

Noúkoguide **KOOL**

II • 1983







H

**aridustöötajad!
Tõstke sirguva põlvkonna
õpetamise ja kommunistliku
kasvatamise efektiivsust!**

T

**ugevdage igati kooli
sidet tootmisega!**

**[NLKP Keskkomitee hüüdlausest
Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 66. aastapäevaks]**



Nõukogude Kool

1983 · 11

- 4 **R. VIRKUS** Valmistame õpetajaid ette tööks tulevikukoolis ●
- 8 **H. TOMBU** Koolijuhi hinnangud noorele õpetajale ●
- 12 **L. TALTS** Aktiivse eluhoiaku kujundamine kainikueas ●
- 15 **A. MUST, O. MUST** Millises kultuuri ülekandeväljas liiguvad õpilased? ●
- 18 **H. LIIMETS** Iseregulatsioonilt eneseregulatsioonile ●
- 21 **J. ORN** Õpilaste tundmaõppimine kui pedagoogiline probleem ●
- 24 **H. LAHT** Vaja on tunda õpilaste ootusi ●
- 27 **U. KALA** Mida peaks õpetaja teadma raadiodidaktikast? ●
- 31 **M. ARVISTO, E. TRUU** Et sport jõuaks iga õpilaseni ●
- 34 **L. SIMSON** Loovusest õpetaja elutegevuse süsteemis ●
- 37 **H. SIKKA** Arvestame õpilaste individuaalseid iseärasusi ●
- 39 **T. TULVA** Koolieelikute töövõime ja õpitegevus ●



REIN VIRKUS, TPedi rektor. Lõpetanud Tallinna Õpetajate Instituudi 1951., kaugõppijana TPedi 1955. aastal eesti keele ja kirjanduse erialal. Aastail 1951—1961 töötanud Loksa keskkoolis õpetaja ja õppealajuhatajana, Sindi keskkoolis direktorina, 1962. aastast Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhatajana. Aastail 1971—1974 PTUI sektorijuhataja. 1974 kaitstud väitekiri andis pedagoogikakandidaadi kraadi. Samast aastast TPedi-s, 1979. aastast rektor. 1961. aastal autasustatud «Tööpunalipu» ordeniga, 1968-ndast Eesti NSV teeneline õpetaja.



LAINESIMSON,
TPedi algõpetuse
kateedri muusikaõpetaja.
Lõpetanud 1966. aastal
Rakvere 1. keskkooli,
1976-ndal Tallinna
Riikliku Konservatoo-
riumi muusikapedagoog-
ika erialal muusika-
pedagoog-koorijuhina.
Töötanud seejärel
Tallinna 22. keskkoolis
muusikaõpetajana.
1978. aastast praegusel
töökohal. On TRÜ
pedagoogika ja metoo-
dika kateedri kaugõppe
aspirant, uurimisteema
õpetaja loovuse seostest
tema isiksusliku elu-
stiiliga.

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLI AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

- 43 **G. NOVIKOVA** *Muusikalise kuulmise
arendamise mõningaid aspekte* ●
- 45 **A. TREUMUTH** *Puhkpillimängu õpetamine
üldhariduskoolis* ●
- 46 **H. KALJUSTE** *Eesti NSV Kooriühingu
koolimuusika sektsioonist ja selle ülesannetest* ●
- 51 *Kroonika* ●

P. ВИРКУС. Готовим учителей к работе в школе будущего	4
Х. ТОМБУ. Молодой учитель в оценке директора школы	8
Л. ТАЛЬТС. Формирование активной жизненной позиции в младшем школьном возрасте	12
А. МУСТ, О. МУСТ. Сфера культуры и воспитание школьника	15
Х. ЛИЙМЕТС. От саморегуляции — к самоуправлению	18
Ю. ОРН. Изучение учащихся как педагогическая проблема	21
Х. ЛАХТ. Необходимо знать ожидания учащихся	24
У. КАЛА. Что учитель должен знать о радиодидактике!	27
М. АРВИСТО, Э. ТРУУ. Чтобы спорт дошел до каждого ученика	31
Л. СИМСОН. Творческий аспект в системе жизнедеятельности учителя	34
Х. СИККА. Индивидуальные особенности учащихся начальных классов и обучение математике	37
Т. ТУЛВА. Работоспособность и учебная деятельность дошкольников	39
Г. НОВИКОВА. Некоторые аспекты развития музыкального слуха	43
А. ТРЕУМУТ. Обучение игре на духовых инструментах в общеобразовательной школе	45
Х. КАЛЬЮСТЕ. О секции школьной музыки Хорового общества Эстонской ССР и ее задачах	46
Литература для учителей музыки	48
Хроника	51

Taas astub lugejate ette oma erinumbriga TPedi uurijatekollektiiv. Artiklitest võib kohe margata, et tegevus toimub jätkuvalt kahe põhiprobleemi ümber. Nimelt uuritakse õpetajate ettevalmistuse küsimusi, mida võime iseloomustada ka kui instituudi enesetunnetust. Sellesse tsüklisse kuuluvad rektor R. Virkuse ning oppejoudude H. Tombu ja L. Simsoni kirjutised. Jätkub küsimuste uurimine, mida võiksime seostada nn. integraalse didaktika suunaga. Õpilaste infotarbimist ja sidemeid ühiskondliku kultuuriga on integraalses didaktikas vaadeldud õppeprotsessi modifitseeriva tegurina ning ühtlasi õpilase isiksuse arengu tingimuseks. Selles plaanis pakuvad õpetajaskonnale lisateavet U. Kala ning A. ja O. Musta uurimised, samuti H. Lahe, M. Arvisto ja E. Truu omad. H. Liimets ja J. Orna aga arendavad edasi teoreetilisi kujutlusi integraalse didaktika võimalustest.

Nagu uhes veidi suuremas asutuses ikka, ei ole võimalik kogu tegevust koondada üksnes paari põhitelje ümber. Algõpetuse ja koolieelses eas laste arenguga seotud uurimised on toimunud mõneti teises kontekstis (H. Sikka, L. Taltsi ja T. Tulva artiklid).

Valmistame õpetajaid ette tööks tulevikukoolis

REIN VIRKUS,
TPedi rektor, dotsent,
Eesti NSV teeneline õpetaja

NLKP XXVI kongressil analüüsi komplekselt meie rahvamajanduse arendamist, rahva edasise heaolu kasvu ja sotsiaalsel arengul. Kongressi otsustest tulenevatest järeldustest tuleb pidada olulisemaks üldhariduskooli sotsiaalse rolli ja kaalu suurenemist sirguva polvkonna eluks ja tööks ettevalmistamisel. Eelseisval perioodil on meie üldsuse, sealhulgas õpetajaskonna tähelepanu keskmes NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenumi materjalid, mis käsitlevad partei ideoloogia- ja massilise poliitilise töö aktuaalseid probleeme. Juunipleenumil koneldi palju meie koolide tööst. Vajadust pöörata enam tähelepanu sirguva polvkonna kasvatamisele rõhutas oma esinemises NLKP Keskkomitee peasekretär, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi esimees J. Andropov. Partei taotleb nõukogude inimese kujundamisel, et kasvataks mitte lihtsalt teadmiste summa kandjaid, vaid eeskätt sotsialistliku ühiskonna kodanikke, aktiivseid kommunismiehitajaid, neile omaste kindlate põhimõtete, vankumatu moraali ja lauldaste huvide ning kõrge töö- ja käitumiskultuuriga. See eeldab kasvatusprotsessi edasist täiustamist ja kõigi kasvatusvahendite kompleksset rakendamist. Juunipleenumi otsused on rahvahariduse arengu seisukohalt suunatud tulevikku.

Üldhariduskooli edasise täiustamise edu sõltub suurel määral sellest, kui võrd õigesti on tunnetatud tema arengu perspektiivi. Sot-

sialismi tingimustes, kus esmakordselt ühiskonna arengus voeti ühiskondlikud protsessid inimese teadliku kontrolli alla, on võimalik tulevikuühiskonda reaalselt teaduslikult ette näha. Järelikult on ka võimalik orienteerida kooli kogu oppe-kasvatustöö ühiskonna homse päeva nõudmistele ja võimalustele. Kui me tahame luua kooli, mis enam vähem vastaks tulevikuühiskonna vajadustele, peavad teadlased ja pedagoogid selles tegevuses toetuma ühiskonna arengus avalduvatele tendentsidele. Eriti peavad neid huvitama need muutused, mis toimuvad teadus- ja tehnikarevolutsiooni mõjul töö sisus ja iseloomus ning inimestevahelistes suhetes. Ei tohi unustada, et kooli peamine ülesanne on sirguva põlvkonna ettevalmistamine praktiliseks tegevuseks, lülitumiseks erinevatesse sotsiaalsetesse suhetesse.

Nüüdisaja tööprotsessi iseloomustab tootmise laienev mehhaniseerimine ja automatiiseerimine. Töö iseloomus toimunud muutuste analüüs näitab, et tulevikukool peab kindlustama õpilastele sügavad ja püsivad üldhariduslikud ning polütehnilised teadmised ja oskused, mis on kergesti rakendatavad igas vastavas situatsioonis. Meie päevil on tootev töö üha enam loominguilise iseloomuga, mis nõuab töölistelt loovat mõtlemist.

Teaduste aluste õpetamine koolis ei tohi piirduda üksnes lõplike teaduslike tõdede teatavastegemisega. Noortele tuleb tutvustada ka teadustöö meetodeid, suurte teaduslike avastuste ajalugu, tekitada neis vajadust teaduslikuks tegevuseks ning anda uurimistööks vajalikud oskused.

Tänapäeval lüheneb järjekindlalt tööaeg ja kasvab tööst vaba aeg. K. Marx. nähes seda protsessi ette, ütles välja mõtte, et kommunistliku ühiskonna rikkust moodetakse vaba aja põhjal. Küsimus seisab siin selles, kuidas hakatakse kasutama vaba aega. Kõige hinnatavamaks tegevuseks tuleb pidada loovat tööd. Loovas töös arendab inimene oma võimeid. Mitmekülgsete võimetega inimene on aga suuteline ühiskonnale rohkem andma. Järelikult peaks tulevikukoolis enam tähelepanu pöörama õpilastes erinevate vaimsete vajaduste, eelkõige loominguiliste tarvete kujundamiseks teaduse, kunsti, tehnika jms. valdkonnas.

Tulevikukoolilt nõutakse erilise tähelepanu pööramist noorsoo ettevalmistamisele aktiivseks osavõtuks riigi valitsemisest ja ühiskondlikust tööst. Et hästi, teadlikult juhtida, on vaja tunda ühiskonna arengu seadusi. Kool peab tundma õpetama põhilisi ajaloolise ja dialektilise materialismi seisukohti, samuti

õpetama neid loovalt rakendama tüüpiliste ülesannete lahendamisel, mis kerkivad päevakorrale riigivalitsemises ja ühiskondlikus töös, ning arendama loovat mõtlemist ja sotsiaalsete nähtuste analüüsivõimet. Seda võib saavutada siis, kui marksistlik-leninliku teooria õpetamine on orgaaniliselt seotud praktilise, ühiskonnale kasuliku tööga koolis ja täiskasvanute töökollektiivides, aga samuti õpilaste aktiivse osalemisega kooli omavalitsusorganites, ühiskondlikes organisatsioonides, eelkõige pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonid. Praktilise tegevusega kujundab kool kõigis õpilastes neid omadusi, mis on vajalikud nende osavõtuks kommunistlikult omavalitsusest tulevikus. Need on initsiatiiv, peremehetunne, organisaatorivõimed, oskus alluda ja juhtida, korraldada tööd kollektiivis, arendada kollektiivisid suhteid. Seoses sellega peavad õpilased saama mõningase ülevaate töö teaduslikust organiseerimisest ja sotsiaalsühholoogiast.

Meie noorsugu peab olema kommunistlike veendumustega, ideeliselt kindel ja valmis vastu seisma kodanliku ideoloogia igasugusele mõjule. Nagu märgiti juunipleenumil, astub praegu ellu meie maa ajaloos kõige haritum ja kutsealaselts kõige ettevalmistatum põlvkond, kes on ustav kommunistlikele ideaalidele ja revolutsioonitraditsioonidele. Samas märgiti mitmeid murettekitavaid ilminguid. Rahutust tekitab kodanikukäpsuse hiline mine ja poliitiline naiivsus, mõningate noorte inimeste ülalpeetavameeleolud, nende soovimatus töötada seal, kus ühiskond neid praegu vajab. Noortel puudub isiklik kogemus klassivõitluse ja sõdade karmusest, mis kõige reljeefsemalt näitas imperialismi tõelist palet. Ideoloogilises võitluses püüab vaenlane noorte psüühika iseärasusi ära kasutada oma eesmärkidel.

Siit kasvab kooli ette ülesanne veelgi täius-tada tööd õpilaste maailmavaate kujundamisel.

Õppetöös peetakse kõigepealt silmas töökasvatuse, kehalise ja esteetilise kasvatuse edasist parendamist. Meenutame J. Andropovi mõtet kõnest 1983. a. juunipleenumil: «Hea kasvatusvahend on õppimise seostamine tootmistööga. On tarvis hoida kindlalt kurssi sellele, et sisendada koolinoorele tööharjumusi ja armastust kasuliku töö vastu. See võib olla füüsiline või vaimne, kuid tingimata tõeline töö — tootlik ja ühiskonnale vajalik.»

Õpilaste ettevalmistamine tööks on kujunenud keerukaks probleemiks. Seda võib põhjendada mitmete omavahel tihedalt seotud sotsiaalpedagoogiliste teguritega: teaduslik-

tehnilise progressi kasvava tempoga, ühiskondliku tootmise keerukusega, töö sisu, iseloomu ja tingimuste muutumisega, uute nõudmistega töötajale (peamiselt nende üldhariduse ja erialase kvalifikatsiooni taseme kohta) ning tööjõuressursside probleemi teravnemisega. Tekkinud situatsioon tingib otsustavat pööret keskharidusega noorte orienteerimises tootvale tööle rahvamajanduses, kogu õpetamise ning tööalase ja kõlbelse kasvatamise uut kvaliteeti koolis.

Tulevikukoolis tuleb praegusega võrreldes enam pöörata tähelepanu õpilaste kehalisele kasvatusesele, laiemalt võttes õpilaste tervisekasvatusesele. Arenenud maades levinud aktseleeratsioon, s.t. laste ja noorukite kürem väimne ja kehaline areng on tekitanud hälbeid nende tervislikus seisundis. Küllaltki suur väimne koormus, tegevuse ühekülgus, vähene liikumine, toitumisrežiimi rikkumine ning ebatervete eluviiside (suitsetamine, alkoholi pruukimine) juurdumine noorukite hulgas on tõstnud päevakorrale õpilaste tervisekasvatuse. Tulevikukooli õppe- kasvatusprotsessi kujundamisel peavad kajastuma selle nähtuse erinevad tahud: igas kasvatussituatsioonis, igas õppetunnis ning klassivälises tegevuses tuleb leida võimalusi õpilaste terve eluviisi kujundamiseks. Juhtiv osa selle ülesande täitmisel on kooli kehalisel kasvatusel.

Tulevikukooli konkreetse sisu ja vormide kindlaksmääramiseks jääme ootama planeeritava koolireformi tulemusi. Meie kool vajab uuendamist. Uue rakendamise kvaliteet sõltub suurel määral tänapäevanouetele vastava pedagoogilise kaadri valikust ja ettevalmistusest. Juunipleenumil rõhutati õpetaja tegevuse suurt osatähtsust ja vastutust. Partei-foorumil kõneldi korduvalt ka vajadusest tosta õpetaja mainet, suhtuda suurema tähelepanuga tema vajadustesse, tema olme parandamisse. Samal ajal tuleb õpetajalt ka enam nõuda, eelkõige kasvatus töö tulemuslikkust. Arvesse võttes asjaolu, et enamik tänapäeval ettevalmistatavatest ning suur osa praegu töötavatest noortest õpetajatest töötab koolis ka XXI sajandil, see tähendab tulevikukoolis, peab nende ettevalmistust arvestama tulevikukooli situatsiooni. EKP Keskkomitee esimene sekretär K. Vaino rõhutas EKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenumil vajadust pöörata enam tähelepanu õpetaja väimsele ja kõlbelsele palgele, silmaringi avardamisele, õpetaja teadmistele ja ideelisele ning poliitilisele küpsusele. Koiki neid tahke kujundatakse tulevases õpetajas juba kõrgkoolis. Vastavalt sellisele rõhuasetusele kujunevad konkreetset nõudmist õpetajate professionaalses ja poliitilises ettevalmistuses.

Tartu Riiklik Ülikool ja Tallinna Pedagoogiline Instituut täidavad rööbiti sama ülesannet: nad valmistavad eesti õppekeelega koolidele ette kõrgharidusega õpetajaid. Mõlemad kõrgkoolid on viimaste aastate jooksul tulnud plaani täitmisega edukalt toime, kuid ometi

ei jätku kõrgharidusega õpetajaid enamikus maarajoonides ning isegi Tallinnas. Õppeainete loikes jääb puudu matemaatika, tööõpetuse, kehalise kasvatusese, sõjalise algõpetuse, vene keele ja algklasside õpetajaid. Defitsiitsed on ka kasvatus töö spetsialistid (päikapäevarühma- ja internaadikasvatavad, kooliväliste lasteasutuste kasvatajad, vanempioneerijuhid). Vajakajäämise põhjustab ühelt poolt nendel erialadel õpetajatöölt lahkunud õpetajate suur arv, teiselt poolt ebatäiuslik süsteem, mis ei kindlusta pedagoogiliste kõrgkoolide ja haridusosakondade (koolide) ebarahuldava koostöö tõttu niisugusel arvul pedagoogiliste eeldustega noorte suunamist kõrgkooli, et hiljem oleks kaetud oma rajooni lõpetanutega rajooni või linna vajadused.

Iseloomulik näide selles valdkonnas on olukord Tallinnas. 1983. a. suunas Tallinna Pedagoogiline Instituut oma matemaatika eriala lõpetajaid 10 tööle pealinna, sama aasta sügisel asus Tallinnast sel erialal õppima ainult kaks noort (24. ja 47. keskkoolist). Analoo giline on olukord kehalise kasvatusesega vene õppekeele koolides: enamikul õpetajail on kahekordne koormus, kuid Tallinnast asus õppima liiterialal sojaline algõpetus + kehaline kasvatus vaid kaks noormeest. Samal ajal on üliõpilaskandidaatide ettevalmistamisel üldarvudes Tallinna haridusosakond teinud viimasel ajal tõsist tööd: 34% instituudi esmakursuslastest on pärit pealinnast. Olakse üle saamas raskustest defitsiitsete erialade (vene keel, koolieelne pedagoogika ja psühholoogia, algõpetus, tööõpetus) komplekteerimisel pealinna noortega. Käesoleval õppeaastal sõlmitakse koostöö tugevdamiseks Tallinna haridusosakonna ja Pedagoogilise Instituudi vahel leping, mis peab kindlustama pealinna õpetajate vajaduse rahuldamise oma kasvandike instituuti suunamise teel. Leping eeldab järjepidevat ja konkreetset tööd noorte ettevalmistamisel auväärseks pedagoogitööks. Selle täitmiseks on vaja Tallinnas täiendavalt avada matemaatika ja pedagoogika eriklasse.

Kvantitatiivses plaanis on õpetajate ettevalmistamisel määrav kohalike organite hoo noorte õpetajate eest. Meeldiv näide on Viljandi rajoon: võrreldes teiste regioonidega on seal õpetajaskaadri olukord parem, ses rajooni juhtorganid hoolitsevad tõsiselt õpetajate olme eest.

Tulevikukooli õpetajate kaadri vajaduse analüüs näitab, et õpetajate defitsiit muutub lähemal kümnendil veelgi teravamaks. Seda mõjutavad järgmised tegurid: praegu töötavast õpetajast on 28% vanusegrupis 50—60 aastat, kellest enamik siirdub lähemal aastakümnenil pensionile; õpetajate arvu kasvu mõjutab üleminek 6-aastaste laste koolikohustusele (täiendavalt nõuab see 600 uut õpetajat) ning kutsekoolide arvu järsk suurenemine; demograafiliste prognoosandmete põhjal suureneb 80. aastate lõpul õpilaste

arv tunduvalt. See nõuab õpetajate arvu suurendamist vastavas proportsioonis, sest praegustes oludes on mõeldamatu õpilaste arvu suurendamine koolides ja klassides, ainuke lahendus on uute klasside ja koolide avamine.

Tulevikukooli õpetajate ettevalmistuse võib nõuetekohaselt korraldada vaid pedagoogiline kõrgkool, kus on maksimaalselt realiseeritud teaduslik potentsiaal ning teadusliku töö põhisuunaks on tulevikukooli õppekasvatustöö põhiprobleemide uurimine. Tallinna Pedagoogilise Instituudi kollektiiv on teadusliku töö korraldamisel võtnud endale eespool märgitud ülesande ning on lisaks teadusliku töö riikliku plaani täitmisele seadnud ülesande realiseerida oma teaduslikku potentsiaali lepinguliste tööde vahendusel ligemale 700 000 rubla eest aastas. Selle näitaja põhjal asub ta Nõukogude Liidu sotsialkoolide hulgas juhtkümnes. Sealjuures on kujunenud üheks probleemiks vahekord pedagoogilise uurimissuuna ja teiste ainevaldkondade vahel. Arvesse võttes instituudi profiili, tema eripära, peaks domineerima pedagoogilise suunaga uurimistöö. Praegu on ainealases teaduslikus töös juhtiv kehaline kasvatus, konkreetsemalt pedagoogiline kinesioloogia (liikumisõpetus). Selle uurimissuuna juhendajaks on dotsent Hans Gross. Ainealastest uurimustest tuleb nimetada veel eesti keele (juh. dots. Mati Hint) ja vene keele (juh. prof. kt. Anatoli Bauder) alast tööd.

Pedagoogika alal on juhtiv uurimissuund akadeemik Heino Liimetsa juhendatav, kus uuritakse isiksuse ja kollektiivi interaktsiooni probleemi ning isiksuse arengu küsimusi selle taustal. H. Liimetsa juhendatavasse rühma kuulub mitmeid õppejõude instituudis ning mõned uurijad ka Tartu Riiklikust Ülikoolist ja Vabariiklikust Õpetajate Täiendusinstituudist. Osa pedagoogikateadlastest (dotsent Milli-Irene Pedajas, vanemõpetaja Hilja Tombu jt.) tegeleb õpetaja uurimisega.

Uue uurimissuuna rajajaks instituudis on dotsent Henn Mikkin. Tema juhendatav psühholoogide grupp tegeleb suhtlemisprobleemidega ning viib läbi suhtlemistreeninguid. Õppeainete meetodikate uurimine on instituudis aga koondatud ühe telje, milleks on didaktika. Selline lähenemisviis on senini olnud kõige tulemuslikum matemaatika ja füüsika meetodika uurimisel. Perspektiivse iseloomuga on planeeritav nn. koolikatse, mille korraldamiseks järgmisel viisaastakul tehakse praegu ettevalmistusi. Koolikatsega üritatakse integreerida koolis pakutav ainealane info sellega, mis saadakse raadiost, televiisioonist, populaarteaduslikust kirjandusest. Ühtlasi üritatakse seostada tihedamalt erinevaid õppeaineid, et praktiseerida nn. integratiivsete probleemide andmist. Koolikatse peetakse peamiselt silmas uurida õpetamise isiksuse arendavat mõju, et luua igale õpilasele eneseteostuse võimalused õpingutes.

Me ei ole rahul õpetajate ettevalmistusega

kasvataja funktsioonide täitmiseks. Me peame instituudi lõpetanud paremini ettevalmistatuks teadmiste edastamises kui õpilase isiksuse, tema väärtusorientatsioonide ja vajaduste kujundamises. Küllap on tekkinud olukord sõltuv õppekasvatustöö sisust ja korraldusest. Uuest õppeaastast rakendatakse pedagoogilistes instituutides uusi õppeplaanide ja programme, milles on suuremat rõhku pandud kasvatustööks vajalike teadmiste ja oskuste kujundamisele. Kuid on juba kritiseeritud ka uut (vt. H. Liimets, «Mis võiks olla ja peaks olema koolis teisiti?», «Rahva Hääle» 20. augustil 1983). H. Liimetsa arvates saab tulevane õpetaja väga nigela hariduse üldpsühholoogias. Üldse ei ole plaanides ette nähtud sotsiaalsühholoogiat. Ilma selleta on raske jälgida-suunata õpilase sotsiaalset arengut kollektiivi liikmena. Järelikult vajaksid, lähtuvalt juunipleenümi otsustest, uued õppeplaanid veel kord uuendamist. Kasvatustöö tõhustamise nimel on pedagoogilises kõrgkoolis vaja parendada ühiskonnateaduste õpetamist, mille raames omandatakse kasvatustööks vajalikud marksismi-leninismi põhiseisukohad. Vastava teadvuse kujundamine peab toimuma seoses igapäevase eluga, ühiskonnateadustes omandatud teadmised on vaja muuta veendumuseks, käitumismormiks.

Paaril viimasel aastal on muutunud sihipärasemaks valik- ja erikursuste kasutamine vanematel kursustel. See süsteem sisaldab nüüd koolitööks vajalikke kursusi, nagu klassijuhatajatöö, pionieri- ja komsomolitöö, olulisemad küsimused koolikorraldusest ja tulevikukooli arenguteedest. Uute valikkursustena on kaalumisel pedagoogilise eetika, kutsekooli töö iseärasuste, raskestikasvatatavate laste töö iseärasuste lülitamine vastavate kursuste sarja. Nende kursuste ülesanne on tulevastele õpetajatele kasvatustööks sügavamate teadmiste ja kindlamate oskuste andmine.

Osali erialadel (eesti keel ja kirjandus, vene keel ja kirjandus, algõpetus) võimaldab kasvatusteooria sügavamat käsitlemist üleminek neljalt õppeaastalt viiele. Ühe õppeaasta koormuse ulatuses on nüüd võimalik põhjalikumalt tegelda kasvatustöö ja selle meetodika tundmaõppimisega. Nendel erialadel saab edaspidi diferentseeritumalt ette valmistada meie koolile vajalikke kasvatustöö spetsialiste: pikapäevavarühma ja internaadikasvatavaid, vanempioneerijuhte, klassivälise töö organisatooreid, komsomolijuhte ja kasvatajaid kutsekoolidele.

Täpsem orienteerumine üliõpilaste kasvatusalase tegevuse ettevalmistamisele kohustab täiustama üliõpilastega tehtavat kasvatustööd instituudis. Selleks on instituudi parteiorganisatsiooni initsiatiivil koostatud kommunistliku kasvatusprogrammi. Programm annab konkreetse suuna ning pakub kasvatustööks rohkesti erinevaid vorme. Tingimused kasvatustöö edukaks korraldamiseks on

muutunud paremaks: nüüd on rohkem ruumi et tegelda aditooriumiväliselt ringide tööd võtta osa ÜTÜ tööst.

Opetajate ettevalmistus tulevikukoolile on keeruline protsess, mis nõuab pedagoogilistes kõrgkoolides üleminekut noorte õpetajate ennetavale ettevalmistamise süsteemile, st ettevalmistamisel tuleb arvestada kooli arengut 5—10 aasta ulatuses ette, koordineerida ja korrigeerida õppeplaane ja -programme. Viimased peaksid arvestama kooli arengu üldist iseloomu, perspektiive, selles ilmnevaid tendentse. Järelkult tuleks tutvust teha ka selliste õppe- ja kasvatuseetoditega, mis nüüdisajal ei ole veel kujunenud normatiivseiks. Selle probleemi lahendamiseks on kaks teed, esiteks — korraldada koigis kateedrites põhjalikku eesrindliku koolikogemuse tundmaõppimist, rõõbiti sellega õppida tundma eksperimentaalsete teaduslike tööde tähtsamaid suundi ning rakendada ulatuslikumalt eksperimente ja katseid oma baaskoolides; teiseks — täiustada aeg-ajalt õpetajate professiogramme lähtuvalt õppe- kasvatuse protsessi uuematest arengusuundadest.

Tulevikukooli õpetaja ettevalmistamisel tuleb lähtuda ajanõudest ja vajadusest, et õpetaja oleks koigepealt kasvataja. Opetaja missioon on nii praegu kui ka lähitulevikus väga suur ja vastutusrikas. NIKP Keskkomitee juunipleenumil nimetati kooliõpetajat ühiskonna usaldusmeheks.



KOOLIJUHI VEERUD

Koolijuhi hinnangud noorele õpetajale

HILJA TOMBU,
TPedI vanemõpetaja

- Hea ja kutsekindel õpetaja on eduka koolitöö üks põhitingimusi. Seetõttu on küsimus edukast õpetajast ja kutsekindluse tagamisest olnud õpetajakutse uurijate jaoks ikka aktuaalne. Õpetajatöö kvaliteeti pole võimalik hinnata üksnes töö tulemuste järgi: selleks on õpilase isiksuse arengu vastavuse aste ühiskonna poolt seatud eesmärkidele ja ülesannetele liialt keeruline nähtus, liiga suure hulga mõjutegurite produkt. Tuleb otsida teisi teid. 20.-30. aastatest alates hakati Nõukogude Liidus koostama õpetaja kutsekirjeldusi, professiogramme. Nende koostamine kulges kolmes suunas: 1) professionaalsete omaduste dedutseerimine ühiskonna poolt esitatud nõudmiste süsteemist; 2) õpilastele koige enam õpetaja juures meeldivate omaduste määramine; 3) representatiivne kogum empiirilisi eksperthinnanguid õpetajate professionaalsete omaduste kohta (11). Nende professiogramide näol oli tegemist õpetajate kutseomaduste kollektseerimisega.

Praegu on õpetajakutse uurimine kaldunud suurel määral psühholoogia valdkonda (F. Gonobolin, N. Kuzmina, N. Levitov, A. Stšer-

bakov jt.). Psühholoogia nõuab isiksuslikku lähenemist pedagoogitöö uurimisele. Kuid ka psühholoogilisel tasandil ei ole õpetaja kutseomaduste probleem lahendatav kutseks vajalike omaduste loetelu abil, kuna õpetajakutse puhul ei ole kindlaid, teiste omadustega mitte-kompenseeritavaid kutseomadusi. „Tinglikult peab J. Alferov kompenseerimatuteks omadusteks armastust laste vastu ja püsivat suundust pedagoogilisele tööle. Vastunäidustatuks õpetajatööle on R. Mittelmani uurimuste kohaselt mõned tahtelis-emotsionaalsesse sfääri kuuluvad omadused, nagu suutmatuse hoida tagasi ärritumist, teravused suhtlemises lastega, hajameelsus jt. (2).

Üksikomaduste suur varieerumine tekitab vajaduse nende hulka struktureerida. N. Kuzmina uurimused kinnitavad, et iga piisavalt täielik pedagoogiliste oskuste ja omaduste loetelu jaguneb sisuliselt viieks alagrupiks: projektiivsed, konstruktiivsed, tunnetuslikud, organisatsioonilised ja kommunikatiivsed omadused (7).

Iga elukutse mõjutab isiksuse omadusi teatud kindlas suunas: arenevad mälu, mõtlemise, mootorika spetsiifilised funktsioonid, Sarnaste elutingimuste tõttu ühtlustuvad käitumis- ja suhtlemismaneerid, kujunevad ühised huvid, hoiakud, traditsioonid jne. (5). Kutseomaduste uurimisel isiksuslikul pinnal me käsitleme isiksust kui süsteemi, seega on tegemist süsteemi omaduste uurimisega, kusjuures kutseomadused on süsteemsed omadused.

Süsteemsete omaduste uurimine eeldab mitte ainult antud tasandi süsteemi (isiksuse) terviklikku haaramist, vaid ka tema süsteemseid sidemeid kõrgema astme süsteemiga (elutingimustega) (10). Nagu kirjutab K. Abulhanova Slavskaja, inimene mitte ainult töötab, ta ka nii või teisiti, loovalt või tarbijalikult, elab oma elukutses. Seega kutsegrupi uurimine on võimalik ainult tema elutegevuse kogu süsteemi kaudu. Integraalseks karakteristikuks, mis iseloomustab isiksust seoses tema elutegevuse süsteemiga, on elustiil (2).

Elustiili all me mõistame inimese elutegevuse süsteemi individuaalset eripära, mis kindlustab antud isiksuse sisemise tasakaalu ja suhtelise tasakaalu oma keskkonnaga. Isiksuse harmoonilisus on sotsiaalse elulaadi ja isiksusliku elustiili vastavuse probleem. Isiksuse arengu määrab ühiskonna elulaad mitte vahetult, vaid vahendatult selle grupiliste variantide kaudu. Elustiil peegeldab isiksuse interaktsiooni ühiskonna elulaadi ja antud konkreetse indiviidi psüühiliste ja füüsiliste ressursside vahel. Kui ta on kujunenud, siis reguleerib ta elutegevuse organiseerimist.

Elustiil määrab erinevate eluvaldkondade suhted isiksuse struktuuris, sealhulgas kutsetegevuse osa teiste elutegevuste hulgas. Isiksuse kui terviku suhtes on oluline, kuidas kutsenoudmised mõjutavad teisi elusfääre.

See peegeldub eldstiilis.

Õpetajaskonna kui kutsegrupi elulaadi iseärasusi on uurinud G. Zborovski. Põhiprobleemina tõstatab ta õpetajakutsele spetsiifiliste seoste olemasolu töiste ja tööväliste tegevuste vahel. Lähtudes õpetajate hinnangutest töö ja töövälise tegevuse osatähtsusele oma elutegevuses, jaotab G. Zborovski õpetajad nelja tüüpi: 1) töösfäär on valdav isiksuse arengu ja isiksuslike ressursside kasutamise seisukohalt; 2) töösfäär ja töövälise sfäär on võrdsed tähtsusega; 3) töösfäär on vastuvõetav, kuid töövälise sfäär pakub enam rahuldust; 4) kogu elu toimub pästast tööd.

Õpetaja tööaja analüüsimisel ilmnes, et tundide andmisele kuluv aeg moodustas tööajast 26% (6).

