatud just loovate võimete arengule ja arendamisele.

Loovuse probleemi uurimisega tegeleen paar aastat. Püüan uurida peamiselt loovust suhtlemise valdkonnas — suhtlemisloovust.

Niipalju sellest, mida oma tööde-tegemiste kohta kateedris lühidalt öeldi.

KOOL VAJAB PSÜHHOOLIGILIST TEENINDUST

HEINO LIIMETS

Kohustusliku üldhariduse ulatuse suurendamine, üleminek üldisele keskharidusele toob rohkesti uusi probleeme kogu haridussüsteemile, igale koolile ja õpetajalegi. Peamine probleem on selles, et teatud osa õpilastest on edutuse pärast sunnitud klassikursust kordama, sageli sedagi korduvalt ja lõpuks lahkub keskkoolist seda lõpetamata. Tõsi küll, kursusekordajate hulk on aasta-aastalt vähenenud, kuid probleem pole kadunud. Ilmselt ei olegi see täiesti lahendatav olemasolevates tingimustes, esmajoones didaktiliste vahenditega, nagu sellest seni peamiselt on püütud jagu saada. Millest selline kahtlus?

Õpilaste edasijõudmatuse uuringud on näidanud, et selle nähtuse tagapõhi on väga keerukas. Üksnes õpilase isiksusega seotud tegureid, mis põhjustavad edasijõudmatust, on palju. Samalaadsete nõrkade jõudlusnäitajate taga võivad olla puudused intellekti arengus, väimse töö oskuste madal tase, tegemist võib olla tähelepanu ja emotsionaalsete häiretega, õppimismotivatsiooni

puudustega, mitmesuguste somaatiliste häiretega jne. Erinevad põhjused nõuavad aga erinevat kohtlemist õpetaja ja kooli poolt, erinevat didaktilist ja kasvatuslikku lähenemist ning ravi. Õpilase suhteliselt ühesuguste arengunäitajate vahel võime näha nii edasijõudmist kui ka edasijõudmatust, kuivõrd tulemused olenevad veel suuresti õpilase kodusest miljööst, mis võib arengut soodustada või oluliselt pidurdada (E. Vapper, 1972). Pidurdavat või soodustavat mõju võivad avaldada ka sotsiaalpsühholoogilised tingimused klassis ja koolis.

Õpilase arengut võib edukalt suunata ainult sel juhul, kui õpetajal on ühelt poolt pilt õpilase arengunäitajatest ja põhilistest miljööteguritest antud momendil ning teiselt poolt — arengu mõjutamise võimalustest antud tingimustes. Tõuseb küsimus, kas meie õpetajail on eeldusi õpilase arenguseisundi diagnoosimiseks ja sellest lähtudes optimaalsete pedagoogiliste otsuste langetamiseks.

Teatud piirides muidugi on. Õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste seisundit diagnoosivad õpetajad järjepidevalt. Õpilaste vigadest ja nende iseloomust lähtudes planeeritakse harjutamist, kordamist jne. Selles, miks mõnedel õpilastel on erinevad tulemused, orienteeruvad õpetajad tavaliselt küllalt jämedates joontes ja võivad ka oma hinnangutes tunduvalt eksida. See on arusaadav, kuivõrd nad toetuvad kontrolltööde ja jõudlustestide kõrval peamiselt töö käigus kujunenud tähelepanekutele, milles juhuslikkus on küllalt suur. Vaatlusandmed võimaldaksid ehk rohkemgi, kuid nende interpreteerimiseks on vaja teoreetilisi teadmisi arengu- ja pedagoogilise psühholoogia alal ning ka teatud oskusi. Need on meie õpetajate tavaliselt üsnagi puudulikud. Meenu tagem, et psühholoogia osakaal õpetajate ettevalmistuse süsteemis on olnud õigesti väike, alles viimase 5 aasta jooksul on see mõneti suurenenud arengu- ja pedagoogilise psühholoogia kursuse lisamise näol. Tänuväärset lisa teoreetilistele teadmistele on pakkunud Õpetajate Täiendusinstituudi psühholoogiakursused. See lisa on olnud ülekäalukalt teoreetiline. Suvekursuste ulatuses on küllalt raske korraldada psühholoogiaalaseid praktilisi harjutusi. Meil ei ole minigeid andmeid, kuidas see täiendus õpetaja

praktilist tegevust on mõjutanud. Tuleb oletada, et koos õpetajate psühholoogilise ettevalmistuse paranemisega saavutatakse suuremat edu õpilaste arengu juhtimisel.

On ilmne, et õpetaja ettevalmistusest piisab siiski keskmisest mitte väga oluliselt kõrvale kalduvate, enam-vähem tüüpiliste juhtude analüüsimiseks. Keerukamad juhud nõuavad psühholoogist spetsialisti teadmisi ja vastavaid uurimismeetodeid. Psühholoogi asjatundlikku abi ja nõu võivad vajada peale õpetajate ka lastevanemad ja õpilased ise. Nii sugune vajadus muutub eriti teravaks just üldise keskhariduse kehtimise korral, mil õpetaja õpetatav ja koolis kasvatatav õpilaskontingent on suuremal määral heterogeensemaks muutunud.

Idee rakendada koolis asjatundlikku psühholoogi keerukamate kasvatusprobleemide lahendamisel pole sugugi uus. Olemasolevaid andmeid seati selline ametikoht esmakordselt sisse Inglismaal 1910. a. ja esimene koolipsühholoog oli C. Burt. Enne Teist maailmasõda asutati paljudes maades nii- või teistsugused kooli psühholoogilise teeninduse organid. Kasvatuseuandluse organiseerimise vajadust meie oludes rõhutas N. K. Krupskaja juba 1929. a. Paraku on see idee meil seni teostamata.

Eriti aktuaalseks on muutunud psühholoogilise abi ja nõu andmine õpetajatele, lastevanematele ja õpilastele nüüdisajal. Ühenduses hariduselu pikaageste prognoosidega on paljudes maades ette nähtud ulatustlik kooli psühholoogilise teeninduse organite edasiarendamine või loomine. Praegu toimub Poola Rahvavabariigis hariduse olukorra ja perspektiivide arutamine ekspertide komitee poolt esitatud raportit alusel. Üks arutlusobjekte on olnud ka kooli psühholoogiline teenindus. Poolas pole päevakorral selle loomine, vaid edasiarendamine (1; 2). Samuti on see probleem kõne all olnud ühenduses Soome koolireformiga (Peruskoulun opetusuunnitelmakomitean mietintö I, 1970). Seoses hariduselu prognoosimisega on psühholoogilise teeninduse probleem meilgi korralduselt kõneaineks olnud. Selle vajadust rõhutas NSV Liidu Psühholoogide Seltsi psühodiagnostika komisjoni esimees prof. B. Ananjev 1971. a. nimetatud komisjoni koos-

olekul, allakirjutanu on küsimust paaril korral käsitlenud NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia üldkoosolekul. Laiema avalikkuse ette pole neist aruteludest aga kuigi palju jõudnud.

Millised võiksid olla psühholoogi ülesanded koolis?

1. Psühholoog peaks korraldama õpilaste individuaalseid ja grupiviisiisi uuringuid, selgitamaks nende arengu seisundit.
2. Peaks andma katsetest ja muudest andmetest lähtudes õpetajatele, klassijuhatajatele, lastevanematele informatsiooni, mis võiks neile olla kasulik kasvatus-tegevuses.
3. Koos õpetajatega peaks kavandama konkreetsed abinõud mõnede probleemide tekitavate õpilaste ja õpilaskruppide arengu suunamiseks.
4. Peaks andma nõu õpilastele, kellel on tekkinud psühholoogia tundmist nõudvaid probleeme.
5. Oleva kontaktis ja arendama koostööd kooliarsti ja kutsenõuandlaga.

Ülesanded võivad olla ka mõneti teistsugused sõltuvalt sellest, milline on psühholoogilise teeninduse üldine süsteem. Tundub, et kooli psühholoogilise teeninduse vajalikkuses ei tuleks kahelda. Ent ometi liigub asi aeglaselt. Millised on eeldused psühholoogilise teeninduse praktiliseks korraldamiseks? Meie arvates on selleks vaja nelja eeldust.

Esmajoones on määrav psühholoogia arengutase, eriti arengu- ja pedagoogilise, aga ka koolielu sotsiaalpsühholoogia ja diferentsiaalpsühholoogia tase. Viimasel aastakümnel on täheldatav psühholoogia intensiivne areng, kaasa arvatud märgitud distsipliinid. Meenutagem, et algõpetuse reformis meie maal on väljapaistvat osa etendanud just psühholoogia-alased uurimused, eriti D. Elkonini ja V. Davõdovi tööd, mis käsitlevad õpetamise arengu seoseid. Mitteid uurimusi on pühendatud mitmesugustele arenguhälvetele, mis tingivad edasijõudmatust ja raskestikasvatatavust. Võib öelda, et teatud baas nende küsimuste praktiliseks käsitlemiseks on olemas.

Teiseks eelduseks tuleb pidada igapäevases praktikas rakendamiseks sobivate psühodiagnostiliste meetodite arengutaset. Tuleb märkida, et see on kõige olulisemaid

pidureid kooli psühholoogilise teeninduse organiseerimisel. Viimastel aastatel on Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi pedagoogilise psühholoogia laboratooriumis, TRÜ pedagoogika kateedris ja ka psühholoogia kateedris välja töötatud või adapteeritud hulk psühhodiagnostilisi teste, millest mõnedki võiksid arvesse tulla kooli psühholoogilises teeninduses. Selles osas on aga teatav ühekülgus. Intellektuaalse arengu uurimiseks on arvestatavaid vahendeid, kuid üsna vähe on võimalik pakkuda isiksuse uurimiseks. Meetodite väljatöötamine toimub küll paljudes meie maa keskustes, eriti Leningradis, Kiievis, Permisis ja Moskvas, kuid paraku ei ole mingeid andmeid, millised on väljavaated nende laialdaseks rakenduslikuks kasutamiseks. Näib, et tegevust aeglustab siin mõneti küllaltki põhjendamatu umbusk ja kahtlus testide suhtes. Ilmselt pole meil psühholoogilise teeninduse laialdaseks juurutamiseks psühhodiagnostiliste meetodite varal veel vajalikke eeldusi.

Kolmandaks eelduseks tuleks pidada sobiva psühholoogide kaadri olemasolu. Eesti NSV-s on sellise kaadri ettevalmistamiseks eeldused olemas Tartu Riikliku Ülikooli psühholoogia osakonnas, kus vajalikud suunad on sellel või teisel määral esindatud. Et siiani ei ole otsest nõudmist koolipsühholoogide järele, siis pole ka lausa selle-suunalist ettevalmistust kellelegi antud. Põhimõtteliselt pole seda raske korraldada. Kuna sellegi probleemi lahendamine alles ees seisab, on alust aru pidada, kuidas seda kõige otstarbekamalt teha. Rakenduspsühholoog peab ilmselt väga hästi tundma eluvaldkonda, kus ta tegutseb. Järelikult peab ta psühholoogia-alase asjatundlikkuse kõrval hästi kodus olema pedagoogikas ning kooli õppe- ja kasvatustöö praktilistes küsimustes. Siin tekivadki raskused. Vähestel ülikooli statsionaarselt lõpetavatel psühholoogidel on õpingute-eelsed koolikogemused. Õpingute käigus on võimalik pakkuda kooli ja üldse kasvatustöö kogemusi väga piiratud ulatuses, selleks et anda tulevastele koolipsühholoogidele keskkooli psühholoogiaõpetaja kutse. Teatavasti õpetatakse meie keskkoolides psühholoogiat ainult fakultatiivselt ja tundide väga väikese arvuga. Kas selline pedagoogiline ettevalmistus on

piisav tulevasele koolipsühholoogile, on küsitav. On aga alust kahelda, kas tekib küllaldast koostööd ja vastastikust mõistmist ühelt poolt õpetajate, klassijuhatajate ja kooli juhtkonna vahel ning teiselt poolt psühholoogi vahel, kes kooli kogu õppe- ja kasvatustöö süsteemi tunneb peamiselt raamatutarkusest. Meile tundub, et kaalumist väärivaks variandiks on koolipsühholoogide ettevalmistamine kaugõppe vormis, kus teatud aines ettevalmistuse saanud õpetaja ja praktiliselt õpetajana töötav inimene saab kõrgema hariduse ka psühholoogia alal. Sellisel juhul oleks ühendatud vähemalt hea õppeprotsessi praktiline tundmine ja psühholoogia-alane ettevalmistus. Pretsedendina on selline ümberspetsialiseerumine juba mitu aastat olemas tööstuspsühholoogia alal, paljud õpetajadki on saanud nõnda psühholoogilise ettevalmistuse. Küll mitte niisuguse, mis peaks silmas tegevust koolipsühholoogina.

Eespool esitatud kaalutlused seoses koolipsühholoogide ettevalmistusega on paraku küll oletuslikud. On ka võimalik, et juba õpetajana töötanud ja hiljem psühholoogia-alase ettevalmistuse saanud isik toob kaasa palju niisuguseid sotsiaalseid hoiakuid ja eelarvamusi, mis hakkavad oluliselt segama tema psühholoogitööd. Milline ettevalmistuse variant on parim ja mis ühel või teisel puhul segama hakkab, seda saavad näidata ainult praktilised katsed.

Neljandaks eelduseks tuleb pidada koolijuhtide, õpetajate, ja lastevanemate positiivset suhtumist uuesse nähtusesse, positiivsete ootuste olemasolu psühholoogilise teeninduse suhtes. Ilma selleta vaevalt saab oodata efektiivset tegevust. Tuleb arvata, et paljudel asjasse puutuvatel isikutel pole mingeid erilisi ootusi, kuivõrd informatsioon välismaal tegutseva psühholoogilise teeninduse kohta on eestikeelses perioodikas piirunud ainult mõnede viidetega. Pedagoogika ajaloo õpingud võivad anda teatud pinnase kahtlustele ja negatiivsetele ootustele. Mõnelgi võib tekkida küsimus, kas pole tegemist pedoloogide praktika taasaselustamisega. See probleem vajab veidi lähemat selgitust.

Psühholoogilise teeninduse üldeesmärk on aidata kooli ja iga õpetajat kindlustada kõigi õpilaste isiksuse igakülgne areng, see-

ga saavutada täielikumalt kommunistliku kasvatus eesmärk, mis nüüdisajal ei ole võimalik ainuüksi pedagoogilise ja selle või teise ainealase asjatundlikkuse pinnal, nagu eespool nägime. Tegemist pole õpetaja vastutusest vabastamisega, nagu see praktiliselt juhtus pedoloogide tegevusega ühenduses, pigem saame rääkida vastutuse kasvust. Täpsema informatsiooni olemasolu annab õpetajale suuremad võimalused õpilase arenguprotsessi suunamiseks ja annab aluse ka õpetajalt rohkem oodata ja nõuda. Pedoloogide tegevuse kriitikas oli eri kohal nende poolt kasutatud uurimismeetodite ebasobivuse analüüs. Pedoloogid rakendasid laialdaselt teste, mis olid teaduslikult ebapiisavalt põhjendatud ning sageli vähe kohandatud konkreetsetele oludele. Samal ajal ei arvestatud küllaldaselt kogu muud informatsiooni. Nüüdisajal on psühholoogide varustuses olulisel kohal samuti testid, kuid nende põhjendatus ja läbitöötatuse tase on hoopis midagi muud kui 30. aastail. Nõukogude psühholoogia pakub praegu õpilase arengu diagnoosiks hoopis kindlamaid lähtekohti, kui ta sai seda teha tol ajal. Sõnaga, pedoloogide negatiivset kogemust tuleb kooli psühholoogilise teeninduse organiseerimisel küll arvestada, kuid see ei pea meis alusetuid eelarvamusi tekitama.

Milline peaks olema psühholoogilise teeninduse organisatsiooniline süsteem?

On ilmne, et psühholoogikoha sisseseadmine igas koolis ei ole jõukohane. Rahvusvaheline praktika kaldub ka rohkem selles suunas, et teatud õpilashulga kohta tuleb üks psühholoog. Seega on igal psühholoogil oma tööpiirkond. See kutsub esile küll raskusi laboratoorsete diagnoosimeetodite kasutamisel, kuid on üldiselt mõeldav lahendus. Meie oludes oleks kaalumist vääriv katsetada mõnedes koolides klassi- ja koolivälise töö organisatori ja psühholoogi töö ühendamist. See lähendaks psühholoogi tunduvalt pedagoogilisele tööle ja võimaldaks probleemi kiiremini organisatsiooniliselt lahendada.

Piirkondliku koolipsühholoogi kõrval peaks olema psühholoogide töö juhtimise ja koordineerimise keskus, samuti selleks, et lahendada keerukamaid juhtumeid ja anda meetodilist abi. Esialgu peaks võimalda planeerima sellised mitme rajooni pea-

le, hiljem vististi rajooniti. Poolas on väljendatud arvamust, et kutse- ja kasvatusnõuandlus peaks olema ühendatud ja nende lahus töö ei ole kuidagi õigustatud. Meil töötavad kutsenõuandlad juba mõni aasta. Oma osa pole nad minu meelest sugugi veel leidnud. Sisuliselt on kutsenõuandla üks psühholoogilise teeninduse lüli ja peaks sellisena kuuluma üldisesse süsteemi. Meie olusid ja võimalusi silmas pidades ei ole sellel nähtusel eraldi küllaldast õigustust. Kutsenõuandlad tuleks reorganiseerida rajooni psühholoogilise teeninduse keskusteks. Mõistlik nimetus võiks olla kasvatusnõuandla. Selles on võimalik tööd jaotada ja mõnedel töötajatel keskenduda peamiselt kutsenõuandlusele, mis ei ole niikuinii võimalik õpilaste igakülgse tundmaõppimiseta ja teatud suunalise kasvatustööta.

Psühholoogilise teeninduse organiseerimisel peaksime olema ettenägelikumad kui olime kutsenõuandluse organiseerimisel, kõik paremini ette valmistama ja eelnevalt läbi katsetama. Eeltoodu tahabki anda selleks omapoolse tõe.

Kirjandus

1. A. Ciechanowicz, Psycholog i jego rola w systemie oświaty. «Nowa szkola» 1973, nr. 7/8.
2. M. Grzywak-Kaczynska, Psycholog w szkole «Nowa szkola» 1973, nr. 7/8.
3. Э. Вайнер, Влияние домашней среды на успеваемость учащихся. Автореферат диссертации на соискание уч. степени канд. пед. наук. Тарту, 1972.

INIMESE- TUNDMINE JA SEDA MÕJUTAVAD TEGURID

JÜRI ORN

Inimeseks kujunetakse, inimene ollakse suhtlemises teistega. Kui suhtlemine teistega on inimeste psühholoogiline norm, siis suhtlemise enda sisemine alus ja eesmärk on saavutada suhtlemispartneritega omavaheline kooskõla, vastastikune mõistmine ja sobivus. Inimesed alati erinevad üksteisest teatud määral ja on seetõttu teatud mõttes üksteisest ka eraldatud. Neid lahutavad aeg ja ruum, aga ka sotsiaalsed ja kultuurilised barjäärid ning vanuselised, soolised ja individuaalsed erinevused. Kuigi põhjused ja tingimused suhtlemiseks võivad olla väga erinevad, on siiski vaja tunda suhtlemiskaaslast, teda adekvaatselt tajuda, õigesti mõista ja hinnata. Ka selleks, et edaspidisest suhtlemisest loobuda.

Suhtlemine võib olla suunatud ühinemisele teiste inimestega, tõstmaks ühises tegevuses inimjõudlust. Suhtle-

mine on sellisel juhul kooperatiivset tegevust koordineeriv vahend (3, lk. 193—213), mille funktsioneerimist mõjutab ka vastastikune üksteisetundmine. Kuigi taoliste sotsiaalpsühholoogiliste tegurite toimet eelistatakse väljendada majanduslike näitajatena, on nendest märksa olulisem inimsuhete inimlikkuse probleem. Suhtlemine on inimesele vajadus ja ei ole sugugi ükskõik, kellega kontakte luuakse. Tänu suhtlemisele saab võimalikuks inimese individuaalne rikastumine ühistu arvel, inimese iseseisvumine ja eraldumine teistest, mille käigus inimene tunneb vajadust olla mõistetud ja hinnatud teiste poolt. Seega on teiste suhtumised ja hinnangud inimese individualiseerumise tingimus. Oluline on ka, et teiste kaudu õpib inimene iseennast tundma. Kõige selle pärast omistatakse praegusaja sotsiaalpsühholoogias erilist tähelepanu inimesetundmise nähtustele, mida teaduslik kirjandus tunneb kui interpersonaalse pertseptsiooni nähtusi.

Artikli autor tahab alljärgnevas lugejale tutvustada neid tegureid, mis mõjutavad inimesetundmist. Seda tehes lähtutakse H. Liimetsa poolt avaldatud arvamusest, et kasvatus peab hoolt kandma ka kasvandike suhtlemisvalmiduse kujundamise eest (7). Nagu ühes varasemaski artiklis (9), peame suhtlemisvalmiduse kujundamisel esmajärguliseks inimesetundmise arendamist. Järgnevast peaks selguma selle vajalikkus teaduse ja tehnika revolutsiooni tingimustes, samuti peaks tulenema mõningaid orientiire kasvatuslike ülesannete seadmiseks ja lahendamiseks.

Alustagem vastastikusest mõistmisest. See on suhtlemise sisemine eesmärk, mis tagab inimliku koosolemise ja milles väljenduvad inimese võimed tunnendada teist inimest. Vastastikune mõistmine, jäetud iga inimese «elukunsti» proovikiviks, kirjeldatud ja analüüsitud kunstiloomingus, on saamas teadusliku uurimise oluliseks objektiks. Mõistagi

on see psühholoogide, eelkõige sotsiaalpsühholoogide ainevald, kuid huvi selle vastu on ilmutanud ka filosoofid. Filosoofide tähelepanu muidugi rõhutab vastastikuse mõistmise tähtsust inimese elus. Tuleb aga tõdeda, et just see on ainevald, milles kaasaja kunst, eelkõige ilukirjandus on avatud filosoofilistele spekulatsioonidele, viies neid kunstikeeles laiemale avalikkuse ette. Seda ilmselt probleemide nimikluse ja empiiriliste uurimuste puudumise tõttu. Ja ka empiiriline uurimus lähtub filosoofilisest kontseptsioonist.

Kaasaja filosoofias tõstab inimese tunnetamise, vastastikuse mõistmise ja inimestevahelise kommunikatsiooni võimalikkuse probleemid olulisele kohale eksistentsialism ja neotomism. Meid huvitavast probleemist lähtudes võib küsida, kas on põhimõtteliselt võimalik teise inimese tunnetamine? Laskumata pikematesse filosoofilistesse arutlustesse, võib üldistatult ja lihtsustatult väita, et eksistentsialistid ja neotomistid annavad meile pessimistliku vastuse, täielikust eitamisest kuni mööndusteni, et see ei ole tänapäeva ühiskonnas võimalik. Asjast huvitatuile võib soovitada poolaka T. M. Jaroszewski monograafiat «Isiksus ja ühiskond», mida saab lugeda ka vene keeles (19). Selles artiklis me rohkemat pakkuda ei saa. Ei tohi unustada, et kuigi J. P. Sartre on silmapaistev eksistentsialist, ei saa me teda edasi andes adekvaatset pilti eksistentsialismist. Meie kõrvalepõige filosoofiasse tahab näidata, et inimeste igapäevases «elufilosoofias» võib samuti kohata eksistentsialistlikke probleemiasetusi ja nende lahendusi. Marksistlik filosoofia ei pea inimese tunnetamist põhimõtteliselt võimatuks, küsimus on ainult selles, kuidas seda teha (19, lk. 110). Teadlasest psühholoog kasutab selleks kaasaegseid uurimismeetodeid ja täiuslikku aparatuuri, mida teeb aga inimene, kes suhtlemises peab ka igal sammul olema psühholoog, kuigi tava-

liselt ilma vastava hariduseta, meetoditest ja aparatuuridest rääkimata.

Kodumaises sotsiaalpsühholoogias on vastastikuse mõistmise kohta kirjepandu eelkõige probleeme asetava tähendusega. B. Parõgin, üks esimesi, kes tõstis vastastikuse mõistmise suhtlemise sotsiaalpsühholoogilises analüüsis keskele kohale, kirjutab sellest mitmes eri tähenduses. Vastastikusest mõistmisest saavat rääkida siis, kui erinevatel inimestel langevad kokku või on kooskõlas kujutlused maailmast, väärtusorientatsioonid, kui mõistetakse üksteise individuaalseid omadusi, käitumise motiive, kui mõistetakse ja võetakse omaks vastastikku mängitavaid rolle, vastastikku antud hinnanguid jms. (12, lk. 201). Ilmselt võiks loetelu jätkata, sest toodu näitab, mida mõista. Viimase määravad aga suhtlemise ette seatud ülesanded. Õpetaja klassis ja sama õpetaja kaupluses kui ostja vajab inimesetundmist väga erineval määral. Seepärast pakuvad interpersonaalsed suhted, eelkõige sõprus- ja armastussuhted kõige soodsamaid võimalusi vastastikuse mõistmise uurimiseks, aga ka selle kujunemiseks.

Vastastikuse mõistmise vahendid on kõne ja mitmesugused paralingvistilised vahendid. Nende abil «loeb» inimene teisest endale vajalikku ja teeb ennast teisele arusaadavaks. Nende kõrval on oluliseks vastastikuse mõistmise saavutamise sisemine mehhanism. Selleks on suhtlejate võime identifikaatsiooniks (12, lk. 202). Ka T. Shibusani kirjutab, et teist inimest saab mõista ainult siis, kui kujutatakse ennast teise inimese olukorras, kui osatakse näha ümbritsevat teise inimese pilguga (18, lk. 123). Tegelikult oleme selle teadmisega vähe targemaks saanud, sest ei ole selge, mis on identifikaatsioon. Täpsemalt küsides, kuidas saab inimene ennast samastada teise inimesega? See on võimalik, kui suhtlejal on kas või osaliselt kokkulangev tähenduste süs-

teem. Inimkonna poolt ühiskondlik-ajaloolises praktikas väljatöötatud tähendustel võib suhtlejate jaoks olla erinev subjektiivne mõte. Mida suuremad on erinevused, seda küsitavamaks muutub vastastikune mõistmine. Mida ulatuslikum ja sügavam on ühine kogemus, seda soodsamad on eeldused vastastikuseks mõistmiseks.

Identifikatsioon on vastastikuse mõistmise vajalikuks, kuid mitte piisavaks tingimuseks. I. Kon märgib, et identifitseerimisega peab samaaegselt toimuma võõritamine B. Brechti tähenduses, mis annab võimaluse kriitiliseks hindamiseks (11, lk. 85). B. Brechti järgi on võõritamise puhul tegemist tehnikaga, «mille abil võib inimeste vahel toimuvatele kujutatavatele sündmustele anda silmatorkavuse, selgitamisvajaduse, mitte-endastmõistetavuse, mitte-lihtsalt-loomulikkuse püüeri» (1, lk. 65). Või siis selline määratlus: «Võõritav kopeerimine on säärane, mis võimaldab objekti küll ära tunda, kuid laseb sel samaaegselt siiski võõrana näida.» (1, lk. 232.) Et teise inimese adekvaatset hindamist moonutavad eelkõige mitmesugused hoiakud ja eelarvamused, siis on nendel põhimõtetel oluline tähendus vastastikuse mõistmise seisukohalt. Kas juhtide väljaõppes kasutatava rollimängu edukuse üks põhjusi ei peitu mitte siin? Osaledes psühho- või sotsiodraamas ja mängides erinevaid rolle, hakkab inimene nii teisi kui ennast nägema uues valguses. Igatahes näivad v-efekti kasvatuslikud võimalused olevat lootustandvad. Tähelepanu väärib veel B. Brechti seisukoht: «Kes end teisesse inimesesse sisse tunneb, ja pealegi jäägitult, see loobub kriitilisest suhtumisest nii teisesse kui iseendasse. Selle asemel et olla ärkval, on ta uneskõndija. Selle asemel et midagi teha, laseb ta midagi teha iseendaga. Ta on keegi, kellega teised elavad ja kellest teised elavad, mitte see, kes elab tõesti. Tal on ainult illusioon,

et ta elab, tõeliselt ta veeteerib. Teda n.-ö. elatakse.» (1, lk. 76.) Psühholoogilises interpretatsioonis tähendaks see suhtleja eneseteadvuse suhtelist ühtsust ja stabiilsust, mida I. Kon peab vastastikuse mõistmise subjektiivseks eelduseks (11, lk. 86).

Milleni aga viib vastastikuse mõistmise saavutamine või selle puudumine? Tundub, et inimestevaheline sobivus on see, mis eeldab vastastikust mõistmist ja annab võimaluse suhtlemisvajaduste rahuldamiseks ja grupisiseseks integratsiooniks. Antud juhul peame silmas sotsiaalpsühholoogilist ühtesobivust, mida J. Stepkin määratleb kui suhtlejate funktsionaalsete, kommunikatiivsete ja isiksuse omaduste vastastikust kooskõlastamist ja kohendamist, mille tulemusena need inimesed on igal ajaperioodil teatud määral üksteisele vastuvõetavad (16, lk. 107). Ühtesobivus omandab erilise tähenduse interpersonaalses suhtlemises, on aga teatud piirides vajalik kõikjal, kus inimesed suhtlevad. Missugustes omadustes inimestevaheline sobivus vajalik on, see sõltub vajadustest ja eesmärkidest, mille nimel inimesed üksteisega kontakti astuvad. Paraku ei saa inimese alati koos olla ja töötada nendega, kellega ta sobiks. Õpilane ei saa valida klassi, kasvatusrühma, pioneerirühma jne. Seepärast on spetsiifiliseks koolielu probleemiks eri soost ja vanuses õpilaste omavaheline sobivus (17, lk. 245). J. Dõmovi eksperimentaalne uurimus näitab, et vanuseline diapason, mille piirides saab rääkida ühtesobivusest, ei ole suur (10, lk. 121). Sedalaadi uurimused on koolielu organiseerimise seisukohalt äärmiselt vajalikud.

Nüüd võib edasi küsida, missugust kaaslast peetakse enda jaoks vastuvõetavaks, kes on atraktiivne? Üks tuntuimad on G. Homansi poolt esitatud reegel, mille järgi kontaktide tihedus viib vastastikusele sümpaatiale, mis omakorda tõstab kontaktide sagedust. Opi-

laste jaoks peab seda oluliseks ka H. Hiebsch (2, lk. 128—131). Teise seisukohana on tuntud nn. komplementaarsete vajaduste teooria (18, lk. 297), millel aga on puudulik tõestusmaterjal. Eelmisele vastupidiselt tõestavad rohkearvulised uurimused, et atraktiivsuse üks allikaid on inimestevaheline sarnasus, nii inimeste poolt oletatav kui ka tegelik. Oletatav sarnasus ja atraktiivsus on seejuures vastastikusel mõjus: oletatav sarnasus kutsub esile meeldivuse, meeldivus aga suurendab oletatavat sarnasust (5). Selgub, et meeldivus kutsub esile moonutusi teise hindamisel. Tavaliselt projitseeritakse meeldivale inimesele positiivseid omadusi, mida tal tegelikult ei ole, ebameeldiva inimese suhtes toimitakse vastupidi. Kuid sellest üldreegist on ka palju kõrvalekalduid, mis näitab, et inimestundmisel on oluliseks tingimuseks vastastikuste suhete iseloom (6).

Et lähedased suhted moonutavad vastastikuseid hinnanguid, on kirjanduses küllaltki levinud arvamus. Ka väidetakse igapäevases elus, et armastus teeb inimese pimedaks. S. Rubinstein arvab teisiti. Armastaja näeb armastatusomadusi, mida teised ei näe, mitte illusioonide mõjul, vaid armastaja näeb teda vabana «maskidest», nendest inimese funktsionaalsetest omadustest, mida näevad ainult teised. Armastus teeb pilgu teravaks teise heade omaduste suhtes (14, lk. 374—375). Täheleb, mida asjastatavad on inimestevahelised suhted, seda vähem on võimalusi ja ka vajadusi teise mõistmiseks.

Teise inimese tundmisel on oluline, kui võrd teine avab ennast suhtlemispartneritele. Avatus, oma intiimse mina avaldamine teisele sõltub peale isiksuseomaduste ka sellest, missugused on inimestevahelised suhted, missugune on distants nende vahel. Mida lühem on distants, seda avatumad on suhtlejad üksteisele, seda spontaansem on suhtlemine. Avanevad ka soodsamad võima-

lused vastastikusteks personifitseeringuteks, need muutuvad isikupärasemateks ja unikaalsemateks. See omakorda kerendab vastastikust identifitseerimist ja sobivuse saavutamist. Mida rikkalikumana ja mitmekülgsemana on võimalus teist inimest näha, seda paremini saab ka teda mõista (18, lk. 306—312).

Inimestevahelise distantsi kujunemisel on küllaltki määrava tähendusega suhtlemise objektiivsete tingimuste kõrval inimese enesehinnangu ja teiste poolt saadud hinnangu vahekord. Suhtumine teisesse on alati mõjutatud inimese mina-pildist, tema enesehinnangust. Selle kõrval kujundab suhtumist teisesse ka oletatav suhtumine teise poolt iseendasse, s.t. A suhtumine B-sse on tingitud sellest, kuidas A tajub ja hindab B suhtumist. Need momendid on aluseks grupi saksa sotsiaalpsühholoogide poolt väljatöötatud «ego»-distsantsi teooriale. Inimestevahelise distantsi määrab enesehinnangu ja teiste poolt oletatava hinnangu vahekord (4). Teiste suhtumiste tajumine ja hindamine on aga üks keskseid teemasid sotsiomeetrialsele pertseptsioonile.

Eeltoodu iseloomustab ainult mõningaid inimesetundmise aspekte. Ei ole analüüsitud, missugused omadused nii tunnetuse subjektile kui ka tunnetuse objekti juures mõjutavad inimesetundmist. Niisuguse valiku tegemine inimesetundmise psühholoogilisel analüüsil johtub asjaolust, et meie poolt kirjeldatu saab erilise tähenduse tänapäevale iseloomulikus suhtlemises.

Et interpersonaalne pertseptsioon, inimesetundmine leiab aset suhtlemises, siis on olulise mõjuga suhtlemise iseloom. Viimane omakorda on määratud mitmesuguste sotsiaalsete mõjurite poolt. Oluliselt tuleb seejuures arvesse võtta neid suhtlemise tendentse, mida tingib teaduse ja tehnika revolutsioon.

Täheledatakse nihkeid suhtlemise instrumentaalsete ja ekspressiivsete aspektide vahel. Esimesed, vahetult koope-

ratiivse tegevuse eesmärkidele allutatud ja nende poolt kujundatud, hakavad domineerima suhtlemise üle, mis on ise endale eesmärgiks. Teisiti öeldes, väheneb emotsionaalsete kontaktide osa suhtlemises, suhtlemine muutub asjalikumaks. Tegemist ei ole ainult oletustega, seda tõestavad ka empiirilised uurimused. Selgub, et kodanlikus ühiskonnas väheneb inimeste vahel sõprus ja seltsimehelikkus. Seda võib täheldada ka noorte hulgas (8, lk. 54—58). Tekib emotsionaalsete kontaktide vaegus, inimene hakkab tundma ennast üksikuna massi hulgas. Suhtlemise ekspressiivsuse vähenemine jätab jäljed ka inimesetundmisse. Inimene ei ole enam «tema», ta on «see», ta on nagu «asi», millega manipuleeritakse kasu eesmärkidel. Oleks aga väär kanda taolisi iseloomustusi üle meie ühiskonda.

Ilmselt tähelepanu pälvib ka meie jaoks asjaolu, et tänapäeval muutub suhtlemise tüüpide vahekord. Seoses üldise linnastumisega võib täheldada maatuüpi suhtlemise asendumist linnatuüpi suhtlemisega. Viimane on aga vähem isikustatud ja domineerivaks on temas rollilis-funktsionaalne suhtlemine (15, lk. 112—115). Missugused jäljed jätab see interpersonaalsele suhtlemisele ja interpersonaalsele pertseptsioonile, vajab selgitamist. Väidetakse, et sellest ajast, kui naine väljus koduseinte vahelt ja asus tootmistööle, on tema inimesetundmise võimed vähenenud, s.t. nad on muutunud meestega võrdseteks. On siis oodata midagi analoogilist?

Oluline probleem on ka suhtlemise üldine ekstensiivistumine, mille arvel väheneb suhtlemise intensiivsus ja ekspressiivsus. Ekstensiivistumise on suhtlemises esile kutsunud elurütmi kiirenemine, ruumilise mobiilsuse tõus ja ühiskonna üha suurenev diferentseerumine. Nendes tingimustes tekivad suhtlemise jaoks omamoodi vastuolud, mis väljenduvad suhtlejate vahel psühholoogiliste barjääride tekkes. Suhtlemise

ekstensiivistumine standardiseerib käitumist, soodustab stereotüüpide, mitmesuguste eelarvamuste ja uskumuste mõjulepääsu vastastikuses mõistmises. Teiselt poolt soodustab sotsiaalne diferentseerumine ja sotsiaalsete kontaktide kasv inimesiksuse individuaalsuse arengut. Isiksus muutub sisemiselt rikkamaks ja unikaalsemaks, tõuseb eneseteadvus jne. (13, lk. 122—124). Aga just inimese sisemine rikkus ja tema autonoomsus, tema eneseteadvuse tõus on soodne eeldus vastastikusele mõistmisele.

Viimasega ühenduses tuleks viidata nõukogude sotsioloogilises kirjanduses levinud seisukohale. Selle kohaselt on isiksuse ajaloolises arengus olnud alati tegemist kahe vastuolulise tendentsi võitlusega. Suhtlemises inimesed ühelt poolt ühinevad ja sarnastuvad, teiselt poolt saab suhtlemises võimalikuks ka inimese eraldumine, iseseisvumine ja eristumine. Need kaks suhtlemise külge on omavahel vastuolus ja tingivad teineteist. Eri aegadel ja ühiskondades võib täheldada ühe või teise tendentsi domineerimist. Nii valitses ürgühiskonnas ühistumine eraldumise üle, klassiühiskonnas valitseb aga eraldumine ühistumise üle. Need erinevad suhtlemise tendentsid on kujundanud tingimused isiksuse arenguks, on kujundanud ka inimese võimet tunnetada teist inimest. Sotsialistlik ühiskond on loomas objektiivseid tingimusi vastavate tendentside ilmnemiseks nende dialektilises ühtsuses, luues sellega eeldusi inimese igakülgeks arenemiseks. Samal ajal ilmneb inimeste igapäevases suhtlemises seisukohti ja taotlusi, mis takistavad täisväärtusliku ja inimliku suhtlemise mõjulepääsu. Öeldu kehtib ka kasvatuse kohta, mis on vähest tähelepanu pööranud iseseisvumisele ja erinemisele. Sellega rikutakse individuaalse ja kollektiivse dialektikat. Vähene tähelepanu eraldumisele avaldab otseselt negatiivset mõju ka ühistumisele.

Eeltoodu on oluline objektiivne tingimus ka inimesetundmisele, selle kujunemisele. See, milliseid isiksuseomadusi väärtustatakse, on otseses seoses inimeste vastastikuse hindamisega. Sarnase pidev rõhutamine, esiplaanile toomine ja individuaalse vähene arvestamine lubab teha järeldusi kollektivismi ja individualismi ekslikust käsitlusest meie kasvatuses. See omakorda pärsib inimesetundmist, rääkimata nende protsesside teadlikust ja sihipärasest suunamisest. Piduriks on see nii isiksuse kui ka kollektiivi arengule. Inimesetundmine on nii isiksuse kui ka kollektiivi kujunemise üks tingimus.

Kirjandus

1. B. Brecht, Vaseost. Valik teatri-teoreetilisi töid. Tln., 1972.
2. H. Hiebsch, Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung. Berlin, 1967.
3. H. Hiebsch, M. Vorweg, Einführung in die marxistische Sozialpsychologie. Berlin, 1968.
4. K. Holzkamp, Über soziale Distanz. Psychologische Beiträge. 1964, Bd. 7, H. 4.
5. M. Kiviahho, Yleinen attraktio ja spesifisten piirteiden arviointi henkilöitä havainnoitaessa. Tampeeren Yliopiston Psykologian Laitoksen Tutkimuksia, 1969, Nr. 35.
6. M. Kiviahho, Ystävyyssuhteiden vaikutus persoonallisuudenpiirteiden arvioointiin. Tampeeren Yliopiston Psykologian Laitoksen Tutkimuksia. 1967, Nr. 5.
7. H. Liimets, Rühmatöö kooli kasvatuslike taotluste taustal. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 12.
8. H. H. Muchow, Jugendgeneration im Wandel der Zeit. Wien, 1964.
9. J. Orn, Interpersonaalne pertsepsioon kasvatuslikust aspektist. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 11.
10. Е. И. Дымов. К вопросу об экспериментальном изучении межвозрастной совместности в контактных группах школьников. Вопросы психологии коллектива школьников и студентов. Курск, 1972.
11. И. С. Кон. Общение и самосознание. Тезисы Всесоюзного симпозиума «Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми». Л., 1970.
12. Б. Д. Парыгин. Основы социально-психологической теории. М., 1971.
13. Д. Б. Парыгин, Психологический барьер как фактор общения. Тезисы Всесоюзного симпозиума «Общение как предмет теоретических и прикладных исследований». Л., 1973.
14. С. Л. Рубинштейн. Проблемы общей психологии. М., 1973.
15. Э. В. Соколов. Культура и личность. Л., 1972.
16. Ю. П. Степкин. Уровни социально-психологической совместности мастера и рабочих производственной бригады. Тезисы докладов научной конференции «Теоретическая и прикладная психология в Ленинградском университете». Л., 1969.
17. Л. И. Уманский. Изучение общественной активности различных групп школьников. В сб.: Проблемы социальной психологии. М., 1971.
18. Т. Шибутани. Социальная психология. М., 1969.
19. Т. М. Ярошевский. Личность и общество. М., 1973.

LOOMING JA LOOV ISIKSUS

ULVE KALA

Elus on sageli nii, et toimime mingis olukorras ebaloogilises järjekorras. Ka loominguprobleemi käsitlemisega on olnud nii. «Nõukogude Kooli» viimase paari aastakäigu numbrites on ilmunud artikleid õpilaste loovuse uurimismailt. Nendes oli juttu nii õpilaste kirjanduslikust kui ka suhtlemisloovusest konkreetsete uuringute tulemustel. Käesolev artikkel käsitleb aga loominguprotsessi olemust, loomingut soodustavaid tegureid ning püüab anda loova isiksuse mõningase karakteristikaga — seega loominguprotsessi teoreetilisi probleeme.

Loominguprotsessi uurimine on viimastel aastatel hoogustunud nii meie maal kui ka välismaal. Välismaal tegutsesvaist tuntumaist loovuse uurijaist võiks nimetada järgmisi (6): J. P. Guilford, E. P. Torrance, J. W. Getzels, P. W. Jackson, E. L. Thorndike, A. Strzalecki, D. Mutschler, A. Cropley, I. A. Taylor, C. W. Taylor.

Nõukogude Liidus tekkis huvi eelkõige kirjandusliku loominguga vastu. Selle

loomingu liigi uurijaist võiks nimetada V. Jagunkovat, N. Tšernikovat, P. Kudrjavtsevat jt. Loominguga teiste liikide uurijaist Nõukogudemaal nimetaksime järgmisi: O. Nikiforova — kunstilise loomingu uurija, P. Jakobson — näitleja ja loomingu uurija. Viimasel ajal on hakatud erilist rõhku panema teaduslikule loomingule (M. Bernštein, P. Kopnin, J. Ponomarjov). Novosibirskis uuritakse intensiivselt teadusliku loomingu seotud sotsiaalsühholoogilisi probleeme.

