


# *Noorkogude* **KOOL**

5 • 1982



Keila 1. keskkooli  
vanempioneerijuht,  
ELKNÜ Keskkomitee  
liige AINO KUNTSEL.



## ELKNÜ XIX KONGRESSILT

Eestimaa komsomol on osake neljakümnest miljonist, üks ÜLKNÜ võitlussalk. Komsomolikongresside vahelisel ajal, 1980. aastal tähistas meie vabariigi komsomoliorganisatsioon oma 60. sünnipäeva. Samast aastast on Eestimaa Leninliku Kommunistliku Noorsooühingu lipul Tööpunalipu orden. See kodumaa kõrge autasu on suur tunnustus eri põlvkondade kommunistlikele noortele ja noorsoojuhtidele.

Märtsikuus peetud ELKNÜ XIX kongressi tööst võttis delegaadina osa ka Harju rajooni Keila 1. keskkooli vanempioneerijuht Aino Kuntsel. See oli tema esimene komsomolikongress. Sel puhul mõni sõna kongressijuttu suurfoorumi delegaadiga.

Ilmselt on delegaatide valimine Keila koolist saanud meeldivaks tavaks. Meenutagem, et kümme aastat tagasi nägime kongressi presiidiumis tollaegset Keila 1. keskkooli vanempioneerijuhti Anne Siniveert. Ons tegemist järjepidevusega?

«Nii see tööpoolest on ja eks mul olnud julgem tunne kongressile tulla, kui omast koolist eelmiste kongresside muljed kaasa võtta. Olin muidugi meeldivalt üllatunud, kui mind delegaadiks valiti. On ju see suur tunnustus ja usaldus. Tagantjärele öeldes olen kongressilt saanud kõikvõimaliku, mida üks delegaat hingestki võib soovida. Kõigepealt oli mul au assisteerida meie vabariigi komsomoliorganisatsiooni lipu kongressisaali toomisel, mis iseenesest oli pühalikult pidulik hetk. Samuti olin nende õnnelike seas, kellele anti võimalus kongressi kõnetoolist oma mõtteid välja öelda. Rääkisin sellest, mis vanempioneerijuhtidel südames — kaadriprobleemist, pioneeritubadest, kolleegide toetust nõudvast tööst. Pärast kuulsin mõnelt poolt repliike, et olin liiga troostitu pildi maalinud, ent ma ei kavatsenudki probleeme ümardada. Olin lausa jahmunud, kui kongressi vaheajal tuli presiidiumis minu juurde ÜLKNÜ Keskkomitee sekretär Aleksandr Žuganov ja ütles, et temale sõnavõtt meeldis. Tundsin end kõrvust tõstefuna ja meeolelu tõusis haripunkti.

Kongressilt jäi meelde veel see, et koolikomsomolile pöörati erakordselt palju tähelepanu. Nii EKP Keskkomitee esimese sekretäri Karl Vaino kõnes, ELKNÜ Keskkomitee aruandes kui ka sõnavõttudes. Tähelepanelikult kuulas saalitäis delegaate Haapsalu koolitüdrukku Riina Altmäe sõnavõttu. Temale sai osaks üks kõige tulisemaid aplause. Ju siis probleemid kuulajateni jõudsid. Delegaatidele jäi meelde ka partei- ja komsomoliveterani Alma Vaarmani südamlilik ning uutele tegudele sütitav sõnavõtt.

Kui päris aus olla, ega ma kongressisaalis eriti rahuliku südamega olla saanud. Mõtted olid ikka oma pioneeride juures: kuidas nad said hakkama pioneriajaloo viktoriiniga, mis 60. aastate kohta tuli koolis rühmade vahel korraldada, kuidas valmistusid Eesti Raadio viktoriiniks «Alati valmis!». See ei tähenda, et malevanõukogu saamatu oleks. Tegelikult on nad väga tublid ja iseseisvad ning sellest tunnen kõige enam rõõmu.»

# Nõukogude Kool

5 · 1982



**AITA TAVIT**,  
TRÜ perekonnauurimis-  
rühma juhataja,  
vanemteadur.  
Lõpetanud 1957 Eesti  
Põllumajanduse  
Akadeemia agronoomina  
ja 1974 Tartu Riikliku  
Ülikooli psühholoogia  
erialal.  
Kogumiku «Perekonna-  
õpiefuse abimaterjalid  
üldhariduskooli  
X ja XI klassile»  
kaasautor, peatselt  
VÕT-i väljaandena  
ilmuva «Täiendavat  
materjali  
perekonnaõpiefuse  
õpetajale» autor.  
TRÜ ja TPI väljaannetes,  
samuti läti- ja  
leedukeelses  
perioodikas on ilmunud  
tema materjale  
perekonnaprobleemide  
kohta. Aitas nõu ja  
jõuga kaasa Tartu  
perekonnanõuandla  
rajamisel, töötab seal  
konsultant-  
psühholoogina.  
Ühingu «Teadus» ja  
VÕT-i lektor,  
esineb sageli  
Eesti Raadio  
perekonnasaadetes  
ning Tartu lastevanemate  
rahvaülikoolis.

- 4 **K. REI** Pioneeridel on juubel ●
- 6 **J. KWIATKOWSKI** Kooli ja üldsuse  
koostöö töötavatele noortele hariduse andmisel
- 10 **J. ŠEVTŠENKO** Kõlbelise kasvatusesüsteem  
koolis ●
- 13 **V. MALM** Kooli kujunduse ja  
näitagitatsiooni osa õppe-kasvatustöös ●
- 18 **H. ROOTS** Teaduselt ja teadlastelt kõlbelise  
kasvatuse tarvis ●
- 21 **K. INDRE** Kõlbeliste hinnangute kujunemine
- 25 **A. TAVIT** Abikaasade suhted ja perekondlik  
kliima ●
- 31 **T. KAASIK** Isiksuseküsimumstik klassigrupi  
iseloomu määramisel ●
- 34 **M. RANNIKMÄE, A. TÕLDSEPP**  
Suund süsteemsete teadmiste kujundamisele ●
- 38 **H. LIIV, J. TULDAVA**  
Vastuvõtukriteeriumidest TRÜ inglise  
filoloogia osakonda ●
- 39 **L. VILLAND, M. VÄKRAM**  
Kirjandusõpetus avaramas kultuuritaustas ●
- 43 **S. ÕISPUU** Ajalootunni efektiivsuse tõstmine  
kui õpikoormuse normaliseerimise üks  
võimalusi ●
- 46 **M. TUULIK** Lugemisoskusest aabitsaperioodil
- 50 **E. TAMM** Miks ja milleks grafoprojektor? ●



**KERSTI REI**,  
ELKNÜ Keskkomitee sekretär, Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu esimees. Lõpetanud 1979 E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi koolieelse pedagoogika ja psühholoogia erialal. Töötanud vanempioneerijuhina, vabastatud komsomolisekretärina, Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palees osakonnajuhatajana ning Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogus vastutava sekretärina ja esimehe asetäitjana. 1981. aastast ELKNÜ Tallinna Linnakomitee sekretär. ELKNÜ XIX kongressil valiti ELKNÜ Keskkomitee sekretäriks.

Värvifotod  
**VOLDEMAR MAASK**  
**MARGUS YIKMAA**  
**ARVI KRIIS**

## EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XL AASTAKÄIK

### TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

**V. EKSTA, H. KLAAS, F. KUPP, E. LAANYEE, O. NILSON, H. OKSA, J. ORN, H. PUHKIM, V. RATASSEPP, H. RAUK, H. ROOTS, J. SEPP** (toimetaja), I. UNT.

Keeletoimetaja **M. RANDE**

Tehniline toimetaja **O. LEIDMAA**

- 53 **H. SIKKA** *Kainiku tunnetushuvi kujundamise võimalusi matemaatikatunnis* ●
- 56 **A. REKKARO** *Sotsiaalse tundlikkuse arendamine koolieelses eas* ●
- 60 **L. USTAV** *Mäng lastepillidel (metoodilisi juhendeid tööks kuueaastaste lastega)* ●
- 63 *Kroonika* ●

<b>К. РЕЙ.</b> У пионеров юбилей.	4
<b>Й. КВИАТКОВСКИЙ.</b> Сотрудничество школы и общест-венности по вопросу обучения работающей молодежи	6
<b>Е. ШЕВЧЕНКО.</b> Система нравственного воспитания в школе.	10
<b>В. МАЛЬМ.</b> Роль оформления школы и наглядной агитации в учебно-воспитательной работе.	13
<b>Х. РООТС.</b> От науки и научных работников для нравственного воспитания.	18
<b>К. ИНДРЕ.</b> Формирование нравственных оценок.	21
<b>А. ТАВИТ.</b> Взаимоотношения супругов и семейный климат.	25
<b>Т. КААЗИК.</b> Вопросник для выявления личностных качеств при определении характера классной группы.	31
<b>М. РАННИКМЯЭ, А. ТЫЛЬДСЕПП.</b> Пути формиро-вания системных знаний.	34
<b>Х. ЛИЙВ, Ю. ТУЛДАВА.</b> Критерии приема на от-деление английской филологии ТГУ.	38
<b>Л. ВИЛЛАНД, М. ВЯКРАМ.</b> Обучение литературе.	39
<b>С. ЫЙСПУУ.</b> Повышение эффективности урока истории как одна из возможностей нормализации учебной нагрузки.	43
<b>М. ТУУЛИК.</b> Об умении читать в букварный пе-риод.	46
<b>Э. ТАММ.</b> Для чего нужен графопроектор!	50
<b>Х. СИККА.</b> Возможности формирования познава-тельного интереса учеников начальных классов на уроках математики.	53
<b>А. РЕККАРО.</b> Развитие социальной чувствительнос-ти в дошкольном возрасте.	56
<b>Л. УСТАВ.</b> Игра на детских музыкальных инстру-ментах (методические руководства для работы с шестилетками).	60
Хроника.	63

# Pioneeridel on juubel

**KERSTI REI,**  
ELKNÜ Keskkomitee sekretär,  
Eesti NSV Pioneerorganisatsiooni  
Nõukogu esimees

Alles see oli, kui noored leninlased võtsid vastu oma juubeliaasta tegevusjuhendid VIII üleliidulisel pioneeride kokkutulekul. Nüüd on käes aeg teha kokkuvõtteid pioneerirühmade marsist «Oleme ustavad Lenini üritusele».

Pidupäeva puhul on kombeks heita pilk tehtule, vaagida saavutusi ja seada sihte edaspidiseks. Peatähelepanu pioneerirühmade marsil oli pööratud pioneerorganisatsiooni ajaloo tundmaõppimisele ja pioneerimalevate kroonikate koostamisele. Seoses operatsiooniga «Pioneerikuulsus» ja pioneeride loöktööviisaastakuga said Tallinna pioneerimalevad õppeaasta algul linna pioneeristabilt konkreetsed ülesanded.

Vahetult enne ELKNÜ Tallinna linnaorganisatsiooni XXII aruande- ja valimis-konverentsi käesoleva aasta jaanuaris ja üelinnalist pioneerikoondust aprillis tegime kokkuvõtteid, et analüüsida, mis tehtud, mis teoksil.

24. aprillil peetud Tallinna pioneeride pidulik üelinnalises koondusel «Oleme ustavad pioneeritraditsioonidele» jutustasid noored leninlased oma raportites tööst meie vabariigi pioneeride kokkutulekute ajaloo uurimisel. Koolides selgitati välja endised vanempioneerijuhid, malevanõukogu esimehed ja Artekis viibinud pioneerid. Samuti tehti üleskirjutusi emade-isade pioneeriaastate kohta. Peeti kohtumisi endiste pioneeritöötajatega, VIII üleliidulise pioneeride kokkutuleku delegaatidega.

Tähelepanuväärne osa pealinna pioneerielu korraldamisel on Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Paleel. Juubeliaasta on olnud ka palee jaoks eriilmeline. Komsomolikongressi delegaadid tutvusid meie õpilaste tööde ja tegemistega ning andsid eriti kiitva hinnangu noorte käsitöömeistrite tööle. Aasta jooksul osaleti mitmel rahvusvahelisel näitusel. Pioneeride töid eksponeeriti Moskvas NSV Liidu Rahvamajanduse Saavutuste Näitusel paviljonis «Noor loodusesõber». Eri-lise pidulikkusega korraldati märtsikuu

koolivaheajal tavakohane nelja linna — Riia, Vilniuse, Tbilisi ja Tallinna — noorte kunstnike tööde näitus.

Hulk vastutavaid esinemisi oli palee isetegevuskollektiividel. Esineti komsomolikongressi delegaatidele, paljudele meie vabariigi külalistele. Esinemisreis viis Moskvassegi. Kesktelevisioon salvestas pidupäevasaadete tarbeks rahvatantsuansambli «Sõleke» esinemise. Üleliidulise pioneerorganisatsiooni 60. aastapäeva künnisel valmis Kesktelevisioonil sarisaade «Saljut pionerija», kus esinesid liiduvabariikide pealinnade pioneeride paleede noored taidlejad. Meilt esines koos eelnimetatud kollektiividega ka teeline lastekoor «Ellerhein», kes lisaks andis veel iseseisva kontserdi.

Teadagi on õpilaste kommunistliku maailmavaate kujundamisel eriline koht tööl pioneerimaleva ja -rühma nimikangelasega. Meeldiv on juubeli künnisel täheldada, et Tallinna 62 pioneerimalevast kannavad 55 kangelase nime, Tallinna 13. keskkooli pioneerimalev taotleb ajakirjaniku-publitsisti Evald Tamblaane nime, 48. keskkooli pioneerimalev 4. hävituspataljoni sõjameeste ja 31. keskkooli pioneerid Balti laevastiku lendurite nime.

Paljudes koolides tegutsevad edukalt punaste jäljeküttide rühmad. Tallinna 11. keskkooli pioneeristaabi «Otsing» liikmed koostasid oma mikrorajooni skeemi, kus on ära märgitud kooli ümbruskonnas elavad sõja- ja tööveteranid. Neid peetakse mees tähtpäeval, salvestatakse rindemeeste mälestusi, süstematiseeritakse kogutud materjale lahingukuulsuse toa avamiseks.

Rõõm on märkida, et juba aastaid on pealinna ülevabariigilistel sõjalis-sportliku mängu «Põuaväik» finaaloistlustel esindanud Lenini ja Kalinini rajooni noorarmeelased.

Kangelaste mälestust hoiavad au sees ka mitme teise kooli õpilased. Huvitavalt kulges 25. keskkoolis pioneerimaleva nimikangelase Juri Gagarini nädal, tavakohaselt osalevad nikonovlaste kokkutulekutel 1. keskkooli pioneerid, 40. keskkooli pioneerid õpivad hoolega tundma J. Lauristini elu ja tegevust. Muuhulgas teevad selle kooli pioneerid sisukat tööd oma vanemate töökuulsuse toa sisustamiseks, mis on ainulaadne kogu linnas.

Tänavusel V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneerorganisatsiooni juubeliaastal ja aastal, mil tähistame NSV Liidu moodustamise 60. aastapäeva, peab rääkima ka meie pioneeride tihenemise sidemetest vennasvabariikide pioneeridega. Juba õppeaasta alguses pidasime Tallinna linna noorte internationalistide II kokkutuleku, mis andis hoogu rahvaste sõpruse klubide tegevusele. Talvisel koolivaheajal korraldas Pioneeride ja Koolinoorte Palee järjekordse sõprusnädala, milles osales üle kolmekümne vennasvabariikide delegatsiooni. Õnnestus traditsiooniline

poliitiliste plakatite konkurss, kuhu saatsid paremaid töid Tallinna ja Pärnu linna koolide noored internatsionalistid.

Tihenenud on ka sõpruskoolide vahelised sidemed. Tallinna 6. keskkool korraldas liiduvabariikide päevad, kus külalisteks olid naabrid — Tallinna 21. keskkooli õpilased. Toredad töised suhted on Tallinna 44. ja 52. keskkooli õpilastel ning teistelgi. Aastaid on pealinna koolides au sees sõprusfestivalid. Hiljuti käisid 9. keskkooli õpilased Frunzes, liiduvabariikide pealinnade 9. koolide sõprusfestivalil, 31. keskkooli sõprusfestivalidel on olnud külalisi sotsialismimaadestki.

Pealinna pioneeridel on, mida aastate tagant juubeliaastast meenutada. Pingeliselt ja võistluslikult kulges ülelinnaline viktoriinisari «60 leegitsevat pioneriaastat», meeolukalt möödus tähelaste pidu. Kindlasti meenutavad Oktoobri rajooni pioneerid ettevalmistusi pioneeride agitbrigadide konkursiks, Lenini rajooni noored leninlased põnevat ülerajoonilist maastikumängu. Mererajooni pionerimaja isetegevuslased esinesid rajooni pioneriaktivistide kokkutulekul, Kalinini rajooni pioneriaktiiv kohtub juubeliaasta ühisel lõkkeõhtul. Tänu ülelinnalisele pionerilaulude konkursile taaselustati hulgaliselt unustushõlma vajunud vanu pionerilaulu ja õpiti uusi.

Juubeliaasta polnud üksnes pidulike pioneriürituste rodu, vaid möödus tõhusat tööd tehes, vanemaid seltsimehi abistades ja kindlasti andis iga noor punarätikandja omapoolse panuse XI viisaastaku ülesannete täitmiseks. Et kooli ja ka pioneriorganisatsiooni ülesanne on kasvatada tulevast töömeest, tihenesid sidemed koolide šeffettevõtetega. Töömehekarastust saadi koos tehasekoortega ühistel laupäevakutel ja sügisestel saagikoristustöödel linnaümbruse majandamis. Töökuulsuse päevadel ja õpikursioonidel ettevõtetesse saadi teada, kust saab ettevõtte tooraine ning kellele ja kuhu läheb valmistoodang. Kõik see oli veel kord kinnitus meie suure kodumaa mõtmatusest ja samal ajal üksteist abistavast sõbratundest, mille kasvatamisega tuleb alustada maast-madalast.

Tõhus koostöö laabub Tallinna 40. keskkooli ja Kalinini-nim. Elektrotehnikatehase noortel, 24. keskkooli ja kalurikolhoosi «Majak» vahel. Tallinna 33. keskkooli pioneeridel on palju sõpru Eesti Kalalaevaremondi Tootmiskoondisest ja pedagoogiline rühm «Iskra» on eeskujuks paljudele linna ettevõtete noortele. Seda loetelu võiks jätkata.

Juba aastaid on noorte töökasvatases kindel koht üleliidulistel pioneeride tööoperatsioonidel. VIII üleliiduline pioneeride kokkutulek kutsus üles: «Igale pionerirühmale lööktööobjekt, igale pionerile tööülesanne!». Nõukogudemaa pioneerid osalevad lööktöö-

viisaastaku operatsioonides «Urengoi» ja «Miljon kodumaale», mille käigus pealinna pioneerid on kogunud sadu tonne vanapaberit ja vanametalli.

Pioneerimalevatel ja -rühmadel on kindlad tööobjektid, mille eest nad pidevalt hoolt kannavad. 29. kooli pionerimalev korraldab Pääsküla parki, 22. keskkooli poiste ja tüdrukute töökäsi vajab naabruses asuv lastepark, 21. keskkooli pioneerid hooldavad Kadrioru parki ning seda loetelu võiks jätkata. On teisigi töiseid sidemeid: 34. kooli õpilased käivad abiks Harku metskonnas, 29. kooli pioneerid Tallinna Piimatoodete Kombinaadis, 21. keskkooli õpilased Tallinna Peapostkontoris, 33. keskkooli õpilased oma šeffide, Eesti Kalalaevaremondi Tootmiskoondise tsehhides.

Tähtpäevadele vastu minnes on ka pioneerid võtnud oma vanemate eeskujul lisakohustusi. Nii kohustusid Tallinna 45. keskkooli pioneerid koguma iga pioneri kohta pool kilogrammi ravimtaimi, töötama 60 tundi šefluskolhoosis ning pionerimalev võttis kohustuse anda kodumaale 5 tonni vanametalli. Pioneeride juubelikš need kohustused ka täidetakse.

Pioneerimalevad valmistasid veel toredaid meeneid ELKNÜ XIX kongressi delegaatidele ja ülelinnalisel pionerikoondusel korraldatud suveniiride näitusmüügilt saadud summad kanti solidaarsusfondi.

Kõiki neid pioneeride töid ja tegemisi on suunanud ning juhendanud linna vanempionerijuhid, pionerimajade töötajad, meie lugupeetud õpetajad. Pidupäeval kuuluvad pioneeride ja linna pioneriorganisatsiooni nõukogu tänusõnad sellistele pioneritöö entusiastidele nagu Tallinna Muusikakeskkooli vanempionerijuht Milvi Salandi, 14. keskkooli vanempionerijuht Svetlana Umerenko, Natalja Voinskaja 52. ja Nataša Leonova 53. keskkoolist ning Linda Kinnas 29. 8-klassilise koolist.

Kiidusõnu väärivad Nõmme pionerimaja metoodik Maia Laanemets, Mererajooni pionerimaja metoodik Aili Kitsemets, Pioneeride ja Koolinoorte Palee töötajad Zinaida Kriger, Ira Piir, Niina Sõtnik, Eda Milistver ja teised, kes ei säästa jõudu ega energiat, oma teadmisi ega oskusi pioneritöö sisukamaks muutmisel. Ütleme siinkohal tänusõnad ka tublidele klassijuhatajatele, kes on oma klassi pioneeridele olnud esimesed nõuandjad ja head sõbrad, nagu Malle Kurvet 32. keskkoolist, Piia Eenpõllu ja Kersti Kerstna 16. keskkoolist ning paljud teised.

Pioneriorganisatsiooni juubeli puhul õnnitleme kõiki pioneritöötajaid, õpetajaid, kommunistlikest noortest pionerirühmade juhte, kes oma igapäevase kohusetruu tööga aitavad kasvatada ja õpetada meie sirguvat põlvkonda, väärilist vahetust Leninlikule Komsomolile.

## Kooli ja üldsuse koostöö töötavatele noortele hariduse andmisel

JÓZEF KWIATKOWSKI,  
Leedu NSV Vilniuse rajooni  
Kaugõppekeskkooli direktor

Käesolev õppeaasta on NLKP XXVI ja EKP XVIII kongressi dokumentides väljaõeldu ellurakendamise aasta. Kongressi otsustest tulenevalt on haridustöötajate üks vastutusrikkaid ülesandeid õhtuse ja kaugõppe süsteemi edasiarendamine, täiskasvanute koolide töötulemuste tunduv parandamine.

Kuigi X viisaastakul saavutati meie vabariigi õhtu- ja kaugõppekeskkoolide töös märkimisväärne edasimineku, annavad puudused nende koolide õppetegevuses — ebaregulaarne külastatavus, väljalangevus, edutus, töökollektiivide vähenemine nõudlikkus õppimise suhtes — end siiani valusalt tunda.

NSV Liidu Haridusministeeriumi kolleegiumil kiideti heaks Leedu NSV haridusorganite ja õhtukoolide tegevus töötavate noorte haridustaseme tõstmisel ja soovitati teistel liiduvabariikidel seda tundma õppida ning ellu rakendada. Nii on ka toimud, seetõttu ei ole Leedu NSV-s juurdunud töötavate noorte õpetamiseks ja kasvatamiseks loodud süsteem meie vabariigi õhtukoolide töötajatele enam päris võõras. On olnud õpireise ja ajaleheartikleid, Haridusministeerium on välja töötanud vastava juhendmaterjali haridusosakondadele ja õhtukoolidele jm. Vaatamata sellele usume, et meie lugejatele pakub tõsiselt huvi tutvuda vennasvabariigi ühe maarajooni konkreetsete töökogemustega selles loigus, seda enam, et kirjutise autoriks on Leedu NSV ühe parema rajooni, Vilniuse rajooni Kaugõppekeskkooli direktor Józef Kwiatkowski.

Vilniuse rajoon on Leedu NSV maaraajoonidest suurim. Ta ümbritseb meie pealinna ringina, mille raadius on 30—35 km ning võtab enda alla 2225 km<sup>2</sup>. Siin paikneb 17 sovhoosi, 17 kolhoosi, 4 vabrikut, 3 tehast, 2 tehnikumi, 16 keskkooli, 30 kaheksaklassilist kooli, 1 kutsekeskkool ning hulgaliselt väiksemaid ettevõtteid. Administratiiv-territoriaalselt kuulub rajooni üks rajoonilise alluvusega linn ja 28 kohalikkude nõukogu. Elanikke on 93 000, nende hulgas 65% poolakaid, 16% leedulasi, 12% venelasi, 5% valgevenelasi, 1% tatarlasi ja ukrainlasi ning 1% muid rahvusi. Ajaloo vältel on need maad korduvalt läinud ühe riigi valdustest teise riigi valdustesse. Rahvas kannatas aastasadu poliitilise ja majandusliku rõhumise all, peremeesteks olid Tsaari-Venemaa, 1920. aastast pande Poola, 1941. aastast fašistlik Saksamaa. Aastasadu kestnud orjus ja kaks maailmasõda jätsid raske pärandi: mahajäänud agraarne majapidamine, kirjaoskamatus, rahva vaimupimedus ja kultuuriline mahajäämus. Alles pärast maa vabastamist fašistlikest vallutajatest ja nõukogude võimu kehtestamist 1944. aastal algas selle paljukannatanud maa tõeline õitseng. Likvideeriti kirjaoskamatus, kehtestati kaheksaklassiline koolikohustus, edukalt täidetakse üldisele keskharidusele ülemineku seadust. Seejuures etendab tähtsat osa 16—29-aastaste töötavate noorte õpetamine.

Töötavate noorte õpetamisel oleme viimase kümne aasta jooksul teinud suuri edusamme:

- keskhariduseta ja mitteõppivate noorte töötajate arv. vähenes 7000 inimeselt 1971. a. kaheksajärgi 1981. a., õppivate töölisnoorte arv kasvas samas ajavahemikus 7%-lt 90%-le (praktiliselt oleme juba käesoleval õppeaastal lahendanud ülesande «igale töötavale noorele keskharidus»);
- väljalangevus õhtukoolidest vähenes samas ajavahemikus 12%-lt 1%-le. Stabiilsus kaugõppijate kontingent;
- õppeedukus tõusis 82%-lt 97%-ni;
- saavutati kaugõppe klassidesse uue kontingendi vastuvõtu suur stabiilsus: 1972. a. 600 inimest, 1976. a. — 1138, 1977. a. — 958, 1978. a. — 941, 1980. a. — 1061. Kaugõppijate vastuvõtuplaani täidame pidevalt 125—135%-liselt ning oleme selle näitajaga vabariigis esimese kolme hulgas (I—III kohal). Käesoleval õppeaastal õpib meie kaugõppekeskkooli 47 konsultatsioonipunktis 2444 töötavat noort;
- õhtu- ja kaugõppekoolide töö oluline näitaja on alalise õpilaskontingendi olemasolu ning nende õigeaegne keskkooli lõpetamine. Aastast aastasse suureneb kesk-



hariduse saanud noorte arv. 1971. a. anti keskkooli lõputunnistus 103 inimesele, 1975. a. oli neid 415, 1976. a. — 629, 1980. a. — 880, 1981. a. — 915. Kui IX viisaastakul sai keskkohariduse 1060 noortöölist, siis X viisaastakul oli neid juba 4036. Kümne aasta jooksul anti välja 5096 keskkooli lõputunnistust, mitu korda rohkem kui ajavahemikus 1945. aastast 1970. aastani ühtekokku;

□ edusammudega 16—29-aastaste noorte õpetamisel kaasnevad edusammud ka nende tööliste kaasamisel õppetöösse, kellel on ületatud 30. aasta vanusepiir. Nendegi arv meie koolis kasvab: 1976. a. — 253, 1979. a. — 464, 1981. a. — 927.

Tahtmatult tekib küsimus, kuidas rajooni kaugõppekeskkool nii suures ja selles mõttes mahajäänud rajoonis suutis suhteliselt lühikese ajaga edukalt lahendada töötajatele keskkohariduse andmise probleemi. Ei kooli juhtkonna püüdlused ega õpetajate ja konsultatsioonipunktide juhatajate tööarmastus ning ennastalgavus oleks andnud niisuguseid tulemusi, kui rajoonis poleks õnnestunud luua partei-, nõukogude, komsomoli- ja ametiühinguorganite, koolide, majandite ning ettevõtete ühisrinnet noortööliste kaasamisel õppetöösse, kindlat süsteemi ja ühtsuid nõudeid selles töös.

1972. aastal arutati LKP Keskkomitee V pleenumul küsimust «Abinõudest rahvahariduse edasiarendamisel vabariigis NKP XXIV kongressi otsuste valguses» ning anti suunised õhtu- ja kaugõppekoolide võrgu laiendamiseks, struktuuri täiustamiseks, materiaalse õppebaasi kindlustamiseks, nähtj ette majandusjuhtide, ühiskondlike organisatsioonide, koolide ja õpetajaskollektiivide osa ning koht selle keeruka küsimuse lahendamisel. Töötavate noorte haridustaseme tõstmisele lülitusid pärast seda kõik rajooni juhtivad organid — partei rajoonikomitee, täitevkomitee, rajooni komsomolikomitee, ametiühinguorganisatsioonid, kohalikud nõukogud, ülevaatuse «Igale töötavale noorele keskkoharidus» komisjon.

Töötavate noorte edasiõppimise olukorra arutamise traditsioonile panid aluse rajoonikomitee VII pleenum 30. mail 1972. a. ja rajoonikomitee büroo ning täitevkomitee ühine istung 6. juunil 1972. a. Viimasel töötati välja ja kinnitati konkreetne plaan LKP Keskkomitee V pleenumi otsuste täitmiseks. Abinõude plaan nägi ette teha tohutut selgitus- ja organisatsioonilist tööd töökollektiivides. Pleenum kohustas kõiki majandite, ettevõtete ja ühiskondlike organisatsioonide juhte vahetult tegelema noorte töötajate edasiõppimise küsimustega, selle töö tulemused aga seadma ühele tasemele teiste tootmisnäitajega.

\* Kõigil majandusjuhtidel soovitati moraalselt ja materiaalselt stimuleerida töötajaid, kes tulevad hästi toime õppimisega töö kõrvalt (või kes oskavad edukalt ühitada õppimist kutsetöoga). Töötajate haridustaseme tõstmise küsimused soovitati võtta kollektiivlepingutesse, sotsialistliku võistluse kohustustesse ning arvestada nende täitmist kokkuvõtete tegemisel.

Kehtestati kontroll töö kõrvalt õppijatele ettenähtud soodustuste täitmise, neile edukaks õppimiseks tingimuste loomise üle. Jälgiti nende vedu koolidesse, varustamist õpikute ja muude õppevahenditega majandi, ettevõtte või organisatsiooni kulul.

Iga aasta detsembris kinnitab rajooni täitevkomitee kõigile majanditele, ettevõtetele ja kohalikele nõukogudele noorte töötajate õppima suunamise plaani. Plaanid koostati arvestusega, et 1980. aastal kaasata õppetöole kõik keskkohariduseta noored. Rajoonikomitee VII pleenum kohustas bürood regulaarselt kuulama partei- algorganisatsioonide aruandeid LKP Keskkomitee V pleenumi otsuste täitmise kohta, soovitas rajooni rahvasaadikute nõukogul tundma õppida ja kontrollida kohalike nõukogude, kolhooside, sovhooside ja ettevõtete tööd töötavate noorte haridustaseme tõstmisel.

Sellest ajast arutatakse töötavate noorte haridustaseme tõstmist süstemaatiliselt partei rajoonikomitee büroo istungitel, rajooni rahvasaadikute nõukogu istungjärkudel, haridusosakonna nõukogudes, õpetajate, kooli- ja majandusjuhtide nõupidamistel, partei-, ametiühingu- ja komsomolikoosolekutel, tööõpidamistel ning koolide õppenõukogudes.

Sügavalt ja igakülgelt arutas töötavate noorte edasiõppimisega seotud küsimusi Vilniuse Rajooni RSN XII koosseisu I istungjärk 27. juunil 1973. a. Istungjärkul vastu võetud otsus kohustas kõiki kohalike nõukogude täitevkomiteesid, rahvasaadikuid ja asutuste juhte täitma LKP Keskkomitee V pleenumi otsust. Otsust arutati kõigis allasutustes ja võeti meetmeid selle täitmiseks. 1973.—1976. aastani toimusid analoogilised rajooninõukogu istungjärgud igal aastal, 1977. a. alates üle aasta. Lisaks sellele arutas rajooni täitevkomitee oma istungitel igal aastal 1—2 korral töötavate noorte haridustaseme tõstmise olukorda üksikutes majandites, ettevõtetes ja külanõukogudes. Korduvalt kuulas partei rajoonikomitee büroo algorganisatsioonide aruandeid töötavate noorte õppimisest ja suhtumisest nendesse. Komsomoliorganisatsioonide osa selles arutati komsomoli rajoonikomitee pleenumul ja bürool. Kevad-suvisel perioodil

korraldatakse kõigis komsomoliorganisatsioonides lahtised koosolekud, kus noortele töölisele antakse kätte lähetuskirjad õppimiseks.

Suurt tähelepanu pööratakse hariduse kasulikkuse propagandale. Töötajate õppimisest, nende edusammudest ja raskustest, kaugõppeklassidest kirjutatakse palju raajoonilehes, majandite ja ettevõtete seinalehtedes.

Kõik eelöeldu muutis põhjalikult majandusjuhtide ja ühiskondlike organisatsioonide suhtumist noortöötajate õppimisse. Tekkis ühiskondlik arvamus keskhariduse vajalikkuse poolt kõigile töötajatele ja sallimatus sellest kõrvalehoidjate vastu. Keskhariduse omandamisele hakati vaatama kui iga noore kohustusele.

Töötavate noorte õppimisega hakkasid tegelema kõik alates ettevõtte või sovhoosi direktorist ja kolhoosi esimehest kuni tsehhi või farmi juhataja ning brigadirini. See löi aluse, soodsa pinnase, millele toetusid rajooni haridustöötajad noortöölisele hariduse andmisel.

Meie senistes edusammudes on eriline koht rajooni haridusosakonnal, tema autoriteedil täitevkomitees ja rajoonis tervikuna, mitte ainult haridustöötajate, vaid ka majandusjuhtide ja kohalike nõukogude juhtide silmis. Haridusosakond oli kõigi rajoonis korraldatud ürituste peamine initsiaator ja organisaator. Temal lasus kõigi rajooni organite tegevuse koordineerimise põhiraskus. Haridusosakonna juhid oskavad leida ja määrata peamise rajooni hariduselus kaugõppekeskkooli jaoks ning see on väga tähtis.

Töötavatele noortele keskhariduse andmise küsimused kajastuvad haridusosakonna viisaastaku perspektiivplaanides, aasta- ja kuuplaanides. Nende küsimuste lahendamiseks töötati juba 70. aastate alguses välja süsteem, millest põhijoontes peetakse kinni tänini.

□ Peetakse täpset arvestust keskhariduseta töötavate noorte kohta nii majandite, ettevõtete, organisatsioonide, asutuste, kohalike nõukogude järgi kui ka (ja see on peamine!) iga kesk- ja kaheksaklassilise kooli mikrorajooni järgi. Nimekirju täpsustatakse igal aastal. 1980. aastast peetakse eraldi arvestust 16—29-aastaste ja 30—40-aastaste üle.

□ Täielik vastutus keskhariduseta töötavate noorte õppimise kaasamisel lasub selle kooli juhtkonnal ja pedagoogilisel kollektiivil, kelle mikrorajoonis noor elab. Loeme seda õiglaseks kahel põhjusel. Esiteks — keskhariduseta noored on enamikul juhtudel sama kooli kasvandikud, kes sageli pedagoogide vigade tõttu ei

lõpetanud kooli õigel ajal. Kool saab võimaluse parandada tehtud vigu. Teiseks — individuaalseks organiseerimise ja selgitustööks peab hästi tundma inimesi, nende töö- ja olmetingimusi. Õpetajad tunnevad oma endisi õpilasi kõige paremini.

□ Lähtudes ülalöeldust, kinnitab rajooni haridusosakond iga aasta jaanuaris kõigile kesk- ja kaheksaklassilistele koolidele kaugõppekeskkooli komplekteerimise plaani. Plaaniülesanded võetakse koolidevahelise sotsialistliku võistluse kohustustesse ning tulemusi arvestatakse kokkuvõtete tegemisel võrdselt teiste põhinäitajatega. Ka muudes näitajates parim kool, kes kaugõppekeskkooli komplekteerimisel on jäänud tahapoole, ei või pretendeerida auhinnalisele kohale. Tulemuseks on see, et päevakoolide juhtkonnad, partei- ja ametiühinguorganisatsioonid tegelevad töötavatele noortele keskhariduse andmisega mitte sõnades, vaid tegudes.

□ Haridusosakond kontrollib kinnitatud plaanide täitmist (inspekteerimine, arutatakse mitmesugustel nõupidamistel). Lisaks sellele haridusosakonna juhataja A. Ditkiavičius vestleb kaks korda aastas (mai alguses kaugõppegruppide eelkomplekteerimisel ja septembri alguses tarifitseerimisel) iga kooli direktori ja a/ü. komitee esimehega kaugõppeklasside komplekteerimise ning kontingendi säilitamise üle.

□ Haridusosakond pöörab suurt tähelepanu hariduspropagandale, konsultatsioonipunktide paremate juhatajate ja õpetajate ergutamisele. Õpetajate augustinõupidamistel ja sotsialistliku võistluse kokkuvõtete tegemisel on alati kõne all ka töötavatele noortele keskhariduse andmise küsimused. Autasustamisel, preemiate jagamisel ja tänu avaldamisel võetakse alati arvesse ka täiskasvanute õpetajaid.

□ Haridusosakond valmistab inspektori ja rajooni kaugõppekeskkooli juhtkonna abiga ette küsimused töötavate noorte haridustaseme tõstmise arutamiseks igas rajooni instantsis. Tema initsiatiivil korraldatakse regulaarselt (mitte vähem kui 2 korda aastas) kohalike nõukogude töötajate seminarid töötavate noorte õppimise parandamiseks.

□ Töötajatele on meie rajoonis loodud optimaalsed õppimistingimused. Töötab 47 konsultatsioonipunkti, neist 3 vahetult tootmises. Nende kaugus töö- ja elukohast ei ületa 2—3 kilomeetrit. Kasutatakse kõiki õppevorme: 9 konsultatsioonipunktis kasutatakse traditsioonilist kaugõpet, 33-s sesoonõpet, 5 konsultatsioonipunkti töötab õppepäeva režiimil.

□ Haridusosakond kontrollib pidevalt rajooni kaugõppekeskkooli ja konsultatsioonipunktide tegevust, suunab pedagooge

täiustama õppe-kasvatustöö vorme ja meetodeid, lahendama komplekselt töötavate noorte õpetamise ja kasvatamise küsimusi. Kontrollimise alla kuuluvad järgmised lõigud:

1. Komplekteerimise tulemused ja õppetöö organisatsiooniline algus. Kaugõppekeskkooli töö planeerimise süsteem, õpetajate temaatiliste kalenderplaanide olemasolu, õpilaste isiklike toimikute ja kooli dokumentatsiooni pidamine, klasside täituvus, finantsmajanduslik tegevus.
2. Õppe-kasvatustöö temaatiline ja frontaalne kontrollimine.
3. Õpilaste teadmised, õppeprogrammide täitmine, kontrolltööd üksikutes õppeainetes, töö kontingendi säilitamisel.
4. Õpilaskontingendi säilitamine, õppeaasta lõpetamine, valmistumine eksamiteks ja uueks õppeaastaks.
5. Haridusosakond pöörab suurt tähelepanu õppe-konsultatsioonipunktide juhatajate valikule ja kohalemääramisele, nende meetodilisele täiendamisele, nendega korraldatavatele instruktiiv-meetodilistele nõupidamistele.

Noorte töötajate õpetamisele on kaasatud rajooni parimad õpetajad. Kaugõppekeskkoolis töötavast 329 õpetajast on 98% kõrgharidusega, 21% staažiga 5—10 aastat ja 45% üle 15 aasta.

Kaugõppekeskkooli juhtkond ja meetodikud peavad kujunenud süsteemis töötama operatiivselt, olema alati kompetentsed täiskasvanute õpetamisega seotud küsimuste lahendamisel suhtes kool — perekond — tootmine — ühiskondlikud organisatsioonid.

Kooli tegevus on orienteeritud kahes põhisuunas.

□ Töö majandite, ettevõtete, organisatsioonide ja kohalike nõukogudega, siia hulka kuulub organisatsiooniline selgitustöö, vastuvõetud otsuste ja õppijatele ettenähtud soodustuste täitmise kontroll, küsimuste ettevalmistamine rajooni- ja kohalike nõukogude istungjärgudel ning muudel nõupidamistel arutamiseks.

□ Õppe-kasvatustöö organiseerimine, juhtimine ja kontrollimine nii keskses kui ka õppe-konsultatsioonipunktides. Õppetundidest normaalse osavõtu tagamine ja võitlus väljalangevusega. Meetodiline töö.

Arvestades, et meie kooli 329 õpetajast on 302 kohakaaslased ja 47 õppe-konsultatsioonipunkti juhatajast ainult 4 põhikohaga, tõuseb esiplaanile tugeva aktiivi loomine tööks täiskasvanute õpetamisel ja selle aktiivi ettevalmistamine.

Kõigile õppe-konsultatsioonipunktide juhatajatele on korraldatud kursused täiskasvanute õpetamise teemal. Neile on täpselt selgitatud, millega nad tegelema peavad. On loodud õppe-konsultatsiooni-

punktide juhatajate meetodiline koondis. Väärrib märkimist, et viimasel viiel aastal on välja vahetatud ainult 3 õppe-konsultatsioonipunkti juhatajat.

Meetodilist tööd koolis organiseerib ja suunab direktori käskkirjaga määratud meetodikanõukogu. Tööd tehakse rajooni aineseksioonide kaudu. Selle tulemusel tunnevad õpetajad kaugõppeklasside töö spetsiifikat, grupi- ja individuaalkonsultatsioonide ning arvestuste meetodikat.

Lisaks rajooni ulatuses tervikuna tehtavale pöörab kaugõppekeskkooli juhtkond erilist tähelepanu kontingendi komplekteerimisele. Praktiliselt alustame komplekteerimist iga aasta detsembris — täpsustame nimekirjad ja majandite, ettevõtete, külanõukogude ning koolide plaanilised ülesanded. Jaanuaris-veebruaries koostavad õppe-konsultatsioonipunktide juhatajad ühisplaanid oma mikrotsooni majandite ja ettevõtetega. Veebruaris-märtsis-aprillis korraldavad kooli juhtkond ja meetodikud reide kohtadel tehtud töö kontrollimiseks. Reidide ajal täpsustatakse nimekirju, korraldatakse koosolekuid töökollektiivides, tehakse individuaalset selgitustööd. Selle tööetapi materjalid arutatakse sageli läbi rajooni täitevkomitee, haridusnõukogu või ülevaatuse «Igale töötavale noorele keskharidus» komisjoni istungil.

Uuesti hakkame komplekteerimisega tegelema juulis-augustis. Viimastel aastatel praktiseerime kontingendi kogumise dekaade veel täiendavalt septembris ning alles pärast seda teeme kokkuvõtted plaaniliste ülesannete täitmisest iga majandi, ettevõtte ja kohaliku nõukogu kohta eraldi.

