

Nõukogude **KOOL**





Tänavu tähistab E. Vilde nim Tallinna Pedagoogiline Instituut oma 40. aastapäeva. Praegu õpib kuues päevases teaduskonnas kokku 1825 üliõpilast. Lisaks õpetajatele saavad instituudi lõpudiplomi ka lasteaednikud, kultuuri- ja raamatukogutöötajad. Täienduskoolitust antakse kooli juhtidele, vene keele ja kirjanduse õpetajatele. Viimastel aastatel on märgatavalt tõusnud õppejõudude kvalifikatsioon. Praegu töötab instituudis üks akadeemik, 4 professorit ja 128 õppejõul on kandidaadikraad. Senisele 11 ENSV teenelisele õpetajale lisandus aastapäeva aegu veel August Kõrbe (vt esikaanel).

Viimaste aastatega on tublisti paranenud instituudi materiaalbaas. Uue keeltemaja valmimise järel sai põhjaliku remondi ka peahoone. Kehakultuuriteaduskonna kasutada on avarad ruumid Tallinna Olümpiapurjespordikeskuses.

Tunduvalt paranesis õpilaste ühiselamutingimused Karu tänava ühiselamute valmimisega. Ühes korpuses asub ka instituudi tervisekeskus. Tagakaanel tervisekeskuse juhataja Saima Tamm ühes kabinetidest.

Instituudi aastapäevaks valmis rohkem kui 10 ajakohaselt sisustatud auditooriumi ja laborit. Fragmente arvutiklassist võib näha tagakaane sisekülje ülemisel pildil. Keskmisel on R. Kallingu nim mehaanika- ja molekulaarfüüsika laboris tööhoos rühm O-21. Purjespordikeskuses asuv biokeemia labor on sisustuselt üks nüüdisaegsemaid. Tagakaane sisekülje alumisel pildil näete rühma K-32 tudengeid praktikumil. Kaks must-valget alumist pilti pärinevad samast, valges kihtis on laborijuhataja Kristjan Port. Ülemine pilt annab efekujutuse meetoodikaklassist. Selles koondise «Algoritm» sisustatud auditooriumis on lisaks tavalistele tehnovahenditele ka videotehnika ja küsitlusseadmed.

TPedi aastapäevavõitluste üks pidulikumaid ettevõtmisi oli endiste õppejõudude vastuvõtt rektori poolt. Sisekaane ülemisel pildil Artur Vahter, Lembit Verlin ja Linda Lebbin, keskmisel Salme Masso, Aleksander Emmo ja Ernst Anton, alumisel Hilja Tulp ja Ksenia Kärk jutuhooos.

Must-valge reportaaži 1. leheküljel on samuti pärit juubeliüritustelt. Korvpallikohtumisel tudengite ja vilistlaste vahel tuli veteranidel (vt all) alla vanduda. E. Vilde võitriinis osaleva rühma E-21 esindajad arutlemas. Ürituste sarja kuulus ka reisilaeva «Georg Ots» külastamine. Kohvifassi juures on puhkehetkel Livia Kivilo, Ellen Kuusmann, Hilja Rauk ja Erich Viks.



**Õpikogude
KOOL**
reportaaž

Nõukogude Kool

8 · 1987



ULVE KALA,
E. Vilde nim Tallinna
Pedagoogilise
Instituudi
pedagoogika ja
psühholoogia kateedri
dotsent. Lõpetanud
aastal 1965 A. Jakob-
soni nim Pärnu 1.
keskkooli, 1970 TRÜ
ajaloo-keeleteadus-
konna inglise keele
filoloogi ja
õpetaja diplomiga.
Aastatel 1978—1980
TRÜ aspirantuuris,
1982 kaitses väitekirja
keskkooliõpilaste
suhtlemisloovuse
teemal ning sai
pedagoogika-
kandidaadi kraadi.
Töötanud TRÜ
pedagoogikakateedris,
Vabariiklikus
Õpetajate
Täiendusinstituudis
psühholoogiakateedri
vanemõpetajana.
1985. aasta maist
praegusel töökohal.

PARTEI OTSUSED ELLU

- 4 **R. VIRKUS** Uus kvaliteeditaotlus õpetajate ettevalmistamisel ●

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

- 7 **H. LIIMETS** Õpetajate ettevalmistus: kas teoreetiline või praktiline probleem? ●
10 **V. VÄÄRANEN** Kuidas hinnata senist õpetajate ettevalmistuse süsteemi ●
12 **U. KALA** Uus õpetajate ettevalmistuse süsteem TPedIs ●
15 **T. LISTER** TPedIsse astub... ●
18 **H. TOMBU** Meie õpetajaskonna iseloomustus ●
20 **M.-I. PEDAJAS** Kas meie õpetaja on inimese(lapse)vaenulik? ●
24 **L. SIMSON** Kas senisest loovam õpetaja on võimalik? ●
27 **J. HENDRE** Vajame füüsikaõpetajat, mitte füüsikateoreetikut ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 30 **I. TRIKKEL** Järjepidevusest kultuuris ja hariduses ●
33 **H. LAHT** Millise õpilase saab ja millist vajab kutsekeskkool? ●

KASVATUSTEEMADEL

- 36 **M. ARVISTO, J. UNGER** Kehakultuur õpilaste eluviisi pärisosaks ●
38 **A. PARKTAL** Õpilaste kõlbeline ja eetiline kasvatus koolis ●

PSÜHHOLOOGI LUGEMISLAUALT

- 41 **V. KOLGA** Psühholoogiateaduselt rahutunniks ●

KOOL UUENDUSE TEEL

- 42 **E. HIIE** Integratsiooniidee algõpetuses ●
46 **M. KRIGUL** Eesti keele mitteemakeelena õpetamise probleeme ●

KOOLIEELNE KASVATUS

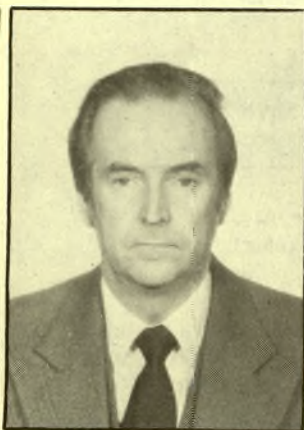
- 49 **A. SAAR** Koolieelikute mängu juhendamise kompleksne meetod ●

KOOLIMUUSIKA

- 51 Oli koolinoorte suurpidu ●
52 **H. SAADE** Lugupeetud orkestrijuh ●
52 **M. VIKAT** Muusikakasvatuse konverents Riias ●

KOGEMUSNOU

- 53 **A. KREITSMAN** Küsitluskaardid 4. kl inglise keele tunnis ●



IVAR TRIKKEI,
E. Vilde nim Tallinna
Pedagoogilise
Instituudi kultuur-
hariduse kateedri
dotsent.

Lõpetanud aastal
1949 Tallinna

2. keskkooli, 1954

TRÜ eesti keele ja
kirjanduse erialal
filoloogi

kvalifikatsiooniga.

Töötanud Eesti

Raadios kommentaa-
torina, arvutuskeskuse

sotsioloogiagrupis
vanemteadurina,

1977—1983 TPedi

kultuurhariduse
kateedri juhataja,

1984. aastast sama
kateedri dotsent.

1967. aastal kaitstud
väitekirj

raadiokommunikat-
sioonist andis

filoloogiakandidaadi
kraadi. Kahe

monograafia ning 30

teadusliku kirjutise
autor, publikatsioone

ilmunud ka Saksa DVs,
Tšehhoslovakkia SVs

ja Soomes. 1966.

aastast Eesti NSV
teeneline

kultuuritegelane.

Värvifotod
TÖNU KALLE

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI, EESTI NSV KÕRG- JA KESKERIHARIDUSE MINISTEERIUMI NING EESTI NSV RIIKLIKU KUTSEHARIDUSKOMITEE PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XLV AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

A. EGLON, V. EKSTA (toimetaja asetäitja), **R. KOOV,**
F. KUPP (vastutav sekretär), **E. LAANVEE, L. LIIVA,**
O. NILSON, J. ORN, V. RATASSEPP, H. ROOTS (toi-
metaja asetäitja), **I. RUTE, J. SEPP** (toimetaja), **I. UNT,**
S. VALDMAA.

Keeletoimetaja M. RANDE

Kunstiline toimetaja M. OLEP

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ

- 4 **Р. ВИРКУС** Стремление к новому качеству подготовки учи-
телей ●

УЧИТЕЛЬ И ЕГО РАБОТА

- 7 **Х. ЛИЙМЕТС** Подготовка учителей: теоретическая или практиче-
ская проблема ●
10 **В. ВЯЭРАНЕН** Как оценить действующую у нас систему под-
готовки учителей ●
12 **У. КАЛА** Новая система подготовки учителей в ТПеди ●
15 **Т. ЛИСТЕР** Кто поступает в ТПеди ●
18 **Х. ТОМБУ** Характеристика наших учительских кадров ●
20 **М.-И. ПЕДАЯС.** Имеются ли учителя, настроенные враждебно к
ученику? ●
24 **Л. СИМСОН.** Возможен ли учитель более творческий, чем
сейчас? ●
27 **Я. ХЕНДРЕ** Нам нужен учитель-физик, а не физик-теоретик ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 30 **И. ТРИККЕЛЬ** О преемственности в культуре и образовании ●
33 **Х. ЛАХТ** Учащийся среднего профтехучилища ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 36 **М. АРВИСТО, Ю. УНГЕР.** Физкультура в жизни учащихся ●
38 **А. ПАРКТАЛЬ** Нравственное и этическое воспитание учащихся
в школе ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 41 **В. КОЛГА** Обзор психологической литературы ●

ШКОЛА НА ПУТИ К ОБНОВЛЕНИЮ

- 42 **Э. ХИЙЕ** Идея интеграции в начальном обучении ●
46 **М. КРИГУЛЬ** Проблемы преподавания эстонского языка как
неродного ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 49 **А. СААР** Комплексный метод руководства игрой дошкольников ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 51 Большой праздник школьной молодежи Эстонии ●
52 Конференция по проблемам музыкального обучения ●

- 53 ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ

Ajakirja käesoleva numbri kirjutiste autorid on tänavu 40. aastapäeva tähistanud E. Vilde nim Tallinna Pedagoogilise Instituudi õppejõud ja teadurid

PARTEI OTSUSED ELLU

Uus kvaliteedi- taotlus õpetajate ette- valmistamisel

REIN VIRKUS,
E. Vilde nim Tallinna Pedagoogilise
Instituudi rektor, professor,
Eesti NSV teeneline õpetaja

Hiljuti astus meie pedagoogiline kõrgkool oma viiendasse tegevuskümmendisse. Möödunud tähtpäeva puhul oli põhjust teha kokkuvõtteid ning täpsustada arengusuundi. Üldjoontes võib instituudi edusammudega õpetajate ja kultuuritöötajate ettevalmistamisel rahul olla: viimasel aastakümndil on tugevnenud TPEDI aineiline baas, arenenud teadustöö, paranenud õppe- ja kasvatustöö, mille tulemusena enamik instituudi lõpetanutest tuleb oma tööga hästi toime. Möödunud viisaastakul märgiti üleliidulises sotsialistlikus võistluses instituudi kollektiivi saavutusi ära kahel korral, 1985. aastal tunnustati aga 200 pedagoogilise kõrgkooli hulgas parimaks.

Nüüdisaeg oma nõudmistega ei luba jääda peatuma saavutatul. Vastupidi — küllap on praegu instituudi elus kogu tema eksistentsi jooksul kõige huvitavam ning vastutusrikkam periood: kujundada vähemalt sajandivahetuseni välja uus õpetajate ettevalmistuse strateegia, mis põhineb nii hiljuti vastuvõetud juhtorganite direktiividel meie maa kõrg- ja keskerihariduse uutmise põhisuundadest kui ka meie vabariigi õpetajate kongressil väljapakutud kardinaalsetel muudatustel meie üldhariduskoolis (nn alternatiivne õppeplaan). Mõlemas tegevussuunas on nende sisu teada, kuid detailides veel palju lahtist, senini uurimata, millele võib leida vastust ühelt poolt täiendavatest instruksioonidest, teiselt poolt jätkuva teadusliku uurimistöö tulemustest. Kahtlemata nõuab uus ja pakutav eelkõige loovust.

Lähemal ajal valmib meie instituudi teaduritel (juhendajate dots E. Vapper) Eesti NSV õpetajate kohta uurimistöö, millest uutes tingimustes saab vaid osa, eeskätt suhteliselt täiuslikumat andmepanka kasutada ka vasta-va strateegia väljatöötamiseks. See on aeg- nõudev töö, sest suundaandvad materjalid on alles kujunemisejärgus, forsseerimine aga võiks ainult kahju tuua.

Ühtse strateegia täiustamise eelduseks on õpetajate uurimise jätkamine nüüd juba vastavalt uutele nõudmistele ning tänaseks väljakujunenud, üldjoontes stabiilsete funktsioonide säilitamine õpetajaid ettevalmistavate kõrgkoolide (TRÜ, TPEDI, Tallinna Riiklik Konservatoorium) ja keskeriõppeasutuste vahel. Võib-olla mõne aja pärast tekib vajadus suurendada kõrgharidusega algklassiõpetajate ja lasteaedade töötajate ettevalmistust, eriti kui kavatakse laiendada nn klassiõpetust 5. ja 6. klassini.

Õpetajate ettevalmistuse üheks põhiülesandeks kujuneb, nagu rõhutavad mõlemad suundaandvad materjalid, õpetajate ettevalmistamise kvaliteedi tõstmine. Õpetajate kongressi järgselt moodustatud ekspertnõukogu esitatud seisukohad näitavad: praegune õpetajaskaadri tase ja tema ettevalmistus jätab soovida. Esialgses kokkuvõttes viidatakse, et paljudel õpetajatel puudub missioonitunne, nad on harva isiksused, õpetajate põhi- funktsiooni täitmist on takistanud nende madal haridus- ja kultuuritase. Õpetajate koolitamisel on pööratud vähe tähelepanu pedagoogiks ettevalmistamisele, rohkem tegeldakse ainespetsialistide saamisega.

Tagaplaanile on jäänud õpetaja kutseetika kujundamine. Hariduse sotsiaalse prestiiži langusega seostatakse nähtus, et kooli satub ikka rohkem õpetajaid, kes sinna ei sobi. Õpetajaamet on eriti ebapopulaarseks muutunud meeste hulgas. Antud hinnang on ränk, kuid ei ole põhjust kahelda ekspertide objektiivsuses. Kahtlemata sõltub õpetajate tasemest ja ettevalmistusest meie kooli edasine käekäik. Õpetajate haridus- ja kultuuritaseme tõstmine, nende sügavam erialane ettevalmistus ja poliitiline kultuur ei sõltu üksnes kõrgkoolist — see on palju keerulisem küsimus, mille lahendamine nõuab suuremaid positiivseid nihkeid kogu ühiskonnalt.

Kõrgharidusega õpetajate ettevalmistamise uue kvaliteedi taotlusega ei alustata Tallinna Pedagoogilise Instituudis tänasel päeval üksnes vastavate direktiivide mõjul, vaid sellega hakati tegelema juba eile, jätkatakse täna ja homme. Kvaliteeditaotlus on mitmetahuline

ning kätkeb rohkesti elemente. Nimetame neist vaid mõned koos lühikommentaaridega. □ Kõrgkooli töös on oluline üliõpilaskontingent. Suurel määral sõltub üliõpilaste õige valik kooli ja kõrgkooli pikaajalisest koostööst. Senine formaalne lahendus ei rahulda: ainult nn eksamiõnnele lootmine ei õigusta end. Järelikult tuleb leida tee nende noorteni, kellel on eeldusi, kutsumust ning soovi pedagoogitööks. Senini oleme seda vähe hinnanud. Lootustandev ettevõtmine oli möödunud aastal katsetatud hindeline vestlus. Selle põhjal sai kõrgkool kaasa rääkida tulevaste üliõpilaste õpetajaelduste fikseerimisel. Kahjuks kutseobivestlused sisseastujatega lõpetati. Nende asendamiseks praktiseeritakse instituudi initsiatiivil sel aastal nn aadress-suunamist. Haridusosakonna suunamiskirja andmisele eelnes rajoonis või linnas pedagoogilisse instituuti pürgijatega põhjalik vestlus, milles osalesid haridusosakonna esindaja, klassijuhataja, mitmed kohapealsed teenekad õpetajad ja instituudi esindaja. Esialgsel andmetel selline vestlus õigustas end. Kuid kahetsusega võime märkida, et iga aastaga väheneb huvi õpetajatöö vastu noormeeste hulgas. Küllap on veel teisigi võimalusi, et tugevdada kooli ja kõrgkooli koostööd õpetajaeldustega noorte väljaselgitamisel ja õppima suunamisel.

□ Õpetaja ettevalmistamise kvaliteet sõltub suurel määral kõrgkooli õppe- ja kasvatus-tööst. Siin pannakse alus tema edasisele kutse-suundumusele, antakse teoreetilised teadmised ja praktilised oskused pedagoogikast ja psühholoogiast, õpetatavast ainest, peamiselt ühiskonnateadlaste initsiatiivil aidatakse luua teravlikku maailmapilti, süvendatakse poliitilist kultuuri. Instituudis on õppe-metoodilise ja teadustöö peamiseks suuniluseks juba pikemat aega üliõpilaste ettevalmistus kasvatuskeskseks kutsetööks. Selle nimel on rakendatud valik- ja erikursuste süsteemi, mitmekesistatud ühiskondlike erialade teaduskonna tööd, avardatud üliõpilaste teadusliku ühingu tegevust ning uuendatud koolipraktika korraldust. Kuid tagamaid ettevõtetü süvendamiseks on veel küllalt. Valik- ja erikursuste sisus peaks leidma rõõbiti kasvatus-töö teoreetilise ja praktilise aspektide käsitlemisega enam ruumi suhtlemisuskuste kujundamiseks, eriti aga kultuuripildi avardamiseks. See eeldab õppejõudude ja lektorite kaadri mitmekesistamist: nimekate teadlaste, loovintelligentsi esindajate, ühiskonnategelaste rakendamist tulevaste õpetajate kultuurihuvi kujundamisel.

Meeldiv on tõdeda, et kirjanikel on tekkinud huvi instituudi tegevuse vastu. Järelikult võib loota ka nende rohkemale osalemisele laienu-
nud missiooni täitmisel. Tihti kõneldakse niisugusest vajadusest eelkõige keeleteaduskonna üliõpilaste puhul. See oleks liiga kitsas lähenemine: kõikidel erialadel on vaja laiendada humanitaarharidust. Praegu toimub meil

mõttevahetus selle üle, kuidas parandada õppejõudude võõrkeeleoskust (sh ka vene ja eesti keele oskust). Teiseetapiline ülesanne peaks olema võõrkeelte õpetamise avardamine üliõpilastele auditooriumiväliselt. Sellised ülesanded peaks seadma endale iga pedagoogiline kõrgkool.

Heaks näiteks humanitaarhariduse laiendamisel on meil senine koostöö Teatri- ja Muusikamuseumiga A. Särevi memoriaalkorteri kaasabil. Sõnaga, uue kvaliteedi nimel tuleb instituudis elavdada vaimuelu väga erinevates vormides, et üliõpilastel tekiks meie kultuurist rohkem osasaamisvõimalusi. Kuid see ei tohiks olla ühepoolne, passiivne olemine: üliõpilane peaks saama täita ka kultuuriedendaja rolli. See eeldab ühelt poolt enamiku üliõpilaste osavõttu teadustööst ning laiahaardelisemat teaduspropagandistlikku tegevust, lektoritööd. Järjekordselt tuleb meenutada meie minevikku, kus üliõpilastel oli täita hindamatu osa meie rahvusliku kultuurielu virgutamisel. Kas ei vajaks sellest aspektist veel kord läbimõtlemist Eesti Üliõpilaste Ehitusmaleva tegevus? Oleme selle liigselt piiranud vaid müüridumisega, mõtlemata, kuidas EÜE kaudu paremini kaasa aidata meie intelligentsi ettevalmistamisele.

Vastavalt kõrghariduse edasistele rakedussuundadele tuleb õppetöö ulatuslikult ümber korraldada. Ees seisab üliõpilaste auditoorse koormuse vähendamine 24—30-le nädalatunnile, loengumahu vähendamine 20—25% ulatuses, selle asendamine üliõpilaste iseseisva tööga. See protsess eeldab õppekirjanduse ja metoodilise juhendmaterjali senisest rohkemat väljaandmist, paljundusvahendite ulatuslikumat kasutuselevõtmist. Rõõbiti on kavas praktikumide, seminaride, kollokviumide, probleemülesannete ja õppemängude osakaalu tõstmine auditoorses töös. Läbimõtlemist vajab üliõpilaste iseseisva vaimse töö motiivide tugevdamine. On vahetatud mõtteid ühiskonnateaduste ja pedagoogilise tsükli õppedistsipliinide integreerimise ning auditooriumivälise töö vormide mitmekesistamise üle üldsuunaga tulemuslikumalt kaasa aidata kasvatuskeskse õpetaja ettevalmistamisele. Jätkata tuleb õppeprotsessi tehnikas ja arvutiseerimist ning komputriseerimist.

Kahtlemata avaldavad pedagoogilise kõrgkooli õppekorraldusele omakorda mõju planeeritavad ümberkorraldused üldhariduskoolis. Kuid neist on vara rääkida. Kutsekindlama õpetaja ettevalmistamisele aitab kaasa üliõpilaste atesteerimine 3. kursusel. See eeldab vastavasisulist ettevalmistust, et vältida formalismohtu.

Aktiivsemalt on instituudis hakatud otsima võimalusi lõpukursuste üliõpilastele diplomieelse praktika sooritamiseks vennalike sotsialismimaade ja meie oma juhtivates kõrgkoolides. Juba ettevalmistus selliseks praktikaks tiivustab üliõpilast tegelema järjekindlamalt

vastavalt kas vene või vöörkeele oskuse täius-
tamisega ning konkreetsemasse teadusvald-
konda süvenemisega. 3—4 kuud diplomieelset
praktikat välismaal või kodumaa juhtivas
kõrgkoolis avardab tulevase spetsialisti silma-
ringi, annab laiemat infot konkreetsest teadus-
vallast, võimaldab osaleda ulatuslikumalt an-
tud maa kultuurielus. Paremikku sellise õppe-
vormi läbiteinuist võib arvestada edaspidi
instituudi õppejõudude reservina, kellel seisa-
vad ees aspirantuuriaastad. Loodetavasti ava-
takse lähemal ajal instituudis oma aspiran-
tuur.

Õpetaja ettevalmistamise tõhustamisel on
määrav teoreetilise ettevalmistuse tihedam
seostamine praktikaga. Uued kõrgkooli suu-
nad loovad selleks paremaid võimalusi. Tea-
tavasti rakendatakse pedagoogilistes kõrg-
koolides teist aastat uut praktikasüsteemi,
mis viib üliõpilased juba esimesest õpingu-
aastast vahetutesse suhetesse kooliga. Süste-
mi eesmärgid, sisu ja selle otstarbekus on ol-
nud väitlusaineks meie pedagoogikateadlaste-
le. Nende üle on diskuteeritud, vahetatud tähe-
lepanekuid ja kogemusi vennisvabariikide
kolleegidega. Loodetavasti võime nüüd kõnel-
da kõige optimaalsemast variandist, mis kind-
lustab teooria ja praktika tiheda seose. Tõsi-
seks lüngaks praktikasüsteemis on instituudi
oma baaskoolide puudumine. Normaalseks tu-
leb pidada, et instituudil oleks kummastki
koolitüübist, nii üldhariduskoolist kui kutse-
koolist baaskool, mis võimaldaks peale prak-
tika eksperimenteerida pedagoogika ja psüh-
hologia valdkonnas. Need koolid peaksid
olema eeskujuks oma õppekorralduselt ning
varustatuselt. Teise astme moodustaksid eri-
alade baaskoolid. See tähendab analoogilistel
eesmärkidel tihedaid koostöösidemeid insti-
tuudi ühe profileeriva kateedri ja kooli sama
õppeaine tugevate õpetajate vahel. Admini-
stratiivselt on erialaste baaskoolide loomine
lahendatud kutsekeskkoolidega. Kahjuks aga
õiget koostööd veel kujunenud ei ole. Meie
saamatuse tõttu ei täida oma ülesannet ka
Tallinna 36. keskkool vene keele baaskoolina.
Kolmanda astme moodustavad arvukad prak-
tikakoolid nii Tallinnas kui ka rajoonides.
Süvendatud diferentseeritud tööd praktika-
koolidega aga ei tehta. Selles valdkonnas on
vajakajäämisi rohkesti: praktika korral-
dus kipub jääma rutiinseks, väheloovaks,
puuduvad võimalused katsetamiseks, sügava-
maks uurimiseks.

Õpetaja ettevalmistusele mõjub soodsalt
nõuetekohane materiaalbaas. Osa instituudi
teaduskondadest (kehaline kasvatus, keele-
teaduskond) töötab normaalses tingimustes.
Tervikuna jätab aga materiaalne olukord tõ-
siselt soovida.

Kõrgkooli utmise põhisuunad näevad ette
olulise ülesandena kõrgkoolide materiaalbaasi
tugevdamise, nende tehnilise ümberseadis-
tamise. Seda nõuet põhjendatakse eelkõige

õpetamise ja kasvatamise ülesannete kompli-
seerimise ning teadusuuringute arenguga.
Konkreetsemalt tähendab see õppe- ja labori-
pindade viimist kehtestatud normatiivideni,
tingimuste loomist iseseisvaks õppetöoks,
laboriseadmete ja tehniliste vahendite, paljun-
dus- ja arvutustehnikaga varustamist, kõiki-
dele soovijatele ühiselamukoha andmist, spor-
timisvõimaluste avardamist. Selles valdkon-
nas on veel ees palju tööd. Neil päevil kinni-
tas Eesti NSV Kõrg- ja Keskerihariduse Mi-
nisteerium kõrgkoolide ja tehnikumide ainelise
baasi arengusuunad kuni sajandivahetuseni.
Selle põhjal on instituudile ette nähtud ehi-
tada veel käesoleval viisaastakul uus õppe-
hoone pedagoogika teaduskonnale. Sajandi vii-
maseks aastakümneks on planeeritud uue
õppehoone rajamine kultuuriteaduskonnale,
uue spordihoone, perekonnaühiselu ja töö-
tajate elamu ehitamine.

Instituudi kollektiiv töötab praegu huvita-
val perioodil, mille telgülesandeid on lähema
paari aasta jooksul teaduslikele uuringutele
toetuvalt koostöös TRÜ õppejõudude ja teadu-
ritega ning hariduse juhtorganitega täiustada
õpetajate ettevalmistamise strateegiat vasta-
valt utmise nõuetele.

TPedi 40. aastapäeva aktus



Õpetajate ettevalmistus: kas teoreetiline või praktiline probleem?

HEINO LIIMETS,
pedagoogika ja psühholoogia
kateedri juhataja,
NSV Liidu PA akadeemik

Oleme olnud paradoksaalse arengu tunnistajaks. 1940. aastate lõpul ja 1950. alguses kooli siirdunud kõrgkoolilõpetanute kogu pagas oli 70tunnine pedagoogikakursus, 36 tundi metoodikat ja 3 nädalat koolipraktikat. See oli kõik. Ei mingeid pedagoogilisi erikursusi, pioneerilaagripraktikat, koolipraktikat eri vanuseastmetes. Muidugi, elu selekteeris need noored varsti, ühed jäid kooli, teised lahkusid. Hiljem on pedagoogilise ettevalmistuse maht kord suurenenud, kord veidi vähenenud. Üldkokkuvõttes on see alati tunduvalt suurem olnud sellest, mis oli sõjajärgsetel aastatel.

Samal ajal on võinud tähele panna rahulolematuse pidevat kasvu. Haridusjuhid, kolleegid ja õpilasedki pole rahul õpetajatega, õpetajad pole rahul õpilaste ja kooliga. Küllap see üldine rahulolematuse on olulisemaid põhjusi, et Eesti NSVd valdas 1960. a lõpul ja 1970. a alguses õpetajaurimine, mille erikaal on tänaseks kujunenud vägagi suureks pedagoogiliste uurimuste kogumahuks.

Seega pedagoogikakursuste maht on suurenenud, ent tulemustega oleme vähem rahul kui enne. Oleme palju teada saanud, ent see teadmine ei ole tegelikkuses midagi muutnud (vt V. Väärase, M.-I. Pedajase, H. Lahe artiklid käesolevas numbris). Niisugune situatsioon tõukab paratamatult mõttele, et õpetajate ettevalmistuse praktika ja olemasoleva teadusliku teadmise vahekorraga pole kõik kaugelki korras.

Senistes õpetajaurimustes on tähelepanu keskendunud peamiselt juba töötavale õpetajale. Alates noore õpetaja kutsekohanemisest ning lõpetades töölt lahkumise ja pensionärina töölejäamise probleemidega. Kahe äärmuspunkti vahele mahub hulk uurimusi, mis käsitlevad tõhusa töö tegureid (Kreitzberg, Simson), õpetaja kutsetööd soodustavaid ja raskendavaid tingimusi (Pedajas).

Õpetajaurimustest on mõnevõrra tuletatud järeldusi ka õpetajate ettevalmistuse suhtes. Mingit vähegi arvestatavat ettevalmistus-

programmi neist uurimustest siiski tulenenud ei ole ja ilmselt ei ole ka võimalik tuletada.

Viimased aastad on meid rikastanud andmetega õpetajaks valmistuvate üliõpilaste kohta (1; 2; 3).

On püütud selgitada, kuivõrd reaalne on oodata head õpetajaskonna järelkasvu. Tulemused pole kuigi lohutavad, olgugi et TPedI pilt on TRÜst mõnevõrra parem. On küll korduvalt viidatud stagnatsioonija negatiivsetele mõjudele ja võimalikule paranemisele koolireformi mõjul, ent nihked on siiski vägagi tagasihoidlikud ja TRÜs ilmselt seletatavad suuremal määral pedagoogiliste osakondade taasloomisega, sest koolielus ei ole sisulisi muutusi veel öieti toimunud. Kõrgkoolis on küll ettevalmistuse struktuuris mõned muutused toimunud, kuid kogu ettevalmistuse üldine teoreetiline taust on jäänud eklektiliseks nagu varemgi. Küsimus ongi selles, et peaksime kogu ettevalmistusprotsessi teoreetiliselt senisest paremini mõtestama.

Kõigepealt küsigem, mis on senise ettevalmistussüsteemi põhipuudus (või puudused).

Esiteks tuleb märkida, et teoreetiline ettevalmistus on hajutatud pika aja peale (tavaliselt kolmele aastale), nõnda et viimasena õpitava ainemetoodika omandamise ajaks on psühholoogia, kasvatus teooria ja didaktika jõudnud juba küllalt ununeda, õppe- ja kasvatusprotsessist ning õpetaja tegevusest piisavat tervikpilti üldjuhul ei teki. Teisisõnu, kogu teoreetiline ettevalmistus ei ole küllalt integreeritud. See asjaolu avaldab otse kahjulikku mõju tulevase õpetaja kujunemisele.

Teoreetilise ettevalmistuse tähendatud nõrkus laseb esiplaanile kerkida pelgalt aine vahendamise ja selle omandamise juhtimise ning teeb noore õpetaja pimedaks õpilase isiksuse arengu suhtes. Juba õpingute ajal minetab üliõpilane nii võime näha oma tegevust laiemas kontekstis. Nimelt kui elementi sotsiaalpedagoogiliste ja organisatsioonilis-pedagoogiliste tegurite hulgas. On alust arvata, et just see puudujääk on sagedaste etteheite, nagu tuleksid noored õpetajad halvasti toime klassijuhatajatöö ja kogu tunnivälise tegevusega, sügavam põhjus.

Teoreetilise ettevalmistuse vähene integreeritus ei tulene ainult nende ainete hajutatusest pikale ajale, vaid üsna suurel määral vastavate ainete programmide sisulisest seostamatusest. Viimane häda oleks küll välditav, kui teatud erialal psühholoogiat, pedagoogikat ja metoodikat õpetavad õppejõud toimiksid tihedas koostöös. Seda on aga väga raske, mõnikord võimatugi saavutada, sest tegemist on üldjuhul eri kateedrites töötavate inimestega. Ja osal pole vähimatki huvi selle vastu, kuidas tema poolt loetav kursus kirjutub ettevalmistuse tervikusse. Sisuliselt peaksid samal erialal õpetavad pedagoogiliste distsipliinide õppejõud hästi teadma, mida õpetab kolleeg naaberaines ning ühtlasi seda arvestama.

Teoreetilise pedagoogilise ettevalmistuse hea integreerituse huvides oleks mõistlik õpetada neid aineid keskendatult, näiteks 3. kursusel. Sellisel juhul tuleb nädala õppetöö mahust ca 14—16 tundi pedagoogilisele tsükli-le. Muud ained saavad selle aja juba I ja II kursusel ette ja osalt III kursusel järele. Põhimõtteliselt on see tehtav, kui ei takistaks mõned eelarvamused või üks sõnades väljendamata ja vildakas teooria.

Kõrgkoolide pedagoogiliste osakondade üliõpilaste nõrk suundus õpetajakutsele ning hiljem puudulik häälestatus tunniväliseks tegevuseks on tõuganud primitiivsele järeldusele, et asjade parandamiseks on vaja üliõpilane võimalikult kiiresti lülitada kooliellu ning selleks hakata õpetama pedagoogilisi aineid juba esimesel kursusel ja võimalikult panna nad kohe tegutsema ka koolis. Selle arusaama õlgadel tuli kõrgkooli sissejuhatus õpetajakutsesse, ühiskondlik pedagoogiline praktika, ja nüüd juba kahel aastal ka nn pidev pedagoogiline praktika. Kellelgi ei ole õnnestunud veenvalt tõestada, et sellest kõigest mingi arvestatav kasu oleks, kui pole muutunud kogu ettevalmistuse süsteem. Ainus reaalne tulemus on pedagoogilise ettevalmistuse hajutatud väikese ajalise osakaaluga kogu õppeajale ning sellest tulenev integratsiooni nõrgenemine. Kuna ajaline osakaal on väike, siis tajutakse subjektiivselt pedagoogilist ettevalmistust kui küllalt kõrvalist muude õpingute kõrval. Nii ei ole viimase aastakümne uuendused mingit nihet ettevalmistuse kvaliteedis esile kutsunud.

Teiseks tuleb kinnitada, et saadud praktiline ettevalmistus ei toetu oluliselt õpitud teooriale, toimub sellest küllalt suurel määral lahus.

Uuendusena Leningradi-Herzeni instituudis, Moskva Lenini-Instituudis ja Doni-äärse Rostovi instituudis järeleproovitud eelpraktika (vene keele küll pidevaks pedpraktikaks nimetatud) I, II ja III kursusel ei eeldanud sugugi, et üliõpilane, kes läheb juba I kursusel kooli ja lülitub pedagoogilisse tegevusse (näiteks edasijõudmatuid aitama), oma tegevuses teoreetiliselt orienteeruks. Kujunes kummaline olukord: tee, olgugi et selleks veel ettevalmistust saanud pole.

Selle ettevõtte taga oli praktilise kogemuse käsitamine omaette väärtusena, osalt ka soov kohe koolidele abi anda seal, kus neile vaja. Tõsi, üliõpilane võib juhtumisi isegi midagi koolile kasulikku teha ja subjektiivselt tunda, et on midagi õppinud. Ent need üksikjuhud ei õigusta sellist praktikat millegagi. Vastupidi, seda tuleb pidada põhimõtteliselt kahjulikuks. Üliõpilane omandab õpetaja tegevuse vaatlemisest ning praktilise tegevusega teatud rea konkreetse tegevuse malle ning üldistab need sobivaks kõikides analoogilistes situatsioonides. Ent olukorrad varieeruvad suuresti. Mis ühel või teisel juhul mõistlik on, seda võib ütelda ainult reaalse olukorra hoolika

analüüsi ja selle tulemuste kõrvutamise alusel eesmärgiasetusega ning mitmekesise mõjutamisrepertuaari olemasolu korral. Järelikult tuleks ettevalmistus senisest suuremal määral keskendada teooria heale omandamisele, rakendamise treeningule ning selliste isiksuslike eelduste kujundamisele, mis võimaldaksid pedagoogilist situatsiooni täpsemini peegeldada ja paindlikumalt käituda. Just seda olemasolev süsteem ei võimalda.

Tõsi, viimaste aastate jooksul on tulnud küllalt üldiselt õpetajate ettevalmistusse suhtlemistreening, millel on kahtlemata õpetajate tööks vajalike isiksuslike eelduste arendamises suur osa. Paraku on seegi mõneti lahus seisnud teoreetilisest ettevalmistusest.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et **õpetajate ettevalmistus ei ole olnud küllalt teoreetiliselt mõtestatud ja kujundatud terviksüsteemiks.**

Kolmandaks, kogu ettevalmistuse süsteem on siiaamaani suundunud teatud teadmiste, oskuste ja vilumuste kujundamisele. Ei ole peaaegu üldse mitte arvestatud integraalsete isiksuse karakteristikute kujundamise vajadust. On kergesti mõistetav, et õpetaja ei saa kunagi lõplikult valmis olla. Muutuv õpilase arengukeskkond ja õpilane ise tähendavad õpetaja jaoks vajadust pidevalt ümber õppida ja oma isiksuslike eeldusi arendada. Tundub küllalt põhjendatud, et pidevhariduse valmiduse nõrkus on oluline puudus tänapäeva õpetaja juures (vt V. Väärase artikkel). Selle valmiduse koosseisu ei kuulu ainult piisavalt elav tunnetusvajadus, oskused info kogumiseks ja töötlemiseks, vaid ilmselt ka valmidus paindlikult korrigeerida oma käsitusi ümbritsevast maailmast, vastavalt uutele andmetele, maailma muutumisele ja arengule.

Kutsetöö saab vaevalt olla edukas, kui see on vastuolus inimese teiste eluvaldkondade ja tegevustega, kui see ei kirjutu antud inimese elutegevuse tervikusse. Nii võib öelda, et kõrgkool ei tohiks piirduda ainult kutsealase väljaõppega, vaid peaks kujundama sellise elutegevuse süsteemi, mis on orgaaniliselt seotud kutsetööga, toetab seda. Seega küsimuses on õpetaja kutsetööga hästi kooskõlastuv elustiil.

On küllalt põhjendatud, et kutsetegevus on oluliselt ka isiksuse suundusest (6), samuti eneseteadvuse iseärasustest. Praegune ettevalmistuse süsteem ei arvesta neid karakteristikuid sootuks.

Eelpraktika lülitumine õppeplaani ajendas TPedI psühholoogia ja pedagoogika kateedrit kogu ettevalmistust kui tervikut mõtestama ning ümber kujundama vastavalt tänapäeva vajadustele.

Meie maal toimuv koolireform ja selle Eesti NSV variant sunnib vaatama uue pilguga ka õpetaja senistele töövalmidustele. Lugeja on juba hästi kursis Eesti NSV õpetajate kongressil otsustatuga ja järgnevat otsimistega õppeplaani kaasajastamiseks.

On ilmne, et uues õppeplaanis hakkavad olulist osa etendama integratiivained, nagu

keskkonnaõpetus, kodanikuõpetus, inimene töömaailmas, esteetiline kultuur jt. Kuna need ained ühendavad väga erinevate dissipliinide andmeid, siis praegune diferentseeritud ja üldjuhul ühele ainele keskendatud õpetajate ettevalmistuse süsteem integratiivainete õpetamiseks valmidust ei kujunda. Märkitud probleem ei ole isegi oluliselt arutlusele olnud. Kõrgkoolid ilmselt ootavad, kuni asi ülevalt alla liikuma hakkaks. Juba pikka aega on pedagoogilises avalikkuses kõnet olnud õpilase isiksuse arengu keskest ja ainekeskest õpetajast. On kergesti mõistetav, et uus kool nõuab just õpilase isiksuse arengule keskendunud õpetajat. Hariduse sisu diferentseerimine, mis toob valikuvabaduse koolile, õpetajale ja ka õpilasele, asetab õpetaja senisega võrreldes oluliselt uude olukorda: tuleb olla väga hästi kursis sotsiaal-majandusliku ja kultuurielu jooksvate probleemidega, valmis rahuldama õpilaste grupilisi ja individuaalseidki vajadusi ja huvisid. Võib öelda, et õpetajate suhteski kehtib see, mida on juba väljendatud tehnika- ja majandusspetsialistide puhul. Nimelt laia profiili on tarvis, mitte kitsast ühe-aine-setsialisti. Alati on küll mõistetud, et õpetaja peab hästi orienteeruma õpilases. Praktilises ettevalmistuses pole seda aga kaugeltki alati arvestatud.

Uuendused TPedI ettevalmistussüsteemis puudutavad praegu eelkõige tulevaste õpetajate valmidust toimida õpilase isiksuse arengu keskselt. «Nõukogude Kooli» käesoleva numbril materjalid valgustavadki neid püüdlusi.

Meie taotluseks on hästi integreerida kõigi pedagoogiliste ainete andmed, kujundada omandatud teooria rakendamiseks vajalikud intellektuaalsed vilumused, valmidus paindlikult käituda erinevates kasvatusseisundites, arvestades pedagoogilise juhtimise ja õpilaste eneseregulatsiooni ühtsust. Märkitud taotluste realiseerimise huvides peetakse silmas järgmisi üldisi tegevusreegleid.

1. Praktiline harjutamine nii kõrgkoolis kui ka koolitingimustes peab toimuma paralleelselt teoreetilise kursuse omandamisega, nõnda et teooria käib üldreeglina ees.
2. Harjutamise eesmärgiseade muutub vastavalt teoreetilise orienteerumise ulatusele.