1. MIS ON LOOMING?

S. Rubinšteini järgi on looming inimese tegevus, mille tulemuseks on uued ühiskondlikult tähtsad materiaalsed ja vaimsed väärtused (10, lk. 115). Kõige olemuslikumaks loomingule peetakse uudsust, vähemalt antud inimestegrupi seisukohalt enneolematut tulemust või ka uute elementide olemasolu tegevuse tulemusena.

Ilmselt on otstarbekas eraldada laste ja täiskasvanute loomingut. Täiskasvanute tegevust silmas pidades peame loominguks selliseid inimtegevuse produkte, mis sisaldavad midagi oluliselt uut, võrreldes inimsoo poolt või vähemalt antud kultuuris seni saavutatuga. Õpilaste looming avaldub mitte niivõrd probleemilahendite või ka meetodite ühiskondlikus uudsuses, võime öelda ka objektiivses uudsuses, kuivõrd subjektiivses uudsuses, mis seisneb selles, et õpilane leiab põhiliselt ise ühiskonna seisukohalt küll tuntud, kuid temale tundmatu uue lahenduse (1). Õpilase tegevuses võib uudsus ning seega looming väljenduda ka tegevusviisides. Kombineeritakse, näiteks, tuntud tegevusviise uuel moel. Öeldust selgub, et loominguga puhul on oluline esmajoones tulemuse iseloom. Pedagoogi ja psühholoogi aga huvitab ka see, kuidas sellise tulemuseni jõutakse. Seega võime loomingut vaadelda kahelt seisukohalt, protsessi ja produkti silmas pidades.

1. 1. Loominguprotsessi seisukohalt

Loominguprotsessi uurijad on toetunud loovate isiksuste biograafiatele, me-

muaaridele; on kasutatud ka loovate isiksuste kaasaegsete mälestusi neist. Loominguprotsessi käsitletakse kui probleemilahendamise protsessi (problem-solving.)

H. Poincaré (1911) järgi algab loova idee teke intensiivsest mõttetegevusest. Intensiivne tegevus teadvuses paneb liikuma ka alateadlikud protsessid. Teadlikke otsinguid nimetas H. Poincaré *preparatsiooniperioodideks* (*preparatory period*). Ka G. Wallace (1926) lähenes probleemile nii.

Paralleelselt *preparatsiooniperioodiga* toimub alateadvuses *inkubatsioon* (*incubation period*). Nende kahe vastastikune toime, vastastikune mõjutus annab aluse uue idee spontaanseks tekkeks (eks tähenda ju sõna *inkubatsioon* väljahaudumist; antud juhul aga *alateadvuses väljahaudumist*).

Viimaseks on verifikatsiooniperiood (*verification period*), mil inkubatsiooni tulemust proovitakse reaalsuses nii loogiliselt kui ka praktiliselt.

Loomingulise protsessi käsitamisel etapilisena on palju pooldajaid. Eriti näib see käsitlus kehtivat kirjandusliku ja kunstilise loomingu kohta. Ka matemaatika valdkonnas tunnustatakse loomingu protsessi etapilisust, eriti alateadvuse osa loominguks.

Teaduslikku loomingu protsessi vaadeldakse samuti etapilisena. 1923. a. esitas F. Leviñson-Lessing (10, lk. 123) teadusliku loomingu protsessi kontseptsiooni, väites, et see loomingu protsessi liik koosneb 3 etapist: a) vaatluste ja eksperimentide teel faktide kogumine, b) idee teke fantaasias, c) idee kontroll ning areng. Aegade jooksul omandas niisugune küllalt üldine klassifikatsioon diferentseerituma ilme. Seega oleks teadusliku loomingu protsessi etappide nüüdisaegne klassifikatsioon järgmine (10, lk. 124):

I etapp — probleemi teadlikustamine: probleemi teke, olemasolevate faktide mõistmine, küsimuse tõstatamine;

II etapp — probleemi lahendamine: hüpoteesi väljatöötamine, lahenduse areng,

lahendusprintsipi leidmine, lahendust fikseeriva otsustuse väljatöötamine; III etapp — lahenduse kontroll.

Analoogilisi etappe on fikseerinud ka arvukad uuringud üldpsühholoogia valdkonnas, mis olid suunatud ülesannete lahenduskäigu uurimisele.

Loominguprotsessi on käsitlenud ka kujupsühholoogid. Nad nimetavad seda protsessi olemasolevate elementide ümberkonstrueerimiseks. Gestaltpsühholoogia esindajad (A. Osborne, R. Wilson) väidavad, et loovat mõtlemist saab kasvatada. Sel eesmärgil on valmistatud lastele mitmesugused mängud (konstruktorid, mänguklotsid). Tuleb õpetada mitte ainult looma uusi kujundeid, aga ka vanade asetust uueks muutma. Eriti on taolist kujundlikku mõtlemist vaja arhitektidel, inseneridel, ratsionaliseerijatel. Gestaltpsühholoogia esindajad peavad loomingu mõtlemise protsessis oluliseks seda, et raputatakse end lahti mingi objekti, mõiste vanast kujust ning luuakse uus tervik.

Psühhoanalüütikuid huvitab küsimus: mis ajendab uue loomisele? Nad väidavad, et looming on aserahuldus, sublimatsioon (armastuses pettunud inimene hakkab tegelema poeesiaga; A. Adleri järgi kompenseerib looming alaväärsuskompleksi, jms.).

1. 2. Looming produkti seisukohalt

Loomingu uurimise lähtekohaks on tegelikult produkt. Uuest ja originaalsest tulemusest lähtudes hakatakse ka huvituma, kuidas see sündis. Kui aga jälgime loomingu produkti küljest, siis me ei huvitu, kuidas ja miks uus sündis; vaatleme üksnes objekti, kui originaalne, kui uus see on (kunstniku maal, kirjanusteos).

Antud juhul on oluline fikseerida kriiteeriumid, millest lähtudes võime tegevuse produkte vaadelda ja hinnata. Looming (uudsus) võib väljenduda objektides erinevas ulatuses. Alates väikest tehnilisest täiustusest või isegi tuntuu toiduretsepti modifitseerimisest ja lõpetades kardinaalselt uut sisaldavate

kirjandusteoste või teadust revolutsioneerivate uute põhimõtete fikseerimisega. Looming ulatub niisiis väikestest täiustustest kuni uute kardinaalsete leiutusteni, tema kõrgeimaks tasemeks on arusaamade süsteemi muutus (Galileo Galilei).

Poolakas E. Geblewicz toob ära 8 tegevusprodukti hindamise kriteeriumid, näiteks mõned neist (6):

■ tehakse ratsionaalseid järeldusi olemasolevate esemete klassifikatsioonist; leitakse, et kaks objekti, mõistet võivad koos anda mingi uue objekti, mõiste;

■ täiustuste tegemine tehnilistele sisseadetele, mis muudab seadme kasutamise mugavamaks;

■ kirjeldav-registreeriv (näit. botaanikul).

A. Matejko (9) järgi seisneb loomingu-protsessi olemus kogemuse reorganiseerimises ja uute kombinatsioonide loomises. Looming viib alati millegi uue tekkimisele, sest ta kujutab endast šabloonse, stereotüüpse tegevuse antipoodi ning ei korda juba varem teadaolevat.

A. Matejko järgi võib teadusliku loomingu protsessi jagada 4 põhistaadiumiks (9, lk. 9):

- a) probleemi fikseerimine,
- b) harjumuspärasest lahendusest loobumine,
- c) spekulatiivsed arutlused,
- d) lahenduse kristalliseerumine.

Ameeriklane Irving A. Taylor on esitanud loomingu tasemed arengupsühholoogilisest aspektist, arvestades just loomingu produkti (4).

1. EKSPRESSIIVNE LOOMING. Loomingu sellel astmel toimub vaba spontaanse eneseväljendus, end väljendatakse vahetult, ei panda rõhku teiste arvamusele (näit. laste joonistused). Mida vahetum ja sõltumatum saab indiviidi loomingu protsessis olla, seda paremad eeldused on oma võimeid väljendada.

2. PRODUKTIIVNE LOOMING. Sellel astmel juhib vahetust väljendusest saadud rahuldus parema tehnika hankimisele. Seda etappi iseloomustab püüd pii-rata ja kontrollida vaba mängu, aren-

dada viimistletud töid. Samuti ilmneb sel etapil looval indiviidil suurenenud realiteeditunne, objektiivsus, viimistletus. Teaduse ja kunsti saavutusi võib pidada juba loovateks sooritusteks sel alusel.

3. LEIUTAV LOOMING. Antud loomingu tasemele on iseloomulik mitmesuguste tehnikate ja meetodite valdamine. Sellega seoses ilmub psüühiline paindlikkus märgata uusi ja ebatavalisi suhteid varem nähtud asjaolude, objektide, mõistete vahel. See ei vii veel uute põhi-ideedeni, vaid üksnes tuttavate objektide, mõistete uute kasutamisviisideni. Produktiivse taseme ületanud vähesed inimesed ilmutavad teravat omapära nii esemete kasutamises kui ka uute kasutusviiside leidmises.

4. UENDAV LOOMING. Need, kes toovad põhioletustesse ja teooriatesse märgatavaid muutusi, on saavutanud selle astme.

5. UUT LOOV LOOVUS. Seda etappi iseloomustab võime luua midagi täiesti kardinaalselt uut (Einstein, Freud, Picasso).

Nimetatud loomingu tasandeid on üks-teisest väga raske eristada. Lapse loomingu puhul tuleb kõne alla I ja II tasand, harvem III.

1. 3. Loomingut soodustavad tegurid

Käsitledes mõistega *looming* ühenduses olevaid probleeme, tuleme järeldusele, et tegemist on psühholoogia sünteetilise probleemiga. Meie psühholoogia senine kogemus aga on seotud selle analüütilise uurimisega. Loomingu probleem ühendab psüühiliste protsessid ja psüühiliste omaduste külje (7).

M. S. Bernšteini (8, lk. 156—164) arvamus järgi määratakse loovad potentsiaalid närvisüsteemi füüsiliste konstantide poolt, milleks võivad näiteks olla neuronite erutusläve kõrgus, neuronite võrgu seoste läbitöötatus, süsteemide seosed, kogemuste hulk teatava loomingu alal jt.

Võimed arenevad tegevuses, ent ometi ei saavuta eri indiviidid võrdselt loo-

vaid probleemilahendusi isegi mitte siis, kui oleme loonud kõigile ühesuguse tegevussituatsiooni. Miks see nii on? Looming on inimese loomulik tegevus, mis sel või teisel määral on omane igale meist (8). Arusaadavalt toimivad antud juhul individuaal-psühholoogilised erinevused, mille alus on närvisüsteemi tüüpides; arvesse tuleb ka üldise arengu tase ning kogemuste hulk (7). Et aga indiviidi omadusi, iseloomujooni, seemisi protsesse on üldiselt raske otseselt vormida, siis on otstarbekohane mõjutada ümbrust. Milline on atmosfäär kodus, koolis, tööl — kõik see stimuleerib ja kannustab loovat andekust (5).

Loovuse edukaks kujunemiseks ja arenemiseks on vaja kõrvaldada loomingu-protsessi pidurdavad tõkked. Osa teadlasi on arvamisel, et tõkete eemaldamisest üksnes ei piisa, peab loovaid protsesse ka stimuleerima. Tõhusamaid tulemusi andvat aga nende kahe põhimõtte liitmine (5).

Millised on siis need tõkked, mis kõrvaldada tuleb? A. Matejko (9) järgi tuleb:

- a) juba varajases eas õpetada last iseisvalt, vabalt mõtlema (et ta ei hindaks informatsiooni allika autoriteedist lähtudes);
- b) õpetada indiviidile suutlikkust revideerida oma harjumuslikku seisukohta, huvi ja oskust endale vastu vaielda;
- c) luua sellised tingimused, kus indiviid suudab näha laiu seoseid probleemide, objektide vahel, nende kaugemaid väärtusi, et indiviid oleks suuteline sünteesiks;
- d) soodustada indiviidi usku oma erilisesse looja missioonisse, inimese missioonisse, kes tahab lahendada olulisi probleeme, mis võimaldavad ületada neid või teisi raskusi.

Kõike eeltoodut võiks kokku võtta C. Taylori (5) ütlusega: on vaja muutust indiviidi südames, muutust nendes väärtustes, mis puudutavad loova tegevuse osa organisatsiooni, institutsiooni, kogu kultuuris. Eelkõige tuleb tagada avaliste inimeste loovate eelduste arengu-

võimalused. Järelikult viib kõik suuresti isiksuse juurde.

2. MILLINE ON LOOV ISIKSUS?

Loova isiksuse sotsiaalpsühholoogiline karakteristika on huvitanud mitmeid nõukogude ja välismaa uurijaid (P. J. Guilford, E. P. Torrance, A. Matejko, C. W. Taylor, O. I. Nikiforova jt.).

Loovuse probleemi käsitlemisel ei tohi identifitseerida mõisteid *loovus* ja *võimekus*. 1920. aasta paiku avaldas ameeriklane L. M. Terman arvamust, et kõrge IQ-ga isikud on ka kõrge kreatiivsusega. Sellest ajast peale on loovuse uurijate seas suur huvi intellektuaalselt võimekate vastu. See kontseptsioon aksepteeriti vaikides. Ent siis leiti, et juba 1898. a. on keegi G. V. Dearborn leidnud, et tindipleki-katses polnud intelligentesed kõige ideerohkemad. Ilmnes vastuolulisus. 1922. a. tegi P. S. Simpson kindlaks, et Stanford-Binet' testid ei mõõda loovat mõtlemist. Ta arendas loovuse teste. Teatud lahenduse tõi intellekti faktoranalüütiline uurimine Guilfordi poolt, kelle põhioletus oli, et intellekt on paljudimensiooniline (Guilfordil üle 50, Thurstone'il 7 faktorit). (3.) Eriti rõhutab Guilford konvergentse ja divergentse mõtlemise eristamise olulisust.

Seoseid kooliedukuse, kreatiivsuse ja intelligentsuse vahel on uurinud J. W. Getzels ja P. W. Jackson (2). 449-st õpilasest (245 poissi; 204 tüdrukut) moodustati kaks katsegruppi: a) kõrge kreatiivsusega grupp (15 poissi; 11 tüdrukut), kuhu kuulusid õpilased, kelle kreatiivsustestide tulemused olid kreatiivsuskala ülemise 20% sees, kuid kelle IQ ei küündinud 20% hulka intelligentsustestide skaalas; b) kõrge intelligentsusega grupp (17 poissi; 11 tüdrukut), kuhu kuulusid õpilased, kelle IQ oli kõrgeim, kuid kes ei kuulunud 20% hulka kreatiivsuskala tipus. Jõudlustestide järgi oli mõlemate tulemus üle keskmise. Kreatiivsetele ei olnud see ootuspärane, sest nende IQ oli sama mis keskmistel. Isiksuse test näitas, et kreatiivide puhul

pole tegemist andekate trügijatega. Neil on küll oma väärtusmõõdupuud ja eesmärgid, ent nad ei taha endale neid omadusi, mis on intelligentsetel ning mida hindavad õpetajad. Ka õpetajad eriti ei hinda kreatiivseid. Neile on omane teatud irooniline distantseeritus, nad eelistavad mängusituatsiooni ja ootamatuid kombinatsioone probleemide lahendamisel. Kreatiivsetel ilmneb tugevas ülekaalus divergentne mõtlemine. Paljud intelligentsed on aga konformistlikult tegutsejad, konvergenselt mõtlejad.

Z. Kogan jagab õpilasi oma uuringu alusel 4 tüüpi (3):

1) kõrgelt intelligentsed ja kõrgelt kreatiivsed — klassi nn. tipud; kõrge eneseteadvus, sotsiaalsete kontaktide rohke loomine, aktiivsuse, oma ideerikkuse ja tegevusjahu poolest on klassile koormavad;

2) kõrgelt kreatiivsed ja vähe intelligentsed — klassi murelapsed, sotsiaalselt vähe kontakteeruvad, tundlikud kriitikale, väike motivatsioon edule, madal kooliedukus;

3) kõrgelt intelligentsed ja vähe kreatiivsed — koolijõudlus ja eneseteadvus kõrge, vähene sotsiaalne kontakt, ei kaldu oma arvamust ütlemale; konformistid;

4) vähe kreatiivsed ja vähe intelligentsed — koolijõudlus väike, kõrge enesekindlus, ei ole tundlikud kriitikale; edukust kompenseerivad tugeva sotsiaalsete kontaktide loomisega.

J. P. Guilford arvab, et kõrge intelligentsus on tarvilik, ent mitte piisav tingimus kõrgeks kreatiivsuseks; olles omavahel madalas ja mittelineaarses korrelatsioonis (3).

J. Getzels ja P. Jackson on uurinud ka loovate õpilaste elukutsevalikut. 62% neist eelistas ebaharilikku ala. Neile on iseloomulikud täiesti vastandlikud alternatiivid nagu jurist või muusik, õpetaja või kunstnik. See pole ebakindluse tunnus, vaid seotud loova isiksuse erijoonetega (paindlikkus, mitmetähenduslikkuse ja vastandlikkuse kerge talumine).

E. P. Torrance viitab nii feminiinsete kui maskuliinsete joonte olemasolule loo-

vais isikuis — loov tütarlaps on sageli poiss-tüdruk, poistes võib aga isekuse ja mässulisuse kõrval tajuda tütarlapselikku õrnust ja tundlikkust (2).

P. Toukomaat katsetest (4) selgub, et loovatel on ideaalideks teaduse suurkujud (Einstein, Sokrates); juhtidel aga rahvuslikud rekordimehed.

Kõike eeltoodud kokku võttes tooksimme ära loovat isiksust iseloomustavad jooned. Loovate isiksuste eripärad võiks jagada 3 suurde rühma (10):

a) **pertseptiivsed** — ebaharilikult suur tähelepanu keskendusvõime, erakordne tajuvõime; suur vastuvõtlikkus muljetele;

b) **intellektuaalsed** — intuitsiooni olemasolu, tohutu fantaasia, väljamõeldiste, ettenägelikkuse anne, teadmiste suur hulk;

c) **karakteri eripärad** — sagedane šabloonist kõrvalekaldumine, originaalsus, initsiatiivsus, visadus, suur töövõime, kõrge eneseorganisatsioon.

Paljude uuringute põhjal võib iseloomustada loovat isiksust üksikute karaktersete joonte põhjal järgmiselt (9):

1) loovatel on võime näha ja formuleerida alternatiive; kahelda esimese pilgu ilmsetes tõdedes; küsimisoskus; võime luua seoseid, mida enne ei olnud;

2) oma seisukohtades peavad rangelt kinni oma arvamusest, ei arvesta teiste seisukohti, isegi kui ta on üldisega täiesti vastuolus. Seepärast on loovad juba lapsepõlvest peale sageli konfliktsetes situatsioonides, sest nad armastavad irdka omamoodi teha;

3) võimelisus irduda reaalsusest, eemalduda ja näha perspektiivi;

4) leiavad rahuldust mitte niivõrd loomingu eesmärkide saavutamisest, kui võrd protsessist enesest;

5) ootused ümbruse suhtes on suured. Paljud on keskkonnas halvasti kohenenud, on nn. rasked karakterid;

6) neil on tugev eksperimenteerimislust, esteetiline erksus, mõtlemise paindlikkus ja sõltumatus;

- keerukatel ja rasketel probleemidel on teatav tõmbejõud; ei kardeta riski;
- tugev imaginatsioon, seikluslik mõtlemine;
- on iseloomulikud elavad kontaktid teiste alade kolleegidega, kellel on teine referentgrupp, kellega ta end ei võrdle, kellega ei võistle, ent kes annab talle sotsiaalset tuge.

Paljud teadlased on arvamusel, et maa kogu areng, kultuuritase, teaduse ja tehnika progress sõltuvad eelkõige sellest, kui loovad on need isiksused, kes juhivad vastavaid protsesse. Tänaõpilased on homsed riigi majanduse ja kultuurielu juhtijad. Seepärast peame igati arendama õpilaste loovust, andma avarad võimalused nende oma initsiativile, omaalgatusele, ei või sundida peale šabloonset, harjumuspärast tegevust.

Kirjandus

1. H. Liimets, U. Kala, Loovusest omavahelistes suhetes. — «Nõukogude Kool» 1971, nr. 12, lk. 884—888.
2. J. W. Getzels and P. W. Jackson, Creativity and Intelligence. London, New York, 1963.
3. D. Mutschler, Intelligenz und Kreativität. — «Zeitschrift für Pädagogik» 1969, 15 Jg., 2.
4. P. Toukoma, Luovan lahjakkuuden tuntomerkeista ja huomioonottamisesta koulutyössä. Kasvatusopillinen. Aikauskirja 1964, 2.
5. P. Toukoma, Luova lahjakkuus — tutkimus ja sovellutukset. «Kasvatus ja koulu» 1969, nr. 1.
6. A. Strzalecki, Wybrane zagadnienia psychologii tworczości. Warszawa, 1969.
7. Б. Г. Ананьев. О соотношении способности и одаренности. 1970.
8. М. С. Бернштейн. Психология научного творчества. — «Вопросы психологии» 1965, № 3, стр. 156—164.
9. А. Матейко. Условия творческого труда. Москва, изд-во «Мир», 1970.
10. Проблемы научного творчества в современной психологии. Под ред. М. Г. Ярошевского. Москва, изд-во «Наука», 1971.

MÜRSIKUTE- KAMPADE ISELOOMULIKKE JOOINI

MARYTE BARKAUSKAITE

Inimene ei saa areneda isiksuseks füüsilikus üksinduses teistest indiviididest lahus. Teistega suheldes püüab ta rahuldada oma vaimseid vajadusi, leida tingimusi, mis annaksid talle võimaluse eneseväljenduseks. Inimese elukollektiivid on erinevad sõltuvalt tema vanuseastmest ning mitmetest teistest tingimustest. Kuulutakse stiihiliselt moodustunud sõprusgruppidesse, kooli-, ülikooli-, perekonna-, tehase-, spordigruppidesse jne.

Isiksuse ja väikese grupi vastastikuse mõju probleem on oluline mitmetes valdkondades. Pedagoogilisest aspektist võib vaadelda kampa kui isiksuse arengut soodustavat või pidurdavat tegurit. Klassisestest stiihiliste gruppide uurimine Leningradis (1) näitas, et osavõtt nendest soodustab arengut. Muidugi, palju oleneb sellest, milline on nende kampade iseloom, kuhu õpilane kuulub. On ilmnenu, et sotsiaalselt ebasoovitava käitumisega õpilaste kambad on koosseisult teistest erinevad (3). On kõigiti ootuspärane, et stiihilised grupid ei seisa lahus teistest gruppidest, kuhu õpilased

kuuluvad. Eeldada võib gruppide vastastikust mõju. Ongi täheldatud, et organisatorlike võimetega õpilased, kes on klassis halvas seisundis, võivad olla samal ajal stiihiliste gruppide juhid (2). Kõigist nendest asjaoludest tingitult on meil oluline teada, missugune on selle kamba iseloom (tema tegevuse eesmärgid ja suunad, grupistruktuur jt.), kuhu mürsik kuulub.

Leedu NSV-s tehti 1971. aastal esimene katse uurida mürsikute kampu. Sel eesmärgil töötati välja uurimise meetoodika, koostati küsitlusvihik. Küsimused jagunesid:

- uuritava isiksust puudutavateks,
- mürsikute kampu selgitavateks,
- klassi ning mürsikut ennast iseloomustavateks.

Uurimise käigus tuli selgitada: a) kui palju õpilasi üldse kuulub kampsadesse; b) missugused on need kambad oma vanuselt ja sooliselt koosseisult, tegevuselt jne.; c) missugune on kamba struktuur.

Küsitleti Vilniuse 15. keskkooli 4.—8. klasside õpilasi (kokku 472 õpilast).

Küsimus oli sõnastatud järgmiselt:

«Kuidas Sa veedad oma vaba aega, mis jääb üle ringide tegevusest? Vali ning kriipsuta vastus alla: a) vaba aega veedan üksinda, b) kahekesi või sõprade ringis».

Tabel 1.

	Üksinda (%)	Kahekesi (sõbraga, sõbratariga) (%)	Grupis (%)
Tüdrukud	11,2	34,1	54,7
Poisid	12,6	24,5	62,9
Kokku	11,9	29,1	59,0

Nagu näeme tabelist 1, ei ühti küsimusele vastanud õpilaste arv kategooriate (üksinda, kahekesi, sõprade ringis) vahel jaotunute arvuga. See on tingitud sellest, et mõned õpilased andsid küsimusele kaks vastust: üksinda või kambas; kahekesi või kambas. Meie uurimistulemused, mis on lähedased H. Liimetsa, E. Markvarti (1968), J. Žuravljova (1969) jt. andmetega, näitavad, et vaba aega veedavad mürsikud kõige sagedamini sõprade ringis.

Töötanud läbi kampsade kohta saadud andmed, selgus, et õpilaste poolt märgitud

kambad on vägagi erinevad. Neid kampu võib eristada mitmete tunnuste alusel.

Üksteisega kohtumiste sageduse alusel oli jagunemine järgmine:

- 1) kambad, kelle liikmed kohtuvad iga päev — 21 õpilast (6,7%),
- 2) kambad, kelle liikmed kohtuvad kaks korda nädalas — 192 õpilast (61%),
- 3) kambad, kelle liikmed kohtuvad harva — 107 õpilast (32,3%).

Ka liikmete arvu poolest on kambad erinevad:

- 1) 3—4 õpilast kambas — 197 õpilast (59%),
- 2) 5—6 õpilast kambas — 103 õpilast (30,8%),
- 3) 7—8 õpilast kambas — 27 õpilast (8,3%),
- 4) 9—10 õpilast kambas — 5 õpilast (1,6%),
- 5) 11—12 õpilast kambas — 1 õpilane (0,3%),
- 6) 13—14 või 15 ning rohkemast koosnevaid kampu ei olnud.

Indiviidide arv kambas kõigub seega peamiselt kolmest seitsmeni. Tuleb märkida ka seda, et paljud õpilased kuuluvad mitmesse kampa.

Vastavalt soolisele koosseisule jagunesid kambad järgmiselt:

	Tüdrukute-kambad %	Poiste-kambad %	Sega-kambad %
Tüdrukud	112 74,7	—	38 25,3
Poisid	—	158 85,8	26 14,2

Nagu nähtub, eelistavad tüdrukud kuulumist segakampsadesse.

Andmed, mis näitavad kui kaua eksisteerib üks või teine kamp või kui kaua on katseisik kampa kuulunud, on üsna vastuolulised. Kambad, mis moodustusid kõigest 1—3 kuud tagasi (21 õpilast — 7,3%) ühendavad väikese osa uuritavast kontingendist — 23 õpilast (8,1%). Enamik gruppe eksisteerib juba 1—4,5 aastat (73 õpilast — 25,5%), või 2,5—3 aastat (73 õpilast — 25,5%). Õpilaste kuuluvus taolistesse kam-

pedesse on ka suurim — vastavalt 257 (20,3%) ja 55 õpilast (19,4%).

67 protsendil kampadest (201 õpilast) on kindel liider, kindlat liidrit ei ole 33 protsendil (99 õpilast). 24,5 protsendil kampa-dest on nimetus, 75,5 protsendil ei ole.

Uurimisandmed näitavad, et suuremalt osalt kuuluvad mürsikud omaealiste kaaslaste kampadesse, selliseid kampu oli 199 (59,9%). Teisel kohal olid kambad, kelle

liikmed olid katseisikuist vanemad — 92 (27,7%). Harvemini ühineti kampadega, kelle liikmed olid endast nooremad — 41 (12,4%).

Meid huvitas kamba koosseis ka õpilaste vastastikuste suhete alusel, s.t. huvitusime, millistesse gruppidesse kuuluvad klassi-, kooli- jt. kaaslased. Saadud andmed on koondatud tabelisse 2 (andmed on protsen- tides):

Tabel 2.

	Sõbrad klassist	Sõbrad koolist	Sõbrad kodu-õuelt	Sõbrad tänavalt	Sõbrad mitmetest koolidest	Sõbrad koolidest ja kutse-koolidest	Õpilased ja töölis-noored	Õpilased ja mitte-töötavad noored
Tüdrukud	26,5	19,9	11,9	17,9	20,5	—	2,0	1,3
Poisid	18,8	24,2	9,1	16,1	20,4	3,8	5,4	2,2

Mitmed teadlased on arvamisel, et kampa-des kujunevad lastel halvad iseloomu-omadused, et kambad mõjuvad halvasti käi-tumisele, maailmavaatele jne. ning teevad lastest õiguserikkujad. Selle arvamuse lük-kavad aga teaduslikud uurimused ümber. Ilmneb, et kampadesse kuulub suurem osa lastest (68—75%). Nii paljud mürsikud ei saa olla õiguserikkujad. Tähendab, laste kampadesse kuuluvust tuleb pidada nende elus normaalseks nähtuseks, mis on suuna-tud rahuldama suhtlemise ja eneseteostuse vajadusi jne. See kõik on aga hädavajalik mürsiku normaalseks arenemiseks. Et kam-bad eksisteerivad ja tegutsevad vanemaist ja kasvatajaist sõltumatult, siis on neil teatav oht kujuneda ebasoovitavalt. Selle ohuga on ilmselt ikka liialdatud. Sellele viitavad küllalt ilmekalt A. Mälbergi (1968) Elva linna alusel saadud andmed. Tuleb oletada, kui õpilase suhted klassi ja kooliga on korras, siis kampades toimuv tegevus on pigem kooli- ja klassiharrastuste

jätk või pole vähemalt nendega vastuolus.

Meie uurimuse andmed näitavad, et kam-pade tegevus on mitmepalgeline. Erinevate tegevuste osakaal on järgmine:

Tegelemine	Tüdrukud %	Poisid %
1) spordiga (jalgpall, korvpall jt.)	11,8	31,5
2) mängudega (sõjali-sed mängud, mäng nukkudega jt.)	41,5	25,8
3) matkadega, ekskuri-sioonidega	8,9	7,6
4) tehnikaga	—	1,5
5) kirjandusega	3,0	3,0
6) kino ja teatriga	10,4	8,1
7) tantsimisega	3,3	3,0
8) sihitute ringihulku-mistega	21,1	15,6
9) joomisega, hasart-mängudega	—	3,9

Kogunemispai-kade järgi jagunesid kambad järgmiselt:

	Kokku	%	Tüdrukud %	Poisid %
1. Koduõues	191 õpil.	62,4	48,3	48,8
2. Tänav	42 "	13,7	13,9	8,0
3. Korteri-s	80 "	26,1	17,8	22,5
4. Treeningufel	36 "	11,8	5,0	12,7
5. Pargis	30 "	9,8	12,2	3,8
6. Metsas	11 "	3,6	2,2	3,3
7. Ehitusel	2 "	0,7	—	0,9
8. Kinos	1 "	0,3	0,6	—

Kõik eespool toodud andmed annavad tunnistust sellest, et kambad on väga erinevad. Ent sellest hoolimata ilmnevad mõned ühised seaduspärasused:

- 1) mürsikud võtavad osa enamasti oma eakaaslaste kampadest või siis neist kampadest, kelle liikmed on nendest vanemad;
- 2) populaarseimad kohtumispaigad on koduõu, tänav, park jne.;
- 3) lemmiktegevused on sport, mängud, sihitu ringihulkumine tänavail.

Need mürsikute grupeerumise mõningad seaduspärasused suunavad põhjalikumalt uurima kampadega seotud probleeme; otsima mürsikute ühte või teise kampa ühinemist tingivaid faktoreid; määrama kampade mõju oma liikmete kujunemisele ning arengule.

Edasise uurimistöö ülesanne on koondada tähelepanu sellele, kes missugusesse kampa kuulub, missugune on klassi ja kampade vastastikuste* suhete vaheline seos.

Kirjandus

1. Н. Ф. Маслова. Исследование малых групп в организованном коллективе подростков. Автореферат. Л., 1969.
2. И. С. Полонский. Некоторые факторы отрицательной направленности общественной активности юношей — организаторов стихийных групп школьников. Материалы межвузовской научной конференции... Курск, 1968.
3. Х. Лийметс, Е. Маркварт, К проблеме стихийных группировок подростков. Труды по криминологии I. Тарту, 1968.
4. А. Мьялберг, Внешкольные ученические микроколлективы. Советская педагогика и школа I. Тарту, 1968.

KAASLASTE POOLT EELISTATUD ÕPILASED KLASSIS NENDE VALIJATE SEISUKOHALT

MAIME PUUSAAR

PROBLEEMIST

Igas kollektiivis on isikuid, keda suurem osa kollektiivi liikmetest eelistab kaaslasena mingis ühises tegevuses. Selleks võib olla mitmesuguseid põhjusi. Esiteks oleneb see eelistatust enesest, tema iseloomuomadustest, käitumisest, suhtumisest kaaslastesse, klassikollektiivis aga veel ka õppeedukusest, spordiga tegelemisest ning väga paljudest teistest teguritest. Teiseks on tähtis see, milliseid väärtusi hinnatakse kollektiivis, mida tunnustavad väärtusteks eelistatu valijad. Nii võib ühes klassikollektiivis olla väärtuseks osalemine taidluses, teises — tehnikaga tegelemine, kolmandas — tantsupidudel käimine jne. Eelistatu peab vastama oma kollektiivis üldtunnustatud väärtustele. Ainult sel juhul on tal lootust kujuneda eelistatuks. Mõlemad eespool nimetatud põhjused on omavahel väga tihedalt seotud. Esimene neist on eelduseks eelistatuse kujunemisel, teine aga konk-

reetne nõue, mille olemasoluta puudub mõte ka esimesel. Juhtide kujunemisel võivad olla natuke teised ja keerulisemad teed, jutt on praegu emotsionaalse eelistatuse kujunemisest mitmesugustes tegevustes.

Võib oletada, et väärtushinnangud, seoses sellega aga ka eelistatutele esitatavad nõuded, on vanuseastmeti erinevad. Ent on väärtusi, mida enam-vähem kõigis klassikollektiivides hinnatakse ühtviisi kõrgelt. Olenevalt sellest saame rääkida spordiga tegelemisest, samuti õppeedukusest kui väärtusest Tallinna koolide õpilaste hulgas. Ainult tänu viimati nimetatud üldtunnustatud väärtustele (võib-olla ka mõnele mittenimetatule, kuid siiski kõigis koolides kõrgelt hinnatud väärtusele), saame võrrelda klassikollektiive ja rääkida mitmesugustes tegevustes eelistatud õpilastest. Kui igal klassikollektiivil oleks eelistatuse kindlaksmääramisel ainult neile omased kriteeriumid, siis ei oleks eelistatud võimalik omavahel võrrelda. Nad oleksid kujunenud liiga erinevatel tasapindadel. Praegu, nagu ütlesime, on alus võrdluseks siiski olemas.

METOODIKAST

Kaaslaste poolt eelistatud tehakse kindlaks testi abil, milles palutakse märkida partnere nimesid, kellega nad kõige meelsamini

tahaksid sooritada seda või teist tegevust. Test tehti Tallinna koolide kahekümne ühes 4., 6. ja 8. klassis. Tegevused, milleks tuli klassikaaslaste hulgast partnereid valida, olid koosõppimine, koostöötamine, koos sünnipäeva veetmine ja juhi valimine. Esimese kolme tegevuse puhul oli vaja valida kaaslast koos tegutmiseks, viimase puhul aga nimetada kolm õpilast, kes sobiksid juhiks (oli võimalik valida ka iseennast). Andmed esitatakse keskmiste kujul ja protsentides.

TULEMUSTEST

Käesolevas töös on uuritud eelistatute valijaid nende positsiooni seisukohalt klassis, s. t. millises positsioonis olid eelistatute valijad ise, et näha, kes need õpilased on oma positsioonilt kaasõpilaste seas, kes aitasid oma valikuga kaasa eelistatu kujunemisele klassis.

Arvutasime iga klassi keskmise valikute arvu õppimis- ja töökaaslase valiku, sünnipäevale kutsumise ja juhiks valimise puhul. Niisama suur on ka saadud valikute arv klassis. Seejärel arvutasime kõigis nimetatud tegevustes eelistatud õpilaste valijate keskmise saadud valikute arvu samades klassides ning eelistatute eneste valitud õpilaste saadud valikute keskmise. Vaatleme tulemusi.

Tabel 1.

	4. klassid			6. klassid			8. klassid		
	Klassis saadud valikute keskmine	Eelistatute valijate keskmine	Eelistatute poolt valitud keskmine	Klassis saadud valikute keskmine	Eelistatute valijate keskmine	Eelistatute poolt valitud keskmine	Klassis saadud valikute keskmine	Eelistatute valijate keskmine	Eelistatute poolt valitud keskmine
Õppimiskaaslase valik	2,53	2,97	4,41	2,63	2,91	5,65	2,29	2,51	4,09
Töökaaslase valik	2,93	3,17	4,84	3,03	3,19	5,65	3,84	3,87	5,72
Sünnipäevale kutsumine	5,78	6,39	7,97	5,77	6,19	8,51	7,50	8,02	10,99
Juhi valimine	2,72	2,97	10,61	2,49	1,88	9,54	2,35	2,32	9,57

Õppimiskaaslasena eelistatute valijate keskmine on kõigis klasside gruppides tun-

duvalt üle klassis saadud keskmise valikute arvu. Sünnipäeval eelistatute valija-

tega on lugu sama. See näitab, et klassides kujunevad välja mingid grupid, mitte kindlalt eksisteerivad, vaid pool-alateadlikud, kuhu kuuluvad enam-vähem «omataolised», s. t. kuigi vahest isegi niisugust ühist õppimist pole suurt esinenudki, aga ilmselt paremad õppijad (või õigemini teiste poolt eelistatamad, mida me aga oma oletustes mingil määral samastasime) hoiavad ka oma kujutluses kokku, valivad vastastikku teineteist. Samasse gruppi kuuluvad või püüavad pääseda ka mõned keskpärased ja isegi täiesti tõrjutud, mis viib neis klassides eelistatuid valinute keskmise alla, üldiselt aga jääb see ikka klassi keskmisest kõrgemaks. Samuti on sünnipäevadel eelistatutega. Sel juhul valivad ka ilmselt seltsivamad, lõbusamad ja eelistatamad teisi omataolisi. See eitähenda põrmugi, et eelistatud valivad kõigis klassides vastastikku teineteist. Seda ei esine eriti tihti, kui aga esineb, siis tõstab see tunduvalt valijate keskmist antud klassis. Teineteist valivad kaaslaste silmis paremas kirjas olevad õpilased. Selliseid grupe võib klassis olla mitu ning igaühete neist kuulub üks või rohkem eelistatut (tabel 2).

Töökaaslasena eelistatutega on 4. klassides analoogiline lugu, sest nende klasside õpilased ei tee suurt sisulist vahet selles, kas valivad endale õpingu-, töö- või sünnipäevakaaslast — kõikjale pannakse oma paremate sõprade nimed. 6. ja 8. klassides võrdsustub töökaaslasena eelistatute valijate keskmine saadud valikute arv klassi keskmisega (ületab seda mõlemal juhul õige minimaalselt). Võib oletada, et töökaaslaste valik on vähem emotsionaalne, kui seda olid eelmised kaks, ja seepärast ollakse selle valiku puhul ükskõiksemad, mis toob kaasa keskmiste ühtlustumise.

Juhtide valik toimub natuke teisiti. Juhte on klassis paar-kolm, neil on tunduvalt rohkem valikuid kui teistel, kellest suurem osa on hoopis ilma. Tundub, et neljandates klassides toimub ka juhi valik eelkirjeldatud põhimõtte järgi. Juhi valiku puhul oli võimalus ka iseennast valida, mida 4. klassides kasutasid juhid viiel juhul, kuuendates ja kaheksandates kummaski ühel juhul. Neljandates oli juhi valijate keskmine klassi keskmisest mõnevõrra kõr-

gem, kuuendates tunduvalt madalam ja võrdus kaheksandates klassi keskmisega. On arvata, et 4. klassides tunnustatakse veel olemasolevat ametlikku juhti, 6. käib võitlus juhtpositsiooni pärast klassis ja 8. on olukord stabiliseerunud, tunnustatud juhid kollektiivis välja kujunenud. Sellele viitab ka eelistatute omavaheliste valikute arv klassides.

Nagu andmed näitavad, on juhi valimise puhul vastastikuste valimiste protsent kõige väiksem 6. klassides ning see kinnitab veel kord eelpool toodud juhtidevahelise rivaalitseamise oletust neis klassides.

Tabel 2.

Kriteeriumid	Klassid						
	Eelistatuid neis klassides	Poisse	Tüdrukuid	Vastastikuseid valikuid eelistatute vahel	Vastastikuste valikute võimalusi eelistatute vahel	Võimaluste ärakasutamise %	
Õppimiskaaslaste valik	4.	22	9	13	21	54	39
	6.	13	2	11	9	20	45
	8.	23	8	15	15	54	28
Töökaaslaste valik	4.	14	5	9	8	18	44
	6.	14	4	10	9	22	41
	8.	18	12	6	9	30	30
Sünnipäevale kutsumine	4.	15	6	9	11	20	55
	6.	15	8	7	9	28	32
	8.	17	8	9	17	24	71
Juhi valimine	4.	19	4	15	18	53	34
	6.	15	4	11	9	39	23
	8.	20	5	15	18	53	34

Kui nüüd vaadelda esimest kolme kriteeriumi tabelis, siis sünnipäevadele kutsumisega on analoogiline lugu — jälle 6. kõige väiksem vastastikuste valikute protsent eelistatute hulgas. Teame, et alates viiendast klassist muutub õpilaste väärtusorientatsioon. Kui algklasside õpilaste juures on väärtuste skaalal kõige kõrgem koht õppe-
edukusel ja ühiskondlike ülesannete täitmisel, siis umbes viiendast klassist alates asenduvad need väärtused uutega — suhtlemises hinnatavatega (seltsimehelikkus, sõnapidamine, ausus jne.). Sellisel puhul

lähedavad aga ümberhindamisele kõik seni-
sed töekspidamised. Sellega võiks seletada
madalat vastastikuste valikute protsenti
6. klasside sünnipäevale kutsumises, eelis-
tatute hulgas. Kõik eelistatud on valvel
oma positsiooni pärast ja ei taha tunnis-
tada teisi enda kõrval.

Õppimis- ja töökaaslase valikul ning
sünnipäevale kutsumisel on see vahe, et
esimese kahe puhul sooritatakse tegevus
väikestes gruppides, kolmanda tegevuse
puhul on grupid suuremad. Seda näitavad
andmed (klassis saadud valikute keskmise)
tabelis 1. Ka standardhälve, s. t. äärmiste
andmete hajuvus keskmisest on kahe
esimese kriteeriumi puhul väiksem ja sünni-
päevale kutsumise juures suurem.

Tabel 3.

Kriteeriumid	4. kl.	6. kl.	8. kl.
Õppimiskaaslase valik	2,02	2,72	2,15
Töökaaslase valik	2,13	2,48	2,28
Sünnipäevale kutsumine	3,26	3,98	5,03

Esitatud andmetest tuleneb, et õppimise
ja töötamise puhul kujuneb klassis välja
hulk väikesi emotsionaalseid grupe, sünni-
päevale kutsumise puhul aga suuremaid.
Kahe eelistatu vastastikune valimine (s. t.
nende sattumine ühte gruppi) on suure-
mate gruppide puhul tõenäolisem. Toodu-
d standardhälvete tabelist nr. 3 võime
järeldata, et kõige suuremad on grupid
8. klassides sünnipäevale kutsumise pu-
hul — seal on ka eelistatute omavahe-

liste valikute protsent kõige suurem (ta-
beli 2 järgi).