Viimase kümne aasta töö tulemused räägivad veenvalt selle poolt, et edu töötavate noorte õpetamisel saavutatakse ainult ühiskondlike organisatsioonide, majandusjuhtide ja pedagoogiliste kollektiivide ühiste jõupingutustega, mille initsiaatoriks on rajooni kaugõppekeskkool ja mida oskusliku nõudlikkusega toetavad rajooni juhtivad organid.



## KOOLIJUHI VEERUD

# Kõlbelise kasvatuse süsteem koolis

**JEVGENIA ŠEVTSENKO,**  
Tallinna 15. keskkooli direktor,  
Eesti NSV teeneline õpetaja

Iga õpetaja, kes teeb oma tööd südamega, tunneb muret mitte üksi selle üle, kelleks tema kasvandikud saavad, vaid missugusteks nad saavad.

Meid häirivad laste egoism, nende ükskõiksus lähedaste inimeste mure suhtes, osavõtmatumus võrast valust, oskamatus kaasa elada ülevale ja tunda meelepaha sündsusetu üle — meid häirib laste emotsionaalne ja kultuuriline piiratus.

Paljus on süüdi lapsevanemad, kes seavad materiaalsed väärtused vaimsetest kõrgemale, kuid ka meie, pedagoogid, suuname sageli peamised jõupingutused sellele, et anda õpilastele igakülgset ainealast informatsiooni, õpetada neid opereerima matemaatika, keemia jm. mõistetega, tunneme uhkust, kui meie kasvandikud saavad sisse Moskva Riikliku Ülikooli ja teistesse juhtivatesse kõrgkoolidesse. Hilinemisega märkame aga oma kasvandikes egoisti, tarbija ja karjeristi joonte ilmumist, tavaliselt on siis juba hilja midagi muuta: inimene läheb ellu emotsionaalselt küpsemata, võimetuna mõistma elu tema paljutahulisuses, talle omalt poolt midagi juurde andma.

Kool määrab paljuski oma kasvandike saaduse, siit algab isiksuse tee ellu. Meie oleme

lähetajad. Koolist kaasa saadud eetilise ja intellektuaalse tegevuse kultuur täiustub ning väga harvadel juhtudel muutub omaenda vastandiks.

NLKP XXV kongress tõstatas kompleksse kasvatuses põhimõtte — kindlustada ideelis-poliitilise, kõlbelise ja töökasvatuse tihe ühtsus. Aruandekõnes NLKP XXVI kongressile rõhutas NLKP peasekretär L. Brežnev vajadust tõsta kõlbelise kasvatuses kvaliteeti koolis. Kommunistliku ülesehitustöö praktika meie maal tõstab esiplaanile eesmärgid ja ülesanded, mis eeldavad ideelis-kõlbelise kasvatustöö kvalitatiivset parandamist. Kõlbeline kasvatus on keskne lüli uue inimese kujundamisel, mis koos vaimse hariduse, esteetilise ja töökasvatusega aitab kujundada igakülgsest arenenud isiksust. NLKP programmis rõhutatakse kõlbeliste älgete osakaalu suurenemist ühiskonna elus üleminekul kommunismile.

Kõlbelise kasvatuses olemus on selles, et juba praegu valmistada noori ette kommunistlikuks elulaadiks, et nad oma käitumisviiside valikul võiksid iseseisvalt juhinduda kõlbelistest ideaalidest ja printsiipidest. Tulevikuühiskonna inimesed hakkavad reguleerima oma suhteid mitte juriidiliste seaduste jõul, vaid kommunistliku kõlbelisuse normide vabatahtliku täitmise alusel.

Käesoleval etapil, arenenud sotsialismi perioodil, on ühiskonnas loodud kõik võimalused realiseerida kommunistliku kasvatuses kõrgeim eesmärk kujundada igakülgsest, harmooniliselt arenenud isiksust. Esmakordselt inimkonna ajaloos sai kommunistliku kasvatuses programm seadusliku jõu. NSV Liidu 1977. aasta põhiseaduses on öeldud: «Vastavalt kommunistlikule ideaalile «igaühe vaba arenemine on kõigi vaba arenemise tingimus» seab riik oma eesmärgiks laiendada reaalseid võimalusi kodanike loova jõu, võimete ja annete rakendamiseks ning isiksuse igakülgseks arenguks.»

Kooli ülesanne on arendada õpilasi sihipäraselt kommunistliku ühiskonna kõlbeliste väärtuste süsteemis. VKNÜ III kongressil peetud kõnes ütles V. I. Lenin: «Kommunistliku kõlbluse aluseks on võitlus kommunismi kindlustamise ja lõpuleviimise eest.» Selles nägi ta kommunistliku kasvatuses, hariduses ja õppimises alust. See seisukoht on ka tänapäeval aktuaalne, kuivõrd kõlbelise kasvatuses eesmärgi peab pidevalt korregerima, arvestades protsesse, mis kaasnevad sotsialistlike ühiskondlike suhete muutumisega kommunistlikeks.

Pedagoogilises kirjanduses on tavaks vaadelda kõlbelist kasvatust kui igakülgse arendamise iseseisvat komponenti, millel on oma ülesanded, sisu ja neile vastavad meetodid. Kõlbelise kasvatuses tulemusi vaadeldakse põhiliselt kolme parameetri alusel: 1) eetiliste normide tundmine, 2) õpilaste kavatsuste ja tegude vastavus teadmiste kõlbelisest käi-

tumisest, 3) nende emotsionaalsete väljenduste eetilise suunitus. Sellest nähtub, et kõlbelse teadvuse, tundmuste ja käitumise kujundamine on kõlbelse kasvatuse peaülesanne.

Isiksuse kujunemine on keeruline dialektiline protsess, milles nõukogude inimese omadused kujunevad vastandite — soovide ja võimaluste, huvide ja vajalikkuse jpm. — võitluses.

Selles protsessis kuulub juhtiv osa koolile. Siin saab õpilane teadmiste alused, arendab mõistust, tundeid ja tahet. Siin hakkab ta oktoobrilapsena lülituma kollektiivi ellu, kümneaastaselt astub pioneeriks, neljateist-aastaselt ootab erutusega komsomoliridadesse vastuvõtmist, kuueteistaastaselt saab Nõukogude Liidu kodaniku passi ja õiguse tööle, seitsmeteistaastaselt lõpetab kooli.

Meie koolis tehakse palju õpilaste sõjalis-patriootilisel ja internatsionalistlikul kasvatamisel. Töötab klubi «Otsing», õpitakse tundma V. I. Lenini elu ja tegevust, NLKP ja ÜLKNÜ ajalugu ning palju muud. Arvestust selle töö üle peame mitte üksnes kasvatustöö organisatsioonilis-metoodilist külge iseloomustavate näitajate põhjal, vaid suurt tähelepanu pöörame ürituste sisulisele küljele, nende eesmärgistatusele, läbiviimise vormile, osavõtu massilisusele. Hoiame tähelepanuorbiidid ka kõlbelse mõjutamise need meetodid ja tingimused, mis kindlustavad isiksuse tervikliku kõlbelse arengu.

Esmased kõlbelsed teadmised saavad õpilased juba koolieelses eas perekonnast ja ümbrusest, süstemaatilise kõlbelse hariduse saavad nad koolist kõigi õppeainete ja klassivälise töö kaudu. Õpetajale väga vajalikeks abivahendeiks seejuures on kõlbelse aabits, kasvatustöö näidisprogramm, kommunismi-ehitaja moraalikoodeks, õpilasreeglid, pioneeriseadused, ÜLKNÜ põhikiri. Kõlbelse hariduse kõige täielikum vorm on fakultatiivkursus «Kommunistliku moraali alused» 8. klassile, mis üldistab eri allikatest saadud teadmised ja viib need süsteemi. Kursuses käsitletakse selliseid põhilisi moraalikategooriaid nagu headus, kurjus, kohusetunne ja südametunnistus, väärrikus ja au, luuakse sügavamad ettekujutused inimese suhetest ümbritseva maailmaga, suhtumisest iseendasse, oma kõlbelisse valikusse, eneseteostamisse, valmisolekusse võidelda kõrgete kõlbelse ideaalide eest.

Andes endale aru, et teadmised ei kujune veendumusteks ilma täiskasvanupoolse abita, et isiksus ei kujune kõlbelse kasvatusega, töötab meie kooli pedagoogiline kollektiiv viimastel õppeaastatel pingeliselt kõlbelse kasvatuse süsteemi loomisel.

Alustasime kõlbelse kasvatuse teoreetiliste aluste — marksistlik-leninliku eetika, kõlbelse kasvatuse teooria ja metoodika, isiksuse kujunemise teooria — tundmaõppimisest. Praktilist abi saime EKP Kalinini Ra-

jooni Komitee korraldatud teoreetilisest seminarist koolijuhtidele, kus käsitleti isiksuse kõlbelse kujundamise probleeme, EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Haridusministeeriumi korraldatud kõlbelse kasvatuse seminarist haridusjuhtidele.

Kõlbeline kasvatuse on väga lai. Et plaan ei oleks lihtsalt ürituste summa, kuuluvad meie süsteemi järgmised alaosüsteemid:

- kõlbeline haridus,
- kõlbeline kasvatuse,
- kõlbeline ümberkasvatamine,
- kõlbeline enesekasvatuse.

Need alaosüsteemid on ühtses kasvatuseprotsessis omavahel tihedalt seotud. Algastmes (1.—3. kl., aga ka 4.—5. kl.) on ülekaalus kõlbeline kasvatuse üksikute ümberkasvatamise elementidega, 5.—8. klassis ümberkasvatamise osa suureneb. 9.—10. klassis tuleb võidelda kõlbelse infantiilsuse vastu. Õpilasi hakatakse süunama kõlbelsele enesekasvatusele, enesehinnangule üldjuhul 5. klassist alates.

Õpilase kõlbelse kasvatuse juhtimist koolis võib kujutada järgmise skeemi kohaselt:

■ Direktor annab eetika, pedagoogilise eetika, kõlbelse kasvatuse ja ümberkasvatuse metoodika teoreetilised lähtealused.

■ Õppenõukogus arutame kõlbelse kasvatuse teoreetilisi probleeme ja konkreetseid ülesandeid, näiteks kõlbelse kasvatuse kriteeriume, kõlbelse hariduse ja kasvatuse seostamise küsimusi.

Õppenõukogu on eesrindliku kogemuse kool. Möödunud õppeaastal kuulasime ja arutasime järgmisi ettekandeid:

1. «Üldine keskharidus ja kõlbeline kasvatuse» (I. Naidel). Ettekandja juhtis õpetajate tähelepanu probleemide sõlmküsimustele, NSV Liidu haridusministri M. Prokofjevi sõnadele selle kohta, et üldise keskhariduse üks raskemaid ülesandeid on muuta sõnad moraalise täiustamise relvaks, ühendada teadmised ja kõlbelisus. Andes endale aru, et haritus ei tähenda veel kõlbelisust, näeme oma ülesannet selles, et kujundada õpilastes arusaama haridusest kui kõlbelsest väärtusest.

2. «Eneseharimine ja enesekasvatuse kommunistliku kasvatuse protsessis» (direktori asetäitja õppealal G. Griško). Esineja toonitas, et tänapäevalgi ei ole oma tähendust kaotanud rahvatarkused «inimene on see, kelleks ta iseenda on teinud», «tunne iseennast», «õpi endast jagu saama» jmt. Uue inimese kujundamist on võimatu ette kujutada kasvatuse ja enesekasvatuse ühtsusega. Ta rõhutas vajadust oskuslikult ja targalt juhtida õpilaste enesekasvatust. See algab juba mürsikueas ja kestab kogu elu. Kasvatustöö edestagu saavutatud enesekasvatuse astet, õpetaja peab oma töös tuginema enesekasvatusele ja seda võimendamata.

Enesekasvatuse on individuaalne protsess, kuigi kollektiiv ei jää seejuures kõrvaltvaatajaks. Jälgides oma sõpru, õpib laps ise-

ennast tundma. Kollektiivis leiab ta eeskujusid jälgendamiseks, kohtunikke oma väärtuste ja puuduste hindamiseks. Kollektiiv aitab jagu saada ebaõnnestumistest, on iga alaealise arenemise peegel. Ettekandja rääkis enesekasvatuse ülesannetest, meetoditest, organiseerimisest ja programmist, soovitas teemasid vestlusteks. Koosolek otsustas kasutada kasvatustöös G. Griško soovitusi.

3. «Isiksuse kõlbelise suunduse määrav osa ühiskondlikus progressis» (direktor J. Ševtšenko).

Õppeaasta lõpetame traditsioonikohaselt õpetajate konverentsiga «Kollektiivne tunnetustegevus ja õpilaste kasvatamine», mis toimub mai lõpus.

■ Nõupidamistel direktori juures lahendatakse kõlbelise kasvatuse üleskerkinud küsimusi operatiivselt.

■ Klassijuhatajate teoreetilises seminaris õpitakse kõlbelise kasvatuse teooriat ja meetodikat, muu hulgas on vaadatud, kuidas õpilasteni viia ja neile arusaadavaks teha niisugused põhitõed nagu «sinu võimalused, inimene», «õpi õppima», «kasvata kasvatast», «kasvata iseennast», «tulevik algab sinust enesest» jmt.

Viimastel aastatel olemas teoreetilises seminaris arutanud järgmisi teemasid: õpilase isiksuse kõlbelise kasvatuse alused (J. Ševtšenko); distsipliin, enesehinnang ja enesedistsipliin (V. Vasjohha); alaealise füüsiline ja psüühiline kultuur (E. Tokmakova); alaealise vaimne kasvatus (N. Besstrunnova); kõlbelisuse kujunemine, kodaniku sünnid (D. Korotenkova); emotsionaalne ja esteetiline kasvatus (I. Bogatrvova); alaealise vaimne töö (V. Prihhodko); sotsiaalne enesemäärang (L. Vinokurova); moraalne pale ja aktiivne eluhõidak (L. Lipilina); kasvataja meisterlikkusest (L. Lukjanenko, V. Vasjohha); enesekasvatuse pedagoogilised alused (V. Prihhodko); noorsoo intellektuaalse kasvatuse teed (F. Sõrnikova); klassijuhataja töö pioneerirühma kõlbelisel ja esteetilisel kasvatamisel (J. Milner); kõlbelise ja esteetilise kasvatuse tundmaõppimise võimalusi jne. Käesoleval aastal toimub teoreetiline seminar marksistliku eetika teemal.

Klassijuhatajate seminarides antakse teoreetiliste õppuste kõrval, millele V. I. Lenin omistas väga suurt tähtsust, regulaarselt ülevaateid ajakirjadest «Semja i Škola», «Vospitanije Školnika», «Narodnoje Obrazovanije» jm. vahetatakse töökogemusi. Käesoleval õppeaastal on kõne all järgmised küsimused: õpilasmavalitsus, töökasvatus ja kutsenõustamine, kompleksne lähenemine kasvatusele jmt.

■ Ainekomisjonid tegelevad kõlbelise kasvatuse küsimustega aine kaudu. Õpetajad aktsepteerivad õpilaste tähelepanu teadmiste omandamise kõlbelistele motiividele. Lahendatakse niisuguseid probleeme nagu näiteks «Milleks vajab inimene teadmisi?». Õpin-

gute käigus tuleb kujundada isiksuse enesehinnang, suhtumine enesesse saadud teadmiste prisma läbi. Eetilisi töekspidamisi, kõlbelisi ideaale püütakse kujundada kõigis ainetundides ning kasutatakse selleks ka probleemõppe elemente.

Kool ei ole veel suutnud lahendada kõiki isiksuse kasvatamise aspekte. Tundub olevat vajalik anda mõnede eetiliste mõistete täpne süsteem. Siia võiksid kuuluda sellised mõisted nagu kõlbeline ideaal, õnn, elumõte, kangelaslik ja igapäevane jm. Ilmselt on võimalik süvendada kõlbelisi mõisteid probleemõppe elemente kasutades. Seda võib saavutada ainult siis, kui aineõpetajad teevad endale täiesti selgeks teatud eetilised kategooriad.

Õpetajad peavad endale aru andma, et haridus ei määra kõlbelisust, vaid kõlbelisus määrab hariduse tähenduse isiksuse jaoks, et tunnetuse kõlbeliste motiivide kujunemine soodustab kõlbelise suunduse kujunemist.

Kõlbelist kasvatust teostame oma koolis diferentseeritult. Arvestades õpilaste tegevalikku kasvatatust, jaotab klassijuhataja nad nelja gruppi: kõlbeliselt kasvatatud, kõlbeliselt ebapüsivad, rasketikasvatatavad, kõlbeliselt infantiilsed. Iga õpilasega töötab klassijuhataja individuaalselt, selleks et kõlbeliselt ebapüsivaid, rasketikasvatatavaid ja infantiilseid ümber kasvatada.

Maksimum tähelepanu pöörame kodanikutunde, aktiivse eluhoiaku kasvatamisele, õpilaste ettevalmistamisele eluks, teadlikuks elukutsevalikuks. Selles mõttes võib soovitada õpetaja käsiraamatuks V. Suhhomlinski raamatuid.

Õpilaste kõlbelise kasvatuse süsteemi organiseerimisega on tihedalt seotud lastevanemate kõlbeline harimine. Nii mõnedki pahed saavad a'lguse perekonnast, sealjuures perekonnast, kus tahetakse last kasvatada korralikuks kodanikuks, kuid ei osata seda teha. Küllap on lapsevanemate kõige levinumaid vigu tendents, mida nimetatakse «õnne pedagoogikaks» — vanemad ise on pidanud puudust kannatama ning püüavad lastele anda kõike ülivõrdes. Lapsed on sellistes perekondades harjunud, et kõik nende soovid täidetakse ilma neilt enestelt midagi vastutasuks nõudmata. Tulemuseks on väikekodanliku ellusuhtumisega tarbija, mõnikord veelgi hullem — lõngus. Nimelt sellepärast ütles NLKP Keskkomitee peasekretär L. Brežnev ÜLKNÜ XVIII kongressil, et materiaalsed hüved ei ole meie eesmärk omaette, vaid eeldus isiksuse igakülgseks arenguks. Seetõttu on vaja, et koos heaolu tõusuga rikastuks inimeste sisemaailm, et inimesed õigesti mõistaksid elu mõtet.

Meie kooli õpetajad ja klassijuhatajad püüavad lastevanematele anda pedagoogilist ja metoodilist abi laste kasvatamiseks perekonnas. Nad õpetavad vanemaid märkama oma laste positiivseid ja negatiivseid jooni,

seadma järjekordseid kasvatatusülesandeid, valima vajalikke tegevusviise nende saavutamiseks, mille tõttu kõlbeline kasvatus perekonnas muutub sihikindlamaks, järjepidevalt keerustuvaks ja arendavaks. Me püüame õpetada vanemaid juhtima laste enesekasvatust.

1.—8. klasside juhatajaid abistavad töös lastevanematega nn. meelespead, selle idee laenasime Valgevene koolide kogemustest. Iga klassi meelespea juhhib lapsevanema tähelepanu olulisemale, mida antud vanuseastme kasvatamisel vajaneb arvestada. Näiteks 1. klassi vanemaid hoiatab meelespea: «Pidage meeles, et lapsed matkivad kõiges täiskasvanuid.» 8. klassi õpilase kasvatamisel tõstetakse keskele kohale kodanikutunde, kohusetruuduse kasvatamine, ülesanne aidata noortel leida oma koht elus.

Suurt tähelepanu pöörame lastevanemate kõlbelisele harimisele, kusjuures meie kooli lastevanemate rahvaülikooli töö aluseks on diferentseeritud lähenemise printsiip. Eri programmide alusel tegutseb 4 osakonda: koolieelne, 1.—3. kl., 4.—7. kl. ja 8.—10. kl.

Õpilaste kõlbelise kasvatuse ülesande lahendamisele kaasame laia üldsust, sest ainult see võib anda positiivseid tulemusi Nõukogude kodaniku kasvatamisel.

Tööline võib oma töö tulemusi hinnata vahetuse lõpus, pöeldur uudsevilja salve kogumise ajal. Õpetajatöö lõikust lahutab külvist palju aastaid. Aeg näitab, mis jääb alles kooli poolt ellu kaasaantust. Kooli osa oma kasvandike saatuse kujundamisel ei saa üle hinnata, kuid sellegi pärast, mis me teeme, võime uhkust tunda oma elukutse üle.

---

## MEILT JA MUJALT

---

Vabriku «Loodus ja kool» toodangus on 250 liiki mitmesuguseid õppevahendeid. Nende hulgas leidub mulaaže, makette, kolleksioone. Vabrikul on meie maa eri rajoonides üle kümne filiaali. Neis töötavad geoloogid ja bioloogid koguvad materjali koolidele mõeldud herbariumide, entomoloogiliste ja mineraloogiliste kolleksioonide tarbeks, valmistavad kasulike maapõuevarade näidiseid.

Hiljaaegu läksid vabrikus tootmisse kododiposiitviid, mida võib demonstreerida päeva valguses. Algklasside õpetajate jaoks on hakatud valmistama õppevahendit «ringsignaal», mille seadmed aitavad pedagoogil paremini kontrollida iga õpilase teadmisi.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

# Kooli kujunduse ja näitagitatsiooni osa õppekasvatustöös

VALTER MALM,  
Valga 1. keskkooli direktor

Kooli üldine kujundus ja näitagitatsioon on osa neist kasvatustöö vahendeist, millega luuakse õppeasutuses hubane ja viljakas töömeeleolu, kasvatatakse oma kooli tunnet. See kasvatustöö lõik etendab olulist osa koolinoorte ideoloogilisel, esteetilisel ja emotsionaalsel mõjutamisel, annab neile võimaluse ise olla ilutegija oma koolis. Eesti NSV Haridusministeeriumi metoodiline kiri üldhariduskoolide kujunduse ja näitagitatsiooni korraldamisest rõhutab, et «näitagitatsioon peab koolis kajastama nõukogude hariduselu ette tõstatatud ülesannete täitmist, kaasaja tähtsamaid päevaprobleeme, meie kodumaa ja kooli lähema ümbruse saavutusi; näitagitatsiooni kaudu kajastugu kooli oma nägu, tema omapära, kogu koolielu mitmekülsus».

Arvestades selle tööõigu tähtsust ja ulatust, on vaja neid küsimusi lahendada eriti läbimõeldult ja plaanipäraselt, kasvatustöö vajadusi ning olemasolevaid võimalusi silmas pidades. Ekspositsioon peab olema võimalikult täiuslik nii sisult kui ka vormilt ja saavutama ansambli üldise üldise ruumikujundusega. Kooli üldine kujundus ja näitagitatsioon peab olema

- terviklik,
- kunstiliselt heal tasemel,
- tehniliselt teostuselt korrektne,
- temaatiliselt selge, ülevaatlik ja kasvatustöö põhisuundi arvestav,
- kergesti vahetav,
- koondatud teemade kaupa võimalikult ühele seinapinnale,
- moodustama antud ruumiga kujundusliku terviku.

Peamised näitagitatsiooni vormid on koolis ikka olnud

- temaatilised stendid,
- vitriinid,
- seinalehed,
- portreed,
- kunstiteosed,
- näituste kujundamine,
- õpilastööde eksponeerimine,
- kooliruumide kujundamine pidulike sündmuste puhul.

Et kogu kooli kujundust lahendada terviklikult ja kõike vajalikku arvestavalt, peab selle töö aluseks olema kujundusprojekt, mis hõlmab nelja olulist põhisuunda: ruumide arhitektuuriline kujundus; näitagitatsiooni iseloom ja paigaldamiskohad; ainekabinettide, pioneeri- ja komsomolitoa, aula, õpeta-

jate toa jt. ruumide kujundus; kooliümbruse planeering.

Valga 1. keskkoolis on püütud plaanipärase ruumikujunduse ja näitagitatsiooni probleemidega tegelda juba pikemat aega. See töö on kulgenud eri perioodidel erineva eduga sõltuvalt võimalustest ja ka oskustest. Nii mõnigi kord oli ebaõnnestumise põhjuseks küündimatus ja asjale lihtsustatud lähene mine. Üldiselt võib aga öelda, et kogu selle tegevuse positiivne külg on olnud püüdlus paremate lahenduste suunas — kujunduse lihtsus, selgus, originaalsus jm. üldised kunstilise ja esteetilise teostuse nõuded.

Töötame uues koolihoones alates 1977/78. õppeaastast (kool rajati 1919. aastal). Üldise kohustusliku keskhariduse programmi realiseerimine viis meil õpilaste arvu üle 1000 piiri ja kuigi vana maja oli hea, ei suutnud see siiski rahuldada tänapäeva õppe-kasvatustöö vajadusi ning nõudeid. Sõjajärgseil aastail uuendati vana koolihoone sisekujundust kapitaalselt vähemalt 4 korda. Uues koolimajas tuli kõike jälle otsast alustada, interjöö nõudis täielikult uut lahendust. Oli kohe ette näha töömahu vähemalt kahekordset kasvu, sest uues kompleksis on viiel korrusel põrandapinda üle kolmveerand hektari.

Tuli moodustada komisjon oma jõududest, nõu ja abi paluda ka konsulantidelt Eesti NSV Riiklikust Kunstiinstituudist ja ETKVL-i Reklaamikombinaadilt. Viimasega aitas koostööd sobitada Valga Tarbijate Kooperatiiv, kes on meie kooli šeff. ERKI rektor professor Jaan Vares, Valga 1. keskkooli vilistlane, on alati olnud koolile abiks, kui päevakorral on olnud kunstiprobleemid. Kooli pioneeritoas seisab aukohal prof. J. Vares kingitus, tema loodud V. I. Lenini skulptuurportree. Oma kooli teenekaid vilistlasi oleme autasustanud teenetemedaliga. Prof. J. Vares on esimene selle medali omanik.

Komisjon alustas oma tegevust juba enne uue koolihoone lõplikku valmimist, et võimalikult kiiresti välja pakkuda kujundustööde temaatika, stendide konstruktsioonilise lahenduse, orienteeruva paigutuse jms. esialgsed variandid. Sellist suuremahulist tööd on kõikides detailides korruga raske paika panna, mistõttu väike ajaline «mänguruum» osutus hädavajalikuks. Lõplik lahendus ja plaanikohaste tööde realiseerimine pidi toimuma rangeks kontrollajaks — 1978. aasta lõpuks. Seda sellepärast, et Valga 1. keskkool tähistas 1979. a. jaanuaris uues koolihoones oma suurt pidupäeva — 60. aastapäeva. Tahtsime arvukale vilistlasperele näidata oma uut kooli kõige paremast küljest, eriti aga seda, et ka praegune õppur ja õpetaja on töökad ning nad kannavad edasi oma kooli parimaid traditsioone.

Niisiis, tugev «vedru» oli olemas nii mahuka ja tähtsa töö teostamiseks suhteliselt lühikese ajaga.

Näitagitatsiooni kujundamise komisjoni

tegevusplaanis nähti ette tööde üldine ulatus, näitvahendite temaatika ja paigutus. Plaani realiseerimise tulemusena valmisid kogu kooli ulatuses ühtses stiilis 3—5 stendiga väljapanekud (grupid), arvestamaks kõige olulisemaid õppe-kasvatustöö põhisuundi. Leid sime näitvahendite paigutuseks kõige sobivamad kohad, kusjuures erilisel pidasime silmas materjalide sobivust ja mõjulepääsu ning üldist kooskõla ümbritsevaga, samuti ka ruumide loomuliku valgust (otsene päikesevalgus ei ole soovitatav). Püüdsime hoiduda ruumide ülekuhjamisest ja liigest kirevusest, mis mõjub sisu mõjulepääsule negatiivselt. Võimaluse piires pidasime silmas teemade ühtsuse printsiipi ühe korruse või siis vähemalt stendide grupi ulatuses. Näitvahendid paigutasime kohtadesse, kus neid saab ruhulikult vaadata ja lugeda.

Stendide püsivad kujunduselemendid on valmistanud vastavad spetsialistid, sisulise vormistamise tegid õpilasingid ja -organisatsioonid kooli sisekujunduse plaanis ettenähtud õpetajate juhendamisel.

Kujundajad on ikka ja alati silmas pidanud väljapanekute korrektsust ja puhtust, maitsekust, materjalide ratsionaalset paigutust ning muid vastavaid põhimõtteid. Heaks eeskujuks on joonestamise ja tööõpetuse õpetaja Elli Palusoo kujundatud nägus stendide grupp NLKP XXVI kongressi ja XI viisaastaku teemal. Õpetaja E. Palusoo on korduvalt osa võtnud Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi korraldatud sisekujundamiskursustest, mis ei ole jätnud andmata positiivseid tulemusi.

**Nõukogudemaa sümbolikal** on aukoht. Keskse kohal on suureformaadiline V. I. Lenini kunstiline fotoportree, mis moodustab ühtse ansambli NSV Liidu ja Eesti NSV riigilippude, -vappide ning -hümnidega. Sinna juurde kuuluv lillealus rõhutab pidulikkust kooli kõige esinduslikumal korrusel. **Autahvlid** on paigutatud kahele korrusele — üks neist austab õppetöö eesrindlasi, teine kõige väärikamaid kooli vilistlasi, kes on aegade jooksul lõpetanud meie kooli kuld- või hõbemedaliga.

**NLKP XXVI kongressi ja XI viisaastaku** materjalid on leidnud kajastamist neljast stendist koosneval esindusgrupil teemadel «NLKP XXVI kongress», «XI viisaastak Nõukogude Liidus», «XI viisaastak Eesti NSV-s» ja «XI viisaastak kodurajoonis». Eeltoodut täiendavad kohaliku materjali baasil koostatud «Kodulinn» ja koolielu operatiivselt kajastav «Fotoleht».

**Polütehnilise tööõpetuse, töökasvatuse ja kutsevalikuga** seotud temaatiline grupp asub ülalmärgitud stendide kõrval, moodustades ühtse temaatilise terviku. Ekspositsioon asub polütehnilise tööõpetuse ja keskastme tööõpetuse kabinetide vahetus läheduses. Pakutakse temaatikat «Polütehniline tööõpetus», «Kelleks saada», «Kooli baasettevõtted»,



«Amet ei riku meest», «Kutseinformatsioon», «Eesti Õpilasmalev». Samas on ka stand rajooni kõige tuntumaid ja väärikamaid — Lenini ordeni kandjaist. Selle grupi lõpetab väljapanek klassidevahelisest sotsialistlikust võistlusest.

**Sõjalis-patriootilises kasvatustöös** kasutatakse mitmeid näitagitatsiooni vahendeid. Marmortahvile on raiutud kooli nende vilistlaste nimed, kes andsid oma elu kodumaa eest Suures Isamaasõjas. Mälestustahvli kõrval ei puudu kunagi lilleõied, mille eest kannavad hoolt Nõukogude Liidu kangelase Aleksandr Matrossovi nimelise pioneerimaleva pioneerid. Väljapanekutel on kujutatud meie rahva rahuvõitlust ja kodumaa kaitsmise üllaid eesmärke. Ühel stendist on fotod kooli vilistlastest — Suure Isamaasõja veteranidest, samas kõrval aga pildid kooli lõpetanute ajateenistuses viibivatest noortest. Et Valga 1. keskkool on rajoonis tsiviilkaitsealase töö baaskool, siis on kahel stendil sellekohased väljapanekud, sealhulgas stend «Kooli tsiviilkaitse kompleksõppus». Neid materjale eksponeerisime ka ülevabariigilisel sõjalise algõpetuse ja tsiviilkaitse teaduslik-metoodilisel konverentsil 1981. a.

**Kehakultuuri- ja sporditöö** on Valga 1. keskkooli noorte hulgas alati olnud au sees: koduvabariigi keskkoolide seas hoiame kohta esikümne hulgas. Siit tuleb ka sellealase tegevuse kohta ulatusliku väljapaneku vajadus. Materjalid on koondatud võimla lähedal asuvasse temaatilisse gruppi: «VTK», «Meie eesrindlasi pildis», «Aastaringne spartakiaad», «Sport pildis», «Edetabel», «Kooli rekordid» ja «Spordiinfo». Eri väljapanek on teemal «Eestlasi olümpiamängudel». Samas asub vitriin võidetud spordiauhindadega.

**Kooli õpilasorganisatsioonide** häälekanalaks on «Sõnarelv», mis moodustab ühtse ansambli pioneeri- ja komsomolorganisatsiooni satiirilehtedega «Pioneerikiir» ja «Komsomolprojektor».

On veel teisigi näitagitatsiooni vahendeid. Kooli täppisteaduste ringid (füüsika, matemaatika, keemia) toimetavad oma seinalehti «Heureka», «Integraal» ja «Lakmus». Noored lektorid sisustavad «Panoraami», geograafiaringi hooleks on «Sotsialistlik sõprusühendus», bioloogiaringil aga «Kaitseme loodust». Omad väljapanekud on ka saksa ja inglise keele ringidel — «Rahu, мир, Frieden» ja «Дружба, Freundschaft, friendship», pioneerimaleval «Noor leninlane» ja «Aleksandr Matrossov — meie maleva nimikangelane».

Noored bioloogid toimetavad «Ateisti», kooli liiklusinspektorid sisustavad kaks stendi «Mina ja tänav», noored tuletõrjujad aga oma «Punast Kukke», algklasside laste hooleks on «Kodumaa» ja «Täheke». Muusikaringi toimetada on «Taidlejad».

Algklasside korrusel on ka seitsmest suurest pildist koosnev muinasjutugalerii.

Seoses kooli 60. aastapäevaga panime aluse kooli **vilistlasmuuseumile**, mille ekspositsioon (6 stendi ja 20 vitriini) asub jalutusruumis, kõigile alati kättesaadavas kohas. Eesmärgiks oli luua omalaadne väljapanek, mis kajastaks kooli vilistlaste saavutusi lahingute ja töörinnetel ning mis oleks innustavaks eeskujuks meie kaasaegsele õppurperele. Tööd korraldame vilistlasankeedi põhjal, mis näitab meile kätte vajalike materjalide hankimise ja vilistlastega koostöö loomise võimalused. Muuseumi stendidel on materjalid kooli rajamisest Eesti Tööraha Kommuni päevil 1919. a. jaanuaris ja arengust kuni tänapäevani. Eri stendidel on meie vabariigis tuntud partei- ja riigitegelaste, kirjanike, kunstnike, teadlaste, pedagoogide, tootmisjuhtide ja tublide tööinimeste, samuti sõjaveteranide nimed. Oleme uhked, et meie koolis on õppinud Olaf Utt, Vello Lind, Juhan Unger, Kalju Luts, Georg Bachverk, Jaak Kaarma, Heino Puhvel, Ülo Tonts, Luise Vaher, Harald Peep, Jaak Sarapuu, Jaan Vares, Maks Roosmaa, Imbi Lind, Aulin Rimm, Luulik Kokamägi, Linda Saul, Tekla Koha, Heljo Sepp, Abe Liebman, Elmar Vassar, Heino Liimets, Jüri Orn, Artur Vassar, Enn Koemets, Karl Zilmer, Helve Raik, Aleks Vallner, Jüri Vene, Kalev Raave, Väino Viilup, Valdur Hannula jt.

Kasvatustöös mõttes on suure tähtsusega koolis korraldatavad **kunstinäitused ja õpilaste omaloomingu väljapanekud**. Selleks on eraldatud ühel korrusel vastav seinaos, kuhu on võimalik näitus üles panna kiiresti ja seinapinda rikkumata.

Kooli sisekujundus ei ole täiuslik lilledega. Olemas on vastavad lillealused ja ka lilli, kuid tundub, et tööpõld on siin veel lai.

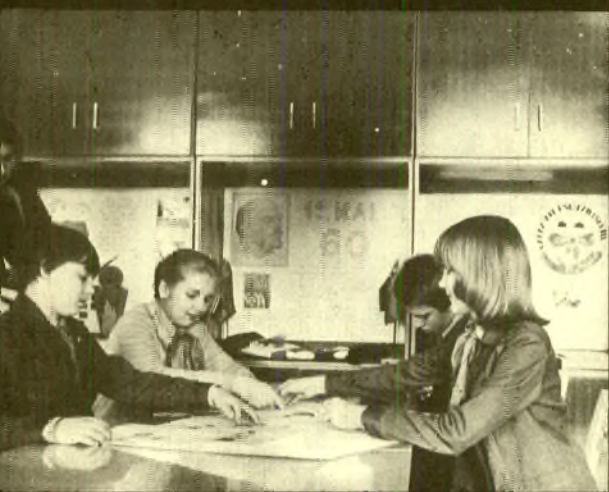
**Ainekabinetide** kujundamine toimus paralleelselt kooli üldise kujundamisega kabinetide juhatajate eestvõttel. Kabinetid on omanäolised, ehkki igas neist on 1—2 spetsiaalselt valmistatud ühesuguse konstruktsiooniga stendi. Pioneerituba, aula, õpetajate tuba ja söökla kujundati ühisjõududega.

Omaette küsimus on **kooli väliskujundus**, kus mõningad probleemid ootavad veel lahendust. Uudsemana vahest mõjub siin kooli nimesildi dubleerimine kahe terrassi vahel asuval müüritisel massiivsete poolemeetriste lattrauast valmistatud tähtedega.

Kirjutis püüdis anda ülevaate Valga 1. keskkooli plaanidest ning nende realiseerimisest kooli sisekujunduse ja näitagitatsiooni vallas. Neid töid ei saa kunagi lugeda lõppenuiks ja lõplikult lahendatuiks, sest elu läheb edasi, kool koos sellega. Uut innustust annab teadmine, et kooli töö on leidnud tunnustamist nii kodurajoonis kui ka vabariigis. Ülevabariigiline näitagitatsiooni ülevaatusse žürii andis NLKP XXVI kongressi väärilisele tähistamisele pühendatud ülevabariigilisel näitagitatsiooni ülevaatusel Valga 1. keskkoolile I koha.



1



2



3



# Noorkogude **KOOL** reportaaž

1. Valga 1. keskkooli õppekabinetid paistavad silma tehniliste vahendite rikkuse, mugava mööbli, läbimõeldud paigutuse ning esteetilisest kujunduse poolest. Iluloojate-näputöömeistrite tööruum on eriti viimases suhtes eeskujuandev. Kabineti kujundaja, tütarlaste tööõpetuse õpetaja ELLI PALUSOO hea maitse väljendub ruumi igas detailis.

2. Pioneeriorganisatsiooni juubeli eelsed päevad pakuvad lastele rohkem tegevust kui tavaliselt. Vanempioneerijuht Ene Hinni koos abilistega



7

leidsime hubases pioneeritoas juubeli tähistamise materjale korrastamas.

3. Üheks ruumiks, kuhu külastajal kindlasti tasub pilk heita, on ajaloo ja ühiskonnaõpetuse kabinet. Parajasti annab tundi ENSV teeneline õpetaja LINDA RAND.

4. Kooli näitagitatsioon kujutab endast ühtses stiilis, 3—5 stendist koostatud gruppe, arvestamaks kõige olulisemaid õppe- ja kasvatustöö põhisuundi. Vilistlasmuseumis hõivab aukoha kooli algaastaid käsitlev ekspositsioon. Kool rajati Eesti Tööraha Kommuuni päevil 1919. aasta jaanuaris.

5. Üks esimesi pilgupüüdjad koolimajja sisenemisel on medaliga lõpetanute fotovitriin.

6. Looduskaitseurk pakub pildimaterjali kõrval ka tükikese elavat loodust.

7. Kõige külastatavam paik on jalutusruum, kus asub kooli vilistlasmuseum. Ekspositsiooni uuendamise ja korrastamise eest kannavad hoolt õpilased ise. Pildistamise hetkel olid sellega ametis 10d klassi tütarlapsed.

HEINO KÄÖSE fotod



4



5



6

## Teaduselt ja teadlastelt kõlbelise kasvatus tarvis

### HELGI ROOTS

Õpilaste kõlbelise kasvatus efektiivsuse tõstmisel on suure töö ära teinud NSV Liidu PA Kasvatus Üldprobleemide TUI kõlbelise kasvatus laboratooriumi juhataja pedagoogikadoktor O. Bogdanov, Moskva linna Kuntsevo rajooni haridusosakonna juhataja N. Burlak ja pedagoogikakandidaat O. Kalinina (1).

Mida vanemaks õpilane saab, seda suuremat huvi ta ilmutab teda ümbritseva tege-likkuse kõlbelise külje vastu. Nooruk hakkab analüüsima täiskasvanute ja eakaaslaste te- gusid, püüab selgusele jõuda oma tegutse- mise ja käitumise motiivides. Ent selles eas ei suuda õpilased veel alati kõlbelist käitu- misjoont iseseisvalt valida. Nõu saama pöör- dutakse vanemate, õpetajate ja ajakirjanduse poole.

Noorte kirjad kinnitavad, et sageli saa- dakse paljudest kõlbelistest mõistetest valesti aru. Järelikult pole me neile ühe või teise kõlbelise mõiste sisu, eetilist kategooriat kül- lalt täpselt selgitanud, pole konkreetsete näi- dete varal näidanud kõlbeliste suhete keeru- listust tegelikus elus.

Õpilastele on vaja anda ulatuslikke poliitilisi ja kõlbelisi teadmisi, sest ainult nende alusel kujunevad inimese veendumused, tema maailmavaade.

Mida siis on ära teinud NSV Liidu PA Kasvatus Üldprobleemide TUI kõlbelise kasvatus laboratooriumi töötajad koos Moskva Kuntsevo rajooni õpetajatega? Laboratooriumi teadurid töötasid välja vestluste te- maatika ja põhisisu, õpetajad aga korraldasid vestlusi, vajaduse korral nende sisu ja metoo- dikat korrigeerides.

Õpetajate eetilisteks vestlusteks etteval- mistamiseks tegutses seminar, mida juhendas pedagoogikakandidaat O. Kalinina.

Kõlbelise kasvatus teoreetilisi küsimusi käsitlesid järgmised teemad:

•Õpilaste kõlbelise kasvatus aktuaalsed probleemid sotsialistliku ühiskonna ja üld- hariduskooli käesoleval arenguetapil•;

•Kõlbelise teadvuse ja käitumise kujunda- mine nende ühtsuses•;

•Õpilaste kõlbelise kasvatus protsessi ja kasvatus taseme diagnostika•.

Metoodikaseminaridel olid vaatluse all järgmised küsimused:

nooremate õpilaste ja noorukite kõlbelise kasvatus järjepidevus;

põhimõtted, mis määravad vestluste sisu kommunistlikust kõlblusest;

õpilaste aktiviseerimisvõtted eetilistes vestlustes;

aja- ja ilukirjanduse eetilistes vestlustes kasutamise võimalused ning võtted;

vestluste sisu ja metoodilised iseärasused.

Kaks aastat kestnud seminar lõppes kokku- võtete tegemisega NSV Liidu PA Kasvatus Üldprobleemide TUI korraldatud üleliidulisel nõupidamisel.

Teadurite ja praktikute koostöö oli andnud positiivseid tulemusi. Õpetajatel oli kasvanud huvi kasvatusgevuse vastu. Õpilaste kõlbe- lised ettekujutused olid muutunud sügava- maks ja teadlikumaks. Eetilised vestlused olid kaasa aidanud sellele, et õpilaste aru- lused olid õppeaasta lõpul sisukamad kui õppeaasta algul. Nii nimetasid õpilased «pat- riotismi» mõistet avades olulisi tunnuseid, millele ei olnud varem viidanud: kodumaa kaitsmine, säästlik suhtumine rahva varasse ja inimeste töö tulemustesse; aktiivne osalemine täiskasvanute töös kodumaa hü- vanguks, õppimine südametunnistuse järgi. Seltsimeheliikkusest kõneldes toonitasid õpilased selle niisuguseid ilminguid, nagu nõudlikkus sõbra suhtes, oskus osutada tema puudustele, õpilaste osavõtt klassi elust. Õpe- tajad täheldasid, et eetilised vestlused aita- sid neil lastekollektiivis avalikku arvamust kujundada.

