

ISSN 0134-5656

# *Novikogude* **KOOL**

1 1985





## 40 AASTAT TAGASI

Nõukogude armee hiilgavad võidud fašistlike anastajate üle 1944. a. andsid tunnistust sellest, et võidupäev läheneb. Hitlerismivastase koalitsiooni ja kõigi vabadustarmastavate inimeste lootusi kajastades kirjutati «Pravda» muuastanumbri juhtkirjas: «Koo oma liitlastega viime tänavu lõpule hitlerliku Saksamaa purustamise . . . Punaarmee ja meie liitlaste väed on Saksamaa piiri ääres ja asuvad lähtepositsioonidel hitlerlaste kindluse otsustavaks ründamiseks.»

1945. a. alguseks oli strateegiline olukord kujunenud täiesti soodsaks Nõukogude Liidule ja tema liitlastele. 1944. a. teisel poolel vabastatud Ida- ja Kagu-Euroopa maad olid asunud põhjalike rahvademokraatlike ümberkorralduste teele. Ka nende relvajõud tugevdasid meie võitlusvõimet. Poola, Tšehhoslovakkia, Rumeenia ja Bulgaaria vägedes oli 1945. a. alguseks 29 diviisi ja 5 brigaadi (ligi 350 000 meest), umbes 4000 suurtükki ja miinipildujat ning 200 tanki. 3. Valgevene rinde koosseisus võitlesid mehiselt lennuväepolgu «Normandia—Neman» prantslastest lendurid.

1945. a. alguseks oli Punaarmee fašistlikest anastajatest puhastanud kogu Nõukogudemaad, välja arvatud Läti loodeosa, Klaipeda ümbrus Leedus, ning vabastanud peaaegu kogu Kagu-Euroopa.

Ent vaenlasele oli veel võimalusi vastupanuks. Vaatamata fašistliku Saksamaa vägede arvulisele vähenemisele, oli nende kaitsetihedus veel üsna suur. Põhjus peitus selles, et Nõukogude armee 1944. a. II poole pealetungioperatsioonide tulemusena lühenes Nõukogude—Saksa rinne 4450 kilomeetrit 2250 kilomeetrile. See kulges 1945. a. algul mööda Kuramaa, Klaipeda piirkonna, Ida-Preisimaa, Poola, Tšehhoslovakkia ja Ungari territooriumi.

Meie Kõrgema Ülemjuhataste Peakorter otsustas pärast põhjalikku olukorra analüüsi sooritada 1945. aasta algul kõikidel strateegilistel suundadel võimsad pealetungioperatsioonid. Püstitati järgmised põhiülesanded: 1. Vaenlase Ida-Preisimaa grupeeringu purustamine ning selle piirkonna vallutamine. 2. Vastase purustamine Poolas, Tšehhoslovakkias, Ungaris ja Austrias. 3. Jõuda välja Visla jõe suudme — Brombergi (Bydgoszci)—Poznani—Breslau (Wroclawi)—Moravska—Ostrava—Viini joonele.

Marssal G. Žukovi andmeil kinnitati pealetungi plaan 1944. a. novembri lõpul. Tugevdati ettevalmistust pealetungiks, mille fäset algust ülemjuhataja J. Stalin ei nimetanud, kuid valmisoleku ajaks määrati orienteeruvalt 15.—20. jaanuar, hiljem nimetati 20. jaanuari. Abistamiseks Ardennides raskustesse sattunud lääneliitlasti, alustati pealetungiga 12. jaanuaril.

Poola territooriumile oli Punaarmee jõudnud juba 1944. a. suvel Valgevene pealetungioperatsiooni ajal. Okupantide väljakihutamine Poolamaalt algas uue hooga 1945. a. jaanuaris.

Peakorter tegi Poolas Saksa fašistlike vägede purustamise ülesandeks 1. Valgevene ja 1. Ukraina rinde vägedele. Nendele pidid kaasa aitama 2. Valgevene rinde väed põhjast ja 4. Ukraina rinde üksused lõunast. Vislast lääne pool asuvate Poola alade strateegiline pealetungioperatsioon on tuntud Visla—Oderi operatsioonina [1. Valgevene rinde operatsiooni nimetati algselt Varssavi—Poznani operatsiooniks].

12. jaanuaril asusid pealetungile 1. Ukraina rinde [rinde juhataja marssal I. Konev]löögi grupeering ja 14. jaanuaril 1. Valgevene rinde [rinde juhataja marssal G. Žukov; oli sellel kohal 1944. a. novembri keskpaigast] väed. Pealetungi algul oli kahe rinde koosseis kokku 2 200 000 meest, üle 32 000 suurtüki ja miinipilduja, umbes 6500 tanki. Visla läänekaldal käisid 6 päeva rasked lahingud. Vaenlane osutas visa vastupanu, kuid Punaarmee purustas vaenlase kaitse ja kihutas ta lääne suunas.

Operatsioon arenes edukalt ning peakorter täpsustas 17. jaanuaril rinnete ülesandeid Oderi suunal: 1. Valgevene rindele tehti ülesandeks hõivata hiljemalt 2.—4. veebruariks Budgoszci — Poznani joon; 1. Ukraina rinne pidi jätkama pealetungi Breslaule, jõudma 30. jaanuariks Oderi äärde Lesznost lõunas ning vallutama jõe läänekaldal tugiala. Rinde vasaku tiiva armeed pidid hiljemalt 22. jaanuariks vabastama Krakovi [vabastati juba 19. jaanuaril].

1. Valgevene rinde 69. armee ja 11. tankikorpus hõivasisid tormijooksuga Radomi linna ning tungisid Lodzi suunas. Samal ajal läksid 47. ja 61. armee Varssavist põhja ja lõuna poolt mööda. Oöl vastu 17. jaanuari asus pealetungile Poola 1. armee kindral S. Poplawski juhtimisel, kellele jäeti au esimesena siseneda oma riigi pealinnale. Poolakad tungisid pärast Visla forsseerimist 17. jaanuari hommikul Varssavisse. Nende järel läksid linna ka Nõukogude armee väed.

Pärast raskeid lahinguid jõudsid 1. Valgevene rinde väed 29. jaanuaril Saksamaa territooriumile. Rinde peajõud jõudsid 1.—4. veebruaril Oderi äärde ja ületasid selle. 5. löögarmee eelsalk polkovnik H. Jessipenko juhtimisel forsseeris 31. jaanuaril Oderi ning vallutas tugiala Kienitz—Rehfelde piirkonnas. Siinkandis olid Nõukogude väed halva üllatusena hitlerlastele jõudnud 70 km kaugusele Berliinist.

3. veebruariks oli lõppenud Suure Isamaasõja suurimaid pealetungioperatsioone, mis oli arenenud 500 km laiusel rindelõigus, ulatunud kuni 500 km sügavusse ning kestnud 23 päeva. Olid loodud platsdarmid Küstrini piirkonnas. Purustati 25 ja hävitati 35 vaenlase diviisi, hulk lahingutehnikat, saadi hulgaliselt trofeesid.

Samaaegselt pealetungiga Poolas toimus Punaarmee edukas pealetungioperatsioon Ida-Preisimaal. Saksa militarism oli ammust ajast oma agressiivsete plaanide teostamiseks idas kasutanud Ida-Preisimaad ja Saksamaa poolt anastatud Poola põhjapoolseid alasid.

Kõrgema Ülemjuhataste Peakorter tegi Nõukogude vägedele ülesandeks Ida-Preisimaa operatsiooni käigus löigata armeedegrupp «Mitte» [26. jaanuarist 1945 armeedegrupp «Nord»] ära teistest Saksa fašistliku armee jõududest, suruda ta mere äärde, killustada osadeks ja need üksikavaal hävitada. Selle ülesande pidid täitma 3. ja 2. Valgevene rinde [rindejuhataja armeekindral I. Šernjajhovski ja marssal K. Rokossovski] väed Balti laevastiku [juhataja admiral V. Tributs] toetusel.

13. jaanuaril alustasid pealetungi 3. Valgevene ja 14. jaanuaril 2. Valgevene rinde väed. Veristes lahingutes purustati vaenlase kaitse, mis siin oli tugevam kui Poolas. Pealetung ei tulnud sakslastele ootamatult, nad olid selleks valmistunud, pealegi segas väga tihe udu [nähtavus 150—200 m] pealetungi esimestel päevadel lahingutegevuse jälgimist ning takistas lennuväe kasutamist.

Jaanuarikuu teisel poolel hakkas vaenlane meie vägede survele taanduma. Vallutati hitlerlaste kaitsevõndeid ning lõhuti nende grupeeringuid osadeks. 26. jaanuaril jõudsid kindral V. Volski tankistid Elbingist põhjas Balti mere äärde. Lõigati ära Ida-Preisimaa grupeeringu taganemisteed läände.

Sakslased püüdsid deblokeerida Ida-Preisimaa grupeeringut, mõistes selle äralõikamise hävitavat mõju. 27. jaanuaril andis vaenlane vastulöögi Heilsbergist lääne poolt Marienburgi suunas mitme väeliigi 8 diviisiga. Läbimurdekatselikvideeriti.

Purustanud Tilsiti grupeeringu, arendasid 3. Valgevene rinde väed pealetungi Königsbergile. 30. jaanuaril moodusid nad linnast põhja ja lõuna poolt ning vallutasid suure osa Samlandi poolsaarest. Rinde vasakul tiival vallutati Mazury järvede piirkond. Umbes samal ajal hõivas parempoolne naaber — 1. Balti rinne — tähtsa meresadama ja linna Klaipeda. Sellega oli Leedu NSV 28. jaanuaril fašistlikest anastajatest täielikult vabastatud.

# Nõukogude Kool

1 · 1985

## PARTEI OTSUSED ELLU

4 **S.-A. VILLO** Koolides on toredaid kogemusi ●

## MEIE INTERVJUU

8 Otsinguliselt ●

## KOOLIJUHI VEERUD

12 **V. KALLAM** Koolireform ja juhtimise optimeerimine ●

## KASVATUSTEEMADEL

14 **S. KERA** Pioneeriorganisatsiooni kasvatusvõimalused ●18 **I. BASTIAN** Käitumiskasvatuse meetodikat ●21 **L. TALTS** Vaadete ja veendumuste kujundamise spetsiifikast algklassides ●

23 Mõttepudemeid kõlbluskasvatuse kohta ●

## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

24 **J. ENNULO** Propaganda psühholoogilisi probleeme ●

## UURIMUSI, ÜLDISTUSI

28 **A. METSA** Kommunikatiivsete vene keele õpikute meetodiline strateegia ●

## ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

32 **S. HERMAN** Õpetaja enesetäiendamise tõhusus ●35 **H. TOMBU** Õpetaja elustiil ●

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

37 **T. LEPMANN** Mõistete kujundamisteed koolis ●41 **E. NOOR** 6-aastaste laste matemaatikakursuse baasmõisted ●

## KOOLIEELNE KASVATUS

45 **T. MERILOO** Haigestumine sõimerühmades ●

## KOOLIMUUSIKA

49 **H. KALJUSTE** Muusikaõpetuslikust tööst 2. klassis ●

52 KROONIKA



**SILVI-AIRE VILLO**, EKP Lenini Rajooni Komitee I sekretär. Lõpetanud 1956. aastal kiitusega Tallinna Kultuurhariduskooli ja 1961. aastal E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi vene keele ja kirjanduse õpetajana. Töötanud Tallinna 4. keskkoolis õpetajana ja õppealajuhatajana, Keskrajooni haridusosakonnas inspektorina. 1965. aasta oktoobris valiti ELKNÜ Keskrajooni Komitee II sekretäriks, 1967. aasta detsembris ELKNÜ Tallinna Linnakomitee sekretäriks. 1969. aasta aprillist töötas ELKNÜ Keskkomitee sekretärina. 1974. aastast parteitööl. Algul EKP Oktoobri Rajooni Komitee sekretär, seejärel 1977. aastast EKP Keskkomitee propaganda ja agitatsiooni osakonna juhataja asetäitja ning Vabariikliku Poliitharidusmaja juhataja. 1981. aastal lõpetas kiitusega NLKP Keskkomitee juures asuva Ühiskonnateaduste Akadeemia kaugõppeosakonna. 1981. aasta septembrist praegusel töökohal.

## AUTOREID



**ANTIDEA METSA,**  
TRÜ vene keele  
metoodika kateedri  
juhataja, dotsent.  
Lõpetanud aastal 1953  
Tartu Riikliku Ülikooli.  
Samast aastast töötab  
ülikoolis, algul  
õpetajana, siis vanem-  
õpetajana ja dotsendina  
vene keele kateedris.  
Vene keele metoodika  
kateedri juhataja alates  
selle avamisest 1975.  
aastal. Loeb metoodika  
üldkursust vene filo-  
loogidele, juhendab üli-  
õpilaste uurimistööd  
vene keele õpetamise  
metoodika alal. Uute  
kommunikatiivsete vene  
keele õpikute  
kontseptsiooni autor.  
Pedagoogikakandidaat  
1970. aastast,  
kandidaadi-  
dissertatsiooni kaitses  
vene keele õpetamise  
individualiseerimisest.  
Aastatel 1973—1975 ja  
1980—1983 õpetas vene  
keelt Soomes.  
Eesti NSV teeneline  
õpetaja. ENSV Kõrg- ja  
Keskerihariduse  
Ministeeriumi juures  
asuva vene keele õppe-  
metoodilise nõukogu  
esimees.

Fotod  
TÕNU KALLE

### EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLIII AASTAKÄIK

#### TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

A. EGLON, V. EKSTA (toimetaja asetäitja), F. KUPP  
(vastutav sekretär), E. LAANYEE, L. LIIVA, O. NILSON,  
J. ORN, V. RATASSEPP, H. RAUK, K. REI, H. ROOTS  
(toimetaja asetäitja), J. SEPP (toimetaja), I. UNT.

Keeletoimetaja M. RANDE

Kunstiline toimetaja M. Olep

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ

4 С.-А. ВИЛЛО. Школы имеют хороший опыт ●

НАШЕ ИНТЕРВЬЮ

8 Путем поиска ●

КОЛОНКА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

12 В. КАЛЛАМ. Школьная реформа и оптимизация управления ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

14 С. КЕРА. Воспитательные возможности пионерской организа-  
ции ●

18 И. БАСТИАН. О методике воспитания поведения ●

21 Л. ТАЛЪТС. О специфике формирования взглядов и убеждений  
в начальных классах ●

23 О нравственном воспитании ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

24 Я. ЭННУЛО. Психологические проблемы пропаганды ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

28 А. МЕТСА. Методическая стратегия коммуникативных учебников  
русского языка ●

УЧИТЕЛЬ И ЕГО РАБОТА

32 С. ХЕРМАН. Эффективность самоусовершенствования учителя ●

35 Х. ТОМБУ. Стиль жизни учителя ●

УРОК, КАБИНЕТ

37 Т. ЛЕПМАН. Пути формирования понятий в школе ●

41 Э. НООР. Базовые понятия курса математики для шестилетних  
детей ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

45 Т. МЕРИЛОО. Заболевания в ясельной группе ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

49 Х. КАЛЬЮСТЕ. О преподавании музыки во втором классе ●

52 ХРОНИКА

## Koolides on toredaid kogemusi

**SILVI-AIRE VILLO,**  
**EKP Tallinna Linna Lenini Rajooni**  
**Komitee esimene sekretär**

Uus kalendriaasta sunnib heitma pilku tehtule. Õppeaasta alguses seadsime Lenini rajoonis nagu kõikjal mujalgi konkreetsed ülesanded pedagoogiliste kollektiivide ja üldsuse ette. Need tulenesid NLKP Keskkomitee aprillipileenumi (1984. a.) ja NSV Liidu Ülemnõukogu poolt heakskiidetud üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundadest ning sellest eripärast, mis käesolevale õppeaastale omane. Õppeaasta alguses osalesid kõik õpilased Tallinna ja Eesti NSV fašistlikest anastajatest vabastamise 40. aastapäeva tähistamises, mis oli heaks stardiks õppeaasta vältel tehtavale, et vääriliselt vastu minna Suures Isamaasõjas fašistliku Saksamaa üle saavutatud võidu 40. aastapäevale. Kommunistliku kasvatus- ja tööhõlvamise seisukohalt on erilise tähendusega NLKP Keskkomitee otsused «Eesti NSV juhtiva kaadri osavõtust töötajate hulgas tehtavast poliitilises kasvatus- ja tööhõlvamisest» ja «Komsomoli parteilise juhtimise edasisest parandamisest ja tema osatähtsuse suurendamisest noorsoo kommunistlikul kasvatamisel», samuti NLKP Keskkomitee peasekretäri, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi esimehe seltsimees K. Tšernenko esinemised noorsoo küsimustes. Just ülaltoodust tuleneb praktiliste küsimuste ring, mida iga koolipere (pedagoogiline kollektiiv, õpilasorganisatsioonid, lastevanemad) parteialorganisatsiooni juhtimisel täitma asusid, kaasaates šeff- ja baasettevõtte esindajaid, laia üldsust. Iga kooli jaoks oli lähtepositsioon erinev — see tase, milleni oli jõutud eelmisel õppeaastal, kõigi oma plusside ja miinustega, kordaminekute ja möödalaskmistega. Ent midagi oli ka ühist. See oli rajooni ühisperetunne: austus ja kohustus V. I. Lenini nime kandmisel. See oli teadmine: meie aeg esitab

enneolematult suuri nõudmisi nii nendele, kes õpivad, kui ka nendele, kes õpetavad. See oli soov olla ajastu vääriline.

Mis tahes uute ülesannete täitmisel sõltub edu sellest, kuivõrd mõistetakse nende olemust, lahenduste teid. Täna võib öelda, et kooliuuenduse põhiideed on järjest omasemaks saanud hariduselu organisaatoreile, õpetajatele, leidnud mõistmist majandusjuhtide ja lastevanemate hulgas. Õpetajate järjepidev enesetäiendamine teadusliku kommunismi koolides ja EKP Keskkomitee Marksismi-Leninismi Ülikoolis on parim tee parteidokumentide uudsete ideede tundmaõppimisel, mis võimaldab asuda nende propageerimisele õpilaste ja lastevanemate hulgas, samuti tootmiskollektiivides. 1984. a. kevadel lõpetasid marksismi-leninismi ülikooli haridustöötajate osakonna rajooni 35 õpetajat, kuidugi oli hulgaliselt lõpetajaid ka teistes osakondades, näiteks esteetika ja eetika osakonnas 13 Lenini rajooni pedagoogi jne. 7. keskkooli direktor Linda Murs, õpetajad Maret Hololei, Urve Renel, Lorina Premet ja Ilme Naurits; 10. keskkooli direktor Fred Oper, õpetaja Maie Kullamägi, 27. 8-kl. kooli õpetajad Maris Smirnova, Ölme Salu ja Lehti Lundve olid nende hulgas, kes õpingud marksismi-leninismi ülikoolis lõpetasid. Nemad võivad kinnitada, et ülikoolist saadud teadmised ja vilumused töös poliitilise kirjandusega on abiks propagandistitöös, õppeainete sisu politiseerimisel, seostamisel aktuaalsete sündmustega meie partei ja riigi poliitilises elus. Sellepärast alustab iga õpilane uue rühma pedagooge ja koolijuhte õpinguid marksismi-leninismi ülikoolis. Nende hulgas on 19. keskkooli õpetajad Natalja Obrezkova ja Liidia Rõbnikova, 34. 8-kl. kooli õpetaja Reet Kuznetsova, 2. keskkooli õpetaja Helen Joost, 20. keskkooli õpetaja Diina Aarma, 39. keskkooli õpetaja Irina Zapevalova ja paljud teised.

Õpetaja, kes on koolielu rütmi sisse elanud ega alusta esimest-teist õppeaastat, hindab oma teadmistele lisasaamise võimalusi. Äsja kõrgkooli lõpetanule tundub mõnigi kord, et selleks korraks on õppimised õpitud ja kui üldse millestki vajaka jääb, siis praktilistest oskustest. Meie rajoonis töötab üle 800 üldhariduskooli õpetaja. Iga kuues on noor õpetaja. Suure tähelepanuga suhtutakse noortesse kolleegidesse 20. ja 30. keskkoolis, 34. 8-kl. klassilises koolis. Mitmed noored õpetajad on väga tublid aineõpetajatena ja ühiskondlikus tegevuses: Virve Maarin (7. kk.), Nadežda Ustjukova (19. kk.), Marina Romanova (30. kk.), Tiia Luuk (2. kk.), Mare Aruaas (39. kk.). Mare Aruaasa tuntakse kui Tallinna noorte õpetajate nõukogu esimeest, Tiia Luuk juhib samasugust nõukogu rajoonis. Nad on mõlemad noored kommunistid. Kui rajooni tuleb uusi noori õpetajaid, tahame igati aidata neil leida oma kohta koolikollektiivis, rajooni õpetajate peres. Seepärast oleme

korraldanud õppeaasta alguses kohtumise partei rajoonikomitees. Selles osalevad rajooni partei-, majandus-, haridus- ja komsomoli-elu juhid. Sellisel kohtumisel saab noor õpetaja ülevaate kohaliku elu päevaprobleemidest, tunnetab, et tema tulek oli oodatud, tema nooruslikule energiale ja heale töösuhetumisele loodetakse, teda lastakse ligi keerukate probleemide lahendamisele. Ootamatult iseendale leiab noor õpetaja kohtumise lõpuks veel tuge mõnele päris praktilisele asjale (millegipärast oli koolis jäetud välja maksmata noorele spetsialistile ettenähtu, tema aga arvas, et instituudist saadud viimane stipendium peab esimese palgani vastu pidama jms.). Nii tekib usaldus. Võetakse omaks rajooni juhtkonna soov: teha tööd südamega ja tulemusrikkalt. Edasi näitab töö koolis, milleks suutelised ollakse.

Ei, vanemate õpetajate hulgas pole veel lakanud nurisemised noorte kolleegide aadressil. Arvan, et põhjuseks pole sugugi vaid n.ö. oma aja ja nooruse ülistamine. Eks mõnigi noor õpetaja anna ise põhjust. Esineb distsiplineerimatust, kohusetundetust, passiivsust. Ei suudeta arvestada õpilase isiksust, rõhutatakse oma üleolekut... Niisugused noored õpetajad vajavad kolleegi tarka nõuannet.

Juba mitu aastat järjest on rajooni keskkoolide õpetajatest üle 100 noore asunud omandama pedagoogilisi erialasid. Sageli leitakse tee tagasi oma kooli (20. kk., 28. 8-kl. kool jt.). Täheleb olemas asunud ühe olulisima kooliuuenduse mõtte elluviimisele — õpetaja elukutseks ettevalmistamisel peab noortele olema baasettevõtteks nende oma kool.

Sellega seonduvalt ühest ettevõtmisest. Tallinna Pedagoogilise Instituudi ja Lenini rajooni ühistest huvidest lähtuvalt sündis möödunud õpetajate päeva künnisel nn. tulevase õpetaja klubi, mõelduna nendele keskkoolilõpetajaile, keda huvitavad õpingud TPedI-s, pedagoogi elukutse. Praegu on veel vara ütelda, kas õppejõudude vaev end tasub, kas klubile võiks pikemat eluiga ennustada, kuid üks on küll selge — tegevus klubis aitab noorel inimesel selgusele jõuda oma otsustuse õigsuses.

Hoolitsus pedagoogilise kaadri eest on see peamine lüli ahelas, mis võimaldab meil saavutada lõppkokkuvõttes häid tulemusi õppekasvatustöös.

Sellepärast on EKP Tallinna Linna Lenini Rajooni Komitee järjekindlalt suunanud koolide parteialgorganisatsioonide tugevdama tööd pedagoogilise kaadri ideelis-poliitilisel kasvatamisel, tõstma nõudlikkust õpetaja-kasvataja põhirolli täitmise suhtes, kindlustama õpetajatest kommunistide eeskuju õpilaste kommunistliku maailmavaate kujundamisel, nende ühiskondlik-poliitilise aktiivsuse suurendamisel. Me kasutame sellel eesmärgil kõige

erinevamaid töövorme. Praegu valmistume järjekordseks õpetajatest kommunistide ülerajooniliseks koosolekuks. Korraldame õpetajatele ülerajoonilisi poliitpäevi, kus on kohtunud EKP Keskkomitee büroo liikmete ja liikmekandidaatidega, meie vabariigi teiste juhtivate töötajatega, teadlastega. Hiljuti kogunesid rajoonikomitee saali koolijuhid ja vene keele õpetajad eesti õppekeele koolidest, et arutada EKP Keskkomitee XVI pleenumil seatud uusi ülesandeid, vene keele õpetamise täiustamise teid. Õpetajatega kohtume seminaridel, informatsioonitundides jne. Kuid loomulikult peame eriti tähtsaks neid vestlusi ja kokkusaamisi, mis toimuvad koolis: tunnis, vahetunnis, üritustel, koosolekutel, poliitpäevadel või -õppustel; kõige pidulikumatel hetkedel (1. september, kooli aastapäev, nimikangelase päev, lõpuaktus) või kõige tõisemas meeleolus (eksamil, laupäevakul, õppusel, tunnis, partei- või komsomolikoosolekul). Nii viisi avaneb partei rajoonikomitee töötaja ees kool seestpoolt, õpetaja koos oma raske töö resultaatiga. Meie rajoonikomitee, võiks öelda, on koolilembene. Kooliga suhtlevad meelsasti kõik töötajad, mitte ainult koolidega tegelev instruktor ja sekretär. Siit ka ühine huvitatus, jõukohane abi ja kaasalõõmine koolide igapäevaprobleemide lahendamisel.