Et õppimiskaaslase valiku puhul on 8.
klassides eelistatute vastastikuste valikute
protsent väike, on tingitud ilmselt sellest,
et seitsmes klassis kaheksast on õppimises
eelistatute hulgas nii poisse kui ka tüdrukuid,
kuid selle kriteeriumi puhul esines
vastassoo valikuid väga harva. Neljanda-
tes klassides olid vastavad arvud 4 ja 7
ning kuuendates 2 ja 6.

Tabelist 2 märkame, et töökaaslase va-
likus toimub kuskil pärast 6. klassi mur-
rangpoiste kasuks, nii et nad saavutavad
8. klassis selles tegevuses eelistatute hul-
gas märgatava ülekaalu. On mõeldav, et
see tingib vastastikuste valikute väikese
protsendi tekkimise.

Peale eeltoodud andmete on tabelis 1
veel eelistatute poolt valitute keskmised.
See on keskmine saadud valikute arv nen-
de õpilaste kohta, keda valisid eelistatud.
Nagu võib suurema vaevata märgata, on
need arvud eelmistest keskmistest (klassi
üldisest keskmisest ja eelistatuid valinud
õpilaste keskmisest saadud valikute arv-
vust) tunduvalt suuremad. Kui eelistatuid
valinud õpilased moodustasid klassi kesk-
misest nagu mingi kõrgema tasapinna, siis
eelistatu poolt valitute keskmistest moo-
dustatud tasapind on veel tunduvalt kõrge-
mal. Saadud tulemused näitavad, et 4.—8.
klassides valitakse kaaslasi mitmesugus-
teks tegevusteks sarnasuse printsiibil.

Arvutasime ka iga klassi jaoks nega-

Tabel 4.

	4. kl.			6. kl.			8. kl.		
	Klassis saadud valikute keskmine	Eelistatute vali- jate keskmine	Eelistatute poolt valitute keskmine	Klassis saadud valikute keskmine	Eelistatute vali- jate keskmine	Eelistatute poolt valitute keskmine	Klassis saadud valikute keskmine	Eelistatute vali- jate keskmine	Eelistatute poolt valitute keskmine
Õppimiskaas- lase valik	2,14	1,98	1,28	3,02	2,99	1,17	1,92	1,53	0,78
Töökaaslase valik	1,88	1,90	1,41	1,85	1,78	1,02	1,52	1,57	1,22
Sünnipäevale kutsumine	3,23	2,33	1,90	3,02	2,86	1,68	2,64	2,51	1,67

tiivsete valikute keskmise kõigi kriteeriumide puhul ning seejärel kõigi kriteeriumide eelistatute valijate negatiivsete valikute keskmised ning eelistatute endi valitud õpilaste negatiivsete saadud valikute keskmised. Vt. andmed tabelis 4.

Juhti valides negatiivseid valikuid ei tehtud.

Vaadates tabelit näeme, et eelistatute valijate negatiivsete valikute keskmised on klassi keskmistest peaaegu kõigi kriteeriumide puhul väiksemad, enamasti aga ainult vähe. Tunduvalt väiksem on klassi keskmisest sünnipäeval eelistatute valijate negatiivsete valikute keskmine 4. klassides ja õppimiskaaslasena eelistatute valijate negatiivsete valikute keskmine 8. klassides. Eelistatute poolt valitud õpilaste negatiivsete saadud valikute keskmine on omakorda tunduvalt väiksem eelmistest kõigi kriteeriumide puhul.

Kokkuvõtteks võime öelda, et

- 1) eelistatuid valivad heas positsioonis õpilased, kelle positiivsete saadud valikute arv on klassi keskmisest kõrgem ja negatiivsete saadud valikute arv klassi keskmisest madalam;
- 2) eelistatud ise valivad veel paremas positsioonis õpilasi, kui on nende valijad. Tallinna koolide 4.—8. klassides kehtib kaaslase valikul ühiseks tegevuseks sarnasuse printsiip.

ÕPILASTE ELUSTIILIDEST

KALJO TARRO

Viimastel aastatel on pedagoogikas üha rohkem tähelepanu köitnud isiksusega seoses olevad küsimused. Paljusid ebaedukuse, aga samuti kourikluse põhjusi tuleb otsida häiretest, mis on tekkinud isiksuse arengus (1). Häired tekivad käitumise, n.-ö. oma joone sobitamisel grupi, klassi, kollektiivi nõuete ja normidega.

Inimese sotsiaalsed ja teised tarvidused sunivad teda astuma kontakti kaasinimestega, osa võtma mängudest, õppimisest ja tööst. See viib inimest keerukatesse olukordadesse ja seab lahendamist vajavate probleemide ette. Kui isik on probleemi omaks võtnud, hakkab tööle mõtletegevus, tekib pinget. Lahendusteede otsimisel toetub inimene oma võimetele ja varasematele kogemustele. Kui reageerimine viib tekkinud pinget alanemisele, tekib pinget põhjustaja ja reageerimise vahel tingitud side, mida kinnitab rahuldus. Kui reageerimine oli vale, mitteadekvaatne, sidet ei teki ja seda mälus ei talletata (2, lk. 81—82). Omandatud kogemused on alus enesehinnangu ja hoiakute kujunemisele. Hoiak on niisugune seisund, mille puhul

ollakse valmis üles näitama teatud aktiivsust, mis suudab rahuldada üht või teist vajadust (3, lk. 20). Inimesel oleks raske orienteeruda ja kohaneda pidevalt muutuv keskkonnas, kui iga situatsiooni puhul tuleks jälle uuesti välja töötada sobiv reageerimine. Inimese psüühika on ökonoomne. Väljakujunenud hoiakud lihtsustavad rida: vajadus — situatsioon — probleem — lahendamise — rahuldus — kogemus — hoiak.

Hoiakud liituvad stereotüüpideks, etalonideks, süsteemideks ehk orientatsioonideks, mis aitavad indiviidil situatsiooni mõista ja valida vastavat talitusviisi. J. S. Kuzmin (4, lk. 135) märgib nende kohta: «Need etalonid on ökonoomsed, tugevad, mitte alati loogiliselt põhjendatud, isegi ekslikud (nagu näiteks rassilised eelarvamused), kuid nad on otstarbekad, kuivõrd säilitavad olemasolevat korda, toetavad väljatöötatud norme jne.».

Lisaks isiklikele kogemustele peegeldub isiku hoiakus ka tema kuuluvus teatud gruppi, samuti tema staatus grupis. Nii iseloomustab gruppi ja grupi liiget eelkõige käitumise suundus, mille sisuks on väärtused, s. o. indiviidile või grupile omane ilme või varjatud kujutus soovitatavast, mis mõjutab valikut võimalike tegevusvariantide, vahendite ja eesmärkide vahel. Uks ja sama hoiak võib olla tingitud erinevatest väärtustest; teatud väärtus võib omakorda jälle esile kutsuda erinevaid hoiakuid.

Nii väärtused kui ka hoiakud kujunevad sotsialiseerumise protsessis, mille käigus omandab laps ühiskonna norme ja kogemusi, mis annavad talle võimaluse mõista vastavat kultuuri ja teadlikult tegutseda selles. Juba murdeeas võib täheldada hoiakute süsteemi kujunemist, selle fikseerumist, üheteede või teiste ühiskondlikku tähtsust emavate väärtusgruppide eelistust. Nii kujunevadki välja isiksusele omased väärtusorientatsioonid, mis peegeldavad isiksuse olulisi külgi. Levinumad on orientatsioonid haridusele, ühiskondlikule tööle, perekonnale, tootmistööle, teenistusele.

Inimesed võivad olla orienteeritud ka erinevatele eluviisidele, elu ühele või teisele küljele, võiksime ütelda ühele või teisele eluväärtusele. Üht inimest rahuldab vaikne, teist võitlusrikas elu, millele vasta-

valt nad ka püüavad elada. Selles nn. hea elu kompleksis on tihedalt läbi põimunud väga laiad väärtused ja teiseks nende saavutamise viisid. Elamine selle järgi on elustiil. See on teatud püsiv käitumine, mille aluseks on isikule omane hoiakute ja väärtusorientatsioonide kogum ja individuaalsete omaduste ning varasemate kogemuste alusel väljakujunenud vajaduste rahuldamise viisid. Nii on inimesi, kes elavad vaikelt, tagasihoidlikult, nagu märkamatu. Teiste arvates on hea elu täis eneseületamist ja nad on rahul, kui suudavad midagi ära teha. Kolmandad elavad nagu oma sise maailmas, kuid on selle eest jälle loominguliselt aktiivsemad (5).

Elustiili mõistet tuleb lahus hoida stiilist tema igapäevases tähenduses, mis võib avalduda inimese tegevuses, kõnes, kõnetamisel, kunstilises ja tehnilises loomingus, käekirjas ja milles alati ei pruugi peegelduda veel inimese elustiil.

Elustiili mõistele ei ole antud üldtunnustatud definitsiooni. Ühed autorid asetavad rõhu elamise viisile, elulaadile, teised väärtustele ja eesmärkidele, mida inimesed taotlevad. Vaatleme allpool eri käsitusi, et laiendada meie arusaamist elustiilist.

Teadaolevail andmeil kirjeldas elustiili esimesena austria psühholoog ja psühhiaater A. Adler. Lähtudes võimutungi kontseptsioonist, peab ta elustiili väljakujunemisel peamiseks lapse seisundit perekonnas, kuidas laps võib, oskab ja peab võitlema isiksuse arenemiseks vajalike tingimuste eest. See käsitus on muidugi väga ühekülgne.

Poola psühhiaater K. Obuchowski (2, lk. 38) toob abielulahutuste ühe põhjuseks esile mehe ja naise kokkusobimatuid elustiile. Ta mõistab elustiili all tegevuse suundust isiksuse enda poolt teadvustamata eesmärgile, milles mängivad olulist osa juba varem kinnistunud vajaduste rahuldamise viisid (2). T. Shibutani määratleb elustiili mõistet järgmiselt: «Inimesed on erineva tundlikkusega oma ümbruse mitmesuguste joonte suhtes ja selle püsiv iseloom toob esile teatud elustiili» (6). Ameerika teadlane Ch. Morris tähistab seda mõistet sõnadega «Ways to Live» (= elu viisid, tavad, teed), mõistes selle all hoiakute stereotüüpe. Soome uurija P. Toukomaa (7, lk. 20—21), läh-

tudes Ch. Morrisist, tarvitab sünonüümidena *elämän tavat* (= elu viisid) ja *elämän tyyli* (elustiil), mida ta peab õpilase ideaale ja hoiakuid mõjutavaks teguriks.

Nõukogude sotsioloog V. B. Olšanski mõistab elustiili all käitumise kompleksseid šabloone (*образцов*). Tõsi küll, ta peab oma 8 elustiili formuleerimisel silmas osalt väärtusorientatsioone (Matvei — raha, Andrei — kuulsus, Vladimir — tõus, karjäär), osalt elustiile. Ch. Morrisi tähenduses (Pavel — altruism, võitlev humanism; Konstantin — elunautija). (8, lk. 470.)

Hoopis erinev on ameerika sotsioloogia esinev B. Barberi (9, lk. 242—293) määratlus elustiilist kui sotsiaalse stratifikatsiooni indikaatorist, mis ilmneb inimese käitumises ja tema esemetes ning mida tõlgendatakse ümbritsevate poolt kui teatud positsiooni sümboloid (nn. märgatava tarbimise esemed). Niisugune käsitlus ei ole nõukogude ühiskonnas rakendatav.

Nagu toodud näidetest selgub, ei ole olulist vahet Ch. Morrisi, T. Shibutani, K. Obuchowski ja P. Toukoma kätistustes, mis on

aluseks võetud ka eespool toodud definitsioonile.

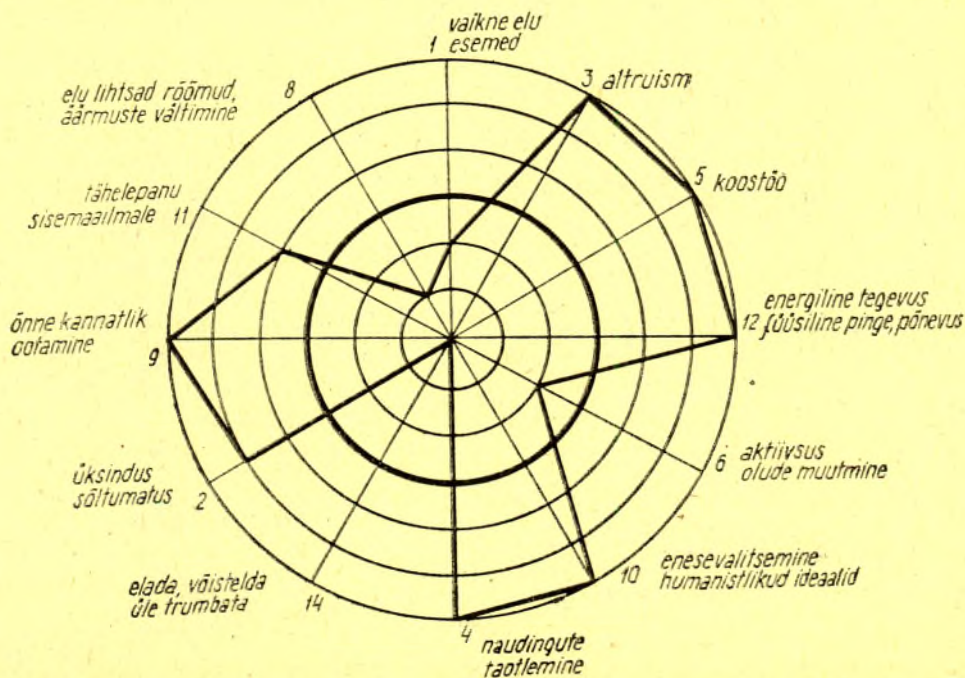
Allakirjutanu on püüdnud Ch. Morris—P. Toukoma testi adapteeritud variandiga uurida Võru rajooni keskkoolide vanemate klasside õpilaste elustiile (357 õpilast). Seda tehti esmakordselt 9. klassis, 11. klassis korraldi testi osa õpilastega samast kontingendist. Töö oli anonüümne, perfokaardile kirjutasi õpilased ainult numbreid. Tulemused on avaldatud kogumikus «Nõukogude pedagoogika ja kool» X (10).

Hinnata tuli meeldivuse järgi 14 elustiili, millest allpool paar vastandlikku näidet:

6. Inimese tulevik sõltub sellest, mida ta teeb, mitte sellest, mida mõtleb või tunneb. Tegevuseta elu muutub ühetooniliseks. Mineviku meenutamine või tulevikust unistamine on tarbetu. Inimesel tuleks pöörata tähelepanu just antud hetke keeruliste küsimuste lahendamisele. Maailm ei muutu paremaks, kui inimesed ise ei hakka seda parandama.

8. Parimad on elus lihtsad rõõmud, mida igauks võib tunda. Sellised tavalised asjad,

Graafik 1.



nagu vestlus sõpradega, hea äraolek, lõbus ajaviide ja hea toit — neid tasub soovida. Lihtne, äärmusi vältiv ja muretu elu on parim.

7-pallilise skaala järgi (1 — väga ebameeldiv, 7 — väga meeldiv) antud hinnangutest selgus kollektiivsete elustiilide kõrge hinnatavus:

energiline koostöö (5.) — 6,29,

haarav praktiline tegevus (12.) — 5,36, olude muutmine, eneseteostamine (6.) — 5,19,

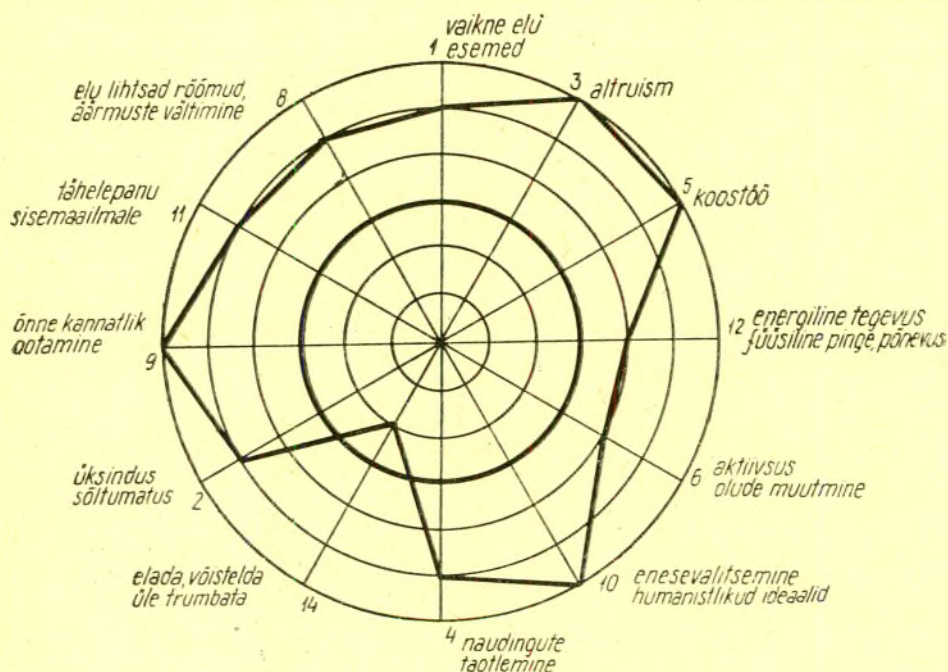
altruism (3.) — 5,60.

Õnne kannatlik ootamine (9.) (kui ta tuleb, siis tuleb) pälvis madala hinnangu — 2,32; klassiti: 9. kl. — 2,67, 10. kl. — 2,40, 11. kl. — 2,01.

Ilmnesid erinevused poiste ja tüdrukute, linna- ja maaõpilaste, vanuseastmete ja ükssikklasside vahel, mis võimaldab erinevate gruppide võrdlemist ja paremat lähenemist kommunistliku kasvatus eesmärkide realiseerimisel.

Rohkem huvi pakuvad elustiilidele antud hinnangud individuaalses plaanis. Et stiili sõnastus oli ekstreemne ja sisu mitmes variandis esitatud, õnnestus neid seada vastandlikesse paardesse. Hinnangute graafiline kujutamine annab pildi isiksuse elustiili kui mitmete stiilide sulami aluseks olevatest tõuke- ja tõmbejõududest. Selline pilt annab teatud võimaluse mõista isiku käitumist.

Graafik 2.



Graafikute* interpreteerimine ja seostamine pole veel läbi uuritud. Lähtuda tuleks järgmistest eeldustest:

■ igas inimeses pole kaugeltki kõik tead-

likustatud, loogiline. On inimesi, kelle soovid ja ka käitumine on vastuolus (graafik 3: 2. ja 5. elustiil; graafik 1: 9. ja 12. elustiil);

■ on inimesi kitsama (graafik 5) ja laiema suunitlusega (vrd. graafik 2 ja 3);

■ sotsialiseerumise protsessis vastandlikud tendentsid ja äärmused tasanduvad või

* Iga graafik kujutab ühe õpilase poolt eri elustiilidele antud hinnanguid.

kaovad (vrd. graafik 1, 2 — 9. kl. ja graafik 5 — 11. kl.);

■ isiksuse suunduse üle saab otsustada enam-vähem samade hinnangute olemasolu puhul lähedaste elustiilide erinevates variantides (graafik 3, elustiilid 3., 5., 12., 6., 10.);

■ selgepiirilise suunduse puhul on kõrge hinnangu saanud stiili vastandstiil madala hinnanguga (graafik 5; 12. ja 9. elustiil; graafik 4: 5. ja 2. elustiil);

■ kontrastsete hinnangute puhul kaldub isik autoritaarsele käitumisele (graafik 1 ja 2).

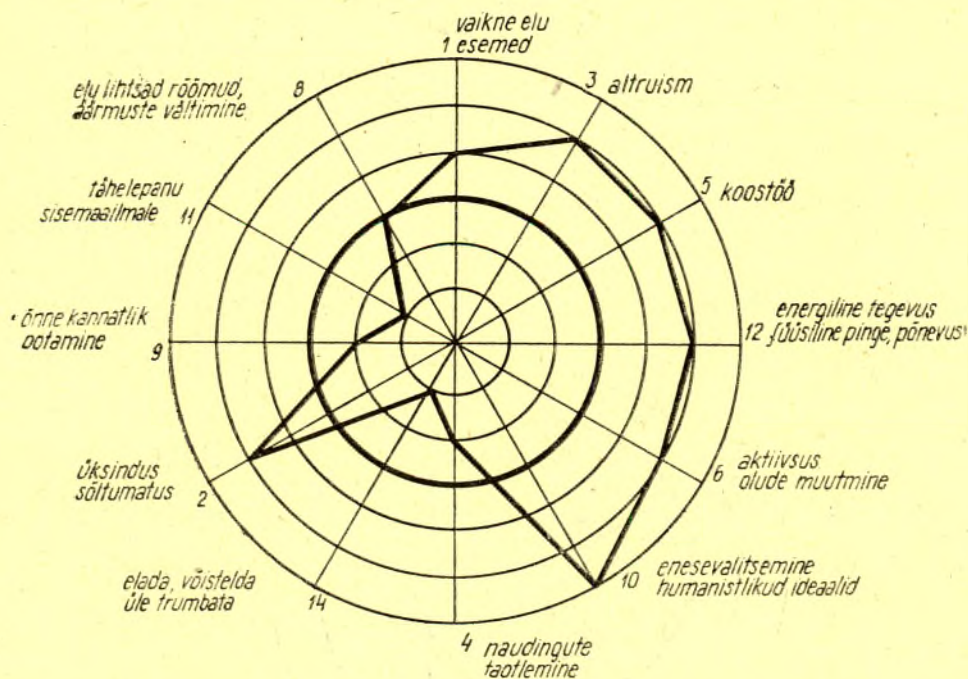
Samade õpilaste poolt antud hinnangute võrdlemine 9. ja 11. klassides on näidanud, et sotsiaalse suunitlusega elustiilid on üldiselt püsivamad (näit. 3. stiil, kahe- ja roh-

kemapallilisi muutusi 34%), kuna vähem-sotsiaalsetel stiilidel (graafiku vasak pool) hinnangud enamasti madalduvad (4. stiil — muutusi 44%);

■ keskkooliklassides toimuvad õpilaste ootustes ja väärtushinnangutes olulised muutused, mis peegelduvad ka elustiilide hinnanguis. Isiksuse põhilised näitajad, nn. eksistentsiaalsed süvastruktuurid, mis kindlustavad individuaalse terviklikkuse, milleski iseeneseks jäämise, ei ole noorukieas veel stabiliseerunud (11, lk. 204).

Elustiilide graafikute alusel võime õpilasi iseloomustada. Nii annab graafik 1 pildi vastandlike tendentsidega vähesotsialiseerunud isiksusest, graafikul 3 on kujutatud kollektivisti, graafikul 5 näeme sotsiaalselt

Graafik 3.



kohanenud, kollektiivse suunitlusega õpilast. Graafikul 6 võime aga jälgida 9.—11. klassini toimunud muutusi samal õpilasel.

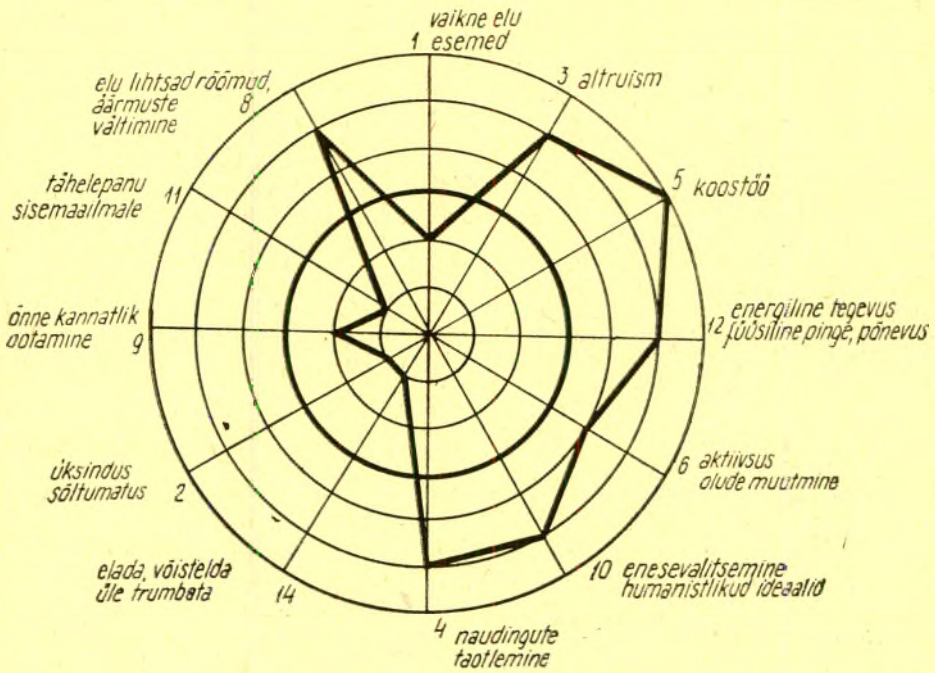
Erinevate töötluste ja vastava interpretatsiooniga võib elustiilide test:

a) anda usaldatavat informatsiooni erinevate õpilasgruppide iseloomustamiseks;

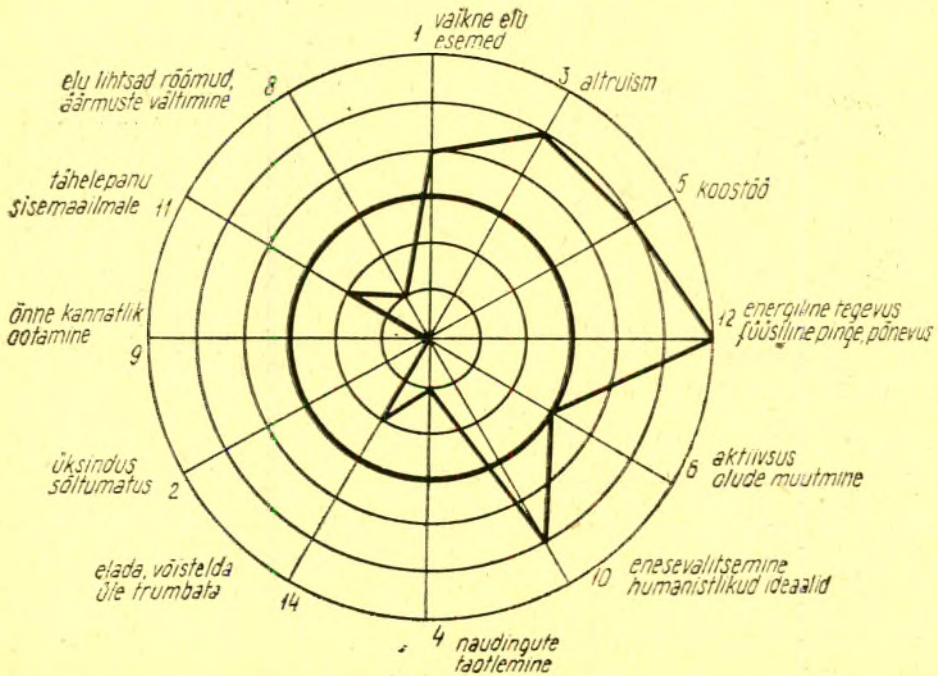
b) näidata teatud piirides grupi või selle liikme sotsiaalset kohanemist, sotsiaalse küpsuse taset;

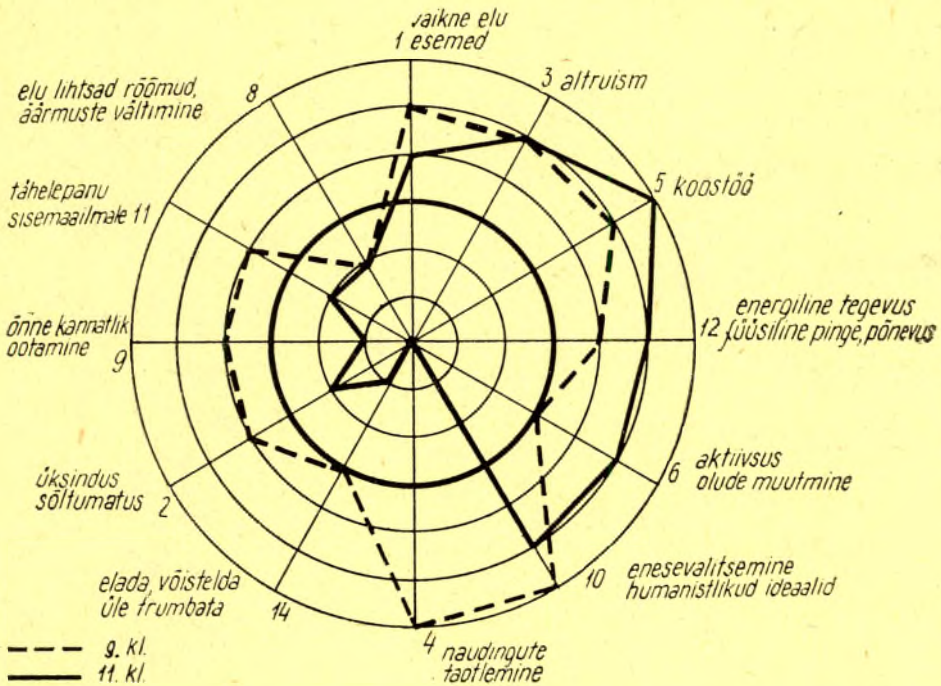
c) avada isiksuse suunduse ja ootuste omapära, mis koos teiste andmetega aitab luua pilti isiksusest kui tervikust.

Graafik 4.



Graafik 5.





Kirjandus

- Э. Ваппер. Влияние домашней среды на успеваемость учащихся. Автореферат диссертации на соискание уч. степени канд. пед. наук. Тарту, 1972.
- К. Обуховский. Психология влечений человека. Москва, 1971.
- I. Коп, Isiksuse sotsioloogia. Tallinn, 1971.
- Е. С. Кузьмин. Основы социальной психологии. Ленинград, 1967.
- H. Liimets, U. Kala, Loovusest omavahelistes suhetes. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 12.
- Т. Шибутани. Социальная психология. Москва, 1969.
- P. Тоукотаа, Arvomaailman rakene ja kehitys kouluikässä. Tampere, 1967.
- В. Б. Ольшанский. Личность и социальные ценности. В кн.: Социология в СССР, ч. 1, Москва, 1966.
- Б. Барбер. Структура социальной стратификации и тенденции социальной мобильности. Сб. Американская социология. Москва, 1972.
- K. Tarro, Võru rajooni õpilaste elustiilid. «Nõukogude pedagoogika ja kool» X. Tartu, 1972.
- Э. В. Соколов. Культура и личность. Ленинград, 1972.
- Г. Гибши Т. Форверг. Введение в марксистскую социальную психологию. Москва, 1972.

MÕNDA HOIAKU MÕISTEST

VIIVI EKSTA

1. 1. TERMINOLOOGIA KÜSIMUSI

Nüüdisaegses eestikeelses kirjanduses võib kohata paralleelselt mõisteid *hoiak* ja *seadumus*. I. KONI (1971) raamatu «Isiksuse sotsioloogia» eestikeelses tõlkes on установка vastena kasutatud ainult terminit *hoiak*. P. Vihalemm (7; 8) on samastanud seadumuse ja hoiaku, seadumusest rääkides lisab sulgudes *hoiak*. L. AUVÄÄRT (1) annab mõlemale mõistele järgmise seletuse: «Nimisõnad «seadumus» ja «hoiak» on tuletatud verbidest «seadma» ja «hoidma». Esimene tähendab olukorra muutumist ja uute tingimustega kohanemist. Kui aga oleme uute tingimustega kohanenud, siis saame rääkida selle olukorra säilitamisest, hoidmisest. Seega, kui on tegemist dünaamilise nähtusega, siis tuleb eesti keeles kasutada sõna *seadumus*, kui aga see seadumus on fikseeritud, muutunud püsivaks ja staatiliseks, siis on tegemist mõistega «hoiak», mida

seadumusepsühholoogia loojad on nime-
tanud fikseeritud seadumuseks...» Eri-
nevate mõistete taga peituvad olemuselt
ühtsed nähtused, mida võib nimetada
seadumuslikeks nähtusteks (5). Antud
tõlgendus ei lahenda aga mõlema ter-
mini kasutamist eesti keeles ega määra
nende sisu, selleks on vaja vaadelda
seadumuse ja hoiaku mõiste tulekut
teadusesse ja praegust olukorda eri
maades. Nii terminoloogia kui ka mõis-
tete sisu määrab see, missuguses psüh-
holoogia valdkonnas neid kasutatakse.

Esimestena võtsid terminij *hoiak* kasu-
tusele itaalia kunstikriitikud keskajal
teatud hingelisi seisundeid väljendavate
kehapoose kirjeldamiseks. Inglise ja
prantsuse keeles kasutusel olev termin
attitude on etümoloogide arvates üle
võetud itaaliakeelsest *attitudino* — hoiak
(6, lk. 11). Termin on tõenäoliselt tule-
tatud ladinakeelsest tüvest *aptus*, s. t.
adaptiivsus, kohanemisvõime.

Seadumuslike nähtuste uurimine ja
nende mõistete tulek teadusesse on are-
nenud kahes liinis, sellest mõistete pal-
jus ja erinev tõlgendamine. Üldpsüh-
holoogias kasutatakse termineid *set*
(inglise k.), установка (vene k.), *gants-
koba* (gruusia k.), mille eestikeelne vaste
võiks olla *seadumus*. Sotsiaalpsühholoo-
gias ja sotsioloogias on rahvusvaheliselt
levinud termin *attitude*, aktsendiga selle
termini sotsiaalpsühholoogilise interpre-
tatsiooni suunas. Venekeelses kirjandu-
ses on termineid *attitude*, *social attitude*
tõlgitud mõistega установка (seadumus),
социальная установка (sotsiaalne sea-
dumus), kuigi täpsem tõlge oleks olnud
отношение (suhtumine), социальная по-
зиция (sotsiaalne positsioon), sest ter-
minit установка tähenduses *seadumus*,
valmisolek tähistatakse inglise keeles
sõnaga *set*, mis vastab seadumuse mõis-
tele Uznadze järgi (11, lk. 48, 53).

Nendes küsimustes on avaldatud oht-
rasti kirjandust, milles orienteeruda on
küllaltki raske. Nõukogude ja välismaa
uurijad ei kasuta termineid kaugeltki

ühetähenduslikult. Nähtavasti peegeldab terminoloogiline mitmekesisus teatud määrani erinevaid tõlgendusi, kuid pole välistatud, et üht ja sama nähtust vaadeldakse eri terminite all. Indiviidi psüühikas fikseeritud suundust tegevuse eesmärkidele ja vahenditele uurib psühholoogia ja sotsiaalsühholoogia mõistetes: *seadumus, suhtumine, isiksuse suundus, eelsoodumus* või *predispositsioon, hoiak (attitude), väärtusorientatsioon, (value orientation), veendumused, uskumused* ja isegi *arvamused* (15, lk. 35 ja 36). *Attitude* vastena mõistetakse nõukogude sotsiaalsühholoogias fikseeritud sotsiaalset seadumust (15, lk. 38).

E. KUZMIN (14, lk. 128) seostab mõiste *attitude* tõlkimise sellele antava mõttelise varjundi ja uurija isikliku eelistsuga: «Termini «attitude» tõlkimine sõltub sellest, missuguse mõtte me asetame mõistesse «hojak» (установка) ja «suhtumine» (отношение), ning samuti uurija sümpaatiast hoiakuteooria ja suhtumisteooria vastu. «Attitude» täpne tõlge oleks «suhtumine, positsioon». Kuid kui hoiaku mõistet käsitleda laialt, universaalselt, mõistes seda isiksuse tervikliku seisundina, s. o. kui suhtumist, mis määrab peegelduse, siis võib sõna «attitude» tõlkida nii suhtumise kui ka hoiakuna, s. o. kui ühte ja sama mõistet».

Antud artiklis on termini *attitude* vastena kasutatud terminit *hoiak*. Venekelse termini установка tõlkimine oleneb kontekstist: установка set tähenduses on tõlgitud seadumusena, установка attitude tähenduses hoiakuna.

1. 2. HOIAKU MÕISTE

G. W. Allport kirjutas 1935. a. ulatuslikus ülevaates sotsiaalsühholoogilisest kirjandusest: «Hoiaku mõiste on tõenäoliselt levinum ja hädatarvilikum mõiste kaasaegses ameerika sotsiaalsühholoogias... See kasutatav mõiste on nii üldiselt vastu võetud, et ta tegelikult

on muutunud ameerika sotsiaalsühholoogilise ehitise nurgakiviks» (4, lk. 438).

Termini *attitude* tarvitamine ameerika kirjanduses on tuntud vähemalt Spenceri ajast, kuid selle süstemaatiline kasutuselevõtt anglo-ameerika maades algas pärast W. THOMASE ja F. ZANNIECKI (1919—1920) viieköitelise teose «Poola talupoeg Euroopas ja Ameerikas» ilmumist aastatel 1918—1920. Hoiaku (*Einstellung*) ja sellega seotud fenomenide süstemaatiline uurimine Saksamaal algas 30. aastatel (6, lk. 9). Praegusaegses saksakeelses kirjanduses võib eristada kaht hoiaku mõistet ja kaht uurimuste aspekti: *Einstellung* seadumuse (*set*) tähenduses üldpsühholoogia valdkonnas ja *Einstellung* mõistele *attitude* lähedases tähenduses, kus kerkib esile selle mõiste sotsiaalsühholoogiline aspekt. Näitena võiks tuua E. MITTENECKERI 1964. a. antud definitsiooni: «Hoiakud (attitudes) ei ole arvamustest (opinion) rangelt eraldatavad, pigem suhteliselt spetsiifilised ja kindlad, enamasti sotsiaalse sisuga (eelkõige sotsiaalsetele institutsioonidele, rahvuslikele jt. gruppidele suunatud) ajalisel vähestabiilsed, isikliku osavõtu suunda ja astet määravad kalduvused (väärtuselised seisukohavõtud).» Hoiakute käitumiskomponendi tõstab esiplaanile W. FRIEDRICHI antud definitsioon: «Hoiakud on harjumuslikud käitumisviisid, s. t. suhteliselt invariantseid isiku seosed esemete, isikute, gruppide, ühiskonnaga, selle normide ja väärtustega.» E. ROTH võrdsustab mõiste *Einstellung* sotsiaalsühholoogilise aspekti mõistega *attitude*.

Anglo-ameerika maade erialases kirjanduses pööratakse suurt tähelepanu hoiaku mõiste analüüsimisele. D. KRECH ja R. S. CRUTCHFIELD vaatlevad hoiakut kui mingit «motivatsiooniliste, emotsionaalsete, pertseptuaalsete ja kognitiivsete protsesside püsivat organisatsiooni indiviidi maailma teatud aspektide suhtes. D. T. CAMPBELL oletab, et indiviidi sotsiaalne hoiak on püsiv reakt-

sioonide sündroom sotsiaalsete objektide suhtes». W. FUSON määrab hoiakut kui «teatud käitumise ilmumise tõenäosust teatud situatsioonis».* Funktsionaalse lähenemisviisi esindajana vaatleb D. KATZ seda mõistet kui «indiviidi teatud eelsoodumust (predispositsiooni) hinnata mõnda märki, objekti või aspekti oma maailmast kas tunnustavalt või mittetunnustavalt.»

Nagu toodud näidetest nähtub, piirub enamik välismaa autoreid hoiaku operatsioonaalsete määrangutega, kriiputades iga kord alla selle mõiste üksikuid elemente sõltuvalt uurimuse vajadustest. G. ALLPORT leidis 1935. a. rohkem kui sajast hoiaku definitsioonist kokkuvõtet tehes, et enamik uurijaid käsitleb hoiakut õpitud predispositsioonina kui indiviidi kalduvust reageerida teatud objektide suhtes järjekindlalt kas positiivselt või negatiivselt. Seega kontseptualiseerus hoiak lihtsustatult, ühedimensioonilise mõistena, mille puhul kõige olulisemaks peeti tema mõõdetavust. Definitsioonide ühise joonena märkis G. ALLPORT: «Ühel või teisel viisil peab neist igaüks hoiaku oluliseks tunnuseks ettevalmistust reaktsiooniks või valmisolekut käitumiseks...» Tema enese antud hoiaku definitsiooni on mitmed autorid (E. Roth, E. L. Hartley ja R. E. Hartley, H. Hiebsch, M. Vorweg jt.) esitanud klassikalise hoiakudefinitsioonina, mis väljendab hoiaku kõiki olulisi aspekte: «Hoiak on teadvuse ja närvisüsteemi valmisolekuseisund, mille on loonud kogemus ja mis avaldab juhtivat või dünaamilist mõju indiviidi reageeringule kõigi objektide ja olukordade suhtes, millega ta on seotud.» See definitsioon on sisult üsna lähedane D. UZNADZE antud seadumuse mõistele. Hoiaku uurimise käigus on mõiste täpsustunud ja on kasvanud erinevus seadumuse mõistega.

Hoiakuid iseloomustavad tunnused:

* Tsiteeritud Bert F. Green'i (12, lk. 228) põhjal.

1. Hoiak on omandatav. Primaarselt (vähemalt geneetiliselt) tekivad ja omandatakse hoiakud seoses ajendite, motiivide jm. rahuldamisega (6, lk. 68). E. L. HARTLEY ja R. E. HARTLEY (4, lk. 436) käsitlevad hoiakuid kui isiksuse koostisosi, suhteliselt stabiilseid reaktsioonivorme, mis omandatakse kogemuste läbi. Ka Allporti definitsioonist nähtub, et hoiak on kogemuse produkt (ja järelikult omandatav), mis esineb järgmise kogemuse omandamisel suunava faktorina.

2. Hoiak on suhteliselt püsiv. DREVERI ja FRÖHLICHI (2, lk. 65) psühholoogia sõnastikus antakse järgmine definitsioon: «Hoiak (Einstellung attitude tähenduses) on suhteliselt püsiv keskkonna mõjude (näiteks kasvatus) suhtes ja laiemas mõttes kogemuste poolt kujundatud, enam-vähem kompleksne ja kindel vaadete, arvamuste või veendumuste (eelarvamuste) süsteem, mis avaldab mõju spetsiifilistes situatsioonides indiviidi maailma teatud aspektidele, näit. motivatsiooni, taju või tunnetuse ja käitumise situatsioonis.» Võrreldes omavahel *set'i* ja *attitude* mõisteid, leiab E. ROTH (6, lk. 49), et olemuselt on tegemist ühtsete nähtustega, kusjuures hoiak on ajaliselt suhteliselt püsivam. Ka E. L. HARTLEY ja R. E. HARTLEY (4, lk. 437) vaatlevad hoiakuid kui suhteliselt stabiilseid ja konsistentseid reaktsiooniviise.

3. Hoiak on alati objektiga seotud. Hoiaku objektid võivad olla asjad, arvamused, ettekujutused või kaasinimesed jm. Objekti alusel eristab E. ROTH (6, lk. 64) materiaalseid, sotsiaalseid, kultuurilisi, religioosseid jms. hoiakuid. Hoiakute aineks on kõik, mis isiklike vajaduste rahuldamist teenib või takistab (6, lk. 68). Sotsiaalsete hoiakute puhul on objektiks sotsiaalsed süsteemid, selle üksikud elemendid või küljed.

Sotsiaalsete hoiakute kohta antakse ENGLISHI (3, lk. 51) sõnaraamatus viis

erinevat määratlust: a) hoiak sotsiaalse objekti suhtes, b) hoiak, mis on ühine paljudele inimestele, c) hoiak, mis soodustab pigem sotsiaalseid kui individuaalseid eesmärke, d) hoiak, mis on ühelt inimeselt teisele edasiantav, verbaliseeritav, e) sotsiaalsete faktorite poolt mõjutatud hoiak.