Algab see sellest, et üliõpilane peab õppima nägema pedagoogilist protsessi samaaegselt nii õpilase kui ka õpetaja positsioonilt, kui nende interaktsiooni. See on alus kogu järgneva ettevalmistuse jaoks. Sellele järgnevalt tuleb keskele kohale üliõpilase reflektatsiooni- võime ja teiste eneseregulatsiooni võimeks vajalike eelduste kujundamine, seejärel õpilase isiksuse mõistmiseks vajalike eelduste kujundamine, õpetaja tegevuseks vajalike toimingsüsteemide omandamine. See kõik toimub paralleelselt teoreetiliste kursustega eelpraktikate ja praktikumide raames, kus teooria ja praktilised toimingud peavad täpselt haakuma.

3. Tegevuse terviküksuste harjutamine toimub pioneerilaagris ja samuti komplekselt koolipraktikal. Praegu üldjuhul koolipraktika tulemuste teoreetilist üldistavat mõtestamist ei toimu. Selline kokkuvõtete analüüs on aga vajalik seminari või vastava erikursuse vormis. See peaks kindlasti kuuluma kõigi pedagoogiliste osakondade õppeplaani.

Sellises vaimus algas TPedIs ettevalmistus katseliselt 2 aastat tagasi. Kuivõrd see end õigustab, seda võime ütelda umbes 5 aasta pärast. Loodame, et sellisel on võimalik õpetaja kujundada senisest paindlikumaks ja võimalisemaks mõistlikult tegutsema muutuvates tingimustes.

Kirjandus

1. Uring R. Üliõpilaste kutsehoiakutest õpetajakutse suhtes. — Rmt: Pedagoogilise uurimistöö tulemused 1976—1980. Didaktika ja psühholoogia. Tln, lk 75—90.
2. Uring R. Kas üldhariduskooli õpetaja on pärit kõrgkoolist? — Nõukogude Kool, 1985, nr 12, lk 21—24.
3. Uring R. Veel kord: kas üldhariduskooli õpetaja on pärit kõrgkoolist? — Nõukogude Kool, 1987, nr 6, lk 24—30.
4. Крейтсберг П. У. Опыт разработки критериев измерения и прогнозирования эффективности деятельности учителя. Автореферат. Ленинград, 1978.
5. Лахт Х. Э. Факторы, влияющие на отношение учащегося к учителю. Автореферат. Тарту, 1982.
6. Симсон Л. Р. Взаимосвязи педагогической творческой направленности с системой жизнедеятельности личности учителя. Автореферат. Тарту, 1987.

TPedI õppejõudude loomingut



Kuidas hinnata senist õpetajate ettevalmistuse süsteemi

VLADIMIR VÄÄRANEN, pedagoogika ja psühholoogia kateedri dotsent, pedagoogikakandidaat

Kõrg- ja keskerihariduse põhisuundades on öeldud, et vastavalt alanud koolireformile on vaja ümber korraldada ka kõrgem pedagoogiline haridus parandamiseks õpetajaskaadri ettevalmistust.

Siinses kirjutises püüame anda hinnangut õpetajate ettevalmistusele ja selle tõhustamise suundadele.

Kasvatuse laiemas mõttes on õpetaja ja õpilase vaheline tegevus eesmärgiga sihipäraselt kasvandikku mõjutada. Lähtudes antud määratlusest, vaatlemegi kõigepealt, milline on õpetaja ja kasvandik (õpilane) ning kuidas õpetajat ette valmistada tegevuseks õpilase sihipärasel kujundamisel, sest kool muutub ainult õpetaja kaudu, märgiti ära mõttealgutel.

Paljud meie vabariigis tehtud uurimused viitavad sellele, et õpetaja isiksuses on toimunud olulisi ebasoovitavaid muutusi. Neid aga ei saa kaugeltki kõiki ettevalmistuse arvele kirjutada. Töötingimustel on nendes muutustes kahtlemata oluline osa.

Ka õpetaja vastavus juhtkonna ootustele pole ainult ettevalmistuse produkt. Tähelepanv on, et soovida jäätavad ka tugevaks peetud õpetajad, kes on tugevad üksnes distsipliini pidama.

Tabel 1

ÕPETAJA VASTAVUS KOOLIJUHTIDE OOTUSTELE (%des)

Jrk nr	Ootuste objekt	Nõrk õpetaja	Tugev õpetaja
1	Aine tundmine	25	85
2	Metoodika valdamine	3,75	75
3	Pedagoogilise psühholoogia rakendamine	2,5	60
4	Organisatoorne tegevus	55	65
5	Distsipliiniga toimetulek	58,8	100
6	Suhtlemine õpilaste ja lastevanematega	55	57,8

Märgitud andmed viitavad sellele, et ka tugeval õpetajal võib raskusi tekkida, kui ta tööprotsessis ei arene edasi. Ja nähtavasti pole ta edasi arenenud. Suhtlemises aga jätab kogu õpetajaskond soovida ja praktiline tegevus ei paranda kedagi. Seega **põhiprobleem on õpetaja juures võimetus pidevhariduseks ja muutumiseks tööprotsessis**. Pidevhariduse eeldusi on lugemine. Seega **tuleb ette valmistada lugevat õpetajat**. I. Lilleoru uurimused näitavad, et üliõpilased loevad

vähe. Ilukirjandust ei loe 2,5% üliõpilastest ja iga viies loeb väga harva. Kui välistada filoloogid ja algõpetuse eriala üliõpilased, siis loeb ilukirjandust harva iga teine tulevane õpetaja. Harva loetavad on «Nõukogude Kool» ja «Nõukogude Õpetaja», mida loevad vastavalt iga 10. ja iga 3. üliõpilane (5, lk 135—136).

Lugemishuvi kujundamisel on tähtis osa kasvatajal laias tähenduses, alates lasteaia-kasvatajast kuni kõrgkooli professorini. Praeguse üliõpilase tase vastab keskkooli tasemele ja aspirandi tase üliõpilase omale, mis tuleb ühiskonna vaimsest toonusest (7).

Probleem on selles, et **kool ei ole senini vajanud haritud õpetajat**. Nõudlust ja loomulikku valikut selles suunas ei ole olnud. Haridusjuhid ja koolijuhid on arvamusel, et liiga tark õpetaja on halb. Haridus ei huvita kedagi, huvitab ankeet. Raske on saada kõrgharidust (sisse saada), küllalt kerge end kõrgkoolist läbi vedada ja kergem saada tööd. Peaks olema vastupidi (7).

Puudulikule valmidusele areneda tööprotsessis edasi viitab ka see, et tugevad õpetajad ei erine oma suhtlemise poolest nõrkadest. Tuleb arvata, et keskne puudus on võimelisus korregeerida oma käitumist suhtlemisprotsessis.

Koolide futuroloogid on ennustanud järgmisi muutusi õpetajatöös: õpetajate ja õpilaste vaheline tegevus intensiivistub, õpetaja on üha rohkem õppimise suunaja, motiveerija, mitte aga teadmiste peamine allikas, õpilaskontingent mitmekesisub ja sellega lisandub õpetajale tööd (eriti vanemates klassides) (1, lk 378).

Seega **õpetaja ettevalmistus nõuab kõigepealt head õpilase ja õpetaja ning õpilaste vaheliste suhete ja vastuolude tundmist**. Eesti õpilaste iseärasusi on uuritud küllalt üksikasjalikult. Võib öelda, et nende põhilised arengutendentsid on küllalt hästi teada. (Õpilase isiksuse arengu determinatsiooni probleeme, 1987). Samal ajal tunneme suhteliselt hästi ka meie õpetajaskonda (vt. M.-I. Pedaja artikkel käesolevas NK numbris). Võib püstitada oletuse, et **õpetaja ei ole piisavalt edukalt kohanenud õpilaskonna muutustega**. Selle põhjusi tuleb otsida puudulikus valmiduses pidevhariduseks. Ei ole ära kasutatud informatsiooni, mis on tegelikult kõikidele hästi kättesaadav olnud.

On aga teinegi märkimisväärne asjaolu. Meie õpilaskonna ja ka õpetajaskonna kohta publitseeritud teave on oma loomult sotsioloogiline, sotsiaalpsühholoogiline või arengupsühholoogiline. Nähtavasti ei ole meie õpetaja saanud piisavat ettevalmistust erineva informatsiooni integreerimiseks pedagoogilisel tasemel.

Uurimisandmed näitavad, et õpetaja töömaht suureneb õpilaste diferentseerumisega, keerukamaks on muutunud kokkupuuted teiste inimestega: lapsevanematega, asutustega

(miilits, tuletõrje, majavalitsus, alaealiste asjade komisjon, koolivälised asutused jne). Aineõpetaja peab tegema ühistööd teiste sama aine õpetajatega, teiste õpetajatega, kooli töötajatega, kooli juhtkonna ja eri õpilasrühmadega.

Aineõpetaja peab vastutama kogu koolitöö edendamise eest. Õpetaja roll on avaradunud: ta ei ole ainult oma aine õpetaja, vaid kasvataja selle sõna laias tähenduses. Aineõpetaja töö ja roll läheneb üha klassijuhataja rollile.

Loomulik on, et need muutused asetavad õpetaja isiksusele ja ettevalmistusele uued nõuded. Õpetajatöö nõuab suhtlemisuskust ja empaatiavõimet. Seda nõuavad kooliuuendus ja hariduse uus tõlgendus: innovaatiline õpetamine ja permanentne haridus.

Uued nõuded õpetajale tulenevad ka teistelt tasanditelt. Lapsevanemad tahavad panna suuremat vastutust koolile, sekkuvad kooli asjadesse, õpilased püüavad osa võtta kooli juhtimisest, ühiskondlikud organisatsioonid vahele segada koolitöösse. Osaliselt ka sellest tuleneb õpetaja ametialase tegevuse konfliktus (vastuolud tema rollistruktuuri erinevate elementide vahel). See aga suurendab veel õpetajale asetatud ootusi ja tekitab uusi vastuolusid, mis E. Lahdesi (1, lk 380) põhjal on järgmised:

1. Rollisisesed vastuolud. Ootustega on võimatu toime tulla (lisandub ainult uusi kohustusi, ülesandeid, aruandmist, hindamist jne).
2. Üha mitmekesisemalt seletatakse ning erinevamalt saadakse aru rollidest. Lapsevanemad ja eri organisatsioonid ootavad erinevaid käitumismalle õpetajalt.
3. Rollidevahelised vastuolud tulenevad sellest, et õpetaja on üheaegselt lapse hooldaja, õpetajakollektiivi liige, mitmete organisatsioonide liige, ametnik jne.
4. Isiksuse ja rolli vaheline vastuolu, õpetaja ei tunne end olevat õiges ametis.

Lahendamatud vastuolud tekitavad õpetajates stressi (kooliväsimus ja peavalu). Vanemates klassides need vastuolud teravnevad ja liituvad rahulolematusega õpilaste suhtes (õpilased on laisad, lollid, distsiplineerimatud), mis kandub üle õpetaja ja õpilaste vahelistesse suhetesse.

Stressi põhjused taanduvad inimsuhetesse, mitte aga töösse, töötasusse, ainelistesse hüvedesse.

Stressiseisundid johtuvad ka õpetajatest, nende psüühika puuetest. Suhtlemispuuded inimestega ei tulene alati rolli vastuoludest, vaid ka inimese enda psüühika puudujääkidest, raskustest. Õpetajaks peaks võtma neid inimesi, kellel on kalduvusi, kogemusi töös lastega ja kes on vabad psüühika puuetest. Kahjuks on küllaltki palju üliõpilasi ja õpetajaid, kes vajavad psühhoteraapilist ravi ega sobi tööle õpetajana.

Soome õpetajatest on selliseid 5%, tunduvalt rohkem kui teistel põhjamaadel (1, lk 381).

On alust arvata, et need pingeallikad ei kuiva edaspidigi. Need potentsiaalsed vastuolud jäävad õpetajakutse pärisosaks. Järelikult realistlik lahendus saab peituda ainult selles, et valmistada tulevast õpetajat ette märgitud pingete talumiseks ja ületamiseks. Praegune ettevalmistus on sellest seisukohast nullilähedane. Õpetajaskonna praegune seisund tõendab seda küllalt värvikalt.

Osalt laheneb probleem ka kutseõustamise parandamise ja instituudist õigeaegse väljaastumise teel. Ei ole mõtet haridusteed visalt jätkata, kui on selge, et väljavaated õpetajana heaks toimetulekuks on üsnagi madalad. Või on lahendus hoopis selles, et pedagoogiline instituut loob eeldused toimida ka mitmesugustel teistel kutsetegevuse aladel. Reaalses tegelikkuses võime õpetajakutsega isikuid leida kõikvõimalikes elusfäärides. Aktsepteerime lihtsalt selle, mis elus toimub.

Soome uurijad väidavad, et asjatundja (ainekeskne) õpetaja sobib paremini kogu koolisituatsiooni. Selle tüübi õpetajate ettevalmistamise tendentse on ka meil märgata. Palga tõstmine suurendab ainekesksete ja vähendab ametikesksete õpetajate arvukust. Orienteerumine kutsumusõpetajale on ilmselt ennatlik ja seda me ei saavuta niipea. Algul tuleks ette valmistada häid ametikeskseid õpetajaid, minnes järk-järgult üle ainekesksetele ning lõpuks taotleda kutsumusõpetaja ettevalmistamist (ametnik—spetsialist—kutsumusõpetaja).

Kõrgkooli ülesanne seisneb selles, et tunduvalt tõhustada kutsealast suundust õppeja kasvatustöös, ületada teatud lõhe programmide ja elutegelikkuse vahel psühholoogilis-pedagoogilistes distsipliinides ning praktilise ettevalmistuse vahel. Psühholoogilis-pedagoogiline ettevalmistus tervikuna ei vasta õpetajaisiksuse kui kasvataja ettevalmistuse vajadustele (4, 5, 8).

Senini on psühholoogia sisu üsna lõdvalt seotud õpetaja kutsetegevusega. Pideva pedagoogilise praktika sisseviimisega on seosed pedagoogika ja psühholoogia õpetamisel paranenud. Eriti niisuguste küsimuste puhul nagu kasvatamise ja arengu vahekord, teadmiste omandamise protsess ja oskuste kujundamine, õpetaja ja õpilaste vahelised suhed (interaktsioon) ning nende mõju õppeprotsessile, individuaalsed iseärasused ja teksti struktureerimine.

Uus õpetajate ettevalmistuse süsteem TPedIs

ULVE KALA,
pedagoogika ja psühholoogia
kateedri dotsent,
pedagoogikakandidaat

Alates 1986/87. õppeaastast (üldtehniliste distsipliinide osakond katseliselt juba 1985/86. õppeaastast) hakkas meie instituut rakendada uut pedagoogilise praktika süsteemi, mille suunad töötas välja pedagoogika ja psühholoogia kateeder. Eelnevaga võrreldes on muutusi ettevalmistuse kestuses (nüüd hakkab üliõpilane juba I kursusel koolis käima, vaatlusi tegema, ja nii on ta koolieluga seotud kogu oma õpingute vältel) (vt skeem), organisatsioonilises vormis (I ja II kursuse praktika on vaatluspraktika, mil üliõpilane õpilastega tunniandjana või mõne tunnivälise ürituse läbiviijana veel ei suhtle, s.t sellist kohustust tal ei ole, kuid ta võib osaleda ja oma abi anda, kui vajatakse ja kui tunneb end ettevalmistatuna selles küsimuses) ja sisus (vt eelpraktika ülesanded).

Samaaegsed teoreetilised kursused:

I etapp — üldpedagoogika, üldpsühholoogia.
II etapp — didaktika, arengupsühholoogia.
III etapp — kasvatustöö teooria, suhtlemispsühholoogia, perekonnaelu eetika ja psühholoogia.

IV etapp — pedagoogika ajalugu, klassijuhatajatöö metoodika.

Ülemineku praegusele õpetajate ettevalmistuse süsteemile tingis hulk asjaolusid, millest olulisimad on: 1) üliõpilasel ei kujunenud kindlat hoiakut näha õpilast õpetaja positsioonilt; 2) minnes kooli alles IV kursusel, killustasid üliõpilast mitmed erisisulised kohustused — ta pidi andma ainetunde, juhutama klassi, viima läbi klassiväliseid üritusi, mistõttu vähenes suutlikkus keskenduda õpilasele (õpilastele) ja mõtestada oma tegevust teoreetilistes kursustes omandatu alusel. Põhiorhk langes paratamatult ainemetoodika valdamisele. Valmisolek tunnis õpilastega suhelda nõrgenes, sest parasjagu tegemist oli oma ettevalmistatud tunni äraandmisega; 3) puudus võimalus näha erinevaid lahendusi

näiliselt analoogses situatsioonis ja seetõttu juhendus tulevane õpetaja, ise samasugusesse olukorda sattunud, mallist, mida mäletas veel oma kooliaja õpetajast või mõnest praktika ajal nähtud tunnikülastusest. Kas on aga kord nähtud käitumismall efektiivne igas kasvatus-situatsioonis?; 4) vähene oli valmisolek mõtiskleda oma tegevuse üle.

Järgnevas tutvustame üksnes eelpraktikatega seotut, sest I ja II komplekspraktika (enne: koolipraktika) on oma põhisuunitluselt samaks jäänud. Eelpraktikat sooritavad kõik üliõpilased (v.a sõjalise algõpetuse üliõpilased) I kursuse 2. semestrist kuni III kursuse 1. (2.) semestri dekanaadi poolt selleks ettenähtud nädalapäeval. Igas praktikaühmas on 8—12 üliõpilast, kes kinnitatakse kolmeks aastaks ühe keskastme klassi (ka kutsekeskkooli õpperühma) juurde alates 5. või 6. klassist.

Eelõeldu alusel fikseerisime järgmised eelpraktikate eesmärgid:

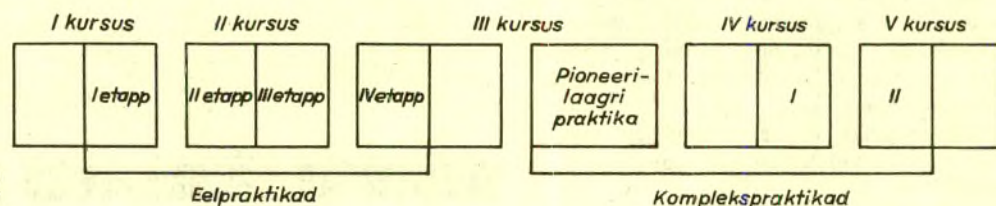
1. Kinnistada ja muuta rakendusvalmiks teoreetiliste kursuste käigus omandatud teadmised.
2. Integreerida koolihügieeni, psühholoogia, pedagoogika aluste ja didaktika kursustes omandatud teadmised.
3. Kujundada pedagoogiliseks tegevuseks vajalikke sotsiaalseid hoiakuid; eneseregulatsiooniks vajalikku refleksioonivõimet ning loovat ja õpilase isiksuse arengu keskset suundust.
4. Kujundada erinevatesse kasvatussituatsioonidesse ülekanduvaid pedagoogilisi oskusi.
5. Kujundada võimalisust luua tervikpilti õpilasest, klassist, koolist, situatsioonist jne.
6. Suunata üliõpilasi praktiliselt omandama õpilasdiagnostikas kasutatavaid meetodeid; õpetada andmeanalüüsi; äratada huvi pedagoogilise protsessi uurimise vastu.
7. Luua eeltooduga paremad eeldused siirdumiseks komplekspraktikatele.

Nimetatud eesmärged konkretiseerivad eelpraktikate etappide ülesanded, mida järgnevalt sisulise kommentaariga tutvustame.

I etapp — Ülesanded: 1. Tervikpildi kujundamine praktika objektist. 2. Kasvatusliku interaktsiooni seaduspärasuste tundmaõppimine.

Töövahendid: Dokumentatsioon. Koolitõõtjate vestlused. Interaktsioonianalüüs.

Tulemused: 1. Üliõpilaste refleksioonivõime areng. 2. Muutused üliõpilaste teadmistes ja hoiakutes: kujutlus ühe klassi (kooli) kui terviku tegevusest; õpetajate suunduse (dominantsus — integratiivsus) tajumine ja mõist-



mine; õpetaja suunduse seostamine õpilase arenguga; õpilase areng on interaktsiooni produkt.

I etapi 1. ülesande realiseerimine algab juba praktika avakonverentsil, kus antakse ülevaade Eesti NSV õpilaste eluviisi erinevustest meetodika «Pingist pinki» alusel nii sooliselt kui regiooniti (nt toome siinkohal võrdleva tabeli iseloomustamiseks erinevate eluvaldkondade väärtustamist õpilaste poolt) (vt tabel 1). Esitatuga rõhutatakse vajadust kujundada valmisolek näha õpilast võrdväärse partnerina, kellel on oma elutegevuse süsteem, mis kujundab tema õpilane-olemist.

Ka üldine tutvumine kooliga tagab selle ülesande realiseerimist. Direktor oma vestluses mitte ainult et annab ülevaate kooli ajaloost ja traditsioonidest, vaid viitab ka antud kooli eripärale teistega võrreldes, milliste saavutuste alusel võib kool end teistega positiivselt võrrelda. Veel iseloomustab direktor keskmise vanuseastme klassikollektiive, eriti üksikajalikult seda klassi, mis saab grupi praktikabaasiks. Klassijuhataja informatsiooni alusel peab üliõpilasel kujunema valmisolek näha erinevusi õpilaste võimetes ja hoiakutes. Vestluse programmi on lülitatud ka kooliarsti ülevaade haigestumistest ja peamistest haigustest antud kooli õpilaskonnas, eriti keskmises vanuseastmes. Praktikaklassi õpilastest iseloomustab ta igäüht tervise ja arengunäitajate seisukohalt, informeerides ka erinevate haiguste mõjust õpilase käitumisele.

I etapi teine ülesanne «Kasvatusliku interaktsiooni seaduspärasuste tundmaõppimine» lähtus kasvatusprotsessi interaktiivsest olemusest, s.t õpetaja ja õpilane mõjutavad vastastikku teineteist. Antud juhul tulebki tulevastel õpetajatel läbi mõtestada probleem, milline õpetaja mõjutamisviis mõjub soodsamalt tunni efektiivsusele, kas domineerivne (otsene) või integratiivne (kaudne). Nende probleemide teadvustamiseks õpivad üliõpilased ära ühe verbaalse interaktsioonianalüüsi meetodika, mille läbiviimisega on võimalik

välja selgitada konkreetse õpetaja 1) mõjutamisstiili; 2) nii õpetaja kui ka õpilase kogu verbaalse käitumise kestust tunnis; 3) liigendada verbaalset käitumist sisuliselt.

Interaktsioonianalüüsi meetodika on eesti õpetajatele tuttav mitmetest E. Antoni ja R. Klaus'i artiklitest (8, 9), mistõttu seda siinkohal põhjalikult tutvustada pole tarvidust. Pärast külastatud tunde toimuvad seminarid, mille käigus üliõpilased jõuavad järgmistele seisukohtadele: 1) erinevad sama aine tunnid annavad erineva pildi interaktsioonist, s.t sõltuvalt teemast võib ka mõjutamisviis olla erinev; 2) eri õpetajad oma erineva mõjutamisviisiga saavad erinevaid õpitegevuse resultate; 3) erinevalt tajutud kategooriad viitavad ka erinevale ajatajule, mõni kategooria kestab ühtede jaoks kauem kui teiste jaoks. See teadmine sunnib mõtlema sellele, et ka õpilased võivad erinevalt aega tajuda; 4) võimalikud lahkuminekud kategooriates viitavad ka sellele, et meie infot mõistavad erinevad aadressaadid erinevalt. Järelikult, sel õpilasel, kes õpetajat kohe situatsioonile vastavalt tajus, on teatud eelis järgmist infot adekvaatsemalt tajuda. Siit järeldus, tuleb end nii väljendada, et kõik kuulajad ühtmoodi mõistaksid edasiantut; 5) oluline on leida endale sobiv optimaalne verbaalne käitumisviis tunnis, mis tagaks kõrgema õppeedukuse.

II etapp — Ülesanded: 1. Orienteerumine õpetajate erinevates tegevusprintsipides. 2. Orienteerumine õpetajate eesmärgiteadvuse erinevustes. 3. Praktikarühma ja õpilaste, õpilaste ja õpetajate, eesmärgiteadvuse ebakõlade väljaselgitamine.

Töövahendid: Dialektiliste didaktika printsipide loetelu. Tundide protokollid. Kasvatus-eesmärkide test.

Tulemused: 1. Üliõpilaste reflektsoonivõime edasine kasv. 2. Üliõpilaste ebaselgete väärtuste teadvustamine. 3. Õpilasiksuse arengukesksete hoiakute tugevnemine.

II etapil on tähelepanu keskendatud põhiliselt didaktikale. Juhtideeks on teadmine, et

Tabel 1

ELUVALDKONDADE VÄÄRTUSTAMINE (väga oluline ja oluline)
ENSV ERI REGIOONIDE ÕPILASTE POOLT %des

Elu- valdkond	Üld- sagedus	Tallinn		Rakvere, Viljandi		Tartu, Pärnu		Kiviõli, K-Järve, Narva		Maa	
		P	T	P	T	P	T	P	T	P	T
Sport	65,4	85,5	60,6	78,6	57,4	82,3	54,0	71,0	44,0	83,5	53,8
Õppimine	66,7	59,5	52,0	53,0	70,2	66,6	70,4	58,1	58,4	71,4	81,9
ÜKT	26,8	16,6	17,7	12,0	25,4	14,9	27,4	14,0	25,5	36,2	47,3
Muusika	71,4	64,3	82,3	58,1	77,4	63,7	74,8	55,8	78,1	65,6	77,1
Teater	52,6	26,9	64,6	33,3	69,6	35,4	65,9	27,9	67,4	37,9	67,7
Kino	74,4	64,4	75,7	73,5	82,3	69,1	76,1	61,3	83,7	95,4	79,6
Raadio	72,9	57,6	61,6	62,3	79,5	68,1	74,3	66,7	82,3	74,5	85,5
Televisioon	85,6	83,9	85,4	85,5	90,0	79,0	80,6	80,6	92,2	88,8	87,5
Kirjandus	62,7	57,1	68,7	49,6	76,3	54,4	72,5	42,0	78,7	44,7	68,0
Kunst	29,2	31,5	42,4	9,4	31,5	19,7	40,3	10,8	43,3	18,3	34,9
Sõbrad	92,2	89,2	93,9	89,7	76,7	89,1	95,1	85,0	95,1	91,5	92,3
Kodu	93,1	89,8	92,0	88,1	98,9	89,1	93,4	87,1	95,7	95,6	95,9
Riietus	78,1	63,4	85,4	71,0	82,3	72,1	81,9	69,9	79,4	78,1	85,2

õpetaja ja tema tegevus on üks mõjutegureid teiste arengutegurite seas. Õpetaja juhindub mõjutamisprotsessis erinevatest tegevuse printsiipidest. Meie lähtume praeguses ettevalmistuse süsteemis neist, mille on esitanud H. Liimets kogumikus «Noorele õpetajale» (3). Selle etapi külastatud tunnid ja seminarid on eelduseks, et üliõpilasel kujuneb arusaam — teadmiste omandamine sõltub õpilase teadlikust ja aktiivsest tegevusest. See aga tõstab õpetaja tegevuses esiplaanile printsiibi: õpetaja vahetu juhtimine väheneb, õpilaste isetegevus tunnis suureneb. Antud etapi ülesannete täitmine on võimalik (lisaks tunnikülastustele) eelmisel etapil omandatud interaktsioonianalüüsi skeemile toetudes. Olemasoleva info alusel arutletakse, millised on võimalused õpilase isetegevuse osakaalu tõstmiseks uue aine läbitöötamisel, harjutamisel, aga ka kinnistamisel ja kordamisel, et viia õpetaja juhtimine ja õpilase isetegevus soodsamasse vahekorda.

Etapi teine ülesanne on orienteerumine õpetajate eesmärgiteadvuses, selle erinevustes. Juhtidee on järgmine: mõjutamine on efektiivsem, kui õpilase ja õpetaja kasvatus-eesmärkide hinnangutes suuri lahkuminekuid ei ole. Selle küsimuse selgitamiseks vastavad kõigepealt üliõpilased ise kasvatus-eesmärkide testile, väljendades oma hoiakuid 5pallilise skaala alusel. Seejärel testivad nad oma praktikaklassi õpilasi. Seminarides analüüsitakse saadud vastuseid. Järgnevalt mõnda sellest, milliseid kasvatus-eesmärke pidasid väga oluliseks õpilased ja üliõpilased, s.t tulevased õpetajad. Selgub, et õpilased on olulisemaks hinnanud nt regulaarset harjutamist (väide 6), õpioskuste omandamist (väide 17), usalduslikkust (väide 39), iseseisvat tööd (väide 57). Kas õppimine kõrgkoolis ei nõua nimetatud valmidusi, et üliõpilased neid olulisteks ei pidanud? Kuidas aga hakkab suunama õpilasi see, kel endal puudub valmisolek järjepidevalt ja iseseisvalt töötada?

Kõnealune praktikaprogramm lähtub teisest, et õpetamine on efektiivsem, kui tunnile seatud eesmärgid teavad ka õpilased; sellisel moel on kergem kontsentreerida tähelepanu, teadlikumalt mäletööd suunata jne. Eesmärgi vajalikkus ei piirdu üksnes tunniga, ka üksikuid tunni osi on otstarbekas eesmärgistada ning need ka õpilastele teada anda. Tunni käigus antavais korraldusisiki võib eesmärk väljenduda (nt «Jäta meelde lõigus esinevad astmevahelduslikud sõnad!» vms). Õpetaja esitatud eesmärgi, ülesande, korralduse täitmise edukus sõltub paljus ka sellest, kui võrd on kujunenud õppimiseks vajalikud üldoskused. Kõigi ainete jaoks on oluline lugemisoskus, mille põhiline karakteristik on olulise leidmine tekstist. Oluline on ka oskus eristada põhiväiteid suulises ettekandes. Meie programmis on ka nende aspektide uurimiseks

konkreetsed ülesanded üliõpilastele antud, mille täitmisel nad lävivad oma vaatlusaluste õpilastega tunniväliselt.

Selle etapi lõppedes on üliõpilases kujunenud valmisolek tolerantselt suhtuda õpilaste erinevatesse hoiakutesse, väärtustesse, suunata oma mõjutusi selliselt, et õpilane saaks selge pildi tunnis toimuvast kas kohe tunni alguses kogu tunni kohta või järk-järgult üksikute tunniosade kohta.

III etapp — Ülesanded: 1. Üliõpilase situatsiooniteadvuse kujundamine. 2. Valmisolekute kujundamine õpilasanalüüsiks ja hilisemaks õpilassuunamiseks.

Töövahendid: Psühodiagnostilised katsed iseloomustamiseks õpilase ja üliõpilase minapilti, ekstra- ja introvertsust, loogilist mõtlemist, sõnaleidlikkust ja nägemismälu, täpsust ja väsimust, käelise arengutaset.

Tulemused: 1. Üliõpilaste reflektsoonivõime tugevnemine. 2. Õpilaste arenguvariatsioonide mõistmine ja aktsepteerimine. 3. Valmisolek täpsemini orienteeruda õpilases kui kasvatusobjektis.

Antud etapi tööülesanded viivad üliõpilase kokku psühodiagnostiliste meetodikatega, mille läbiviimine ning analüüs viivad üliõpilase kontakti kas üksikute õpilastega või kogu klassiga. Meetodikate läbiviimist õpitakse ja harjutatakse eelnevalt oma grupis, mis on otsene ettevalmistus orienteerumaks erinevates klassisituatsioonides, juhiste ja ülesannete andmiseks nii, et ühekordse edasiandmise tulemusel kõik õpilased vastavalt korraldusele tööd alustaksid.

IV etapp — Ülesanded: 1. Individuaalne töö õpilastega. 2. Töö klassikollektiiviga ja õpilasgruppidega. 3. Mõnede tunniosade andmine.

Töövahendid: Eelmistel etappidel antud õpilaste kohta kogutud info. Õpilaste konsulteerimine idividaalse õpistiili kujundamiseks. Sotsiomeetriline test. Õpik ja õppematerjalid.

Tulemused: 1. Kogu eelpraktikate vältel ja teoreetilistes kursustes omandatud teadmiste integratsioon. 2. Üliõpilaste hoiakud: õpilane vajab pedagoogilis-psühholoogilist suunamist kujundamiseks oma eneseregulatsiooni; õpilassuunamine on kõlbeline vastutusega seotud akt; õpilassuunamine on võimalik ainult vastastikuse usalduse olemasolul korral. 3. Üliõpilase oma suhtlemisstiili kujunemine.

Sellel etapil on kontaktid õpilastega regulaarseks muutunud. Kui eelnevatel etappidel grupp vaatles ja analüüsis neid tunde, mis praktikapäeval tunniplaanis olid (ja mõnigi grupp ei saanud oma erialatunde külastada), siis nüüd on erialatundide külastamine vajalik. Kui võimalik, siis antakse üksikuid tunni osi erialatundides, ent vastavaid õpetajatööks vajalikke valmidusi saab edukalt harjutada ka teiste ainete tundides.

Esitatud programmi realiseerimine nõuab nii üliõpilaste, praktikabaaside õpetajate kui ka instituudipoolsete juhendajate ümberhäälestust integreerimaks teadmisi pedagoogikas, psühholoogias, koolihügieenis ja aineõpetamisel ning õpilase isiksuse arengu juhtimisel. Kahtlemata täiendame oma programmi paindlikumalt õpetajate ettevalmistuse teostuse käigus. Paindumatuks jääb aga meie seisukoht, et hea õpetaja annab erinevaid tunde, ent oma praktilisi toiminguid suudab ta alati varieerida nii, et need vastavad õpilaste iseärasustele ning situatsiooni nõuetele.

Kirjandus

1. Laht H. Õpetaja õpilaste hinnangutes. — Nõukogude Kool, 1973, nr 4, lk 283—285.
2. Laht H. Õpetajate vastavusest õpilaste ootustele. — Nõukogude Kool, 1976, nr 9, lk 124—130.
3. Liimets H. Noore õpetaja didaktilised probleemid. — Rmt: Noorele õpetajale. Koost R. Virkus. Tln, Valgus, 1985, lk 8—38.
4. Pedajas M.-I., Albert A. Üliõpilaste ja õpetajate ängistuse sisust. — Rmt: Üliõpilasest õpetajaks. Tln, 1983, lk 168—182.
5. Ramm P., Pedajas M.-I. Pinge, stress ja ängistus õpetajatöös. — Rmt: Üliõpilasest õpetajaks. Tln, 1983, lk 153—168.
6. Rea V. Katse välja selgitada õpilaste ja õpetajate vaheliste konfliktide algpõhjust. — Rmt: Nõukogude pedagoogika ja kool. Tartu, 1969. III köide, lk 125—134.
7. Rea V., Pedajas M.-I. Õpetaja tervis ja enesetunne. — Rmt: Üliõpilasest õpetajaks. Tln, 1983, lk 200—208.
8. Антон Э. Об анализе речевого взаимодействия между учителем и учащимися на уроке. — Nõukogude Kool, 1972, nr 11.
9. Клаус Р. К. Категории системы анализа инструкции Нед А. Фландерса и их использование при наблюдении урока. — В кн: Советская педагогика и школа. Том XI. Tartu, 1977.

11. lk.

Kirjandus

1. Lahdes E. Peruskoulun didaktikka. — Otava, Helsinki, 1986.
2. Pedajas M.-I. Õpetaja kutsekohanemine. — Õpetaja ja tema kutse. Vast toim Pedajas M.-I. Tln, 1980.
3. Subkin V. Bürokratiaotsioloogi vaatepunktist. — Rahva Hääl, 9. mai, 1987.
4. Абдуллина А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1983.
5. Лиллеорг И. И. Экономическое состояние личности в условиях ускорения социальноэкономического развития социалистического общества. Канд. дисс. Алма-Ата, 1986.
6. Мудрик А. В. Учитель: Мастерство и вдохновение. — М., Просвещение, 1986.
7. Почему у нас мало по-настоящему образованных людей. — Литературная газета, 13 мая 1987.
8. Еввинский Л. И., Кобыляцкий И. И. Основы педагогики. — М., Просвещение, 1985.

TPedIsse astub...

TIIA LISTER,
kutsekabineti vanemteadur

TPedIsse astub meie tänase keskkooli lõpetaja. Õppimises ja kasvatamises, austuses ja ükskõiksuses, abistamises ja isetegemises kasvunud kooli viili.

Eesti NSV õpetajate kongressil ütles haridusminister E. Gretškina oma kriitilises ja konstruktiivses ettekandes: «Teisiti öeldes: tegeldes suurel määral nn pedagoogilise tehnoloogiaga, oleme kaugenenud oma põhi-eesmärgist — õpilase isiksuse arendamisest. Oluliselt on deformeerunud ka pedagoogi tegevus: vastastikusest rikastav koostööpedagoogika on meil asendunud pelga aine-teadmiste vahendamisega.»(1.) Oma kõnes rõhutab ta mitmel korral kooli demokratiseerimise vajadust ja õpetaja loova tegevuse osakaalu tõusu.

Selline on tänane kool ning siit tulenevad ülesanded homse kooli jaoks on mahukad ja tõsised. Kes on nende ülesannete elluviijad?

«Ka tänaseks, kui räägime tõemeeli kooli ja elu seostamisest, pole me ometi veel suutnud kooliellu sisse viia uuendusi, mis tagaksid õppeasutuste suurema demokratiseerimise.»(1.) Miks on nii raske neid uuendusi teha? Üks tegureid, millest sõltub kõigi uuenduste käekäik, ka kooliuuenduste tuleviku elu, on õpetaja, koolijuh, kooliametniku isiksus. Kui võrd inimene, kellest oma klassis, koolis sõltub midagi,

□ on küps, arenenud, laia silmaringiga, missioonitundega isiksus;

□ on orienteeritud õpilase—õpetaja vahelisele koostööle, lähedasele suhtlemisele, austusele õpilase vastu, et jõuda temani, jõuda tööni;

□ on peale oma aine ka laiemas mõttes kultuurikandja, mõistes nii laiuti kui sügavuti oma maa ja rahva kultuurivara hoidmise, vahendamise ja loomise tähtsust;

□ on ise loova ja aktiivse mõtte ja teovõimega inimene, kes, nähes takistavat vanas, on võimeline arendama ja juurutama uut;

□ on võimeline muutuvates olukordades ise kohanema, eraldama terad sõkaldest ja julgelt, vastutustundega oma õpilaste ning õpetajate eest seisma ja neid kaasama uuendustele, loominguks.

Need võib-olla on tänase päeva koolinõuded, aga ka probleemid, vaadatuna isiksuslikust aspektist. Järelikult peaks õpetajaid ettevalmistav kõrgkool olema võimeline valima (igal juhul aga vähemalt ette valmistama)

tulevikukooli jaoks õpetajaisiksusi, kes mõneti vastaksid nendele esitatud põhinõuetele. Selline oleks ideaal.

Reaalsus aga on tõsisem. Aastaid kestnud stagnatsiooniilmingud on loonud olukorra, et kooli lõpetab ja TPedIsse astub tihti isiksuslikult vähearenenud, kooli ja ühiskonna suhtes kriitiline ning tarbijamentaliteediga noor inimene, meie tänavuse kooli tavaline lõpetaja. Tänu koolireformile on TPedIsse kandideeriv kontingent küll paremuse suunas palju muutunud, aga omad probleemid jäävad ikkagi.

TPedI kutsekabinet on 1978. aastast alates uurinud I kursuse üliõpilaste isiksuse näitajaid, kahel aastal ka vastuvõtueksperimentina üliõpilaskandidaate. Võib öelda, et kuni õpetajaks õppijale ei ole sisseastumisel sõelaks elukutsega seotud iseloomuomaduste, loomupäraste õpetajaoskuste, õpetajaks orienteerituse jne väljaselgitamise eksam, vaid (eriala)eksamid, või ei arvestata tähtsaima kriteeriumina autoriteetset kooli õppenõukogu soovitus, kes põhjalikult tunneb ja vastutab tõesiti oma soovitatav sobivuse eest, pääsevad pedagoogilisse kõrgkooli nii tulevased teadlased, giidid, tippsportlased või lihtsalt oma lapsepõlve pikendamisele orienteeritud hea õppeedukusega noored, kes praegustes tingimustes koolis ei taha ega suudagi seal tööle hakata.

Kui analüüsida kolme viimase aasta (1984—1986) TPedI I kursuste üliõpilaskontingendi mõningaid iseloomulikke jooni, iseloomustab TPedI tudengit alljärgnev.

Ta on ekstravertne, väljapoole elav, orienteeritud suhtlemisele. TPedI keskmine ekstravertsuse näitaja isiksuseküsimustiku 16PF järgi on $\bar{x}_{1984}=5,9$; $\bar{x}_{1985}=6,5$; $\bar{x}_{1986^*}=6,9$ (teise astme ekstravertsuse faktor, max 10 punkti). Mõnedel erialadel aga ületab keskmine optimaalse tasakaalu introvertsuse-ekstravertsuse vahel. Introvertsus on ju ikkagi nii endasse kui kultuuriväärtustesse tõsimeelse süvenemise soodustaja. Kui inimesel ei jää aega ega tahtmist suhtlemise kõrvalt ka üksi vaikselt järele mõelda elu tõsiste probleemide üle, teiste inimeste hingeallu vaimselt sisse elada, loominguplaanide ja endaharimisega tegelda, siis on inimese vaimne elu sõltuv teiste poolt ainult vahetust suhtlemisest pakutavast. Üleliigne orientatsioon teistele, väljapoole on üks väheise isiksuse küpsuse tunnuseid. Nii ongi tihti ülemäära suhtlejad tegelikult kultuuriväärtuste ja inimhinge tundmises pealiskaudsed, üleliia oma emotsioonidest lähtuvad, tihti ei leia mõistmist ja kannatavad hinges üksindustunde all.