Õpetaja elustiili iseärasuste kujunemine kutsetegevuse mõjul toimub suure hulga faktorite mõjul. J. Borissova uurimuste kohaselt kutsefaktoritest koige suuremat mõju isiksusele kui tervikule omavad kutsealased saavutused, kutsemeisterlikkus. Neid käsitleb ta eeldusena isiksuse, kõigis elutegevuse sfäärides toimuvatele muudatustele, mis on suunatud isiksuse identifitseerumisele oma kutsega (5).

Vaatleme siinkohal lähemalt üht õpetaja kutsetegevusega seotud regulatsioonimehhanismi, mis toimib isiksuse elustiili kujunemisel kutsealase edukuse faktori kaudu. Selleks mehhanismiks on **õpetaja töö hindamine**.

Kutsetöös on õpetaja isiksus kui süsteem interaktsioonis teiste süsteemidega: õpilased, kooli juhtkond, kolleegid, üldsus. Hinnangut õpetaja tööle me võime vaadelda kui interaktsiooni produkti, millel on reguleeriv mõju õpetaja isiksuse arengule (8).

Hinnangust senisele tegevusele on suurel määral see, milliseid ülesandeid ja eesmäärke inimene endale püstitab, millistest taotlustest loobub. Nende tegevuste süsteem, millele inimene pühendab oma elu, on üks erinevate isiksuslike elustiilide väljendus (9).

Koige vahetum õpetaja töö hindaja on kooli juhtkond. Ühtlasi on kooli juhtkonna hinnangul õpetaja kutsealases tegevuses otsene mõju (sellest on leitud edutamise, töölt vallandamine jne.). Vaatleme lähemalt, millest lähtuvad kooli juhtkonna hinnangud õpetajatele, milliseks on kujunenud „möödupuu“, mille järgi õpetajaid hinnatakse ja missugust reguleerivat mõju oletada neist hinnangutest õpetaja käitumise suhtes.

Meie käsutuses olev materjal kujutab endast Tallinna Pedagoogilise Instituudi lõpetanute kohta koostatud stažöörpraktika iseloomustusi nelja viimase aasta jooksul (aastail 1979–1982). Et tegu on noore õpetajaga, kes alles alustab kutsetegevust, kerkis vajadus võrrelda, millised erinevused on noorte ja staažikate õpetajate töö hindamisel kooli juhtkonna poolt. Selleks analüüsisime õpetajate atesteerimismaterjale. Ilmnes, et olulisi erinevusi noorte ja staažikate õpetajate töö hin

damisel ei esine ja stažeerimismaterjalidest tehtud üldised järeldused kehtivad sageli ka staažikate õpetajate puhul.

Koolijuhhi hinnang õpetaja kutsetegevusele on vahendatud rolliootusega õpetaja tegevuse suhtes. Järelikult hinnang sõltub sellest, millega on õpetaja esindatud koolijuhhi rolliootustes. Meie materjal võimaldas saada mõningase ettekujutuse stažööri esindatusest koolijuhhi teadvuses, mis on «möödupuuks» õpetaja tegevuse hindamisel.

Stažööride (kokku 518 iseloomustust) erinevate tööoskuste ja omadustele antud hinnangute keskmised on aastate jooksul ebaoluliselt vähe muutunud, seega õpetajate hindamise «möödupuu» on stabiilne. Selle töestuseks toome kõigil aastatel kõige kõrgema ja kõige madalama keskmise hinnangu saanud tunnuste võrdluse (tabel 1).

Tabel 1
STAZÖÖRI OSKUSTELE JA OMADUSTELE
ANTUD KESKMISED HINNANGUD

Tunnus	Hinnang 3-pallilisel skaalal			
	1979	1980	1981	1982
Aine tundmine	2,70	2,65	2,61	2,59
Tehniliste vahendite, õppekabinettide kasutamine	1,91	1,86	1,96	2,03

Suhteliselt kõrgemalt hinnatud tunnuste hulgas on kõigil aastatel olnud aine tundmine, huvi töö vastu, kontakt kolleegidega, kontakt õpilastega, pedagoogiline takt, poliitiline silmaring, eruditsioon, enesekriitilisus. Kokkuvõtlikult võiks seda tunnusterühma nimetada eduka pedagoogilise töö eelduste rühmaks. Keskmiselt hinnatud tunnuste hulka kuuluvad: eesmärkide seadmine ja töö planeerimine, meetodika tundmine, pedagoogiliste situatsioonide lahendamine, kohuse- ja vastutustunne, ühiskondlik aktiivsus, programmi täitmine. Seda tunnusterühma võiks tinglikult nimetada töösse suhtumise näitajate rühmaks. Kõige madalamalt hinnatud tunnusterühma kuuluvad: õppekabinettide ja tehniliste vahendite kasutamine, õpilaste omavalitsuse rakendamine, pioneeri- ja komso-molitöö juhendamine, kasvatustöö näidisprogrammi rakendamine, klassijuhatajatundide läbiviimine, klassi töölerakendamine. Sellesse rühma kuulub kõige enam neid tunnuseid, mis väljendavad pedagoogilise töö oskusi. Kokkuvõtvalt on koolijuhhi hinnanguskaala noore õpetaja suhtes järgmine: eeldusi õpetajatööks (nii teadmisi kui isiksuslikke omadusi) hinnatakse kõrgelt, suhtumist töösse ja oma töö korraldamist keskmiselt, pedagoogilise töö oskusi suhteliselt madalamalt. Tulemus on koolijuhhi ootusena hästi mõistetav: noorel õpetajal on kõik eeldused edukaks kutsetöök, temalt oodatakse vaid mõnevõrra paremat suhtumist töösse ja tunduvalt paremaid oskusi tööks. Noore õpetaja tege-

vuse iseloomustusena on tulemus kõigiti ootus pärane: heade eelduste olemasolul on suhtumine kujunemisel, oskuste omandamine nõuab aega. Käsitledes hinnangut kahe süsteemi — koolijuhhi ootuste ja noore õpetaja oskuste ja omaduste — interaktsiooni produktina, võib väita, et see tulemus avab tee noore õpetaja kutsemeisterlikkuse kujunemiseks, õpetaja arenguks kutsetegevuses. Et see areng toimuks, peavad selleks olema vastavad tingimused (8). Nende puudumisel jäävad noore õpetaja isiksuslikud ressursid (eeldused õpetajatööks) realiseerimata, tekib vastuolu isiksuslike võimaluste ja kutseõudmiste vahel, mille tulemuseks võib olla uute kutsekavatsuste tekkimine.

Mõnevõrra täpsema pildi kooli nõudmiste ja õpetaja oskuste ning omaduste suhetest annavad seosed üksikutele tunnustele antud hinnangute vahel (korrelatsioon).

Seosed tunnuste vahel on loogilised, kergesti interpreteeritavad, järelikult on koolijuhhi hindamisel tajunud noort õpetajat kui tervikut. Tunnused on seoste abil koondunud tinglikult nelja gruppi, millest igaüks on käsitletav kui teatav tervik. Esimese grupi kesksed tunnused on enesekriitilisus ja kohuse ning vastutustunne. Nendel tunnustel on olnud kõigi lendude puhul eriline koht teiste hulgas, suurim mõju üldhinnangule. Toenäoliselt on nendes tunnustes väljendatud koolijuhhi peamine ootus töösse suhtumise osas. Nimetatud tunnustega seostuvad teised pedagoogilise töö olemuse tunnetamise seisukohalt olulised tunnused: eesmärkide seadmine ja oma töö analüüs. V. Krajevski on pidanud neid omadusi pedagoogilise loomingu eeldusteks (4).

Teise gruppi on seosed koondanud õpetaja ühiskondlik-poliitilist arengut iseloomustavad tunnused: poliitiline silmaring, ühiskondlik aktiivsus, eruditsioon, esinemine. Kolmandas grupis on tegelikult kaks alagruppi, millest esimene iseloomustab suhteid kollektiivi ja õpilastega, teine tööd aineõpetajana. Täiendav uurimine on näidanud, et kontakti õpilastega on enamasti mõistetud konfliktitu suhtlemisena, mis selgitab selle tunnuse esinemise selles grupis ega võimalda sügavamaid järeldusi.

Noore õpetaja edasise kutsealase arengu seisukohalt on kõige tähenduslikum neljas tunnusgrupp. Siia kuuluvad vaid ühe erandiga (õppekabinettide kasutamine) tunnused, mis väljendavad õpetaja õppe- ja kasvatustööalaseid suhteid õpilastega. Võrreldes teiste gruppidega on siin rohkem neid tunnuseid, mis pärivad suhteliselt madalaid keskmisi hinnanguid (klassi töölerakendamine, õpilaste distsiplineerimine, klassikollektiivi kujundamine, õpilaste omavalitsuse rakendamine jt.). Nende põhjust näevad paljud uurijad pedagoogilise ettevalmistuse puudujääkides, mis seisnevad selles, et õppetöö vältel on üliõpilased kasvatusobjekti positsioonis, nõrk on

suhtlemine ja sotsiaalsete kontaktide kujunemine. Instituudis antav kutsealane ettevalmistus tagab lõpetanu aktiivse lülitumise kooli kasvatustöösse, juhul kui

- üliõpilane on õppeprotsessi subjekt;
- on omandanud harjumise pingsalt töötada;
- näeb oma ümber eeskujusid kasvatustöös (4).

Nende eelduste puudumisel tekivad õpetajal kutsetöös raskused ja vastuolud, mille ületamiseks tal puuduvad eeltingimused vastavate isiksuslike omaduste ja hoiakute näol. Selletõttu on mittevastavus koolijuhhi ootuste ja õpetaja tegevuse vahel kasvatustöö ja õpilaste tegevuse organiseerimise valdkonnas eriti raskesti ületatav.

M.-I. Pedajase ja R. Uringu uurimisandmete põhjal on olulised erinevused edukate ja edutute õpetajate isiksuseomaduste vahel. M.-I. Pedajase longituuduurimuse tulemustest ilmneb, et 1/3 õpetajatest on 10 tööaasta jooksul lahkunud, ülejäänud 2/3 on aga kutsete põhiliselt edukad (1).

Esimised aastad omavad isiksuse ja kutsetöö suhte kujunemisel erilist tähtsust, sest neil aastatel toimub intensiivne kutsealane areng ja muudatused isiksuse omadustes — kutsesse sisseelamine. Kuna kutseomadused on integraalse iseloomuga, siis nende arengust tingitud muutused tingivad muutusi ka isiksuse teistes elusfäärides ja elustiilis. Koolijuhtide hinnanguis peegelduv õpetajate omaduste ja oskuste vastavus (mittevastavus) kooli nõuetele on üks neid regulaatoreid, millest oleb kutseomaduste areng ja muutuste vastavus isiksuslikule elustiilile, mis oma põhiolomuselt on püsiv. Võib oletada, et suurema hulga enda jaoks oluliste tegevuse funktsioonide seostamine oma kutsetegevusega, kutsetegevuse seostamine oma elutegevuse teiste sfääridega, kutseelu edukus on eelduseks suuremale kutsekindlusele.

Kui lähtume A. Musta tõdemusest, et suundus on kogu elutegevuse süsteemi integreeriv tegur, siis peaks meis tõsist rahutust tekitama asjaolu, et madalalt on hinnatud tunnuseid, mis väljendavad õppe- ja kasvatusalaseid suhteid õpilastega. Tuleb arvestada, et see suunduslik element on üks olulisemaid kogu õpetajaliku elustiili kujunemises.

Kirjandus

1. Pedajas, M.-I., Uring, R. Üliõpilasest õpetajaks. — «Nõukogude Kool», 182, nr. 9, lk. 36—39.
2. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. — В кн.: Психология формирования и развития личности. М., Изд. «Наука», 1981.

3. Алферов Ю. С., Осовский Е. Г. К вопросу о профессиональной подготовке учителя. — «Советская педагогика», 1971, № 2, с. 83—90.

4. Белозерцев Е. П. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей. — «Советская педагогика», 1982, № 9, с. 86—90.

5. Борисова Е. М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности. — В кн.: Психология формирования и развития личности. М., Изд. «Наука», 1981.

6. Зборовский Г. Е., Кучкина В. Н. Учитель, проблемы исследования образа жизни. — «Советская педагогика», 1978, № 12, с. 60—64.

7. Кузьмина Н. В., Гинецинский В. И. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителей. — «Советская педагогика», 1982, № 3, с. 63—66.

8. Лийметс Х. И. Взаимодействие в детерминации развития личности и коллектива. — В кн.: Взаимодействие коллектива и личности. Таллин, 1982.

9. Муст А. К. Формирование направленности личности старшеклассника. Автореферат. Тарту, 1983.

10. Платонов К. К. Значение иерархии системных качеств для психологии. — В кн.: Проблемы интегрального исследования личности. Пермь, 1978, с. 3—14.

11. Слостенин В. А. Проблема подготовки учителя в советских психолого-педагогических исследованиях. — «Советская педагогика», 1978, № 1, с. 86—94.

Aktiivse eluhoiaku kujundamine kainikueas

LEIDA TALTS,
TPedI algõpetuse kateedri juhataja

Aktiivse eluhoiakuga isiksuse kujundamine kuulub meie ühiskonna olulisemate ülesannete hulka. Veelgi enam, aktiivset eluhoiakut on käsitatud kui kasvatusel lõppeesmärki, mis kätkeb endas kasvatusel erinevate aspektide sisu. Vähe tulu on sellest, kui piirdume trafaretse ettekujutusega aktiivsest õpilasest. Sageli on õpetaja ettekujutuses selliseks õpilaseks laps, kes on õppimises eeskujulik ning käitumises laitmatu. Kuivõrd need omadused lapses tegelikult juurdunud on, kas head koolihindid ja distsiplineeritus kajastuvad ka tööpoolest tema tunnetushuvis ning kõlbelises käitumises, milline on kainiku silmaring ümbritseva elu mõistmisel, reaalsed teadmised ja arusaamad kodumaast, inimeste tööst jpt. küsimused tunduvad põgusalgi süvenemisel komplitseeritud ja probleemseid.

Arvukate tähelepanekute põhjal võime tõdeda, et enamik kooliüsusikuid on vastavalt oma vanuseliste iseärasustele aktiivse eluhoiakuga. Neid iseloomustab püüd võimalikult hästi ja mitmekülgseks osaleda oma uues rollis. Normaalse laps püüab kõike teha nii, et pälvida õpetaja ja koduste heakskiitu, ta on valmis võtma endale mis tahes ülesandeid. Mõnikord ilmneb, et kainiku püüdlusi tabab ebaõnn. Kokkupõrge raskustega, oskamatus neid ületada ning oma võimeid, kogemusi ja energiavarusid õigesti rakendada kärbib kainiku aktiivsust ning soodustab kõikvõimalike kaitsemehhanismide tekkimist tema teadvuses ja tegelikus käitumises. Aktiivne hoiak kõige kooliga seotud suhtes on seega üsna habras ning puruneb kergesti juhul, kui seda hoiakut sihikindlalt

ei kujundata. Tuntud on A. Leontjevi õpetus juhtivast tegevusest lapse arengus, mille kohaselt nooremas koolieas on selleks õpetöö. Järelikult sõhtub kainiku hoiakute kujunemise suund õpitegevusse suhtumise viisist, selles osalemise aktiivsusest. Milles need hoiakud kõige selgemini ilmnevad, millises suunas peaksid edasi arenema? Aktiivne eluhoiak nooremas koolieas tähendab eelkõige mõtestatud maailmatunnetust, millel edaspidi baseerub teaduslik maailmavaade. Silmas pidades kainikuea domineerivat tegevust — õpitegevust, tõusetub ühe olulisema ülesandena õige õpimotivatsiooni kujundamine, mille kaudu teostuvad mitte üksnes vaimse, vaid samuti ka töö- ja kõlbelise kasvatusel seotud ülesanded.

On õpilasi, kes kaotavad huvi koolitöö vastu juba esimese uudsusesära möödudes. Õppimismotiivid tunduvad neile kaugetena, kohatine ebaedu mõjub pärssivalt. Esialgne õpilasepoolne aktiivsus võib asenduda argliku ja ebakindla olekuga. Et õpetamise kaudu õpilase isiksust tervikuna mõjutada, on vaja iga hinna eest õpihuvi säilitada ning edasi arendada. V. Suhhomlinski on väitnud, et õppimine võib muutuda lapsele huvitavaks ja kütkestavaks tegevuseks, kui seda valgustab mõtte-, tunde-, loomingu-, ilu- ja mängusära. Vaimne ükskõiksus ja tundevaesus nüristab tundlikkust tarkuse ja uudsuse, mõtte- ning tunnetusrikkuse ja selle ifu vastu.

Soov õppida, uut omandada tekib lapsel siis, kui ta püüab leida vastust teda huvitavale küsimusele. Seejuures peavad õpilasel küsimusest olema mingid eelteadmised, mille täienduseks soovitakse hankida lisa. Näiteks õpetaja, jutustanud õpilastele äikese tekkimise mõnedest põhjustest, jätab teadlikult mõne olulise põhjuse nimetamata, viidates jõukohasele kirjandusele vastava teabe saamiseks. Kui õpilased on iseseisvalt leidnud vastuse küsimusele, aitab see tekitada rõõmu ja uhkust saavutatu üle, soovi edaspidigi õpetaja vahetu abita toime tulla. Esialgu on kainiku õpimotivatsioon üsna algeline, piirdudes sooviga saada tunnustust õpetajalt ja vanemaolt. Sageli kujuneb tunnustuse saamise ainsaks võimaluseks hea või väga hea hinne. Niipea kui õpilane märkab, et suhtumise temasse kujundavad välised näitajad, püüab ta oma käitumises ka sellele orienteeruda. Järelikult on õige sotsiaalse positsiooni kujundamisel tähtis mitte üksnes laste tegevuse õige organiseerimine ja käitumisnormide õpetamine, vaid samuti õigete tegevusmotiivide kasvatamine. Sellest, kuidas lapsele üht või teist tegevust motiveeritakse, sõltub suuresti isiksuseomaduste areng. Psühholoogide (L. Božovitš jt.) andmete kohaselt võivad ühes ja samas tegevuses kujuneda erinevad isiksuseomadused (2). Kõige tuntum näide siinkohal ongi õppetöö suhtes hoiaku kujundamine, millega vahetult puutub kokku iga õpetaja. Numbrilise hinde

(mitte hinnangu) kasutamine peamise õpimotivatsiooni kujundajana võtab kainikult õppimise rõõmu, soovi ennast pingutada. Laps ei suuda esialgu mõista hinde sõltuvust tööst, isiklikust jõupingutusest. Sagedane ebaedu küsitab huvi teadmiste aktiivse omandamise vastu. Hinne peaks olema eelkõige tasu töö eest, mitte nuhtlema laiskust ja hooletust (3).

Mõttelaiskus, soovimatus aktiivselt rakedada ja arendada olemasolevaid võimeid võib nooremas koolieas (ja hiljemgi) esineda ka edukate ja võimekate õpilaste puhul. Kui laps tuleb programminõuetega kergesti, vähimagi pingutuseta toime ning tema tunnetushuvi ei virgutata täiendavate, rohkem mõttetööd nõudvate ülesannetega, satub selline õpilane järgmistes kooliastmetes sageli raskustesse, sest kergesti saavutatud edu on temas kujundanud vale enesehinnangu.

Säilitada ja arendada kainiku õpihuvi ei ole eesmärk omaette. Aktiivne hoiak põhitgevuse suhtes, soov omaks võtta koolis pakutut ning ise selles osaleda mõjutab õpilase isiksuse arengut tervikuna.

Nooremas koolieas areneb õpilase maailmataju, mis on teadusliku maailmavaate kujundamise eeldus. Õppetööst ja kogu õppevälisest tegevusest saadavad mõjutused kujundavad kainikus vaateid ja veendumusi, millest sõltub tema ellusuhtumine. Eriline tähtsus on õigete veendumuste kujundamisel, sest see «sulam» sünteesib teadmisi, hinnanguid ja tegevusvalmidust, kujundab aktiivset eluhoiaku (1). Mõeldamatu on kainikueas luua mitmekülgne teaduslikul maailmavaatel põhinev vaadete süsteem. Küll aga tuleks eakohasust arvestades edastada jõukohast informatsiooni, vahetada väärtusi ning kinnistada neid praktilises tegevuses. Kuidas see tegelikkuses toimub?

Vajalike suhtumiste, hoiakute kujundamise esimene etapp on vastavate teadmiste andmine õigetest käitumisnormidest, inimesevahelistest suhetest, nende tööst, õpilase kohustustest jne. Sellel tasandil on edu suhteliselt kergesti saavutatav. Õpetaja käsutuses leidub mitmeid võimalusi, kuidas laste vastavaid teadmisi kontrollida. Toome näite. Esimeses klassis selgitab õpetaja lastele päevakava vajalikkust, põhjendab, miks on tarvis õppida aega otstarbekalt jaotama, kuidas leida ajavarusid kõige huvitava jaoks. Õpilastel on võimalus isiklike kogemuste põhjal jutustada, kuidas see neil õnnestub, millised raskused esinevad. Mõne aja möödudes tuleb õpetaja taas sama küsimuse juurde, püüdes selgitada, mida lapsed on tema õpetustest meelde jätanud. Õpetajale tundub, et õpilaste teadmised päevarežiimist on piisavad. Vestlus õpilaste vanematega aga venab õpetajat hoopis muus: tegelikkuses rakendasid vaid vähesed õpilased oma teadmisi, enamik lastest ei seostanud olemasolevaid teadmisi praktilise tegevusega.

Sageli on õpetaja vestluse eesmärk algklassides õigete kujutluste loomine inimese kõlbelistest omadustest, nagu ausus, julgus, kohusetunne, headus, seltsimehelikkus jt. Ehkki õpilaste teadmised ses osas on esialgu üsnagi primitiivsed, toetudes juhuslikele kogemustele ning isiklikele läbielamistele, suudab õpetaja süstemaatilise tööga suhteliselt lühikese aja jooksul tublisti avardada õpilaste kujutlusi kõlbelistest mõistetest.

Ent võrreldes õpilaste reaalse käitumise vastavust nende teadmiste kõlbusunormidest, märkame tunduvalt erinevust. Milles on põhjus? Õpetaja oleks nagu omalt poolt teinud küllalt palju — näidanud kätte õige teotsa tegutsemiseks. Põhjusi, miks kainik ei käitu alati õigesti, kuigi teab, kuidas toimida, on rohkesti. Nooremate õpilaste puhul esineb harva teaduslikku üleastumist esitatud nõuetest. Kainik on valmis toimima õpetaja soovitude kohaselt, kuid vähesel püsivusel, nõrga tahte ning meeolulise sagedase vaheldumise ja uute muljete mõjul tegutseb ta sageli teisiti, kui esialgu oli kavatsenud.

Teadmiste ja käitumise vastandlikkust põhjustab mõnikord ka õpetaja või vanema ebajärjekindlus nõudmistest esitamisel. Nii toimides kujuneb lapse arusaam, et mitmesuguste käitumisnormide õpetamine ja teadmiste andmine kõlbusunormidest sõltub täiskasvanute tujudest: kord nõutakse õpilaselt üht käitumisviisi, samas mõistetakse see ebaõigeks.

Käitumisnormid kinnistuvad ja muutuvad püsivateks siis, kui nendest saavad õpilaste motiivide, vajaduste ja suhtumiste väljendusvahendid, nende «materialiseerumise» vahendid. Kasvatuse meetmete süsteem peab seadma õpilased niisugustesse tingimustesse, et nende praktiline tegevus vastaks omandatavatele käitumisprintsipiidele, et nad harjuksid oma vaateid ja veendumusi tegudeks tegema (2). Nooremas koolieas on igati omal kohal A. Makarenko soovitus: organiseerida «käitumise gümnaastikat», õigete tegude harjutamist. Mõnikord mõistetakse ekslikult harjutamist kõlbelises kasvatuses kui ühete ja samade toimingute paljukordset sooritamist. Selliselt jätame arendamata oskuse käituda õigesti erinevates olukordades. Harjutada on tingimata tarvis mitmesugustes variatsioonides, kuid oma olemuselt sarnastes situatsioonides.

Aktiivse eluhoiaku kujundamine seostub otseselt vajadusega aegsasti harjutada lapses vastavaid omadusi. Kui tahame õpilases kasvatada visadust, võimet iseseisvalt raskustest jagu saada, ei ole õige talle kohe appi rutata, vaid suunata õpilane ise väljapääsu otsima, end selleks pingutama. Seejuures ei piisa õpetaja poolt antavatest üldistest juhtnööridest, nagu «Pea ise toime tulema», «Tööta, kuni see sul õnnestub!» jms. fraasid. Et õpilaste huvi tegevuse vastu säilitada,

neid lõpuni töötama ergutada, tuleb algklassiõpetajal laste suunamisel olla konkreetsem.

Mis tahes tööloik, olgu tegemist õpilase kodutöödega või oktoobrilaste ja pioneeritöös osalemisega, ühiskondlikult kasuliku tööga või sportimisega, ikka seab õpetaja laste ette konkreetsed ülesanded etapp-etapilt, et kainikul oleks, millele tugineda, millelt tuge ja kindlust otsida. Harjutamise protsessis tekiavad esialgu teatud psüühilised seisundid (N. Levitov), mis ei ole veel muutunud isiksuseomadusteks, sest neil on ajutine ja situatiivne iseloom. Psüühiliste seisundite kaudu toimub üleminek isiksuse psüühilistele omadustele. Arvestades kainiku suurt emotsionaalsust, tema võimet olukordadesse sisse elada, end kujutletava kangelasega identifitseerida, on vaja, et tal võimaldataks positiivseid psüühilisi seisundeid korduvalt läbi elada.

Nõukogude psühholoogia- ja pedagoogikateadlased on pidevalt huvi ilmutanud kasvatusprotsessi objektiivse diagnoosimise võimaluste vastu. Aastate vältel on seisukohad õpilase kasvatuskriteeriumide ja kasvatus efektiivsuse määramise osas läbinud rea muutusi. Nii loeti 50. aastatel pedagoogi tööd piisavaks, kui ta määras kasvatusülesande, selle sisu, vormid ning meetodid. Kasvatuse efektiivsust hinnati selle järgi, kui võrd aktiivselt lapsed osalesid pedagoogi juhitud tegevuses. Arengu ja õpetamise probleemide põhjalikuma uurimisega ja õpetuse sisu ning meetodite täiustumisega hakati enam tähelepanu pöörata seoste õpetaja töösüsteemi ja õpilase arengu vahel. Õpilase arengutaset määratakse mitte üksnes pedagoogipoolse aktiivse mõjutamisega, vaid püütakse arvestada kaaslaste, kodu ja kogu ümbruse mõju. Praktilises kooli kasvatus-töös ei ole tänapäeval võimalik silmas pidada kõiki õpilase kõlbelist arengut mõjutavaid tegureid. Õpilase kasvatatuse tase ei peegelda iga kord otseselt kasvatusprotsessi taset.

Millised on meie kasvatus tulemused, kuidas neid määratleda, kuidas võimalikult objektiivselt kindlaks teha kõlbeliste omaduste kvaliteeti jt. küsimused on viimastel aastatel sageli olnud pedagoogide ja teadlaste tähelepanu keskpunktis. Keerukus kõlbeliste omaduste, sealhulgas hoiakute selgitamisel on seotud eelkõige mõotmisraskustega. V. Petrova (4) on seniste uurimuste andmetel esile toonud mõned kõlbelise kasvatus küsimuste käsitlemise kogemused ning näidanud ära ka üksikute lähenemisviiside ja meetodikate puudused. Toome näitena mõned neist. Esiteks. Püütakse selgitada kasvatustulemuste sõltuvust pedagoogilistest mõjutustest. Raskus seisneb selles, et see sõltuvus pole üheselt mõistetav. Näiteks peab uurija olema veendunud, et õpilase vastava käitumise on esile kutsunud just nimelt teda, uurijat huvitav kasvatuskeskkond. Tuleb aga arvestada,

et teatud osa lapse käitumises etendavad ka varasemad kogemused.

Teiseks. Uurijal ei ole alati kerge tungida õpilase kõlbelisse maailma. Laps püüab tunda õppida täiskasvanu hinnanguid ja arvamusi, et neile orienteeruda. Samas soov olla parem, saavutada õpetaja heakskiitu viib sageli selleni, et õpilane käitub samas situatsioonis täiskasvanu kontrollita sootuks erinevalt. Tegevuse tulemusi hinnatakse õpilaste sõnade järgi, kontrollimata tema käitumist vastavas olukorras.

Õpilase sotsiaalse aktiivsuse kujundamise psühholoogilise mehhanismi liikumapanev jõud on tema osalemine mängulises, õppe- ja ühiskondlikus tegevuses, sealjuures määrav tingimus on lapsepoolne huvitatus, tema isiksuslik suhtumine antud tegevusse. Kasvatustulemuste edukuse tagamisel on vaja arvestada vastastikust seost õpilase tegevuse, tema sotsiaalse aktiivsuse ja väärtushinnangute vahel.

Kirjandus

1. Hütt, V. Maailmavaade ja selle kujundamine keskkoolis. — «Nõukogude Kool», 1983, nr. 4, lk. 29—32.
2. Krutetski, V. Kooliõpilaste õppe- ja kasvatuspsühholoogia. Tallinn, «Valgus», 1979.
3. Vassili Suhhomlini mõtteid kasvatuses. Tallinn, «Valgus», 1978.
4. Петрова В. И. Вариативность подходов к методике исследования нравственного воспитания. — «Советская педагогика», 1983, № 6, с. 72—78.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Millises kultuuri ülekandeväljas liiguvad õpilased?

**AASA MUST,
OLEV MUST,
psühholoogid**

Kasvatust käsitatakse sageli noore põlvkonna kultuuriga ühendamise, liitmise tegurina (6). On kergesti taibatav, et see keerukas protsess ei olene ainult koolikasvatusest. Oma osa on siin perekondliku elu kultuurilisel ilmel ning teistel isiksuse ühiskondliku kujundamise vahenditel, nagu raadio, televisioon, ajakirjandus jne. See on valdkond, kus kõige suuremal määral on aktuaalne kõigi mõjutegurite integratsioon, mida viimasel ajal on meie vabariigi pedagoogid taotlenud.

Kuigi kultuuri mõiste pole kaugeltki mitte piisavalt selge ja ühetähenduslik, pööratakse kultuuriprobleemidele suurt tähelepanu nii ülemaailmses ulatuses kui ka meil. ENSV-s. Ülemaailmsetest ettevotmistest võib nimetada selle aasta augustis Montrealis toimunud XVII ülemaailmset filosoofiakongressi, mille põhioteema oli «Filosoofia ja kultuur». Kodustest ettevotmistest, eriti seoses pedagoogikateadusega, võib aga näiteks tuua sel suvel Värskas toimunud ÜPUI suveseminari teemal «Kool kultuuris, kultuur koolis», kus osalesid ka käesoleva kirjutise autorid. Siiski ei kavatse me praegu anda ülevaadet seminaril

kõneldust, vaid lihtsalt jätkame samal teemal.

Inimese võime opereerida abstraktsioonidega ehk teisiti öeldes — võime mõelda ei ole talle vist üksnes kasuks tulnud. Abstraktsioonid kipuvad asendama reaalselt elu. Tihtipeale püütakse ühe mõistega haarata võimalikult palju. Üks selliseid supermõisteid on ka kultuur. Küllalt laialt on levinud määratlus, mille kohaselt kultuur on kõik see, mida on loonud inimene.

Sõna «kultuur» tarvitatakse küllaltki erinevate mõistete moodustamiseks: massikultuur, subkultuur (näiteks õpilaste subkultuur), rahvuskultuur; või siis mõtlemiskultuur, töökultuur, tootmiskultuur, suhtlemiskultuur, ehituskultuur, riietuskultuur, õppimiskultuur, õpetamiskultuur jne. Ons neis midagi ühist?

Akadeemik T. Oizerman on seisukohal, et kõike, mida inimene on loonud, pole õige nimetada kultuuriks, sest sel juhul poleks meil alust rääkida näiteks kultuuriobjektidest ja kultuurisaavutustest kui spetsiifilistest nähtustest. Ka kultuuritus on inimtegevuse produkt. Kultuur tähistab inimekate ja -mõtte poolt loodu kvaliteeti ning arengutaset (7). Kultuuris kajastub, kuivõrd inimene nii teoreetiliselt kui ka praktiliselt on hõivanud oma loodusliku ja ühiskondliku olemise, kuivõrd tõusnud sellest kõrgemale. Kultuuris väljendub inimolemuse eksistents ja areng.

Akadeemik T. Oizerman kirjutab, et kultuuri iseloomustab mitte inimese poolt toodetud esemete hulk, vaid nende kvaliteet, täiuslikkuse aste, mis teebki need esemed kultuuri saavutusteks. Sellelt seisukohalt näiteks teatud masina kvalitatiivsed tunnused on saavutatud tehnilise kultuuri näitajad, samal ajal kui nende masinate levik näitab pigem tootmise arengutaset või tehnilise kultuuri levikut (7, lk. 82).

Kultuuri mõiste paremaks avamiseks on otstarbekas kõrvutada teda elulaadi mõistega, mis samuti pretendeerib hõlmama inimtegevuse kõiki aspekte. «...küsimus, kuidas inimesed tegelikult elavad, ongi küsimus nende elulaadist», ütleb V. Tolstõhh (4, lk. 9). Elulaadi mõiste püüab konstateerida fakti, andmata talle omapoolset hinnangut (kuigi ideaalse elulaadi küsimus iseenesest ei ole välistatud). Teame, et «elulaad sotsialistlikus ühiskonnas» ja «sotsialistlik elulaad» ei ole samased mõisted. Võiks öelda nii: elulaadis on nii kultuuri kui kultuurituse elemente. Seepärast pole mõtet nimetada kultuuriks kõike seda, mida inimene teeb või teinud on. Kultuur on inimeadmiste tasē, baas, kristalliseerunud kogemus, mille inimene on saavutanud ja millest lähtudes ta vaatab tulevikku. Kultuur ja ühiskondlik areng on lahutamatud mõisted. Kultuur tähistab inimeadmõetlemise ja -tegevuse järjepidevust ning tulevikku suunatust. «Kultuuris ei ole peamised asjad, vaid inimene, inimesed, ühiskond» (7, lk. 77).