Möödunud aruande- ja valimiskoosolekud koolide parteialgorganisatsioonides näitasid, kui võrd õpetajaskonna avangard on endale selgeks teinud eesseisvad ülesanded ja milliseid teid ning vahendeid nende lahendamiseks näeb, kuidas kavandab mobiliseerida kollektiivi eesseisvas töös.

Tähelepanu keskmes olid niisugused probleemid nagu õpilaste kommunistliku ja patriootilise kasvatusetõhustamine, töökasvatuse ning kutsesuunitluse parandamine, komsomoli- ja pioneiriorganisatsiooni tegevuse parteilise juhtimise süvendamine jms. Neid ja teisi koolitöö aspekte käsitleti kommunisti vastutustundega, hinnates saavutatut kriitiliselt, nende nõudmiste kõrguselt, mis on esitatud NLKP Keskkomitee vastavates otsustes. Märkimist väärib kommunistide suur aktiivsus aasta tähtsaimal parteikoosolekul. Enamikust koosolekutest võtsid osa kõik kommunistid, väikeearvulistes organisatsioonides võtsid kõik osa ka arutelust. Oleme tähele pannud, et kommunistide innustamisel kooli ees seisvate ülesannete lahendamisele on sageli otsustav algorganisatsiooni sekretäri eeskuju ja kogemuste pagas.

Tallinna 10. keskkooli parteialgorganisatsiooni juhhib juba palju aastaid õpetaja Milvi Noorma, 20. keskkoolis — Helve Rosberg, 47. keskkoolis — Sirje Jürikivi, 39. keskkoolis — Valentina Kukuškina, 27. 8-klassilises koolis — Kaie Peetermann. Staažikad algorganisatsioonide sekretärid on tõelised autoriteedid pedagoogilises kollektiivis ja toeks koolijuhtidele.

Nad hoiavad tähelepanu keskmes alati peamise; niisugune parteialgorganisatsioon ei lahustu kooli pisiprobleemides, vaid lahen-dab järjekindlalt suuri.

Võtame näiteks töökasvatuse ja kutsesuunitluse olukorra. Siin on palju, millega rahule ei saa jääda. Puudub kindel süsteem töökasvatases, õpilaste tööõpetuse, ühiskasuliku töö ja tööpraktika korraldamisel esineb formaalsust, organiseerimatust, materiaalbaas on kohati nõrk. EKP XIV pleenumil märkis sm. K. Vaino: «... ei ole lihtne eraldada vajalikul hulgal töökohti, toorainet, materjale ja moodsaid seadmeid ning valida tööks lastega asjatundlikke, tarku ja häid juhendajaid. Ent seda tuleb teha juba nüüd, uuest õppeaastast, ootamata ära aega, mil luuakse täielikult kõik tingimused, sealhulgas ka materiaalbaas». Teepooltest, teel õpilaste (tootmis)töö paremaks korraldamiseks on mitmeid karisid. Ettevõtte, kus pakutakse koolinoortele primitiivset töötegemise võimalust ja kool, kus oodatakse, millal šeff- ja baasettevõtte teeb, toob, muretseb, kutsub, organiseerib... ei ole kumbki oma kohust mõistnud. Üks näeb õpilastes lisatööjõudu, teine võib abi ootama jäädagi. Rajoonis on kahjuks ka niisuguseid näiteid tublide koostööpartnerite kõrval. Tootmiskoondise «Vasar» peadirektor Ants Viigisalu, «Baltika» peadirektor Benjamin Pivnik, H. Pöögelmanni nim. Elektrotehnika Tehase direktor Taivo Uffert, Ehituse Mehhaniseerimise Trusti juhataja Vladimir Tšikin-jov ja muidugi mitmed nende tootmisjuh-tide abilised on niisugused inimesed, kes kooli vajadused seavad sama kõrgele kui tootmis-plaanide täitmise. Ka kondiitri-vabrik «Ka-lev» (direktor Jüri Kärk) on heaks šefiks 47. keskkoolile, tootmiskoondis «Silikaat» (direktor Leonhard Liiv) — 30. keskkoolile. 47. keskkooli õpilastel on olnud juba pikka aega võimalus töötada «Kalevi» tseh-hides kogu õppeaasta vältel, «Vasaras» ja Piima-kombinaadis töötasid aga tänava esimest aastat õpilasmaleva rühmad šefflusalustest koolidest. Enamik koole aitas töökollektiivi-del täita oma kohustusi kolhoosipõldudel sügisesel koristusperioodil. Ja ega tegevus tehnikaringiski pole töö mängimine. Ent õige on seegi, et praegune koostöö tase ei vasta veel koolireformis seatud eesmärkidele, on vaid baasiks, et edasi minna. 2. keskkooli kommunistid esitasid, näiteks, õigustatult kõrgemaid nõudeid H. Pöögelmanni nim. Elektrotehnika Tehasele ja «Baltikale», kuid märkisid samal ajal ka omapoolset passiiv-sust. Küllap on nii õiglane. Arvan, et pers-pektiivne on seegi, kui koolid otsivad pare-mat koostööd kutseharidussüsteemi õppeasu-tustega.

EKP Keskkomitee pleenumil, kus arutati NLKP Keskkomitee otsust «Eesti NSV juh-tiva kaadri osavõtust töötajate hulgas teh-tavast poliitilisest kasvatustööst» tulenevaid ülesandeid, tõstatati täie teravusega nõue

parandada elanikkonna, eeskätt noorsoo klas-sikasvatust, internatsionalistlikku ja patrioo-tilist kasvatust. See tähendab, et me peame paremini ära kasutama eesti tööliklassi kuulsusrikast revolutsioonilist ajalugu, tema ja vene proletariaadi ühist võitlust tsaari isevalitsuse vastu, nõukogude võimu eest Eestis.

«Klassikasvatus tänapäeval», rõhutas sm. K. Vaino, «see on ka püha mälestus neist, kes andsid oma elu, vabastades 40 aastat tagasi Eesti saksa fašistlikest röövullutaja-test, see on ka tänu suurele vene rahvale, kõigile vennasrahvastele nende omakasupüü-dmatu abi eest rahvamajanduse sõjajärgsel taastamisel ja Eesti muutmisel kõrgesti are-nenud tööstusvabariigiks.»

Koolipraktika analüüs näitab, et õpilaste klassikasvatases tuleks järjepidevamalt pro-pageerida sotsialismi eeliseid, tehes seda argu-menteeritult ja läbimõeldult. Kui õpetaja jääb lihtsalt lootma ümbritseva reaalse tege-likkuse mõjule, aitamata seda analüüsida ja mõista, saab otsustavaks läänelik väline «vit-riin». Teisisõnu, mõnikord tuleb õpilasi lausa kättpidi viia ja juhatada, et nad lõppkokku-võttes ise õiged järeldused teeksid. Klassi-kasvatases on oluline koht patriootilisel ja internatsionalistlikul kasvatusel, sõpruse tu-gevdamisel Nõukogude rahvaste vahel.

Rajooni koolides on selles töös toredaid kogemusi. 23. keskkoolis õnnestusid suure emotsionaalse ja poliitilise laenguga miitingud «Maailmale rahu!», «Sõjale ei!», sõjalis-patriootiliste laulude konkurss, ühine pionee-rikoondus 47. keskkooliga «Maailma rahvas-tele on vaja rahu», filmi «Zoja» ühisarutelu. 30. keskkooli pioneerid koguvad materjale Tallinna-nimeliste sõjaväeosade kohta, 39. keskkoolil on südamlikud sõprussidemed Elamuehituskombinaadi sõjaveteranidega. 7. ja 26. keskkoolil (need on erineva õppekeele-ga koolid) on ühised ettevõtmised traditsiooniks saanud kõige erinevates koolielu valdkon-dades, ühendades nii õpilasi kui õpetajaid. 23. ja 47. keskkooli (samuti erineva õppekee-lega) õpilased töötasid koos õpilasmaleva rühmas.

Seda laadi tegevus innustab lapsi õppima vene keelt. Edasi oleneb aga paljugi vene keele õpetajast. Käesoleval õppeaastal õpe-tab Lenini rajooni koolides vene keelt 61 õpe-tajat, nendest 93 %-l on kõrgem haridus (57), alla 3 aasta staaži on 19 õpetajal, ligi 20 aastat — 21 õpetajal. Seega on tegemist ko-genud staažika ja noore kaadri sobiva suh-tega, mis peaks andma häid tulemusi. Koo-liti on aga olukord erinev. Kui 20. kes-kkoolis on stabiilne vene keele õpetajate kaa-der, siis 2. keskkoolis ja 28. 8-kl. koolis on nende vahetuvus suur, lepatakse kohakaaslas-test tunniandjatega. Ent enamikku vene keele õpetajaid iseloomustavad kõrge vastutustun-ne ja pedagoogiline meisterlikkus, loomeot-singud ja püüd saavutada häid tulemusi õppe-



töös. Oma vaba aega kasutavad nad ainekabineti sisustamiseks, uute näitvahendite ja didaktiliste materjalide koostamiseks, klassiväliseks tegevuseks vene keeles. Nende õpilased omandavad programmi ja praktilised kõnevilumused, julguse suhelda ja esineda vene keeles. Niisuguseid õpetajaid on igas koolis: Raissa Korotkova ja Pilvi Aasmäe (2. kk.), Linda Tõnnov ja Valeri Kutukov (7. kk.), Natalja Bondarenko (10. kk.), Eda-Vaike Stoitšesku ja Ilme Tuults (20. kk.), Svetlana Popkova ja Maria Smirnova (27. 8-kl. kool), Jevgenia Pärnik ja Rosalia Virga (34. 8-kl. kool) jne. Samal ajal juhtub inspektor või külaline partei rajoonikomiteest ka nõrgalt ettevalmistatud tundidesse, õpetaja juurde, kes rajooni parimatest kogemustest lugu ei pea, neid tundma ei õpi ega rakenda. Ei ole siis õpilaste teadmiste tasegi kiita ega saa kõnelda keele õpetamise kasvatuslikest külgedest. Esimesel õppeveerandil külastatud 40 vene keele tundi andsid õiguse teha nii meeldivaid kui kriitilisi järeldusi õpetajate töö kohta rajoonis. See analüüs sai lähtekohaks vene keele õpetajate ülerajoonilisel nõupidamisel.

Hästi korraldatud aineõpetus on eelduseks sisukale venekeelsele klassivälisele tegevusele. 7. keskkooli vene keele õpetajate eestvedamisel valmistatakse igal aastal võidupühale pühendatud pidulikuks koosolekuks. See üritus toimub vene keeles ja lõpeb lillede panevõiduga Vabastajate ausamba jalamile. 29. 8-kl. koolis on vene keele kuu raames hulgaliselt huvitavaid üritusi. 27. 8-kl. koolis tegutseb nukuteater vene keeles (õpetaja S. Popkova), siin harjutakse lugema ka venekeelseid raamatuid, kuulatakse heliplaate, õpitakse NSV Liidu rahvaste tantse. 39. keskkooli eestvedamisel korraldasime möödunud maikuus esmakordselt võidupüha tähistamiseks eesti õppekeele koolides õpilaste temaatilise kontserdi. Selles venekeelses ürituses osales 200 last.

Hoolikalt valmistatakse 7. keskkoolis Leningradi-ekskursiooniks, mis on mõeldud parimatele vene keele valdajatele. Eelnevalt õpitakse tundma kangelaslinna, viiakse sõpruskooli kaasa meie vabariiki tutvustav programm. Nõustagem, et niisugune töö annab häid tulemusi õpilaste patriootilisel ja internatsionalistlikul kasvatamisel, kujundab kommunistlike töökspidamisi. Sellepärast on seaduspärane, et nii partei rajoonikomitee kui parteialgorganisationsioonid tunnevad pidevat huvi vene keele õpetamise olukorra vastu. Me oleme arutanud seda rajoonikomitee bürool, praegu kontrollime otsuse täitmise käiku. Parteilise hinnangu andmine õpetaja tööle on alati innustanud, aga ka kohustanud. Parteiorganite konkreetne tegevus ja kõrge nõudlikkus eeldab samal ajal ka haridusosakonna (tema meetoodilise kabineti), kooli aine-sektsioonide praktilist abi õpetajale, sihipärast positiivsete kogemuste levitamist, nende tegemist kättesaadavaks.

Ja veel ühest küsimusteringist: koolide komsomoli- ja pioneeriorganisationsiooni parteilise juhtimisest kui nende tegevuse edukuse peamisest tagatisest. EKP Lenini Rajooni Komitee arutas seda probleemi hiljuti oma pleenumil. Leidsime, et koolinoorte kommunistlikul kasvatamisel on nii õpilaste kui ka õpetajate komsomoliorganisationsioonidel nii suured ülesanded, et nende lahendamine nõuab komsomoli parteilise juhtimise stiili ja komsomoli oma töö parandamist. Ja oluline on, et kõik kooli kommunistid osaleksid töös kommunistlike noortega. Õpilaskomsomoli parteilise juhtimise omapära ongi selles, et kui kõigis teistes komsomoliorganisationsioonides töötavad noored kommunistid, siis õpilaste komsomoliorganisationsioonis seda tugipunkti ei ole ning seda enam tuleb tegelda komsomoliaktiivi kasvatamise ja õpetamisega.

Tundub, et Lenini rajooni koolide parteiorganisationsioonid mõistavad seda töde üha sügavamalt. Regulaarselt analüüsitakse komsomolitöö olukorda parteikoosolekutel, parteibüroo istungitel. Kommunistid juhendavad komsomolikomitee sektorite tegevust. 20. keskkoolis on juba mitu aastat kommunistide vahel n.ö. ära jaotatud ka klassiorganisationsioonid ja see praktika (kui klassijuhataja ei ole kommunist) õigustab end täiesti. Peamine tulemus on selles, et komsomolitöö raskuspunkt on tõesti üle viidud klassiorganisationsioonidesse, ei rahulduta ainult hästikorraldatud ülekoolliste ürituste tasandiga.

Samal ajal on koolikomsomoli parteilises juhtimises ja pedagoogilises suunamises alati oht, et kaldutakse pisihooldamisse, kärbitakse õpilaste omaalgatust ja iseseisvust. Täheandab, on vaja suurt pedagoogilist takti, et õpilastele jääks kogu eluks tunne: meie ise tegime, otsustasime, organiseerisime. Toimekad komsomoliorganisationsioonid on 26., 7., 19., 23. ja 47. keskkoolis. Peamine — noored tunnetavad, et ees on avarad tegutsemisvõimalused (hoolitsus veteranide ja vanurite eest, avaliku korra kaitse, kooliümbruse ja rajooni haljasalade heakorrastamine jpm.), nad saavad rakendada oma võimeid ühiskonnakasulikult. Partei rajoonikomitee on püüdnud igati kommuniste orienteerida nii, et ei nurisetaks, virisetaks ega tõreletaks noortega, vaid töötataks nendega, koos komsomoliga, mitte komsomoli eest.

Niiviisi püüame täita partei ülesannet, käsitledes noorsoo kasvatamist kui partei, riigi ja üldrahvalikku üritust. Kogu sotsialistliku ülesehitustöö praktika veenab, et töö noorsooga on edukas siis, kui sellega tegelevad partei ja komsomol ning kõik ühiskondlikud institutionsioonid, ühiskonna poliitilise süsteemi lülid.



JÜRI KAUK

## Otsinguliselt

Koolireformist tulenevalt elab kooli ja šeff-ettevõtte koostöö üle otsekui teist noorust, kogub uut jõudu. Koos tehakse tulevikuplaane, kavandatakse konkreetseid abinõusid õpilaste töökasvatuse ja kutse-suunitluse täius-tamiseks.

Partei ja valitsuse otsuste elluviimine nõuab loovat lähenemist, eeldab uute meetodite ja vormide otsinguid. Mida šeflustus seni korda saadetud ja mis edasistes plaanides kavas, sellest andsid nõusoleku rääkida Tootmis-koondise «Polümeer» direktor JÜRI KAUK ja Tallinna 22. keskkooli direktor INDREK SIIR. Lubatud päeval ja kellaajal kogunes aga «Polümeeri» hubasesse nõupidamisteruumi veidi arvukam seltskond. Esimest aastat töö-tav kooli direktor oli endale abiks võtnud oma asetäitja õppe-kasvatustöö alal ERIKA TIMUSKI ja asetäitja majandusalal LEO SOOTSL «Polümeeri» direktor aga oma ase-täitja AARNE PRINTZTHALI, kaadriosa-konna juhataja HELVE LELOVI ja ameti-ühingukomitee esinaise TIJU TAIMLA. See on igati mõistetav, sest kui tahame šeflustus-t sellele praegu vajalikul tasandil kõnelda, pole see üksnes kahe mehe asi, vaid kahe kollektiivi suur ühisettevõtmine. Nii kujuneski välja gruppintervjuu.

## MEIE INTERVJUU

Kõigepealt vahest mõni sõna mõlema osapoole üldiseloostuseks.

Kümme aastat tagasi moodustatud Toot-miskoondisest «Polümeer» on kujunenud üks arvestatavamaid tarbekaupade valmistajaid, kelle toodang hõlmab üle 500 nimetuse. Kes meist ei teaks «Polümeeri» täispuhutavaid ja vahtkummist lelusid, hokilitreid, mitut sorti palle, nõöpe... Uhiuues Suur-Sõjamäe peaaegu täieliku automaatika ja maailma standardi tasemel seadmetega tsehhis aga alustati pestava tapeedi, harjasmattide ja polüvinüülkloriidkile tootmist, millest muu hulgas hakatakse peagi valmistama värvi-kirevaid vihmakeepe lastele ja naistele.

Töötajaid on koondises praegu ligemale poolteist tuhat, neist kuni 30-aastasi 210. Töötajate keskmine vanus on 49.—50. elu-aasta vahel. Seega vajab kaader peagi hädasti noorendamist, milles ka šeflusaluse kooli lõpe-tanuil võiks oma roll olla. Kutsealasid on koondises tohtu hulk: plastivalajad ja -kee-vitajad, mänguasjade liimijad, nõöbivalmis-tajad, kummitoodete stantsijad ja valtsijad jne. Läbivatest kutsealadest on esindatud ligi poolteist sada, millest enamiku väljaõpetamine toimub kohapeal. Töötajate põhikon-tingendi moodustavad naised, keda koondises tuhande ringis ja kelle töö seal pole kaugeltki kergete killast.

Tallinna 22. keskkoolis õpib praegu 680 õpi-last, keda õpetavad 42 põhikohaga ja 7—8 kohakaaslasest õpetajat, kellele lisandub 10 muusikaõpetajat muusikaklassidest (b-klas-sid). A-klasside õpilased on seni polütehni-lise tööõpetuse korras omandanud baasette-võtte, Tallinna Piimakombinaadi abiga pii-manduse eriala. Tänavu asutakse õppima rajooni ÕTK-s, kus õpilastele jääb teatav vali-kuvõimalus, mis peaks ka koos šefiga võimal-dama tulevase tööjõu saamise rada sisse tallata...

*Nüüd aga asja juurde. Kuidas on seni välja näinud koondise ja kooli koostöö, milles see on avaldunud?*

T. Taimla: Šeflusleping 22. keskkooliga on sõlmitud hulk aastaid tagasi. Kogu selle aja jooksul on meil olnud head ja sõbralikud suhted. Oleme püüdnud kooli igati abistada, millega suutnud, samuti on kool meie palvete-le ja soovidele vastu tulnud.

## MEIE INTERVJUU

## MEIE INTERVJUU

Igal aastal oleme osaliselt kooli ja osaliselt koondise materjalidega teinud kooli ruumide sanitaarremondi, võimaldanud majandusvedudeks autot. Koondise puhkebaasis Aegna saarel on koos käinud kooli aktiivilaager. Igal aastal on korraldatud koolis «Polümeeri» tutvustav päev, õpilastega on käinud tutvumas tööeesrindlased, peetud spordivõistlusi. Ka oleme koolile andnud mittestandardseid mänguasju õpilaste premeerimiseks (viktoriinid jmt.). Ühingu «Teadus» kaudu oleme maksnud koolis peetud loengute eest, kandnud koolile üle raha õpikute tarvis. Meie koondise komsomolialgorganisatsiooni sekretär Aarne Veljand on olnud EÕM-i 22. keskkooli rühma komandör. Meie komsomolorganisatsiooni esindaja on alati käinud kooliaasta alguse aktusel ja lõpuõhtul. Peoõhtutel on käidud korda pidamas.

Koondise tutvustamiseks oleme korraldanud õpilasekursioone. Võimaluse piires andnud tööriistu ja metalli tööpäevadeks. **J. Kauk:** Lisan siia koondise tööjõuabi kooli õppekabinettide väljaehitamisel, mida kavatseme jätkata. Kõige suuremaks tööks peame seda, kui neli aastat tagasi kooli keskküttesüsteem lõhki külmus ja me oma peamehannikuteenistuste abiga suutsime kooli katastroofilisest olukorrast päästa. Meie ehitusmehed on abiks olnud kooli piirdeaedade ja katuste remontimisel, samuti akende klaasimisel. Oleme katsunud teha kõik, et tagada normaalne igapäevane koolielu.

**I. Siir:** Ka tänavu sügisel lõhkusid huligaanid hulk aknaklaase — taas kindlustas normaalse õppetöö just koondis.

### *Vahest mõni sõna ka koolipoolsest abist?*

**J. Kauk:** Meile on alati teretulnud olnud kooli abi heakorras- ja töölaupäevakutel, et saaksime oma inimesi ära kasutada põhiliselt tööprotsessis. Ka on vanemad õpilased abiks käinud meie šeflusaluses «Rahva Võidu» kolhoosis. Meie poolt on olnud õpilaste vedu ja toitlustamine. Nii on saanud osa töötajaid toodangut anda, sest plaanid tuleb täita.

Kooli isetegevuslased on esinenud meie oktoobri- ja maipühade aktustel, tööjuubilariidele. See on olnud vahelduseks kunstimeistrite esinemistele, loonud sooja ja meeldiva meeleolu. Seda enam, et meie töötajad on põhiliselt eakamad inimesed.

## MEIE INTERVJUU



### INDREK SIIR

**I. Siir:** Meie koolil on see lihtne, sest meil on ju muusikakallakuga klassid.

*Eespool juba leidis mainimist koondise vajadus noore kaadri järele. Kuidas saaks paremini propageerida tööliste elukutset, võimalust ameti- ja haridusredelil edasi jõuda? Mida peaks sellest kajastuma koolis?*

**E. Timusk:** Igal aastal on meil olnud «Polümeeri» päevad, mil tutvustatakse koondist ja tema tooteid. Näitust külastavad klassid organiseeritult, järgnevad vestlused aineõpetajate ja klassijuhatajatega. Õhtul on külas koondise esindajad. Koolil on väike ruumike kutse-suunitlusmaterjalidega suuremate ettevõtete, kutsekoolide ja tehnikumide kohta. «Polümeeristki» on kaust olemas, kuid kahtlemata on veel hulganisti kasutamata võimalusi.

**J. Kauk:** Kui ÕTK pakub õpilastele suurema valiku võimalust, siis tähendab see seda, et koolis peame aegsasti hakkama tegema perspektiivset kutse-suunitlust mõlemapoolseid huvisid silmas pidades.

*Üks asi on elukutseid ja toodangut tutvustada. Teine aga propageerida töölistelukutseid ja seda, kuidas koondis valmistab tööliste hulgast ette edaspidist juhtivat kaadrit, kesastme juhte. Etapp-etapilt, et inimene lähaks edasi. Sageli unustame aga sellise perspektiivi pakkumata.*

**A. Printzthal:** Seda on ilmtingimata vaja. «Polümeeri» päeval püüdsingi noortele selgeks



AARNE PRINTZTHAL

TIIU TAIMLA

HELVE LELOV

teha, et töölisena alustada ei tähenda püüdluste lõppu. Õppimisvõimalusi on meil palju, kuid eriala kindlamaks valikuks tuleks ikka enne ka tegeliku töö hõngu tunda. Meil on koondises palju neid, kes alt peale hakanud. Ka mina ise. Olen lõpetanud kunagi tööstuskooli, siis keskkooli, seejärel tehnikumi ja Tallinna Polütehnilise Instituudi. Kui palju on praegu noori, kes unistavad TPI-st, ei tunne aga lähemalt ühtegi seal õpetatavat eriala.

**E. Timusk:** Eks kooliski või vahel kuulda: «Kui ei viitsi õppida, on su koht tehases.» Tööliselukutse pole veel au sees.