TPedI I kursuste puhul on ülekaalus ekstravertid just nõrgema konkursi erialadel. Näiteks vene keele erialal: $\bar{x}_{\theta 4}=7,0$; $\bar{x}_{\theta 5}=7,2$; $\bar{x}_{\theta 6}=7,7$. kõige introvertsemad on joonistamise- tööõpetuse ja üldtehniliste distsipliinide eri-

alade tudengid, kuid neilgi on keskmine üle 5,5 punkti. 1986. aasta andmed näitavad tugevat kalduvust ekstravertsusele 8 õpperühmas 16st 1985. aasta kolme õpperühma asemel. Kuivõrd mõjutab seda arvu suuline vestluseksam, on siiski raske otsustada. Siin võib olla tegemist ka hoopis laiaulatuslikuma protsessi peegeldusega, mis näitab populaarset suhetestiili inimeste vahel.

TPedI üliõpilane on suhteliselt hästi mõjutatav ja hea kambamees. Vähestes õpperühmades on ülekaalus isiksuse vaimsele küpsusele viitav teistest sõltumatu mõtte- ja teovõime. On loomulik ja oodatav, et vähe demokratiseerunud kooli lõpetavad väheste mõtlemis- ja otsustusjulgusega noored (kriitikajulgust võiks vaadelda eraldi nähtusena). Et aga ka kõrgkool pole siiani läbi teinud tõsist demokratiseerumist, võib arvata, et mõjutatavus ja allumine autoriteetidele kõrgkoolis palju ei vähene. Meie pikiuuringu andmeil ($n=19$) suureneb autoriteetidele kuulekus (— E faktor) veelgi. I kursusel $\bar{x}=5,4$; lõpetamisel samadel üliõpilastel $\bar{x}=4,2$. Nii jääb küsitavaks, kas suhtlemisele orienteeritud (siit ka muljele, headele suhetele jne) ja mõjutatav noor õpetaja suudab koolis ellu viia need uuendusideed, milleks teda kõrgkoolis ette valmistama hakatakse.

TPedI keskmine tudeng on sõltuvuse-sõltumatus skaalal olnud aastaid sõltuvuse poole. 1986. aasta sisseastujate puhul on üle mitme aasta märgata väikest nihet sõltumatus poole. Nii on TPedI keskmine teise astme sõltuvuse faktoris $\bar{x}_{84}=4,3$; $\bar{x}_{85}=4,1$; $\bar{x}_{86}=5,1$. Kõige sõltumamad on olnud aastaid algõpetuse ja saksa keele eriala üliõpilased (10pallilisel skaalal punkte 3—4 vahel).

Järelikult on siin tegemist ühe probleemiga, koguni suletud ringiga. Kool (programmeeritud, ettekirjutuste rohke) saadab kõrgkooli põhiliselt mõjutatavaid, kuulekaid noori (neide), sest sõltumatus sooviga noormehed (ka neiud) sinna ei jõua. Kõrgkool, mis kohati on oma õppevormides vägagi lähenenud kesk-koolile, suurendab kuulekust veelgi. Kooli tööle jõuab vanemaks ja targemaks saanud noor õpetaja, kes tihti veelgi täpsemalt teab, mida peab ja mida ei tohi. Uutest tuultest hoolimata tuleb igal õpetajal ise olla nende muudatuste elluviija. Kui ta aga on harjunud eelkõige arvestama teiste arvamust? Sellest suletud ringist väljapääs võib olla ainult vabama, demokraatlikuma õhkkonna loomises kõrgkoolis (koolis) nende autoriteetsete õppejõudude (õpetajate) poolt, kes ei karda enda kõrval teist isiksust, s.o õpilast või üliõpilast. Olgugi et selle isiksuse esialgu hädisedki sõltumatu mõtlemise ning tegutsemise püüded tunduvad ülearu kriitilised ja vahel arusaamatudki.

TPedI erialadest võiks julgeks nimetada joonistamise ja tööõpetuse eriala, kus üliõpilaste sõltumatus näitajad on igal aastal olnud teistest õpperühmadest kõrgemad.

($\bar{x}_{84}=6,2$; $\bar{x}_{85}=5,3$; $\bar{x}_{86}=7,0$). Eks ole siin muidugi lihtsam sõltumatust lubada, see suundub loominguusse. Aga demokraatlik isiksuse eripära sallimine on ju eeldus küpse maailma-vaatega ja vastutusvõimelise isiksuse kujunemisele.

Rääkides tänase kooliga seotud probleemidest, pööratakse palju tähelepanu õpilastele diferentseeritud lähenemisele. See on hädavajalik, et arvestada iga õpilase isiksuslike eelduste, võimete, huvide jne eripära, aga ka selleks, et kool ei valiks edukate hulka ainult talle sobivaid natuure, vaid võimaldaks olla edukas omal alal väga erinevatel noortel.

Kõrgkooli toimub valik mitmelgi korral. Nii pääsevad instituuti õppima ühiskonna antud perioodi vajadustest lähtuvalt, instituudi (erialakateedri) poolt oodatud isiksuseomadustega noored. Mida demokraatlikum on kõrgkool suhtumises isiksusse, diferentseeritum tulevase õpetaja ettevalmistuses, seda mitmekesisemate isiksuseomadustega noored võivad tulla õppima meie kõrgkooli. Õpetaja isiksusekontseptsiooni avatuse korral mahuksid selle alla ka noored mehed, kes kuulekust nõudvat, vähese eneseregulatsiooni võimalustega keskkonda ei talu, aga oma eetilismoraalsetest eeldustest ja loomupärasest juhendamissoovist lähtudes võiksid kõrgkooli abiga vormida endale isikupärase õpetamistiili ning tulevikus edukalt töötada koolis.

Kui võrrelda 1978. aasta ja 1984. aasta TPedIsse sissesaanud valikualuseid (milliseid isiksusi valisid välja eksamid), võib öelda, et 1978. aastal osutusid tähtsaks vastupidavus pingsituatsioonides, eesmärgikindlus ja enesekontroll — realiseerumispotentsiaal. 1984. aastal oli tähtis eelkõige orienteeritus ideede maailmale, sõltumatusele ja kriitilisele mõtlemisvõimele — probleemianalüüsi potentsiaal. 1986. aasta sissesaanute ja mittesissesaanute esialgne võrdlus näitab, et vähemalt üks kriteeriume oli demokraatlik suhtumine õpilasesse.

Kui võrrelda omavahel TPedI I kursuse üliõpilaste 16 PF isiksuse profiili keskmisi eri aastatel, näeme, et sõltuvalt aastast peaks pöhirõhk isiksuse arendamises kõrgkoolis olema asetatud erinevale aspektile. Kuigi üliõpilaste isiksusetüüpide omavahelise võrdluse puhul tuleb see eripära veelgi selgemini esile, võib juba nende keskmiste puhul öelda, eriti võrdluses eesti edukate õpetajatega (M.-I. Pedajase 1980. aasta uurimus), et näiteks 1982. ja 1983. aasta I kursuse üliõpilaste puhul peaks isiksuse arendamises pöhirõhk olema enesekindluse, enese maksmapaneku jõu, vaimsete väärtuste, loomingu- ja kohanemisega seotud probleemide lahendamisel. 1986. aasta sisseastujad on aga isiksuse profiililt suhteliselt lähedal edukale õpetajale (vt tabel), mis loob head eeldused kutsealaseks ettevalmistuseks. Samas näeme, et isiksuse tugevuselt, enese maksmapaneku jõult on nad edukatest õpetajatest isegi üle. Järelikult peaks isiksuse arendamine olema suunatud mitte vajalike omaduste «järeleaitamisele», vaid õppetööks ja loominguks sobiva materjali leidmisele, mille abil võiks neist saada tulevikus oma mina adekvaatselt hindavad ja koostöövõimelised spetsialistid.

Kokkuvõtteks võib öelda, et kooli ja kõrgkooli reform alles aitab avada hädavajalikke, aga ka paljutöotavaid tegevusvaldkondi, millele vahepeal vähe tähelepanu pöörati või mida siiani olude sunnil pole suudetud küllaldaselt tähtsustada. Üks selliseid valdkondi on ka kooli- ja kõrgkoolipoolne iga õpilase—üliõpilase isiksuse eripära arvestamine tulevaseks kutsetööks ettevalmistuses.

Kirjandus

1. Gretškina E. Kõne õpetajate kongressil. — Nõukogude Kool, 1987, nr 5.
2. Pedajas M.-I., Uring R. Missuguste isiksusejoontega õpetajaid valib käesolev koolisituatsioon. — Kogumik «Üliõpilasest õpetajaks». TPedI õppematerjal. Tln, 1983, lk 108—127.

1978.—1986. a I KURSUSE ÜLIÕPILASKONTINGENDI MUUTUSED 16PF TESTI JÄRGI

Testi faktor	1978 n=311	1979 n=192	1982 n=211	1983 n=276	1984 n=223	1985 n=225	1986 n=252	Edu- kad	Testi faktor
1 steen								10	steeni õpetaja- jad
A Endassetõmbunud	6,6	6,5	6,4	6,7	6,9	7,2	6,7	6,4	Kontaktivalmis
B Pikaldane taip	4,8	5,6	6,0	5,7	5,6	4,9	5,7	6,1	Kiire taip
C Tunnetele alluv	6,4	6,1	5,5	5,8	5,6	5,6	6,1	5,5	Tundeid valitsev
E Alluv	5,4	5,4	4,2	4,4	5,1	5,3	5,8	5,5	Domineeriv
F Tõsimeelne	5,9	6,2	5,7	6,3	5,7	6,6	6,4	5,7	Muretu
G Vabameelne	6,8	6,2	6,2	6,2	5,9	5,2	6,2	5,0	Kohusetundlik
H Häbelik	6,4	5,8	5,9	6,1	5,6	5,6	6,7	5,9	Suhtlemisjulge
I Tundevaene	6,2	5,7	6,4	5,9	5,9	6,1	6,3	6,3	Tundeõrn
L Usaldav	5,0	5,0	5,4	5,5	5,3	5,4	5,6	6,3	Kahtlustav
M Reaalsusest juhitud	5,2	5,5	4,7	4,4	5,0	4,8	5,9	6,0	Ideedest haaratud
N Otsekohene	5,8	5,9	5,7	5,8	4,9	4,1	5,6	6,3	Diplomaatiline
O Endaga rahul	5,2	5,9	6,5	6,4	5,9	5,9	5,9	4,9	Ennast süüdistav
Q ₁ Traditsioone austav	4,8	4,9	5,7	5,6	5,4	5,1	6,1	5,7	Uuendusi armastav
Q ₂ Mõjutatav	4,8	5,1	5,0	4,6	4,6	4,4	4,7	6,9	Iseotsutaja
Q ₃ Nõrk enesekontroll	6,2	5,6	5,6	5,3	5,2	4,4	5,6	5,9	Tugev enesekontroll
Q ₄ Nõrk sisepinge	5,2	5,3	5,3	5,5	5,5	5,8	5,2	5,4	Kõrge sisepinge

Meie õpetajaskonna iseloomustus

HILJA TOMBU,
pedagoogikakateedri vanemõpetaja

Üldhariduskoolide õpetajaskonnast ülevaate saamiseks kasutasime käesoleva õppeaasta õpetajate nimestikke.

Selgus, et viimase kahe õppeaasta jooksul (1984/85—1986/87) on meie vabariigi üldhariduskoolide õpetajaskond suurenenud ligi 1700 õpetaja võrra (vastavad arvud 15300 ja 17000). Tingitud on see mitte ainult 6aastaste koolitulekust (algõpetuse õpetajate arv kasvas 450 võrra), vaid õpilaste ja koolide arvu kasvust üldse. Oma koolist on nende kahe aasta jooksul ära läinud 3400 õpetajat, juurde tulnud 5300 õpetajat (31,4% üldarvust). Osaliselt on õpetajate liikumine tingitud ka muudatustest koolivõrgus. Lahkunute ja juurdetulnute võrdlus näitab, kuidas mõjutab õpetajate liikumine õpetajaskonna koosseisu. Kõigepealt nooremise suunas: üle 400 pensioniikka jõudnud õpetaja on nende kahe aasta jooksul töölt lahkunud, juurde on tulnud üle 1500 alla 30aastase õpetaja. Selle tõttu on praegu kogu õpetajaskond ühe kolmandiku aasta võrra noorem kui kaks aastat tagasi. On alust ennustada, et nooremine jätkub: 50—55aastased õpetajad moodustavad suhteliselt suure grupi — 13,7%, sellest arvukam on ainult 25—30aastaste õpetajate grupp (15,7%). 40—45aastaseid õpetajaid on aga 9,6% õpetajate koguarvust, 35—40aastaseid 11,8%. Seega lähematel aastatel jõuab suhteliselt arvukalt õpetajaid pensioniikka. Põhjust selleks on andnud hariduspoliitika: õpetajate ettevalmistus nii üldarvudes kui erialati on olnud eri aegadel erinev. Et õpetajaid jätkuks, tuleks nüüd sama «lainetust» korrata — ilmselt üsna kulukas ja ebamugav (ka ebarealne) ettevõtmine. Oma «lained» õpetajate ettevalmistuses on ka juubilaril — 40aastasel Tallinna Pedagoogilisel Instituudil. Seni on pensionäride ridu täiendanud ainult peamiselt instituudi kaugõppes lõpetanud, alates käesolevast õppeaastast hakkavad selleks õigust saama ka statsionaari esimesed lennud, mis instituudi algaastatel olid üsna arvukad. Koolireform (palgatõus) tõi õpetajaid kooli juurde (tagasi). Kuivõrd see protsess vajaduse korral jätkub, seda peavad näitama lähemad aastad.

18 Õpetajaskonna sooline koosseis viimase kahe aasta jooksul ei paranenud. Kuigi koolides

on sel õppeaastal umbes 300 meesõpetajat rohkem kui kaks aastat tagasi (arvestatud on ka kohakaaslasi), on meesõpetajate protsent õpetajaskonnas isegi veidi langenud (16,9%lt 16,8%le).

Pedagoogilise ettevalmistuse on kõige suurem osa õpetajaskonnast saanud TPedIs (29,9%). Järgneb TRÜ 21,8%ga, kõrgkoolides väljaspool koduvabariiki on hariduse saanud 18,1% õpetajatest. Nagu lõpetamise aastate järgi otsustada võib, hakkab TPedI lõpetanute osatähtsus õpetajaskonnas pikkamööda kahanema, TRÜ lõpetanute osa aga tõusma. Praegu on see muudatus väga väike, kuid ta võib jõudsasti jätkuda lähematel aastatel, sest TRÜ lõpetanute pensioniikka jõudvate õpetajate arv on võrreldes TPedI omaga väiksem. Samuti tuleb TPedI esimeste lendude lõpetajaid asendada erialadel, mille TPedIs õpetajate ettevalmistust enam ei toimu või see on väga väikesearvuline (ajalugu, keemia-bioloogia-geograafia, ka füüsika ja matemaatika).

Sageli on esitatud küsimus: kas on mingit olulist erinevust erinevates õppeasutustes (TPedIs ja TRÜs) ettevalmistuse saanud õpetajate vahel, teisisõnu, mis tähtsus on sellel, kummast kõrgkoolist põhiosa meie vabariigi õpetajaskonnast tuleb?

1980. aastate esimese poole jooksul analüüsisime kõrgkoolide lõpetanute stažööripraktika (esimese tööaasta tulemuste) põhjal koolidest antud iseloomustusi. Kuna TPedI ja TRÜ lõpetanutele anti hinnangud ühtedes ja samades koolides meie poolt etteantud ühtse skeemi järgi, olid tulemused võrreldavad. Keskmistes hinnangutes ühegi tunnuse puhul statistiliselt olulisi erinevusi ei olnud. Samal ajal TPedI erinevate erialade lõpetanute puhul, ka viimase viie aasta kokkuvõttes (umbes 500 õpetaja kohta), tuli ilmsiks erinevusi. Eriti sügavaid järeldusi stažööripraktika materjalidest muidugi teha ei saa, sest tegemist on ainult paarikümne tunnusega ning eksperdid — koolijuhid ja stažeerimiskomisjonid — ei ole erapooletud.

1984/85. õppeaastal tehtud õpetajate elutegevuse süsteemi uurimises (haaras 1150 üldhariduskooli õpetajat) oli 33% TRÜ ja 41% TPedI lõpetanuid. Ankeedivastustes kirjeldasid õpetajad ise oma kutsetegevust, andsid hinnanguid. TRÜ ja TPedI lõpetanute antud vastused ka selles uurimises oluliselt ei erinenud. Vähesel määral mõjutas lõpetatud õppeasutus ainetoodika tundmise taset (täpsemalt: ainetoodika küsimustes eelistatakse konsulteerida TPedI lõpetanutega), TPedI lõpetanud suudavad ennast mõnevõrra paremini teostada õpetaja kutsetegevuse kaudu (tunnevad ennast koolis veidi paremini, tunnetavad selgemini oma isiklikku panust koolitöö tervikus, pälvivad koolisisiselt sagedamini tunnustust). Muus osas erinevusi ei ilmnenud.

Õpetaja kutsestruktuuri keerukuse ja õpetaja isiksuseomaduste suure osatähtsuse tõttu

avaldub iga õpetaja kutserollis individuaalsel viisil. Pedagoogilisel ettevalmistusel on kahtlemata oluline osa nii pedagoogilise töö süsteemi kui õpetaja isiksuse kujundamisel. Töö tulemusi aga mõjutab ettevalmistus koos teiste teguritega (kutsetegevuse koht elutegevuse süsteemis, töö- ja elutingimused, suhted kolleegide ning õpilastega jms). Paratamatult jõuame tavapärasele järeldusele: et olulisi arvestatavaid erinevusi TPedI ja TRÜ lõpetanud õpetajate töös (keskmiselt, küllalt suure isikute arvu juures) ei esine, tuleb arvata, et heas pedagoogilises kollektiivis peaksid olema esindatud mõlema õppeasutuse lõpetanud mitmekülsuse (kui ühekülsusega võrreldes vaieldamatu eelise) huvides. Muuseas, meie vabariik on regiooniti küllalt arvestatavalt TPedI ja TRÜ vahel siiski jaotatud. Lisaks Tallinnale «valitsevad» TPedI lõpetanud Harju, Rapla, Haapsalu rajooni ja saarte koolides, TRÜ lõpetanud lisaks Tartu linnale veel Tartu, Jõgeva ja Põlva rajoonis. Mujal on pilt ühtlasem.

Kool on eelkõige huvitatud, et õpetajaid üldse oleks piisavalt. Üldlevinud seisukoht on, et puudust ei oleks, kui ei kimbutaks madal kutsekindlus, kui liialt paljud õpetajad ei lahkuks teisele tööle. Vähesed kutsekindluse peamiseks põhjuseks on aastatepikku peetud suhteliselt madalat palka. Palkade reguleerimise tulemusena peaks olukord muutuma. Kas see tõesti nii on, seda praegused andmed veel ei peegelda. Eespool mainitud õpetajate elutegevuse süsteemi uurimise tulemused näitavad, et 1984/85. a töötanud õpetajatest umbes 10% l on sageli olnud soov lahkuda õpetajatöölt, 32% l vahete-vahel, 31% l harva ja 21% l mitte kunagi. Seega on õpetajaskond pigem kutsekindel kui vastupidi. Et kogu meie vabariigi andmed selle kohta, kui palju üldse on õpetajaid ette valmistatud, puuduvad, siis vaatleme kutsekindluse seisukohalt ainult TPedI lõpetanud. Ülevabariigiline analüüs on võimalik ainult eesti õppekeelega koolide õpetajate kohta, sest vene õppekeelega koolidele valmistavad kaadrit ette üldjuhul õppeasutused väljaspool vabariiki.

Kõikidel aegadel TPedIst koolidesse suunatutest on praeguseks kooli jäänud umbes pooled (kaugõppes lõpetanud on koolidesse suunatuteks arvestatud 100% liselt). On seda vähe või palju? Võrreldes teiste elukutsetega keskmiselt. Vale on arvata, et selle protsendi tõttu võib pooltele TPedI kasvandikele vaadata hukkamõistvalt kui oma elukutse reeturitele. Nähtust, millele toetub kutsekindlus, nimetatakse kutsealaseks mobiilsuseks. Kutsealane mobiilsus on isiksuseomadus, võime kutsealase arenguga saavutada tase, mis võimaldab töötada ka väljaspool konkreetse kutse piire. Ilma kutsealase mobiilsuseta poleks võimalik uute kutsealade tekkimine üldse (iga uus kutse on loodud teiste kutsealade esindajate poolt), lahendamata jääks

hulk sotsiaalseid probleeme, täitmata kohti ühiskonna juhtimise süsteemis. Eri kutseid iseloomustab erinev mobiilsuse tase, täpsemalt, eri kutsed loovad erinevad eeldused selle kutsega isikute kutsealaseks mobiilsuseks.

Õpetajakutse kuulub nende kutsete hulka, mis loob soodsad eeldused õpetajate kutsealaseks mobiilsuseks (nad sobivad tööle mitmetel kutsealadel, sest neil on ühest küljest erialane, teisest küljest juhtimisalane (pedagoogiline) ettevalmistus). Ka koolisüsteem ise pakub vähe võimalusi süsteemisiseks uuele tööle üleminekuks (tõusuks ametiredelil). Sellest on tingitud teatud osa õpetajate üleminek teisele tööle väljaspool haridussüsteemi. Üldjuhul on sellel juhul tegu arenemisvõimeliste isiksustega, kes vastavates oludes toimivad ühiskonna ja isiklikele huvidele vastavalt. Nende käitumise hukkamõist on alusetu. On neid, kes on lahkunud õpetajatöölt kutse-sobimatuse tõttu. Kool ei ole huvitatud sellise õpetaja töölejätmisest iga hinna eest. Pigem vastupidi: seni, kuni kutsevalikus ei ole ekslikud valikud välditavad, tuleb paratamatult seda kallist hinda maksta ja loobuda kutsele sobimatutest õpetajatest. Üeldut ei tule mõista nii, nagu ei saakski nendest õpetajatest, kes ei ole kutsevaliku läbi õpetajakutset valinud, kutsekindlaid õpetajaid. See ei ole kaugeltki nii. Meie uurimuse kohaselt on algselt õpetajakutse valinud umbes pooled õpetajatest, teised on selle kutse omandanud tänu erialavalikule või muudel põhjustel. Tõsi, algselt õpetajakutse valinutel on seotus õpetajakutsega tugevam (nende jaoks on oluline olla tuntud õpetajana, neile meeldib just õpetajatöö ja see on tähtis elutegevuse süsteemis). Kuid samas on nende hulgas ka õpetajaid, kes on küll seotud kutsega, kuid ei ole töös edukad, mis tekitab pingeid ja vastuolusid õpetaja elus, rahulolematust ja raskusi koolis. Ja teiselt poolt: õpetajakutse ilma otsese valikuta omandanud õpetajate hulgas on palju õpetajategevuses edukaid, neid, kelle töö pakub rahuldust nii neile endale kui koolile, kuigi nende seotus kutsega on mõnevõrra nõrgem (potentsiaalselt mobiilsed).

Õpetajatöölt lahkumise põhjusi on teisigi (nt perekonna ja olmega seotud). Nende õpetajate arvel võiks tõesti õpetajate kutsekindlust tõsta ja lahkunute asemele uute õpetajate ettevalmistamiseks kulutatud summasid kokku hoida, kasutades neid juba ettevalmistatud õpetajate elu- ja töötingimuste parandamiseks. Et nende õpetajate arv küllalt suur on, seda näitab asjaolu, et perekonna kujunemise ajal (esimese 10 tööaasta jooksul) koolist lahkumine on kõige intensiivsem.

Oluline on teada, kuidas olemasolevad õpetajad koolides tööle on rakendatud. Et seoses palkade tõusuga on koormuse küsimus muutunud koolides mõnevõrra teravamaks (varem kehtinud põhimõte — odavat tööd tee nii vähe

kui võimalik — enam ei kehti), vaatleme probleemi veidi lähemalt.

Pikemata on selge, et õpetajate vahel ei saa koormusi jaotada võrdselt, et kõik õpetajad ei saa koormust ainult oma erialalt, et koolis tuleb peale erialatundide andmise teha muudki tööd jne. Ülevaate saamiseks läheneme küsimusele kahel viisil. Esmalt lähtume õppeainest ja vaatame, kes seda õpetavad. Kõige suurema osa kogu ainetundide mahust annavad vastava erialase haridusega õpetajad võõrkeeltes ja kehalises kasvatuses (81,8% ja 79,9%), kõige väiksema osa tööõpetuses (25,6%). Teised õppeained jäävad nende vahele, põhiliselt 50—70% piiridesse. Mitmes õppeaines on peale «puhaste» selle eriala õpetajate olemas vastava ettevalmistusega liiterialade õpetajaid. Näiteks kehtib see keemia-bioloogia-geograafia kohta, kus näiteks keemia õpetamisel lisaks 55,5% keemikute täidetud koormusele lisandub 15,6% bioloogia eriala ja 6,5% geograafia põhierialaga õpetaja poolt täidetud koormust. Pilt on suhteliselt kirju. Tundub üsna ebareaalne arvata, et üle 80% vastava õppeaine tundide koormusest võiks keskmiselt olla selle eriala ettevalmistusega õpetajate käes. See protsent on tingitud muidugi eelkõige väikekoolide olemasolust.

Tasub mõelda kahele asjale: esiteks, kas ongi nii halb, kui mingit õppeainet õpetab lähedase eriala spetsialist, või näiteks keemiat (4,7% ulatuses) ja bioloogiat (6% ulatuses) hoopis põllumajandusliku erialaga õpetaja? Ta teeb seda kindlasti teisiti kui TRÜ lõpetanu, aga see veel ei tähenda, et halvemini. Ka tööõpetuse tundidest on 6,3% tehnilise erialaga spetsialistide (mitte pedagoogilise ettevalmistusega inimeste) käes. Teiseks tuleb arvestada, et paljud mõnes õppeaines pedagoogilise ettevalmistuse saanud õpetajad õpetavad ka teisi aineid. Kuigi oma erialale vastava õppeaine õpetamise protsendid on võrreldes eeltoodutega suuremad (jällegi esikohal võõrkeelteõpetajad, kes oma ainet õpetavad 87,8% ulatuses kogu koormusest, teisel kohal sõjalise algõpetuse õpetajad 87,7%, edasi matemaatika 85% ja kehaline kasvatus 83,8%), ei ole ühegi eriala õpetajatel selle aine tundide koormus keskmiselt üle 90%. See muudab aktuaalseks probleemi liiterialadest.

Kujunenud koormuste jaotamise praktika näitab, milliseid liiterialasid kõige rohkem vaja on (keemia-bioloogia-geograafia liiterialast oli juba juttu). Mõtlemata paneb selle juures asjaolu, et teatud määral ainete jaotamine erinevate erialade õpetajatele ja õpetajate rakendamine mitte vastavalt nende erialale on seotud kaardripuudusega. Esitatud materjal annab selleks küll ainult kaudse tõestuse: kõige «puhtamad» ained on võõrkeeled ja kehaline kasvatus, kuid just nendel erialadel

Kas meie õpetaja on inimese(lapse)-vaenulik?

**MILLI-IRENE PEDAJAS,
HET teaduskonna dekaan,
pedagoogikakandidaat**

Milline tahes ühiskond võiks ennast iseloomustada selle järgi, kuidas ta suhtub õpetajatesse ja arstidesse.

S. GERASSIMOV

Nii palju tähelepanu ja toetust kui praegu ei ole nõukogude õpetaja paljusid aegu kogunud. Nii palju kui praegu ei ole õpetaja ise kunagi hariduse arengus kaasa rääkinud. Nii palju kui praegu pole aga ka õpetaja kohta ialgi välja öeldud. Üks nendest ütlemistest on seekord küsimusena pealkirjaks.

ÜLDISELT

Vastuseks arutlegem teadusandmeid appi võttes. Uuritud on õpetajaid, kes asusid tööle ajavahemikus 1967—1971 ning praegu veel töötavad, ja ka neid, kes tänaseks on õpetajatööst loobunud. Nõukogude Liidus, sealhulgas Eesti NSVs laialt kasutatava 16 isiksusefaktori meetodika järgi (1; 2) iseloomustab kõne all olevat kontingenti (töötavate õpetajate arv 441) võrreldes varasemate uurimustega (4; 5) märgatavalt vähenenud kontaktivõime (A vastavalt 6,4 ja 5,9). See võib tähendada, et meie õpetaja ei ole enam nõnda koostööaldis: ta on muutunud kriitilisemaks või ükskõiksemaks; uuritavas kontingendis on üsna palju eemalseisjaid, kes oma tegevuses juhitud järgalt ainult oma ideedest, suhtuvad kõigesse kuivalt ja jahedalt, on ettevaatlikud oma tundmuste väljendamisel. Üeldut täiendab E faktori näidu mõningane tõus (5,0 ja 5,3). Meie õpetaja, olgugi veel kuulekas ja allaheitlik, pürib sõltumatusele, tahab olla «ise».

Eesti NSV õpetajat on ikka iseloomustanud tema kainus, järelemõtlikkus, ettevaatlikkus, piiril püsimine ($F=5,5$). Käesoleva uurimuse põhjal on märgata mõningast F faktori tõusu ($F=5,8$). Kas tähendab see, et vastavalt optimismi loovatele keskkonnatingimustele muutub meiega õpetaja entusiastlikumaks ja ekspressiivsemaks, seda näitab tulevik.

Rõõmustab, et pisut on vähenenud ka õpetaja ohutundlikkus, kartlikkus, ülemäärane ohjeldatus, mis piirab sotsiaalset suhtlemist

(H varem 4,8 nüüd 5,6). Langustendentsi näitab ka õpetajatele seni iseloomulik tundlikkus (I on olnud üle 7). Selles on suur osa olnud tähelepanu- ja sümpaatiavaegusel. Praegune I faktori näit (6; 8) lubab õpetajal edaspidi olla ehk enese pärast vähem mures, käituda loogilisemalt, ennast rohkem usaldada, muuta püsivamaks.

Mõningat vähenemist näitab ka faktor N (varem 6,8 nüüd 6,6). Võimalik, et liigne lihvitus, läbinägelikkus, täpne enesetunnetus on saanud meie õpetajatele üheks takistuseks õpilasele lähenemisel, kuna kogu maailma uurimused kinnitavad, et õpilased ootavad õpetajalt siirust, vahetust, spontaansust, tahavad, et õpetaja sekkuks nende probleemidesse alati mitte ainult kõikteadjana, kogenumana, äraütlejana, vaid ka emotsionaalselt, mis lubab edasisi arutlusi.

Kuivõrd õpetaja tegevust soodustab tema endiselt kõrge Q_2 (6,3 ja 6,4), on küsitav. Teatavasti on Q_2 üks juhtivamaid introversiooni koostisosi, see on aga meie varasemate uurimuste põhjal (5) osutunud õpetaja kutsealase rahulolematuse üheks indikaatoriks. Kõrge Q_2 faktori näit osutab sellele, et meie õpetaja on resoluutne, harjunud üksi otsustama. Sage li ei ole ta rahul grupi otsustega ja teeb oma märkusi aina kui arvestatavaid ettepanekuid (siit ehk ka seos õpilaste aktuaalsete etteheidetega, et neil ei lasta midagi teha).

Kahtlemata on kahtsusväärne, et õpetaja pingefaktorid (Q_4 ja O) on suhteliselt kõrged (6,0). See näitab, et meie õpetaja on kurnatud, rahulolematu, kergesti ärrituv, frustrereitud ja murelik. Õpetaja ängistus Q_{11} on endiselt kõrge, mis tähendab, et emotsionaalsed reageeringud võivad tekkida teadvustamata, isegi põhjusetu, sest on ju teada, et kalduvus ängistusele võimaldab ebamäära ohtu tunnetada objektiveest suuremana (8). Kõigi eelnimetatud isiksusefaktorite põhjal võib otsustada, et meie õpetaja on elu ja kutsetööga halvasti kohanenud.

Eespool oli juttu sellest, et suureneb õpetaja introverteeritus (A faktori märgatav langus suhteliselt väikese E, F, H ja Q_2 faktori tõusu foonil). Kalduvus introverteeritusele võib olla soovitatav või soovimatu nähtus, olenevalt situatsioonist, milles õpetaja tegutseb. Isiksuse eneseküllasus, kompromissitus ja objektiivsus, sõltumatus, sisemiste väärtuste ja isikliku arvamuse eelistamine, ohjeldatus, visadus jne tulevad kasuks ka paljudes otsustavates pedagoogilistes situatsioonides. Kahjuks tuleb introverteeritus siis, kui see kujundab rigiidsust, skepsist, kangekaelsust, seltsimatust, suhete vältimist, liigset resoluutsust, mis kokkuvõttes võib viia tõrjutuseni. Nagu varem avaldatud, on introverteeritud õpetajad ainele orienteeritud (koolide direktorite asetäitjatest ekspertide hinnangute põhjal tugevad aineõpetajana), nad ei näe enda ees ega kõrval õpilasi kui tegevuspartnereid, väga tugevasti kalduvad nad autokraatiasse, aga

see, eriti kui seotud vaenulikkuse tendentsiga, on pedagoogilises tegevuses sobimatu ja ka soovimatu.

LÄHEMALT

Nimetatud isiksusemetoodika abil kogutud andmeid *cluster*-analüüsiga töödeldes jagunes uuritud kontingent 5 gruppi. Nii saime ka 5 erinevat õpetajatüüpi.

I grupile (41,0% kogumist) on iseloomulik eriline sensitiivsus, esteetiline nõudlikkus ja valivus ($I=7,3$). Sellesse gruppi kuuluv õpetaja vajab ja nõuab sümpaatiat ning tähelepanu, on seejuures väga tundlik kiituse ja laitude suhtes, sest ta on ebakindel, üleväsinud ja ärevil ($O=6,9$), rahulolematu ja pingul ($Q_4=6,8$). Ta on kuulekas, autoriteedi poolt kergesti häiritav ($E=4,6$). Veel on sellisele õpetajale iseloomulik väga kõrge ohutundlikkus, rõhutatud tagasihoidlikkus, tekib raskusi isiklikes kontaktides ($H=4,6$). Grupp on traditsiooniliste raskuste suhtes võrdlemisi tolerantne, austab kehtivaid ideid ($Q_1=4,6$). Kuna kõrge O võib ilmuda ka vastusena korduvatele ebaõnnestumistele ja ebaadekvaatsusele, on võimalik, et sellega on lähedalt seotud ka madal C (4,9). Õpetaja frustratsioonitaluvus on väike, ta reageerib kõigile tõketele emotsionaalselt, väldib isikliku vastustust ja kaldub raskuste puhul loobuma.

Niisugused on meie tüüpilisemad õpetajad: nad on frustrereitud, pingefaktorid arenevad tõusu suunas. Erilise sensitiivsuse ja küllaldase kohusetundlikkuse tõttu püütakse vaatamata frustrereerituse ja asteenilisuse kasvule kohaneda ja oma kohust täita. Nende suhtlemine on pidurdatud (A on kõrgem kui H), väljaelamine on takistatud. Neis puudub kindlus, probleemid jäävad endasse (C-, O+, Q_4+ , H-). Psüühilised pinged somatiseeruvad (meie andmetel esineb selle grupi õpetajatel tihti peavalusid, nad on väsinud ja unetud — vt 8). Ebaadekvaatsusele kohanemisele viitab ka see, et need õpetajad ei püüagi oma mõtteid välja öelda, nad ei otsi ega leia inimesi, kellele neid öelda ($Q_2=6,6$). Loomulikult oleks õpetajal kergem, kui ta oleks koolikeskkonnale kohanenud. Sundsuhtlemine (!) ei võimalda õpetajal oma psüühilisi pingeid välja elada. Nii kahtlevad selle grupi õpetajad ise oma kasvatuslikus mõjususes. Kõrge tundlikkuse ja empaatilise vastuvõtlikkuse pinnal otsivad nad läbikukkumise eest kaitset selles, et püüavad suhtlemist vältida, hoiduvad kontaktidest, kui see pole paratamatu.

Kõiki näitajaid komplekselt arvestades võib oletada, et I tüüpi esialgsed psüühilised eeldused on olnud paremad. Neil on olnud ka kõrge kutse soov, on säilinud kutsekindlus, kuid nad on ära väsinud ja läbi kulunud. Kui olud paranevad, võivad need õpetajad muuta. Praeguseks on I tüüp ärevuse, ebakindluse ja frustrereerituse tõttu kujunenud passiiv-

seks käsutäitjaks, kelle loominguline initsiaatiiv järjest alaneb, kellel potentsiaalsete võimaluste avamiseks puudub motivatsioon. Nende intellektuaalsed eeldused on kasinad. Kuigi gruppi kuulub ka veerand reaalinete õpetajatest, on see tüüp nõrk ja naiselik: küllap on ka reaalinete õpetajad selles grupis naised.

I tüüp on selgrootu — kuhu keeratakse, sinna läheb. Sellise õpetajaga on kooli uuendamise küsitav. Ka ei ole ta õpilasele otsitud sõbraks, sest püüab partnerit vältida ja peita end ainemaailma, kus arvab ennast tugevama olevat.

II grupp (14,4%) esindavad õpetajad on resoluutsed, tegutsevad omapäi, ei otsi kontakte teistega, otsustavadki ainuisikuliselt, ei loobu oma ideedest ($Q_2=7,4$). Nad on pedantsuse ni nõudlikud teiste suhtes, ise piinlikult korrektsed, väga pretensioonikad, vihkavad «keskpärasust» ($L=6,8$). Teiste tüüpidega võrreldes on selle grupi õpetajad arukamad, kergemini abstrakteid seoseid taipavad, intellektuaalsete huvidega, mida nad ka ise rõhutavad ($B=7,1$ — ENSV õpetaja keskmise 5,8 taustal).

II tüüp ei hooli kohustustest teiste vastu, on hoolimatu väliste grupinormide suhtes ($Q_3=4,3$), ta allub pigem oma vajadustele kui teiste nõudmistele. Ta ei pea lugu välisest etiketist ega sotsiaalsest reputatsioonist. A faktori põhjal jääb ta eemalseisjaks ega lähe kompromissile (4,8). Ekspertide arvates on ta kuiv ja huumorimeelela.

Ka II tüüp on alakohanenud ja rahulolematu, kuid tema ise ei püüdle integreeritusele, ei otsi teiste nõustumist. Ta sulgub rahulikult oma kabinetti ega rutta kuskil oma mõtteid välja ütlemata. Sisemist sündi, mis aitaks psüühilist barjääri ületada, tal ei ole. Ta ei ole eriti kartlik ($H=5,1$), tema eraldatus, hoolimatus ja fikseerunud hoiakud on võibolla tingitud kooliväsimusest.

II tüübi esindajatel on küllaldaselt fantaasiat, kuid neil puudub motiveeritus uuendusteks, nad ei rakenda oma looveeldusi ega organiseeri tahtelist tegevust — eesmärgipärane tegevus on tõkestatud (Q_3-). See tüüp vajab erilist kohtlemist. Tuleb leida hoovald, mis ergutavad kabinetti sulguja motivatsiooni osaleda, oma arvamust avaldada, nad tuleb enesest teiste poole pöörata, kabinetist välja kutsuda. Nende endi sõnutsi ei saa nad praegu rahuldust ei õppe- ega kasvatustööst, ei suhestest kolleegidega ega väljaspool kooli. Nad on omaette. Eriti kindlalt ei tunne nad ennast ka aineõpetajana. Võib arvata, et see on tingitud tagasiside puudumisest, õigemini ükskõiksus tagasiside loomisest, kuna nad ei otsi teist inimest.

II tüüp esindab õpetajaid, kelle opositsioon tugineb ratsionaalsele analüüsile ($B+$). See on analüüsivõimeliste inimeste opositsioon, kuid jääb seesmiseks rahulolematuseks, seda ei eksponeerita.

III grupp (7,2%) on pedantne ja pisisiasjade kallal noriv. Sellesse gruppi kuuluvatel õpetajatel on tugev kalduvus kibestumisele, nad langevad enesesüüdistamiseni. III tüüp on ohjeldatud, reeglites sõltuv ja ohutundlik ($O=7,8$; $H=2,7$). Tüüp on kaalutlevalt sõnakuulelik ja alluv, hoiab kõik endale ($E=3,0$), ei suhtle eriti kellegagi ega saa seetõttu ka suhtlemisest rahuldust. Ta ei ühine grupiga, eelistab iseennast ja püüdleb sõltumatusele ($Q_2=7,2$) ega ole rahul ei maailma, oma tervise ega isikliku eluga ($C-$ ja ankeedivastused). Ta satub konfliktidesse ja reageerib enamikus emotsionaalselt ($C=3,7$). On reserveeritud, kriitiline, põhjalik ja kompromissitu ($A=3,9$), tegeleb peamiselt praktiliste probleemidega, juhindub praktilistest kaalutlustest ($M=4,3$). Keskkonnas ta uuendusi ei soovi ($Q_1=5,0$).