4. Hoiak on süsteem, milles võib eristada vähemalt kolme suhteliselt selgelt väljendatud komponenti (18, lk. 18). Esiteks — mõtteline e. kognitiivne komponent. See kujutab enesest sotsiaalse kogemuse tunnetuslikku kokkuvõtet, väljendub mõistetes, mis on... oma olemuselt kirjeldava iseloomuga teadmised, normatiivsed ja hindavad, kuid nende suund on seotud subjekti suhtumisega sotsiaalsesse tegelikkusesse, s. t. valdavalt on see hinnangusuhetumiste süsteem, mis toetub teatud kujutlustele sotsiaalse tegelikkuse olemusest. Emotsionaalne komponent iseloomustab kaasahaaratused või elamuslikkuse astet inimese suhtumises reaalsesse või näilistesse sotsiaalsetesse objektidesse, kolmas — käitumiskomponent kujutab endast konkreetseid tegevusplaanid antud situatsioonis. (Antud kontekstis on autor kasutanud terminit väärtusorientatsioon.) Side nende kolme komponendi vahel on nii tugev, et neid on eksperimentaalse uuringu huvides üksteisest sageli väga raske, kui mitte võimatu isoleerida.

5. Hoiak on omavahel seotud eelsoodumuste süsteem vastuse andmiseks keskkonnale. ALLPORT'i definitsioonist võib järeldada, et hoiaku puhul on tegemist indiviidi «valmisolekuseisundiga» teatud objekti või objektide klassi suhtes. Kuigi kord struktureerunud valmisolekuseisund omab tendentsi kinnistuda ja sel viisil aja jooksul individuaalse käitumise koostisosaks muutuda... võib ometigi iga valmisolekuseisund reaalsete tingimuste mõjul modifitseeruda (4, lk. 438).

Inglise sotsiaalpsühholoog A. N. OP-

PENHEIM on summeerinud hoiakute kohta olevad eksperimentaalsed ja teoreetilised andmed ning koostanud selle alusel nende struktuuri analoogiliselt sugupuuga (vt. lähemalt 15, lk. 40—42). Liikudes puu kroonist juurte suunas läbiksime ahela: arvamused, vaated — suhtumised, hoiakud — baashoiakud (väärtused) — isiksuse sündroom. Puu krooni moodustavad vaated ja arvamused, millel on situatiivne, ebapüsiv iseloom. Arvamusi avaldatakse päevasündmuste kohta ja nad võivad kõikuda nagu puu lehestik. Arvamused rajanevad teatud ettekujutuste süsteemile, hoiakutele, mida võiks antud skeemis vaadelda puu okstena, osa neist annab tugevamaid harusid — põhihoiakuid. Hoiakute kognitiivse aluse moodustavad isiksuse väärtuste süsteemid, mis saavad alguse puu juurtest — sellistest isiksuse sündroomidest, nagu isiksuse suundus, aktiivsus, iseseisvus, intro- ja ekstravertsus jne.

H. HIEBSCH ja M. VORWERG tulid tehtud uuringu põhjal järeldusele, et isikule omistatavad võimed sõltuvad tema sotsiaalsest seisundist grupis. Kirjeldatud faktori olemust iseloomustavad nad kolme psühholoogias tuntud mõiste abil. Nähtuse subjektiga seotud külge mõistega *hoiak (Einstellung)*, selle isikutevahelist külge mõistega *suhtumine (Beziehung)* ja nimetatud fakti grupispetsiifilist väljendumist mõistega *stereotüüp* (9, lk. 240). Nimetatud autorite hoiakukontseptsiooni aluseks on Uznadze kooikonna poolt väljatöötatud seadumusekontseptsioon, mis annab üldpsühholoogilise ja isiksusepsühholoogilise põhimudeli. Hoiakustereotüüp on M. VORWERGI määratluse põhjal tavalistes tingimustes teadlikustamata, tegelikkuse muutuste suhtes suhteliselt konstantse iseloomuga sotsiaalpsühholoogiline fenomen. Ta kujutab grupi eksisteerimise eeldust, kindlustab (end projitseerides) iga grupi liikmete jaoks vajaliku informatsiooni ühtsuse ja hoiab nii

grupistruktuuri suhteliselt konstantsena. Sel viisil kergendab ta otsustamist sotsiaalsetes faktides ja täidab ökonoomset funktsiooni.

Tänu stereotüüpide süsteemile saab inimene võimaluse orienteeruda ümbritsevas maailmas. V. L. ARTJOMOVI käsitluses eksisteerib indiviidi isiklik ja ühiskondlik kogemus tema teadvuses üldistatud ettekujutuste — stereotüüpide kujul. Igasse stereotüüpi kuulub palju hoiakuid, kusjuures iga hoiak peegeldab üht osa üldistatud ettekujutuse arvukatest külgedest, seostest ja nähtustest eripärast. Hoiak on stereotüübi välise avaldumise vorm, mis ilmneb kontakti puhul välismaailmaga (10, lk. 295—296).

Nõukogude psühholoogias kujutab seadumuse teooria üht üldpsühholoogilist kontseptsiooni ja seadumust (установка) vaadeldakse kui üldpsühholoogia valdkonda kuuluvat mõistet isiksuse eksperimentaalseks uurimiseks. Nõukogude sotsioloogide uurimisaparaati läks see termin mitmetähenduslikult, ilma et selgelt oleks piiritletud sotsiaalne ja üldpsühholoogiline aspekt. V. VODZINSKAJA (11, lk. 48—49) näeb sotsioloogide huvi tõusu põhjust seadumuslike nähtuste vastu asjaolus, et isiksuse problemaatika uurimine nõuab isiksuse ja ümbritseva tegelikkuse vastastikuste mõjumehhanismide mõistmist kahes plaanis: lähtudes nende mõjude objektiivsusest tingitusest ja isiksuse (grupi sissemaailmast). Tekib vajadus anda isiksusele kui ühiskondlike suhete kogumile kitsam operatsioonalsem määrang konkreetsete sotsioloogiliste uurimuste jaoks. Võeti kasutusele terminid *seadumus* ja *hoiak* (установка), *suhtumine* (отношение), *orientatsioon* (ориентация), kusjuures seadumuse (hoiaku) mõiste samastatakse sageli suhtumise ja väärtusorientatsiooni mõistetega.

Uznadze koolkond seob seadumuse subjekti tervikliku muutumisega. Seadumust vaadeldakse kui tervikliku isik-

suse spetsiifilist seisundit, mis tekib subjektis «mingi vajaduse ja rahuldamise võimalikkuse situatsiooni olemasolu korral, mida võib iseloomustada kui valmisolekut, kui tema seadumust teatud tegevuse sooritamiseks, mis on suunatud tema aktuaalsete vajaduste rahuldamisele» (16, lk. 170). Seejuures see seisund «olles mitte teadvuslik, kujutab endast ometi omapärast tendentsi olla teatud teadvuse sisuks. Kõige õigem oleks seda seisundit nimetada subjekti seadumuseks sellepärast, et esiteks see pole osaline teadvuse sisu, mitte isoleeritud psüühiline sisu, mis on vastandatud teistele teadvuse sisudele ja mis mõjuvad vastastikku, vaid mingisugune subjekti terviklik seisund. Teiseks pole see lihtsalt mingi psüühilise elu sisu, vaid ta dunaamilise määratletuse moment. Ja lõpuks ei ole see mingi kindlaks määratud osaline subjekti teadvuse sisu, vaid ta terviklik kindel suundus ettemääratud aktiivsusele. Ühesõnaga, subjekti kui terviku seadumus, see on põhiline, algne reaktsioon situatsiooni toimele, milles ta peab püstitama ja lahendamata ülesandeid» (17, lk. 150).

D. N. Uznadze novaatorlus seisneb selles, et ta ei vaatle seadumust mitte ainult kui inimese psüühika subjektiivset seisundit, vaid kui objektiivset maailma peegeldamise resultaati, see sisemine psüühiline seisund on ise teatud objektiivsete tingimuste tulemus. Seadumus on psüühilise elu dunaamilise määratletuse moment. Pidevalt toimub ühete seadumuste tekke ja teiste kustumise protsess. See peegeldab ümbritseva tegelikkuse pidevalt muutuvaid tingimusi.

Indiviidi käitumine kulgeb kahel tasemel: impulsse käitumise tasemel, kui tegemist on vitaalsete või bioloogiliste vajaduste rahuldamisega, ja tahtelise käitumise tasemel, mis on rajatud objektiveerimisele (17, lk. 150). Seadumus objektiveerimise tasemel on isiksuse

suhtumiste (*attitudes* tähenduses) kujunemise ja funktsioneerimise psühholoogiliseks mehhanismiks (13, lk. 40).

V. KOMAROVSKI (13) leiab seadumuse ja sotsiaalsete hoiakute vahel printsiipiaalse sarnasuse momente, kusjuures sotsiaalsete hoiakute puhul ei saa rääkida impulsse käitumise plaaniga, vaid ainult objektiviteerimise aktiga seotud hoiakutest. «Indiviidi hoiak on sotsiaalne, kui see on seotud sotsiaalse süsteemi (alasüsteemi), sotsiaalse süsteemi üksikute elementide või külgedega ja kui indiviidi esineb nende suhtes teatud sotsiaalse rolli (rea rollide) kandjana.» Tema antud operatsioonaalne määrang rahuldab ka hoiaku mõõtmisele esitatavad nõuded: «Sotsiaalne hoiak on indiviidi väljakujunenud valmisolekuseisund reageerida kindlal viisil sotsiaalsetele objektidele, indiviidi dispositsioon, mis ajendab teda tegutsema nende objektide suhtes pigem üht- kui teistviisi. See on sisemiselt järjepidev reaktsioonide «sündroom», kindel liin indiviidi reaktsioonides hoiakuga seotud sotsiaalse objekti (objektide) suhtes.»

Kirjandus

1. L. Auväärt, Millal «seadumus», millal «suhtumine». «Sirp ja Vasar», 19. mai 1972, nr. 20.
2. J. Drever und W. D. Fröhlich. DTV Wörterbuch zur Psychologie, 1968.
3. H. B. English and A. C. English. A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms, Toronto—London—New York, 1958.
4. E. L. Hartley und R. E. Hartley, Die Grundlagen der Sozialpsychologie. Berlin, 1955.
5. M. Paul, Seadumuslikud nähtused. Diplomitöö. Tartu, 1971.
6. E. Roth, Einstellung als Determination individuellen Verhaltens. Göttingen, 1967.
7. P. Vihalemm, Seadumuse tähtsus propagandatöös», «Eesti Kommunist» 1970, nr. 12.
8. P. Vihalemm, Teadmised ja väärtused informatsiooni vastuvõtmisel. «Eesti Kommunist» 1971, nr. 7.
9. M. Vorweg, Untersuchungen über Einstellungsstereotypen, in: Psychologische Studententexte, Berlin, 1968.
10. В. Л. Артемов. Стереотип и установка в процессе восприятия. В: II международный коллоквиум по социальной психологии (г. Тбилиси, 29/V—4/VII—70 г. Тезисы, Тбилиси 1970 г.).
11. В. В. Водзинская. Понятия установки, отношения и ценностной ориентации в социологическом исследовании. В: Философские науки 1968, № 2.
12. Берт Ф. Грин. Измерение установки. В: Математические методы в современной буржуазной социологии. Москва, 1967.
13. В. С. Комаровский. Некоторые проблемы и опыт конкретного исследования социальных установок. Диссертация. Москва, 1969.
14. Е. С. Кузьмин. Основы социальной психологии. Ленинград, 1967.
15. Личность и ее ценностные ориентации. Информационный бюллетень № 4 (19); вып. 1., Москва, 1969.
16. Д. Н. Узнадзе. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси, 1961.
17. Д. Н. Узнадзе. Психологические исследования. Москва, 1966.
18. В. А. Ядов. О различных подходах к концепции личности и связанных с ними различных задач МК. В: Материалы встречи социологов III, «Личность и массовая коммуникация», Тарту, 1969.

ÕPPEÜLESANNETE INDIVIDUALISEERIMISE MÕJU ÕPILASTE ISESEISVA TÖÖ OSKUSTELE JA VAIMSETELE VÕIMETELE

INGE UNT

«Nõukogude Kooli» 1973. a. 8. numbris tutvustasime õppetöö individualiseerimise alase kompleksse didaktilise eksperimendi probleeme, hüpoteese ja korraldust ning selle eksperimendi tulemusi õpilaste õppeedukuse seisukohalt (6). Vastavalt hüpoteesidele oletasime, et individualiseeritud õppetöö aitab tõsta õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste taset, samuti arendada iseseisva töö oskusi ja vaimseid võimeid.

Selliseid oletusi esitasime seetõttu, et nägime neis näitajates õppetöö tõhususe olulisi kriteeriume. Sellega seoses peatume lühidalt õppetöö efektiivsuse probleemil.

Nii nõukogude kui ka välismaa uurimuste analüüs osutab sellele, et kõige sagedamini on õppetöö efektiivsuse kriteeriumideks õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste hulk ja püsivus ning nende omandamiseks kulunud aeg. Mõnedes uurimustes lisatakse neile kriteeriumidele veel teisi: oskus rakendada teoreetilisi teadmisi praktikas, huvi tõus õpitava vastu, meeldivus õpilaste seisukohalt jne. Mitmed didaktikud käsitavad õppetöö tõhusust veelgi avaramalt. Nii esitab I. Ogorodnikov kaht liiki kriteeriume, mis on seotud teadmiste optimaalse omandamisega ja tunnetuslike võimete ja loomingulise aktiivsuse arendamisega (12). S. Šapovalenko eristab järgmisi kriteeriume (esitatud seoses programmõppega): 1) omandamisele kuluv aeg, 2) teadmiste kvaliteet, 3) teadusliku maailmavaate rikastamine, 4) vaimsete võimete arendamine, 5) väsitavus, 6) positiivne mõju omandamise järgmistele staadiumidele (14). Nende käsituste puhul võime märgata, et püütakse võimalikult komplekselt silmas pidada õpetamise vastavust kõikidele tema ülesannetele.

Teadmiste, oskuste ja vilumuste juurdekasvu kriteeriumiga piirdumine paljudes didaktika- ja metoodikatöös (sageli ka koolipraktikas) on tõenäoliselt tingitud järgmistest asjaoludest. Õppetöö tulemused selle kriteeriumi alusel on suhteliselt kõige hõlpsamini ja täpsemalt mõõdetavad. Õpetamise teiste ülesannete realiseerimismäära kindlakstegemiseks on oma spetsiifilised mõõtmisvahendid, mille väljatöötatuse tase on suhteliselt madalam. Peale teadmiste, oskuste ja vilumuste toimuvad muu-

tused muudes õppetöoga kujundatavates omadustes küllalt aeglaselt ja on seetõttu raskemini fikseeritavad. Teadmiste, oskuste ja vilumuste ning ainealaste tööoskuste andmine on teatud õppeaine spetsiifiline ülesanne, ülejäänud ülesanded on ühised kõigile teoreetilistele õppeainetele. Programmid fikseerivad sel alal täpsed nõuded, mida aineõpetaja on kohustatud täitma; õpetaja tööd hinnataksegi põhiliselt õpilaste õppeedukuse alusel. Ülejäänud ülesanded jagunevad kõigi vahel, iga õpetaja roll on sealjuures paratamatult ebamäärane ja tulemused raskesti kontrollitavad.

Nimetatud raskustest hoolimata ei tahaks õigeks pidada piirdumist teadmiste, oskuste ja vilumuste juurdekasvu kui õppetöö efektiivsuse ainudomineeriva kriteeriumiga. See võib soodustada selliste õppemeetodite ja vahendite väljatöötamist, mis on eelkõige suunatud võimalikult paljude faktiliste teadmiste andmisele, sealjuures võib jääda tähele panemata, kas need meetodid ja vahendid on efektiivsed ka õpetamise teiste eesmärkide täitmiseks, või vastupidi, mõjuvad neile koguni kahjulikult. Niisugusel juhul tekib oht, et ka õpetaja teadvuses valitseb vaid see tõhususe kriteerium.

Praegusaja didaktikas ja psühholoogias on teatavasti üliaktuaalseks muutunud arendava õpetamise probleemid, pööratakse tähelepanu õpilaste tunnetuslike võimete ja loova mõtlemise kujundamisele õppetöös. Seetõttu on eriti vaja arvestada neid õppetöö efektiivsuse kriteeriume, mis fikseerivad õpetamise arendavat osa. Seda ongi tehtud näiteks L. Zankovi (8) ja D. Elkonini (7) juhtimisel sooritatud katsetes.

Eksperimendi planeerimisel püüdsime arvestada vajadust mitmekülgselte õpetamise tõhususe kriteeriumide järele. Muidugi ei saanud me eesmärgiks seada kõigi nende kriteeriumide arvestamist, mis tulenevad eesmärkide kogu kompleksist, vaid pidime tegema teatud valiku. Eelnenust lähtudes pidasime vajalikuks arvestada kriteeriume, mis iseloomustavad vaimset arengut.

Vaimse arengu taseme näitajate probleem on psühholoogias küllalt keerukas, eri autorid esitavad erinevaid näitajaid selle hindamiseks. Omamata võimalust nimetatud probleemil siinkohal pikemalt peatuda,

märgime ainult kokkuvõtlikult, et paljud autorid peavad vaimse arengu näitajaks õpilaste võimelisust teadmisi iseseisvalt omandada ja nendega opereerida; E. Kabanova-Meller peab eriti oluliseks vaimse tegevuse võtete ülekannet, s. t. nende rakendamist uutes tingimustes (9). Vaimse arengu taset hinnatakse nende näitajate puhul katsetega, mis baseeruvad konkreetsele õppematerjalile ja fikseerivad õpilaste mõtlemisoperatsioone töös sellega. Teine võimalus hinnata õpilaste vaimse arengu taset on testimeetod. Sel puhul esitatakse õpilastele õppematerjaliga seostamata ülesandeid, mille lahendamine eeldab temalt mitmesuguseid tunnetusprotsesse; nende ülesannete lahendamise kvaliteedi järgi otsustatakse tema tunnetuslike võimete üle. Testmeetodi uurimise ja rakendamise kohta on Eesti NSV-s viimasel ajal rohkesti tegeldud.

Oma katses kasutasime õpilaste vaimse arengu taseme hindamiseks ja eksperimentaalse õpetamise efektiivsuse selgitamiseks kaht kriteeriumi: 1) õpilaste iseseisva töö oskuste tase, 2) üldiste vaimsete võimete tase.

Iseseisva töö oskused väljenduvad õpilase võimelisuses teha iseseisvalt õppeülesandeid, läbi töötada uut õppematerjali, eraldada sellest olulist ja seda struktureerida, teha selle põhjal järeldusi ja üldistusi, seostada uut õppematerjali varem omandatuga ja viia aine üldisesse süsteemi. Seega on iseseisva töö oskus seotud õpilaste kogu tunnetustegevusega, ühelt poolt tema üldiste vaimsete võimete ja teadmistega, teiselt poolt aines omandatud töövõtetega.

Ühe koostisosana kuulub iseseisva töö oskuste hulka lugemisoskus, mis on viimastel aastatel olnud meie vabariigis erilise tähelepanu objekt. Kui varem uuriti lugemisoskust peamiselt algklassides, siis praegu tegeldakse sellega keskkooli keskmiste (2, 4) ja ka vanemate klasside (11) seisukohalt. Lugemisoskus kujutab endast kompleksset nähtust. Sellekohase kirjanduse analüüsi alusel näitab V. Maanso, et seda mõistet kasutatakse kitsamas ja laiemas tähenduses. Lugemisoskus kitsamas tähenduses kujutab endast lugemistehnika valdamist ja loetust arusaamist. Lugemis-

oskuse all laiemas tähenduses mõistetakse kas paljusid vaimseid oskusi, mis on seotud teksti mõistmisega, või ilukirjanduse lugemise oskust (10, lk. 193). Seega läheneb lugemisoskus laiemas tähenduses iseseisva töö oskuste mõistele, ent ei kattu sellega.

Oma uuringus diagnoosisime iseseisva töö oskusi õpiku tekstiga töötamisel ja lugemisoskust selle mõiste kitsamas tähenduses. Esimesel juhul lähtusime loomulikust õppimissituatsioonist — õpilase iseseisvast tööst õpikuga tööjuhendi alusel uue materjali läbitöötamisel. Seda meetodit oleme üksikasjalikult tutvustanud «Nõukogude Koolis» (5). Viidatud artiklites kirjeldatud põhimõtetel diagnoosisime õpilaste iseseisva töö oskusi 5. klassi algul (ajaloos teema «Korilaste ja küttide algkari», geograafias «Orienteerumine maastikul. Orienteerumine Põhjanaanala ja kompassi järgi» ja bioloogias «Taime organite põhilised ülesanded. Tolmlemine ja seemnete ning viljade tekkimine») ja 5. klassi lõpul (ajaloos «Rooma impeerium Octavianus Augustuse ja tema järglaste ajal», geograafias «Kliima» ja bioloogias «Ünnapuu»). Kõikidele iseseisvatele töödele õpiku tekstiga lisandus tunni lõpul 15-minutilise töö, milles õpilased pidid täitma sama tööjuhendi mälu järgi; õpilasi selle töö toimumisest ette ei hoiatud. Selle katse eesmärk oli selgitada, kui palju jääb õpilastele meelde sellest, mida nad vahetult tunnis õpivad. Et iseseisev töö toimuks kõikjal ühesugustes tingimustes, koostati õpetajatele vastav juhend; tööd toimusid kindla graafiku kohaselt.

Lugemisoskust mõõtsime grupikatsena. Mõõtsime lugemise kiirust ja loetust arusaamist vaikselt lugemisel. Valisime testi liigi, milles õpilased peavad lugemise käigus täitma ülesandeid, mis näitavad tekstist arusaamist. Kasutasime kahte teksti, mõlemat lugesid õpilased 5 minuti jooksul. Neist esimese koostasime ise, see kujutas endast teksti, millesse oli paigutatud kontekstiga ilmses vastuolus olevaid sõnu; lugemise ajal pidi õpilane vastuolulise või absurdsed sõna maha kriipsutama. Testi (edaspidi LO test nr. 1) eesmärk oli mõõta lugemise kiirust ja lihtsamast tekstist arusaamist. Teiseks kasutasime testi (edaspidi LO test nr. 2), mis pärines

S. Hermani tööst (16); tegime sellesse eelkatse alusel vaid väikesi korrektiive. See test sisaldas mitmesuguseid instruksioone, mida tuli lugemisel täita. Test oli määratud keerukamast tekstist arusaamise ja selle alusel instruksiooni täitmise oskuse mõõtmiseks, ühtlasi mõõtsid kogu selle tegevuse kiirust. Mõlemad testid on ilmunud V. Maanso koostatud «Metoodilises juhendis IV—VIII klassi õpilaste lugemisoskuse mõõtmiseks ja hindamiseks» (3). Need testid tehti koos vaimsete võimete testidega, mida kirjeldame allpool. Lugemisoskust diagnoositi 5. klassi algul, samu teste korraldi 5. klassi lõpul aprilli teisel poolel.

Üldiste vaimsete võimete taset diagnoosisime seeria K. Toimi poolt koostatud testidega. Testid olid järgmised. Test nr. 1 — sõnaliste analoogiate test, mis Thurstone'i intellekti seitsme faktori teooria kohaselt mõõdab verbaalset faktorit. Näidis: «Tõmba sellele sulgude olevale sõnale joon alla, mis koos sulgude ees oleva sõnaga annab esimese sõnapaariga sarnase paari: lill — õis; puu — (muld, taevast, õhk, lepp, oksad)». Seega eeldab test mõistetevaheliste seoste tabamist. Test nr. 2 — šifri (salakirja) test. Mõõdab nn. loogilise arutlemise faktorit. Testis tuli antud sõnad «tõlkida» salakirja numbrite abil teise järjekorda sel viisil, et tuli leida, milline täht vastab igale numbrile. Test nr. 3 — riiimide test, mõõdab kõne voolavuse faktorit. Antud tähtedest (3=6 tähte) tuli koostada võimalikult palju sõnu, nii et sõnades tuli ära kasutada kõik tähed, uusi tähti ei tohtinud aga juurde lisada. Test nr. 5 — arvuliste analoogiate test, mõõdab loogilise arutlemise faktorit. Testi ülesandes oli antud reas 5 arvu, mis järgnesid üksteisele teatud seaduspärasusega; õpilane pidi selle seaduspärasuse leidma ja täiendama selle alusel rida kahe arvuga. Näidis: 87, 83, 79, 75, 71, ...

Vaimsete võimete teste tehti koos lugemisoskuse testidega 3 tundi järjestikku õppepäeva 1., 2. ja 3. tunnis 5. klassi algul ja lõpul.

Nimetatud teste on oma uuringutes kasutanud K. Toim (15) ja K. Saks (13).

**EKSPERIMENTAALSE ÕPETAMISE
MÕJU ÕPILASTE ISESEISVA TÖÖ
OSKUSTELE**

Järgnevalt esitame (tabel 1) andmed eksperimentaalse õpetamise mõju kohta õpilaste iseseisva töö oskustele õpiku tekstiga ja

lugemisoskusele. Aluseks võtame jälle, nagu teadmiste, oskuste ja vilumuste puhulgi (6), vastavad keskmised juurdekasvud (D). Võrdluseks esitame tööde ja testide keskmised alg- ja lõpptulemused (vastavalt \bar{x}_A ja \bar{x}_L) koos standardhälbe ja variatsioonikoefitsiendiga v. Iseseisvate töö-

**EKSPERIMENTAALSE ÕPETAMISE,
MÕJU ÕPILASTE ISESEISVA TÖÖ
OSKUSTELE**

Tabel 1.

Katse liik	n	\bar{X}_A	σ	v	n	\bar{X}_L	σ	v	n	D	
ISESEISVAD TÖÖD ÕPIKU TEKSTIGA											
Aja- loos	Kokku	E 538	9,3	3,5	38,2	501	12,4	4,4	35,4	485	3,0
		K 471	10,5	4,1	39,5	530	11,6	4,6	39,6	415	1,3
	A- ülesanded	E 538	5,2	1,8	35,1	501	7,7	2,4	30,8	485	2,5
		K 471	5,6	2,0	34,8	530	7,4	3,0	40,4	415	1,6
	MO- ülesanded	E 538	4,1	2,5	62,4	501	4,7	2,8	60,1	485	0,6
		K 471	4,8	3,1	63,5	530	4,2	2,7	54,8	415	-0,4
Geo- graafias	Kokku	E 272	7,4	3,3	45,1	264	9,9	4,9	49,2	252	2,5
		K 454	7,8	3,5	44,9	325	8,9	4,9	49,1	280	1,1
	A- ülesanded	E 272	5,0	1,9	38,1	264	6,9	2,8	41,0	252	1,8
		K 454	5,3	2,0	38,9	325	6,6	2,5	39,0	280	1,2
	MO- ülesanded	E 272	2,3	2,1	93,4	264	3,0	3,1	üle 100	252	0,7
		K 454	2,4	2,3	95,1	325	2,2	2,4	üle 100	280	-0,1
Bio- loogias	Kokku	E 506	10,6	3,8	35,8	378	12,0	4,4	36,5	359	1,4
		K 511	10,4	3,6	34,6	493	10,2	3,6	35,0	419	-0,4
	A- ülesanded	E 506	7,9	2,2	28,2	378	7,7	2,3	29,5	359	-0,2
		K 511	7,8	2,3	29,6	495	7,2	2,3	32,2	419	-0,6
	MO- ülesanded	E 506	2,7	2,3	85,9	378	4,3	3,2	74,2	359	1,5
		K 511	2,6	2,3	89,9	493	3,0	2,3	72,7	419	0,3
LUGEMISOSKUSE TESTID											
Test nr. 1	E 472	13,1	6,6	50,3	418	19,7	7,3	37,0	374	6,4	
	K 576	15,4	7,9	51,4	569	19,9	7,5	37,7	551	4,6	
Test nr. 2	E 472	8,6	3,1	36,6	418	12,0	3,3	27,7	373	3,2	
	K 582	8,1	2,8	34,4	574	11,6	3,7	32,0	554	3,2	

$X_{A_{max}}$ — iseseisvas töös õpiku tekstiga ajaloos: kokku 23 p., A-ülesanded 9 p., MO-ülesanded 14 p.; geograafias kokku 20 p., A-ülesanded 7 p., MO-ülesanded 13 p.; bioloogias kokku 25 p., A-ülesanded 11 p., MO-ülesanded 14 p.

$X_{L_{max}}$ — iseseisvas töös õpiku tekstiga ajaloos: kokku 22 p., A-üles-

anded 11 p., MO-ülesanded 11 p.; geograafias kokku 25 p., A-ülesanded 11 p., MO-ülesanded 14 p.; bioloogias kokku 24 p., A-ülesanded 11 p., MO-ülesanded 13 p.

X_{max} — lugemisoskuse testis nr. 1 — 30 p., lugemisoskuse testis nr. 2 — 18 p.

de puhul õpiku tekstiga on eraldi arvestatud punkte ülesannete eest, mis nõuavad

peamiselt lihtsast tekstist arusaamist (edaspidi A) ja ülesannete eest, mis nõuavad

iseseisvaid mõtlemisoperatsioone (edaspidi MO); kuigi taoline jaotus, on sisuliselt tinglik, võtsime selle siiski kasutusele, sest sel viisil saame paremini iseloomustada iseseisva töö oskuste arengu kvalitatiivset külge. Sellise ülesannete jaotuse lähem kirjeldus on «Nõukogude Kooli» varem mainitud artiklis (5).

Tabel 1 põhjal ilmneb, et E ja K kontingendid on keskmiste näitajate poolest üldiselt teineteisele lähedased. Statistiliselt oluline erinevus on järgmistes näitajates: ajaloo iseseisvas töös osutusid kontrollkoolid (edaspidi K) eksperimentaalkoolidest (edaspidi E) tugevamaks summaarsetes tulemustes ja A-ülesannetes 99% usaldatavuse tasemega, MO-ülesannetes 95% olulisuse tasemega; lugemisoskuse teksti nr. 1 tulemused olid samuti K-s paremad kui E-s (erinevus on oluline 90% usaldatavuse tasemega). K paremust neis näitajates tasakaalustab aga asjaolu, et bioloogia iseseisvas töös ja LO testis nr. 2 oli E pisut parem, kuigi statistiliselt ebaoluliselt.

Meie hüpotees, mille esitasime juba sissejuhatavas artiklis (5), eeldas, et iseseisva töö oskuste kasv on E-s suurem kui K-s. Selle hüpoteesi kinnitamine pidi näitama, kas iseseisev individualiseeritud töö, mille alusel eksperiment toimus, arendab õpilaste iseseisva töö oskusi suuremal määral kui traditsiooniline töö või mitte. Selle efekti olemasolu kontrolliti seega siis tööga, mis nõudis uue õppematerjali iseseisvat läbitöötamist õpiku baasil neis ainetes, milles eksperiment toimus (ajalugu ja geograafia). Tulemused olid järgmised: nii ajaloos kui ka geograafias oli juurdekasv kõikides näitajates (summaarsetes tulemustes, A- ja MO-ülesannetes) E-s suurem kui K-s (99% usaldatavuse tasemel). Seega mõjus eksperimentaalne õpetamine iseseisva töö oskustele arendavamalt kui traditsiooniline õpetamine.

Ent oli veel teine hüpotees: kas iseseisva töö oskused, mis on omandatud ühes aines, on ülekantavad iseseisvale tööle ka teises aines. Seda hüpoteesi kontrollisime iseseisva tööga bioloogias, milles eksperimentaalset õpetamist ei toimunud. Tulemused kinnitasid hüpoteesi: keskmine juurdekasv oli ka bioloogia iseseisva töö pu-

hul kõigis näitajates E-s 99% usaldatavuse tasemega parem kui K-s. Sõandame seda tulemust pidada eksperimentaalse õpetamise üheks kõige tähelepanuväärsemaks saavutuseks, kuna see näitab, et mõnes aines toimuv individualiseeritud iseseisev töö võib arendada õpilaste üldisi vaimse töö oskusi, mis võivad positiivset mõju avaldada tema tööle ka teistes ainetes.

Paistab silma veel üks oluline tulemus — MO-ülesannetes on juurdekasv E-s suhteliselt suurem kui A-ülesannetes; seega olid E õpilased edukamad neis ülesannetes, mis nõudsid iseseisvaid mõtlemisoperatsioone.

Ka õpilaste iseseisva töö oskuste arendamisel ilmnis õpetaja isiksuse oluline osa: tulemuste kõikumus õpetajati oli nii E-s kui ka K-s küllalt suur, ent siiski E-s suhteliselt väiksem kui K-s.

Teadmiste, oskuste ja vilumuste juurdekasvude võrdlemine näitab, et geograafias ja ajaloos ilmnis huvitav tendents — nii iseseisva töö oskustes kui ka õppeedukuses on kõige suurem juurdekasv ühtedes ja samades koolides. Võib oletada, et iseseisva töö oskuste arendamine aitas ühtlasi kaasa edukale teadmiste omandamisele, oletada võib ka vastupidist mõju. Bioloogias sellist tendentsi ei ilmnunud. See on ka ootuspärane: selles aines ei toimunud süstemaatilist iseseisvat tööd ja seepärast iseseisva töö oskuste tase ei saanud otseselt mõjutada teadmiste omandamist.

Kolme iseseisva töö võrdlemisel ilmneb veel üks huvitav asjaolu: juurdekasvu poolest on kõikides töödes esikohal üks E kool; võib eeldada, et põhjuseks on iseseisva töö eriti tõhus rakendamine selles koolis, mis on toonud kaasa nende oskuste üldise arengu. K-de seas sellist kooli ei ole.

Nagu eespool kirjeldatud, oli eksperimentaalsel iseseisval tööil veel üks ülesanne: selgitada, kui palju mäletavad õpilased tunni lõpul sellest õppematerjalist, mille kallal nad samas tunnis töötasid. Tekib muidugi küsimus, kas E ja K vahel oli ka selles näitajas mingeid erinevusi. Aluseks võeti kahe iseseisva töö — õpikuga tehtud töö (x_1) ja mälu järgi tehtud töö (x_2) vahe. Tabelis 2 on esitatud nende tööde kohta järgmised keskmised vahed: vahe

sügiseste tööde puhul ($\bar{x}_{A1} - \bar{x}_{A2}$), vahe kevadiste tööde puhul ($\bar{x}_{L1} - \bar{x}_{L2}$) ja keskmised erinevused nende vahedest sügisises ja kevadises töös (D).

Kõigepealt peab märkima, et kordub, ja nüüd mitu korda ulatuslikuma materjali alusel, sama seaduspärasus, mille esitamine juba varasemas iseseisva töö oskusi käsitlevas artiklis (5): millest õpilased on

tunnis õpikuga töötamisel aru saanud, seda mäletavad nad ka sama tunni lõpul, unustatud pole midagi või on see tühine. Selline tulemus on õpetajatele suur üllatus — loengutel ja seminaridel olemine korduvalt õpetajatelt küsinud nende arvamust unustamise protsendi kohta sellises töös; nende arvates kõigub see enamasti 50—75% vahel.

Tabel 2.

ÕPIKUGA JA MALU JARGI TEHTUD ISESEISVATE TÖÖDE TULEMUSTE KESKMISED VAHED

Oppeaine	n	$\bar{X}_{A_1} - \bar{X}_{A_2}$	n	$\bar{X}_{L_1} - \bar{X}_{L_2}$	n	D
Ajalugu	E 538	0,17	501	0,20	485	-0,02
	K 471	0,09	530	0,34	415	0,15
Geograafia	E 282	-0,34	264	-0,70	252	-0,34
	K 454	0,03	325	-0,81	280	-1,07
Bioloogia	E 506	-1,75	378	-1,72	359	0,01
	K 511	-1,48	493	-1,67	419	-0,06

Tabelist näeme, et sügisel ja kevadel on aineti analoogilised tulemused: ajaloos on järeltööd pisut paremad, geograafias pisut nõrgemad ja bioloogias on unustatud suhteliselt kõige rohkem. Sügiseseid ja kevadiseid tööd unustamise poolest peaaegu ei erine, geograafias on unustatud E-s kolmandiku ja K-s 1 punkti võrra. Erinevus E ja K vahel ilmnes vaid geograafia iseseisvates töödes (95% usaldatavuse tasemega). Selline erinevuste vähesus E ja K vahel on üsna ootuspärane — kõik õpilased olid iseseisva töö ajal õpikuga ja järeltöö ajal ühtmoodi aktiveeritud. Kui eelnevast ilmnes, et eksperimentaalne õpetamine arendas õpilaste iseseisva töö oskusi (mis on oma olemuselt seotud mõtlemistegevusega), siis ei saa nähtavasti sama väita õpilaste mälu kohta.

Tabelist 1 ilmneb ka eksperimentaalne õpetamise mõju lugemisoskusele. Sügiseste katsete järgi on testi nr. 2 põhjal E tulemused pisut, ent statistiliselt ebaoluliselt paremad kui K-s; testi nr. 1 puhul on erinevus statistiliselt oluline (99% usaldatavuse tasemel) K kasuks. Juurdekasvus on testi nr. 1 puhul erinevus E kasuks statistiliselt oluline 99% usaldatavuse tasemega; testi nr. 2 puhul on keskmised juur-

dekasvud E-s ja K-s täpselt ühesugused.

Seega oli eksperimentaalne õpetamine efektiivne lugemise kiiruse arendamisel, samuti soodustas see arusaamist suhteliselt lihtsamast tekstist. Efekt puudus aga sellise testi puhul, mis eeldas keerukama teksti analüüsi ja instruksioonide täitmist teksti põhjal.

EKSPERIMENTAALSE ÕPETAMISE MÕJU ÜLDISTELE VAIMSETELE VÕIMETELE

Hüpoteesi kohaselt oletasime eksperimentaalne õpetamise mõningast positiivset mõju ka õpilaste üldistele vaimsetele võimetele. Lootused selle hüpoteesi kinnitamiseks olid tegelikult väga väikesed, sest vastavatest psühholoogia-alastest uurimustest on teada, et üldised vaimsed võimed alluvad mõjutamisele väga raskesti ja edu võib saavutada vaid pikaajalise ja sihikindla töö tulemusena. Seepärast tuleb mis tahes positiivseid nihkeid selles valdkonnas eriti kõrgelt hinnata.

Tabelis 3 on esitatud testide tulemused E-s ja K-s. Näeme, et sügiseste testide põhjal on E ja K teineteisele väga lähedased, testide nr. 1, 3 ja 5 aritmeetilised

keskmised langevad täiesti ühte. Ainus statistiliselt oluline erinevus (99% usaldatavuse tasemel) esineb testi nr. 2 puhul E kasuks.

Eksperimentaalse õpetamise tulemused on kokkuvõtlikult järgmised. Statistiliselt oluline erinevus 95% usaldatavuse tasemega esineb keskmistes juurdekasvudes E kasuks testide nr. 1 ja 5 puhul, testi nr. 3

ja 4 tulemused olid E-s paremad, ent mitte statistiliselt olulisel määral. Testi nr. 2 tulemused olid paremad K-s, erinevus pole statistiliselt oluline.

Seega leidis hüpotees siiski osaliselt kinnitust. Sealjuures on statistiliselt oluline erinevus E kasuks olemas kahes õppetöö seisukohalt tähtsas näitajas — verbaalses võimes ja loogilise arutluse võimes. On

Tabel 3.

EKSPERIMENTAALSE ÕPETAMISE MÕJU ÕPILASTE ÜLDISTELE VAIMSETELE VOIMETELE

Testi liik	n	\bar{X}_A	σ	v	n	\bar{X}_L	σ	v	n	D
Test nr. 1	E 467	4,89	2,19	51,0	423	5,72	2,08	36,4	374	1,58
	K 582	4,35	2,38	54,8	578	5,56	2,35	42,2	553	1,21
Test nr. 2	E 470	6,92	4,32	62,5	423	9,27	4,84	52,2	377	2,48
	K 570	5,51	3,87	70,2	583	8,69	4,66	53,6	548	3,15
Test nr. 3	E 401	9,09	4,01	44,1	287	11,77	3,60	30,6	245	2,51
	K 582	9,09	5,43	59,8	564	11,28	3,74	33,2	543	2,24
Test nr. 4	E 401	7,36	3,83	52,0	288	9,90	3,38	34,1	247	2,70
	K 584	6,85	3,69	53,9	566	9,16	3,54	38,7	546	2,38
Test nr. 5	E 473	3,71	2,46	66,3	361	5,28	2,51	47,6	310	1,85
	K 582	3,70	3,68	99,4	582	4,95	5,10	üle 100	562	1,28

X_{max} — testis nr. 1 — 10 p., testis nr. 2 — 19 p., testis nr. 3 — 27 p., testis nr. 4 — 22 p., testis nr. 5 — 10 p. (testid nr. 3 ja 4 on

nn. avatud lõpuga testid, X_{max} on neis faktiliselt saavutatud maksimumid).

huvitav märkida, et statistilist erinevust E kasuks ei ilmnenud just kõne voolavuse võimes. Võib-olla on selline tulemus seotud asjaoluga, et eksperimentaalne õpetamine faktiliselt võis vähendada suulise kõne osatähtsust õppetöös. Sel juhul tuleb aga tingimata rõhutada, et vastava võime poolest ei olnud ka K parem. E ja K seas ei olnud sellist kooli, kus tulemused oleksid teiste koolidega võrreldes kõigis testides paremad või halvemad.

KOKKUVÕTTEKS

Kõikidest eespool toodud andmetest, kaasa arvatud sissejuhatava artikli andmed teadmiste, oskuste ja vilumuste kohta (6), tulenesid niisiis optimistlikud järeldused sellise õppesüsteemi kasuks, mida me oma katses kasutasime. Meenutame, et siin töötasime õpikuga kohandatud trükitud töövihikute ja harjutustikega; kus võimalik

ja otstarbekas, seal olid ülesanded õpilastele esitatud tööjuhenditena. Õpetajate valik katseklassidesse oli küllalt juhuslik, materjalide kasutamise ulatus olenes igast õpetajast enesest; töö katsematerjalidega toimus peaaegu kõigis aineis. Seega oli üldine olukord kaunis sarnane sellele, kui õpetajale antakse nimetatud didaktilised vahendid tsentraliseeritud korras. Erinevus oli vaid selles, et õpetajad olid teadlikud katse toimumisest. Ent ka tavalises olukorras kontrollitakse õpetaja tööd, kuid enam mitte anonüümselt nagu meie katses. Võib järeldada, et kõikidest pingutus-test, mis tehakse didaktiliste materjalide tsentraliseeritud väljaandmiseks, on suur kasu nii teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamisele [vt. G. Karu uurimus töövihiku kasutamise kohta füüsikas 7. klassis (1)] kui ka õpilaste iseseisva töö oskustele ja mõningal määral isegi üldistele vaimsetele võimetele. Need eksperimentaalse õpetami-

sega esilekutsutud muudatused ei ole suured, ent kujutavad endast siiski selgesti fikseeritavaid nihkeid õpilase arengus.

Kahjuks ei tea me seda, mis juhtuks õpilaste arenguga siis, kui individualiseeritud iseseisev töö integreeritult frontaalse tööga kestaks aastaid; võiksime oletada siiski üsna tõhusat efekti.

Meie katse tulemusi on vaja analüüsida veel sellelt seisukohalt, millist mõju avaldas eksperimentaalne õpetamine algtaseme poolest erinevatele õpilasarühmadele. Kas efekt oli suurem tugevamatel või nõrgematel õpilastel? Sellest kirjutame järgmistes artiklites.