**J. Kauk:** Lisan veel mõned näited juuresolijate kohta. Tiiu Taimla töötas kunagi nõõbitsehhis, siis edutati ta meistriks ja vanemmeisteriks, seejärel valiti ametiühingukomitee esinaiseks. Helve Lelov oli varem sekretäri-  
masinakirjutaja, seejärel kaadri vaneminspektor, nüüd — kaadriosakonna juhataja. Koondises on pidev noorte edutamise tendents. Oli ka noori, kes selleks vajasisd eriharidust. Rakendasime koondises tööle kaheaastase õppeajaga majandustehnikumi grupid, mille lõpetajad said majanduse juhtimise organiseerimise kallakuga ökonomisti kutse. Kaugõppekeskkooliga käib meil samasugune koostöö.

**A. Printzthal:** Ilmselt maksame veel lõivu kunagisele tendentsile massiteabes, kus räägiti vaid sellest, kust ja kui palju kõrgkooli mindi. Seda sisendati päevast päeva. Sellist hoiakut on raske muuta, sest need, kes selle süsti said, on praegu ise lapsevanemad. Ja kas praegugi kirjutab keegi sellest, et meie vabariigi parim lukksepp on lõpetanud näiteks Tallinna 22. keskkooli?

**J. Kauk:** Jah, kodune miljöö loeb tõesti palju. Loeb see, kas inimene tunneb end ettevõtte peremehena. Kummatigi on see ta teine kodu.

Räägime oma inimestele alatasa, et kaks kolmandikku valgest ajast ja paremast elueast on nad tööl koondises ning kui nad oma töökohasse hästi ei suutu, on väga raske elada. Seetõttu on ka ülimalt oluline, et oma tööst ja ettevõttest räägitaks kodus hästi. **I. Siir:** Olen noor koolidirektor ja mind huvitab, kuidas suur ettevõtte reageerib kooli teatele, et laps ei käi koolis?

**H. Lelov:** Ilmtingimata reageerime. Oleme isegi oma töötajate laste õppeedukust arutanud. Kuid mõni teade paneb hämmelduma: peaaegu kõigis ainetes ühed-kahed. Mida siin meiegi suudame ära teha? Neid küsimusi oleme arutanud ennetusnõukogus lapse, lapsevanema ja pedagoogi osavõtul. Niipea, kui kahest viimasest üks osapool puudub, kujuneb arutelust ühepoolne tagaselja süüdistamine, mistõttu oleme sellest loobunud.

Häid lapsevanemaid premeerime ja autastame aukirjaga kooli teate põhjal.

*Eespool oli juttu sellest, et õpilased käivad koondises esinemas. Kas poleks mõeldav ka õpetajatepoolne pedagoogiline propaganda?*

**T. Taimla:** Aastaid tagasi oli meil 22. keskkooli õpetajatelt loengusari. Seda tasuks kindlasti korrata.

**J. Kauk:** Väga sobilik oleks see tsehhisdes lõunavaheaegadel — nii jõuaks see ka nende lapsevanemateni, kes ise meelsasti kooli ei lähe. Paljuks ei pea me sedagi, kui koondise spetsialist läheb rääkima klassijuhatajatundi.

*Õeldakse, et oma silm on kuningas. Seega ka mõni sõna õpilasekursioonidest.*

**J. Kauk:** Et me toodame ka mänguasju, tahavad meile tulla enamasti 4. ja 5. klassid, mis

on aga vastunäidustatud meie töö tervistkajastava iseloomu tõttu. Liiatigi kujunes meil rumal komme — iga töötaja pistis lapsele mingi kanni pihku. Hiljem võisime neid lõhki-puhutud lelusid näha koondise ümberkaudseil tänavail. Keelasin selle rangelt ära — see on sotsialistliku omandi riisumine, mille eest tuleb palgast kinni pidada. Vajaduse korral võib tsehhijuhataja anda grupijuhile kätte meened koolis jaotamiseks. Igasugune saamaia ei tohi olla ekskursionipaiga valiku põhjuseks.

Oleme otsustanud, et võtame õpilasekskursiooni vastu alles 9. klassist alates, mille suhtes teeme erandi šeflusalusele koolile — sealt võtame edaspidise kutsesuunitluse huvides vastu ka 6. ja 7. klassi õpilasi. Pärast ekskursiononi oleme valmis ka 30—40-minutiseks vestluseks, et õpilaste arvamusi kuulda saada.

*Küllap teie ettevõtte vajab seda vestlust eriti, sest töötingimused ei ole kerged ja töögi kohati üksluine. Kuuldavasti ei tööta teil ühtki šeflusaluse kooli lõpetanut?*

**H. Lelov:** Ei, tänavu siiski kaks tütarlast tulid Lasnamäe uude tsehhi, peagi aga lahkusid.

**E. Timusk:** Koolis ütlesid nad, et lähevad lillekasvatust õppima. Töötingimused olid olnud rasked...

*Julgen sellele suuresti vastu väita, kuna selliseid töö- ja olmetingimusi nagu seal pole ma varem kuskil kohanud... Me rääkisime õpilasekskursioonidest, kuid kas ei peaks alustama õpetajatest? Mida saab õpetaja-klassijuhataja õpilasele vastuseks kosta, kui ta ise pole ettevõtte üheski tsehhis käinud? Nii on ta tahes-tahtmata sunnitud uskuma õpilaste juttu...*

**A. Printzthal:** Lubage küsida, kui palju õpetajad üldse teavad tööst tootmises, tehases?

**E. Timusk:** Aga kust nad peaksidki seda teadma? Kindel on see, et õpilaste kutsenõustamiseks valmisolekut vajaneb alustada õpetajatest. Ilmselt on meil vaja kõigepealt ise koondisega tutvuda.

**J. Kauk:** Oleme varmalt valmis teid grupiviisi vastu võtma ja seejärel ka kõige nähtukuuldu üle vestlema. Küllap tuleb kasu mõlemapoolne.

**E. Timusk:** Lisan siinkohal, et ka õpetajate täienduskursustel oleks vaja õpetaja kutsesuunitlustõöks ettevalmistamise süsteemi, milles oleks ka praktiline osa ekskursionide ja matkadena. Nii et saaksime tugineda iseenda vahetutele muljetele. Ainult õpetamiskasvatamisega tegeldes ei kujuta me paljugi ette praegustootmisest. Meie emotsionaalne esitusviis võib õpilasi koguni eksi arvamusele viia, kui kipume igapäevast tootmistööd liialt ilustama.

**J. Kauk:** Tahaksime näha, et tulevikus oleks meie šeflusalune kool ühtlasi ka meie tööliiskaadri kasulava. Näen seda esmalt individuaalse kutsesuunitlusena, tööna konkreetsete õpilastega, mitte klassiviisi. Võib ju nii juhtuda, et õpilane ei julge klassi ees kuulutada: tahan hakata nõõpe valmistama. Kui kergelt võib ta saada endale «nõõbitreiali» hüüdnime. Ometi on meil tegemist maailma standardi tasemel seadmetega ja nõõbitootmistsükkel kestab 23 tööpäeva...

*Kui räägime koondise töötajate ja õpilaste vahetutest kontaktidest, tuleb ilmselt silmas pidada ka töölisi kui haritud, avara silmaringi ja hea esinemisega isiksust.*

**J. Kauk:** Siit tõusetub juhendaja probleem. Peame hoolega valima, kes õpilastega hakkab tegelema, sest õpilase suhtumise tööliseluskutsesse võib kergesti ära rikkuda.

Suviti oleme võtnud juuli- ja augustikuus kapitaalremondi ajal ehitusmeeste käe alla ka kooliõpilasi — seni enamasti oma töötajate lapsi. Tuleksime selles suhtes vastu ka šeflusalusele koolile. Oleks vaja, et kool teeks tööle soovijad aegsasti selgeks ja astuks siis koondisega kontakti. Eelnevalt teatame, missugust tööd pakume. Seegi võiks koondisele hea propaganda olla. Ja kahtlemata on õige alustada vähesest, et tagada õige kvaliteet.

*Missugused oleksid võimalused huvialaringide loomiseks koondises, sest ühest küljest on koolis ringide avamine aineliselt ja juhendajate leidmise tõttu püüratud, teisalt aga — õpilane igatseb kooliseinte vahelt välja ega taha kooliringis jätkata sageli ainetunniga sarnast tegevust?*

**J. Kauk:** Jah, üks õpetaja jää ikkagi õpetajaks. Meil oleks see mõeldav näiteks keemialaboris laborandi käe all, edaspidi ka automajandis. Võime anda nendele inimestele juhendajapreemiat. Peame aga silmas, et tõsist huvialast tööd saab ikkagi teha mitte suure hulga, vaid mõnede õpilastega, keda saame oma huvides perspektiivselt arendada.

\* \* \*

Kõike eespool räägitut kinnitab Tallinna 22. keskkooli ja Tootmiskoondise «Polümeer» käesoleva aasta šeflusleping, milles alajaotusena kirjas loenguline töö, näitagitatsioon, tööalane abistamine, kultuuritöö ja majandusküsimused. Et ühisintervjuu andmine veel uusi mõtteid äratas ja võimalusi avas, otsustati nendega šefluslepingut üksjagu täiendada.

Enne lahkuminekut lepiti veel kokku koondiselt mittestandardsete mänguasjade saamiseks kooli nääriviktoriinide tarvis, koolirahvas aga kutsus oma näärripeole külla endale võrdväärse arvu koondise töötajaid.

«Polümeeris» käis HELGI ROOTS



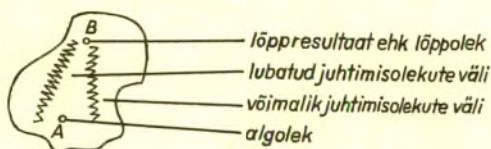
## KOOLIJUHI VEERUD

# Koolireform ja juhtimise optimeerimine

VILJAR KALLAM,  
M. Aitsami nim. kutsekeskkooli nr. 29  
direktor

Õppe-kasvatustöö on protsess, mitte juhuslike tegevuste summa. Protssess on ajaliselt järgnevate tegevuste (sündmuste) loogiliselt korrastatud jada. Protssessid on juhitavad. Otsuste, käsundite, piirangute ja muude juhttoimete tulemusena viiakse juhitav süsteem mingisse olekusse. Oleku muutus tähendab kas mingil sihil püsimist või sihi muutmist, mingi näitaja või seisundi saavutamist. Viimased oma parameetritega moodustavad juhtimisolekute välja. Kui välja igale parameetrile anda teatud hälbed, saame lubatud juhtimisolekute välja. Andes parameetritele arväärtused, saame süsteemi oleku määrata mingi punktina n-mõõtmelises koordinaatsüsteemis, kus n on parameetrite arv.

Joonis 1



Juhtimise eesmärk koolis on õpilase harituse ja kasvatatuse teatud tase, mis on sotsiaalselt vastuvõetav ühiskonna teistele allsüsteemidele. Juhtimise efektiivsust saama siin hinnata selle järgi, kuivõrd lähedale me eesmärgile jõuame, mis avaldub trajektoori pikkuse kaudu.

Õppe-kasvatustöös kõik parameetrid,

mis kujundavad juhtimisolekute välja, on üksteisest sõltuvad. Seega on võimalik määrata küll süsteemi alg- ja lõppolek, kuid millist trajektoori kaudu lõppolekuni jõuti, ei saa teada. Et juhtimist optimeerida, tuleks leida juhtimise eesmärgi funktsioon. Praegushetkel ei ole aga veel võimalik kvantitatiivselt määratleda lõppproduktile esitatavaid kriteeriume. Järelikult ei tea me ka juhtimise optimaalset trajektoori. Kuid mida vähem on juhtimine optimeeritud, seda enam «auru kulub vile peale». Seega juhtimise optimeerimiseks on vaja, et juhttoimed, sealhulgas otsused oleksid optimaalsed. Ebaõiged juhttoimed, kui neile lisanduvad tugevad desorganiseerivad toimed kooli väliskeskonnast, võivad süsteemi lubatud juhtimisolekute väljast eemale viia.

Praegu on lubatud olekust väljas eeskätt **töökasvatust**, kuid sellega seoses ka kutsevalik, kõige enam aga orientatsioon tööliselukutsetele. Töösse suhtumine on omaette probleem. Seda saab lahendada ainult komplekselt. Ta algab vanemate suhtumisest oma töösse, lastele jõukohase töö leidmisest kodus, töökasvatuse süsteemist koolis, suhetest ja koostööst šeffmajanditega, kutsealade prestiižist ja palgamäärade, kusjuures töökuse kujunemine on seotud omakorda püsivuse ja vastutustunde arendamisega. Järelikult probleem on samaaegselt ka kõlbeline.

Et juhtimine oleks parimal tasemel, tuleks probleeme koolis lahendada optimaalselt. Nii tehakse seda kahjuks vähe. See aga tähendab, et lahendamata probleemide arv järjest kasvab. Seda selgitab joonis 2.

Jooniselt selgub, et võimalikest probleemilahenduse lõpptulemustest ainult 80 % on optimaalsed. Uurimine näitas, et kooli tippjuhini jõudnud probleemidest lahendati 54 % ilma analüüsita, rakendades operatiivset juhttoimet. Alternatiividest rakendati kõige enam lahendust õpetaja huvides. Haridussüsteemi huvides tervikuna püüti lahendada vaid 37 % probleeme ja nendest enamik piirdus kompromisslahendusega. Kompromisslahendusi tuli kõige enam ette šefflusküsimuste lahendamisel majanditega, õpivõlgnevuste likvideerimisel jne.

Esines ka varjatud probleeme, mille analüüs on keerukas ja ajapuudusel asja ei uuritud. Kooli edasimineku ning arengu tagab õigeaegne ja optimaalne probleemide lahendus. Järelikult juhtimistöö hindamiskriteeriumiks koolis peaks olema kooli ees seisvate lahendamata probleemide arv. Juhtimine koolis võib muutuda väheefektiivseks siis, kui me ei sea õppe-kasvatustöö põhinäitajatele **lubatud hälvete piire**, või on piirid liiga kitsad, mis muudab juhtimise jäigaks.

Sellisel juhul oleme sunnitud orienteeruma näitajate ideaalsetele väärtustele, mida me kunagi ei saavuta. **Orienteerumine ideaalile on ohtlik mitmel põhjusel.**

**Esiteks.** Tekib püüd vastavaid näitajaid kas maksimeerida või minimeerida, arvestamata ressursse ja tingimusi, ressursid kurnatakse välja. Koolis tekib närviline ja pingeline õhkkond.

Üks sellise tegevuse väljendusi on protsendimaania. Samas tekib vajadus kooli juhtimise «nupule» võimalikult tugevamalt vajutada, et saavutada ekstreemset tulemust. Õpetajate puhul tähendab see, et mida enam nõuda, seda parem. Õpilastel kas suurendame koormust või piirame valikuvabadust. Tulemuseks on rahulolematuse, rollikonflikt ja stress.

**Teiseks.** Kaob võimalus optimeerida õppe-kasvatustööd, sest orienteeruda tuleb näitajate maksimumile.

**Kolmandaks.** Abinõud võivad muutuda eesmärkideks, hakkab elama «Üritus ürituse» pärast ja algab võitlus «linnukeste» eest.

Õppeedukuse protsendi tagaajamine on hälvete piiri ajanud niivõrd kitsaks, et teadmiste omandamise protsess enam juhitav ei ole ja kui ongi, siis niivõrd jäik, et koolis tekib autokraatia. Hälvete piirid tuleb panna nii, et igal juhul säiliks protsessi juhitavus ja töökindlus. Kui hälvete piirid on liiga kitsad, tuleb pidevalt rakendada piiranguid. Piirang on lubatava ja keelu suhe. Keeluga liialdamine piirab valikuvabadust. Valikuvabaduse puudumisel muutub võimatuks otsustamine. Tingimuste kaudu, millest sõltub otsustamine (valikuvabadus, informeeritus, õiguste-kohustuste tasakaal), kujuneb välja vastutustunne ja ühiskondlik aktiivsus. Seega ainult valikutingimustes saab õpilane kui objekt kujuneda **subjektiks**. See aga on kasvatusel põhitingimus. Järelikult piirangud ei või võtta niisugust ulatust, et tekib sundsituatsioon. Inimest kasvatada saab ainult tõeses situatsioonis, kus on valikuvõimalus.

Kui võrd õppe-kasvatustöö on protsess, siis peaks kool orienteeruma **lõpp-produktile**. See tähendab, et kool peab teadma, kas majandeid rahuldavad kooli lõpetanute tööalased ja kõlbelised omadused, milline on nende kutsekindlus. Praegu on kool enam orienteeritud mitmesugustele vahetulemustele. Järelikult me ei juhi kooli niivõrd protsessi kui tegevuse tasandil. See nähtub kas või koolide seatud eesmärkide analüüsist. Kahjuks enamik koolide eesmärke on tegevuslikud, nad ei haara protsessi tervikuna, vaid selle üksikuid külgi. See võib mõjutada kooli kasvatustulemusi. Järelikult kooli eesmär-

gid tuleks seada protsessi kriteeriumi tasandil.

Protsessi juhitavust võib iseloomustada koolis täitmata jäetud otsuste ja korralduste arv, töökindlust võib käsitleda kui tõrgeteta töötamise tõenäosust. Tõrgetena võib vaadelda avariisid, tundide ärajätmist või tundi mitteilmumist, korralikkumisi jne. Juhtivust vähendab õpilaste distsiplineerimatus, mis sageli saab alguse kodund. Seetõttu on olulised abinõud, mida koolireform näeb ette lapsevanemate vastutuse tõstmiseks. Vanematele määratavaid karistusi AAK kaudu tuleks suurendada, ükski õpilane ei tohiks koolist välja langeda ilma AAK loata, õpilaste põhjusega koolist puudumise eest tuleks vanematele ette näha rangemaid karistusi, töökohtadel peaks olema juriidiline õigus lapsevanema preemiat vähendada puudujääkide eest lapse kasvatamisel.

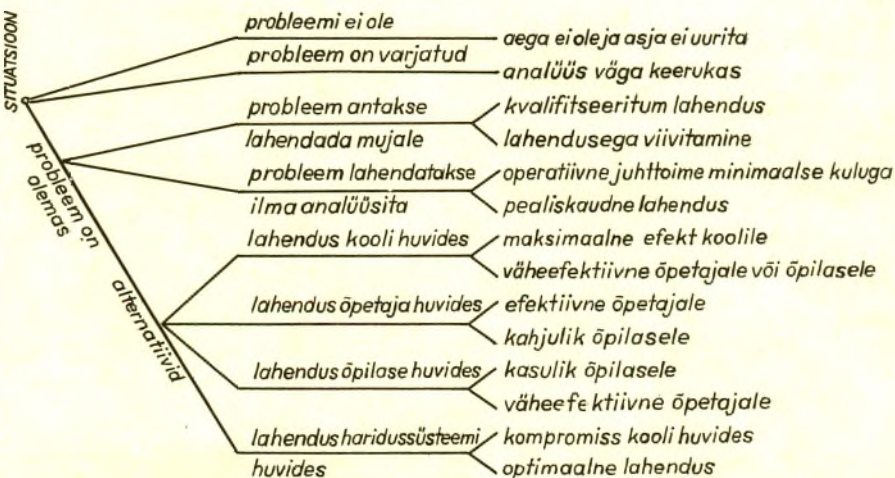
Maakutsekoolidel tuleb paraku vastu võtta vähemvõimekaid õpilasi, sest mehhanisaatori elukutse ei ole veel küllalt populaarne. Seetõttu on soovitatav, et maakutsekooli võiksid lõpetada ka need, kellel on üldainetes kuni 2 puudulikku. Sellisel juhul aga saaks lõpetaja madalama kvalifikatsiooni järgu.

Asjale tuleb igati kasuks laiendada kutse- ja üldhariduskoolide õpetajate koostööd rajooni piires, mis aitab paremini esitada ühtseid nõudeid õpetamisel ja kasvatamisel ning loob soodsama fooni kutsesuunitlusele põllumajanduserialade kasuks. Senini aga on maakutsekoolid ja üldkoolid üksteisest isoleeritud. Suur töö on siin ära teha nii rajoonilülil kui ka koolide juhtkondadel endil.

Oleme arvamisel, et tänapäeval suudab töökasvatust ja tööliskaadri ettevalmistust lahendada kõige paremini kutsekeskkool, kellel on korralik materiaalbaas.

Mihkel Aitsami nim. kutsekeskkoolil nr. 29 on eeskujulikult sisustatud laboratooriumid ja õppekabinetid, enamik eriainetes õpetajaid on soliidse tööstaažiga ja oma ala entusiastid. Õppetöös on praktiline ja teoreetiline suhtes 1:1, rakendatud on iseteenindamist ühiselamutes ja sööklas, kabinette koristavad õpilased. Õpilased teevad remonti ühiselamutes ja kooliruumides ning hoiavad korras kooli ümbruse ja pargi.

Joonis 2



Kasvatustöös mõjub soodsalt asjaolu, et klassijuhatajatest\* ligi pooled on mehed, tootmisõpetuse meistrid mehhaniseerimise alal aga kõik mehed.

Tootmisõpetuse meistrid on spetsialiseerunud masinaliikidele ja erinevatele tehnoloogilistele protsessidele. Otstarbekalt ja õnnestunult on juurdunud tootmisõpetuse temaatiline planeerimine. Häid tulemusi on kool saavutanud ülevabariigilistel ja üleliidulistel künnivõistlustel, õppemajandite, ratsionaliseerimistöö jt. konkursidel. Edu saavutamise aluseks on olnud kooli juhtimise ja töö planeerimise pidev täiustamine.

Juhtimistöõ täiustamiseks on viimastel aastatel rakendatud järgmisi abinõusid:

1. Käsitamine juhtimises on viidud miinimumini, seda asendab juhtimine liidri positsioonilt.
2. Alluvateni on viidud kooli tegevuse eesmärgid ja hindamiskriteeriumid.
3. Käsundtegevuse forsseerimise asemel eelistatakse hindamiskriteeriumide osalist muutmist.
4. Probleeme püütakse lahendada võimalikult optimaalselt. Selleks võetakse probleemid arvele, analüüsitakse ja kooli jooksivad eesmärgid püstitatakse läbi probleemanalüüsi.
5. Juhtimises püütakse maksimaalselt ära kasutada iseregulatsiooni ja iseorganiseerimise ilminguid. Antavad korraldused ja piirangud püüavad arvestada kollektiivis kujunenud hoiakuid ja suhtumisi.
6. Kasvatustöös õpilastega püüame edaspidi hoiduda sundsituatsioonidest, et õpilaste tegevus sisaldaks enam valikumotiive.
7. Eesmärgi püütakse seada terviku tasandil ja nende saavutamise hindamiseks koostatakse hindamiskriteeriumid.
8. Koolitöö planeerimisel on välja kujunenud järgmine etappide järjekord:
  - a) olukorra analüüs;
  - b) tööloikude väljaselgitamine, milles esinesid raskused;
  - c) tekkinud probleemide nimekirja koostamine;
  - d) probleemide grupeerimine nende tähtsuse järgi;
  - e) eesmärkide valik probleemide põhjal;
  - f) hindamiskriteeriumide püstitus;
  - g) tingimuste ja ressursside hindamine eesmärkide täitmiseks;
  - h) tegevuste ja abinõude planeerimine eesmärkide täitmiseks.

Üksikute oluliste kitsaskohtade lahendamiseks kasutatakse **eesmärgipuu** meetodit. Selline planeerimine ja juhtimine sisaldab optimeerimise elemente. Avaramad võimalused selleks avanevad koolireformi praktilise ellurakendamise käigus edaspidi.

#### Kirjandus

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Ростов-на Дону, 1972.
2. Мамиконян А. Г. Управление и информатика. М., «Наука», 1975. 183 с.

## KASVATUSTEEMADEL

# Pioneerioorganisatsiooni kasvatuvõimalused

SILVIA KERA,  
TPedI algõpetuse kateedri  
dotsendi kt.

### Pioneerioorganisatsiooni tegevus kooli kasvatussüsteemis

Ei ole ühtki kasvatuses eesmärki ja ülesannet koolis, mille teostamisel ei saaks kaasa aidata pioneerioorganisatsioon. Olgu see õpilase õpi- edukus, käitumiskultuur või ellusuhtumine üldse.

Järelikult ei saa pioneerioorganisatsiooni tegevust vaadelda omaette isoleeritud lülina, millel ei ole ühist teiste koolis rakendatavate kasvatusvormidega. Selleks et kasvatus oleks tõhus, ongi vaja tugevamaid sidemeid erinevate kasvatusvormide vahel. Neid sidemeid luuakse pedagoogilise protsessi juhtimise teel. Nii on võimalik, et pioneerioorganisatsioon toetab oma tegevusega pioneeride positiivse ja vastutava õpihoiaku kujundamist õppetöös, õppetunnid omakorda süvendavad õpilases pioneeriseaduste arvestamist ja rakendamist.

Suurt osa pioneerioorganisatsiooni lülitumisel kasvatussüsteemi etendab organisatsiooni tegevuse suunamine, see, kuidas mõistetakse organisatsiooni kasvatusmõju õpilase kujunemisele.

### Pioneerioorganisatsiooni suunised

Pioneerioorganisatsiooni kasvatava mõju tagatiseks on selle tegevuse printsiibid: tegevuse ühiskondlik-poliitiline suunitlus; organisatsiooni astumise vabatahtlikkus ning aktiivne osavõtt organisatsiooni tööst; pioneeride isetegevus käsikäes oskusliku pedagoogilise juhendamise; ealiste ja individuaalsete iseärasuste arvestamine; romantika, mängu ja huvitavuse printsiip pioneeritegevuses; organisatsiooni tegevuse pidevus ja süstemaatilisus (1).