ENE järgi võib ladinakeelse «cultura» tõlkida eesti keelde kui **harimine**. Kui pidada silmas põllumajanduslikku tegevust, on paralleeli tombamine väga lihtne. Kuid üks kooli funktsioon seisneb harimises, (ümber)töötlemises, (ümber)kujundamises, teatud nähtuste (eelis)arendamises, teatud arengusuuna andmises; selle kindlustamises, et inimlaps suudaks aduda ja haarata ümbritsevat. Seega me võime vaadata kooli kui kultuuriinstitutsiooni, kui asutust, mis peab tagama looduse, inimühiskonna ja motlemise arenguseaduste tunnetamistaseme edasiandmise, tagama kultuuriprotsesside järjepidevuse. Kultuuri on koolis niivõrd, kui võrd ta suudab anda edasi tänapäevase maailmatunnetuse põhiolomuse ning luua selle kandja ning edasiarendaja. **Kool loob kultuurikandjaid.**

Pedagoogiline protsess on eesmärgipärane. Kuigi see tode pole uus, on kasvatusesmärkide probleem tänapäeva pedagoogikateaduses aktuaalne. Käesoleval juhul tahame aga rohutada, et kasvatusesmärkide küsimus ei mahu üksnes pedagoogika raamidesse — see on kogu kultuuri küsimus.

Rääkides kultuurist jääb sageli mulje, et tegemist on mingi suvalise nähtusega, mis võib tekkida nii ja teisiti. Sotsiaalpsühholoogilises kirjanduses on kuhjaga näiteid selle kohta, kui vastukäivad võivad olla väärtused, hoiakud, uskumused, kombid kull eskimotel, indiaani hoiakudel või Vaikse Ookeani saarte asukatel. Kultuurikonteksti viimist vaadatakse kui teatud **normistiku** omandamist. Seega on kultuuriülekanne vastava sisu ülekanne.

Sotsioloogias ja sotsiaalpsühholoogias on üks põhimoisteid sotsialiseerumine, mis tähendab ühiskonna või mingi grupi väärtuste, normide, käitumisviiside ja teadmiste omandamist ning selle kaudu grupi või ühiskonna liikmeks saamist. Sellisel juhul peetakse silmas liikumist ühiskonnalt (grupilt) üksikisikule. See on põhimõtteliselt õige, kuid ei tohiks piirduda selle seose ühe poolega. On olemas põhimõtteliselt ka teine analüüsi tee indiviidilt ühiskonnale. Juba K. Marx viitas ohule vastandada ühiskonda kui abstraktsiooni konkreetsele inimesele (5. lk. 119). «Ajalugu ei tee midagi, tal ei ole mingit määratu suurt rikkust», «ta ei heitle mitte mingites lahingutes!» Mitte «ajalugu», vaid just **inimene**, reaalne, elav inimene on see, kes seda koike teeb, koike omab ja koige eest võitleb. «Ajalugu» ei ole mingi eriline indiviid, kes kasutab inimest oma eesmärkide saavutamise vahendina. Ajalugu pole **midagi muud** kui oma eesmärgi taotleva inimese tegevus» (1. lk. 91).

Samad sonad võime öelda kultuuri kohta. Kultuuri kui sellist pole olemas väljaspool inimtegevust. Konkreetne inimene on kultuuri kandja, edasiviija, kultuuri subjekt.

Tuleb vahet teha kultuurikandja kahesu guse moistmise vahel:

... kui teatud normide, eeskirjade, tavade, teadmiste, käitumisviiside, oskuste jne. kandja, kes ei aseta küsimust nende adekvaatsusest ega uuri nende seost reaalse elutegevusega. Indiviid on kui üldise üksikjuhtum;

... kultuurikandjat vaadatakse seoses tema individuaalse elutegevusega, kui oma elutegevuse subjekti, kes norme, eeskirju, tavasid, teadmisi, oma oskusi pidevalt suhestab oma elutingimuste ja tegevusvoimalustega ning kontrollib nii viisi nende adekvaatsust, tuues vajaduse korral sisse täiendusi ja parandusi.

Esimesel juhul on pohirohk asetatud sisu ülekannde, pohiküsimusteks on dresseerimine, adapteerimine, internaliseerimine. Teisel juhul on aga esiplaanil just isiksuslik aktiivsus: uute oskuste ja võimete kujunemine maailmas kohanemiseks. Siin saab isiksus reaalse sisu kui individuaalse elutegevuse juhtija, regulaator, kui elutegevuse subjekt. Isiksuse kui elutegevuse subjekti teke on aga juba vaieldamatult kultuurinähtus. Selle järgi, kui võrd kool suudab õpilastest kujundada oma ja ühiskondliku elu subjekte, võibki otsustada, kui palju on kultuuri koolis.

Praegu on meie maal kõne all uus koolireform. Vaieldakse üldhariduse sisu üle, tunnetatakse üha enam vajadust õpetada koolides peale traditsiooniliste õppeainete ka neid, mis konkreetselt puudutavad inimeste igapäevaelu: suhtlemisõpetust, perekonnaõpetust, teatri- ja filmikunsti aluseid jne. Ühiskonnaelus etendavad üha suuremat rolli ajalehed, ajakirjad, raadio, televisioon, kino, teater, ilukirjandus. Kool pole kaugeltki ainus õpilaste suunaja ning kujundaja. Paljude õpilaste vanemate haridustase ületab õpetajate oma. On põhjust rääkida tervest kultuuriülekannde väljast. Loomulikult ei asenda see kooli, pigem vastupidi — kooli osatähtsus suureneb veelgi, sest temast peab saama kogu kultuuriülekannde integreeriv lüli (2). Viimane pole moeldav ilma teabeta selle kohta, millises kultuuriülekannde väljas õpilased üldse viibivad. Mida rohkem õpilane loeb, kuulab raadiot, vaatab telerit, käib kinos ja teatris, seda suurem on nende kanalite mõju tema kultuuritaseme kujundajana, seda rohkem peab kasvatusprotsess koolis arvestama kooliväliselt saadavaid mõjusid.

Uurimistulemused näitavad, et õpilaste elulaadi isiksuslikud erinevused tuginevad mitte vaba aja veetmise eripärale, vaid eelkoige õppimise ning õpilase ja kooli interaktsiooni erinevustele. See lubab meil teha olulisi järeldusi kooli rolli kohta nii isiksuse kui ka ühiskonna arengus. Õpilased, kes on omaks võtnud kooliliku eluviisi, mida iseloomustavad arenenud tunnetushuvid, aktiivne ja loov suhtumine õppetöösse, eelistavad ka vabal ajal passiivsele ajaveetmisele tegevusi, mis neid arendavad ja rikastavad.

Järelikult kooliellu lülitumine, selle seesmiselt omaksvõtmine on kogu ühiskonna kultuurikonteksti lülitamise oluline tingimus.

Järgnevalt vaatame lähemalt, millised on oieti õpilaste kultuurikonteksti lülitumise koolivalised kanalid.

Suure osa inimese vabast ajast aitavad sisustada raamatud. Meie vabariigi 1600-st 8. 11. klasside õpilasest, keda küsitleti 1979. aastal, oli 14% l kodus ainult monikümmend raamatut, 56% l mõnisada, 22% l tuhande ringis ning 8% l üle tuhande. Raamatute arv üksinda ei räägi veel midagi õpilase lugemishuvide suuna kohta. Selgub, et meie vabariigi õpilased loevad sagedamini seiklus- ja ulmekirjandust (33% l oli viimati loetud raamat sellest vallast), laste- ja noorsooraamatuid (14%) ning nüüdisaegset suhteliselt vahest ettevalmistust nõudvat kirjandust (12%). Enam kui tagasihoidlik oli huvi luule vastu, vaid 0,3% l oli viimati loetu luuleraamat.

Muusika on noorte hulgas väga populaarne. Küsitletud õpilastest peaaegu 90% väitis, et muusikal on nende elus oluline koht, sealhulgas 19% l isegi väga oluline. Tüdrukud huvituvad muusikast rohkem kui poisid. Huvitõise muusika vastu on sealjuures aga vähene keskmiselt 22% ei kuula seda üldse ning vaid 4% väitis kuulavat väga sageli. Tõise muusika huvi on kõige suurem keskkoolitüdrukutel, kõige väiksem 8. klassi poisitel.

Kuigi diskode oitseaeg on möödas, on nad siiski arvestatavamad vaba aja veetmise kohad (17% väitis diskodel käivat sageli või väga sageli ning ainult 12% ei käi seal üldse). Kino köitab üldiselt poisse rohkem kui tüdrukuid, 8. klassi õpilasi rohkem kui keskkoopiilasi, maalapsi rohkem kui linnanööri. Vanemate klasside õpilane käib kinos keskmiselt paar-kolm korda kuus.

Teatrihuvi on viimasel ajal üha rohkem feminiinseid nähtusi. Keskmiseks teatriskäimise sageduseks võib pidada 2-3 korda aastas. Küsitlusaastal polnud kordagi teatris käinud keskmiselt 16% õpilasi. Kõige tagasihoidlikumalt käivad teatris maa 8. klassi poisid (32% polnud viimasel aastal kordagi käinud), kõige sagedamini Tallinna keskkoolitüdrukud.

Ka kunstihuvi on omane rohkem naissoole. Tundub, et kunstiprobleemid on väga paljudele õpilastele võõrad - 41% ei huvitu kunstist üldse (ei käi näitustel, ei loe vastavat kirjandust). Keskmiselt vaid 7% püüab end pidevalt kunstieluga kursis hoida. Seejuures Tallinna keskkoolitüdrukutest jälgis 21% pidevalt kunstielu, Tallinna keskkoolipoistest aga vaid 1%, väikelinna 8. klassi poistest mitte keegi.

Tehnika kuulub valdavalt poiste huviorbiiti: 75% poistest ja 6% tüdrukutest tegeleb tehnikaga. Maapoissole huvitab see rohkem kui linnapoissole. Noorte tehnikahuvi väärrib enam tähelepanu. Üsna paljudele on tehnika ainus tegevusvaldkond, mis tõsiselt huvitab. Seejärest peaks kasvatusprotsessis rohkem

arvestama tehnilise kultuuri ülekande võimusi.

Olulisel määral toimub kultuuriülekanne ajalehtede ajakirjade kaudu, sest keskmiselt jälgib õpilane pidevalt 8 väljaannet. Suurim lugejaskond on «Noorusel» (pidevalt jälgib 78%), kohalikel lehtedel (77%), «Noorte Häälel» (67%), «Pikril» (50%). Üsnagi väike on aga spetsiaalsete kultuurielu ja -sünnimusi edastavate väljaannete «Loomingu» (7%), «Loomingu» Raamatukogu» (8%), «Kultuuri ja Elu» (14%) ning «Sirbi ja Vasara» (15%) lugejaskond. Eriti vähe pööravad neile väljaannetele tähelepanu 8. klassi õpilased. Kõige suurem huvi nende vastu on Tallinna keskkoolitüdrukutel («Sirbi ja Vasara» loevad neist pea pooled). Võibki öelda, et suurimad erinevused lugemishuvides on soolised. Poiste huviorbiidis on eelkõige sport, tehnika, liiklus, teadus, majanduselu, ajalugu, rahvusvahelised sündmused; tüdrukud loevad perekonnast ja kodust, teenidusest ja kaubandusest, kunstist, kirjandusest, teatrist, muusikast, kinost, inimestevahelistest suhetest, noorteprobleemidest, koolielust.

Raadiot kuulavad pea kõik õpilased, seejuures 56% l on raadio pidevalt lahti, saatmaks muid tegevusi. Kõige kuulatavamateks saadeteks Eesti Raadio programmist võib nimetada «Meelejahutajat», järrejutte ja «Mnemoturniiri». Küllalt palju kuulatakse ka «Tulipunkti» (71%), koolinoortesaateid (67%), keskkööprogrammi (66%) ja kuuldemänge (64%).

Rohkem kui kolmandik õpilastest vaatab iga päev televiisorit, seejuures maaõpilased rohkem kui linnaõpilased, poisid rohkem kui tüdrukud, 8. klassi õpilased rohkem kui nende keskkoolikaaslased. Kõige vaadatavam saade on «Reklaamiklubi» (95%), populaarsed on estraadisaated, mängufilmid, teatriõhtud ja telavastused ning levimuusika saated.

Kultuuriülekanne seisukohalt teeb murelikuks asjaolu, et vähe vaatavad õpilased kunsti- ja kirjandussaateid (vaid 11-14%), peaaegu üldse mitte tõise muusika saateid (6%).

Õpilaste jaoks on raadiol ja televisioonil esiplaanil nende meelelahutuslik funktsioon, vähegi tõisemasisulised saated ei haara kuigi paljusid. Ajalehtede ja ajakirjade kohta seda siiski öelda ei saa. Õpilased, kes püüavad olla kursis uudistega, teevad seda pigem trükisena kui raadio, kõige vähem aga teleri vahendusel. Nii näiteks loeb rahvusvahelisest elust ajalehtedest 17% õpilastest, raadiost kuulab lühiuudiseid ja «Päevakaja» 38%, «Vikerkaja» ja «Maa ilma täna» 31%, telerist vaatab «Aktuaalset kaamerat» aga 28%, «Rahvusvahelist panoraami» 23% ja «Vremjat» 16% õpilastest.

Sama tendentsi võime täheldada ka populaarteadusliku ning kultuurielu peegeldavate materjalide jälgimises - eelisolukorras on trükisena. Trükiinfo on oma sisult tõsisemat laadi ja nõuab lugejalt rohkem tähele-

panu ning süstemaatilisemat ettevalmistust kui tele- ja raadiosaade. Seega peaks kasvatusprotsessis silmas pidama ka kultuuri ülekande erinevate vormide spetsiifikat.

Ja veel. Kultuuriülekande analüüsis peaks silmas pidama ka neid mehhanisme, mida me kitsas mõttes kultuuriülekandeks nimetada ei saa. Viimasel ajal on meie ühiskonnas sotsiaalse probleemina üles tõstetud inimeste suhtumine töösse. Pole saladus ka see, et paljude õpilaste jaoks pole õppimisel erilist väärtust. Meie auringud on naidanud, et õppimise koht õpilaste väärtussüsteemis on viimastel aastatel oluliselt langenud (5). Märkimisväärne osa õpilastest suitsetab, paljud noored ei leia tsentraalselt telge, millele elu üles ehitada. Ka neid tendentse peab kool, kultuuriülekande tähtsam ja siduv lül, oma tegevuses arvestama.

Kirjandus

1. Marx, K., Engels, F. Püha perekond ehk kriitilise kriitika kriitika. Tln., 1978.
2. Liimets, H. Õpilase isiksuse areng ja integraalne didaktiline süsteem. «Noukogude Kool», 1982, nr. 6, lk. 16-21.
3. Must, A., Must, O. Õpilaste elulaad. Elulaad ja elukeskkond. Tln., «Eesti Raamat», 1981, lk. 114-117.
4. Толстова, В. Elulaad. Tln., «Eesti Raamat», 1978.
5. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-изд. Т. 12.
6. Куракин А. Т., Лиймets H. П., Новикова Л. И. Коллектив и личность школьника. I том. Пятье. Таллин, ТНДН, 1981.
7. Ойлерман Т. И. Проблема культуры и философии марксизма. «Вопросы философии», 1983, № 7, с. 72-85.

MEILT JA MUJALT

■ Voroneži Noukogude rajooni pioneerimaja on juba aastaid majavalitsuse ja koolide juures töötavate lasteringide – «Sputnikute», Šeff. Pioneerimaja ringides ja sektioonides õpetavad kogenud ringijuhid välja pioneerinstruktoreid, kes pärast kolmeaastast õpet saavad lasteringide juhtideks. Parimad ringijuhid saadetakse suvel tööle linna- ja pioneerilaagrisse. Seal juhivad nad käsitööringe, töötavad laagri raadiosolmes, õpetavad lapsi tantsima. Pioneeridest instruktorite tegevusest on palju kasu: nende abiga on sajad lapsed leidnud endale meelepärast tegevust, millega täita vaba aega.

Artikkel «Noukogude Pioneerimaja»

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

Ise-regulatsioonilt enese-regulatsioonile

HEINO LIIMETS,
NSVL PA tegevliige

NLKP Keskkomitee juunipleenumil juhtis partei peasekretär J. Andropov tähelepanu vajadusele reformida meie koolielu. Kriitilisi seisukohavotte kasvatuses on viimastel aastatel NLKP dokumentides üha esinenud. Üheks keskselt probleemiks tuleb ilmselt pidada noorsoo ebapiisavat valmidust ühiskonna tööle lülitumiseks. Niisulis arengu see külg, mille peaks kindlustama töökasvatuse.

Kui me võrdleme 40- 50. aastate noukogude kooli praegusaegsega, siis ilmneb, et õppeplaanis on nüüd elemente, mille otseseks funktsiooniks on töövalmiduse kujundamine. On loodud küllaltki üksikasjalikult välja kujunenud kutseorientatsiooni süsteem. Koolielu elementideks on saanud ühiskondlikult kasulik töö, õpilase töösuvi jne. Ometi oli tookord kurtmisi õpilaste tööle lülitumise valmiduse üle vähem. Muidugi on see pelgalt kaasaegse mulje, sest kahjuks ei ole ühtki uurimust, mis aitaks meil õpilase tolleaegset arenguseisundit objektiivsemalt hinnata. Ometi võime muljei alusel ütelda: loodud ja olemasolev töökasvatuse süsteem ei ole ilmselt piisavalt efektiivne olnud. Töökasvatuse ja mone teisegi kindla suundusega noorsoo kujundamise allsüsteemi efektiivsuse selgitamine on loomulikult väga ulatuslik ülesanne, mida üks artikkel täita ei saa. Püüdume alljärgnevalt ainult ühe töökasvatusega seotud probleemi vaatlusega, ühele võimalikule analüüsi suuna le osutamiseks.

See vaatlus lähtub monedest arengupsühholoogilistest postulaatidest, mida viimase aastakümne jooksul oleme silmas pidanud. Nimelt on alust öelda, et ükski inimtegevuse

liik ei seisa konkreetse isiksuse juures lahus tema teistest tegevustest, nad kõik on ainult elemendid elutegevuse süsteemis. Arvestades ümbritsevaid tingimusi ning oma psüühilisi ja füüsilisi eeldusi selle või teise vajaliku tegevusega edukaks toimetulekuks, kujundab (selles pole aga kaugeltki kõik teadvustatud) iga inimene temale kõige vastavama tegevustesüsteemi, oma elustiili, mille abil võib olla suhteliselt tasakaalus ümbritseva elu kõige erinevamate sfääride nõuetega ja ka isiksuse siseselt.

Märgitud postulaadist lähtudes tuleb küsida, millised on kõikidele tegevustele omased ühisjooned, mis saavad kujuneda mitte ainult töökasvatuse huvides organiseeritud tegevuste raames, vaid mis tahes tegevuses.

Esiteks tuleb tähele panna, et igal elutegevuse süsteemi elemendil on isiksuse jaoks teatud isiksuslik funktsionaalne mõte. Õppimine võib nii mõnele olla tunnetustegevus, teisele üksnes omavaheliste suhete loomise vahend, suhtlemistegur jne. Kuna aga iga inimene toimib pidevalt kindlas sotsiaalses kontekstis, siis tema tegevusi ei saa kanda üksnes see tähendus, mis neil on antud isiksusele. Alati liitub tema tegevusega probleeme, mida see tähendab perekonnale, sõpradele, klassile, koolile, majandile, linnale, ja nii terve nõukogude ühiskonnani välja. Niisiis on küsimuses oma tegevuse sotsiaalse mõtte tabamine, selle tähtsustamine ja omaksvõtmine. Kui inimene on selle või teise tegevuse sotsiaalse mõtte «avastanud», omaksvõtnud, siis saab ta tegevusprotsessis ka selle või teise koosluse (klassi, kooli jne. kuni ühiskonnani välja) positsioonile asuda, hinnata tekkivaid vastuolusid ja neid ületada.

Teiseks, selle või teise tegevuse isiksusliku ja sotsiaalse mõtte kooskõlastamine eeldab piisavalt sügavat orienteerumist olukorras, võimelisust seda analüüsida ja hinnata. See-ga on vaja küllalt head kognitiivset arengut, mida koolis peaks andma õppeplaaniliste ainete õppimine.

Tegevuse isiksusliku ja sotsiaalse mõtte kooskõla ei ole ilmselt võimalik ilma oma-poolse selge eesmärgiasetusega.

Kolmandaks on selge, et kõik see ei saa jääda ainult sisemisele, mõttelisele plaanile, vaid peab leidma väljenduse reaalses tegevuses ja selle vastavas regulatsioonis. On il-mne, et sotsiaalse mõtte tajumine ja selle kooskõlastamine isiksuslikuga, situatsiooni ana-lüüs ja hindamine, selge eesmärgiasetus eel-davad teadlikkuse suurt osa, eeldavad enese-regulatsiooni.

Olemegi arvamusel, et kogu õppeprotsess ja mis tahes sisuline klassiväline kasvatus-töö võivad suuresti toetada töökasvatust, kui nad kindlustavad õpilase kõrgema enesere-gulatsiooni võime.

Viimasel ajal on üha rohkem aktseptee-ritud tõde, et õpilase arengu juhtimine (kasvatus) ei ole kuigi edukalt võimalik, kui me

ei arvesta iseregulatsiooniprotsesse, mis õpi-lase psüühikas toimuvad. Muutused õpilase arengunäitajates on alati ka iseregulatsioo-nist kaasa mõjutatud. Kui need on kooskõlas kasvatusesmärkidega ja õpetaja või kasva-taja oma juhtimistegevuses taotles just selli-seid muutusi (positiivsed sotsiaalsed hoiakud, enesekriitilisus jne.), siis võib öelda, et kasvatuslik juhtimine ja iseregulatsioon tööta-sid ilmselt samas suunas. Kui aga ilmneb nende või teiste ühiskondlikult ebasoovitavate joonte tekkimine, siis võib öelda, et iseregula-tiivne areng kulges teises suunas, arengu juhtimise taotlused ei realiseerunud.

Kasvatustaotluste ja reaalse arengu eba-vastavused võivad iseloomustada nii üksik-õpilasi kui ka nende suuremat hulka. Kui miski ebasoovitav ilmneb suurema hulga juu-res, siis tuleb arvata, et kasvatuses eesmärgiasetuses, organisatsioonis ja meetodites ning loomulikult ka nendele aluseks olevas pedagoogilises teoreetilises pildis peab olema selliseid jooni, mis ei ole küllaldases vasta-vuses noorsoo arengutegurite kogu komplek-siga. Ühiskonna majanduse ja sotsiaalse elu areng tingib muutusi perekondlikus elus, ini-meste esemlik-ruumilistes elutingimustes, töö-elus, muutuvad võimalused vajaduste rahul-damiseks ja kujunevad ka uued vajadused jne. Võib öelda, et inimeste elutegevuse süs-teem on viimase paari-kolmekümne aasta jooksul tõesti läbi teinud suuri muutusi. Kui kasvatussüsteem, s.o. arengu juhtimine seda ei arvesta, siis võib ta õpilast tõugata ise-regulatsiooni teel sotsiaalselt ebasoovitavate isiksusjoonte kujunemisele. Õpilane kui psüh-hofüüsiline süsteem püüab igal juhul saavuta-da võimalikult suurema sisemise tasakaalu ja ka tasakaalu keskkonna elementidega, mis talle eriti olulised.

Arvestades õpitegevuse suurt erikaalu õpi-lase elutegevuse süsteemis, tuleb küll arvata, et just õpitegevus ja didaktiline protsess peaksid seisma suuremal määral õpilase enese-regulatsioonivõime arengu teenistuses.

Õpilase eneseregulatsiooni arendamine õp-peprotsessis ei ole mõeldav ilma vastava ees-märgiasetusega. See eeldab omakorda, et me eristaksime iseregulatsiooni ja eneseregulat-siooni. Need pole teineteisest lahusesivad fe-nomenid. Eneseregulatsioon on vaadeldav ise-regulatsiooni kõrgema tasemena, kus domi-neerib teadlik tegutsemine. Vaadeldgem neid erinevusi võrdlevalt.

Iseregulatsioon

1. Õpetajate ja kaaslaste nõudeid tajutakse, ent ei analüüsita. Neid hinnatakse, lähtudes kujunenud sotsiaalsetest hoiakutest, ilma et oleks kaalutud nende õigustatust antud si-tuatsiooni ning oma kaugema arengu ja kol-lektiivi vajaduste seisukohalt.

2. Oma isiklikke eeldusi antud nõude rea-liseerimiseks ei vaeta. Otsus langetatakse läh-tudes oma väljakujunenud enesehinnangust. Madaldunud enesehinnanguga õpilane püüab

nõude täitmisest pääseda, kõrvale hoida; kõrgendatud enesehinnangu puhul lülitatakse tegevusse oma eeldusi kaalumata.

3. Tegevuse käigu üksikasjalikku planeerimist ei toimu. Nii ei toimu ka antud ülesannet arvestavat aja ja jõudude jaotamist, endale sellest tulenevalt kindlate ülesannete ja nõuete püstitamist.

4. Ei toimu oma erinevate vajaduste ja soovide võrdlust ning suhestamist nendesse nõuetesse, mis on esitanud õpetaja, vanemad ja kollektiiv. Käitumine lähtub selle või teise isikliku vajaduse või soovi situatiivsest tugevusest.

5. Tegevuses esilekerkivatele raskustele ei reageerita analüüsiga, vaid eelkõige toimatakse katse-eksituse põhimõttel.

Eneseregulatsioon

1. Õpetajate, kaaslaste, vanemate ja situatsioonist tulenevate nõuetele reageeritakse nende tundmaõppimisega, analüüsi ja hindamisega.

2. Toimub nõude täitmise võimaluste analüüs. Kaalutakse oma psüühilisi ja füüsilisi eeldusi toimetulekuks, oma ajalisi ressursse, võimalusi abi ja nõu saamiseks teistelt.

3. Toimub vajaliku tegevuse käigu enam või vähem üksikasjalik planeerimine ning sellest lähtudes endale nõuete seadmine.

4. Toimub sellel või teisel määral analüüs ja hindamine, mida tähendab antud nõude või ülesande täitmine oma muudele vajadustele ja soovidele. Kõrvuti sellega on eeldatav võimelisus oma teatavaid vajadusi ja soove maha suruda, tulemaks toime püstitatud ja planeeritud ülesannetega.

5. Tegevuse käigus esilekerkivate raskuste puhul püütakse analüüsida tekkinud raskuste põhjusi ning otsitakse sihikindlalt võimalusi tekkinud raskuste ületamiseks.

Nagu esitatud võrdlusest nähtub, toimib eneseregulatsioon märksa kõrgemal kognitiivsel tasemel ja selles etendab olulist osa tahe. Iseregulatsioonis aga on oluline osa emotsioonidel ja hoiakutel.

Eneseregulatsiooni vajalikke eeldusi saab arendada õppeprotsessis üksnes juhul, kui õpitegevuse organisatsioonis eelistatakse selliseid töövorme, mis eeldavad ja seega nõuavad õpilastelt vastavaid kognitiivseid toiminguid ja tahteakte.

Õppeprotsess peaks sisaldama õpilaskollektiivi ja iga üksiku osalemise nii õpetamise kui ka õpilaste õpitegevuse planeerimises. See element on praegu meie õpetamise organisatsioonis väga nõrgalt esindatud. Õpetamise meetodite ja organisatsiooniliste vormide valiku küsimuse otsustab ainuisikuliselt õpetaja. Ometi on meil J. Otsa (3) uurimusest teada, et õpilased suhtuvad erinevatesse meetoditesse erinevalt. Muude võrdsete tingimuste juures mõjutab õpilase suhtumine meetodisse ka õpitulemusi. On selge, et õpetajal on valiku puhul oma kaalutlused. Neid ta aga üldjuhul õpilastele ei tutvusta. Kui peame

silmas õpilaste eneseregulatsiooni arengut, siis peaksime lugema oluliseks igal juhul ka õpilasi informeerida, mis kaalutlustel töötatakse just teatud viisil.

Eneseregulatsiooni valmiduste arendamise huvidest tulenevad teatud nõuded õppetöö organisatsiooni suhtes. Seega nii õpetaja kui ka õpilased peaksid seda kui üht nende valikuid kitsendavat tingimust arvesse võtma. Ei saa küllalt edukalt areneda valmisolek kaaluda oma eeldusi selle või teise ülesande täitmiseks ilma küllalt diferentseeritud minapildita ja kriitilise enesehinnanguta. Need aga ei arene, kui pole võimalusi enda ja teiste võrdlemiseks, kõrvutamiseks ning hindamiseks. Ei saa võtta arvesse võimalikku abi teistelt, kui ei ole piisavalt objektiivset pilti kaaslastest ja oma suhetest nendega. Teiste inimeste õige tajumise, samuti kollektiivi tajumise ja hindamiseta pole koostöö ja abi lootustel aluseid. Need psüühilised valmidused arenevad üksnes reaalses koostöös ja suhtlemises. Õppetöös pakuvad märgitud võimalusi üksnes kooperatiivsed töövormid, millede kasutamine on meil üha tagasihoidlik. Nendel didaktilistel võimalustel olen peatunud ligemalt varem ja seepärast me antud juhul detailsemasse vaatlusse ei lasku (2).

Nagu eespool esitatud võrdlusest ilmnes, etendab eneseregulatsiooni üsna kaaluvat osa inimese enda, aga ka grupi ühine hinnanguline tegevus, mis on otsustuste ja tahteaktide aluseks. Kooli didaktilise protsessi teravik on hindamine alati tähtis olnud. Üldreeglina on aga ainult õpilane ja tema tegevus õpetaja hinnangute objektiks olnud. Sellel on küll õpilasele suur mõju (1), ent mitte niivõrd tema hinnangulise tegevuse kujunemisele. Õpilane muutub kriitiliseks hindajaks alles siis, kui ta saab hinnangulisest tegevusest ise osa võtta. Viimasel ajal ongi koolis praktiseeritud õpilaste vastastikust vigade parandamist ja hindamist, mis stimuleerib eneseteadvuse ja selle kaudu ka eneseregulatsiooni võime arengut.

Niisiis õpilase jõudmine eneseregulatsiooni tasemele eeldab hulka muudatusi didaktilise protsessi traditsioonilises korralduses. Neid probleeme on alust kaaluda eriti nüüd, kui seisame koolireformi künnisel.

Kirjandus

1. Ананьев Б. С. Избранные психологические труды. М., «Педагогика», 1980.
2. Лийметс Х. И. Как воспитывает обучение. М., «Знание» 1982. 95. с.
3. Отс Я. И. - А. Эффективность индивидуализации учебных заданий в V-VII классах. Автореферат. Тарту, 1976. 22 с.

Õpilaste tundmaõppimine kui pedagoogiline probleem

JÜRI ORN,
TPEDI pedagoogika ja
psühholoogia kateedri dotsent

Rahvusvahelise mainega pedagoogikateadlane W. Brezinka on oma läbilõhki neopositivistlikus raamatus «Pedagoogikast kasvatus-teaduseks» pedagoogika kui teaduse paljude puuduste ja pattude seas pidanud eriti vajalikuks kritiseerida teda kalduvuses õpetada, pakkuda välja norme, uskumusi, ettekirjutusi, reegleid jms. Seejuures olevat taolistes õpetustes suuresti seda, mida igaüks niikuinii teab, või siis seda, mida keegi teada ei taha, sest see teadmine on kasutu (1, lk. 26). Jäägu sedapuhku taoline teaduslikust monograafiast, mitte pilaajakirjast pärinev sarkastiline arvamus iga lugeja enda hinnata, kuid mingis mõttes sisaldub selles annus kurba tõe. On ju olemas hulk pedagoogilisi aabitsatõdesid, nn. kuldseid reegleid, mille õigsuse nagu keegi ei kahtle ja mida samal ajal peaaegu keegi selliselt ei kasuta, nagu nad mõeldud on.

Üks selline nüüdisaegne pedagoogiline aabitsatõde, millest kasvab välja alljärgneva artikli probleemistik, on uskumus: igakülgseks kasvatamiseks peab kasvandikku (resp. kasvatuskollektiivi) enne igakülgset tundma õppima. Tegemist on K. Ušinski hästituntud seisukohaga, mis ilmus trükituna juba aastal 1867. K. Ušinski jätkab järgmiselt: «Meile vastatakse, et niisugusel juhul pole pedagooge veel olemas, ja neid ei tule ka nii pea. See on väga võimalik; kuid meie väide on sellest hoolimata õige.» (5, lk. 126.) Kuidas vastaksime meie K. Ušinskile, kas tema nõuetele vastav pedagoog on juba olemas?

Kõik need teadused, millele K. Ušinski nii väga lootis pedagoogilisel ettevalmistamisel, on sajakonna aasta vältel väga kiiresti arenenud. On tekkinud täiesti uued teadused, mille teadmisi samuti kasutatakse pedagoogide koolitamisel ja täienduskoolituses. Kõiges

selles ju kahelda ei saa. Kahelda võib aga ühes — kas tänane pedagoog tunneb oma õpilasi ja oma klassi paremini kui toonane? See küsimus on tegelikult niisama ebamäärane, kui võrd ebamääraseks on muutunud nõue õpilast igakülgset tundma õppida. Paradoks on selles, et igasugused truismid, mis ei kuulu diskuteerimisele, muutuvad isiksusevälisteks, nad lihtsalt ei tööta enam, nad on kõige ebakindlamad. See paradoks on hästi teada propaganda psühholoogiast. A. Haraši arvates on siin tegemist fundamentaalse seaduspärasusega, mille järgi isiksuslik kindlus ja veendumus saab kujuneda ainult põhimõtteliselt diskuteeritavate küsimuste osas (9, lk. 60). Ilmselt on ka paljude pedagoogiliste aabitsatõdede madala töökindluse üks põhjusi selles, et neid võetakse kui iseenesestmõistetavaid, diskussioonile mittekuuluvaid tõdesid, millega kaob nende isiksuslik mõte kasutaja jaoks. Tähen-dab, kõnealuse pedagoogilise aabitsatõe huvides tuleb ta kuulutada diskuteeritavaks. Kui pidada silmas nii pedagoogika kui ka psühholoogia kui teaduste arengutendentse, oleks selleks nagu ülim aeg. Kõige tähtsam on aga see, et lõppkokkuvõttes on igapäevane õppe-kasvatustöö rohkem kui kunagi varem sõltuvuses sellest, kuidas me käsitame tõe, et õpilast peab tundma.