Kokku võttes on see kõige frustratsiooniline tüüp, kelle stressitaluvus on madal, pingefaktorid aga kõrged ($C=3,7$; $O=7,8$; $Q_4=7,6$). Kutsetööks vajalikud eeldused on kesised (puudub paindlikkus, stressitaluvus, selle kõrval ohtlikult kõrge ärevus ja teised pingefaktorid). Tema intellektuaalsed võimed on üle keskmise ($B=6,8$), kuid neid ta eriti ei realiseeri ($Q_3=5,5$). Kohaneda püüab ta enessesulgumise ja introverteerituse süvenemise abil, emotsioonide pidurdamise teel. Eneseväljendamist takistavad madal H ja A, mille tõttu väljajelamine on ebaadekvaatne. Kui selline õpetaja aastate jooksul loomulikkus suhtlemisteed ei leia, eraldatus süveneb ja ta ei saa iialgi lastelähedaseks. Madal I (5,4) näitab, et selle tüübi väärtused on karmivõitu, mis osutab tundetusele ja kalkusele. Selle kõrval on III tüüp osav teisi hindama, ta on sotsiaalselt väga teadlik, varjatud ambitsioonidega ($N=7,0$).

III tüübile on iseloomulik kõrge autokraatsus (53,3% kõigist uuritud kontingendi autokraatidest kuulub sellesse gruppi). Autokraatlikud hoiakud (MAN-testi andmetel; Pedajas jt 1983) ilmnevad suhtumises õpilaste käitumisse (50%), lapsepsühholoogia tundmises (51,6%) ja rahulolus õpetajatööga (45,2%). Kuigi tüübile on iseloomulik rigiidsus ja norimine, ei ole selle tüübi esindajad kättemaksumulised. Nad ei ole pahatahtlikud, pigem piinavad iseennast.

III tüübi esindajate verbaalsete hoiakute põhjal muutub õpetajatöö neile järjest raskemaks, neil on aastate jooksul ilmnenu selles töös palju etteaimamata raskusi, nad on saanud pettumuste osaliseks. Nad ei näe õpetajatöös eneseteostamise võimalusi, ei tunne rõõmu saavutustest, ei saa rahuldust lastega tehtavast tööst. Suhtlemine on piiratud. Selle tüübi õpetajatel puuduvad peaaegu üldse rikkavad koolivälised suhted. Nii tõmbub III tüüp eesliinilt tagalasse.

Aine õpetamisega tuleb see grupp ilmselt hästi toime, sest ekspertide hinnangu põhjal

kuulub sellesse gruppi palju neid, kelle töö kõiki näitajaid kokku võttes on hinnatud väga heaks. Olemasolevaid väärtusi silmas pidades peaks III tüübile rohkem tähelepanu osutama. Võrreldes teiste gruppidega on see õpetajagrupp kõigist teistest vähem tunnustatud. Me peame võitlema selle nimel, et tagalasse ei koonduks järjest rohkem sisemiselt rahulolematuid õpetajaid, kelle kaitsekiibiks saavad autokraatlikkus ja eraldumine. Nad on ju arukad!

IV grupp (22,7%) esindavad teistega võrreldes hästi kohanenud, inimestest huvitunud, teisi usaldavad ja sõbralikud ($A=6,7$), mõistvad ja sallivad ($L=4,7$), rahulikud, faktidega hästi kohanevad, objektiivselt reaalsusest lähtuvad ($C=7,4$), häirimatud, ennast usaldavad ($O=3,9$), frustratsioonikindlad, pingevabad ($Q_4=4,2$), täpse enesetunnetusega ja teiste hindamisel osavad ($N=6,8$), taiplikud, suhteliselt kõrgete intellektuaalsete eelduste ja huvidega ($B=6,9$) õpetajad. Veelgi lähemal vaatlusel selgub, et see tüüp on kõrge stressitaluvusega, hästi suhtlemisvalmis. Tüübile omast konfliktide vältimist võib lugeda stressogeenses keskkonnas läbilöömise strateegiaks. Et säilitada töövõimet, ei esita nad liigseid pretensioone ($L-$), kindlasti aitab siin kaasa ka analüüsivõime ($B+$). Ratsionaalse analüüsi abil püüavad nad probleeme minimeerida või vähemalt hoiduda nende komplitseerimisest.

Teistega võrreldes on IV tüüp veel ka kohusetundlik ja kõrge distsipliinitundega ($G=6,5$), kellele on omane suhtlemisjulgus ($H=6,3$). Need õpetajad vajavad teisi, neil on teistega võrreldes väiksem suhtlemisdistsants ($Q_2=5,8$). Omane on tugev enesekontroll ($Q_3=6,2$), mis koos kõrge G faktoriga viitab sellele, et tegemist on tahtelise tüübiga Eesti NSV õpetajate sellekohaste näitajate kasinal foonil (keskmine $Q_3=5,5$).

MAN-testi andmetel on IV kõige demokraatlikum tüüp, eriti mis puutub suhtumisesse õpilaste käitumist ja distsipliini iseloomustavatesse küsimustesse. Teistega võrreldes on ka autokraadid selles tüübis vähem esindatud.

Õpetajate endi verbaalsete hoiakute põhjal on töö neile kutsumuseks, ei tundu keerulisemaks muutuvat. Amet meeldib, nende jaoks peitub selles küllaldaselt eneseteostamise võimalusi. IV tüüp tunneb end aineõpetajana kindlalt, ei kahtle oma kasvatuslikus mõjus, on kogenud palju rõõmu saavutustest. Avatud isiksusena saab ta rahuldust õppetööst ja suhetest kolleegidega ning teistega väljaspool kooli.

Eksperdid hindavad selle tüübi edukaks ka aineõpetamises ja märgivad suhtlemist soodustavana tema humoorikust ja optimismi.

Eeltoodust lähtuvalt võib IV tüüpi lugeda kohanemise seisukohalt kõige edukamaks, kelle konfliktisus suhetes õpilaste ja kolleegidega on madal. Ta suudab nii ennast realiseerida

kui teisi arvestada. Ta on psüühiliselt stabiilne ja konstruktiivselt meelestatud, psüühilisi probleeme ei ole, oma tegemistesse suhtub ta pedagoogilise optimismiga. IV tüübi esindaja on arukas optimist igas olukorras, talub pingeid adekvaatselt.

Kindlasti on IV tüüp see osa meie õpetajakonnast (NB! neid on uurimiskontingendist ligi veerand), kes moodustavad edasiviiva tuumiku ja kellele tuleks toetuda. Nad on elu keskel, neilt võib palju loota. Nendega tuleks ühendada kõik haridust arendavad niidid.

V grupp (14,8%) koosneb avatud enesenahtamisele orienteeritud isiksustest, kellele on tugev enese maksmapanemise soov ($A=7,2$; $E=6,8$). Iseloomulik on probleemide miniseerimise tendents ($F=7,0$). Suur on suhtlemisvalmidus ($H=7,1$), kuid ülekaalus on oma «mina» väljaelamine teiste arvestamise asemel ($E+$, $A+$, $F+$). V tüüp tegeleb peamiselt sellega, mis on temast väljaspool. Madal O (5, 3) näitabki, et tegemist on kompensatoorse suhtlemisvalmidusega, mida iseloomustab vajadus hüpersuhtlemisele, reaktiivne käitumine, seesmine rahuldatus (suurem kui IV grupis).

Ankeedi tulemused ja ekspertide hinnangud kinnitavad, et selle tüübi esindajad tegutsevad aktiivselt väljaspool kooli. Suur on nende ühiskondlik aktiivsus, mida näitab ka osakaasunud tunnustus: kõigist ühiskondlike organisatsioonide poolt jagatud autasudest langeb sellesse gruppi 26,9%, haridusministeeriumi tunnustustest 29,9% ja vabariiklike tunnustustest 10,4%, millised arvud on teiste gruppidega võrreldes suurimad.

V tüüp on endaga ise väga rahul. Ta kinnitab, et õpetajatöö on tema kutsumus, see meeldib ja ta kavatseb sellele alale edasi jääda. Aineõpetajana ütlevad nad ennast hästi toime tulevat, kasvatuslikke raskusi ei ole enamik märganud. Nad leiavad, et õpetajatöös on enesearendamise võimalusi piisavalt, pettumused ei sega, rõõm saavutustest stimuleerib edasi tegutsema. Erilist rahuldust tunneb see tüüp klassivälisest tööst (ekstrapoleerimise võimalus!) ja suhtlemisest igal tasandil.

Kõiki andmeid arvestades on V tüübil kalduvus pealiskaudsusele. Esineb pealiskaudsus suhtlemises selles osas, mis puudutab teisi. Suhtlemine on paljuski kompensatoorne: selles domineerib püüd eneserealiseerimisele. V tüübi esindajad sekeldavad agaralt seepärast, et teised nende juurde tuleksid. Nad koguvad mõttekaaslast, et midagi muuta. V tüüp vastandab ennast olemasolevatele normidele ja püüdleb teadlikult muudatustele. Samas ei ole need püüdlused suunatud kriitiliselt sisse, vaid väljapoole. Kuna V tüübi intellektuaalsed eeldused on teistega võrreldes madalaimad ($B=5,0$), ei ole neil võimet süveneda ega keskenduda abstraktsetele arutlustele, vaid tahtakse kohe midagi korda saata, läheb kuidas läheb.

Igal juhul on see tüüp praeguses koolisituatsioonis positiivne (positiivselt vastu

võetud). Nad esinevad lärmakalt, neid on kõikjale kuulda. Psühholoog Ainu Alberti tabavat väljendust meenutades kuulub nende juurde alati lipp ja trummipöörin. Ja tulebki lasta neil lipuga vehkida ning trummi löüa, sest kui see tüüp ei saa end vajalikul määral realiseerida, suureneb frustratsioon ja maad võtab reaktiivne käitumine. Siis ta lihtsalt ei hooli enam teistest ja marsib neist üle.

VEEL LÄHEMALT

Vaadeldagem nüüd Eesti NSV õpetajat selle järgi, kes kus töötab. Meie uurimusega oli hõlmatud päevane üldhariduskeskkool, õhtukeskkool, 8klassiline kool ja erikool. Kuna tegu on longituuduurimusega, oli 10 aasta jooksul osa esialgsest kontingendist siirdunud teise süsteemi koolidesse ning muudele elualadele. Nii on andmeid ka keskeriõppeasutustes ja kõrgkoolides töötavate endiste üldharidussüsteemi õpetajate kohta. Peale selle on uurimusega hõlmatud veel õpetajad, kes töötavad teises ametis, kuid õpetavad kohakaaslasena või on õpetajatööst päriselt loobunud. Nii saime järgnevas analüüsiks 7 gruppi.

I grupp (päevastes üldhariduskeskkoolides töötavad õpetajad, 64,8%). Need on psüühilises plaanis rahulolematud ($C=5,7$). Iseloomulik on püüd kohaneda stressogeense keskkonnas, kuid püüd ei ole edukas, asteenia näitajad on kõrged. Kohanemismehhanismidena on välja kujunenud kriitilisus keskkonna suhtes, skepsis, kuid ei olda valmis midagi muutma (ei ole erilist püüdu, saavutusmotiiv on väga madal). Ei ole ka aktiivset hoiakut ($Q_1=5,2$; $H=5,4$). Viimane esineb kui pidur. Probleeme ja ohtu küll tunnetatakse, kuid ettevõtlikkust pole. Selle grupi õpetajatest pole ründajaid. Nad on keskkonnast väsinud, kuid nad ei põgene. Nad on väsinud ka stressogeensetest suhetest. Teiste gruppidega võrreldes on suhete kvaliteet madalaim nii kontaktides kolleegide kui õpilastega.

Üllatavalt madal on A faktor (5,9) nii suure grupi jaoks. Nähtavasti puuduvad seega kontaktide loomiseks positiivsed impulsid. Enesehinnangutes kajastub kutsetüdimus, sest rahuldust ei paku ei õppe-, kasvatus- ega klassiväline töö, teiste gruppidega võrreldes pakub tunduvalt vähem rahuldust ka isiklik elu.

Grupisiselt iseloomustab päevase keskkooli õpetajaid nõuetele vastav kvalifikatsioon, küllaldane vastutustundlikkus ja järjekindlus. Selle grupi õpetajad tulevad ekspertide arvates distsipliiniga keskpäraselt toime, kuid õpilaste edukus ei ole kõrge.

Tuleb rõhutada, et kõik see, millest oli juttu, ei ole seisundis avalduv näitaja, vaid karakteroloogiline muutus. A alanemine, Q_2 tõus, N tõus — need viitavad regulatsioonimehhanismidele, mis ei ole lühiajalised!

(Järgneb.)

Kas senisest loovam õpetaja on võimalik?

LAINE SIMSON,
algõpetuse kateedri õpetaja

Selles, et õpetajate loovuse tase peaks olema kõrgem kui praegu, ei tuleks kahelda. Eeldab ju õpilase arengu keskne lähenemine õpetajapoolset paindlikkust nii laste arengutaseme variatiivsuse, arengutempo kui ka selle protsessi juhtimise tingimuste arvestamisel. Õpetajate kongressil fikseeritud rajajooned suunavad mõtlema praktilisele probleemilahendusele. Selleks aga, et veidigi mõjutada meie vabariigi praeguse ja tulevase õpetajaskaadri kvalitatiivset taset (loovuse olemasolu võib just selliselt vaadelda), tuleb kindlasti lähendada teadusandmetest, mis peegeldavad hetkeiseisu ja selle eri külgi.

Toetudes eesti õpetajaskonna konkreetsele uurimusele, toogem siinkohal välja need põhisuhted ja aspektid, mis võiksid saada (olla) aluseks edasisele praktilisele tegevusele.

1. Õpetaja loovsuundust, mis väljendub tema loomingulises pedagoogilises tegevuses, ei tohi vaadelda ega näha ainult kutsetöö raamidega piiratud, vaid kogu elutegevuse süsteemi iseloomustajana. Olenevalt sellest, millised on õpetaja huvid, kalduvused, kui avar on silmaring (kas ollakse kursis ümbritseva maailma sündmustega või tegeldakse millegi kõitvaga väljaspool kutsetööd), on õpetaja suuteline juhtima ka õpilase arengut. Ühelt poolt rikastab mitmesugune aktiivne huvitegevus õpetajat ennast, teisalt võib see saada sillaks teel õpilasteni. Kõrge pedagoogilise loova suundusega õpetajaid iseloomustab meie andmetel püüd vaheldusrikkusele, huvi ümbritseva elu vastu ja soov seda edasi anda õpilastele. Huvitav on märkida, et kõrge loovsuunduse tasemega õpetajate elus on tähtsal kohal just aktiivsed loovtegevused: muusika, pillimäng, isetegevus, mängud, kirjanduslooming jne. Mitteloovad õpetajad eelistavad passiivsemat laadi tegevusi, mis ei nõua erilist pingutust, ise kaasalöömist. Käiakse näitustel, teatris, kinos. Kui näitustel ja teatris-kontsertidel käiakse peaaegu kaks korda vähem kõrge loovsuundusega õpetajatest, siis kinol on eriline staatus: mitteloovad õpetajad käivad

kõige enam kinos, võrreldes teistega. Muus osas, s.t kõikides teistes tegevustes (seltskondlikud kohtumised, tants, klubiüritused, kohvikukülastused, külaliste vastuvõtt ja külaskäik, puhkepäeva väljasõidud, käsitöö, hobid jne) on loovõpetajatel ülekaal.

Mida näitavad need andmed? Kõigepealt seda, et erilist tähelepanu tuleb hakata pöörata tulevaste õpetajate, tudengikandidaatide üldkultuurilisele silmaringile ja aktiivsele eluhoiakule. Õpetajaks saada soovija sisseastumine pedagoogilisse kõrgkooli ei või sõltuda vaid akadeemilisest edukusest (kuigi ka see on tähtis) üldhariduskoolis. Suuri lootusi paneme rajooniti korraldatavatele vestlustele tulevaste üliõpilaskandidaatidega. Loovus on pikaajalise arengu tulemus. Ka kultuurikiht tuleb pikkamööda ja on seega kogu eelneva elu peegeldus. Meie uurimuse andmetel olid loovate õpetajate vanemadki mitmekülgsete huvidega lugemislembedes inimesed. Pedagoogiline loov suundus korreleerub ka aktiivsusega koolis ja kõrgkoolis. Viimane peaks sama juba eelnevalt kujunenud eluhoiaku edasiarendajaks ja avarajaks. Pole mõtet loota, et passiivsest akadeemilisest edukusest õppurist head suhtlejat-õpetajat saaks vormida alles ülikoolis. Küll aga on võimalik suunata ja teha korrektiivse edasiseks täiustumiseks. Pedagoogilise instituudi võimaluste hulka tuleks arvata ühiskondlike erialade teaduskond, mis aitab sellest huvitatutel omandada mõndagi lisaõkust tulevaseks klassiväliseks tööks õpilastega.

Asjal on ka veel teine külg. Peale võimaluse õpilastega mitteformaalselt suhelda mingi huvialaringi kaudu annavad erinevad ÜET erialad tulevasele õpetajale nii väga vajalikku eneseväljendamise julgust ning oskust. Loova eneseväljenduse üks tingimusi on vabadus: kehaline, miimiline, sõnaline, käitumuslik. Kammitsetud olek, kidakeelsus ja vähene enesekindlus iseloomustavad riigidset, mitte-loovast õpetajat.

Pedagoogilise instituudi üliõpilased lähevad oma esimesele praktikale juba I kursusel. Analüüsitakse õpetaja — õpilase vahelise interaktsiooni (vastastikuse mõjutamise protsessi) iseloomu, elatakse sisse õpetaja osasse, nähakse kooli mitte enam õpilase, vaid tulevase õpetaja positsioonilt lähtudes. Kuigi I kursuse eelpraktika, nagu seda nimetatakse, astub alles oma esimesi samme, on juba nüüd põhjust arvata, et see on kindlalt üks vahend, millega saab tulevasi pedagooge häälestada loovale pedagoogilisele tegevusele koolis. Võtab ju iga tudeng praktilal nähtut-kuuldu vastu läbi enda isiklike vaadete prisma, püüab vastata analüüsi tulemusena küsimusele: kuidas toimiksin mina, kas ma saaksin sellega hakkama nii või hoopis teisiti? See aga on juba loov probleemiasetus.

2. Teine aspekt, millel tahaks veidi peatuda, on õpetaja, tema eriala ning loovsuunduse omavahelised seosed.

Ilmneb, et eri ainete õpetajatel on märgatav tendents kas mingile loovustüübile või kindlale suunale kas loovuse või mitteloovuse poole. Näiteks keeleõpetajate hulgas on märgatav suundus loovale suhtlemisele ja metoodilisele tegevusele. Eesti keele (emakeele) õpetajaid iseloomustab organisaatorivõimetega suhtlemisloovus, võorkeeleõpetajaid aga loov suhtlemine kitsas ringis, nn kasvatusloovus. Samas on nende hulgas vähe mitteloovate õpetajate äärmusgruppi kuuluvaid. Vene keelt eesti koolis õpetavate pedagoogide kohta peab kahjuks märkima, et neid iseloomustab jäikus, mitteloovus (14,6% äärmuslikust ja 21,9% rigiidsete joontega grupist). Ilmselt tuleks tungida selle põhjustesse ja selgitada välja, mis tingib vene keele õpetajate loovsuundusega õpetajate hulka kuulumise mada la protsendi (7,3%). Küsimus omandab suure tähtsuse, kui vaatame vene keele õpetajat koolis vennasrahva kultuuri vahendaja rollis. Kui siin puudub suundus õpilase (ja iseenda) arengule, siis võib asja tulemuslikkuses hakata kahtlema.

Huvitav on, et saksa keele, muusika-, kunstilise kasvatus, füüsika-matemaatika- ja füüsikaõpetajate hulgas ei leidunud ühtegi äärmuslikult mitteloovast pedagoogi. Samas ilmnes tendents organisaatoriomadustega suhtlemisloovuse poole. Kui lisada sellele andmed, mille kohaselt bioloogia- ja kehalise kasvatus õpetajate hulgas puudusid mitmekülgse loovsuundusega pedagoogid, ja kolme ainet — keemiat, bioloogiat-geograafiat — õpetavad pedagoogid moodustasid just nimelt loovsuundusega rühmas ülekaaluka enamuse, siis võib teha järelduse, mille kohaselt esteetiline-kunstiline ainetükk ja mitme aine koosõpetamine on seotud kõrge loovuse tasemega. Kinnitub tees mitmekülgse ja loovuse seostest.

Kui kasutada andmeid õpetajate eriala ja loovuse tüübi kohta õpetajate ettevalmistuses ja täienduskoolituses, siis tuleks kindlasti arvestada ka võimalikku loovusprognosi. Näiteks seda, et algklasside õpetajad on valdavalt kitsas ringis loovalt suhtlejad ja metoodilises tegevuses loovad; et ajalooõpetajad on mitmekülgset suhtlemisloovad, bioloogiaõpetaja on valdavalt kitsas ringis suhtleja ning ei kuulu mitmekülgse loovsuundusega õpetajate hulka. Ilmselt on tegemist nähtusega, kus tulevane õpetaja valib endale eriala, tunnetades oma võimeid ja kalduvusi selleks, kuid ka eriala ise muudab aja jooksul õpetajat kutsetegevuses. Selliseid tendentse võib arvestada õpetajate täienduskoolituses: kui on teada, milline tendents on ülekaalus, saab asuda arendama puuduvat või vähem arenenut loovsuunduse tervikus.

3. Õpetajate loovusprognosi saab veel täiendada, kui arvestada loovsuunduse ja lõpetatud õppeasutuse omavahelisi seoseid.

Võime öelda, et loovsuundus kujuneb ja

areneb eri õppeasutustes erinevalt. Toome siinkohal välja järgmised tendentsid:

□ Keskkooliharidusega õpetajate hulgas on ülekaalus organisaaatoriomadustega suhtlemisloovad õpetajad. Ilmselt tunnetavad kohe pärast keskkooli õpetajaks hakanud noored endal võimeid pedagoogiliseks tegevuseks: just suhtlemisvõimekust peetakse eriti vajalikuks. Tähelepanek on muidugi õige, kuid lähemal analüüsil veendume, et selliste õpetajate suhtlemine on sageli pealiskaudne, puudub suundus kasvatustegevuseks, lähemaks suhtlemiseks õpilastega kitsas ringis, vajaka jääb loovusest meetoodilises tegevuses. Keskkool ei anna järelikult õpilastele täiesti õiget ettekujutust pedagoogitöö eri külgedest. Ilma sihipärase ning asjakohase suunamiseta kujuneb poolik kutsepilt, mis võib kasu asemel kahju tuua.

□ Keskeriõppeasutuste all tuleb põhiliselt mõista pedagoogikakoole. Nende lõpetanute hulgas on mitmekülge loovsuundusega õpetajaid — suhtlemisloovaid kasvatajaid ja meetoodikuid. Märkatav on ka tendents jäikusele, paindumatusse. Nähtavasti on pedagoogikakoolides olemas just niisuguseid suundi soodustavad tingimused.

□ TRÜ lõpetanud õpetajad on mitmekülge suhtlemisloovusega, millele lisandub ka intellektuaalne loovsuundus. Erilist tähelepanu tuleb aga pöörata sellele, et TRÜ lõpetanute hulgas on kõige enam neid, kel puudub pedagoogiline loovsuundus, s.o rigiidseid õpetajaid. Meil ei ole võimalik süvaanalüüsita sellele nähtusele põhjust leida. Võib vaid arvata, et TRÜs ei toimu valik mitte pedagoogilise suunduse alusel, vaid küllaltki juhuslikult. Teine võimalus on, et ülikooli ajal ei orienteeruta piisavalt pedagoogilisele tegevusele ning suuremate pedagoogiliste looveeldustega üliõpilased lihtsalt ei vali õpetajakutset.

□ TPedI lõpetanud on suhteliselt kõige enam orienteeritud pedagoogikutsele. Igakülgset arenenud pedagoogilise loovsuundusega õpetajate hulgas on instituudi lõpetanute arv kõige suurem. Võib järeldada, et TPedI mõjutab positiivselt tulevaste õpetajate loovsuunduse arengut: kujunevad nii mitmekülgne suhtlemisloovus kui ka meetoodiline loovus.

□ Mitmete teiste kõrgkoolide lõpetanute iseloomustav näitaja on valdavalt suhtlemisloovuse puudumine ning intellektuaalse loovsuunduse ülekaal. Sellest on tingitud ka rahulolematuse pedagoogilise tööga, soov lahkuda koolist, saada erialaspetsialistiks.

Nagu nägime, on õpetajate loovsuunduse või selle puudumise ning lõpetatud õppeasutuse tüüp omavahel väga eripalgeliselt seotud. Pole sugugi ükskõik, kas praktilisele õpetajatööle eelneb pedagoogikakool, TPedI või TRÜ. Kui aga teada-tunda eespool välja toodud tendentsed, on kahtlemata võimalik pöörata tähelepanu puudustele koolipoolses õpilaste (üliõpilaste) pedagoogilise loovuse

kujundamises ja selle tõstmise võimaluste otsimisele.

Toonud seega välja mõningad olulised seosed õpetajate loovsuunduse tüübi ja selle kujunemise tingimuste vahel, pole meil veel põhjust öelda, et seoste olemus ja sisu veeld selge oleks. See on ainult jäämäe nähtav osa. Tegelikud põhjused, miks kooli või eriala valik nii või teisiti mõjutab loovsuunduse kujunemist, pole teada ja vajab põhjalikku edasist uurimist. Ka võib ainult praktiline kutse-suunitlustöö koolides ja kõrgkoolides, tulevaste noorte õpetajate silma- ning tegevusringi avardamine ja õpetaja üldise kultuuritaseme tõstmine anda vastuse küsimusele, kas senisest loovam õpetaja on võimalik.

Lõpetuseks mõningaid probleeme, mis tänases pedagoogikakõrgkoolis tunduvad eriti valusalt vastu hakkavat meie soovile senisest loovama õpetaja kujundamise suhtes.

1. Sageli tullakse kõrgkooli mitte õpetajaks saamise soovist, vaid huvist eriala vastu (keeled, reaalsed, joonistamine jne). Pedagoogilise loovsuunduse aluseks on aga ikka ainult suundus üldse pedagoogiliseks tegevuseks.

2. Pedagoogilise loovuse tähtsaim komponent on suhtlemisloovus, kuid selle aluseks omakorda verbaalne võimekus; eneseväljendamise oskus, võime partnerit tajuda ja temast aru saada. Üliõpilasuusikutel on aga keskkoolist tulnuna sageli raskusi eneseväljendamisega, nad ei tunne ka paljusid võõrsõnu (ei saa neist aru ega kasuta), mis muudab neile raskeks loengute kuulamise kõrgkoolis.

3. Kõrgkoolis tuleb palju iseseisvalt töötada. Kui selleks eelnevat oskust ja harjumust pole, siis tekivad raskused. Loovõpetaja üks kriteeriume on aga pidev enesetäiendamine, paindlik kaasaminek aja nõuetega, et suuta juhtida õpilaste arengut.

4. Kui enne kõrgkooli olid õpilasel väljaspool õppetööd mingid huvid, mis aitasid avardada silmaringi, siis sageli kõrgkooli tülles neid enam edasi ei arendata: uus elutempo ja rütm lööb harjumusliku segamini. Liiga vähesed lülituvad ÜET töösse ega oska selles näha tulevase pedagoogitöö loomingulisuse nurgakivi.

5. Tegevõpetajad-kaugüliõpilased paistavad silma väga kitsa ja praktilise, pelgalt meetoodilise suunitluse poolest. Kõik üldisem, üldarendav tundub neile üleliigne ja mittevajalik. Tahetakse saada täpseid retsepte, näpunäiteid tunniks. See aga on tee rigiiduse, jäikuse poole.

Niisugused on mõned probleemid, millega peab kokku puutama kõrgkool, tulevaste ja juba töötavate õpetajate pedagoogilise loovsuunduse edasine kujundaja ning arendaja. Ta saab seda tööpoollest teha, kuid siis, kui alus selleks on pandud juba tudengikandidaadi varasemas elus.

Va jame füüsikaõpetajat, mitte füüsika- teoreetikut

JAAN HENDRE,
füüsikakateedri dotsent,
pedagoogikakandidaat

Meie 1985. a lõpetatud ühisuurimus (1) kinnitas füüsika koolikursuse madalat prestiiži õpilaste hulgas. Füüsikat pidas eriti vastumeelseks õppeaineks iga neljas keskkooli vanema klassi õpilane. Teiste õppeainetega võrreldes oli õpilaste vastumeelsus füüsika vastu silmapaistvalt esikohal. Võrreldes 1979. aastaga oli 1984. aastal kaks korda vähem õpilasi, kes pidasid füüsikat oma lemmikaineks (protsentuaalselt vastavalt 8,2% ja 3,9% küsitlenuist).

Samaaegselt vastumeelsuse suurenemisega füüsika õppimise vastu hakkasid 1970. aastate lõpust halvenema õpilaste suhted füüsikaõpetajatega. Kui 1984. a pidas terviklikult õpetajatega suhteid heaks 56,9% ja halvaks 2,0% õpilastest, siis suhted füüsikaõpetajatega olid vastavalt 37,9% ja 8,2%. Need näitajad on teiste ainete õpetajatega võrreldes samuti halvamad.

Milline «süü» langeb füüsikaõpetajale, et tema ainet ei taheta õppida?

Üsna palju on räägitud füüsika koolikursuse õpikutest, mille autorid lähtusid küll teaduse loogikast ja ilust, kuid ignoreerisid pedagoogika ja füüsika õpetamise meetodika saavutusi. Õpilane ei võtnud omaks teadlaste pakutud süsteemi, mis valdavalt on deduktiivne, üldistatud, eluliselt konkretiseerimata. Füüsika muutus õpilastele arusaamatuks, n-ö kõrgeks teaduseks, mis kirjeldab autode, lennukite jt reaalsete objektide liikumist punktmasside nihetena, mille projektsioonid võivad olla positiivsed või negatiivsed, kus ei muutu kehade liikumine, vaid impulss jne. Raske on selliste õpikute järgi edukalt õpetada, veelgi raskem meelepäraselt õppida. Tõsi, tänaseks on füüsikaõpikud ümber töötatud ja mõnevõrra lihtsustatud.

Füüsika õpetamise meetodika püüdis õpikute puudusi korvata. On antud üsna palju juhiseid ja soovitusi füüsika koolikursuse ilmestamiseks demonstratsioonkatsetega, praktiliste töödega, näidetega jms. Nii TPedIs kui TRÜs on tulevased füüsikaõpetajad saanud selleks ettevalmistuse. Seda koolis reali-

seerida pole aga õnnestunud. Miks? Oluliseimatest põhjustest, millest on korduvalt juttu olnud ainekomisjonides ja füüsikaõpetajate nõupidamistel (vaata nt 3), märkimisväärseid järgmisi:

1. Mahukas õppeprogramm sundis õpetajat kiirustama teooria läbivõtmisega, puudus aeg teooria elustamiseks.

2. Füüsikaõpetajatel (ka matemaatikaõpetajatel) on üldjuhul normkoormusest tublisti suurem õppetöö koormus. See ei soodusta tegelemist katseriistade, eksperimendi ja füüsikakabinetiga, sest tasustatakse tunde, mitte tööd kabinetis. Koolide juhtkonnad ei võta arvesse füüsika õpetamise eripära: katsete ettevalmistamise vajadust vahetunni ajal, riistade korrastamise ja korrashoiu vajadust jm.

3. Meetodikakursustel (nii kõrgkoolis kui täienduskursustel) antud soovitusel ununevad üsna pea, sest õpik ega meetoodilised abimaterjalid ei soodusta nende tegevusse rakendamist.

Nii näeme, et füüsikaõpetaja jäi (jääb?) õpilaste ees võlgu selles, mida ta võinuks vaatamata meetoodiliselt kehvale õpikule ära teha. Arvatavasti hakkavad asjad paranema, sest kavandatu on lootustandev mitte ainult füüsika kui õppeaine omapära puhul, vaid ka füüsikaõpetajate ettevalmistamise suhtes, mis nõuab läbimõtlemit ja diskuteerimist.

Püüame visandada tänase füüsikaõpetaja portree, keda valdavalt on suunatud ellu viima aastatel 1968—1973 füüsika koolikursuse reformimiseks rakendatud ideid. Niisugune portree on võimalik anda õpetajate üldise uurimise (M.-I. Pedajas, R. Uring jt) taustal, inspekteerimismaterjalide ja isiklike kogemuste üldistamise põhjal. Nüüdseid füüsikaõpetajaid võib käesoleva artikli autori arvates jaotada kolme suurde rühma:

1. **rühma** moodustavad õpetajad, keda võib nimetada entusiastideks. Nad teevad kõik selleks, et nende õpilased saaksid hea ainealase ettevalmistuse. Nad põlevad soovist õpilasele füüsikat selgeks teha, töötavad täiendavalt nii andekate kui mahajääjatega. Aine, antud juhul füüsika kaudu toimub tema õpilaste kasvatamine, arendamine, maailmavaate kujundamine, ehkki õpetaja ise ei pruugi seda endale oteselt teadvustada. Omakorda võib neid õpetajaid teoreetikuteks ja praktikuteks jaotada. Analüüs näitab, et teoreetikute õpetajad on enamikus lõpetanud TRÜ. Need õpetajad on nimekaks saanud kõrgkoolide füüsika vastuvõtuksamite komisjonides, füüsikaolümpiaadidel. Praktikuteks nimetatud selle rühma füüsikaõpetajad on lõpetanud peamiselt TPedI. Nad paistavad silma füüsikakabinettide täiustamise ja klassiväliste ringide juhendamise poolest. Nad on kutsekindlamad.

2. **rühma** kuulub enamik meie koolide füüsikaõpetajaid. Neid iseloomustab intellektuaalsus, fantaasia, radikaalsus, emotsioonide ohjeld-

tus, üsna kõrge frustratsioonitaluvus, loovtegevuseks soodsad eeldused (4). Viimaseid rakendatakse erinevalt. Osa füüsikaõpetajaid, kes on head füüsikatundjad, peab ainet enese jaoks kõige tähtsamaks. Kõiges, mis ei puuduta tema ainet, on ta oma seisundilt tavaline inimene.

Oma ainet õpetavad teise rühma paigutatud õpetajad armastusega, kuid pingutamata. Olenevalt armastuse sügavusest oma aine vastu läheb õpetamine enama või vähema vastutustundega. Õpilaste saavutused neid eriti ei huvita, mistõttu lisatööd õpilastega tavaliselt ei tehta. Üldiselt ei ole sellesse rühma kuuluv õpetaja aldis metoodikasoovitustele, eriti teoreetilises metoodikas. Ta ootab enam praktiliselt metoodikalt, leides, et see peaks kajastuma õpikutes ja nende juurde kuuluvates õppekomplektides. Katsevahendeid kasutab ta tundides tagasihoidlikult. Viimasele järeldusele on tulnud TPedI matemaatika-füüsikateaduskonda õppima asunud üliõpilaste küsitluse ja füüsikakabinetide ülevaatusel põhjal, mis korraldati 1985. aastal.

Et füüsikaõpetajate seas on üle kolmveerandi mehi, siis on nad hinnatud femineerunud koolimiljões selle tõttu, et tunnevad tehnika aluseid: kaitsmete läbipõlemisel, vaikinud magnetofoni vms korral pöörduakse sageli nende kui asjatundjate poole. Nii-sugused õpetajad on muutunud väga vajalikeks väikekoolidele, kus vastavad spetsialistid puuduvad.

Suure tunnikoormuse, muude füüsikaseaduste tundmisest tulenevate lisatööde ja hoold nõudva füüsikakabinetiga esindab teine rühm meie füüsikaõpetajate enamikku.

3. rühma iseloomustab õpetaja, kes parema meelega hoiuduks füüsika õpetamisest ja kes seda teeb vaid olude sunnil. Siia kuuluvad eelkõige need, kes kõrvuti mõne muu õppeainega annavad (peavad andma) ka füüsikat. Arvame siia suure hulga naisõpetajaid, kes ei pea oma aineks füüsikat, vaid matemaatikat, ehkki nad on saanud ettevalmistuse ka füüsika õpetamiseks (TPedI matemaatika-füüsika eriala lõpetanud).

Selle rühma hulka tuleb arvata ka füüsikaõpetajad, kes nimetavad end parema meelega koolifüüsikuteks kui õpetajateks, s.t füüsikuteks, kellel on tulnud asuda tööle kooli. Nende hulgas on tõsisemaid füüsikaaustajaid, kes aga leiavad, et õpetamine ei ole neile meelt mööda.

Üldjuhul on sellesse rühma kuuluvad õpetajad kriidi- ja tahvlifüüsika esindajad, kelle õppetöö tulemused ei pruugi sugugi halvad olla, kuid nende poolt õpetatava füüsika vastu tekib kõige kergemini õpilaste vastumeelsus. Neid iseloomustab robotlus — õppematerjali esitus ja selle äraõppimise kontrollimine.

Saanud pildi praegusest füüsikaõpetajast, püüame pilgu pöörata tulevikku: millist füüsikaõpetajat vajame reformitud koolis? Õpetajate, sealhulgas

füüsikaõpetajate kohta on koostatud profiogramme (5), mis määravad ära aineõpetaja põhifunktsioonid, -teadmised, -oskused ja -vilumused ning annavad füüsikaõpetaja lühikesse kvalifikatsioonikarakteristiku. Need muutuvad sõltuvalt füüsika õpetamise eesmärkidest ja ülesannetest, mis praegu kavas oleva reaalainete mahu kärpimisele vaatamata jäävad põhijoontes muutumatuks.

Oma olemuselt võib füüsika kui õppeaine laiaulatuslikke ülesandeid käsitleda kolmest komponendist koosnevana. Need on teaduslik, protsessuaalne ja ideeline komponent.

Teaduslik komponent sisaldab endas teadmisi füüsika kui teaduse põhiküsimustest. Üldhariduskoolis saavad õpilased süsteemsed teadmised põhilistest füüsikalistest nähtustest, mõistetest, seadustest ja fundamentaalteooriatest. Füüsika koolikursuse nende struktuurielementide tundmaõppimise põhjal peab õpilastel tekkima üldine ettekujutus meie kaasaegsest füüsikalise maailmapildist.

Füüsika kui õppeaine teaduslikku komponenti rõhutatakse tulevikus nähtavasti kõige tugevamini. Siit tuleneb ka nõue — õpetaja teadku hästi oma ainet; nõrk ainetundja ei saa olla hea õpetaja.

Jätame siinjuures kõrvale selle, kui võrd sügavad peavad olema õpetaja ainealased teadmised. Märkimisväärne ainult, et teadusfüüsikute ja koolifüüsikute (õpetajate) teadmised on oma iseloomult erinevad juba nendeks elukutseteks ettevalmistamise erinevuse tõttu. Ei ole võimalik füüsikaõpetajat ette valmistada samasuguse ainepagasi ja stiiliga kui teadustöötajat. Lõplikult peaks kaduma arvamus, et põhjalik ainetundja on võimeline seda ka põhjalikult edasi õpetama. Pedagoogi elukutse eeldab hoopis teistsuguseid tegevusi kui teaduri või inseneri elukutse. See pärast on teretulnud, et TRÜ on hakanud füüsikaõpetajaid ette valmistama lahus teadusfüüsikutest. Iseasi on, kas ülikoolil võtta üle pedagoogilise instituudi funktsioonid või mitte.

Füüsika kui õppeaine **protsessuaalne** komponent sisaldab endas teadmise saamise võtteid ja viise. Õpilased õpivad tundma teadusliku uurimise meetodeid, mida füüsika kasutab füüsika loodusnähtuste tunnetamiseks ja tema seaduspärasuste avastamiseks. Sellisteks meetoditeks on vaatlused, eksperiment, hüpoteeside tõestamine, mõtteline modelleerimine, nähtuste ja faktide seletamine füüsikaliste teooriate põhjal.

Protsessuaalse komponendi hulka kuulub ka õpilaste teadmiste avardamine selles suunas, millist osa mängib füüsika igapäevaelus, tehnikas ja naaberteadustes. Protsessuaalne komponent, võrreldes teadusliku komponendiga, on füüsika koolikursuses märgatavalt tagaplaanile surutud.

Meie uurimus (1) näitas, et noormeeste huvi tehnika ja rakendusfüüsika vastu on nn puhta füüsikaga võrreldes kümnekordselt kõrgem.

See juhib mõtteid sellele, et tehnika ja rakendusfüüsika küsimused võivad muutuda positiivse motivatsiooni allikaks ka füüsika teoreetiliste küsimuste tundmaõppimisele.

Kõrge üldistamisvõime omandanud teadlane näeb maailma tunnetamise käiku üldiselt üksikule ja soovib tohtu informatsiooni tulvas õpetada lapsi üldistatult mõtlema. Ometi on ammustaega teada, et õpilase tunnetustegevus kulgeb üksikteadmiste kogumilt teadmiste süsteemi — teaduse suunas. Meie arvates on protsessuaalse komponendi rõhutamisega võimalik vähemalt noormehi tuua füüsikale lähemale. Käsitledes sobivaid rakendusfüüsika objekte, võib jõuda vaatamata suuremale õppeaja kulule siiski kergema vaeva ja õpilasepoolse suurema huvitatusega üldistusteni. P. Kreitzberg, avaldades mõtteid hariduse uuendamisest hiljuti ilmunud artiklis (2, lk 31), ütleb tabavalt: «Korralik üldistus baseerub rikkalikul konkreetsel materjalil nii nagu veendumus paljudel konkreetsel üksik-hinnangutel.»

Eeltoodu lisab uue joone tulevase füüsikaõpetaja tegevusse. Füüsikaõpetaja peab olema hästi kursis rakendusfüüsika ja tehnikaküsimustes. Lisagem siia ka rakendusfüüsika kallakuga (raadio-, elektroonika-, foto-, kinojms) ringide töö, mille juhendajaks ta peab oskama olla.