Lähtudes vajadusest täiuslikumalt ära kasutada pioneerorganisatsiooni suuri kasvatustlikke võimalusi pioneerikollektiivi elus, kehtib käesoleval ajal pioneerorganisatsiooni tegevuse programmina üleliiduline pioneerirühmade marss, mis nõuab pioneeridelt aktiivset osavõttu organisatsiooni tööst. See on samm edasi süsteemsel lähenemisel pioneerorganisatsiooni tegevusele, arvestades NLKP XXVI kongressi otsuseid ja ÜLKNÜ XIX kongressi dokumente.

Üleliiduline marss peab olema pioneeride initsiatiivi ja iseseisvuse edasise arengu alus ja stiimul, et tõsta pioneeride vastutust pioneeriseaduste ja piduliku töötuse eest, aidata kujundada aktiivset pioneerihoiakut. Marsi programmis on printsipiaalselt uusi mõisteid, seisukohti, mis nõuavad sügavat pedagoogilist mõtestamist nende edastamisel pioneeridele, nagu «pioneerilubadus», «pioneeritegu», «pioneeriraport». Uus programm peab silmas pioneerikollektiivi ja isiksuse huvide, eesmärkide ja tegevuse ühtsust.

Uus programm annab ka kasvatajale suunised kasvatustöök.

Eriti tähtis on pedagoogi roll töös I astme (3. ja 4. kl.) pioneeridega. On vaja aidata igal pioneeril teadvustada orgaanilist seost deviisi, töötuse ja pioneeriseaduste vahel, kasvatada organisatsiooni kuuluvuse tunnet, püüdu aktiivselt osa võtta oma pioneerirühma tegevusest, arendada tunnetushuvi, kõlbelist ideaali, rõõmu ühistööst, lugupidavat suhtumist inimestesse.

II astmel (5. ja 6. kl.) kasvatab pedagoog iseseisvust kollektiivses tegevuses, vastutust töö eest oktoobrilastega, vajadust töötada, õppida, arendab huvi poliitika vastu, huvide püsivust.

III astmel (7. ja 8. kl.) aitab pedagoog kasvatada vastutust pioneeride ja oktoobrilaste mitmekülgse tegevuse organiseerimise eest malevas ning soovi astuda komsomoli.

Raskem probleem on, kuidas nimetatud muutusi õpilase isiksuses saavutada. Nagu õigustatult märgib A. Bodaljov, piirduktakse kasvatuses sageli selle fikseerimisega, missugune on teadmiste, oskuste ja vilumuste tase ning ei vaadelda kasvatusel efekti sügavamate isiksuslike moodustiste näol, nagu veendumused, püsivad hoiakud ning isiksuse tegevuse ja käitumise viisid (9). Ka aktiivne tegevus marsil ei ole omaette eesmärk, vaid kasvatusel tõhustamine. Kasvatust saab olla sihikindel, resultatiivne, kui kasvataja oskab määrata õpilase isiksuse arengutaset, tunneb arengu neid mehhanisme, mis teevad isiksuse kasvatatavaks. Mitte miski ei teki mitte milleski ning isiksuse arenguprotsessis on peale objektiivsete mõjude ka subjektiivsed (õpilases endas) eeldused, mille tõttu ühtedele mõjudele allub õpilane rohkem kui teistele. Kasvatatavus, s.t. õpilase võrdlemisi püsiv valmisolek reageerimiseks ühele mõjule ei tähenda seda teiste mõjude suhtes. Indiviidi kas-

vatatavus on valiva iseloomuga ja kasvatuspingutused mitmekesised, et õpilane oleks kasvatatav ka nende mõjude suhtes, millele ta varem ei reageerinud. Järelikult on vaja teada ja seda ka kasvatuses arvestada, mille suhtes ja millistes tingimustes on kasvatatavus suurem, missugust kasvatusel efekti avaldab üks või teine mõjutus isiksusele tervikuna, missugused on kõrvalmõjud ning kuidas mõjutusi suunata.

Järgnevalt vaatlemegi, mil määral ja kuidas mõjutab pioneerorganisatsioon isiksuse arengut.

### Pioneerorganisatsiooni mõju isiksuse arengule

Pioneerorganisatsiooni tegevusprogramm ja nõuded pioneeridele ei mõjuta veel iseenesest õpilase isiksuse arengut. Organisatsiooni tegevust kui pedagoogilist protsessi on vaja nii suunata, et see isiksusele teatud mõju avaldaks.

Nagu märgivad L. Božovitš ja T. Konnikova, avaldab lapse positsioon pioneerorganisatsioonis kujundavat mõju kogu tema isiksusele (10). Selleks et õpilase isiksuses areneks vastavalt ootustele, on vaja, et pioneerorganisatsioon kujundaks temas pioneeripositsiooni.

Pioneeripositsioon määrab õpilase suhtumise pioneeritegevusse, teistesse inimestesse, iseendasse. See on rahuldustunne tehtu või selle üle, mida õpilane organisatsioonis teeb.

Pioneerorganisatsioonis on juhtiv ühiskasulik tegevus (2). Vajadus ühiskasulikuks tegevuseks tekib pioneeril, kui see tegevus kujundab temas niisugust positsiooni, kus tal tuleb olla erinevates rollides, täita nii individuaalseid kui ka kollektiivseid pioneeriuülesandeid.

Ülesande täitmine organisatsioonis õpetab arvestama ühiskonna huve, kasvatab iseseisvust ja vastutustunnet. Sellega kaasneb rahuldustunne ja valmisolek toetada aktiivselt organisatsiooni. Õpilane osaleb siis vabatahtlikult mitte ainult organisatsiooni tegevuses, vaid võtab omaks ka organisatsiooni põhimõtted, allutab oma huvid organisatsiooni huvidele.

Pioneeriuülesanne on seotud suhtlemisega. Suhtlemistavad pioneerorganisatsioonis on õpilase isiksuse mõjutamise viis.

Erilise tähtsusega on murdeaalisele vaba suhtlemine. V. Kutjev nimetab seda uusmoodustiseks murdeaalisel, mis on tema laieneva ühiskondliku tegevuse juhtmotiiv selle kõikides variantides. Suhtlemises murdeaaline modelleerib suhteid, mis on täiskasvanute elus, kinnitades sellega oma õigusi ning nõudes tema tunnustamist ja võrdõiguslikkust. Suhtlemisvajaduses väljendub

ka püüd end võrrelda, tõestada oma võrdõigust, luua positsiooni teiste silmis, kinnistada oma individuaalsust, eristada end teistest, eralduda teistest (11, lk. 129). Seega murdealisel on ühelt poolt kartus, et ta ei ole nagu teised, teiselt poolt hirm, kui ollakse samasugune kui teised.

Suhtlemine ja eraldumine (isoleerumine) on ühtne protsess: isoleerumine kujundab isiksuse individuaalseid iseärasusi, suhtlemine avardab nende arengut. Kui ei ole eraldumist, võib suhtlemine muutuda ühetaliliseks, isiksusetuks protsessiks, mis annab vähe grupi vastastikuseks rikastamiseks. Mida rikkam ja omapärasem on õpilase isiksus, seda väärtuslikum on ta suhtlemise subjektina. Järelikult on vaja hoida õpilast talle vajalikus suhtlemises ja eraldumises (individuaalsete ülesannetega), kusjuures ühtviisi ohtlikud on nii nende vähesus kui ka rohkus.

Õpilase aktiivsus (tunnetuslik, ühikondlik, töö) sõltub ka suhtlemise sisust ja iseloomust. Püüd olla mitte halvem teistest, «end näidata, silma paista» on sageli õpilase aktiivsuse tegelik stiimul. Enda võrdlemine teistega, selle tulemuste mõtestamine viib murdealise enesetäiustamise vajadusele.

Pioneerorganisatsiooni kasvatusvõimalused on peamiselt õpilaste koostegevuses ja suhtlemises. Seda juhul, kui koostegevus organiseeritakse vastavalt õpilaste vajadustele, nende huve ja kalduvusi arvestades, kui õpilasele lähenetakse kui kasvavale ja arenevale isiksusele, tunnistatakse tema vastavaid õigusi, talle esitatakse jõukohaseid nõudmisi, avaldatakse tähelepanu, tunnustust ja lugupidamist.

Suhtlemine pioneerorganisatsioonis avaldab mõju õpilase vastava pioneeripositsiooni kujunemisele, õpilase suhtumisele organisatsiooni. Viimane on baas õpilase ühiskondlikule aktiivsusele.

Organisatsiooni tegevuse mõju jääb neutraalseks, kui ei lähtuta vajadusest lahendada ühiskondliku ja isikliku tähendusega ülesandeid. Pioneerorganisatsioon peaks soodustama õpilaste loomulikku aktiivsust (7), mil neil tuleb olla subjekti seisundis (iseisvus, romantika).

Organisatsioonis peaksid pioneerid õppima tegevust organiseerima, ka niisugust, mida nad eriti ei eelista, kuid mida on vaja teha. Kui me õpilase subjekti seisundit ei soodusta, on raske saavutada, et pioneerikohustused, töötused ja seadused muutuksid tema tegevuse ja käitumise motiivideks.

Organisatsiooni mõju iseärasused sõltuvad pioneeride vanusest. Noorematel pioneeridel on täitev aktiivsus, vanematel aga iseseisvus (8). Esialgu pioneer kuuletub ja jäljendab, siis täidab iseseisvalt vastavalt juhendamisele ja lõpptulemuseks on pioneeri loominguine aktiivsus, kus ta ei vaja juhendamist.

Huvi ja usaldus soodustavad pioneeri aktiivsust. Seejuures võib pioneerile usaldatud kohustus täitmata jääda, kui ta ei valda ülesande täitmisviisi. Suhtlemisel pioneeridega tuleks seda arvestada. Vanusest sõltub ka õpilaste algatusvõime. See on vanematel pioneeridel. Noorematele on vaja ideid pakuda. Ka ei mõista noorem pioneer tegevuse vabatahtliku ja isetegvusliku iseloomu mõtet. Ta ei ole sisemiselt valmis ühiskondlikuks tegevuseks, iseseisvaks otsinguks või oma rühma tegevuse edu eest vastutamiseks (2, lk. 29).

Kuigi pioneerialeliste vanusemäär eristab pioneeridel küllaltki olulisi erinevusi, peab organisatsiooni tegevuse juhendamine jääma alati märkamatuks, tõstes esiplaanile pioneeride isetegevuse.

Vähem tähtis ei ole ka sooliste erinevuste arvestamine pioneeritegevuses. Poisse tõmbab selles tegevuses ühiskondlik mõte (kellele, miks on tegevus vajalik), tütarlapsed on rohkem huvitatud kaaslaste tunnustusest, ergutusest.

Seega organisatsiooni tegevuse mõju õpilase isiksusele sõltub suhtlemisest ja suhetest (kaasa arvatud ka organisatsiooni pedagoogiline juhendamine), mille tulemuseks on pioneeripositsiooni kujunemine pioneeril.

#### Kasvatusprobleeme pioneerialeliste õpilastega

Õpilase vastuvõtlikkus organisatsiooni mõju suhtes sõltub tema suhtumisest organisatsiooni. Näiteks, kuidas ta suhtub pioneeritegevusse. Allakirjutanul on sellekohaseid andmeid murdealiste (5.—8. kl.) uurimisest (vt. tabel 1).

Tabel 1  
MÜRSIKUTE SUHTUMINE ORGANISATSIONI TEGEVUSSE

|                | 11 a. | 12 a. | 13 a. | 14 a. | 15 a. | K   |
|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|
| A <sub>t</sub> | 1,5   | 1,7   | 1,6   | 1,1   | 1,5   | 1,5 |
| A <sub>p</sub> | 0,8   | 0,5   | 0,6   | -0,5  | 1,0   | 0,6 |
| A              | 1,0   | 1,3   | 1,1   | 0,5   | 1,3   | 1,1 |
| B <sub>t</sub> | 2,0   | 1,6   | 1,2   | 0,6   | 1,6   | 1,2 |
| B <sub>p</sub> | 1,5   | 1,3   | 0,4   | 0,2   | -0,3  | 0,5 |
| B              | 1,7   | 1,4   | 0,8   | 0,4   | 0,3   | 0,7 |

Tabelis 1 on esitatud organisatsiooni suhtumise määrad indeksitena +2 kuni -2 rühma A (hea õpiedukuse ja käitumisega mürsikud) ja B (õpiedukus ja käitumine jätab soovida) puhul. Osavõttu organisatsiooni tegevusest hindasime järgmiselt: «meeleldi» +2, «kohusetundest» +1, «vastumeelselt» -1, «jättis minemata» -2.

Näeme, et murdealiste suhtumine organisatsiooni tegevusse ei ole alati positiivne. Meeleldi läheb koondusele (koosolekule) A-rühmast 38 %, B-rühmast 24 %. Rühmadevaheline erinevus lubab väita, et tegevus organisatsioonis on A-rühmale meelepärasm

kui B-rühmale. A-rühma õpilastel on tüüpiliselt ülesandeid organisatsioonis. Positiivsem on tütarlaste suhtumine, eriti 5. ja 6. klassis. Poiste positiivne suhtumine väheneb koos vanusega. Tõsi, 15-aastastel see paljudel juhtudel tõuseb seoses astumisega komсомoliorganisatsiooni.

Organisatsiooni tegevusest võetakse meeleldi osa siis, kui on huvi selle vastu. Suurem huvi on 5. ja 6. klassi õpilastel — 70,6% vastab «meeleldi» (3. ja 4. klassi õpilaste kohta andmed puuduvad).

Meie andmed lubavad järeldada, et tegevus organisatsioonis on tütarlaste huvidele lähedasem, kuid poisse köidab vähem. Poisid väidavad, et nendele meeldib rohkem «muu tegevus kui koondus» ja et nad tahavad «oma asjadega tegelda». A-rühma poisid kritiseerivad teravamalt organisatsiooni, kuna B-rühma poisid jäävad ükskõiksemaks. Tütarlastepärasemad üritused eeldavad peamiselt häid verbaalseid oskusi (ettekanded, taidlus), kuid poisid jäävad tütarlastest maha oma kõnevoolavusel ja nende sotsiaalse suhtlemise vajadused on madalamad, mistõttu nad kipuvad seda laadi tegevusest kõrvale jääma (3). Järelikult ei ole õige suunata erisooliste õpilaste tegevust ühetaolisusele. Tuleks arvestada soolist dimorfismi (4).

Ka isiksuse allasurumine kutsub murdealistel esile sisemise valvuse igasuguste mõjutuste suhtes, kujundab üldise eitava suhtumise igasuguste korralduste, käskude ja nõuannete suhtes. Võib arvata, et poiste juures esineb seda sagedamini.

Kõige domineerivam vastus osavõtu kohta organisatsiooni tegevusest on «kohusetundest» (47,4%), mida põhjendati: üritusest peab osa võtma. Pioneer peab koondusele iluma. Kohusetundlik saab alati mittetahtmisest üle. Läheb, et klassile mitte häbi teha. Tunneb vastutust rühma ees. Salgajuhina peab teistele eeskujuks olema.

Osavõttu kohusetunde avaldusena märgivad sageli ka tütarlapsed (At — 41,4%, Bt — 52,7%), mis lubab järeldada, et tegevus ei ole liikmetele endile eriti lähedane. Kaugeks jääb see siis, kui ei saa rakendada oma initsiatiivi, fantaasiat. Tütarlastel jätkub kohusetunnet rohkem kui poistel ning sellepärast tegelevad tütarlapsed organisatsioonis rohkem kui poisid.

Selleks et õpilane tunneks end pioneeriroolis, on vaja ühelt poolt arvestada tema iseärasusi, huve ja kalduvusi. See ei tähenda, et kogu tegevus organisatsioonis peaks lähtuma ainult sellest, mida pioneerid tahaksid teha. Teiselt poolt võib iga tegevust kõitvaks muuta, seda peamiselt pioneeride isetegevuse teel.

1981. a. tehtud küsitlus näitas, et 5.—7. klassi õpilaste ühiskondlikud ülesanded jaotuvad järgmiselt (vt. tabel 2).

Paljudel juhtudel on ühiskondlik ülesanne seotud pioneerorganisatsiooni tegevusega.

Näeme, et osal õpilastest ei ole ühiskondlikke ülesandeid, osa täidab formaalseid ülesandeid, mis aktiivsust ei nõua. Tütarlaste osakaal ühiskondlike ülesannete täitmisel on märgatavalt suurem kui poistel ( $r=0,353$ ).

Tabel 2  
ÜHISKONDLIKUD ÜLESANDED (%)

| Ülesande liik     | Õpilaskontingent |      |      |
|-------------------|------------------|------|------|
|                   | K                | P    | T    |
| Ülekoolliline     | 8,0              | 4,5  | 11,3 |
| Klassis sisuline  | 30,2             | 17,6 | 42,0 |
| Klassis formaalne | 14,1             | 15,4 | 13,0 |
| Ülesanne puudub   | 45,2             | 60,0 | 31,6 |
| Vastamata         | 2,4              | 2,5  | 2,2  |

Ühiskondliku ülesande puududes on küsitav, kuidas kujundada õpilases ühiskondlikku aktiivsust, mis on just pioneerorganisatsiooni tegevuse eesmärk. Uurimus näitas, et kui õpilane tegeleb aktiivselt ühiskondliku tööga, on tema suhtumine sellesse positiivne.

Uurimusest selgus, et aktiivne tegevus mõjutab soodsalt õpilase eneseteadvuse (nõudlikkus, perspektiivitunne, valmisolek enda kallal töötada) arengut, tema tegevusstiili ja väärtusorientatsiooni.

#### Järeldused pioneerorganisatsiooni tegevuse suunamiseks

Kokku võttes võime järeldada, et pioneeritegevuse eesmärk on soodustada igas pioneeris tema sisemise hoiaku väljakujunemist.

Selle kujundamine on pikaajaline protsess ja muutub õpilaste eale vastavalt.

I astmel toimub see pioneeri käitumisetaloni omandamise kaudu. 3. ja 4. klassi pioneeride kasvatamisel on eriti tähtis see, kuidas nad hakkavad suhtuma organisatsiooni rituaalidesse ja seadustesse. «Peab» ja «on vaja» on võrdlemisi nõrga mõjujõuga. Pühaduse tekkimine on seotud pioneeri sisemise elamusega, tundmustega, mis reguleerivad tema käitumist sellele vastavalt. Nendel aastatel kujunenud organisatsiooni kuuluvuse tunne avaldub pioneeri käitumises hiljem.

II astmel on pioneeripositsiooni kujundamisel olulisel kohal see, et pioneer leiaks koha organisatsiooni tegevussüsteemis. See tähendab, et olles omandanud ülesande täitmise tegevusviisi, võimaldatakse talle iseseisvust ja initsiatiivi pioneeritegevuses. Igal pioneeril peaks olema organisatsioonis ülesandeid, nii alatisi kui ka ajutisi, episoodilisi. Need on kohustused, mis on antud organisatsiooni poolt. Kui pioneere suunata rohkem isetegevusele, on neil ka ülesandeid rohkem (6).

III astmel taotleme, et pioneeripositsioon kinnistuks ja muutuks püsivaks. Vanema pioneeril rollis on eraldusmärkide kõrval erilisel kohal tema tegevus, mis peaks olema suu-

rema vastutusega, iseseisvam ja laiem, kogu malevat haarav.

Pioneeritegevust ei tohiks samastada õpilaste meelelahutusega. See on asjalik tegevus, mida pioneerid ise teevad alates planeerimisest ja lõpetadaes kokkuvõtete tegemisega. Pedagoogi vaateväljas on, et pioneer saaks end rühmale näidata ja rühm teda igakülgelt tundma õppida, et teda organisatsioonis tunnustada (5).

Pioneeritegevuse suunamine pedagoogi poolt seisneb selles, et iseseisev tegevus pioneeri isiksuse arengut mõjutaks. Selleks peaks tegevus olema niisugune, et see

□ annaks pioneeri vajadustele vastava kõlbeline sisu;

□ õpetaks teda nii rühma elule kaasa elama, omavahelisi suhteid mõistma kui ka ennast analüüsima, teistega võrdlema ja ennast ületama;

□ kujundaks igäühes kollektiivsustunnet, mispuhul igäühega arvestatakse, vajaduse korral toetatakse, kuid igäühel tuleb rühmale ka maksimaalselt anda.

Pioneeriaastad on väga olulised isiksuse arengus. See, mida rajatakse murdeas, süveneb tavaliselt noorukieas. Pioneerorganisatsioonil on täita suur osa õpilase arengutes.

## Kirjandus

1. Elango, A., Tiki, A., Villo, S.-A. Klassijuhataja. Tln., «Valgus», 1977, lk. 68—75.
2. Ivanova, V. Lapse kõlbeline kujundamine pioneerorganisatsioonis. Tln., «Valgus», 1980.
3. Ojasild, H. Mõningaid momente pioneeride tegevus- ja suhtlemisvajadustest. — «Nõukogude pedagoogika ja kool» X, Tartu, 1972.
4. Ojasild, H. Sooline dimorfism kui pioneeritöö diferentseerimise lähtekoht. — «Nõukogude Kool», 1974, nr. 9.
5. Ojasild, H. Mõningaid pioneerirühma töö planeerimise ja läbiviimise psühholoogilis-pedagoogilisi probleeme. — «Nõukogude Kool», 1976, nr. 7 ja 8.
6. Pikor, H. Kasvatame pioneerides vastutustunnet. — «Nõukogude Kool», 1977, nr. 5.
7. Room, K. Õpilasoorganisatsioonide osa õpilastes ühiskondliku aktiivsuse kasvatamisel. — «Nõukogude Kool», 1977, nr. 5.
8. Бехтерев В. Б., Денисов А. З. Из опыта воспитания общественной активности пионеров. — В кн.: Вопросы нравственного воспитания в процессе обучения, развития общественной активности и самостоятельности учащихся. Иркутск, 1967.
9. Бодалев А. А. О проблемах воспитания и их комплексной разработке. — «Советская педагогика», 1978, № 1.
10. Божович Л. И., Конникова Т. Е. Возрастной подход в работе пионерской организации. М., 1969.
11. Кутьев В. О. Внеурочная деятельность школьников. Пособие для классного руководителя. М., «Просвещение», 1983.

## Käitumiskasvatuse meetodikat

INGEBORG BASTIAN,  
L. Hermannini nim. Güstrow'  
Pedagoogilise Kõrgkooli õppejõud

Sotsialistliku ühiskonna edasise arengu protsessis kasvavad nõuded inimese käitumisele. See pärast kutsus SDV haridusminister Margot Honecker VIII pedagoogilisel kongressil tungivalt üles täpsemalt jälgima iga õpilase käitumisviise (püsivus, põhjalikkus, distsiplineeritus, vastutustunne, uhkus saavutuste üle kollektiivis jne.) kujunemist (4).

Aluseks nende ja veel teistegi isiksuse käitumisviise väljakujunemisel on kahtlemata koolis valitsev pedagoogiline režiim, samuti üksikõpilase ja kollektiivi kasvatamise suhtes kehtivad normid. Minister juhtis õigusega tähelepanu asjaolule, et mõnes koolis suhtutakse ükskõikselt sellesse, kas koolis valitsevad kord ja puhtus, kas kõik vajalik on mõistlikult organiseeritud, kuidas käituvad õpilased enne tundi ja vahetunnis, ainekabineti vahetamisel ja lõunasöögi ajal, kuidas suhtuvad õpilased rahva omandisse. Liiga vähe pööratakse tähelepanu õpilaste suhtumisele täiskasvanutesse, õpetajatesse ja kooli tehnilisse personali, samuti õpilaste omavahelisele mühakkikule käitumisele (2). Ühiskondlike normide ja käitumisviise omaks võt nõuab, «et kogu kollektiivis oleks loodud teadliku õppimise, töötamise ja ühiselu õhkkond, kus ei taluta ei õpilaste ega õpetajate distsiplineerimatus» (4). Kui see nii on, võib kõigile esitada kõrged nõudmised ning nõudmiste vajalikkuses ja otsustatavuses veenda ka neid õpilasi, kes kohanevad korra ja distsipliiniga raskesti. Kahtlemata nõuab töö niisuguste õpilastega palju kannatust. Eelkõige peab neid hästi tundma, et osata arvestada nende huvisid ja kalduvusi, vajadusi ja soove. Ka need õpilased taotleavad kindlat kohta kollektiivis ja soovivad leida oma saavutuste ja käitumisega kaasõpilaste tunnustust.