Samas ei tohi me unustada, et eetilised vestlused annavad positiivseid tulemusi sel juhul, kui need on kooskõlas õpilase kogu muu tegevusega. Pedagoog ei tohi arvata, et moraaliteemaline vestlus on kasvatus töö ai- nus vorm.

Kõlbelised teadmised on õpilasele vajali- kud, et ta suudaks orienteeruda ühiskond- likes nähtustes, hinnata oma käitumist, näha ette oma tegude tagajärgi. Ehkki moraalimõisted ja ettekujutused ei määra õpilaste käitumist tervikuna, on need selle vajalik eeldus. Tegevusprotsessis tekkivad kõlbelised suhted mõjutavad kõlbeliste normide oman- damist. Moraaliomadused ei saa tekkida väl- jaspool tegevust, milles need teadmised mo- raalinormidest ja -reeglitest saaksid realisee-

ruda. Seetõttu on eriti oluline laste aktiivse arendamine, nende kollektiivsesse tegevusse kaasamine.

Kõlbeline kasvatus efektiivsus sõltub paljuski kooli ja kodu koostööst. Sel eesmärgil peetakse Moskva Kuntsevo rajoonis lastevanematele loenguid järgmistel teemadel: «Laste kõlbeline kasvatus perekonnas», «Headuse ja tagasihoidlikkuse kasvatamine», «Moraalse püsikindluse kasvatamine», «Laste sõpruse mõju nende kõlbluse kujunemisele» jt. Siinkohal tahaksin tuua mõtlemapaneva tööga filosoofiadoktor J. Ožegovi ühest kirjutisest (5), milles ta tutvustab NSV Liidu TA Sotsioloogiainstituudi üht uurimust. Selle käigus paluti keskkoolide, kutsekoolide ja tehnikumide eri vanuses õpilasi, samuti töölisi ja kolhoosnikuid hinnata, missugused tegurid (massinformatsiooni- ja propaganda vahendid, ühiskondlikud organisatsioonid, kool, kirjandus ja kunst jmt.) olid neile kasvatusprotsessis kõige tähenduslikumad. Kõik küsitlused, sõltumata vanusest, soost, haridusest ja elukutsest, seadsid esikohale perekonna, teisele kohale kooli.

Eetiliste vestluste juurde tagasi tulles vajaneb märkida, et need nõuavad klassijuhatajalt suurt meisterlikkust. Peamine on saavutada õpilaste elav osavõtt. Tihti peale püüab õpetaja teema sisu ise avada, loeb katkendeid ilukirjandusest, laseb õpilastel ette lugeda enda valitud vanasõnu ja kõnekäände. Selline metoodika (valmis teadmiste edasiandmine) ei soodusta aktiivsete, veendumustega inimeste kasvatamist. Õigesti toimib õpetaja, kes abistab õpilasi vaid suunavate küsimustega, teeb veenvaid lühimärkusi, täpsustab laste väljendatut. Õhkkond peab olema sundimatu, mõeldamatu on moraalijutlustamine, süüdistamine, väljanaanerimine. Õpilastel peab olema võimalus oma arutluste ja arusaamadega välja tulla. Isegi kui need osutuvad vääraks, ei tohi õpetaja õpilast katkestada. Ta tuleb tähelepanelikult ära kuulata, seejärel aga teiste arvamust küsida. Kui vaja, siis ka veel ise täpsustada.

Sõna kui õpilaste kõlbeline veendumuste kujundamise üht vahendit on igakülgselt analüüsinud pedagoogikadoktor, M. Lomonosovi nim. Moskva Riikliku Ülikooli dotsent A. Zossimovski (2).

Sõna vahetu emotsionaalse mõjujõu määrab eeskätt pedagoogi isiklik suhtumine nendesse moraaliideedesse, mida ta püüab kinnistada. Sellele seaduspärasusele tähelepanu juhtides ütles K. Ušinski, et kasvataja sõna, mida ei soojenda tema isiklik veendumus, ei evi ka kasvatuslikku jõudu. Kuivad, kiretud, kitsalt «informatiivsed» moraalitunnid on tavaliselt vähemõjusad.

Palju sõltub pedagoogi oskusest oma kõlbelist hoiakut väljendada, muuta see õpilastele arusaadavaks ja kõitvaks. Selle oskuse spetsiifikas eristatakse kaht kasvataja seemise hoiaku emotsionaalse väljendamise põhi- võimalust. Üks neist on oma emotsionaalsete hinnangute, mis neid või teisi tegusid, vaa- teid ja moraalipõhimõtteid heaks kiidavad või hukka mõistavad, otsene väljaütlemine. Sellised hinnangud võivad olla kas arenda-

tud või lühivormis, sealhulgas ka repliidid: «Suurepärane tegu!», «Halb eeskuj!», «Vastik iseloomuomadus». Teine kasvataja isikliku hoiaku näitamise tee on pedagoogiline ekspressioon, nn. inimtundmuse keele osklik kasutamine. Oma kõlbeline emotsioonide edasiandmiseks pöördub pedagoog sel juhul kõne intonatsioonivahendite poole, mitmesuguste moraalitõikade ja -nõuete omalaadsele emotsionaalsele kommenteerimisele miimika, žestide ja ilmeke poosi abil. Viimase tee puhul rõhutatakse eriti, et õpetajat ei päästa emotsionaalne siirus juhul, kui ta on professionaalselt abitu, kui ta ei valda kõnekultuuri, kommunikatiivseid harjumusi. Pedagoogilise ekspressiooni puhul vajaneb taas rääkida pedagoogilisest tehnikast, millele A. Makarenkogi omal ajal nii suurt tähelepanu pööras.

Sellega seoses tõstatub teravalt küsimus mitmete näitekunsti meisterlikkuse õpetamise meetodite spetsiaalsest rakendamisest tulevaste pedagoogide ettevalmistamisel. Sellekohased hinnatavad kogemused on fakultatiivkursustena «Pedagoogiline tehnika» ja «Kõnekultuur» ning erikursusena «Pedagoogilise meisterlikkuse alused» olemas V. I. Lenini nim. Moskva Riiklikul Pedagoogilisel Instituudil, V. Korolenko nim. Poltaava Pedagoogilisel Instituudil ja mitmel teisel, paraku kokku aga veel väga vähestel.

Sõna kõlbeline mõjujõud sõltub paljuski olukorrast, milles ta kõlab, õpilaste subjektiivselt seisundist. Ammugi on täheldatud, et moraalijuhised mõjuvad õpilastele eriti sügavalt, kui need on kuulnud eriti emotsionaalsel hetkel. Samas aga ei võta õpilased neid tavaliselt vastu, kui on millestki ärritatud, kiirustavad kuhugi, on haaratud mingist huvitavast tegevusest.

Et idee on isiksusest lahutamatu, pole mõtet pikemalt peatuda õpetaja autoriteedil ja eeskujul. Küll aga tahaks esile tõsta A. Zossimovski tähelepanekut selle kohta, et kui eeskujul kasvatavast mõjujõust kirjanduse kaudu on kirjutatud palju, siis täiesti on varju jäänud õpetaja isiklik kõlbeline kogemus kui õpilaste moraalise veenmise abivahend. Kui kasvataja ei räägi endast kellelegi midagi, siis paljud õpetlikud momendid tema kõlbelisest biograafiast jäävad kasvandike eest varjatuks. Pedagoogi kõlbeline «enese-avamise» tähtsusele laste poole pöördumisel viitas väljapaistev pedagoog ja psühholoog P. Blonski: «Kui tugevalt võib puudutada laste hinge õpetaja jutustuse oma tööst, oma lapsepõlvest, oma reisidest, oma lemmikkirjanikest ja meeliskangelastest. Mispärast õpetaja kui elav isiksus puudub klassis ja hoiab oma hinge laste ees lukus?» Seejuures vajaneb rõhutada, et moraalivestlustes õpilastega tuleb isiklikku eeskujut kasutada väga korrektset, tagasihoidlikult ja erakordse eneskriitilisusega.

Veenmine ei kannu vilja, kui õpetaja püüab tõestada silmanähtavat, lämmatab õpilased paljusõnalisuse ja mõttekordustega. Rangelt tuleb järgida tuntud loogikareegleid: teesist mitte kõrvale kalduda, mitte rikkuda samasuseadust, esitada mõtteid süsteemis.

Igati peame arvestama, et õpilase moraali-veendumused on seismiselt vastuoluline kategooria. Juba nende kujunemisprotsess ise pole üksnes positiivsete moraaliideede «omandamine», vaid ka sellega psühholoogiliselt kokkukuuluv leppimatuse ilmutamine väärade kõbeliste põhimõtete, sotsiaalse kurja suhtes. Vastavalt sellele peab ka sõnaga veenmise meetodika olema kontrastne, eeldama illustratsioonidena nii kõbeliselt positiivseid kui ka negatiivseid näiteid. Kriitiline pöördumine negatiivsete faktide poole ei tohi mõistagi olla prevaleeriv, sest kasvatada on vaja eelkõige positiivsete eeskujude najal.

Et aga tegelikkusesse kõbelis-esteetilise suhtumise kujundamine ei ole niisama lihtne, selle kohta mõned mõtted NSV Liidu PA Kunstilise Kasvatuse TUI direktorilt pedagoogikadoktor professor B. Lihhatšovilt (4).

Uuringud on sedastanud positiivsete eeskujude puhul olulisena, et need oleksid eri vanuses ja eri elukutsetega inimesed, kes ilmutavad oma kõlblust erinevates sotsiaalsetes rollides ja eluolukordades. See võimaldab õpilastele anda maksimaalselt ulatusliku jäljendamismudelite valiku ning kujundada neis veendumust, et elus on alati kohta kangelasteole, et üllalt ja kõbeliselt on vaja käituda nii ekstreemsetes kui ka argiolukordades ning et see on kõigi meie inimeste kohus.

Ta ütleb, et inimolemus on alati ühiskondlik, kuid see ei tähenda, et igas lapses, igas inimeses ühiskondlikult positiivne alge automaatselt kujuneb, areneb ja saab valdava asendi, mis määrab koha tegevuse ja tegude motiivide süsteemis. Ühiskondlikult positiivne alge võib lapses olla arenenud nõrgalt. Üksikjuhtudel võivad talle tugevamat mõju avaldada ühiskonnastastased faktid ja nähtused, mis äratavad ning toovad esiplaanile impulsiivsed-instinktiivsed reageeringud, egoistlik-tarbijalikud huvid. On paradoksaalne, aga perekonna head ainelised võimalused, mida sotsialistlik ühiskond oma kodanikele pakub, ei avalda lapsele alati positiivset mõju, vaid stimuleerivad koguni tarbijaliku, egoistliku alge kui käitumise juhtmotiivi tekkimist. Sellepärast ongi sotsialismi üks põhiülesandeid eesrindlike ühiskondlike suhete süsteemi ulatuslik arendamine ja kõigi inimeste tegelik lülitamine sellesse süsteemi.

... Asjatult ei räägita, et igas täiskasvanus jätkab elu ühes või teises vanuses laps. See eluline tähelepanek üksnes kinnitab tõika, et isiksuse mitmed olulised kõbelis-esteetilised omadused kujunevad lapsepõlve ühel või teisel perioodil ja säilivad rohkem või vähem muutunud kujul kogu elu. Ei saa, või siis on erakordselt raske õpetada noorukit või täiskasvanut inimesi usaldama, kui teda on lapsepõlves sageli petatud. Raske on saada heaks ainuüksi mõne täiskasvanu sõnadest, kui lapsepõlves pole laps tundnud kaastunnet, teisele inimesele heategemise vahetut rõõmu. Täiskasvanult pole üleöö võimalik saada tahtejõuliseks ja julgeks inimeseks, kui koolieas pole õpitud oma arvamust avaldama ja julgelt tegutsema. Muidugi, hiljem elu midagi muudab, teeb oma korrigeerivaid, kuid just selles eas pannakse alus ini-

mese iseloomujoontele. Sellepärast on kõbelis-esteetiline kasvatus koolieelses ja noorem koolieas kooli ning perekonna kogu kasvatustöö alus.

... Vähem keeruline ei ole isiksuse kujunemisel ka noorukiiga. Põhivastuolu, mis praegu esineb teatava osa vanemate õpilaste elus ja pidurdab nende kõbelis-esteetilist arengut, seisneb selles, et ühest küljest on nad füüsilisel ja moraalselt juba valmis osavõtuks ühiskondlikust tootmistegevusest, teisest aga — tegelik kasvatus ja pedagoogilise protsessi organiseerimine ei taga mitmetel juhtudel selleks vajalikke tingimusi, hoiavad neid avalikult hoolealuste, pidevalt kontrollitavate inimeste seisundis, kes pole veel suutelised iseseisvateks vastutusrikasteks otsustusteks, valikuteks ja tegevuseks. Seda vastuolu arvestades on lihtne mõista oluliste puuduste põhjusi ühe osa koolinoorsoo kasvatuses, poliitilise naiivsuse ja vastutustundetu töösuhetumise ilminguid. See jätab oma jälje inimeste kõbeliste omaduste kujunemisele.

Ja siin on koolielus vaja veel palju ära teha: küll tänapäeva tööstuse baasil õpetamise tootva tööga ühendamisel, küll õpilasorganisatsioonidel ja õpilasomavalitsusel.

Tegelikult huvitab ju iga kasvatajat, kui efektiivseks osutub isiksuse kõbelisel kujundamisel see või teine pedagoogiline mõjutus. Et aga kõbelises kasvatuses kindlat pedagoogilist liini kavandada ja ellu rakendada, on vaja teada kollektiivi või isiksuse kõbelise arengu taset. Selleks aga peame oskama seda tunda õppida, mõõta, kasvatus- ja tegevuse üle otsustada teatavate näitajate põhjal. Nii teadlasest uurija kui ka õpetaja vajavad õpilaste kõbelise kasvatus- ja tegevuse tundmaõppimise erimeetodikke. Üht sellist efektiivseks osutunud meetodikat tutvustab A. Herzeni nim. Leningradi Pedagoogilise Instituudi õppejõud M. Kazakina (3).

Seda meetodikat katsetati grupi Leningradi koolide õpetajate osavõtul viie aasta kestel noorukite ja vanemate õpilaste kollektiivides ning see kandis tingimustest «elulised situatsioonid». Selle abil õnnestus ulatusliku aja jooksul otsekui esile kutsuda neid või teisi tegusid, suhteid ja käitumist ning neid ilminguid sihipäraselt jälgida.

Kuidas see tundmaõppimine toimus?

Klassijuhatajatel olid ebatavalised päevikud, kus nad kindlal viisil hindasid klassi kõigi õpilaste kõbelist kasvatatust. Vertikaalis olid kirjas kõigi õpilaste nimed, horisontaalis — mitmesuguste ettevõtmiste ja situatsioonide nimetused: töö sovhoosis, laupäevak, luuleõhtu, matk, komsomolikoosolek, vahetund... Mingis ühes situatsioonis suudab õpetaja näha ja hinnata kõige rohkem viit õpilast. Kuid pika aja kestel koguneb süstemaatilisel vaatlusel sisukat informatsiooni iga õpilase kohta. Hindamine toimus õpetajale harjumuspäraselt viiepallisüsteemis, milles eristati kaht näitajat — ettevõtmisesse ja inimestesse suhtumist. Mõistagi on nimetatud näitajad vaid isiksuse suunduse üldistatud karakteristikuks.

Kujutlegem kõige tavalisemat situatsiooni — korrapidamist. Paar näidet. Üks õpilane, range ja täpne kõigis oma toiminguis,

oma nõuetes kaaslastele ja nende käitumisele, on ühtaegu ka hea. Ta lahutab kaklevad poisijõmpsikad ja sisendab neile midagi, samas ka lepib nad. Klassijuhatajal on õigus tema käitumist hinnata «viiega», sest tegevusse suhtumise kõrge tase oli ühinenud inimestesse suhtumise kõrge tasemega. Teine õpilane kasutab aga oma «ametiposti» kamaandamiseks, oma võimu näitamiseks teiste üle kas või kehalist jõudugi appi võttes. Mõistagi pälvib selline käitumine kõlbelise arengu seisukohalt madalat hinnet, kuigi väliselt võib see positiivseid tulemusi anda.

Nimetatud metoodika kasvatuslik otstarbekus seisneb selles, et see nõuab õpetajalt iga kord ühe või teise situatsiooni olemuses, isegi objektiivselt kasuliku tegevuse kaugeltki alati mitte ühetähenduslikes motiivides selgusele jõudmist. Selle kaudu saab selgeks, et käitumise kõlbelist väärtust ei saa mõõta üksnes kriteeriumiga «tegi — ei teinud». Oma õpilaste kasvatatuse ja kõlbelise palge üle õppisid õpetajad otsustama mitte stiihiliselt ja intuiitiivselt, vaid õpilaste tegeliku käitumise, nende tegevuse konkreetsete faktide põhjal, mida fikseeriti ja mõõdeti vastavalt kindlaile näitajaile. Selle metoodika kasutamine stimuleeris õpetajad loomingu, lõi nende tööle huvitava psühholoogilise allteksti, surus sellest välja argiritiini. Loomulikult pole see ainuvõimalus õpilaste kõlbelise arengu mõõtmiseks, küll aga üks selliseid, mis kutsub samas suunas edasi otsima.

Õpilaste kõlbelise teadvuse kujundamine kõigil õpetamise ja kasvatamise etappidel on üks esmajärgulisi pedagoogilisi ülesandeid. Ehkki see leiab aset mitmesuguste sotsiaalsete tegurite mõjul, õpilaste igapäevatoimingute ja mitmesugustes tegevusliikides osalemise protsessis, on selles suur tähtsus sihi, kindla kõlbelise hariduse süsteemil, mis varustab õpilased teadmistega heast ja kurjast, õiglusest, kohusest ja südametunnistusest, aususest, samuti kõlbelise harituse tundmaõppimise ja mõõtmise süsteemil.

#### Kirjandus

1. Богданова О., Бурлак Н., Калинина О. Повышать эффективность нравственного воспитания школьников. — «Воспитание школьников», 1982, № 1.
2. Зосимовский А. В. Слово как одно из средств формирования нравственных убеждений учащихся. — «Советская педагогика», 1982, № 2.
3. Казакина М. Г. Изучение нравственной воспитанности школьников. — «Вопросы психологии», 1979, № 4.
4. Лихачев Б. Т. Формирование нравственно-эстетического отношения к действительности. — «Советская педагогика», 1981, № 11.
5. Ожегов Ю. П. Идеино-нравственное воспитание в семье. — «Советская педагогика», 1981, № 12.

## Kõlbeliste hinnangute kujunemine

KANNI INDRE,  
TRÜ pedagoogika ja  
metoodika kateedri  
vanemõpetaja

Teadvuse osa kõlbelises käitumises ja eneseregulatsioonis

Kõlbeline kasvatus peab andma inimesele võime teadlikult motiveeritud käitumiseks, kõlbelisteks pingutusteks moraalse valiku tegemisel ja aktiivseks vastupanekuks moraalinormide rikkumisele. Muutuv keskkond pakub ka nõukogude inimesele pidevalt olukordi, kus tuleb valida järgnev toimimisviis. Valik eeldab kaalumist ja otsustamist (mõlemad baseeruvad mõtlemisel). Otsustamine on aga ühtlasi eeloleva käitumise oletatavale tagajärjele hinnangu andmine, millele järgneb sisekäsk tegutsemiseks: õige — tee!, vale — ära tee!. Siit tuleneb kõlbelise kasvatus suund isiksuse käitumist reguleerivate mehhanismide kujundamisele, milleks on põhilisel teadvus, tahe, vastutustunne ja südametunnistus.

Kõlbeline teadvus on sotsiaalne kategooria, ühiskonna mõju tulemus, milles olulisel kohal on suhtlemine ja avalik arvamus. Kõlbelise teadvuse struktuuriski eraldame kaheksa komponente. Need on ühelt poolt normatiivsed ja hinnangulised, mis kindlustavad kõlbelise teadvuse suunduse (teadmised, mõisted, printsiibid) ja püsivuse (hinnangud, enesehinnang, kriitilisus), teiselt poolt regulatiivsed-energeetilised, mis on seotud tegutsemisele suunavate tundmuste, veendumuste, tahte ja motivatsiooniga (6).

Kasvatusvahendite mõju teadvusele saab hinnata alles siis, kui kasvatatav on asetatud moraalse valiku situatsiooni. Valikute puhul toimub teadvuses tegude hindamine, põhjendamine ja mõtestamine. Tegutsemisel aitab valikut teha motiiv kui käitumise otse-regulaator, mis annab impulsi tegutsemiseks. Motivatsioon on subjekti hinnangute-soovide sisekäskude teadlikustatud süsteem. Kõlbeline kasvatus põhiküsimus ongi teadvuse ja käitumise ühtsuse tagamine.

Selleks peab kasvatus teadvust varustama kõlbelise pagasiga (ideaalid, veendumused, hinnangud), mis aitavad viia **eneseregulatsioonile**, kasvatusobjekti muutumisele ennast tunnetavaks, kontrollivaks ja suunavaks subjektiks. Selline muutumine on võimalik üksnes **aktiivses tegevuses**, milles inimene realiseerib oma suhtumised ja hinnangud. Eelnev on aluseks ka kõlbelise kasvatusmeetodite rakendamisel. Tugineda tuleb põhiliselt valikuid võimaldavale praktilisele tegevusele (ülesannetele) ja elulistele situatsioonidele. Seda laadi meetoditega peab kaasnema teadlik ja süstemaatiline väärtusorientatsiooniline tegevus, õigete hinnangute kujundamine. Selleks kasutatakse põhiliselt situatsioonide analüüsimeetodit, kus kasvatatav suunatakse arutelu kaudu iseseisvate hinnangotsustusteni. Kõik see, mida inimene peab heaks ja õigeks, mis on talle subjektiivselt tähenduslik, määrab tema sisemise valmisoleku välismõju vastu võtta ning realiseerida see oma käitumises.

Soov ja valmisolek õigesti toimida realiseerub vastavaks käitumiseks siis, kui kasvatus on mõjutanud teadvust järgmiste etappide kaudu:

- laps peab normist või ülesandest **aru saama**, mõistma selle sisu, teadvustama idee vajalikkuse (millel võib olla nii ühiskondlik tähtsus kui ka isiklik huvitatud);
- peab esitatud nõudmisse suhtuma positiivselt, **tunnustama** seda kui head ja õiget;
- normi või ülesande andmine peab tekitama lapses **valmisoleku**, soovi või tahtmise seda realiseerida oma käitumises, tegevuses;
- samaaegselt tuleb pakkuda ka situatsioone, kus kasvatatav saab rakendada omaksvõetud norme, väljendada oma teadmisi, arusaamu, valmisolekut.

Kui need tingimused pole täidetud, jääb laps kasvatusobjektiks, kes pole võimeline eneseregulatsiooniks. Kasvatus peab jõudma selleni, et laps ise püüdleks täiskasvanu poolt seatud ideaalini kui subjekt, kes loob aktiivselt võimalusi ideaali saavutamiseks.

Kasvatuse edu sõltub sellest, kuiõrd väline (suhted, tegelikkus) vastab inimese ootustele ja vajadustele. Kõlbeline kasvatus peab võimaldama rahuldustunde (ka süütunde) läbielamist. Moraalne rahuldus tekib siis, kui väline nõudmine või norm on subjekti suhtes oluline (hinnatud positiivselt), kui selle järgimine aitab rahuldada tema vajadusi. Ootuste ja taotluste määr aga on **enesehinnangust** (väarikus, au, uhkus, eneselusaldus, eluplaanid) — see annab tugeva sisemise motivatsiooni kasvatusmõju vastuvõtmiseks või selle tõrjumiseks. Õpilased alluvadki kasvatusel erinevalt: nõudmised võivad olla ühetele olulised, teistele väheolulised, kolmandatele ebaolulised (on toimunud hindamine) (3). Sotsiaalselt hinnatud normide ja nõudmiste tunnustamine, nende järgimine (omaksvõtmine) tagab inimese

adekvaatse kohanemise ühiskonnas, veel enam — aktiivsuse iseenda muutmisel ning tingimuste loomisel oma eesmärkide ja ideaalide saavutamiseks. Kui subjektiivne aspekt kaob, kaotab kasvatus mõju, kasvatatav jääb passiivseks.

Seega kerkib kasvataja ette probleem, kuidas muuta kehtivad väärtused subjektiivselt tähtsaks. Või teisiti — kuidas muuta ühiskonnas väljakujunenud, tunnustatud ja hinnatud normid kasvandiku sisemisteks väärtusteks?

#### Väärtuste osa kõlbelises kasvatuses

Väärtus on kõlbelise kasvatuspõhikategooria, mis realiseerub eetika vastandnormides «hea» ja «halb».

Väärtus väljendab inimese praktilist suhtumist nähtustesse, näitab nende tähtsust või vastavust vajadustele.

Väärtusstruktuuri kandjaks on tsentraalsed väärtused, nn. **väärtusorientatsioonid**, mis kujutavad endast hierarhiliselt korrastatud ja sisemiselt organiseeritud hoiakute süsteemi. Olulisel kohal on siin emotsionaalne element. Väärtused avalduvad suhtumistes ja hinnangutes. Järelikult on kõlbelise kasvatusel oluline probleem **suhtumiste süsteemi kujundamine**.

Teadvuse põhiosa on teadmised, kuid ka informatsioon kinnistub põhiliselt väärtuselises vormis — hinnangute, normide ja väärtuste kujul. Ometi ei teki alati vastavust otsuse ja sellele järgneva käitumise vahel. Seepärast ei saa väärtuse interioriseerimise näitajaks lugeda teadmisi («teadsin küll, et ei tohi» või «teadsin küll, et peab»), kui need pole omandanud väärtuste vormi. Üksnes informeeritus olukorrast ei võimalda õigesti otsustada ja toimida, kui sellega ei kaasne **hoiakuteks kujunenud kogemused** ja neid saatvad **emotsioonid**. Väärtusorientatsiooniline tegevus pole mõeldav väljaspool emotsioone (rõõm, rahuldus, häbi, hirm jne.). Seetõttu ei saa kõlbelist kasvatust lahutada tundmuste kasvatamisest. Kommunistliku kasvatuspraktika ja teooria ees seisab aga probleem — kui palju pakkuda intellektuaalset, kui palju emotsionaalset, kuidas ühendada õpetamine ja kasvatamine?

Kui kasvatuses prevaleerib tunnetuslik element (mõistusliku külje ülehindamine), kui hinnangudki antakse kätte valmisinformatsioonina, siis jõuame moraliseerimiseni. Võime kalduda ka rigorismi, kus kehtivad välised mõjustusvahendid — käsud, keelud, korraldused. Sõnainflatsioon tulemusena kujuneb välja normide välise tunnustamise ja sisemise käitumismudeli (sõna ja teo) erinevus. Mõistusega õigeks tunnustatud vaated kujunevad tegevuse motiiviks ainult siis, kui nad saavad subjektile väärtusteks.



Valikuvõimalused meie sotsiaalses elus üha avarduvad, seega ka väärtuste osatähtsus kasvab. Väärtushinnang mingile objektile saab hüveks, mida inimene oma tegevuse kaudu püüab saavutada. Subjektiivne väärtustatus tagab aktiivsuse, enesemobilisatsiooni ja vastutustunde.

**Vastutustunne** on kõlbeline küpsuse peamine tunnus. Kõlbeline küpsus on sisemise vabaduse tajumine, teadmine, kuidas antud olukorras toimida. Vastutustunne on seotud mõtlemisvõime, hinnangute ning tahtjõuga. Nii võimegi öelda, et vastutustunne on inimese võime oma tegude või käitumise tagajärgi ette näha, neid eelnevalt hinnata ning vastavalt oma otsustusele toimida. Kui ükski nimetatud lülidest välja jääks, ei saa rääkida vastutustundest.

Vastutustunnet toetab **südametunnistus**, inimese käitumise isereguleerija, mis toimib enesehinnangu põhjal, oma käitumise ja üldise moraali võrdlemise teel. Südametunnistus võib avalduda süütundena, kahetsusena, häbina või ka kõlbeline rahuldusena. Eelnevalt selgub, et nii vastutustunne kui ka südametunnistus on eelkõige seotud hinnangulise tegevusega, ühe või teise teo väärtustamisega (4).

Väärtusi ei loo iga põlvkond uuesti — need pärandatakse kultuurilise kogemusena: koos looduses ja ühiskonnas valitsevate seaduspärasustega antakse edasi ka hinnangud, mis on hea, halb, ilus, inetu, kuidas elada (7).

Väärtused liidavad inimesi sotsiaalsesse tervikusse, kus nende tegevusel on selles ühiskonnas tüüpilised sihid. Just ühiste ja tüüpiliste väärtuste omandamine tagab sotsiaalselt vastuvõetava käitumise. Ühiskonna põhi-väärtuste mitteomandamine viib vastuollu ühiskonnaga (8).

Kasvatuse tulemuste üle saab otsustada alles selle järgi, kui sügavalt ja kindlalt on ühiskonna väärtused realiseerunud isiksuse psüühilises struktuuris. Väärtused (nagu objektiivsed tõedki) on kasvatatava ees esialgu kui midagi välist, mis tuleb teha teadvuse orgaaniliseks koostisosaks.

#### Eneseteadvuse osa kõlbelises arengus

Võime ise oma käitumist juhtida põhineb arenenud eneseteadvusel. Mis teeb inimese autonoomseks välise suhtes, iseseisvaks? Seda võimaldab kõrge enesehinnang — au, väärikus, enesesusaldus, tegutsemiskindlus, veendumuste sügavus, vastutustunne. Siit kasvab suur nõudlikkus iseenda suhtes. Enesetunnetusest saame rääkida siis, kui inimene teab, milline ta olla tahab, kui ta on võimeline oma käitumist ise kontrollima, võrdlema teistega, ennast kõrvalt vaatama, **hindama** ennast «sotsiaalses peeglis». See on refleksiivne eneseregulatsioon, milleni jõudmiseks

on inimene läbi käinud pika ajaloolise arengutee.

Sotsiaalse struktuuri keerustumine, eriti klasside tekkimine viis moraalse regulatsiooni mehhanismide muutumisele, mis avaldus ilmekalt individuaalses eneseteadvuses. Kõigepealt eraldus teo ja tagajärje motiiv, mis on seotud vastutusega, eriti selle sisemiste tegurite ja põhjustega. Uue tähenduse sai süütunne, mida ei seota enam kättemaksu ja nuhtlusega, vaid viiakse ühendusse auga. Süütunne on tugevam häbist. Au aga allub moraalse eneseteadvuse kontrollmehhanismile. Süüdiolokutunde keerustumine räägib inimese eneseteadvuse arengust, mis võimaldab «välised» moraalsed hinnangud kanda isiksuse seesmiselt subjektiivsesse maailma. Need avalduvad kõlbeliste motiivide ja omandustena. Pidevalt areneb kõlbeliste mõistete süsteem. Seega on indiviidi moraalse eneseteadvuse küpsemise protsess olnud pikk ja keeruline. Kõlbelised hinnangud on muutunud koos formatsioonide vaheldumisega.

#### Hea ja halva mõistmise pedagoogilisi aspekte

Kõlbeline hinnang väljendub kõige üldiselt eetika lähtekategooriates — headuses ja kurjuses.

Hea ja halva vastandlikkus toob kaasa kõigi moraalinähtuste polaarse suhtelisuse. Mida hinnata heaks? Mida pidada halvaks? Alates Platonist on peetud heaks seda, mis viib ühis(inim)konda progressile. Fr. Engels on juhtinud tähelepanu sellele, et aegade jooksul on hea ja kurja mõiste muutunud peaaegu iseenda vastandiks. Otsides hea tähendust, on filosoofid pidanud selleks küll naudingut, meeldivat, kasulikku, enesetäiusdamisele viivat, õilsat eesmärki jne. Head on peetud ka seletamatuks. V. I. Leninilt saame teada, et **otstarbekalt käituda on hea** — selles käsitluses on rõhk asetatud inimkonna praktikale, mis on kinnitanud, et inimsuhete süjuvus on koostöö korraldamiseks ja psüühiliseks tasakaaluks hädavajalik. Hea ilmneb tegudes, käitumises ja suhtlemises. Hea sünnib kõrvuti halvaga. Kasvatada headust tähendab võidelda selle antipoodiga — kurjuse, vale, inetuga. Kõlbeliste hinnangute kujunemisel ei tohi pääseda mõjule negatiivne.

Moraali kategooriatel on olemuslikult hindav, käskiv ja motiveeriv iseloom. Samal ajal väljendab moraalne hinnang teatud inimgrupi huve ning saab sellisena grupi liikmetele moraalseks nõudeks või käsuks. Kas imperatiivne kollektiivne hinnang muutub ka üksikisiku käitumise motiiviks, oleneb suurel määral välistest stiimulitest, emotsioonide arvestamisest ja tunnustamisest.

Kasvatatava positiivne mõjustamine on

tegelikult tema käitumisele õige ja õiglase hinnangu andmine. Kuid siin seisamegi probleemi ees. Kas moraalse hinnangu kriteeriumiks on tegu ise (selle tulemus) või teo motiiv? Kas peame hinnangu andma eesmärgile või vahenditele, millega püütakse eesmärgini jõuda? Eesmärk võib olla õilis, aga tee selleni vastuolus üldkehtiva moraaliga.

Kõrgelt kõlbeliseks saame hinnata inimest, kes oma käitumises väldib halba ning sooritab alati maksimaalselt väärtuslikke tegusid (tubli töötaja, hea perekonnainimene, hoolitsev ema, aktivist), kuid kõige tähtsam — võitleb seejuures aktiivselt kõige vastu, mis on halba ja inetut tema ümber. Kõlbelisuse niisuguses käsitluses avaldub meie aktiivse eluhoiaku ideaal, mille seadis NLKP XXV kongress. Aktiivne eluhoiak väljendub seisukoha võtmises ning vastavas aktiivses ümberkujundavas tegevuses. Kuid selleski väliselt õiges käitumises võivad motiivid olla kõlbelisest aspektist vähehinnatavad, isegi negatiivset laadi (egoism, auahnus, soodustuste teenimine). Kuidas jõuda kasvatuses selleni, et tegude motiiviks kujuneks sisemine vajadus headuseks, hoiak positiivsele?

Hea ja halva mõistmisele panevad aluse esimesed eluaastad, millal laps saab hoolitsuse ja helluse kaudu tunda, mis on hea. Tema loomulike, eluliste vajaduste rahuldamine saabad mõnu- ja rahulolutunne. Hea tundmine tekitab üldise tundlikkuse ja tundmuslikkuse, mis on edaspidises kõlbelisest arengus nõudlikkuse ja aktiivsuse kujunemise eelduseks. Õppinud tundma heast tulevat rahulolu, pole võimalik enam leppida halvaga. Inimene mobiliseerib ennast hea nimel, asub halba tõrjuma, kõrvaldama, nõudku see kas või võitlust ja loobumisi.

Kui lapse õigustatud nõudmistele ja vajadustele ei ole reageeritud, kui tal on alati halb (aga võrdlus heaga ju puudub!), siis on peagi tulemuseks resignatsioon, allumine — nii peabki olema! Laps lepib olukorraga, sest ta ei tea midagi heast. Kujuneb välja tuimus, ükskõiksus, passiivsus. Kõrgemad vajadused jäävad välja arenemata. Hinnangute suunitlus võib sattuda vastuolulise üldkehtivate väärtustega. Kui lapsel kasvuaeg ei teki headuse, õrnuse ja kaastunde jagamise kogemust, jääb ta tunnetelt alaarenekuks (9).

Siit pedagoogiline järeldus — esimestel eluaastatel peab laps harjuma heaga, tunnetama soojust ja tähelepanu. Eneseteadvust arendades rõhutame, et laps on tubli, abivalmis, arukas, mõistmaks, et temas hinnatakse headust ja sellepärast teda armastatakse. Armastus ja tähelepanu, mis ei toetu positiivsele lapses, võib esile kutsuda hoopis külmuse ja pretensioonikuse. Väiksena tõrjutud lapsel jääb enesehinnang madalaks, süveneb kartlikkus, teesklemine ja abitus. Kasvades selgub, et enda maksmapanekutung leiab väljenduse jõu ja jõhkru abil või

põgenemise kaudu kujutletud haigusse, abivajaja rolli (passiivne alistumine). Nii kurjus kui ka teesklus on emotsionaalse nälja tagajärg.

Kasvatuses seisame mitmete probleemide ees. Kuidas säilitada tung positiivsele? Millal ja millest algab vahetegemine, et laps halba ei hindaks heaks (et väärtusteks ei kujuneks negatiivne)? Millal algab lapsel arusaamine oma osast hea saavutamisel?

Varasest east alates toetume kõlbelisest kasvatuses lapse eneseteadvusele. Esimene staadium selle arengus on üleminek sihipärastele tegudele, mille eesmärk ja tulemus teadvustatakse täiskasvanu abiga. Kasvataja ülesanne on juhendada selle täitmist, aga kõige tähtsam — innustada saama rõõmu elamust heast teost. Nii kujundame suhtumise, mis aitab tõsta enesehinnangut. Eneseteadvuse areng jõuab tegevuse mõistmiselt isiklike omaduste mõistmisele: missugune ma olen? mida suudan?. Järk-järgult omandab laps mängureeglite kaudu ka sotsiaalsed normid ja hinnangud. 2—3-aastane laps hakkab kõike aktiivselt tähele panema, talletama kujutlusi, ümbrusega tekivad tundmuslikud seosed. Seepärast peabki olema tagatud nii füüsiline kui ka psüühiline heaolu, sest sellega pannakse emotsionaalne alus eneseväärtusele ning hea ja halva käitumise mõistmisele. Juba sellel perioodil ilmub südame-tunnistuse (süüme) algeid: täiskasvanu reageeringud (kuri pilk, range sõna, eemaldumine) panevad last tundma, et ta on kõrvale kaldunud reeglist. Konfliktid on vahel vajalikudki: siis laps elab läbi lepitusega kaasneva rõõmu, hea (enne seda oli väga paha). Sellises konfliktis ei tohi aga lapsel tekkida mahajäetuse tunnet.

Mina-tunde tekkimist saadab enamasti trots, mille kaudu laps annab teada, et ta võib ise oma tegevust juhtida. Pahanduse korral võib ta mõista, et ta ise oli selle põhjustaja, et ta oleks võinud selle tegemata jätta. Koos sellega elab 4—5-aastane laps läbi kahetsus- ja süütunde.

Peagi kujuneb välja kooliks vajalik omadus — ülesandeteadvus, s. t. võime plaanipäraselt ülesandeid täita. Plaan sisaldab endas sihte, võetud kohustusi ja süstemaatilist enesesundi nende täitmiseks. See tähendab oma käitumise tagajärgede ettenägemist, mis viibki vastutustunde kujunemisele. Üha enam kasvab soov vabaneda täiskasvanute juhtimisest. Koos sellega areneb võime oma tegevust ise kõlbeliselt kontrollida ja korrigeerida. Et aga elukogemuste vähesuse tõttu puudub väärtusastmestik, võetakse hinnangud kergesti üle omaealistelt ja juhuslikelt kaaslastelt. Seepärast ongi algklasside kasvatustöös olulisel kohal kõlbelisi hinnanguid pakkuvad vestlused, lugemispalad ja käitumise analüüsid. Kainiku kaebaminegi on enamasti kinnituse otsimine oma senisele ebakindlale hinnangule asja kohta. (Võib-olla

Viktori lumesöömine polegi halb tegu?) Kaevates saab laps teada, kas tal oli õigus ja kas ta peab seda ka kaaslasel ütlema. Täiskasvanu toimib õigesti, kui ei lükka last sel puhul ära, vaid kasutab situatsiooni väärtusorientatsiooniliseks kasvatuseks, sealhulgas kriitilise ja aktiivse suhtumise kujundamiseks. Alklassides on võimalik jõuda selleni, et õpilane märkab vigu enda ja teiste juures, annab neile õige hinnangu ja astub vastu halvale kollektiivis, kuhu ta kuulub. See on aluseks edaspidises vastutustunde arengus.

Nõukogude inimese kõlbeline kasvatatus tähendabki kõlbelise teadvuse sellist taset, mis tagab teadliku käitumise, motiivi ja teo ühtsuse. Selline tase ilmneb vaba valiku tingimustes, kui normi täitmisega ei kaasne subjektile kasu ning kus norme pole tugevat välise kontrolliga. Tegumise toimub siis seemiselt ja on kõrgkõlbelise teo väärtusega.

#### Kirjandus

1. Herma n, S. Kõlbelise kasvatuse teooria küsimusi, — «Nõukogude Kool», 1980, nr.12.
2. H i i e, E. Kainiku kasvatav õpetamine. — «Nõukogude Kool», 1977, nr. 7.
3. K e r a, S. Õpilaste vastuvõtlikkus kasvatustöödele. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 12.
4. Kommunistliku moraali alused. Tln., 1974.
5. K o n, I. Isiksuse sotsioloogia. Tln., 1971.
6. R o o t s, H. Koduse kasvatuse mureküsimusi. Tln., 1980.
7. R u u s, V. Arupidamisi ainetunni kasvatusteooria üle. Pedagoogilise propaganda kogemusi II. Tln., 1981.
8. T i t m a, M., K e n k m a n n n, P. Noore põlvkonna vaimususest. Tln., 1979.
9. Т и т а р е н к о А. И. Структуры нравственного сознания. Опыт этико-философского исследования. М., 1974.

## Abikaasade suhted ja perekondlik kliima\*

AITA TAVIT,  
TRÜ perekonnauurimisrühma juhataja, vanemteadur

#### Sissejuhatus

Kogu lapse kasvatamise ja õpetamise süsteem sotsialistlikus ühiskonnas on rajatud lapse positiivsele mõjutamisele perekonna ja ühiskonna poolt ning suunatud kasvatama temas ustavust kodumaa vastu, kujundama kommunistlikku töössuhtumist ja ette valmistama aktiivseks osavõtuks kommunistlikust ülesehitustööst (1, lk. 8, § 1).

Esimestel eluaastatel, mil kujunevad lapse «MINA» põhiomadused, on perekond talle esmane sotsiaalsete suhete mudel. Väga oluline on, et laps tunnetaks sellel ajajärgul vanemate südamlikkust ja poolehoidu, kodu sooja ning toetavat õhkkonda, mida suudavad luua ainult üksteist armastavad ja mõistvad abikaasad.

Käesoleva kirjutise eesmärk ongi anda õpetajatele mõningat teavet neist tegureist, mis nii või teistsugusel viisil võivad mõjutada abikaasade suhteid ja kodu emotsionaalset kliimat.

#### Perekondlik kliima ja selle iseärasused

Perekonnas põimuvad omavahel tihedalt suhted mehe ja naise, vanemate ja laste, õdede ja vendade ning teiste peres elavate inimeste vahel. Seega kujutab perekond endast isiksustevaheliste suhete keerulist süsteemi.