Alljärgnevas arutelus tuginetakse H. Liimetsa juhendatavas probleemgrupis «Kollektiivi ja isiksuse interaktsioon» väljatöötatud teoreetilistele seisukohtadele.

Alustagem traditsioonilisest küsimusest:

Milleks on vaja õpilast tundma õppida?

Traditsioonilise vastuse sellele küsimusele võib leida igast pedagoogika õpikust ja käsi-raamatust (näit. 2, lk. 144—145). Et erinevad ajastud ja erinevad õppe-kasvatustöö süsteemid vastuse konkreetset sisu modifitseerivad, on endastmõistetav. Ühine on aga nendes vastustes sisalduv idee, et mida mitmekülgsemalt ja põhjalikumalt me õpilast tunneme, seda tõhusam on meie pedagoogiline mõju. See idee on konkreetsema väljenduse leidnud sellises üldtuntud pedagoogilises printsiibis, nagu seda on individuaalne lähenemine (terminoloogiliselt on selle põhimõtte tähistamine viimasel ajal mitmekesisitunud) ja mis sisuliselt tähendab pedagoogilise mõju kohandamist õpilaste eeldustele ja individuaalsetele iseärasustele. Sellise lähenemisviisi järgi on kogu probleem selles, kuidas saada võimalikult täielikku informatsiooni õpilase kohta ja kuidas saadud informatsiooni kasutada. Pedagoogilise mõtte arengule on see idee vägagi viljastavalt mõjunud, hoopis kurvem on olukord selle põhimõtte praktikasse viimise-ga. Seepärast on pedagoogilised otsingud

selles vallas praegu väga olulise teoreetilise ja praktilise kaaluga. Probleeme on siin küll palju. Kas või näiteks selline paradoksaalne uurimistulemus, mis näitab, et õpetajaid, kes oskuslikumalt kasutavad individuaalset lähenemist, võidakse pidada õpilaste poolt ebaõiglasteks (4. lk. 172). See näide sai valitud teadlikult näitamaks, mis juhtub siis, kui mingit põhimõtet ühekülgsest realiseeritakse. Individuaalse lähenemisviisi põhimõtte ja selle mõtteviisi kammitsais oleva õpetaja õpilase tundmaõppimise põhiprobleem ongi selles, et õpilases nähakse ühekülgsest ainult pedagoogilise mõjutamise objekt. Utreeritud kujul väljendub see arusaamas, et pedagoogilises tegevuses toimub ainult üks regulatsioonisüsteem — väline juhtimine. Aga ise-regulatsioon ja eneseregulatsioon? Õnneks on nii, et tahame seda või mitte, pedagoogilises tegevuses toimivad ikka koos kolm erinevat regulatsioonisüsteemi (vt. H. Liimetsa artikkel!). Oht on aga selles, et kui ei arvestata teisi regulatsioonisüsteeme, siis võib tekkida tõsisid häireid süsteemis tervikuna. See pärast ei saa olla õpilase tundmaõppimise põhieesmärk ainult selles, et teda oskuslikumalt kohelda, temaga osavamalt manipuleerida, vaid selles, et juhtida õpilast eneseregulatsiooni arenemisel. Informatsiooni vajab ka õpilane, seda paraku tavaline tundmaõppimise käsitlus ette ei näe.

Individuaalse lähenemisega korvuti on viimasel ajal hakatud rääkima ka isiksuslikust lähenemisest. Nende erinevused on mõistetavad mitmeti. Domineerib selline varjatud kujul esinev arusaamine, et kui me lähtume isiksusest tervikuna, siis on tegemist isiksusliku lähenemisega, individuaalsel lähenemisel lähtutakse õpilase konkreetsetest individuaalsetest omadustest.

Põhimõtteliselt teistlaadse võimaluse nende kahe lähenemisviisi eristamiseks annab indiviidi ja isiksusliku eristamine õpilases. Meie oleme selliseks vahetegemiseks kasutusele võtnud «ressursside» mõiste (6).

Õpilase isiksuslikud ressursid ja nende tundmaõppimine

Selleks et lülitada erinevatesse tegevustesse ja suhtlemisse, peab õpilasel olema terve kompleks mitmesuguseid erinevate tegurite mõjul väljakujunenud omadusi. Meie jaoks on ressursid just see, mis on olemas, mis esineb kui antus. Ressursside olemasolu annab võimaluse neid kasutada. Mõistagi ei piirdu võimalused ainult nende antustega ja seepärast on võimalik ka selline lähenemisviis, mille võttis kasutusele J. Babanski juba 1972. a., kirjeldades õpilaste «reaalseid õpivõimalusi». Ka selle kontseptsiooni põhi-

ideestik toetub individuaalse lähenemise põhimõtetele. Meie arvamus erineb olulisel määral nimetatust. Pedagoogilises mõttes ei ole peamine mitte indiviidi ressursid kui võimalused neid kasutada, vaid kasutamine ise kui indiviidi ressursidega antud võimaluste realiseerimine. Need põhimõtted erinevad lähenemisviisid ei välista teineteist, sest indiviidi ressursse kui võimalusi saab kasutada sedavõrd, kui võrd nad on olemas, kuid need ressursid ise kui võimalused on samas olemas sedavõrd, kui võrd neid kasutatakse. Selles mõttes peakski esimene lähenemisviis olema allutatud teisele.

Esitatud lähteseisukohalt on juba võimalik täpsustada ressurside mõistet. Saab eristada kahte mõistet — «indiviidi ressursid» ja «isiksuslikud ressursid». Indiviidi ressursse saab vaadelda kui sünnipäraselt ja elu jooksul omandatud antusi. Sellistena mõistetud indiviidi ressursid, võib öelda ka psühhofüsioloogilised ressursid, alluvad oma kujunemises kindlatele seaduspärasustele. Individuaalse lähenemise senine strateegia on tuginenud esmajoones seda laadi ressurside tundmaõppimisele ja kasutamisele.

Mida me nimetame siis õpilase isiksuslikeks ressursideks? Need on isiksusliku funktsionaalse tähenduse saanud indiviidi ressursid, mistõttu on need indiviidi ressurside kasutamise reguleerijad (näit. mõju füüsiline jõud, mida teised minu juures hindavad ja mis sellega muutub minu jaoks isiksuslikult tähenduslikuks). H. Liimetsa (1982) järgi omavad erinevad tegevuse liigid õpilase süsteemis mingeid kindlaid funktsioone, neil on oma tähendus. Oma erinevaid võimeid tähtsustatakse ja hinnatakse sellelt seisukohalt, milline on nende funktsioonitegevustes ja teistega suhtlemises. Nii võivad mõned omadused, mida ei saa kuidagi pidada isiksuse omaduseks (näit. välimus) saada oma isiksusliku tähenduse. Oluline on rõhutada ka seda, et isiksusliku mõtte kujunemine toimub interaktsioonis teistega. Võib siis öelda, et indiviidi ressursid on isiksuslikud sedavõrd, kui võrd nad on tähenduslikud teistele. Isiksuslikud ressursid on ressursid teistele ja selle kaudu minu isiksuslikud ressursid (vrdl. 7; 8). Just selles mõttes on indiviidi ressursid ainult kasutamise võimalus, kasutamine ise sõltub interaktsioonis toimuvast sotsiaalsest regulatsioonist (s. o. mis tähenduse omandab minu see või teine omadus suhtlemises teistega). Selle asjaolu tõttu saab õpilase isiksuslike ressurside tundmaõppimine toimuda ainult konkreetsetes sotsiaalses kontekstis. Üksiku õpilase isiksuslikud ressursid avanevad selle kaudu, kuidas ta on esindatud konkreetsetes kollektiivis, kollektiivi mõju saab mõista selle kaudu, kuidas tema on esindatud ja millise tähenduse ta omab õpilase jaoks.

Eelnevalt kasvab välja küsimus: kes reguleerib ressurside kasutamist? Pedagoogilises

plaanis on koige olulisem see, kuivõrd on õpilane ise oma ressursside teadlik kasutaja, kuivõrd ta on isiksus, kes kasutab oma individuaalseid ressursse kui isiksuslikult (s. o. ka teiste jaoks) tähenduslikke ressursse. See peaks olema isiksusliku lähenemise puhul peamine. Üks olulisemaid õpilase tundmaõppimise puudusi ongi selles, et õpilase sotsiaalse arengu näitajate vastu huvi ei tunta.

Isiksuslike ressursside tundmaõppimisel rajanevat lähenemist võiks nimetada ka subjektseks lähenemiseks, eristamaks teda individuaalsele lähenemisele omast objektusest. Meie arvates on väärt vastandada ühte lähenemisviisi teisele. Nad peaksid esinema koos, ühtsusena. Paraku on seni jäänud isiksuslik lähenemine kõrvale, või õigemini ta nagu on alles avastatud kui üks peamisi pedagoogilisi strateegiaid.

Mida tähendab objektne ja subjektne lähenemine õpilase tundmaõppimise seisukohalt? Lihtsustatud käsitluses võiks seda mõista nii. Kui me votame vaatluse alla õpilase õppimise, siis objektse lähenemise puhul on keskselt näitajaks õpilase õpiedukus. Subjektsele lähenemisel keskendub tähelepanu aga sellele, missuguse isiksusliku tähenduse omistab õpilane õppimisele. Üldistatult öelduna keskendab objektne lähenemine tähelepanu tegevusele ja suhtlemisele ning nende tulemustele, subjektsele lähenemisel on aluseks selle välise subjektiivne peegeldus subjektis. Objektne on aga alati mingis mõttes juba subjektse tagajärg.

Niisugusest käsitlusest, kus objektse lähenemise puhul on kõige olulisem küsimus selles, kes see õpilane oma tegevustes ja suhtlemises on ja subjektse lähenemise puhul ümbritseva maailma peegeldumine, sellele isiksusliku tähenduse omistamine, on võimalik teha järeldusi ka sellise kaaluka probleemi nagu õpetamise ja kasvatamise ühtsuse kohta. Meie arvates sisaldub see ühtsus nimelt objektse ja subjektse lähenemise ühitamises. Seni kuni domineerib peaaegjalikult objektne lähenemine, on olemas alati oht, et ka kõlbeline või esteetiline on sisuliselt õpetused.

Järelikult on õpilase subjektiivsesse maailma tungimine õpilase tundmaõppimise teine pealiin. Seda on esmajoones vaja just kasvatamiseks. Kui nüüd tulla tagasi artikli alguse juurde, siis vist ei ole sugugi ülekohtune mainida, et praegune psühholoogia ja õpetajate psühholoogiline ettevalmistus on orienteeritud esmajoones objektsele lähenemisele. Seda juba selle lihtsal põhjusel, et subjektus on alles üpris värske ainevald psühholoogiale. Seepärast jääb õpetaja subjektsele lähenemisel praegu veel küll ilma psühholoogilise abita. Tema kasutada on praktiline inimesetundmise võime. Kuigi juba praegu on võimalik selles osas õpetajat abistada suhtlemistreeningutega, jääb kõige olulisemaks teeks subjektse lähenemise tagamisel õpilase suhtes uudsesse

positsiooni asetumine: õpilane on subjekt. Selline positsiooni muutus on pikaldane protsess, sest sajandite vältel on traditsioonidesse juurdunud hoopis midagi muud. Kuid märgatav nihe selles suunas on toimunud.

Kirjandus

1. Brezinka, W. Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Verlag J. Beltz, Weinheim, Berlin, Basel, 1971.
2. Elango, A., Tiki, A., Villo, S. A. Klassijuhataja, Tallinn, «Valgus», 1977.
3. Liimets, H. Õpilase isiksuse areng ja integraalne didaktiline süsteem. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 6.
4. Schröder, H. Zur psychologische Zielgrößenbestimmung von Verhaltensmodifikation. In: Psychologie im Sozialismus. Berlin, 1980.
5. Ušinski, K. Valitud pedagoogilised teosed, I osa, Tln., 1957.
6. Ори Ю. А. Личностные ресурсы индивида и взаимодействие. — В сб.: Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании. Таллин, 1982.
7. Петровский А. В. Личность в психологии с позиций системного подхода. — «Вопросы психологии», 1981, № 1.
8. Петровский В. А. К пониманию личности в психологии. — «Вопросы психологии», 1981, № 2.
9. Хараш А. V. Межличностный контакт как исходное понятие психологии устной пропаганды. — «Вопросы психологии», 1977, № 4.

MEILT JA MUJALT

■ 160 000 Permi oblasti kooliõpilast osales tööoperatsioonil «Pioneeride laev». Nad kogusid nii palju vanametalli, et sellest jätkus veesõiduki ehitamiseks. Laevatehases ehitatud pioneeride parvetuspüksir sai nimeks «Kama Pioneer». Selle pidulikule vettelaskmisele kogunes külalisi, kes rääkisid kiitvalt pioneeride algatusest ja laevaehitajate tööst. Laev on moodsus: suurepärased kajutid, duširuumid, söökla, meeskonnaruum. Püksir ei karda lund ega udu, sest ta on varustatud seadmetega, mis võimaldavad töötada kõige keerukamates ilmastikutingimustes.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

Vaja on tunda õpilaste ootusi

HELGI LAHT,
TPedi pedagoogika ja psühholoogia
kateedri õpetajad

Õpilase õpitegevus on üks osa tema elutegevusest. Kui nooruk on kuus-seitse tundi päevas koolis ning veel keskmiselt neli tundi täidab koduülesandeid, on see tema jaoks väga suur töökoormus. Lisame aja, mis on kulutatud kooliteele, puhkamiseks, hügieenitarvete rahuldamiseks, koduste tööde sooritamiseks — ning õpiülesandeid püüdlukult täitval õpilasel palju millekski muuks aega ei jäägi. Kellel on küllaldased energiaressursid ja head võimed, tuleb toime. Ülejäänutel tuleb kas paljust loobuda või siis muuta õpitegevus teise- või kolmandajärgulise tähtsusega tegevuseks. Suur osa õpilastest seda teed lähebki. Üksteise hindamisel pole enam tähtis, kuidas keegi tuleb toime oma põhiülesande — õppimisega, olulisem on kaaslaste suhtlemisoskus, aktiivsus, riietus. Rumalus pole taunitav. Millega võib aga hakkama saada rumal ja aktiivne nooruk! Õpilane on kujundanud oma elustiili, ta on kohanenud selliselt, millist koha-

nemist temalt poleks lootnud. Kujunenud elustiili nimetab H. Lõimets (2) üheks õpitegevuse ressursiks, mis omakorda on teatav kohandamine didaktilisele süsteemile.

Integraalse didaktilise süsteemi ühe tunnusejoonena on U. Kala ja A. Must (1) esile toonud õpilase kõigi väljaspool kooli stiihiliselt mõjuvate ja teatud piires ka organiseeritult toimuvate õpiprotsesside ühendamis- taotluse. Integraalne didaktiline süsteem esitab rea uusi nõudeid õppetöö korraldusele, organisatsioonile. Nimelt peaks õpetamine võimalikult ühendama kõik selle, mis on väljaspool kooli igapäevases elus õpitud. Õpetamine saab integreerivat osa täita ainult teatud tingimustel. Olulisena tundub eelkõige see, et õpilasel oleks kujunenud positiivne suhtumine õppimisse üldse ning teatav hoiak (meeldivus, tähtsus, huvitavus) iga õppeaine suhtes eraldi võetuna (3). Tähtis on veel see, et õpilasel oleksid kujunenud õpetaja isiku ja tegevuse suhtes ootused, mis on ka õpetaja tegevusega reaalselt kooskõlas. Vähemalt küllaldases kooskõlas.

H. Saarsoo (3) on uurinud matemaatika kui õppeaine asendit õpilaste aine-eelistuste hulgas. Eriti meeldivate õppeainete seas nimetab matemaatikat 11,4%, küsitlenuist (eesti keele ja kirjanduse, ajaloo; geograafia, joonestamise, kehalise kasvatuse ja bioloogia järel) ning eriti vastumeelsete ainete hulgas — 12,4% õpilastest.

Meie uurimustes on noorukitele olulisemad õppeained vene ja võõrkeel, tütarlaste arvates veel eesti keel ja kirjandus, kehaline kasvatus ning poiste meelest ka füüsika (tütarlaste jaoks on füüsika üks ebaolulisematest ainetest). Põhjendus — nimetatud õppeained on vajalikud elus ja sisseastumisel kõrgkooli. Vähetähtsateks õppeaineteks peetakse muusikalist kasvatust, joonestamist, tütarlaste arvamustes ka veel astronoomiat. Põhjendus — aine ei huvita — on eriti omane vanuseastme noormeestele. Ilmneb, et ebaoluliseks osutub aine õpilasele siis, kui tal on raskusi aine omandamisega (mul pole võimeid selle aine õppimiseks), sageli ka vaid ettekujutus võimete puudumisest. Tihti võib kohata põhjendust, et seda ainet pole vaja kõrgkoolis.

Aine olulisus õpilase pilgu läbi vaadatuna mõjutab ka õpetajasse suhtumist. Oluliste õppeainete õpetajaid asetavad tütarlapsed rohkem meeldivate õpetajate hulka ning vähem oluliste õppeainete õpetajaid paigutavad nii noormehed kui tütarlapsed keskmisest rohkem sümpaatsete õpetajate kilda. Seega õpilase ootused ainele, aine tähtsus tema jaoks mõjutab mitte ainult suhtumist ainesse ja järelikult ka õpilasepoolseid pingutusi aines, vaid samuti suhtumist õpetajasse, tema poolt esitatud nõudmiste täitmisel ning õpetaja väljaöeldud arvamuste, suhtumiste ja hinnangute omaksvõttu. Seepärast otsivad õpetajad õppematerjali edastamisel võimalusi muuta

see nooruki jaoks tähtsaks, olgu siis väljapääs praktilise või tunnetushuvi äratamises, eneseväljenduse võimaluste andmises, positiivsete emotsioonide loomises vms.

Õppematerjali omandamine sõltub ka selle mõtestatusest, struktuurist ja mahust. Noorukid kurdavad, et koolis tuleb õppida palju kohustuslikku, mistõttu jääb vähe aega tegelemiseks valdkonnaga, millega soovitakse seostada oma tulevikku, või lihtsalt mõne rohkem huvi pakkuva õppeainega. Seepärast tähtsustub nooruki ootus õpetaja metoodilise võimekuse suhtes. Metoodiliselt hästi korraldatud tunnis omandatakse materjal paremini ja väheneb koduse töö maht.

Õpilase tegevuse edukus on mõjutatud tema energiavarudest, juba saavutatud arengutasemest, isiksuse suundusest, elustiilist, iseloomomadustest jpm. Mitmesuguseid ressurside puudujääke saab asendada vaimse töö oskustega. Üks iseenesestmõistetavaid ülesandeid on õpilase õppima õpetamine, s. t. vajaneb anda õige õppimise reeglid, õpetada iseseisvalt töötama õpiku ja teatmeteostega, koostama teese, referaate jms. Aastate tähelepanekud näitavad, et esmakursuslane kõrgkoolis pole eelnenud õpinguaastatel käes hoidnud E. Koometsa «Kuidas õppida» ega ka nendega vesteldud ratsionaalse õppimise teemadel.

Mida väiksemad on nooruki võimed, õpioskus, suutlikkus ja soov töötada, seda rohkem tähtsustub nooruki jaoks õpetaja ning tema isiksus kui aine vahendaja, kui kasvataja. Kõrgetele nõudmistele (ja sellised ju on nüüdiskooli nõuded) on alati kergem vastata, kui töötatakse sõbralikus ja meeldivas klassikollektiivis nooruki ootustekohaste õpetajate juhendamisel. Seepärast pole meil võimalik mööda minna nooruki ootustest nii õpetaja kui ka oma klassikollektiivi suhtes.

Nooruki aineõpetajale suunatud ootustes on esikohal õpetaja didaktilised omadused. Rohkem kõneleb ta õpetaja huvitavast ja hästi organiseeritud tunnist, mis muudab aine huvitavaks ja seega ka kergemini omandatavaks ning vähendab koduse koormuse mahtu (õpetaja jõuab tunnis kõike teha: küsida, uut ainet selgitada, naljatleda; õpetaja õpetab tunnis aine selgeks, seepärast kulub koduste ülesannete täitmisele vähem aega). Paljudel puhkudel ütleb nooruk välja oma mõtte, et temale meeldib õpetaja, kes on ise tunniks hästi valmistunud (ei nõua seda üksnes õpilaselt). Nooruki jaoks tähtsustub ka õpetaja kõne (rikka sõnavaraga, kõneleb õigesti eesti keelt; kõne on takerdusteta, loogiline jne.). Seda õpilase ootust pole enda jaoks tähtsustanud ükski nendest paljudest õpetajatest, keda nende aastate vältel oleme küsitlenud.

Aga nooruk on täheldanud sedagi, et aineõpetaja ei muretse tema õpiedukuse pärast, kuigi mõne õpetaja kohta tuuakse näide, et õpetaja ei märgi «puudulikku» päevikusse ja nõuab järelevastamist. Selle taga näeb noor

inimene pigem õpetajale esitatud nõuet, et lünnad õpilaste teadmistes tuleb likvideerida. Kuid klassijuhataja puhul küll arvatakse, et ta muretseb õpilase pärast ja hoolitseb oma klassi õpilaste edasijõudmise eest.

Nooruk peab lugu õpetaja suutlikkusest arvestada õpilase arvamust, soovist õpilast julgustada ja kiita, hindab õpetaja tahet olla ise täpne ning täita õpilasele antud lubadusi, olla ka enda suhtes nõudlik. Klassijuhatajas meeldib tema aktiivsus, energilisus, organisatsioonivõime, oskus õpilastega kontakteeruda ning võime luua noorukile kaitsetunnetunne nii suhetes kaaslaste kui ka õpetajatega. Turvalisusetunde tekitamist koolis seostab õpilane ainult klassijuhatajaga ning ilmselt on selles klassijuhataja eriline funktsioon koolielus.

Taunitakse klassijuhatajat, kes suhtub ükskõikselt õpilastesse, on passiivne või siis jälle liiga aktiivne ja teeb õpilaste eest kõik ise ära.

Umbes 16–20% õpetajatest arvab nooruk sobimatuks õpetaja- või klassijuhatajatööks (vihkan teda, vastik õpetaja, halb inimene, ebameeldiv, mitte midagi temas ei meeldi jne.).

Kui nooruk tõrjub oma õpetajat, siis valdavalt õpetaja isiksuseomaduste tõttu, mida on tajunud koostöös ebameeldivana (tütarlapsed pööravad õpetaja isiksuseomadustele poolest suuremat tähelepanu). Häirib õpetaja närvilisus, taktitus, karjumine, kurjus, oelus, külmus, upsakus, mõistmatuse, usaldamatuse, ebaõiglus. Ebaõiglust nähakse ka ühiskondlike ülesannete jaotamises: antakse ainult parematele õpilastele ja oma soosikutele. Samas kurdavad õpetajad, et õpilased ei taha midagi teha. Oletatavasti on üks põhjustest selles, et õpetajad koormavad ühtesid ja samu õpilasi (need õpilased kõnelevad ka ise ülekoormatusest). Teistele, kes ülesandeid harva saavad ja neid meeleldi täidaksid, neid ei anta. Nii kujunebki koolis olukord, et õpetaja tegeleb üksikute funktsionääridega, luues olukorra, kus ühed enam ei oska ega soovigi teistele alluda, teised omakorda pole suutelised eakaaslasti juhtima, sest nad ei saa sellealaseid kogemusi.

Õpetaja didaktilistest omadustest häirivad õpilast õpetaja metoodilise töö puudujäägid (halvasti organiseeritud tund; venitab küsimist, nii et uue aine õpetamiseks et jäägi enam aega, õpi jälle iseseisvalt kodus; oskab aine kurnavalt ebahuvitavaks teha jne.). Üllatavalt palju on õpetajale etteheiteid, et ta ei õpeta iseseisev olema, ainult nõuab, et iseseisev oledaks. Seda väidetakse nii õpiülesannete kui ka klassivälise ülesannete täitmisel, kuid ka õpilasomavalitsuse töö korraldamisel. Märgitakse, et mõni õpetaja ei luba õpilasel kaasa kõnelda ja oma arvamust avaldada isegi ainetunnis, kui ollakse käsitletavas küsimuses eri-arvamusel (selle üle me ei vaidle!), palju dikteeritakse ka seal, kus nooruk võiks ise teha ja otsustada (mis meist nii elus saab?). Pahu-

ralt arvab osa õpilastest, et õpetaja ei vajagi õpilase silmaringi, seda pole võimalik ja vajalik tunnis näidata, selle järele pole vajadust. Peamine on koolitarkuse ja õpikust loetu päheõppimine. Vajatakse head mälu ja usinat tuupimist, seepärast meeldivad õpetajale õpilased, kes on palju ja püüdlikult õppinud, olgugi et kõigest hoolimata pole alati õpituist aru saanud.

Mõtlemapanevalt palju on arvamusi õpetaja kõnedefekti, kileda hääle või monotoonse kõne üle, mis mõjuvat väsitavalt või isegi tööd häirivalt. Võib oletada, et terve häälega õpetajal on kergem avaldada soojust, osavõttu, kuid ka kiitust ja karistust. Ilmselt on see üks valdkond, millele õpetajate ettevalmistamisel ei mõelda.

Klassijuhatajate puhul ollakse rahulolematu igavate, tühiste ja tihti ärajäetud klassijuhatajatundide üle. Teades, mida nõuab sisuka ja huvitava klassijuhatajatunni ettevalmistamine, ei saa siiski märkimata jätta, et klassijuhatajad ilmselt ei arvesta, milline tähtsus on kasvatustöös klassijuhatajatunnil klassikollektiivi ja üksikõpilase kujundamisel. Mõtlematult kahjustatakse kasvatustööd, mida ei ole võimalik kompenseerida ainetundides tehtava tööga. Ilmselt arvab klassijuhataja, et tundi ära jättes pälvib ta nooruki tänu — saavad nad ju kiiremini koju. Ettevalmistamata tunni puhul see nii ongi, aga tegelikult ootab nooruk ärajäetud tunni asemel hoopiski huvitavat vestlustundi, kus ka tema saab ning tahab arvamust avaldada ja ühtlasi teiste oma kuulata.

Kui õpetajatelt küsiti, milliseid omadusi, suhtumisi ja käitumisviise peavad nad oluliseks edukaks tööks, ei pidanud ükski õpetajatest oluliseks organiseerida tunnis ratsionaalselt enda ja õpilaste tegevust. Keegi ei nimetanud, et koostöös õpilasega võiks olla õpilast julgustav, usaldav, mõistev, abistav, õpilase tööd märkav ja tunnustav. Suhteliselt vähesed peavad oluliseks nõudlikkust õpilaste suhtes (nõudlikkust enda suhtes ei märkinud ükski õpetajatest), õiglust, sõbralikkust, tasa-kaalukust. Seega on õpetaja rollis õpetaja ja nooruki ootuste kõrvutamisel kokkulangemiste kõrval ka suhteliselt palju elemente, mida õpetaja oluliseks ei pea, kuid õpilase jaoks on need isegi väga tähtsad.

Õpetaja isiksus on teatud piires kasutatava pedagoogilise süsteemi produkt. Õpetajale õpetatakse, kuidas oma rollis käituda ja mida temalt oodatakse rolli funktsioonide täitmisel. Juba kõrgkooli tulnud üliõpilasel on kujunenud oma tähelepanekud õpetaja rollikäitumisest. Kõrgkoolis õpetatakse, kuidas läheneda õpilasele ja korraldada tööd, kujundatakse lootused rollile ning antakse ettekujutus rolliootustest ja rolli realiseerimise võimalustest.

Näib, et õpetajas pole piisavalt kujundatud arvamust vajadusest tunda nende sotsiaalsete gruppide ootusi, kellega ta suhtleb, ilmselt

pole antud ka soovitusi, kuivõrd pidada vajalikuks (võimalikuks) nendega arvestamist. Õpetajate ettevalmistamisel kõrgkoolis tundub veel praegugi olevat suund sellele, kuidas metoodiliselt paremini tunnis õpetada, vähem aga on mõeldud õpilase kui isiksuse kujundamisele. Kui antaksegi orienteeritus õpilase igakülgsel arendamisele, siis õpetajarolli tegelikul realiseerimisel võib õpetajal ometi tekkida arusaamine, et tema töö hindavad peavad oluliseks eeskätt teadmiste edasiandmise oskust, et mitte öelda teadmiste «toppijat». Tegelikult on sellise seisukoha omaksvõtt õpetajale isegi mugavam ja lihtsam ning siit võib välja kasvada vastav harjumus õpilasega suhtlemiseks.

Sellist arvamust süvendavad ka uurimused, mis näitavad, et õpetaja tajub õpilast küllaltki piiratult ja hindab teda kui õppurit. Õpetaja võib verbaalselt hinnata õpilast kui isiksust, aga rolli realiseerimisel õpilasega vastastikusel tegevuses hindab temas peamiselt õppijaomadusi. Nooruk ootab aga isiksuslikku lähenemist.

Kuidas tekiks olukord, et õpilane oleks õpetaja silmis esindatud kui isiksus? Ilmselt peaks kõigil olema rollist teistsugune ettekujutus. Nii õpetaja kui ka õpilane peaksid rohkem orienteeruma teineteise rollides. Siin peaks õpetajate koolitamisel kõrgkoolis tulevast õpetajat rohkem aitama. Kuid ilmselt on küsimus ka didaktilises süsteemis.

Koolilil õppimine on eesmärgistatud õppimine ja õpetaja poolt juhitud, kuid nooruki õpiprotsessid toimuvad ka kodus, avalikkuses ja mujal. Saab ju õpilane keskkonnast uusi teadmisi, kujunevad uued suhtumised jms. Tahes-tahtmata tuleb koolil arvestada ümbritsevas elus toimuvaid õpiprotsesse ja need teadvustada nii õpilase kui ka enda jaoks. Ilmselt on õigustatud etteheited koolile, et ta neid mõjutusi vähe integreerib.

Kirjandus

1. Kala, U., Must, A. Kooliraadio integraalses didaktilises süsteemis. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 6.
2. Liimets, H. Õpilase isiksuse areng ja integraalne didaktiline süsteem. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 6.
3. Saarsoo, H. Matemaatika õpetamine ja õpilase suundus. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 6.

Mida peaks õpetaja teadma raadio-didaktikast?

ULVE KALA,
pedagoogikakandidaat

Raadio lülitamine kooli õppe-kasvatustsüsteemi on meie vabariigis küllalt vana nähtus (8). Sellele vaatamata on raadiouurimine toimunud domineerivalt ajakirjandusteaduse kontekstis. Didaktikasse selle süsteemi orgaanilise osana on see problemaatika jõudnud alles hiljuti ühenduses püüetega rakendada koolitundi, integreerimaks kogu seda informatsiooni, mida õpilased saavad massinformatsiooni kanalite kaudu (5; 6). Mitmed uued didaktika käsiraamatud ja pedagoogika-õpikud ignoreerivad massikommunikatsiooni ja õppetöö seoseid endiselt. Üksikuurimusi raadio ja õpetamise seoste kohta oli mitmel pool meie maal ennegi tehtud, sealhulgas ka Eesti NSV-s (1; 4; 9; 7). Meie vabariigis tehtud tööd leavad suures osas uurimisaruannetena riivil ega ole kuigi oluliselt trükisõnasse jõudnud.

Praegu on aga kooliraadio saated iganädalane nähtus ja meil on alust küsida, kuivõrd need on saanud kasvatusprotsessi elemendiks; millised on perspektiivid ja kuidas tõsta raadiosaadete abil kogu didaktilise protsessi efektiivsust.

Alljärgnevalt püüame nendele küsimustele anda vastuse sel määral, kui seda võimaldavad olemasolevad andmed. Toetume katsetele, mis organiseeriti Eesti Raadio ja Tallinna Pedagoogilise Instituudi pedagoogika ja psühholoogia kateedri koostöös aastail 1979—1982 (2). Artikli autor osales selles uurimuses vastutava täitjana. Samuti väljendab kogu meie uurimisgrupp südamlikku tänu kõigile õpetajaile, kes meiega koos töötasid.

Uurimisandmed räägivad sellest, et kooliraadio saateid kuulavad õpilased iseseisvalt üldjuhul märgatavalt ulatuslikumalt kui õpetaja suunatuna, olgugi et ajakirjanduses kooliraadiot ja selle didaktilisi võimalusi oli tutvustatud. Nii kõikus 1981/82. õ-a. kirjanduses omaalgatuslik kuulamine 8,8 ja 25,6% vahel, õpetaja poolt juhitud 1,1 ja 24,9% vahel; füüsikas omaalgatuslik kuulamine

8,1 ja 31,6% vahel, juhitud 1,4 ja 14,0% vahel; klassijuhatajatundide omaalgatuslik kuulamine 3,5 ja 37,9%, juhitud 7,4 ja 30,2% vahel. Kui aga arvesse võtta kõik kolm katseaastat, võib teha üldised järeldused: mida populaarsem on õpilaste hulgas teatav õppeaine, seda rohkem kuulatakse seda omaalgatuslikult; juhitud kuulamine ja saate lülitamine tundi on seda ulatuslikum, mida enam aine on võimaldanud juba varem kasutada tunnis mitmeladset raadioinformatsiooni (näiteks kirjandus).