Juba aastaid tegeleme uurimisgrupis «Välise diferentseerimine» õpilaste töörühma kasvatuslike võimaluste uurimisega ning kaalume, kuidas neid töörühmi\* kasutada eriti nende õpilaste

\* SDV-s moodustatakse töörühmad mitmesuguste fakultatiivainete õppimiseks. Osalemine nendes rühmades täidab nii hariduslikke kui ka kasvatusülesandeid. Töörühmad on SDV-s olulisim õpetamise välise diferentseerimise võimalus. Selle probleemi üht aspekti on varem käsitlenud eesti keeles D. Rutenberg artiklis «Kesk-kooliastme poiste ja tüdrukute huvide diferentseerimise probleeme». — Nõukogude pedagoogika ja kool XIX, Tallinn 1978. (Tõlkija märkus.)

käitumiskasvatases, kellel on raskusi oma tegevuse ja käitumise normikohasuse saavutamiseks. Sealjuures puutusime kokku isiksusest lähtuva käitumisregulatsiooniga. See on selliste õpilaste probleem, kellel on keskpäraste saavutuste ja juhtimistegevusse juhusliku kaasamise tõttu vähearenenud enesusaldu, keda õpetajad ja kaasõpilased vähe tunnustavad (4). Nende õpilaste grupp on suhteliselt suur. Meie uurimuses vaadeldi 9. klassi õpilasi. Mõned olid töögrupi liikmed ainult seepärast, et «seal peab olema». Seetõttu töötasid nad rõõmuta ning arvasid, et tunnevad end klassikollektiivis paremini kui töögrupis. Teised tundsid end tööühmas ütlema hästi. Tegevus vastas nende huvidele ja võimaldas eduelamusi. Sellistel õpilastel tekkis töögrupis uus käitumise kvaliteet. Nende enesekindel esinemine töögrupis oli vastuseks uutele kaasõpilaste tunnustusel põhinevatele suhetele. Seevastu täheldasime esimestel kõrgendatud aktiivsust kohustuslikes õppetundides vastupidiselt olukorrale fakultatiivsetes tööühmades.

Tõenäoliselt tuleb nii ühtede kui ka teiste õpilaste käitumist hinnata kui püüdlust kompenseerida ebaeduelamusi.\* Ainult üksikjuhtudel võisime tõestada ülekande efekti.

Üldiselt polnud õpilased võimelised kasutama ühes kollektiivis saavutatud edu oma positsiooni kindlustamiseks ka teises kollektiivis, olgugi et see diferentseerimine toimus samades tingimustes. Tegemist oli ühe kooliklassi õpilastega, kes töötasid samas tööühmas ja kõigele lisaks juhtis neid sama klassijuhataja.\*\*

Meie korraldatud uurimuses analüüsisime ning hindasime õpilaste käitumist järgmiste kriteeriumide järgi: aktiivne ja distsiplineeritud kaostatõõtamine, seltsimehelik suhtlemistoon ning vastastikune abistamine, kriitiline ja enesekriitiline käitumine.

Sealjuures huvitas meid eriti õpilaste käitumise stabiilsus. Meie püstitatud nõudmisi arvestades nimetasime **stabilsuks** käitumist, mis jääb püsivaks ja iseseisvaks ka siis, kui kasvatajat kohal pole, samuti muutunud töötingimuste puhul ning erinevates kollektiivides (tööühm ja klassikollektiiv). Kontrollisime õpilaste käitumist ka juhtudel, kus puudusid välised ergutused, motiveerimine ning kontroll.

Väliselt **tingitult stabiilsena** hindasime käitumist, mida praktiseeritakse harjumuspärastes tingimustes konstantsena, s.t. on seotud teatud kasvataja, normaalsete töötingimuste ja antud kollektiivis kujunenud suhtesüsteemiga. Selle grupi õpilastele oli tüüpiline, et väikesi eksimusi kehtivate normide vastu oli võimalik takistada

väheste nõuannete ja rakendatud kontrolli abinõudega.

Kolmandasse gruppi paigutasime **labiilse** käitumisega õpilased. Need olid sellised, kelle käitumine oli väga muutlik, kes lasid end mõndil meeleoludest mõjutada ja kes kõik väljendasid end normikohaselt, aga toimisid taas sellest hälbivalt. Nende õpilaste puhul ei olnud võimalik ennustada, kuidas nad reageerivad õpetaja või kaasõpilaste märkustele või kontrollimisele.

Jaotades õpilased nimetatud gruppidesse, seostasime stabiilsuse kriteeriumi õpilase aktiivse asendiga kollektiivides. Hindasime sealjuures nende reageerimist kollektiivsetele nõudmistele, kaostatõõtamise ühistegevuses ja teiste kollektiiviliikmete abistamist. Saime sel moel järgmise ülevaate (n=9).

Tabel 1

| Käitumise stabiilsus         | Stabiilne | Tingitult stabiilne | Labiiilne |
|------------------------------|-----------|---------------------|-----------|
| Klassis ja tööühmas aktiivne | 4         | —                   | —         |
| Klassis aktiivne             | —         | 2                   | —         |
| Tööühmas aktiivne            | —         | 3                   | —         |
| Ei siin ega seal aktiivne    | —         | —                   | 1         |

Kuna ka teistes tööühmades saadud andmed näitasid samu tendentse, siis võime väita, et õpilase aktiivne positsioon eri kollektiivides ja tema käitumise stabiilsus on omavahel seotud. **Ilmselt on kollektiivsetest tunnustusest tulenev enesekindlus iseseisva ja püsiva eneseregulatsiooni oluline tegur.**

Tahame seda hinnangut kinnitada mõningate faktidega, mida oleme märganud 4., 6. ja 9. klassi õpilaste mitme aasta vältel koostatud iseloomustest. Nii arvasid klassijuhatajad iseloomustatud õpilasgruppidele omasteks järgmised isiksuseomadused: 1) stabiilne käitumine — aktiivne, kontakteeruv ja enesekindel; 2) tingitud stabiilne käitumine — aktiivne, tagasihoidlik, ebakindel; 3) labiilne käitumine — mitteaktiivne, pidurdatud, ebakindel.

Meie arvates järeldub siit, et diferentseeritud mõjutamisvahenditega on võimalik aktiveerida kõiki õpilasi, eriti kui kindlustada eduelamused õpilastele, kellel on raske saavutada õpetajate ja kaasõpilaste tunnustust.

Nimetatud uurimuste põhjal võime kinnitada, et kasvatusprotsessi diferentseeritud kujundamiseks, eriti meetoodilisest küljest, on veel palju kasutamata reserve.

Püüdes selgitada samade meetodite erinevat mõju käitumiskasvatases viis meid kokku probleemiga, et vajaduse ja selle rahuldamise vastuolu on ebapiisavalt uuritud. Otsustasime uurida käitumiskasvatuse meetoodilist struktuuri nii kollektiivse kui ka individuaalse mõjutamise juhtudel.

Meetoodiliste elementide järjestamisel on aluseks soovitava käitumise kujundamise ja nega-

\* Sellist kompensatsiooninähtust on Eesti NSV-s täheldatud õpilase elustiili uurimisega ühenduses. Vt. H. Liimets, *Õpilase isiksuse areng ja integraalne didaktiline süsteem*. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 6, lk. 19.

\*\* Nõukogude kirjanduses (L. Novikova) ongi rõhutatud, et klassijuhataja peab kaasa aitama õpilase asendi parandamisele isiklike suhete süsteemis.

Tabel 2

## Harjumuse kujundamise meetodilised elemendid

| Käitumisviiside kujundamine               | Käitumisviiside kõrvaldamine               |
|---|--|
| Nõudmiste esitamine.                      | Mittesoovitavate normide kriitika.         |
| Motiveerimine.                            | Põhjendamine.                              |
| Positiivsete näidete demonstreerimine.    | Negatiivsete näidete demonstreerimine.     |
| Nõutud käitumise harjutamine (kordamine). | Negatiivsete käitumisviiside mahasurumine. |
| Moraalne hindamine.                       | Moraalne hukkamõist.                       |

tiivse kõrvaldamise abinõude läbipõimimine. Igal konkreetsel juhul tuleb selgitada, millised negatiivsed käitumisviisid takistavad positiivsete kujundamist ning mis on seega vaja likvideerida.

Metoodiliste elementide valik ja rühmitamine peavad meie kogemuste kohaselt toimuma sõltuvalt lähte- ja protsessitingimustest äärmiselt paindlikult. Ka esitatud malli üksikelemendi kasutamine peab vastavalt olukorrale olema diferentseeritud. Nõuded võivad olla kas otsesed või kaudsed, näiteks ettepanek või korraldus. Kasvataja võib pöörduda kollektiivi või üksikisiku poole kas vahetult või kaudselt kollektiivi juhtijate kaudu.

Ilmnes, et käitumiskasvatuse edukaks organiseerimiseks tuli rakendatud meetodilised abinõud viia kooskõlla isiksuse hetkevajadustega, et soodustada kujundatavate käitumisviiside juurdumist isiksuse vajaduste struktuuris. 1. Selgita-sime, kuidas kasutada meetodilisi elemente kohustuslikes tundides ja töörühmades, diferentseerides neid kogu kollektiivi või üksikõpilase tarvis. 2. Kollektiivi puhul kasutati meetodilistest elementidest motiveeringut nii koolitundides kui ka töörühmas suhteliselt harva, rääkimata selle meetodilisest mitmekesisusest. Ka moraalselt hinnangut või hukkamõistu kasutatakse suhteliselt harva ning sageli väheefektiivselt, kuigi just see peaks mõjutama vastuolu lahendamist vajaduse rahuldamise vahel.

Metoodiliste elementide võrdlevad vaatlused koolitundides ja töörühmades näitasid, et viimastes pööravad õpetajad ja õpilased palju suuremat tähelepanu esitatud nõudmistest kinnipidamisele, samuti harjutatakse reeglipäraselt teatavaid käitumisviise, näiteks aktiivset ja distsiplineeritud kaasatöötamist, töövahenditega hoolikat ümberkäimist, viisakat ja seltsimehlikku suhtlemistooni ning vastastikust abistamist. Põhjendada võiks seda rühmajuhendaja ja õpilaste vahelise tiheda isikliku kontaktiga. Üksikute õpilaste käitumise mõjutamine oli meetodiliselt diferentseeritud. Tihedasti ja mitmekesiselt ning isiksuse käitumist aktiveerivalt kasutati moraalselt hindamist ja motiveerimist.

Nii näiteks seostati motiveeringud kollektiivi traditsioonidega, konfliktide teadvustamisega, vastuolude esiletoomisega, usaldusvaldustega, julgustamise või ergutamisega eneskriitikal.

Kui vaatleme käitumise individuaalset sihipäraselt mõjutamist (pidades silmas selle kasutamise sagedust,) siis ilmnes, et tundides kasutati

seada suhteliselt harva, töörühmades aga sagedamini. Iseloomulik oli, et seda rakendasid õpetajad, kellel oli õpilastega tihe isiklik kontakt ja kelle koostöö neile määratud rühmaga oli usalduslik. Neil õpetajatel õnnestus siduda frontaalset pöördumist vastava kollektiivi poole sihipärase abinõudega, mille eesmärk oli aktiveerida üksikut õpilast ning aidata neid, kellel on raske reguleerida oma käitumist vastavalt ühiskondlikele normidele.

Meie uurimused näitavad, et selle põhjuseks pole normide tundmine ning tahtmine ja oskus neist kinni pidada, vaid toimetulek. Paljud õpilased ei taha silma torgata. Nad töötavad kohusetundlikult ning püüavad luua oma kaasõpilastega seltsimehelikke suhteid. Neile on aga ebameeldiv esineda kollektiivi ees või kritiseerida oma kaasõpilast. Nad on arvamusel, et neil endal jätkub küllalt tegemist ning seetõttu on kollektiivsetes asjades tagasihoidlikud.

Edukas käitumiskasvatuse järelkult nõuab perfektset meetodiliste elementide valdamist ja nende omavahelist sidumist, eelkõige aga oskust saavutada rakendatud meetodi abil ühtlasi kollektiivse suhtestruktuuri aktiveerimine ja stabiliseerimine.

Sellest seisukohast on viljakas praegu toimuv diskussioon meetodi süsteemsest iseloomust.\* See teoreetiline seisukoht ei võimalda mitte ainult selgitada, mispärast ühelaadsetel tööviisidel on nii erinev mõju ning vaatamata väljakujunenud kollektiivsetele suhetele toimuvad üksikute õpilaste väärengud, vaid nüüd on seda enam võimalik tõsta meetodi mõju, arvestades selle mitmesuguseid aspekte.

Kasvatusteooria peaks võimaldama meetodiliste eeskirjade väljatöötamisel luua eeldused:

- et õpilane üheaegselt nõudmiste tundmaõppimisega kogeb isiklikult ka nende tähtsust;
- et õpilase käitumise aktiveerimine oleks seotud tema koha kindlustamisega kollektiivis;
- et praktiliste käitumisviiside hindamisega kaasneks kollektiivi kasvatuspotentsiaalide suurenemine.

Eelnev on kahtlemata ainult siis saavutatav, kui kasvatusteooria arvestab ka tunnetusteooria ja loogika, dialektika, õppimis- ja arengusühholoogia ning erialameetodite saavutusi.

## Kirjandus

1. Albrecht, K. u.a. Zur Struktur der Methoden in der Verhaltenserziehung, Diplomarbeit, Güstrow, 1978.
2. E d l e r, Ch. u.a. Die Herausbildung sozialistischer Verhaltensweisen in Arbeitsgemeinschaften nach Rahmenprogramm unter Nutzung kollektiver Beziehungen. Diplomarbeit, Güstrow, 1979.
3. G i e s e, E. u.a. Die individuelle Erziehung im Arbeitsgemeinschaftskollektiv. Diplomarbeit, Güstrow, 1977.
4. H o n e c k e r, M. Der gesellschaftliche Auftrag unserer Schule. Berlin, Dietz Verlag, 1978, S. 38.
5. S t s c h u k i n a, G. U. Die Unterrichtsmethoden als Komponente des Unterrichtsprozesses. Leningrader Konferenz, Januar, 1978.

\* SDV perioodikas toimus diskussioon, kus analüüsiti meetodi süsteemset loomust.

# Vaadete ja veendumuste kujundamise spetsiifikast algklassides

**LEIDA TALTS,**  
**TPedI algõpetuse kateedri juhataja**

Koolireformiga seoses väärib teravdatud tähelepanu kasvatuses kesksemaid ülesandeid — kujundada õpilastes selliseid vaateid ja veendumusi, mis oleksid kooskõlas meie ühiskonna nõudmistega ja vajadustega. Pedagoogika ja sotsiaalsühholoogia oma uurimisandmetega kinnitavad, et mitte üksnes noorema kooliea lõpu poole, vaid ka juba 6-aastaste katseklassides on igati omal kohal kasvataja mitmekülgne tegevus laste vaadete ja veendumuste (eelkõige kõlbeliste vaadete ja veendumuste) kujundamisel. Seda seisukohta põhjendavad oma uurimustes B. Ananjev, L. Vögotski, A. Zaporozets, D. Elkonin, L. Božovitš jt.

Sotsiaalsühholoogia käsiraamatus on antud veendumuse mõiste üks võimalikest määratlustest: veendumus on sotsiaalse kogemuse põhielemente, teadmine, mille tõesuses on inimene kindel, millesse ta usub. Veendumus toetub seega mitte ainult mõistusele, vaid ka tunnetele. Veendumus esineb püsiva tegevusprintsibi ja motiivina, isiksuse joonte järjekindla realiseerimise ja edasiarendamise alusena (2, lk. 316).

Kõneldes vastavate omaduste kujundamisest algklassides, tuleks üsnagi konkreetselt selgitada, millisel tasandil ja millises ulatuses on lapsed suutelised kõlbelisi mõisteid omandama. Veendumuste kujundamist noorem koolieas ei saa käsitleda kui midagi juba lõplikult kujundatud ja muutumatut. Järgmisel, kõrgemal tasandil omandavad mis tahes kõlbelised veendumused (olla aus, abivalmis, kohusetundlik, töökas jne.) uued seosed ja kõrgendatud nõuded. Nende kujunemine ning areng on seotud teadliku ja kriitilise suhtumisega ümbritsevasse.

Millest alustada kõlbeliste vaadete ja veendumuste kujundamisel ning kuidas ja mis suunas peaks kulgema nende edasine areng?

Üldtuntud sellekohane skeem peab vajalikuks kolme olulist komponenti:

- teadmiste andmist vastavas valdkonnas,
- emotsionaalset, isiklikku suhtumist nendes teadmistesse,
- vastava käitumise tagamist.

Tegelikus kasvatustöös ei ole selget piiri nende kolme tingimuse vahel. Sageli eksisteerivad need kõrvuti, üksteist toetades ja üksteisest sõltudes. Samas on aga ilmne, et kõlbeline veendumus (vastava käitumise tagamine sarnastes situatsioonides) ei saa kujuneda, toetumata kahele eelnevale tingimusele.

Algklassilapsele on esialgu tarvis anda **konkreetsed käitumisjuhised**, mis stimuleeriks tema käitumist ning vastastikuseid suhteid koolis ja ka väljaspool kooli. Mida noorem on õpilane, seda täpsemaid nõudmisi tuleks tema käitumisele esitada. Õpetaja esitatavad nõuded on lapsele otsekui etalonid, millest ta lähtub hinnangute andmisel nii enda kui ka kaaslaste käitumisele. Juba 6-aastaste laste puhul soovitatakse anda konkreetsed käitumisjuhised suunilusega stimuleerida lapsi vastavaid nõudeid iseseisvalt rakendada (3, lk. 25). Selliste käitumisharjumuste hulka kuuluvad korra- ja puhtuseharjumused, oskus üksmeelselt töötada, viisakus, sõbralikkus, oskus olla aus mängus jt.). Orienteerumiseks vastastikuse suhtlemise keerukates üksikjuhtudes on käitumise hõlbustamiseks olemas mõned lastele arusaadavad reeglid (3, lk. 26). Näiteks:

1. Jaga teiste lastega mänguasju, raamatuid, oma teadmisi ja oskusi.
2. Abista kaaslast, kui tal midagi ei õnnestu.
3. Õpi kaaslaselt seda head, mida sa ise ei oska teha.
4. Takista kaaslast, kui ta käitub halvasti.
5. Ära tülitse pisiasjade pärast, ära kaeba.

Et kainik suudaks mõista temale esitatavate nõudmistega sisu, on õpetajal enne kõike vaja tunda laste teadmiste ja arusaamade taset. Vastasel juhul võib õpetaja selgitada mõnd kõlbelist mõistet või situatsiooni õpilase arengutaseme seisukohalt kas liialt primitiivselt või ka liialt keerukalt. Esimesel juhul tundub õpetaja seletus tuttav, ülemäära titelik. Lastel ei teki selgitatavaga seoses uusi kujutlusi ega käitumisstiimuleid. 2. klassi õpilased «harjutavad» pärast tunde õppevahendite valmisseadmist tunniks, 3. klassi poisid «mõtlevad nurgas seistes järele», kuidas tuleks tütarlastega viisakalt käituda jms. olukorrad. Teisel juhul toob õpetaja mõistete ja nähtuste selgitamiseks laste jaoks seda-võrd palju keerukaid arutlusi ja mõisteid, et lõppkokkuvõttes ei suuda õpilased kuuldu seostada varem tuntuga ning nende kõlbelised kujutlused ja arusaamad ei avardu, vaid isegi moonduvad. 1. klassis vestleb õpetaja lastega sõprusest ja selle tähtsusest inimeste elus.

Õpetaja: «Lapsed, ma olen märganud, et

paljud teist on omavahel head sõbrad. See on tore! Ainult kas te teate, milline peab olema õige sõber? Näiteks, sina, Allan, sõbrustad kõige rohkem Tõnuga, miks ta on sinu sõber?»

Allan: «Tõnu kaitseb mind alati, kui keegi tahab mulle liiga teha. Ta on igal pool nii julge.»

Õpetaja: «Tõnu, kui sa tahad Allani sõber olla, pead hakkama palju hoolsamalt õppima. Ainult julgusest on vähe, et hea sõber olla. Aga miks Allan sulle meeldib, Tõnu?»

Tõnu: «Allan aitab mind õppimises ja üldse meeldib meil koos koolist koju minna ja õues mõngida.»

Õpetaja: «Sellest aitamisest pole kasu, kui sa ise nii hooletu ja lohakas oled. Koos õues mängida võib küll, aga enne peab koolitööga kõik korras olema. Olete kuulnud rahvatarkest, mis ütleb: milline on sinu sõber, selline oled sa ise. Kui te valite endile sõpru, kes õpivad ja käituvad halvasti, siis küllap tahate ka ise samasugused olla.»

Ei ole raske tabada, milles õpetaja antud vestlusekatkes kõige enam eksis. Rõhutades sõpruse puhul eelkõige võimalikke negatiivseid jooni (hooletus, lohakus), jättis õpetaja samal ajal märkamata laste positiivse käitumise (vastastikune abi, soov olla koos). Ent just neile omadustele tulnukski toetuda! On üldtuntud tõde, et kainik hindab ennast ja kaaslasti peamiselt läbi õpetaja hinnangute prisma. Rõhutades ainsate väärtustena lapse juures hoolsust õppetöös ja sõnakuulelikkust tunnis, jätame sageli tunnustamata kujuneva isiksuse teised olulised omadused. Antud juhul valmisoleku sõpra abistada. Tulemused õppetöös on õpetaja jaoks kõige konkreetsemad ning pealegi kõige olulisemad näitajad — õppimine on ju lapse põhitöö. Kuid samas tuleb teada, et õpitegevusega seoses saab laps mitte üksnes uusi teadmisi, oskusi ja vilumusi, vaid selle tegevuse mõjul kujunevad suuresti ka tema **kõlbelised vaated ja veendumused**.

Ei ole haruldased juhtumid, et lapse head õpitulemused (seda eriti 1. klassis) ei ole alati tema enese pingutuse ja püüdlikkuse tulemus. Laps on lihtsalt hästi kooliks ette valmistatud, tema vanemad hoolitsevad ja muretsevad pidevalt edukuse pärast koolis. Esialgu tundub klassis kõik lihtne ja tuttav, nii et hinne ja õpetaja kiitus on täiesti igapäevased asjad. Samas leidub klassis alati lapsi ka sellistest kodudest, kus õppimist-õpetamist peetakse üksnes lapse enese ja kooli ülesandeks. Toodud kaht tüüpi laste seisund koolis on väga erinev. Esimesi ebaõnnestumisi võidakse käsitada hooletusena, õnnestumisi aga korralikkuse ja püüdlikkusena. Õpetaja peaks tingimata selgusele jõudma, mis-ugused lapse iseloomu- ja tahteomadused on konkreetsete tulemuste taga.

Kasutades mitme uurija (A. Bodaljov, L. Božovitš jt.) andmeid, märgib V. Krutetski, et

kooli kasvatusliku mõju olulisi psühholoogilisi eeldusi on tähelepanelikkus õpilase kõlbelis-emotsionaalse sfääri vastu, tema kõlbeliste tundmuste ja stiimulite kujundamine ning arendamine (1, lk. 184). Järelikult peaks väärirama soov olla sõbralik ja abivalmis õpetaja heakskiitu, stimuleerides sellega lapse soovi olla püüdlik ja tubli ka muus tegevuses.

Kujundades lastes õigeid kõlbelisi vaateid, püüame seda teha nii, et kainik nende tõepärasust tunnetaks ja ka sügavalt läbi elaks. Kui laste tegevusega ei kaasne positiivsed tundmused, jäävad õpetaja esitatavad nõuded vaid välisteks, mida täidetakse üksnes kui käsku või korraldust. Selleks et õpilane **tahaks** õigesti käituda ja seda ka igas olukorras teeks, on vaja, et ta teaks, kuidas tuleb käituda, ja näeks, et nii käituvad inimesed, kellest ta lugu peab, ja et ta ise **harjuks** (see on peamine!) õigesti käituma (1, lk. 185).

Kainiku emotsionaalne valmisolek toimida sarnastes situatsioonides varem kätteõpitud arusaamade kohaselt sõltub palju õpetaja oskusest harjutada lapsi kõlbelistele tegudele. Vastav valmisolek on vahetult seotud positiivsete tundmustega, mille allikaks kainikule kõige sagedamini on õpetaja või vanemate eeskuju. Eeskuju, millest kainik ammutab positiivseid elamusi, võib olla pärit ka kirjandusest või kunstist, mida aitab selgitada õpetaja ilmekas, kujundirikas ja emotsionaalne sõna.

Vaadete ja veendumuste kujundamisel on kainikuea üks erijooni asjaolu, et kõlbelised mõisted ja olukorrad teevad harjutamisprotsessis esialgu läbi psüühiliste seisundite kujunemise staadiumi (N. Levitov). Kui psüühilised seisundid sageli korduvad, võivad nad kinnistuda ja saada isiksuse jooneks. Mis tahes arusaama kujundamisel on seega peamine vastava käitumise **praktiliste kogemuste andmine**. Nii näiteks ei ole mõeldav kasvatada abivalmidust ja heasoovlikkust üksnes sellest kõneldes, isegi kui võetaks appi laste kujutlusi ja tundmusi ergastavad kirjandus- ja kunstivahendid. Igapäevane koolielu, käitumine tänaval, kodus ja kõikjal, kus tuleb suhelda teistega, on need kriteeriumid, mis näitavad õpetajale, mil määral tema kasutatud mõjutusvahendid on pärale jõudnud. Seepärast on igati omal kohal **kõlbelise käitumise harjutamine**, mille eesmärk on kujundada püsivaid ja samal ajal üldistatud käitumisvorme. Harjutamist ei tohiks mõista kui ühtede ja samade tingimuste mehhaanilist kordamist. Vaadete ja veendumuste kujundamise seisukohalt on laste tegevust vaja organiseerida nii, et selle käigus oleks võimalik rakendada juba olemasolevaid teadmisi.