Et isiksustevahelistes suhetes realiseerub alati subjektiivne psühholoogiline faktor, peegeldavad need suhted selgelt iga suhtleva paari või grupi omapära. Eriti suur on psühholoogilise faktori osatähtsus perekonnas, sest perekondlikud sidemed ei rajane üksnes

\* Käesoleva artikliga püüame anda lisamaterjali perekonnaõpetuse õpetajatele.

alatiistel kontaktidel, vaid ka ühtekuuluvustundel, emotsionaalsel kaasaelamisel üksteisele jms. Vastastikuses suhtlemises ja koostöös ilmnevad perekonnaliikmete väärtuste, vajaduste ja nõudmiste iseärasused. Tekivad kindla suuna ja iseloomuga tunded, suhtumised, käitumisviisid ja ootused üksteise suhtes; arenevad välja perekonnaliikmete koostöövormid.

Kõige selle tulemusena kujuneb perekonnas spetsiifiline emotsionaalne atmosfäär, **perekondlik kliima**, mis suures osas koosneb pereliikmete vastastikustest tunnetest, tegevustest, valmisolekust kindlal viisil reageerida üksteise tegudele ja sõnadele. Milline kliima perekonnas domineerib, sõltub pereliikmete vaheliste suhete tüübist.

**Konjunktiivsed (ühendavad) suhted** perekonnas üldjuhul liidavad tema liikmeid omavahel ja soodustavad positiivse õhkkonna kujunemist. Niisugused suhted tekivad siis, kui pereliikmed jagavad ühiseid eesmärgi ja nende saavutamine toob igaühele mingisugust rahuldust. Pereliikmed on siin vastastikkult sõltuvad, soovitatavad ning üksteisele vajalikud. Valitseb vastastikuse abi ja hoolitsuse vaim. Kui mõnel pereliikmel on eba-meeldivusi või raskusi väljaspool perekonda, siis oma perekonnaringis leiab ta kõigepealt mõistmist ja toetust, mis aitab raskusi kergemini taluda ja ületada. Konjunktiivsed suhted varieeruvad nõrgast poolehoiust kuni täieliku kiindumiseni. Niisuguste suhete teket soodustab ausus ja avameelsus suhtlemises, vastastikune lugupidamine, kiindumuse, austuse ja tähelepanu ühine väljendamine üksteise suhtes. Konjunktiivsed suhted aitavad kaasa üksteise paremale mõistmisele, soodustavad pereliikmete ootuspärast käitumist.

**Disjunktiivsed (lahutavad) suhted** aga peaaegu alati viitavad tülidele perekonnas, mis tõenäoliselt pereliikmeid üksteisest eemaldavad. Disjunktiivsete suhete puhul puudub tavaliselt asjadesse, nähtustesse ja üldse elusse suhtumise ühine platvorm. Pereliikmed, või mõni neist, on muutunud teistele (kellelegi) soovimatuks objektiks. Näiteks mees naisele, väimees või minia ämmale, aga ka vastupidi. Disjunktiivsete suhete skaala võib varieeruda nõrgast sallimatusest kuni täieliku vihkamiseni. Vastumeelses või vihatud inimeses nähakse peamiselt neid jooni, mida endale peetakse sobimatuteks ja vastuvõetamatuteks. Temast luuakse kujutus kui halvast või väheväärtuslikust inimesest ning vastavalt sellele temaga ka käitutakse. Pole sugugi harvad juhud, kus vastumeelse inimesega suhtlemisel ei peeta kinni konventsionaalsetest (kultuuris väljakujunenud) käitumisnormidest ning väljendatakse avalikult oma halvakspanu ja sallimatust. Võimaluse korral hoidutakse suhtlemisest sellise inimesega. Kui see mingil põhjusel pole võimalik (näit. elatakse abikaasa vanematega koos), võe-

takse sisse «kaitsepositsioon»: võimalikult täpselt püütakse jälgida vastaspoole käitumist, miimikat, vihjeid jne. Selline olukorra kõrge teadvustatus tekitab püsiva valmisoleku «vastulöögiks», soovi mitte mingil juhul väljendada vähimaidki järeleandmise märke. Ilmselt sellest tulebki, et konfliktis olevad pereliikmed ei suuda üksteist mõista, neil puudub selleks valmisolek. Disjunktiivsete suhete kujunemise allikad perekonnas võivad olla väga mitmesugused: sagedamini tekivad nad pereliikmete vajaduste, väärtuste ja käitumise kokkusobimatusest.

Seega on perekondlik kliima määratud eelkõige perekonnasiseste suhete eripäraga. Juhtivat osa suhete kujundamisel aga etendavad abikaasad, kes on ühtlasi ka vanemateks.

#### Abielulist suhtlemist mõjutavad tegurid

Seoses perekonnaelu demokratiseerimisega on abikaasade suhete iseloom üha rohkem määratletud nende sobivuse astmega. Paljud uurijad peavad sobivust perekonna stabiilsuse, konfliktisuse psühholoogilise kliima jms. põhifaktoriks. Siinjuures aga rõhutatakse, et abieluline sobivus on mitmetahuline faktor, sest abielu — perekonna suhetes põimuvad isiksustevaheliste suhete eri tasandid: psühhofüsioloogiline, psühholoogiline, sotsiaalpsühholoogiline ja sotsiaalne (7). Rääkides abikaasade sobivusest, tuleb silmas pidada kõiki erinevaid suhtlemistasandeid. Teistest rohkem toonitatakse siiski psühholoogilist sobivust, mille all mõeldakse abikaasade iseloomude, hoiakute, rolliootuste, väärtusliste orientatsioonide jne. kooskõla. Psühholoogiliselt sobivatel kaasadel on omavaheliste heade suhete loomine kergem ja abielu tõenäoliselt õnnelikum kui sobimatul.

Tänapäeval paljud uurijad peavadki abikaasadevahelisi suhteid abielu õnnestumise peamiseks diagnoosimisvahendiks. Seetõttu on vaja selgitada need peamised tunnused, mis iseloomustavad abikaasade suhteid õnnelikus abielus.

Mitmete eri uurijate seisukohtade ning meie poolt küsitatud abielulahutajate ja noorpaaride andmete alusel iseloomustavad õnnelikus abielus olevate abikaasade suhteid sellised tunnused nagu avatus, intiimsus, usalduslikkus, empaatilisus, konstruktiivsus probleemide lahendamisel ning küllaldane enese- ja abikaasatundmise tase.

Esimesed kolm tunnust on omavahel tihedalt seotud ja loovad abikaasade vahel eriti tugeva emotsionaalse sideme ning ühtekuuluvustunde. Abikaasad usaldavad üksteist ning teevad kõik teineteise paremaks tundmaõppimiseks ja mõistmiseks. Selleks informeerivad nad vastaspoolt oma ootustest, tunnetest, kavatsustest, rahulolematusest jne.

Erinevaid seisukohti arutatakse sügavuti, vältides vastastikuseid teravusi ja naeruvääristamist. Partnerid lähtuvad mitte isikliku, vaid mõlema heaolu taotlusest.

Abikaasade empaatilisus aitab neil paremini mõista teineteise emotsionaalseid üleelamisi ja väljäuitlemiste varjatud mõtet, taibata suhtlemise sõnadeta külgi (miimika, poosid, silmside jms.).

Suhtlemise konstruktiivsuse all tuleb mõista eelkõige abikaasade oskust lahendada perekonda puudutavaid probleeme ilma kellegi eneseväärikust solvamata, kedagi alla või tagaplaanile surumata. Oskus konstruktiivselt suhelda nõuab teise inimese ärakuulamise ja teisele oma seisukohtade selgkstege-mise võimet.

Konstruktiivseks suhtlemiseks pakutakse sageli välja mitmesuguseid nõuandeid:

- ärge lükake asja arutamist homsele, vaid tehke seda kohe täna;
- öelge julgelt ja selgelt välja oma arvamus ning oodake seda ka partnerilt;
- enne omapoolse pretensiooni väljäuitlemist mõelge hästi järele, mis teid õieti häiris;
- aktuaalsete konfliktide lahendamisel püüdke jääda aruteldava teema piiridesse ning hoiduge puudutamast minevikuprobleeme (3).

Küllaldane enese ja abikaasa tundmise tase on edukaks suhtlemiseks hädavajalik, sest mitteteadmised viib kergesti mittemõistmisele ja valedele järeldustele. Enese ja teineteise parema mõistmise nimel on abielus vaja arendada vaba diskussiooni kõigil tasanditel (kes mida ootab, hindab, kavatseb, tunneb). Mõlemad abikaasad peaksid sealjuures olema võimalikult ausad ja avameelsed ning mitte vältima sõbralikus toonis tehtud märkusi (ka negatiivseid) teineteise aadressil.

Peale nimetatud tunnuste sisaldavad head abielusuhted kindlasti vastastikust meeldivust, lugupidamist ning viisakust.

Kuidas abielusuhte areng ja vastastikune kohanemine toimub, on veel suhteliselt vähe uuritud, mistõttu käsitleme järgnevalt mõningaid selle aspekte.

### Abielulised ootused ja reaalsus

Abiellumisel on igal inimesel teatud ootused abieluliste suhete ja rollide suhtes. Need ootused on kujunenud inimese enda abielueelsete suhtlemiskogemuste, vanematekodu, kirjanduslike kujude, inimese lähema sotsiaalse ümbruse (sugulased, sõbrad, tuttavad naabrid) stereotüüpide ning ideaalide alusel. Selliseid ootusi võib jaotada tinglikult kahte suuremasse gruppi: abieluliste psühholoogiliste suhete ning abieluliste rollide ootused.

Abieluliste ootuste nn. suhete aspekt kannab praktiliselt alati romantika ja ideali-

seerimise pitsereid, sest enamik abielusid sõlmatakse tunnetest lähtudes. Meie küsitatud abiellujaist veidi enam kui 90%, noorpaaridest pärast 5-aastast kooselu umbes 80% väitsid, et abielusid armastusest. Armastus-suhe kahe inimese vahel suuremal või vähemal määral tingib väljavalitu idealiseerimist, mis omakorda soodustab kõrgendatud ootuste kujunemist abieluliste psühholoogiliste suhete ja romantilise armastuse elupõlises osas. Abikaasad ootavad teineteiselt pidevalt õrnust ja hellust, kuid sageli ei suudeta ise samaga vastata. Kui aga üks partnereist peab kogu aeg jagama armastust ja emotsionaalset toetust, saades seda vastu vähe või üldse mitte, võib ta kogeda maha-jätetuse tunnet, mis tekitab rahulolematust ja pingeid abielus.

Paaril tuleb alati arvestada, et armastus on dünaamiline nähtus ja sedamööda, kuidas abikaasad teineteisega harjuvad, muutuvad ja kujunevad kindlaks ka nendevahelised suhted, väheneb tunnete teadvustatuse aste. Romantiline armastus asendub küpse armastusega. Nimetagem seda siis kaasluseks, vajaduseks teineteise järele, kooselusooviks vms. Inimesele, kes pidas abiellumist romantika jätkuks, on see üleminek katsumus. Tunnete väiksem teadvustatus, igapäevaeluprobleemid, väsimus jms. võivad tekitada eksi-arvamuse, et «abikaasa ei armasta enam» või et «armastus on kadunud». Kui tegemist on sügava vastastikuse kiindumusega, mis baseerub teineteise väärtuste hindamisel, võib öelda, et armastus siiski püsib, kuigi temast ei räägita.

Üks ebarealistlike ootuste näiteid on arvamus, et juhul, kui abielueelsed suhted pole head, siis aja jooksul (abielus) nad paranevad iseenesest. Loodetakse, et abiellumine, seejärel laps, teine, uue korteri saamine jne. lahendavad olukorra, mõistmata, et tegelikult lisandub pidevalt uusi lahendust nõudvaid probleeme ja ka endised ei kao kuskile. Sellised abielud võivad stabiilsed olla, koos püsida kuni ühe abikaasa surmani, kuid selline kooselu saavutatakse sageli isiklikust õnnest loobumise hinnaga.

Abieluliste rolliootuste all mõeldakse abikaasade ettekujutusi ja arusaamisi oma abielulistest rollidest, õigustest ja kohustustest, lastekasvatuse eesmärkidest ja vahenditest, koduse majapidamise viisidest, mehe ja naise osast erinevate abielu- ja perekonnafunktsioonide täitjatena (lähtudes mehe ja naise bioloogilistest, psühholoogilistest ja sotsiaalsetest iseärasustest).

Traditsioonilises, autoritaarses perekonnas olid (on) abikaasade rollid suhteliselt kindlalt määratletud: mehed olid põhiliselt koduväliste, naised kodusiseste rollide kandjad. Sellest tulenevalt olid partnerite rolliootused selgepiirilised. Tänapäeva emantsipeerunud ühiskonnas on naised omandanud hulgaliselt ka koduväliseid rolle ja on tekkinud

pakiline vajadus kodurollide ümberjaotamiseks. See tähendab, et abikaasade rollid ja staatused määratakse kindlaks nende vastastikuse suhtlemise käigus. Kuivõrd see ühes või teises peres õnnestub, oleneb suuresti abikaasade rolliootustest.

Uurimused näitavad, et naised on rohkem rolliootusi muutnud kui mehed, eristades vähem rangelt meeste ja naiste ülesandeid koduses elus. Sellest tulenevalt on täheldatav tendents rollipiiride vähenemisele: olenevalt olukorrast teevad kodutöid nii mees kui ka naine. Samal ajal aga on sagedased juhtumid, kus vahetult pärast abiellumist naine teeb meelsasti kõik tööd ise, luues sellega stereotüübi, mille kohaselt mehel kodus ülesandeid polegi. Hiljem, laste ilmudes peresse, tuleb töid aina juurde ja konflikt sügeneb sellest, et naise koormus on liiga suur, mees pole harjunud kodus talitama. Algtõuke sellise elustiili kujunemiseks aga andis naine, kui ta abikaasapoolsest abist ära ütles.

Et rolliootused on paljuski seotud lapsepõlvkodus nähtuga, kus inimene omandab esmase mudeli abielust ja maailmast üldse, siis loodetavasti on sarnasemast keskkonnast pärit partneritel kergem saavutada mõlemale rahuldust pakkuvat elustiili. Meie uurimused näitavad selgelt, et vastastikune kohanemine toimub seda vahetumalt, mida enam abikaasad vastastikku teevad teineteise ootusi. Suhe selle vahel, mida abikaasad abielult ootavad ja mida nad sealt tegelikult leiavad, avaldub otseselt nende subjektiivsetes abielulise rahulolu ja õnnelikkuse hinnangutes.

#### Abikaasade isikud ja vastastikune tajud

Abielludes on enamik inimestest veendunud, et nende abielu kujuneb õnnelikuks, mõlemale poolele rahuldust pakkuvaks ning kestab kuni ühe abikaasa surmani. Seda väidet kinnitavad ka meie uurimused, mille kohaselt umbes 85% abielupaaridest oli kindlalt orienteeritud eluaegsele abielule. Peale 5-aastast kooselu oli samal seisukohal veel 56% küsitletuist. Need arvud viitavad esiteks sellele, et abielu algul, kui paari suhted on väga emotsionaalsed ja ühendavad, ei teadvustata abielu purunemise võimalikkust või on see väga kaugel ja ähmane. Teiselt poolt aga näitab abielusuhete dünaamika, et inimesed sageli pole võimelised leidma abielust samaaegselt intiimsust ja võimalusi oma isiklike potentsiaalide arenguks: puudu jääb vastastikusest mõistmisest või siis ei ole küllaldaselt suhtlemisoskusi, et kindlustada «ohutu psühholoogiline atmosfäär».

Vastastikuse mõistmise üks tingimusi on teineteise, aga ka iseenda adekvaatne tajumine. Abiellujate, noorpaaride ja lahutajate uurimus näitas, et enese-, eriti aga abikaasa-

hinnangud ja valitsev abieluatmosfäär on vastastikku tihedalt seotud. Eriti selgelt on nimetatud seaduspärasus jälgitav nn. piirsituatsioonides — abiellumisel ja abielu lahutamisel.

Abiellujad on enamikul juhtudel vastastikku heatahtlikud, sallivad, kompromissi- ja suhtlemisvalmid. Armastatud inimeses märgatakse kõigepealt häid omadusi, tema puuduste ees pigistatakse silm kinni või neid ei märgatagi, loodetakse ka, et «meie armastus võidab kõik». Ligi kolmandik lahutajaist meie andmeil oli langenud viimase arvamuse ohvriks. Abiellujate uurimus näitas, et armastatud inimese kuju luuakse endas ideaalide alusel.

Abielus olles süveneb teineteisetundmine, korrigeeruvad hinnangud. Koos vastastikuste «avastustega» muutuvad ka suhted. Kui abikaasas leitakse senitundmata meeldivaid jooni, siis konjunktiivsed suhted võivad isegi tugevneda. Meie küsitletud abielupaaridest umbes 10% väitis, et viie kooseluaasta jooksul on positiivne tundesuhe nende vahel tugevnenud; ligi 55% vastas, et see on esialgsele tasemele jäänud. Negatiivsed «avastused» seevastu kutsuvad esile rahulolematust ja pinget, eriti juhul, kui selgub, et abielu eelsed hinnangud olid suures osas olnud hüpoteesid väljavalitu kohta. Pettumisega kaasnevad negatiivsed emotsioonid aitavad kaasa abikaasa suhtes uue hoiaku kujunemisele. Ilmekalt väljendus see lahutajate uurimuses. Lahutavad abikaasad nägid teineteises eelkõige ebameeldivat, väärtuslik jäi tagaplaanile. Konfliktse ja purunevas abielu kujuneb uus, abieluelse perioodiga vastupidine, negatiivne abikaasa kujund. Ilmneb uus käitumisstereotüüp — terav, närviline, mittemõistev. Sellistes abieludes on paari omavaheline suhtlemine häirunud. Abikaasad on raske jääda vastastikku niisama headeks kui varem, kriitiline hoiak tekib aga kõigepealt elukaaslase suhtes. Meie andmetel lahutajad hindasid süstemaatiliselt abikaasat endast halvemaks — vähem ausaks, usaldavaks, hellaks, taktitundeliseks, viisakaks. Lahutajatel on olulisel määral alanenud ka enesehinnangud, kuid siiski tunduvalt vähem kui abikaasale antavad hinnangud (4). Kui abielus läheb kõik hästi, tundub abikaasa armastusväärsem, nagu isegi kenam, kui aga abielu satub tõsisesse raskustesse, kiputakse kõigepealt vigu otsima elukaaslases ja neid seal ka nägema.

Abielunõustamise praktika näitab, et suhteliselt palju on abielusid, kus tegemist ühe või teise kaasa isiksuse mittesoovitava eripäraga. Olgu üks näiteid naine, kes abielu algusest peale suhtub üleolevalt oma abikaasasse, sisendades temale mõtet mittetäisväärtuslikkusest. Selline represseeriv suhtumine on tõsiselt mürgitanud abieluatmosfääri, asetanud abikaasa surutud seisu ja põhjustanud neurootiliseks muutumise.

Raske on normaalseid suhteid säilitada inimesega, kes on väga tasakaalutu, kergesti ärrituv ja noriv. Sellise inimesega suheldes peab alati «valvel» olema, et tabada momenti, millal on võimalik asju arutada mõistlikult. Teise näitena kirjeldatud abikaasa isiku eripära kitsendab suhtlemist temaga, sest iga sõna peab täpselt kaaluma ja ikkagi jääb mõnikord arusaamatuks, miks ta vihastus või solvus.

Nii esimesel kui teisel juhul on normaalse suhete hoidmine võrdlemisi raske, nõuab kaaslaselt suurt paindlikkust ja suhtlemisosavust. On päris selge, et kõik inimesed ei sobi ühtviisi hästi kooseluks. Arvatakse, et umbes 75% naised ja mehed on potentsiaalselt võimelised õnnestunud abieluks, kuni 3% on aga selliseid, kes selleks üldse ei sobi. Suure tõenäosusega viimased üldse ei abiellugi, kui nad aga seda teevad, siis nad ei suuda kindlustada mõlemapoolselt rahuldust pakkuvaid suhteid.

Eeltoodu kokkuvõtteks olgu öeldud, et abikaasade isiksustel on abielu õnnestumisel otsustav osa, sest on olemas ju inimestest endist, milliseks nende abielu kujuneb.

#### Abikaasadevaheline kommunikatsioon

Kommunikatsioon — vastastikune teadete edasiandmine ja vastuvõtmine — on keerukas kompleksne nähtus. Et kommunikatsioon saaks toimuda, selleks on vajalik teatav enese- ja partneritundmise tase, eneseväljendamisoskus ja kaaslasest arusaamise võime.

G. Karlsson (2) eristab järgmised abielulise kommunikatsiooni liigid.

- Rolliootuste kommunikatsioon, mille kaudu tehakse kaaslasel mõistetavaks, millist rollikäitumist temalt oodatakse; ka ise saadakse teada abikaasa ootused tema suhtes.
- Tunnete kommunikatsioon, mille abil antakse edasi oma suhtumised, hoiakud, tunded, need sisaldavad armastuse, usalduse, kiindumuse jms. väljendamist abikaasa suhtes. Kahjuks paljud paarid tunnevad valehäbi oma positiivsete tunnete näitamise ees. Eriti puudutab see mehi, sest just neid on lapsest peale kasvatatud oma emotsioone mitte välja näitama. «Halbade» tunnete (viha, kadedus jt.) varjamisest saab alguse aga ka «heade» tunnete (kiindumus, armastus jt.) allasurumine. McGinnis nimetab seda emotsionaalseks võõrandumiseks.
- Staatuse kommunikatsiooni kaudu inimene tunnetab oma asendit perekonnas. Staatuse kommunikatsioon toimub austuse, lugupidamise, imetluse jmt. väljendamise kaudu.
- Kavatsuste ja plaanide kommunikatsioon võimaldab abikaasade edasist koostööd.
- Rahulolematuse kommunikatsioon aitab mõista, mis abielus on halvasti, mida tuleks

teisiti teha, millisest käitumisviisist hoiduda jne.

Rolliootuste, staatuse, plaanide ja rahulolematuse väljendamine soodustab abielulist kohanemist: abikaasade hoiakute, arvamuste jne. teadmine aitab oma käitumist korrigeerida ja elukaaslast paremini mõista. Tunnete väljendamine on vajalik abielu stabilisaator, emotsionaalse toetuse ja julgeolekutunde tagaja.

#### Kommunikatsioonihäired

Ebapiisava kommunikatsiooni korral abikaasad ei tea või teavad ähmaselt, mida üks teiselt ootab. Kommunikatsiooni ebapiisavus võib olla tingitud erinevatest põhjustest. Primaarseid kommunikatsioonihäireid võivad põhjustada teineteise vähene tundmine ja oskamatus suhelda. Näiteks:

- teineteist armastavad inimesed lihtsalt ei tea, et kõigest ülaltoodud asjast võib ja peab omavahel rääkima;
- ei osata teineteist ära kuulata ega ennast arusaadavaks teha;
- võidakse tõsise asja arutamisest loobuda, kartes sellega armastatud inimest solvata, ja loodetakse, et probleem laheneb lõpuks iseendast;
- üks abikaasadest võtab enda õlgadele kogu vastutuse, et kaitsta teist ebameeldivuste eest.

Sellised häired tavaliselt taanduvad seoses vastastikuse parema tundmaõppimise ja kohanemisega. Kui nad aga kestavad pikemat aega, võivad mõlemad abikaasad või üks neist tunnetada tähelepanu või usalduse puudust (temaga ei peeta vajalikuks arutada ühiseid asju vms.), mis põhjustab konflikte abikaasade vahel. Häired võivad olla seotud ka kommunikatsiooni sisuga, s. t. perekonnas on selliseid probleeme, millele arutamine on keelatud (abikaasade seksuaalelu, mehe koju-tuleku aeg või osavõtt kodutöödest jms.). Mingi konflikti allika mahavaikimine, abikaasa solvumispõhjuste selgitamata jätmine võivad lõpuks viia abielu purunemisele, sest abikaasade usalduslik ja konstruktiivne suhtlemine on häiritud.

Sekundaarne kommunikatsiooni häirumine toimub vastastikuste suhete halvenemise baasil, kus paar potentsiaalselt on võimeline suhtlema, kuid mingil põhjusel ei soovi seda teha. See näitab sügavate abikaasadevaheliste lahkkelide olemasolu.

#### Abielu disharmonia tüübid

T. Mišina (5) järgi võib abielusuhetes eristada kolme põhilist disharmonia tüüpi: konkurents, pseudokoostöö, isolatsioon.

Esimesel juhul abikaasad moodustavad kaks erinevat leeri, kelle vahel käib võitlus võimuküsimustes (kes on perekonnapea, kuidas perekonnapeasse suhtutakse, kas abikaasa on küllalt hoolitsev, tähelepanelik ja lugupidav). Sellistes peredes usaldatakse üks-teist vähe ja ühtekuuluvustunne on nõrgalt arenenud. Usalduslikkuse puudumine on tavaliselt seotud vähese empaatiaga või siis sooviga tegutseda risti vastu abikaasa soovile (saab väga hästi aru, mida abikaasa soovib, kuid teeb vastupidi, et näidata talle, maksu mis maksab, oma seisukohta). Nii-sugused abikaasad on alati orienteeritud isiklikule võidule, mitte ühise lahenduse leidmisele.

**Pseudokoostöö** puhul on abikaasade suhted rajatud «tugeva» ja «nõrga» rollidele. See lubab «tugeval» abikaasal maskeerida oma ebakompetentsust mingis küsimuses ülevallalt alla vaatamisega. «Nõrk» partner aga, olles n.-õ. lapse positsioonis, saab ebaõnnestumise puhul võimaluse süüdistada «tugevat» selles, et tema järele ei vaadatud. Kommunikatsiooni häire on siin seotud abikaasade enesetundmise madala tasemega.

**Isolatsioonitüüpi** suhteid iseloomustab abikaasade negatiivne hoiak abieluliste rollide täitmise suhtes. Nii-sugustes peredes puudub ühtekuuluvustunne ja usaldus abikaasade vahel. Elatakse teineteise kõrval nagu kaks võõrast inimest. Kommunikatsioon on vähe-avatud: harva arutatakse kõiki pereliikmeid puudutavaid küsimusi, välditakse oma tunnete teineteisele näitamist. Sealjuures võivad abikaasad olla üksteisest hästi informeeritud ning lahendada küsimusi vägagi konstruktiivselt, kusjuures peaesmärk on omavahe-lise psühholoogilise distantsi säilitamine.

Kõigi kolme tüübi puhul iseloomustab abikaasade suhteid vähene vastastikune lugu-pidamine ja vähene sõbralikkus. Emotsio-naalne atmosfäär on täis pingeid ja võitlus-likkust. Sellistest konfliktsetest kodudest pä-rinevad lapsed võivad täiskasvanuna kogeda suuri raskusi emotsionaalses ja sotsiaalses käitumises.

Meie riik püüab omalt poolt teha kõik, et «lapsed õpiksid headust, sõprust, õpiksid elama heanaaberlikult kõigi inimestega...» (Брежнев Л. И. Дети — наше будущее. — «Правда», 1979, 2. юни.)

#### Kokkuvõte

Laste kasvatamine on nõukogude perekonna tähtis sotsiaalne funktsioon, seetõttu peaksid abikaasad vältima omavahelisi tülisid, mis viiksid lapse isiksuse lõhestumisele, tema hinge kahestumisele. Selleks peaks iga abi-elupaar mõistma, et abielu on intiimne suhe kahe inimese vahel, sügavaim mistahes teis-test konventsionaalsetest suhetest ühiskon-

nas. Abielus tuleb ette nii õnnelikke hetki kui ka tülisid. Et abielutüli puhul pole kodu-seinte vahelt kuhugi põgeneda, on targem lahendada arusaamatused rahulikult. See aga eeldab, et abikaasad õpiksid teise ärakuula-mise oskust ja seda, kuidas ennast partnerile arusaadavaks teha. Abikaasade aus ja avatud kommunikatsioon loob perekonnas sooja ja sõbraliku atmosfääri, mis on abielu ja perekonna stabiilsuse säilitamisel isegi tähtsam kui praktilise abi osutamine.

Abikaasa positiivse suhtumise tulemusel hakatakse positiivsemalt suhtuma nii endasse kui temasse. Sellega kaasneb perekon-dliku kliima paranemine, mis veelgi tõstab abikaasade tolerantsust teineteise suhtes.

#### Kirjandus

1. Eesti NSV abielu- ja perekonnakoodeks. Kommenteeritud väljaanne. Tln., «Eesti Raa-mat», 1974.
2. Karlsson, G. Adaptability and communication in marriage. A Swedish predic-tive study of marriage satisfaction. Uppsala, Almqvist & Wiksells Boktryckeri AB, 1951.
3. R a u s h, H. L. a. o. Communication conflict and marriage. San Francisco, Jossey-Bass, 1974.
4. К у т с а р Д. О самооценках и взаимных оценках характеров разводящихся супру-гов. — Проблемы семьи IV. Тарту, ТГУ, 1980.
5. Мишина Т. М. Психологическое ис-следование супружеских отношений при неврозах. Дисс. на соиск. уч. степ. канд. пс. наук. Л., 1978.
6. Новикова Е. В. О некоторых харак-теристик общения между супругами. — Семья и формирование личности. М., 1981.
7. О б о з о в Н. Н., О б о з о в а А. Н. Факторы устойчивости брака. — Семья и лич-ность. М., 1981.

#### MEILT JA MUJALT

□ Mõõdunud suvel korraldati Moskvas õpilaste IV rahvusvaheline vene keele olümpiaad. Võistlusest osavõtjad näitasid oma vestlusoskust, lugesid ja tõlkisid ning deklameerisid.

Suurt huvi tekitasid maateaduse küsimused, mis võimaldasid näidata teadmisi nõukogude elu tundmisest: «NSV Liidu kaardi juures», «Nõukogude film, teater, televisioon», «Nõuko-gude noorte töö, õpingud ja puhkus» jt.

Mitmekülgne oli olümpiaadi kultuuri-programm. Selles osalejad käisid Punasel väl-jakul ja Kremli, NSV Liidu Rahvamajandus-näitusel, tsirkuses, Tretjakovi galeriis ja mujal.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»





## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

# Isiksuse- küsimustik klassigrupi iseloomu määramisel

TAIE KAASIK,  
TRÜ kõrgkooli  
kompleksse uurimise  
laboratooriumi vanemteadur

### Ülevaade probleemist

«Mida enam vaimukultuuri ja olmevaatuse noorele põlvkonnale pakutakse... seda raskem on kasvatada, seda suuremaks paisub kõigi nende vastutus, kes osalevad kasvatusprotsessis,» ütleb Vassili Suhhomlini (5, lk. 12). Noorte spetsialistide, aktiivsete ühiskonnaliikmete kasvatamine ei ole veel kaugeltki lahendatud ülesanne. Tänapäeva koolil peaks olema keskne koht õpilaste sotsiaalse praktika kogemuste andmisel ja ühtlasi nendes ühtede või teiste kutsetöökäsi vajalike iseloomujoonte väljakujundamisel. Sellele on viidanud mitmed uurijad (3, lk. 30, 8, lk. 33). Kuidas kasvatustööd paremini organiseerida, mislaadi tegevusi harjutada, milliseid mõju-faktoreid rakendada — see nõuab kõigepealt

kasvatuse objektide, s. t. õpilaste tundmist, seejuures ka klassigruppide kui kasvatuskollektiivide tundmist (7). Õpilasi ja klassigruppe iseloomustavatest objektiivsetest näitajatest teame hästi mitmesuguseid saavutusi kajastavaid andmeid (õpiedukus, tundidest osavõtu näitaja, spordi-, viktoriini- jms. tulemused), klassi iseloomu kohta on meie teadmised puhtjuhuslikud, põhinedes kas varasemal kogemusel või subjektiivsetel arvamustel. Ühtede või teiste kutsetöökäsi ja iseseisvaks eluks vajalike isiksuseomaduste sihipäraseks arendamiseks oleks vaja objektiivsemaid andmeid kasvatuse objektide kohta, et teada, millel baseeruda uue kujundamisel. Sellised eelteadmised oleksid kasulikud tavalisegi ainetunni metoodika valikuks, rääkimata sellest, et alles taoliste andmete tuginedes saame asuda õpilaste suhete reguleerimisele klassigrupis, gruppide omavaheliste suhete reguleerimisele ja klassi eripära arvestamisele neile esitatavate nõudmiste jõukohastamisel. Nagu väidab Lutoškin (6), kujuneb sõltuvalt gruppi moodustavate isikute psühhodünaamilistest iseärasustest klassi emotsionaal-dünaamiline käitumisstiil, kujunevad kas impulsiivsed-liikuvad, tasakaalustatud-vaoshoitud või inertsed-rahulikud klassigrupid. Emotsionaal-dünaamilisest stiilist sõltub ülesannete lahendamise edukus. Nii leidis Lutoškin (6), et impulsiivsed-liikuvad rühmad olid edukad initsiatiivi arendamisel, kontaktide loomisel, oskuses nakatada oma ideedega teisi, kuid edutud järjekindlust ja detailset tööd nõudvate ülesannete lahendamisel. Nendes gruppides tekkis rohkesti konfliktsituatsioone. Tasakaalustatud-vaoshoitud rühmad kasutasid energiat ökonoomsemalt, konflikte esines vähem. Inertsed-rahulikud täitsid grupiülesandeid suure pingega, eriti suuri pingutusi nõudis organisatori rolli täitmine. Märksa edukamad olid nad individuaalset tööd, täpsed analüüsi või kontrolli nõudvate ülesannete täitmisel.

### Uurimise metoodika ja läbiviimine

Uurimuse korraldasime Tartu Meditsiinikoolis 6 tütarlastest koosneva klassigrupiga: velskrid IIA (v IIA) — 24 õpilast, velskrid IIB (v IIB) — 24 õpilast, velskrid IIIA (v IIIA) — 22 õpilast, velskrid IIIB (v IIIB) — 21 õpilast, meditsiiniõed III (õ III) — 24 õpilast ja velsker-laborandid III (vl III) — 21 õpilast. Velskri eriala õpilased olid keskharidusega ning õppisid koolis esimest (II kursused) ja teist (III kursused) aastat. Õdede ja laborantide klassid olid moodustatud 8 klassi lõpetanutest ning õppisid koolis kolmandat, ühtlasi viimast aastat. Isiksuseomaduste määramine toimus esimese poolaasta lõpul. Kasutasime R. B. Cattelli 16 PF küsimustiku A vormi (4). Küsimustikuga

saadud andmetest arvutasime isiksusefaktorite keskmised väärtused (x) klassigruppide kaupa ja kogu uuritava kontingendi kohta (tabel 1, joonis 1).

### Tulemused

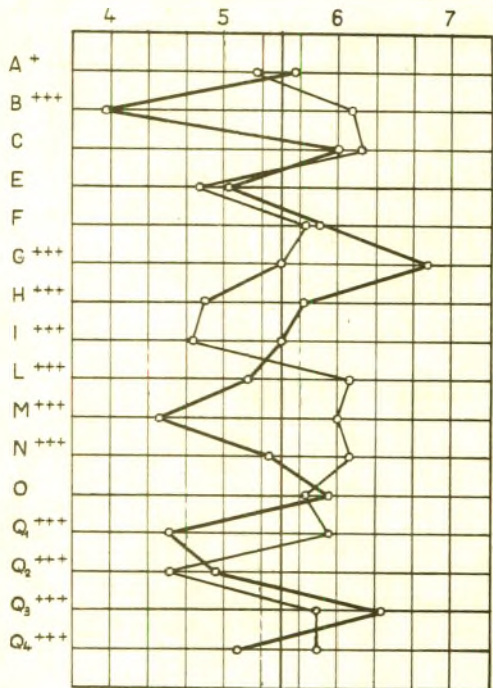
Kogu kontingenti iseloomustavate keskmiste tulemuste vaatlusel näeme, et faktorite A, C, E, F, H, I, L, N, O, Q<sub>2</sub> ja Q<sub>4</sub> keskväärtused on vahepealsed, kerge tendentsiga ühele või teisele poole skaala keskmise suhtes. Üsna erinevad skaala keskmisest näidust on faktorid B, G, M, Q<sub>1</sub> ja Q<sub>3</sub>. Seega iseloomustab uuritud õpilaskontingenti tervikuna küllaltki madal abstraktse mõtlemise tase (B-), mida aga nähtavasti kompenseerib kohusetundlikkus, püsivus, moraalireeglite aktsepteerimine (G+), tahtejõulisus ja enesekontroll (Q<sub>3</sub>+), proosalisus, tõsidus, juhendumine praktilistest huvidest (M-) ning konservatism, ettevaatlikkus uuenduste suhtes (Q<sub>1</sub>-) (joonis 1).

Kui vaadata isiksusefaktorite keskväärtusi klassigruppide kaupa eraldi (tabel 1), siis ilmnevad järgmised eripärad. V IIA klassil on suhteliselt madal Q<sub>3</sub>, mis lubab oletada, et klass on nõrgema enesekontrolli ja tahtejõuga. Samal ajal suhteliselt kõrged F, H, L ja Q<sub>4</sub> faktori väärtused näitavad, et klass on muretu, entusiastlik, tegutsemishimuline ja suhtlemisjulge, kuid ka umbusklik, kergesti solvuv ning seesmiselt rahutu. Seega võiks oletada, et klass on impulsiivse-likuva käitumisstiiliga, seega edukas initsiaator, kuid ebajärjekindel oma tegevuses ning konfliktidele kalduv. V IIB klassi iseloomustavad suurem kontaktivalmidus (A+), teistest klassidest kõrgem abstraktse mõtlemise tase (B=4,6), rahulikkus ja frustratsioonikindlus (C+), küllaldane entusiasm (F+), kõrge kohusetunne ja distsiplineeritus (G+) ning teistest tugevam enesekontroll ja tahtejõud (Q<sub>3</sub>+). Ilmselt on klassil tasakaalustatud käitumisstiil ning ta peaks olema edukas mitmesuguste täpsust nõudvate ja grupilise iseloomuga ülesannete täitmisel. V IIIA on kõige kohusetundlikum ja distsiplineeritud klass (G+), kuid ka kõige tundeõrnem, sümpaatiaat vajavam ning mõjustatavam klass (I+). Oma kergestimõjustatavuse tõttu vajaks see klass pidevat pedagoogilist hoolt (kuid mitte ülehooldust), jälgimist ja tuge. V IIIB klassi isiksusefaktorite keskmised näitajad on üsna lähedased üldkontingendi keskväärtustele. Õpilased on vaid pisut kaalutlevamad (F-), häbelikumad (H-), kuid küllaldase enesekindlusega (O-). Õ III klassi iseloomustab suurem seltsivus ja tähelepanelikkus inimeste suhtes (A+) ning kõigest klassidest kõrgeim O faktori keskmine väärtus, s. t. rusutus, ängistus, ebakindlus. VIII on aga kõige kinnisem ja reservee-

ritum klass (A-), hästi tundeid valitsev ja emotsionaalset pinget taluv (C+), millega sobib kokku ka madal Q<sub>4</sub> väärtus — seesmise pinge puudumine, rahulikkus. Töenäoliselt iseloomustab klassi inertne-rahulik käitumisstiil ning tal esineb raskusi grupilise iseloomuga ülesannete täitmisel.

Joonis 1

TARTU MEDITSIINIKOOLI  
ÕPILASTE (—) JA CATTELLI  
MEDITSIIINIÕE-ÕPILASTE (—)  
ISIKSUSEFAKTORITE KESKMISED  
NÄITAJAD



Võrdlesime huvi pärast meie andmeid Cattelli andmetega (1, lk. 204) meditsiiniõe-õpilaste kohta (joonis 1). Statistiliselt olulised erinevused leidsime järgmiste valemite abil:

$$D = \sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}, \quad KS = \frac{\bar{x}_1^2 - \bar{x}_2^2}{D}$$

kus KS = kriitiline suhe. KS järgi leidsime vastavast tabelist olulise erinevuse nivoo  $p=0,05(+)$ ,  $p=0,01(++)$ ,  $p=0,00(+++)(2)$ . Nagu võiski arvata, on erineva ühiskonnakorruga riikides ja eri tingimustes õppivate ühe elukutse taotlejate tüüpilised isiksusejooned üsnagi erinevad. Meie õpilased on kohusetundlikumad ja moraalinorme arvestavamad (G), ettevõtlikumad ja suhtlemisjulgemad (H), usaldavamad (L), tugevama enesekontrolliga (Q<sub>3</sub>) ja stressivabad (Q<sub>4</sub>). Nad on alalhoidlikumad (Q<sub>1</sub>), maistest huvidest lähtuvamad (M) ja kontakteeruvamad (A). Nende emotsionaalne tundlikkus on

## ISIKSUSEFAKTORITE KESKMISED NÄITAJAD KLASSEDE KAUPA

	v IIA		v IIB		v IIIA		v IIIB		õ III		vl III	
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$
A	5,7	2,5	6,3	2,2	5,7	2,4	5,4	2,3	6,2	1,9	4,3	1,9
B	4,1	1,5	4,6	2,1	3,6	1,5	3,9	1,8	3,9	1,7	3,7	1,9
C	5,9	2,4	6,8	1,9	5,4	2,4	6,1	2,0	5,8	2,1	6,8	1,5
E	5,3	2,5	4,5	1,8	5,3	1,9	4,9	2,2	5,6	2,0	4,7	1,6
F	6,4	2,2	6,0	2,0	5,2	1,7	5,1	1,6	6,1	1,6	5,3	1,9
G	6,1	1,9	7,2	1,7	7,4	1,7	6,6	1,8	6,7	1,8	6,6	2,0
H	6,2	2,2	5,9	2,2	5,5	2,0	5,0	2,0	5,9	1,8	5,2	1,8
I	5,5	2,0	5,5	1,8	6,3	1,6	5,1	1,7	5,4	1,5	4,8	1,2
L	6,2	1,8	5,4	2,4	5,4	1,8	4,9	2,0	5,0	1,8	4,5	1,5
M	4,5	1,5	4,6	1,7	4,6	1,6	5,1	1,7	3,7	1,5	4,0	1,1
N	5,3	1,9	5,5	2,0	5,6	1,8	5,4	2,2	5,7	1,5	4,8	1,9
O	5,6	2,5	6,0	1,9	6,1	1,8	5,2	1,7	6,6	1,5	5,8	1,5
Q <sub>1</sub>	4,5	1,9	4,4	2,0	4,2	1,4	4,4	1,9	4,9	1,8	4,4	1,8
Q <sub>2</sub>	4,5	2,0	4,4	1,9	5,2	1,7	5,7	2,2	5,0	2,0	5,2	1,9
Q <sub>3</sub>	5,4	2,0	6,7	1,9	6,6	1,6	6,5	1,9	6,3	1,7	6,5	1,6
Q <sub>4</sub>	5,9	2,1	4,8	1,9	5,5	2,0	5,4	1,5	5,1	2,0	4,4	1,4

pisut suurem (I), läbinägelikkus ja elukogemused väiksemad (N). Meie õpilased ei ole nii suurel määral kaasatõmmatavad ja teistega nõustuvad kui välismaa õe-õpilased (Q<sub>2</sub>).

Võib arvata, et mõnedki eespool loetletud jooned on seotud sotsialistliku ühiskonnakorra eelistega — näiteks suhtlemisjulgus, usalduslikkus ja stressi puudumine. Silmatorkav erinevus on ka abstraktse mõtlemise tasel mõttvas B faktoris. Selle madalad väärtused meie õpilastel võivad olla tingitud ühelt poolt küsimustiku liiga rangest normeerimisest antud faktori suhtes, teiselt poolt aga objektiivsest olukorrast — meditsiinist huvitatud võimekamad õpilased astuvad Tartus TRÜ arstiteaduskonda.