Raadioainestiku kasutamine tunnis näib sõltuvat suuresti aineõpetaja hoiakust. Õpetatava aine erinevate sisuelementide tähtsustamine tundub suuresti mõjutavat saate kasutamist tunnis. Kolmandal katseaastal esines füüsika vabakuulamist mitte oluliselt vähem kui teistes ainetes, olgugi et füüsika kuulub koolis enim tõrjutud ainete hulka. Oletamisi võib seda seletada õpilaste ja õpetajate erineva hinnanguga teaduse ajaloole, mida füüsika-saated kõnealusel aastal pakkusid. On põhjust arvata, et õpetaja hoiak on didaktilises protsessis olukorda mõjutanud. Seni on ju üksnes programm ja õpikumaterjal põhiorientii rid olnud, õpilaste hoiakuid on harva arvestamisväärseks peetud.

Võime nentida, et raadioinformatsiooni lülitamine didaktilise protsessi tervikusse iseloomustab primaal juhul 20% õpetajaid. See on aga õpilase isiksuse arengu seisukohalt hädavajalik õppeprotsessi element, nagu integraalse didaktilise süsteemi iseloomustusest ilmneb (5). Peaksime küsima, miks kulgeb selle vastuvõtt nii aeglaselt.

Õpetaja raadiokasutus võib tõusta, kui õpetaja suudab vastata järgmistele küsimustele: 1. Milliseid funktsioone võib raadiosaade täita didaktilise protsessi tervikus? 2. Kuidas võib saade lülitada tunni käiku? 3. Kas spetsiaalsed raadiosaadete seotud töövihid on vajalikud?

Neist esimest küsimust oleme juba varem käsitlenud ja see materjal on õpetajaskonnale kättesaadav (2). Seega vaatleme järgmiseks üksnes kaht viimast probleemi.

Kooliraadio katsetes olid katsete juhendajapoolse soovitatud teatud didaktilised variandid, mis tulenesid integraalse didaktika põhiouetest (3). Jälgime neid ja nende tegelikku realiseerumist alljärgnevalt.

Katsetes oli didaktiline skeem saate tundi lülitamiseks kavandatud järgmiste võimalike variantidena:

1. Saade kuulatakse tunnis või kodus tervikuna (koos töövihiku kasutamisega või ilma selleta) ning õpetaja küsimuste varal lülitatakse saate ainek tundi.

Sellisel juhul on kooliraadio materjal analoogiline kõikide nende teadmistega, mida õpilane ka täiesti juhuslikult võib ümbritsevast keskkonnast hankida ja mida psühholoogilises plaanis on iseloomustatud kui õpilase elukogumust. Sel juhul ei erine kooli-

raadio mis tahes teistest raadiosaadetest oma didaktilise funktsiooni poolest. Seda tuleb vaadelda kui lisateadmist, mis õpetaja suunamisel viiakse teiste teadmiste konteksti.

2. Saade lülitub vahetult tundi otse raadiost või lindilt ning moodustab kogu tunni sisulise põhivara, millele toetub õpilaste muu elukogemuse ja õpiku ainetiku analüüs. Antud juhul on saate didaktiline funktsioon uute põhiteadmiste vahendamine ning õpilase klassis toimuva õpitegevuse orienteerimine.

Struktuurilt näeb selline raadiotund välja kui rida omavahel seotud probleemiasetusi ning nende probleeme lahendusi. Saatest esitatakse probleemiseade, millele järgneb klassis õpilaste arutelu rühmiti või frontaalselt. Alles pärast klassis toimunud katseid probleemi lahendada ning võimalike lahenduste fikseerimist kuulatakse, milliseid lahendusi esitati raadiosaates. Kuulamisele toimub nüüd oma varem kujundatud arvamuse suhestamine raadios kuulduga. See annab aluse isikliku arvamuse korrigeerimiseks, täpsustamiseks, aga võib-olla ka kinnituseks, et kogu klass või teatud õpilasgrupid jõudsid mingitele üldkehtivatele järeldustele. Raadioarutelu kuulamisele võib järgneda vajaduse korral veel kord kuulamise katkestus ja arutelu ning alles seejärel siirdumine järgmise osaprobleemi juurde.

Selline probleemiseadete ja probleemi käsitluste selgesti eraldatav vaheldumine peab olema saates antud. Seda hõlbustab küll vahemuusika, ent peamine on saate jagunemine rangelt terviklikesse üksustesse.

Õpilaste arutelude lülitumine tunnis saate käiku muudab 15-minutilise sisuliselt 45-minutiliseks tunniks.

Materjali ranget struktureeritust toetab ka töövihik. Katsesaadete seotud töövihikud nõudsid sagedasti, et õpilane tutvuks enne saadet töövihiku alusel saate ülesehituse ja põhiprobleemidega. Niisuguse eeltutvumise mõte seisnes kuulamise hõlbustamises ja teatavate ootuste kujundamises.

Eraldi tuleb peatuda klassis toimival arutelul ja selle ettevalmistamisel. Katsetes on ettevalmistus olnud kolmesugune:

□ Vihikus on fikseeritud oma isiklikud hinnangud ja suhtumised, mida pärast on võimalik olnud saate alusel suhestada kas meie vabariigis saadud uurimisandmetega või «raadioõpilaste» poolt pakutud hinnangute ja suhtumistega; enne on arutletud individuaalseid arvamusi ja hinnanguid rühmades, rühmad eesindajad on aga üldistava pildi esitanud kogu klassile arutamiseks. Seega eeltöö võetakse klassis vaatlusele kas individuaalsete tulemuste või gruppide tegevuse frontaalse aruteluna.

□ Töövihikus soovitatud kirjandust on eelnevalt loetud ning teatud suunas analüüsitud, tulemused esitatud grupile või kogu klassile. Üldjuhul on tegevus lõppenud kogu klassi aruteluna.

□ Eelnevalt on meenutatud teadmisi, mis on eri ainetes omandatud ja mille integratsioonile on saade suunatud.

3. Saatest on õpetaja valinud teatavad lõigud, mis lülitatakse tunni käiku, saadet tervikuna ei kasutata.

4. Saade esitatakse tervikuna tunnis kui iseseisev tunniosa, millele võib eelneeda teatav enne tundi või ka tunnis toimuv eeltöö ning pärast saate kuulamist järeltöö. Sellisel juhul täidab saade üht kindlat didaktilist funktsiooni, harjutab näiteks teatavaid kõnemalle vene keeles.

Saadete planeerimisel ja eriti töövihiku struktuuri määratlemisel lähtuti nendest skeemidest. On kergesti tabatav, et saate struktuur oleneb peamiselt selle didaktilisest funktsioonist ja märksa vähem ainet kui niisugusest. Milliseks kujunes tegelik pilt?

Katsete käigus püüti kontrollida, kuidas need teoreetiliselt loodud didaktilised skeemid end õigustavad.

Teatavad täpsustused ilmnesid juba töövihikute koostamisel. Neid täpsustusi on mõttekas vaadelda ainet kaupa.

Kooliraadio füüsikatunnid olid planeeritud peamiselt 4. didaktilise variandina (s. o. iseseisva tervikliku osana tunnis või ka kodus kuulamiseks).

Füüsika võeti kavasse aiena, mis ei ole loomult raadiospetsiifiline ja võiks eksperimentaalse teadusena suuremal määral TV-le sobida. Tegelikult vahendab raadio ühe teaduse saavutustest ka sellist infot, mis oma loomult pole raadiopärane, s. o. üksnes auditiivseks vastuvõtuks sobiv. Järelikult on vajalik selle eelarvamusel põhineva arvamuse täpsem kontroll. Teoreetiliselt on mõeldav enamikku informatsiooni nii modifitseerida, et see osutub ka auditiivselt vastuvõetavaks. Meie katsetes oli eesmärk selgitada, millised on reaalsed võimalused sellise aine puhul, mis on raadio jaoks suhteliselt raske probleem.

Füüsikatunnid kutsusid just selle oletatava raskuse ja ebaraadiopärasuse tõttu esile suurimat vastuseisu raadiotöötajate hulgas.

Kui lähtuda üksnes kuulatavuse ja koolitunnis rakendatavuse sagedusest, siis kujunes pilt füüsika suhtes väga positiivseks. Nimelt oli füüsika esimesel katseaastal kõige kuulatavam kõigi katsesaadete hulgas. Teisel katseaastal taandus füüsika tagaplaanile, kolmandal oli taas omaalgatuslikult kõige kuulatavam. Nagu eespool nägime, on omaalgatuslik kuulamine oluline indikaator ning räägib suuresti saate jõukohasusest ja huvitavusest. Seega tuleb lugeda ekslikuks arvamuse, et füüsika on ebaraadiopärane. Võime lugeda kehtivaks teesi: iga teaduse süsteemist on võimalik esile tuua elemente, mis on vahendatavad verbaalsete vahenditega ning auditiivselt vastuvõetavad; igasugust infot on võimalik muuta raadiopäraseks, eriti kui sellele lisandub trükitud lisamaterjal.

Muidugi võib küsida, kas see on vajalik ja ratsionaalne, olgugi võimalik. Seda võib pidada ka vajalikuks ja ratsionaalseks järgmistel kaalutlustel: 1) olgugi TV paljudel juhtudel sisuliselt otstarbekas, pole selle eelised realiseeritavad videosalvestustehnika puudumise tõttu koolides, see raskus pole ilmselt ligemas tulevikus ka ületatav; 2) isegi juhul, kui tehnilised eeldused TV saadete kasutamist kõigiti soosiksid, jääb raadio rea didaktiliste eeliste tõttu arvestatavaks võistlejaks (suur hulk infot vahendatakse tegelikult elus auditiivselt, ja õpilased tuleb selleks ette valmistada; oluline on omandada valmisolek visuaalse info transformeerimiseks verbaalseks ja auditiivselt vastuvõetavaks; omandamise seisukohalt on vooruseks vastuvõtt eri kanalite kaudu ja erineva info integreerimine).

Seega võib öelda, toetudes nii katsetele kui ka teoreetilistele kaalutlustele, et põhimõtteliselt pole selliseid kooliaineid, mis oleksid kooliraadio jaoks täiesti sobimatud ja välistatud.

Mis ilmnes katsete alusel füüsikatundide struktuuri suhtes?

1. Kogu kolme aasta vältel jäi kindlaks üks metoodiline lahendus: saade kui tervik lülitus tundi. Selles mõttes erines füüsika kardinaalselt kirjandusest ja klassijuhatajatundidest.

2. Domineerivalt orienteeruti paralleelsele tegevusele — kuulamine kõrvuti töövihikust joonise jälgimisega ning märkmete tegemisega töövihikusse või üksnes vihiku teksti abil materjali korrastamisega ning täiendavate märkmete tegemisega.

Märgitud eripära tulenes suuresti temaatikast, eriti teisel katseaastal, kus esimesel poolaastal oli keskne probleem elektrimootorite ehituse ja tööpõhimõtete tutvumine. Ka hulk esimese katseaasta tunde eeldas jooniste kasutamist.

Kolmanda katseaasta temaatika erines oluliselt kahest esimesest tööaastast. See oli ette nähtud füüsikakursuse kordamisele, toetudes väljapaistvate füüsikute elutegevuse vaatlusele. Ainestik oli sobiv verbaalseks esitamiseks ja auditiivseks vastuvõtuks. Selliste saadete puhul pole töövihik tingimata vajalik. Nagu kuulatavuse käsitlusest eespool selgus, jälgiti füüsikatunde 3. katseaastal omaalgatuslikult rohkesti.

3. Füüsikatundide puhul kerkis erilise vajadus kuidas informeerida õpilasi koduseks lahendamiseks pakutavate ülesannete õigetest lahendustest. Katsesaadetes kasutati selleks «Raadiolehte», mis võib olla edaspidigi aktsepteeritav.

4. Füüsikasaated olid oma didaktiliselt ilmelt ühetaolised ning põhiliselt vastavuses eespool esitatud 4. skeemiga. Tuleb kahelda, kas see on just antud ainele ainus sobiv. Võimalik on, et see oli autorile, kes 3 aasta jooksul oli sama, enim vastav võimalus.

Kirjandussaadete didaktiline ilme oli tunduvalt varieeruvam. Esimesel katseaastal oli kirjandustundides sisuliselt keskne probleem keskkoolis õpitavate vene kirjanike loominguretseptsioon Eestis. Õppeprogrammide seisukohalt oli tegemist lisamaterjaliga ja vene keele õpingute toetamisega kirjandustundide kaudu. See määras mitte ainult raadiotundide sisu, vaid ka saadete didaktilise ilme. On selge, et lühikese saateaja jooksul ei ole võimalik kuigi ulatuslikult võrrelda erinevaid tõlkeid. See tingis õpilaste eeltööd kodus ning analüüsi klassis saate kuulamisele paralleelselt. Nendest asjaoludest lähtudes kujunes esimesel katseaastal küllalt domineerivaks 2. didaktiline skeem. Saate ja tunni vahakordi iseloomustasid järgmised erijooned:

1. Suhteliselt suur koduse töö maht: tutvumine kodus eelseisva saate probleemistiku ja struktuuriga töövihiku alusel ning teatud ülesannete täitmine. Ülesannete koguhulk varieerus 5—10 vahel.

2. Tunnis toimus kodus tehtud iseseisva töö analüüs gruppides või frontaalselt, sellele järgnes saatelõikude kuulamine ning võrdlemine õpilase iseseisva ja rühmatöö tulemustega.

3. Üksikujuhtudel oli eeltöö juba planeeritud tööjaotuslikuna, s. t. õpilased ei täitnud kõiki ettenähtud eeltöid. Need olid jaotatud üksikõpilaste või gruppide vahel. Sellest tulenevalt oli enne saate kuulamist hädavajalik tunnis vahetada informatsiooni, seda süstematiseerida ja integreerida. See toimus frontaal- või rühmatöö korras.

4. Eeltöö tulemuste hindamine, eriti iseloomulike katkendite valik kirjandusteosest toimus sageli rühmatööna, kuivõrd eeltööna toimunud iga üksiku õpilase valikuid ei oleks võimalik olnud frontaalselt ära kuulata ja analüüsida.

5. Iseloomulik oli kirjanduse, kunsti ja muusika seoste analüüs, eriti käsitletud Lermontovi (ka Tolstoi) teoste peegeldumine kunstis ja ka muusikas. Seega on kirjanduse tunnid juba esimesel aastal silmas pidanud ainet integratsiooni, mis oli üks katsete lähtenõudeid.

Teisel ja kolmandal katseaastal fikseerisid töövihikud eel- ja järeltöö, püüdmata anda ainestiku tunnis kasutamise malle. Sellel lähenemisviisil on olulisi voorusi: õpetaja saab ainestiku paremini viia tunni konteksti vastavalt oma plaanidele ja tööstiilile, jääb ruumi õpetaja loomingule. On aga puudusi: kasutamine väheneb, kõrvale jäävad need kasutajad, kes aja vähesusest või muudel põhjustel ei võta ette antud materjali sobitamist tunni tervikusse. On võimalik, et see on üks asjaolusid, mis tõi kaasa kuulatavuse vähenemise teisel aastal. Võimalik tegur on ka ümberkohanemine. Kolmandal katseaastal tõusis kuulatavus siiski märgatavalt.

Katsekoolide tundides kujunes domineerivaks didaktiliseks skeemiks 1. ja 2. variant,

kolmandal katseaastal aga 4. variant.

Raadio kirjandustundide põhjal võib teha järgmised üldjäreldused:

1. Saadete tundi lülitumine on kujunenud üheplaaniliseks, seda eriti katseaastal, kus domineerima pääses 4. variant.
2. Põhitakistus on ka suur eeltöö maht. See oleks võinud olla kohati vähem takistav, kui õpetajad oleksid järginud soovitusi ja raken-danud rohkem kooperatiivset tööd.
3. Kirjandustundide töövihikute eripära on rohke info pakkumine aluseks õpilase analüüsile ja arutlustele.

Kooliraadio vene keele tundide üldsuunitlus oli kaasabi vene keeles suhtlemisvõimalduse kujundamisele. Esimesel katseaastal oli rõhk asetatud sünonüümikale ja kõneetiketile, teisel aastal matkadel ja linna tutvustamisel iseloomulikele dialoogidele ning neis esinevale fraseoloogiale, kolmandal aastal oli keskne vene keele rütmika omandamine.

Kui esimesel aastal olid tunnid õigeigi materjalirohked ja neid tajuti õpilaste ja õpetajate poolt suhteliselt rasketena, siis teisel ja kolmandal katseaastal üritati materjali tunduvalt lihtsustada.

Vene keele tunnid olid põhiliselt üles ehitatud eespool esitatud 4. didaktilise skeemi järgi, ent teatavate ainespetsiifiliste modifikatsioonidega. Saadete tundi lülitumisele on olnud iseloomulik:

1. Saate jälgimine kõrvuti töövihiku teksti jälgimisega, kusjuures teisel aastal soovitati saate tunnis korduvalt ette mängida.
2. Õpetaja on eelnevalt tahvlile märkinud võõrad sõnad, küsimused teksti kohta.
3. Harjutused (vastused küsimustele) soori-tatakse individuaalselt, kontrollitakse neid saate alusel. Seega saade esitatakse vaheldumisi õpilaste iseseisva tööga.

Õpilaste toimetuleku analüüs näitas, et saate kuulamine ja samaaegne teksti jälgi-mine töövihikust ei ole õpilastele hõlpus. Ilmselt mõjub takistavalt vajadus tähelepanu jaotada. Mõistlikum näib saate veelgi tuge-vam liigendamine ja tunnis lindi seiskamine iga küsimuse järel.

Klassijuhatajatundide nimetuse all läksid saated eetrisse teistest katseaastast alates. Suund võeti teisele eespool esitatud skeemile. Teise aasta saated olid pühendatud sisult isiksuse ja ühiskonna sidemete probleemile. Saated olid rajatud õpilase isiksuse enese-hinnangu võrdlemisele sotsioloogiliste andme-tega, kuidas inimgrupid väärtustavad neid või teisi tegevusi, kultuuriobjekte, loodust, kodu jne. Võrdluse mõte oli õpilase enese-teadvuse ja sotsiaalse orientatsiooni arenda-mine. Saated koosnesid suhteliselt iseseisva-test allprobleemidest, millest iga probleem on eelnevalt õpilase poolt individuaalselt läbi mõeldud ja sageli ka grupis läbi arutatud. Järgnev kuulamine on oma ja grupiliste arutluste kontrollimiseks, vajaduse korral üleարutamiseks.

Kokkuvõtteks võib ütelda, et katseliselt on proovitud õigeigi erinevaid kooliraadio saadete didaktilisi skeeme. Neist on ulatus-likumalt järele proovitud 2. variant, milles 15-minutine saade annab põhimaterjali kogu tunniks, õpilaste individuaalseks ja rühma-tööks ning on suunatud mitte ainult tead-miste vahendamisele, vaid eelkõige isiksuse arengule. Küllalt ulatuslikult on rakendunud ka 4. variant, kus saadet ühendab tunniga vastav eel- ja järeletöö.

Kirjandus

1. Kala, U., Liimets, H., Toim, K., Võh andu, E. Võimalustest muuta õpilaste sotsiaalseid hoiakuid raadioinformatsiooni abil. Käsikiri. Tartu, 1973. 91 lk.
2. Kala, U., Must, A. Kooliraadio integ-raalses didaktilises süsteemis. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 6, lk. 30—32.
3. Kala, U., Liimets, H., Must, A., Võh andu, E. Ringhäälingu osa koolinoo-soo kommunistliku kasvatuses süsteemis. Käsi-kiri. Tallinn, 1982. 46 lk.
4. Kraav, I., Uring, R. Laps, raadio, televisioon. Tallinn, «Valgus», 1975. 79 lk.
5. Liimets, H. Õpilase isiksuse areng ja integraalne didaktiline süsteem. — «Nõu-kogude Kool», 1982, nr. 6, lk. 16—21.
6. Liimets, H., Naumann, W. Didaktik. Eine Unterrichtstheorie für die Oberstufe. Berlin, «Volk und Wissen», 1982. 320 s.
7. Uring, R. Eesti Raadio lastesaadete kuulatavusest. Käsikiri. Tartu, 1967. 46 lk.
8. Uring, R. Raadio ja televisiooniinfor-matsiooni kasutamisest õppeprotsessis. — Nõukogude pedagoogika ja kool XI. Tallinn, 1975, lk. 75—91.
9. Эмоциональное воздействие массовой коммуникации: педагогические проблемы. М., Педагогическое общество РСФСР, 1978. 123 с.

Et sport jõuaks iga õpilaseeni

MAIT ARVISTO,
dotsent, TPedI teadusprorektor

ELMAR TRUU,
kehalise kasvatuse kateedri vanem-
õpetaja

Kõigepealt — kas seda pole palju tahta, kas on see sotsiaalselt optimaalne, vajalik ja võimalik? Need kahtlused on ilmselt olemas, sest vastasel juhul oleksime noorte sportimisega palju kaugemale jõudnud.

Olgu aga kohe öeldud, et sportimise all ei mõelda käesoleval juhul üksnes saavutustele pürgimist, vaid kehakultuuriga tegelemist laiemalt, «sportimine» peaks olema igati ladusam mõiste kui «kehakultuuriga tegelemine», seda enam, et rahva- ja tervisesport on kindlalt terminoloogiasse kinnistunud.

Tõdeme veel kord, et liikumine, liikumisvajadus kuulub bioloogiliste põhivajaduste hulka ja on otseselt seotud elusolendite eksistentsiga. Isendi liikumisvõime määrab loomade juures tema eluvõime, inimese juures avaldub see kaudsemalt. Ja mida rohkem tehnika meie ellu tungib, seda väiksemaks otsene sõltuvus liikuvusest jääb. Ent aeg inimese eellaste tekkimisest kõigi mugavustega linnakorterisse kolimiseni on olnud piisavalt pikk teatud liikumismiinimumi väljakujunemiseks. Vähemalt pool põhiainevahetuse energiakulutusest ehk 1–2 tundi intensiivset liikumist päevas tagab organismi normaalse funktsioneerimise. Sportides saadakse see norm kätte väiksema ajakuluga ja mis peaaegu, mitmekülgset; töö ja õppimise ühekülgseid liigutusi ja asendeid kompenseerivalt.

Sportimine kui vahend psüühilise tasakaalu ja enesekindluse saavutamiseks, kehalise töö harjumuse kujundamiseks, tahtomaduste tugevdamiseks jne. on tuntud ja igatpidi tõestatud. Sport asub ka ideoloogilise võitluse eesliinil ja mitte ainult tipp-sport, vaid sügavuti just massisport kui rahva elatustaseme ja elujõu üks tänapäevaseid peegeldajaid.

Tervis ja kehaline võimekus on käsitletavat **isiksuse põhiressurssidena**. Vaimne täius-tumine sarnaneb sõelaga vee kandmisele, kui vaimukandja kogutud füüsiliselt realiseerida ei suuda või seda poolikult teeb. Sama mõtetuks osutub tänapäeval muidugi ka kehaline treening vaimse treeninguta, vaimse täiustamisega seostamata.

Tuletame meelde, et süstemaatiliselt ja organiseeritult spordib meil väljaspool kehalise kasvatuse tunde umbes 13 õpilastest, teise kolmandiku osavõtt jääb üsna juhuslikuks, ülejäänuid võime praktiliselt kõrvalseisjaiks lugeda. Nõnda lubavad üldistada andmed, mida autorid on saanud mitmete sotsioloogiliste uurimuste tulemusena õpilaste seas ja mida on kinnitanud H. Liimetsa juhendamisel läbi viidud ankeedi «Pingist pinki» mõlemad seeriad (1975, 1979). Viimasel ajal on märgata nii uurimistööde põhjal kui ka praktikas positiivseid nihkeid, spordi enamat väärtustamist ja kaasalöömise elavnemist. 1979. aastaks oli süstemaatiliselt (vähemalt 2 korda nädalas) sportivate õpilaste hulk kasvanud 37% -ni (1975. a. 30%), spordi osatähtsus teiste tegevusalade seas ja soov sportida mõnevõrra tõusnud. See on terve, elu-jaatav tendents.

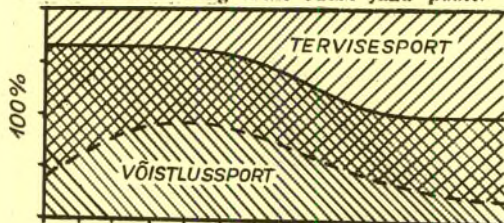
Kuidas oleks aga mõistlik edasi minna, sest kasvuruumi ja -vajadust jätkub.

Sportimist on igasugust, igasuguseid on ka õpilasi. Mida, kellele, kus ja millal — sellest peabki õpilaste spordielu korraldamisel märksa põhjendatum ja süsteemsem ettekujutus olema, et spordisüsteemis leiduks tööpoolest reaalne koht igale õpilasele.

Väljakujunenud sportimistasandid on tipp-sport (meie vabariigi koondised koos järelkasvuga, spordikoolidega), massiline võistlussport (kohaliku tähtsusega võistlussport, koolisektsioonid) ja rahvasport (eelkõige süstemaatiline sportimine tervise ja vormisoleku nimel, kus võistlusel on teisejärguline tähtsus või puudub võistlemine üldse). Kahte esimest tasandit kutsutakse ka võistlusspordiks, kahte viimast massispordiks.

Võistluslembesi lapsi on algklassides enamik — 70–80%, see suhtarv väheneb aga pidevalt vanemates klassides ja keskkooli

lõpuosas ikkab oma kehalisi võimeid proovida üksnes 30—40% õpilastest, tütarlastest veelgi vähem. Enamikul juhul ollakse motiveeritud mitte niivõrd võistlustulemusest, kuivõrd võistluspõnevusest ja sellega kaasnevast suhtlemisest. Teiselt poolt, kui arvestada koondvõistkondade piiratud mahtuvust (pideva sportliku treeningu juhtivaks stiimuliks ja ühtlasi vajalikuks tingimuseks on kuulumine teatud kõondisse), objektiivset tõsiasja, et kõik ei saa olla edukad (edu ilmneb ebaedu taustal), siis kõigi õpilaste haaramine võistlusspordiga pole reaalne üritus. Võistlussport sobib peaaegu kõigile tervetele algklassiõpilastele, sportlik valik (teadlik või ebateadlik) toimub põhiliselt 6. 8. klassini ning sealt edasi jääb poolte



Optimaalne haaratus
Võistlusspordi reserv
Praegune haaratus

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. klass

Vaatamata eespool väidetule, saab võistlusspordis näha ka veel olulist reservi (ristuvate joontega tähistatud ala), õpilaste võistlusvalmidus on praegu veel realiseerimata. Meie uurimustes on ilmenud see kõige teravamalt Kohtla-Järve tütarlaste juures, sest linnas domineerivad meeste spordialad.

Kuna loogiline spordi juurde jäämise tee on selline: lapsemängud, mitmete spordialade proovimine ja harrastamine → tõsisem võimeteproov (spetsialiseerumine) mõnel kindlal spordialal → tervisespordiharrastus, siis tuleks meil võistlusspordi stimuleerivat toimet märksa rohkem kasutada.

See eeldab, esiteks, kooli spordisektsioonide tunduvat laiendamist (vaid ettevalmistatult on mõtet ja mõnu võistelda), teiseks — igati paindliku võistlussüsteemi ellurakendamist.

Kooli spordisektsioonide tähtsuse tõstmiseks on andnud küllaldase juriidilise aluse spordikoolide ettevalmistusrühmade (peaks sisuliselt töötama koolisektsioonina) laiendamine ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu määrus käesoleva aasta augustikuust noorte sporditöö parandamise kohta. Spordikoolide põhigruppidesse võiks edaspidi koonduda vaid linnade rajoonide koondiste kandidaadid, mis tähendaks spordikoolide põhikoosseisu vähendamist ligi poole võrra, tagamaks paremaid võimalusi tippudele ja vabastades mõnevõrra treeningubaase kooli spordisektsioonide massilise tegevuse arendamiseks kõigis vanuseastmes. Osa spordikoolide tree-

õpilaste spordiharrastus nii ehk teisiti rahvaspordi tasemele.

Täiskasvanud elanikkonna sportimisaktiivsuse uurimused nii meil kui ka mujal näitavad peaaegu üheselt, et umbes 40%-le inimestest pole spordis kaasalöömine üldse meeltemööda, ankeedi «Pingist pinki» andmeil vaid pooled õpilastest avaldavad valmisolekut kehalist pingutust nõudvateks tegevusteks. Kas on siin tegemist mingi üldisema seaduspärasusega, on veel vara öelda, kuid sportimisaktiivsust piirava teguriga on siin tegemist kindlasti.

Võistlus- ja tervisespordi praegust ja optimaalset suhet võiks kujutada järgmise joonisena.

nerest, eriti noorem generatsioon, peaks töötama peajasjalikult koolide juures.

Võistlussüsteemi täiustamisel tuleks minna **paindlikkuse ja diferentseerimise suunas**. Mõningate kohustuslike põhivõistluste kõrval massilistel spordialadel jäägu küllaldaselt ruumi kooli oma võistlustele, võistlustraditsioonidele (võistlused klassides, klasside vahel ja sõpruskohtumised teiste koolidega). Just niisugustest võistlustest ihatakse kõige rohkem osa võtta, just niisuguste võistlustega suudab kehalise kasvatusõpetaja tagada osavõtuvõimaluse kõigile, suudab kasvatada aktiivi. Kuidas seda konkreetselt teha, selleks kogemusi meie koolidel jätkub (1). Vilgas tegevus kooli spordisektsioonides ei jäta avastamata ka ühtki sporditalenti, tõhustaks spordikoolidele järelkasvu palju laiemas vanuseskaalas.

Teine suund õpilaste ja juba kõigi õpilaste sportima kaasamiseks oleks **tervisesport ja programmiline kehaline kasvatus**. Tervisespordi pideva organiseeritud harjutamise näol meie koolides peaaegu ei eksisteeri. Ligi kaudu veerand vanemate klasside õpilastest vajaks aga kindlasti võistlustele mitteorienteeritud spordisektsiooni, kus tegeldaks peajasjalikult õpilaste meelisspordialadega. Koolide spordibaasid muidugi kõike seda tegevust ei mahuta ja panus tuleks teha rohkem välisalade harrastamisele. Kogemused näitavad, et meie oludes peab pidevaks treenimiseks sisebaasi kasutada saama vähemalt üks

kord nädalas. Tervisespordiharrastuses, mis inimest kogu elu saatma peaks, ei tule aga lootma jääda niivõrd organiseeritud, kui just iseseisvatele harjutusvormidele. Programmilise kehalise kasvatuspeamine, sisuline ülesanne peabki olema teadmiste ja oskuste andmine kehalise vormisoleku iseseisvaks säilitamiseks. Mitte asjata ei rõhutanud J. Andropov oma kõnes NLKP käesoleva aasta juunipleenumil: «On tarvis, et inimene tunneks maast madalast oma organismi ja oskaks seda korras pidada.» (2, lk. 18.)

Kooli kehalise kasvatuses uues programmis ongi suurendatud teoreetilist osa iseseisvaks harjutamiseks, asetatud rohkem põhivõimuste omandamisele. Tervisespordi harrastamise tarkused peab just koolitunnis selgeks saama, koduseid ülesandeid (see ongi iseseisev tervisesport) tuleb kasutada märksa laialdasemalt.

Igati põhjendatult on uues kooliprogrammis suurendatud vastupidavuse arendamise osatähtsust aeroobse võimekuse baasil. Nõudmiste tõstmist jõuharjutustes, eriti poisitele, tuleks käsitleda kui aktuaalset vajadust, ent selge on ka, et kehalise kasvatusetundi on mõtetu ümber seada kehaliste võimete forsseeritud arendamise õpetamise arvel. Kohustuslikest tundidest nõutud võimeetaseme saavutamiseks nagunii ei piisaks, kannataks aga ettevalmistus ja suunamine õppeväliseks sportimiseks, seega lõppresultaati.

Kooli kehalise kasvatuses uus programm jätab suurema valikuvabaduse õpetajale, pakkudes paremaid võimalusi tundide meelepärasemaks tegemiseks, kehalise kasvatuses kui õppeaine meeldivuse tõstmiseks. Programmis tervikuna on leidnud realiseerimist mitmedki meie poolt varem esitatud ja põhjendatud seisukohad (1, lk. 39).

«Hellemateks» vanuseastmeteks sportimise suhtes on praegu ilmselt alg- ja keskkooliklassid. Teadlased on hakanud viimasel ajal rõhutama algklasside määravat tähtsust ka hilisemale sporditegevusele. V. Balsevitš kirjutab näiteks, et kiiruse, osavuse arendamises ja liikumisharjumuse kujundamises on selles vanuses minnalastu hiljem korvamatu (1, lk. 18–21). Kui vanemate õpilaste sporti kaasamise võimalusi juba vaagisime, siis algklasside suhtes tuleks esmatingimuseks seada kehalise kasvatusetundide läbiviimise koondamine kehalise kasvatuses õpetaja kätte (sporditöökis hästi ettevalmistatud algklasside õpetajad on erandina muidugi omal kohal). Lisatunde aga, mida paljude koolide 3. ja 4. klassides antakse, tuleks põhimõtteliselt rakendada koigis koolides, piirdudes sellisel juhul kahe lisatunni asemel ühega.

Pole mingit alust arvata, et praegustes, kahte lisatundi saavatesse klassidesse oleksid sporditalendid koondatud. Ühe tunni vabamine kuluks ehk rohkem ära koolisektsioonide töölerakendamiseks vanemate klasside õpilastele.

Probleeme ja nuputamist õpilaste sportimisaktiivsuse edasiseks tõstmiseks muidugi jätkub, kuid praegu on loodud head eeldused (uus programm, Eesti NSV Ministrite Nõukogu augustikuu määrus) süsteemi loomiseks, võimaldamaks leida igale noorele reaalse koht spordis.

Kirjandus

1. Arvisto, M. Truu, E. Kehakultuur ja sport õpilase eluviisis. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 6, lk. 38–40.
2. NLKP Keskkomitee pleenumi materjalid. 14.–15. juuni 1983. Tallinn, «Eesti Raamat», 1983.
3. Virkus, R. Mõtteid õpilaste spordivõistlustest. — «Kehakultuur», 1978, nr. 19, 20, 21.
4. Бальсевич В. Проблемы совершенствования процесса физического воспитания растущих школьников. — «Советская педагогика», 1983, № 8, с. 18–21.