Tallinnas toimunud üleliidulisel laste- ja noorsookirjandusenädalal märkis oma intervjuus tabavalt L. Razgon («Nõukogude Kool», 1984, nr. 8, lk. 24): «Kasvataja tarkus seis-  
negu selles, et mängus ja mängu kaudu anda lapsele märkamatu teadmisi, kujundada kõl-



belisi hoiakuid, suhtumist inimestesse, loodusesse, kõigesse.»

Üha enam on mängu psühholoogilist tähtsust koolieeliku põhitegevuse kõrval hakatud rõhutada ka nooremas koolieas. Täiel määral kehtib öeldu seoses kõlbeliste vaadete ja veendumuste kujundamisega. Ülemäärane rangus, asjalikkus ja isegi kuivus õpetaja ning laste suhetes ei lase märgata head alget mõnegi lapse mõttelaadis ja tegudes. Mängus avalduvad sageli lapse sellised väärtuslikud (aga ka taunitavad) omadused, mille olemasolust õpetajal varem aimu ei olnud.

**Kokkuvõtvalt** võiks vaadete ja veendumuste kujundamise spetsiifikast algklassides rõhutada eriti olulisena

- õpetaja hinnangute ja otsustuste tähtsust,
- konkretsust eesmärkide seadmisel,
- vastavate psüühiliste seisundite kujunemist harjutamise teel,
- mänguliste situatsioonide kasutamist.

#### Kirjandus

1. Krutetski, V. Kooliõpilaste õppe- ja kasvatuspsühholoogia. Tallinn, Valgus, 1979. 258 lk.
2. Sotsiaalspsühholoogia. Lühiülevaade. Tallinn, «Eesti Raamat», 1978. 334 lk.
3. Рубцова М. Б. О приучении учащихся шестилетнего возраста к выполнению школьных правил. — «Советская педагогика», 1984, № 6, с. 24—29.

## MEILT JA MUJALT

■ Južno-Sahhalinskis on muutunud traditsiooniks koolinoorte kirjanduspidustused, pühendatud mitmesugustele tähtpäevadele. Mõõdunud aastal kandis üks ülevenemaaline kirjanduslik-muusikaline üritus nime «Armastan sind, minu Venemaa». Ettevalmistused selleks olid eriti hoolikad. Juba õppeaasta algul peeti orgkomitee istung, kus otsustati tundma õppida oma saare kirjandust ja kunsti, millest sündis deviis «Isamaja on tükike Venemaast». Algas töö koolides: lapsed mõtlesid välja luuletusi ja laule, joonistasid illustratsioone Sahhalini kirjanike teostele, kohtusid nende autoritega, külastasid muuseume, organiseerisid lugejate konverentse. Aktiivselt tegutsesid noorte raamatusõprade ühingu liikmed, keda on rajooni igas koolis. Koolikollektiivides tehti rohkesti huvitavat tööd.

Pidustustest võttis osa ligikaudu 200 kirjandusõpra. Varem olid nad esitanud oma loomingut, mida hindas range žürii. Töötasid järgmised seksioonid: kirjandus, looming, kunst, noored raamatusõbrad. Kooliõpilased tutvustasid žüriid õpetajatest isetegevuslike kunstnike töödega näitusel. Võitjaid määrati ka paremate retsensioonide ja kirjandusteaduslike tööde autorite hulgast.

Omaloominguliste ja kohalike poetide luuletuste esitamine koos võitjate kirjandeist loetud katkenditega moodustas terve poeemi Venemaast.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

## Mõttepudemeid kõlblus- kasvatuse kohta

■ Noortele on vaja sisendada sügavat lugupidamist töö kui ühiskonna kõigi aineliste ja vaimsete rikkuste allika vastu. Nad peavad teadma, et igaüks, kes ammutab materiaalsete ja kultuuriliste hüvede salvest, on kohustatud osa võtma ka selle salve täitmisest. Kool ja kodu peavad lapsi kasvatama töö kaudu ning töö jaoks, kujundama lugupidamist ühiskasuliku töö vastu. Igast noorest on vaja kasvatada oma kodumaa hoolas peremees, kes suurendab oma tööga kodumaa rikkust, au ja kuulsust. Õpilastele tuleb selgitada, et iga sugune töö, niihästi kehaline kui ka vaimne töö ühiskonna hüvanguks on inimese püha kohus. On vaja jõuda selle tõsiasja sügava tundmiseni, et sotsialism on rajatud vanema põlvkonna visa ja ennastalgava tööga, et kommunismi ehitamiseks on vaja veel rohkem teadmisi, suuremat organiseeritust ja paremat töödistsipliini, erialast meisterlikkust, initsiatiivi ning loovat suhtumist.

■ Kommunistliku kasvatuse lahutamatuks osaks on loodusesse hoolitseva ja säästliku suhtumise kasvatamine. Siin sõltub õige hoiaku kujundamine sellest, kuivõrd õpetaja või lapsevanem ise on omandanud looduskaitseteadmisi. Tänapäeva looduskaitse hõlmab loodusteaduslikke, majanduslikke, juriidilisi, tervishoiualaseid, esteetilisi, kõlbelisi ja eetilisi teadmisi.

■ Õpilaste sisemaailma kujundades tuleb järjekindlalt võidelda esteetilise kasvatuse kõrge ideelisuse eest ja meie ühiskonnale võõra kodanliku esteetika mõjude vastu.

■ Mis puutub ateistlikku kasvatuse koolis, siis see peab toimuma pidevalt nii õppeainete õpetamisel kui ka vestlustes ja klassivälises töös vastavalt õpilast ümbritsevale keskkonnale. Eriti tuleks tähelepanu pöörata õpilaste tutvustamisele tänapäeva religiooni probleemidega.

■ Tervislike eluviiside kasvatamisel tuleb selgitada alkoholi tarvitamise ning suitsetamise kahjulikkust ja luua traditsioone, kus tähtpäevade pühitsemisel ei pruugitaks alkoholi ei kodus ega koolis.

■ Noori tuleb kasvatada meeste ja naiste vahelise võrdõiguslikkuse ja vastastikuse austamise vaimus. Õpilastele on tarvis sisendada veendumust, et seksuaalelu ei ole inimese

isiklik asi, vaid osa perekonna ja ühiskonna elukorraldusest.

■ Õigusõpetuses on väga suur osa käitumiskultuuril: vestlustel käitumisharjumuste vajalikkusest ja praktilistel harjutustel — kuidas toimid sina jne... Erilist tähelepanu tuleks pöörata armastuse ja austuse kasvatamisele kaasinimeste ning mõistagi täiskasvanute ja oma vanemate vastu. Austuse kasvatamisest kaaskodanike vastu saab alguse ka vastavate õigusnormide austamine; austuse kasvatamisest inimkättega loodu vastu saab alguse töö ja selle tulemuse austamine. Kui kodanik austab kaaskodanikku ja tema tööd ning loomingu, siis ei ole ta võimeline kuritegudeks.

■ Nõukogude kool on osa nõukogude ühiskonnast ja esindab seda õpilaste ees. Selles valitsevad suhted, traditsioonid, normid, alluvusvahekorrad, töömeeleolu ja palju muud on tulevasele kodanikule käitumise etalon. Õiguskasvatus koolis kulgeb täpse sisekorra, täpse kodukorra, piiritletud funktsioonide, ühtse režiimi ja ühtsete nõuete kaudu. Kui aga koolis puudub nõuete ühtsus, kui on tunda deklaratiivsust, s. o. tehke minu sõnade, mitte minu tegude järgi, siis on raske rääkida õiguskasvatusest.

■ Igati tuleb vältida selliste käitumisharjumuste esitamist, mille täitmist ei suudeta järgida ega tagada. On ju tuntud tõde, et mida rohkem seadusi, seda rohkem seaduserikkumisi. Juuste pikkuse või pükste laiuse normi kehtestamine ei vii mingite tulemusteni, kui esteetilise ja kõlbluskasvatuse ei ole vajalikul tasemel.

■ On vaja, et igal koolil oleksid oma kindlad traditsioonid, mida austatakse ja millest kinni peetakse. Lubamatu on korraldada järjest uusi ettevõtmisi üksteise otsa. Austus traditsioonide vastu on austus normide vastu.

■ Õiguskasvatuse seisukohalt on oluline vastutustunde arendamine. Esikohal on õpilaste reeglite täitmise harjutamine ja järjekindel nõudmine. Vastutustundetus tekib tegevusest ja ajaviitmisest, kontrolli puudumisest ja vastutustunde mängimisest, võimalusest hiilida kõrvale oma kohustuste, sealhulgas õppimiskohustuste täitmisest.

■ Õiguskasvatuse lõppeesmärk peaks olema õiguskultuuri kujunemine, harjumus täita seadusi nagu viisakusreegleidki.

■ Kodutunnetus on patriotismi alglaet. Tema kaudu kasvabki välja kodumaatunnetus, sügav kodumaa-armastus.

■ Mille üle laps uhkust tunneb, mida ta häbeneb, milliseid omadusi ta hindab eneses ja teistes — selles kõiges etendavad olulist osa ümbritsevad inimesed, eelkõige vanemad ja kasvatajad, nende eeskujud, nende hinnangud lapse tegevusele, suhetele eakaaslaste ja täiskasvanutega.

Väljakirjutused tehtud Tallinna 8-klassilise kooli direktori A. SOROKI kursusetööst TPEDI koolijuhtide täiendusteaduskonnas.



## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

# Propaganda psühholoogilisi probleeme

**JAAN ENNULO,**  
**VÕT-i psühholoogiakateedri**  
**juhataja**

NLKP Keskkomitee otsuses «Eesti NSV juhtiva kaadri osavõtust töötajate hulgas tehtavast poliitilisest kasvatusetööst» on rõhutatud vajadust saavutada rahvahulkades tehtava poliitilise töö sisu täielikum vastavus inimeste teadvuse ja harituse tõusvale tasemele, veenvalt propageerida sotsialistliku elulaadi eeliseid, argumenteeritult paljastada nõukogudevastaste ideoloogiakeskuste laimavad väljamõeldised (1, lk. 7). Selle nõude täitmisele peab kaasa aitama ka kool kui ideoloogiaasutus.

Propaganda eesmärgiks on inimese vaadete ja suhtumiste kujundamine. Propaganda tulemusena peavad muutuma inimese hoiakud ja käitumine, ümber kujunema suhtumine ümbritsevasse maailma.

Ei ole põhimõttelist vahet propaganda ja vastupropaganda vahel. Lenini määratluse järgi on hea propaganda ühtlasi ka vastupropaganda. Teiselt poolt halb propaganda on vesi võõra ideoloogia veskile. Seega kitsamalt vastupropagandaga on vaja tegeleda esmajoones selles osas, mis propaganda poolt on jäänud katmata, kaetud ebapiisavalt või ebaõigesti. Üks sagedasemaid puudusi propagandatöös on teadete vähene edastamiskiiirus massiteabe ja propagandavahendite kaudu, mis võimaldab poliitilistel või ideoloogilistel vastastel anda sama sündmuse omapoolne tõlgendus esimesena. Juba kujunenud arvamust ja suhtumist hiljem

muuta on tunduvalt raskem. Vähe arvestatakse olustikust tingitud hoiakuid. Rahvuslikud eelarvamused on enamasti olustiku pinnal kujunenud arusaamatuste tulemus.

Propagandat võib vaadelda kui õppimisprotsessi, mille eesmärk on kujundada inimesel just teatud arusaamine asjast. Vaadete ja veendumuste kujundamisel on oluline koht teadmistel, stereotüüpide ja hoiakute puhul on esiplaanil emotsioonid.

Iga lektor (propagandist) on kogenud, et kuulajate hoiakute muutmine on väga vaevaline ja aeganõudev protsess, mis kaugeltki alati ei anna soovitud tulemusi. Propagandistitöö on tunduvalt lihtsam, kui hoiakuid on vaja kujundada n.-õ. tühjale kohale, s. t. nende nähtuste ja esemete suhtes, millega inimene puutub kokku esmakordselt või kui on vaja olemasolevaid hoiakuid tugevdada (näiteks patriootiliste hoiakute tugevdamine õppekasvatustöö kaudu koolis). Olemasolevate hoiakute muutmine, näiteks materialistliku maailmavaate kujundamine usklikel, on mõnikord üpris lootusetu ettevõtmine, mis võib anda soovitud isegi vastupidise tulemuse (bumerangiefekt). New Yorgi ülikooli professor J. T. Klapper väidab, et kuna inimene võtab palju kergemini vastu selle, mis on kooskõlas tema hoiakutega, muu aga tõrjub kõrvale, siis propaganda mõjub sageli pigem olemasolevaid hoiakuid tugevdava kui muutva tegurina (3, lk. 113). Selle nähtuse põhjused on mitmetes psüühika omadustes, peamiselt tähelepanu, taju ja mälu valivuses.

Inimesele on omane tähele panna esmajoones seda osa teabest, mis on kooskõlas tema vaadete ja kogemustega ning mitte märgata (sageli alateadlikult) seda, mis väidab vastupidist. See avaldub artiklite ning raadio-teleasaadete valivuses. Nii näiteks suitsetamisvastaste artiklite lugejatest moodustavad enamiku mittesuitsetajad, suitsetajad ei hakka neid lugema, samuti sellekohaseid saateid ei kuula ega vaata.

Analoogiline lugu on tajuga. Inimene tajub propagandistliku teabe sisust peamiselt seda, mis on kooskõlas tema hoiakutega. See osa, mis hoiakutele vastu räägib, kujundatakse ümber nii, et ta vastaks ootustele ja hoiakutele. Ühes G. Allport'i korraldatud eksperimentis näidati katsealustele pilti, kus oli kujutatud neegri ja valge mehe vahelist tüli raudteevagunis — valge mees ähvardas neegrit noaga. Siis paluti katseisikut kirjeldada pildil nähtut teistele, kes omakorda selle edasi jutustasid jne. Sellise telemängufilmi korral läks reeglina nuga mingil edasijutustamise

etapil valge käest neegri kätte, sest see tundus katsealustele (need olid valged) ootuspärasem.

Kiiremini ja kindlamini jääb meelde see osa teabest, mis on kooskõlas hoiakutega. Praktiliselt on küll raske eristada taju valivust mälu valivusest. Kui inimene mõne aja pärast reprodutseerib saadud informatsiooni puudulikult või moonutatult, siis on raske öelda, kas ta juba tajus seda sellisena või tajus küll õigesti, aga meelde jäi valikuliselt. Siiski võib mitmete uurimuste põhjal öelda, et teabe sisu meeldejäamine sõltub retsiipiendi vaadetest.

Sellised informatsiooni subjektiivse valiku protsessid ei ole ühesugusel määral omased kõikidele inimestele ega ilmne kõikides olukordades ühtviisi. Nende protsesside teadmine ja tundmine võimaldab mõista, miks ka hästi organiseeritud ja suuremahulise propaganda korral tulemused ei vasta alati ootustele.

#### Stereotüübid

avaldavad propagandistliku teabe tajumisele märgatavat mõju. Stereotüüp on lihtsustatud ettekujutus sotsiaalse tegelikkuse kohta, ebaõige üldistus, veendumus, mis on omane teatud sotsiaalsele grupile. Stereotüüpiseerimine vabastab inimese vajadusest kõiki saadavaid muljeid iseseisvalt ja iga kord uuesti läbi töötada (2, lk. 83). Tänapäeva inimese taju on liigselt koormatud; seepärast püüab ta üha rohkem mõelda tegelikkuse lihtsustatud mudelitega, mis aga sageli lähevad lahku objektiivsest tegelikkusest. Sageli lisandub sellele mudelile intensiivne emotsionaalne suhtumine.

Erilist huvi pakuvad ideoloogilised stereotüübid. Need tekivad indiviidi või grupi kohanemisena antud sotsiaalses keskkonnas valitsevate käitumistüüpide ja mõtteviisiga. Näiteks ameerikalik tarbimisühiskonna ideoloogia on seal levinud ideoloogiliste stereotüüpide süsteem. Sellisel ameerika elulaadi stereotüübil on nende propagandas tähtis koht sotsialismimaade ideoloogilisel töötlemisel.

Ka meil on oma stereotüübid. Näiteks lihtsustatud kujutus vaimulikust kui mahajäänud elemendist ja töörahva vaenlasest ei võimalda õigesti mõista kiriku osa rahu eest peetavas võitluses.

Propaganda üks eesmärgid on ideoloogiliste stereotüüpide kujundamine, vastupropaganda ülesanne aga enamasti teises sotsiaalses keskkonnas tekkinud ja meile sobimatute stereotüüpide lõhkumine. Et stereotüübid osalevad püsivate vaadete kujunemises, siis on propagandatöös auditooriumi ideoloogiliste stereotüüpide tundmisel suur tähtsus.

## Hoiak

on teadvuse valmisolek reageerida teatud viisil situatsioonile, objektile või nähtusele. Sotsiaalsühholoogias kasutatakse ka mõistet sotsiaalne seadumus. Nii hoiakuid kui ka stereotüüpe vaatab L. Wojtasik koosnevana kolmest omavahel seoses olevast komponendist: tunnetuslikust (intellektuaalsest), emotsionaalsest ja motivatsioonilisest (3, lk. 227).

Tunnetuslik komponent sisaldab teadmisi hoiaku objekti kohta. Need teadmised esemete ja sotsiaalsete nähtuste kohta võivad olla õiged, aga ka piiratud ja moonutatud. Emotsionaalne suhtumine tunnetuse objekti, sümpaatia või antipaatia, omaksvõtt või tõrjumine moodustab hoiaku emotsionaalse komponendi. Mõnel juhul on see komponent hoiaku kujunemisele kõige suurema mõjuga. Avaldub hinnangus eseme või nähtuse kohta. Hoiaku motivatsiooniline komponent kätkeb hoiaku võimalust olla tegevuse põhjuseks.

Need hoiaku komponendid on seesmiselt integreeritud, kuid ei pruugi igas hoiakus võrdsel määral esineda. Võib juhtuda, et mõni komponent hoopiski puudub. On alust arvata, et näiteks religioossetes hoiakutes puudub intellektuaalne komponent, ülemääraselt arenenud on aga emotsionaalne. Puududa võib ka motivatsiooniline komponent, alati on aga olemas emotsionaalne.

## Hoiakud ja käitumine

Inimese käitumine on keeruliste psüühiliste protsesside tulemus, mis osaliselt on põhjustatud hoiakutest. Hoiakute väljaselgitamine on seega võimalik inimese käitumise järgi. Siin on otstarbekas eristada sõnad ja teod, ehk L. Wojtasiku (3) järgi verbaalne ja aktuaalne käitumine. Vaated avalduvad sagedamini sõnalistes väljendustes. Mõnikord pole oma suhtumist teisiti võimalikki väljendada — näiteks suhtumist imperialismi saame väljendada ainult verbaalse käitumisega. Sõnadega on võimalik ka varjata oma tegelikku suhtumist.

Kui inimene sooritab mingeid enam-vähem keerukaid toiminguid, milles väljendub tema suhtumine hoiaku objekti, on tegemist aktuaalse käitumisega (püstitõusmine hümni mängimisel, osavõtt demonstratsioonist). Suhtumist väljendab ka nende toimingute ärajätmine.

Muidugi võib inimese käitumine mitte vastata tema hoiakutele. Käitumine ei sõltu ju ainult hoiakutest. Inimene võib olukorrast tingituna käituda isegi vastupidiselt oma hoiakutele, varjata tegelikku suhtumist. Käitumise järgi hoiaku määramist raskendab ka asjaolu, et iga objekt või situatsioon on samal

ajal seotud paljude hoiakutega, seega on raske üheselt kindlaks määrata, milline suhtumine parajasti mõjule on pääsenud. Sõduri käitumist lahingus ei saa seletada ainuüksi patriotismiga. Sellele lisandub kaaslaste arvamus, soov silma paista, vaenlase vihkamine, hirm jpm. Üldiselt mida kindlamad on hoiakud, seda suurem on tõenäosus, et käitumine vastab hoiakutele.

## Hoiaku muutumine

Hoiaku muutumise psühholoogilisi mehhanisme on püütud selgitada mitmeti. Peamiselt on need hoiakute homöostaasi (tasakaalu) teooria variandid. Homöostaasi teorial põhinev lähenemine lähtub hoiaku üksikute komponentide vahelise tasakaalu puudumisest, sellest tingitud psüühilisest pingest ja sellega seotud negatiivsetest emotsioonidest.

Teabeallika ja hoiaku objekti (informatsiooni sisu) vastavuse teooria järgi peab suhtumine teabeallikasse ja sealt tulevasse teabesse olema samamärgiline (positiivne või negatiivne). Vastavuse puudumine, näiteks kui kõrge prestiižiga inimene hakkab rääkima kuulaja arvates rumalusi, põhjustab pingeseisundi, mis küllaldase tugevuse korral muudab kas suhtumist teabeallikasse («seda inimest ei saa edaspidi tõsiselt võtta») või sealt tulevasse teabesse («see, mida ta räägib, polegi nii rumal»). Pole vist vajadust rõhutada, kui kahjulik on propagandatöö suhtes esimene võimalus. See, mille suhtes hoiak muutub, sõltub hoiakute tugevusest — enamasti muutub nõrgem. Siit tuleneb üks tähtsamaid nõudeid propagandisti isiku suhtes — madala prestiižiga lektoril pole mõtet hakata kuulajate hoiakuid muutma. Kuulajate endised hoiakud selle tulemusena tõenäoliselt tugevnevad, lektori enda prestiiž aga läheb veelgi enam alla.

Teine homöostaasi teooria variant väidab, et hoiaku emotsionaalne ja intellektuaalne komponent peavad olema tasakaalus. Tasakaalu puudumine põhjustab psüühilise pingeseisundi, mille tugevus on võrdeline erinevuse suurusega. Pinge lahendamiseks peavad komponendid (või ainult üks neist) muutuma tasakaalu suunas. Kui me näiteks saame mõne inimese kohta andmeid (intellektuaalne komponent), mis ei vasta olemasolevale emotsionaalsele suhtumisele temasse, siis, juhul kui need andmed on tõepärased, muutub hoiaku emotsionaalne komponent vastavas suunas.

Levinuim on L. Festingeri kognitiivse dissonantsi teooria, mille järgi eri tunnetuslike elementide vahel võib tekkida pingeseisundit põhjustav ebakõla. Pinge tekib, kui keegi osutub teistsuguseks, kui me teda ette kujutame, kui informatsioon ei vasta teadmise-

tele tegelikkusest, kui inimene ise sooritab teo või räägib midagi, mis ei vasta tema vaadetele jne. Mida tugevam on tekkinud pinge, seda tugevam on püüd pinget alandada. Selleks inimene muudab oma käitumist, veendumusi, vaateid ja arvamusi. Pinge tekkimist hoiab inimene ära teabeallika valiku abil (väldib neid inimesi, saateid ja artikleid, kus on karta hoiakutele mittevastavaid andmeid) või teabe selektiivse taju abil. Üks võimalusi pinget vähendada on pingeallika töötlemine — veeneme oma ideelisi vastaseid oma vaadete õiguses. Dissonants on seda suurem, mida rohkem on meie ümber teistsuguste vaadetega inimesi.

Seega homöostaasi teooriast tulenev hoiaku te muutumise mehhanism on järgmine.

Hoiaku muutumisele eelneb hoiaku üksikute komponentide vahelise **tasakaalu rikkumine**, mis tekitab ebameeldiva pingesisuundi. **Pinge loomine olemasoleva ja uue teabe vahelise konflikti teel on propagandatöö peamine ülesanne.**

Pinge loomine ei õnnestu, või õnnestub vaid osaliselt, kui inimene tähelepanu ja taju valiva iseloomu tõttu ei märka pingeallikat, kui teabeallika rikutud prestiiži tõttu seda ei usuta, kui uus teave liiga palju erineb olemasolevast.

Pinge kõrvaldamiseks või vähendamiseks peab inimene midagi ette võtma. Ta muudab oma vaateid ja käitumist soovitavas suunas või eitab saadud teavet. On võimalik, et inimene pärast järelemõtlemist kohandab uue teabe oma vaadete süsteemiga, nii et sisuliselt midagi ei muutu.

Hoiakute muutumine oleneb suurel määral **retsipiendi isiksuse omadustest**, nagu tema tunnetusvajadused, vastuvõtlikkus veenmisele, huvid. On inimesi, kes ei taha midagi teada väljaspool oma kitsast huvide sfääri ja seetõttu on neil ka konfliktid hoiakute süsteemis harvad. Mõned jäävad oma arvamuse juurde ka siis, kui faktid sellele vastu räägivad. L. Wojtasiku järgi (3, lk. 249) on veenmisele vastuvõtlikumad need, kellele on omane rikas ja elav kujutlusvõime, madaldunud enesehinnang ja hirm teiste negatiivse suhtumise ees, «hoiak teistele», kohanemine sotsiaalse keskkonnaga. Kaks viimast on võimalik ühendada mõistega konformsus. Konformistide hoiakuid muuta on suhteliselt lihtne, kuid muutus on ebapüsiv.