Selliseid õpetajaid on ette valmistatud. 1966. a andis TPedI esimese lennu füüsika- ja tootmisõpetuse õpetajaid. 1970. aastast oli selle eriala ametlik nimetus «Üldtehnilised distsipliinid ja tööõpetus koos füüsika lisaerialaga» (lühendatult TF). Kogemused kinnitavad, et selle eriala lõpetanud, kui nad paremate palgatingimuste otsinguil (saadi küllalt laiahaardeline tehnikaharidus!) ei ole kooli hüljanud, tulevad hästi toime nn elulise füüsika õpetamisega. Põhiliselt nende juhendamisel tegutsevad rakendusfüüsika ringid, aga ka orkestrid ja matkagrupid. Viimane lend tööõpetuse ja füüsika erialal lõpetas 1982. aastal. Seoses tööõpetuse määrusega tuli TPedIs kiiresti hakata ette valmistama kõrgharidusega polütehnilise tööõpetuse õpetajaid. Loobuti neile varem antavast füüsikaõpetaja lisakutsest. See võimaldas viieaastaselt õppeajalt üle minna nelja-aastasele ja eriala algusaastail rahuldavalt komplekteerida ka üliõpilaskontingendi.

Praegu valmistatakse TPedIs füüsikaõpetajaid ette vaid matemaatika-füüsika (MF) liiterialal. Selle eriala õppeplaan koosneb peamiselt teoreetilistest ainetest, mis hästi vastavad füüsika koolikursuse teoretiseerivale stiilile. Tulevikukooli selliselt ettevalmistatud füüsikaõpetajad enam hästi ei kõlba. Pealegi kalduvad sellel erialal enamuses õppivad naisüliõpilased eeltoodud kolmandasse õpetajate iseloomustusrühma. Praegu on MF-erialale lisandunud veel informaatika, mis niigi ülekoormatud õppeplaaniga järgi õppimise veelgi raskemaks teeb.

Eeltoodud arvestades on otstarbekas taastada eriala nr 2120 — tööõpetus koos füüsika lisaerialaga või avada uus eriala numbriga 2105 — füüsika koos pedagoogika lisaerialaga, mille lõpetaja saab kvalifikatsiooni «Füüsikaõpetaja. Kasvatustöö metoodik».

Viimati nimetatud eriala õppeplaan võimaldab anda tulevasele füüsikaõpetajale vajaliku ettevalmistuse kasvatustööks rakendusfüüsika aineriingide kaudu, sealhulgas tehniliste vahendite remondi alal, tööks pioneeri- ja tehnikamajades, majavalitsustes jms. Märkimisväärne, et koolides seisab kasutamata suur osa tehnilisi vahendeid nende korrastamatuse tõttu. Tehniliste vahendite remondilukkseppade ametikohad koolides on praktiliselt täitmata või neid kasutatakse ebasihipäraselt.

Ka MF liiteriala on otstarbekas säilitada, valmistades sellele ette keskkooli matemaatika-, informaatika- ja 9klassilise kooli füüsikaõpetajaid. Põhjenduseks on see, et keskkoolis saab MF eriala lõpetaja nõutava koormuse ainuüksi matemaatika ja informaatika õpetamisest. 9klassilisse kooli sattudes on ta aga võimeline lisaks kandma 6tunnist füüsikaõpetaja koormust nädalas, mis näiteks TRÜ lõpetanud koolifüüsikule täit koormust ei anna.

Kokku võttes vajame laia profiiliga füüsikaõpetajat, kes teooria kõrval oskaks füüsikat rakendada igapäevelu nähtuste ja tehnika puhul ning õpetada tulevase töölisi, teenistujaid ja kolhoosnikke, mitte eranditult spetsialiste füüsikateaduse tarvis.

Kirjandus

1. Hendre J., Kornel V. jt. Kollektiivi ja isiksuse interaktsioon füüsika õpetamisel. — Rmt: Pedagoogikateaduselt koolile 1981—1985. Konverentsi materjalid. Õpilase isiksuse arengu determinatsiooni probleeme. Koost H. Liimets. Tln, 1987.
2. Kreitzberg P. Mõningaid haridusdiagnoose ja mõtteid hariduse uuendamisel. — Nõukogude Kool, 1987, nr 4.
3. Sarv E. Koolifüüsika õpetamise päeva-probleeme. — Nõukogude Kool, 1986, nr 7.
4. Uring R. Füüsik koolis. — Nõukogude Kool, 1985, nr 7.
5. Иванов Г. А., Комаров Г. В. и др. Профессиограмма учителя физики средней общеобразовательной школы. — В кн.: Профессионально-педагогическая подготовка учителя физики. Сб. научных трудов Ленинградского гос. пед. института им. А. И. Герцена. Вып. I. Л., 1977.

Järjepidevusest kultuuris ja hariduses

IVAR TRIKKEL,
kultuurhariduse kateedri dotsent,
filoloogiakandidaat

Kultuurist on saanud meie aja keskseid tähen-
dussõnu. Tema puudumisega seletame ühis-
konna saavutamatajäämisi, kasvus näeme
võtit maa sotsiaal-majanduslike probleemide
lahendamisele. Tänapäeva inimesekontsept-
sioonis on samuti keskne isiksus ja tema kul-
tuuritase. Selle nimel toimib õpetamis- ja
kasvatamissüsteem, arendame pedagoogilist
kultuuri.

Meie arusaamad kultuuri toimimismehha-
nismidest on paraku kasinad. Pikki aastaid
kestnud stagnatsioon ühiskonnas on jätnud
oma jälje ka mõtlemise loovusele. Rääkimata
kultuuri ammendavast teaduslikust käsitlu-
sest, siis kultuuriteooriast, oleme hoidunud
arutlemast ja edasi mõtlemast ka kultuuri
nendest seostest, mille põhiseisukohad meile on
pärandanud Marx, Engels, Lenin. Need on
mõisted baasi ja kultuuri kui pealisehituse
paeluvast dialektikast, kultuuri rahvuslikku-
sest ja internatsionaalsusest, keele ja hari-
duse kohast kultuuris, kultuuri järjepide-
vusest ja tema integratiivsest rollist ühis-
konnas.

Tõepoolest. Integratiivsust, nurgakivilik-
kust peaksime eriti tundma, et mõista kul-
tuuri toimimas. *Kultuur ja töö*, kas pole need
peamised valdkonnad, milles avaldab ennast
inimene, milles kujuneb ja peegeldub tema
maailmavaade, mille kaudu realiseeruvad
vahekorrad loodusega.

Kas pole tähenduslik seegi fakt, et kul-
tuuri mõiste kujunes maaviljeluse pinnalt —
cultura de agri, millest aja jooksul võimen-
dusid uued tähendused *kasvatama, kaitsma,
arendama*, kuni Cicero juba antiigis vaimu-
kultuuri olemuse mõtestamiseni jõudis (*Cul-
tura animi autem philosophia est*). Siis kul-
tuur kui tarkusearmastus. Filosoofia kui kõike
integreeriv teadus inimesest, loodusest ja ühis-
konnast.

Tänaseks on kultuuril sadu definitsioone,
kultuuri uurivad arheoloogid, ajaloolased,
psühholoogid, sotsioloogid, pedagoogid. Kul-
tuur on inimesele elamiseks vajalik oskuste-

teadmiste, ka käskude ja keeldude süsteem,
ühiskonna korrastatus. Kultuur on ka loovus
nii materiaalsel kui vaimsel tegutsemisväljal,
on elamisviis, mis determineeritud ajalooli-
sest kogemusest. Kultuur on inimkonna mälu,
elamiskogemuse varamu.

Nii võiks pikalt mediteerida. Ühiskonna
igas konkreetse arengusituatsioonis tahame
aga mõista kultuuri tähendust, temas ära tun-
da jõudu, mis elu edasi viib. Seepärast
jätkem süsteemi viimistlemine filosoofidele,
kulturooloogidele ja püüdkem eesti rahvusliku
kultuuri kujunemisloole tagasisivaatepilku hei-
tes leida pidemeid, mis aitaksid meil tegut-
seda ühiskonna uuenemise ja uuendamise
tänapäevases kultuurisituatsioonis.

Märtsikuus tähistas E. Vilde nim Tallinna
Pedagoogiline Instituut oma 40. aastapäeva.
Kultuuri järjepidevuses on see imelühike
aeg. Sellele vaatamata vajab ka meie kollek-
tiiv oma tegutsemise mõtestamist, ajaloolist
tagasisivaadet, et mõista ennast rahvuse kuj-
nemisloos, tunnetada osalust selle liikuma-
panevates jõududes.

Kui koolihariduse algeid Eestis võib leida
13.—14. sajandist, pani maarahva lugemis-
oskusele aluse B. G. Forselius, kelle seminari
lõpetanud 300 aastat tagasi Laiusel, Pilist-
veres, Põltsamaal, Rõngus ja mujal rahva-
koolid asutasid (prof Lembit Andreseni uuri-
muste järgi). Postipapa Jannsen õpetas eesti
rahva lugema, ütlemis emotsionaalsemal tun-
dehetkel, pidades silmas eesti ajakirjanduse
kohta kultuuriloos. Tõepoolest: rahva maa-
ilmatundmist avardavad Jannseni ajalehe-
sõnumid, Jakobsoni programmiline ajakirjan-
duse pidamine eestlaste «kõrgemaks koo-
liks», Hurda võitlus emakeelse kooli eest ja
tema rahvusliku kultuuri arendamise prog-
ramm — kõik need on teetähised, mis läbi
järjepidevuse mõjutavad ka meie tänast
kultuurisituatsiooni.

Lugegem veel kord ja mõttega Eesti NSV
Kunstnike Liidu läkitust: «Nõukogude võimu
tingimustes on meie kultuur saavutanud eri-
lise intensiivsuse, mis nii väikesearvulise
rahva puhul on vaieldamatult unikaalne näht-
us —, seda nii üleliidulisel kui ka ülemaa-
ilmsel tasandil. Võimalik, et meie kultuuri
intensiivsus on meie rahva üks suuremaid saa-
vutusi ajaloo palge ees.» («Sirp ja Vasar»,
7. nov 1986.)

Oma osa meie rahva tänases kultuuris
kiindumuses on olnud Koidula teatril, rah-
vusliku ärkamisaja aktiivsel seltsielul, mis
sai alguseks Eesti kultuurhariduslikule liiku-
misele, professionaalse kunstikultuuri ja tea-
duse tekkimisel läinud sajandi lõpul, käes-
oleva alguses.

Kaalukeeleks sai keele küsimus. Kui O. W.
Masing hakkas kirjutama oma rahvavalgus-
tuslikke kirjatükke, kimbutas teda kohe sõna-
de puudus. Hädas oli Kreutzwald, kes enne
«vedru» kasutusele võtmist «tagasikargamise
väest» kõneles. Naljakas polnud see kõik hoo-

piski. Kui 1919. a kevadel Tartu Ülikool taas-avati, oli vaja suurt julgust, et öelda: kuigi eesti teadust veel ei ole, tuleb ta ometi.

Täna ta on. 1980. a viljeldi Nõukogude Eestis 19 teadusala 317 erialaga (Jaan Laasi järgi). Nende hulgas on ka teadus kultuurist.

Kui lasta end instituudi juubeli puhul vahest lubatud emotsioonidest kanda, kas pole siis ilus mõtiskleda meie rahva haridusse kiindumisest. Talude päriseks ostmine läinud sajandi keskpaiku oli klassidiferentseerumise loomulik tee eesti külas. Laste panemine linnakooli ja Tartusse suürkooli saatmine näitab, et rahvas hariduse prestiiži mõistis.

Paraku aga... Miski mureneb ohtlikult. Nõukogudema tänases kultuurile pürgimises kipume maha jääma. Paremate vennasvabariikide 200 üliõpilase vastu 10 000 elaniku kohta on meil vaid 150. Selle all kannatab aga meie rahvuslik loomepotentsiaal, sest kultuur on terviklik toimiv süsteem, mis vajab kõigi tema valdkondade kooskõlalist edene- mist.

Imetlen TPedI entusiastlike õppejõudude Rein Kolde, Jaan Hendre jt ponnistusi, et Eestis ei lõpeks füüsika- ja matemaatikaõpe- taja. Arendades vaid rahvusteadusi — keele- teadust, ajalugu, folkloristikat jm — määrame ennast ise pikaldasele surmale rahvusreser- vaadina. Et rahvus võiks elujuliselt tegev olla internatsionaalses kultuurisuhtluses, va- jame professionaalseid teadureid võimalikult laias erialade spektris. Ennekõike aga tule- vaste teadurite õpetajaid.

Otsustav sõna on siin öelda koolil. Koolgi on aga süsteem kultuuritervikus oma hari- duskorralduse, traditsioonide, kasvatamis- ja õpetamisteaduse, ennekõike aga riikliku kooli- poliitikaga.

Et läbi kultuuriterviku läheb tee meie ühis- konna paljude probleemide lahendamisele, on kool keskuseks, kus kujuneb kultuuri tähtsaim kandja (ja levitaja) — inimene. Seepärast peaksid ka kooli asjad meie südamele kõige lähemal seisma.

Ometi avalduvad just kooli tasandil, või täpsemalt — seni aetud koolipoliitikas —, erilise teravusega meie kultuuri mõistmise vajakajäämised.

Kultuur on isiksuskeskne. Rahvas ei ole hulk ega mass, kes «voogavate lippude all revolutsioonilisi laule lauldes on teel helgesse homsesse»: Rahvas koosneb isiksustest. Isik- sus kujuneb kodu, kooli ja ühiskonna ühis- töös. Kuid just kõige vähem on meie senine kool olnud isiksust arendav. Kohustuslik kesk- haridus ilma komplekssete sotsiaalsete ja vas- tavate pedagoogiliste abinõudeta tõi kaasa hariduse devalveerumise, õpimotivatsiooni languse ja motivatsiooni struktuuri sotsiaal- selt ebasoovitava muutumise (H. Liimetsa järgi). Kool lakkas olemast inimese loovuse arendamise keskus, seega kaotas oma olulise funktsiooni kultuuris. Kooliga ei olnud rahul ei õpilased ega õpetajad. Tegeldes pedagoog-

gilise tehnoloogiaga kaugen es kool oma põhi- eesmärgist — õpilase isiksuse arendamisest (E. Gretškina ENSV õpetajate kongressil).

Et kultuur võiks levida ja ühiskonda toita, peab toimima kommunikatsioon, suhtlemine. Paraku lakkas kool olemast ka suhtlemis- keskus (õpetaja ja õpilane suhtlevat oma- vahel väljaspool aine konteksti paar minutit nädalas!). Nii võõrandub õpilane õpetajast ja mõlemad võõranduvad koolist.

Sünnib ja jääb kogu eluks tuge andma mõistagi ka midagi ilusat. Meie klassi ühtekuuluvus, oma kooli vaimsus, õpetaja inimese äratundmine, raskused, mis liida- vad ja pärast lendu ellu hellaks koolimälestu- seks liituvad. Sellest on paraku vähe. Kool on kultuuri arengus oma tasandi integreeriv süsteem ja hariduse kvaliteedist johtub rahva kvaliteet.

On aeg sellestki kõnelda, et ka rahvuse psühholoogilises laadis peitub midagi niisu- gust, mis rikastab internatsionaalset kultuuri- tervikut. Liiga lihtsustatud on arusaam sisult sotsialistlikust ja vormilt rahvuslikust kul- tuurist, mille näiteks tuuakse nõukogude korra tingimustes küpse ilu saavutanud eesti laulu- ja tantsupeod. Me peaksime olema hool- samad jälgima ja ära tundma rahvuslikkuse sisus tema eetilisi kategooriaid, ennekõike rahva traditsioonilist töökust, kohusetruu- dust, ausust, edasipüüdlikkust. Me peaksime endale aru andma, et ajalookäigu erinevused, erinevad kultuurikeskkonnad on kujundanud erinevalt ka rahvaid. Musta Mandri mõtle- mistüübil pole midagi ühist euroopaliku rat- sionalismiga. Kultuurireaalsus Eestis erineb mõneski tahus Kesk-Aasia reaalist. Ei saa märkamata jätta erinevate religioonide mõju rahva argiteadvusele. Mõista tuleks ka seda, et patriotism on üks kesksemaid kultuuri- tundeid, midagi sellist, mis on inimesele eluli- selt vajalik nagu emaarmastuski (Aili Aare- laid järgi). Rahvuslik uhkus, kui see ei madal- du eneseipituslikuks rahuloluks, vaid tunneb ergast huvi teiste rahvaste kultuuride vastu, osutub nõukogude ühiskonna tingimustes elu edasiviivaks jõuks. Iga kaduv rahvuskultuur on aga tragöödia maailma kultuurile (Ene Grauberg).

Õppur, õppinud armastama oma kodu (küla, linna, isamaad), saab eluks kaasa emotsionaal- se võime armastada ka teisi rahvaid, mõista neid nende paelavas erinevuses ja üldinim- likus sarnasuses.

Siingi on kool oma õppeplaanide sundorien- teeritusega palju tegemata jätnud. Peame ole- ma tänuulikud kirjanikkonnale, kes pärast NLKP XXVII kongressi tõstatas üleliidu- liselt arutatavaks emakeele õpetamise vajaka- jäämised, kodukoha ajaloo tundmise erilise vajaduse tervikliku inimese kujundamisel. Need on inimese juurte küsimused. Meie juu- red on aga kultuuris.

Lugesin rõõmuga ilusast katsest õpetada lasteaiastele vana regivärsilist rahvalaulu. Rahvaluule eelistajaid oli 68% praegusaeg-

sete tekstide 32% vastu (Signe Väljataga andmetel). Lapsi vaimustas rahvalaulu kõla-ilu, südamlikkus, õrnus.

Eks peegeldu selles ajaarvamise-eesetset aegadest meieni ulatuv esivanemate hing. Ons hing midagi metafüüsilist? Kas pole see ehk õrnemaid kultuurikihistusi, mida me sotsioloogiliselt mõõta ei suuda, mis aga hoopiski ei tähenda, et teda olemas pole.

Seisame Lauluväljakul, mis on meist pilgeni Lasnamäe nõlvani. Pilgeni on ka laululava lauljaist. Maestro Ernesaks tõstab käe ja ... Midagi nõõrib me kurku ... Lõpevad sõnad reporterilgi mikrofonile ees.

Kultuurireaalsus viib meid paratamatult kokku ka teravate probleemidega. Aastatuhandeid kestnud talupojaelu stereotüüp ja linnakultuur ei käi kokku. Infotulvast, mis meie ajudest läbi käib, sünnib mosaiikkultuur, tänapäeva õpetaja täiendaja, aga ka konkurent, paljutahkne, aga ka süsteemitu.

Õpilane teab kõigest midagi, on kuulnud, näinud või lugenud. Õpetaja ei suuda samal tasemel kõike jälgida, ta peab valima oma professioni vajaduste järgi. Valima peaks ka nooruk. Valimine eeldab aga juba kõrgemat intellektuaalset taset kui pelgas vastuvõtt. Selleks on vaja hindamiskriteeriume, üldistamisvõimet, eelteadmisi. Ajakirjanduse aluste kooli viimine on aga alles esimeste sammude maal (Kalju Leht, Hagi Šein, Ivar Triikkel).

Kool peab andma eluks vajaliku teadmiste miinimumi. Kuid tähtsaim on, et noor inimene saaks koolist loova mõtlemise võime, et kujuneks isiksus oma Mina, oma tahte ja väärtusarusaamadega. Kool on malelaud, kus kuningaks on õpetaja. Ja kõigi kohus on — olgu need siis teadurid TPedIst või kõrgeid koolikatsujad Haridusministeeriumist (kui ilusa sisuga sõna oli kord — koolinõunik!) — luua tingimusi, et õpetaja võiks segamatult anda isiksuse loomisele.

TPedI teadustöös on olnud tähelepanuväärseid suundumusi pedagoogikateaduse oluliste probleemide selgitamiseks. Kultuuri üldisemas kontekstis on selleks õpetamis- ja kasvatus-tegevuse integreerivate mõjude analüüsimine (uurimisgrupp Heino Liimetsa juhtimisel). Suhtlemise tähendust informaalsetes klubides ja kultuurikommunikatsioonis üldse mõtestavad Mati Heidmets ja Henn Mikkin. Üleliiduliselt unikaalne oli ringhäälingu ja kooli seoste kaksikümmend aastat kestnud uurimine H. Liimetsa, U. Kala jt osavõtul.

Elu on terviklik ja õpilane on terviklik oma isikupärase orienteeritusega elule. Jällegi on tee püsti. Pedagoogikateadlased kurdavad uute põlvkondade pragmaatilist ellusuhtumist (Jüri Orn, Jaan Hendre raadiovestluses). Nooruki õpimotivatsioon tuleneb kitsalt tema isiklikus elus toimetulemise vajadustest. Ta ei mõista (ei taha?) ennast seada Nõukogude-maa, ka mitte oma rahvuse kultuuritervikusse. Aegade side ei toimi tema jaoks.

Võib-olla ei jätkunud õpetajal tunnilimiiti, et kõnelda akadeemik J. V. Veskest, kes on

loonud 100 000 (aga võib-olla ka 150 000) oskussõna, milleta ei oleks eesti keelt selle tänases arendatuses teadus- ja kunstikeeleks. Võib-olla peaks keskkoolilõpetanu tundma ka eesti kultuuri suurmeeste lugusid, Lomonossovi kõrval mõistma Johannes Käisi koolile pühendatud elu.

Isiksusteta lakkab kultuuriprotsess, lõpeb vaimse tootmise järjepidevus. Tänapäeva ühiskonnas on aga vaimsus tähtsaim tootlik jõud.

Iga ühiskond loob oma isiksustüübi ja iga ühiskond on väärt just nimelt seda inimest, kes temas prevaleerib. On see siis smuulilikult madala valulävega oma maa ja rahva muresid endaga kandev *Homo sapiens*, kultuuri, looduse ja inimese kui neid kahte elu poolust ühendav mõtlejatüüp, või ühiskonnast võõrandunud tarbija mentaliteediga *Homo consumens*.

Tähtedekauge on tee inimese juurde. Nii on Max Reinhardile viidates kirjutanud Volde-mar Panso. Näitleja olevat sellel teel. Enne näitlejat on teel inimese juurde ÕPETAJA, kes annab tiivad lennuks näitlejale, arstile, insenerile, õpetlasele ...

Koolirõõm sünnib koolikultuurist — on mulle meelde jäänud Milli-Irene Pedajase mõte ühelt õpetajate päeva aktuselt instituudis. Kuidas leida aga tee rõõmuni? Paradokse küll, kuid läbi noorte koolieituse, milles avaldubki uuenemise jaatus.

Õpetajamissiooni tunnustamine peab olema meie kultuurimõistmises erilisel kohal. Sest õpetaja kannab hoolt rahvuse vaimse järelkasvu eest. Ilma temata leiaksime end ühel päeval rahvuskultuuride Punasest raamatust.

Et seda ei juhtuks, peame veel kord A. H. Tammsaaret lugema: «... Üks on kindel: kui meie oma oludes midagi tõesti omapärast mõtleme luua, mis pole nipe-näpe mitte lähemalt või kaugemalt ilmaturult, siis ootab meid raske ja kestev töö, mis nõuab sitket ja püsivat jõudu vaimsel alal: midagi selletaolist on olnud nii mõnelgi meie mehel kehaliselt. Ja töökspidamist oma ajas, veendumust, otse pöörast, peaaegu naeruväärset usku vajame kõigele lisaks või alustingimuseks.»

Tahtejõud ja eetika. Mõlemad on nii isikupsühholoogia kui kultuuri kategooriad. Viimasel seminaril enne semestri lõppu ja riigieksameid analüüsisime diplomandidega nende kirjutisi A. Schweitzeri teose «Kultuur ja eetika» põhjal. Üllatavalt tänapäevaselt hakkasid kõlama suure mõtleja (vulgaarteoreetikute poolt kahjuks ka don Quijoteks märgistatud) arutlused eetikast kultuuris. Koguni eetikast kui kultuuri selgroost. Elanud üle paatosest püstitatud sotsiaalsete õhulosside purunemise, kogenud valusalt teaduskorruptsiooni (Siberi jõgede afäär, Baikali tragöödia), vajab mõtlev inimene nüüd uut usku arengu-idee jäävusse.

Seda otsib nii õppejõud kui üliõpilane. Noorte mõtisklused said puhta vee allikaks, veega kaevuks, vaimukosutuseks. Kaasamõtlemine

Schweitzeriga viis üliõpilasi edasi mõtlema eetilise inimese ideaalini ja sealt tagasi kõrgkooli igapäevaellu:

□ *Osad õppejõududest tuleks loengute pidamine keelata...*

□ *On õppejõude, kelle loengutele tullakse ka laupäeva hommikul kell kaheksa...*

□ *Midagi ei vaevu me ise tegema. Meile nämmutatakse konsepte ette, sellest veelkordse konsekti nämmutame eksamineerijale...*

Kõlama jääb siiski peamine, kõrge taeva all sündiv mõte:

□ *Sügav kummardus raamatu ees, mida lugemata ei tohiks ellu minna ükski kultuuri-töötaja (Eha Hunt).*

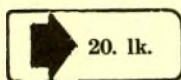
□ *Vaatamata sellele, et kultuuri allakäigu idee on masendav, jäi lõpuni lugedes ometi helge tunne, sest teose ridade vahelt kumab elujaatav hoiak (Piret Künnapas).*

□ *Elada ja töötada mõtestatult, juurdlevalt, loovalt —, see kõik peaks seonduma mõistega kultuuritöötaja (Elena Kalbus).*

□ *Teadmistel, nagu ütleb Schweitzer, on tähendus siis, kui neid töödeldakse mõtlemises. Selles ongi teose tähtsus minu jaoks. Loetav sundis mind mõtisklema tänapäeva elu ja kultuuriprobleemide üle, analüüsima iseenast, milleks me nii harva aega leiame (Ivi Oago).*

Loetu andis rõõmu sügisel jälle auditooriumi ette minna. Midagi ei ole päriselt kadunud. Noored täidavad loengusaali elutahtega, kultuur toimib.

«Ma olen elu, mis tahab elada keset elu, mis tahab elada,» lõpetan üliõpilaste lemmiklausega A. Schweitzerilt.



20. lk.

on meie vabariigis õpetajaskaadrit ette valmistatud kõige rohkem. Ettevalmistus toimub nii TPedIs kui TRÜs ja võrreldes teiste erialadega suhteliselt suurem hulk lõpetanuid suunatakse tööle väljapoole üldharidussüsteemi. See annab alust arvata, et kui kõigil erialadel õpetajaskaadrit jätkuks, oleks ka koormuste jaotus ühtlasem ja eriala ainevastavus suurem. Üldiselt on keskmised koormused erinevate erialade õpetajatel küllaltki ühtlased (ilmselt tänu nende mitmekesisele struktuurile) ja kõiguvad 3 tunni piirides. Hälbed on aga tohutud: on õpetajaid, kes töötavad kuni 50tunnise koormusega (nii suurte koormuste puhul moodustab osa koormusest ksvatustöö).

Kooli ette on seatud ülesanne — muutuda. Ükski muudatus ei ole võimalik õpetajaskonda arvestamata. Analüüsigem siis hindavalt olemasolevaid võimalusi ja kavandagem tulevik neist lähtuvalt.

Millise õpilase saab ja millist vajab kutsekeskkool?

HELGI LAHT,
pedagoogika ja psühholoogia kateedri dotsent, pedagoogikakandidaat

Kutsekeskkool alustab igal sügisel tööd esmakursuslastega, kes on kokku tulnud mitmekümnest erinevast koolist. M. Aitsami nim kutsekeskkooli direktor nentis, et kool võtab õpilasi vastu isegi umbes 80 eri koolist (1).

Kuigi üldhariduskooli 9. klass saab 1. septembril täiendust teistest üldhariduskoolidest, on ta endale alati säilitanud oma parimad õpilased. Seega 9. kl juhatajal on varakult selge, kellele oma kooli õpilastest võiks toetuda aktiivi loomisel.

Millele toetub kutsekeskkooli klassijuhataja-meister, kui alustab tööd oma grupiga? Dokumentatsioonile, mida õpilane on üldhariduskoolist kaasa saanud. Osalt aitab ka põgus vestlus, kui õpilane tuleb uude kooli oma dokumente esitada. Dokumentatsioon peaks andma usaldatavat informatsiooni. Kutsekeskkoolide meistrid aga arvavad, et seda ei või eriti usaldada. Kuigi õpilane tuleb üldhariduskoolist rahuldavate hinnetega, veenduvad üldainete õpetajad õige peaa, et paljud õpilased on oma teadmistes jäänud peatuma 5.—6. kl õpilase tasemele, seda eriti keeltes ja matemaatikas. Sama lugu on õpi- ja tunnetusoskustega. Kõik see takistab neil kutsekeskkoolis 9.—11. kl programmide omandamist.

Mis aga puutub kaasa antud iseloomustustesse, siis neid nimetatakse ilustatuiks. Järelikult saab meister õppeaasta alguseks ainult ähmase üldpildi oma õpilastest ja grupist.

Milline õpilane tuleb kutsekeskkooli õppima? Millistel motiividel on ta kutsekeskkooli valinud? Kui 1985. a küsitlimese kutsekeskkoolide õpilasi, ilmnes, et noormeeste jaoks oli kutsekeskkooli valikul olulisimal kohal kooli meeldivus, millele järgnesid eriala meeldivus, võimalus tegelda huvialaga, sõprade tulek samasse kooli, sõprade soovitus jms.

Tütarlastel on kutsekeskkooli valiku motiividest eriala meeldivuse kõrval tähtsamad oma huvialaga tegelemise võimalus, kooli meeldivus, isa-ema soovitus jms.

8% noormeestest ja 5% tütarlastest väitis, et endisest koolist saadeti siia ning 20% noormeestest ja 25% tütarlastest ühinesid arvamusega — mul oli ükskõik, kuskil pidi ju õppima.

Aineõpetaja mõju kooli valikul nendib ainult 5—6% vastanuist, klassijuhataja nõuannet — 12%, kutsenõuandla soovitusi 11%. Hoopis kaalukamalt hinnatakse nõuandjana ja soovitajana massikommunikatsioonivahendeid. Kahjuks ülistatakse massinfos koole ja erialasid, vaba aja harrastusi, spordiplatse. Kõige vähem on aga juttu sellest, mida õpilane õppima peab, milliseid eeldusi ootab temalt tulevane amet. Ka õpilane mõtleb valikut tehes eeskätt koolile, kus kolm aastat õppida (aega veeta), vähem erialale, mida õpib, ja veelgi vähem — tulevasele ametile.

Milliste omaduste ja võimete ga õpilane tuleb kutsekeskkooli? Sellele küsimusele vastame ühekülgselt — kutsekeskkooli I kursusele vastuvõetud õpilaste iseloomustuste põhjal, mida on kaasa andnud üldhariduskool.

Möödunud õppeaastal analüüsi meie vabariigi 17 eesti õppekeele ga kutsekeskkoolis kahe õpilasgrupi iseloomustusi. Igast koolist püüti valida eksperthinnangu järgi üks tugev ja teine nõrgem grupp. Kokku analüüsi umbes 900 õpilase iseloomustusi.

Iseloomustused on suuremalt jaolt pealiskaudselt koostatud: iga 10. iseloomustus piirdus 6—7realise informatsiooniga õpilase kohta. Iseloomustustest kirjutati välja 8614 õpilast iseloomustavat omadust, käitumis- ja suhtumisviisi, õpiedukust ja vaimseid võimeid iseloomustavat väidet. Nendest 6759 iseloomustavad kutsekeskkooli astujat meeldivast küljest. Seega on negatiivsete väidete osakaal õpilase iseloomustamisel suhteliselt väike. Kui aga kõrvutada kutsekeskkooli pedagoogidelt saadud andmetega (1974. a küsitleti kutsekeskkoolide pedagooge ning paluti muu hulgas iseloomustada ka oma õpilasi), ilmneb, et kutsekeskkooli pedagoog iseloomustab oma õpilast negatiivsete omaduste kaudu peaaegu kolm korda rohkem. Õpilastes meeldivana märgiti, et nad armastavad kehalist tööd ja on huvitatud erialast, hinnati lihtsust, siirust, sõbralikkust, abivalmidust, rõhutades samal ajal, et suuremal osal õpilastest on teadmiste tase madal ja võimed piiratud. Kõige rohkem häiris aga pedagooge õpilaste robustsus, lohakus, vastutustundetus, ülbus, tarbijalik ellusuhtumine, kombelõtvus, labasus, enesega rahulolu. Selliseid hinnanguid oma õpilasele on andnud vaid mõni üksik üldhariduskool.

Kas on põhjust oletada, et kutsekeskkoolide õpetajate suhted oma õpilastega on häiritud ja seepärast ei näe nad (ei soovi näha) oma õpilastes head? Selline arvamus ei pea paika. Häiritud suhteid võime leida igas koolis, kuid märkimisväärne on, et kutsekeskkooli õppima asunud õpilased hindavad oma õpetajaid kutsekeskkoolis meeldivamatena kui üldhariduskoolis.

Iseloomustustest väljamärgitud väited grupeeriti 9 gruppi: õpilase isiksuseomadused, suhtumine tööse ja õpinguisse, õpiedukus, vaimsed võimed, käitumine, ühiskondlik aktiivsus, suhted kaaslastega, harrastused ning huvialane tegevus ja muud väited. Jaotamine nimetatud gruppidesse on mõnevõrra tinglik, sest kõneldes õpilasest kui töökast, kohustruust või hooletust ja laisast noorest, võib need omadused viia samahästi ka isiksuseomaduste alla. Antud juhul aga huvitas meid eriti, kuidas hindab üldhariduskooli pedagoog ametikooli suunatud õpilaste suhteid tööga, õpingutega ning seetõttu on sellekohased väited koondatud omaette gruppi. Samuti on oluline teada, milline hinnang anti nende õpilaste vaimsetele võimetele, õpiedukusele, käitumisele, aktiivsusele.

Iseloomustustes on kõige rohkem väiteid õpilase isiksuseomadustest (30% väidete üldarvust). Teisel kohal väidete rohkuselt on väited õpilaste suhtumisest tööse ja õpinguisse (19% väidetest) ning kolmandal kohal — ametikooli valinute huvialane tegevus ja harrastused (16%). Järgnevad hinnangud õpilase õpiedukusele üldhariduskoolis (8%), suhetele kaaslastega (8%) ning arvamused ühiskondlikust aktiivsusest (6%).

Kui teistes nimetatud gruppides olid ülekaalukalt esiplaanil õpilaste meeldivad omadused, siis ainult ühes grupis, mis iseloomustab õpilase suhtumist tööse, õpinguisse, kasutati iseloomustustes rohkem negatiivseid omadusi. Õpilaste negatiivset töösse suhtumist iseloomustavad omadused moodustavad 50% negatiivsete väidete üldarvust. Niisiis, **õpilaskontingendile, kes tuleb kutsekeskkooli, on iseloomulik halb suhtumine tööse ja õpingutesse**, kuid ometi peavad nad õppeaja vältel omandama kõrgesti kvalifitseeritud tööliste elukutse ja ka keskhariduse.

Teisel kohal negatiivsete väidete arvult on ebameeldivad isiksuseomadused (22%). Järgneb omadustegrupp, mis kõneleb õpilaste passiivsusest, kõrvalehoidmisest ühiskondlikest ülesannetest jms. Neid väiteid oli 11%.

Isiksuse meeldivatest omadustest on kutsekeskkoolis õppivaid õpilasi iseloomustatud enam selliste omaduste abil nagu sõbralik, huumorimeelega, tasakaalukas, tagasihoidlik, vaikne, abivalmis, heatahtlik. Kuigi eespool toodud omadustest tunduvalt vähem arvukalt, aga siiski märkimisväärselt palju on nenditud kutsekeskkooli suunatud õpilaste viisakust, asjalikkust, iseseisvust.

Ebameeldivatest omadustest on rohkem nimetatud närvilisust, ärrituvust, kärsitust, pidurdamatust, ülbus. Paljud õpilased on teiste poolt kergesti mõjutatavad ning neil puudub oma arvamus. Suhteliselt rohkem on õpilasi iseloomustatud ka tahtejuetute, tuju-kate, kangekaelsete, sõnakatena jne.

Meie analüüsitud umbes 900 iseloomustuse põhjal õpib endise kooli hinnanguis nendes gruppides ligikaudu 20 andekat noort, teist

samapalju on laia silmaringiga. Nimetatute keskel on õpilasi, kes on osa võtnud olümpiaadidest, saanud aukirju jms.

60 õpilase kohta on öeldud, et nad on piiratud (üks vaimse arengu peetusega, suhteliselt palju düsgraafikuid). Ülejäänud on endise kooli hinnanguis keskpäraste võimetega või pole iseloomustustes võimetest juttu tehtudki. Reaalainetes võimekatena on nimetatud 170 õpilast, keeltes ja humanitaarainetes — 140 ümber.

Kui viidata P. Leppiku uurimusele, milles kõrvutati kutsekeskkoolide III kursuse ja üldhariduskoolide vastavaealiste õpilaste võimeid AS testi abil, ilmnes, et kutsekeskkoolide õpilaste võimed moodustavad 66% üldhariduskoolide õpilaste omadest. Üksikutes alatestides isegi 50%.

Õpiedukusest lähtuvalt on 5 õpilast hinnatud väga edukatena, 84 õpilase õpiedukuse kohta on antud hea hinnang, 56 õpilase kohta märgitud — madal õpiedukus. Ülejäänud õpilasi on jälle iseloomustatud keskpärastena või on ka õpiedukusest vaikides mööda mindud. Seepärast on mõistetav, et kutsekeskkoolis üldainetes programmikohase üldhariduse omandavad pooled õpilastest, teised ei soovi või ei suuda (V. Kallam).

Kui palju aega kulutab kodusele õppetööle üldhariduskoolist tulnud valdavalt keskpärane (või alla selle) õpilane? Meie uurimuse järgi üle kolme tunni õpib 1,5% õpilastest, 2—3 tundi 5% tütarlastest ja 8% noormeestest, 1—2 tundi 14% tütarlastest ja 25% noormeestest, pool tundi kuni tund — 22% noormeestest ja 27% tütarlastest. Kuni pool tundi ja üldse ei valmistu — 58% noormeestest ja 39% tütarlastest. (Aga — nende õpilaste tööna dal on kõigest hoolimata pikem üldhariduskooli õpilaste omast!)

Mõttetalgutel üldhariduse harimise küsimuses öeldi, et üldhariduskoolist saavad õpilased viilimisharjumusi. Nenditi, et õpiedukus ei kindlusta edukust elus, hariduse eest karistatakse materiaalselt. Kahjuks ka õpilane teab seda!

Õpilasiseloomustustest võib välja lugeda, et kutsekeskkooli õppima siirdunud noored on meeldivad suhtlejad. Valdavat osa neist on kirjeldatud seltsivate, teisi arvestavate, kollektiivi huve silmas pidavate ja palju sõpru omavate noortena. Ainult 50 õpilase kohta on öeldud, et neil on kas vähe sõpru, on tõrjuto rollis, konfliktis teistega, hoiduvad ise kaasõpilastest kõrvale või on raskusi kohanemisel ja suhtlemisel.

Arusaamatuks jääb, kust tulevad need ülbitsejad, laiajad, julmurid jt taolised, kellest kõnelevad kutsekeskkoolide pedagoogid ja ka õpilased ise, kirjutatakse ja räägitakse massinfos. Järeldus saab olla vaid üks: iseloomustustesse neid jooni ei märgita.

Eeskujuliku käitumisega õpilasi on iseloomustuste põhjal vaid 14, hästi käituvaid — 50, halvasti käituvaid võis kokku loendada

62. Ülejäänud õpilased mahuvad nimetatud kahe grupi vahele.

Õpilaste aktiivsusele antud hinnanguist võib välja lugeda, et umbes 60 õpilast on olnud organisaatorid üldhariduskoolis või ühistegevusest aktiivselt osa võtnud. Neile ühiskondlik töö meeldib, nad on algatusvõimelised ja energilised.

Harrastustest ja huvialasest tegevusest on rohkem nimetatud sportimist (288 noort) ja huvitumist tehnikast ning sellega tegelemist (263 noore puhul). Tehnikahuvilistest on suur osa siirdunud õppima maakutsekeskkooli. Harrastustest ja huvialasest tegevusest on pingereas järgmisel kohal muusika kuulamine ja lindistamine (132 õpilast), kinos käimine, lugemine, käsitöö jms.

Muude omaduste alla on koondatud sellised väited, nagu õpilane suitsetab, tarvitab alkoholi. Paari õpilase kohta on kirjutatud, et varastavad, paari süüdistatakse hulkurluses, kuritahtlikus riigivara lõhkumises, peksmises jms. Alaealiste asjade komisjonis on arvele võetud 9 õpilast.

Mida võiks eespool kirjutatu põhjal väita? Informatsioon üldhariduskoolist õpilase kohta on puudulik, ühekülgne ning ei anna seetõttu uue kooli pedagoogidele piisavalt teadmisi oma õpilaste isikuseomadustest, suhetest kaaslastega, võimetest ega võimalustest, mis oleksid vajalikud grupi sotsiaalseks kasvatuseks.

Võiks veel küsida, kas nendel iseloomustustel peaks kasvatustöös õpetajaid abistava funktsiooni kõrval olema ka õpilast kasvatav funktsioon. Peaks olema, aga kui iseloomustused on ebaobjektiivsed, siis ei saa ka õpilane ise enda kohta piisavalt vajalikku teada, iseloomustus ei aita end tundma õppida ning ei abista individuaalsete ressursside teadlikus kasutamises iseenda arendamisel ja teistega suhtlemisel. Lisaks sellele näeb õpilane, kuidas kaunistatakse tema tegusid ja omadusi.