MEILT JA MUJALT

■ Ühes Valgevene NSV rajoonis toimus huvitav konkurss: autoriteetne žürii selgitas välja, millises koolis kõige paremini tehakse kutse-suunitlust pedagoogiliste erialade kasuks. Selgus, et Minski 2. keskkoolis. Viimase 2 aasta jooksul on 20 selle kooli lõpetanud astunud pedagoogilistesse kõrgkoolidesse. Nimetatud koolis töötatakse läbimõeldult nendega, kes tahavad oma tuleviku siduda õpetaja elukutsega. Vastavad kalduvused ja huvid selgitatakse välja varakult ning hakatakse neid arendama. Õpilased on pedagoogilise fakultatiivkursuse «Pedagoogika ja psühholoogia alused» alalised kuulajad, kohtuvad õpetajatest veteranidega, tegelevad kasvatusetööga nooremates klassides.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

Loovusest õpetaja elutegevuse süsteemis

LAINA SIMSON,
TPedI algõpetuse kateedri õppejõud

NLKP Keskkomitee juunipleenumil rõhutati koolireformi vajalikkust. Oodatav reform pole objektiivne antus, väljastpoolt pealesurutud tegevuste ning käitumise norm, vaid meie sotsialistliku ühiskonna ees seisvate probleemide lahendamise, vajaduste rahuldamise konkreetne vahend ja tingimus. Uus ei tule iseenesest. Koolireformi edukus sõltub paljuski tänasest õpetajast, sellest, kas ta on suuteline uuega kaasa minema, seda seemiselt omaks võtma. Ka õpetaja enda töö edukus sõltub tema otsinguaktiivsuse määrast, võimest kasutada tuntud tundmatu situatsioonis jne. Seega peaks tulevikuõpetaja olema aktiivne enese ning oma kasvandike isiksuslike joonte kujundaja, loovvõimete avastaja ja arendaja.

Möödunud, 1983. a. suvel 102 üldhariduskooli õpetaja küsitlemisel ilmnas, et ainult üks õpetaja 102-st pidas enamikku oma kolleegidest loominguiliselt töötavateks pedagoogideks, ainult 17 õpetajat pidasid kooli kohaks, kus tõsise tahtmise korral on võimalik loominguiliselt töötada (48 pedagoogi aga lausa eitasid sellise võimaluse olemasolu) ning vaid 10 neist tunnevad tõsist sümpaatiat oma kooli vastu. Kuidas siis üldse saab rääkida õpetaja loovuse arendamisest, kui õpetaja ise ei usu loominguilise tegevuse võimalikkusesse koolis? Huvitav on see, et kuigi ainult veerand küsitletuist arvas ennast teadvat, missugune on loominguiliselt töötav õpetaja, pidas 80% neist end asjatundjaks õpilaste loominguiliste võimete taseme hindamises. Õpilasi arvatakse paremini tundvat kui iseennast.

Eelnevast lähtudes tekib küsimus: mis on selle põhjus, et õpetaja ei tunnetata enda ümber loominguiliselt töötavaid kolleege? On siis ENSV-s sedavõrd vähe loominguiliselt töötavaid õpetajaskollektiive, et 102 õpetajast ainult 1 sattus olema niisugusest koolist? Võib-olla õpetaja pole lihtsalt võimeline teiste õpetajate tegevust adekvaatselt hindama, kuna (ankeedi andmete analüüsi põhjal) paljud pedagoogid ei ole eriti avameelsed oma kolleegidega, ei küsi ise palju teistelt ega avalda meelsasti oma arvamusi. Õpetajate toas aga tunnevad ennast halvemini kui ainekabineti üksinduses. Ehk ei oska õpetaja näha loominguilist seetõttu, et tal puuduvad vastavad eelteadmised või on hoopiski õpetaja kriitiline meel niivõrd kõrgel tasemel, et igasugust loominguilist avaldust ta loominguks ei peagi? Kui õpetaja ei pea kooli kohaks, kus saaks loominguiliselt töötada, siis võib oletada, et ta püüab oma loomepotentsiaali aktualiseerida mujal, mõnes teises elutegevuse sfääris. Selguse saamiseks tuleks analüüsida, missugune osa on loovusel õpetaja elutegevuse süsteemis.

Nõukogude sotsioloogilises kirjanduses tõlgitakse inimese elutegevust kui tegevuste ning nende kulgemise tingimuste omavahelist seost. Arengupsühholoogilisest ja pedagoogilisest seisukohast lähtudes me ei vaatle niivõrd tegevuste-tingimuste omavahelisi kvantitatiivseid seoseid kui nende sõltuvust isiksusest. Võttes aluseks nõukogude psühholoogias tuntud seisukoha inimese arengu kohta tegevuses, kusjuures loominguiline tegevus on kõrgemal arengutasemel oleva inimese eneseväljenduseks, vaatleme õpetaja elutegevust kui terviklikku süsteemi.

Elutegevuse tervikliku analüüsi jaoks on otstarbekohane kasutada elulaadi (ühiskonna tasemel), eluviisi (kutsegrupi tasemel) ja elustiili (isiksuse tasemel) kategooriaid (2). Kutsegrupp kujundab oma liikmete elustiili selle järgi, milliseid nõudmisi esitab kutsegrupile ühiskond ning millised on kutsegrupi enda sisemised normid, reeglid, tavad, traditsioonid jne. Seega on õpetaja elustiilis peegeldunud nii ühiskonna kui ka kutsegrupi eluviisi iseloomustavad jooned. Ühiskonna elulaadi, kutsegrupi eluviisi ja õpetaja isiksusliku elustiili struktuursed, funktsionaalsed ning dünaamilised aspektid on üldjoontes sarnased, olles üksteisega üldine-üksik-eriline dünaamilises vahekorras.

Ühiskonna, kutsegrupi ja isiksuse elutegevuse struktuuri kuuluvad järgmised komponendid: tõine tegevus, ühiskondlik-politiiline, kultuurialane (sotsiaal-kultuuriline) ning sotsiaalne olmetegevus, kuid samas on suuri

erinevusi tegevuste sisus, vormis, tasemes, mahus jne. Tegevuste tähtsustamine, osakaal, suhtumine ja hinnang on igal kutsegrupil ja igal inimesel erinev. Õpetaja hoiakuid ning hinnanguid kujundab teatud määral kutsegrupp, mõjutades õpetaja isiksuslikku elustiili. H. Liimetsa käsitluses on isiksuslik elustiil psüühika element, mille abil inimene kohaneb olemasolevate tingimustega isiksuslike ressurside alusel Järelikult, kui muutuvad või arenevad isiksuslikud ressursid, toimuvad muutused ka isiksuslikus elustiilis. Isiksuslikke ressursse võib käsitleda kui sisetingimusi, millede olemasolu põhjal inimene lülitub tegevusse. Toimub eelduste ja võimaluste kooskõlastamine välistingimustega ning üksteise vastastikune mõjutamine.

Pidevalt nii isiksuses endas kui ka väliskeskkonnas toimuvad muutused on omavahel dünaamilises seoses, põhjustades elustiili muutmise vajalikkuse. Kui käsitleda loovust isiksusliku ressursina, siis erineval loovuse tasemel või astmel olevatel inimestel on eeldatav ka erinev elustiil. Tähtis ei ole mitte niivõrd see, et elustiilides tööpoolest erinevused esinevad, kui see, kuidas ja missugune isiksuslik elustiil antud välistingimuste ning isiksuslike ressurside põhjal välja töötatakse. Kui õpetajal antud ühiskonna liikmena ning õpetajate kutsegrupi liikmena tegevuste struktuur ei pruugi erineda teiste õpetajate tegevuste struktuurist, siis tegevuste funktsionaalne mote võib olla väga mitmesugune. Oluline on teada tegevuste teadvustatud tagapõhja, õpetaja isiksuse suundust. B. Lomovi käsitluses on suundus isiksuse süsteemne karakteristik, mis on seotud tema vajaduste ning motivatsioonisfääriga ja millele lisandub hulk teisi karakteristikuid: väärtusorientatsioonid, sümpaatiad, antipaatiad, maitsed, kalduvused jne. (3).

Tegevus üksi ei anna veel tunnistust isiksuse suunduse iseärasustest, kui võrd ühes ja samas tegevuses võivad inimesed huvituda tegevuse eri külgedest, ja vastupidi — ühesuguseid huvisid saab rahuldada eri tegevustes. Sageli on tegevuste funktsionaalne sisu kompensatoorse iseloomuga:

□ inimesel puuduvad vastavad võimed või omadused tegevuse läbiviimiseks ja ta asendab selle teise, maskeerides oma võimetust;

□ puuduvad tingimused tegevuse teostamiseks;

□ on rahuldamata mingi eluline tarve ning rahuldamatust püütakse kompenseerida teise tegevusega (näiteks kui perekonna puudumise tõttu on jäänud rahuldamata abikaasa või järglaste eest hoolitsemise tarve, kompenseeritakse rahuldamatus mõnikord ülimalt

aktiivse tegevusega ühiskondliku elu sfääris vms.).

Igasugune tegevus on tavaliselt suunatud teistele inimestele, grupile või kollektiivile, mille liige inimene on. Enda ning teiste tegevust hindab õpetaja suunduse positsionaalsest aspektist lähtuvalt. Sõltuvalt suundusest reageerivad inimesed väliskeskkonna mõjutustele erinevalt ning seetõttu võib suundust pidada ka isiksuslikku elustiili määravaks karakteristikuks.

Õpetaja suundust vaatleme professionaalsest küljest lähtudes kahest erinevast aspektist nende ühtsuses. Need on 1) suundus õpilase isiksusele ja 2) suundus õpetatavale ainele.

Isiksusliku suunduse sisusse kuulub:

- õpilaste erinevate huvide ja üldse huvi suundade ning nende paljususe sallivus;
- õpilaste erinevate iseloomuomaduste, erinevate elu- ja tegevusstiilide aktsepteerimine;
- erinevate suhtumiste tunnustamine;
- erineva ajatarviduse, erinevate meetodielistuste aktsepteerimine jne.

Seega on õpetaja isiksusliku suunduse põhilised eeldused paindlikkus ja sallivus. Kui õpetaja on võimeline nägema ja aktsepteerima õpilaste erinevusi, on ta sellega paindlikult lähenenud ka ühiskonna vajaduste rahuldamisele. Paindlikkus on keskne karakteristik ka loova elustiili juures. Kuna õpetaja peab nii oma kutsetöös kui ka isiklikus elus pidevalt arvestama teiste inimestega, õpilaste, kolleegide ning lastevanematega, on tema isiksuslike omaduste hulgas tähtsaimal, keskel kohal intellekti ja mõtlemise paindlikkus, paindlikkus suhtlemises.

Loovisiksus valib niisuguse elustiili, mis kõige enam vastab antud tingimustele ja on kooskõlas tema isiksuslike ressurside ning võimalustega. Loovisiksusel on enam võimalusi ümbrusega tasakaalu saavutamiseks, selle jaoks vahendite leidmiseks kui mitte-looval, jäiga, paindumatu iseloomuga isiksusel. Samas aga ei saavuta loovisiksus kunagi täielikku rahulolutunnet, sest ta ei lepi olemasolevaga, vaid alternatiivide nägemise ning probleemide tunnetamisvõime olemasolu sunnib teda pidevalt otsima paremaid lahendusi. Tavalise otsinguaktiivsuse olemasolu on loomingulise elustiili esimene näitaja ning tunnus. Isiksuse loominguline suhtumine oma tegevustesse mõjutab erineval viisil ja määral kogu tema elutegevuse süsteemi: tegevuste struktuuri, funktsioone ning dünaamikat.

Lähtudes tänaseks juba kindlalt juurdunud seisukohast, mis tunnistab iga inimese potentsiaalselt loovaks (küsimus on vaid

loovuse määras, selle avaldumise tingimuste olemasolus ning avaldumise aktiivsuse astmes), võime pidada iga pedagoogi loovisiksuseks. Erinevused on loovuse avaldumise tasemes ning kohas, kus ta avaldub. Nii-sugune seisukoht lubab meil otsida loovuse avaldusi kogu õpetaja elutegevuse süsteemi piires, eluviisi struktuuri erinevates osades. U. Kala, kes uuris õpilaste suhtlemisloovust, tuli järeldusele, et loovus ühes tegevusvaldkonnas mõjutab positiivselt loovuse avaldumist teistes valdkondades.

Kui koolijuht arvab ühe või teise õpetaja olevat loovisiksuse, siis peab ta tavaliselt silmas põhiliselt seda valdkonda, milles ta ise kõige tugevam on või milles paremini orienteerub, ja millises õpetaja end loominguliselt avaldab, või siis seda, mida parasjagu kontrollitakse ning mis hetkel «luubi all» on. Suurtes koolides ei saa koolijuht õpetajate rohkuse tõttu täiesti objektiivset pilti õpetajate loovuse taseme kohta anda.

Vaatlejale jääb üldmulje, mis sageli on petlik. Üksikud ainetunnid, mida on aasta jooksul võimalik külastada, ning tippüritused, millel viibivad külalised väljastpoolt kooli, ei kajasta kooli argipäeva ega anna ülevaadet tegelikult koolis toimuvast. Kõige enam tööle lähedal on järelikult õpetaja enda arvamus kooli loomingulise taseme kohta. Isiksuse mina-pilt kujuneb tihedas seoses teiste, ümbritsevate inimeste arvamuste ning hinnangutega, n-ö. peegelpildina tema isiku kohta. Õpetaja enesehinnangule mõjuvad peale kooli juhtkonna, kolleegide ning õpilaste hinnangute ja suhtumise koduste, lähedaste inimeste, tuttavate, sõprade, lastevanemate ning maaoludes ka vööraste suhtumine. Oleneb täiesti keskkonnast ning tingimustest, kas, kus ja kuidas isiksus ennast väljendab. Analüüsides ja võrreldes aastail 1982–1983 küsitletud õpetajate enesehinnanguid, võime teha mõningaid üldistavaid järeldusi:

□ kui koolisisene kliima, st. õpetajatevahelised suhted, kooli juhtkonna ja pedagoogide kollektiivi omavaheline läbisaamine on hea, suhetes valitseb avameelsus ning optimistlik meeleolu, realiseerib õpetaja oma loomepotentsiaali koolis, s. t. teises sfääris. Vastava kliima puudumisel otsitakse eneseväljendusvõimalusi väljaspool kooli;

□ igasugused huvialad, millega õpetaja vabal ajal tegeleb, tulevad talle kasuks pedagoogitöös;

□ kui koolisestes suhetes on kõik korras, ei jaga õpetaja kodustega oma muresid;

□ õpetajale on enam tähtis koolisisene kui kooliväline hinnang tema tegevusele;

□ kuigi õpetaja on pinge all, ei pea ta seda ega ka oma tervislikku seisundit loomingulist aktiivsust pidurdavateks teguriteks.

Pedagoogitöö loomingulisusele annavad erisuguse hinnangu erinevate erialade ja staažiga õpetajad. Pedagoogitöö tunnustavad kahtlusteta loominguliseks kõik küsitletud 97 algklasside õpetajat, olenemata staažist, keskastme õpetajate arvamusd erinevad olenevalt tööstaažist ning olenemata erialast (kuni 5-aastase staažiga ja üle 16-aastase staažiga õpetajad peavad pedagoogitööd loomingulisemaks kui need, kel staaži 6–15 aastat).

Kui algklasside õpetajate loomingulist aktiivsust pidurdav faktor on põhiliselt vähene vaba aeg, siis keskastme õpetajale teeb sellest enam muret õpilaste ükskõiksus.

Esimesele kohale loomingulist tegevust soodustavate faktorite hulgas seab õpetaja head suhted kolleegidega. Suure tööstaažiga pedagoogide arvates soodustavad nende loovtegevust kõige enam rikkalikud kogemused pedagoogitöös, väiksema staažiga õpetaja seab teisele kohale hea töökorralduse koolis. Üldjuhul on õpetaja majanduslikult kindlustatud (vaid 5 õpetajat 102-st mainisid loomingulist aktiivsust pidurdavate tegurite hulgas viimasel kohal ka majanduslikke tingimusi). Õpetajate progressiivsete ettevõtmiste toetamine kooli juhtkonna poolt aitab õpetajate arvates palju kaasa loovale töösse suhtumisele ning see omakorda mõjutab kooli meeldivust õpetajate silmis. Ka kooli prestiiž väljaspool kooli mõjutab oluliselt õpetajate suhtumist oma töösse ning koolisse tervikuna. Seega on kõrge prestiiž teataval määral ka õpetajate loomingulist tööd mõjuv tegur.

Õpetaja täidab oma elutegevuse süsteemis mitmesuguseid erinevaid tegevusi. Tähtis on mitte tegevuste hulk ja nende erinevused, vaid see, missugused tegevused õpetaja oma elustiilis omaks võtab. Omaks võetud, nende vajalikkust seestiselt tunnetatud tegevused näitavad, missugusel arengu kvalitatiivsel tasemel on antud isiksus. Seega on elustiil isiksuse arengu küpsuse indikaator. Õpetaja elustiilis peaks omaks võetud tegevuste hulgas esimesel kohal olema enesetäiendamine ning kõik elutegevuse süsteemi osad peaksid olema nii või teisiti seotud pedagoogi isiksuse seesmise rikastumise protsessiga. Kas õpetaja elutegevuse süsteem on sel juhul tasakaalustatud tervik, kui ta teadlikult ei lahuta koolis toimuvat isiklikust, koolivälisest elust? Missuguse elustiili juures on õpetaja kõige loovam? Need ja mitmed teised küsimused, mis on seotud õpetaja

loomingulise elustiiliga, vajavad lähemat uurimist ja ootavad vastust.

Kirjandus

1. Кала У. В. Формирование у старшеклассников творческого отношения к обществу. Дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. Тарту, 1982.
2. Лийметс Х. И. Образ жизни как категория психологии развития и педагогики. — Педагогический процесс и формирование социалистического образа жизни. Тезисы I. Таллин, 1981.
3. Ломов Б. Ф. Проблема личности в советской психологической науке. Проблемы психологии личности. Советско-Финский симпозиум. Москва, Изд. «Наука», 1982.

MEILT JA MUJALT

Paljud Permi oblasti lapsed, kes puhkavad pioneerilaagris «Vostok 5», teevad seal esimesed sammud loometeel. Laagris töötab puunikerdusring. Suviti saavad lapsed pedagoogide juhendamisel kunstilise omaloomingu kogemusi, õpivad tunnetama puud, nägema tema ilu. Pioneerid viivad omatehtud esemed enamasti kaasa suveniiridena, paljud aga jäetakse kingitusena laagrile. Laagrisse jäänud töödest on kujunenud puuskulptuuride allee, kus seisavad A. S. Puškini muinasjutude tegelased. Tänavugi täienes see allee uute Puškini muinasjutukujudega.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

Laadoga põhjakaldal Sortavalas on heisatud lipp, millel embleemina mikroskoop avatud raamatu kohal. Seal hakkas tööle Petrozavodski Väikese Metsaakadeemia teadusliku uurimiskeskuse osakond. See on rajatud ühiskondlikel alustel NSVL TA Karjala Metsainstituudi teadurite eestvõttel laste jaoks, kes tunnevad huvi metsanduse vastu. Neil on võimalik valida uurimistemeasid metsandusteaduse ja looduskaitse alalt. Tööde avalikul kaitsmisel Metsainstituudi õpetatud nõukogu väljasõiduistungil määratakse need õnnelikud, kes saavad väikese akadeemia kuulaja õpinguraamatu omanikuks. Õppeaeg kestab 3 aastat.

Samasugune väike metsaakadeemia töötab ka Kaug-Idas. Metsaakadeemia ülesanne ja eesmärk on süvendada metsanduse aluste tundmist ning kasvatada noortes hoidlikku suhtumist loodusesse, osutada koolidele abi kutsesuunitlustöös.

Metsandusteaduse laboratooriumides õpivad lapsed määrama puude vanust, kasvunäitajaid, hindama metsa seisundit. Õppeprogramm on üles ehitatud teaduse uusi suundi arvestavalt.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

Arvestame õpilaste individuaalseid iseärasusi

HELLE SIKKA,
TPeDi algõpetuse kateedri õpetaja

Tänapäeval on õpilaste individuaalsete iseärasuste arvestamise vajalikkus üldist heakskiitu leidnud. Õppetöö individualiseerimise ja selle eeldusena õpilaste individuaalsete erinevuste tundmaõppimise probleeme on käsitletud paljud autorid (näit. 1, 2, 3, 4, 6).

Õpilased erinevad üksteisest paljude omaduste, iseloomu, harjumuste, huvide, võimete jm. poolest. Õppetöö seisukohalt on enam oluline tunda õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste ning vaimsete võimete taset ja iseseisva töö oskusi.

Et uurida matemaatika algõpetuse individualiseerimise võimalusi 3. klassis, korraldati eelnevalt õpilaste üldiste vaimsete võimete, teadmiste, oskuste, vilumuste ja iseseisva töö oskuste taseme mõõtmised. Katsed tehti 1982. a. kevadel 54 teise klassi õpilasega. Käesolevas kirjutises anname lühiülevaate katsetetoodikast ja tulemustest.

Õpilaste vaimsete üldvõimete diagnoosimiseks kasutasime J. Söerdi ja L. Tamme adapteeritud Tasola testi. Test koosneb seitsmest subtestist, mis moodavad õpilaste sõnatähenduse tundmist, loogilist mõtlemist ja järeldusoskust, ruumilist kujutlusvõimet, arvutusoskust ning taju kiirust (vt. lähemalt 5). Testi tulemused tõendasid suuri erinevusi õpilaste vaimsetes võimetes. Korrelatsioonianalüüs näitas tugevat seost üksikute sub-

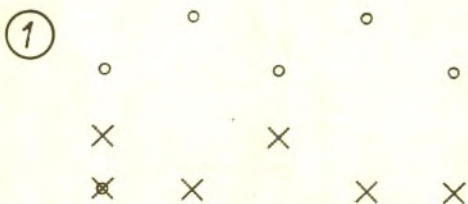
testide ning kogu testi tulemuste vahel ($r=0,67$).

■ Õpilaste matemaatikateadmiste, -oskuste ja -vilumuste taseme mõõtmiseks koostasime ainetesti 2. klassi programmimaterjali kohta. Test koosnes lünkülesannetest, kus olid ülesanded aritmeetikast (tehete järjekorra kindlaksmääramine), geometriast. Lahendada tuli võrdusi, tekstülesandeid ja ülesandeid ajaning pikkusmootudest. Kogu testi õige lahendus võimaldas saada 26 punkti. Testi keskmiseks tulemuseks oli $\bar{x}=15,5$ ($5-25$), $\sigma=5,23$. Seega esinevad õpilaste ainealastes teadmistes suured erinevused. Kõige rohkem vigu ilmnes võrduste lahendamisel, kõige vähem ülesannetes aja- ja pikkusmootude kohta. Matemaatikatesti korreleerimine vaimsete üldvõimete testiga näitas tihedat seost $r=0,70$.

Eraldi kontrollisime õpilaste peastarvutamisoskuse taset. Ülesanded peastarvutamiseks olid liitmisest ja lahutamisest ühe kümne piires, liitmisest ja lahutamisest üleminekuga ühest kümnest teise, korrutamise ja jagamise korrutustabeli piires ning korrutamise ja jagamise väljaspool korrutustabelit. Ülesandeid oli 7 tüüpi. Iga tüüpi ülesanded esinesid vahelduvalt kuus korda. Õpilased lahendasid ülesandeid kindla ajavahemiku — 15 minuti jooksul. Mõõtsime peastarvutamise kiirust — s. t. antud ajavahemikus lahendatud ülesannete arvu, õigete lahenduste arvu ja peastarvutamise täpsust — õigete lahenduste %. Tulemuste analüüsi selgus, et arvutamise kiirus oli $\bar{x}=21,0$ ($9-37$), $\sigma=7,3$. Õigeid lahendusi oli keskmiselt 13,8 ($2-32$), $\sigma=6,8$. Arvutamise täpsus oli $\bar{x}=63,8\%$ ($14-93\%$), $\sigma=16,1$. Järelikult ka peastarvutamise oskuses erinevad õpilased suuresti üksteisest.

■ Oluline tähtsus õpiprotsessis on õpilaste iseseisva töö oskusel. Koostatud vahendi abil kontrollisime:

- õpilaste oskust töötada iseseisvalt kirjaliku tööjuhendi järgi. Ülesandeid oli kolm (punkte kokku 7). Neist üks näiteks: Ühenda kõik lehele märgitud punktid omavahel. Ühenda kõik märgitud ristikesed omavahel. Märgi kujundite nimetus;



oskust leida ülesannetes puuduvad arvud tööjuhendis viidatud õpiku lehekülgedelt ja ülesannetest. Ülesandeid oli samuti 3 (7 punkti). Näide:

Lahenda ülesanne!

Ma ostis raamatu, mis maksis . . . kopikat ja

värvipliatsi hinnaga . . . kop. Mitu kopikat maksis ta ostu eest?

Raamatu ja värvipliatsi hinnad leiad õpikust lk. 23 ülesandest 94;

□ iseseisvat tekstülesande koostamise oskust (2 punkti). Koosta ise mänguajade kohta tekstülesanne, kus on vaja korrutada (lahendada pole vaja);

□ õpilaste enesekontrollioskust (3 punkti). Täida tabel!

| ② | $a \cdot 2$ | a | $a \cdot 3$ |
|---|-------------|-----|-------------|
| | | 5 | |
| | | 3 | |
| | | 9 | |
| | | 7 | |

Kontrolli tulemusi!

Liida esimese tulba ($a \cdot 2$) kõik neli arvu. Vastuseks pead saama 48.

Kolmanda tulba ($a \cdot 3$) nelja arvu liitmisel pead saama vastuseks 72.

Kokku oli ülesandeid 8 ning maksimaalselt võis saada 19 punkti. Tulemuste analüüsimisel selgus järgmist:

□ keskmine tulemus oli $\bar{x}=12,6$ punkti ($3-19$), $\sigma=3,6$ (seega said eri õpilased punkte väga erinevalt);

□ paremini tuldi toime kolme esimese ülesande lahendamisega, kus nõuti kirjaliku tööjuhendi täitmist. 25 õpilast said maksimaalselt punkte, ülejäänutel oli punkte 1-6;

□ õpilased oskasid puuduvaid andmeid õpikust leida, komistuskiviks osutus ühe tekstülesande lahendamine. Nii leidsid kõik puuduvad andmed 41 õpilast, kuid kolme ülesande lahendamisel said maksimumarvu punkte 17 õpilast;

□ loovülesande koostamisega tulid toime 24 õpilast. Paljud koostasid küll ülesande mänguajadest, kuid mitte noutud tehtele;

□ kõige raskemaks osutus viimane ülesanne, eriti selle kontrolliva osa täitmine. Ilmselt ei ole õpilased harjunud seda laadi kontrolliga, sest enamasti toimub see pöördtehete abil. Ülesandega tuli toime 14 õpilast.

Korrelatsioonianalüüs näitas tihedat seost õpilaste iseseisva töö oskuste ja üldiste vaimsete võimete vahel: $r=0,65$. Samuti ilmes tihe seos iseseisva töö oskuste ning ainetesti tulemuste vahel: $r=0,66$. Vaatluse tulemusena selgus, et halva lugemisoskusega õpilastel oli raskusi kõigi ülesannete täitmisega.

Eespool kirjeldatud katsete tulemused kinnitavad, et õpilased erinevad oma vaimse arengu taseme poolest. Eduka, kõigile õpilastele jõukohase vaimse töö eelduseks on nende vaimsete omaduste tundmaõppimine ning arvestamine õppetöö korraldamisel.

(Järgneb kirjandus 42. lk.)



KOOLIEELNE KASVATUS

Koolieelikute töövõime ja õpitegevus

TAIMI TULVA,
TPedI koolieelse kasvatuse
kateedri juhataja

NLKP Keskkomitee juunipleenumil tõstatati küsimus kooli reformimisest. Usutavasti toob see kaasa muudatusi koolieelses kasvatuses, kõigepealt koolieelikute (3–7-aastaste laste) õppe-kasvatustöös. Seltsimees J. Andropov oma kones toonitas järgmist: «... partei taotleb seda, et inimest kasvatataks meil kui mitte lihtsalt teatud teadmistesumma kandjat, vaid eeskätt kui sotsialistliku ühiskonna kodanikku, aktiivset kommunismiehtajat talle omaste ideelite põhimõtete, moraali ja huvide ning kõrge töö- ja käitumiskultuuriga» (1, lk. 17). Nõnda tohime meie päevade koolieelse kasvatuse üheks võtmeküsimuseks pidada laste koolivalmidust, mille saavutamisele on suunatud kogu koolieelne kasvatustöö. See haarab enda alla õpitegevuse algete kujunemise, muu hulgas laste töövoimet ja tervislikku seisundit silmaspidavalt.

Õpitegevuse algete kujunemine. Nõukogude psühholoogid väidavad, et inimese psüühilised omadused ja võimed kujunevad valdavalt välja ja avalduvad tegevuses. Siit nähtub, et omadused, mis on vajalikud õpilasele, kujunevad välja õpilaselikus tegevuses — koolis. Koolieelse perioodi ülesanne on luua selleks soodsad eeldused, harjutades last joudumööda vaimset pingutust nõudva tööga. Kummatigi näeme last kui biosotsiaalset olendit, kui tervikut tema vaimse, kehalise ja sotsiaalse arengu ühtsuses. Lasteaias rajatakse õpitegevuse aluseid tundides, sellele aitavad kaasa siiski ka teised koolieeliku tegevused. Esmajoones mäng ja töö.

Õppides omandab laps teadmisi ja nende kasutamise oskusi. Õppimine kasvab küll välja mängust, ent on ikkagi kasvatajapoolse vahetu mõjutamise tulemus. Õpitegevus selle algetapil on tihedalt seotud mänguga, sellega koguni läbi põimunud. Kolmeaastaste rühmas toimub õppimine sageli õppemängu vormis. Lapse kasvades ja arenedes hakkavad prevaleerima sellised õppimismotiivid nagu soov saada teada midagi uut, tahe täita ülesannet jne. Erinevate tunniliikide kaudu õpib laps aru saama ümbritsevas tegelikkuses toimuvast, õpib kuulma ja kuulama, nägema ja vaatama.

Konkreetsed õpitegevuse tunnusjooned esitas A. Ussova (7), kusjuures õpitegevuseks pidas ta laste iseseisvat tegevust teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamisel. Õpitegevuse põhikomponentideks on kasvataja pakutud ülesande vastuvõtmine, seejärel võtete või vahendite valik selle täitmiseks. Edasi järgneb ülesande lahendamine ning kontroll koos enesekontrolliga. A. Ussova jaotab õpitegevuse kujunemise kolmeks tasandiks. Esimest kui kõige kõrgemat tasandit iseloomustab õpitegevuse kujunemine. Lapsed võtavad aktiivselt vastu kasvataja poolt antud ülesande, saavad aru selgitustest ning kasutavad neid ülesande lahendamisel. Arusaamatuste korral pöörduvad lapsed abi saamiseks kasvataja poole. Nad tegutsevad teadlikult. Teist tasandit iseloomustab õpitegevuse ebastabiilsus. Tulemusteni jõutakse rohkete pingutuste ja kasvataja tõhusa kaasabi korral. Lapsed pole iseseisvad ja püüavad tunnis jäljendada kaaslasi; enesekontroll on vähene. Selle tasandi saavutanud lapsed suudavad õppida rahuldavate tulemustega. Kolmas, kõige madalam tasand seisneb laste välises distsiplineerituses. Laps ei saa aru kasvataja selgitustest, on passiivne ning ei suuda ühtlases tempos töötada. Kuna õppija on ebakindel, siis püüab ta kõigiti kopeerida kaaslase tegevust; oma töö tulemusi ei suuda hinnata.

Õpitegevus pole välja kujunenud. Edasise õpitöö huvides on tähtis saavutada esimene tasand.

Lapsed omandavad lasteaias ettenähtud programmimaterjali hõlpsamini, kui õpitegevuses on osaletud süstemaatiliselt, kui takistuseks pole saanud haigused, lasteaiast pikemad puudumised jne. Kasvataja esmaülesandeks on ja jääb nähtavasti lähitulevikuski virgutada laste tunnetushuve, luua optimistiv. Siis on saavutatav see, et kooliminek ajaks kasvab laste huvi mitte ainult õpitu-lemuste vastu, vaid lapsi köidab ka õpi-protsess.

Õpitegevus ja selle kujunemine on suuresti seotud lapse töövoimega. Töö teaduslikult organiseerimisest räägitakse ja seda arvestatakse mitte üksnes tootmissfääris. See muutub üha aktuaalsemaks ka koolieelses pedagoogikas. Üldjuhul moodustavad TTO aluse kolm aspekti. Need on maksimaalne ja sealjuures efektiivne aja kasutamine; soodsate töötingimuste loomine ning nende ratsionaalne kasutamine ja hool töö(õpi)protsessis osalevate inimeste tervise eest. Pikemata on selge, et lasteaias kuulub laste elu organiseerimine kasvataja kompetentsi. J. Arhipova (5) uurimusele tuginedes võib eristada kuut tüüpi kasvatajaid suhtes kasvataja — lapsed — nende tegevus. Esimest tüüpi kasvatajaid iseloomustab sügavalt pedagoogiline huvitatus lapsest ja tema käekäigust. Need kasvatajad toimivad intsiatiivikalt, neile on omane positiivselt emotsionaalne suhtumine lastesse, kelle puudustele reageeritakse rahulikult toonil ja asjalikult. Teist tüüpi kasvatajaid iseloomustab laste aktiivsuse mahasurumine: kasvatajad ärrituvad kergesti, eriti siis, kui lapsed eksivad. See kutsub esile veelgi enam eksimusi. Need kasvatajad on autokraadid, kes laste arvamusi ei arvesta. Tegevuse analüüsil osutatakse ainult puudustele ega näidata lastele teid vigadest ülesamiseks. On veel liialt kõrgendatud nõudmistega, rangeid kasvatajaid, kes ei kiida ega tunnusta lapsi isegi mitte siis, kui see on ära teenitud. Madalate nõudmistega kasvatajad kuuluvad neljandasse kategooriasse. Laste töödele ja nende vastustele annavad nad põhjendamatu kõrge hinnangu, mistõttu lapsed ei saa teada oma vigu ega puudusi. Viendat tüüpi kasvatajad suhtuvad oma töösse formaalselt, nad töötavad kiretult. Neid ei huvita töö tulemused ega laste teadmised ja neid peetakse laste järelevaatajateks. Kuues kasvatajatüüp paistab silma laste tegevusele ebapüsivate hinnangu andmise poolest. Laste tööde analüüsil lähtuvad need kasvatajad oma tujudest ja meeleolust. Vaid esimest tüüpi kasvatajad soodustavad lastes adekvaatse enesehinnangu teket ning loovat töösse suhtumist. Selliseid demokraatliku juhtimisstiiliga kasvatajaid armastavad lapsed kõige enam.