Kirjandus

1. G. K ä r u, Seitsmenda klassi füüsika töövihiku katsetamise tulemustest. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 8.
2. V. M a a n s o, Õpilaste lugemisoskusest ja selle arendamise võimalustest V—VIII klassis. Tallinn, 1966.
3. Metoodiline juhend IV—VIII klassi õpilaste lugemisoskuse mõõtmiseks ja hindamiseks. Koostanud V. Maanso. Tallinn, 1973.
4. J. N u r m i k, Õpilaste lugemisoskuse mõõtmise ja hindamise probleeme. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 11.
5. I. U n t, 5. klassi õpilaste oskusest töötada iseseisvalt. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 6 ja 7.
6. I. U n t, Õppeülesannete individualiseerimise mõju õpilaste õppeedukusele 5. klassis. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 8.
7. Возрастные возможности усвоения знаний. Под ред. Д. В. Эльконина и В. В. Давыдова. Москва, 1966.
8. Л. В. З а н к о в, Дидактика и жизнь. Москва, 1968.
9. Е. Н. Кабанова-Меллер, Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. Москва, 1968.
10. В. А. М а а н с о, О проблемах диагностики навыков чтения. В сб. «О методах педагогических исследований. Доклады к семинару». Tallinn, 1971.
11. Я. А. М и к к, О факторах понятности учебного текста. Канд. дисс. Тарту, 1970.
12. Н. Т. О г о р о д н и к о в (отв. ред.), Оптимальное усвоение учащимися знаний и сравнительная эффективность отдельных методов обучения в школе. Москва, 1972.

13. К. Н. С а к с, Организация учебно-воспитательной работы в классах выравнивания. В сб. «Классы выравнивания», под ред. Л. С. Маслова. Tallinn, 1973.
14. С. Г. Ш а п о в а л е н к о, Теоретические проблемы программированного обучения. Москва, 1965.
15. К. Н. Т о й м, Опыт определения связи между интеллектуальными способностями и успеваемости пятиклассников. В «Материалах IV всесоюзного съезда общества психологов». Тбилиси, 1971.
16. С. Э. Х е р м а н, Опыт изучения различий в умственной работе между второгодниками и переведенными в следующий класс. Канд. дисс. Тарту, 1970.

Õiendus: «Nõukogude Kooli» augustinumbris on I. Undi artiklis «Õppeülesannete individualiseerimise mõju õpilaste õppeedukusele 5. klassis» eksitavaid vigu:

1. Leheküljel 654 parempoolse veeru viimasel lõigus (alapealkirja all) peavad x-id olema katusega.
2. Leheküljel 657 tabel 1 all seletuses peab olema x_{\max} ja « $x_{L\max}$ » (mitte katusega x-id nagu trükitud).

LIHTSA KEELE REEGLID

JAAN MIKK

REEGLITE TÄHTSUS

Õpetajateks ja lektoriteks satuvad inimesed, kellel on rohkem teadmisi. Ka kirjatöö nõuab pidevat enesetäiendamist ja vaimuereksust. Suuremate teadmiste ja võimetega inimesed väljenduvad aga keerukamalt. Mida targem on inimene, seda rohkem tarvitab ta vähetuntud sõnu ja pikki lauseid. Seda kinnitavad ka eksperimendid. Keeruline väljendusviis on omane suuremate võimete ja teadmistega inimestele.

Mainitud seaduspärasusele poleks tarvis tähelepanu juhtida, kui õpetaja räägiks ainult õpetajaga ja kui õpikut loeksid ainult autori kolleegid. Nemad mõistavad üksteise keerulist väljendusviisi. Aga õpetaja ja õpiku autor pöörduvad hoopis vähem ettevalmistatud kuulajaskonna poole. Nad pea-

vad endalt alatasa küsima: «Kas see selgitus on õpilastele arusaadav?» Õpetajad, lektorid ja õpikute autorid ei saa kasutada omandatud ranget ja lühikest väljendusviisi. Neil tuleb oma keelt teadlikult lihtsustada.

Väljendusviisi teadliku lihtsustamise vajadus tuleneb ka teisest tõsiasiast. Suulise ja kirjaliku kõnega anname õpilasele informatsiooni. Selles eristame kaht osa: semantiline informatsioon (sisu uudsus) ja süntaktiline informatsioon (väljendusviisi keerukus). Õpilane suudab informatsiooni vastu võtta kindla kiirusega. Kui me anname süntaktilist informatsiooni palju, peame semantilist informatsiooni piirama, ja vastupidi. Teiste sõnadega: kui õppematerjal on keerukalt sõnastatud, kuulub õpilase vaimujõud väljendusraskuste ületamiseks ja me saame anda uusi teadnisi vähe. Palju uusi teadmisi on võimalik edasi anda ainult siis, kui esitame need lihtsas keeles.

Selle nõude täitmist ei saavutata ilma vaevata. Tavaliselt on meie väljendusviis lihtne ainult seni, kuni me räägime lihtsaist asjust. Niipea kui jutt kaldub vähem tuntud teemadele, muutub ka väljendusviis raskeks. Tundmatut on võimalik lihtsalt esitada ainult siis, kui meisterlikult rakendada lihtsa keele reegleid.

Need kaks mõttekäiku näitavad, et me peaksime teadma väljendusviisi lihtsustamise võtteid. Nendest tulebki allpool juttu. Me ei saa anda lihtsa keele kõiki reegleid; vaatleme ainult lihtsamaid, keerulisemad ootavad avastajaid.

Allpool toodavad teksti lihtsustamise võtted on uurimistöö tulemus. Nende põhjalikum kirjeldus on varem avaldatud (1). Meenutame ainult järgmist. Võeti 30 tekstilõiku ja määrati nende raskus eri katsetega. Samal ajal tehti kindlaks ka tekstilõike iseloomustavad suurused. Seejärel arvatati korrelatsioonid tekstilõikude raskuse ja neid iseloomustavate suuruste vahel. Mõned korrelatsioonid olid usuldatavad. Osa neist on tabelis 1. Sealt näeme, et teksti raskus on seotud lause pikkusega, sõnade abstraktsusega jne. Võib arvata, et nende suuruste muutmisel õnnestub muuta ka teksti raskust. Sellest lähtudes saamegi keele lihtsustamise reeglid.

Tabel 1.

**TEKSTI RASKUSEGA SEOTUD
SUURUSED**

Jrk. nr.	Suuruse nimetus	Korrelatsioon raskusega
1.	Iseseisva lause pikkus täheruumides	0,59
2.	Iseseisva lause pikkus sõnades	0,57
3.	Eri tundmatute sõnade protsent	0,53
4.	12- ja enamatäheliste sõnade protsent	0,53
5.	Korduvate nimisõnade abstraktsus	0,51
6.	10- ja enamatäheliste sõnade protsent	0,49
7.	Võõrsõnade leksikonis esinevate sõnade protsent	0,49
8.	Lause pikkus täheruumides	0,49
9.	Fraasi pikkus täheruumides	0,48
10.	Sõna pikkus täheruumides	0,45
11.	-us-liiteliste nimisõnade protsent	0,41
12.	Isikute mainimisi 100 sõna kohta	-0,34

Jaotame keele lihtsustamise reeglid kolme gruppi. Neist lähemalt.

KASUTAGE LÜHIKESI LAUSEID!

See reeglitegrupp tuleneb otseselt tabelist 1. Seal nähtub, et teksti raskus on tihedalt seotud lausete keskmise pikkusega. Mida pikemad on laused, seda raskem on tekst.

Saadud tulemust on lihtne selgitada. Lause mõistmiseks tuleb see kõigepealt meelde jätta. Mida pikem on lause, seda raskem on meelde jätta. Pikka lauset tuleb mitu korda lugeda, enne kui sellest aru saame. Pikkade lausetega kaasnevad tavaliselt keerulised mõtted.

Tabelist 1 nähtub, et iseseisvatel lausetel on teksti raskusele eriti suur mõju. Iseseisvateks lauseteks on lihtlaused, põimlaused ja rindlaused. Iseseisvate lausete keskmine pikkus on suur, kui tekstis on palju põimlauseid. Siit jõuamegi esimeste reegliteni, mille järgimine võimaldab moodustada lühikesi lauseid.

1. Hoiduge kõrvallausetest!

Põimlauset on raskem mõista kui niisama pikka rindlauset. Rindlaused osalaused on iseseisvad ja me mõistame neid teineteise järel. Põimlaused moodustab terviku. Kui võimalik, püüdke põimlause asendada lihtlausetega.

Näide 1.

Nende nähtuste uurimisel, mis on seotud elektrivoolu tekkimisega juhtmetes, tutvume elektrilaengute selliste omadustega, mis leiavad aset ainult laengute liikumisel (2, lk. 124).

Selle põimlause mõtte võime lihtlausetega väljendada järgmiselt.

Näide 1a.

Uurime elektrivoolu tekkimist juhtmetes. Seejuures tutvume liikuvate laengute omadustega.

On ilmne, et põimlause jagamine iseseisvateks lauseteks soodustab selles lauses väljendatud mõtte mõistmist.

Esimese reegli võime ka teisiti sõnastada.

2. Vältige alistavaid sidesõnu!

Alistavad sidesõnad — *et, kui, kuna, kuuni, nagu, ehkki, kuigi, sest et, enne kui* jt. (3, lk. 138) — seovad kõrvallauset pealausega. Kui me vähendame alistavate sidesõnade hulka, väheneb ka iseseisva lause keskmine pikkus ja väljendusviis lihtsustub.

Tarvitada võib rinnastavaid sidesõnu. Need seovad rindlaused osi omavahel. Rinnastavad sidesõnad on *ja, ning, ega, ehk, või, vaid, kuid, aga, ent* ja teised (3, lk. 138).

Toodud reegleid tuleb väga ettevaatlikult rakendada. On ekslik arvata, et alistavate sidesõnade lihtne ärajätmine teksti lihtsamaks teeb. Mõtted on omavahel seotud. Neid seoseid tuleb väljendada keeleliste vahenditega.

3. Tooge esile mõtetevahelised seosed!

Selgitage, mis millest tuleneb, mis millele järgneb! Ja kui vaja, kasutage selleks kõrvallauseid ning alistavaid sidesõnu. Tõstke esile olulised mõtted! Kasutage loetelu! See võimaldab näidata mõtete omavahelisi seoseid.

Senitoodud reegleid on võimalik ka teisi esitada. Teksti sisuliseks ühikuks on mõte. Kõnes vastab sellele lause. Mõtte ja lause vahel peab olema vastavus.

4. Igas lauses olgu ainult üks mõte!

Kui püüame ühe lausega ära öelda mitu mõtet, muutub väljendus paratamatult keeruliseks.

Näide 2.

Pörkel, mis kestab sajandikke ja tuhandikke sekundeid, võivad arendada väga suured jõud, mida laialdaselt kasutatakse tehnikas.

See lause sisaldab kolme mõtet. Väljendame igaühe neist iseseisva lausega.

Näide 2a.

Pörge kestab sajandikke ja tuhandikke sekundeid. Sel ajal võivad areneda väga suured jõud. Neid jõude kasutatakse laialdaselt tehnikas.

Ilmselt on näite sisu lihtsam mõista, kui igas lauses on ainult üks mõte.

Mõtte ja lause vahelisest vastavusest tuleneb ka teine reegel.

5. Kasutage ühe mõtte väljendamiseks ainult üht lauset!

Kui üks mõte on jaotatud kahele lausele, on mõtet raske tabada. Selleks tuleb lausetes väljendatud osamõtted ühte koondata. See pole aga kuigi lihtne, kui autor on jätnud mõtetevahelise seose sõnades väljendamata.

Kaks viimast reeglit räägivad teineteise mõneti vastu. On keerulisi mõtteid, mida ei saa väljendada ühe lihtlausega. Siis peame valima kahe võimaluse vahel. Kirjutame pika põimlause ja meid ei mõisteta. Jagame tervikmõtte osadeks ja see ei jõua lugejani. Aga lugeja mõistab siiski osamõtteid, sest need on lihtsalt väljendatud.

6. Tehke kokkuvõtteid!

Kokkuvõtted ja üldistused on vajalikud. Sellest rääkis N. K. Krupskaja juba 1930. a. (4. lk. 413—414). Kui autor ei üldista, peab lugeja seda tegema. Aga alati ei suuda õpilane õigeid kokkuvõtteid teha. Ja nii jääb osa olulist materjali mõistamata. Kokkuvõtete poolest võib esile tõsta näiteks meie keemiaõpikuid.

Eelmiste reeglite sõnastamisel oli meie põhieesmärk vähendada põimlause arvu. Teksti muudavad raskeks aga ka pikad lihtlauseid (tabel 1). Edasi lihtlauseid lihtsustavaid reegleid.

7. Paigutage seotud sõnad lauses üksteise lähedusse!

Lause mõistmiseks tuleb tunda sõnadevahelisi grammatilisi seoseid. Neid on seda raskem mõista, mida kaugemal on seotud sõnad teineteisest. Sõnadevaheliste seoste raskuse probleemi on varem uuritud (5), ja on oletatud, et seotud sõnade vahel ei tohiks olla rohkem kui 5 sõna. Hilisemad katsed on näidanud, et seotud sõnade vahele ei tohiks paigutada üle 3 sõna. Siis mõistetakse teksti esimesel lugemisel kergesti.

8. Piirake sõnaühendite pikkust 3 või 4 sõnaga!

Sõnaühendiks loeme sõnarühma, millest ainult üks on otseselt seotud öeldisega. Kui sõnaühendid on pikad, muutuvad sõnadevahelised seosed raskeks. Ühendile järgneb teine ja selle seos öeldisega hõlmab esimest sõnaühendit. Seega langevad kaks viimast reeglit suurel määral kokku ja neid võib illustreerida ühise näitega.

Näide 3.

Helide ülekandmiseks raadio teel on eelkõige tarvis helivõngete abil esile kutsuda neile vastavaid antennist väljakiirgavate elektromagnetiliste lainete muudatusi (2, lk. 211).

Selles lauses kuulub sihitise *muudatusi* juurde 6 sõna. See sõnaühend on liiga pikk. Grammatiline seos sõnade *kutsuda* ning *muudatusi* vahel on raskesti mõistev. Püüame neist puudustest vabaneda.

Näide 3a.

Helide ülekandmiseks raadio teel on eelkõige tarvis esile kutsuda helivõngetele vastavaid muudatusi elektromagnetilistes lainetes.

Lihtsustasime lauset sõnade järjekorra muutmise ja jätsime ära ühe täiendi, mis polnud eriti oluline.

Vähendage täiendeid ja määrusi!

Reegel põhineb paljudel loetavuse uuringutel (6). Selle järgimine võimal-

dab lühemaid sõnaühendeid ja soodustab sõnade seoste mõistmist.

10. Hoiduge lauselühendeist!

See reegel ei vaja kommenteerimist, sest on otseses seoses eelmistega.

11. Kasutage verbe!

Mida suurem on tegusõnade osakaal tekstis, seda lühemad on laused ja seda lihtsam on teksti mõista.

Esimene reeglitegrupp tulenes tabelis 1 toodud suurustest nr. 1, 2, 8, 9 ja nende põhisisu on lausete lühenemine. Kokkuvõtlikult võib neid reegleid väljendada nii:

- a) hoiduge kõrvallausetest,
- b) väljendage ühes lauses ainult üht mõtet,
- c) paigutage seotud sõnad teineteise lähedusse,
- d) piirake sõnaühendite pikkust,
- e) tehke kokkuvõtteid!

VÄLTIGE TUNDMATUID SÖNU!

See reeglitegrupp tuleneb suurustest 3 ja 7 tabelis 1. Need suurused näitavad tundmatute sõnade hulka tekstis, korreleeruvad teksti raskusega. Mida rohkem on tekstis tundmatuid sõnu, seda raskem on tekst.

Lihtne on seletada tundmatute sõnade mõju teksti mõistmisele. Mõistmise esimene etapp on sõnade mõistmine. See on sõna seostamine tema tähenduse ja teiste sõnadega. Tuntud sõnal moodustub kirjapildi seos tähendusega kiiresti. Tundmatu sõna puhul seos ei moodustu või moodustub väga aeglaselt. Kui tundmatuid sõnu on palju, muutub teksti mõistmine raskeks.

Tundmatuid sõnu võib võrrelda valgete laikudega tekstis. Kui on mõned valged laigud, siis saame teksti sisust enam-vähem aru. Mida rohkem on valgeid laike, seda segasemaks jääb teksti sisu.

Püüame konkretiseerida alapealkirjas väljendatud soovitusi.

1. Ärge liialdage terminoloogiaga!

Enne kui õpetaja või õpiku autor võtab tarvitusele uue termini, peaks ta mõtlema, kas seda on tõesti vaja. Muidu võib juhtuda, et õpik meenutab võõrkeelset raamatut. Ühes ameerika loodusteaduse

õpikus olevatki leitud tundmatuid termineid rohkem kui uusi sõnu sama klassi võõrkeeleõpikus. Sellise õpiku puhul kuulub õpilaste vaimujõud termineis orienteerumisele. Terminoloogiaga liialdamine põhjustab õppetöös formalismi. Sellele juhtis tähelepanu ka N. K. Krupskaja (7).

2. Ärge liialdage võõrsõnadega (8)!

«Võõrsõnade leksikonis» on võõr- ja vähemtuntud sõnad. Kui me neid väldime, vähendame tundmatute sõnade arvu tekstis.

3. Kirjutage lühikeste sõnadega!

Pikad sõnad on raskemad mõista kahel põhjusel. Pikas sõnas on palju liiteid. Igaüks neist annab sõnale juurde teatud mõtetevarjundi. Teine põhjus. Sageli tarvitavad sõnad on paremini tuntud ja need on lühenenud (9, lk. 31). Näiteks «televisori» asendamine «TV-ga» ja «elektronarvuti» asendamine «raaliga». Lühemate sõnade tarvitamine lihtsustab väljendust. Viimane reegel tuleneb tabelist 1. Sealt näeme, et 12- ja enamataheliste sõnade protsent on ühenduses teksti raskusega. On soovitatav vältida eriti pikki sõnu. Need teevad ka laused pikaks.

Kõik need reeglid väljendavad statistilisi seaduspärasusi. Need kehtivad suure hulga üksikjuhtude kohta. Mõne üksikjuhu puhul ei tarvitse need aga õiged olla. Üldiselt muudab pikkadest sõnadest hoidumine teksti lihtsamaks. Sellest hoolimata leidub aga üksikuid pikki sõnu, mille tarvitamine väljendusviisi lihtsustab.

4. Tundmatu sõna tarvitage tekstis korduvalt!

Me ei saa täielikult loobuda sõnadest, mida õpilased ei tunne. Me peame ju arendama õpilaste sõnavara. Tihti suudavad õpilased leida tundmata sõna tähenduse konteksti põhjal. Sõna iga uus tarvitamine avab tähenduse uue külje ja õpilane omandab need kord-korralt.

Kui palju võiks tekstis olla tundmatuid sõnu? Sellele küsimusele pole täpset vastust veel leitud. Avaldatakse arvamust, et ühe tundmata sõna kohta peaks tekstis olema 200 tuntud sõna (9, lk. 63). See muidugi ei tähenda, et keskkooli lõppklasside ja algklasside õpilastele võiks kirju-

tada ühtviisi. Alklasside õpilaste sõnavara on väiksem, järelikult nendele tuleb väljendust hoolikalt valida. Kõik need reeglid taotlevad tundmatute sõnade arvu vähendamist. Kui tundmatuid sõnu üldse kasutada, siis teha seda korduvalt.

KASUTAGE KONKREETSEID SÕNU!

Konkreetsete sõnadega väljendatud mõtet on lihtne mõista. Abstraktsete sõnade mõistmine nõuab abstraktset mõlemist. See areneb õppetöös pikkamööda. Koolieelik ja alklasside õpilane mõtleavad põhiliselt konkreetset. Kui õpilane pole abstraktse teksti mõistmiseks ette valmistatud, õnnestub see tal suurivaevu. Abstraktsete sõnad teevad teksti raskeks. Illustreerime seda mõtet kahe näitelausega.

Näide 4.

Inge läheb kooli.

Näide 5.

Elektrivool tekitab magnetvälja.

Teist näitelausest on raskem mõista. Selles on abstraktset nimisõnad, esimeses lauses konkreetset sõnad.

Vaatleme nüüd reegleid, mis võimaldavad esitust konkretiseerida.

1. Kasutage sõnu, mis tähistavad esemeid ja olendeid!

Konkreetsete sõnade poolt ja abstraktsete vastu räägivad ka tabeli I andmed. Seal näeme, et korduvate nimisõnade keskmine abstraktsuse suurenemine teeb teksti raskemaks.

2. Vältige abstraktseid nimisõnu!

Abstraktsete nimisõnad, mis tähistavad mõttekonstruktsioone. Kui võimalik, peame abstraktset nimisõnad asendama konkreetsetega.

Näide 6.

Temperatuuri mõõtmise tulemusena selgus, et aurul on ülekuumutatuse kõrge aste.

Selles lauses on kolm abstraktset sõna: «tulemus», «ülekuumutatatus» ja «aste» omaduse määra tähenduses.

Näide 6a.

Termomeeter näitas, et aur on kõvasti ülekuumutatud.

Pärast abstraktsete sõnade väljajätmist on väljendus lihtsustunud.

3. Vältige us-liitelisi nimisõnu!

us-liitelised nimisõnad on abstraktset. Mida suurem on abstraktsete nimisõnade protsent, seda raskem on tekst. See ilmneb ka tabelist 1.

Näide 7.

Kapillaarsusel on väga suur tähtsus niiskuse säilimisel ja ümberpaigutamisel pinnases (10, lk. 74).

Vabaneme us-liitelisest sõnast *kapillaarsus* ja lause lihtsustub.

Näide 7a.

Kapillaarid annavad pinnases niiskust edasi ja säilitavad selle.

4. Vältige tegusõnadest tuletatud teonimisõnu!

Need on mine-liitelised nimisõnad, mis on üsna abstraktset ja mida on lihtne asendada tegusõnadega. Nii järgime kaht reeglit korraga: vähendame abstraktsete nimisõnade hulka ja suurendame verbide arvu tekstis.

5. Rääkige inimestest!

N. K. Krupskaja heitis 1930. aastal autoritele ette, et meie õpikud on elutud. Nendes pole juttu inimestest, aga just inimeste suhtumine sündmustesse annab neile ideoloogilise suunitluse (4, lk. 410).

Vastilmunud kõneoskuse käsiraamatus soovitatakse naiskoolajaskonna ees alustada ettekannet probleemi seostamisest lektori või mõne muu isikuga (11, lk. 78). Võimalik, et inimestest rääkimine naiste tähelepanu eriti köidab, aga ka meeste puhul on see oluline. Ja veel olulisem laste puhul. Inimeste kohta käivat on tavaliselt kerge mõista.

Kõik isikuid tähistavad sõnad on konkreetset. Nad muudavad väljenduse arusaadavaks. Aga neil on ka teine voores. Inimestest rääkimine teeb teksti huvitavaks. R. Flesch (12) töötas välja teksti huvitavuse valemi, lähtudes isikute mainimise sagedusest tekstis. Ta luges isikute mainimiseks: a) inimeste nimed, b) sõnad, mis tähistavad inimesi või inimeste rühmi (näiteks *vend, sõbrad*) ja c) inimeste

nimede või isikuid tähistavate sõnade asemel tarvitatud asesõnad. Nii on talitatud ka uurimuses, mille alusel arvutati tabel 1. Sealt näeme, et isikute sagedasem nimetamine teeb teksti huvitavamaks ja lihtsamaks.

Näide 8.

Enne kui Herakles läks lõvi püüdma, murdis ta tamme ja tegi sellest endale nui, mida ei suutnud tõsta ka kakskümmend tavalist meest. Ta läks julgelt koopasse, kus elas lõvi. Lõvi tungis Heraklesele kallale, kuid kangeline lõi ta nuiahoobiga uimaseks ja kägistas siis ära. Lõvi nahast sai Herakles endale soomusrüü ja kiivri (13, lk. 96).

Sellised jutustused muudavad õpikud lihtsaks ja külgetõmbavaks.

6. Tooge konkreetseid näiteid!

Selles reeglitegrupis oleme rääkinud, et abstraktsed sõnad tuleks asendada konkreetsetega. See ei õnnestu alati nii kergesti kui valitud näidetes. Abstraktset teemat pole võimalik esitada ainult konkreetsete sõnadega. Kuidas siis talitada? Me peame abstraktset teemat illustreerima konkreetsete näidete ja võrdlustega. Muidu ei suuda lugeja abstraktset teemat siduda konkreetsete olukordadega ja see jääb mõistmata. Kuulajates tuleb esile kutsuda konkreetseid kujutlusi (11, lk. 81).

Kolmanda reeglitegrupi rakendamise eesmärk oli vähendada esituse abstraktsust. Selleks tuleb:

- a) eelistada sõnu, mis tähistavad esemeid ja olendeid;
- b) vältida abstraktseid mõttekonstruktsioone,
- c) vältida *us*-liitelisi sõnu,
- d) asendada teonimisõnad tegusõnadega.
- e) rääkida inimestest.

Kõiki neid reegleid on võimalik täita, kui tuua konkreetseid näiteid ja võrdlusi.

REEGLITE RAKENDAMINE

Väljendusviisi lihtsustamise reeglitest vaatlesime kolme gruppi:

- a) kasutage lühikesi lauseid,
- b) vältige tundmatuid sõnu,
- c) kasutage konkreetseid sõnu.

Esimesel pilgul tunduvad mõned reeglitest ebaolulistena. Mis tähtsust sel on, kas me kasutame põim- või lihtlauseid? Hoopis olulisemad on ju mõtete keerukus, sisutihedus ja teksti teised omadused.

Meil ei õnnestunud tutvuda kõige olulisemate reeglitega. Neid pole veel kindlaks tehtud. Aga ka esitatud reeglid võimaldavad teksti lihtsustada. Seda on näidanud paljud uuringud eesti (14) ja inglise (15) keeles. Lausete lühendamine, tundmatute ja abstraktsete sõnade vältimine lihtsustab väljendusviisi.

Teksti lihtsustamisel tuleks juhinduda korraga paljudest reeglitest. Ainult siis saavutame soovitud tulemuse. Kui me väldime kõrvallauseid, aga samal ajal kasutame abstraktseid ning tundmatuid sõnu, vaevalt õnnestub meil arusaadavalt väljendada.

Toodud reegleid on sageli kerge üheaegselt rakendada, ühe reegli järgimine toob iseenesest kaasa ka teise täitmise. On aga reegleid, mis teineteisele mõneti vastu räägivad. Nii näiteks ei tohi näidete ja võrdluste toomise tuhinas üldistusi unustada.

Esimesel pilgul paistavad vaadeldud reeglid lihtsatena. Nende rakendamine nõuab aga visadust ja leidlikkust. Me ei saa oma mõtteid väljendada lühikeste lausetelega enne, kui tunnetame iga mõtde-taili. See sunnib mõtteid väikesteks osadeks lahutama. Me ei saa väljendada lastele tuntud sõnadega, enne kui suudame maailma nende silmade läbi vaadata. See sunnib meid laste mõtteviisi tundma õppima. Niisiis: reeglite rakendamine viib elementaarmõtete tajumisele, konkreetsetele näidetele ja kuulajate vaatekohtade arvestamisele. See kõik muudab esituse arusaadavaks.

Ja lõpuks kõige olulisem küsimus. Kas me peame kirjutama ja rääkima ainult lihtlausetega, ainult tuntud esemetest ning inimestest ja ilma tundmatute sõnadeta? Ei, seda mitte. Me vaatlesime, kuidas teksti lihtsustada. Me ei otsustanud, kui palju lihtsustada. See on teine küsimus.

Ma ei tea, kas õpikute keelt tuleks lihtsustada või mitte. Võib ainult arvata, et õpikute keele lihtsustamine tõstaks õppetöö efektiivsust.

Meie eesmärk ei ole keele lõputu lihtsus-
taks õpilaste arengutasemele. Selle ees-
märgi saavutamisele aitavad kaasa lihtsa
keele reeglid.

tamine. Eesmärk on, et esituse raskus vas-

Kirjandus

1. J. Mikk, Kõne mõistetavuse tegurid. «Nõukogude Kool», 1970, nr. 12, lk. 922—925.
2. A. Pjorõškin, Füüsika keskkoolile II. Tallinn, 1967.
3. J. Valgma, N. Remmel, Eesti keele grammatika. Tallinn, 1968.
4. Н. К. Крупская. Какой нам нужен учебник. Педагогические сочинения, том 3. Москва, 1959.
5. J. Mikk, Õpilaste mälu ja õppeteksti mõistmine. «Nõukogude Kool» 1968, nr. 12, lk. 902—905.
6. O. Wiio, Readability, Comprehension and Readership. Acta Universitatis Tampereensis, ser. A. vol. 22. Tampere, 1968.
7. П. И. Пидкасистый, Н. К. Крупская об учебниках. «Советская педагогика», 1959, № 2, стр. 76—89.
8. Võõrsõnade leksikon. Tallinn, 1961.
9. J. S. Chail, Readability. An Appraisal of Research and Application. Columbia, 1958.
10. A. Pjorõškin, N. Rodina, Füüsika 7. klassile. Tallinn, 1973.
11. Avalik kõne. Põhiteadmisi kõneoskusest. Tallinn, 1973.
12. R. F. Flesch, The Art of Plain Talk. New York, 1946.
13. Ф. П. Коровкин. История древнего мира. Учебник для 5-го класса. Москва, 1964.
14. L. Loigu, Loetavuse valemite relliaablus ja valiidus. Diplomitöö TRÜ matemaatika õpetamise meetoodika kateedris. Tartu, 1972.
15. G. R. Klare, The Measurement of Readability. Iowa, 1963.

KESKKOOLI- ÕPILASTE ERINEVA INFORMEERITUSE FAKTORID

REET URING

Võib arvata, et kui tahame edukalt suhelda kaaslastega, olla teistele hea seltsiline ja hinnatud vestluskaaslane, peame peale kõige muu mingil määral olema informeeritud neil elualadel, mille vastu meie tutvusringkonnas huvi tuntakse, neil elualadel, mille tundmiseta inimene igapäevases elus hakkama ei saaks. Informeerituseks võibki pida seda teadmiste kogumit, mis õpilasel teatud momendil on olemas, samuti tuleb arvestada ka õpilase oskust oma teadmisi suhtlemises kasutada (lähemalt vt. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 12, lk. 899—904). 1970/71. õppeaasta II poolel koguti mitmetes Eesti NSV koolides materjali uuringuks, millega muude probleemide selgitamise kõrval püüti ka teada saada, kas on omavahel seostatavad õpilase asend klassikolektiivis ja tema informeeritus. Käesolevas kirjutises valgustame tulemusi, mis saadi keskkooliõpilaste hulgas informeerituse tes-

figa. Ühtlasi püütakse leida neid faktoreid, mis seostuvad õpilaste erineva informeerituse tasemega.

TULEMUSED

KATSEISIKUTE INFORMEERITUS

Informeerituse testi täitis üldse 590 õpilast Eesti NSV mitmetest keskkoolidest. Üldpildi testiga kogutud punktidest annab tabel 1.

Tabel 1.
TULEMUSED ÜLDINFORMEERITUSE KOHTA

Saadud punktid	N	%
1—19	10	1,7
20—29	29	4,9
30—39	106	18,0
40—49	148	25,1
50—59	113	19,2
60—69	113	19,2
70—79	62	10,5
80—89	8	1,3
90—98	1	0,1

Tabelist nähtub, et enamik testituist on saanud punkte vahemikus 40—69, umbes $\frac{1}{4}$ katseisikuist on sealjuures saavutanud 40—49 punkti. Äärmuslike tulemustega õpilasi (alla 19 punkti või üle 80 punkti saanud) on vähe. Õpilaste keskmine informeeritus meie kontingendi puhul langes vahemikku 50—54 punkti.

Tabel 1 näitab, et test on olnud õpilastele veidi raske. Samuti võiks test vastajaid rohkem diferentseerida. Need puudused pole aga sedavõrd suured, et antud meetoditega kogutud materjal oleks järelduste tegemiseks kõlbmatu. Tulemused testi üksikalade kohta on avaldatud ajakirjas «Nõukogude Kool» 1972, nr. 11.

Kõige suuremaks komistuskiviks osutusid testituile kirjandus- ja filmialased küsimused (0 punkti saanud õpilaste arv on suur). Edaspidi üldinformeeritusest rääkides ei kasutata enamasti katseisikute saavutatud tulemuste nii detailset rühmitamist kui tabelis 1. Katseisikud jaotatakse kolme rühma järgmiselt:

I rühm: halvasti informeeritud õpilased — said 1—39 punkti.

II rühm: rahuldavalt informeeritud õpilased — said 40—64 punkti.

III rühm: hästi informeeritud õpilased — said 65—98 punkti.

I rühma langes testituist 145 (24,6%), II rühma 334 (56,6%) ja III rühma 111 (18,8%) õpilast.

INFORMEERITUSEGA SEOSTUVAD TEGURID

Järgnevalt püüame selgitada tegureid, mis võivad seostuda õpilaste nii või teistsuguse informeeritusega. Kogutud algandmed võimaldavad jälgida seoste olemasolu katseisikute informeerituse ning soo, kooliedukuse, arukuse, sotsiomeetrilise seisundi, huvide ja massikommunikatsioonivahendite kasutamise vahel. Samuti on meil võimalus jälgida, kas eri koolides õppivad õpilased on oluliselt erineva informeeritusega.

Sugu ja informeeritus

Sooliste erinevuste selgitamiseks jälgime poiste ja tüdrukute poolt saavutatud tulemusi üksikutes alatestides (tabel 2).

Enam-vähem tasavägiselt on poisid ja tüdrukud saanud punkte massikommunikatsioonivahendite tundmises, perekonna, kodu ja lastega seotud küsimustes, kirjandusküsimustes (raske alatest). Poisid on tüdrukutest paremaid tulemusi saanud muusika, kujutava kunsti, spordi, teaduse ja tehnika ning poliitika alatestis, kusjuures kolmes viimati nimetatud alatestis on nende paremus tüdrukute ees väga ülekaalukas. Võime julgesti öelda, et meie testi andmeil tunnevad poisid spordi, teaduse ja tehnika ning poliitika probleemide vastu märgatavamalt suuremat huvi kui tüdrukud. Tüdrukute tulemused on poiste omadest paremad inimestevahelise suhtlemise, teatri ja filmi (raske alatest) alatestides. Kuid üheski alatestis pole see paremus nii ülekaalukas kui poistel tüdrukute ees spordi, teaduse ja tehnika ning poliitika küsimustes.

Kool ja informeeritus

Informeerituse testi täitsid 41 keskkooliõpilast Pärnu 1. keskkoolist, 101 õpilast Pärnu 2. keskkoolist, 57 õpilast Pärnu 4. keskkoolist, 44 õpilast Tallinna 10. keskkoolist, 113 õpilast Tallinna 21. keskkoolist, 68 õpilast

SOOLISED ERINEVUSED ALATESTIDE TULEMUSTES

Tabel 2.

		Saadud punktid					kokku
		∅	1—3	4—6	7 — maksimum	vastamata	
		%	%	%	%	%	
Muusika	P	2,2	22,8	43,7	19,4	11,9	100,0
	T	1,5	29,8	46,8	12,7	10,2	100,0
Kujutav kunst	P	0,7	11,6	47,0	28,8	11,9	100,0
	T	1,2	17,8	50,2	20,6	10,2	100,0
Kirjandus	P	11,2	53,8	19,4	3,7	11,9	100,0
	T	8,9	51,5	24,9	4,5	10,2	100,0
Film	P	25,0	32,9	24,3	5,9	11,9	100,0
	T	21,9	30,0	21,6	16,3	10,2	100,0
Teater	P	0,4	7,6	37,2	48,9	11,9	100,0
	T	—	6,9	27,8	55,1	10,2	100,0
Sport	P	0,7	13,8	43,3	30,3	11,9	100,0
	T	8,9	45,0	30,6	5,3	10,2	100,0
Teadus, tehnika	P	—	12,7	44,4	31,0	11,9	100,0
	T	1,2	40,7	42,3	5,6	10,2	100,0
Poliitika	P	0,4	5,6	22,0	60,1	11,9	100,0
	T	1,2	29,5	33,9	25,2	10,2	100,0
Perekond, kodu, lapsed	P	1,1	20,9	60,5	5,6	11,9	100,0
	T	—	19,3	67,4	3,1	10,2	100,0
Inimestevaheline suhtlemine	P	1,1	26,5	48,2	12,3	11,9	100,0
	T	—	20,3	52,7	16,8	10,2	100,0
Massikommunikatsiooni- vahendid	P	0,7	20,5	58,7	8,2	11,9	100,0
	T	1,0	20,9	60,0	7,9	10,2	100,0

Tartu 2. keskkoolist, 126 õpilast Põltsamaa keskkoolist, 18 õpilast Palamuse keskkoolist ja 22 õpilast Sindi keskkoolist. Kuna mitmes koolis on testile vastanud väga vähe, siis üksikoolide tulemusi omavahel võrrelda ei saa. Tabelis 3 toome andmed

Pärnu ja Tallinna koolide ning Tartu 2. keskkooli kui suuremate linnade keskkoolide kohta. Põltsamaa, Sindi ja tinglikult ka Palamuse keskkooli tulemused esitame ühe rühmana, nimetades neid väikelinna keskkoolideks.

TESTIGA SAADUD TULEMUSED KOOLIDE LÖIKES

Tabel 3.

	I rühm		II rühm		III rühm		Kokku	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pärnu koolid	50	25,2	105	52,7	44	22,1	199	100,0
Tallinna koolid	22	14,0	104	66,2	31	19,8	157	100,0
Tartu 2. keskkool	7	10,3	35	51,5	26	38,2	68	100,0
Väikelinna koolid	66	39,8	90	54,2	10	6,0	166	100,0

Tabelist 3 nähtub, et suurte linnade õpilaste informeeritus on märksa parem kui väikelinnade õpilastel. See on ka ootuspärane, sest suuremates keskustes on kindlasti rohkem võimalusi oma silmaringi laiendamiseks kui väikelinnas.

Kogutud materjal aga annab siiski alust oletada, et õpilaste informeeritusele mõjub ka kool, kus ta õpib. Kui vaadata tabelist 3 Tartu 2. keskkooli andmeid, näeme, et selle kooli informeerituse

tuse näitajad on funduvalt kõrgemad teistest tabelis toodud näitajatest. Võrreldes Tartu 2. keskkooli näitajaid Pärnu 4. keskkooli omadega (seal oli umbes sama suur vastajate arv — 57 õpilast), on erinevus vägagi suur: Pärnu 4. keskkoolis kuulus I rühma 33,3% vastanutest, II rühma 47,4% vastanutest ja III rühma 19,3% vastanutest. Ainuke kool, kes oma näitajate poolest Tartu 2. keskkoolile lähedale jõudis, oli Pärnu 2. keskkool (I rühmas 13,9% vastanuist, II rühmas 57,4% vastanuist ja III rühmas 28,7% vastanuist). Võib-olla on siin põhjuseks see, et Tartu 2. keskkool on inglise keele erikool, Pärnu 2. keskkool matemaatika kallakuga kool, aga võib ka olla, et Tartu 2. keskkooli ja Pärnu 2. keskkooli õpilased on õpetajate või lastevanemate poolt rohkem orienteeritud teadmiste kui väärtusele. Edaspidi oleks küllaltki huvitav uurida, kas eri koolide õpilaste informeerituses tõesti esinevad nii suured erinevused, kui seda näitab meie uurimus, ja mis on nende erinevuste põhjuseks.

Kooliedukus ja informeeritus

Kooliedukuse ja informeerituse vahel võib eeldada seose olemasolu. Neilt, kes on edukamad kooliprogrammi omandamisel, võib

oodata ka programmiväliste teadmiste edukamat omandamist ning seega ka laiemat silmaringi. Katseisikute kohta kooliedukuse näitajate saamisel võtsime aluseks katsetele eelnenud õppeveerandi hinded. Ained rühmitasime ja arvutasime õpilase keskmise hinde igas ainerühmas. Nii saime iga õpilase keskmise õppeedukuse keeltes, täppisteadustes (keemia, füüsika jt.), loodusteadustes (geograafia, bioloogia jt.) ja oskusainetes (tööõpetus, joonestamine jt.).

Korrelatsioonid informeerituse ja õppeedukuse vahel olid järgmised: keeltes 0,37, täppisteadustes 0,31, loodusteadustes 0,42, oskusainetes 0,21.

Korrelatsioonid informeerituse ja keelte, täppisteaduste ja oskusainete vahel on 95% tõenäosusega usaldatavad alates 0,09-st, loodusteaduste puhul aga alates 0,16-st. (Edaspidi pole juurde märgitud, millisest väärtusest alates on korrelatsioonikoeffitsient 95%-lise tõenäosusega usaldatav, kui koeffitsient on arvatud 590-st õpilasest koosneva populatsiooni baasil.) Seega, mida parem kooliedukus, seda suurem informeeritus. Järeldust aitab illustreerida ka tabel 4, kus on protsentarvud informeerituse ja õppeedukuse kohta keeltes.

Tabel 4.

INFORMEERITUS JA ÕPPEEDUKUS KEELTES

Keskmine hinne	I rühm		II rühm		III rühm	
	N	%	N	%	N	%
kuni 3,0	59	40,6	68	20,3	7	6,3
3,1—3,5	45	31,1	93	27,8	24	21,6
3,6—4,0	32	22,2	122	36,6	39	35,1
4,1—4,5	7	4,8	39	11,7	30	27,1
4,6—5,0	—	—	11	3,3	11	9,9
andmeid pole	2	1,3	1	0,3	—	—
kokku	145	100,0	334	100,0	111	100,0

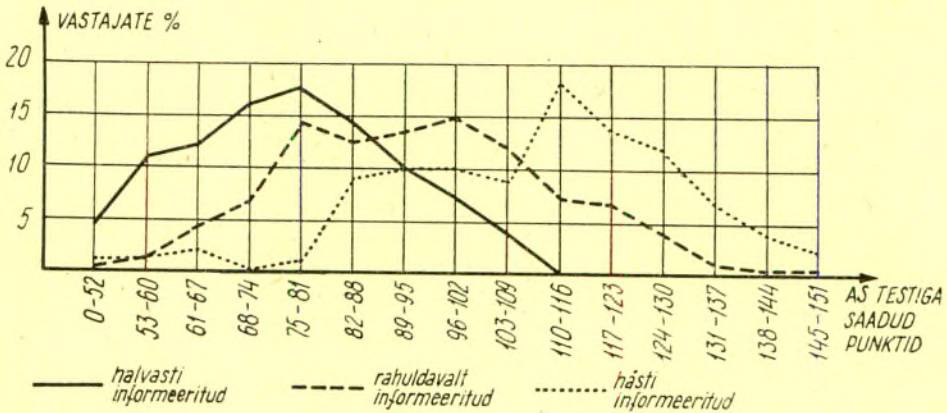
Kuigi informeerituse testi koostamisel püüti vältida õpilastelt kooliprogrammis nõutud teadmiste kontrollimist, oli täiesti ootuspärane ja loomulik, et ilmnis seos õppeedukuse ja informeerituse vahel.

Arukus ja informeeritus

Nagu oodata võis, näitab üsnagi kõrge korrelatsioonikoeffitsient (0,57) seose olemasolu

informeerituse ja arukuse vahel. See, et koeffitsient ei kujunenud suuremaks, on informeerituse testi suhtes positiivne näitaja. Kui koeffitsient oleks olnud üle 0,90, oleks see viidanud sellele, et AS test ja informeerituse test mõõdavad üht ja sama nähtust ning meil tulnuks järeldada, et informeerituse test on tegelikult intelligentsustest või vastupidi.