## Kokkuvõte

Käesoleva uurimuse tulemusi vaadates näeme, et õpilaste isiksuseomaduste väljaselgitamise abil võime saada üsna hea ettekujutuse klassigrupi kui terviku omapärrast. Muidugi kehtivad uurimistulemused ainult antud ajamomendi kohta. Klasside iseloom ja käitumisstiil võivad muutuda mitmesuguste mõjustuste toimel. Mõningad iseloomulikud jooned võivad olla üsnagi lühiaegsed, mingi momendimõjustuse tagajärjed, näiteks õ III klassi rusutus ja ebakindlus. Siiski, seda teada saades, on võimalik välja selgitada põhjused ning aidata klassil taas saavutada enesekindlus ja tasakaal. Mitmed ilmnend omadused on aga üsnagi püsiva iseloomuga. Juhul, kui nad ei sobi tulevase elukutsega või mingil muul põhjusel osutuvad mittesoovitavateks, tuleks otsida võimalusi nende muutmiseks. Nii näiteks on vl III klassil kindlasti vaja arendada meditsiini-

töötajatele vajalikku omadust — seltsivust, osavõtlikkust ja tähepanelikkust teiste inimeste suhtes, v IIA klassile tuleks aga leida tegevusi, mis suurendaksid enesekontrolli ning tahtejõudu. Kõikides klassigruppides tuleks pöörata tähelepanu abstraktse mõtlemisvõime arendamisele.

Niisiis, isiksuseküsimumistik annab võimaluse objektiivselt määratleda mõningaid klassigrupile kui tervikule iseloomulikke jooni ning baseerudes saadud teadmistel, oskab õpetaja täpsemalt organiseerida kasvatustööd.

## Kirjandus

1. Cattell, R. B., Eber, H. W., Tatsuoka, M. M. (Ed.) Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF). In Clinical, Educational, Industrial and Research Psychology. Champaign (Ill), 1970. 379 p.
2. Carrett, H. E. Statistics in Psychology and Education. New York: Longman, Green and Co., 1960. 478 p.
3. Koskenniemi, M. Sosiaalinen kasvatus koulussa. Helsinki, 1964. 301 s.
4. Toim, K. Isiksuse testid. — Kogumikus: Õpilase isiksuse arengu diagnoosimise probleeme. Tln., 1979, lk. 74—95.
5. Vassili Suhhomlini mõtteid kasvatusest. Koost. S. Soloveitšik. Tln., «Valgus», 1978. 210 lk.
6. Луточкин А. Н. Эмоциональные потенциалы первичного коллектива. — В кн.: Эмоциональные потенциалы коллектива. Ярославль, 1977, с. 7—95.
7. Маслова Н. Ф. Педагог и малые группы школьников. — В кн.: Проблемы общения и воспитания II. Тарту, 1974, с. 234—240.
8. Рубин Б. Г., Колесников Ю. С. Студент глазами социолога. Ростов, изд-во РГУ, 1968. 277 с.

## **Suund süsteemsete teadmiste kujundamisele**

---

**MIIA RANNIKMÄE,  
TRÜ KKUL-i vanemteadur**

---

**AARNE TÖLDSEPP,  
TRÜ anorgaanilise keemia  
kateedri dotsent**

NLKP XXVI kongressil rõhutas NLKP Keskkomitee peasekretär L. Brežnev vajadust oluliselt tõsta õpetamise kvaliteeti haridussüsteemi igas lülis. Efektiivsuse ja kvaliteedi tõstmist ühiskonna elu kõigis sfäärides peeti ka NLKP XXV kongressil ajastu esmaseks nõudeks.

Õpetamise kvaliteet väljendub kõige ilmekamalt õppetöö tulemustes. Sellest, milline on õpilaste teadmiste kvaliteet, sõltub paljude aastate jooksul noorte spetsialistide panus materiaalse ja vaimse kultuuri valdkonnas. Teadmised kui omandamise objekt kujutavad küll ühte õpetamise eesmärki, ent sellega seostuvad äärmiselt tihedalt kõik ülejäänud. Et teadmised moodustavad mis tahes tunnetus- või praktilise tegevuse aluse, on neil oluline osa nii inimkultuuri saavutuste mõistmisel kui ka selle taastootmisele ja edasiarendamisele suunatud oskuste ning vilumuste omandamisel. Teadmisteta ei ole võimalik teadusliku maailmavaate kujundamine, millel juba õppeprotsessis on täita kolm tähtsat funktsiooni: ontoloogiline, orientatsiooniline ja hinnanguline. Teadmiste funktsioonid laienevad sedamööda, kuidas õpilased omandavad hariduse sisu teisi elemente (7).

Teadmiste kvaliteet on alati olnud nii pedagoogikateaduse kui ka koolipraktika tõsine

probleem, millele rahuldavat lahendust pole seni veel leitud. Põhjused on ajaloolist laadi — muutunud on õppe-kasvatustöö eesmärgid ja koos sellega nõuded teadmiste kvaliteedile. Sõltuvalt ajastu iseloomust seab ühiskond üldharidusele erinevaid eesmärke, mis omakorda peegeldub teadmiste kvaliteedile esitatavates nõuetes. Seni kuni õpetamise põhirõhk oli asetatud teadmiste rakendamisoskuse omandamisele tüüpsituatsioonides, peeti teadmiste kvaliteedi peamiseks näitajateks nende õigsust, mahtu, püsivust, sügavust jt. Rõhu ümberasetus loominguilise tegevuse oskuste kujundamisele ning iseseisvale teadmiste täiendamisele tõi juurde uusi nõudeid õpilaste teadmiste kvaliteedile. Nime tagem neist eeskätt teadmiste süstemaatilisust, paindlikkust ja üldistatust (9).

Teadmiste kvaliteet on aegade jooksul olnud paljude nimekate pedagoogikateadlaste uurimisobjekt (S. Šapovalenko, R. Lemberg, V. Tsetlin, I. Zverev, I. Lerner, L. Zorina). Juba 1939. a. käsitles S. Šapovalenko teadmiste tähtsamate omadustena nende mahtu, süstemaatilisust, konkreetset, mõtestatud, orienteerumist ja seoste olemasolu (12). Täpsust, täielikkust ja ranget järjestust luges professor R. Lemberg 1948. a. olulisemateks näitajateks, mis iseloomustavad teadmiste kvaliteeti (8).

Üha sagedamini hakkas 60.—70. aastate paiku esinema pedagoogikaalases kirjanduses seostatud teadmiste kujundamise nõue. Nagu omal ajal kirjutas K. Ušinski, sarnaneb pea, mis on täidetud seotamata teadmistega, laoga, kus kõik on korratuses ja kus peremees ise ei suuda midagi üles leida (K. Ušinski. Valitud pedagoogilised teosed. II kd. Tln., 1958, lk. 503). Rõhutamaks erilist teadmiste seostatuse vajadust tõi NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia viitsepresident I. Zverev 70. aastate algul pedagoogikasse süsteemsuse mõiste, vaadeldes seda kui üht süstemaatilisuse printsipi erinevat külge. Süsteemsust käsitleb I. Zverev kui seoste loomist teadmiste üksikelementide vahel. Süsteemsete teadmiste näitajaks loeb ta mõistete oluliste tunnuste õiget väljatoomist, nende difereentseerimist ning liigi- ja sootunnuste õiget seostamist (5).

Süsteemsuse mõistet arendasid edasi L. Zorina, I. Lerner ja V. Tsetlin. Seejuures käsitles L. Zorina esmakordselt süsteemsust kui teadmiste kvaliteedi iseseisvat näitajat (6). Et paremini mõista süsteemsuse osa teadmiste kvaliteedi teiste näitajate hulgas, peatume neil kõigil veidi lähemalt.

Teadmiste kvaliteeti iseloomustab täielikkus kui teadmiste omadus, mis kirjeldab kogu teadmiste hulka vaadeldavatest objektidest. Täielikkus ei eelda teadmiste seostatust, olles üksikteadmiste summaarne näitaja. Mida rohkem olulisi seoseid ja sõltuvusi õpilane üksikteadmiste vahel tunneb, seda sügavamad on ka tema teadmised. Valmidust kasutada konkreetset teadmist kons-

tantsetes ja muutuvates tingimustes kirjeldab teadmiste **operatiivsus**. Juba omandatud teadmisi on vaja rakendada väga erinevates olukordades, mis nõuab õige teadmise leidmist vastavalt vajadusele. Mida kiiremini õpilane neid leiab, seda **paindlikumad** on tema teadmised. Oluline on ka oskus konkretiseerida ja üldistada oma teadmisi, millele vastavad teadmiste omadused on **konkreetsus** ja **üldistatus**. **Kompaktsus** ja **avatus** iseloomustavad õpilase võimeid väljendada oma teadmisi kas kompaktselt, kontsentreeritult või siis lahtimõtestatuna, avades käsitletava küsimuse olemuse. **Süsteemaatilisus** kui teadmiste omadus on esituse järjekindluse ja sisemise hierarhia näitaja, eeldades oskust näha iga eelnevat teadmist seoses järgneva. Teadmiste omandamise lõppresultaati (seostest arusaamine, oma seisukohtade tõestamine jne.) iseloomustatakse **mõtestatusega**, säilimist mälus aga **püsivusega** (9).

Kõik eelkirjeldatud teadmiste omadused võib jaotada subjektiivseteks ja universaalseteks. Teadmiste omadusi võib universaalseteks pidada juhul, kui nad sisaldavad nii objektiivse kui ka subjektiivse momendi. On selge, et subjektiivsed omadused ilmnevad alles pärast õpilase poolt teadmiste omandamist (näit. mõtestatus, paindlikkus, püsivus). Teadmiste omaduste objektiivsus seisneb selles, et teadmised väljendavad reaalses tegevikkuses olemasolevaid seoseid. Subjektiivseteks muutuvad need pärast omandamist. Selliste universaalsete teadmiste omaduste hulka kuuluvad sügavus, süsteemsus ja konkreetsus (7).

Nagu eespool selgus, on igal teadmiste omadusel oma ajalooline tagapõhi. Kõik nad on olulised, kuid sõltuvalt õppe-kasvatustöö eesmärkidest muutub nende vahekorrad. Et käesoleval ajal on nõukogude kooli üks esmasid ülesandeid kujundada õpilastel nüüdisaegne mõtlemisstiil, mis baseerub teaduslikul maailmapildil, saavad selliste teadmiste kvaliteedi näitajateks olla eeskätt **süsteemsus** ja **süsteemaatilisus**, mis lähtuvad teadmiste süsteemist, mitte üksikteadmistest.

Neid kahte viimati nimetatud teadmiste omadust paljud autorid samastavad, mida ei saa metodoloogia ega ka didaktika seisukohalt õigeks pidada. **Süsteemaatilisus** on oma olemuselt variantne. See tähendab, et õpilased võivad konkreetselt õppematerjali esitada erinevalt, kuid siiski süsteemaatiliselt. Kõik sõltub sellest, millest lähtutakse õppematerjali järjestuse hindamisel ning mida mõistetakse esituse järjekindluse ja ranguse all. **Süsteemsus** kui teadmiste omadus on olemuselt invariantne. Teadmiste üksikelementide vahelistele seostele vastab ju reaalses tegevikkuses ja järelikult ka antud teaduses kindel seoste süsteem. Nende seoste arvestamine õppematerjali ülesehitamisel annab järjestuse, mis viib nimetatud seoste omandamisele. Seega süsteemaatilised teadmised ei

tähenda veel seda, et teadmised oleksid süsteemsed. Ent süsteemsed teadmised on süsteemaatiliste teadmiste vundament. Õeldu ühtib ka I. Zverevi seisukohtadega teadmiste süsteemsusest (5).

Mõnevõrra teistsugune on L. Zorina arutluse loogika. Tema arvates muutuvad süsteemaatilised teadmised süsteemseteks siis, kui õpilane on omandanud teadmised teaduslikest teadmistest (metodoloogilised teadmised) ja need seostanud ainealaste süsteemaatiliste teadmistega. Selliselt tekkinud süsteem teadmiste üksikelementide vahel peab L. Zorina arvates vastama antud teaduse struktuurile (6). Et süsteemaatilisi teadmisi iseloomustavad valitud lähteseisukohtadele vastav järjestus ja loogika, siis ei saa see anda üheselt määratud seoste süsteemi üksikteadmiste vahel. Liiatigi ei asenda seosed puhtmetodoloogiliste teadmiste ja ainealaste teadmiste vahel antud teaduses olevaid sisulisi seoseid.

Süsteemsus kui teadmiste omadus iseloomustab niisiis mitte isoleeritud, vaid omavahel seostatud teadmisi. Et seostatud teadmised moodustavad teatud tingimustel teadmiste süsteemi, on oluline probleemi paremaks mõistmiseks analüüsida teadmiste süsteemsuse ja süsteemi vahet. Süsteemi erinevate definitsioonide rohkus filosoofiaalases kirjanduses (ainuüksi A. Ujomovil on neid 33) kinnitab vaid tõsiasi, et tegemist on keerulise ja paljutahulise objektiga, mis võimaldab erinevat lähenemist (11, lk. 103—118). Erinevate käsitluste võrdlemisel kooruvad siiski välja sarnased seisukohad, mis ongi järgneva arutluse lähtekohtadeks.

Süsteem kujutab endast vastastikku seotud elementide terviklikku ühtsust. Mis tahes vaadeldav süsteem on kõrgemat järku süsteemi element, kusjuures selle süsteemi elemendid moodustavad omakorda madalamat järku süsteemid (3).

Selline süsteemi määratlus on väga üldine, haarates endasse ka konglomeraate ja segusid, mis kujutavad vaid üksikomaduste summat. Kuivõrd igas süsteemis esinevad seosed üksikelementide vahel, on oluline klassifitseerida süsteeme lähtudes seoste iseloomust. Süsteemi, kus seosed üksikelementide vahel ei tekita kvalitatiivselt uut omadust, nimetatakse summatiivseks. Sageli summatiivset süsteemi ei loeta üldse süsteemide hulka kuuluvaks. Järelikult summatiivse süsteemi omadused on aditiivsed. Seevastu tervikliku süsteemi omadused ei ole taandatavad tema elementide omaduste summale, sest elementide vaheline seos on uue kvaliteedi aluseks. Seega tervikliku süsteemi omadused määrab kindlaks süsteemi elementide vaheliste seoste ja sõltuvuste spetsiifika. Samal ajal mõjutab terviklik süsteem aktiivselt oma elemente, muutes neid vastavalt süsteemi iseloomule. Sellest tingituna on terviklikul süsteemil nn. integratiivseid omadusi, mis ei ole iseloomulikud teda moodustavatele elementidele.

Element väljaspool süsteemi on teistsuguste omadustega kui kuuludes süsteemi.

Nähtuste ja protsesside võimet moodustada süsteeme, reaalse tegelikkuse ja tema tunnetusvormide süsteemipärasest ehitust, nimetatakse **süsteemsuseks** (3, lk: 30). Süsteemsus on seega teaduse metodoloogias objektiivse maailma kvaliteet, omadus, mis ei sõltu subjektist. Ta peegeldab tegelikkuse objektide võimet astuda vastasmõjusse, mille tulemusena moodustuvad uued omadused. Järelikult on süsteemsus tervikliku süsteemi omadus, sest üksikelementide vahelised seosed moodustavad uue kvaliteedi. Süsteemsuse ja terviklikkuse vahekorra mõistmisel on võimalikud erinevad tõlgendused, sageli neid isegi samastatakse. V. Afanasjev määratleb terviklikkust kitsamalt kui süsteemsust, näidates, et terviklikkus on spetsiifiline omadus, mis ei ole omane kaugeltki kõigile tegelikkuse nähtustele. Seevastu süsteemsus on tema arvates materia ja teadvuse lahutamatu omadus (3). Sellise määratluse järgi võib lugeda süsteemsust kõigi süsteemide üldomaduseks. Summatiivne süsteem võib aga teatud tingimustel üle minna terviklikuks süsteemiks.

Õppekasvatustöö tulemuste seisukohalt pakub pedagoogika teooriale ja praktikale huvi õpilase teadmiste süsteem. Kuna teadmiste süsteemis üksikelementide vahelised seosed annavad uue kvaliteedi, kuulub teadmiste süsteem terviklike süsteemide hulka. Üksikteadmiste konglomeraate e. summatiivseid süsteeme oma edaspidises käsitluses me süsteemide hulka kuuluvaiks ei loe, sest viimaste kujundamine ei ole õppeprotsessi eesmärk. Seega rääkides teadmiste süsteemist, mõtleme selle all ainult terviklike süsteeme. On selge, et see **uus kvaliteet**, mis baseerub üksikelementide vahelistel seostel, väljendub omandatud teadmiste rakendamisoskuses praktilises tegevuses.

Selleks et kujundada teadmiste üksikelementide vahel uut kvaliteeti andvaid seoseid, on vaja tunda seose põhiomadusi. Et iga seos tingib kas konglomeraadi või tervikliku süsteemi olemasolu, ei saa seoseid vaadelda lahus süsteemist. Seoste mitmekesisusest tuleneb aga süsteemide mitmekesisus (11). Järelikult on **oluline õpetada just neid seoseid, mis annavad uue kvaliteedi ja ühtlasi viivad tervikliku teadmiste süsteemi kujundamisele**. Seoste ümberpaigutamise teel saab teadmiste konglomeraadist kujundada teadmiste süsteemi.

Olles õpilastel kujundanud tervikliku teadmiste süsteemi eeltoodud seisukohti arvestades võib öelda, et selle süsteemi põhiomadus on süsteemsus. Rakendades süsteemide üldisi

omadusi teadmiste süsteemile, toob V. Borissov esile tähtsamad teadmiste süsteemsuse tunnused (4), mis moodustavad soovitud kvaliteediga teadmiste süsteemi kujundamisel metodoloogilise aluse:

süsteemi lülitatud teadmistel tekivad uued omadused, mida neil väljaspool süsteemi ei ole;

teadmiste süsteemil kui tervikul on nn. integratiivsed omadused, mis ei ole tuletatavad üksikteadmiste summast;

iga teadmiste süsteemi saab vaadelda mingi keerukama süsteemi elemendina.

Niisiis, süsteemsetest teadmistest saab rääkida ainult juhul, kui on kujunenud teadmiste süsteem. See omadus, mis eristab süsteemi kuuluvaid teadmisi isoleeritustest, on süsteemsus. Süsteemseteks võib lugeda üksnes selliseid teadmisi, kus üksikelementide vahel eksisteerivad seosed, mis on adekvaatsed õppeainele vastavas teaduses esinevate seostega. Teadmiste üksikelementide vahel esinevad seosed vastavad seega ka reaalses tegelikkuses esinevatele seostele. Järelikult väljendab süsteemsus teadmiste kvaliteedi näitajana kõige paremini seda, kuidas õpilased on aru saanud ning omandanud antud õppeaine eripära ja kas neil on kujunenud teaduse eripära arvestav mõtlemisstiil.

Ülddidaktiline lähenemine süsteemsusele teadmiste omadusena eeldab sellise õpetamise metoodika teoreetiliste aluste loomist ja rakendamist, mis kindlustaks seoste olemasolu teadmiste üksikelementide vahel. Nii teoreetilised arutlused kui ka koolipraktika näitavad, et süsteemsete teadmiste omandamise tagab **terviklik õpetamise metoodika**, mis haarab õppeprotsessi kõiki komponente ja lüüsid. See tähendab, et õppematerjali seostatud omandamisele on suunatud nii õppematerjali valik ja ülesehitus kui ka kasutatavad õppemeetodid ja meetoodilised võtted. Seoste kujundamine teadmiste üksikelementide vahel algab uue materjali käsitlemisega ning lõpeb nende kontrolliga, kusjuures oluline koht selles protsessis on teadmiste kordamisel, kinnistamisel, üldistamisel ja süstematiseerimisel. Eriti soodsalt mõjub süsteemsuse saavutamisele selliste kordamisküsimuste, ülesannete ning harjutuste kasutamine, mis on suunatud õppematerjalis esinevate seoste omandamisele. Tuleb luua ülesannete ja harjutuste selline süsteem, mis oleks vajalik ja piisav süsteemsete teadmiste kujundamiseks, s. t. ülesanded ja harjutused hõlmaksid kõik olulised teadmiste elemendid ja nendevahelised seosed. On selge, et selliste kindla orientatsiooniga harjutusülesannete süsteemide loomine aitab tunduvalt vältida juhuslikkust

ning pealiskaudsust ülesannete-harjutuste koostamisel ja valikul. Lõppkokkuvõttes viib see teaduslikult põhjendatud ning sihipärasele teadmiste kordamisele ja kinnistamisele.

Süsteemsete teadmiste kujundamise aluseks on **õpetamise kompaktsuse ja järjepidevuse printsiip** (1; 2). Tulenedes õppematerjali ülesehituse seaduspärasest mõjust teadmiste kvaliteedile, puudutab õpetamise kompaktsuse ja järjepidevuse printsiip eeskätt õppematerjali valikut ja esitamise järjekorda. Õppematerjali ülesehituse kompaktsuse printsiip eeldab olukorda, kus kõik üksikute struktuurielementide vahelised seosed oleksid võimalikult lühikesed. Seega süsteemsete teadmiste kujundamise seisukohalt osutub sobivaimaks selline õppematerjali käsitlemise järjekord, mille puhul summaarne intervall kõigi omavahel seotud struktuurielementide vahel on minimaalne. Järjepidevuse printsiibi kohaselt aga peab iga järgnev õppematerjali struktuurielement vahetult välja kasvama eelnevast materjalist. Tihti aitab kõige vahetumale üleminekule käsitletavate struktuurielementide korral kaasa sobiva faktilise materjali valik. Mida rohkem struktuurielemente ühe ja sama faktiga õnnestub siduda, seda efektiivsem on olnud konkreetse materjali valik. Et kompaktsuse ja järjepidevuse printsiibist tulenevad nõuded õppematerjali ülesehitusele on ka kergesti formaliseeritavad, võimaldab see anda teoreetilise põhjenduse õppematerjali valiku ja ülesehituse optimeerimisele.

Õpetamise protsessuaalset külge silmas pidades eeldab kompaktsuse ja järjepidevuse printsiibi järgimine seda, et põhirõhk õppetöös asetatakse käsitletavas materjalis esinevatele seostele. Seejuures peavad kõik õppemeetodid tagama olukorra, kus ajaline intervall üksteisega seotud struktuurielementide käsitlemise vahel oleks võimalikult lühike. Selle nõude realiseerimine laiendab kõikide õppemeetodite funktsiooni. Lisaks õpetavale, arendavale, organiseerivale ja diagnostilisele funktsioonile on neil nüüd täita ka õppematerjali üksikute struktuurielementide vahelisi seoseid loov funktsioon (1). Loodusteaduslikes distsipliinides tõuseb eelkõige eksperimendiga seotud õppemeetodite (demonstratsioonikatsed, laboratoorsed ja praktilised tööd) seoseid loov osa. Avab ju igasuguse eksperimendi uuritavate objektide ja nähtuste vahelise seose, tuues sel teel esile nende olemuse ning arengu seaduspärasused.

Eeltoodust ei tohi mingil juhul teha järeldust, nagu poleks senini õppetöös teadmiste üksikelementide vahelistele seostele tähelepanu pööratud. Juba D. Mendelejevi

aegadest saadik on keemia õpetamisel seostatud ainete omadusi keemiliste elementide asendiga perioodilisuse süsteemis. Ikka ja jälle on ainete rakendamisele otsitud põhjendust nende ehitusele ja omadustele tuginedes.

Erinevate nähtuste vahelisi seoseid on esile toodud ka kõigis teistes loodusteaduslikes distsipliinides. Ometi kandis see kõik kuni 70. aastate alguseni juhuslikku iseloomu, puudus süsteemsete teadmiste kujundamise teoreetiline põhjendus ja kujundamise meetodika. Süsteemsete teadmiseni, mis oma liikuvuse, positiivse ülekande võimaluste ning loogikaga kuuluvad tänapäeva, veelgi enam aga tuleviku ühiskonna liikmete väärtuslike omaduste hulka, viib ainult teraviklik kogu õppeprotsessi haarav meetodika.

#### Kirjandus

1. Rannikmäe, M., Tõldsepp, A. Süsteemsete teadmiste kujundamine keemia õpetamise probleemina. — Kõikumik: Pedagoogiliste uurimuste tulemused 1976—1980. Reaalained ja kool. Tln., 1981, lk. 103—121.
2. Tõldsepp, A. Keemiliste elementide ja ainete õpetamine tänapäevaseks. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 6, lk. 44—46.
3. Афанасьев В. Г. Системность и общество. М., 1980, 368 с.
4. Борисов В. Н. Методологические проблемы анализа систем научного знания. — В кн.: Анализ системы научного знания. Под ред. Я. Ф. Аскина, Т. К. Никольской, В. И. Мониной. Изд. Саратовского университета, 1976, с. 13—18.
5. Зверев И. Д. К вопросу о системе обучения основам наук. — «Советская педагогика», 1970, № 6, с. 44—64.
6. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. М., «Педагогика», 1978, 128 с.
7. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования. Под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. М., «Педагогика», 1978, 208 с.
8. Лемберг Р. Г. Требования к знаниям учащихся средней школы. — «Советская педагогика», 1948, № 12, с. 26—34.
9. Лернер И. Я. Качество знаний учащихся. Каким они должны быть? М., «Знание», 1978, 48 с.
10. Мамчур Е. А. Некоторые аспекты системного исследования научного знания. — В кн.: Кибернетика и современное научное познание. М., «Наука», 1976, с. 130—149.
11. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем. М., 1978, 272 с.
12. Шаповаленко С. Г. О качестве знаний по химии. — «Химия в школе», 1939, № 5, с. 42—63.

## Vastuvõtu- kriteeriumidest TRÜ inglise filoloogia osakonda

**HEINO LIIV,**  
TRÜ inglise filoloogia kateedri  
juhataja, dotsent

**JUHAN TULDAVA,**  
TRÜ saksa filoloogia  
kateedri juhataja,  
dotsent

Üliõpilaskandidaatide vastuvõtmisel TRÜ inglise filoloogia osakonda, nagu teistesse osakondadessegi, võetakse aluseks sisseastumiseksamitel saadud hinded ning lõputunnistuse keskmine. Sisseastumiseksamiteks on inglise keel, eesti keel (kirjalik ning suuline) ja NSVL ajalugu. Vaatamata sellele, et konkurents on küllaltki tihe, on vastuvõetute erialased oskused väga erinevad. Üks põhjusi on kindlasti see, et üliõpilaste keeleline ettevalmistus erineb. Selle kõrval tekib aga küsimus, kas vastuvõtukriteeriumid on piisavalt objektiivsed. Nii näiteks on suulisel inglise keele sisseastumiseksamil mitmeid puudusi. Peamine neist on hinde subjektiivsus. Selle põhjuseks võib olla 1) väike küsimuste arv piletil, mis ei anna ülevaadet sisseastuja teadmistest kogu programmi ulatuses, 2) eksamineeritavad saavad mingil määral eri raskusega tekstid ja vestlusteemad, mille tõttu kandidaadid ei ole võrdsetes tingimustes, 3) eksamikomisjonide nõudlikkus võib olla erinev, vaatamata ühtsete hindamiskriteeriumide olemasolule.

Mõnikord on põhjust kahelda ka lõputunnistuse hinnete objektiivsuses, eriti inglise keeles, kui näiteks tunnistusel on 5, aga eksamil saadakse 2. Kas siin mõnel juhul ei toimu ülehindamist, eriti kui on teada, et õpilane soovib kindlasti edasi õppida kõrgkoolis ning et üks vastuvõtukriteeriume on lõputunnistuse keskmine?

Et tuua asjasse selgust, otsustati mõõta vastuvõetute teadmisi ja oskusi standardiseeritud valikvastustega inglise keele testiga, mida kavatseti kasutada ka prognostilise testiga. Test tehti 1976. a. septembri algul ning sellest kujunes eksperiment, mille eesmärgiks oli välja selgitada seosed testi tulemuste ja 1) lõputunnistuse keskmise, 2) lõputunnistuse inglise keele hinde, 3) sisseastumiseksamite hinnete ning 4) ülikooli õppeedukuse vahel. Test koosnes 4 osast: 1) grammatika (40 lauset), 2) leksika (15 lauset), 3) sõnarõhk (10 lauset) ja 4) lugemisreeglid (10 lauset), kokku 75 lauset. Iga õige lause andis 1 punkti. Katsealused (31) jaotati eksperimentideks kolme rühma, vastavalt keelealasele ettevalmistusele:

1) erikoolidest või eriklassidest tulnud (13, eksperimentis E-rühm), 2) tavalistest koolidest tulnud (11, T-rühm) ja 3) TRÜ 0-kursuse lõpetanud (7, 0-rühm). Testi tulemused töödeldi statistiliselt elektronarvutil.

Testi punktide keskmine kogu kontingendi osas oli 58 (võimalikust 75-st), hinnete keskmine 3,87. Erikoolide rühma punktide keskmine oli 66, hinnete keskmine 4,54. Tavalistest koolidest tulnute arvud olid 52 ja 3,18 ning 0-kursuse arvud vastavalt 55 ja 3,71.

Lõputunnistuste keskmised rühmiti olid järgmised:

E — 4,51, T — 4,64, 0 — 4,07.

Lõputunnistuste inglise keele hinnete keskmised olid:

E — 4,62, T — 5,0, 0 — 4,29.

Sisseastumiseksami hinded inglise keelest olid:

E — 4,85, T — 4,82, 0 — 3,57.

Kogu kontingendi korrelatsioonanalüüs näitas, et puudub seos testi punktide ja inglise keele sisseastumiseksami hinde vahel, testi punktide ja lõputunnistuse inglise keele hinde vahel ning testi punktide ja lõputunnistuse keskmise vahel. Ainsad tugevad korrelatsioonid olid lõputunnistuste keskmise ja lõputunnistuste inglise keele hinnete keskmiste vahel ning lõputunnistuste keskmise ja inglise keele sisseastumiseksami keskmise hinde vahel. Seose puudumise põhjuseks testi punktide ja inglise keele sisseastumiseksami hinnete vahel võib olla see, et test mõõtis oskust opereerida keelelise materjaliga, mis on kõigi kõnetegevuse liikide aluseks, suuline eksam aga esmajoonelise lugemisoskuse ja kõne vilumusi. Komponendid, mille põhjal pannakse inglise keele hinne lõputunnistusele, erinevad samuti testi hinnete komponentidest. Muude põhjustena võib veel märkida eksperimenteeritavate väheste kogemusi testide kirjutamisel, kooli inglise keele hinde ja inglise keele sisseastumiseksami hinde subjektiivset elementi jms.

Korrelatsioonanalüüsi andmed rühmiti olid sarnased kogu kontingendi andmetega.



Katsealused lõpetasid õpingud ülikoolis 1981. a. kevadel. Kogu õppeaja vältel jälgiti nende õppeedukust kõigis ainetes ning võrreldi seda testi tulemuste, sisseastumiseksamite keskmise ning lõputunnistuste keskmisega. Et ruumipuudusel ei ole võimalik peatuda kõigil ülikoolihinnitel, piirdume mõningate märkustega viimase kolme õppeaasta õppeedukuse kohta.

Põhiaine, s.t. inglise keele keskmised olid järgmised:

E-rühmas 4,86, T-rühmas 4,50, O-rühmas 4,00. E-rühm osutus teistest paremaks ka enamikus teistes ainetes, ehkki T-rühm oli olnud parem eksperimenti alguses lõputunnistuste keskmise ja sisseastumiseksamite keskmise põhjal.

Kõigi olemasolevate tunnuste (kokku 28) kompaksemaks analüüsiks teostati faktoranalüüs. Selgusid 6 põhifaktorit:

1. Kvalifikatsioonifaktor, mis hõlmab kolme viimase õppeaasta inglise keele eksamihindede, teoreetilise grammatika, tõlketeooria ja pedagoogika eksamihindede, samuti diplomitöö hinde. Selles kombinatsioonis on lõputunnistuste keskmine, sisseastumiseksamite keskmine ning testi keskmine neutraalsed õppeedukuse tulemuste suhtes. Esimene faktor kirjeldab 20,2% kõigist tunnistustest.

2. Peamiste teoreetiliste ainete faktor, mis hõlmab ühiskondlik-poliitilisi ja teoreetilisi-filoloogilisi teadmisi (ajalooline materialism, poliitökonoomia, filosoofia ajalugu, loogika, inglise keele ajalugu, inglise kirjandus, pedagoogika). Ka teine faktor, mis kirjeldab 16,9% tunnistustest, on neutraalne vastuvõtukriteeriumide suhtes.

3. Mitteprofileerivate ainete esimene faktor (Inglismaa geograafia, ajalooline materialism, teaduslik ateism, saksa keel), mis kirjeldab 16,4% tunnistustest.

4. Testi tulemuste faktor, mis hõlmab testi tulemusi, haarab kaasa ka kolme viimase õppeaasta inglise keele eksami hinde, inglise keele ajaloo hinde ning kirjeldab 12,4% tunnistustest.

5. Koolihinnete faktor, mis seisab ülikooli õppeedukusest täiesti eraldi, haarates vaid lõputunnistuste keskmise ja sisseastumiseksamite keskmise. Ta kirjeldab 8,2% tunnistustest.

6. Mitteprofileerivate ainete teine faktor (psühholoogia, väliskirjandus, teaduslik kommunism). Haarab 7,9% tunnistustest.

Eksperimentist selgub, et test on tihedalt seotud praktilise inglise keele hinnetega ülikoolis, mille tõttu sellele testile võib (Järg 49. lk.)

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

# Kirjandusõpetus avaramas kultuuritaustas

LEO VILLAND,  
TPedI koolijuhtide  
täiendusteaduskonna dekaan

MAIA VÄKRAM,  
TPedI eesti keele  
kateedri juhataja kt.

Vaevalt on tänapäeval vaidlusküsimuseks, kas kirjandusõpetus arvestab kitsaid filoloogilisi eesmärke või peab ta eelkõige suunduma avaramatele kasvatuslikele tagamaadele, mis lõppkujul tähendab noore inimese isiksuse kujundamist, tema lülitamist sellesse ühiskondlikku ja kultuurisüsteemi, mis arengu järjepidevuses on meie põlvkonna kätte ulatunud.

Küllap ikka viimast. Kirjandusõpetusel pole mõtet, kui ta ei ehita inimisiksust. Kirjanduse kui kunstinähtuse kaudu tahame juhtida õpilast niisugusele teeotsale, mis võimaldaks tal omaks võtta elu tõelisi väärtusi, iseenast ühiskonnaga ja ühiskonda iseendaga paremini kokku sobitada. Tahame teda juhtida kommunistlikust moraalist suunitletud **sotsiaalse teadvuse** juurde, mis võimaldab tal leida oma kohta meie riigis, oma rahva seas, oma perekonnas, koolis, sõprade hulgas. Sotsiaalne teadvus annab inimesele märku, kes ta on selles raskesti hõlmatavas aegruumis, avades ühtaegu silmad temas peituvate väärtuste ees. Heinrich Heine on öelnud: «Kas pole siis üksiku inimese elu niisama väärtuslik kui terve põlvkonna elu? On ju iga inimene terve maailm, mis sünnib ja sureb koos temaga; iga hauakivi all on peidus ühe maailma ajalugu.»

Seesugune teadvus rikastab inimest, aitab kooskõlastada vahekordi ühiskonnaga, oma materiaalsete ja vaimsete vajadustega, loob piisava kujutluse oma kultuurikoordinaatidest.

Palju räägitakse praegusaja noortele tulevases elukutses, ja seda mõistagi õigus-tatult. Kuid küsimuse kõrval «kelleks saada?» ei või unustada ka asja teist poolt — milliseks inimeseks saada, ja see pole kauge-  
getki üks ja seesama. Prof. E. Nirk arendab

nimetatud probleemi järgmiselt. «Võib valmistada täiesti korralikuks erialaspetsialistiks ja jääda sealjuures ometi poolikuks inimeseks. Võib olla kutsealases tegevuses laitmatu ja isegi ametkondlikus mõttes edukas, ent osutada inimesena kõledaks, sise- miselt vaaseks ja ilmetuks. Seda vahest eluväärtuste ühekülge orientatsiooni tõttu, kultuurihuvide nappuse ja kunstitarbe ning maitse kängujäämise tõttu, kujutlus- ja vaimustusvõime kärbumise tõttu.» (4, lk. 257.)

Kool on ideoloogiaasutus, milles teataval määral peegeldub kultuuri kogupilt. Iga õppeaine on osa kultuurist, mille struktuuris ja sisus säilivad ning arenevad kultuuri- väärtused.

Osa õppeaineid avavad end kitsamalt, osa avaramalt. Kirjandus on aine, mis avaneb ühtaegu kitsalt praktilise tegevuse (teose lugemine, analüüsivõtted, stiiliharjutused, kirjandid) ja avaramate taust- ja seosesüsteemide alusel, mis paigutab ta erilisele kohale kommunistliku kasvatuse süsteemis. Kumbagi külge ei tohi alahinnata. Nii kui seda teeme, ikka midagi kaotame, pahemal juhul kõige olulisema.

On teada, et professionaalne piiratus rikub oluliselt kirjandusõpetaja mainet. Talle ei piisa tunnustussõnadest «hea spetsialist». Tuleb nõustuda tuntud aforismiga, et spetsialist on nagu põsepaistetus — tema täius on ühekülgne. «Hea spetsialist» võib osutada kuivaks informaatorkiks, kiretuks dogmaatikuks, autokraatseks hindapanijaks. Ta võib pakkuda rohkeid teadmisi, kuid ei vii nende mõistmisele ja mõtestamisele.

Mida tähendab näiteks antiikdraama käsitlus? Ühelt poolt «Kuningas Oidipuse» lähemat vaatlust ja teiselt poolt avaramat tausta, mille koostisosadeks on niisugused nähtused nagu ajaloo faktid, muinaskreeka mütoloogia, antiikkirjanduse, -teatri, -arhitektuuri ja kindlasti kujutavate kunstide (eriti skulptuuri ja vaasimaalide) eripära. Seega Sophoklese «Kuningas Oidipus» omandab õpilase jaoks tähenduse vaid vajalikus kontekstis ja millegi foonil, kõrvutuses teiste nähtustega. Teose tekst hakkab kõnelema vaid kindlas **kultuuritaustas**.

Aga Shakespeare'i «Hamleti» käsitlus? Ühelt poolt teksti lugemine ja teiselt — vajalik taust, mis avab samaaegselt renessansi elujaatava olemuse ja selle inglise erijooned koos oma ilmekaime esindaja — teatriga. Renessanss, nagu teada, ei ole avatav ilma kujutavate kunstideta. Kirjandusteose tekstist arusaamiseks järelikult tuleb mõista tekstisiseseid ja tekstiväliseid seoseid ja osata neid kõrvutada. Seesugune integratsioon viib meid renessansile omase kultuuritüübi mõistmiseni. Õpetab seostama üksteisest kaugel seisvaid nähtusi, mille kaudu hakkame nägema keerulises lihtsat ja lihtsas keerulist, sarnases erinevat ja

erinevas sarnast. Kultuuritüüp viib meid stiili mõistmisele, viib arusaamisele, et väljaspool stiili ei saa tekkida ega ole ka mõistetav ükski kunstiteos.

Järelikult iga teos on teatava kultuuritüübi esindaja, mis sünnib mitmete traditsioonide ja žanrite, aga ka eri kunstiliikide lõikumispunktides. Selle mõistmine eeldab kõige muu kõrval antud kultuuritüübile iseloomulike kunstiliikide kõrvutamist, nende integreerimist.

Hermeetilised teadmised ei vii vajaliku mõistmiseni mitte ainult kirjanduses, vaid ükskõik millise kunstiliigi vaatlemisel. Näiteks Fr. Schubert kui romantiline helilooja jääb meile mõistmata, kui tugineda vaid üksikutele isoleeritud näidetele (näit. lauludele «Üks kask», «Forell»). Kõigepealt on vaja asuda tausta loomisele, luua seosed kaugemal seisvate nähtustega. Millistega? Tema teiste lauludega (neid on üle 600!), kammer- ja klaverimuusikaga, kooridega, ooperitega, «Lõpetamata sümfooniaga». Edasi tausta laiendades näeme, et kõiges eelnimetatud on olulisi kokkulangevusi romantismi esindajatega teistest kunstiliikudest: Byron, Heine, Hugo, Lermontov, Koidula (kirjandusest) ja Delacroix, C. D. Friedrich, Venetsianov (maalikunstis). Järeldame: Fr. Schubert on üks romantikuid mitte ainult Liszti, Brahmsi, Chopini, Smetana, Verdi, Griegi, Sibeliusi, Tšaikovski, vaid ka romantiliste kirjanike ja kunstnike seas. Neid seob hingesuguluse loomingu põhilaadi, tege- likkuse peegeldamise meetodi poolest. Kõik see muutub mõistetavaks vaid üksiku ja üldise, lähedase ja kaugel, teksti ja tekstivälise tausta ühendamise teel.

Niisuguse lähenemisviisi aluseks on mõistete «tekst» ja «kultuur» esilekerkimine prof. J. Lotmani ja üldse nn. Tartu koolkonna kirjandusteoreetilistes kontseptsioonides (1; 6). Selle rakendamine noorte kirjanduskoolituses, nagu eespoolgi rõhutatud, asetab suuremad nõuded õpetajate üldisele esteetilisele kultuurile, eruditsioonile, kunstiliikide tundmisele. Arusaam iga kunstiliigi spetsiifikast (igal kunstiliigil oma keel) ja kõikide kunstiliikide samaaegselt ühtsusest näib aina rohkem ja rohkem kujunevat kirjandusõpetuse edu tingimuseks.

Meie kirjandusõpetuses on senini väiksema või suurema eduga integreeritud filmi- ja teatrikunst aluseid, aga ka kujutavaid kunste, pisut isegi muusikat. Esimesed kaks on üsna nõudliku programmilise suunitlusega, teiste (kunst, muusika) puhul on lähenemisviis jäetud valdavalt õpetaja enese otsustada.

Nagu teada, on meie keskastme kirjanduslugemikud varustatud kunstiteoste reproduktioonidega. Need on raamatuid mitte ainult kaunimaks muutnud, vaid on märgatavalt mitmekesisistanud ka kirjanduskäsitluse meetoodilisi võimalusi õpilaste kujutlus-

ja vaimustusvõime rikastamiseks ning üldise esteetilise kultuuri arendamiseks. Küsimus väärib teoreetilistki huvi, nimelt nägemistaju ja verbaalse taju omavaheliste suhete seisukohalt. On nimelt jõutud arusaamisele, et sõnade süsteemi ja visuaalse kujutise süsteemi ei tohi vastandada, vaid on tarvis leida võimalusi nende vastastikuseks rikastamiseks(5).

Kuidas mõista kirjandusteose vaatlemist avaramas kontekstis? Kõigepealt tähendab see antud teose taust- ja seosesüsteemi nägemist, arusaamist sellest, et teos on mingi suurema süsteemi koostisosa.

Püüame öeldut ilmetada J. Liivi tuntud novelli «Peipsi peal» abil. Selle alusel (7. kl.) tekib lugejal kujutus kui pisut koomilist laadi teost. Niisuguse mulje aluseks on ühe teose teksti tasand. See põhineb väga kitsal vaatenurgal, mis kaugeltki ei ava autori olemust.

Järelikult tuleb konteksti avardada ja siirduda J. Liivi teiste teoste juurde — jälgida üht teost teiste teoste hulgas. Nüüd lugeja veendub, et J. Liivi loomingus on väga suur kaal kurb-tõsisel, murelik-mõttel toonidel («Vari», «Rändaja», «Lauliku talveüksindus», «Kui tume...»). Seesugusele järeldusele jõudsi autorit tasandil, kust avaneb loojaisiksus tervikuna. Just sellele toetudes maalib N. Triik oma kuulsat portree J. Liivist.