Koolieeliku töövoime erisusi. Koolieelsed lapsed peavad omandama tohutul hulgal teadmisi, mille maht suureneb ning sisu keerustub. See kõik on kindlaks määratud vastavasisulis-tes programmides, mille täiustamisega praegu tegeldakse. Lapse tervise, tema töövoime säilitamise ja edendamise huvides on õige, kui õppimine juba lasteaias ei väsita last ega kahjusta tema tervist. S. Grombahh (2), nagu paljud meedikud, tunneb õigustatult muret kooli ja lasteaias kiire lähenemistendentsi pärast. Ta kirjutab, et praegusel ajal on laste-aid niivõrd lähenenud koolile oma suure koormuse, frontaalsete õpetamismeetodite kasutamise ja vähese lastesse individuaalse suhtumise poolest, et peaaegu on kaotanud oma eelised. Seetõttu on mõistetav, miks peab kasvataja tundma laste arengu isearasusi, tema aktiveerimise võimalusi, lapse töövoimet. On teada, et inimene, kes sama ajakuluga saavutab rohkem, on võimekam. See paistab välja juba koolieelses eas.

Töövoime, nagu võimed üldse, kujutab endast psühhofüsioloogilist ja psühholoogilist probleemi. Inimese võime töötada, oppida avaneb tema potentsiaalsete võimete realiseerimise ulatuses, mis töö(õppimise) käigus muutuvad teadmiseks, oskusteks ja vilumusteks ning lõpuks võimeks. Suurenenud nõud- miste täitmine osutub lapsele jõukohaseks ainult siis, kui tema organism on töövoime- line ja terve.

Töövoime kui kompleksne võime oleneb arvukatest teguritest, mida võib jaotada kahte rühma. Need on sisemised, lastest endast tulenevad tegurid: vanus, tervis, kehaline ja vaimne areng, närvisüsteemi tüüp, enesetun- ne, meeleolu, toitumine jne. Välised tegurid seonduvad oluliselt keskkonnaga: valgustus, müra, temperatuur, päevaosad, nädalapäev, aasta-aeg, ilmastik jne. Arvestada tasub seda, et välised faktorid toimivad tavaliselt sise- miste kaudu ja avaldavad lapse käitumises, tema tööjoudluses juba reguleeritud kujul. Nii võime last võrrelda indikaatoriga, kes registreerib keskkonna mõjutuste tulemused.

N. Tšernova (6) uurimisandmetest nähtub, et töövoime formeerub koolieelses eas aeg- laselt ega sõltu ainult lapse anatoomilis-fü- sioloogilistest isearasustest, vaid ka hulgast sotsiaalsetest faktoritest. Nende seast tõuse- vad märgatavalt esile töö intensiivsus tunnis, võimalikud pinged terve päeva vältel, tege- vuse iseloom (töövoimet alandab monotoonne tund), tunni meetodika. Meedikust teadlane on toestanud laste treenimise ja harjutamise vajaduse intensiivsete vaimsete koormuste ta- lumise suhtes.

Töövoime dünaamika ja väsimuse tunnused. Töövoime on koolieelses eas äärmiselt eba- püsiv, muutuv nii päeva, nädala kui ka aasta ulatuses. Iga töö väsitab, see on loomulik nähtus. Ohtu näeme üleväsimuse tekkes. Sel juhul väsimus pärast lühiajalist puhkust ei kao. Üleväsimus, mis avaldub väimses pinges.

kroonilises unedefitsiidis, liikumisaktiivsuse piiramises, võib põhjustada neurootiliste ja asteeniliste seisundite teket. Mõnikord asuvad üleväsimuse, sealhulgas ka neuro-psüühilise tervise nõrgenemise põhjused sootuks väljaspool lasteaeda. Seda võivad tingida pärilikkud tegurid, sünnipatoloogia, lapse arengut pärssiv ebasoodne kodune mikrokliima.

Olenevalt tegevuse eriliikidest piiritletakse vaimset, sensoorset ning kehalist väsimust. Väsimuse subjektiivsete tunnustena nimetame haigutust, loidust, nihelemist, tööst kõrvalekaldumist, mõnikord ka üliaktiivsust ja motoorset rahutust. Kõige tundlikumaks väsimuse näitajaks on töövoime langemine ja subjektiivsete väsimustunnuste ilmnemine. See on olemas tunni või mõne muu tegevuse iseloomust, kestusest, huvitavusest, närvisüsteemi pingetaluvusest. Sensoorsel ja vaimses sfääris täheldatakse väsimuse tagajärjel tekkivat analüsaatorite tundlikkuse langust. Väheneb kuulmiserksus ja nägemisteravus, mille tõttu halveneb tähelepanu. Võivad esineda mälu halvenemise nähud ning raskused meeldetuletamisel. Kontsentreerumisvoime arendamine on üks raskemaid küsimusi koolieelses kasvatuses. Meie kiire elutempo sunnib juba koolieelses eas lapsi rutakalt tegutsema. Kiirustamine pärsib tähelepanu ja muudab selle pealiskaudseks, hajuvaks. Püsiva tahtlase tähelepanu olemasolu on aga õppimisega edukal toimetulekul hädavajalik. Halva tähelepanuga lapsed pole suutelised kasvatajat kuulama, mistõttu ei saa aru ülesandest. Siit koorub tähenduslik järeldus tähelepanuvoime arendamisel — kasvatada lastes harjumust süveneda igas tunnis või tegevuses nii põhjalikult, nagu seda võimaldavad ealis-individaalsed erisused, ja alati taotleda antud töö lõpuleviimist. Kuidagi ei saa õigeks pidada kõigi laste töö või tegevuse üheaegse lõpetamise nõudmist. Aeglasematel lastel laseme töö lõpetada ja kärsitumaid õpetame tööd viimistlema. Eriti kehtib see suurt loovust nõudvate käeliste tegevuste kohta.

Laps tegutseb aktiivselt tunnis 15–20 min. (olenevalt vanusest). Esimene ja viimane viiminutine tunniloik on väheefektiivne. Tunni algus kulub sellesse sisseelamiseks; tunni lõpus aga tähelepanu hajub. Tulevad esile väsimuse ilmingud liigutuslikus sfääris, mida põhjustab kestev ühes asendis olek. Võivad esineda koordinatsioonihäired ning psüühiliste reaktsioonide halvenemine, eriti täpsust ja kiirust nõudvates liigutustes. Kehalise ja vaimse väsimuse kiiret teket soodustab juba lasteaia avalduv liikumisvaegus. Käesoleval ajal on kehtestatud liikumisaktiivsuse normid (2) ja nende täitmist kontrollitakse. Lasteaias peetakse optimaalseks seda, et laps käiks või jookseks 12 000–15 000 sammu päevas. Enam kui 2–3 päeva ajast on lapsed väheliikuvad (istuvad, mängivad vähese liikumisega

mänge jne.). Nüüd soovitatakse väsimuse vastu võitlemisel otstarbekamalt sisustada õues viibimise aega. Kehalise ettevalmistuse taset parandab tunduvalt see, kui laseme lastel kõigis vanustes 2–3 korda nädalas joosta 15–25 min. Selleks on sobivad distantsid 60–300 m.

Tuntakse huvi, millised tunnid lapsi kõige enam väsitavad. Siinjuures on teadlaste seisukohad lahknevad. See seletub ilmselt mõõtmisinstrumendi puudulikkusega ühelt poolt ja väsimust esilekutsuvate mõjurite paljususega teisalt. N. Kotšetova (3) ulatuslikust tööst nähtub, et kõige raskemaks tunniks on koolieelikutele emakeel. Selle liikidest tõusevad raskusastme poolt esile luuletuse õpetamine ja vestlused. Luuletusi õpetati uuritute rühmale igavalt, monotoonselt, mistõttu ei tekkinud huvi, vaid süvenes väsimus. Vestlusesse aga kaasati niigi aktiivseid ja hakkajaid lapsi, passiivsed ja napimate eeldustega lapsed jäid kuulajate rolli ning igavlesid. Sellest uurimusest järeldame, et õpetamise meetodika on erakordselt oluline igas tunnis. **Töövoime edendamisel.** Lasteaia tundides nagu kooliski taluvad lapsed kaht liiki koormust. Õpikoormus on vaimset laadi, kehaline koormus seisneb kestva staatilise asendi hoidmises, mis halvendab vereringe talitust. Viimane peab nimelt vaimse töö puhul tugevalt talitlema, varustamaks närvisüsteemi hapniku ja toitainetega. Vaimse tööjõudluse saavutamiseks tuleb tegevust tunnis vaheldada ja võimaldada liikumist. Pingsat mõttegevust aitavad stimuleerida puhkepausid, mida väsimusnähtude ilmnemisel tehakse 3–5 min. jooksul. Puhkepauside sisustamiseks soovitatakse (3) kasutada traditsiooniliselt levinud virgutusharjutuste kõrval, mida saadetakse sõna või lauluga, senisest julgemini liikumismänge. Need peavad olema lastele tuttavad. Lastele meeldivad suure liikumisega reeglimgüügid. Nende süstemaatilisel kasutamisel täheldati rühi paranemist. Üht liikumismängu mängitakse 4–5 korda, kusjuures jooksu kestus on 2–2,5 min.

Nonda saab koolieelikutele omast liikumisvajadust ja liikumisaktiivsust kasutada tundide monotoonsuse vältimisel. Hügienistide (S. Grombahh, G. Jurko, N. Lebedeva jpt.) andmed viitavad sellele, et lasteaasutuse päevakava täitmine ei aita kaasa laste motoorika arengule. Arvatavasti on õppetöö optimeerimise seisukohalt vajalik tihedam koostöö pedagoogide ja medikute vahel ning meedikutepoolseid soovitusi tuleb täpsemalt arvestada laste tervise tugevdamise ja töövoime parandamise nimel.

Laste töövoime üldine tase, isegi selle dünaamika on olemas lapse morfofunktsionaalsetest iseärasustest, ent veelgi enam pedagoogilise protsessi eripärast. Võrreldes eksperimentaalprogrammi ja tavalise programmi järgi õppivate kuueaastaste töövoimet ja närvisüsteemi funktsionaalset seisundit (2), saavutati

paremaid näitajaid esimeste kasuks. Vaatamata katseprogrammi raskusele saadi paremaid tulemusi seetõttu, et kasvatajate-õpetajate käsutuses oli lapsi paeluv metoodiliste vahendite arsenal (huvitav õpetamismetoodika), mis ennetas väsimuse saabumist. Töövoime edendamise huvides on kõige tähtsam õpetamise metoodika täiustamine vastavalt muutuvatele nõudmistele, aktiivsete loovust äratavate võtete kasutamise koos mänguelementide rakendamisega koigis tundides.

Koolieelse pedagoogika teoorias (4) on teada, et õpetamise näitlikustamine, tehniliste vahendite kasutamine, uue materjali esitamise viiside mitmekesistamine ning puhkepauside lülitamine tundidesse aitab kaasa püsiva töövoime saavutamisele. Idamaades kasutatakse tundides agaralt muusikat. Meloodia järgi õpitakse reegleid, koos lauldakse tähestikku jne. Muusika rütm kergendab tundides istumist. Soovitame ka meil senisest vilkamalt kasutada tundides laulu ja rütmika elemente.

Väsimuse aste on otsesõltuvuses koolieelses eas lapse tegevusega kaasnevast emotsionaalsest seisundist. Kasvataja on see, kes loob positiivse hoiaku tunni suhtes, evides seejuures võimet mõista last ning tema püüdlusi toetada. Lapse erk ja rõõms meeleolu tõstab töövoimet, seepärast peame positiivse emotsionaalse mikrokliima loomist ja hoidmist lastekollektiivis äärmiselt vajalikuks. Kasvataja kiitus ja tunnustus kannustab paremini töötama. Kahjuks ilmneb pedagoogilise meisterlikkuse struktuuris üpris nõrgalt see empaatiavorm, mis on suunatud täiskasvanult lapsele. Kasvatajal on tarvis õpetada lapsi hoidma positiivset toonust ja eriti hulgaliselt vajatakse osavõtlikkust ning headust lapsepõlveaastatel. Töö laabub alati paremini siis, kui meeleolu on reibas ja tervis korras.

Huvituseta pole siinkohal kõnelda sellestki, et koolivalmiduse problemaatika on märgata teatud nihet. Raskused, mis varasematel aastatel avaldusid kooliks ettevalmistatuse vaimses aspektis, on nüüd suundunud emotsionaal-tahtlisse sfääri. Seega sotsiaalse küpsenemise suunas. Seda teades peame laste õpetegevuse kujunemist tõhustama nimelt lapse emotsionaalse mõjutamise kaudu. See vastab ka koolieelikute psühhofüsioloogilisele omapärale.

Lõpetuseks. Koolieelikute psühhofüsioloogiliste võimaluste maksimaalne realiseerimine tuleb kõne alla vaid siis, kui programm, päevakava ja õpetamise metoodika on vastavuses väikese lapse iseärasustega. Seega asuvad väsimuse vastu võitlemise reservid ühelt poolt laste aktiveerimises ning õpihuvi loomises ning teiselt poolt hügieeninormide (virge- ja uneaja normidest kinnipidamine vas-

tavalt lapse individuaalsusele) õiges täitmisel. Meedikute ettepanekute on õppetöö optimeerimise seisukohalt seni arvestatud laste vanust (programmide koostamine ja programmaterjali struktureerimine); tähelepanu keskmesse asetub tulevikus laste arengunäitajate ja sooliste erinevuste arvestamine. On ootuspärane, et pedagoogide, meedikute ja kodu viljakas koostöö annab häid tulemusi.

Kirjandus

1. NLKP Keskkomitee pleenumi materjalid. 14.—15. juuni 1983. Tln., 1983.
2. Громбах С. М. О некоторых современных проблемах гигиены детей. — «Дошкольное воспитание», 1982, № 10.
3. Кочетова Н. П. Физкультурпаузы как средство повышения умственной работоспособности детей старшего дошкольного возраста на занятиях по родному языку. — В сб.: Пути активизации познавательной деятельности детей дошкольного возраста. Горький, 1981.
4. Основы дошкольной педагогики. Под редакцией А. В. Запорожуа, Т. А. Марковой. М., 1980.
5. Педагогические проблемы социальной психологии. Вып. 16., Минск, 1979.
6. Перехова Н. Т. Развитие работоспособности детей и предупреждение утомления на занятиях. — «Дошкольное воспитание», 1977, № 4.
7. Усова А. П. Обучение в детском саду. М., 1981.

(38. lk. järg.)

Kirjandus

1. Hiie, E. Õppetöö individualiseerimine algklassides. Tln., TPedI, 1980.
2. Kees, P. Õpilaste vaimsete võimete individuaalsete ja ealiste iseärasuste probleeme. Koost. P. Kees. Tln., 1974.
3. Unt, I. Õpilaste aktiveerimine tunnis. Tln., «Valgus», 1974.
4. Анцибор М. М. Индивидуализация обучения — задача сегодняшнего дня. Тула, Тульский ГПЕДИ им. Л. Н. Толстого, 1971.
5. Вопросы педагогической психодиагностики. Т., НИИТ ЭССР, 1976.
6. Рабуевский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. М., «Педагогика», 1975.



KOOLIMUUSIKA NR. 11

Muusikalise kuulmise arendamise mõningaid aspekte*

GALINA NOVIKOVA,
Leningradi 388. keskkooli õpetaja

Opetamise algusest peale kasutasin ma JO-võtit erinevatel kõrgustel noodijoonestikul, mis aitas lastel kiiremini üle minna noodiõpetusele. Siiani on relatiivsetes meetodites kasutatud algastmel üksnes JO-võtme 2—3 positsiooni.

Tekib küsimus, miks relatiivset solmisatsioonit ei kasutata kõikjal? Näib, et see on seotud inertsusega: mitte kõik õpetajad pole valmis tunde andma uue meetodi alusel. Vajadus on uute õpikute järele, mis oleksid koostatud rahvusliku ja tänapäeva laulumaterjali põhjal. Kuid peamiseks «piduriks» tundub olevat absoluutsetele helikõrgustele üleminek, mis üldhariduskoolis toimub alles III, muusikakoolis II klassis. Paljud instrumentalistid arvavad, et relatiivse süsteemiga võib tegelda vaid aabitsaeelsel perioodil. 1970. a. Moskvas toimunud üleliidulisel muusikalise kasvatusseminaril avaldati mõtteid, et relatiivne süs-

* Algus «Nõukogude Koolis» nr. 9 ja 10.

teem on vajalik vaid muusikalise kuulmise arendamise algetapil (22, lk. 124). Vastupidiselt neile mõtteavaldustele on muusikaõpetus nimetatud süsteemi järgi Ungaris ja TRK muusikapedagoogika erialal olnud tulemuslik. Ilmselt tuleb alustada aga algõpetuses ning edaspidi täiendada metoodikat.

Esimestest tundidest on kohe vaja sisse viia nii relatiivsed kui ka absoluutsed helikõrgused. Printsipiaalselt tähtsaks küsimuseks on nimetatud kahe süsteemi seostatud, aga mitte eraldatud metoodika väljatöötamine; mis sisaldaks endas parimat, mida on saavutanud muusikakultuur. Ainult relatiivse ja absoluutse süsteemi süntees võib olla massilise muusikalise hariduse aluseks.

Sageli võib kuulda arvamust, et relatiivne solmisatsioon ei ole vajalik absoluutse kuulmisega õpilaste õpetamisel. See pole tosi; ka neil on vaja arendada helide vastastikuse seosega helilaadi tunnet. Teplov märkis, et absoluutne kuulmine on ainult kõrguse aistingu eriline omadus, aga mitte tema kõrgeim tase. On piisavalt näiteid, mil muusik, teades absoluutset helide kõrgust, ei suuda nimetada muusikapala helistikku, tonaalsust. Aga meil on vaja mõtestatud lähenemist muusikalisele tekstile. Vastasel juhul ei ole võimalik saavutada laulmisel intonatsioonilist puhtust ja iseseisvust uue teksti omandamisel. Teplov jätkab: «Intonatsioonilise tundlikkuse täpsus — see on helide laadilise värvingu tundlikkus» (24, lk. 185). Eelöeldu ei kehti heli kohta üldse, vaid muusikalise kuulmise tundlikkuse ja uue teksti omandamise kohta, mistõttu «võimet tajuda heli kõrgust, mis on aluseks muusika kuulamisel, ei tohi vaadelda lihtsalt kui bioloogilist akti. See on muusikalise tegevuse tulemus, produkt» (26, lk. 89). Meie ülesanne on õigesti organiseerida seda tegevust. Relatiivse solmisatsiooni sisseviimine soodustab muusikalise tegevuse teadlikkust algusest peale.

Kuulmise arendamist on vaja alustada helilaadi alusel, mis on iseloomulik rahvuslikule muusikakultuurile.

Aktiivne musitseerimine on tähtsamad tingimused laste kaasahaaramisel muusikalise tegevuse protsessis. Kasutasin rohkesti mängulisi võtteid («loomaaed», «muusikaline virgutus» jm.), mis on lastele omased ja rakendasin mängu metallofonil, mis soodustas noodiõpetuse omandamist ja tostis märgatavalt laste huvi õpitegevuse vastu. Spetsiaalsed õpikud ja silpnimetuste sissetoomine võimaldasid korvuti absoluutse notatsiooniga kergelt omandada alteratsioonimärgid.

Relatiivse solmisatsiooni rakendamine võimaldas teha muusikalisi diktaate (rütmilisi,

meloodilisi, intervallilisi), mis on aktiivseks kuumise arenguks olulise tähtsusega. Mitmesuguste metoodiliste võtete kasutamine stimuleeris laste huvi muusikatundide vastu.

Minu eksperiment toimus Leningradi linna Kirovi raj. tavalises koolis. Laste kontingent eksperimentaalklassis osutus muusikalise kuulmise näitajate poolest väga nõrgaks. Kaheaastane opetav eksperiment lubab väita, et uus metoodika, mis põhineb absoluutse ja relatiivse solmisatsioonil ühendusel, loob soodsad tingimused laste muusikaliste võimete arenguks ja nende huvi äratamiseks muusika vastu.

Kirjandus

1. Bimberg, S., Lange, C. Bachmann, F. Vom singen zum Musikverstehen. Leipzig, 1957.
2. Dobszay, I. A hangok világa. Budapest, 1966.
3. Eidiņš, A., Lazareviča, H. Dziedašina II klasei. Rīga, 1972.
4. Eidiņš, A., Lazareviča, H. Muzikāla audzinašana I. klasei. Rīga, 1976.
5. Eidiņš, A., Lazareviča, H. Muzikāla audzinašana III klasei. Rīga, 1978.
6. Marcinkevičius, Z. Muzika vadovėlis I klasei. Kaunas, 1975.
7. Musical education in Hungary. Corvina-Budapest, 1966.
8. Pāts, R., Kaljuste, H. Laulik I klassile. Tln., 1980.
9. Pāts, R., Kaljuste, H. Laulik II klassile. Tln., 1977.
10. Pāts, R., Kaljuste, H. Laulik III klassile. Tln., 1978.
11. Асафьев В. Музыкальная форма как процесс. Л., 1971.

12. Асафьев В. Очаги слушания музыки. В. кн.: Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М.-Л., 1965.
13. Вейс П. Абсолютная и относительная сольмизация. В. сб.: Вопросы методики воспитания слуха. Отв. ред. Островский А. Л., 1967.
14. Вейс П. Ступеньки в музыку. М., 1980.
15. Гейнрихе И. Музыкальный слух и его развитие. М., 1978.
16. Грубер Р. История музыкальной культуры. Т. 1, ч. 1. М., 1941.
17. Куданов В. А. Использование элементов относительной сольмизации на уроках сольфеджио. М., 1975.
18. Миропольский П. ДО МИ СОЛЬ. Сиб. 1905.
19. Миропольский С. О музыкальном образовании народа в России и в Западной Европе. Изд. 3, Сиб. 1910.
20. Неф К. История западно-европейской музыки. Изд. 2, М., 1938.
21. Ноты-буквы. Немецкая грамота для начальных школ и народных хоров. Составил по английской буквенной методе П. П. Миропольский. Книжка первая для учеников. Сиб. 1905, с. 11.
22. Ригина Г. С. Уроки музыки в начальных классах. Под ред. Л. Б. Заикова. М., 1979.
23. Сёни Э. Дисциплина сольфеджио и ее роль в музыкальном воспитании. В. сб.: Музыкальное воспитание в странах социализма. Л., 1975.
24. Тепло В. Психология музыкальных способностей. М., 1947.
25. Тюлян Ю. Ученые о гармонии. М., 1966.
26. Ширман Л. К вопросу о взаимосвязи органов чувств и видов чувствительности. В сб.: Исследования по психологии восприятия. М.-Л., 1948.

Käesoleva artikli autor GALINA NOVIKOVA on TRK solfedžo õppejõud muusikapedagoogika erialal. Viimase kahe aasta jooksul on ta end täiendanud N. Rimski-Korsakovi nim. Leningradi Riikliku Konservatooriumi aspirantuuris, uurinud muusikalise kirjaoskuse õpetamise probleeme üldharidus- ja erikoolide lastele. Ajakirja järjeartiklis jagab autor oma teoreetilisi-praktilisi seisukohti ning kogemusi tööst Leningradi 388. keskkooli algklassides.



Puhkpillimängu õpetamine üldhariduskoolis

ARNOLD TREUMUTH,
TRK puhkpillikateedri
vanemõpetaja

Teame tõsiasi, et Tallinna üldhariduskoolides pole ühtki puhkpilliorkestrit. Laulukoori loomine koolis on palju kergem kui puhkpilliorkestri asutamine. Kui õpilasel on häält ja kuulmist, saab teda panna koori laulma. Õpilast, kes tahab pilli mängida, ei saa orkestrisse võtta enne, kui ta on omandanud pillimänguoskused. Seega tuleb kooliorkester kasvatada.

Väga tähtis on koolis õpilastes huvi äratamine pillimängu vastu. Üks võimalusi on muusika kuulamine. Kui õpetaja ise suudab mängida nii puu- kui ka vaskpille, mängigu ta mõni pala või laulukene, mis õpilastele huvi pakub. Ka kuulavad õpilased meelsasti häid plaate. Selle juurde kuulub õpetaja seletus.

Juba esimesest klassist alates viime õpilasi orkestri harjutusruumi, kus anname pillide ja neil heli tekitamise kohta seletusi. Seda demonstreerime õpilastele näitlikult. Näitame keele lööki (*attacca*), keele äratõmbamist ülemiste hammaste, igemete juurest kurgu poole, et õhk pääseks huuliku kaudu pilli sisse, kusjuures huulte limanahad hakkavad vibreerima, mistõttu tekib heli. Pilli kuju ja suuruse järgi saab heli oma tugevuse ja tämbri. Õpilastel võib lasta ka pilli puhuda ja näidata, kuidas heli tekib. Mõnigi 7—8-aastane õpilane saab pillile hääled sisse. Muidugi ei tule nii vara hakata pilli õpetama, sest pillimängu puhul tarbitakse õhku 2—3 korda rohkem kui kõneldes. Õpilastel on kopsud alles arenemisjärgus ning kopsu alveoolid võidakse välja venitada.

Esimesed kolm aastat võiks koolis õpetada plokkflööte. Sellega areneb õpilastel noodi lugemine, rütmitunne ja hingamine. Plokkflöödi õpetamine toimugu absoluutse noodisüsteemi alusel. Ei ole mõeldav, et plokkflööti õpetatakse relatiivses süsteemis, kuna kõiki

teisi pilli õpetatakse nii Konservatooriumi puhkpillikateedris kui ka kooliorkestri kateedris absoluutse noodikõrguse alusel. Sellega tekiks pillide õpetamisel segadus.

Ilmtingimata tuleb plokkflöödit üle minna puhkpilliorkestri pillide õppimisele, kui õpilased on 9—10-aastased. Siis leidub neil pärast kooli lõpetamist soodsamaid pillimängukohti. Pillioskus võimaldab noormeestel ka sõjaväe-orkestris mängida. Suurema kasvuga tugevamaid õpilasi võib panna õppima juba 9-aastaselt kergemaid pilli, nagu alti, tenorit ja puupillidest klarnetit ning flööti. Puhkpillide õppimist takistab see, et õpilaste sõrmed on lühikesed, ei ulatu kõigi klahvideni ega pilli auke katma. Peenikeste sõrmedega ei saa pilli auke korralikult katta ja tekib ebaselge hääl. Seega tuleks puupillide õppijaiks valida pikemate ja paksemate sõrmedega mängijaid.

Raskem on õpilasi leida tuuba jaoks, sest selle pilli huulik on suur ja pillimängija peab olema paksemate huultega. Peente huultega mängija ei saa madalaid noote kätte, sest alumine ja ülemine huul jäävad üksteisest kaugemale ega hakka vibreerima kopsudest tulevava õhu tõttu, mida juhatakse huulikusse. Tuuba puudumisel tuleb panna baritonist tuuba partiid mängima, kusjuures noodid kirjutatakse oktaav kõrgemale viiulivõtmesse, sest ei ole mõtet baritonistil ajutiselt lasta õppida tuuba sõrmestikku ning mängida bassivõtmes.

Pillimängu õpetamisel tuleks ilmtingimata rääkida õigest hingamisest ja selle tähtsusest puhkpillimängu puhul. Hingamisharjutust sooritama hakates tuleb enne välja hingata ja alles siis läbi nina sisse hingata. Sellega saab peaaegu rohkem hapnikku, ei teki nii tihti peavalu ega nohu.

Pilli mängides hingame nii läbi nina kui ka suu. See on loomulik, sest pilli huulik asub huultel või suus ja keegi ei hakka hingamise ajaks huulikust ära võtma. Õhku tuleb võtta mängu ajal takti lõpul kiiresti viimase noodi arvel.

Vaskpillide õpetamisel on olulise tähtsusega huuliku asetamine huulte. Suuremate huulikutega pillide huulikud tuleb asetada rohkem ülemisele huulele, näiteks tuuba bariton ja tenor kaks kolmandikku huulikust ülemisele ja üks kolmandik alumisele huulele. Aldi ja trompeti huulikud võivad olla keskel. Nõukogude Liidus väljaantud õpikus «Kobets» soovitatakse trompeti huulik asetada kolm viiendikku huulikust ülemisele huulele, kaks viiendikku alumisele huulele. Peterburi konservatooriumis asetas prof. B. Vurm trompeti huulikud kaks kolmandikku huulikust ülemisele ja üks kolmandik alumisele huulele. Tema õpilastest prof. J. Vaks ja N. Teressenko olid suurepäraseks trompetistid. Kahtlemata tuleb arvestada õpilase huulte ja hammastikuga huulte asetamise suhtes. Huuliku toetus (raskus) peaks olema rohkem alumisel huulel, sellega saadakse madalaid noote paremini kätte.

Algajaid õpilasi tuleb rangelt kontrollida, et huuliku hoiak ei kalduks vasakule ega paremale poole, sest huulte lihased on keskel kõige tugevamad ja nii on kergem mängida. See viga juhtub ventiilidega pillide puhul. Käsi nagu kisub pilli sinnapoole, kus asuvad ventiilid.

Pillimängu õpetamise puhul on tähtis õpilaste valimine ühe või teise pilli jaoks. Arvestatakse, et see ja teine õpilane on suurema kasvuga. Üks neist tuleb panna bassi, teine baritoni mängima. Hiljem võib selguda, et kumbki nendest õpilastest ei sobi nimetatud pille õppima, sest mõlemal on peenikesed huuled. Seega ei ole alati mõõduandev tegur tüsedus ega kasv, vaid hoopis huuled.

Tavaliselt eelistavad õpilased rohkem trompetit kui teisi pille. Trompet on säravama tooniga, mis õpilastele meeldib, samuti ka kujult väiksem kui tenor või bass.

Õpilasel, kes tahtis ainult trompetit õppida, lähebki algul kõik hästi. Siis tuleb edasiminekus seisak. Siin aitab, kui panna trompetist pooleks aastaks alti mängima. Aldi huulik on suurem ja huulte lihased hakkavad teises suunas arenema. Kui poole aasta pärast panna õpilane trompetile tagasi, läheb õppimine hästi. Sama ilmneb teistegi pillide puhul.

Pillimängu õpetamisel on olulise tähtsusega etüüdide ja palade valik. Algajatele õpilastele meeldivad rohkem meloodilised palad, mis jäävad kergemini meelde. Hiljem maitse muutub ja soovitakse mängida moodsamaid palu.

Kui õpilastel on pillimänguoskus saavutatud, on aeg alata koosmänguga, moodustada orkester. Puhkpilliorkestri koolidest on väga sobiv Blassevitši orkestrikoor. Seal on lihtsad palad hästi orkestreeritud ning raskemaks läheb pikkamööda. Õpilastest, kes saavad tulle pillimänguks kooliorkestris, võivad tulevikus tulla kutselised muusikud.

Praegu veel leidub koolides puhkpilliorkestreid. Muusikaõpetaja puhugu uuesti lõkkele kustuv tuluke. See on raske, aga püha kohus.

Eesti NSV Kooriühingu koolimuusika seksioonist ja selle ülesannetest

HEINO KALJUSTE,
EK koolimuusika seksiooni esimees,
Eesti NSV rahvakunstnik

Eesti NSV Kooriühingu juhatuse presiidiumi otsusega 1. oktoobrist 1982. a. on moodustatud Kooriühingu juurde koolimuusika seksioon 6 sektoriga (laste-, poiste-, nais- ja segakoor, vene lastekoor ning noorte puhkpilliorkester). Nimetatud seksioon on teiste, täiskasvanute muusikakollektiivide — kooride ja puhkpilliorkestri — seksioonide seas suurim.

Nagu koolimuusika seksiooni koosseisust näha, erineb see varem Lauupeo Büroo juures töötanud koolikooride (laste-, poiste- ja vene lastekooride) seksioonidest selle poolest, et uude seksiooni on haaratud ka koolide vanema astme muusikakollektiivid — nais- ja segakoorid ning noorte puhkpilliorkestrid, mis seni kuulusid ainult täiskasvanute kooride ja orkestrite juurde. Viimased, olles seni n.ö. viiendateks ratasteks vastavate täiskasvanute kooride sektorite vankrite all, jäid sageli, eriti laulupidude laulurepertuaari valikul ja selle ettevalmistusega seoses vaeslapse ossa.

Lühidalt, keskkoolikooride ja orkestrite kaasmisega koolimuusika seksiooni töösse on Kooriühingul võimalik saada tervikülevaade oma noorliikmetest koosnevate kooride ja orkestrite tööst meie vabariigi koolides.

Koolimuusika seksiooni juhatuse (koosseisus 27 liiget) pidas oma esimese töökoosoleku juba 14. mail k. a., kus allkirjutatu andis ülevaate seksiooni üldstruktuurist ja lähema aja tegemistest.