Paaris koolis võrreldi iseloomustustes kirjutatud õpilase enda antud informatsiooniga. Õpetajad üldhariduskoolist ei olnud märkinud, et õpilane on kursusekordaja, arvel olnud miilitsa lastetoas. Seda pidi ju klassijuhataja ometi teadma!

Suuremat tähelepanu pälviks ka kutsekeskkooli suunatud õpilaste tervislik seisund. Iseloomustustes kajastub see vähe. Varasemast uurimusest nähtus, et peaaegu 10% tütarlastest ja 5% noormeestest kurtsid, et neid häirib tervis. Ühest arsti raadiovestlusest jäi meelde, et tervisehäiretega lapsed ei suuda üldhariduskoolis teistega sammu pidada, seepärast suunatakse nad kutsekeskkooli. Kuid arst nentis ka ise, et seegi pole nende õpilaste jaoks õige koht. Kindlasti pole! Kuidas suudab haiglane laps taluda kahekordset koormust?

Täheldati, et nende õpilaste iseloomustustes, kus rõhutati noore närvilisust, kärsitust, pidurdamatust, kaasnes sageli ka hinnang — laisk, vastutustundetu, pealiskaudne, loid,

ükskõikne. Võib oletada, et paljudel puhkudel on tegemist traumeeritud, haiglaste või väheste energiaressurssidega lapsega, kes ei ole olnud suuteline vastama kooli nõudmistele.

Kutsekeskkool saab nii oma parimad kui ka halvimald õpilased üldhariduskoolist. Kuna põhiosa õpilaskontingendist moodustavad keskmised või alla keskmise õpilased, otsustab kutsekeskkool üldhariduskooli töö efektiivsuse üle neile suunatud õpilaste põhjal ning tehtud järeldused ei ole neis kujundanud lugupidavat suhtumist üldhariduskoolisse. Etteheitevõeldakse, et üldhariduskoolil puudub vastutus oma endise õpilase käekäigu eest. Kuid nentigem, et viimasel ajal on tõstatatud küsimus õpetaja enda vastutusest ja leitakse, et ka õpetaja ei vastuta oma tegevuse eest, sest ta pole ise otsustanud, mida, kui palju ja kellele õpetada. Inimene, kes ise ei otsusta, ei vastuta.

Selge on, et üldhariduskool peab andma õpilaskontingendi, kes on suuteline õppima kõrgkoolis. See annab üldhariduskoolile võimaluse ja õiguse vabastada end nõrgematest õpilastest senikaua, kuni kutsekeskkooli maine pole niisama kõrge. Mõistetakse, et seegi, et kutsekeskkool ei suuda ette valmistada kõrge kvalifikatsiooniga tööliskaadrit ja keeruliste kutsealade oskustõelisi õpilastest, kes oma teadmistes on jäänud 5. kl õpilase tasemele. Täheleb, ka kutsekeskkool vajab võimekat õpilast!

Mõttetalgutes avaldati kahtlust, kas kutsekeskkooli üldse vaja läheb, jäägu ainult ametikooliks. Küllap on vajalik kutsekool, kust õpilane võib saada nii erialase kvalifikatsiooni kui ka keskariduse pärast põhikooli 9. kl lõpetamist. Võib oletada, et sellise ettevalmistusega kutsekeskkooli lõpetanu vastu tunnevad huvi nii põllumajanduslik kui tehnikakõrgkool.

Ilmselt läheb kutseharidussüsteem õiget teed, kui eristab oma koolides keskaridust omandada soovivad noored nendest, kes seda vajalikuks ei pea või ei suuda. Viimased saavad atestaadi, mis tähendab, et nad on omandanud kahe aastaga erialase kvalifikatsiooni ning suunatakse tööle keskariduseta. Teised omandavad kvalifikatsiooni ja keskariduse. Kolmas grupp, kõige võimekamad ja töökamad, võivad saada täiendavalt lisatunde üldainetest ning valmistuda pärast kutsekeskkooli lõpetamist kõrgkooli astumiseks. Sel teel on võimalik tõsta noorte huvi ja lugupidamist kutsekeskkooli vastu, sisenest rohkem tuua võimekaid pedagooge tööle kutsekeskkooli, sest tööst lugupidavate õpilastega töötamine pakub õpetajale suuremat koolirõõmu.

Kirjandus

1. Kallam V. Kõigile ühe lusikaga? — Noorte Hää, 1987, 26. märts.
2. Mõttetalgud üldhariduse harimiseks. — Nõukogude Õpetaja, 1987, 30. mai

KASVATUSTEEMADEL

Kehakultuur õpilaste eluviisi pärisosaks

MAIT ARVISTO,
teadusprorektor, dotsent, pedagoogikakandidaat
JUHAN UNGER,
sportmängude ja kergejõustiku
kateedri dotsent, bioloogiakandidaat

Kehakultuuri defineeritakse laiemas tähenduses kultuuri osana, mis kätkeb kõik inimese poolt loodu tema enda spetsiaalsel kehalisel täiustamisel. Ja kuigi kultuuriteoreetikuist tunnistavad vaid üksikud kehakultuuri ning meiegi kehakultuurifondi loojatel ei tulnud kehakultuuri rahvuskultuuri osana veel mõtetessegi, siis isiksuse arengu kogukontseptsioonis ei saa teadliku kehalise arendamise probleeme kuidagi kõrvale jätta. Ei puudu need Rousseaul ega Pestalozzil, ei Marxil ega Makarenkol. Mida edasi, seda tehnifitseeritumaks muutub elukeskkond, seda enam päästab meditsiin nõrku lapsi, kes täisväärtuslikuks saamiseks vajavad kehakultuuri abi. Jätame siin kõrvale kõrgatletismi (tippsporti) kui samuti üldkultuurilise nähtuse, kuid mitte kui asendamatu kasvatuskomponendi ja püüame käsitleda mõningaid probleeme üsna igapäevase kehalise kasvatuse tasandil. On ju need pealegi üldsuse elavaks arutlusteemaks.

Igakülgelt on tõestatud, et regulaarset kehalist kasvatust vajab iga noor. Optimaalseks peetakse 6—8 tundi nädalas. Mõned autorid pakuvad isegi rohkem. Üldistatult saame tõdeda, et üle poole, umbes 60% keskkooliõpilastest seda kätte ei saa, neist omakorda pooled ei tahagi saada. Kehalise kasvatuse tund on küll populaarsemate, meeldivamate seast, kuid mitte sellises ulatuses, nagu võiks ja peaks olema.

Probleemid teaduslikuks uurimiseks tulenevad vastuoludest suure programmimahu ja väheste omandatu vahel, sportimise objektiivse vajaduse kasvu ja sportimisaktiivsuse tegeliku languse vahel vanemates klassides, sportlikult andekate suuremahulise treeningu ja regulaarse massispordiharrastuse väheste leviku vahel jne.

Täpsustamist vajavad õpetamise ja koorumuse optimaalsed suhted kehalise kasvatuses tunnis tunnivälise sportimisaktiivsuse tõstmiseks, kehalise kasvatuses sisu varieerimisvõimalused õpilaste meelispordialadest ja kooli tingimustest lähtuvalt jm.

Rõhuasetusi tuleb muuta hindamisel, asetades need harjutamise hoolsusele, individuaalsele edasiminekule ja alles kolmandas järjekorras normide täitmisele. Viimased täidetakse harjutades niigi. Kahtluse alla tuleb seada praeguste VTK normide jäikus, sest üldise seaduspärasusena kompenseerib inimene ühtesid võimeid teistega, kuigi teatud miinimumtase (vähemalt kehaliste võimete puhul) peab olema.

Teatud ebakõla valitseb koolis õpitavate harjutuste ja nende hilisema kasutamise vahel. Ilmne on, et koolis kehalise kasvatuses tunnis peavad selgeks saama just need alad ja harjutused, mida hilisemas elus vaja läheb, s.t peab omandama populaarsed rahvaspordialad.

Vajalik on ka omal käel harjutamisega toimetulek igal aastaajal. Kuid selleks vajatakse märksa enam teoreetilisi teadmisi, mida praegu õpilane väga napilt saab ja puuduvad vastavad õpikudki. Arvame, et kooli kehalise kasvatuses peasihiks peaks olema kõigi õpilaste igakülgne sportimisaktiivsuse tõstmine, vastava positiivse hoiaku kujundamine märksa inimsõbralikumate (mitte võõrandunud) variantide kasutamisel.

Nendelt positsioonidelt lähtudes alustati TPedIs 1986. aastast alates kehalise kasvatuses koolieksperimenti, milles üritatakse kõiki koolis rakendatavaid kehalise kasvatuses vorme integreerida ühes suunas — ergutada kõiki õpilasi aktiivselt ja võimete kohaselt sportima ning valmistada neid ette nii, et nad jätkaksid seda pärast kooli lõpetamist. Viimast käsitleme kooli kehalise kasvatuses korralduse kõige olulisema hindamiskriteeriumina.

Töös seadsime ülesanded:

1. Töötada välja kooli kehalise kasvatuses kompleksprogrammi eksperimentaalvariant õpilaste kehakultuurihuvi tõstmiseks.
2. Katsetada väljatöötatud programmi praktikas. Selgitada, kas uue programmi rakendamine tõstab õpilaste huvi ja aktiivsust kehalise kasvatuses vastu, kas uus programm annab õpilastele teadmised, oskused ja vilumused iseseisvaks kehakultuuri harrastamiseks klassiväliselt, kooliväliselt ja kooli lõpetamise järgselt, kas uue programmi rakendamine kindlustab õpilastele vajaliku kehalise ettevalmistuse.
3. Korrigeerida väljatöötatud programmi varianti, arvestades eksperimendi tulemusi

ning kehalise kasvatuses õpetajate ja õpilaste arvamusi.

Töötasime välja ankeedid ja testid määrataks kehakultuurispordialast aktiivsust ja õpilaste suhtumist kehalisse kasvatuses, selle erivormidesse, õpilaste teoreetiliste teadmiste taset, õpilaste kehalist võimekust, kehalisi oskusi ja vilumusi. Eksperimendi käigus selgitame õpilaste kehalise aktiivsuse nädalastes tsüklites, kusjuures püüame haarata eri õppeveerandeid, arvestades nende spetsiifilist toimet kehakultuuriga tegelemisel. Õpilaste kehalise aktiivsuse fikseerime ka kogu õppeaasta jooksul. Mõnedes katsekoolides kasutame õpilaste liikumisaktiivsuse määramiseks sammumõõtjaid. Õpilaste huvi ja suhtumist kehalisse kasvatuses, kehakultuuri ja sporti määrame ankeedis «Kool, mina, sport, elu», mida õpilased täidavad eksperimendi alul ja lõpul.

Õpilaste kehalise võimekuse selgitamiseks korraldame korduvad kontrollkatsed. Määrame õpilaste võimed paigalt kaugushüppes, rippes käte kõverdamises (noormeestel), rippelamangus käte kõverdamises (neidudel), varbseinal rippes jalgade tõstmises (noormeestel sirged jalad vastu silmade kõrgusel hoidud keppi, neidudel nurkselt ette), paindumise ette. Registreerime tulemused 100 m jooksus, 2000 m (neidudele) ja 3000 m jooksus (noormeestele) ning granaadiviskes.

Õpilaste kehakultuurialaste oskuste ja vilumuste määramise testide valikul lähtusime harjutustest ja elementidest, mis õpilased on omandanud kehalise kasvatuses tundides ja millel on praktiline väärtus koolijärgsel kehakultuuriga tegelemisel. Spetsiaalse testiga määrame õpilaste oskused korvpallis, võrkpallis ja jalgpallis, jooksu-, ujumis- ja viskeoskuse.

Vaatlused teeme katsekoolides ja kontrollkoolides. Koolide valikul lähtusime põhimõttest, et võrdselt oleksid esindatud nii suure linna (Tallinn), väikelinnade kui ka maakeskuste koolid.

Katsekoole on 15. Need on Aseri, Audru, Haljala, Kadrina, Kose, Loksa, Otepää, Pärnu 2., Pärnu 6., Rakvere 3., Tallinna 1., Tallinna 20., Tallinna 54., Tapa 1. ja Väike-Maarja keskkool.

Kontrollkoole on 10. Need on Haapsalu 1., Keila 1., Kohila, Kuusalu, Märjamaa, Rapla, Tallinna 13., 37., 55. ja Viimsi keskkool.

Katse- ja kontrollkoolides on vaatlustega haaratud kõik 9. klasside õpilased. Katsekoolides on kokku 859 õpilast, nendest neide 539, noormehi 320. Kontrollkoolides on kokku 614 õpilast, nendest neide 408, noormehi 206.

Vaatlusi tegime esmakordselt 1987. a aprill-

lis ja mais, kolmas ja viimane vaatluste etapp on planeeritud 1988. a aprilli ja maisse.

Eksperimendi kavandamisel lähtusime ammu tuntud tõest, et huvi ja aktiivsuse aluseks on kõige muu kõrval ka kehakultuuriteadmised. Õpilastele on vajalikud teadmised kooli kehalise kasvatuse programmi täitmiseks, osalemiseks klassi- ja koolivälistes üritustes ning koolijärgseks kehakultuuritegevuse jätkamiseks, üldise kehakultuurialase silmaringi laiendamiseks. Koostasime ankeedi õpilaste kehakultuuri- ja sporditeadmiste selgitamiseks.

Õpilastele kehakultuuri- ja sporditeadmiste andmiseks ei või kulutada kehalise kasvatuse tundide niigi nappi aega, seepärast tuleb nende teadmiste andmiseks ja nende omandamise kontrolliks kasutada teist teed. Meie arvates on teadmiste saamiseks parim moodus iseseisev töö raamatuga. TPEDI kehalise kasvatuse teaduskonna õppejõudude kollektiivse pingutusega püüame eelseisvaks sügiseks välja anda üldhariduskooli 9. ja 10. klasside õpilastele kehalise kasvatuse käsiraamatu. Pärast katsetamist katsekoolides ning vastavat täiendamist peaks sellest kujunema kehalise kasvatuse õpik Eesti NSV üldhariduskoolidele. Õpilaste teadmiste kontrollimiseks pärast õpiku katselist rakendamist korraldame uue kontrolltesti.

1986. a mõõtmiste tulemused olid meil eksperimendi lähtetasemeks. Alates 1987. a jaanuarist rakendasime katsekoolide 9. klassides meie poolt väljatöötatud kehalise kasvatuse programmi varianti ja uusi hindamiskriteeriume. 1987. a kevadel toimunud mõõtmiste tulemused näitavad meile, kas programmi muutmine ja uued kehalise kasvatuse hindamise alused tõstsid õpilaste huvi ja aktiivsust kehakultuuri vastu. Tulemuste analüüsi põhjal teeme koos katsekoolide kehalise kasvatuse õpetajatega vajalikud parandused ja täiendused programmi. Täiustatud programmi katsetame 1987/88. õppeaastal veel kord katsekoolides. 1988. a kevadel teeme lõplikud kokkuvõtted eksperimendi tulemustest ja koostame kooli kehalise kasvatuse programmi uue, meiepoolse variandi, mille esitame Moskva Kehakultuuri Teadusliku Uurimise Keskinstituudile kui tellijale, aga samuti Eesti NSV Haridusministeeriumile.

Õpilaste kõlbeline ja eetiline kasvatus koolis

**ANTS PARKTAL,
nooremteadur**

Kodanikuõpetuse (meelsamini ütleks isiksusekasvatuse) ainete kõlblusõpetuse ja eetika õpetamise eesmärk koolis on kujundada õpilase kui isiksuse käitumist, mõistes käitumise all tema väliselt registreeritavaid reaalseid suhteid teiste inimestega. Eetilise kasvatuse tulemus ei peaks huvitama mitte ainult kooli, vaid kogu ühiskonda, sest eetilised on esmane rahva ja kultuuri ning ühiskonna taseme näitaja, «... indiviidi kõlbeline suhe oma ümbruskonnaga on tema arenemise ja inimühiskonna edasikestmise vältimatu tingimus. (Ebakõlbeline ühiskond ei saa lõppkokkuvõttes olla edukas.)» (7, lk 48). Milline on eetiline kasvatus (pro tundekasvatus) reaalses koolis ajal, mil kodanikuõpetuse eksperimendi algusest on möödunud kolm aastat?

Eetilise kasvatuse tulemuslikkuse hindamisel aitab üldsõnalisusel liikuda konkreetsuse poole Kevin Ryan'i skeem (5, lk 12), mis jagab moraaliõpetuse neljaks väljaks.

	Mõtlemine	Käitumine
Teadvustatud		
Teadvustamata		

Jätame vaatluse alt välja teadvustamata väljad (kui lapseas väljakujunenud), mis pakuvad meile huvi seoses perekonnaõpetuse ai- nega, ning püüame leida koha eetilisele kas- vatusele. Psühholoogina õppeprogramme, -ma- terjale ja -meetodeid analüüsid võin väita, et kõlblusõpetuse ja eetika õpetamine toimub vaid teadvustatud mõtlemise väljal, s.t toimub vaid eetilise mõtlemise kujundamine, mille realiseerimine käitumises on vähe tõenäoline. Miks? Õpiteooria järgi toimub käitumise re- gulatsioon kolmel tasandil (vt TPedI aruanne, leping 84/7). Et inimese käitumises toimuksid muudatused, peab ta omandama uue käitumis- mudeli kolmel tasandil: kognitiivsel, afektiiv- sel ja käitumuslikul. Kognitiivse tasandi all mõeldakse käitumismudeli ja tema kasutamis- situatsiooni tundmaõppimist, afektiivse tasandi all positiivse hinnangu andmist õpi- tud, uuele käitumismudelile ja negatiivse hinnangu andmist vanale, väljatõrjutavale käitumismudelile. Alles afektiivse re- gulatsiooni tasandi läbimine loob eelduse uue käitumismudeli kasu- tamiseks praktilises käitumises väljaspool õpi- situatsiooni.

Ka paljud kogunud pedagoogid väidavad, et lisaks eetilise teadmise äraõppimisele peab õpilane selle teadmise tunnetes läbi elama, s.t õpilase eetiline käitumine kujuneb emotsio- naalsete elamuste kaudu. Kui see nii on, siis vajab eetiline kasvatus nii kognitiivse kui ka afektiivse regulatsiooni ta- s a n d i kujundamist, mis tagaks õppimise ka teadvustatud käitumistasandil. Samale järeldusele viib ka autori kogemus kodanikuõpe- tuse õpetamisel.

Üks käitumistasandi kujundamise võimalu- si on praktiliste suhtlemisülesannete lahenda- mine aktiivses tegevuses. «Käituda «hästi» tähendab samal ajal käituda äärmiselt ots- tarbekalt, olla «hea» on erakordselt kasulik suhtlemisstrateegia» (7). Sama seisukohta rõ- hutab ka täiskasvanute ja laste suhtlemis- spetsialist T. Gordon (1): «Tundekasvatus ei toimu raamatuid lugedes, vaid loetu sulatami- ses argielu olukordadesse, nendesse, mida laps- ed iga päev kohtavad.» Sama märgib ka H. Liimets (6, lk 28): «Isiksuse kujunemiseks on vaja indiviidi tegevust ja suhtlemist sot- siaalse keskkonnaga organiseerida nii, et tege- vuses saaksid esile tulla sotsiaalselt soovita- vad suhtumised materiaaletesse, sotsiaal- setesse ja vaimsetesse objektidesse. Kordumi- sel need suhtumised interioriseeruvad hoia- kute ja psüühiliste omadustena, mis määra-

vad edaspidi aktiivse tegevuse ja suhtlemise iseloomu.»

*

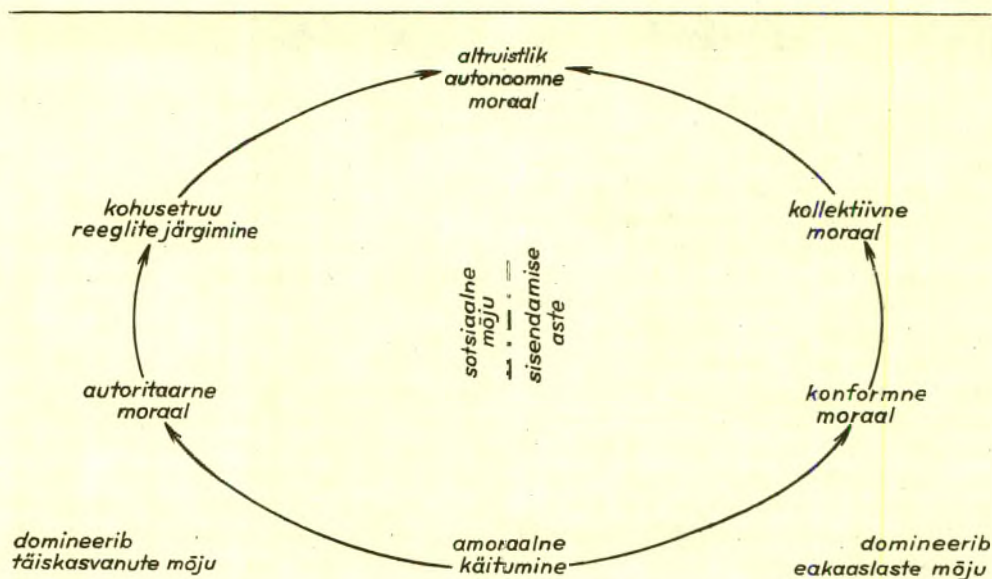
Eetilises kasvatuses huvitavad sotsiaal- psühholoogi inimestevaheliste suhete normid ning me leiame nende normide kujundamises praktilise õppetöö esmase ülesande. Tava- pärast ootust inimestevahelistele suhetele ise- loomustab heatahtlikkus, sümpaatia, soojus, avatus. «Psühholoogidel ja psühhiaatritel on hüpotees, et inimesele on omane instinktiivne kalduvus heatahtlikuks suhtlemiseks. Eri au- torid annavad erinevaid nimetusi: «sümpaatia instinkt» — Dupres, «vajadus inimsidemete järele» — Fromm, «paitus» — Berne, «emot- sionaalne kontakt» — Obuhhovski, Dobrovitš. Heatahtlikkuse puudumine suhtlemises ei tä- henda mitte alati vajaduse puudumist selle järele, vaid võib olla tingitud nimetatud vaja- duse väljaarenemist takistanud kasvatusviga- dest või oskamatusesest oma heasoovlikkust väljendada.

Et heatahtlikkuse puudumine suhtlemises on tõsine probleem, näitab Tallinna 47. kesk- koolis 1986. a korraldatud ekspressküsitlus, millega uuriti õpilastevahelisi tegelikke inim- likke suhteid. 55% õpilastest (113 õpilast 7.—10. kl) vastas, et teised õpilased on nende suhtes kasutanud vägivalda (kehalist või moraalset). Küsitluse tulemused kinnitavad õpetajatele tuntud argitõde — õpilastevaha- listes suhetes on vähe heasoovlikkust. Siit eetilise kasvatusel praktiline eesmärk: sellise käitumistasandi kujundamine, mis suurenda- ks õpilaste vastastikust heasoovlikkust.

Elmainitud praktiliste suhtlemisülesannete lahendamine aktiivses tegevuses võiks toimu- da suhtlemise õpetamise (suhtlemistreeningu) kujul, s.t rollimängude läbimängimine ja analüüs grupis. «Mängu tähtsuses laste sot- sialiseerumisprotsessile ei või küll keegi tõsi- selt kahelda,» väidab meditsiinidoktor O. Hoff- meyer (3, lk 263). Rollimängude kasutamine näitlejaoskuste õppimises või õpetajate ja tootmisjuhtide käitumisoskuste videotreenin- gus on laialt tuntud ning end heast küljest näidanud. Käitumishälvete vähendamiseks kasutatakse rollimängu ka laste ja noorukite psühhiaatrias.

Praktika kinnitab, et tulemuslik suhtlemis- treening on võimalik eelkõige grupis. Seda kinnitab ka teooria. Suhtlemise õpetamist koolis sobib illustreerima P. S. Wright'i mo- raali arengut kujutav skeem (4, lk 14).

Skeemist järeldub, et grupitöö korral lisan- dub käitumishälvete vähendamiseks õpetaja mõjule veel eakaaslaste mõju, mis tunduvalt



tõstab õppimise tulemuslikkust. «Uhealiste grupi väärtused ja normid annavad hea võimaluse uute suhtumiste ja käitumisviiside omaksvõtmiseks» (2, lk 177). Selle ala asjatundjate üksmeelse arvamuse põhjal on suhtlemise õpetamine tulemusrikkam, kui õppegrupi suurus ei ületa 12 õpilast. Autori kogemuse põhjal on soovitatav komplekteerida grupid sotsiomeetrilise küsimustiku alusel, nii et grupi moodustaksid teineteise suhtes sümpaatsed eri soost õpilased.

Suhtlemise õpetamist takistab praegu eelkõige vastava kvalifikatsiooniga õpetajate puudumine. Suhtlemisõpetus nii nagu suhtlemistreeningki erineb tunduvalt tavalisest õppetööst ja esitab õpetajale (treenerile) erinevaid nõudeid, vajab seetõttu õpetajalt eriettevalmistust. Teine probleem on vastava metoodilise juhendi puudumine, mille koostamisele peab eelnema katsetöö koolis (praegu toimub katseline suhtlemise õpetamine kahes Tallinnas, kahes Pärnus ja ühes Moskva koolis). Kolmandaks oleks vaja ette valmistada õppekirjandus õpilastele ja metoodikamaterjal õpetajatele.

*

Kokku võttes võime öelda, et eetilise kasvatus meie koolis kujundab õpilaste mõtlemist, jättes tähelepanuta afektiivse tasandi (emotsioonide, suhtumiste kujundamise), mille tõttu eetilise kasvatus oma eesmärgi — käitumistasandi kujundamist — ei saavuta. Õpilase käitumise kujundamine kõigil isiksuse regulatsiooni tasandil on võimalik reaalse tegevikkusega seotud aktiivsete õppevormide rakendamisel. Üks selliseid vorme on suhtlemise õpetamine, kus grupis mängitakse läbi reaalsest elust võetud suhtlemissituatsioonid ja analüüsitakse neid, kus teadmisi omandatakse

reaalse tegevuse kaudu. Suhtlemisõpetuses tuleb pidada tähtsaimaks teise inimesse heatahtliku suhtumise kujundamist. Grupis liitub õpetaja mõjule veel eakaaslaste mõju, muutes õppetöö tulemusrikkamaks.

Kuna eetikat võib käsitleda kui suhtlemisviisi inimese ja ühiskonna vahel, peaks moraaliõpetus andma õpilasele võimaluse ise valida, ise otsustada kahe meie ühiskonnas võimaliku, samaväärselt eduka, kuid sisuliselt erineva suhtlemisviisi vahel — olla edukas manipulaatorina, kasutades teisi inimesi ära oma huvide, või olla edukas inimesena, olles heatahtlik enda ja teiste vastu.

Kõlblusõpetuse ja eetika õpetamine sellises vormis võib olla õpilase isiksust kujundav osa õppeainete kompleksis, mis peaks kandma nimetust «Isiksusekasvatus» (s.o inimese kujundamine, lähtudes eelkõige isiksuse tasandilt), mitte aga «Kodanikuõpetus».

Kirjandus

1. Gordon T. Viisaat vanhemmat. Helsinki, Tammi, 1977, s. 10.
2. Göres H.-G., Götting S. Überbietung einer Therapiegruppe mit Jugendlichen in eine Selbsthilfegruppe. — Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 1986, Nr 5.
3. Hoffmeyer O., Hils I. Offene Spielgruppe in der Jugendpsychiatrie. — Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 1986, Nr 7.
4. Kouluvuosien psykologia. Espoo, Weiling + Gös, 1982.
5. Kurki L. Moraalinen orientatio. Turku, Turun Yliopisto, 1984.
6. Liimets H. Rühmatöö tunnis. Tln, Valgus, 1976.
7. Ruutsoo R. Inimesena olemise paratamatusest. — Vikerkaar, 1987, nr 3.
8. Sotsiaalsuhholoogilise treeningu programmide väljatöötamine juhtide käitumiskindluse tõstmiseks konfliktsituatsioonides. Aruanne. Leping 84/7, Tallinn, Tallinna Pedagoogiline Instituut, 1984.
9. Добрович А. Общение: наука и искусство. М., Знание, 1978, с. 30.

Psühholoogia- teaduselt rahutunniks

VOLDEMAR KOLGA,
TPedI pedagogika ja psühholoogia
kateedri dotsent

SAATEKS. Mul on ammust aega tunne, et mu kätte satuvad raamatud-artiklid, millest meie õpetaja pole midagi kuulnud. Ja sellest on kahju. Nimetatud asjaolu ajendaski mind pöörduma ajakirja «Nõukogude Kool» poole, et avada uus rubriik: «Psühholoogi lugemislaualt». Rubriik tuleb mõneti ebatavaline. Ma ei kavatse anda süstemaatilist ülevaadet psühholoogiaalasest kirjandusest. See käiks lihtsalt üle jõe. Minu valiku aluseks saab SUBJEKTIIVNE TUNNE, et arutluse all olevast raamatust on kasu meie koolile, võib-olla ka haridussüsteemile üldse. Seda esiteks.

Teiseks, ma ei pea vajalikuks anda tavalist retsensiooni raamatust-artiklist. Loo eesmärk on tekitada soov lugejal pöörduda algallika juurde ning ise anda sellele hinnang. Kõik ju oskavad lugeda!

Kolmandaks, ma ei kavatse luua monopoli. Kutsun kõiki lugejaid psühholooge kaasa lööma, eriti Psühholoogia Seltsi liikmeid, sest meil on suur võlg kooli ees. Loodan väga, et Eestimaal on lugevaid ja kirjutavaid psühholooge.

Rahutundides võiks rääkida mitte ainult aatomipommist, rakettidest, rahumiitingutest, vaid ka Inimesest (suure algustähega). Sevillas kirjutasid maailma juhtteadlased alla avaldusele vägivalda olemusest.* Tuntuim oli J. Delgado, kes pani juba aastaid tagasi härja toreadoori ründama, mõjutades raadiolai-

netega looma aju teatud keskusi. Pöördumise ajendiks oli asjaolu, et sõdu ja vägivalda püütakse sageli õigustada teadusteooriaga. Näiteks seletatakse massimõrvu, genotsiidi lähtuvalt evolutsiooniõpetusest. Teadlaste positsioon väljendub 5 väites.

1. Teaduse seisukohast on ebaõige, et sõjapidamistendentsi olemine pärinud oma eelkäijalt — loomadelt. Loomad ei kasuta võitluseks kunagi mingeid instrumente, vahendeid. Sõda ja sõjavahendid on samasugune kultuuri-produkt nagu muudki inimkonna saavutused, à la auto, teler.

2. Teaduse seisukohast on ebaõige, et sõda või mõni muu vägivallavorm on geneetiliselt programmeeritud inimese olemusse. Kuigi geenid on seotud organismi ja närvisüsteemi kõigi funktsioonidega, aktualiseeruvad nad ikkagi ainult ökoloogilises ja sotsiaalses keskkonnas, koosmõju tulemusena. Geenid ei loo indiviide, kes oleksid ilmtingimatult jõhkrad, vägivaldatsuvad (v.a üksikud patoloogilised juhtumid). Geenid mõjutavad käitumist, kuid iseenesest ei määra seda.

3. Teaduse seisukohast on ebaõige, et evolutsiooni käigus toimus agressiivsete olendite valik vastukaaluks tavalistele. Looma domineeriv käitumine, mõnikord ka agressiivne, on sihitud liigi, grupi monoliitsuse ja alluvussuhete tagamisele ega taandu füüsilisele jõule kui väärtusele omaette. Loomulikes töötingimustes ei toimu agressiivsete olendite selekteerimist. Geneetilise seleksiooni tulemusena võib saada üliagressiivseid olendeid, kuid sellised loomad lõhuvad grupi sotsiaalse struktuuri või aetakse lihtsalt minema, s.o evolutsiooni jaoks ei ole vaja selliseid elukaid. Vägivald ei talletu evolutsiooni käigus.

4. Teaduse seisukohast on ebaõige, et inim mõistus on orienteeritud vägivaldale. Inimese neurofüsioloogias ei ole leitud selliseid omadusi, mis sunniksid olema vägivaldne. Viimane sõltub sotsialiseerumisprotsessist ja seda on meile õpetatud.

5. Teaduse seisukohast on ebaõige, et sõdu sünnitab instinkt või mõni muu üksikomadus. Tänapäeva sõjas ekspluateeritakse isiksuse selliseid omadusi nagu alistuvus, konformism, sisendatavus, idealism, intellekt. Nüüdisaegsed sõjapidamisviisid, sõjaline väljaõpe, kogu elanikkonna ettevalmistamine sõjaks on süvendanud agressiivsust tingivaid omadusi. Ja seetõttu sageli peetakse neid omadusi vägivalda põhjuseks, neid aga tuleks vaadelda ühiskondlike protsesside tulemusena. Aetakse segi põhjus ja tagajärg.

* Заявление о насилии. — Психологический журнал, 1987, № 2, с. 18—20.

Teadlased tulevad järeldusele, et loodus ei ole loonud inimest sõja ja vägivalda jaoks. Oma pöördumise lõpetavad nad sõnadega: «Nii nagu sõda algab inimese mõistuses, nii algab ka rahu mõistuses. Vastutust kannab igaüks meist.»

See jutt vägivallast ei olegi nii abstraktne, kui kaugelt paista võib. Hiljuti uuriti ühe meie tööstusharu juhte ning ankeedis sisaldas väide: «On heakskiidetav, et nõrgemad lükatakse eluvõitluses kõrvale.» Oma naiivsuses arvasin, et ei leidu juhte, kes nii arvaks, ning lugesin seda üleliigseks küsimuseks. Selgus, et väitega oli nõus 31,9% juhtidest! Olen veendunud, et sellised juhid argumenteerivad oma seisukohta viidetelega eluvõitlusele, geneetikale jms. Eelnevalt lähtuvalt ütlen neile: «Jätke loomariik ja geneetika rahule, visake pilk oma hingeelule!» Vägivalla ja ka sõjapidamise idee kristalliseerub inimese arengus, ka kooli seinte vahel. Ja poleks üleliigne, kui rahutundides toimuks arutelu vägivalla olemusest inimühiskonnas, oma koolis, oma klassis ja lõpuks iseendas.

TPedi täna

■ TPedIs töötab praegushetkel 298 õppejõudu, neist teaduskraadi või kutsega 129. Põhikohaga doktoreid on 4: L. Andresen, A. Bauder, L. Baikova, O. Kuuli.

1987. aasta 1. jaanuari seisuga õppis üliõpilasi statsionaarselt 1856 ja mittestatsionaarselt 1320.

■ TPedIs töötab 5 teaduskonda. Need on keele- (eesti, vene, saksa ja inglise fil), matemaatika-füüsika- (joonistamine-tööõpetus, üldtehnilised distsipliinid), kehakultuuri- (kehakultuur, sõjaline algõpetus), pedagoogika- (koolieelne pedagoogika, algõpetus) ja kultuuriteaduskond.

■ 1987. aasta 1. septembril saavad Eesti NSV üldhariduskoolid ja kultuuriasutused TPedi lõpetanute värsket jõudu mitmetele erialadele. Lõpetas järgmine koosseis: vene filoloogid (63 inimest), eesti ja võõrfiloloogid (46), matemaatika-füüsikateaduskonna erialad (80), pedagoogikateaduskond (137), kehakultuuriteaduskond (88) ja kehaline kasvatus (43).

KOOL UUENDUSE TEEL

INTEGRATSIOONI- IDEE ALGÕPETUSES

EHA HIIE,
pedagoogikateaduskonna dekaan,
Eesti NSV teeneline õpetaja

Eesti NSV õpetajate kongressi keskne idee oli haridussisu uuendustsünonüüm, kogu õppe- ja kasvatustöö orienteerimine **õpilase isiksuse arengule**. Selle idee realiseerimiseks pakuti kongressil välja alternatiivse õppeplaani idee, mis peaks võimaldama senist ainekeskset õppetegevust otsustavalt ümber kujundada isiksusekeskseks.

Õppeplaani katsevariant lubab obligatoorse põhitsuikli ja valikainete, fakultatiiv- ja süvaõppe olemasolu tõttu **ühitse ja diferentseeritud** hariduse sisu võimalikult variatiivseid ja paindlikke ühendusi, nimetatud struktuurset hariduslülidest otstarbekat koosmõju õpilasisiksuse arengule ja konkreetse keskkonna vajaduste maksimaalset arvestamist. See põhimõte aitab hariduse sisu viia enam vastavusse tänapäeva maailma üldpildiga, kultuuri regionaalse ja rahvusliku arenguga, aga ka ühiskonna nüüdisvajadustega (vt 13, lk 8 ja 9). Kongressil väljapakutud eksperiment tähendab niisiis õppeplaani **olemuslikku tasakaalustamist**, et rahuldada nii isiksuse kui ka ühiskonna sotsiaalseid, intellektuaalseid, eetilisi ja esteetilisi nõudlusi. See tähendab teaduste aluste tsükli ümberkorraldamist, aga ka **ainetevaheliste, integratiivsete distsipliinide loomist**. Eialgu on kavandatud kolm olulist kesken- duskursust: 1) suhetest «inimene ja ühiskond» ja «inimene ja inimene» lähtuv kodanikuõpetus, mis ühendab tervikuks ühiskonnaõpetuse, nõukogude moraali, psühholoogia, perekonnaõpetuse, riigi ja õiguse aluste kursuse; 2) «inimene ja loodus»; 3) esteetiline kultuur.

Seesugune integratsioon peaks võimaldama luua ümbritsevast maailmast täiuslikumat tervikpilti ja seostada senisest paremini üksikteadmisi, mis tagab nende kindlama ning püsivama omandamise ja mitmekesisema rakendamise. Ühtlasi peaks integreeritud kursustega loodama eeldused õpilaste loovvõimete ja iseseisvuse arendamiseks, aga ka õpetajate loovaiks meetoodiliseks otsinguiks (vt üksikasjalikumalt 13, lk 6—11).

Alternatiivne õppeplan ei puuduta eialgu **algõpetuse** sisu. Kumatigi vajaneb mõtteid vahetada selle üle, **mil määral on integratsiooni- idee realiseeritud algõpetuses** ning mida oleks selles osas tarvis tulevikus ette võtta.

Integratsiooniidee on **algõpetusele loomuline** ning aegade vältel on seda ikka suuremal

või vähemal määral silmas peetud. Eesti pedagoogikas on algkooli õppetöö **keskustuse** põhimõtet järjepidevalt püüdnud ellu viia J. Käisi. 1924. a «Kasvatases» ilmunud tööga «Üldõpetus algkoolis» pani J. Käis alused ühele oma põhi-seisukohtadest — «õppetöö organiseerimisele algõpetuse algul (1. ja 2. klassis) nn **ÜLDÕPETUSENA**, kus ained sulavad kokku nii, et sama õppematerjal töötatakse läbi mitmekülgsest. Üldõpetus taotles õppematerjali keskustamist koduloolise teema ümber ja leidis väljenduse **soovituse**na J. Käisi koostatud 1928. a algkoolide programmides: «Kogu õppetöö algkoolis peaks keskustama kodumaise aine ja olevikuelu küsimuste ümber, eriti alamates klassides, kus soovitav on töökorraldus üldõpetusena või vähemalt ühe õpetaja juhtimisel» (2, lk 1). Mõnevõrra tagasihoidlikumalt on sama soov väljendunud 1937. a programmides: «Algastmel võib töö toimuda ka üldõpetusena või ühe klassiõpetaja juhtimisel» (3, lk 5).

J. Käisi üldõpetuse idee tekkis vastukaaluks liigselt killustatud ainesüsteemile, kus iga õppetund moodustas omaette terviku ega seostunud naaberõppeainega, mida õpetas teine õpetaja. Seega oli tegemist situatsiooniga, mis on tüüpiline ka tänapäeva koolile. Üldõpetuse peamine mõte oli see, et **kõiki õppeaineid õpetatakse omavahel seostatuna**. Üldõpetuse olemus ei olnud niivõrd välistes vormides, kuivõrd sisemises töö käigus, eluliste seoste leidmises üksikute õppeainete vahel. Õppetöö oli ühtne tervik. Iga järgmine õppetund oli loomulik jätk eelmisele tunnile (vt lähemalt 10, lk 49).

J. Käis ise kirjutas selle kohta nii: «Kui... koolitöös puudub sisemine seos, kui ühes õppetunnis alatud ja häälestatud töö katkestatakse järsult kellalöögiga ja kui järgmisele õppetunnile kogunedes lapsed peavad lauasahtlisse peitma tavaliselt veel lõpetamata töö, et asuda 40—50 minutiks uuele tööle hoopis teisest mõtteringist, siis on võimatu tegevusse panna lapse sügavamaid jõude, saavutada nende voolavust ja äratada püsivat huvi. Sisemisi jõude ergutav huvi on aga eduka õppetöö eeltingimus. Üldõpetuses ei ole kuigi raske teostada neid psühholoogilisi nõudeid» (11, lk 192).

Üldõpetuse tuumaks olev kodulooline vaateõpetus oli J. Käisi mõtte järgi mitte niivõrd uus õppeaine, kuivõrd just **uus õppemeetod**, mis arendab õpilaste vaatlusvõimet, iseseisva töö oskust ja harjutab mõtlemist. «Mis vaateõpetuses esile toodud, väljendatakse keeleliselt, kinnitatakse lugemispalade käsitlemisel, võetakse kokku kirjandis, töötatakse läbi arvutamisel, kujutatakse mitmel viisil käe abil, kasutatakse luuletuste ja laulukeste õppimisel, elatakse uuesti läbi dramatiseerimisel, mängudes,» märgib ta (12, lk 20).