Ei piisa sellestki tasandist. Et J. Liivi mõista, peab teadma, kes enne teda, temaga üheaegselt ja tema järel tegutsesid. Ühtedelt sai ta mõjustusi, teistele andis ise. Seesugused vastastikused mõjustused võivad teatavasti rahvuspiiridest üleulatuvadki olla. Oleme jõudnud kirjandusloolise tasandini, kus näeme üht kirjanikku teiste kirjanike hulgas.

Paraku ei piisa sellestki. Kes kirjanduse tundmaõppimisel veelgi kaugemale minna tahab, põrkab ootamatule takistusele ja veendub, et kirjandusest ei saa tervikpilti ainuüksi kirjanduse enese kaudu. Niisama nagu maastikust ei saa tervikpilti maastiku enese tasandil seistes, vaid peab tõusma kõrgemale vaatepunktile. Tuleb eemalduda ja vaadata distantsilt. Milliselt? Kõigepealt teiste kunstiliikide (muusika, kujutavad kunstid, teater, arhitektuur, film) distantsilt. Kirjandusõpetaja, kes mingil määral on suutnud tõusta teiste kunstide tasandile, näeb kirjandustki hoopis sisukamalt ja terviklikumalt, aga mis eriti tähtis — õpilasi kõitvamalt.

Ja lõpuks ei saa märkimata jätta, et tervikpildiks ei piisa sellestki. On vaja veelgi kõrgemat vaatepunkti, kusjuures me ei unusta, et kõik kunstid on osa teatavast kultuuritüübist. Kultuuritüüp on see globus, kõige avaram taust, kõige üldisem kontekst, mis annab ilme kõigile vaimsetele nähtustele. Tema «geenidest» on läbi imbu-

nud kõik kunstiliigid ja nende esindajad üksikteoste näol. Järelikult kultuuritasa nd alles võimaldab meil näha kunstide lõpmatus kirevuses ka nende ühtsust.

Niisugune eesmärgiasetus kirjandusõpetuse seisukohast kõlab nõudlikult ja tundub ligipääsmatuna, kuid on realiseeritav läbimõeldud kõrvutamise ja võrdlemise süsteemi abil. See rikastab tunnetust ja äratav huvi mitte ainult õpilastel, vaid õpetajal eneselgi.

Suur tähtsus on kultuuritüüpide kõrvutamisel. Meie paljurahvuselises riigis põimleb mitmeid, paiguti väga kaugeid kultuuritüüpe, näiteks ohtumaa (meie) ja hommikumaa (tadžiki, usbeki). Senini pole me suutnud anda õpilastele süsteemset ettekujutust kultuuridest. Selle asemel analüüsitakse üksikuid fakte ja saavutusi sellesama kultuuriteooria alusel, millesse ise kuulume, s.o. hermeetiliselt (2). Kultuuride vastastikune mittetundmine on taunitav mitmes mõttes, esijoones aga internatsionalistliku kasvatuise seisukohalt vaadatuna. Teise rahva kirjandusteoski jääb mõistetamatuks, kui seda ei projitseerita vastavale kultuuritaustale.

Eri kunstiliikide võrdlemine ja kõrvutamine (nn. kunstiliikide paralleelsus) on produktiivne töövaldkond mitmes mõttes, eriti kirjandusvoolude käsitlemisel.

Romantismitsükkel keskkooli vanemas astmes pakub huvitavaid võimalusi eri kunstikeelte kaudu romantismi mõiste süvendamiseks. Lääne-Euroopa kultuurielus oli romantism 19. sajandi esimesel poolel üks juhtivaid kunstivoolu. Kirjanduses, kujutavas kunstis ja muusikas kujunes omapärane «kunstide sõprus», mis tõi kaasa erinevate kunstiliikide lähenemise, vastastikuse mõjutamise. Ühendav oli lüürilis-subjektiivne käsitlus elunähtustest, tundeelu primaadi rõhutamine, uudsete väljendusvahendite otsimine. Eriline huvi inimese tundmuste ja elamuste vastu oli kesksel kohal. Romantikute meelisžanriks oli lüürika, mis kõige vahetumalt andis edasi tundemaailma. Koolisituatsioonis on võimalik romantismi poeetide loomingut siduda muusikaga. Chopini, Schuberti, Schumanni, Liszti helendid on sobivad esitamiseks nn. luuletundides, kus käsitleme Byroni, Petõfi, aga ka noore Heine loomingut.

Teiselt poolt prantsuse romantismi juhtiva autori V. Hugo luuletus «Kreeka laps» leiab õpilases rohkem vastukaja, kui teame, et poeeti inspireeris traagiline sündmus Chiose saarel 1822. aastal. Nimelt karistas Türgi paša Kara-Ali veriselt saare elanikke, kes hoidsid kreeka vabadusvõitlejate poole. See sündmus andis ainet veel Hugo kaasaegsele maalikunstnik Delacroix'le, kes 1824. a. maalib oma «Chiose veresauna», mis äratas tähelepanu ka uudse maalimistehnikaga.

Romantismile kunstivooluna oli iseloomulik sügavam huvi ajaloo, eksootiliste motiivide ja rahvaluule vastu, mis leidis kajas-

tamist paljudes kunstilikides: W. Scotti «Ivanhoe» ja selle ainetel loodud Delacroix' maal «Rebecca röövimine», G. Rossini ooper «Wilhelm Tell», M. Glinka «Ruslan ja Ludmilla» või Chopini kaks esimest ballaadi, mis on inspireeritud A. Mickiewiczi poemist «Konrad Wallenrod».

Kunstide paralleelsus on teatavatel juhtudel rakendatav ka ühe teose käsitlemisel, kus eri kunstiliigid sulanevad ja annavad ühtse terviku. Selle heaks näiteks on soome eepose «Kalevala» käsitus, millele programmis on ette nähtud üsnagi kasin aeg.

Eepose põhisündmustiku edasiandmisel, katkendite valimisel meenutagem, et «Kalevala» ainek on leidnud kujutamist eeskätt muusikas ja kujutavates kunstides. Teedrajavaks oli J. Sibeliuse kui «Kalevala» helikeelde tõlgitseja. Sümfooniline poem «Kullervo» (1892) sai Sibeliuse esimeseks suurteoseks, kus ta võluri kombel manas endale käsualuseks orkestri ja koori jõu, et teostada oma seesmist mina. Tema helides kohisesid kosed ja õhkasid laaned (3). Helilooja pöördus oma loomingus mitmel korral «Kalevala» maailma poole. Üldtuntuks on saanud Lemminkäise-aineline süit, sümfoonilised poemid «Pohjola tütar», «Tapiola», kooriteosed «Tule sünd» ja «Laul Lemminkäisele». Maalikunstis löi A. Gallen-Kallela rea monumentaalteoseid, nagu «Sampo tagumine», «Sampo kaitsmine», «Lemminkäise ema», «Kullervo needus», «Kullervo sõttasõit» jt. Huvipakkuvad on ka A. Edelfeldi, P. Haloneni ja J. Alaneni illustratsioonid eeposele. Illustratiivse materjali kasutamine «Kalevala»-tundides on vajalik õpilaste muljete rikastamiseks, et lähemale astuda ajakaugesse runode maailma.

Eepose eripärasse kuulub tema ürgne animistlik maailmakäsitus. «Kalevala» tegelesed on lahutamatult seotud loodusega, nad on võimelised kuulama ning aru saama loodushältest ja saladustest. Tähtsal kohal on uskumus inimsõna jõusse. Sõnavägi on «Kalevala» kangelastel suurem mõõga jõust.

Koolitunnis annab «Kalevala» ürgsele, nõiduslikule ning loitsudega läbipõimitud maailmale emotsionaalset haaravust eesti nõukogude helilooja Veljo Tormise kooriteose «Raua needmine» kuulamine, mis on loodud eepose 9. runo ainetel.

Mitmekülgeid võimalusi sõna, muusika ning pildi ühendamisest pakub Lemminkäise Tuonelas käik. Iseenesest huvipakkuv on surnuteriigis Tuonelas käimise motiiv, mis sageli köitis animistliku hõimuühiskonna inimese mõttekujutust. Mitmetes muudeski eepostes on juttu surnutemaast. Meenutagem kreeklaste «Odüsseiat», roomlaste «Aeneist», sumerite «Gilgameši» ja muidugi meie endi «Kalevipoega».

Nendega kõrvutades tundub «Kalevala»

oma Tuonela musta jõega ning kõleda surmataluga, kus elutsevad kolmesõrmine tige taat, konkslõug vanaeit ja raudkäpp poiss, võrdlemisi algelise, looduslähedase ja talupoeglikuna.

Muusikas on J. Sibeliuse sümfooniline teos «Tuonela luik» (kuulub Lemminkäisega seotud helindite hulka) haarav helimaastik Tuonelast. S. Levas on Sibeliuse biograafias kirjutanud: «Selle helidesse on Sibelius loitsinud teadja nägemusi Tuonela jõelt. Ta on kasutanud ainuüksi tumedakõlalisi puhkille, löökriistu ja sordiiniga keelpille, mis peaaegu kogu aeg esinevad paljudeks hääleteks jagunenult... Nõnda on ta saavutanud haruldaset intensiivse ebatõelisuusmeeleolu.» (3, lk. 103.)

Sibeliuse muusika häälestab õpilasi kaasa elama hiljem ka Lemminkäise ema traagikale, kes oma surnud poja Tuonela jõest välja riisub ning emaarmastuse jõuga suudab ta uuesti ellu äratada ka ajatus Tuonelas.

Illustratsioonidena võiksid arvesse tulla Gallen-Kallela ja J. Alaneni tööd. Joseph Alanen (1885—1920) on üle saja «Kalevala»-ainelise maali autor. Huvitavamaid neist on «Tuonela luiged». Autorile omases juugendstiilses sinakas põhitoonis on edasi antud luike varitsev Lemminkäinen. Kunstnik on kujutanud nelja tumedates toonides luigesiluetti, mis liuglevad Tuonela jõel. Esiplaanel on Pohjola karjus, kes peidab end puude taha, et soodsal hetkel tappa Lemminkäinen.

Väga mõjuv on Gallen-Kallela «Lemminkäise ema». Tuonela surmamaastikku kehas-tavad must jõgi valge luigega ning kivine kõle kaldariba paari kolba, luu ning otse kiviklibust sirgivate kummaliste elutute surmalilledega. Dominandiks on ema figuur, mille loomisel autor on kasutanud sooje, elu kandvaid värve, mis vastanduvad maali üldiselt süngele koloriidile. Teos on oma-moodi hümniks emaarmastuse kõikevõitvale jõule.

Kõige tooduga ühenduses ei taha kirjutise autorid kaugeltki väita, nagu peaks kirjandusõpetus enesega liitma veel kunsti- ja muusikaõpetuse teooria (analoogiliselt filmi- ja teatriõpetusega), küll aga arvame, et ot-singuid kujutavate kunstide ja muusika paremaks ärakasutamiseks kirjandusõpetuse huvides peaks jätkama. Sealkõrval tuleks kindlasti tõhustada õpetajate vastavat ettevalmistust nii kõrgkoolis kui täienduskur-sustel.

Kokku võttes tahame märkida, et õpilane võtab kirjandusteost vastu kui tavaline inimene, kui nooruk, kui laps. Mitte kui eriteadlane või uurija. Inimliku lähenemise saab tagada vaid piisava taust- ja seoste-süsteemi ning avarama konteksti abil. Siit-kaudu alles pääsevad maksvusele kirjanduse tõelised väärtused, mida me nii hindame kommunistliku kasvatuses koostisosana. (Kirjandus 53. lk.)

# Ajalootunni efektiivsuse tõstmise kui õpikoormuse normaliseerimise üks võimalusi

SILVIA ÕISPUU,  
PTUI sektori juhataja

Viimasel ajal kuulub üsna sageli häält õpilaste koormuse normaalsemaks muutmise vajaduse kohta. Et tegemist ei ole tühipalja virisemisega, sellest annab tunnistust tõsiasi, et laste õigustamatule ülekoormamisele osutati isegi nii autoriteetsel foorumil nagu NLKP XXVI kongressil (1, lk. 74). Ajalugu ei kujuta teiste distsipliinide kõrval õpilaste koormuse seisukohalt meeldivat erandit, vaid on oma faktide, seaduspärasuste ja mõistete rohkusega muutunud samuti küllaltki mahukat tööd nõudvaks õppeaineks.

Õpikoormuse normaalsemaks muutmise teid on mitmesuguseid, nagu programmide ja õpikute mahu vähendamine, mitmesugused õppekorralduslikud muudatused, õppeprotsessi optimeerimine jne. Käesolevas artiklis vaadeldakse õppeprotsessi optimeerimise ja eriti õppetunni efektiivsuse tõstmisega seonduvaid küsimusi.

Optimeerida õppeprotsessi — see tähendab valida õppe-kasvatuslikud ülesanded, õpetamise sisu, vormid ja meetodid nii, et need maksimaalselt arvestaksid õpetamise üldeesmärki, õpetamise seaduspärasusi ja printsiipe, õpilaste ja õpilaskollektiivide iseärasusi, õpetaja enese võimalusi ja sel alusel kindlustada antud tingimustes maksimaalselt võimalikke õppe-kasvatuslikke tulemusi pedagoogide ja õpilaste minimaalsete aja-

kulutuste juures (4, lk. 21). Termin «optimaalne» tähendab parim antud tingimustes vastavate kriteeriumide seisukohalt. Optimaalsuse kriteeriumide osas võivad esineda efektiivsus ja esitatud ülesannete lahendamise aeg (3, lk. 6). M. Mahmutov jaotab efektiivse õppetunni korraldamise tingimused sotsiaal-pedagoogilisteks ja didaktilisteks. Esimeste hulka kuuluvad õpetaja, õpilaste ja õppevahenditega seotud tingimused, kusjuures eraldi on välja toodud soodus psühholoogiline kliima, vastastikusele lugupidamisele rajatud suhted õpilase ja õpetaja vahel. Tähtsamateks didaktilisteks tingimusteks on õpitava materjali sisu elulisus, nõue luua järjekindlalt probleemsituatsioon, sõna ja näitlikkuse tingimatu ühendamine, õppetöö ühendamine sihipärase kasvatuses, huvi äratamine õppetöö vastu, õpilaste isiklike ja ealiste iseärasuste arvestamine, varasemate teadmiste, oskuste ja vilumuste järjekindel värskendamine, oskuste ning vilumuste kujundamine, plaanipärane teadmiste omandamine, koolihügieeni ja õpilaste päevarežiimi nõuete järgimine (näiteks kodutööde mahu reguleerimine kinnitatud normatiivide alusel) (2, lk. 153—154).

N. Dairi ütleb, et ajalootunnid on efektiivsed, kui need vastavad ajaloo- ja pedagoogikateaduse nüüdisaegsele tasemele, eesrindlikule praktikale ja valmistavad noorsugu hästi ette nende ülesannete lahendamisele, mis seisavad kommunismi ehitava nõukogude ühiskonna ees täna ja perspektiivis (7, lk. 5).

Õpikoormuse normaalsemaks muutmise seisukohalt on eriti oluline **tõsta õppetunni efektiivsust sedavõrd, et uus õppematerjal omandatakse põhiliselt tunnis**. Kas see on võimalik? Teame ju psühholoogiast, et kordamine ja harjutamine on omandamise põhi-võtted, mis on vajalikud omandatava kinnistamiseks ja jäädvustamiseks. Korralda ja harjutada aga uue materjali õppimise tunnis piisavalt ei jõua. Kuid me ei räägigi õppematerjali lõplikust, vaid **põhilisest omandamisest**. Keerukad sündmused, protsessid, teoreetilised seisukohad ei omandata õpilaste poolt ühekordsel vastuvõtmisel. Peale esmatuvumist on vaja veel korduvalt pöörduda õpitava materjali juurde: kinnistamisel, kodus töötamisel, teadmiste kontrollimisel, harjutamisel ja kordamisel. Siinjuures on olulised kõik lülid. **Ag**a kui kõige esimene lüli selles ahelas on nõrk, siis on nõrk kogu ahel. Omandamisprotsessi käik sõltub suuresti sellest, **kuivõrd resultatiivne on algaste, s. t. tund**, kus toimub materjali esmane õppimine. Kui nüüd omakorda küsida, millise tunni resultatiivsus moodustab küllaldase aluse edasisele edukale õpetegevusele, siis võikski vastata — niisuguse tunni resultatiivsus, kus käsitletava teema põhisisu omandatakse. Õeldu ei tähenda loobumist kodustest ülesannetest. **Kodused ülesanded on samuti suure**

tähtsusega, kuid mitte kui vahend mittekülaldase töö kompenseerimiseks tunnis, vaid kui seaduspärane lüli teadmiste omandamise protsessis (6, lk. 48). Missugused on siis niisuguse tunni põhijooned, kus omandamine toimub tunnis? N. Dairi sõnastas need nii: 1. Teema põhisisu määratlemine õpetaja poolt, mis tuleb tunnis omandada. 2. Selle sisu esitamine õpilastele ning nõue materjal omandada. 3. Teaduslikkuse, parteilisuse, emotsionaalsuse, huvitatuse silmaspidamine materjali esitamisel; ülesande andmine iseseisvaks tööks, mis on suunitletud olulise omandamisele. 4. Enamiku või kõigi õpilaste poolt olulise omandatuse selgitamine (tunni käigus või lõpul) (6, lk. 45).

Kui võrrelda meie vaadeldud tunde N. Dairi nõuetega, siis suuremaid erinevusi on enamasti 4. punktis märgitu puudumine ning paljudel juhtudel 3. punkti selle osa puudumine, kus nõutakse olulise omandamisele suunitletud iseseisvat tööd. Peab ju olulise omandamisele eelnema selle eraldamine ebaolulisest. Viimane aga kujutab enesest keerukat probleemi.

J. Babanski peab oskust eraldada olulist inimliku mõistuse tähtsaimaks näitajaks. Isegi A. Einstein olevat väljendanud mõtet, et sageli koormame lapsi nii raamatute kui muljetega, ei aita neil koguda seda olulist, mis viib nende isiklike mõtete ja loomingu sügavikku. Eriline tähtsus on niisugusel oskusel teadusliku informatsioonitulva kasvu tingimustes, mille tulemusena on muutunud keerukamaks ja mahukamaks õppekirjandus. Sellest tuleb omandada kõige põhilisem. Võib tekkida küsimus, et hariduse sisusse kuuluvad teaduste alused ning seetõttu seal juba ongi kõige olulisem. Põhimõtteliselt küll, kuid sisu ühtede elementide omandamine peab olema viidud täpse, mõtestatud, kindla omandamiseni, teiste — loogilise mõtestamise ja üldjoontes omandamise tasemeni, kolmandate — üldise tutvumise tasemeni. Kooliõpikut ei ole ju võimalik koostada üksnes määratlustest, formuleeringutest, järeldustest. Vajalikud on ka selgitused, näited, faktid, illustatsioonid, mis võimaldavad paremini omandada peamist (5, lk. 56—57).

Ülaltoodud teoreetiliste seisukohtade taustal peaks olema paremini mõistetavad ka meie korduvad soovitusel eesti õppekeelegraafikule määratud ajaloo programmis esitatud koondteemade käsitlemiseks. Saab ju koondteema käsitlemine olla edukas üksnes kõrge efektiivsusega tunnis, kus ei piirduta olulise materjali suulise eraldamisega, vaid tunni vältel valmib õpilaste vihikutes plaan-konsept või tabel. Viimane ongi aluseks vastamisele järgmises tunnis ning edaspidisele kordamisele, vältimaks mitme paragrahvi läbitöötamist kodus. Kuid enesestmõistetavalt peab olulise eraldamine ebaolulisest toimuma mitte üksnes tunnis, kus toimub koondteema käsitlemine. Mis on ajaloos olu-

line? Eelkõige need faktid, daatumid, mõisted, seaduspärasused, mis etendavad niisugust osa, mis võimaldavad orienteeruda ajaloo protsessis, aitavad mälu taastada ka ununenud fakte. Need on otseki näeteks teadmiste süsteemis. Kui oleme õigesti eraldanud nn. tugiteadmised, saavutanud nende teadmiste kindla omandamise ning õpetanud nendega loogiliselt seostama teisi teadmisi, siis oleme oma tööd hästi teinud. Paar näidet.

Ajalooõpetaja vestles oma kunagise õpilase, tehnikakõrgkooli V kursuse üliõpilasega, kes keskkoolis teadis hiilgavalt ajalooalast kronoloogiat. Selgus, et XIX sajandist teadis ta üksnes kolme daatumit: 1812 (Isamaasõda), 1861 (päärisorjuse kaotamine) ja 1870 (sündis V. I. Lenin).

«Millal toimus Krimmi sõda?»

«Aastaid ei mäleta. Ma ei tunneta niisuguse meelespidamise vajadust. Kuid see oli veidi enne 1861. aastat, sest just sõda tõestas valitsevatele klassidele, et päärisorjuslikku korda ei ole võimalik säilitada.»

«Millal toimus narodnikute liikumine?»

«Aastaid ei mäleta, kuid umbes 70. aastate keskpaiku, üsna varsti pärast päärisorjuse kaotamist. Talupoegade elu muutus nii väljakannatamatuks, et eesrindlik intelligents asus võitlusse tsarismi vastu.»

Üliõpilane suutis nimetada silmapaistvamate narodnikute esindajate nimesid. Näeme, et daatumid etendasid niisuguste teadmiste osa, millele oli võimalik tugineda. Üliõpilasele meenusid need kohe. Seejärel aga arutluse ja põhjuslik-järelduslike seoste kindlaksteegemise abil orienteerus teiste sündmuste toimumise ajas.

Huvitav oli ka vestlus inseneriga, kes oli keskkooli lõpetanud 11 aastat tagasi. Vahepeal ei olnud ta midagi lugenud NSV Liidu ajaloo kohta kõige vanemast perioodist kuni XVIII saj. lõpuni. Küsimusele, milliseid tähtsamaid X—XVIII sajandil toimunud sündmusi ta mäletab ja millal need toimusid, vastas ta nii: «Ma kujutlen sündmuste käiku taoliselt. Umbes X—XII sajandil eksisteeris tugev riik — Kiievi-Venemaa. Ta lõi tagasi rändrahvaste kallaletungid ja võitles edukalt Bütsantsiga. Seejärel saabus feodaalse killustatuse ajajärk. Meie maale tungisid kallale Batu hordid. Hästi mäletan, et Vene maad ühinesid Moskva ümber ning moodustus tsentraliseeritud riik. Ei ole ka unustanud Ivan Kalita, Dmitri Donskoi ja Ivan Groznõi nimesid. Meenus, et 200 aastat enne Napoleoni sissetungi vabastas maakaitseväge Minini ja Požarski juhtimisel Moskva interventidest. XVII sajandil oli talurahvasõda Razini juhtimisel ning Ukraina liitumine Venemaaga. XVIII sajandil — Peeter I valitsemine ja reformid, Katariina valitsemine, talurahvasõda Pugatšovi juhtimisel, sõjad Türgiga. Hästi on meelde jäänud Suvorov. Olin Leningradis ja nägin seal XVIII sajandi kultuuri mälestusmärke.»

Vastusest selgus järgmine: IX—XVI sajandi kohta etendavad tugiteadmiste osa mõisted «Kiievi-Venemaa», «feodaalne killustatus», «Vene tsentraliseeritud riik». Seejärel iseloomustatakse eraldi XVII ja XVIII sajandit ning seostatakse nendega mõningaid tugifakte, mis võimaldavad, ehkki ebarahuldavalt, kujutada sündmuste käiku (7, lk. 22—23).

Ülaltoodud vestlused näitasid, kui tähtis on teadmiste süsteemi loomine. Iga eraldi võetud tund, kajastades mingisuguseid perioode või momente ühiskonna arenemises, on seotud eelmiste ja järgnevate tundide sisuga. Kui kursusesiseid, aga samuti kursuste- ja ainetevahelisi seoseid ei looda, jäävad teadmised otsekuu hajutatuks, asudes nagu erinevatel riulitel. Seosed on piisavad, kui erinevates klassides ja õppeainetes saadud teadmised moodustavad süsteemi, mille raamides muutub selgemaks iga fakti hinnang, selle koht ja osa ühiskonna arenemises. Niisuguste seoste loomisel on tähtsaimaks eelduseks õpilaste teoreetilised teadmised. Näiteks mõistete «klass», «klassivõitlus kui ühiskonna arenemise liikumapanev jõud» omandamine võimaldab üldistada suurt materjali, mis hõlmab erinevaid formatsioone. Siinjuures on eriti soovitatav mitmesuguste tabelite koostamine (7, lk. 25).

Täiustatud ajaloo programmid muudavad õpetaja töö mõnevõrra kergemaks, sest põhimõistete loetelu on seal esitatud, ühiskonnaõpetuse programmis aga lisaks põhimõistetele ka tugimõistid ja seadused. Selle materjali esmane selgeksõpetamine tunnis ning pidev kordamine võimaldab õpilastel luua kindla teadmiste süsteemi, millele saab tugineda mitmesuguste ajaloo sündmuste ja nähtuste võrdlemisel, analüüsimisel jne.

Mitmesuguste ajalooliste nähtuste ja protsesside analüüsimiseks ning järgnevas iseloomustamiseks vajavad õpilased lisaks mõistetele enestele, millega nad opereerivad, ka vahendeid, mis aitaksid neil a) analüüsida ühelaadseid nähtusi teatud kindla, korduva loogilise järjestikkusega, b) koguda ja üldistada ajaloomaterjali analüüsimise kogemusi. Niisuguste vahendite hulka kuuluvad analüüsi plaanid ehk nn. loogilised skeemid. Näiteks on soovitatav 6.—7. klassis kasutada feodalismivastaste ülestõusude analüüsi loogilist skeemi: 1) põhjused, 2) osavõtjad, 3) kelle vastu oli ülestõus suunatud, 4) ülestõusu eesmärgid ja nõudmised, 5) ülestõusu käik ja tulemused, 6) lüüasaamise (võidu) põhjused, 7) tähtsus, tagajärjed.

8. klassis võib kasutada kodanlike revolutsioonide analüüsi plaani: 1) põhjused, a) mis pidurdasid tootlike jõudude edasist arengut, b) eri klasside ja sotsiaalsete gruppide vajadused kõrvaldada vananenud tootmissuhted; nende eesmärgid; 2) revolutsiooni iseloom ja liikumapanevad jõud; 3) revolutsiooni etapid; tähtsamad abinõud tema üles-

annete lahendamisel; 4) ülesanded, mida revolutsioon ei lahendanud; 5) revolutsiooni tähtsus ja tagajärjed.

Niisuguste loogiliste skeemide süstemaatiline kasutamine õppetunnis aitab kaasa tunni efektiivsuse tõusule ning on üks teid kujundada õpilastes üldistavat oskust ajaloonähtuste vaatlemiseks. Taoliste oskuste omandamine aitab kergendada koduste ülesannete täitmist. Hulgaliselt soovitusi niisuguseks tööks pakub N. Zaporozets (8).

Ülalöeldust võib jääda mulje, et kõik efektiivsed tunnid peavad tingimata olema viimse võimaluseni ülepingutatud, väga abstraktsed ning probleemiderikkad. Tõsi, saadud informatsiooni omandamise ja säilitamise protsess on efektiivsem siis, kui see toimub aktiivses tegevuses. Seega on eelkõige õigustatud õpilasi aktiveerivad meetodid, kaasa arvatud teadmiste andmine probleemituatsioonis iseiseisva tunnetuse kaudu. Kuid otsingumeetodid ei tohi kujuneda ainukesteks töövõtteks meie koolis. Kasvõi juba sellepärast, et need nõuavad tunduvalt rohkem aega kui reproduktiivsed meetodid. Otstarbekohane on ühendada otsingu- ja reproduktiivsed meetodid. Üks ja sama teema kätkeb tavaliselt elemente, mis võimaldavad nii üht kui teist. Igati õigustatud on illustratiivse materjali kasutamine. See on õpilastele puhkuseks ning ühtaegu soodustab olulise omandamist. Emotsionaalse ja ratsionaalse vaheldumine tunnis on end alati õigustanud.

Lõpuks näitena ühe tõe poolest pingelise tunni kontuurid 8. klassi NSV Liidu ajaloo loost. Teema «Venemaa rahvaste sotsiaalmajanduslik arenemine. Pärisorjusliku korra kriis. Klassivõitluse kasv». Üleliidulise programmi kolme tunni asemel soovitame seda koondteemana käsitleda ühe tunni vältel. Seose loomiseks uusaja kursusega meenutatakse tunni algul, missugused kolm arenemisastet läbis tööstus ning millised on tööstusliku pöörde kaks külge. Uue materjali käsitlemine toimub õpilaste aktiivsel osavõtul. Nende ees on ülesanne: «Mida uut oli Venemaa majanduslikus arengus XIX saj. esimesel poolel võrreldes XVIII saj. teise poolega a) tööstuses, b) kaubanduses, c) transpordis, d) põllumajanduses.» Opereerides tugimõistetega (ununemise puhul tuleks nende sisu uuesti avada), nagu «väikekäsitööndus», «manufaktuur», «vabrikutootmine», «ülevenemaaline turg», «obrok», «talurahva kihistumine» jm. sõnastatakse õpetaja suulise esituse ja pideva õpilaste poole pöördumise tulemusena Venemaa majandusliku arenemise põhijooned XIX saj. esimesel poolel. 8. kl. töövihiku ümbertöötatud variandis esitatakse need tabelina.

Tunni teises osas töötavad õpilased iseiseisvalt õpikuga ning juurdlevad selle üle, mispärast kujunes pärisorjus maa majandusliku arengu pidurdajaks. Ka nimetatud küsimus vajaks aktiivsemaid töövorme. Et see

aga ühe tunni piires ajaliselt võimatuks osutub, piirduakse töövihikus ülesandega lünk-teksti koostamiseks. Lünkteksti täitmise tulemusena valmib töövihikus konsept, milles muu hulgas selguvad uues programmis esitatud põhimõistete «feodaal-pärisorjusliku korra kriis» ja «talupoegade laostumine» tähendused. Õpiku 11 leheküljel esitatud materjalist on tunnis seega eraldatud oluline vähemolulisest. Koduseks tööks jääb õpilastele teadmiste omandamise protsessi järgmine lüli — olulise kinnistamine tabelis ja konseptis esitatud materjali alusel. 9.—11. klassides, kus puuduvad töövihikud, tuleb olulise eraldamise tulemusena samuti koostada ülevaatlikke tabeleid ja konsepte. Kuid ka õpilased on seal vanemad ja õpetaja oskuslikul juhendamisel kujuneb niisugune töö jõukohaseks. Tähelepanekud näitavad, et konsepteerimist kasutatakse keskkooli ajalootundides laialdaselt, kuid mõnikord piirduakse sellega, et õpilased konsepteerivad kõike, mida õpetaja räägib, aktsentueerimata kõige olulisemat. Tihti ei aktiveerita ka vahepeal klassi. Niisugusel puhul ei saa õpetaja teada omandatuse astet, põhiline tuleb õpilasel ikka alles kodus leida. See aga viib õpilase koduse koormuse suurenemisele.

Kui kõigi ainete õpetajad hetkekski ei unustaks, et õpilasel tuleb peale tema aine valmistuda iga päev veel 5—6 aines ning osaleda klassi- ja koolivälises tegevuses, siis juba see peaks stimuleerima tunni efektiivsuse tõstmist kui õpikoormuse normaalsemaks muutmise üht võimalust.

#### Kirjandus

1. NLKP XXVI kongressi materjale. Tln., «Valgus», 1981.
2. Махмутов, М. Проблемы в школе. Тln., «Valgus», 1981.
3. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. М., «Просвещение», 1977.
4. Бабанский Ю. К. Как оптимизировать процесс обучения. М., «Знание», 1978.
5. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности. М., «Знание», 1981.
6. Дайри Н. Главное усвоить на уроке. — «Народное образование», 1981, № 6, с. 44—48.
7. Дайри Н. Г. Современные требования к уроку истории. М., «Просвещение», 1978.
8. Запорожец Н. И. Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории /4—8 классы/. М., «Просвещение», 1978.

## Lugemisoskusest aabitsaperioodil

MAIE TUULIK,  
TPeDI algõpetuse  
kateedri vanemõpetaja

Lugemisoskuse vajalikkuses ei kahtle keegi — rajaneb sellel ju kogu hilisem õpetus. Ka on üsna üheselt tõestatud lugemisoskuse seos õppeedukusega (3, lk. 600; 7, lk. 90; 9, lk. 421), õigekirjaoskusega (1, lk. 688), lapse üldise vaimse arenguga (4, lk. 138). Tinglikult võib lugemisoskuses eraldada kaht põhikomponenti: lugemistehnika omandamine ja loetust arusaamine (8, lk. 9 ja 10). Kõigepealt peaks laps omandama elementaarsed lugemistehnilised vilumused, sest alles siis, kui tähekombinatsioonide tajumine ning nende häälamine talle enam raskusi ei valmista, võib kogu tähelepanu pöörata loetu mõttest arusaamisele ning lugemise ilmekusele (4, lk. 138). Mitmed uurimistulemusedki kinnitavad, et vähene lugemisoskus — veerimine — takistab loetust arusaamist (10, lk. 1024).

Niisiis — päris koolitee algul tuleks peatähelepanu suunata lugemistehnika omandamisele. Probleeme on siin küllaga. Õpetajad on tõsiselt hädas kooliuisikutega, kes ei oska lugeda, sest õppekirjandus eeldab, et selliseid lapsi esimeses klassis ei ole. Varsti pärast uut aabitsat (L. Eisen. Aabits. Tallinn, 1974) ilmus pedagoogikakandidaat K. Karlepilt aabitsa teoreetiline analüüs. Kirjutisest jäi kokkuvõttena kõlama arvamus, et uus aabits ja töövihik ei ole sobivad vähese ettevalmistusega laste lugema ja kirjutama õpetamiseks (6, lk. 407). Materjal osutub esmajoones raskeks neile lastele, kellel varem puudub elementaarne lugemisoskus. Ka veerijatele teeb materjali kuhjumine karuteene, sest struktuurilt erinevate sõnade lugemisel võivad lugemisvi-



lumused kaua aega mitte kujuneda» (6, lk. 400). Aabitsa autor ise on aga otsesõnu öelnud nii: «... et päris algajaid lugejaid on klassis vähe, mõnikord pole neid üldse, siis ei pidanud autor juba käsikirja koostamisel otstarbekaks paigutada sellesse materjali, mis oma lihtsuse tõttu lugejas pettumust ja igavust tekitaks» (2, lk. 755). Silmas pidades koolieelikute ettevalmistamiseks kasutusel olevaid programme, arvas aabitsa autor, et lugemisoskus nii lasteaedades kui ka ettevalmistusrühmades peaks jõudma 1-, 2-, 3-silbiliste sõnade lugemiseni, mistõttu kooliaabit-sat peaaegu ei oleks enam vajagi. Aabits pidi jääma esimesele klassile peaaesjalikult koolieelses eas õpitu kordamiseks ja õpilaste taseme ühtlustamiseks (2, lk. 754). Kui aga lugemisoskus üldse puudub, mida siis korrata või mida ühtlustada? K. Karlepi järgi (6, lk. 407) oli näiteks aabitsa ilmumise ajal Tartu linna 1. klasside õpetajate arvates vähesee ettevalmistusega õpilasi 20—30%. Ka kõigis varasemateski uurimustes on tõdetud kooli-uusikute lugemisoskuse taseme äärmist heterogeensust (5). Hilisemates uurimustes on nenditud sedagi, et ka uuendused koolieelses kasvatuses ja laste kooliks ettevalmistamise süsteemis ei ole heterogeensust kuigi-võrd vähendanud (4, lk. 139; 10, lk. 1021).

Mida näiteks peab tegema õpetaja, kelle klassis üheksateistkümnest kooli-uusikust kaheksa ei oska üldse lugeda ja üheksa veerivad väga vaevaliselt? Lisagem, et selles klassis jäid pooled lastest (kümme) ka pärast aabitsa läbivõtmist (novembrikuu lõpus) kaugele nõutavast, normikohasest lugemis-oskusest (lugesid minutis vähem kui 50 tähe-märki).

Väga levinud arvamuse (usu) järgi vähe-masti linnakoolides taolisi raskusi ei olevat. Ometi on just Tallinna koolide õpetajad tõs-tatanud sama küsimuse — kuidas panna lu-gema lapsed, kes kooli tulles seda ei oska? Õpetajate mure on igati mõistetav, sest just nemad peavad last (lapsi) aitama. Lu-gemisoskus on kõige elementaar-sem, kõige konkreetsem, kõige vajalikum oskus, mille iga laps algklassidest kaasa peab saa-ma.

Kaardistamiseks lugemisoskuse hetkeolu-korda, mõõdeti 1980/81. õ.-a. 35 koolis ca 900 kooli-uusiku lugemisoskust kahel korral: esimene mõõtmine toimus septembrikuu esi-mesel nädalal, teine novembrikuu lõpus, siis kui lõpetati töö aabitsaga. Et igas koolis tegid mõõtmist erinevad õpetajad (TPedI kaugüliõpilased), ei ole saadud andmed tea-dusliku mõõdupuu järgi kõige täpsemad. Ometi annavad need küllaldase aluse mõni-ngate üldiste tendentside väljatoomiseks.

Esiteks. Hämmastab õpetajate endi erinev arusaamine heast ja halvast lugemisoskusest. Toome näitena kahe kooli andmed (nimetame neid lihtsalt esimeseks ja teiseks kooliks).

#### LUGEMISOSKUSE TASE ESIMESES KOOLIS

Õpi-lase jrk. nr.	I luge-mine (tähe-märkide arv minutis)	II luge-mine (tähe-märkide arv minutis)	Arenemine 3 kuu jooksul	
			Juurde-tulnud tähe-märgid min.	Klassisi-sene pin-gerida ja koha-muutused
1.	100	150	+50	1(0)
2.	45	90	+45	3(+7)
3.	40	75	+35	6(+6)
4.	35	40	+ 5	13(0)
5.	20	30	+10	14(+1)
6.	24	29	+ 5	17(+3)
7.	56	60	+ 4	11(-3)
8.	59	60	+ 1	12(-5)
9.	74	78	+ 4	5(-2)
10.	60	69	+ 9	7(-1)
11.	64	67	+ 3	(-3)
12.	72	80	+ 8	4(0)
13.	10	20	+10	19(0)
14.	15	30	+15	15(+2)
15.	44	64	+20	9(+6)
16.	56	61	+ 5	10(+1)
17.	80	90	+10	2(0)
18.	13	20	+ 7	20(-2)
19.	10	25	+ 5	18(+2)
20.	20	30	+10	16(0)

#### LUGEMISOSKUSE TASE TEISES KOOLIS

Õpi-lase jrk. nr.	I luge-mine (tähe-märkide arv minutis)	II luge-mine (tähe-märkide arv minutis)	Arenemine 3 kuu jooksul	
			Juurde-tulnud tähe-märgid min.	Klassisi-sene pin-gerida ja koha-muutused
1.	442	501	+ 59	1(0)
2.	440	443	+ 3	3(-1)
3.	371	486	+115	2(+1)
4.	360	377	+ 17	4(0)
5.	260	291	+ 31	6(-1)
6.	200	302	+102	5(+1)
7.	162	248	+ 86	7(0)
8.	128	195	+ 67	9(-1)
9.	124	142	+ 18	12(-3)
10.	92	130	+ 38	13(-3)
11.	90	152	+ 62	11(0)
12.	84	174	+ 90	10(+2)
13.	80	210	+130	8(+5)
14.	78	88	+ 10	16(-2)
15.	74	76	+ 2	19(-4)
16.	68	98	+ 30	14(+2)
17.	62	98	+ 36	15(+2)
18.	62	83	+ 21	18(0)
19.	52	70	+ 18	20(-1)
20.	44	52	+ 8	21(-1)
21.	34	83	+ 49	17(+4)

Kahekümnest õpilasest kaheksal (40%) oli kolme kuu õppetöö viljana lisandunud ainult 5 tähemärki minutis (!). Õpetaja ise oli tule-mustega ilmselt rahul, sest ta kirjutas nii: «Vaadeldavatest 20 õpilasest kuuel on lu-gemisega raskusi. Edasiminekut on siiski mär-gata. Mis on põhjuseks: 1) sõnade hääliku-line analüüs lugema õppimisel; 2) indivi-duaalne töö nõrgemate õpilastega.»

Teises koolis oli õpetaja arvamusel, et rahule võib jääda nende laste lugemisoskusega, kes teistkordsel mõõtmisel jõudsid lugeda mitte vähem kui 100 tähemärki minutis.

Arvud kahe kooli näitel on sedavõrd paljurääkivad, et kommentaarid on ilmselt üleliigsed.

**Teiseks.** Lugemisoskuse tase klassisiseselt jääb enam-vähem muutumatuks: need, kes oskasid kooli tülles paremini lugeda, loevad paremini ka 3 kuud hiljem; need, kes kooli tülles lugesid halvasti, loevad halvasti ka 3 kuud hiljem. Selline tendents oli iseloomulik kõikidele koolidele, hästi tuleb see välja ka näitena toodud kahe kooli andmetes (vt. klassisisesest pingerida ja kohamuutusi). Esimeses koolis säilis pingerea koht kolmeteistkümnel, teises koolis kuueteistkümnel õpilasel (liikumine ette- või tagapoole  $0 - \pm 2$ ) ja ainult ühel neljandikul vaadeldud õpilastest toimusid veidi suuremad nihked.

**Kolmandaks.** Laste arv, kes kooli tuleku ajaks ei osanud lugeda (tundsidsid kas kõiki või ainult osa tähti), oli siiski küllalt suur — ca 15% kõigist kooliastujaist. Ja ka kolme kuu möödudes jäi see arv suureks — ca 10% lastest luges vähem kui 50 tähemärki minutis. Väga hästi luges ca 35% kooliülikutest (rohkem kui 200 tähemärki minutis). Novembri lõpuks oli lapsi, kes lugesid kuni 100 tähemärki minutis, ca 35%, ja kuni 200 tähemärki minutis ca 20%. Kui siia juurde liita need lapsed, kes juba kooli tülles olid väga head lugejad, jääbki ca 10% neid, kelle lugemisoskusega aabitsaperioodi lõpul ei saa rahule jääda (alla 50 tähemärgi minutis). Seega on 15%-st sügisestest mittelugejaist 5% siiski jõudnud lugejate hulka. Järelejäänuid (ca 10%) ei olegi aga nii vähe — see tähendab, et iga kümnes esimese klassi laps on abivajaja.

**Neljandaks.** Kui võrrelda saadud andmeid 1976. aastal kogutud andmetega (10, lk. 1021), on üldpilt suuresti samaks jäänud. Kooli tülles oskasid siis lugeda või veerida 81% linnade ja 76% rajoonide lastest, tähti tundsidsid 15,7% linnade ja 17,2% rajoonide lastest; kõiki tähti ei tundnud 3,3% linnade ja 6,8% rajoonide lastest.

1978. aastal kogutud andmed (4, lk. 139) aga kinnitavad, et kooli tülles luges ladusalt üle 30% lastest, endiselt oli aga neid, kes ei tundnud kõiki tähti (linnas 1,4%, maal 2,1%).