ARUKUSE JA INFORMEERITUSE SEOS



Graafikult 1 näeme, et kõrgema intelligent-susega õpilased on kogunud rohkem punkte ka informeerituse testiga. Meid huvitas, kas on seos informeerituse ja AS testi 1., 2., 3., 4. ja 9. alatesti vahel. Korrelatsioonikoefitsiendid on vastavalt 0,55, 0,27, 0,48, 0,42 ja 0,31. Seega on kõigi nende alatestide ja informeerituse vahel seos. Kõige tihedamat seost oleks võinud oodata informeerituse ja 9. alatesti (mälu) vahel. Faktiliste teadmiste olemasolu eeldab head mälu. Meie algmaterjali põhjal aga osutus seos 9. alatestiga tagasihoidlikumaks (korrelatsioonikoefitsient 0,31) kui 1., 3. ja 4. alatesti puhul. Ühelt poolt võib oletada, et AS test ei mõõda neid mälu omadusi, mis on olulised informeerituse testi täitmisel. 9. alatesti puhul tuleb kiiresti ära õppida hulk sõnu ja need siis kohe reprodutseerida. Informeerituse testis peab õpilane reprodutseerima teadmisi, mida ta võib olla omandanud üsna ammu. AS test aga ei mõõda säilitamise kestvust. Teiselt poolt võib oletada, et informeerituse testis on küsimusi, mille õige vastuse võib arukas õpilane tuletada abstraktse mõtlemise abil. AS testis omakorda on ülesandeid, mille lahendamine sõltub testitava teadmistest.

Kui lahti mõtestada seos informeerituse testi ja AS testi 1., 3. ja 4. alatesti (korrelatsioonikoefitsiendid suhteliselt kõrged) vahel, võimegi öelda, et informeerituse testis saavad paremaid tulemusi õpilased, kelle

mõtlemine on iseseisev, liikuv, paindlik, põhjalik, abstraktne, kellel on arenenud realiteeditunne ja vaimne kujutlusvõime ning kelle keeleline väljendusvõime on hea. Küllaltki oluline näib olevat õpilase informeerituse ja keelelise arengu seos. Peale AS testi näitab seda ka informeerituse korrelatsioon õppeedukusega keeltes (0,37). Hea keeleline areng lihtsustab teadmiste omandamist ja küllap ka reprodutseerimist (eriti teistega suhtlemisel).

Huvid ja informeeritus

Võib oletada, et kui inimesel on mingi huviala või harrastus, siis sellega tegelemine toob kaasa teadmisi vastavalt huvialalt. Seega peaks suurenema isiku informeeritus. Katseisikute huvide selgitamiseks olid sotsiomeetrilises testis küsimused selle kohta, millistest ringidest vastaja osa võtab ning mida ta teeb vabal ajal. Massikommunikatsioonivahendite ankeedis küsisime vastajatelt, kui palju nad kulutavad aega sellisteks tegevusteks, nagu teatris, kinos, kontsertidel ja kunstnäitustel käimine, raamatute lugemine, sportimine, TV vaatamine, raadio kuulamine, ajalehtede ja ajakirjade lugemine, meisterdamine, klassiväliline töö, kunstiline isetegevus, pidudel käimine, külaskäigud ja külaliste vastuvõtmine. Enne kui jälgime nende tegevuste seost informeeritusega, toome ära meie katseisikute keskmise ajakulu eelnimetatud tegevus-

tele. Tegevusest olenevalt palusime õpilastel märkida ajakulu kas päevas, nädalas,

kuus või aastas. Niisiis kulutasid meie katseisikud

ajalehtede ja ajakirjade lugemisele	päevas keskmiselt 30—59 min.,
televiisori vaatamisele	" " 2—3 tundi,
raadio kuulamisele	" " 2—3 " "
vestlusele sõpradega	" " 1—2 " "
ilukirjanduse lugemisele	nädalas keskmiselt 7—10 tundi,
klassivälisele tööle	" " 2—3 " "
kunstilisele isetegevusele	" " 1—2 " "
pidudel käimisele	" " 3—4 " "
külaskäikudele	" " 3—4 " "
külaliste vastuvõtmisele	" " 2—3 " "
sportimisele	" " 3—4 " "
meisterdamisele	" " alla 4 tunni.
Käidi kinos	kuus keskmiselt 4 korda,
kontsertidel	" " 1 kord või vähem
teatris	" " 1 " " "
kunstinäitustel	aastas keskmiselt 2 korda.

Loomulikult vaesestavad need keskmised andmed pilti meie katseisikuist. Jäävad teadmata näiteks sellised nüansid: ükski katseisik ei väitnud, et ta üldse kinos ei käi; on õpilasi, kes käivad kinos 8 ja rohkem korda kuus; õpilasi, kes loevad ilukirjandust alla 4 tunni nädalas või üle 20 tunni nädalas; õpilasi, kes vaatavad televiisorit üle 4 tunni päevas ja kuulavad raadiot üle 5 tunni päevas jne. Eelfoodud keskmised aga räägivad sellest, et õpilased pühendavad palju aega inimestega suhtlemist võimaldavatele tegevustele (peod, külaskäigud, sportimine jne.). Nende eas on see täiesti ootuspärane. Samuti kasutatakse usinalt massikommunikatsioonivahendeid, eriti televiisorit ja raadiot. Suuremat huvi oleks aga oodanud ilukirjanduse, teatri, kontsertide, kunstinäituste vastu. Kunstinäitustel ja kontsertidel käimiseks on võib-olla väiksemad võimalused sellistes koolides nagu Põltsamaa ja Palamuse. Teatrisse saamine ei tohiks aga tänapäeval väga raske olla: toimuvad ringreisietendused ja on ju võimalus organiseerida ühiskülastusi.

Kogutud andmete põhjal selgub, et ei ilmnenud seost üldinformeerituse ning kontsertidel ja teatris käimise, sportimise, meisterdamise, televiisori vaatamise, raadio kuulamise, külaskäikude, külaliste vastuvõtu ja ringide tööst osavõtu vahel. Usaldatav negatiivne seos ilmnes aga üldinformeerituse ja kinokülastuste sageduse vahel (—0,15),

kunstilisest isetegevusest osavõtu vahel (—0,17) ja pidudel käimise sageduse vahel (—0,09). Üllatab negatiivne seos informeerituse ja kunstilise isetegevuse vahel. Ei oska siin muud põhjust oletada, kui et taidlemisel kulutab õpilane ühele suhteliselt kitsale tegevusalale (näiteks rahvatants, pillimäng vms.) väga palju aega. Usaldatavad positiivsed seosed ilmnesid informeerituse ja õpilase poolt nimetatud harrastuste koguarvu vahel (0,12), ilukirjanduse lugemise vahel (0,14), ajalehtede ja ajakirjade lugemise vahel (0,14) ning kunstinäitustel käimise sageduse vahel (0,23).

Üksikute alatestide ja õpilaste harrastuste vahel ilmnesid järgmised usaldatavad seosed:

spordi alatest ja sportimine	0,25,
kujutava kunsti alatest ja	
kunstinäitustel käimine	0,14,
massikommunikatsioonivahendite alatest	
ning ajalehtede ja ajakirjade lugemine	0,10,
teaduse ja tehnika alatest ning	
tehnikaga tegelemine	0,12.
Peale õpilaste endi poolt nimetatud harrastuste näitavad õpilaste huvi mingi ala vastu kindlasti sellealased teadmised. Neid me mõõtsime informeerituse testi alatestidega. Jälgime üksikute alatestide korreleerumist üldinformeeritusega:	
perekonna- ja koduprobleemide alatest	0,27,
filmi alatest	0,50,

massikommunikatsioonivahendite alatest	0,53,
teaduse ja tehnika alatest	0,60,
spordi alatest	0,60,
inimestevahelise suhtlemise alatest	0,61,
kirjanduse alatest	0,61,
teatri alatest	0,70,
kujutava kunsti alatest	0,72,
poliitika alatest	0,74,
muusika alatest	0,76.

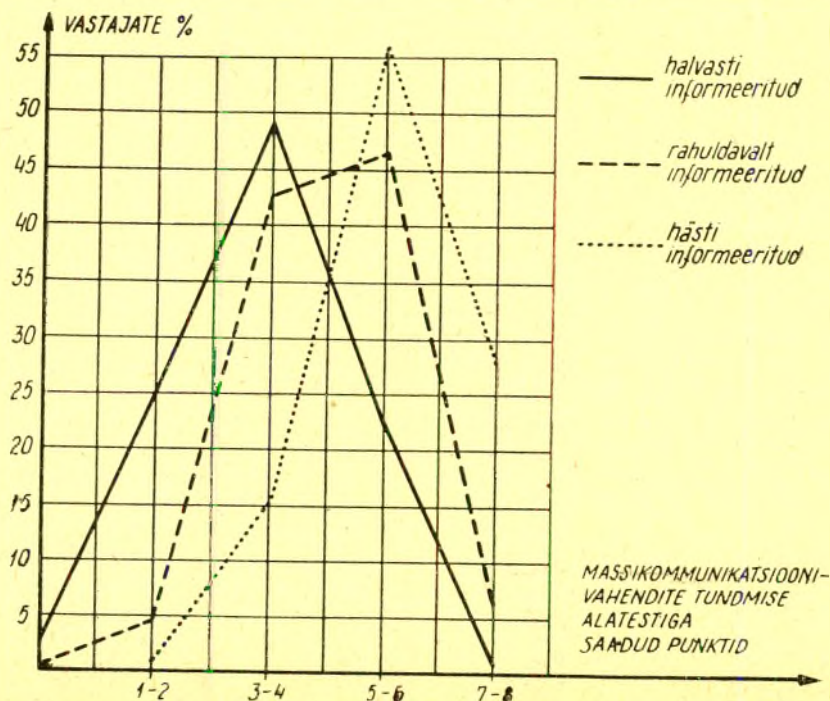
Seega võime öelda, et teadmised kõigis alatestides on nõrgemas või tihedamas seoses üldinformeeritusega, s.t., kui õpilasel on teadmised ühelt kindlalt huvialalt (näiteks poliitikast), siis näib see olevat kaasa toonud ka üldise huvi teadmiste vastu ja teadmised. Väga soodsalt näivad üldinformeeritusele mõjuvat huvi ja teadmised teatri, kujutava kunsti (vt. ka kunstinäitustel käimise seost kujutava kunsti alatesti ja üldinformeeritusega), poliitika, muusika alalt. Ilmselt arendavad ja laiendavad need huvialad eriti õpilaste silmaringi ja maailmapilti.

Huvi informatsiooniallikate vastu ja informeeritus

Eraldi tuleks juttu teha õpilaste huvist informatsiooniallikate vastu ja selle seosest informeeritusega. Eelnenud alalõigus oli meil juba vaatluse all keskmine aeg, mis õpilased kulutavad massikommunikatsioonivahenditeile (ajakirjandus, raadio, televisioon) päevas. Seda aega kulus aukartustäratavalt palju — kokku keskmiselt 6 tundi päevas. Usaldatav korrelatsioon informeeritusega oli seejuures aga ainult ajalehtede ja ajakirjade lugemisele kulutatud ajal (0,14). See on ka ootuspärane, sest noored kasutavad raadiot enamasti kerge muusika kuulamiseks taustana muu tegevuse juurde. Ka televiisorist otsitakse ilmselt ennekõike ajaviidet. Lasime katseisikul anda hinnangu selle kohta, kas ajakirjandus, raadio ja televisioon nende arvates informeerivad inimesi kõikidest sündmustest ja probleemidest, mis parajasti on maailmas päevakorral, ning kas see informatsioon on ka küllalt operatiivne. Katseisikute keskmine arvamus kujunes järgmiseks: ajakirjandus ja raadio informeerivad

Graafik 2.

MASSIKOMMUNIKATSIOONIVAHENDITE TUNDMINE JA ÜLDINFORMEERITUS



enamasti kõikidest päevakorral olevatest sündmustest ja probleemidest, televisioon aga üsna vähestest. Raadio informeerib enamasti kiiresti, ajakirjandus ja televisioon aga hiline misega. See näitab, et õpilased suhtuvad televisioonis kui päevakajalise informatsiooni andjasse üsna kriitiliselt. Raadio ja ajakirjanduse suhtes ollakse leebemad, aga nagu juba öeldud, kuulavad õpilased raadiost enamasti kerget muusikat taustana muude askelduste juurde ja nii annabki massikommunikatsioonivahenditest informeeritusega usaldatava seose ainult ajakirjandusele kulutatud aeg.

Tervikuna on massikommunikatsioonivahendite tundmine, nendes orienteerumine üldinformeeritusega seotud — korrelatsioon massikommunikatsioonivahendite tundmise alatesti ja üldinformeerituse vahel on 0,53. Piltlikuma kinnituse saame graafikust 3.

1. televisioon
- 2.—3. raadio ja ajalehed
- 4.—5. ajakirjad ja erialakirjandus
- 6.—7. kino ja teised inimesed
- 8.—9. ilukirjandus ja õpetaja

Seega on esikohal televisioon ja raadio, mis meie andmeil informeeritusega ei seostu, trükisõna neist tagapool ja üldse ei näi õpilane informatsiooniallikana tunnustavat teisi inimesi, eriti aga õpetajat! Mis sellise arvamuse tingib, on raske seletada. Võib oletada, et õpilased ei teadvusta seda, kust nad informatsiooni saavad. Võib-olla aga on põhjus see, et televisiooni ja raadio kiiresti möödud ja ajahõlma vajuv informatsioon tekitab tunde, et just need allikad aitavad teada saada kõike kõigest. Võib-olla on õpetaja õpilase silmis niivõrd rutiinne informatsiooniallikas, et tema poolt antavasse suhtutakse ükskõikselt või isegi tõrjuvalt (õpetajat ei pea informatsiooniallikaks ühelgi teemal 81,4% halvasti informeeritud õpilastest, 79,4% rahuldavalt informeeritud õpilastest ja 74,8% hästi informeeritud õpilastest). Kindlasti vajaks edaspidi uurimist, kuidas kujuneb informatsiooniallikate prestiiž õpilaste silmis ja kas see on praegu tõesti niisugune, nagu ilmnes uuringu kõrvalproduktina.

KOKKUVÕTE

1. Kogutud algandmeid analüüsid selgus,

Peale massikommunikatsioonivahendite on aga muidki informatsiooniallikaid.

Anketeerimisel pidid katseisikud 14 teema puhul (nende hulgas olid peale massikommunikatsioonivahendite tundmise kõik 10 valdkonda, milles orienteerumist me mõõtsime informeerituse testiga) märkima, milliseid informatsiooniallikaid (raadio, ajakirjandus, televisioon, erialakirjandus, ilukirjandus, kino, õpetaja, teised inimesed) nad eelistavad vastava informatsiooni saamiseks. Jälgi-sime, mitmel teemal (arvuliselt) peab õpilane üht või teist informatsiooniallikat endale informaatoriks, oletades, et mida suurem tuleb teemade arv ühe allika kohta, seda suurem on allika prestiiž õpilase silmis. Keskliste tulemuste põhjal kujunes informatsiooniallikate paremusjärjestus õpilaste silmis järgmiseks:

informaator keskmiselt	5	teemal,
"	"	4 " "
"	"	3 " "
"	"	2 " "
"	"	1 " "

et enamik meie katseisikuist (56,6%) oli suhteliselt rahuldava informeeritusega. Hästi informeeritud oli 18,8% ja halvasti informeeritud 24,6%. Kontingendi keskmine informeeritus on 50—54 punkti.

2. Õpilaste erineva informeeritusega seostuvaist faktoreist võime nimetada järgmisi:
 - sugu — poisid on meie poolt mõõdetud aladel informeeritumad kui tüdrukud (poiste keskmine informeeritus on 55—59 punkti, tüdrukutel aga 45—49 punkti);
 - kooliedukus — mida parem kooliedukus, seda parem informeeritus (informeerituse korrelatsioon õppeedukusega on keeltes 0,37, õppeedukusega täppisteadustes 0,31, õppeedukusega loodusteadustes 0,42 ja õppeedukusega oskusainetes 0,21);
 - keeleline areng — informeeritus ja õppeedukus keeltes on korrelatsioonis (0,37), informeeritus ja AS testi 4. alatest (mõõdab keelelist eneseväljendusvõimet) on korrelatsioonis (0,42).
 - arukus — kõrgema intelligentsusega kaasneb ka suurem informeeritus (arukuse ja informeerituse korrelatsioon 0,57).

- huvid — õpilaste huvid ja harrastused suurendavad informeeritust;
 - sotsiomeetriline asend — teatud kriteeriumide puhul arvestatakse kaaslaste valikul tema informeeritust (vt. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 11, lk. 915—917).
3. Täpsustamist vajavad informeerituse ja informatsiooniallikate kasutamise seos ning see, kas õpilase informeeritust mõjustab kuidagi kool, kus ta õpib.

Kirjandus

1. V. Aaviksoo, Keskkooli õpilaste kunstialased eelistused, orienteeritus ja selle tegurid. «Nõukogude pedagoogika ja kool» III, Tartu, 1969.
2. R. B. Cattell, A Guid to Mental Testing. London, 1953.
3. H. Horowitz, Prediction of Adolescent Popularity and Rejection from Achievement and Interest Test. In: Journal of Educational Psychology, 1967, Vol. 58, nr. 3 p. 170—174.
4. AS Testi manuaal. Tartu, TRÜ paljundusbüroo, 1971.
5. H. Palamets, Õpilased ja filmikunst. Tartu, 1969.
6. P. Päivansalo, Nuoruusian sieluelämää II. Helsinki, 1950.
7. Г. Н. Мальковская. Позиция личности школьника в учебном процессе. «Советская педагогика», 1970, № 1, стр. 39—47.
8. М. А. Менщикова. К характеристике общекультурных интересов советской учащейся молодежи. «Вопросы психологии», 1970, № 3, стр. 86—93.
9. А. Тамм. Музыкальные интересы и вкусы учащихся общеобразовательных школ. «Советская педагогика и школа», V. Tartu, 1971, стр. 135—150.

ERIKLASSIDE GRUPITEADVUSE KUJUNEMISEST

INGER KRAAV

1. KLASSI GRUPITEADVUS

Kasvatustseansi osalistena ootame ja eeldame oma kasvandikelt teatud käitumist, hoiakuid, huve, tegevusi; püüame selle poole kogu oma kasvatustööga. Vahel saab meile sealjuures osaks rõõmus üllatus, lapsed ületavad meie ootused ja lootused, vahel tabab meid pettumus. Põhjusi otsides peame mõnigi kord tõdema, et see, mis on väärtuseks meile, pole alati väärtuseks meie lastele. Väärtused, väärtussüsteemid pole aga ainult individuaalsed: see, mida hindab üks indiviid, peab leidma hindamist ka teiste poolt, teatud grupi poolt. Grupi normid saavad ka grupi iga liikme normideks, ja nii sõltub grupi liikmete käitumine mitte autoriteetidest, vaid grupist — on grupe orienteeritud (1; 2).

Enne kooli ja kooliaja algulgi on lastes normide ja väärtuste peamine kujundaja perekond, järk-järgult tugevneb aga eakaaslaste mõju. Mürsiku- ja noorukieas

peaks normide ja väärtuste vahendajana esikoha saama klassigrupp.

Et klassid on erinevad, on ka nende mõju oma liikmeile erinev. On leitud (3, lk. 4), et klass mõjutab õpilasi:

a) grupinormide kaudu, kusjuures grupinormide mõju kujutab endast seda, mida H. Hiebsch «klassi vaimu» funktsioonina ja A. S. Makarenko avaliku arvamuse võimuna on kirjeldanud. Grupinormide mõju avaldub ühiste tegevuste ja eesmärkide seadmisel, ettepanekutele ja kriitikale reageerimisel, käitumise väärtusmõõdupuus omavahel ja täiskasvanute suhtes;

b) grupistruktuuriga, s.t. missugune on õpilaste positsioon prestiiži ja meeldivuse pingereas, ülesannete jaotamisel, missugusteks alarühmadeks klass jaguneb. Sealjuures mõjutab suhete struktuur klassigrupis üksikõpilasi, kuid ühtlasi ka grupinormide teostumist ja nn. *klassi vaimu*.

Arusaamatusi võib põhjustada *klassi vaimu* mõiste. Ligilähedaselt samasugust nähtust on nimetatud ka klassi atmosfääriks või klassi (sotsiaalseks) kliimaks. Nimetused on erinevad, erinevad on ka definitsioonid, kuid mõeldud on ometi üht ja sedasama nähtust, mille olemasolus on veendunud nii õpetajad kui ka teadlased. Kui inimesed elavad ja tegutsevad struktureeritud grupis, omandavad nende tunded, mõtlemine ja käitumine individuaalset ületava iseloomu ja muutuvad grupispetsiifilisteks. T. Shibutani (4, lk. 333) on nähtust kitsamalt vaadeldes kasutanud nimetust *emotsionaalne atmosfäär*, mis on inimeste vahel väljakujunenud suhetest, olgu see siis kaastunde või viha, sünguse või tõsiduse atmosfäär. Prevaleeriva meeleoluga kooskõlas olevad tegevused muutuvad kergemaks, sellele vastukäivad tegevused raskemaks. Et klassi kliima või atmosfääri selline diferentseeritum mõistmine näib olevat tegelikkusega kooskõlas ja on mujalgi kasutamist leidnud, on nähtavasti õige nimetada klassi kliimaks just emotsionaalset kliimat, klassigrupile iseloomulikku stiili ja tooni. Sellest võiks eristada mõistet *klassi vaim*, mis haarab nii emotsionaalse kliima kui ka klassile oma-

sed normid, ja väärtusorientatsiooni. Nõukogude kirjanduses on selles tähenduses kasutatud terminit *grupiteadvus*, mis oleks eelnevale asjalikumaks sünonüümiks.

Igas grupis moodustub üldise ühiskondliku suhetestiili taustal konkreetne ja spetsiifiline grupiteadvus: moodustub grupispetsiifiline väärtuste süsteem ja sellest sõltuvalt liikmete käitumisnormid. Normid annavad grupile stabiilsuse, kindlustavad grupiliikmete positsioone ja määravad inimestevahelisi suhteid, piirates konflikte ja frustratsiooni. Mida tähtsam on grupp inimese elus, mida rohkem aega ta seal veedab, seda tihedamalt identifitseerib ta end gruppiga (5).

Klassi grupiteadvus avaldub õpilaste suhtumises üksteisesse, õpetajatesse ja koolisse tervikuna (6; 7). Õpetaja, kes on andnud klassis mõned tunnid, tunnetab seda klassile iseloomulikku õhkkonda. Klassile esitatavad nõudmised, mis tulevad isikult või gruppideelt väljaspool klassi, peavad enne läbima klassi mõtteviiside ja normide filtri. Koolielu sündmustele reageeritakse eri klassides isemoodi, iga kollektiivi liikmed oskavad aga ette näha oma kaaslaste reaktsioone ja käituvad ka ise vastavalt. Aluseks on siin ühised elukogemused, ühendavad reaalelu nähtused, tunded, vajadused või soovid. Sealjuures näib «grupi vaim» sõltuvat ka grupistruktuurist (4; 8).

On arusaadav, et kui õpilane oma klassigrupi liikmena aastaid mõtleb, tunneb ja tegutseb nii nagu teised, siis on oleneb õpilase isiksuse areng suuresti sellest, missugune on tema klassi grupiteadvus. Kord omandatud hoiakud ja väärtuste süsteem on küllaltki püsivad ja nende mõju avaldub kahtlemata ka edaspidi. Seega on täisväärtusliku isiksuse kasvatamiseks oluline muude tegurite kõrval silmas pidada ka klassis kujunevat klassi vaimu.

Klasside erinevused on suured. Siinkohal esitatakse mõningaid mõtteid teatud ained süvendatult õpetavate klasside (eriklasside) grupiteadvuse kujunemisest. Meie vabariigis on eriklassid töötanud edukalt juba üle kümne aasta, kuid ulatuslikumaid teoreetilisi uurimusi nende kohta seni veel pole.

Kahtlusi on esile kutsunud eriti eriklasside mõju õpilase isiksuse arenemisele. Seejärel järgnevalt asjaoludest, mis mõjutavad grupeerimist kui isiksuse arengu olulist tegurit eriklassides.

2. ERIKLASSIDE ÕPILASKOND

Esimene ja olulisim tegur, millest klassi atmosfäär oleneb, on õpilaste koosseis. Kohatade arv klassis on piiratud, nii et õpilasi saab vastu võtta valikuga. Olenevalt mitmetest asjaoludest jätkab edasiõppimist eriklassis teatud osa sama kooli 8. klasside lõpetanud, ülejäänud kohad täidavad teistest koolidest tulnud. Võib oletada, et uustulnukad peaksid olema: 1) ainekult huvitatud (muidu poleks koolivahetus otstarbekas); 2) valitud alal oma senise klassi tasemest tugevamad; 3) küllaltki ettevõtlikud ja energilised, et ületada uude (sageli mitte rajoonijärgsesse) kooli ja klassi ülemineku seotud raskusi. Võimalik on ka, et mõningaid hea õppeedukusega õpilasi meelitab kooli vahetama mitte huvi aine vastu, vaid vanemate või iseenda soov kuuluda prestiižikamasse klassi, soov lahkuda senisest koolist või mõni muu isiklik põhjus. Ka on mõeldav, et passiivsusest võivad jätkata kooliteed eriklassis sama kooli õpilased, kes ei huvitu küll eriajast, kuid loodavad seal seniste tulemuste põhjal toime tulla.

On ilmne, et kogu see õpilaskontingent erineb tavalisest. Pole alust arvata, et need erinevused keskkooliaastail nivelleeruksid.

Eriklasside moodustamisel on lähtutud õpilaste vaimsete võimete erinevustest. Üldintelligentsuse ja üksikvõimete erinevuste olemasolu tõestust ei vaja, pikemata on selge, et erioõpetust vajavad hälvikud (oligofreenid, kurdid, pimedad, nõrgaltnägijad, kehaliste defektidega, kuulmis- ja kõnehäiretega ja närvikahjustustega lapsed). Ka Eesti NSV-s on uuritud anomaalse õpilase isiksuse kujunemist ja sotsiaalseid suhteid (E. Allese, T. Aunapuu, J. Koks, V. Moosaar, E. Viitar, E. Villmann, V. Vääränen). Probleme tekitavad aga ühel või mitmel alal keskmisest andekamad: kas neid oleks otstarbekas õpetada üldises koolis või eraldi koolis (või tavalises koolis eraldi klassis). Poolt- ja vastuväiteid leidub mõlemale seisukohale. Üldiselt tunnustatakse, et suuremate

vaimsete võimete lapsed arenevad kiiremini, kui õppetöö on nende võimetele kooskõlas. Nõukogude psühholoogid rõhutavad, et kõikide laste võimed on arendatavad, kuid mitte kõigil ühtmoodi, vaid erineval määral (9).

Eraldi õpetamist käsitlevaist teostest võib nimetada N.-E. Svenssoni (10) ulatuslikul materjalil põhinevat uurimust. Autor leiab 11 000 eri aegadel selekteeritud õpilase mitmekordse testimise tulemusena, et nõudlikumasse koolitüüpieraldute tulemused on keskmisest paremad. Samal ajal konstateerib ta, et diferentseerimisel nõrgemasse klassidesse eraldatute keskmine tase on küll ootuspäraselt madalam diferentseerimata klasside tasemest, kuid see erinevus ei ulatu statistiliselt olulise piiridesse.

Uhtlaselt andeka koosseisuga klassis pakutakse teatud määral lisateadmisi ja õpilane peab end parajalt pingutama, see aga on (peale otseste tulemuste) kasulik ka kasvatuslikult (6, lk. 364–368). Näibki nii, et õpetamise seisukohalt andekamate laste eraldi klassidesse koondamine vastuväiteid esile ei kutsu, küll aga kaheldakse selle kasvatuslikus otstarbekuses. Võib ju karta, et andekuse niisugune praktiline arvestamine muudab õpilased oma tugevas küljes liiga teadlikuks ning seetõttu uhkeks ja ülbeks. Siia lisandub veel hirm, et andekaks peetavad ei tarvitse seda tegelikult olla, varasem soodne arengumiljö ja eelnev õpetus võivad anda tulemusi, mis varjavad keskpäraseid võimeid (11). Samal ajal võiksid andekad teistega koos õppides aidata nõrgemaid, arenedes nii seltsimehelikeks ja abivalmideks. Kahtlusi tekitab eraldi õpetamine ka nõrgemate õpilaste seisukohalt: kas ei tunne nad end niiviisi alaväärsetena?

Nende kartuste vastu võib siiski öelda, et ka andekate klassis on piisavalt individuaalseid erinevusi, mis võimaldavad abivalmidust arendada. Sealjuures on aga tagatud võimalikult eeldustele vastav areng. Ja samal ajal, kuna tavalises klassis pole eriti andekaid, on välditud keskpärase õpilaste tembeldamine nõrkadeks, ka kõige nõrgematel pole kontrastide puudumise tõttu nii tugevat alaväärsustunnet kui heterogeenses klassis. On arvatud, et üle 140 intelligentsuskvotsiendiga laps raiskab koolis

poole aega asjatult, ei arene sotsiaalselt sobivaks, tundeelult tasakaalukaks ega pingutsuvõimeliseks. Kui andekal on klassis sobimisklassi, aitab tema üleviimine nõudlikumasse klassi, nii et ta muutub laitmatuks ja hästi edenevaks. Andekate kasvatamisel tuleb seal arvestada järgmisi nõudeid: 1) neile peab jätkuma küllalt nõudlikku ja huvitavat tegevust; 2) mõjutada neid positiivselt suhtuma vähem andekaisesse; 3) võidelda negatiivse hoiaku kujunemise vastu; 4) hoida neid eraldumast; 5) hoida neid muutumast iseteadvalt nina-kaiks (6, lk. 367—368).

Ka E. G. Regner (12) kinnitab, et andekail on tavalises koolis kohanemisklassi: liiga väikeste nõudmiste tõttu kaotab õpilane huvi, ei pinguta end ja seetõttu ei tarvitse hästi edasi jõuda, ei ole mõtetega tunnis või rikub distsipliini. Kaaslastega suheldes kipuvad andekamad (superkapaablid —, E. G. Regner) seltsimehi kamandama, need tüüdid sellest. Ka andekate tavalisest tihedam kontakt täiskasvanutega suurendab nende eraldumist eakaaslastest.

Eeltoodule lisandub veel praktiline kaalutlus: kõik andekad pole andekad igal alal, seega tuleb võimekuse probleemid arvestada nii kvalitatiivset kui ka kvantitatiivset aspekti (9). Seega, komplekteerides klasse lihtsalt intelligentsuskvotsiendist lähtuvalt, on raske või isegi võimatu saavutada, et õppetöö tagaks kõigile õpilastele paraja jõupingutuse kõikides õppeainetes. Reaalsem näib olevat teatud aladel andekate koondamine vastavatesse klassidesse: ühes aines või ainetes grupis suuremaid võimeid ja huvisid ülesnäitavad lapsed õpivad vastavat ala põhjalikumalt, muudel aladel jääb õpetus samaks. Seda taotlevadki meie eriklassid.

Siin kerkib küll probleem kalduvuse ja võimete kooskõlast. Enamasti käivad need koos: väga andekad avaldavad juba varajases lapsepõlves tugevat kalduvust vastavaks tegevuseks. Võimalik on aga ka ande esinemine kalduvusega ja, vastupidi, kalduvus vastava andeta. Viimane esineb lastel ja noorukitel kui üldise kõrge aktiivsuse resultaat (13), eriti kui välised tingimused seda soodustavad (14). Et aga tegemist pole lõpliku kutsevalikuga, vaid üleminekuga süvendatud õpetamisele, ei peaks oht sel-

lest küljest kuigi tugev olema: ka muudel aladel edasi õppides tulevad kasuks sügavamad teadmised kõrvalaladel.

Nimetatud kartuste tõttu on mõnedki pedagoogid eriklasside vastu (15). Kuivõrd taolised kartused on põhjendatud, vajab veel uurimist, sest probleem on mitmetahuline. Et aga paljude õpetajate ees seisab praktiline ülesanne eriklassiks liitunud erinevatest õpilastest soodsa grupiteadvusega kollektiivi kujundada, on oluline teada, missuguseid faktoreid siin tuleks arvestada.

3. ERIKLASSIDE GRUPITEADVUST KIJUNDAVAD TEGURID

Kõige üldisema tegurina, mis kliima kujunemist mõjutab, tuleb nähtavasti arvesse võtta üldisuse suhtumine tervikuna, mida õpilased tunnetavad juba enne eriklassi õppima asumist ja ka kogu õppeajal. Selline üldine suhtumine, vastavate klasside prestiiž, on üks tegur, mille mõjul õpilane otsustab, kas asuda õppima selles klassitüübis üldse ja vastavas koolis eriti. Suur osa on siin massikommunikatsioonivahenditel. Aeg-ajalt tutvustatakse nii ajalehtedes kui ka raadios ja televiisoris eriklassides õppimise tingimusi, mitmesuguste võistluste ja konkursside järelkajana avaldatakse andmeid koolidest, kus õpivad tugevamad osavõtjad. Ajakirjanduses sagedamini kõne all olevate koolide kohta kujuneb teatud ettekujutus, mis järk-järgult täiustub. Eriklasse õpilased on sageli esimeste hulgas aineolümpiaadidel ning vastavad teated, reportaažid ja olukirjeldused loovad üldsusele pildi eriklassi väärtustest. Pilti täiendab teadmine samade koolide saavutustest pioneeri- ja komsomolitöös, spordivõistlustel, isetegevuses jm. Ühel ajal massikommunikatsioonivahenditega levitavad kooli kohta informatsiooni ka õpilased, kooli töötajad ja nendega seotud isikud. Sellise informatsiooni mõjul kujuneb ettekujutus koolist võib olla ametlikuga kooskõlas või sellest erinev. Kõrgemad koolid avaldavad oma seisukoha vastavate koolide kui üliõpilasi ettevalmistavate asutuste kohta.

Nii kujuneb välja üldsuse suhtumine eriklassidesse, eriklasside prestiiži, mis näib olevat küllaltki kõrge. Ja kuna inimene identifitseerib end grupiga, võtab grupi

kohta käivad otsustused vastu kui isiklikult enda kohta käivad (5), siis võiks oletada, et tulemuseks on õpilase kõrgem enesehinnang, aga ühtlasi ka suurem nõudlikkus iseene ja oma kaaslaste suhtes.

Üldisest suhtumisest vahetumalt mõjutab õpilast perekond, eelkõige lapse vanemad. Nagu teada, on kodu ja perekond lapse arengus üks olulisemaid faktoreid. Esialgne vaatlus ei näita siiski olulist vahet eri- ja tavaliste klasside õpilaste koduses olukorras. Arvestada võiks vahest ainult seda, et paljudel eriklassi õpilastel on eriklassi õppima asumine seotud üleminekuga uude, tavaliselt kodust kaugemasse kooli ja et teatud osa neist asub elama internaati, nii et otsene kontakt vanematega väheneb. Kuna kaaslastega koosveedetav aeg seotõttu pikeneb, peaks see veelgi suurendama klassikollektiivi tähtsust lapse elus.

Grupiteadvuse väljakujunemises on määrav osa grupi domineerival tegevusel. Õpilaste põhitegevus on õppimine ja just siit on põhjust otsida tavaliste ja eriklasside vahelisi erinevusi. Sealjuures on suhtumine õppimisesse tihedas seoses suhtumisega õpetajatesse ja koolisse tervikuna.

Vanemates klassides on suhtumine õppimisesse muutunud. Ei õpita enam hinnete pärast, vaid eluks vajalike teadmiste saamiseks. Samal ajal ilmneb aga ka suurem õppimis- ja koolitüdumus (16). Tulemused olenevad suures osas sellest, kas õpitavat peetakse tulevikus vajalikuks või mitte — kindla kutseorientatsiooniga õpilased õpivad väga intensiivselt aineid, mis on kooskõlas nende kutse realiseerimisega, teisi aga sageli ainult niivõrd, et need üldist edasijõudmist ei takistaks (17; 24). Eriklasside õpilaste tulevikuplaanid näivad üldiselt seostuvat edasiõppimisega kõrgemas koolis.

Seega peaks hea edasijõudmine vähemalt profileerivates ainetes olema klassis esmaseks väärtuseks. Nii peaks moodustuma vastav grupispetsiifiline väärtussüsteem, ja kuna normid tulenevad nõutud ühiskondlikest väärtustest (18), siis peaksid grupis kujunevad normid soodustama positiivset suhtumist õppimisesse ja koolisse. Tuleb

aga arvestada, et just eriklasside õpilased suhtuvad koolisse, õpetajatesse ja õppeprogrammi nõudlikumalt ja kriitilisemalt kui tavaliste klasside õpilased, nende ootused kooli suhtes on suuremad. Seega on raskem neid õigesti suunata, rohkem tuleb ette konflikte.

On teada, et vanemates klassides hindavad õpilased oma õpetajaid üha rohkem teadmiste hulga, aine hea tundmise ja põhjaliku käsitluse tõttu, muud põhjused (osavõtt õpilaste elust ja tegevusest, välimus jms.) jäävad tagaplaanile (6; 7; 19).

Noorusele omane kalduvus otsustada äärmuslikult suurendab siin veelgi tõenäosust konfliktide tekkeks. Mõned eksimused faktides või vähene informeeritus eriala uusimatest saavutustest võivad õpetaja autoriteedi alla viia, seda enam, et õpetaja tugevad küljed nagu teadmiste süstemaatilisus ja põhjalikkus ei tarvitse tunnits esile tulla. Kui eriklassides on (nagu oletada võib) väärtuseks eriaine hea tundmine, siis peaks siin ka õpetajates seda külge eriti hinnatama ning see jääb õpilaste lugupidamise ja armastuse võitmise peamiseks vahendiks.

Üldtunnustatud on õpetaja juhtimisstiili mõju õpilasele. Nagu kõigis gruppides, peaks eriklassideski soodsaimalt mõjuma demokraatlik juhtimisstiil. Võib aga oletada, et autokraatsuse negatiivne mõju on eriklassides suurem kui tavalistes klassides. Sel ajal kui algklassid suhtuvad autokraatsessegi õpetajasse positiivselt, tekitavad vanemates klassides sellele juhtimisele omane ärritatud suhtlemistoon, usaldamatus ja vastuvaidlematu alistumise nõudmine kestvaid pingeid, lõhet juhi ja juhitud vahel (2; 6; 19; 20; 21). Seega peaks õpetaja eriklasside õpilastega suheldes eriti vältima autoritaarsuse ilminguid ja suhtuma õpilastesse kui mõtlemisvõimelistesse inimestesse.

Grupiteadvus klassis on veel õpilaste hoiakust kooli suhtes tervikuna. L. Božovitš (22) kinnitab, et vanemad klassid on kooli suhtes nõudlikumad kui murdeaalised (rääkimata kainikutest), hindavad kooli eelkõige kui neid tulevaseks eluks ettevalmis-

tavat asutust. Suurenevat kriitilist hoiakut kooli suhtes tõestab ka V. Ruusi (23) uurimus. Võib oletada, et eriklasside õpilaste suhtumine koolisse on veelgi mitmetahulisem kui üldklasside õpilastel. Hariduse vajalikkust tunnetatakse selgemini, ent suurema kriitilisuse tõttu võib rahuliku ükskõiksuse asemel ilmneda aktiivne rahulolematumus kooli negatiivsete või negatiivseks peetavate külgedega.

Nagu eespool nimetatud, sõltub klassi grupiteadvus ka õpilaste omavahelistest suhetest. Juba esimestest päevadest peale hakkab välja kujunema klassi struktuuripilt, mis koosneb vertikaalstruktuurist (õpilaste koht tubliduse ja armastatuse pingereas) ja horisontaalstruktuurist (õpilaste jagunemine alagruppideks) (17; 25). Võib arvata, et eriklassidesse õppima asuvatel õpilastel on oma senistes klassigruppides olnud küllaltki hea positsioon ja nad püüavad sedasama saavutada ka uues kollektiivis, mis aga homogeensema koosseisu tõttu on raskem. See võib esile kutsuda pingeid ja konflikte, mis kajastuvad negatiivselt klassi grupiteadvuses. Kollektiivi kujunemiseks soodsate tingimuste loomisel peaks õpetaja suunavast käest abi olema.

Kokkuvõtteks. Võib öelda, et klassi grupiteadvus ehk klassi vaim on küllaltki komplitseeritud nähtus, mille kujunemine oleneb mitmetest sise- ja välisteguritest. Täisväärtusliku, igakülgsest arenenud isikuse kasvatamine ei saa aga toimuda üksikõpilaste kasvatamisena; mõjutada tuleb gruppi, mille liige õpilane on, ja iga õpilast grupi kaudu. Seda tuleb silmas pidada ka eriklassides tehtavas kasvatustöös. Eriklassid on muutunud meie koolisüsteemi lahutamatuks osaks, seal saavad õpilased sügavamaid teadmisi just sel alal, mis neile kõige huvitavam ja võimetekohasem on. Kui me aga tahame, et soodne mõju avalduks mitte ainult ühekülgsest vaimses arengus, vaid ka sotsiaalses ja eetilises sfääris, peame looma eriklassides ka vastava grupiteadvuse.

Kirjandus

1. I. S. Kon, Isiksuse sotsioloogia. Tallinn, 1971.
2. A. Kossakowski, Das Klassenkollektiv als Bedingung für diszipliniertes Verhalten im Unterricht. — Psychologische Studientexte, herausg. v. G. Kittler, G. Dowe. Berlin, 1968.
3. M. Bugdahn, Die Analyse der Schulklasse als Grundlage der Bildungs- und Erziehungsarbeit. — «Pädagogik» 1965, 3. Beiheft.
4. Т. Шибутани. Социальная психология. Москва, 1969.
5. E. L. Hartley, R. E. Hartley, Die Grundlagen der Sozialpsychologie. Berlin, 1965.
6. A. Lehtovaara-M. Koskenniemi, Kasvatuspsykologia. Helsinki, 1954.
7. O. Sipilinen, Luokan henkeä muodostavista tekijöistä. — Kasvatusopillinen aikauskirja. Acta paedagogica Fennica. Suomen Kasvatusopillinen Yhdistys. Kasvatustieteellinen tutkijaneuvosto, 1962.
8. E. Höhn, G. Seidel, Soziometrie. — Handbuch der Psychologie, 7. Bd., Sozialpsychologie. Göttingen, 1969.
9. В. А. Крутецкий. К вопросу о математических способностях у школьников. — Способности и интересы. Под ред. Н. Д. Левитова и В. А. Крутецкого. Москва, 1962.
10. N.-E. Svensson, Ability Grouping and Scholastic Achievement. Uppsala, 1962.
11. H. Schulz, Entwicklung der Fähigkeiten und Begabungen. Leipzig-Jena, 1956.
12. E. G. Regner, Kouluikäisten mielen-terveys. Jyväskylä, 1965.
13. М. Д. Александрова. Некоторые стороны исследования психологии способностей. — Проблемы способностей. Москва, 1962.
14. В. Н. Мясищев. Проблема способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи. — Проблемы способностей. Москва, 1962.
15. A. Köverjalg, Õpilaste kutsesuunitlus ja -valik. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 11.
16. В. Зацепин. Межличное общение в коллективе. Ленинград, 1970.
17. A. Kossakowski, Probleme der Kollektiverziehung im Schuljugendalter. — Zur Psychologie der Schuljugend, herausg. v. A. Kossakowski. Berlin, 1969.

18. H. Hiebsch, Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsformung. Berlin, 1969.
19. W. Kessel, Lehrer — Schüler Verhältnis und Unterrichtsdisziplin. — «Pädagogik», 1966, Nr. 1.
20. J. Azarov, Tõelisele meisterlikkusele on võõras autoritarism. — «Nõukogude Õpetaja», 1969, 8. veebr. ja 15. veebr.
21. A. Teder, Pedagoogide juhtimisstiil ja selle mõju õpilaskollektiivile. «Nõukogude Õpetaja», 6. apr. 1968.
22. Л. И. Божович. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва, 1968.
23. V. Ruus, Sõna «kool» tähendusest õpilaste tähendussüsteemis. — «Nõukogude Kool» 1970, nr. 12.
24. H. Kääriäinen, Katsaus oppimisen edellytyksiin. — Suomen Psykologiliitto r. y:n koulukomitean mietintö, Helsinki, 1966.
25. Н. А. Коломинский. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск, 1969.