Juhatus otsusega moodustatakse seksiooni juurde vennasvabariikide kooriühingute eeskujul («Kammerton», «Toonika» jt.) laste-

ja noortemuusika probleemide lahendamiseks klubi, mis haaraks koiki sektsiooni kuuluvaid koolimuusika kollektiivide juhte. Klubile leiti isegi nimi — «PRO ET CONTRA». Selles nimes peitub klubi põhieesmärk — tuua soovitud muusikaalaseid probleeme muusikaõpetajateni diskuteerivas vormis. Kõik probleemid tuleb selles klubis selgeks rääkida. Peeti soovitavaks selliseid klubipäevi korraldada 3 korda oppeaasta vältel, kusjuures asja konkreetsuse huvides toimuksid need sektorite kaupa. Esimene klubiüritus usaldati poistekooride sektorile.

Juhatuse esimese koosoleku otsuses soovitati meie vabariigi rajoonide ja linnade Kooriühingu algorganisatsioonide juurde moodustada analoogilised sektsioonid, juhtimaks oma rajooni või linna EK noorliikmetest koosnevate kooli ja kooliväliste muusikakollektiivide tegevust.

Sektsiooni töö tähtsamaks loiguks loeti ühelt poolt laste ja noorte muusikakollektiivide korrektne ettevalmistus laulupidudeks, teisalt aga laulupidudevahelise aja täitmine aktiivse muusikategevusega (rajoonide-linnade laulu- ja muusikapäevad, konkursid, kohtumised, sopruskooride leidmine jne.).

Sektsiooni ülesandeks jääb ka täpse ülevaate saamine EK kooli ja koolivälisest muusikakollektiividest ning nende juhtidest. Erilise tähelepanu alla võetakse kooride kvalifikatsiooni tõstmine (kategoriad).

Koolikooride järjepidevuse taotlemisel tuleb linna- ja rajoonide koolimuusika sektsioonidel jälgida ja informeerida vabariiklikku sektsiooni, kas koolides tegutsevad kõik kooriliigid, alates mudilaskooridest ja lõpetades kooli vanema astme kooridega (nais- või segakoorid) ning välja selgitama põhjused, miks ühes või teises koolis need puuduvad.

Samalalaadne ja veelgi teravam probleem on koolide puhkpilliorkestritega. Ka siin tahab koolimuusika sektsioon oma sona sekka oelda.

Kooride ja orkestrite esinemistaseme tõstmise ning kollektiivide parema ansamblitunde tohustamise eesmärgil seadis sektsioon ülesande luua kooride ja orkestrite juurde *a cappella* lauluansambleid ja instrumentaalansambleid (kvartette, sekstette, tertsette, triosid jne.) ning korraldada nendele konkursse ja esinemisi.

Üheks olulisemaks ülesandeks peab sektsioon meie vabariigi rajoonides ülelinnaliste kooride ja orkestrite organiseerimist kohtades, kus neid veel ei ole. Taoliste kollektiivide näiteid võib praegu tuua vaid Tallinnast ja Tartust. Täiesti reaalne on selliste kollektiivide loomine meie vabariigi kõigis rajoonilinnades. Ka 2 või 3 kooli baasil loodud

kollektiivil on ainult ühe kooli opilastest moodustunud muusikakollektiiviga võrreldes suuri eeliseid. Baasatusena soovitati taoliste kollektiivide loomisel rakendada pioneerid (laste-, poistekoorid, puhkpilliorkestrid) ja kultuurimaju (nais-, sega-, ka noorte meeskoorid, puhkpilliorkestrid).

Nagu juba mainitud, tahab sektsioon kaasa lüüa ka nais- ja segakooride laulupeorepertuaari väljavalimisel ning vajaduse korral olla initsiaator koolikooride jaoks liialt raskete laulude (talutus, seade komplitseeritus jne.) lihtsamate variantide loomisel.

Siit nähtub, et koolimuusika sektsiooni ülesannete hulk on küllaltki mitmekesine, ulatudes kooli pisimuredest ülevabariigiliste probleemideni välja. Nende realiseerimine ja elluviimine on olnud täiel määral juba muusikapedagoogide kooriühingu liikmete ja noorliikmete aktiivsusest, nende soovist anda oma panus meie vabariigi koolide ja kooliväliste muusikakollektiivide taseme tõstmisse.

Veel üks probleem, mis jäi juhatuse koosolekul kolama, meie vabariigis on koolikoore, kes ei ole Kooriühingu liikmed (eriti puudub see Tallinna vene koolikoore). Kuna kooriühingu üks ülesandeid on laulupidude ettevalmistusele kaasaaitamine, jäävad koolikoorid, kes ei ole EK liikmed, ainult Haridusministeeriumi ja Lauupeo Büroo alluvusse. Mainitud institutsioonide ülesannete kompetentsi kuulub laulupeo seisukohast põhiliselt ainult organisatsiooniline töö. Järelikult tekib selline situatsioon, kus laulupeo ettevalmistuses hakkavad tegutsema kaks paralleelset liini — koorid, kes on EK liikmed, ja need, kes ei ole. Viimased jäävad loomulikult paljude probleemide lahendamisel viletsamasse olukorda, võrreldes EK kooridega. See aga halvab omakorda kogu laulupeo ettevalmistust. Selline olukord on teadagi ebanormaalne.

Tahan loota, et viimati nimetatud probleem lahendatakse positiivselt veel käesoleva oppeaasta vältel (s. t. kõik koolikoorid on ka EK liikmed), sest järgmise, arvult XX üldlaulupeoni (1985. a.) on jäänud vähem kui kaks aastat.

Kirjandust muusika- õpetajale

1983. aastast alates ilmub kirjastuse «Промышленность» väljaandel Vene NFSV Haridusministeeriumi metoodiline ajakiri «Музыка в школе», mis seab muusikakultuuri edasises tõususes olulisele kohale kasvava põlvkonna muusikalise kasvatuse üldhariduskoolis. Ajakirja ülesanne on anda edasi uue muusikaõpetuse programmi teoreetilisi seisukohti, jagada eesrindlikke kogemusi ning abistada muusikaõpetajaid nende professionaalse taseme tõstmisel.

Rubriikidest «Muusikapedagoogika», «Õpetajate ettevalmistus», «Muusikast ja muusikutest», «Muusikaelu», «Koolilapse lehekülg», «Meie diskussioonid» ja «Konsultatsioonid» ning «Noodilisa» leiavad vajalikku materjali nii üldhariduskoolide muusikaõpetajad, pedagoogiliste õppeasutuste metoodikud, muusikaõppeasutuste õppejõud kui ka lapsevanemad, kes tunnevad sügavat huvi oma lapse muusikalise arendamise vastu.

Eesti NSV Haridusministeeriumi väljaandel on ilmunud Tartu Pedagoogilise Kooli õppejõu L. Ustavi koostatud metoodiline juhend «Muusikaõpetus kuueaastaste klassis», Tln., 1983.

Juhendis seatakse muusikaõpetuse eesmärk ja ülesanded 6-aastaste klassis ning antakse juhendusi muusikatunni läbiviimiseks. Põhjalikumalt käsitleb autor tunni põhikomponente — lauluõpetust, muusikaliste teadmiste ja oskuste edastamist ning muusika kuulamist, andes rohkesti praktilisi juhendeid koos noodinaideteaga. Teemas «Rütmiline liikumine» antakse liikumis- ja mängukirjeldustega koos ka noodid ning «Mäng lastepillidel» on varustatud partituuri näidetega. Juhendis on antud muusikaõpetuse tööplaani poolaastate kaupa ning kõigi programmikohaste laulude ja laulumängude noodid.

Sarjas «Abiks õpetajale» on ilmunud Eesti NSV Haridusministeeriumi väljaandel E. Toivi «Pillimuusikast algklasside muusikaõpetuses ja kooli muusikaorkestrist», Tln., 1982. Autor juhib tähelepanu vajadusele tõsta algklasside muusikaõpetuses olulisele kohale laulu kõrval ka pillimuusika osa, mis võimaldab anda lastele täisväärtuslikumat muusikalist haridust ning rikastada lapsi muusikaelamustega.

Autor tutvustab C. Orffi instrumentaariumi ning pakub võimalusi pillide asendamiseks meil saadaolevatega, annab pillide õpetamise metoodilised alused ning teadmisi pillide korrashoiust.

Pillimängu õpetamist käsitletakse klasside kaupa seoses koolilaulikutes oleva laulurepertuaariga.

Klassivälises töös soovitatakse õpilaste vanust ja jõukohasust arvestavaid ning pidevat arengut tagavaid kooliorkestrite tüüpe ja koosseise 1.—11. klassini, antakse näpunäiteid ka selle töö praktiliseks korraldamiseks. Lisas on hulk partituure eri kooliorkestri tüüpidele.

Plokkflöödi õpetamise ja pilli korrashoiu kohta on varem ilmunud: H. Jürisalu «Plokkflöödi õpetus» I, Tln., 1974; H. Jürisalu «Plokkflöödi õpetus» II, Tln., 1975.

Eesti NSV Haridusministeerium ja Eesti NSV Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut on välja andnud H. Vaabeli kogumik-õpiku «Repertuaari plokkflöödimängu õppimiseks», Tln., 1981, mis sisaldab ligi sadakond pala lihtsatest lastelauludest kuni klassikanäideteneni välja koos mängutehniliste harjutustega erinevais helistikes.

Muusikaajaloo käsitlemisel ning vestlustes heliloojaist pakub mõnusat lisamaterjali jutude kogumik muusikast ja muusikutest: K. Paustovski «Pillikeel», Tln., «Eesti Raamat», 1983.

Tuntud heliloojate W. A. Mozarti, E. Griegi ja P. Tšaikovski kõrval tuuakse episoodide ka vähemtuntud muusikute elust. Neis juttudes väljendub sügav austus muusikakunsti vastu ja selle imeline mõju inimesele.

J. Nagibini jutustuste kogumikust «Armastuse saar», Tln., «Eesti Raamat», 1981 leiab muusikaõpetaja möödunud aegade tuntud kirjanike ja muusikute elu kajastavates novellides ja jutustustes sügavalt läbitunnetatud sidemeid ja analoogiaid heliloojate G. Verdi ja R. Wagneri ning S. Rahmaninovi ja A. Skrjabini vahel ning saab veel kord osa J. S. Bachi suuruselt ja üllusest tema eluheitlustes.

MALL KLAAS

2 laulu algklassidele VÄRVILINE SAABUMINE

1. VAHTRALEHED PUNETAVAD, KASELEHED KOLLENDAVAD, LEPALEHED PRUUNIKS LÄEVAD

Kõlapulgad
Cm Cm Fm

JUBA. VAHTRALEHED PUNETAVAD, KASELEHED KOLLENDAVAD,

Triangel
G⁷ Cm Cm

LEPALEHED PRUUNIKS LÄEVAD JUBA. VAHTRALEHED PUNETAVAD,

Taldrikud
Fm G⁷ Cm

KASELEHED KOLLENDAVAD, LEPALEHED PRUUNIKS LÄEVAD JU-BA.

2. Ounad puudel punetavad, küpsed pirnid kollendavad, kirsid üsna pruuniks läevad juba.
3. Puravikud punetavad, kukeseened kollendavad, põdramokad pruuniks läevad juba.
4. Pihlamarjad punetavad, viljapõllud kollendavad, sinitaevas linnuparved juba.
5. Vormimütsid sinetavad, koolimajad valendavad, sügis palub saabumiseks luba.

KIRI NÄÄRIMEHELE

Jutustavalt

1. NÄÄ-RI-MEES, NÄÄ-RI-MEES, TEAD SA KA, SUL-LE MA
 KIR-JA JUST NU-PU - TAN. PA-BER JA ÜMB-RIK ON
 AM-MU MUL EES, MIS PEAKSIN KÜLL TELLIMA, NÄÄ-RI - MEES ?

2. Autod mul on juba, traktor ka,
 raamatuid, pliitseiteid kuhjaga.
 Suusad on kuuris ja kelk trepi ees,
 mis eelmisel aastal töid, näärimees.
3. Hamstrit ma sooviksin, koera ka,
 kassiga tahaksin mängida.
 Näärimees, kallid sa seda tead juba,
 et ema küll loomi mul' tuua ei luba.
4. Näärimees, näärimees, tead, kuidas tee,
 kingi üks kutsikas emale.
 Isale kingi sa, kutsika maja,
 ja minule polegi kingitust vaja!

MARIA WUNDERLICH,
 Rakvere rajooni Saksi
 Eriinternaatkooli muusikaõpetaja



KROONIKA

TPedI koolijuhtide täiendus- teaduskonna III teaduslik- metoodiline kokkutulek

29.—30. septembrini toimus E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi koolijuhtide täiendusteaduskonna III teaduslik-metoodiline kokkutulek. Osavõtjaid tervitasid teaduskonna dekaan **L. Villand**, instituudi rektor **R. Virkus**, Eesti NSV haridusminister **E. Gretškina**, TPedI opperektor **L. Törnpuu** ja Rakvere 1. keskkooli direktor **E. Kukk**.

Avaistungil esinesid koolijuhtidele meie tuntumad pedagoogikateadlased. Sissejuhatava ettekande «Kaasaja hariduse tunnuseid» tegi akad. **H. Liimets**. Vajadus haridusellu muudatuse tuua kasvab välja ühiskonna kiirest dünaamilisest arengust. Seejuures peab muudatuste sisseviimisel arvestama ühiskonna üldiste arengusuundade kõrval ka regionaalseid erinevusi. Peame teadma, missugused kultuurielemendid mõjutavad õpilase reaalsel elutegevust, õpilase arenguseadusi, individuaalseid variatsioone arengus. Tunda tuleb ka vanemate ja õpilaste hoiakuid. Mis tahes muudatusi hariduselus ellu viia tahtes tuleb kõiki neid realiteete arvestada. Kõneleja rõhutas didaktika kui teiste teaduste saavutusi integreeriva teaduse osa ning psühholoogia tähtsust didaktikale.

Prof. **I. Unt** rääkis õpetamise teooria ja praktika aktuaalsetest probleemidest. Paljudel õpetajatel on välja kujunenud väga eitav suhtumine teooriasse, igasugustesse uuendustesse. See aitab, et teooria evitamisega praktikasse pole asjad korras. Teooria ega teoreetiline uuendus ei tohiks olla moeküsimus. Ees ootab koolireform. Programmides tuleb tõsiselt kaaluda, mida üldise kohustusliku keskhariduse tingimustes teha, et kultuuri olulised komponendid oleksid kaetud.

Meid peab huvitama seegi, kuidas inimene keskharidust kasutab edaspidises elus oma aja mõttekaks ja vaimseks sisustamiseks. Kõneleja pakkus välja võimaluse jätta programmides ruumi õpetajal suvakohaselt tutvustada õpilastele kultuuri ja nüüdisteaduse saavutusi oma aine alalt. Rõhkem peaksime tähelepanu pöörama õpilaste diagnoosimisele, seda suudaksime, kui koolis psühholoogiateenistus paremini organiseerida. Õpilaste individuaalsed erinevused on enamasti suuremad, kui õpetaja oskab aimata. Üks põhjus, miks õpetamise küsimusi lähendada pole suudetud, on see, et neid on vaadeldud liiga lahus õpilaste motivatsioonist. Suhteliselt vähe on didaktikas ja metoodikas vaadeldud ka resultaadi sõltuvust konkreetsest õpetajaisikust. Õpetajaisiksus on määrav ning seejuures on primaarne tema soov õpilastega tegelda.

Prof. **I. Andresen** käsitles Eesti kooliajaloo uurimise aktuaalseid küsimusi. Pedagoogiliste ideede areng on järjepidev protsess. Paljud sellest, mida tänapäeval uuea avastame, on kooliajaloo juba tuntud. Kogu Nõukogude Liidu hoogustub kooliajaloo probleemide uurimine, antakse välja pedagoogilise mõtte antoloogiat. Pedagoogiliste instituutide õppekavadesse on soovitatud sisse võtta oma liiduvabariigi pedagoogika ajaloo lühikursus. Kõneleja esitas tähelepanuväärseid fakte Eesti kooli ajaloo kohta.

«Töökasvatuse ja kutseorientatsiooni nüüdiskoolis» oli prof. **A. Kõverjala** teema. Seoses tehnika kiire progressiga on tarvis hariduse sisu ja struktuuri ümber korraldada, arvestades seejuures teaduse loogikat ja õpilaste tunnetusvõimeid. Viimane haridusreform arvestas teaduse loogikat, arvestamata jäi teine külg ja mitme aine õpikud osutusid rasketeks. Oleks küsitud nõu tegevõpetajalt, poleks seda ehk juhtunud. Tehnika areneb tänapäeval nii tormiliselt, et ei osata ette näha, mis toimub 10—15 aasta pärast ja see tõttu puuduvad usaldusväärsed andmed kaadri ettevalmistuse planeerimiseks. Kolmas raskus on ebakõla rahvamajandusele vajalike elukutsete ja noorte kutsesoovide vahel. **A. Kõverjal** tutvustas tööalase ettevalmistuse, samuti kutsekasvatuse etappe.

Esimese päeva pärastlõuna sisustasid koolijuhtide täiendusteaduskonna õppejõud. Dekaan dotsent **L. Villand** rääkis täiendusteaduskonna röömudest ja muredest, TPedI prorektor dotsent **L. Törnpuu** ja dotsent **M.-I. Pedajas** ratsionaalsusest ning emotsionaalsusest täienduskoolituses.

Traditsiooni kohaselt istutati puud Lasnamäe teaduskonna õppehoone juurde.

Teisel päeval toimus töö kahes sektioonis. **Koolijuhtimise sektioonis** kuulati 7 ettekannet. **E. Kukk** tutvustas kutsevaliku süsteemi Rakvere 1. keskkoolis, kus igal organil ja organisatsioonil on oma ülesanded, kaasa arvatud õpilasorganisatsioonid. Kutsesuunitlustööd teeb iga õpetaja individuaalselt 4—5 õpilasega. **J. Koks** tutvustas sotsiaalpedagoogilist kompleksi ja õpilaste kommunistliku kasvatusprobleemi Pärnu 4. keskkooli näidete varal. Koolid on saanud ettevõtetelt ja asutustelt mitte ainult majanduslikku abi (needki arvud on Pärnu linnas soliidised), vaid ka suurt tuge õpilaste vaba aja organi-



Kokkutulekust osavõtjale ütlesid tervitussõnu TPedi rektor, Eesti NSV teeneline õpetaja Rein Virkus (foto 3), TPedi õppeprorektor Lembit Tärnpuu (foto 2), Eesti NSV haridusminister Elsa Gretškina (foto 1) ja Rakvere 1. keskkooli direktor, Eesti NSV teeneline õpetaja Ervin Kukk (foto 5). Fotod 4 ja 6 on tehtud koosolekusaalis ning vaheajal.

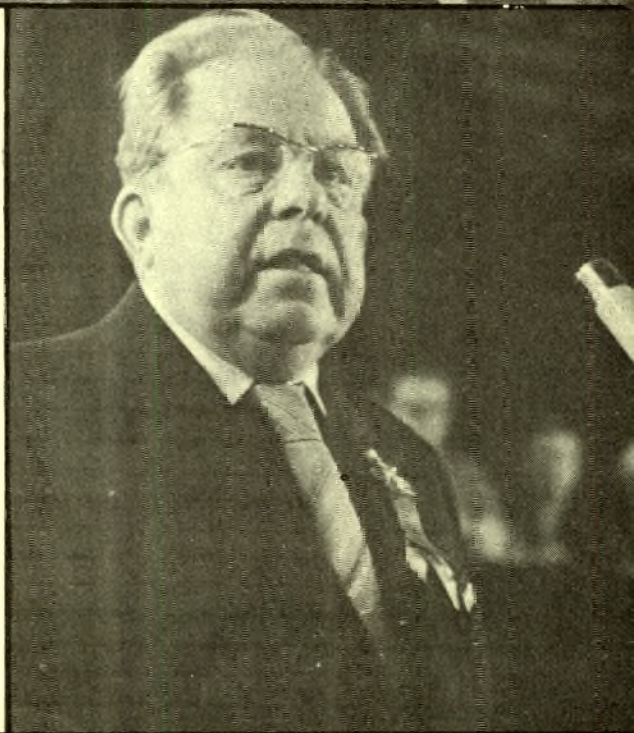
ARNOLD MOSKALIKU fotod





seerimisel. Kaadriprobleemidest 8 klassilises koolis Lagedi kooli põhjal rääkis S. Sagris. Opetaja ja õpilaste töö teaduslikule organiseerimisele on Tallinna 33. keskkoolis pööratud suurt tähelepanu. Aluseks on võetud Novosibirski. Pjatigorski jt. TTO juhtivate keskuste soovitusel. N. Kartševskaja rääkis sellest, kuidas neid koolitingimustes ellu viiakse.

Huvitavaid probleeme tõstatas L. Varblane ettekandes «Kas paberit on koolis palju või vähe?». Tema järelendus oli: vajalikust planeerimisest on saanud plaanide ja otsuste uputus, paberlik asjaajamine on see, mis peletab koolist osa andekaid ja algatusvoimelisi töötajaid. Vahehlust ja mõtlemist pakkus V. Johanson teemaga «Demagoogiavõtted ja juhtimistö»: paremaid tulemusi annab igasugune positiivne mõjutamine: positiivse esiletoomine, positiivse kogemuse rõhutamise. J. Vene analüüsis koolitöötajate positiivse mõjutamise võimalusi. Andmed näitavad, et õpetajad arvestavad väga koolisestest ergutustega, kuid just nendega on mõned koolijuhid väga kitsid. «Kuidas sünnivad ja surevad uued ideed», sellel huvitaval ja kuulajaid rikastaval teemal võttis sõna V. Pinn.



Pedagoogika ja psühholoogia sektioonis oli esinejaid kuus. O. Unemaa rääkis ideoloogilise kasvatustöö süsteemist 8-klassilises koolis Aruküla kooli näidetegega. E. Blumberg tutvustas Lenini muuseumi tööd Viljandi 2. keskkoolis, kooli sidemeid statsionaarsete muuseumidega, kohtumisi veteranide ja tööeasrindlastega, fakultatiivkursust V. I. Lenini elu ja tegevuse tundmaõppimiseks. H. Mägi rääkis, kuidas pedagoogitöös jouda lähemalt kaugemale. Et Otepää keskkooli õpetajad orienteeruksid hästi kooli piirkonnas, on kujunenud kindlad traditsioonid, kuidas seda saavutada. Tänuväärne osa on kooli koduloo kogul ja kodu-uurimise traditsioonidel. V. Lulla puudis koos kuulajatega vastust saada künimusele, kas on võimalik kasvatatuse taset kindlaks määrata. P. Rammo rääkis 248 õpetaja uurimise alusel õpetajatöö pinget parajusest ja sellega seotust. Viimasena sai sõna P. Lehestik. «Lasnamäe teaduskond kui sild teaduse ja koolipraktika vahel» oli tema teema, millest jäi kolama mõte: kursustel õpib koolijuht kahtlema ja otsima, õpib oma seisukohti teoreetilisel põhjendama, siin puhastub emotsionaalne kanal teooria vastuvõtaks.

Kokkutuleku lõpetas kohtumine G. Naaniga, kes rääkis hariduse väärtusest.

Noortekogude Kool

Настоящий номер журнала спецномер Таллинского педагогического института им. Э. Вильде. Основными проблемами являются подготовка учителей для школы будущего и вопросы, связанные с направлением интегральной дидактики.

Р. ВИРКУС. Готовим учителей к работе в школе будущего.

Ректор ТПедИ доц. Р. Виркус размышляет о путях и возможностях дальнейшего совершенствования общеобразовательной школы. Научно-техническая революция нашего времени ставит школу будущего перед необходимостью давать учащимся общеобразовательные и политехнические знания и умения, не оставляя в стороне развитие творческого мышления и качеств, необходимых для исследовательской работы. Молодежь должна иметь коммунистические убеждения и быть готовой к участию в общественной работе и управлении государством. Внимательно следует относиться и к физическому воспитанию молодежи. Соответствующую подготовку учителям школы будущего дает лишь педагогический вуз. Статья знакомит с новшествами организации учебной работы в ТПедИ.

Х. ТОМБУ. Молодой учитель в оценке директора школы.

Вопрос о профессиональной устойчивости всегда интересовал исследователей. В настоящее время им занимаются психологи. Автор статьи знакомит с некоторыми особенностями жизненного стиля учителей. Более подробно рассматриваются характеристики, данные руководством школы, о стажерской практике в 1979—82 гг. выпускников ТПедИ. Существенны различия между личностными качествами успешных и неуспешных учителей. Связь профессиональной деятельности с другими сферами жизни является предпосылкой к большей профессиональной устойчивости учителя.

Л. ТАЛЪТС. Формирование активной жизненной позиции в младшем школьном возрасте.

Наблюдения подтверждают, что большинство учащихся первых классов имеют активную жизненную позицию. Однако она легко может измениться относительно школы, если ей не уделяется должного внимания. Задачи, связанные как с умственным, трудовым, так и нравственным воспитанием, осуществляются прежде всего через формирование учебной мотивации. Активная позиция к основной деятельности — учебе — воздействует на развитие личности ученика в целом. Формирование активной жизненной позиции связано с необходимостью прививать ребенку соответствующие качества, давать ему возможность неоднократно переживать положительные психические состояния. Чтобы гарантировать успешность воспитательного процесса, следует учитывать взаимосвязь между деятельностью ученика, его социальной активностью и ценностными ориентациями.

А. МУСТ, О. МУСТ. Сфера культуры и воспитание школьника.

Авторы размышляют о понятиях «культура» и «носитель культуры». Носителей культуры воспитывает школа. Наряду с ней большое значение имеют и многие внешкольные воздействия. В статье публикуются результаты проведенного в 1979 г. опроса 1600 учащихся VIII—XI классов, которые характеризуют способы проведения свободного времени учащимися ЭССР. Имеют место различия в интересах мальчиков и девочек, городских и сельских учащихся. Важным условием включения человека в культурный контекст общества является активное участие его в школьной жизни.

Х. ЛИИМЕТС. От саморегуляции — к самоуправлению.

Исходя из мнения, что созданная и существующая у нас система трудового воспитания, очевидно, недостаточно эффективна, автор статьи размышляет об общих чертах всех видов деятельности. Он приходит к выводу, что весь учебный процесс и любая внеклассная воспитательная работа могут способствовать трудовому воспитанию, если они гарантируют способность ученика к высшему самоуправлению. Саморегуляция и самоуправление имеют различия. В саморегуляции важную роль выполняют эмоции и социальные установки, а самоуправление протекает на высшем когнитивном уровне и решающую роль в нем играет воля. Достижение учеником уровня саморегуляции предполагает изменения в традиционной организации дидактического процесса.

40 AASTAT TAGASI

1943. a. lõpul jätkusid ägedad lahingud platsdarmi laiendamise eest Dnepri paremal kaldal Kiievi piirkonnas ja Krivoi-Rogi suunal.

Saksa fäšistlik väejuhatust lootis paisata Punaarmee üksused vallutatud sillapeadelt Dnepri taha ja kindlustada Dnepri paremal kaldal.

Samaaegselt püüdsid hitlerlased takistada nõukogude vägede sissetungi Valgevenesse Gomeli-Bobruiski suunal.

Nõukogude vägede pealetung 1943. a. oktoobrist detsembrini toimus järgmiselt. Keskrinne [alates 20. oktoobrist 1. Valgevene rinne; sulgudes on märgitud ka teiste rinate nimetused samast kuupäevast] Gomeli suunal, Voroneži [1. Ukraina] rinne Kiievi, Stepirinne [2. Ukraina] ja Edelarinne [3. Ukraina] Kirovogradi ning Krivoi-Rogi ja Löunarinne [4. Ukraina] Põhja-Tauria suunal ning Põhja-Kaukaasia rinne Tamani ja Kertši poolsaare suunal. Kindral K. Lesselidze 18. armee üksused ning Musta mere laevastiku dessantlased koos teiste väeosadega murdsid 17. Saksa armee nn. Sinise liini tugevasti kindlustatud positsioonidel organiseeritud meeleheitliku vastupanu ja vabastasid 16. septembril Novorossiiski. Vaenlane oli sunnitud taanduma Kertši väina suunas ja seejärel põgenema Krimmi. Oktoobri alguseks oli Tamani poolsaar vabastatud. Novembri algul loodi platsdarm Kertšis, mida kindlalt kaitsiti. Seda platsdarmi kasutasid meie väed 1944. a. kevadel Krimmi vabastamislahinguis.

Lõpuks lühidalt Kiievi vabastamisest. Pärast Dnepri ületamist oli Punaarmee üks tähtsamaid ülesandeid vabastada Ukraina NSV pealinn Kiiev ning tugialasid laiendades kihutada vaenlane välja kogu Paremkalda-Ukrainast.

1. Ukraina rinde juhtkonna arvates tuli Kiievi vabastamiseks anda kaks looki. Pealook pidi sooritama Kiievest 80 km lõuna pool asuvalt Bukrini tugialalt ja abilook Kiievest põhja pool paiknevate platsdarmidelt. Kahel korral oktoobris Bukrini platsdarmilt alustatud pealetung ebaõnnestus vaenlase tugeva kaitses tõttu. Siis paigutati 3 kaardiväe-tankiarmee ja Kõrgema Ülemjuhatuses reservis olnud suurtükiväe põhiosad Bukrini platsdarmilt vaenlasele märkamatu Bukrinist põhjasuunas asuvalle Ljutezi platsdarmile.

Kiievi suunal pealetungival 1. Ukraina rindel oli 1943. a. novembri algul 7000 suurtükki ja miinipildujat, 675 tanki ja liikursuurtükki, 700 lennukit. Vastase jõud olid mõnevõrra väiksemad, eriti tankides.

3. novembri hommikul alustasid kindral I. Tšernjahhovski 60. armee ja kindral K. Moskalenko 38. armee jalaväelased tankide toetusel pealetungi, haaramaks Kiievit läänest. Puhkesid ägedad lahingud, mil vastane võitis tihti ette vasturünnakuid, pommitas meie pealetungivaid vägesid. Juba esimesel pealetungipäeval toimus ligi 40 õhulahingut, mille ajal tulistati alla mitukümmend vaenlase lennukit. Ägedad lahingud olid ka Bukrini tugialal, kus 40. ja 27. armee alustasid pealetungi kaks päeva varem, sidumaks hitlerlaste suuri väeüksusi.

Löögijõu tugevdamiseks töid 1. Ukraina rinde armeede juhatajad 4. novembril lahingusse teised eselonid ja reservid, nende hulgas 1. Tšehhoslovakkia üksikbrigaadi. Visad lahingud kestsid kogu päeva. Meie tankide rünnak jätkus ka öösel vastu 5. novembrit. Sireenide unnates ja tankide esituledes põledes rünnati vaenlast, toetuseks veel suurtüki- ja kuulipildujatuli.

Hitlerlased ei pidanud sellisele survele vastu. 5. novembri hommikul jõudsid meie tankid Svjatošino juurde ja löiksid läbi Kiievi-Zitomiri maantee. Sama päeva õhtul pidasid 38. armee üksused Ukraina pealinnas tänavalahinguid. Keskööal vastu 6. novembrit jõudsid Punaarmee väeosad kesklinnas Kirovi tänavale.

Varahommikuks, kella 4-ks 6. novembril oli vaenlase vastupanu Kiievis murtud.

Kiiev oli hitlerlaste poolt üle kahe aasta okupeeritud. Okupantide käe läbi hukkus ligi 200 000 inimest. Vaenlased purustasid linna ja röövivad ta tühjaks. Pärast Kiievi vabastamist algas linna kiire ja plaanipärane taastamine.

1. Ukraina rinde väed jätkasid Kiievi vabastamise järel pealetungi Korosteni, Zitomiri ja Fastovi suunas. Kümne päeva jooksul liiguti kuni 150 km läände, vabastati Fastov ja Zitomir.

13. novembril alustasid hitlerlased kaheksa tanki- ja motodiviisi ning seitsme jalaväediviisiga vastu pealetungi. 20. novembril vallutasid fäšistid uuesti Zitomiri ja olid 25. novembriks liikunud 40 km edasi. Samas peatati vaenlase pealetung. Novembri keskel jätkasid 1. Ukraina rinde parema tiiva väed pealetungi. 17. novembril vabastas 60. armee Korosteni ja 18. novembril Ovrutši.

Novembris ja detsembris jätkasid 2. ja 3. Ukraina rinde väed pealetungioperatsioone Kirovogradi ja Krivoi-Rogi suunal. 2. Ukraina rinde väed ründasid Krementsugist edela pool, vabastasid mitu asulat. 3. Ukraina rinde väed võitlesid Zaporozžjest lääne pool ning jõudsid Dnepri paremale kaldale. 2. ja 3. Ukraina rinde väed löid kolm kuud kestnud lahingute ajal Dnepri paremal kaldal ulatusliku platsdarmi [sügavuti 100 ja laiuti 400 km].

Samal ajal tegutsesid Molotšnaja jõel edukalt 4. Ukraina rinde väed, kes murdsid läbi vaenlase kaitseliinid ja vabastasid 23. oktoobril Melitopoli ning jõudsid vaenlast jälitades 5. novembriks Dnepri alamjooksu aladele ning Perekopi maakitsuseni.

Noorkogude Kool

reportaaž

E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilises Instituudis algas uus õppeaasta. Seekordsele mindi vastu hästi ettevalmistatuna ja tunduvalt rikkamana. Lisaks eelmisel aastal valminud õppekorpusele (ülal), kus töötab keeleteaduskond, ja ühiselamule Karu tänavas (keskel) lõpetati tööd sööklas (all) ja raamatukogus. Esikaane siseküljel on fotomälestusi šeffrajoonis Vinni Näidisovhoostehnikumis toimunud rektoraadi, dekaanide ja ühiskondlike organisatsioonide esindajate nõupidamiselt.

Esikaanel: immatrikuleerimisaktusele on sisse toodud instituudi lipp.

Sellel aastal oli õppima asunute hulgas arvukalt noormehi. Tagakaanel: rektor R. Virkus annab õpimärkmiku üldtehniliste dissipliinide eriala vastsele tudengile Ben Kõrgemäele.



Raamatupalat

83-1309a

16.XI.83

30 kop. 78 189