Nii nagu varasemates uurimusteski tõdeti, on ka nüüd säilinud suured klassisisesed diferentsid. Kui E. Toomtalul (10) oli näiteks lugemise kiiruse suhe aeglasima ja kiireima lugeja vahel 1:23, siis meil näiteks luges ühe klassi parim lugeja 560 tähemärki minutis, halvim 32 (1:18).

1. Laste lugemisoskus kooliks ettevalmistamisel ei ole saavutanud vajalikku taset. Lastele, kes ei oska lugeda ja kes siiski õpivad üldkooli esimeses klassis, ei ole ilmselt jõukohane käibeloleva aabitsa järgi õppida. Kirjanduse andmetel (11, lk. 413) on häid tulemusi saadud abikoolidele mõeldud õppekirjandust kasutades. Sobima peaks ka lasteaedades ning 6-aastaste klassis kasutatav õppekirjandus.

2. Ükski meetod ei tee heaks lugejaks ilma rohke harjutamiseta! Lugemisvilumuse korral ei liigu silmad tähelt tähele, vaid tajuhikuks on terve sõna või sõnaosa (8, lk. 10). Vilunud lugejal on üksiktegevused (tähtede ja sõnade vaatlus ning kokkulugemine) automatiseerunud. Sõnad tuntakse ära tervikuna, nagu tunne oma tuttavaid tänavaid (7). Just sellepärast tulebki aabitsaperioodil klassis väga palju lugeda. Lugeda tuleks (valju häälega, sest just häälega lugemine aitab kirjutatud (trükitud) sõnade tähendusest aru saada. Miks see nii on? Et lapsed õpivad enne kõnelema kui lugema, siis on neil kujunenud tugevad seosed hääldatud ja kuuldu sõna ning vastavate esemete ja nähtuste vahel. Lugema õppimise algetapil peavad lapsed kirjutatud (trükitud) sõnad esialgu «tõlkima» hääldamiseks ja kuulmiseks, alles siis saavad nad nende tähenduse teada. Edaspidi (2. ja 3. klassis) peaks valdav olema vaikne lugemine ning siis tuleb lapsi võõrutada kaasasostamisest ja huulte liigutustest.

3. Klassis lugemisel tuleks kasutada võimalikult mitmekesiseid töövõtteid: kooris lugemist, ahellugemist, osade kaupa lugemist, valiklugemist jne. Häid võimalusi kogu klassi aktiveerimiseks pakub töö liikuva aabitsaga.

4. Unustada ei tohi ka mitmesuguseid hääldamisharjutusi artikulatsiooniparaadi arendamiseks, harjutusi nägemistaju arendamiseks (näit. ühe-kahe tähe poolset erinevate sõnade lugemine) ning harjutusi häälikulise analüüsi õpetamiseks. Erilist rõhku tuleks panna laste suulise kõne arendamisele, sest suulise kõne alareng võib olla lugema õppimise otseseks takistuseks.

5. Lapsi tuleks õhutada ka kodus võimalikult palju lugema (mida rohkem laps loeb, seda kiiremini tuleb lugemisoskus). Lastevanemaile tuleks spetsiaalselt selgeks teha, miks taoline kodupoolne abi nii vajalik on.

Elementaarse lugemistehnilise oskuse andmine on aabitsaperioodi emakeeleõpetuse põhiülesanne. Üldkooli esimese klassi iga laps — ka praeguseks kõrvale jäänud iga kümnes — peaks selle nii vajaliku ja nii konkreetse oskuse omandama. Ükski takistus

selle nimel (ei organisatoorsed ümberkorraldused, ei lisatöö diferentseeritud ja individualiseeritud töö näol) tohiks olla õpetajale ületamatu.

#### Kirjandus

1. Eisen, L. Alklasside õpilaste lugemise ja kirjutamisoskuse seos. — «Nõukogude Kool», 1963, nr. 9.
2. Eisen, L. Mõned mõtted aabitsa autorilt. — «Nõukogude Kool», 1975, nr. 9.
3. Herman, S. Edukuse aluseks on intellektuaalsed oskused. — «Nõukogude Kool», 1968, nr. 8.
4. Hiie, E. Kainiku lugemisoskus individualiseerimise alusena. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 2.
5. Indre, K. Katse mõõta koolieelikute arengutaset teadmiste-oskuste kaudu. — «Nõukogude Kool», 1971, nr. 10.
6. Karlep, K. Mõningaid mõtteid uuest aabitsast. — «Nõukogude Kool», 1975, nr. 5.
7. Koemets, E. Lugemise ja õigekirjaoskuse probleeme. — «Nõukogude Kool», 1967, nr. 12.
8. Maanso, V. Õpilaste lugemisoskusest ja selle arendamise võimalustest V—VIII klassis. Tallinn, 1966.
9. Mägi, H. Esimese klassi õpilaste lugemisoskus ja õppeedukus. — «Nõukogude Kool», 1963, nr. 6.
10. Toomtal, E. Lugemiskontrolli tulemustest. — «Nõukogude Kool», 1976, nr. 11 ja 12.
11. Vesker, L. Düsgraafia ennetamise võimalusi. — «Nõukogude Kool», 1974, nr. 5.

(39. lk. järg.)

omistada prognostilist väärtust. Selgub samuti, et lõputunnistuse keskmine ja sisseastumiseksamite keskmine on täiesti neutraalsed nii ülikooli profileerivate kui ka mitteprofileerivate õppeainete suhtes.

Testi korralti ka uute üliõpilaskontingentidega. Eksperiment kestab, kuid olemasolevad andmed viitavad sellele, et lõpptulemused võivad olla üsnagi sarnased 1976. a. alustatud eksperimendi tulemustega. Lugejad, kes soovivad saada täpsemat informatsiooni meie eksperimendi seniste tulemuste kohta, võivad seda leida TRU toimetistest «Methodica» (nr. 6, 1977; nr. 7, 1978; nr. 8, 1979; nr. 9, 1980; nr. 10, 1981).

Arvestades eksperimendi tulemusi, tuleb edaspidi kaaluda taolise prognoosiva testi kasutuselevõttu lisaulesandena inglise keele sisseastumiseksamil inglise filoloogia osakonda. Lausete arv testis võiks olla umbes 20 ja nad kontrolliks peamiselt grammatika tundmist. Seni tehti seda teksti põhjal. Kandidaadid märgiksid vastused vastustelehele ja komisjonid saaksid võtme ning hindamiskriteeriumi, mis kindlustaks objektiivse hinde. Testi hinde näol oleks siis eksamineerijail abitugipunkt lõpphinde panemisel.

Looduskaitsekuud tähistati taas Tallinna koolinoorte mälumänguga, seekord kolmandaga. Nende korraldamise initsiaator on PI «EKE Projekt» ELS sektsioon eesotsas esimehe Eino Pilliksega. Fotol mälumängu žürii, vasakult teine Eino Pillikse.

MARGUS VIIKMAA foto



# Miks ja milleks grafoprojektor?

**ELGA TAMM,**  
**TRÜ tehniliste õppevahendite**  
**metoodika kabineti vaneminsener**

Noorim tehniline vahend riistvara vallast meie koolides on grafoprojektor. Ometi on ta jõudnud ennast kõigis koolitüüpides küllaldaselt tutvustada ja kasutajaile hulgalt probleeme tekitada. Seda kinnitab kas või viimastel aastatel ajakirjanduses avaldatud grafoprojektori-alaste kirjutiste rohkus (3; 4; 6; 7). Nõu on antud nii aparadi käsitsemise kui ka tema tarkvara eri liikide valmistamise ja muretsemise kohta. Paljudes õppeainetes on toodud ka lüümkute kasutamisanäiteid õppeprotsessis, analüüsitud nende osa ja efektiivsust tunnis jne. Probleeme jätkub!

## Miks siis ikkagi grafoprojektor?

Tänu tema ehituse ja kasutamise eelistele, võrreldes teiste diaprosjektiooni põhimõttel töötavate tehniliste vahenditega, on grafoprojektorist saanud nii õpetava kui ka õpetatava poole lemmik. Grafoprojektori need ehituse iseärasused, mis loovad talle eelised teiste diaprosjektioonivahendite ees, on järgmised:

- küllaldane valgusvoog kujutise nägemiseks normaalse valgusega ruumis;
- suhteliselt suur sügavustugevus, mis võimaldab demonstreerida paljusid üksteise peal olevaid lüümkuid, mudeleid ja originaalprotsesse;
- kujutise teravdamise ja selle asukoha muutmise lihtsus projektsoonipea ning peegli asendi muutmisega;
- töövälja ja projektsoonipea vaheline suur kaugus (ca 250—300 mm), mis võimaldab kasutajal projektiooni kestel töötada: kirjutada, joonistada, lüümkuid ja maske vahetada, eksperimenteerida;
- tarkvara (lüümkute) valmistamise ja aparadi käsitsemise lihtsus.

Lüümkute valmistamise lihtsus, võrreldes slaidide ja diafilmide valmistamisega, kehtib muidugi normaalolukorras, s. t. vastava kilematerjali ja kirjutusvahendite olemasolul iga grafoprojektori komplektis. Oleks tore ja õp-

peprotsessi seisukohalt ülimalt tähtis, kui normaalolukorra loomise eest hoolitseksid varustusorganid. Tänu neile grafoprojektorid koolidesse ju ilmusidki. Tulgu siis nüüd ka piisavalt neid ilmselt tellida unustatud töökomplekte, mis võimaldaksid varustada selle otstarbeka riistvara igas aines vastava tarkvaraga.

Kilematerjali tsentraalne muretsemine ei peaks olema raske — seda toodab Kaasani keemiakombinaat. Kvaliteetsete lehtlüümkute valmistamiseks sobib täiesti läbipaistev triatsetaatkile paksusega 100 µm, rull-lüümkuteks võib olla kile paksusega 70 µm.

Viltpliiatseid, eriti permanentseid (vahemalt 8 värvi komplektis) korduvalt kasutatavate lüümkute tegemiseks praegu veel ei toodeta. Hädavajalik oleks muidugi neid kiiremas korras meil tööstuslikult tootma hakata. Pole mõtet eitada igasuguseid koduseid katsetusi kiletindi loomisel (3) ja mõningatele olemasolevatele enam-vähem sobivatele tintidele kirjutusvahendite otsimisel. On hea, et neid tehakse, sest grafoprojektori lüümkute kasutamismõimaluste mitmekülsus võimalub, aga ainult entusiasmile ja entusiastide saavutustele lootes kaotame liiga palju aega ning laseme väärtuslikel projektoritel enamasti seista. Tundub, nagu tahaksime siin korrata omal ajal läbikäidud teed hanesulest kuulsulepeani. On see siis vajalik, arukas või ökonoomne?

Omaette probleem on lüümkute paljundamine. Iga õpetaja pole ju kunstnik, kuid vajab kindlasti oma aines esteetiliselt kauneid ja otstarbekaid lüümkuid. Kõrgkoolide ja keskeriõppeasutuste õppejõudude valmistatud õppefilmide ning diamaterjalide I ja II vabariikliku ülevaatus tulemuste põhjal on näiteks teada, et TRÜ dotsent T. Ünapuu on eesti keeles ja Tartu Kaugõppekeskkooli õpetaja J. Marran füüsikas valmistanud terveid lüümkute seeriaid, mis suurepäraselt sobiksid koolidele. Õppeaine näitlikustamiseks on loonud häid lüümkuid ka mõned TRÜ üliõpilased kursuse- ja diplomitöödena.

Lüümkute paljundamisküsimuse korraldamisega tasuks tutvuda Ungari Rahvavabariigis, kus see probleem on hästi lahendatud. Õppeprogrammidele vastavad värvilised lüümkukomplektid, mis on varustatud meetoodiliste juhenditega, saadetakse koolidele tsentraalselt nagu teisedki õppevahendid. Lüümkute hoidmiseks on spetsiaalsed kahepoolsed kileümbrised, mis on paigutatavad registraatori kaante vahele. Sellest kõigest tasuks eeskuju võtta. Lüümkukomplektide autoreid just õpetajate, meetoodikute ja pedagoogilise eriharu üliõpilaste hulgast leidub meilgi iga õppeaine jaoks. Halb on, kui lüümkuid mis tahes õppeainele hakkavad looma inimesed, kes tunnevad seda ainult teoreetiliselt, pole aga kunagi koolis ise õpetanud. Nii võime saada tarkvara, mis tegelikult kooli ei sobigi. Selline kogemus tsentraalselt toodetud diafilmide näol on ju olemas.

Toodud probleemide lahendamine kindlustaks aga grafoprojektorite mitmekülgse kasutamise õpetamisel.

Käsitsemise osas peab teadma grafoprojektori põhilisi tehnilisi näitajaid kasutaja seisukohalt: tööpinna ja saadud kujutise suurus, projitseerimiskaugust. Järgnevad näited õppeasutustes esinevate grafoprojektorite kohta on võetud lüümikukomplektist «Grafoprojektor» (tabel 1).

Tabel 1

GRAFOPROJEKTORITE TEHNILISED NÄITAJAD\*

	Lektor 2000	Famu-lus 800	Poly-lux-1	Lech-3
Optimaalne projitseerimiskaugus mm	2700	2500	1740	2200
Kujutise suurus mm	1500	1500	1300	1500

\* Tööpinna suurus kõigil: 250×250 mm<sup>2</sup>.

Grafoprojektoriga tuleb iga õpetaja tunnis ise toime. Õpetamine toimub valges ruumis. Pole tarvis abipersonali. Aparaat on töökindel: tunni käigus ei teki viperusi.

See ongi kokku võttes vastus küsimuse esimesele poolele: «Miks grafoprojektor?».

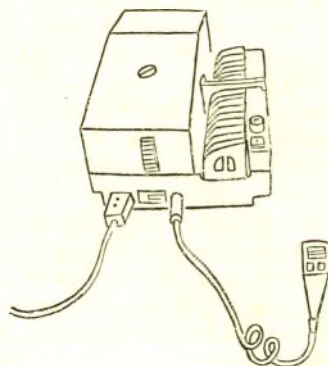
... ja milleks siis sobib grafoprojektor?

Grafoprojektori kasutamise võimalused õpetamisel olenevad tema ehituse iseärasustest, millest oli eespool juttu. Tarkvara esimese grupi moodustavad lüümikud ja töökiled, teise kuuluksid põhiliselt eksperimendid (2; 6). Kogu selle tarkvara kasutamise mõte on tõhustada õpetamist, püüda saavutada paremaid tulemusi teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamisel. Õpetamisel tegeleme ju sihipäraselt probleemiga, kuidas õppematerjali õppijaile esitada ja nende õppimisprotsessi juhtida (1). Siin pakubki grafoprojektori tarkvara ainult temale iseloomulikke võimalusi.

Lüümikuid kasutades ei pruugi õpetaja tunnis kirjalikke täiendusi teha. Nende abil on võimalik esitada staatiline pilt, kuid tänu grafoprojektori tööpinna ja projektsioonipea vahelisele suurele kaugusele võime maskide abil, lüümikute lisamise ja vahetamisega saavutada ka dünaamilise esituse. Igasuguste liit- ja erilüümikute kasutamise meetodiline väärtus seisnebki selles, et me ei esita kogu materjali korraga, vaid arvestades õppijate eelnevat ettevalmistust, anname infot jao-kaupa, mis on õpetamisprotsessis väga oluline (2). Üksikteema põhilüümikut võime soovi korral kasutada õpetamisel ka töölüümikuna, millele õpetaja ise teeb lisalehel

täiendusi. Kasulik on anda põhilüümiku joonised õppijaile jaotusmaterjalidena, nii nagu toob näite elektri kursusest J. Marran (4) ja nagu on kasutatud TRÜ-s juba mitu aastat diaprojektorite käsitsemise õpetamisel üliõpilastele (joonis 1). See põhilüümik on «Alfa 35-50» käsitsemise juhendist. Teisel lüümikul lisanduvad diaprojektori osade ja lülitusnuppude nimetused, mis määravad nende otstarbe ja ka kasutamiseviisi. Nii saab üliõpilane praktikumi eel diaprojektori kasutamise juhendi, mille loomisest ta on ise osa võtnud ja mida jälgides võib diaprojektorit käsitseda. Niisuguste juhendite olemasolu, mis luuakse õpetamisel õppijatega üheskoos, on hädavajalik just selliste praktikumide eel, kus grupis on kuni 15 inimest ja igaüks teeb eri tööd, tutvudes mingi diaprojektori ehituse ja kasutamise võimalustega. Et põhilüümik on nendel juhenditel tekstivaba, siis võime vastavalt vajadusele järgmistel lüümikutel esitada teksti vene keeles. Kontrollimisel palume õppijatel kirjutada vajaliku teksti iseseisvalt põhilüümiku joonisele.

Joonis 1



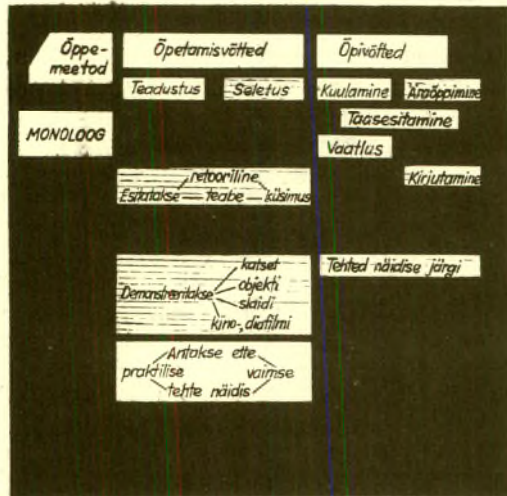
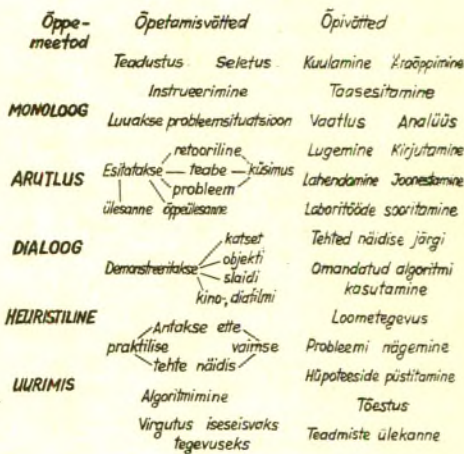
Tekstivaba põhilüümikuga liitlüümikud õigustavad ennast mis tahes aine õpetamisel sellepärast, et neid on võimalik kasutada õppeprotsessi eri lülides, alates uue materjali läbivõtmisest ja lõpetades teadmiste, oskuste ning vilumuste kontrolliga. Situatsiooni vajaliku erinevuse ja uudsuse saab luua lüümikute pealeladumise ning äravõtmisega suvalises järjekorras, õppijate töölerakendamisega neile kätteantud põhilüümiku jooniste täitmisel jne. Levinum on nende rakendamine võõrkeelte õpetamisel, kuid palju võimalusi peaks pakkuma ka ajalugu või geograafia, kui põhilüümikuna kasutada näiteks kontuurkaarti.

Maskide võtet on soovitatav kasutada siis, kui põhilüümikul on informatsioon, mis on kasutatav erinevates kombinatsioonides. Toodud näide (joonis 2) on võetud dotsent G. Karu lüümikukomplektist «Füüsika õpetamise meetodika». Viie erineva maski abil on võimalik üliõpilastele selgitada, missugused on eri õppemeetodite õpetamisvõtted ja õpivõtted. Kasutades maski avades veel eri värvi kilet, on võimalik eristada ka põhivõtted ja

abistavad võtted. Siinkohal on näitena toodud vaid monoloogmeetodi mask. Ülejäänud neli on analoogsed. Põhilüümiku konsepteerimine osutuks õppijaile muidu tülikaks,

kuid maskide abil esitatud üksikute õppemeetodite õpetamis- ja õpivõtted on hõlpsa mini konsepteeritavad.

Joonis 2

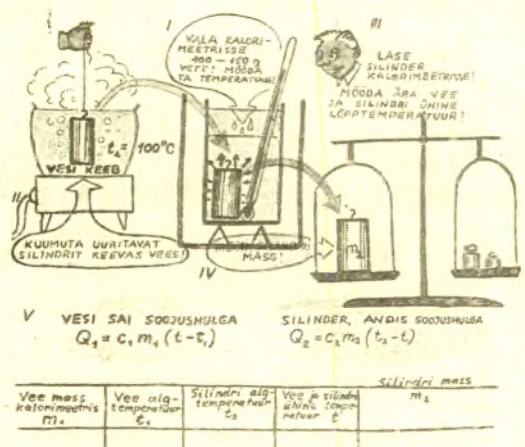


Igat liiki lüümikute funktsioon õppeprotsessis võib olla väga mitmesugune. Lihtlüümikuid, eriti lehtedena, on õpetajad edukalt kasutanud küll kontrolltöö tekstide andmiseks, koduste ülesannete kontrolliks, testivastuste analüüsimiseks jne. Kuid neid on meeldiv kasutada ka tunni lõpul materjali kiireks kinnistamiseks või järgmise tunni algul kontrollitava osa taastundmiseks. Selleks tuleks tunnis läbivõetud materjal kujundada kokkuvõtlikult lüümikule, mida demonstreeritakse klassile tunni lõpu ja teist korda järgmise tunni algul õpilaste aktiveerimise eesmärgil. Esimesi kogemusi selles osas on füüsika mõningate teemade, näiteks soojusülekanne liikide õpetamisel. Ülevaatlaku lüümiku eksponeerimisega elavad õpilased õpimaterjali paremini sisse kui lihtsalt küsitlusteemade nimetamisega.

Laboratoorse teo juhendite esitamine liit- ja kombineeritud lüümikute (4) õigustab ennast just nooremate õpilaste puhul. TRÜ füüsikaosakonna üliõpilased on nende abil teinud juba kolm aastat laboratoorseid töid praktika ajal Tartu 10. ja 1. keskkoolis. Lüümikukomplektid on J. Marran pedagoogilise praktika juhendajate tellimisel kavandatud ja valmistatud praktika ajal tehtavate teo kohta: «Keha massi mõõtmine kangakaaludel», «Tahke keha tiheduse määramine» (6. kl., varem 7. kl.), «Soojushulkade võrdlemine erineva temperatuuriga veekoguste segamisel» ja joonisel 3 näidatud «Tahke keha erisoojuse määramine» (7. kl., varem 8. kl.). Joonisel on antud töö lõppetapp (5 lüümikute koos), mis jääb ekraanile laboratoorse teo tegemise ajaks. Sisuline ettevalmistus tööks aga võib toimuda lüümikute järkjärgulise demonstreerimisega.

I lüümik tutvustab kalorimeetri ehitust ning annab korralduse valada sellesse vett ja mõõta vee temperatuuri. Uhtlasi tuleb täita tabeli kaks esimest lahtrit.

Joonis 3



I—II lüümikuga näidatakse, kust ja millise temperatuuriga silindri õpilane saab. Täidetakse tabeli kolmas lahter.

I—III lüümikuga demonstreeritakse, et silinder tuleb lasta kalorimeetrisse, vett termomeetriga ettevaatlikult segada ja mõõta silindri ning vee ühine lõpitemperatuur. Täidetakse tabeli neljas lahter.

I—IV lüümikuga jõutakse silindri massi mõõtmiseni ja täidetakse tabeli viies lahter. V lüümikuga lisatakse arvutusvalemid.

I—V lüümik annab aga laboratoorse teo juhendi.

Kui töö käik on selliselt analüüsitud, kulgeb töö praktiline teostamine üpris ladsalt. Samas tunnis jõutakse teha ka arvutused ja analüüsida tulemusi. Juhendamise konkreetsuse ning näitlikkuse tõttu hoitakse kokku aega ja praktiline töö muutub õpilastele arusaadavaks. Aga päris kindlasti luuakse sellise juhendamise emotsionaalsem töömeeleolu, noor õpetaja või üliõpilaskonkurent saavutab kergemini hea tunni-distsipliini.

Peale õppetunni ja loengu on lüümikute ning osaliselt ettevalmistatud kilede kasutamine leidnud hea vastuvõtu konverentsidel,

nõupidamistel, diplomitööde kaitsmisel ja teistel juhtudel, kus kuulajad ei pea konspekterima. Neil juhtudel võidame ajas ja saavutame materjali esitamise reljeefsuse, suurendame informatiivsust, samal ajal parandame eksponeeritava kvaliteeti.

Grafoprojektor sobib veel kas või vastavate lüümikutega demonstratsioonkatseid täiendama või üldse katsete demonstreerimiseks (näiteks difusioon vedelikes jmt.).

Soovitav on grafoprojektorit kasutada mitte tahvli ega diaprospektori asendajana, vaid ainult siis, kui grafoprojektori tarkvara pakub meile didaktilise eesmärgi saavutamisel selliseid võimalusi, mis teistel aparatuuridel puuduvad. Tuleb meele pidada: kui grafoprojektori valgusvoog on küllaldane pildi nägemiseks normaalse valgusega ruumis, siis on ta täiesti piisav ka lektori silmade rikumiseks juhul, kui pidevalt demonstreerimise käigus kilele kirjutame.

Seega jäägu grafoprojektor heaks lüümikute ja katsete projektsioonivahendiks.

#### Kirjandus

1. Agur, U., Toim, K., Unt, I. Programõpe ja õpimasinad. Tln., «Valgus», 1978, lk. 5—16.
2. Fuchs/Kroll. Audiovisuelle Lehrmittel, Leipzig, 1976.
3. Kaasik, K. Sellest, kuidas koduskoobist asi saab ja muid kasulikke näpunäiteid õpetajatele. — «Nõukogude Õpetaja», 1982, 30. jaanuar.
4. Marran, J. Slaidid ja kiled tunni efektiivsuse tõstmisel. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 10, lk. 34—38.
5. Pilvre, U. Grafoprojektor keskkoolis. — Pedagoogilise uurimistöö tulemused 1976—1980. Didaktika ja psühholoogia. Koostanud E. Noor. Tallinn, 1981, lk. 128—134.
6. Pilvre, U. Grafoprojektori tarkvara liigitusest ehk mis on lüümik. — «Nõukogude Õpetaja», 1980, 17. mai.
7. Pilvre, U. Töömaterjale lüümikute valmistamiseks. — «Nõukogude Õpetaja», 1981, 14. märts.

(42. lk. järg.)

#### Kirjandus

1. Cernov, I. Juri Lotman ja kirjandusteadusliku mõtte areng. — «Looming», 1982, nr. 2.
2. Lepik, P. Internatsionalistliku kasvatuselise võimalusi seoses kultuuriomaste tähenduste vaatlusega. — Rmt.: Ideeline kasvatus-töö tunnis. Kasvatava õpetamise lähtekohti. Tallinn, ENSV HM, PTUI, 1977.
3. Levas, S. Jean Sibeliuse. Tallinn, 1971.
4. Nirk, E. Inimene olla, inimeseks saada — Rmt.: Teadus ja tänapäev. Tallinn, 1979.
5. Zintšenko, V. Nägemistaju ja looming. — Rmt.: Kunst ja ühiskond. Tallinn, 1979.
6. Torop, P. Lotmani fenomen. — «Keel ja Kirjandus», 1982, nr. 1.

## Kainiku tunnetushuvi kujundamise võimalusi matemaatikatunnis

HELLE SIKKA,  
TPEDI algõpetuse kateedri õpetaja

L. I. Brežnev rõhutas NLKP XXVI kongressil õpetamise kvaliteedi tõstmise ja õpetamise eluga seostamise vajadust. Eduka õpetamise tagamiseks on oluline ka õpilaste tunnetushuvide väljaselgitamine ja nende kujundamine õpitegevuse kaudu.

Mitmed progressiivsed pedagoogid (K. Ušinski, A. Herzen, V. Belinski jt.) on korduvalt rõhutanud õpihuvi otsest mõju õppimise kvaliteedile. Teadmiste omandamise nõrka taset on seejuures seostatud huvi puudumisega õppetöö vastu ning õpetaja oskamatuses seda huvi lastes äratada. Et huvid ajendavad tegevusele, aktiveerivad inimest, siis õppekasvatustöös on oluline arvestada huvide tähtsust õpilase arengu seisukohalt. Kooli üheks olulisemaks ülesandeks tulekski pidada tõsiste ja sisukate huvide kasvatamist, mis stimuleeriks õpilase tunnetustegevuse aktiivsust ja säilitaksid seda ka väljaspool kooli.

Algklassides ei ole õpilase huvid veel kindlalt ja kitsalt piiritletud, nende arendamine on aga juba selles vanuseastmes ülimalt oluline. On täheldatud, et koolieelikute huvi mängude vastu on tihedalt seotud tunnetushuviga. See avaldub küsimustes miks? milleks? kuidas? mispärast?. Laps püüab nähtusi mõista, selgitada. Kooliastumise ajaks tekib normaalsel lapsel huvi koolis õppimise vastu — õpihuvi. Koolilastel tunnetushuvid süvenevad, kujuneb arusaamine õppimise tähtsusest, vajalikkusest. Viimati öeldu teokssaamisele saavad suuresti kaasa aidata õpetajad materjali esitamise ja õppetöö korraldamise kaudu tunnis. Lülituvad ju tunnetushuvi sfääri mitte ainult õpilase omandatud teadmised, vaid ka teadmiste omandamise protsess, õppeprotsess tervikuna (7).

Tunnetushuvi väärtus õpilase arendamisel seisneb selles, et tunnetustegevus antud aine (näit. matemaatika) piires huvi mõjul aktiveerib õpilase psüühilisi protsesse, pakub talle sügavat intellektuaalset rahuldust, soodustab emotsionaalsuse tõusu. Seega esineb

tunnetushuvi kui õpilase aktiivsuse oluline motiiv (7). Teisalt aga aktiivsuse tõus omakorda kinnistab ja süvendab tunnetushuvi.

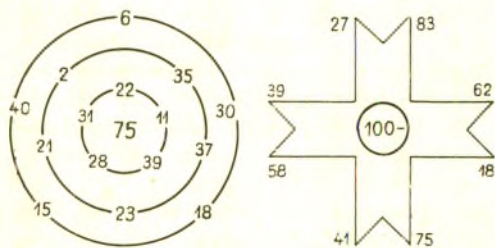
■ Ilmselt peitubki siin üks olulisi võimalusi kainiku tunnetushuvi kujundamiseks — tõsta kainiku õpiaktiivsust. Ka aastail 1974—1980 meie vabariigi koolide 1.—3. klassides läbiviidud õpiaktiivsuse uuringud näitasid, et ainuüksi varjamata passiivsust (s. t. olukorda, kus õpilased silmanähtavalt ei võta osa tunni tööst) esines kõigis vaadeldud tundides (1). Andmetöötluse põhjal järeldus, et varjamata passiivsus oli nimelt neis tundides suur, kus töö oli üksluine, rajanes peamiselt kuulmisanalüsaatori koormusel (1). Järelikult peaksime leidma enam võimalusi õpilaste aktiveerimiseks ka matemaatikatunnis, püüdma äratada ja süvendada huvi selle aine vastu. Üks võimalus matemaatikatundi mitmekesistada, huvitavamaks muuta on kasutada tunnis didaktilist materjali.

Tooksime mõningaid näiteid didaktilise materjali kasutamisevõimaluste kohta algklasside matemaatikatunnis. Näited on pärit üliõpilaste kursusetöödest ja oleme neid edukalt kasutanud matemaatikatundides.

Arvutuskarte võib kasutada igapäevases koolitöös kõigis algklassides:

□ Peastarvutamisel kogu klassiga, kusjuures vahend peaks olema siis ka piisavalt suur, nähtav kõigile õpilastele.

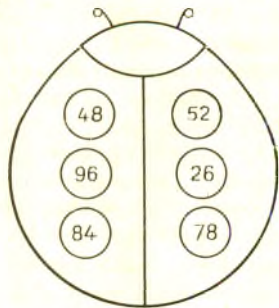
Näiteks: Vali igalt ringilt üks arv nii, et summaks saaksid 75.



Lahuta arvust 100 õpetaja näidatud arv! Õpetaja näitab arve kujundi tippudel, kujundi keskel olevat arvu ja tehtmärke võib muuta.

□ Täiendavas lisatöös (et vahendit oleks võimalik kasutada korduvalt, peaks tulemused märkima lisalehele).

Jaga lepatriinu vasaku tiiva täppidel olevad arvud 12-ga, parema tiiva täppidel olevad arvud 13-ga. Tulemused kirjuta vihikusse (lehele).



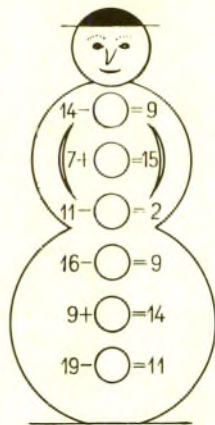
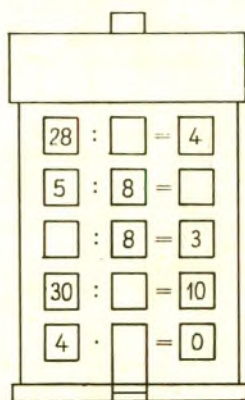
Tabeleid täidetakse enamasti töövihikus ja loetakse õpikust. Kuid tabeleid, kus kasutatakse kirjutamiseks vahetatavaid paberilehti, saaks anda lisaülesandena. Sellega hoiame kokku aega ning anname õpilasele tõhusat lisatööd.

Tabeli alla pannakse valge või ruuduline paber.

Tabeli parempoolsesse tühja kastikesse kirjutab õpilane oma nime.

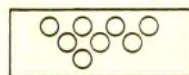
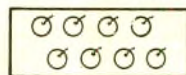
$a$	$b$	$a-b$
16	3	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	5	14
19	<input type="checkbox"/>	13
<input type="checkbox"/>	7	14
20	7	<input type="checkbox"/>
		<input type="text"/>

Lünkülesanded nagu tabelidki nõuavad puuduva komponendi leidmist või siis ka sobiva märgi asetamist lünka (näit. leia puuduv liidetav, aseta lünka sobiv märk = < > jne.). Et lünkülesandeid oleks huvitavam lahendada, võiks need esitada erinevatel kujunditel (majad, õunad, lehed, purjekad jms.). Sobivad arvud või märgid lünkadesse võiks õpilane kirjutada lisalehele või otsida need juba olemasolevate lipikute hulgast ja asetada õigesse lünka.

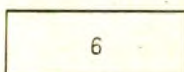
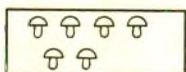


Vastused lünkadesse kirjutatakse kaardi alla pandud lisalehele.

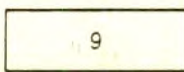
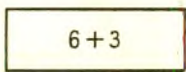
Sobitusülesanded pakuvad õpilastele vaheldust ja on eriti sobilikud kasutada 1. klassis, sest ei nõua kirjutamist.



Sobita pilt ja vastav arvukaart!



Sobita pilt ja vastav number!



Sobita ülesanne ja vastus!



$2+7$

$6+3$

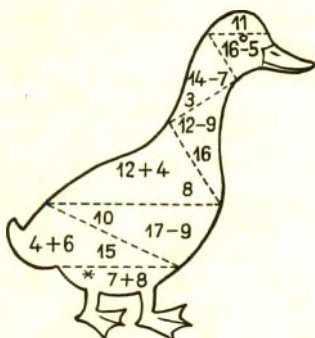
Sobita ülesanne ja ülesanne!

Kaardikomplektid asuvad ümbrikus.

**Matemaatilised doominod** on leidnud õpetajate poolt koolis enam kasutamist peastarvutamisel kogu klassiga (igal õpilasel on doominokaart ning nad käivad kordamööda klassi ees arvutamas, või võetakse sobiv kaart õpetaja laualt) ja ka lisaülesannetena. **Matemaatilised lotod** võimaldavad ka enesekontrolli ning leiavad koolis enam kasutamist. Lisaks tavapärasele lotole, mille kokkuseadmise tulemusena saavad õpilased kontrolliks pildi (postkaart), võiks kasutada veel järgmisi:

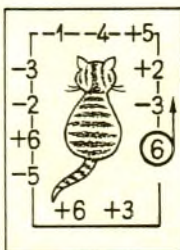
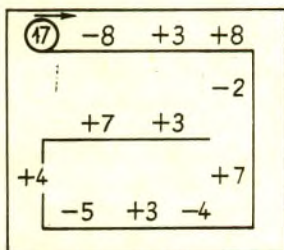
* 5+4	9-6	3+8	11-3
TEE	TÖÖD	TÖÖ	AJAL
8+5	13+3	16-4	12-3
AJA	JUTTU	JUTU	AJAL

Iga ülesandekaardi pöördel on sõna ning ülesannete õige lahendus annab kokku vanasõna. Ülesandekaartide kokkuseadmist alustatakse tärniga ülesandest.



Kujund lõigatakse mööda punktiiri lahti, arvutamist alustatakse tärniga ülesandest.

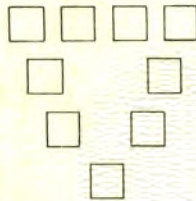
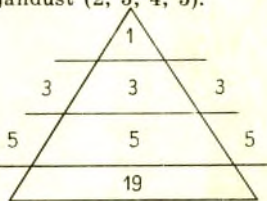
**Ahelülesanded** tuleb sooritada mitu tehet järjestikku ning koos vastusega saab õpilane ka huvitavat informatsiooni.



Arvuta, kui pikaks võib kasvada maakera suurim loom sinivaal!

Arvuta, kui vanaks võib elada kiisu!

**Nuputamisülesanded** etendavad õpilaste mõtetegevuse aktiveerimisel olulist osa (võlu-ruudud, matemaatilised pähkliid jm.). Õpetajate tarvis on ilmunud ka sellekohast kirjandust (2, 3, 4, 5).



□ Kata kinni kolm arvu, nii et järelejäänud arvude summa oleks 21.

□ Aseta arvud 1—9 ruutudesse, nii et nende summa kolmnurga igal küljel oleks 17.

**Numbritest kujundid** sobivad hästi arvutamiseks ja tunnis meeolelu loomiseks.



Kui vana on näärivana?

Kui vana on tädi?

Huvi aine vastu tõstab ka mäng (didaktiline mäng, võistlusmäng), mis aktiveerib mõtetegevust ja aitab kaasa õpilaste töövõime säilitamisele tunnis. Eelõeldust ei pea järelutama, et matemaatikatunnis peaks ainult mängima. Iga ülesande andmisel tuleks silmas pidada esmajoones seda, kuivõrd tegevus aitab õpilaste mõtetegevust aktiveerida, nende tunnetushuvi kujundada. On ju tunnetushuvi oluline õpimotiiv, mis on aluseks suhtumisele koolisse, teadmistesse, mis virgutab õppima, on seotud vaimse töö rõõmudega ning mida peaksime süvendama kõigi õppeainete omandamisel.

## Kirjandus

- Hiie, E. Kainiku aktiveerimine õppeprotsessis. — Pedagoogiline protsess ja sotsialistliku eluviisi kujundamine. Teesid II. Tln., 1981.
- Kees, P. Mõtlemisülesandeid eelkooli- ja kooliealistele. Tln., 1973.
- Kees, P. 110 mõtlemisülesannet. Tln., 1978.
- Ruga, R. Ülesandeid nuputamishuvilistele õpilastele algklassides. Teine trükk. Tln., 1980.
- Ruga, R. Didaktilisi mänge arvusüsteemide õpetamiseks algklasside matemaatikaringis. Tln., 1980.
- Морозова Н. Учителю о познавательном интересе. Новое в науке, технике. — Серия «Педагогика и психология», 1979, № 2.
- Шукин А. Проблема познавательного интереса в педагогике. М., 1971.



## KOOLIEELNE KASVATUS

### Sotsiaalse tundlikkuse arendamine koolieelses eas

ANNE REKKARO,  
PTUI teadur

Nõukoguliku elulaadi üks tunnuseid on isiksuse kõrgelt arenenud koostöövõime, s. o. võime tunda end täieõigusliku kollektiivi liikmena, ühtekuuluvustunde nendega, kes meie kõrval samade eesmärkide poole püüvad. Vastutustunde enda ja kaasinimeste tegude eest, nende huvide, suutlikkuse ja õiguste aktsepteerimine jne. teevad nõukogude rahvale võimalikuks sellised grandioossed ühissaavutused nagu BAM-i, «Atommaši» tehase, Sajaani-Sušenskoje hüdroelektrijaama ja Urengoist lähtuvate gaasi juhtmete rajamine.

Inimene kui sotsiaalne olemus elab ja tegutseb teiste omasuguste seas. Tema käitumise määravad suures osas peale tema individuaalsete isiksuseomaduste (temperamenti tüüp, võimed, iseloom jne.) ka juba varases lapsepõlves omandatud harjumuslikud käitumismudelid. Piltlikult öeldes moodustavad need raamid, millest normaalne inimene tavaliselt ei välju, sest see toob kaasa ebameeldivaid situatsioone ja üleelamisi. Kõige kindlamini on neist raamidest määratletud seadusliku käitumise piirid. Kirjalikult fikseeritult ja riiklike seadusorganite poolt kaitstult sunnib Nõukogude seadusandlus inimest käituma nii, et ta ei tekitaks kahju kaasinimestele ega ka ühiskonnale tervikuna. Seaduste ignoreerijatega tegelevad miilitsa- ja prokuratuuriorganid. Nende ülestumiste määr ja karistus määratakse kindlaks kohtu korras.

Teine inimese käitumist mõjustav raamistik on kõlblusnormid. Kuigi olulisemat osa neist

hõlmab kommunismiehitaja moraalikoodeks, on suur osa neist kirjasõnas fikseerimata. Neid omandatakse kogemuste kaudu ja kasvatusel ning neist üleastumine põhjustab kaasinimeste avaliku hukkamõistu ja põlguse. Piir kõlbelse ja ebakõlbelse vahel on sageli üheselt määratlematu. Seda mõjutab keskkond, milles inimene elab, seal valitsevad väärtusorientatsioonid, tavad, uskumused, arusaamad jne., samuti iga konkreetne situatsioon. Me kõik teame, et on lubatud astuda üle kõlbluse piiride, kui seda tehakse teise inimese heaks, kui teisiti talitades tooksime kaasinimestele kahju. Keegi ei mõista meid hukka, kui valetame haigele inimesele, et teda säästa, kui tõukame teele ette jäänud inimese jalust maha, et tormata sõidutele jooksnud last päästma läheneva auto eest, kui haarame luba küsimata esimese ettejuhtuva nõu, et kiirustada kustutama tulekahju.

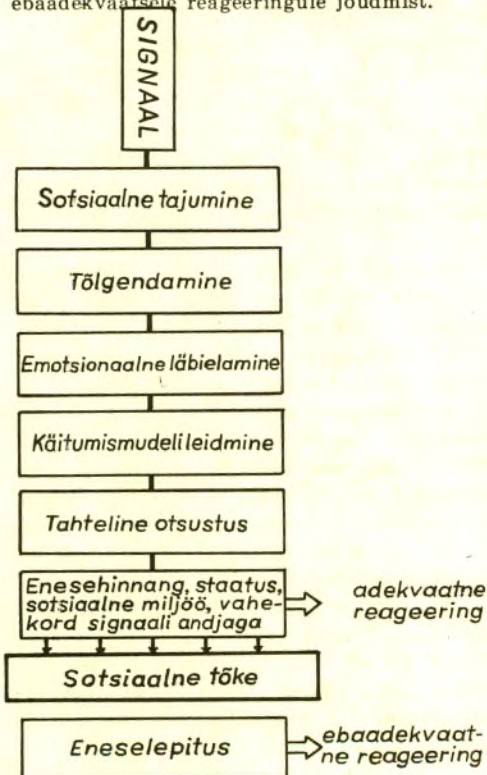
Kolmandaks inimese käitumist mõjutavaks teguriks on sotsiaalne tundlikkus. Viimane ei ole kirjalikult fikseeritud reeglite koguna, selle puudumine ei too kaasa ka avalikku hukkamõistu. Ometi hakatakse sotsiaalselt tuima inimest vältima, temast eemale hoidma. Ta on hoolimatult, tähelepanematult teiste vastu, ei märka kaasinimeste abivajadust, ei taipa, et ta oma käitumisega kurvastab või ärritab teisi inimesi. Sageli ei ole ta tahtlikult halb, kuri või julm. Ta ei oska end lihtsalt tunda ühena paljude hulgas, ta ei näe, et tema isiklik heaolu sõltub suuresti teda ümbritsevate inimeste toetusest ja sageli ka loobumistest tema heaks. Mõnikord võib sotsiaalse tuimuse süvenedes areneda äärmuslik egoism, emotsioonide pinnalisus ja tarbijalik elulaad.