Pidepunkte propagandatöö korraldamiseks on leida A. Haraši seisukohtadest (4). Ta vaatleb suulist propagandat kui vahetatungimist teise elutegevusse. Mõjuteguriks sealjuures ei ole mitte niivõrd sõna, kommunikatiivi impulss, kui kommunikaator ise kogu oma isiksusega, oma isiklike arvamustega, väärtushinnangutega, motiividega ja sotsiaalsete hoiakutega. Kommunikaatori poolt retsipiendi teadvusse viidud teabe püsivus on otseses sõltuvuses kommunikatiivse interaktsiooni püsivusest. A. Haraš kasutab mõis-

tet «isiksusliku kontakti prolongeeritus», mille all ta mõistab nähtust, kus kommunikatiivsed suhted kommunikaatori ja retsipiendi vahel ei piirdu nende koosolemise ajaga auditooriumis, vaid mõju kestab veel kaua pärast vahetu kontakti lõppemist. Ideaalne õpetaja on selline, kellega tema õpilased soovivad suhelda ka pärast kooli lõpetamist. Näiteks A. Makarenkole kirjutasid hiljem kirju ka need õpilased, kes olid kommunist välja heidetud. Kuulajate püüd pikendada lektori kohalviibimist, esitada küsimusi, kuulda tema arvamusi ka loengu teemavälise probleemide kohta on hea lektori ja õnnestunud loengu tunnused. Selliste lektorite arvamused, suhtumised ja vaated võetakse kergesti omaks. Kui inimene kommunikaatori rollis kujuneb retsipiendile isikuks, keda ta lubab oma elu tegevuse sfääridesse tungida ja kellega ta püüab püsivat kontakti luua, siis selle inimese arvamusega ta ka arvestab.

Praegu on veel küllaltki ebaselge niisuguseks «arvestatavaks teiseks» kujunemise psühholoogiline mehhanism. Kaks peamist isiksusliku kontakti loomise meetodit on autoritaarne ja dialoogiline. Autoritaarne meetod on sisuliselt püüd välja tõrjuda teise inimese elutegevusest või teadvusest teatud komponendid. Selle meetodi puhul vastandatakse ennast teistele, oma võõrale. Tegemist on üheks teise instruktiaaziga, mille mõju kestus piirub loengu ajaga. On oht, et kommunikaator surutakse impulsiivselt teadvusest välja, ei võeta omaks, ei interioriseerita seda, mida ta räägib. Just loenguvorm annab selleks suuri võimalusi. Juba organisatsiooniliselt on loengusituatsioon autoritaarne — lektoril on keskne positsioon kuulajate ees, tal on jagamatu õigus rääkida, kuulajatel on kohustus vaikida ja kuulata. Kui väärtused, millest kommunikaator juhindub, lähevad liiga palju lahku auditooriumi omadest, võib efekt osutada taotletavale vastukäivaks.

Dialoogiline kontakt põhineb teise inimese elutegevuse ja teadvuse suveräänsuse arvestamisel. Kommunikaator on sel juhul vestluskaaslane, kes on huvitatud sellest, et partner oleks oma otsustustes iseseisev, jõuaks dialoogi käigus arutluste teel õigetele järeldustele. Organisatsiooniliselt on selle meetodi puhul vaja vestlusest osavõtjad istuma panna ringikujuliselt nagu suhtlemistreeningul, anda igale osavõtjale võimalus sõna võtta ja oma seisukohta esitada. Propagandist on selles ringis eksperdi rollis, kes varustab kaasvestlejaid vajaliku informatsiooniga, suunab vestlust ja formuleerib tulemused. Eriti oluline on seejuures kasutada nn. teksti personifitseerimist, mis eeldab materjali esitamist isikliku kogemuse kaudu, tuues sisse biograafilised detailid, isiklikud hinnangud ja eelistsused. Dialoogilise kontakti võimalikud vormid on vestlus, diskussioon, dispuut, «ümmargune laud».

Eeltoodust on näha, et propagandatöö efektiivsus on tihedalt seotud kommunikaatori isiksusega. Teisele inimesele mõjub esmajoones mitte teade, mitte sõna, vaid inimene, kes tungib tema elutegevusse. Selle inimese prestiiž ei toetu mitte rollile ega ka mitte pelgalt teadmistele, vaid oskusele vajalikku teavet edasi anda koos oma arvamuste, väärtushinnangute, emotsioonide, motiivide ja sotsiaalsete hoiakutega. Kuna kuulaja võtab vastu mitte ainult sõna, vaid isiksust tervikuna, on olulised ka mitmed esmapilgul teisejärgulised tegurid, nagu lektori diktsioon, hääle tämber, füüsilised omadused (kasv, tervis, täidlus), riietus, soeng jpm. Viimaste osas on õpilastel oma õpetajatele mõnikord ühte-teist ette heita.

Propagandatöös ei kehti alati reegel, et mida rohkem, seda parem. Kui parema puudumisel panna tähtsal teemal rääkima madala prestiižiga lektor, võib ta teemat kahjustada ka siis, kui kuulajate hoiakuid muuta pole vajagi. Vastupropaganda puhul, kus enamasti on tegemist ümberveennemisega, on kommunikaatori valik eriti tähtis.

Kõik propagandatöö edukust määravad tegurid seonduvad ka õpetamise ja kasvatamise efektiivsusega koolis. On ju iga õpetaja oma ainealaste teadmiste propageerija ja kasvatushoiakute kujundaja.

#### Kirjandus

1. NLKP Keskkomitee otsus «Eesti NSV juhtiva kaadri osavõtust töötajate hulgas tehtavast poliitilisest kasvatusloost». Tln., «Eesti Raamat», 1984.
2. Sotsiaalsühholoogia. Lühiülevaade. Tln., «Eesti Raamat», 1978. 334 lk.
3. Войтасик Л. Психология политической пропаганды. М., «Прогресс», 1981. 278 с.
4. Храш А. У. Межличностный контакт как исходное понятие психологии устной пропаганды. — «Вопросы психологии», 1977, № 4, с. 52—63.

## MEILT JA MUJALT

■ Saraatovis oli ekspeditsioonist «Minu kodumaa NSV Liit» osavõtjate kokkutulek, kus anti aru tehtud tööst ja kavandati uusi ülesandeid.

Punased jäljekütid on viibinud Borodino lahinguväljal, Valgevenes, Moskvas, Riias, Tallinas ja teistes meie kodumaa linnades ning külades. Igalt poolt leidsid lapsed midagi uut, mis täiendab Suure Isamaasõja kangelasliku ajaloo lehekülgi. Kokkutulekul esinesid partei-, sõja- ja tööveteranid, kes kiitsid noorte jäljekütide tööd ning sportlikkust. Pioneerid alustasid 5. üleliidulist otsinguetappi, mis on pühendatud fašistliku Saksamaa üle saavutatud võidu 40. aastapäevale.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

## UURIMUSI, ÜLDISTUSI

# Kommunikatiivsete vene keele õpikute metoodiline strateegia

**ANTIDEA METSA,**  
**TRÜ vene keele metoodika katedri juhataja**

(«Поговорим... Поеспорим». Vene keele kommunikatiivsed õpikud. Autorid: K. Allikmets, A. Metsa.)

Kuulus pedagoog F. Diesterweg on öelnud, et kõige õpetlikum õppeaine koolis on õpetaja... Sellele ütlusele võib julgelt lisada, et kõige õpetlikum õppeaine koolis on õpik. Õpik võib äratada õpilases huvi õppeaine vastu, usalduse selle metoodilise strateegia suhtes, mis kindlustab teadmiste ja oskuste kasvu, soovi aktiivselt ja loovalt omandada pakutu. Samal ajal võib õpik kustutada õpilases iga-suguse motivatsiooni, kui õpiku põhjal organiseeritud keeleõpetus on ebaproduktiivne, ebahuvitav ja ebaloo.

### Mida ootavad õpilased õpikult?

Keskkooliõpetajate motivatsiooni uurimine näitab, et huvi puudumist põhjendatakse sageli õpikuga või siis õpetaja oskamatusega õpiku põhjal õppetunde organiseerida. Küsimusele «Mida sa muudaksid koolis, kui oleksid vene keele õpetaja?» saadi muude vastuste hulgas ka järgmisi:

- ei piirduks tunni läbiviimisel ainuüksi õpikumaterjaliga;
- koostaksin õpiku selliselt, et seal oleks elulähedasi probleeme ja kõnepraktikas vajaminevaid keeleülesandeid;
- annaksin õpilastele rohkem loovülesandeid õpikumaterjali põhjal.

Toodud hinnangud ja ettepanekud näitavad, et tänane õpilane (keskkooliõpetaja) on parasjagu kriitiline ja ratsionalistlik. Ta

tahab saada maksimaalset kasu õppetunnist, õppeainest. Samal ajal tunneb ta küllaltki hästi seda ebakõla, mis praegu kohati veel valitseb õpetamise eesmärkide, kõnevajaduste ja õpetamise sisu ning meetodilise strateegia vahel ja soovib aktiivselt kaasa rääkida õpetamise ajakohastamisele, selle allutamisele kindlatele kommunikatiivsetele eesmärkidele, reaalsele vajadustele.

### Kommunikatiivse keeleõpiku põhifunktsioonid

Õpikul on kindel koht kommunikatiivse orientatsiooniga keeleõpetuses. On ju kommunikatiivse keeleõpetuse eesmärk mitte üksnes kõnetegevuse oskuste kujundamine kõikides tema liikides (lugemine, audeerimine, kirjutamine, kõnelemine), vaid õpilase ettevalmistamine kõnetegevuse vahendusel teatud sotsiaalsete ülesannete lahendamiseks (argumenteeritud esinemine koosolekul, osavõtt dispuudist, konverentsist, ametikirjade koostamine jne.), s. t. et pärast keskkooli vene keele kursust oleksid meie vabariigi koolilõpetajad algatajad suhtlemises ja keelekontaktide loomisel, avaldaksid oma mõtteid õigesti, emotsionaalselt, vastavalt suhtlemise eesmärgile ja kõnesituatsioonile. Ainult siis saame loota, et vene keele vaba valdamine pärast keskkooli lõpetamist muutub normiks.

Õpilase intellektuaalne areng toimub tema enda aktiivse tunnetustegevuse läbi. Tegevus aga «käivitub» siis, kui pakutav tegevus vastab mingitele olemasolevatele vajadustele, isiklikele lähematele või kaugematele eesmärkidele, s. t. on isiku poolt motiveeritav, teatud isiksusliku mõttega (1, lk. 27). Kommunikatiivne keeleõpik saab täita oma eesmärgi juhul, kui ta

- vastab õpilaste tunnetus- ja kommunikatiivsetele vajadustele;
- äratab õpilastes soovi omandada suhtlemisoskust õpiku vahendusel;
- suunab õpilast mitmesuguste kõneintentside realiseerimisele, mis järk-järgult valmistavad õpilast ette kõnetegevuseks;
- on üles ehitatud etapiliselt, vastavalt kommunikatiivsetele vilumuste ja oskuste hierarhiale;
- teeb õpilasest õppeprotsessi aktiivse kaasosalise.

### Õpiku meetodiline strateegia

Tõstatatud ülesannete lahendamine õpiku kontseptsioonis eeldab nelja tingimuse arvestamist, s. o. õpiku adressaat (kellele õpik on määratud), sidekanal (õpiku ja õpilase vahel), õpetamise eesmärk ja õpetamise taktika (2, lk. 58—59). Meie väljatöötatud

kommunikatiivsete keeleõpikute kontseptsioon (6) on adresseeritud vanema astme õpilasele, kes õpib süvendatud õpetusega klassis, kus on spetsiaalsed kõnearenduse tunnid. Õpiku adressaadi arvestamine eeldab eelkõige vanema astme õpilaste õpimotivatsiooni tegurite arvestamist. Vanema astme õpilaste motivatsiooni väärtused (õppematerjali ja selles sisalduva informatsiooni, samuti õpitegevuse uudsus, ülesannete loovus, nende praktiline väärtus tulevase kutsetöö seisukohalt (5, lk. 80—81)) olid aluseks nii õppematerjali valikul kui ka meetodilise strateegia kujundamisel.

Sidekanal õpiku ja õpilase vahel on üles ehitatud õpetaja ja õpilase loovale koostööle õpikumaterjali omandamisel.

Õpetamise eesmärk peale üldhariduslike, kasvatuslike ja õpetavate oli kommunikatiivse kompetentsi kujundamine peamistes kõnesfäärides (3; 11). Õpetamise taktika — maksimaalselt aktiivne ja loov, et äratada õpilases rõõmus ja optimistlik hoiak nii õppeaine omandamise kui ka suhtlemise rühmakaaslaste ning õpetajatega (7).

Kommunikatiivses õpikus peab õpetaja ja õpilase vaheline suhtlemiskeel olema usaldav, motiveeriv, mitte formaalne. Oluline on, et konkreetsetes kommunikatiivsetes õppeülesannetes antakse nii õpilasele kui ka õpetajale kindel orientiir kommunikatiivse tegevuse lõppresultaadina, mille poole pürgitakse. Lõppresultaat peab olema paeluv, tema saavutamise õpilast rikastav, pinget nõudev, kuid reaalne. Õppetundide kommunikatiivsest resultaadist ja selle hindamise kriteeriumist peab õpilane teadma.

Õpetamise strateegia eripära kommunikatiivses õpikus on õpiku kontseptsioonist, õpiku struktuurist. Kuid olenemata sellest peab ta lähtuma kommunikatiivsusest kui metodoloogilisest printsüübist, mis seisneb selles, et õpetamise protsess on üles ehitatud adekvaatselt loomulikule kommunikatsioonile. Selle peamisteks seaduspärasusteks, mida tuleb austada õpetamisprotsessis, on suhtlemise isikulisus, funktsionaalsus, situatiivsus ja isiklikkus /uudsus/ (10; 9). Õpiku «Поговорим... Поспорим» meetodilist strateegiat võib lühidalt iseloomustada kui mobiilset õpetamisstrateegiat, mis arvestab õpilaste huvisid ja kõnevajadusi ning rajaneb kommunikatiivsete oskuste kujundamise seaduspärasustel, on probleemne ja situatiivne. Nagu eeltoodust nähtub, eeldab kommunikatiivne keeleõpik tema koostajalt eri seaduspärasuste ja tingimuste arvestamist õppematerjali ning õpistrateegia valikul; s. o. sotsiolingvistiliste (kõne vajadused), psühholingvistiliste (suhtlemisintentsi kujundamise), psühholoogiliste (motivatsiooni seaduspärasused), lingvistiliste ja meetodiliste (õppematerjali valik ja selle omandamise organiseerimine vastavalt õppetundide eesmärgile) tingimuste arvestamist.

Seetõttu eeldas ka õpiku «Поговорим... Поспорим» kontseptsiooni loomine ühelt poolt vastavaid konkreetseid uurimusi (suhtlemisraskused, vead) ja kommunikatiivsetel printsiipidel vene keele õpetamise kogemuste üldistamist, teiselt poolt praegusaja keeleõpetuse teoreetiliste ja metodoloogiliste seisukohtade arvesse võtmist (3; 4).

Lühidalt sellest, millised arenguetapid tegi läbi õpiku «Поговорим... Поспорим» kontseptsioon ja millised uurimused aitasid täpsustada õpiku sisu ja metoodilist strateegiat. Korraldati keskkooliõpilaste motivatsiooni analüüs, õpilaste kõnevajaduste uurimine ja keskkooliõpetajate vene keele taseme analüüs.

Esimesel etapil tehti vastavasisulise teadusliku kirjanduse analüüs (A. Leontjev, M. Vjatjutnev, L. Skalkin, J. Passov jt.). Intensiivmeetodi alusel toimus vene keele õpetamise kogemuste üldistamine. Tulemused üldistati vastavates publikatsioonides (6).

Teisel etapil loodi õpiku koostamise teaduslikud printsiibid ja toimus õpiku koostamise printsiipide kontroll — «eelõpiku» kontroll Tartu koolides, prospekti arutelu A. Puškini nim. Vene Keele Instituudi õpikute sektoris ja ENSV Haridusministeeriumi vene keele ainekomisjonis. Tulemused üldistati prospektis ja vastavas publikatsioonis (7).

Kolmandal etapil toimus kontseptsiooni täiustamine ja realiseerimine kaasautorluses K. Allikmetsaga: õpiku efektiivsuse kontroll Tartu 10. keskkooli süvendatud õpetusega klassis (õp. V. Maritševa), õpiku käsikirja lõplik trükiks ettevalmistamine. (Selle etapi töötulemused on publitseeritud artiklis (8) ja õpiku käsikirjas.)

**Õpiku struktuuri tsüklikus on suunatud suhtlemisostuste kujunemisele**

Õpiku «Поговорим... Поспорим» struktuur on mõnevõrra erinev traditsiooniliste õpikute struktuurist. Ta on üles ehitatud tsüklikiliselt. Õppetunnid (4+1) moodustavad didaktilise ja metoodilise terviku — tsükli, milles igal õppetunnil on oma kindel metoodiline funktsioon, mille määramisel arvestatakse kas keelevilumuste või eri kõnetegevuse liikide kujundamise vajadust vastavalt tsükli kommunikatiivsele lõppeesmärgile. Tsükli viimane tund imiteerib loomulikku suhtlemist (vaidlused, koosolekud, dispuudid, rollimängud, pressikonverentsid jne.). Siin on determineeritud situatsioon, kommunikatiivne skeem, mis määravad suulise kõne iseloomu (ametlik, mitteametlik). Tsükli kommunika-

tiivsed lõputunnid võimaldavad õpilastel näidata oma loovaid võimeid, kasutada massikommunikatsioonivahendeid, tehnilisi vahendeid jm., eeldavad vene rahvusest õpilaste osavõttu tundidest.

Õppetsükleid on kolme õppeaasta peale 14. Allpool toome õppetsükli loetelu ja lõppkommunikatsiooni iseloomustuse.

1. Leiva hind (leiva ajalugu ja geograafia, leiva hinnast ja tööinimeste austusest, toitumistraditsioonidest meil ja mujal).

Dispuut: «Kuidas toituda koolieas». Rollimäng: «Kohvikus».

2. Kohtumine iluga (lilled ja värvi sümboolika, kuidas koostada lillekimpe, mida millal kinkida, ikebanakunst jm.).

Koostame lillekalendrit.

3. Muusikamaailmas (muusika tähtsus noorte elus, kuidas kuulata ja mõista muusikat, milline muusika elab läbi aegade).

Muusikakaleidoskoop (disko).

4. Tunne iseenast (kuidas õppida, arendada oma võimekust, töökust; hinnete osa koolis, uutest suundadest kooli arengus).

Dispuut: «Tulevikukool».

5. Loomade maailmas (kuidas suhtuda oma neljajalgsetesse sõpradesse, loomade keel, inimese ja loomariigi vahelkord).

Vestlus: «Kuidas suhtleme loomadega».

6. Helesinine ekraan meie elus (televisiooni minevikust, tänapäevast ja tulevikust, televisiooni eelised, inimese ja televisiooni vahelkorrast).

Dispuut: «Televisioon eile, täna, homme».

7. Oo, sport, sa oled rahu! (olümpiamängude ajaloost ja tänapäevast, hokist ja hokimängijaist, koolisport, tippisport ja massisport).

Parima intervjuu konkurs.

8. Riie ei riku meest (riietumine ja ühiskond, hea maitse saladustest, kuidas riietuda teatrisse minekul).

Rollimäng: «Moest ja meist endist».

9. EOM — see on kasulik ja hea (EOM-i ühe suve tegemistest Tammistu rühmas, komandöri portree, vanemate hoiakust, Kuuba koolinoorte töötraditsioonidest jm.).

Rollimäng: koostame EOM-i tööplaani.

10. Inimese hinge ilust (mina ja kollektiiv, sõprusest ja armastusest, suhtlemiskultuurist).

Koostame sõpruse koodeksit.

11. Peatu, hetk! (kunsti liigid, kuidas mõista kunsti, portree — ajastu peegel. Kunstigalerii tunnete maailm).

Viktoriin kunstisõpradele.

12. Filmi võluderohke maailm (film kirjaniku, operaatori, vaataja pilgu läbi. Talent või töö? Filmi žanritest).

Dispuut: «Mida me ootame filmikunstilt».

13. Päev algab ajalehega (ajakirjaniku sotsiaalsest vastutusest, ajalehe eilne, tänane ja homme päev).

Pressikonverents. Parima artikli konkurs.

14. Meie tervis sõltub meist endist (sajandi



haigus, töö ja puhkus, autotreening, tervise passist jne.).

Konverents ja dispuut.

Teemad 2, 5, 6, 10, 11, 13 autor on K. Allikmets, teemad 1, 3, 4, 7, 8, 9, 12, 14 autor — A. Metsa.

Nagu näitab loetelu, nõuab tsükli lõpp-kommunikatsioon suurt eeltööd mitte üksnes keeleliselt, vaid ka suhtlemisuskuste omandamises. Õppetunnil on oma kindel kommunikatiivne suunitus, mille määravad antud tunnis omandatavad kõneintentsid, kõneaktid, mis on esitatud õppetunni algul.

Kokku omandatakse 14 tsükliks 100 kõneakti. Kui õppetsükkel on õpiku struktuurseks ühikuks, siis võib kõneakti pidada õppetunni struktuurseks ühikuks. See on samaaegselt õppetunnis toimuva õpitegevuse meetodiline stiimul, mille nimel toimub kogu töö. See on omamoodi orientiir, mis suunas toimub konkreetsete oskuste ja vilumuste omandamine. Õppetundide ülesehituses lähtutakse ka kommunikatiivsete oskuste loogikast ja nende kujundamise astmelisusest. Keeletasandil on esikohal keelenorm, taotletakse antud sõnaühendite omandamist (1. tund), situatiivsel tasandil toimub kõnetegevus teatud probleemi ümber (2.—4.), temaatilisel tasandil erinevad kõnesituatsioonid ühinevad suuremaks probleemiks, mille arutamisel transformeeritakse omandatu. Samaaegselt kõneaktide omandamisega ja kõnetegevuse kujunedes toimub informatsiooni läbitöötamine ja sellest tulenevate probleemide arutamine.

### Õpilane on aktiivne

Õppetunni algul tutvustatakse õpilast probleemistikuga: millest tuleb juttu ja mille üle vaidleme ning milliseid oskusi ja vilumusi kujundab tund. Nii näiteks õppetunni tsükli «Tunne iseennast» probleemide register, millega õpilane tutvub õppetsükli algul, on järgmine: räägime (millest tuleb juttu) võimekuse ja andekuse arenemisest, tahtejõu kasvatamisest, kuidas õppida. Vaidleme tulevikukooli probleemide üle, kas on vaja õppida vastavalt võimetele.

Antud tsükli lõpus tuleb osata iseloomustada inimest võimekuse põhjal, rääkida enesekasvatusest, oma suhtumisest õppetöösse, anda nõu töökuse ja võimekuse arendamises, avaldada oma arvamust eri kooliühenduste kohta.

Õppetsükkel «Tunne iseennast» koosneb viiest tunnist. Igal õppetunnil on oma (iseseisev) kommunikatiivne eesmärk, probleemistik ja samal ajal on iga tund üks lüli suhtlemisuskuste kujunemisaheks.

### Motivatsiooni mehhanism: probleemsus, töövõtete mitmekesisus, kommunikatsiooni astmelisus

Püüame allpool vaadelda ühe tunnitsükli sisu, meetodikat, töövõtteid ja motivatsiooni kujunemise mehhanismi.

**I tund.** Kuidas iseloomustada õpilasi võimekuse järgi. Esimese tunni peaesmärk on omandada uued sõnaühendid, mida läheb vaja vestluses antud teemal. Sõnaühendite aktiveeritakse kohe situatsioonides: antud klassi õpilaste õppimisvõimed ja tulemused.

**Probleem.** Milliste kriteeriumide alusel iseloomustada õpilasi nende võimekusest?

Probleemi tõstatamine tekitab vajaduse saada informatsiooni võimekuse teooriast ja seega äratav õpilastes motivatsiooni ning vastava hoiaku järgmise õppetunni suhtes.

**II tund.** Õpilaste eelised ja individuaalsed iseärasused (prof. Leitese loeng). Teise tunni peaesmärk on anda informatsiooni oma probleemi kohta. Õpilased koostavad loengu konspekti ja võrdlevad oma konspekti õpikus antud probleemkonspektiga. Antud konspekti põhjal koostatakse soovitusi sõbrale (kuidas arendada oma võimekust, kuidas õppida).

**Probleem.** Milliseid soovitusi võimekuse arenguks on veel olemas?

Probleemi tõstatust tekitab vajaduse iseseisvalt lugeda kirjandust ja valmistab õpilasi ette järgmise õppetunni materjali omandamiseks.

**III õppetunnis** «Võimekus ja töö» otsivad õpilased Suhhomlini kirjust pojale soovitusi iseseisva töö organiseerimise ja võimekuse arendamise kohta. Võrreldakse Suhhomlini soovitusi Leitese teoreetiliste seisukohtadega. Üheskoos koostatakse kooli raadiosaade «Kuidas õppida».