J. Käisi pedagoogiline kreedo oli — lapsi tuleb õpetada mitte niipalju tõsiasi ju teadma, kui neid otsima ja leidma. Paraku tegelikkuses oli see nõue visa teostuma.

J. Käis ei **vastandanud** üldõpetust ainesüsteemile, ta soovis vaid viimast avardada ja elulähedasemaks muuta. Õppeained jäid ka üld-

õpetuses püsima, samuti nende tööviisid.

Nõukogude Liidus rakendati üldõpetust kõige ulatuslikumalt teatavasti aastail 1922—1931 **kompleksmeetodi** nime all kompleksprogrammide alusel. Kompleksmeetod ei taganud õpilastele kindlate teadmiste, oskuste, vilumuste andmist, puudulikuks jäi teadmiste süstemaatilisus. Kompleksmeetodi ebaõnnestumine oli J. Käisi arvates hoiatuseks, et **ka üldõpetusega ei tohi liialdusse kalduda** (10, lk 52 ja 53). J. Käis ei soovitanud üldõpetuse sisseviimisega ka rutata, sest üldõpetus nõudis õpetajail loovat töösse suhtumist, leidlikkust ja õpilaste ning kooliümbriuse head tundmist.

Kokkuvõtteks võib öelda, et keskustuse põhimõtte propageerimine meie algkoolis 1920.—1930. aastail aitas kaasa õpitava seostamisele eluliselt lähedasega, kodu- ja kooliümbruse looduse, ajaloo ja kultuuriga. Keskustus soodustas õpilaste isetegevust, aktiivsust ja pidurdas aineõpetuse süsteemiga liialdamist. Tegemist oli J. Käisi loodud **püsikestva printsiibiga**, kuigi selle mõju erinevatel aegadel on olnud erinev. Tänapäeva koolis teostatakse koduloolist printsiipi loodusõpetuse ja emakeele kaudu.

Õppekorralduslikke uuenduspüüdlusi algklassides on viimase paarikümne aasta vältel iseloomustanud algklasside õppeainete teaduselähedasemaks muutumine ja algõpetuse teoreetilise külje tõhustamine. Sellega on paratamatult kaasnenud õppeainete senises suurem diferentseerumine ja paraku kohati ka ainetevaheliste seoste nõrgenemine.

Seega on integratsiooniidee algõpetuses tänapäeval jätkuvalt aktuaalne. Seda ei tohiks aga mõista liialt kitsalt — ainult keskustamisena koduloolise teema ümber. Algõpetuse ühtsuse taotlemisel on mitmeid erinevaid võimalusi. Olgu siin näiteks kas või ühendatud kunsti- ja tööõpetuse põhimõte (vt 1, lk 117—138). Lisaks **õppeainete** tervikusi ühendamisele on oluline silmas pidada ka õpilaste erinevate **tegevusliikide** (nt mäng—õppimine—suhtlemine) integratsiooni õpilaste elutegevuse süsteemis, massikommunikatsioonivahendite osa kainiku silmaringi avardamisel ja suhtumiste kujundamisel ning selle seost õppetööga jmt. Ja mis samuti tähelepanu väärib — 20. sajandi lõpu probleemid on sajandi kahekümnendate aastate omadest sedavõrd erinevad, et tingivad teistsuguseid rõhuasetusi ka integratsiooniidee lahendamisel ja integraatorite olemuse määratlemisel.

Turvalisuse vähenemine meie koolielus, õpihuvi langus, emotsionaalne kurtus, ülemäärase pinged, millega kaasneb kord agressiivse, siis apaatsse või kõigest taganeva isiksuse tekkimine, laste suurenev julmus, künism ja kõige eitamine — need ja teised väga tõsised probleemid sunnivad tegema kasvatases mitmeid uusi rõhuasetusi, kus järjest tähtsamat kohta omandab **eetiline ja esteetiline** kasvatus.

Kooliõpetuse **emotsionaalse toonuse** tõstmises tuleb nüüdisajal näha isiksuse kujunemise kõige tõsisemat soodumust ja viimase põhireserviks omakorda esteetilist kasvatust, mille eriline funkts-

sioon on tundeelu korrastamine ja positiivse emotsionaalsuse kujundamine.

Informatsiooni saamine kodu- ja kooliühm-
rusest ei ole tänapäeva koolilapsele tavaliselt
enam probleem. Sellekohast teavet saab ta üsna
rikkalikult nii koolist kui ka kinost, televiisorist,
raadiost, raamatutest jm. Hoopis keerulisem
on kõige selle mõtestamine ja väärtustamine,
isikliku suhtumise ja sellele vastava käitumise
kujunemine. Nimelt sellepärast peaks **algõpetuse
keskustamine tänapäeval** taotlema esmajärje-
korras õpilaste **väärtusorientatsioonilist tegevust**
ja **tundekultuuri kujundamist** ning toimuma sellise
õppeaine või selliste õppeainete najal, mis see-
sugust keskustust võimaldavad.

Üks selliseid algõpetuse komponente, mis on
etendanud ja võib ka uues situatsioonis etendada
integreerivat osa, on **emakeele lugemisõpetus**.
Emakeel on keskne õppeaine, millele toetub
kogu õppetöö algklassides. Kontakt vaimse
maailmaga luuakse keeleoskuse varal. Emakeele
hea valdamine kõnes ja kirjas on vajalik eel-
tingimus mitte ainult kõigi teiste õppeainete
edukaks õppimiseks, vaid isiksuse kujunemiseks
tervikuna. Seepärast on emakeeleõpetuse ots-
tarbekohane korraldamine kainiku isiksuse kujun-
damise üks olulisemaid pidepunkte.

Emakeele õpetuse põhiosa algklassides moo-
dustab lugemine.

1960. aastail katsetati lugemisõpetuse korral-
damist nn koduloolise lugemisõpetusena ja tehti
rõhuasetus informatiivse külje kasuks: lugemine
pidi andma eelkõige ainealaseid teadmisi. Tule-
museks oli õpetamise suurem elulähedus. Kum-
matigi isiksuse kujundamise seisukohast katse ei
õigustanud ennast. Saadud kodulooteadmised
osutusid süsteemituiks, täiesti vaeslapse ossa
jäi kirjanduslik lugemisõpetus. Lugemikes domi-
neerivate teabetekestide ning lugemistunnis
valitseva liigse asjalikkuse tõttu jäi ilukirjan-
duse kui **kunsti mõju** isiksusele **esteetilise
elamuse kaudu**.

1971/72. õppeaastal, kui jõustusid algklasside
uued programmid, seati emakeele lugemisõpe-
tuse põhieesmärgiks — kõrvuti lugemisoskuse
ja -vilumuse kujundamisega — õpilaste eetilise
ja esteetiline kasvatamine, väljendusoskuse,
tundeelu, fantaasia ja mõttemaailma arendamine,
lugemishuvi ja lugemisvajaduse kujundamine
vanuseastmele jõukohase **ilukirjanduse** kaudu (7,
lk 6). Sestpeale on põhjust kõnelda algklasside
lugemisõpetusest kui kirjanduslikust lugemis-
õpetusest, mille ainevald vastavalt programmile
on keskustatud kolmele põhiteemale: 1) loodus
ja inimene; 2) inimene inimeste seas; inimene ja
kodumaa; 3) inimene ja töö (vt lähemalt 1,
lk 12—14).

Esteetilist ja eetilist kasvatust taotleva alg-
klasside kirjandusliku lugemisõpetuse sõlmpunk-
tik on **esteetilise elamuse** loomine. Sellest sõltub
ilukirjanduse kui kunsti kasvatuslik mõjujõud,
selle toel tekib eelsoodumus selle kunstiliigi
mõjulepääsemiseks mitte üksnes koolis, vaid
hilisemaski isiksuse kujunemise protsessis.

Kirjanduspala käsitus peaks aitama kirjandus-
liku materjali põhjal **kujutlusti** ergastada ja **tund-
musi** äratada, alles sealtkaudu on õige teose
mõtteni jõuda (vt üksikasjalikumalt 6 ja 7). Kaini-
kule on tunnuslik kujutlusvõime erksus, fantaasia
lennukus, kogu tunnetustegevuse tundeelamus-
likkus. See loob iseenesest eeldused ilukirjandu-
se esteetiliseks-emotsionaalseks tajumiseks, mida
õppekirjandus ja metoodiline käsitusviis pea-
vad toetama ja süvendama.

Ilukirjanduse rikastav toime isiksuse kujunemi-
sele võimendub eriti veel siis, kui **kunstielamust
süvendatakse mitme kunstiliigi kaudu**. Juba
J. Käis kirjutas: «Jälgides lapse toiminguid, kui ta
vabalt vaatleb, uurib teda huvitavaid asju, nähtusi
või toiminguid, ei ole raske tähele panna, et laps
püüab rakendada **kõiki** meeli uute kujutluste ja
kogemuste saamiseks. Ta tahab toiminguid ka
ise osa võtta, neid järele aimata. Oma tähele-
panekutest ja elamustest tahab ta jutustada män-
guseltsilistele, õele, vennale. Kui ei jätku sõna-
dest, võetakse appi käe- ja näoliigutused. Sellest
ei ole veelgi küllalt: saadud muljed elatakse
uuesti läbi kujutamises, mängus. Ja kogu see laps-
se vaimne tegevus on keskustatud ühele ja sama-
le konkreetsele asjale, nähtusele või probleemile,
mis on vallutanud tema huvid» (11, lk 191).

Tänapäeval on **eri kunstiliikide koondmõju,
kunstide koondtoime** esteetilise kasvatuse juht-
idee. Selle realiseerimise võimalusi on uurinud
teadurite ja tegelike õpetajate uurimisgrupp
K. Lehe juhtimisel (vt lähemalt 5 ja 9).

Kesk- ja vanemas astmes on kirjandus nii-
sugune õppeaine, mille ümber teised kunstiliigid
(teatri- ja filmikunst, muusika, kujutav kunst)
kõige loomupärasemalt koonduvad. **Algklassides**
on seesugust sünteesi võimaldav, lapsepsühho-
loogiat arvestades seda lausa eeldav õppeaine
emakeele lugemisõpetus.

Emakeeleõpetus algklassides on oma loomult
kompleksne: siin on verbaalne element (kui
juhtiv) kõige vahetumas ühenduses **graafilise,
muusikalise ja dramaatilisega**. Järelikult on vaja
seda arvestada ka õpetamise metoodikas, välti-
des verbaalse elemendi prevaleerimist ja tuues
tundi rohkem dünaamikat.

Algklasside lugemistunnis on fantaasiat virgu-
tav tegevus vältimatu eeldus kõigele muule.
Elavate kujutluste loomise seisukohast on eriti
hinnatavad

mitmesugused kunstikujutluslikud ülesanded,
 laulmine ja muusika kuulamine lugemistunnis
ning

lugemispaladega seostuv teatri- ja filmikujut-
luslik tegevus (vt lähemalt 6, lk 75—104).

Toome siinkohal vaid ühe näite lugemisõpetu-
se seostest kujutava kunstiga.

Ilukirjandus kui tegelikkuse kunstilise peegel-
damise üks vorme kasutab kunstilise kujundi
loomiseks sõna. **Kujutav kunst** peegeldab tun-
netatavat tegelikkust ja kunstniku elamusi nä-
gemismeelega tajutavate kunstiliste kujundite
spetsiifiliste väljendusvahendite (joon, värv,
rütm, perspektiiv, valgus-vari jm) kaudu. Ema-
keele lugemistunnis on ilukirjandus ja kujutav

kunst vastastikku toetavates seostes. Pildi (maali, illustratsiooni, slaidi jms) kaudu kujutlused täpsustuvad. Pildi kaudu avalduvad sageli mõned iseloomulikud detailid, millest lugemispala tekstis pole räägitud, kuid mis loetavasse **suhtumise** kujundamisel olulist osa võivad etendada (nt illustratsioon muinasjutule «Ussikuningas», Lug II, ussikuninga kui väliselt kohutava, kuid südamedelt targa ja õiglase valitseja iseloomustamisel). Hea pilt rikastab lugemispala, võimaldab sellesse kergemini n-õ sisse elada. Samasugust rolli etendab pildikeste joonistamine õpilaste eneste poolt. Lugemiselamust aitab iseäranis süvendada mitte piltide tegelik, vaid **mõtteline joonistamine**, n-õ kunstikavatsuslik tegevus.

Arutades «Mida ma joonistaksin?», elab laps uuesti ja üksikasjaliselt — värvides, helides, lõhnades — läbi loos toimunud ja selle meeoleolu. Mõtteline joonistamine annab ammendamatu avaruse lapse fantaasiale (sest fantaasialend ei takerdu reaalse joonistamisoskuse taha) ning suurendab seega ühtaegu sõnakujundi emotsionaalset mõjuvust.

Nende ridade autor on kunstide koondtoime ideest huvitunud üsna pikka aega. (Esimese uurimuse tulemused muusika seostamisest teiste õppeainetega (vt 8) ilmusid 1962. a.)

Eri perioodidel korraldatud uurimuste tulemused kinnitavad, et kunstide koondtoime emakeele lugemistunnis võimaldab:

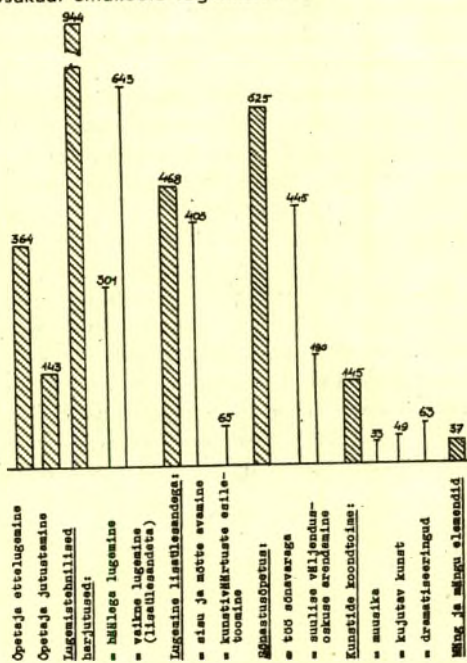
- töösse rõõmu ja vaheldust tuua,
- laste esteetilis-emotsionaalset erksust säilitada,
- sellega ühenduses nende tunnetus- ja loometegevust virgutada,
- lapsepärases ja loomulikus situatsioonis väljendusoskust, esinemise ilmekust ja kindlust arendada,
- kirjandusteose kui kunstinähtuse järjest süvenevat mõju lapse isiksusele kindlustada.

Eri kunstiliikide kasutamine kirjandusliku lugemisõpetuse tundides on otseühenduses tunni põhiülesannete täitmisega. Tal on aga veel avaramgi toime. Tunnetades kaunist inimeste elus ja looduses, lugedes sellest samast emakeele-tunnis, kuuldes sedasama muusikas, vaadeldes samal teemal maale, kasutades samu motive kujutavas ja dramaatilises tegevuses, hakkavad lapsed mõistma, et kunstnik, kirjanik ja helilooja jutustavad elust, huvitavast ja kõitvast meie ümber igaüks omamoodi, oma vahenditega. Nii tekib aegapidi arusaamine kunstispetsiifikast, nii pannakse alus **esteetiliste vajaduste** ja võimete arengule, nii suunatakse kainik **esteetiliste väärtuste** maailma ja püütakse äratada nende väärtuste **loomistahet** (vt 14, lk 76—81).

Kunstide koondtoime põhimõtte ei ole praegu enam uudis. See on üldist tunnustamist leidnud. Kummatigi kasutavad koolipraktikas seesugust tööviisi seni ikka vaid loovamad õpetajad.

Aastail 1983/84 ja 1984/85 kogusime fotografeerivate protokollide menetlust kasutades andmeid maa- ja linnakoolide 113 algklassi-õpetaja 452 lugemistunni kohta. Uuritud tundides

kasutati kokku 61 eri töövõtet 2726 korral. Seega keskmiselt kasutati ühes lugemistunnis 6 eri töövõtet, mis polegi nii halb näitaja. Pilt muutub aga kohe, kui analüüsime eri töövõtete kasutamissagedust (vt joonis 1). Jooniselt ilmneb selgesti passiivsete töövormide ülekaal, vähene tähelepanu kunstide koondtoimele, mängu- ja mänguelementide ebapiisav kasutamine ning loovülesannete lubamatult väike osakaal emakeele lugemistunnis.



Joonis 1. Erinevate töövõtete kasutamissagedus uuritud lugemistundides.

Kuna kunstide koondtoime ideed on õpetajale üsna piisavalt tutvustatud meetodilistes kirjutistes, siis arvame, et olukorra parandamiseks tuleb nüüd põhiorhk asetada sellesama **idee realiseerimisele algklasside õppekirjanduses**. Praegu on teoksil nelja-aastase algõpetuse tsükli õppekirjanduse koostamine. 3. ja 4. klassi uute lugemike koostamisel oleme kunstide koondtoime võimalusi järjekindlalt silmas pidanud: ühelt poolt on lugemisvara ise vastavalt valitud, teisalt on meetodilises töötuses antud järk-järgult täiustuv ja keerukamaks muutuv süsteem lugemisõpetuse seostamiseks kujutava kunsti, muusika, mängude-draamatiseeringute ja filmikujutlusliku tegevusega. Uudse põhimõttega on uutesse lugemikesse toodud ka **rühmatöö** idee ning esitatud osa materjali õpilastele **vabaks valikuks**. Kõige selle kaudu loodame rikastada õpilaste tundemaailma, arendada loovvõimeid ning äratada õpilastes püsivat huvi kirjanduse kui kunsti vastu.

Kunstide koondtoime on aga vaid üks algõpetuse integreerimise võimalusi. Lugemisõpetus on mitmesugustes erinevates seostes veel teistegi õppeainetega. Kirjandusliku lugemisõpetuse tundides on kasvatuslikest kaalulustest lähtudes aukohal ilukirjanduslikud lugemispalad. Elu nõuab aga ka teabetekstide lugemise oskust, milleks rohkesti võimalusi annavad loodusõpetuse ja matemaatikatunnid.

Integratsiooniideed algõpetuses võib vaadelda, nagu me eespool juba rõhufasime, mitte üksnes eri õppeainete tervikuks ühendamise aspektist, vaid ka kui eri tegevusliikide integratsiooni. Seejuures väärivad erilist tähelepanu **mängu, suhtlemise ja õpitegevuse** omavahelised vahekorrad, samuti kognitiivse, afektiivse ja käitumusliku seosed õppe-kasvatustöös. Algõpetuse seisukohast vajaneb uurida ka reproduktiivsete ja loovtööde õiget vahekorda, teoreetilise õppetöö ja praktiliste tööde optimaalset suhet, õppetöö ja klassi- ning koolivälise tegevuse integreerimist jmt.

TPedl algõpetuse probleemgrupp on nõuks võtnud vähemalt mõningaise nimetatud probleemidesse selgust tuua. Probleemgrupi üldteema aastaks 1986—1990 on «Kainikute erinevate tegevusliikide integratsioon õppe-kasvatustsükli efektiivsuse faktorina». Probleemi uurides püütakse katsetada integratsiooni väga erinevaid võimalusi ning mõju õpilaste tööviisidele, õpimotivatsiooni kujunemisele, loovviiside arengule jm. Esialgseid tulemusi peaksime saama esitada vabariiklikul algõpetuse konverentsil, mis ENSV Haridusministeeriumi ettevõtmisel juba 1988. a sügisel teoks peaks saama.

Kirjandus

1. Alklasside programmid. Nelja-aastase algõpetuse tsükkel. Tln, Valgus, 1986. 190 lk.
2. Algkooli õppekavad. Tln, 1928. 143 lk.
3. Algkooli õppekavad. Tln, 1937. 96 lk.
4. Algõpetuse aktuaalseid probleeme II. (Kainiku kasvatav õpetamine.) Teaduslike tööde kogumik. Tln, TPedl, 1986. 182 lk.
5. Esteetilisest kasvatuses üldhariduskoolis. Õppe-metoodiline materjal. Autor-koostaja M. Kadakas. Tln, ENSV HM, PTUI, 1987. 59 lk. Kirj 60 nimet.
6. Hiie E. Kainiku kasvatusesmärkidest lähtuv töö tekstiga emakeele lugemistunnis. Tln, ENSV HM, 1986. 111 lk. Kirj 19 nimet.
7. Hiie E. Esteetilise kasvatuses võimalusi emakeele lugemisõpetuses. Tln, ENSV HM, VÕT, 1979. 42 lk. Kirj 127 nimet.
8. Hiie salu E. (Hiie E.) Muusika seostamisest teiste õppeainetega. Abiks alklasside õpetajale. Tln, ENSV PTUI, 1962. 66 lk, noot. Kirj 18 nimet.
9. Ideelis-esteetiline kasvatus ja kirjandusõpetus. Koost K. Leht. Tln, ENSV HM, 1983. 142 lk.
10. Koolile pühendatud elu. Johannes Käis 1885—1950. Koostanud F. Eisen. Tln, Valgus, 1985. 175 lk. J. Käisi tööde bibliograafia lk 155—162.
11. Käis J. Valitud tööd. Tln, RK Pedagoogiline Kirjandus, 1946. 338 lk. Bibliograafia lk 324—335.
12. Käis J. Uusi teid algõpetuses. Metoodiline käsiraamat. Teine jagu. I osa. 1.—2. õppeaasta töö üldõpetusena individuaalse tööviisi rakendusega. Tln, Eesti Õpetajate Liit, 1932. 256 lk.
13. Kujundada igakülgset arenenud isiksust. Eesti NSV haridusministri Elsa Gretškina ettekanne Eesti NSV õpetajate kongressil 26. märtsil 1987. a. — Nõukogude Kool, 1987, nr 5, lk. 6—12.
14. Stolovitš L. Ilu filosoofia. Tln, 1980. 83 lk.

Eesti keele mitte-emakeelena õpetamise probleeme

MERLE KRIGUL

Viimasel ajal on suurenenud tähelepanu eesti keele mitte-emakeelena õpetamise küsimustele, ridamisi on ilmunud artikleid ajakirjanduses ja saateid raadios. See viitab asjaolule, et aeg on küps hakata reflekteerima eesti keelt ja kultuuri meie enda rahvusgrupist väljapoole rahvuskeeles.

Esialgu on vahendid selleks kasinad, kuid vajadus kasvab.

Eesti keele mitte-emakeelena õpetamise probleemideringi lahendamistarvidust tähtsustab õpetamist vajava kontingendi üha suurenev osakaal Eesti NSV rahvastikus.

1979. a rahvaloenduse andmetel elab NSV Liidus ca 50 milj inimest väljaspool oma rahvusriiklikku territooriumi. Nendest 31,6 milj e 64% hõlmab slaavi rühm. Seejuures on nt Eesti NSVsse viimase 20 aastaga emigreerinud 300 000 mittepõlisrahvuse esindajat, teiste sõnadega andis mehaaniline iive 3/5 Eesti NSV rahvastiku juurdekasvust.

Meie ajakirjanduses avaldatud andmete põhjal moodustasid 1970. a biennialised perekonnad Eesti NSVs 14% (NSVL keskmine — 13%), seejuures Tallinnas registreeritud abieludest olid 1965. a — 23,3% ja 1975. a — 29,1% segaabiellud. (Nendes andmetes kajastub ka kahe erineva mitte-põlisrahvuse esindaja abielu; niisuguste perekondade osakaalus, kus üks abikaasast on eestlane, suuri muutusi ei ole: 1965. a — 11%, 1975. a — 8,8%.

Eestlaste vahel sõlmitud abielude osatähtsus Tallinnas sõlmitud abielude üldarvus väheneb: 1965. a oli see 54%, 1970. a — 40%.

Bietnilistest perekondadest laste rahvus- tunnetus, s.t, missuguse rahvuse liikmeks nad ennast lugesid, sõltus suurel määral sellest, kas nad asusid õppima eesti või vene õppekeele kooli.

Allkirjutanu ei ole pädev analüüsima ulatuslikku probleemideringi, mis niisuguste nihete tõttu rahvastiku koosseisus lahendamist vajab, kuid vaieldamatult kuulub sinna

keeledidaktika sõlmküsümisi puudutav valdkond. On ju keel rahvuse nii seemise kui välise suhtlemise vahend — rahvustevahelise suhtlemise ja kultuuride tunnetamise vahend. Vastastikuse mõistmise suurendamisele aitaks kaasa kakskeelsuse või vähemalt kommunikatiivse kompetentsuse levik.

1979. a rahvaloenduse andmetel on kakskeelsuse levik liiduvabariigiti erinev. Kõrge-ma rahvuslik-vene kakskeelsusega liiduvabariigid olid Valgevene NSV, Läti NSV, Ukraina NSV, Usbeki NSV, Leedu NSV, Kasahhi NSV.

Vene ja rahvusliku kakskeelsuse tase on samuti väga erinev, näiteks Kasahstanis, Kesk-Aasia liiduvabariikides elavatest venelastest oskab põlisrahva keelt 0,7—5,9%, seevastu Ukrainas ja Valgevenes 30,2—29,8%, Leedus 36,1%.

Samade 1979. a andmete põhjal valdas eestlastest vene keelt 23,3%, Eesti NSVs elavatest venelastest eesti keelt 11,5%.

Leninliku keelepoliitika põhiprintsiipidest (keelte võrdsed õigused; emakeelne õppetöö; emakeele vaba kasutamine ühiskonna ja kultuurielu kõigis valdkondades) on palju juttu olnud ja õigustatult on nenditud puudujääke nende printsiipide järgimises, eriti viimase punkti suhtes. Kuid mingil määral on niisugune olukord ka paratamatu, kuni meil on organiseerimata eesti keele õpetamise ulatuslik teenistus teise (või kolmanda) keelena. See tõttu on kunstlikult suurenenud vene keele funktsionaalne koormus. Samal ajal etendab meie vabariigi teistest rahvustest elanikkonna eestikeelne suhtlemine tähtsat osa sotsiaalse elu korraldamisel.

On aeg otsida vastust programmilistele küsimustele, miks, mis ulatuses ja kuidas me peame eesti keelt kui teist (kolmandat) keelt õpetama.

Miks-küsimusele üritasime põhjendust leida. Õigupoolest vaatlesime mõningaid fakte, mis lubavad öelda, miks me peame eesti keelt õpetama, ei esitanud aga põhjendusi, miks peaksid mitte-eestlased eesti keelt õppima. See on omaette küsimus, mis seondub muu hulgas motivatsiooni ja hoiakute uurimisega ning vajab iseseisvat käsitlust.

Eesti keele õpetamine mitte-emakeelena on väga ulatuslik probleem, mille ühelt poolt muudab eriti keeruliseks õpetatava kontingendi äärmiselt suur ebahütlus, sõltudes vanusest ja koosseisust (lasteaialapsed, alg- ja keskkooliõpilased, erinevate erialade üliõpilased, õppida soovijad elanikkonna eri kihtidest, eri elukutsete esindajad); elukohast kas linnas või maal; eelteadmiste tasemest (0-seis; nn tänavakeel; sihipäraselt, näiteks koolitundides õppinud; tegelik suhtlemisvõime, üksnes puudujäägid grammatikas); motivatsiooni ja eesmärkide erinevusest, rääkimata õppijate isiksuslikest karakteristikutest.

Teiselt poolt — eesti keele õpetajate ning

uurijate kaader ja metodoloogiaküsimused. Senini ei ole meil jätkunud jõudu nimetatud valdkondade ulatuslikuks uurimiseks. Haridusministeeriumil ja ainekomisjonidel on tulnud pakilised probleemid lahendada, toetudes lihtsalt tegevõpetajate kogemustele ja praktilisele mõistusele. Ent sellega, kui ekslik võib olla pedagoogikas väide «Oma silm on kuningas», on uurijad ammu kokku puutunud. Tundub kummaline, et paljude Eesti NSV hariduselus tunduvalt väiksemat sotsiaalset kaalu omavatele ainelõikudele on ammu leidunud normaalse arengu võimalused, kuid eesti keele õpetamine mitte-eestlastele on senini vaeslapse osas. Puuduvad mitte üksnes selle ala sektorid, vaid isegi üksikuurijate kohad VÕTis ja PTUIs, ka Pedagoogilises Instituudis on töö alles perspektiivne, kui mitte arvestada juba toimuvat eesti keele õpetajate ettevalmistamist vene õppekeele kooli tarvis ja praktilist keeleõpetust vene õppekeele erialadel. Praegu koolides töötavate õpetajate kvalifikatsiooni ja kompetentsuse ebahütlusest ning selle põhjustest on avalikkuses piisavalt juttu olnud, samuti seniste õppematerjalide aegumisest.

Niisiis, küsimustele **mida ja mis ulatuses** õpetada keeleõpetuse praegusel arenguastmel üheselt põhjendatud vastust anda ei saa. Teatavasti tulenevad nüüdisaegses keeleõpetuses töö eesmärgid konkreetse õpilasarühma vajadustest ja tasemest ning selle järgi valitakse õppematerjal. Eeltoodu lubab järeldada, kui palju erinevat õppematerjali oleks meil tarvis ainuüksi eesti keele õpetuse alg-etapil. Arenenud võõrkeeleõpetusmetoodikates tehakse ranget vahet alg- ja edasijõudnute õpetamise eesmärkides, järelikult ka materjali mahus ja valikus. Meie tunneme teravat puudust süsteempärase, liigendatud õppekursuse, samuti korraliku meetodilise juhendiga varustatud iseseisvaks õppimiseks määratud õppematerjali järele. Aga edasijõudnutele määratud õppematerjal puudub meil täielikult. Inglise, prantsuse, rootsi jt keelte õpetamise meetodikate põhjal peaks edasijõudnud õpilane olema võimeline oma uut (teist, kolmandat) kommunikatsioonisüsteemi (s.t õpikeelt) kasutama vahendina oma keele-, kirjandus-, kunsti-, ajaloo-, geograafia- jpm teadmiste ning suhtumiste avardamiseks ja väljendamiseks. Ei tohi väita, et see praeguse eesti keele õpetamise taseme juures võimatu on, kuid niisuguse määrani keeles õpetatud ja kultuuris haritud õpilaste olemasolu on küll pigem erand kui reegel. Pealegi ei ole lahendatud väga keeruline küsimus, milliseid eesti kultuuri nähtusi ja kui ulatuslikult tuleks kindlasti valgustada keeleõpetuse kursuses. Peaksid ju ühe osana kuuluma kommunikatiivsesse keeleõpetusse ka mitteverbaalse suhtlemise vormid, kuid eesti kultuurikontekstist lähtuvalt on neid vähe kirjeldatud.

Edukas võõrkeele õppimine annab õpilasele uue kogemuse: laiendab õppija maailmapilti,

tutvustab uut kommunikatsioonikeskkonda ja kultuurimudelit, samal ajal avardab arusaamist emakeelest ja oma rahvuskultuurist.

Senine kooliprogramm lähtub materjali valikul eesti keelest kui tüüpilisest kirjakeelest selle üheksa kasutamisalaga. Need on olme, ühiskondlik-poliitiline elu, asjaajamine, õppetöö kesk- ja kõrgkoolis, teadus, kultuur, massiteabevahendid, suhtlemine rahvaste vahel, suhtlemine rahvuste vahel. Eesti keele kasutusvaldkondadena tulevad kõne alla kaheksa esimest, kõigil üheksal juhul kasutatakse Nõukogude Liidus üksnes vene keelt.

Eri valdkondade sõnavara õpitakse erineva ulatusega, sõltuvalt (oletatavast) praktilisest vajadusest käesoleval etapil. Kindlasti peaks uutes koostatavates õpikutes olmelise kõrval suurenenema hariduse ja keele enda, kunsti, muusika, teatri, folkloori ja rahvakultuuri temaatika, järelikult ka sellealane sõnavara. Metoodikud on väielnud rahvusliku elemendi kasutamise ulatuslikkuse ja üldse vajalikkuse üle keeleõpetuses, lähtudes kommunikatiivsus-teoorias esitatud suhtlussituatsiooni reaalsuse nõudest: teise rahva esindajal ei ole tarvis põlisrahva esindajale põlisrahva keeles viimaste kombeid või kultuuri tutvustada, kuid Puškini-nim Moskva Võõrkeelte Instituudi teadlaste uurimistulemused näitavad, et sellised teemad õpetavad tutvustama omaenda rahvuskultuuri teise keele vahendusel. Kõige soodsamalt mõjuksid siin nn peegelsituatsioonid, mille abil kujuneks kahe kultuuri dialoog. (Mõtted on pärit dots Trušina esinemisest VÕTi vene keele sektsioonis 21. jaan 1986. a Tallinnas.) Keeleõpik peaks õpetama oma rahvuspärandit ja -kultuuri interpreteerima ning andma uusi huvitavaid fakte kultuurisidemete kohta, mille tulemusena peaks suurenenema huvi õpikule maa vaimuelu vastu üldse. Paraku on eesti kultuuri sellise rõhuasetusega interpretatsioon alles välja töötamata.

Kolmas lahendust ootav probleemidering on, kuidas eesti keelt teise keelena õpetada. Vastava metoodika väljatöötamisel saame kaudselt tugineda vene ja võõrfiloloogia traditsioonidele, arvestades praegusaja keeleõpetustendentse kogu maailmas. Ometi oleks ekslik arvata, et teiste metoodikate osava kombineerimisega lahenevad meie metoodilised probleemid. Tegelikult kasvab metoodika välja elulisest situatsioonist, kusjuures tuleb arvestada erinevaid asjaolusid, mida määravad õpikule kaugus õppija emakeelest, ümbritsev keelemiljö ja keelekasvatuse traditsioonid.

Erineme teistest liiduvabariikidest juba meie rahvuskeele teise keelena õpetamise eesmärkide poolest. Meie keskkooliprogrammis on rõhutatud vajadust anda kätte keelevahendid edukaks kommunikatsiooniks kahe rahva vahel, kusjuures peetakse silmas eelkõige suulist suhtlemist, esmavajadus kirjakontakti järele ju puudub. Mitmetes teistes liiduvabariikides on analoogilise õppeaine

põhirõhk mujal: õpetatakse rahvuskeelt neile põlisrahvuse esindajatele, kes oma emakeelt ei oska (ka siin on kitsas lõigus nüansid sõltuvalt kultuurikontekstist — vrd näiteks Armeenia NSVd ja Baškiiri ANSVd). Samal ajal näiteks Leedu NSVd vene ja poola õppekeelega koolides ja vastavakeelsetes kõrgkooli õpperühmades peetakse oluliseks anda õppetundides kätte leedu keele teoreetilised alused (grammatika — põhiliselt tõlkemeetodil), praktiline keelekasutus realiseerub klassi- ja auditooriumiväliselt.

Meie vabariigi vajadustele vastab kommunikatiivne suunitlus ja niisugusena on see määratud ka õppeprogrammis. Kuid siinkohal tahaksime rõhutada, et õpperühma edukus ei sõltu kuigi suurel määral valitud meetodi õigsusest. Miks siis muidu on meie hea meetodiga õppinute resultaadid mõnikord nii tagasihoidlikud? L. A. Jakobovitš peab õpiedukust mõjutavaiks muutujaiks õppija, õpetaja e õpetamis- ja sotsiokultuurilisi faktoreid. *Õppija*-faktorite hulka kuuluvad keeleline võimekus, intelligentsus ja motivatsioon. *Sotsiokultuurilised* faktorid on keeleline lojaalsus ja etnotsentrism. *Õpetamisfaktorid* on tundide arv, nende jagunemine, õpilaste arv klassis, õpetaja kvalifikatsioon ja siiksus, õpikule kaugus emakeelest, õppe-eesmärgid ja õpetamisstrateegia (1).

Ainult kahel viimasel punktil on otsene seos metoodikaga. Praktilises õppetöös aga tulevad arvesse kõik eelnimetatud faktorid ja veel palju teisi. Meetod toimib niivõrd, kui ta on vastavuses konkreetse situatsiooniga ja sobivuses õpetajaisiksusega.

Loeme perspektiivseks ülesandeks välja töötada eesti keele mitte-emakeelena õpetamise metoodika tuumik, mis toimiks kõigil ja alati, kuid praegusel keeleõpetamise etapil, kus pole välja töötatud konkreetseid eesmärkide hierarhiaid eri vanuseastmetele, kõigis kooliprogrammi ainelõikudes pole metoodilisi juhendeid, ei ole eesti keele õpetajate täiendus-koolitust, pole üldistatud õpetajate töökoagemusi jne, ei saa me esitada ühiseid nõudmisi ei õppetöö lõppresultaadile ega õpetamisele. Kuid keele õpetamisel ei peaks unustama, et kõikide õppeainete ühiste eesmärkide kõrval on keeleõpetusel oma spetsiifiline eesmärk — internatsionalistlik kasvatus, mis õpilase viiduna tähendab õppida mõistma teisest rahvusest inimesi, teha ennast mõistetavaks teisest rahvusest inimesele.

Kirjandus

1. Bloom B. S. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. McGraw — Hill, Inc. 1971.
2. Jakobovitš L. A. Foreign language teaching. Rowley, Mass. Newbury House, 1970.
3. K a h k J. Etnosotsioloogia — uus teadus-haru. — Aja Puls, 1986, nr 10.
4. S õ g e l U. Sotsialism ja rahvuste areng. Tln, 1983.



KOOLIEELNE KASVATUS

Koolieelikute mängu juhendamise kompleksne meetod

AINO SAAR,
koolieelse kasvatus kateedri
vanemõpetaja,
pedagoogikakandidaat

Mäng on laste iseseisva tegevuse vorm, mis integreerib paljud psüühilise arengu tulemusi. Selles luuakse tingimused laste tunnetusprotsesside (mälu, mõtlemine, fantaasia), suhtlemistegevuse ning emotsionaalse ja tahtelise käitumise ühendamiseks ja arenguks. Mängus on lastel võimalus iseseisvalt valida teema, kasutada ning kombineerida olemasolevaid teadmisi, muljeid, kogemusi, mis on omandatud nii õppetegevuses kui ka igapäevaelus. See kõik teeb laste mängust igakülgse kasvatusvahendi tähtsaima vahendi.

1970. aastate alguses võis täheldada kogu maailmas suurt huvi tõusu laste mängu uurimise vastu. Nagu märgib G. G. Fein, on tegemist eelkõige 3 suure probleemiringiga (1). Need on

- laste mäng ja kognitiivne areng;
- laste sotsiaalne areng mängus;
- emotsionaalne-tahteline sfäär ja mäng.

Paljud välismaa uurijad (Erschler, Johanson, Fein) tunnustavad täiskasvanute juhendamise vajalikkust laste mängus. Mänguks ettevalmistamisel ja otseselt mänguprotsessis on kasutatud mitmeid juhendamisviise: ette-

näitamist, muinasjutude lugemist, mitmesuguste situatsioonide läbimängimist koos täiskasvanuga jm. Välismaa teadlased on uurinud erineva mängukeskkonna ja vahetu ümbruse mõju mängu sisule ning on jõudnud järeldusele, et keskkonna sarnasus reaalse keskkonnaga soodustab laste mängu ja avaldab positiivset mõju laste kõne arengule. Samas on leitud, et ruumide arhitektuurilised omadused võivad avaldada teatud tüüpi mängude tekkele ja arengule suurt mõju.

Nõukogude koolieelses pedagoogikas ja psühholoogias on kogutud hulgaliselt materjali laste mängu juhendamise kohta. Viimastel aastatel pakuvad huvi uurimused kompleksse meetodi kasutamisest laste mängu suunamisel. Kompleksse meetodi rakendamine võimaldab mitmekülgset ja süsteemset seostada nii laste olemasolevad teadmised ümbritsevast maailmast kui ka laste mängukogemuse ning eri mängumaterjali kasutamise, kusjuures mänguprotsessis endas toimub kasvataja ja laste aktiivne suhtlemine. Aktiivne suhtlemine on seotud eri mänguülesannete pideva lahendamise ja uute võtmisega. Kompleksse meetodi kasutamine sõimelaste mängu juhendamisel, nagu näitas J. Zvorõgina uurimus, võimaldab tulemusrikkalt arendada laste tunnetusprotsesse, eelkõige mõtlemist (2). Mõtlemine areneb mängus aga ainult sel juhul, kui pedagoogilised tingimused on suunatud mänguülesannete iseseisvale lahendamisele ja lahendusviiside edasisele täiustamisele. Seega on kompleksne meetod ainult siis efektiivne, kui arvestatakse omavahelises seoses meetodi kõiki komponente ning laste eelnevaid individuaalseid mängukogemusi. Alles siis võime rääkida mängu tulemuslikkusest.

Meie seadsime oma uurimuse eesmärgiks välja selgitada kõige efektiivsemad pedagoogilised tingimused 4- ja 5aastaste laste tunnetustegevuse arendamiseks rollimängus. Lähtuvalt D. Elkonini (3) teesist, et laste rollimängus kõige tähtsam tunnus on roll ja et rollimäng on erilisel vastuvõtlik inimelu ja -tegevuse sfääride suhtes, pöörasime erilist tähelepanu laste mitmekülgsete teadmiste rikastamisele rollidest ja rollitoimingutest. Kolmes erinevas 4- ja 5aastaste laste katserühmas anti lastele 3 eri tüüpi teadmisi: konkreetseid, üldisi ning konkreetseid pluss üldisi (nn perspektiivseid) teadmisi. Selgitasime välja kompleksse meetodi rakendatavuse ja efektiivsuse laste iseseisvas rollimängus. Katsed korraldasime 1983.—1985. aastal Harju ja Rakvere rajooni lastepäevakodudes. Katseisikuteks oli kokku 300 4- ja 5aastast last.