MÕNINGAID TEHNILISTE VÕIMETE MÕÕTMISE PROBLEEME

ENDEL PEETS

Tehnika progress on mõeldamatu tööliste, inseneride, tootmisjuhtide, õpetajate ja teiste töötajate aktiivse tehnilise loome-tegevuseta, mistõttu on oluline arendada õpilaste tehnilisi võimeid, tehnilisest materjalist arusaamist, tehnilise töö praktilisi oskusi, loova tehnilise töö elemente. Õpilaste selline ettevalmistamine on mõeldav koolis tõelise tehnilise tööõpetuse, aga ka mõningaste õppeväliste töövormide (ringide) kaudu.

Inimese võimed avalduvad tegevuse tulemustes, kuid need on olemas ka ilma avaldamata. Viimasel juhul on tegemist eeldus-tega.

Seega on mingi võime individuaalne omandus, mille olemasolu suurusest sõltuvalt saavutab üks inimene (õpilane) samades tingimustes samasuguse pingutuse ja jõukultu-tusega, samasuguse eelneva treenituse ja ajakulutuse juures täpselt ühesuguses tegevuses teistsuguseid tulemusi kui teine inimene. Võib arvata, et iga eriala või tege-

vuse jaoks ei saa olla erivõimet, üht liiki tegevuste korral kasutatakse mingeid kindlaid võimeid.

Võimeid, eriti tehnilisi võimeid on vaja mõõta esmajoones inimese (õpilase) enda huvides, selleks et tal ei tarvitseks kogu elu töötada võimetele mittevastaval alal. Seega õigeks kutsevalikuks. Võimetekohane töö pakub ka suuremat rahuldust.

Erialaste võimete ja üldandekuse suhtes jagunevad uurijad kahte leeri — ühed eeldavad, et võimed on suhteliselt muutumatud ning rõhutavad elukutse valiku tähtsust, teised eeldavad, et inimene suudab iga eriala ära õppida ning rõhutavad õpetamise tähtsust. Tõde asub tõenäoliselt kusagil vahepeal, mistõttu mõningate erialade korral sõltub edu kindlasti rohkem olemasolevatest võimetest kui õppimisest, teiste erialade korral on aga õppimine olulisem. Probleemi komplitseerivad uuritava inimese valiku ajendid (motiivid), kaasa räägib ka vanus. Sageli on võimed segi aetud oskuste ja vilumustega, vahel isegi teadmistega ning seda eriti inimese tehniliste võimete käsitlemisel.

Tehnilised võimed on inimese erivõimete liik, mis avalduvad muuhulgas mitmesuguste detailide täpsus ja kiires eraldamises, nendest detailidest keerukama kujundi kokkuseadmises, liigutuste täpsuses ja koordinaatsioonis jne. Tehnilisi võimeid iseloomustavad: 1) tehnilisest materjalist arusaamine, 2) praktiline tehniline tegevus ja 3) loov tehniline tegevus.

Esimesed kaks komponenti olid töölisele vajalikud juba varem. Tänapäeva töölisel peab seoses automaatpinkide, programmeeritud seadmete ja muu sellisega olema ka loova tehnilise tegevuse võime. Esimest ja kolmandat ning vähemal määral ka teist komponenti peetakse vajalikuks inseneril selleks, et osata tööd õigesti hinnata ja planeerida. Üldiselt on vaja kõiki kolme võimete komponenti nii töölisele kui ka inseneridele (ja ka tootmisjuhtidele), kuid nende osakaal on erinev. Nagu eelnevalt näha, on loov tehniline tegevus võrdlemisi oluline, arvestades veel seda, et tänased kooliõpilased on aastate või kümnete aastate pärast (milline on siis tehnika elektrifitseerimise ja automatiseerimise tase!) ise aktiivsed kommunismiehitajad, töölised, in-

senerid, juhid või koguni nende kasvatajad.

Kaasaegse üldharidusliku kooli programmi eriti ei nõua ega arenda loovaid võimeid, vaid reprodutseerivat võimet, milles on nähtavasti oluline roll mälu.

Inimese tehnilisi võimeid tuleks uurida komplekselt. Nii peaks uurima

- praktilist tegevust ennast,
- erialaseid teadmisi ja nende dünaamikat,
- üldandekust e. üldarukust,
- praktilisi tehnilisi võimeid,
- loomingulisi tehnilisi võimeid ja
- isiksuse omaduste mõõtmist.

Tehniliste võimete uurimisel võib kasutada ka neid andmeid, mida vajatakse kehalises kasvatuses (kaal, kasv, jõud, lihaste koordinaatsioon jms.), aga samuti ka nn. motoorse arengu ehk nn. motoorse ega mõtmi analoogiliselt Binet'i «vaimse eaga» ning ka katseisiku meditsiinilisi andmeid.

Kõikideks nendeks mõõtmisteks võib kasutada mitmesuguseid teste, mille valikuks võiks eelnevalt koostada vastavalt tööõpetuse või ringitöö programmile või toote valmistamise tehnoloogilisele kaardile töövõtete (tööoperatsioonide) loetelu. Nagu teada, eeldab iga töövõtte sooritamine mingeid tehnilisi võimeid, need tuleks siis vastavalt igale tööoperatsioonile prognoosida. See tehtud, saab hakata valima eeldatavate võimete mõõtmiseks sobivaid teste. Kogu selle eelneva töö võib koondada näiteks sellisesse tabelisse.

Jrk.	Töövõtte või operatsiooni nimetus	Eeldatavad võime(d)	Testid võimete mõõtmiseks	Märkusi

Võimete uurimisel kasutatavatel testidel peab olema teatud ennustusväärus, s. t. mõne võime uurimiseks tuleb kõigepealt hankida andmeid testiga saadud tulemuste (punktide arvu) ja erialase (või hilisema) edu vahelise korrelatsiooni kohta. Selleks et saada niisuguseid algandmeid, tuleb kõigepealt leida töö või õpingute edu kriteer-

rium(id), näiteks tehtud töö hulk või meistri (õpetaja) hinnang vms. Uuritavate katseisikute grupi jaoks leitud korrelatsiooni testi tulemuste ja valitud kriteeriumi vahel annab kasutatava testi kehtivuse koefitsiendi, ehk teisiti öeldult näitab, kui lähedalt on testi näitajad seotud kriteeriumi näitajatega. Sama kehtib ka uue testi väljatöötamise korral.

Sageli ei ole kõik testid, mille tulemustel on olnud kõrge korrelatsioon õpingute eduga, andnud samu tulemusi hilisema töö eduga, mis võib olla tingitud näiteks sellest, et valitud eriala õppimiseks võib olla vaja erinevat võimete kompleksi kui töötamiseks sellel erialal. Siit järeldus: alati tuleb analüüsida, mida soovitakse täpselt mõõta. Üldiselt võib öelda, et nendel erialadel, mille õppimise aeg on suhteliselt pikk (näiteks lendur), võib vajalikud oskused ära õppida. Lühemaajaliste õpingute (näiteks kursuste) korral osutub määravamaks aga töö.

Tehniliste võimete mõõtmiseks kasutatavad testid peavad andma võimaluse ennustada ka pikaajalist edu erialases töös, s. t. kas inimene, kes on saavutanud mõningast edu esimestel töökuudel, saavutab seda ka edaspidi, aastate pärast. Kasutatava testi usaldatavust vähendavad aga arusaamatused instruksioonis, ainult ühekordsel testimisel lisanduvad sellele veel juhuslikult õiged või ebaõiged vastused, ajutine halb enesetunne (füüsiline või emotsionaalne seisund) vms.

Erialatestide üks iseloomustavaid suurusi ongi usaldatavus, mis näitab, kui täpselt saab selle testiga mõõta või kui vaba on test juhuslikult tekkida võivatest vigadest. Ka testi usaldatavust väljendatakse korrelatsioonikoefitsiendina, mis on kõrgem kui kehtivuse korrelatsioonikoefitsiendil, seega 0,9 ja 1,0 vahel. Kui testi usaldatavuse korrelatsioonikoefitsient on näiteks 0,6...0,7, siis ei saa eristada katseisikuid, kelle punktide arv võrdlemisi vähe erineb, samal ajal kui testi kehtivuse korrelatsioonikoefitsiendi 0,6...0,7 võib suhteliselt heaks näitajaks pidada.

Testi kehtivusest (teades, mida test mõõdab) ja usaldatavusest sageli ei piisa, vaja on teada ka testi norme antud rahvuse või piirkonna jaoks. Normid annavad punkte

vahemiku, milles katseisikute grupp võib asuda. Normid arvutatakse kas protsentiilides või standardpunktides.

Paljude praktiliste tehniliste võimete, näiteks oskustöölise erialaste võimete mõõdu-puu peaks võimaldama liigutuste vilumuste ja osavuse mõõtmist. Viimast ei saa teha kirjalikult, paberi ja pliiatsi abil, vaid mõningate nn. tinglike seadmetega ehk spetsiaalsete katsevahenditega, näiteks mingil paneelil (plaadil) tikkude või eri kujuga pulkade ümber- või kohalepaigutamisega.

Liigutusvilumuste ja osavuse mõõtmine on olulisem nn. *kätega tehtavate* kui *peaga tehtavate* töövõtete jaoks. Paljude uurijate arvates on inimese motoorsed võimed vaimsetest spetsiifilisemad, kuigi töö vaimsemaks muutumisel nende osatähtsus väheneb. Seda tõendab kas või seegi, et erinevate motoorsete võimete vahelised korrelatsioonikoefitsiendid on osutunud madalaks. Seega, kui katseisik tuleb hästi toime näiteks ühe motoorse testiga, ei pruugi ta sama hästi toime tulla mõne teisega. Näiteks kahe käe liigutuste koordinaatsiooni on võimalik mõõta kas spetsiaalse supporti või ka Rupp'i aparaadi abil, kusjuures supporti korral tuleb üht tihvti teatud konfiguratsiooniga pilus edasi nihutada väntade süsteemi abil, Rupp'i aparaadi korral aga kangide abil, mistõttu ei pruugi nende testi tulemuste korrelatsioonikoefitsiendid olla kuigi kõrgelt seotud, kuigi mõlemad testid mõõdavad kahe käe liigutuste koordinaatsiooni võimet. Toodud näide viitab, et on vaja kasutada erinevaid teste vastavalt liigutuste koordinaatsiooni spetsiifikaale. Seega ei pruugi juhuslikult valitud nn. toimingutest tehniliste võimete mõõtmiseks veel näidata, kas katseisik tuleb toime ettenähtud praktilise tööga. Näiteks, kui teatud tehnilise võime mõõtmiseks on valitud sobivaim test, ning testimisest selgub ka, et katseisik saab suurepäraselt hakkama samaliigilise praktilise töövõttega, võib ometi seesama katseisik olla selle operatsiooni sooritamiseks üksluisest tehasetöös sobimatu.

Käte ja sõrmede osavust nõudvate tööoperatsioonide täitmine eeldab samuti eri võimeid. Kui katseisik on võimeline kiiresti sooritama labakäe või randme liigutusi, siis ei pruugi ta hakkama saada sõrmede osavust nõudvate liigutustega, või vastupidi.

Psühholoogide uuringute põhjal võib välja, et harjutamine eriti palju neid võimeid ei muuda. Analoogiline on olukord ka teiste tehniliste võimete korral, s.t. et väikesi muutusi võimetes on märgatud, kuid selge pole, kuidas neid muutusi esile kutsuda.

Paljud uurijad peavad olulisemaks järgnevas loetelus toodud tehniliste võimete uurimist.

1. Reaktsiooniaeg ehk ärritajale kindlaks määratud viisil vastamine. Näiteks punase tule süttimisel tuleb vajutada ettenähtud lülile. Valikreaktsiooni korral tuleb sellele lülile vajutada ainult kokkulepitud värvusega lambi süttimisel.
2. Koputamise kiirus (tapping) näiteks pliiatsiga punktide tegemise kiirus kindla ajavahemiku jooksul.
3. Käe, käelaba ja sõrmede liigutuste kiirus ja koordineerimine, näiteks teatud operatsioonid on vaja sooritada samaaegselt nii sõrmede kui ka käelabaga.
4. Käe koordineerimine. Siia sobib selgituseks eespool kirjeldatud katse supportiga või Ruppi aparaadiga, kui arvesse läheb nii aeg kui ka tehtud vigade arv.
5. Sõrmede osavus ehk kiire manipuleerimine väikeste esemetega, näiteks põlde otsa mutrite keeramine.
6. Käe tasakaaluvõime ehk käe või käelaba hoidmine või ühtlane aeglane liigutamine minimaalse jõukuluga.
7. Võime kiiresti ja täpselt sooritada silmade ja käe vahelist koordineerimise nõudvat liigutuste seeriat.
8. Võime võtta ettenähtud kehaasendeid (liigutuste ja kehaasendite tunnetamine).

Psühhomotoorsete vilumuste kohta on kirjutatud mitmeti, neid peetakse kas mittearendatavateks või suurel määral õpitavateks, mistõttu on tehtud uuringuid nii katseisikute individuaalsete erinevuste väljaselgitamiseks kui ka edasijõudmise määramiseks töövõtete õpetamisel. Ilmselt on siin õigem teha mõlemasuunalisi uuringuid.

Tehniliste võimete testide puhul osutub negatiivne otsus antud eriala valikuks sageli läpsemaks kui positiivne (kõrgete testitulemuste korral), kuna edu antud alal sõltub peale võimete veel paljudest teguritest nagu ajend (motiiv) jt.

Need inimesed, kelle üldvõimete tase on

kõrge, kuid puuduvad erilised tehnilised võimed, saavutavad üldiselt madalaid tulemusi kõikides tehnilisi võimeid määravates testides, s.t. neil puudub selline (tehniline) võime, mis ületaks teisi, nad võivad sageli olla ühtmoodi edukad või edutud ükskõik millisel alal sõltuvalt üldvõimete tasemest. Kuigi enamikul inimestel on erinevad tehnilised võimed, tugevad ja nõrgad küljed, ei saa elukutse valikul teha soovitusi ainult nende võimete mõõtmise alusel, vaid arvestada tuleb esmajoones ka huvi, eelnevaid kogemusi ja muud asjaolusid.

Andekus (teatud võimete ühendus) ükskõik millisel alal on kalleim vara, mistõttu tuleb luua ka soodsad võimalused võimete võimalikult maksimaalseks arendamiseks ja ära kasutamiseks. Väga oluline on võimete dünaamika. Üks võime on isikuti teistest paremini arendatav, seda tuleb arvestada ka õpetamise paremal korraldamisel.

Kui palju aga on inimese võimed arendatavad, selle kohta ei oska praegusaegne psühholoogia täpselt vastust anda. On teada vaid, et võimed on muutuvad nagu näiteks temperamentki, kuid arvatavasti mitte väga suurtes piirides, vastasel juhul poleks vaja kaadrit ju eriti valdagi, vaid tuleks lihtsalt võimeid arendada.

ÕPPIMISELE EELNENUD PEDAGOOGILISE TÖÖ KOGEMUSED SOODUSTAVAD KUTSEADAPTATSIOONI

MILLI-IRENE PEDAJAS

Kõrgemasse õppeasutusse astumine ükskõik millisel kutsealalt erineb oluliselt õppeasutuse valikust pärast keskkooli lõpetamist. See on feistkordne valik. Seekordse valiku eesmärk võib olla soov omandada kutsealast haridust, et tulevikus töötada samal kutsealal teadliku spetsialistina. Valiku eesmärk võib olla ka soov omandada kõrgem haridus hoopis teisel alal, kuna töö varasemal kutsealal ei kõitnud. Kolmandaks võib paljude noorte eesmärk olla lihtsalt soov õppida kõrgemas õppeasutuses. Nendel noortel puudub aktiivne tulevikuorientatsioon.

Ka ilma eelnevate töökogemusteta noorte hulgas on neid, kes on kutsevaliku kindlalt otsustanud, ja neid, kes tulevad ainult õppima, kutsealast tulevikku endale selgemalt ette kujutamata.

Paljud kutseta õpetajad siirduvad kõrgemasse õppeasutusse pedagoogiliselt töölt. Missugused on õppimisele eelnenud pedagoogilise töö kogemuste seosed teiste

arenguteguritega ja õpetaja hilisema aktuaalse rahuloluga, kas eelnenud staaži tõttu on õpetajatel eeldusi suurema rahulolupotentsiaali kujunemiseks, seda seni uuritud ei ole.

Käesolevas artiklis püüame neid probleeme lahata kahe grupi võrdlemise teel. Esimese grupi moodustavad õpetajad, kellel oli juba enne õppima asumist pedagoogilise töö kogemusi, sest nad olid õpetajana töötanud (N=182). Teise grupi õpetajad alustavad pedagoogilist tööd pärast kõrgema õppeasutuse lõpetamist. Enne kõrgemasse kooli astumist neil pedagoogilise töö kogemusi ei olnud (N=551).

ÕPPIMISELE EELNENUD PEDAGOOGILISE TÖÖ KOGEMUSTE OLEMASOLU VÕI PUUDUMISE MÕJU KUTSEVALIKULE

Uurimisandmete analüüs näitab, et kahe grupi õpetajate vastused paljudele kutseadaptatsiooni seletavatele küsimustele erinevad oluliselt (olulisuse nivoo 1% tasemel). Kõigepealt avaldub see sihipärasemas kutsevalikus (vt. tabel 1).

Tabel 1.
KUTSEVALIKUALASED ERINEVUSED
STAAŽIGRUPPIDE JÄRGI

Indikaatorid	Indeksid*		
	I grupp	II grupp	Diferents
Soov saada õpetajaks	1,00	0,47	0,53
Veendumus võimeolemasolus	0,44	0,09	0,35
Iseseisvus kutsevalimisel	1,26	0,88	0,38

Selgub, et mitte kõik pedagoogiliselt töölt õppima asunud noored ei kavatsenud õpetajaks saada. Saanud tunda õpetajatöö raskusi ja kogunud suurt vastutust, ei soovinud I grupist taas pedagoogilisele tööle minna 17,7%. II grupis on mittesoovijate arv suurem — 31,8%. Märkatavalt rohkem on I grupis neid, kes kindlalt või peaaegu soovisid õpetajaks saada — 73,7% (II grupis

* Indeksite arvutamisel on kasutatud autori poolt täiendatud A. Zdravomõslovi skaalametodit.

61,8%). Eriti ilmneb see kindlalt jaatavate vastuste võrdlemisel. Kindel soov õpetajaks saada oli 49,1%-l I grupist, aga 30,5%-l II grupist. Sama tendents esineb ka kindlalt eitavates vastustes. I grupis on neid, kellel oli täiesti eitav suhtumine õpetajatesse, 5,1%, II grupis 12,7%. Andmetest järeldub, et suurem osa pedagoogiliselt töölt õppima siirdunud õpetajatest soovisid omandada õpetajakutse. Seda kinnitab ka valiku iseseisvus. Õpetajakutse valimisel oli peamiseks otsustajaks ise 80,8% I grupi ja 71,5% II grupi õpetajatest. Tegelikult kogemused võimaldavad paremini veenduda ka õpetajakutseks vajalike võimete olemasolu (I grupis jaatavaid vastuseid 52,8%, II grupis 32,1%). Eriti selgelt ilmneb see kahtleva grupi suuruse võrdlemisel. Kui I grupis kuulub nende hulka, kes ei osanud kindlalt määrata oma võimete olemasolu, 60 õpetajat, s. o. 33,3%, siis II grupis oli neid 245, s. o. 44,9%.

Paljudel tulevastel õpetajakandidaatidel ei ole enne kõrgemasse kooli astumist olnud mingisuguseid lastega tegelemise kogemusi. Kindlalt mõjustab see ka valiku lähtealuseid. Kiindumusest laste vastu valis elukutse 58% eelnenud staažiga õpetajatest, 40,6% staažita õpetajatest. Tõrjuvat hoiakut selle lähtealuse vastu ilmutas 23,2% I grupi ja 35,5% II grupi õpetajatest. Õpetajatöö valimist meeldivama kutse asemel nimetab enam-vähem võrdne arv mõlema grupi õpetajatest: I grupist 17%, II grupist 22,3% (protsentiarvud ei erine oluliselt). Kui kõrvutada neid arve kogumitega, kes ei soovinud õpetajaks saada, näeme, et I grupis need kattuvad (31 õpetajat), II grupis on täpselt sama arv õpetajakutset kindlalt eitavaid ja juhuslikku valikut jaatavaid õpetajaid (63), kuid kokku on kutsesooivi eitavaid õpetajaid rohkem (170) kui neid, kes kinnitavad, et õpetajatöö tuli valida sellepärast, et meeldivama kutse valimine ei õnnestunud (122). Teistes kutse valimise lähtealustes — õpetajakutse valimine austusest õpetajatöö vastu, huvi aine vastu või selle pärast, et sama kutse valisid sõbrad — ei ole kahe grupi vahel erinevusi.

STAAŽ JA KUTSEALANE ETTEVALMISTUS

Oluliselt erineva hinnangu annavad eri gruppide õpetajad mõnedes teoreetilise ja

praktilise ettevalmistusega seotud küsimustes. Kui arvamused rahulolu kohta eriala- ja meetoodiliste probleemide käsitlemisel ühtuvad, siis mõningane lahkumine on pedagoogikaprobleemide käsitlemise hindamisel. Sel puhul on rohkem rahulolevaid I grupis (56%) ja rahulolematuid II grupis (43,7%). Elanud sisse pedagoogilise töö atmosfääri, mõistavad eelnenud staažiga õpetajad paremini kõrgemas koolis pakutut, oskavad kõik tulevaseks tegevuseks vajaliku meelde jätta, millest tuleneb ka hilisem rahulolu. Isegi sellel alal, kus üldiselt valitseb suur rahulolematumus, näiteks klassijuhatamiseks vajalike teadmiste olemasolu hindamisel, on rahulolu I grupi õpetajate hulgas suurem.

Meie uurimusest selgub,* et rahulolul teatud ainetüüpide käsitlemisega ei ole seost akadeemilise edukusega. Tabelist 2 näeme, et pedagoogiliste probleemide käsitlemisele erinevaid hinnanguid andnud kahe staažigrupi akadeemilises edukuses pedagoogiliste meetoodiliste ainete tsükklis ei ole arvestatavaid erinevusi.

Tabel 2.

STAAŽIGRUPPIDE HINNETE KESKMISE VÕRDLUS

Staažigrupid	Õpetajate % kelle hinnete keskmine on:		
	3,0—3,5	> 3,5—4,0	> 4,0—4,5 > 4,5—5,0
I	8,9	41,9	29,6 19,6
II	11,0	41,0	29,5 18,5

Mingisugust erinevust ei ole staažigruppide vahel ka pedagoogilise ja pioneeritöö praktika alases edukuses. Küll on eelnenud kogemustel mõju pedagoogilise praktika tõhususe hindamisele. I grupi õpetajate hulgas on rohkem neid (63,3%), kes tunnustavad pedagoogilise praktika mõju nende kutseveendumusele, ja vähem neid, kes eitavad praktika osa selles küsimuses (14,7%). II grupi kohta on andmed vastavalt 51,3% ja 22,1%.

STAAŽ JA KUTSEHOIAKUD NING KUTSEALANE ENESETUNNE

Gruppidevaheline erinevus on hoiakutes, mis väljendavad kutsumuse olemasolu ja

* Vt. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 4, lk. 273.

kutsekindlust. Et kutse soov on I grupis tugevam, nimetatakse ka kutsumuse olemasolu I grupis, võrreldes II grupiga, rohkem. Õpetajaamet on saanud kutsumusametiks 46,1% eelnenud staažiga ja 31,6% staažita õpetajatest. II grupis on kutsumust väljendava hoiaku suhe koguni negatiivne, s. t. neid, kes kutsumuse olemasolu eitavad, on rohkem (37,3%). Kutsumuse olemasolust sõltuvalt on erinevad gruppidevahelised suhtumised ka kutsealale jäämisesse. Võimaluse korral on nõus ametit vahetama 40,1% II grupi õpetajatest. Neid, kes seda hoiakut eitavad, on 35,3% ja kahtlevale positsioonile jääb 24,6%. Kui I grupi õpetajatest ütleb oma alale edasi jäävat 64,6%, siis II grupis ainult pooled — 50%. Kahtlejate osa tõuseb selle küsimuse puhul II grupis 36,1%-ni.

Eelnenud staažiga õpetajate hulgas on vähem neid (18,5%), kes ei tahtnud pärast kõrgema õppeasutuse lõpetamist tööle hakata (staažita lõpetajate hulgas 26,9%), tööle asudes olid nad enesekindlamad, ei kartnud — 65,4% (II grupis 54,6%), on oma töökohaga paremini harjunud ja rohkem rahul neile kui õpetajatele osaks saava tunnistusega. Dissonantsina mõjub I grupi õpetajate negatiivne hoiak, nagu ei oleks õpetajatööst võimalik tunda täit rahuldust, sest seda, mida õpetajalt nõutakse, ei jõudvat keegi ära teha. Küllap on selle hoiaku taga pikemaajalised kogemused õpetajatele tihti põhjendamata näivatest nõudmistest. Kuna neid, kes kinnitavad, et neil on õpetajatöös olnud palju peetumusi, on I grupis ainult 16,2% ja sama palju (15%) neid, kes ütlevad õpetajatöö muutuvat aasta-aastalt raskemaks, ei saa ülalloodud negatiivset hoiakut panna pidevate ebaõnnestumiste ja sellest tuleneva frustratsiooni arvele.

Ka I grupi õpetajate töös on ilmnenu palju aimamata raskusi, ka nende ootused pole kõik täitunud. Hoolimata sellest on nende kutsealane enesetunne parem (vt. tabel 3). Eriti suur diferents ilmneb enesetundes, mis on kujunenud kollektiivi suhtumise põhjal. Oma vajalikkust koolis tunnetab I grupi õpetajatest 38,5% (II grupis 27,7%), enamikku neist koheldakse õpetajate endi arvamuste põhjal täisväärtuslikuna, neid ei peeta ainult noorteks algajateks.

Tabel 3.

KUTSEALANE ENESETUNNE STAAŽI-GRUPPIDE JÄRGI			
Indikaatorid	Indeksid		Diferents
	I grupp	II grupp	
Ootuste täitumine	-0,32	-0,43	0,11
Rahul tunnistusega	0,32	0,09	0,23
Ei saa tunda täit rahuldust	1,20	0,95	0,25
Palju peetumusi	-0,66	-0,43	0,23
Aimamata raskused	0,46	0,78	0,32
Muutub raskemaks	-0,63	-0,51	0,12
Olen vajalik inimene	0,45	0,24	0,21
Mind koheldakse kui noort algajat	-0,91	-0,57	0,37

STAAŽ JA ÕPETAJA RAHULOLU-POTENTSIAAL

Need õpetajate endi arvamused oma asendi kohta leiavad kinnitust direktorite ja inspektorite hinnangutes, mille kohaselt eelnenud kogemustega õpetajad vastavad rohkem hindajate nõudmistele ja ootustele, mis soodustab nende õpetajate rahulolupotentsiaali kujunemist. Vaatleme neid arvamusi pedagoogilise tegevuse valdkondade kaupa. Tabelites esitame need alad, mille puhul esinevad olulised grupierinevused.

Konstruktiivses tegevuses loevad direktorid ja inspektorid efektiivsemaks I grupi õpetajaid (vt. tabel 4).

Tabel 4.

KONSTRUKTIIVNE EFEKTIIVSUS STAAŽIGRUPPIDE JÄRGI			
Indikaatorid	Indeksid		Diferents
	I grupp	II grupp	
Oskab modelleerida ainealaste teadmiste süsteemi	0,61	0,39	0,22
Arvestab õpilaste koduseid tingimusi	0,41	0,17	0,24
Arvestab õpilaste erivõimeid, arendab neid	0,56	0,31	0,25
Näeb õpilaste arengutendentse	0,81	0,58	0,23

Nagu näeme, on diferents püsiv väga ligilähedases suuruses (0,22—0,25). Nende

hulk, kellega neil aladel rühule jäädakse, on I grupis 52,6%—66,1%, II grupis 38,9—55,8%. Kõik protsentarvud on oluliselt erinevad.

Organisatoorse tegevuse alal on diferents veidi suurem — 0,22—0,38 (vt. tabel 5).

Tabel 5.

ORGANISATOORNE EFEKTIIVSUS
STAAŽIGRUPPIDE JÄRGI

Indikaatorid	Indeksid		Diferents
	I grupp	II grupp	
Kasutab lastele arusaadavat keelt	1,52	1,30	0,22
Õpilaste tegevus on otstarbekas ja plaanipärane	0,87	0,62	0,25
Suudab säilitada korda	1,13	0,75	0,38
Õpetaja tegevus on otstarbekas ja sihipärane	0,91	0,67	0,24

Tabelist 5 selgub, et võrreldes konstruktiivse tegevusega hinnatakse I grupi õpetajaid organisatoorses tegevuses kõrgemalt. Protsentarvude ulatus, mis tähistab rahulolu taset I grupi õpetajatega, on 73,1 —95,3 (II grupis 35,4 —89,4). Vähem on erinevusi kommunikatiivse tegevuse valdkonnas. Oluliseks osutub ainult hinnang selle kohta, missuguses grupis on rohkem õpetajaid, kes oskavad laste huvi äratada (diferents 0,31). I grupis on positiivselt hinnatud õpetajaid 78,9%, II grupis 67,7%.

Suuri erinevusi ei ole ka gnostilise tegevuse hindamisel. Kuigi χ^2 näitab olulisi grupierinevusi, ei ole gruppide kogumid protsentuaalselt täiesti erinevad. Näiteks inspektorite arvates tegeleb järjekindlalt õpetamismeetodite täiustamisega 55,2% I grupi ja 46,9% II grupi õpetajatest (protsentarvud oluliselt ei erine). Erinevus on sellel alal ebaefektiivseks osutunud õpetajate kogumites. Kui I grupist ei olda rahul 13,4% õpetajatega, siis II grupist 20,6%-ga, mis on juba oluliselt suurem arv. Samuti kuulub inspektorite arvamuste põhjal I grupi 67,2% õpetajatest, kes juhivad õpilasi loovale tegevusele, II grupist 58% (olulist erinevust ei ole). Sama arvamust

eitatakse 10,4% I grupi ja 18,3% II grupi õpetajate kohta, mis on taas statistiliselt oluline erinevus.

Järeldub, et eelnenud pedagoogiliste kogemustega õpetajaid peetakse tugevamaks peamiselt õpilaste tegevuse süsteemi loomisel ja õpilaste tegevuse organiseerimisel. Mis puutub informatsiooni sisu ja struktuuri loomisse või selle edasiandmise edukusse, siis sellel alal märgatavaid erinevusi ei leidu.

Erinevusi ei põhjusta eri staažigruppide õpetajate ettevalmistusest sõltuv kutseline küpsus, küll aga saab tugevasti erinevate hinnangute osaliseks nende gruppide suhtumisest sõltuv kutseline küpsus (vt. tabel 6).

Tabel 6.

KUTSEKÜPSUS STAAŽIGRUPPIDE JÄRGI

Indikaatorid	Indeksid		Diferents
	I grupp	II grupp	
Täidab kõiki nõudmisi	0,81	0,53	0,28
Ülesannete täitmisel täpne	0,79	0,53	0,26
Iga töö on hästi tehtud	0,51	0,20	0,31
Töökas õpetaja	1,17	0,84	0,33
Jätab hooletusse lubadused	-1,31	-1,06	0,25
Vastutustundlik õpetaja	0,97	0,60	0,37
Saab kasvatulike ülesannetega hästi hakkama	0,65	0,29	0,36
Nõudlik laste vastu	0,94	0,65	0,29

Nagu näeme, on eelnenud kogemustega õpetajad hindajate arvates töökamad, täpsemad, vastutustundlikumad, saavad kasvatulike ülesannetega paremini hakkama. Huvitav on märkida veel erinevust selles, kuidas õpetajad tulevad toime klassi juhatamisega. Sellel alal ollakse rahul küll üsna vähestega: I grupis 50,6% ja II grupis 41,8% õpetajatega.

KOKKUVÖTE

Võrreldes teiste uuritud arengufaktoritega (eriala, kutsesoo, õppeasutus), näitas kahe staažigrupi — õppimisele eelnenud pedagoogilise töö kogemustega ja kogemusteta õpetajad — võrdlemine meie uurimuse põh-

jal kõige väiksemaid erinevusi. Siin on suurim diferents kutsesoovi alal (0,53), millega orgaaniliselt seostub kutsekindlus (diferents 0,43). Kutsealase rahulolu puhul ei ole diferents eriti suur (0,16). M. Koskenniemi järgi sõltub rahulolu varasematest kogemustest seevõrd, kui võrd õppimiseelsete pedagoogilise töö kogemused aitavad hävitada kutsega seotud illusioone, mis jäävad alles kogemusteta õppijatele, kelle ootused osutuvad seetõttu tihti ebareaalseteks (1, lk. 16). Ka Saksa FV uurimuses (2) jõuti järeldusele, et noortel õpetajatel ei ole küllaldaselt teadmisi ametiga kaasnevatest kohustustest, mistõttu nad esimestel aastatel kogeavad ebameeldivaid üllatusi.

Meie uurimuse andmetel on samuti rohkem ettenägematuid raskusi ja suuremaid peitumusi kogemusteta õpetajatel, mis kinnitab eeltoodud arvamusi kogemusteta õpetajate ebareaalsetest kutseootustest. Diferents ootuste täitumise alal kahe kõne all oleva grupi vahel on 0,23. Kui siia lisada veel faktoriseeritud diferentsid pedagoogilise töö edu soodustavate kutsevaliku lähtealuste eelistamisel (kiindumus laste vastu), praktika mõjususe hindamisel, kutsealases enesetundes jne., võib kindlalt järeldada, et õppimisele eelnenud pedagoogilise töö kogemused hõlbustavad õpetaja kutseadaptatsiooni ja soodustavad kutseküpsemate õpetajate kujunemist. Kutseküpsus — see on nii maailmavaateline kui ka eriaiane täiuslikkus kutserolli seisukohalt. Kutseküpsus peegeldub ka kutsealases enesetundes. Meie materjali põhjal ühtub hea kutsealane enesetunde traditsiooniliste hindajate positiivsete arvamustega õpetaja isiksuse ja tema pedagoogilise tegevuse kohta. Ei ole andmeid selle kohta, et end tunneksid kutsest hästi need, kelle tegevusega ei olda rahul.

Eelnenud pedagoogilise töö kogemustega õpetajate kohanemine on soodsam ka selle tõttu, et nendel on kollektiivis aktiivsem osa. S. Artjomovi määratluse järgi (3, lk. 135) etendavad adaptatsiooni protsessis aktiivset osa nii isiksus kui ka kollektiiv. Et aktiivselt tegutseda, tuleb end tunda täisväärtuslikuna, vajalikuna. Mida selgemalt õpetaja näeb oma kohta kutse- või töökollektiivis, seda eesmärgipärasem on tema tegevus, mis võimaldab suuremat kutsealast

rahulolu. Kutsealane rahulolu on aga isiksuse ja keskkonna seose peegelduseks.

Kirjandus

1. M. Koskenniemi, Opettajaturun alkutaival. Helsinki, 1964.
2. E. Schuh, Der Volksschullehrer. Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkung auf die Einstellung im Beruf. Hannover, 1962.
3. С. Д. Артемов. Социальные проблемы адаптации молодого рабочего на промышленном предприятии. Сб. «Молодежь и труд». М., 1970.

TARTU TASANDUS- KLASSIDE PEDAGOOGILIS- PSÜHHOOGILINE ANALÜÜS ÕPETAJATE ARVAMUSTE JÄRGI

**KANNI INDRE,
INNA PALKUS**

Jättes kõrvale oligofreenid, psüühiliselt haiged lapsed ning perifeersete analüsaatorite defektidest ja füüsilistest puuetest tingitud arenguhäiretega lapsed, jääb veel teatud grupp õpilasi, kellel on raske omandada üldharidusliku kooli programmi teistega võrdses tingimustes võrdse aja jooksul. Tinglikult võiks neid nimetada aeglase arenguga lasteks (5). S. E. Benda andmete järgi on raskusi õppetöös seoses «intellektuaalse puudulikkusega» 10—11 protsendil kooliealistest. Vaimselt alaarenenud on nende hulgas ainult 3,5%. Ulejääänud 7%-st kuulub suur osa õpilasi just eespool maini-

tud gruppi (12). Ungari psühholoogide P. Szabo ja A. Glazi arvates ei suuda 1. klassi programmi ühe aastaga omandada 8—10% õpilastest. Nendest moodustavad aeglase arenguga lapsed umbes poole (12).

Kõik need lapsed, kes pedagoogilise või sotsiaalse hooldamatuse ning psüühilise arengu mõnede iseärasuste tõttu on jäänud tunduvalt maha oma vaimse töö oskustes, oleksid siiski võimelised omandama üldharidusliku kooli programmi. Kuid seda juhul, kui nende teadmiste ja oskuste lüngad individuaalse tööga õigel ajal kõrvaldatakse ning kui lapsed saavad tagasi usu oma võimetesse (6). Et selline töö lastega võimalikult viljakas oleks, alustati 1969/70. õppeaastal ühe võimalusena tasandusklasside eksperimenti. Seejuures on Tartus ja Tallinnas kolme tööaasta vältel korraldatud mitmeid uuringuid tasandusklasside probleemide valdkonnas. Antud töö eesmärk (Tartu tasandusklasside koosseisu analüüsi alusel) oli:

- 1) teada saada, missugustes psüühilistes protsessides ja omadustes on põhilised puudused ja häired, mis on omased tasandusklassi kontingendile,
- 2) jõuda põhjusteni, miks osa õpilasi juba 1. ja 2. klassis satub raskustesse ning vajab õpetamist tasandusklassis.

Oletagem, et õpilastel, kelle diagnoos oli patoloogilise leiuta, võis tekkida endises klassis konfliktne seisund õpetajaga. Kuid millistes näitajates? Samuti võis oletada õpilaste tasandusklassi sattumise põhjuseks nende halba käitumist, madalat tähelepanuvõimet vms. Nende probleemide uurimiseks korraldasime ankeetid tasandusklassi suunatud õpilaste endiste ja praeguste õpetajate seas. Ankeetides oli antud hulk vastandlike võimaluste paare õpilaste sotsiaalse hoiaku, töö, mälu, mõtlemise ning tähelepanu kohta. Võimalus *a* oli alati positiivne, võimalus *b* negatiivne (nõrgemad omadused, võimed). Ülekaalus olevat omadust arvestades pidid õpetajad võimaluste paarist ühe alla kriipsutama.

Uuritavaid lapsi oli 50. Et ankeedis oli 27 näitajat, tekkis kõigi õpilaste puhul kokku 1350 vastamisvõimalust. Erinevate psüühiliste protsesside vahel jagunesid need näitajad järgmiselt:

mälu	—	näitajaid	2,	vastamisvõimalusi	100
lählepanu	—	"	3,	"	150
mõtlemine	—	"	6,	"	300
töö	—	"	7,	"	350
sotsiaalne hoiak	—	"	9,	"	450.

Endise õpetaja ja tasandusklassi õpetaja

a) ...arvamused jäid samaks

- negatiivsete arvamuste muutumatus ($b \rightarrow b$)
- positiivsete arvamuste muutumatus ($a \rightarrow a$)

b) ...arvamused muutusid

- positiivses suunas ($b \rightarrow a$)
- negatiivses suunas ($a \rightarrow b$)

Arvuliselt ja protsentuaalselt näitavad neid tulemusi alljärgnevad tabelid.

Tabelis 1 on protsendid võetud iga antud psüühilise protsessi puhul maksimaalsest vastamisvõimaluste arvust (tähelepanu puhul 150-st, mõtlemisel 300-st jne.).

Tabel 1.

	Arvamused jäid samaks						Arvamused muutusid					
	kokku		$b \rightarrow b$		$a \rightarrow a$		kokku		$b \rightarrow a$		$a \rightarrow b$	
	arvuliselt	%	arvuliselt	%	arvuliselt	%	arvuliselt	%	arvuliselt	%	arvuliselt	%
Sotsiaalne hoiak	304	67,5	91	20,2	213	47,3	146	32,5	112	24,9	34	7,6
Tähelepanu	96	64,0	74	49,3	22	14,7	54	36,0	49	32,7	5	3,3
Mõtlemine	174	58,0	111	37,0	63	21,0	126	42,0	113	37,7	13	4,3
Töö	194	55,4	133	38,0	61	17,4	156	44,6	136	38,9	20	5,7
Mälu	46	46,0	39	39,0	7	7,0	54	54,0	41	41,0	13	13,0
Kokku	814	60,3	448	33,1	366	27,2	536	39,7	451	33,4	85	6,3

Tabel 2 näitab samaks jäänud ja muutunud arvamuste sisemist jagunemist. Seejärel on protsent võetud vastavate psüühiliste

protsesside muutunud või muutumatuks jäänud vastustest eraldi.

Tabel 2.

	Arvamused jäid samaks						Arvamused muutusid					
	kokku		$b \rightarrow b$		$a \rightarrow a$		kokku		$b \rightarrow a$		$a \rightarrow b$	
	arvuliselt	arvuliselt	%	arvuliselt	%	arvuliselt	arvuliselt	%	arvuliselt	%	arvuliselt	%
Sotsiaalne hoiak	304	91	30	213	70	146	112	77	34	23		
Tähelepanu	96	74	77	22	23	54	49	91	5	9		
Mõtlemine	174	111	64	63	36	126	113	90	13	10		
Töö	194	133	69	61	31	156	136	87	20	13		
Mälu	46	39	85	7	15	54	41	76	13	24		
Kokku	814	448	55	366	45	536	451	84	85	16		

Tabel 3 näitab positiivsete ja negatiivsete näitajate vahet endises klassis ning tasandusklassis.

Nagu tabelist 1 näeme, langevad õpetajate arvamused kokku 814 juhul, s. o. 60% näitajate üldarvust. Arvamuste kokkulangevuse seisukohalt võiks üksikuid psüühilisi protsesse reastada järgmiselt:

1) halb tähelepanu — 49%,

2) hea sotsiaalne hoiak — 43% (!),

3) halb mälu — 39%,

4) halvad tööoskused — 38%,

5) halb mõtlemine — 37%.

Selgub, et ühtelangevus on suurem just negatiivsetes näitajates — 55% kokkulangevate arvamuste hulgast. Sellest võib järeldada, et teatud omadused on objektiivselt jäävad, s. t. et nendes psüühilistes oma-

Tabel 3.

	Endised õpetajad				Praegused õpetajad			
	b		a		b		a	
	arvu- liselt	%	arvu- liselt	%	arvu- liselt	%	arvu- liselt	%
Töö	269	76,9	81	23,1	153	43,7	197	56,3
Mõtlemine	224	74,7	76	25,3	124	41,3	176	58,7
Sotsiaalne hoiak	203	45,1	247	54,9	125	27,8	325	72,2
Tähelepanu	123	82,0	27	18,0	79	52,6	71	47,4
Mälu	80	80,0	20	20,0	52	48,0	48	52,0
Kokku	899	66,6	451	33,4	533	32,7	817	67,3

dustes on sellel kontingendil üldse raskusi. See kinnitab veel kord, et algklasside õpilaste mahajäämuse üks sagedasemaid põhjusi on intellektuaalsete võimete mitteküllaldane arengutase (halb mälu, tahtelise ja diferentseeritud tähelepanu nõrkus, mõtlemise inertsus, puudulik väljendusoskus jne.). Põhjused võivad olla väga mitmesugused: kõrgema närivitalituse tüpoloogilised iseärasused (erutus-pidurdusprotsesside liikuvus, kiiremini tekkiv väsimus jne.); aju otsmikusaagara ja otsmikuvaheaju süsteemi arengu pidurdumine (just infantilismi puhul); ajutistest tervisehäiretest tekkinud lüngad teadmistes, mis hiljem pedagoogilise hooldamatuse tõttu üha süvenevad; koolieelse kasvatus puudujäägid jne.