Kaasinimestele mõjub sotsiaalselt tuima inimese käitumine nagu pang külma vett kaela. On ebamugav, isegi piinlik. Ometi ei saa me teisele midagi ette heita ega tema käitumise vastu protesteerida, sest kõik toimub kõlbluse piirides. Selle tõttu, et inimeselt ei saa verbaalselt ega seaduslikult nõuda sotsiaalselt tundlikku käitumist, ongi seda vaja hakata kujundama juba õige varases lapseeas. Kaastunnet, loobumisrõõmu, teiste huvide ja suutlikkusega arvestamist jm. on hilja hakata kujundama alles lapse kooli tules.

Kui koolieelses eas tutvustatakse lastele seaduslikkuse üksikuid aspekte (peamiselt vargusest kõneldes), siis kõlbelse kriteeriumidega tutvustatakse lapsi üsna põhjalikult (ära löö! anna tagasi! jaga võrdselt! ütle ausalt! jne.). Veelgi põhjalikumalt tuleks aga tegelda juba varases koolieelses eas laste sotsiaalse tundlikkuse arendamisega. Seda on võimalik teha spetsiaalsete mängude abil, luues teadlikult situatsioone, kus lastel oleks võimalik ise käitumisviisi valida ja vastavalt sellele õigsusele seda juhtida või korrigeerida. Ainuüksi vestlustest, jutu-

keste ettelugemisest ja diafilmide demonstreerimisest ei piisa, et laste teadmised käitumiskultuurist interioriseeruksid ja muutuksid passiivsetest arusaamadest aktiivseteks püüdlusteks. Mida enam laps praktiliselt tegutseb, seda kiiremini kasvab tema väärtuslike kogemuste pagas ning saavad harjumuseks sotsiaalselt hinnatavad käitumisjooned.

Püüame siinkohal lahti mõtestada sotsiaalselt tundlikkust või tuimust kinnitava käitumisele eelnevat psüühiliste protsesside kulgu, nende üleminekut ühelt teiselt ja lõppresultaadina adekvaatsele või ebaadekvaatsele reageeringule jõudmist.



Jooniselt näeme, et igasugust indiviidi reageeringut teise inimese käitumisele põhjustab vastav signaal. Sotsiaalselt tuim inimene ei taju sageli neid signaale. Kaas-inimese ohkamine, kõrge iga, hikipiisad näol jm. ei ütle talle midagi. Signaali õiget tõlgendamist võimaldavad kogemused ja täiskasvanutepoolne kasvatustöö. Signaali õigele tõlgendamisele kaasneb selle emotsionaalne läbielamine juhul, kui kasvatuses on silmas peetud ka lapse emotsionaalse maailma avardamist ja süvendamist. Vastupidisel juhul on kasvatus tulemuseks sotsiaalne formalism: laps tajub signaali, tõlgendab õigesti, kuid mingeid tundmusi see temas ei tekita (\*Noh, ja mis siis!\*-tüüp). Selline laps tegutseb õigesti vaid väliste mõjutuste tõttu, hirmust saada grupi või täiskasvanu poolt hukka mõistetud või välja naerdud. Eakaaslasega kahekesi olles ei paku ta aga sellele oma abi, ei vabanda jne.

Signaali emotsionaalsele läbielamisele järgneb vastava käitumismudeli leidmine koge-

mustepagasist, mis võimaldaks õigesti reageerida. Valitud käitumismudelit rakendatakse tahtemaduste abil, s.o. otsustatakse käituda vastavalt mudelile. Tahtest üksi on aga vähe, et otsust ellu viia. Olulisteks mõjuriteks on veel isiksuse enesehinnang, tema staatus grupis, vahekord signaali andjaga ja antud hetkel valitsev sotsiaalne miljö (kes ja kui palju inimesi on tema reageeringu tunnistajad).

Ebaadekvaatne enesehinnang, madal staatus grupis, antipaati signaali andja suhtes või lahendamata konflikt temaga ja ebasoovitav sotsiaalne miljö võivad kujutada endast indiviidi jaoks sotsiaalset tõket, mille ületamine eriti lastele on sageli üle jõu käiv. Sotsiaalse jõuetuse puhul ei suuda laps tahte abil tõkkest läbi murda ja käitub ebaadekvaatselt (ei paku istet, ei jaga teistega mänguasju, ei kasuta viisakusväljendeid jne.). Loomulikult kannatab laps oma reageeringu tõttu, talle saab sageli osaks hukkamõist kaaslaste ja täiskasvanute poolt, teda peetakse kasvatomatuks ja sotsiaalselt tuimaks. Selline suhtumine muudab järgmistel korradel sotsiaalse tõkke ületamise veelgi raskemaks. Ometi tuleb lapsel vaid puudu julgusest ja tahtekindlusest, et käituda nii, nagu ta isegi õigeks peab. Lapse enesehinnangu ja sotsiaalse seisundi korrigeerimine täiskasvanupoolsete kasvatusvõtete abil annab talle julgust ja otsustavust reageerida õigesti. Eneselepitus, mis kaasneb ebaadekvaatse reageeringuga, kujutab endast mõttes objektiiivsete asjaolude või kaaslaste süüdistamist ja enda õigustamist (ah, ega tema ka mind aita; ei mina saa talle appi minna, endalgi tegemist küllaga; küll teised pakuvad istet; küll teinekord tänan teda selle eest jne.).

Eelnenust lähtudes võime öelda, et sotsiaalne tuimus ja sotsiaalne jõuetus on täiesti erinevad nähtused, kuigi tulemus on sama — ebaadekvaatne reageering. Seevastu sotsiaalse formalismi puhul on reageering õige, ometi kasvab meil pinnaline, ükskõikne ja egoistlik isiksus. Pole ju midagi lihtsamat välise käitumisjoonte drillimisest.

Kuidas siis tunda ära sotsiaalselt tuima last? Püüame loetleda mõningaid sotsiaalselt tundlikku last iseloomustavaid käitumismudeleid. Nende puudumine annabki tunnistust sotsiaalsest tuimusest või vähearenenud tundlikkusest.

Sallivus teistsuguste laste vastu (kehalised defektid, riietus, rahvus, erilised huvid jne.).

Pettunud või kurva lapse lohutamine.

Teise lapse saavutuse verbaalne tunnustamine.

Millestki, ka täiskasvanu abist loobumine teise heaks.

Teisele lapsele võimaluse andmine röömustamiseks (näiteks mängus meelega kaotamine).

Üksi kõhklevalt seisva lapse kutsumine ühistegevusest osa võtma.

- Oma asjadest osa äraandmine sellele, kellel ei ole üldse või on palju vähem.
- Rõõmu tundmine teistele kinkimisest, üllatuse valmistamisest.
- Teise lapse või täiskasvanu abivajaduse tunnetamine, talle oma abi pakkumine.
- Teiste laste õiguse aktsepteerimine töö- ja mänguvahendite, ühisele ruumile.
- Rahulolu situatsiooniga ka siis, kui ei olda tähelepanu keskpunktis.
- Püüd leida kompromisslahendusi vaidlustes ja konfliktsituatsioonides kaaslastega.
- Kõigi laste võrdõiguslikkuse eest seismine (et üks laps ei võtaks endale alati häid rolle, huvitavamad tööd, et ühte last ei kamandataks pidevalt jne.).
- Selle eest seismine, et eri arvamustega lapsed vaidlustes sõna saaksid.
- Oma sotsiaalse positsiooni mitte maksmapanemine omavahelistes vaidlustes (liider madalama staatusega lapse suhtes).
- Enda kohta käiva heatahtliku kriitika arvestamine.
- Teistele lastele ainult selliste nõudmiste esitamine, mida endalt nõuda lubatakse (ka verbaalsed väljendusvahendid).
- Vabandamine ja vabanduste vastuvõtmine.
- Rahuldumine terve grupi tegevuse tunnustamisega täiskasvanu poolt, endale eraldi kiituse mitterõõmumine.
- Oma saavutuste üle rõõmustamine ka siis, kui seda sõnaliselt ei tunnustata.
- Tegevuse ebaõnnestumise puhul mitte teiste laste või asjaolude süüdistamine, vaid oma vea tunnustamine.
- Teiste kõne ärakuulamine (mitte katkestamine, et ise edasi kõnelda).
- Vaikimine sellest, mis võiks teist last kurvastada.
- Teise lapse verbaalne ja füüsiline julgustamine (käest või õlgade ümber kinnivõtmine jm.).
- Reeglite ja normirikkumistele verbaalne, mitte füüsilise reageerimine.

Kõiki neid tunnuseid vajab laps väljakujunenud harjumustena selleks, et suhelda ümbritsevate inimestega, nendega edukalt koos tegutseda. Juba kahe lapse koosmäng, kõnelemata koostööst, eeldab teineteisega arvestamist, leplikkust, oma soovide allasurumist. Seepärast on paljud kasvatus-eadlased ja psühholoogid jõudnud ühisele seisukohale, et lapse koostöövalmidus sõltub peale perekondliku mikrokliima, tervisliku seisundi, lasteasutuse ja perekonnavälise mõjude ning isiksuse aspektist nähtud võimete (iseseisvus, enesekontroll, arutlusvõime jt.) ka tema sotsiaalsetest võimetest: kommunikatsiooni- ja koöperatsioonivõimetest ning olulisel määral sotsiaalsest tundlikkusest.

#### Oppemängud sotsiaalse tundlikkuse arendamiseks

##### I. Vestlusemängud

Kasvataja esitab lastele situatsiooni:

a) Kolm last mängivad juuksurimängu. Neil on lõbus. Neljas laps tuleb nende juurde ja tahab ka mängust osa võtta. Teda aga ei võeta mängu.

Küsimus lastele: Mida ta tunneb? Mida

ta teeb? Mida tunnevad kolm mängijat? Mida nad teevad?

Teine variant: Neljas laps tuleb, seisab mängijate juures ja vaatab nende mängu pealt. Mida ta tunneb? Mida ta ütleb? Mida tunnevad kolm mängijat? Mida nad ütlevad talle? Mida teevad?

b) Üks laps palub teiselt mingit eset, mida tal hädasti vaja on. Ta saab selle. Mida ta tunneb? Mida teeb?

Teine variant: Ta ei saa palutud asja. Mida ta nüüd tunneb? Mida teeb?

c) Üks laps pillab suure ehitusmaterjali-klotsi teisele jala peale. Haiget saanud laps hakkab nutma. Mida tunneb klotsi pillanud laps? Mida ta teeb?

Teine variant: Laps, kellele klotsi jala peale kukkus, jookseb kasvatajale ütlema, et talle tehti haiget. Mida tunneb klotsi pillanud laps nüüd? Mida ta teeb?

d) Kaks poissi mängivad uue autoga. Tuleb kolmas poiss ja haarab auto enda kätte. Mida tunnevad mängijad? Mida nad teevad?

Selliseid vestlusemänge saab kasvataja iga päev korraldada uusi variante välja mõeldes. Mäng on küllaltki lühiajaline, kuid sunnib lapsi mõttes end antud rollides kujutama ja vastavaid tundmusi läbi elama.

##### II. Situatsioonimängud

Kasvataja jaotab lastele rollid ja selgitab neile mingit sotsiaalset situatsiooni, millest mängijad osa võtavad. Situatsiooni lahendavad lapsed edasises mängus iseseisvalt. Ülejäänud lapsed võivad olla pealtvaatajad ja kaasamõttelejad. Kasvatajal on soovitatav ka ise mängus osaleda, et mängu vajaduse korral korrigeerida. Pärast iga mängu arutatakse ühiselt läbi, miks käituti just nii. Mida oleks võinud teisiti teha? Kes jäi situatsioonis kannatajaks pooleks? Mida tundsid rollide täitjad? jm.

a) Nukuteater lõppes ja lapsed ruttavad garderoobi riietuma. Seal on juba üsna pikk järjekord. Kolm sõpra tulevad trepist alla ja märkavad äkki esimeste järjekorras seisjate seas tuttavat last. Mängige ise edasi! Mida teevad need kolm sõpra? Mida tunnevad järjekorras seisjad?

b) Lapsed mängivad õues. Jaanil on kaasas tore mängupasun, mille ta eile sünnipäevaks sai. Kõik lapsed tahavad uut pasunat proovida. Mikk jookseb tuppa ja toob sealt oma trummi. Nüüd võib hakata pioneerilaagrit mängima. Pasuna tuutulutuutamine ja trummipöörin kostavad üle mitme õue. Akki avaneb üks aken ja... Mängige edasi!

c) Kaie ja Vaike käisid jäätist ostmas. Nüüd otsustavad nad trammiga koju sõita. Trammis on palju rahvast. Kaie ei ulata kusagilt kinni hoidma. Akki teeb tramm järsu nõksu ja Kaie kukub ees seisvale naisele peaaegu selga. Ta saab küll kohe tasakaalu tagasi, aga jäätis on naise mantli

vastu puutunud ja selle ära määrinud. Naine ise ei märka midagi.

Mängige edasi!

d) Jüri seisab kõnniteel Tooma akna all. Ta ootab sõpra õue. Kõnniteed pidi tuleb hüpeldes tüdrukuke, kott käe otsas. Küllap ema saatis ta poest piima-leiba tooma. Jüri märkab, et tüdruku kingapaelad on lahti ja lohisevad maas. Jüri mõtleb: «Kui ta nüüd piimaga poest tagasi tuleb ja paelale peale astub, siis...»

Mängige edasi!

### III. Jutumängud

a) Lastele näidatakse detailpilti, millel on kujutatud ühe lapse mingit emotsionaalset seisundit. Lapsed jutustavad, mida tunneb pildil olev laps. Miks ta nii tunneb? Mis juhtus enne ja mida teeb laps edasi?

b) Lastele loetakse ette osa jutustusest. Lapsed arutlevad, mida tunneb üks või teine tegelane, mida teeb ta edasi.

c) Ühel lühest lastakse teiste arusaadavalt kirjeldada mingit sotsiaalset konflikti (milles ta ise on osalenud; milles ta ise ei ole osalenud). Teised lapsed täiendavad jutustust arvamustega. Mida tundsid konfliktis osalejad? Miks nad seda tundsid? Kuidas oleks veel õigem olnud konflikti lahendada?

d) Ühel lapsel lastakse kirjeldada mingit uut mängu nii, et teised seda kohe mängida tahaksid.

e) Ühel lapsel lastakse tõsise näoga teistele midagi naljakat jutustada.

f) Lastel lastakse sõnalise info edastamisel kasutada erinevaid väljendusvahendeid (sõsin, tähendusrikas paus pinget tõstmiseks, žestid, miimika, ähvardav, paluv, uhke, hell toon jne.). Nii võib erinevalt öelda ühte ja sedasama lauset, mis saab iga kord uue tähenduse. Näiteks: «Oota, ära mine veel!», «Kül sinul on pikad patsid!» või «Täna õhtul tuleb onu Andres meile». Lapsed tunnetavad, et sellest, kuidas midagi öelda, oleneb ka öeldu sisu. Samuti võivad lapsed oma jutustuses kasutada kokkulepituid reeglit, kõnelda näiteks põnevus või kurbus hääles.

### IV. Matkimismängud

a) Üks laps väljendab kehahoiaku, miimika ja žestidega mingit emotsionaalset seisundit. Teised lapsed püüavad ära arvata, mida ta tunneb, mida kujutab.

b) Üks laps matkib mingit inimtegevust, mitte üksnes tööd. Teised püüavad ära arvata, mida ta teeb.

c) Üks laps väljendab häälega mingit emotsionaalset seisundit (ai, oi, ah, oh, ootoot, ohhoo, no-jaa, hm, noo, oi-jah, ehhee, jne.). Teised püüavad ära arvata, mida ta tunneb, mis võis juhtuda ja mida ta sellega öelda tahab.

### V. Pimemängud

a) Laps peab teisele sõnadeta (žestide ja miimika abil) midagi mõista andma. Näi-

teks: Istu minu kõrvale! Tule siia! Ruttu, ruttu! Tubli! Lähme koos! Eks ole? Ei tea! No oota sa! Ei! Jah! Kas nii? Just, just! jne. Teine laps püüab ära arvata, mis talle öeldi, ja kui võimalik, ka käituda vastavalt. Ülejäänud lapsed aitavad mõistatada.

b) Põrandale asetatakse ühemeetrise vahega klotse. Ühel lapsel seotakse silmad kinni. Teine laps talutab «pimedat» käest kinni hoides klotside vahelt läbi nii, et too klotside vastu ei puutuks.

Klotse võib asetada ka tihemini, nende arvu suurendada ja lõpuks mängida aja peale.

c) Lapsed istuvad ringis või kahes reas nägudega väljapoole. Mängujuht või kasvataja kõnnib ringi sees (kahe rea vahel) ja puudutab kedagi õlast. Puudutatav laps peab tegema mingi looma, linnu või sõiduriista häält (vastavalt eelnenud kokkuleppele). Ülejäänud lapsed püüavad häälitsejat ära tunda. Mängu teise variandi puhul palutakse lapsi silmad sulgeda ning antakse siis märku häälitsejale.

### VI. Paarismängud

a) Kaks last seisavad, kummalgi pudel käes. Ühes pudelis on vesi. Vett valatakse ühest pudelist teise.

b) Kaks last seisavad laua ees. Laual on virnas 4—5 taldrikut. Lapsed asetavad taldrikud lauale laiali, kusjuures virnast tohib taldrikuid võtta ainult altpoolt.

c) Laual on 4—5 lusikat risti üksteise peal. Lapsed peavad kahekesi tegutsedes püüdma võtta kõige alumist lusikat nii, et ei oleks kuulda pealmiste äratõstmist.

d) Ühe lapse käes on lõngakera, teisel papi-tükk, millele ta peab lõnga uueks keraks ümber kerima. Kera ei tohi olla liiga suur ega lõng liiga peenike. Kerida võib ka nõõri või paela.

e) Kahekesi kantakse väikese ämbriga vett, nii et see maha ei loksuks.

f) Põrandale või mänguväljakule tõmmatakse kaks joont, mille vahel on «soo». Üks laps asetab papitükke või lauajuppe maha nii, et teine saab neile astudes «soost» läbi minna. Papitükke on 2—3, «soo» laius võib rühmaruumis olla 2—3 m, õues enam.

g) Lapsed seisavad seltsi harkseisus. Pall antakse teisele üle kord kätesirutusega üle pea, kord jalgade vahelt läbi.

h) Lapsed seisavad kõrvuti küünarvarseongus. Külgnevatele jalgadele tõmmatakse riidest kott või suur sokk. Palli tuleb ajada ümber takistuste või «väravatest» läbi, seejuures tohib palli lüüa ainult «ühise» jalaga.

Paarismänge võib kasutada ka võistlusmängudena, arvestades ühise tegutsemise täpsust ja kiirust.

Lisaks spetsiaalsetele mängudele arendatakse sotsiaalset tundlikkust ka altruistlike tegevuste organiseerimise teel ning igapäevases elus laste ühises tegevuses nende suhtlemiselamuste teadvustamise.

# Mäng lastepillidel (metoodilisi juhendeid tööks kuueaastaste lastega)\*



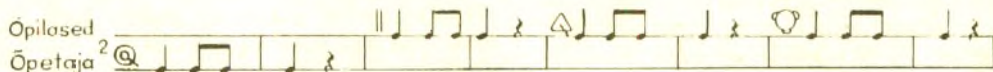
## KOOLIMUUSIKA NR. 5

LAINE USTAV,  
Tartu Pedagoogilise Kooli õpetaja

Rütmimängu kasutada värsirea järel. Markeerida võib meetrumit, sõnarütmi või lisada ostinaatne saade:

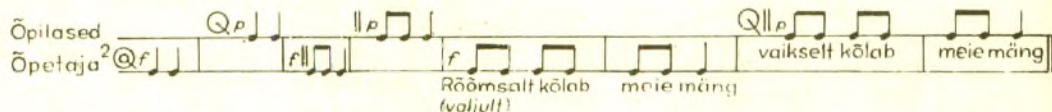
Plakut: HÜÜdis paju: „Olen õites, külastada mind te võite!“ kuulis seda mesimumm lendas ligi summ-summ-summ. Paju õitel ringi käis ja ta sealt mett sai kannu tões. tr.

Rütmikaja on tuntud metoodiline võte, mille kasutamise eesmärgiks on õpilaste rütmide, kuuldekujutluste ja muusikalise mälu arendamine. Õpetaja esitatud rütmimotiivile peab vahetult järgnema õpilaste kordus, nii et säiliks kindel meetrum ja tempo. Rütmilise kaja mitmekesistamiseks võib kasutada rütmipille. Rütmikaja «telefonimänguna» kordavad õpilased sama rütmimotiivi erinevatel pillidel kindlaksmääratud järjekorras. Näide:



Kajamängu võib kasutada ka dünaamikalt erinevate mänguvõtete saavutamiseks. Õpilased kordavad kuulnud rütmi vaikselt (või

vastupidi — vaikselt kõlavat rütmimotiivi valjusti). Näide:



Suuremate mängukogemuste puhul võib kasutada «rütmirondot», mis arendab muusi-

kalist mõtlemist ja improviseerimisoskust. Näide:



Kui esialgsed kogemused rütmialaseks tööks on olemas, võib suunata õpilasi meloodiapille mängima. Samuti kui rütmipille tutvustab õpetaja ise mängides ka meloodiapille. Mängida võib õpitud laule, andes neid

mõistatada meloodia järgi (nüüd kõlab ju meloodia tämbriliselt erinevalt, puudub ka tekst). Laulude saatteks võib kasutada meloodilist saadet jm. Praktilise mänguoskuse saavutamiseks võib kasutada algul lastele tuttavaid mängituslaule, näiteks: «Pats, pats, kooki», «Kuts lä'eb karja», «Sõit, sõit, linna» jt., kus meloodia liigub paaril astmel.

\* Algus «Nõukogude Koolis» nr. 4.

Õpetaja eemaldab mittevajalikud plaadid ksilofonil, metallofonil, näitab ette mänguvõtted. Lapsed laulavad ja püüavad kaasa mängida. Peagi saavutame õpilaste enesekontrolli. Ka ilmekate lasteriimide sõnarütmile toetudes võib lasta improviseerida paariastmest koosnevaid viisikesi.

S S R R  
Põhjatuul toob  
S S M M  
talvetuisu.  
S S R R  
Vastel viipab  
S S S  
kevade.  
(L. ANDRE)

S S S S S  
Päike sulatas  
R R R S S  
lume ja jää.  
S S S S S  
Päike ulatas  
R R R S S  
lapsele koe.  
(H. RAMMO)

Praktika on näidanud, et niisugune töö on õige juhendamise korral lastele väga huvipakkuv ning nende võimeid arendav.

Edasine töö meloodiapillidel tuleb seostada noodikirjaga.

Saaterütmi lauludele valime algul lihtsa, suurendades järkjärgult selle ulatust ja keerukust. Alustame laulude rütmi markeerimisega kuulmise järgi. Seejärel markeerime meetrumit ja selle rõhulist osa (rõhuta osad tähistame pausi näitamisega). Ostinaatsete saaterütmide puhul tuleb eriti jälgida saaterütmi õigsust siis, kui esineb vaid kohatine lahknevus muusika karakteriga. Algul võiks kasutada lihtsaid saaterütme ühe takti piires (varieeritult veerand- ja kaheksandiknootidest ning pausidest), seejärel kahe takti piires:

Uue raskusastmena võib lisada ostinaatsete saaterütmile jagamise eri tegevuste vahel, näiteks saaterütmi:

### MUL ON HOBU

Töö lastepillidega ja noodikiri. Kui rütmilise töö on kuulmisele toetudes saavutanud teadlikkuse ja tunnetusaluse, tuleb see kindlasti siduda noodikirjaga. Esialgu kasutatakse eri suuruses piltnoote või ketasnoote, mida võib kinnitada magnetahvlile või kilealusele. Võib kasutada ka valmis piltnoote. Kaheksandiknootide rütmi märgitakse väiksemate piltnootidega neid paaris teineteise kõrvale asetades, veerandnootide rütmi aga suure-

2 võime jagoda nii:

Käteplaks või  
Põlveplaks 2

Nii ühe- kui kahetaktilisi ostinaatsete saaterütme võime muuta laulu osadest lähtudes. Näiteks R. Pätsi laulus «Meie kingid» II osa saadame sobiva rütmiga:

4 või :

I osa laulame saateta.

Inglise lastelaulus «Sõjavägi marsib» võib ostinaatne saade olla sama kogu laulu jooksul, näiteks:

4 või 4 :

Vahetame vaid pille — I osas mängime saaterütmi trummil, II osas kõlapulkadel. Juhul, kui õpilaste võimed ja oskused lubavad, võime kasutada laulude saateks ka mitmehäälsid rütmisaateid. Saate koostamisel tuleb pidada silmas, et partiid üksteist ei kataks ning igal pillil oleks võimalik oma rütmiline kujund esitada selgelt ja ilmekalt.

Rütmilise saate õpetame alati tervele klassile korraga selgeks. See võimaldab hiljem erinevaid õpilasi mängus rakendada.

Kaasmängu õppimist alustame rütmipartii tutvustamisega. Õpetaja laulab ja mängib samaaegselt saadet või selle üht partiid. Toetudes kuulmisele ja hiljem kindlasti noodipildile, omandavad kõik õpilased saate. Saade lisatakse laulule, õpetaja kontrollib nii saate õigsust kui laulu ilmekust. Seejärel võetakse kasutusele üht liiki pillid, jaotatakse esialgu võimekamatele õpilastele, hiljem kindlasti ka teistele, arvestusega, et kõik lapsed saaksid mängida. Oluline on saavutada töös õpilaste enesekontroll ja teadlikkus, mis märgatavalt mõjutab laste oskuste ja muusikaliste võimete arengut.

Näiteid rütmisaadetest kuueaastaste lauluvarale:

mate piltnootidega, mis paigutatud suuremate vahedega. Ei kasutata taktimõõtu ega jooni. Praktiline töö kuueaastaste rühmas on näidanud, et lapsed tabavad kiiresti seose kuulnud ja kujutatud rütmi vahel ning kasutavad piltnoote abivahendina mängimisel. Rütmi

2 märgime 61

Võib kasutada tavalisi ühesuursi ketasnoote, asetus sama. Rütmi-ette võib märkida pilli, millel mängitakse.



Rütmi lugemiseks kasutame tinglikke rütmi-sõnu. Kui töö on plaanipärane, võime õpilastele tutvustada tavalist rütmikirja. Ei saa aga õigeks pidada kuueaastaste klassis noodikirja rütmilise töö alusena, samuti rütmi mehaanilist lugemist, kui sel puudub side elava muusikaga. On oluline, et õpilaste jaoks oleks mäng lastepillidel, mängimiseks vajaliku rütmimotiivi tunnetamine ja kujutamine mõtestatud tervik: kuule—näe—mängi.

Eriti vajalik on noodikirja abi lasteorkestri töös, kus ulatuslikumate palade mängimisel saab toetuda nägemismeelele ja -mälule, teadlikule musitseerimisele. Samuti pole mõeldav edukas töö meloodiapillidel noodikirja tundmata.

**Töö lasteorkestriga.** Peale plaanipärase lastepillide kasutamise on muusikatunnis vaja võimekamaid õpilasi suunata lastepillidega tegelema klassiväliselt. Selleks sobib töö lasteorkestris või -ansamblis. Orkestris võime musitseerida meeldivalt üsna vähese arvu pillidega. Kasutatavad pillid peavad omavahel sobima, üksteist tämbriliselt täiendama. Lisaks eelnimetatud pillidele lisame nn. põhipilli, tavaliselt klaveri ja mitmesuguseid kõlaefekte võimaldavaid pille. Mängijate arv sõltub olemasolevatest pillidest, konkreetse pala orkestratsioonist. Tavaliselt piirdub see 10—12 mängijaga. Liiga suur mängijate arv muudab töö raskeks, kõla häirivalt tugevaks.

Repertuaari valikul peame silmas laste muusikalise arengu taset, mänguuskust. Valitud pala peab olema muusikaliselt väärtuslik, sobiv kaasmängu lisamiseks, ülesehituselt selge ja ilmekas. Palad olgu temaatiliselt mitmekesised, eri žanrites, eri karakteriga. Alustada tuleks paladest kaheosalises taktimõõdus: marsš, polka. Nende mitmekesisus loob võimalusi väga huvipakkuvaks tööks.

Kirjanduses leidub vähe lasteorkestrile seatud palu. Instrumentariumi koostamisel tuleb arvestada järgmist:

pillide valik olgu põhjendatud pala karakteri ja väljendusvahenditega;

instrumentariumi faktuur olgu suhteliselt lihtne, kooskõlas muusikaga;

soovitatav on valida igale pillirühmale oma ostinaatne rütmikujund;

vältida paljude pillide samaaegset mängu, «hõre» saade muudab pala huvitavamaks;

vältida asjatut sama rütmilise kujundi mängimist tämbrilist erinevatel pillidel (v. a. juhud, kui see muusikaga on põhjendatud);

koos uute muusikaliste fraaside või lausetega võib kasutada ka uusi saaterütme ning -instrumente;

sama saaterütmi võivad muusika osadest lähtudes mängida erinevad pillid;

madalamakõlalised muusikaosad (trumm, taldrikud), kõrgemas registris kõlavad heledatega (triangel, kõlapulgad).

On vaja, et lapsed mängiksid mitte ainult etteantud partiid, vaid oleksid võimelised leidma juhendamise järgi ka ise sobiva rütmisaate, valima vajaliku pilli jm. Laste muusikalist vastuvõtlikkust saab arendada ja aktiveerida töös, kus pala esitamise järel ühises arutelus leitakse muusika karakter, väljendusvahendid. Õpetaja ülesanne on suunata ja mõjustada õpilaste mõttekäiku. Nii viisi «orkestreeritud» pala jääb õpilastele paremini meelde, see on nende «oma» muusika, tõeline nende jaoks. Kujuneb kuulamis- ja analüüsioskus, aktiivne ja loominguine suhtumine muusikasse.

Uhte pala õpitakse vastavalt tema raskusastmele mitmes tunnis. Partiide õppimise järjekorra määrab instrumentariumi koosseis, iga üksiku partii raskusaste.

Pala õppimiskäik võiks olla üldjoontes järgmine:

muusikapala tutvustamine, muusika ise-loomustamine, väljendusvahendite leidmine (meloodia, rütm, tempo, vorm jm.), kordav kuulamine;

ühe lihtsama saaterütmi õppimine, selle kohene rakendamine;

teise (teiste) saaterütmi(de) õppimine, seostamine eespool õpituga;

saatepartiide tundmise kontroll, viimistlustöö.

Lastepillidel mängima õpetamise edukus oleneb muusikalise tegevuse kõikide komponentide tasemest ja kooskõlastatusest. Muusikaõpetaja osa pillide ja repertuaari muretsemisel ning töö plaanipärasel korraldamisel on määrav.

## Kirjandus

1. Jürisalu, H. Rütmiõpetuse meetodilisi võimalusi. — «Nõukogude Õpetaja», nr-d 41, 43, 47, 50 1977, nr. 2 1978.

2. Ladva, H. Mänguelementide rakendamise algklasside muusikaõpetuses. Esteetiline kasvatus küsimusi. — «Nõukogude pedagoogika ja kool» XX. Tallinn, 1980.

3. Päts, R. Muusikaline kasvatus töö üldhariduslikus koolis. Tallinn, 1962.

4. Päts, R. Improvisatsioon muusikalise mõtlemise aktiveerimise vahendina. — «Nõukogude Kool», 1968, nr. 11.

5. Orff-Schulwerk. Musik für Kinder. Grundübungen. London, 1955.

6. Pfeiffer, I. Czarodiejska paleczka. Krakow, 1976.

7. Pusch, I. Musizieren mit klingendem Schlagwerk im Kindergarten. Berlin, 1965.

8. Vikat, M. Diferentseeritud laululise töö lähtekohti koolieelikute rühma muusikatunnis. Tallinn, E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogiline Instituut, 1978.

9. Ветлу́гина Н. А. Детский оркестр. Москва, 1976.



## KROONIKA



15. aprillil tähistas oma 50. sünnipäeva Eesti NSV haridusminister, ajalookandidaat dotsent ELSA GRETŠKINA.

Juubilar on töötanud vastutaval komsomoli ja parteitööl, enne haridusministri ametikohale määramist EKP Keskkomitee teaduse ja õppeasutuste osakonna juhatajana.

E. Gretškinat iseloomustab hariduselu igakülgne sügav tundmine, suur parteiline põhimõttekindlus, organiseerimisvõime ja vastutustunne. Oma siira ja seltsimeheliku suhtumisega on ta võitnud pedagoogilise üldsuse ning töökaaslaste hulgas austuse ja lugupidamise.

Õnnituleme!

# Noorkogude KOOL

**К. РЕЙ.** У пионеров юбилей.

Автор статьи секретарь ЦК ЛКСМ Эстонии, председатель Пионерского совета Эстонской ССР дает обзор мероприятий, проводимых в юбилейном году во Дворце пионеров и школьников, называет активистов пионерской работы.

**Ю. КВЯТКОВСКИЙ.** Сотрудничество школы и общественности по вопросу обучения работающей молодежи.

Директор заочной средней школы Вильнюсского района Литовской ССР рассказывает об опыте работы, об обучении рабочей молодежи в вечерних и заочных школах. В этой области в Литовской ССР за последние 10 лет достигнуты большие успехи. Основой достижений автор считает формирование под руководством партийных органов определенной системы, сотрудничество руководителей предприятий, общественных организаций и школы. В статье приводится

много цифровых данных. Читатель может познакомиться с мероприятиями районного отдела народного образования в организации учебы рабочей молодежи.

**Е. ШЕВЧЕНКО.** Система нравственного воспитания в школе.

Автор статьи — заслуженный учитель Эстонской ССР, директор Таллинской 15-ой средней школы. Сделав вначале краткий теоретический обзор, затем автор рассказывает о системе нравственного воспитания в школе. Раскрывается роль директора, педсовета, теоретического семинара классных руководителей и предметных комиссий в организации нравственного воспитания.

**В. МАЛЬМ.** Роль оформления школы и наглядной агитации в учебно-воспитательной работе.

В статье рассматривается опыт решения проблем оформления школы и наглядной агитации в Валгаской I-ой средней школе. Автор, директор Валгаской I-ой средней школы, дает обзор тематики внутреннего оформления (символика Советской страны, материалы съездов КПСС, выбор профессии, военно-патриотическая воспитательная работа, работа по физкультуре и спорту и т. п.).

**К. ИНДРЕ.** Формирование нравственных оценок.

Статья имеет теоретический характер. Автор говорит о проблемах нравственной воспитанности советского человека. Подчеркивается роль сознания в нравственном поведении и саморегуляции. Автор останавливается также на формировании системы отношений, выделяя ведущую роль эмоций и чувства ответственности. Более подробно говорится о педагогических аспектах понимания добра и зла.

**А. ТАВИТ.** Взаимоотношения супругов и семейный климат.

Статья написана на основе результатов опроса, проведенного среди разведенных и молодежи, и других подобных исследований. Автор рассматривает факторы, воздействующие на семейный климат, а также как конъюнктивные, так и дисъюнктивные отношения в семье. Более подробно рассматриваются факторы, воздействующие на общение супругов, ожидаемое и реальное в браке, взаимное восприятие и личность супругов, отношения между ними и нарушения в отношениях. В супружеских отношениях можно различать три основных типа дисгармонии: конкуренцию, псевдосотрудничество, изоляцию. Статья предназначена в первую очередь для учителей семейного воспитания.

**Т. КААЗИК.** Вопросник для выявления личностных качеств при определении характера классной группы.

В статье излагаются результаты исследования, проведенного в группах Тартуского медицинского училища для определения личностных качеств учащихся. Средние величины личностных факторов, вычисленные на основе полученных данных, приведены в виде таблиц и рисунков. Сравнение полученных данных с соответствующими результатами вопросника 16PF позволяет сделать вывод, что типичные личностные черты людей, которые выбрали одну и ту же профессию в государствах с различным общественным строем различны.

**М. РАННИКМЯЭ, А. ТЫЛЬДСЕПП.** Пути формирования системных знаний.

В статье раскрываются такие свойства знаний, как качество, системность и систематичность. Усвоение системных знаний гарантируется методикой целостного обучения, которая охватывает все компоненты и звенья учебного процесса. Основой формирования системных знаний является принцип компактности и последовательности обучения, причем основной упор делается на связи, имеющиеся в рассматриваемом материале.

**Х. ЛИЙВ, Ю. ТУЛДАВА.** Критерии приема на отделение английской филологии ТГУ. Авторы рассматривают объективность критериев приема при поступлении на отделение английской филологии. В начале сентября 1976 г. в ТГУ был проведен стандартизированный тест по английскому языку с выборочными ответами, которым измерялись знания и умения поступающих. Тест перерос в эксперимент, который продолжается до сих пор. Освещаются некоторые результаты этого эксперимента.

**Л. ВИЛЛАНД, М. ВЯКРАМ.** Обучение литературе.

В статье методического характера, предназначенной в первую очередь учителям литературы, авторы подчеркивают как одно из условий успеха обучения литературе понимание специфики каждого вида искусства в отдельности и в то же время — в их единстве. Они советуют рассматривать литературное произведение с позиции других видов искусства: музыки, изобразительного искусства, театра, кино, архитектуры, — учитывая то, что каждый из них — это часть определенного типа искусства. Более конкретно авторы раскрывают возможности изучения романтизма в старших классах средней школы. Наиболее основательно они останавливаются на изучении финского эпоса «Калевала».

**С. БИСПУУ.** Повышение эффективности урока истории как одна из возможностей нормализации учебной нагрузки.

В статье, написанной на основе разработки научно-педагогической литературы и обобщения педагогического опыта, рассматриваются теоретические проблемы рациональной организации учебной деятельности и приводятся примеры и методические рекомендации из опыта преподавания истории в республике. Особое внимание обращается на необходимость усвоения учебного материала на уроке, на выделение главного из учебного материала, создание системы знаний, развитие умений учащихся.

**М. ТУУЛИК.** Об умении читать в букварный период.

На основе измерений, проведенных учителями 1980/81 уч. г., в статье рассматривается умение читать примерно 900 первоклассников. Приводятся много цифровых данных, которые указывают на большие различия между самым медленным и самым быстрым чтецом класса. Делаются рекомендации.

**Э. ТАММ.** Для чего нужен графопроектор? В первой части статьи автор рассматривает преимущества использования графопроектора в учебной работе и проблемы изготовления транспарантов. Во второй части даются методические советы, как в практической работе использовать учебный информационный фонд графопроектора и разного типа транспаранты на уроках физики и при проведении лабораторных работ. Приводятся также соответствующие таблицы и рисунки.

**Х. СИККА.** Возможности формирования познавательного интереса учеников начальных классов на уроках математики. Автор дает методический совет учителям начальных классов, как на уроках математики использовать дидактический материал для активизации учащихся и формирования у них познавательных интересов. Текст содержит много примеров.

**А. РЕККАРО.** Развитие социальной чувствительности в дошкольном возрасте.

В статье рассматривается социальная чувствительность ребенка (равнодушие). Автор описывает факторы, воздействующие на поведение человека и связанные с ним психические процессы, перечисляет модели поведения, характеризующие социально чувствительного ребенка. Для развития социальной чувствительности рекомендуются различные учебные игры.

**Л. УСТАВ.** Игра на детских музыкальных инструментах (методические руководства для работы с шестилетками).

Данная статья является продолжением методической статьи, опубликованной в прошлом номере журнала. Она рассматривает выбор сопроводительного ритма для песен, ознакомление учащихся с нотами и подводит итог, что следует больше всего учитывать в работе с детскими оркестрами.

Toimetuse aadress: 200 001 Tallinn, Põhik tn. 40. Telefonid: toimetaja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiasak. 601-447, pedagoogika- ja teadusosak. 448-916, koolikorralduse osak. 448-916, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318, humanitaarainete ja esteetilise kasv. osak. 601-447, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak. 440-381, korrekatuur 601-935.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Põhik t. 73, tel. 601-337.

Ladumisele antud 30. 03. 1982. Trükkimisele antud 28. 04. 1982. Trükiarv 4500. Ofsetpaber nr. 1 60x70/8. Fotoladu. Kiri skoolnaja. Trükipoognaid 8,0. Tingtrükipoognaid 6,24. Arvestuspooignaid 8,7. MB-04499. Tellimise nr. 1170.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükkkoda. Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.

Tellimishind: aastaks — rubl. 3,60, 6 kuuke — rubl. 1,80, 3 kuuke — 90 kop. Ükelnumbri hind 30 kop.

«Ныуногуде дооль» («Советская школа»).

Орган мин. просв. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.

Tallinnas Paljassaare juures seisab esinduslik mootorlaev «Tallinn». Aluse meresõidud on sõidetud ja nüüd ilutseb laeval silt «Eesti NSV Noorte Meremeeste Keskklubi».

Klubi kasvandikud on endale nime teinud nii meie vabariigi ulatuses kui ka üleliidulises laevamodellistide konkurentsis, mõned neist on jõudnud maailma selle ala noorte paremikukugi.

Algab aga kõik a-st ja b-st. Olemisel fotol on purjesportlaste ringi liikmed merepraktika kabinetis meremehesõlmi õppimas. Seekord on juhendaja osas laeva teine tüürimees Nikolai Lankard.



Laevamodellistide ringis juhtus parajasti fotoobjektiivi ette Keila 1. keskkooli abiturient Ott Tamjärv. Temal läheb klubis juba seitsmes aastaring. Seni on tema võistlusbiograafias parimaks tulemuseks teine koht Eesti NSV meistrivõistlustelt.

Klubi vee-motosektsioonis tuleb võistluspaadid oma kätega valmis teha. Tallinna 43. keskkooli 10. klassi õpilane Rivo Jõõras käib klubis kuuendat aastat. Parimaks tulemuseks loetakse tema kolme pronksmedalit mootorpaat SA-250 cm<sup>3</sup> klassis NSV Liidu noorte meistrivõistlustelt. Paadi meisterdamine pole naljaasi ning seekord on ka isa nõu ja jõuga abiks.



ELKNO XIX kongressil rõhutati malastele põllumajanduserialade õpetamise vajadust. Rakke keskkooli tütarlapsed tutvuvad lüpsioperaatori elukutsega. Foto on tehtud Pälsoni-nimelise sovhoosi Rakke suurfarmis, kus Rakvere Põllumajandusvalitsuse lüpsiinstruktori Hannes Konise abiga saab selgeks lüpsimasina ehitus.

82-4612  
24.5.82