Konstateeriva eksperimendi najal veendusime, et kuigi uuritavad lapsed elavad maal ja nende vanemad on tihedalt seotud põllumajandustöödega, kajastub laste iseseisvas rollimängus maateema väga vähe. Lapsed lahendasid mänguülesande põhiliselt esemelises plaanis, s.t nad sooritasid vastavaid rollitoiminguid põhiliselt esemetega, rolliline kõne

ja rolliline suhtlemine oli vähe arenenud või puudus täielikult. Näiteks võtab 5a 3k Marko ehitusklotsid, vaatleb neid ja hakkab seejärel ehitama tara. Kõrvalmängija 5a 4k Tarmo ütleb talle: «Hakkame loomi karjamaale viima.» Marko raputab pead ja ehitab üksinda edasi. Tarmo võtab mänguloomad, asetab suure auto peale, viib karjamaale. Ja nii toimib mängija 5 korda järjest.

Sellised mängud olid enamasti individuaalsed, koosnesid ühtedest ja samadest stereotüüpsetest mängulistest toimingutest ja ka vanuselistest iseärasustest avaldumist oli vähe märgata.

Edasi vaatlemegi lähemalt kompleksse meetodi kasutamist ja analüüsime eraldi iga komponenti.

Ümbritseva eluga tutvustamine võimaldab lastel kujundada vajalikud mängumotiivid ja üldistada saadud kogemusi. Et täita edukalt oma mängurolli, peab lapsel olema teadmisi rollist, kasutatavatest vahenditest, rollitoimingutest ja rollilisest suhtlemisest. Tähtis on seejuures, et mängu teema valk ja sisu arendamine on tihedalt seotud ümbritseva maailmaga ja mängu kantakse üle ainult see, mis haarab tähelepanu, kutsub esile huvi ja soovi seda mängu üle kanda. Seega langeb põhivastus uute teadmiste andmisel vahetule tutvustamisele, s.o õppekäikudele ja vaatlustele. Kasvatajad peavad õppekäigud ja vaatlused hoolikalt läbi mõtlema ja ette valmistama. Täiskasvanute tööga tutvustamisel peab arvestama mitmeid asjaolusid.

□ Tutvustades lapsi tööga, näidatakse lastele töötaja töövahendeid ja -operatsioone, kuid kindlasti tuleb tähelepanu pöörata ka töö kollektiivsusele, s.t töötajate omavahelistele töösuhetele. Selliste suhete alusel kujunevad lastel esimesed emotsionaalsed ja kõlbelised hinnangud tööle ja tööinimestele.

□ Vahetu vaatlus peab olema aktiivne ja võimaldama sooritada lastel lihtsaid tööoperatsioone kohapeal (nt aiandis rohida, raamatukogus parandada raamatuid jms). Selline võimalus tagab laste tajuprotsessi sügavuse ja on tulemuslikum.

□ Nagu uurimusest selgus, peab lastel olema seda rolli mitmekülgset avavaid teadmisi. Seega tuleks esialgu anda üldteadmised, hiljem aga minna järjest konkreetsemale. Nii saavad lapsed oma teadmisi iseseisvas mängus kombineerida ja loovalt rakendada. Kõigepealt tutvustasime lastele, mis on farm ja milleks on see vajalik. Seejärel aga andsime lastele konkreetsed teadmised farmitöötajate tööst, töövahenditest ja vastastikustest töösuhetest.

□ Vahetud vaatlused peavad olema lastele huvipakkuvad, puudutama nende emotsioone ja pakkuma mõtlemisainet. Hea on, kui kasvataja õhutab lapsi küsima.

Saadud teadmised, muljed ja kogemused vajavad kindlasti edaspidi kinnistamist ja täpsustamist kasvataja ja laste vestlustes, milles kasutatakse ka rohkesti mitmekesist

näidismaterjali. Täheleandisime, et mida rohkem laps teab täiskasvanute tööst, seda laiem on tema mänguliste toimingute diapsoon ja rikkalikum toimingute sisu.

Meie ülesanne oli ka aidata lapsel üle minna mängutegevusse ja viia seega oma elulised teadmised, kogemused tinglikku mängulisse plaani. Selleks organiseerisime kasvataja ja laste ühismänge. Kasvataja aitas lastel teadvustada nende rolli ja suunas märkamatuks täitma mänguülesandeid. Kasvataja võttis ühismängus endale juhtrolli (nt brigadir, treener, loomaarst), lapsed olid mängus lüpsjad, traktoristid, sportlased. Koos lastega asus kasvataja täitma mänguülesannet, kasutades seejuures erinevaid mänguvahendeid.

Mänguasjadele, mängus kasutatavatele esemetele ja erinevale mängukeskkonnale on tähelepanu pööratud paljud mängu uurijad. Jõudsime oma katsetes järeldusele, et mängus tuleb kasutada mitmesuguseid erinevaid mänguasju: realistlikke, tinglikke ja asendusmänguasju. Arvestada tuleb seda, missugused eluteadmised ja mänguoskused on lastel olemas. Esmalt tuleb anda laste kasutusse mänguasjad, mis annavad edasi objekti põhiomadused, iseärasused ja detailid. Siinjuures on vaja mitte ainult laiendada mänguasjade sortimenti, vaid ka õigeaegselt täiendada mängu materjali. Lastele on vaja anda eri suuruses ja erinevate detailidega nukke, loomamänguasju, mängusõidukeid, ehitusmaterjali. Eriline koht on asendusmänguasjadel, mis annavad edasi ainult 1–2 põhitunnust.

Viimase komponendina lülitasime oma mängu juhendamise metodikasse **laste ja kasvataja vahelise aktiveeriva suhtlemise iseseisvas mänguprotsessis**. Sõimeeas on selline suhtlemine seotud uute mänguülesannete lahendusviiside otsimisega lapse ja täiskasvanu vahel. Koolieelse ea keskmises ja vanemas astmes, nagu näitas meie uurimus, on sellisel suhtlemisel teistsugune iseloom. Probleemne suhtlemine selles eas toimub mitmesuguste kaudsete võtetega, s.o küsimused, nõuanded, ettepanekud. Nähes, et laps on sattunud raskustesse ega tea, kuidas mängu edasi arendada, annab kasvataja talle uue mänguülesande, mis on loogiliselt ja orgaaniliselt seotud varasema mängusituatsiooniga. Näiteks suunab kasvataja karjatalitaja, kes on oma töö farmis lõpetanud, loomi karjamaale saatma. Niiviisi suunatakse last järk-järgult juba edaspidi iseseisvalt seadma mängu ülesannet ja seda ka lahendama.

Analüüsides katsetulemusi, jõudsime järgmistele järeldusteni.

□ Kompleksne meetod on efektiivne laste iseseisva mängulise tegevuse ettevalmistamisel ja mängu juhendamisel.

□ Selleks et rollimäng täidaks tööpoolest oma arendavat funktsiooni, on vaja lastel oma rollidest mitmekülgseid teadmisi. Nagu nägime katsetes, viivad konkreetsed teadmised rollidest lapsi iseseisvas mängus nähtut ja kuuldot puht reprodutseerima. See on nn

reproduktiivse mängu tase, kusjuures vähe võis täheldada laste omaalgatust ja iseseisvust. Sellist mängu võib võrrelda puuga, mis kasvab küll pikaks, kuid on võrata ja oksteta. Üldteadmised loovad aluse mänguks, mis piltlikult öeldes kujutab «mängupöösast». Selleks et täita mänguülesannet, on lapsel palju probleeme ja erinevaid mängutoiminguid. Kuid üldteadmistega rikastamisel kerkib oht, et mitte kõigil lastel ei arene mäng edasi. Üld- pluss konkreetset teadmised ehk nn perspektiivsed teadmised loovad aga kõige soodsama pinna mängutegevuse arenguks. Sellist mängu võib võrrelda suure puuga, millel on tugevad juured, võimas tüvi ja tihe, lai võra. Sellises mängus on loodud tingimused erinevate mänguülesannete lahendamiseks ja mängu sisu mitmekesiseks edasiarendamiseks.

□ Kompleksse meetodi elemendid on omavahel tihedalt seotud, iga komponent on eri vanuserühmas eri tähendusega. Rollimängu tekkimise perioodil on suure tähtsusega ühismäng kasvataja ja laste vahel ning sobiv mänguasjade ja mängumaterjali valik. Mängu arenguga koos kasvab järjest ka probleemse suhtlemise osa ja tähtsus, sealjuures probleemne aktiveeriv suhtlemine ei leia aset mitte ainult täiskasvanu ja laste, vaid ka laste endi vahel. See võimaldab mängu eesmärke ette planeerida ja ühiselt mängu sisu edasi arendada.

□ Pärast kompleksse meetodi rakendamist muutus tunduvalt laste mängu sisu. Mängu ülesandeid ei täidetud mitte ainult esemelises plaanis, tunduvalt tõusis rollilise suhtlemise osatähtsus. Näiteks teatas 5a 2k Margit Kaidole: «Mina hakkam praegu sulle toitu valmistama.» Kaido (5a 4k) vastab: «Tee, jah, toit valmis, sest kui ma koormaga linnast tulen, on mul kõht kindlasti väga tühi.»

□ Mängutulemuste analüüsimisel kasutasime ka nn mängulise tegevuse graafilisi kujutisi ehk ludogramme (ld k *ludo* — mäng). Ludogrammide abil nägime, et võrreldes konstateeriva etapiga, mil valdav oli individuaalne mängulahendus, hakkasid lapsed pärast eksperimenti rohkem täitma mänguülesandeid ühiselt.

Kokkuvõtteks võime väita, et laste rollimäng ei teki iseenesest. Et mäng tõepoolest täidaks oma arendavat funktsiooni ja kasvaks laste iseseisvus mängus, on vaja arvestada mängu juhendamise kompleksse meetodi põhimõtteid.

Kirjandus

1. Fein G. G. *Play in Childhood: An Integrative Review.* — *Child Development.* 1981 v. 52, p. 1095—1118.
2. Звoрыгина Е. В. *Формирование игровой деятельности детей в группах раннего и младшего дошкольного возраста.* Руководство играми детей в дошкольных учреждениях. Под ред. Н. А. Васильевой. М., Просвещение, 1986.
3. Эльконин Д. Б. *Психология игры.* М., Педагогика, 1978, 304 с.



KOOLIMUUSIKA NR. 8

Oli koolinoorte suurpidu

2.—5. juulini toimus viis aastat ettevalmistust nõudnud Eesti NSV koolinoorte VI laulu- ja tantsupidu, mis pühendus Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 70. ja V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni 65. aastapäevale. 27 000 esinejale lisandus veel 500 külalist vennasvabariikide koolidest. Peole pääsu eest võistles ligi 37 000 koolinoort. Lauljaid oli 18 000 ja pillimängijaid 1500. Enne laulu- pidu peetud võistulaulmisel ja -mängimisel selgitati välja kategooriakoorid ja -orkestrid (vt NÕ nr 25, 20. juuni 1987). Paljud õpetajad saavutasid kategooria kolmele koorile-orkestrile. Nimetsi: Sylre Eesik, Nuia kk — segakoor I, lastekoor II, poistekoor III; Helle Kullamaa, Pärnu 1. kk — laste- ja segakoor I, poistekoor II; Ilmar Kõrbe, Valga 1. kk — segakoor I, lastekoor II, puhkpilliorkester II; Tiia Loitme, Tallinna 7. kk — laste- ja segakoor I, poistekoor II; Kersti Mägi Kohila kk — lastekoor III; segakoor II; Silvi Saar, Elva kk — vene ja segakoor II, lastekoor III; Aino Linnas, Koeru kk — laste- ja poistekoor II, segakoor III; Heli-Tiiu Tamm, Tartu 10. kk — laste- ja segakoor I, poistekoor II; Kaarel Tetsaman, Jõgeva 2. kk — segakoor I, lastekoor II, poistekoor III; Koit Kirber, Keila 1. kk — segakoor I, lastekoor II, puhkpill II; Lydia Rahula, Tallinna 21. kk laste- ja poistekoor I, RAMi 3. kl poistekoor I; Riho Leppoja, Tartu 2. kk segakoor ja puhkpilliorkester I, koolidevaheline segakoor I. Kahe kategooriakollektiiviga tulid peole paljud muusikaõpetajad. Kes laulupeole pääsesid, nägid kõik vaeva ja on ära teeninud tunnustuse.

Ent tehtule tuleb ka analüüsivalt tagasi vaadata, et edaspidised laulupeod veelgi paremini õnnestuksid.

Orkestrijuhtide poole pöördub mitmete lahen- dust ootavate küsimustega üldjuht Heldur Saade. Järg jõuab ka teiste üldjuhtide kätte, millisena paistis pidu neile juhtpuldist.

LUGUPEETUD ORKESTRIJUHT!

Alljärgneva on kirja pannud inimene, kes on puhkpillimuusikaga olnud seotud 1947. aastast: 11aastasena alustasin pasunapuhumist Tallinna 20. keskkoolis, aegade jooksul olen mänginud paljudes kollektiivides, juhatanud kooli- ja täiskasvanute orkestreid, olnud koolinoorte puhkpilliorkestrite üldjuht laulupeol. Tahan jagada oma mõtteid Sinuga, kallid kolleeg, 1987. a koolinoorte laulupeo puhkpilliorkestri juht. Kes Sa oled, kas autojuht, arst, kooliõpetaja, direktor. . . Oled Sa «õppinud pillimees» või teed seda tööd olude sunnil, sest — keegi peab ju ka seda teema? Kust sai alguse Sinu armastus puhkpillimuusika vastu (eks vist ikka koolipõlvest, nagu paljudel teistelgi)? Kas Sinu tööd ja tegemised orkestrijuhina on ka tunnustust leidnud? (Eks tunnustuse peame endale ise looma, teised seda pakkuma ei tule.) Mis on Sul mureks meie ühist üritust tehes, mis õigused ja kohustused on Sinu peale pandud? Kas oleme teinud koos kõik meist oleneva, et meie üritus kasvaks ja edeneks, sest üksikute tippude hea tase ei päästa meie üritust, püramiidi alumine serv peab toetuma tugevale kaljule, mis kannatab välja ka kõige kõrgema ehitise, peab vastu tuultele ja tormidele.

Täna tahan rääkida Sinuga, orkestrijuht, kes Sa pikkade aastate jooksul oled õpetanud ja kasvatanud meie koolinoori, toonud neid muusika juurde, andnud hinge- ja kooliharidust. Ainult miks Teid nii vähe on, laulupeol osales seekord 31 noorte puhkpilliorkestrit? Orkestrijuhtide probleem ei ole eile ega täna tekkinud, see on aastate jooksul ikka süvenenud ja kahjuks ei ole veel tänini sellele lahendust leitud. Vähe, väga vähe on tulnud juurde uusi nimesid, tegijatena kohtame ikka neidsamu mehi, keda juba aastaid tunnen ning kes kõike trotsides seda tööd ka edasi teevad. Vastavat ettevalmistust on keskeri- ja kõrgkoolides saanud paljud noored. Kuhu on nad kadunud, millega nad tegelevad? Kas on puudu oskustest (ei tohiks nagu olla), kas ei jätku, või ei ole pille (siia maani on KÕIK soovijad rahuldatud), ei jätku noote (repertuaari pöud on igavene teema, kuid et MIDAGI õppida ega mängida ei ole, seda küll öelda ei tohiks)? Kas ei ole pillimängu õpetamiseks vajalikke ruume ega tingimusi (ruumid, oskuslik proovide graafik, individuaaltunnid — neid saab ikka korraldada)? Kas ei ole muusikalembesi poisse-tüdrukuid (neid on meie koolides ikka jätkunud)? Palka ei ole — jah, palk, õigemini tehtav töö ja selle eest saadav tasu ei ole õigetes proportsioonides. Kas koolide juhtkond on puhkpillimuusika vastaselt meelestatud? (Ei ole küll kohanud ÜHTEGI direktorit, kes ei tahaks oma koolile orkestrit.)

Tundub, et meie noortel jääb puudu TAHTMISEST tegelda niisuguse komplitseeritud, väga palju aega ja kannatust nõudva, esialgu tulemuste poolest üsna tagasihoidliku ja orkestrijuhi seisukohalt ka üsna perspektiivitu tööga. Õpetad pillimehe välja, ja juba ta läheb, lõpetab kooli ja kõik algab jälle otsast peale. Nii kordub see pea-aegu igal aastal. Et saada kakskümmend last pilli mängima, peab orkestrijuht «endast läbi laskma» vähemalt sadakond õpilast. Pole siis imestada, et mitte kõik vastavat kooliharidust saanud orkestrijuhid ei tegele selle tööga, liiga ränk on see amet. Ka koolis, kus kavatsetakse moodustada puhkpilliorkester, peab selle juhtkond dirigenti ja orkestrit igati toetama kõikidel tema arenguetappidel.

Puhkpilliorkester on oma olemuselt väga keerukas ja vastuoluline: ühed lapsed õpivad ja arenevad kiiresti, teistega on rohkem tööd, tekivad eri mänguoskusega grupid. Ühtelele on see juba igav, millega teised veel jalgu maha

ei saa. Ka kõikide pillide õpetamine käib ühele juhile üle jõu, kõik ei valda flöödi ja klarneti, trompeti ja bassi õpetamise saladusi. Ideaalne lahendus oleks, et üks juhendab puupille, teine vaskpille.

Kas korvab Sinu töid ja tegemisi see, kui Sa hiljem kunagi näed, et SINU kooli puhkpilliorkestris pillimängu algõpetust saanud poisid on aastate pärast meie kutseliste pillimeeste ridades? Jah, see on tasu Sinu töö eest, suurem kui saamata jäänud palk tema õpetamise ajal. Kas Sul jätkub veel tervist ja tööõõmu alustada jälle uuesti selle aasta septembris, oodata ära see aeg, millal lõpuks ometi tulevad meie tööpõllule noored, täis tahtmist ja pealehakkamist, andes omapoolse panuse meie puhkpillimuusika arengusse. Seni aga tahaks tänada aastatepikkuse tehtud töö eest, nende laste nimel, keda Sa oled toonud muusika juurde: Sind — Lembit Vink Põltsamaalt, Loit Lepalaane Pärnust, Helmut Kostabi Võrust, Ants Varblane Viljandi rajoonist, Riho Leppoja ja Sulev Kald Tartust, Koit Kirber ja Mare Russak Harju rajoonist, Vello Loogna Tallinnast, Gerhard Räbovõitra Rakverest, Tõnis Hiob Paidest ja kõiki teisi, kes te olete andnud oma oskused ja südamesoojuse meie ühisesse üritusse, õpetanud lastele pillimängu ja toonud nad imekaunisse maailma — muusika juurde. Tänu selle eest!

HELDUR SAADE,

Eesti NSV teeneline kultuuritegelane,
koolinoorte VI laulu- ja tantsu-
puhkpilliorkestrite üldjuht

Muusika kasvatuses konverents Riias

Märtsi lõpul toimus Riias Läti NSV Haridusministeeriumi ja VÕTi ühisettevõtmisel nende esimene ülevabariigiline teaduslik-praktiline konverents teemal «Muusikakasvatuse täiendamise koolireformi realiseerimise ajal». Osavõtjad (ligi 600) olid üldhariduskoolide muusikaõpetajad ja koolieelsete lasteasutuste muusikajuhatajad. Konverentsi töös osalesid ka Läti Riikliku Konservatooriumi muusikapedagoogika eriala üliõpilased ja õppejõud ning Liepāja Pedagoogilise Instituudi koolieelse pedagoogika ja algõpetuse meetodika muusikeriala õppejõud. Leedu NSVd esindas PTUI koolieelse kasvatuses sektori juhataja

pedagoogikakandidaat A. Katiniene, meie vabariiki TPedi koolieelse kasvatuse kateedri juhataja dotsent T. Tulva ja allakirjutanu.

Konverentsi plenaaristungil avas Läti NSV haridusministri I asetäitja B. Kubulin, kelle esinemises a valdus erakordne kursisolek koolieelse ja kooli muusikakasvatuse sõlmprobleemidega, ministeeriumi huvitatus ning valmisolek neis esinevatele kitsaskohtadele lahendust leida, kaasates teadlasi ja praktikuid. Läti RK vanemõpetaja D. Zarinš käsitles muusikakasvatuse probleemi üldhariduskoolides, rõhutatud õppeprotsessi aktiveerimise tarvilikkust. Isiksuse kasvatamine muusikaõpetuse kaudu on temas süstemaatiline esteetilise maitse kujundamine, aktiivne tegelemine muusikaga. Sama õppeasutuse dotsent pedagoogikakandidaat T. Bogdanova iseloomustas ainete seoseid, mille tähtsust lapse üldises ja muusika-arengus ei tohi alahinnata ei koolieelses ega koolieas. Allakirjutanu kõneles diferentseeritud lähenemisest laulmisõpetusele, selle rakendamisvõimaluste variatiivsusest ja aktiveerivast toimest laste muusikalise kuulmise arengule tuginevalt meie vabariigis kogutud uurimisanndmetele. Plenaar koosoleku lõpetas V. Lācis nim. Liepāja Pedagoogilise Instituudi dotsent pedagoogikakandidaat J. Birzkops huvipakkuva ettekandega muusika mõjust isiksuse terviklikule arengule, avaldades veendumust, et just laste-aed ja üldhariduskool on need paigad, kus on võimalik muusikakultuuri rikkuste kaudu kasvatada inimestes sügavat vaimset kultuuri.

Edasi toimus töö koolieelse kasvatuse ja kooli sektiioonides, kus kõlama jäi eesrindlik töökogemus, mitmesuguste muusikaõpetust koolis ja lasteaias intensiivistavate meetodikavõtete tutvustamine. Räägiti ka muusikajuhataja ja õpetaja isikust muusikaõpetuse vahendamisel, kuidas ta oma teadmisi lastele edasi annab, kui võrd oluliseks peab võimalust muusikast emotsionaalselt osa saada, muusikat tunnetada. Ilmes terav vajadus uute laulikute-õpikute järele, et tõsta muusikakasvatuse osa nii lapse muusikalises kui ka sotsiaalses arengus. Punase joonena läbis ettekandeid huvi rahvamuusika ja -luule vastu. Kindlale kohale asetis muusikakasvatuses rahvalaul. Eriti huvitav oli ettekanne koolieelse kasvatuse sektiioonis, mis puudutas otseselt rahvalaulu rakendamisevõimalusi lastepillide saatel eri vanuseastmetele. Kõneldut illustreeris lausa vaimustav laste esinemine.

Nad üksnes ei laulnud rahvalaulu, vaid tunnetasid seda seesmiselt, nii et võisid lauldama ngida täieliku üleoleku ja vabadusega.

Koolisektiioonis räägiti ka klassivälisest ning kooritööst, mis vajab tublisti hoogustamist. Orkestrid on koolielus erandlik nähtus pillidega puuduliku varustuse ning organisatsiooniliste küsimuste lahendamatuks tõttu.

Konverentsi lõpul tegid sektiioonide esimehed kokkuvõtteid toimumust, toonitades muusikajuhatajate, õpetajate ainekäsitluse täiustamise huvitatust ning loomingulist suhtumist meetodikaprobleemide lahendamisel.

Asemminister nimetas oma lõppettekandes muusikakasvatust tähtsaimaks õppeaineks, mille kasuteguris isiksuse kujunemisel ei tule kahelda (siinkohal olid kestva kiiduavaldused). Samas märkis ta muusikakasvatuse tõsiseid puudusi, mis vajavad lahendamist: 1) tuleb kaotada ebakõla muusikaõpetuses üleminekul lasteasutusest kooli; 2) kaadriprobleem, mille kvalifikatsiooni eest peavad hoolitsema mitte üksnes kõrgkoolid ja keskeriõppeasutused, vaid ka VÕT, kus kursustel tuleb rohkem tähelepanu pöörata muusika-

juhatajate, -õpetajate erialaste teadmiste, oskuste ja kogemuste rikastamisele. Solmiseerimine peab leidma muusikaõpetuses kindla koha. Tõsta tuleb pedagoogilis-psühholoogilise ainetükkli mahtu muusikaõppeasutustes; 3) repertuaari ühekülgus. Tuleb tihendada koostööd heliloojatega. Siiani pole end õigustanud lastelaulupeoks valitud repertuaari erikomisjon; 4) rahvuskultuuri säilitamise eest oma linnas ja rajoonis peab hoolitsema iga muusikapedagoog, säilitades kõik hea senises muusikaõpetuses ja olles ise aktiivne kaasalõoja ning organisator kontserditegevuses. Ettekandja rõhutas, et suuremat tähelepanu tuleb pöörata kaadri praktilisele ettevalmistamisele, nähes igas muusikaüliõpilases tulevast pedagoogi. Selle mõtte elluviimiseks avatakse juba lähitulevikus Liepāja Pedagoogilises Instituudis muusika eriala lasteaias muusikajuhataja ja algklasside muusikaõpetaja kvalifikatsiooniga.

Kuuldust-nähtust jäi mulje, et Läti NSV Haridusministeeriumis on tõusnud huvi muusikakasvatuse paremate tulemuste ning siiani veel eksisteerivate valuküsimuste lahendamise vastu.

Tasub märkida sedagi, et konverents oli ajastatud läbimõeldult — kohe järgmisele päevale pärast laste ja noorsoo muusikanädala lõppu, mis võimaldas konverentsist osavõtjatel selle muusikasuurrituse pidulikust lõppkontserdist osa saada.

MAIE VIKAT,
TPEDI dotsent

KOGEMUSNÕU

Küsitluskaardid 4. kl inglise keele tunnis

Küsitluskaardid võimaldavad panna kõiki õpilasi korraga rääkima, küsitlaja kuulab ning korri-geerib vastajat. Toimub vestlus etteantud teemal ja mis kõige olulisem — ÜKSTEISE ÕPETAMINE. Nimetan seda mänguliseks õpetamiseks, mis õpilastele väga meeldib. Keelendid automatiseeruvad tänu suurele kordamiste arvule. Samas ei teki nn õpikumürgitust. Komplekti kuulub 10 kaarti (nii et jätkuks igale paarile).

Teema «Winter» jaoks valisime lastega erinevaid süzeelisi näärkaarte, koostasime küsimused ja vastused, lõikasime joonistuspaperist postkaardist pisut suurema kahe poolega kaardi, trükkisin ühele kaardi siseküljele 5...10 küsimust, teisele siseküljele vastused neile küsimustele. Kaardi pealmisele poolele aga kleepis sobivad näärpostkaardid ning nummerdasime need. Kaartidel on näiteks sellised küsimused (kinnistavad nii talveteema sõnavara kui ka ajavormi Present Continuous kasutamist): 1. Is it winter? 2. Is there snow in the yard? 3. Is it cold in winter? 4. What's there in the picture? 5. Is the snowman skating? 6. Are there children in the picture? 7. What are they doing? 8. Is the snowman's cap blue? 9. Who is in the yard? 10. Is Anne sledging? 11. How old is the boy? (vanus pildile kirjutatud) 12. How many children are there in the yard? 13. Is Father Frost skiing? 14. What time is it? (joonistatud kell) 15. Are the boys having a good time? 16. Is the snowman big? 17. Who is standing by the window? 18. What colour is the dog? Jne.

Teema «A Pupil's Day» on koostatud analoogiselt, ainult pildil on tegevused (tõusmine, võimlemine, pesemine, koolimine, õppimine, tund, kojumine, söbraga, lõunasöök, voodimine, pühapäev) ning suur kell. Kaardi siseküljel on 5 küsimust ja vastust ajavormis Present Indefinite.

Näiteid: 1. Do you get up at 6 o'clock? 2. What time do you...? (vastavalt pildi sisule) 3. Do you do your morning exercises? 4. Do you have breakfast at home? 5. Do you go to school in the morning? 6. Do you watch TV in the morning? 7. Do you learn English at school? 8. What else do you learn? 9. Do you read and write at school? 10. Do you play the piano at school? 11. Do you go to school with your mother? 12. Do you go to the factory in the afternoon? 13. What do you have for dinner? 14. Do you like soup? 15. Do you cook lunch? 16. Do you go to school on Sunday? 17. Do you have a good time at home? 18. Do you play with your friends? Jne.

Kasutamise meetodid:

1. Neid kaarte saab kasutada siis, kui antud sõnavara piires on omandatud veatu lugemisoskus. Kaks õpilast (soovitav tugevam ja nõrgem) võtavad ühe kaardi ja loevad nii küsimuse kui ka vastuse läbi. Seejärel üks (esialgu nõrgem) võtab kaardi, hoiab avatult enda ees, nii et paariline näeb ainult pilti ning esitab küsimusi, teine vastab. Küsija saab vastuse õigsust kontrollida. Vajadusel ütleb ette õige vastuse. Nii töötatakse kordamööda. Paarid vahetavad kaarte kas samal tunnil või järgmistel. Kui nad tunnevad, et mõlemad oskavad soravalt küsida ning vastata, siis teevad nad seda klassi ees hindele.

2. Kui küsimused on juba pähe õpitud, saab samu kaarte kasutada kinniselt, ainult pilt loob vastava situatsiooni.

3. Kaardi järgi võivad tublimad koostada jutukesi kas kirjalikult või suuliselt.

Varieerimisvõimalusi ning vaheldust pakub kaartide vahetamine kolleegidega.

AINO KREITSMAN,

Paide 3. keskkooli direktori asetäitja
õppe-kasvatustöö alal

Õpetajate KOOL

P. ВИРКУС. Стремление к новому качеству подготовки учителей.

Ректор ТПеди Р. Виркус критически анализирует деятельность вуза в подготовке учителей и указывает на необходимость перестройки учебной работы в ближайшие годы. Подчеркивается необходимость совершенствования педагогической практики студентов и укрепления материальной базы института. Стратегию подготовки учителей следует совершенствовать в сотрудничестве с преподавателями и научными сотрудниками ТГУ и в соответствии с требованиями перестройки.

X. ЛИЙМЕТС. Подготовка учителей: теоретическая или практическая проблема.

Академик АПН СССР X. Лийметс сравнивает

состояние подготовки учителей в прошлом и настоящем, указывает на трудности в современной подготовке учителей и определяет исходные задачи.

В. ВЯЭРАНЕН. Как оценить действующую у нас систему подготовки учителей.

Статья дает оценку подготовке учителей и стремлениям к ее улучшению. В своих выводах автор опирается на проведенные в последние годы исследования престижа учителя. Он считает весьма важным формирование готовности к постоянному самообразованию, а также наличие необходимых личностных предпосылок.

У. КАЛА. Новая система подготовки учителей в ТПеди.

Статья теоретического содержания. Она рассматривает обстоятельства, которые вызвали переход на существующую систему подготовки учителей, и более подробно знакомит с целями предварительной практики и задачами ее этапов. Статья содержит таблицу и схему.

Т. ЛИСТЕР. Кто поступает в ТПеди.

Педагогический вуз должен иметь возможность отбирать для обучения такой контингент, который отвечал бы необходимым требованиям для работы в школе будущего. Профкабинет ТПеди начиная с 1978 года исследует показатели личности студентов I курса, а два последние года — показатели поступающих в институт. Статья знакомит с некоторыми характерными чертами этого контингента студентов.

X. ТОМБУ. Характеристика наших учительских кадров.

На основе проведенного в 1984/85 уч. году исследования жизни и деятельности учителей, а также исходя из состава учителей в 1986/87 уч. году автор дает характеристику учительских кадров общеобразовательных школ ЭССР. Читатель получит представление о возрасте, половом составе, профессиональной подготовке, профессиональной устойчивости и нагрузке учителей.

М.-И. ПЕДАЯС. Имеются ли учителя, настроенные враждебно к ученику?

Автор знакомит с данными, полученными в ходе исследования учителей, поступивших на работу в 1967—1971 гг. Более подробно характеризуется и оценивается 5 типов учителей. Прежде чем объявить учителя враждебным относительно учащихся, следует глубже изучить его личность, установить причины, вызывающие у него это чувство.

Л. СИМСОН. Возможен ли учитель более творческий, чем сейчас?

Несомненно, уровень креативности учителей должен быть выше, чем он есть. Опираясь на конкретное исследование эстонских учителей, автор приводит положения, которые могли бы стать основой дальнейшей практической деятельности по формированию творческой личности. Особое внимание следует обращать на общекультурный уровень и активную жизненную позицию поступающих в педагогический вуз — будущих учителей. Имеет место определенная связь между выбором специальности и направленностью креативности. Предпосылки творческой личности проявляются уже до поступления в вуз (умение общаться, самостоятельно работать; стремление к самоусовершенствованию и пр.).

Я. ХЕНДРЕ. Нам нужен учитель-физик, а не физик-теоретик.

В исследовании отмечается падение престижа курса физики среди учащихся. Автор размышляет о роли учителя физики в обучении предмету. Школе нужен учитель с широким профилем, хорошо знающий теорию, умеющий использовать знания в повседневной жизни и обучающий этому своих учеников.

И. ТРИККЕЛЬ. О преемственности в культуре и образовании.

Рассматривая историю эстонской национальной культуры, автор рассуждает о преемственности и движущих силах культуры. Школа является центром, где формируется самый важный носитель (и распространитель) культуры — человек. Учитель должен заботиться о духовном росте нации. Следует создать условия, чтобы хорошо подготовленный учитель мог отдаваться работе по формированию личности.

Х. ЛАХТ. Учащийся среднего профтехучилища.

Статья дает оценку документации, которую предъявляют поступающие в средние профтехучилища. Выявляется, что характеристикам не всегда можно доверять, т.к. в них недостаточно объективной информации о способностях, чертах характера учащихся, об их отношении к труду. Имеет место приукрашивание. Объективные предварительные данные помогли бы мастерам при социальном воспитании группы.

М. АРВИСТО, Ю. УНГЕР. Физкультура в жизни учащихся.

Авторы рассуждают о возможности побудить всех учащихся к активной спортивной деятельности, соответствующей их способностям. В 1986 году в ТПедИ был начат школьный эксперимент по физкультуре, целью которого было апробировать новую программу по физическому воспитанию и корригировать ее на основе результатов эксперимента. Итоги будут подводиться весной 1988 г.

А. ПАРКТАЛЬ. Нравственное и этическое воспитание учащихся в школе.

Автор размышляет о состоянии этического воспитания в нашей школе и приходит к выводу, что сейчас оно не достигает своей цели. Во взаимоотношениях учащихся мало доброжелательности. Появилась необходимость в тренировке умения общаться в группе. Обучению общению препятствует отсутствие учителей соответствующей квалификации и методических руководств, нет также учебной литературы для учащихся и методических материалов для учителей.

В. КОЛГА. Обзор психологической литературы.

Автор знакомит читателей с фактами и проблемами, которые встречаются в психологической литературе.

Э. ХИЙЕ. Идея интеграции в начальном обучении.

Автор рассуждает о том, насколько идея интеграции реализована в начальном обучении. В эстонской педагогике эту идею преемственно старался проводить в жизнь Й. Кяйс, принципы учения которого приводятся в статье. В настоящее время интеграция начального обучения должна больше стремиться к ценностно-ориентационной деятельности и формированию культуры чувств, подчеркивает автор. Более подробно рассматривается обучение чтению на родном языке — центральном предмете в начальных классах, который является самой важной точкой опоры в формировании личности учеников младших классов. Статья содержит рисунок.

М. КРИГУЛЬ. Проблемы преподавания эстонского языка как неродного.

В последнее время остро возникла необходимость в решении круга проблем, связанных с преподаванием эстонского языка как неродного. Автор подчеркивает необходимость искать ответы на вопросы, почему, в каком объеме и как следует преподавать эстонский язык как второй (третий) язык. Названными проблемами до сих пор занимались мало, и соответствующая методика полностью не разработана.

А. СААР. Комплексный метод руководства игрой дошкольников.

Статья знакомит с эффективными педагогическими условиями для развития познавательной деятельности четырех- и пятилетних детей в ролевой игре. Эксперименты по ролевым играм проводились в 1983—85 гг. в детских садах-яслях Харьковского и Раквереского районов (испытываемыми были 300 детей). Более подробно рассматривается использование комплексного метода. Отдельно анализируется каждый компонент, выполняющий развивающую функцию игры.

Большой праздник школьной молодежи Эстонии.

2—5 июня состоялся VI праздник песни и танца школьной молодежи Эстонской ССР, который был посвящен 70-летию Великой Октябрьской социалистической революции и 65-й годовщине Всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина. Главный дирижер духовых оркестров Хельдур Сааде благодарит коллег за проделанную работу и выражает беспокойство о будущем нашей духовой музыки.

Конференция по проблемам музыкального обучения.

В конце марта в Риге состоялась научно-практическая конференция «Совершенствование музыкального обучения в процессе реализации школьной реформы», организации Минпросом и РИУУ Латвийской ССР. О работе этой конференции рассказывает ее участник — доцент ТПедИ Майе Викат.

Toimetuse address: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.

Telefonid: 60 27 69, 66 65 23, 44 98 46, 44 36 96, 44 21 55.

Väljaandja: Kirjastus «Periodika», 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 8, tel. 44 57 67.

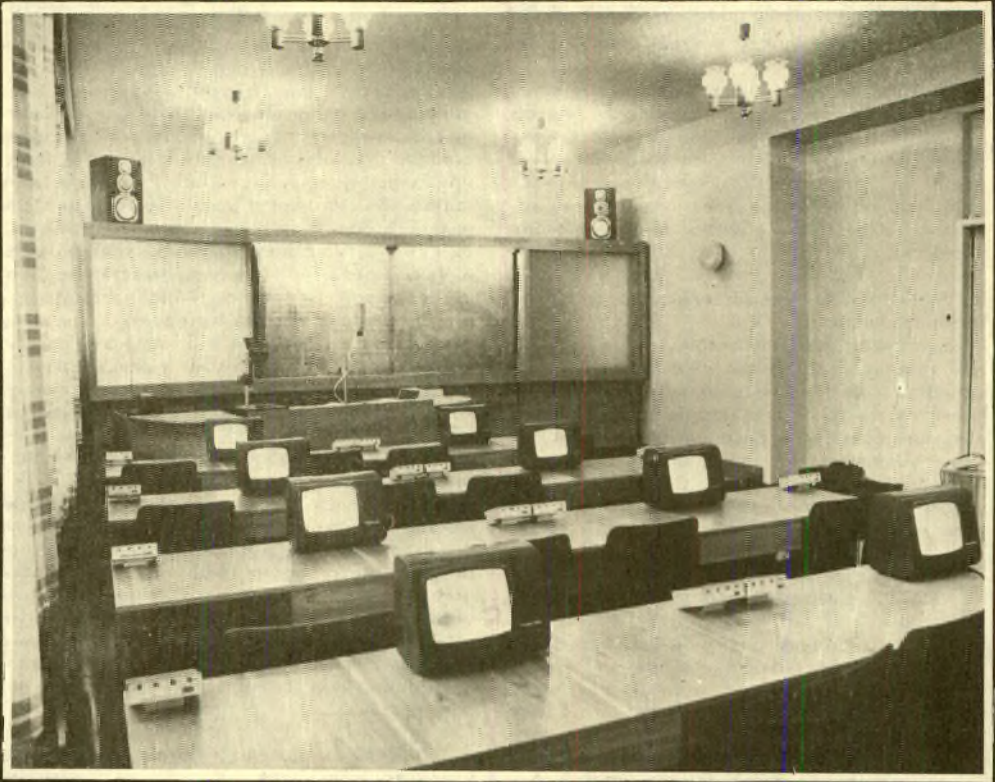
EKP Keskkomitee Kirjastuse trükkikoda. 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 02. 07. 1987. Trükkimisele antud 27. 07. 1987. Trükiarv 4100.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. MB-05752. Tellimise nr. 2700.

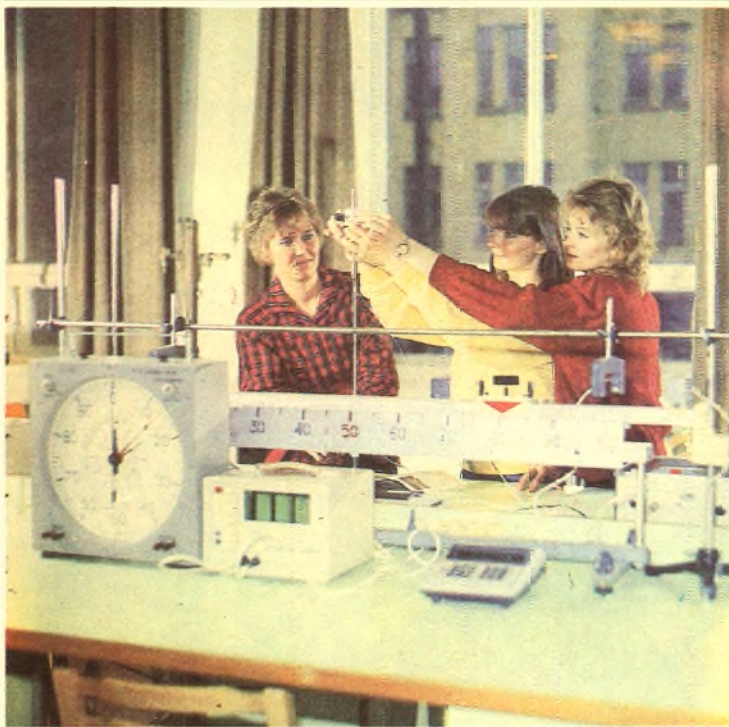
Tellimishind aastaks — rbl. 3,60, 6 kuuks — rbl. 1,80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

Орган Министерства просвещения Эстонской ССР, Министерства высшего и среднего специального образования Эстонской ССР, Государственного комитета Эстонской ССР по профессионально-техническому образованию, город Таллин. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц. «Ньюкугде кооль» («Советская школа»).



Neitkõnide
KOOL
reportaaž







Raamatupe
87-1142 a
17.8.87