Tabelist 3 torkab kohe silma, et hinnangute muutused positiivses suunas on tunduvalt suuremad muutustest negatiivses suunas:

$b \rightarrow a$ — 84% (muutumiste üldarvust),
 $a \rightarrow b$ — 16%.

See on üsna ootuspärane. On ju tasandusklasside ülesanne tõsta õpilaste teadmised tasemele, mis võimaldaks hiljem normaalselt edasimineku tavalises klassis.

Antud juhul tuleb silmas pidada veel õpetajate hinnangute subjektiivsust ja seda, et kontingent, kellega neid lapsi võrreldakse, on erinev. On üsna arusaadav, et mahajäänud õpilast klassi paremikuga võrreldes andis õpetaja talle enamiku näitajate hulgast negatiivse hinnangu. Tasandusklassis, kus seda õpilast võrreldi enam-vähem sama võimekusega lastega, võis ta saada vastavates näitajates positiivse hinnangu osaliseks.

Uue õpetaja positiivne suhtumine kajastub kindlasti ka paremates hinnetes. See

aga suurendab omakorda õppimise motiivatsiooni, mis on väga oluline (1).

Arvestades tasandusklasside õpetajate mõistvat suhtumist oma õpilastesse, võib oletada, et uued õpetajad muutuvad ka lastele lähedaseks, meeldivaks. See aga on algklasside õpilastele oluline tegur, sest arvestavad ju lapsed eelkõige õpetajat, mitte kaaslasi. Tulemus on jällegi positiivne — lapsed tahavad kooli tulla, ei hoidu õppetööst kõrvale. Tõuseb üldine tunnetuslik aktiivsus, mis omakorda avaldab soodsat mõju mõtlemise elavnemisele, mäluvõime paranemisele jne. Kõige selle põhjal võime veendunult öelda, et tasandusklassidel on suur positiivne mõju õpilaste arengule.

* * *

Alljärgnevalt analüüsime tasandusklasside õpilaste mõningaid psüühilisi protsesse ja omadusi.

Nagu näha tabelitest 1, 2 ja 3, on kõige suuremad puudused tähelepanus. Endiste õpetajate arvates on 82% õpilaste puhul tegemist halva tähelepanuga. Tasandusklassis on küll olukord paranenud (b — 52,6%), kuid ka see pole hea näitaja.

Igasuguse õppematerjali omandamise tähtis tingimus on võime kontsentreerida tähelepanu teatud kindla ülesande täitmisele, mitte lasta end segada kõrvalärritajatest. Kuid just selles on tasandusklasside õpilastel kõige suuremad puudused. Tähelepanu väikele mahule ja tugevasti väljendunud kõrvalakaldumisele antud kontingendi puhul on viidanud ka paljud nõukogude ja välismaa teadlased — L. I. Peresleni, V. I. Lubovski, S. D. Clements, L. E. Lehtinen jt. (10; 12).

Tasandusklassi õpilaste tähelepanu püsi-

vusel on erinev iseloom. G. I. Žarenkovi järgi võib eristada 3 põhilist gruppi:

- 1) tähelepanu maksimaalne koondamine ülesande täitmise algul, seejärel järkjärguline kahanemine,
- 2) tähelepanu maksimaalne kontsentratsioon ülesande täitmise keskpaigas,
- 3) tähelepanu kõigub kogu ülesande täitmise vältel (16).

Tähelepanu kontsentratsiooni ja jaotamisvõime alanemisele viitab ka asjaolu, et antud kontingendi puhul sõltub sensoorse informatsiooni ümbertöötamise kiirus tugevasti samal ajal teistele analüsaatoritele mõjuvatest faktoritest. Eriti avaldub see olukorras, kus mingi ülesande täitmisega samal ajal toimivad mõtelise ja emotsionaalse sisuga kõnelised ärritajad.

Seda peaks arvestama korrektsioonitöös, mis on suunatud õpitava materjali optimaalsele omandamisele. Tuleb vältida situatsioone, kus lapselt nõutakse ühel ajal mitme erineva operatsiooni täitmist.

Võrreldes õpilaste tähelepanuga endises klassis, on selle arenemises toimunud siiski positiivseid muutusi. Eriti suur on diferents endiste ja praeguste õpetajate arvamuste vahel selles, kas õpilased suudavad jälgida õpetaja seletusi või mitte: endise 38% asemel on nüüd 74% võimeline kuulama õpetaja seletusi.

Ent tulemustega ei või veel siiski rahule jääda. Kõrvutades tähelepanu teiste psüühiliste protsessidega (vt. tabel 1), näeme, et see on üks stabiilsemaid. Sellest võib järeldada, et just tähelepanu nõrkus on üks suuremaid komistuskive lapse edasijõudmisel. Et õppetöö praegu baseerub suuresti tähelepanul ja mälu, tuleks nende arendamise eest igapäevases koolitöös eriti palju hoolt kanda. (Siinjuures peab märkima, et see on suurel määral ka juba koolieelse kasvatuses ülesanne.) Eelkõige aga tuleb õpetajatel välja selgitada, missugused tähelepanu omadused on õpilastel rohkem, missugused vähem arenenud ning arvestada seda oma töös.

Teatavasti on algõpetuses väga oluline osa mälu tegevusel. Tasandusklasside õpilastele on iseloomulik mälu protsesside nõrkus. Meie poolt uuritavatest lastest jätab 56% õpitava meelde mehaaniliselt. Üks osa ülejäänud 44 protsendist õpilastest vajab

mitmesuguse keerukusega tegevuste meelde jätmiseks nende praktilist läbitegemist, teist iseloomustab aga näitliku materjali parem omandamine.

Iseloomulik on madal aktiivsus meelde jätmisel ja reprodutseerimisel. Suhteliselt paremini säilivad mälus emotsionaalset laadi sündmused. Raskusi on üldistatud materjali omandamisel. Nii mäletab 46% lastest õpitust vaid üksikasju, üldist ideed ning järeldusi ei suuda aga välja tuua.

Võrreldes teiste psüühiliste protsessidega (vt. tabel 1 ja 3), on mälu omadustes esinenud kõige rohkem muutusi — 76% (muutuste arvust) positiivses suunas. Eriti suur oli diferents omandamise puhul, mis näitab tendentsi mõtestatud omandamisele, s.t. lapsed püüavad õppimisel aru saada õpitava sisust (enne 8%, nüüd 44% uuritavatest lastest). Terviku mõistmisel ja tervikust lähtumisel on raskusi ka uue õpetaja arvates.

Tuleb märkida, et mälu puhul on ka vastassuunaline muutumine (s.t. $a \rightarrow b$) kõige suurem — 13% mälu näitajate üldarvust. Täpset seletust antud nähtusele on raske anda, kuid ilmselt on tegemist sellega, et erinevatel õpetajatel võivad olla erinevad nõudmised nii mälu sisu kui ka mahu suhtes.

Ka kõige kontsentreerituma tähelepanu ja elavama huvi ning küllaldase hulga näitlike õppevahendite korral võivad õpilastel jääda teadmised omandamata, kui nad neid vajalikul määral ei mõtesta ega neist aru ei saa. Sageli on ebaedukuse peapõhjuseks mõtlemise puudulikkus, mille avaldumisevormideks on nõrk analüüsimis-, üldistamis- ja järeldamisvõime.

Tasandusklassi õpilasi iseloomustab omalaadilt jäljendav mõtlemine. Nii ei oskaki ligi 70% õpilastest iseseisvalt mõeldes järeldusi teha. Iseloomulik on ka mõtlemisprotsesside aeglus ja keskendumisvajadus, mis on eriti omane nn. tuimikutele (5).

Puudulikud on ka analüüsi-sünteesiprotsessid. 45% õpilastest ei oska olulist eristada ebaolulisest. Praktilistes töodes märkavad nad suurt hulka üksikasju ja detaile, vaadeldavate nähtuste üldise mõtte mõistmisega on aga raskusi.

Suhteliselt paremad on lood mõtlemise kriitilisusega. 76% õpilastest märkab vigu

teiste õpilaste vastustes. Oma vastustes ja töödes märgatakse aga vigu palju harvem. Õpilased ei oska hinnata õigesti oma tegevuse resultaate, mis näitab tasandusklassi õpilaste enesekontrolli madalat taset.

Mõtlemine on kõnest lahutamatu. Sellepärast areneb õppematerjali mõtestamisel ka õpilaste kõne. Teiselt poolt aga ei saa olla ka mõistmist väljaspool kõnet. Antud kontingendi puhul oli 64 protsendil õpilastest vaene sõnavara (eriti aktiivne sõnavara). Iseloomulik on ka mõningate grammatiliste kategooriate valesti tarvitamine, keeleliste üldistuste madal tase, sõna häälikulise analüüsi puudulikkus.

Tabelist 3 näeme, et tasandusklasside õpilaste mõtlemise arengus on toimunud küllalt suured muutused. Kui endised õpetajad hindasid mõtlemist negatiivseks 74,7 protsendil õpilastest, siis tasandusklassis on see protsent vähenenud 41,3-le. Eriti suurt edasiminekut on märgata oma teadmiste tõepärasemas edasiandmises. Kui endises klassis vaid 24% õpilastest suutis oma teadmisi edasi anda objektilähedaselt, ülejäänutel oli see aga segatud kujutluste ja fantaasia elementidega, siis praegu on see suhe vastupidine — 80% uuritud lastest reprodutseerib omandatud materjali objektilähedaselt. Selline paranemine on üsna ootuspärane. Toimub ju mõtlemine mälu abil saadud faktide baasil.

Halb mälu kompenseeritakse tavaliselt fantastikaga, juurdemõeldistega. Kuid nagu me eespool nägime, on õpilaste mälu protsessid paranenud ning see pole jätnud mõju avaldamata ka mõtlemise tõepärasemaks muutumisele.

Olulisi edusamme on märgata ka analüüsi-sünteesi protsesside arengus. Endiste õpetajate arvamuste järgi suutis vaid 7% õpilastest olulist ebaolulisest eristada. Praeguses tasandusklassis on aga selliste õpilaste protsent 56. Üks soodustavaid tegureid on kindlasti ka õpilaste teadmiste pidev kasv, mille tulemusena on täiustunud võrdlusoskus.

Paljude faktorite hulgas, mis mõjutavad õppimist, on olulisel kohal õpilaste **töövõime**, mille määrab moraalne ja pedagoogiline faktor: soov ja oskus õppida (1).

Meie poolt uuritud lapsi võis enne tasandusklassi tulekut iseloomustada järgmiselt:

40% lastest huvitas käeline tegevus, 20% vaimne tegevus, ülejäänud 40% aga puudusid igasugused huvid. Õppetöösse suhtus kui tõsisesse tegevusse vaid 28% õpilastest, ülejäänud 72% võttis õppetööd kui mängu. Sellest tulenevalt töötas 74% lastest vaid siis, kui neile meeldis, ja ainult 26% suhtus oma ülesannetesse kohusetundega.

Paremad pole lood ka selle õpilaskontingendi töövõimega. Ainult 6% suudab oma koduseid ülesandeid lahendada iseseisvalt. Ülejäänud vajavad koduste koolitööde tegemisel teiste abi, jätavad sageli ülesanded pooleli ning vajavad meeldetuletamist nende lõpetamiseks.

Et sellised jooned on väga iseloomulikud tasandusklasside põhilisele kontingendile, kinnitavad ka teiste uurijate andmed (1; 11; 12).

Selliste laste jätmine tavalisse klassi ei õigusta end, sest õppetööst ebanormaalse osavõtu tagajärjel tekkinud lüngad teadmistes ja oskustes üha suurenevad, mille tagajärjel omakorda süveneb järjest negatiivsem suhtumine koolisse ja vaimsesse tegevusse üldse. Õigel ajal organiseeritud ravi ja korrektsioonilise kasvatustöö tulemusena olukord paraneb.

Meie poolt uuritud lastel oli tasandusklassis märgata suuri edasiminekuid. Eriti märgatav on enesereguleerimisvõime tõus. Endise 6% asemel suudab nüüd ligi 55% õpilastest lahendada oma koduseid ülesandeid iseseisvalt. Keskmiselt 33% õpilastest on muutnud oma suhtumist õppetöösse. Enam ei võeta seda kui mängu; on kasvanud kohusetunne, põhjalikkus, hoolsus ülesannete täitmisel.

Suhteliselt vähe (umbes 10%) on tõusnud huvi vaimse tegevuse vastu. See-eest aga suurenes huvi käelise tegevuse vastu ligi 30% õpilastest, mille tulemusena ilma igasuguste huvideta lapsi on jäänud tasandusklassi vaid mõned. Huvist käelise tegevuse vastu annab tunnistust ka oskusainete kõrgem keskmine hinne võrreldes teiste õppeainete omaga.

Kõik need positiivsed muutused tõestavad veel kord, kui oluline faktor õpilase koolijõudluses on võrdse tasemega klassi kuulumine, kui tähtis osa on selles tasan-

dusklassidel, mis aitavad õpilastel kujundada õiget töössesuhtumist ja tööoskusi.

Inimese psüühika ja kogu isiksuse arengus on määratu suur tähtsus sotsiaalsel suhtel. Suhted lapse ja keskkonna vahel on eriti olulised arengu kriitilistel momentidel. Just sõltuvalt nende suhete iseloomust kujuneb karakter. Halvad suhted kujundavad halva suhtumise töösse, langeb tunnetustegevuse produktiivsus, kannatab emotsionaalne ja tahteline sfäär (7).

Suurt osa õppeedukuses etendab lapse pedagoogiline mõjutatavus — see, kas ta allub korraldustele, nõudmistele, distsipliinile, kuidas ta suudab oma tegevust teadlikult ja tahteliselt reguleerida. Nagu juba varasemate uurimuste põhjal kindlaks tehtud, on tugev seos kooliküpsuse, käitumise ja õppeedukuse vahel, kusjuures sotsiaalsel arengul on õppetöös isegi suurem kaal kui ühekülgisel vaimsel kooliküpsusel (2).

Tabelist I näeme, et õpilaste sotsiaalne hoiak on olnud kõige stabiilsem, alludes vaid 32,5% muutustele, kusjuures 78% muutuste arvust toimus see positiivses suunas.

Oluline on ka see, et õpilaste sotsiaalne hoiak on küllalt hea juba endises klassis — 55% õpilastest hinnati see positiivseks (vt. tabel 3). Veelgi parem on olukord tasandusklassis, kus see protsent on tõusnud 72-ni, olles seega kõige parem näitaja meie poolt uuritud psüühiliste protsesside ja omaduste hulgas. Sellest võib järeldada, et tasandusklassi ei satu niivõrd käitumishäiretega lapsed, kuivõrd just tuimikud ja need, kelle intellektuaalseks arendamiseks on vähe ära tehtud enne kooli. Sotsiaalse arengu ja käitumise puudused hakkavad tunda andma alles hiljem, muutudes isegi mahajäämuse peamiseks teguriks (2).

Kokku võttes võib öelda järgmist:

- 1) tasandusklasside õpilastele on üldiselt iseloomulik olulisemate psüühiliste protsesside madal arengutase;
- 2) teiste psüühiliste protsessidega võrreldes on kõige madalamal tasemel tähelepanu ja mälu, mis aga algklasside õppetöös on eriti olulised — nende arendamiseks igapäevases koolitöös tuleb eriti palju ära teha;
- 3) eranditult kõigis vaadeldud näitajates on toimunud suuremad või väiksemad muutused positiivses suunas. See asjaolu õi-

gustab otstarbekatele ja põhjendatud alustele rajatud tasandusklasside organiseerimist.

Meie tasandusklasside koosseisu uuritud (võrdlusi õppeedukuse tulemustega avaldame edaspidi) võimaldavad teha järeidusi ja ettepanekuid laste arendamiseks õpingute kaudu enne kooli ja algklassides. Et õpilaste edasijõudmine oli kõige parem oskusainetes (käsitöö, joonistamine), siis tuleks nende õpilaste psüühiliste võimete edasiarendamisel rohkem toetuda psüühika plastilise seaduspärasusele ning kompensatsioonivõimalustele.

Kirjandus

1. S. Herma n, Klassikursuse kordamist põhjustavad tegurid ja nende vältimise võimalused. «Nõukogude Kool» 1967, nr. 10.
2. K. Indre, Seos algklasside õppeedukuse, intellektuaalse kooliküpsuse ning sotsiaalse arengu vahel. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 8.
3. K. Indre, Kooliküpsuse mõõtmine järeljoonistamise katse abil. «Nõukogude Kool» 1968, nr. 4.
4. K. Indre, Kooliküpsuse mõju õpilase edasisele arenemisele. «Nõukogude Kool» 1967, nr. 7.
5. V. Neare, Mõnda tasandusklasside õpilastest. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 2.
6. K. Saks, Õppetund tasandusklassis. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 9.
7. V. Vääränen, Abikooli õpilaste suhetest ja koolikollektiivi struktuurist. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 12.
8. В. И. Лубовский, Высшая нервная деятельность и психологические особенности детей с задержкой развития. «Дефектология», 1972, № 4.
9. М. С. Певзнер, Клиническая характеристика детей с задержкой развития. «Дефектология», 1972, № 3.
10. Л. И. Переслени, Некоторые особенности внимания у детей с отклонениями в развитии. «Дефектология», 1972, № 4.
11. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. Под ред. Н. А. Менчинской. Москва, «Педагогика», 1971.
12. М. Г. Рейдбойм, Материалы клинического изучения неуспевающих школьников. «Дефектология», 1972, № 3.

KOOLIEELNE KASVATUS

TELEVISIOON VÕIB PAKKUDA KOOLIEELIKUTELE AJAVIIDET JA KA TEADMISI

HEINU LUPP

Koolieelikute vanemad võivad ikka ja jälle jälgida, kuidas televisiooni lastesaated mõjustavad nende poja või tütre käitumist: juba tuttava meloodia algustaktid ja Telepoisi esimene käeviibe sunnivad last mängu (sageli väga huvitavat!) katki jätma ja ekraanile lähemale ruttama. Seejuures saadab asendi kiiret muutust tihtipeale veel rõõmus hüüatus: «Lastesaade!» Mõne hetke jooksul haarab teleekraan rohkem lapse meeltest kui ükskõik missugune teine informatsiooniallikas. Liikuvad figuurid osutuvad väikese jaoks erakordselt külgetõmbavaks, sõltumata mõnikord isegi saatest, mis parajasti läheb...

Andmed trükisõnas kinnitavad, et vajaliku taseme korral võib televisioon etendada positiivset osa niihästi lapse tutvustamisel ümbritseva maailmaga kui ka tulevase isikuse kujunemises.

Meetodid ja liginemine saadetele võivad eri maades formeeruda erinevalt, ent lastesaadete tegijate ees on ikka ühine ülesanne, ühine eesmärk — laiendada laste silmaringi. Just seetõttu nõuab N. Litšauerová

(Tšehhoslovakkia Sotsialistlik Vabariik) teaduslikku lähenemist lastesaadete probleemidele.

Tšehhoslovakkia televisioon, mis alates 1958. aastast koostab muu kõrval spetsiaal-seid, ainult koolieelikutele mõeldud saateid, uurib regulaarselt saadete mõju lastele. Tulemuseks on perioodilised ja põhjendatud muudatused saadete struktuuris.

Kogutud tähelepanekud näitavad, et kõige sügavamalt muljet avaldavad lastele muinasjutud, ent lastesaadetes võidakse lülitada ka reportaaže täiskasvanute eluolust. Püütakse pakkuda mitte ainult ajaviidet, vaid anda ka teadmisi. Eriti tähtsaks peetakse asjaolu, et lapsed reageerisid saatele tegelikult ja vahetult. Muidugi saavad selle eest hoolitseda ka lastevanemad ja kasvatajad.

Regulaarselt toimuvates lasteaiasaadetes esinevad lapsed ise, samuti kasvatajad, kes valmistavad varakult oma kasvandikke saateks ette, saate ajal tulevad aga vajaduse korral väikestele kas sõnaga või eeskujuga ja jõuga appi. Lapsed joonistavad pilte muinasjuttudele, mida nad varem ekraanil nägid-kuulsid, voolivad kujukesi, püüavad jutustada. Niisuguste saadete üheks peamiseks eesmärgiks peetakse laste passiivsuse kõrvaldamist, nende kaasatõmbamist intensiivsemale mõtetegevusele. See on õige ja kiiduväärne. Kui ei suudeta lapsi panna aktiivsemalt arutlema, mõtisklema, ei suudeta tööpooldest oluliselt tõsta ka ekraani ees veedetud aja kasutegurit.

Mitmete saadete eesmärk on laste kooliks ettevalmistamine. Mõistagi kooskõlastatakse niisuguste saadete temaatika ja sisuline materjal lasteaiaga kasvatusprogrammiga.

Nii nagu Tšehhoslovakkias, jätkavad lastesaadetele oma programmides rohkesti ruumi mitmed teisedki staažikamad telemaad.

Jaapani televisioonis ulatub lastekava kümne tunnini nädalas. Eriti populaarne on muusikasaade «Kapten Do-re-mi-fa», mille eesmärgiks on laste muusikaliste kalduvuste väljaselgitamine ja tugevdamine. Lapsed mängivad ja liiguvad telesaate rütmilise muusika järgi. Jaapanis üldse pühendatakse rohkesti tähelepanu rütmikale ja seegi on õige, sest rütmika etendab koolieelses eas olulist, kaugeleulatuvat arendavat osa.

Jaapani telesaadete tegijad peavad vajalikuks tutvustada 2—6-aastasi vaatajaid

kõige, mis virgutab tungi teadmiste poole, aitab rikastada sõnavara ja mõista ümbritsevat tegelikkust. Ei tarvitse tõestada, kui tähtis on selline püüe lapse ettevalmistamisel süstemaatiliseks õppimiseks järgnevatel aastatel.

USA-s valmivad lastesaated väga tihedas koostöös pedagoogidega. Lastevanemate reageeringute analüüsi põhjal, vaatajatega kontakti alusel koostatakse programme, silmas pidades peamist eesmärki — kujundada lapse iseloomu ja suurendada tema teadmisi. Ameerika lastesaadete väga tuntud ja populaarne tegelane on mister B, vastavat sarja ennast nimetatakse «Maandumine lõppes» ja selles aidatakse last ette valmistada kooliks. Näiteks selgitab mister B, kuidas käib kell, kuidas vanasti päikese ja kuu asendi järgi määrati aega, näitab lastele aurumasina mudelit, jutustab, kuidas aur paneb liikuma rongi jne. Koos mister B-ga külastavad lapsed kingseppa, teevad oste kaupluses, jälgivad loomade elu loomaaias ja džunglis. Nõnda laienevad lapse kujutlused ümbritsevast maailmast. Televisioon õpetab joonistama, tutvustab tehnikat ja loodust. Tihti peale suunab Ameerikas just televisioon linnalaste tähelepanu looduse harmooniale ja ilule.

Inglismaal arvestatakse ja äratatakse enamikus saadetes koolieelikute huvi fantastika- ja muinasjututeemade vastu. Saade «Me mängime kooli» on mõeldud vaid nendele nelja-aastastele lastele, keda kasvatatakse kodus. Ent seda saadet meeldib vaadata ka lasteaedade kasvandikel ja isegi täiskasvanutel. Seepärast püüavad autorid tutvustada vaatajaid küllaltki laialdase teemaatikaga. Mõistagi, arvesse võetakse koolieelikute mitteküllaldased kogemused, samuti nende võimetus keskendada millelegi tähelepanu pikema aja jooksul.

Rööbiti väikeste vaatajate ealiste iseärasuste tõhusama arvestamisega rõhutatakse vajadust tõsta saate tegijate endi meeterlikkust, laiendades programmide koostajate ja toimetajate teadmisi pedagoogikast, eriti aga lapsepsühholoogiast. Arvatakse muuhulgas näiteks, et hoopis kompetentsemad peaksid saadete koostajad olema probleemides, mis puudutavad kontakti lastega, samuti nende sõnavara ja kõnet. Tõepoolest kipub väheseks jääma sellest, kui saate-

juht (reporter) pärib igalt saatesse kutsutud lapselt: «Mis su nimi on?», «Kui vana sa oled?», «Mis sulle kõige rohkem...?» jne. Tähelepanekud näitavad, et koolieelikute pärimised-kostmised, jutlemine omavahel, samuti vanemate ja kasvatajatega on hoopis mitmekesisemad ja nüansirikkamad. Pealegi on neidsamu küsimusi mõnigi kord ühtedele ja samadele lastele saate ettevalmistamise ajal juba esitatud. Loomulikult tuleb ette olukordi ja saatevorme, kus ka seesugused pärimised võivad olla vajalikud ja lausa mõödapääsmatud.

Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri uurimus viitab sellele, et meilgi on televisioonil koolieelikute näol innustunud ja küllaltki järjekindlad vaatajad, tõsiasi, mida Eesti Televisioon on üldiselt õigustanud ja õigustab. Näiteks vaatab saja viiekümnest küsitletud kuue-seitsmeaastasest Tartu koolieelikust alati lastesaadeteid 46 last (s. o. 30,67%) lastest, kellest poisid moodustavad 14% ja tüdrukud 16,67%, sageli jälgib lastesaadeteid aga 78 last (s. o. 52% lastest, vastavalt poisse ja tüdrukuid 22,67% ja 29,33%). Seega kaldub mõningane ülekaal tüdrukute poole. Analoomiliselt teiste paikadega leidub Tartuski perekondi (eriti kõrgema haridusega isikute seas), kellel ei ole televiisorit. Sellest hoolimata ei jää koolieelikud niisugustes perekondades televisiooni lastesaadetest täiesti kõrvale, sest vahete vahel kasutatakse võimalusi lastesaadete jälgimiseks vanavanemate ja tuttavate juures. Ja perekondades, kus ekraan harva helendab, avatakse televiisor mõnikord ikkagi lastele määratud saadete ajaks.

On teada, et ühel või teisel psüühilisel nähtusel on palju põhjusi. Iga fakt vajab sügavamat seletamist, põhjuste kompleksi kindlaksteemist. Seepärast ei saa nähtust seletada vaid ühe põhjuse määratlemisega. Sõltuvust telesaadete jälgimise sageduse ja mõnede valdkondade tundmise vahel võib siiski märgata. Nii on täheldatav sõltuvus lastesaadete vaatamise ja imetajate tundmise vahel (põhja pöder, mäger, metssiga, leopard jt.), samuti saadete jälgimise ja keskkonna asjade — nähtuste tundmise vahel (Maa tehiskaaslane, jäähoki, Moskva Kreml, laululava Tallinnas, kombain,

meri jm.). Kerge seos on tuntav ka telesaadete jälgimise ja lapse sõnavara, sealhulgas teatud-tuntud nimisõnade hulga vahel.

Eelöeldu peaks suurendama teletöötajate püüet (muidugi võimalikus koostöös pedagoogidega) koostada koolieelikutele ainult häid saateid, vanemates, kasvatajates-õpetajates aga tugevdama arusaamist jälgida, kuidas, kui õigesti lapsed tunnetavad ekraanil nähtut. Kindlasti vajaksid telesaated paremat kooskõlastamist lasteaedade kasvatustprogrammiga, ekraanil esinevate laste hulgas peaks aga sagedamini olema lapsi kõigist Eesti paigust.

Lapsed võivad saadete vahendusel tutvuda ümbritsevaga, tegelaste positiivsete ja negatiivsete joontega, võivad õppida väljendama oma suhtumist nendesse ja maailma, eraldama head ja halba.

«Lapsed olid ja jäävad ka edaspidi kõige tänulikumateks vaatajateks.» (N. Litšauerová.)

Kirjandus

1. «Дошкольное воспитание», 1971—1973.
2. R. Saar, Ühe lapsevanema mõtteid. «Rahva Hääle», 1973, nr. 191.
3. W. Schramm, J. Lyle, E. B. Parker, Television in the Lives of our Children. Stanford, 1965.
4. «Советская педагогика», 1971—1973.
5. H. Šein, Televisioon ja meie. «Sirp ja Vasar», 1973, nr. 6 ja 7.
6. «Телевидение — Радиовещание», 1971—1973.

ET ÜLEMINEK LASTEAIAST KOOLI OLEKS SUJUV*

LILIAN KIVI

Võib-olla peitub selles näites tuum ka lasteaialaste aktiveerimiseks koolis mõlema programmi kattuvates lõikudes. Muidugi pole mõeldav, et õpetaja iga tunni alguses hakkab vestluse teel välja selgitama, kas lasteaialastel sellel teemal on suuremaid eelteadmisi või mitte. I. klassi õpetaja peaks olema kursis lasteaiaprogrammiga ja teadma neid kattuvaid kohti, et uue materjali läbitöötamisel saaks rakendada laste olemasolevaid teadmisi ning koos sellega tunnetaksid lasteaialapsed koolikäsitluse sügavust ja säilitaksid loomuliku huvi ja positiivse hoiaku kooli suhtes.

Me teame, et lasteaiaprogramm on üpris avaralt kasutatav dokument, sest selle rakendamisel võivad väga palju kaasa rääkida kohalikud tingimused. Seepärast, tundes hästi lasteaiaprogrammi vastavaid lõike, on õpetajal võimalik põgusa kompimisvestlusega saada ülevaade laste tege-

* Algus «Nõukogude Koolis» 1973, nr. 10.

likest teadmistest ja neid siis juba maksimaalselt rakendada.

Igal 1. klassi õpetajal oleks tingimata vaja läbi töötada lasteaia programmijuhend. Et see raamat on aga üsna defitsiitne, siis peatugem siinkohal lühidalt nimelt nendel kahe programmi kattuvatel teemadel.

Eriti on tunda loodusõpetuse teemade ja teemaosade kattumist. Kuigi 1. klassi programm sisaldab iga suurema teema puhul mingi uue üldistava, süstematiseeriva vaatenurga, ei kõiguta see suuremas osas lasteaia tuntava materjali põhjal tekkivat ohtlikku illusiooni teadmistest. Nimetagemgi loodusõpetuse teemades just seda osa, mida 1. klassi programm lisab lasteaia omandatule.

I. PUUD, PÕOSAD, ROHTTAIMED

Puu ja põõsa osad: juur, tüvi, võra, lehed (okkad).

Rohhtaime osad. Rohthaime varte võrdlemine puude ja põõsaste tüve ja okastega. Mõisted *rohttaimed* ja *puitunud taimed*.

II. SAABUB TALV

Lume omadused: kohevus, kokkusurutavus. Kohev, kõva ja tihe lumi. Taimed lumikatte all, nende vaatlemine lume eemaldamisel. Opitud puude äratundmine võra ja pungade järgi. Tundmaõpitud puude pungade võrdlemine, nende kuju, suurus ja asetus okstel.

III. LOOMAD

Selle teema all on lastel kõik loomad-linnud lasteaiaast mingil määral tuttavad, kuid käsitlus ja süsteem on oma uudisega tajutavam kui teiste teemade puhul, sest uusi mõisteid on rohkesti (meeleelundid, jäsemed, küünised, kiskja, paigalinnud jt.).

IV. SAABUB KEVAD

Lume sulamine metsas ja lagedal. Määratud ja puhta lume sulamine päikesepaistelise ilmaga. Kiilasjääd. Pungade

puhkemise järjekord puudel. Millistel nendest puhkevad õied enne lehtimist? Varakevadel õitsevate rohttaimede osad. Praktelistest töödest ei ole lasteaiaast tehtud puhkevate pungade ajatamist ning katseid seemnete idanemiseks ja taime kasvuks vajalike tingimuste tundmaõppimiseks.

Ülejäänud alateemad on suuremal või väiksemal määral lasteaiaast käsitletud.

Joonistamistundides omandavad lapsed lasteaiaast järgmised 1. klassi programmis sisalduvad nõuded (haaravad paiguti isegi 2. klassi programmi).

Pintsli ja pliiatsi kasutamine, värvide segamine. Muustrite kujundamine ribale, ruudule, ringile. Aastaaegade joonistamine muljete alusel, inimese proportsioonid. Inimeste joonistamisel riiete iseärasused, ealised iseärasused, tagant- ja külgsuured, inimesed erinevates asendites. Puuliikide iseloomulik kuju. Dekoratiivses joonistamises õpetatakse valima neljast värvist 1 kuni 3 sobivat, hiljem sama kaheksast värvist.

Lisaks kokkulangemistele voolimises on ka teistes tööõpetuse liikides lasteaiaast tulnud lapsel rebimise, lõikamise (ka kontuuri järgi) oskusi, nad tunnevad kleepimise tehnikat, oskavad kujundada geomeetrilist ornament. Ka on lasteaiaastprogrammides toodud voltimise näidistööde loetelu põhiliselt sama, mis 1. klassi tööõpetuse programmis. Seesama kehtib looduslikust materjalist ja serpentiinist tööde kohta. Viimaste puhul langevad lasteaiaast näidistööd kokku isegi 2. klassi töödega.

Lasteaiaast muusikalise kasvatuse programmis on mõningane kokkulangevus põhilauluvaras: «Kevadel» — 1. kl., R. Päts «Lastemarss» — 3. kl., «Ketramas» — 2. kl., «Lapsed, tupp!» — 1. kl. Muusika kuulamises peaksid olema lasteaiaastatel programmi alusel tuttavad Rebi-kovi «Karu» — 1. kl., Schumanni «Julge ratsanik» — 2. kl., Tšaikovski «Haige nukk» ja «Uus nukk» — 1. kl., Tambergi «Jääpurikad sulavad» ja «Käod kukuvad» — 2. kl., Võrgu, «Karjamaal» — 3. kl. Muusikateadmistes peaks arvestatama lasteaiaast tulnud lapsel järgmiste mõistete olemasolu: kiire — aeglane, lõbus — kurb,

vali — vaikne, eelmäng, järelmäng, ref-
raan, klaver, viiul, akordion, kannel, kuu-
lamise abil tempo (kiirendatud, aeglusta-
tud), helikõrgus (kõrge, madal), iseloom
(marssimiseks, tantsuks, uinutamiseks),
helilooja, rahvalaul; nimede Tšaikovski,
Härma, Ernesaks tundmist.

Kehalises kasvatuses on las-
teaiast tuttav otsejalopp, külgalopp,
hoota ja hooa kaugushüpe, kõrgushüpe,
sügavushüpe, hüpe üle eseme (kuigi vas-
tavad normid harjutamiseks on 1. klassis
10—20 cm võrra suuremad). Kelgutami-
ses ja suusatamises-uisutamises kooli-
programm lasteaiaprogrammile olulist uut
ei lisa. Lasteaiaprogrammis ei ole nime-
tatud ainult lehvikpööret suusatamisel.

Oligu siinkohal toodud ka mõisteid, mis
lasteaiast tulnud lapsel peaksid selged
olema.

5-aastaste rühmas omandatakse: tugev —
nõrk, külm — soe, õhuke — paks, lähedal
— kaugel, alumine — ülemine, parem —
vasak, enne lõunat, pärast lõunat, läbi-
paistev, värvitu.

6-aastaste rühmas: tihe — hõre, mahu-
kas — kogukas, kõrgus — sügavus, lame
— lapergune — nurgeline, tihti — harva,
kogu aeg — vahetevahel, hommikupoolik
— õhtupoolik, hiljuti — ammu, üleile —
ülehomme, mitme päeva pärast — mitu
päeva tagasi, möödunud aastal — tuleval
aastal, magus — kibe — mõru, tööpäev —
puhkepäev.

* * *

Toodud lähenemisviis on muidugi üks
praktiline võimalus ülemineku tasanda-
miseks. Kuid see pole kaugeltki asja lah-
endus. Vaadates küsimusele laiemalt,
tuleks peatuda veel mõnel probleemil.

* Kool ja lasteaiad peavad olema ühe süs-
teemi järgnevad, mitte kattuvad etapid.
Uhtki astet ei tohi ka vahele jätta.

* Olemasolevaid erinevusi lasteaiast ja
kodudest tulnud laste arengus peab kool
ühelt poolt arvestama ja tööd esimestes
klassides diferentseerima, lähtudes sellest,
mil viisil said lapsed kooliks ettevalmis-
tuse; teiselt poolt tuleks rohkem tähele-
panu pöörata lasteaias mitte viibivate
koolieelikute kooliks ettevalmistamisele
sellises ulatuses, mis vältiks oluliste eri-

nevuste tekkimise lasteaiast ja kodudest
kooli tulnud laste vaimses ja sotsiaalses
arengus.

* Viimati nimetatud teostamiseks tuleks
välja töötada üksikasjaline programm
(võib-olla koguni sellises mahus kui las-
teaiast programm-juhend) ja see teha kät-
tesaadavaks igale lapsevanemale.

* Iga lapsevanem peaks tundma kritee-
riume, mille järgi võib üldjoontes otsus-
tada lapse arengu eri külgede taseme üle.

* Lastevanematele tuleks kindlasti kätte
anda ka küllaldane kogus vahendeid ja
nende kasutamiseks metoodika lapse iga-
kõlgselt arendamiseks, lapse arengu ühe
või teise mahajäämuse ületamiseks.

* Lastevanemate abistamiseks tuleks moo-
dustada sellekohased konsultatsiooni- ja
diagnoosimispunktid või -keskused.

* Nendele lastele, kelle arengu eest vane-
mad ühel või teisel põhjusel ei ole suu-
telised hoolitsema, tuleks moodustada spetsiaalsed rühmad.

* Koolidele tuleks anda võimalus ja va-
hendid laste vastuvõtmisel nende arengu
tasest igakõlgselt diagnoosida ning lubada
lapsed, kellel on suuremaid arengu puu-
deid, suunata eriilmelisse 1. klassi (mitte
jätta aastaks koju!), nagu tehakse seda
Ungari Rahvavabariigis.

* Eelmisega seoses tuleks organiseerida
sellised eriilmelised (sisult diagnostilised)
1. klassid, kus oleks väike õpilaste arv,
spetsiaalsed vahendid ja kus lapsi järje-
kindlalt pedagoogilis-psühholoogiliselt
jälgitaks jne. Sellise klassi lõpefamisel
läheks laps siis kas tavalisse 1. klassi,
2. klassi või abikooli.

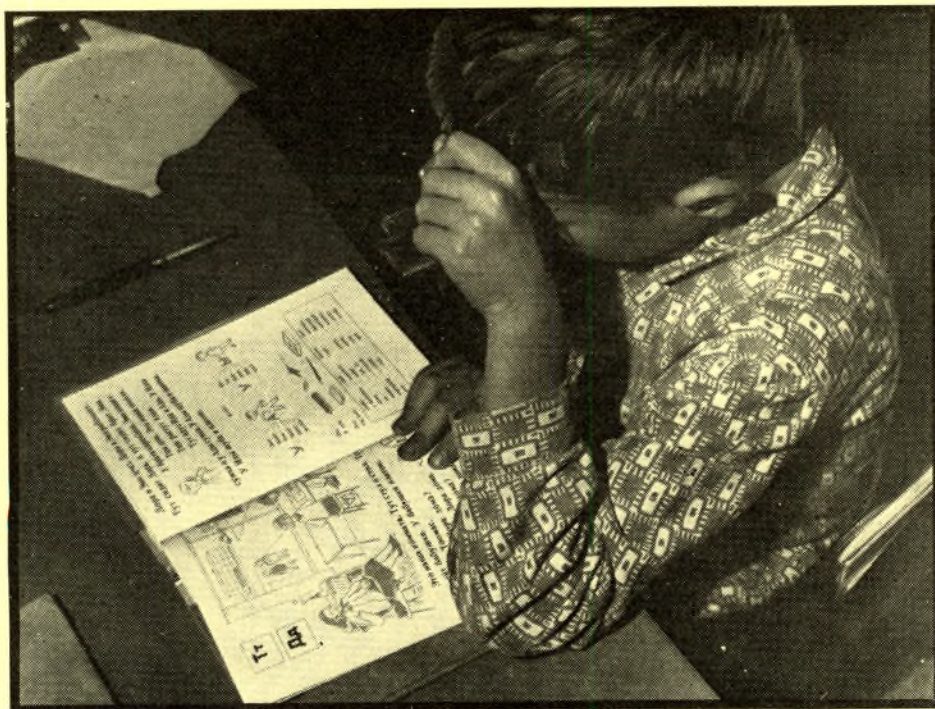
Eelmainitud, Ungari Rahvavabariigi
kogemuste alusel tekinud mõtete elluviimise
ei sõltu muidugi koolidest, kuid
üht-teist annab koolilgi ära teha.

SISUKORD

881. Kõnelusi TRÜ pedagoogika kateedris.
885. H. Liimets. Kool vajab psühholoogilist teenindust.
889. J. Orn. Inimesetundmine ja seda mõjustavad tegurid.
895. U. Kala. Looming ja loov isiksus.
900. M. Barkauskaite. Mürsikutekampade iseloomulikke jooni.
903. M. Puusaar. Kaaslaste poolt eelistatud õpilased klassis nende valijate seisukohalt.
907. K. Tarro. Õpilaste elustiilidest.
914. V. Eksta. Mõnda hoiaku mõistest.
920. I. Unt. Õppeülesannete individualiseerimise mõju õpilaste iseseisva töö oskustele ja vaimsetele võimetele.
928. J. Mikk. Lihtsa keele reeglid.
934. R. Uring. Keskkooliõpilaste erineva informeerituse faktorid.
942. I. Kraav. Eriklasside grupiteadvuse kujunemisest.
948. E. Peets. Mõningaid tehniliste võimete mõõtmise probleeme.
952. M.-I. Pedajas. Õppimisele eelnenud pedagoogilise töö kogemused soodustavad kutseadaptatsiooni.
957. K. Indre, I. Palkus. Tartu tasandusklasside pedagoogilis-psühholoogiline analüüs õpetajate arvamuste järgi.
963. H. Lupp. Televisioon võib pakkuda koolieelikule ajaviidet ja ka teadmisi.
965. L. Kivi. Et üleminek lasteaiast kooli oleks sujuv.

ОГЛАВЛЕНИЕ

881. На кафедре педагогики ТГУ...
885. Х. Лийметс. Школа нуждается в помощи психологов.
889. Ю. Орн. Познание человека и влияющие на это факторы.
895. У. Кала. Творчество и творческая личность.
900. М. Баркаускайте. Характерные черты групп подростков переломного возраста.
903. М. Пуусаар. Ученики, предпочитаемые сверстниками.
907. К. Тарро. О стилях жизни учащихся.
914. В. Экста. О содержании понятия «установка».
920. И. Унт. Влияние индивидуализации учебных заданий на умение самостоятельной работы и на интеллектуальные способности учащихся.
928. Я. Микк. Правила языка.
934. Р. Уринг. Факторы, обуславливающие различную степень информированности учащихся средней школы.
942. И. Краав. О формировании группового сознания у учащихся спецклассов.
948. Э. Пеэцс. О проблемах измерения технических способностей.
952. М.-И. Педаяс. Предшествующая учебно-педагогическая работа способствует профессиональной адаптации.
957. К. Индре, И. Палкус. Психолого-педагогический анализ тартуских классов выравнивания успеваемости на основе мнений учителей.
963. Х. Лупп. Телевидение может предложить дошкольникам передачи как для развлечения так и для получения знаний.
965. Л. Киви. О подготовке перехода детей из детского сада в школу.



Küll on ikka mõtlemist!

HILLAR KATTAI foto



MARGUS VIKMAA foto



И. И. 73.
Иванов Иван Иванович
73-1282а