**Probleem.** Kas kollektiivne või individuaalne töö?

**IV õppetunnis** lahendatakse mitmesuguseid õpituatsioone ja aluseks võetakse E. Koemetsa mõtteterad individuaalse ja kollektiivse töö eeliste kohta. Võrreldakse kolme autori Leitese, Suhhomlini ja Koemetsa mõtteid, antakse soovitusi kaasõpilastele, analüüsitakse ennast ja koolisituatsiooni.

**Probleem:** Kuidas te kujutate endale ette tulevikukooli?

**V õppetund:** Dispuut «Tulevikukool». Dispuut toimub instseneeritud ümmarguse laua vestlusena, millest võtavad osa tuntud teadlased, ajakirjanikud, kelle mõtet on lindistatud. Arutelu toimub eluliste probleemide ümber: «Täispäevakool», «Hinneteta kool», «Individaalse ja kollektiivse töö eelised», «Televisiooni osa tulevikukoolis». «Kool kui inimese sotsiaalse küpsuse näitaja».

Nagu nähtub kirjeldatust, on kommunikatiivne õpik probleemne, sest üksnes probleem (mitte ainult teema, sõnaühendid, grammatikakonstruktsioonid) stimuleerib kõnetegevust.

Sotsiaalsete ja eetiliste probleemide lahendamine tõstab õppetegevuse prestiiži.

Kommunikatiivne õpik on õpilase tunnetustegevust aktiveeriv (õpilane leiab vastuse teda huvitavatele probleemidele loomuliku kõnetegevuse abil, mis tõstab motivatsiooni).

Kommunikatiivne õpik on metoodiliselt mobiilne ja järjekindel. Tunnist tundi omandatakse uusi kõneakte, mis on vajalikud loovaks suhtlemiseks (viimasel õppetunnil).

Kommunikatiivne õpik on õpilast distsiplineeriv. Õpilane teab, mida temalt nõutakse ja mida tal tuleb osata loovas suhtlemises.

Kommunikatiivne õpik on õpetaja ja õpilase tegevust ühendav (õpetamise ja omandamise strateegia langevad suurelt osalt kokku). Õpilastele endile meeldib õpikus kõige enam järgmine: «Õpik on hea vestluspartner...»; «Probleemid on huvitavad ja tekitavad vaidlust...»; «Õpik õpetab suhtlema...»

#### Kirjandus

1. Kreitzberg, P. Mis paneb õpilase õppima? — «Nõukogude Kool», 1984, nr. 3, lk. 26—27.
2. Арутюнов А. Р., Трушина Л. Б., Чеботарев П. Г. Многофакторный количественный анализ учебников иностранных языков. — В сб.: Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. М., 1981.
3. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность в обучении русскому языку в зарубежных школах. — В сб.: Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы. М., 1976.
4. Леонтьев А. А. Теория речевой деятельности на современном этапе и ее значение для обучения иностранцев русскому языку. — В сб.: Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы. М., 1976.
5. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., «Просвещение», 1983.
6. Метса А. А. Условия формирования двуязычия в классах с углубленным изучением русского языка. — В сб.: Õppeteksti ja õpilase väljendusoskuse probleeme. Tallinn, 1979.
7. Метса А. А. Основные принципы создания пособия по формированию навыков коммуникации. — В сб.: «Русский язык в эстонской школе» № 5, Тарту, 1978.
8. Метса А. А. (в соавторстве) Алликметс К. П. «Поговорим... Поспорим». — В сб.: «Русский язык в эстонской школе» № 3, Тарту, 1981.
9. Пассов Е. И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению. Изд. Воронежского университета, Воронеж, 1983.
10. Пассов Е. И. Урок иностранного языка. Минск, 1982.
11. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981.

## ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

# Õpetaja enese-täiendamise tõhusus

SYLVIA HERMAN,  
VÕT-i pedagoogikakateedri juhataja

#### Lahendust ootavad ülesanded

Koolireformi vastutusrikaste ülesannete täitmise edukus sõltub õpetajast, tema veendumustest, eruditsioonist, kultuurist ja kutsemeisterlikkusest. Milline õpetaja tegevus ja millal kindlustab ühiskonna antud ülesande täitmise? Õpetaja tegevuse tõhusus sõltub paljudest teguritest, mille uurimine vajab nende vastastikuse mõju arvestamist. Kõigi tegurite hulgas on tähtsal kohal õpetaja kvalifikatsioon. VÕT-i ülesanne on õpetajate pideva enesetäiendamise juhendamine. Selle korraldamiseks peame teadma, kui võrd enesetäiendamise sisu ja vorm vastastikusel mõjus muudab õpetaja kutseomadusi ja selle kaudu mõjutab tema kutsetöö efektiivsust. Et pedagoogiliselt juhendada õpetaja pidevat enesetäiendamist, on vaja selgitada tegurid, mis soodustavad või takistavad eri vanuses, erineva staažiga õpetajate edukat õppe-kasvatustööd. Selle info alusel on võimalik täiustada täienduskursuste (õppe) programme nii, et õpetaja sooviks ja oskaks kursustel omandatud rakendada igapäevases õppe-kasvatustöös. Selle alusel peaks ta olema suuteline looma oma pedagoogilise kogemuse või seda analüüsima.

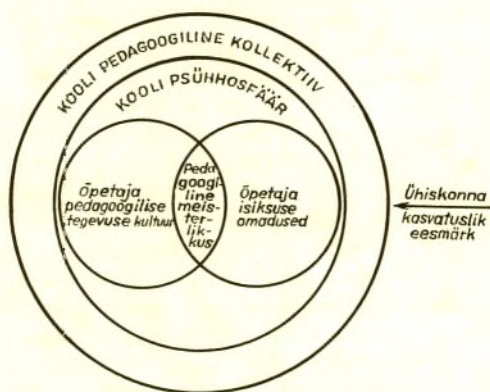
Meie arvates on õpetajate pideva enesetäiendamise süsteemi loomiseks (kursuseprogrammid ja individuaalne või kollektiivne enesetäiendamine kursustevahelisel perioodil) vaja selgitada õpetajate kvalifikatsiooni taase seos nende vanuse ja staažiga, valmisolek oma tegevuse uuendamiseks ja suhtlemisoskused, leida pideva enesetäiendamise kriteeriumid. Tuleb selgitada, mil määral enesetäiendamise sisu ja vorm muudab õpe-

taja kutseoskusi-omadusi ning selle kaudu mõjutab töötulemusi ja tegevuse efektiivsust. Selle tulemusena peaks ilmema, millele rajada pideva enesetäiendamise pedagoogiline juhendamine kursustevahelisel perioodil.

Õpetaja töö koolis on otseses sõltuvuses ühelt poolt tema isiksuse psühho-füsioloogilistest omadustest, teiselt poolt kooli mikrokliimast, mille loob pedagoogiline kollektiiv. Järeldame, et õpetaja isiksuseomaduste, samuti kutseoskuste muutused toimuvad interaktsioonis keskkonnaga pedagoogilise tegevuse vahendusel. Selle iseloom sõltub aga ühiskonna vajadustest ja kasvatuses eesmärgist.

Joonis 1

### PEDAGOOGILISE MEISTERLIKKUSE KUJUNEMIST MÕJUTAVAD TEGURID



Vaadeldav süsteem (joonis 1) on dünaamiline, muutuv. Pedagoogiline tegevus interaktsioonis ühiskonna kasvatusnõuetega (eesmärgiga) sõltub ühiskonna arengutasemest, tema kultuurist. See tingib süsteemi põhielementide — õpetaja kutseoskuste ja pedagoogilise tegevuse — pideva täiendamise (arengu), mis viib õpetaja hüppeliselt uuele tasandile. Kuid igal uuel etapil on need elementid vastastikku sõltuvad: kutseoskused kujunevad pedagoogilises tegevuses ja isiksuse struktuuri muutunud tase tingib pedagoogilise tegevuse uue kõrgema taseme, mis omakorda esitab uusi nõudmisi õpetaja meisterlikkusele. Sellest tulenevalt saame esitada pedagoogilise tegevuse ning õpetaja omaduste ideaalse struktuuri ja mudeli vaid ühiskonna arengu konkreetseks ajalooliseks etapiks. Eeltoodud elementide interaktsiooni saame uurida üksnes dünaamilise tasakaalu hetkesituatsioonis. Õpetaja töö edukus sõltub sellest niivõrd, kuivõrd tema isiksuseomaduste struktuur vastab pedagoogilise tegevuse struktuurile, kuivõrd ta oskab tegevuse struktuuri elemente katta kutseoskustega ja kuivõrd õpetaja ise kooli mikrokliimas ei tekita müra.

Õpetajakutse on akadeemiline. Õppe- ja kasvatusülesannete edukas täitmine võimaldub mitmel eri viisil. Seetõttu on õpetajal vabadus oma tegevuse individuaalsel korraldamisel. Sellest järeldame, et edukaks kutsetööks ei ole tähtsad isiksuse üksikud omadused, vaid nende **omaduste struktuur**, mis

kindlustab õpetaja **uundusliku suhtumise** ja eduka kutsetegevuse.

Järelikult tuleb õpetajate enesetäiendamise korraldamisel lähtuda pedagoogilise tegevuse analüüsist praegusetapil, selle alusel kujundada kutseoskuste struktuuri, nii et see kindlustab pedagoogilise tegevuse struktuuri elementide valdamise. Näiteks: et **rakendada rühmatööd** koolis, on vaja muuta õpetaja ja kollektiivi **suhtumist** rühmatöösse, varustada õpetaja rühmatöö korraldamise **oskustega**.

Pedagoogilise tegevuse ideaalstruktuuri alusel saame koostada õpetaja kutseomaduste ideaalstruktuuri mudeli. Ekspert hinnangud, situatsioonianalüüs, testimetod, aga ka õpetaja eneseanalüüs võimaldavad hinnata õpetaja isiksuse kutseoskuste hetketaset, mida saab võrrelda kehtiva ideaalmudeliga.

### Enesetäienduse tõhususe olemus

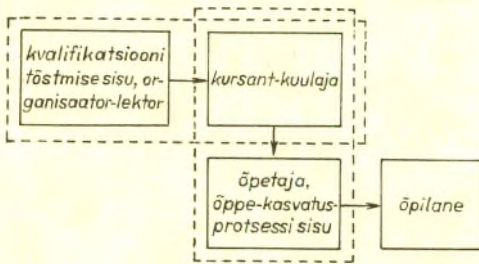
Eelnevast lähtudes püüame määratleda õpetajate täiendusõppe efektiivsust. Selle all mõistame enesetäiendamise (kollektiivne ja individuaalne) teel saavutatud pedagoogilise meisterlikkuse taseme ja selle saavutamiseks tehtud kehaliste, intellektuaalsete pingutuste, kulutatud ressursside suhet kindlal ajavaheajal. Seega ei vaadelda efektiivsust lihtsalt täiendusõppe lõpptulemuse ja algtaseme vahena. Teaduslik-teoreetilisel tasemel on kogu kvalifikatsiooniprotsessi tõhusus määratud nende tegurite ja tingimustega, mille funktsioneerimise tulemusena saavutused ilmesid. Tähtis on asjaolu, millise hinnaga tulemus saavutati. Vastasel korral räägiksime üksnes resultatiivsusest. Spetsialisti kutsetäiustamine muutub iga päevaga aktuaalsemaks, sest eksisteerib objektiivne vajadus süstemaatiliselt täiustada kutsekompetentsust, tunda õppida uusi teadussaavutusi, kuid oluliseks jääb seejuures nende teadmiste rakendamine oma tegevuses. Enesetäiendamise korraldamine teeb keerukaks asjaolu, et ka kõrgkool täiustab pidevalt kaadri ettevalmistamist. Sellest tulenevalt osutub raskeks kutseteadmiste ja -oskuste selle valdkonna avastamine, mis sisaldaks uudsust konkreetsele spetsialistile. Tekivad kutseinfo vananemine ja täienduskoolituse kursuste teadusmeetrilised probleemid. Aga just uudsuse idees on täiendusõppe kogu olemus. Näeme, et selle lõplik tulemus on juba varem integraalselt tingitud nähtus.

Muidugi ei ole pideva enesetäiendamise mõte ainult olemasoleva (saadud) hariduse puuduste kompenseerimine ega selle täiendamine ja jätkamine. See peab aitama spetsialistil alaliselt muutuvast maailmas adapteeruda ja kolmandaks — võimaldama õpetaja loomingulist potentsiaali pidevalt arendada. Just pedagoogiline tegevus nõuab alalist uute teadmiste, oskuste, nähtuste voogu.

Õpetaja kvalifikatsiooni tase kajastub õppe-kasvatustsükli tulemustes. Muutuvad ka õpilase isiksuseomadused, suhtumised. Õpetaja roll õpilase isiksuse kujundamisel on seotud neile inimkonna kultuuri, kogemuste translatsiooniga, millest õpilane saab vaid sellise osa, mida õpetaja on suuteline vahendada. Õpetajatest-kursantidest on 80—90 % valmis kursuse lõpul rakendama oma pedagoogilises tegevuses midagi kuulnud ideedest. Praktiliselt neid õpetaja potentsiaalset võimalusi, mida sünnitas kursustel kuuldu, ei realiseerita ja kursustele järgnev periood ei teeni õpetaja pedagoogilise meisterlikkuse mõistlikku kasvu. Õpetaja peab kujunema pedagoogilise tegevuse subjektiks ja süsteemile «kursant — õpetaja» tuleb luua loominguiline alus (1).

Täiendusõppe olemus selles seisnebki, et muutused, mis toimuvad kuulajas (kursandis) ühes süsteemis — (kursustel, enesetäiendamisel), määraksid tema kutsealase praktilise tegevuse teises süsteemis — koolis.

Joonis 2



Joonis 2 osutab ilmekalt kahel eri tasandil kahe süsteemi «organisatsioon — kuulaja» ja «õpetaja — õpilane» põimumisele «kuulaja — õpetaja» vahendusel. Muutus (selles viimases seoses) tähendab, et ühes süsteemis juhitav, s.t. «kuulaja-kursant» peab kujunema teises süsteemis (koolis) juhtijaks. See muutus oma olemuselt ongi täiendusõppe aine. Teaduslik-teoreetiliselt mõttes seda muutust võib mõista kui õpetaja (endise kursandi) võimet eelkõige oma tegevuse muutmiseks, s. t. enesearanguks enesetäiendamise protsessis. Täheb, et enesetäiendamise protsessis õpetaja muutunud teadmised, oskused, suhtumised, käitumine peab olema rakendatud õppe-kasvatustsükli protsessis ja õpetaja poolt õpetatavate õpilaste kui õppe-kasvatustsüklist väljundi teadmiste, oskuste käitumise muutuste teenistusse. Siit näeme, et pedagoogilises tegevuses ei tohi õpetaja enesetäiendamine jääda ainult tingimuseks, vaid lõpptulemusena on vaja saavutada olukord, kus enesetäiendamise tulemused muutuvad õpetaja aktiivses õppe-kasvatustöös õpilast mõjutavaks vahendiks. Nii mõistame õpetajat ümberkujundava tegevuse konkreetset realiseerumist.

Õpetaja teisenenud taseme määramiseks vajame olulist tunnust. Meie arvates võib see olla õpetaja pedagoogiline meisterlikkus, mis kujuneb ja täiustub pideval enesetäiendamisel. See tekib õpetaja isiksusliku kultuuri taustal, väljendub õpetaja oskuses oma teadmisi seostada kasvatusesmärgi taotlemisel pedagoogiliste mõjutusvõtete ja tingimustega. Õpetaja pedagoogiliste võimete hetkeiseisu tase on leitud tema isiksuseomaduste struktuurist, indiviidi ja isiksuslikest ressursidest, tema valmisolekust teadvustada pedagoogiline ülesanne ja oodatav tulemus. See on pedagoogilise kogemuse omandatuse aste, oskus valida optimaalseid võtteid vajaliku tulemuse saavutamiseks. See on ka oskus hinnata enda võimalusi eelseisvate raskuste ületamisel ning oskus analüüsida situatsiooni didaktilisest ja kasvatuslikust aspektist.

Pedagoogiline meisterlikkus kui õpetaja kvalifitseerituse taseme näitaja on ühelt poolt seotud õpetaja funktsionaal-tegevuslike oskustega ja teiselt poolt funktsionaal-isiksuslike omadustega (eriti etteaimav-nägev mõtlemine, isegi pedagoogiline intuitsioon ja emotsionaal-tahteline sfäär). Rõhutame asjaolu, et pedagoogilist meisterlikkust ei määra isiksuse üksikomadused, vaid nende struktuur. Selles seisneb mõiste metodoloogiline alus. Pedagoogiline meisterlikkus ei ole isiksuseomaduste lihtne summa, vaid on uus kvaliteet lähtuvalt nende omaduste struktuurist. Pedagoogilises tegevuses ühed võimed taanduvad ja teised, vajalikumad, asuvad juhtima. Pedagoogilise meisterlikkuse tase on muutuv enesetäiendamisel. Et saavutatud taset (hetkeiseisu) määrata, peame otsima sobivaid parameetreid. Selleks sobib meie arvates õpetaja eesmärgipärane aktiivsus, mis avaldub õpetaja loovuses ja on konkreetset hinnatav.

Õpetaja pedagoogilist meisterlikkust iseloomustab kõrge produktiivsus ja oma pedagoogiliste teadmiste ning kogemuste praktikasse rakendamine. Sellest lähtudes võib lugeda pedagoogilise meisterlikkuse taseme kõrgeks, kui õpetaja loob ise uut ja rakendab seda oma tegevuses. Olgu see objektiivne uudsus. Meisterlikkuse keskmist taset iseloomustaks õpetaja reprodutseeriv tase. Ta rakendab oma tegevuses midagi teiste poolt katsetatud, mingi eeskuju najal. Olgu see subjektiivne uudsus. Meisterlikkuse indiferentse, madala tasemega on tegemist, kui õpetaja ise ei loo (ka mitte kogemust) ega rakenda teiste loodut. Ta töötab šabloonselt. Praktikas on need tasemed kontrollitavad ja diferentseeritavad iga konkreetse õpetaja puhul. Ometi ei saa niisuguse akadeemilise kutse meisterlikkust mõõta vaid ühe näitaja alusel. Enesetäienduse tõhususe määramisel on tarvis rõhk asetada ka erialase käitumise

muutuste fikseerimisele, kuidas muutus õpetaja mõtlemis- ja suhtlemisstiil, samuti tema suhtumiste muutused ja teadmiste-kogemuste edastamisoskus. Ühe parameetrina saab kasutada tema õpilaste teadmiste, suhtumiste, käitumise muutusi.

#### Tõhususe uurimise üks võimalikke lahendusi

Eespool esitatut aluseks võttes otsustasime uurida õpetajate pideva enesetäiendamise süsteemi loomiseks tõhusust järgmise skeemi kohaselt.

Õpetajate pedagoogilise meisterlikkuse taseme muutusi kontrollime täienduskursuste I ja II etapi läbinud õpetajatel. Määratakse algtase enne ja aasta pärast kursusi. Kasutame õpetaja enesehinnanguid oma tegevuse kohta mõningate faktorite alusel (2). Samade õpetajate pedagoogilist tegevust (samad faktorid) hindavad eksperdid (koolijuhid, inspektorid, metoodikud). Informatsiooni kogutakse ainetunni külastusmaterjalide alusel ja rakendatakse situatsioonialüüsi. Ankeeditakse katseisikute ettevalmistustase ja valmisolek iseseisvaks enesetäiendamiseks, samuti nende suhtumine täienduskursustel esitavasse. Kaks korda kontrollitakse nende õpetajate õpilaste õpiedukust, käitumist, õpitõesse suhtumist. Siit selgub, milles erinevad õpetajate ja juhtide hinnangud, nende pedagoogilise tegevuse vastastikune taju. Saame teada, millises valdkonnas tuleb kursuste ja ka kursustevahelisel perioodil õpetaja enesetäiendamist suunata. Tavapäraselt õpetaja ise ei oskagi seda ütelda.

Oma teaduslik-metoodilise ülesande lahendamise kolmel tasandil:

- 1) teoreetilis-metoodiline tasand määrab VÕT-i rolli õpetajate pideva enesetäiendamise pedagoogilisel juhendamisel kursustevahelisel perioodil;
- 2) metoodilis-praktilisel tasandil lahendatakse rajooni metoodikakabineti roll õpetajate optimaalse juhendamise süsteemis kursustevahelisel perioodil;
- 3) kooli praktilis-metoodilisel tasemel uuritakse täienduskursuste mõju õpetaja praktilisele tegevusele, s. o. individuaalsele enesetäiendamisele ning kooli metoodilise töö süsteemi kursustevahelisel perioodil.

Eelnenuga kaasneb hulk metoodilisi probleeme. Üks tähtsamaid on õpetajate individuaalse enesetäiendamise juhendamine ja tulemuste kontrollimine, õpetaja metoodilise töö juhendamine.

#### Kirjandus

1. Белицкий И. К. Проблема результативности курсовой подготовки учителей — В сб.: Некоторые проблемы совершенствования системы повышения квалификации учителей. Рига, 1982.
2. Беседа Т. И. Примерные критерии эффективности методической работы с педагогическими кадрами. — В сб.: Пути и формы повышения квалификации педагогов-воспитателей. Ленинград, 1984.

## Õpetaja elustiil

### HILJA TOMBU, TPedI vanemõpetaja

Mõnelgi õpetajal on aeg-ajalt tulnud vastata küsimusele: «Kas te olete õpetaja?» Ja seda juhul, kui pole tegu ei pedagoogilise situatsiooniga ega esinemisega õpetaja rollis, vaid näiteks lihtsalt kaaskodaniku või seltskonna-kaaslasena. Õpetajad suhtuvad sellesse küsimusesse mitmeti: kes kurvastab («See õpetaja olemine on mind ära rikkunud, ma ei saagi olla lihtsalt inimene!»), kes rõõmustab («Õpetajakutse on mulle andnud midagi sellist, millel on tähendus ka väljaspool kooli!»), kes võtab seda kui loomulikku nähtust. Viimane hinnang on vahest kõige enam põhjendatud. Selle aluseks on isiksuse terviklikkus, mis väljendub tema tegevuses ja käitumises. Iga elukutse mõjutab isiksuse arengut, kutsus esile elukutse nõuetele vastavaid muudatusi nii psüühilistes protsessides (mõtlemises, mälus, emotsioonides, tahtes) kui ka isiksuseomadustes (teadvuses, motivatsioonis, võimetes). Kutsealastest tegevusest põhjustatud muudatused leiavad väljendust ka teistes eluvaldkondades — perekonnaelus, vaba aja veetmises ja mujal. See aga ei tähenda, et kõik samal kutsealal töötavad inimesed oleksid ühenäolised. Isiksuse kujunemist mõjutavad nii kutse (või laiemalt: ühiskondlikud) nõudmised ja tingimused kui ka kutserolli täitvate isiksuste erinevad individuaalsed omadused. Ühiskondlikud tingimused on aluseks ühiskonna eluviisi kujunemisel. Sama kehtib ka kutsegrupi, õpetajaskonna piirides. Iga isiksuse individuaalse eripära tõttu peegeldub ühiskonna eluviis temas erinevalt, saades aluseks sise maailmast lähtuva individuaalse elustiili kujunemisel.

Elustiili all me mõistamegi isiksuse elutegevuse süsteemi individuaalset eripära, mis kindlustab isiksuse sisemise tasakaalu ja suhtelise tasakaalu oma keskkonnaga (2, lk. 9).

Elustiil kujuneb isiksuse poolt tehtud valikute tulemusena. Paljude võimaluste hulgast, erinevatest vahenditest valib ta need, mis kõige enam väljendavad tema olemuse jooni. Sellisel valitud elutegevuse elementide ühesu-

guse omavahelise seose puhul kujuneb elustiil kui süsteemne omadus. Selles mõttes võib elustiili vaadelda kui ühiskonna eluviisi isiksuslikku varianti, kuna valikud toimuvad eluviisi raamides.

Õpetajakutse (nagu iga muu kutse) tingimused seavad raamid mitte ainult kutsetegevusele, vaid õpetajate elutegevusele üldse. Kutsest sõltuvad suhted erinevate elutegevuste valdkondade vahel, tegevuse sisu, materiaalsed võimalused, aja kasutus, režiim jm. Igaühe puhul seostuvad ja liituvad kutsetegevuse elemendid elutegevuse teiste valdkondadega individuaalsel viisil, kujundades nii elustiili. Sel viisil seostuvad elustiilis kõige erinevamatesse eluvaldkondadesse kuuluvad tegevuse elemendid, mis mõjutavad kõiki elutegevuse valdkondi, sealhulgas ka kutsetegevust. Nii on põhjust oletada, et erinevate elustiilidega õpetajate puhul on tegu õpetajakutse erineva osaga nende elutegevuse süsteemis, seega ka erineva suhtumisega oma kutsetegevusesse ja õpetajarolli erineva täitmisega.

Erinevast seosest elutegevuse süsteemi elementide vahel oleneb iga elemendi funktsioon erineva elustiiliga õpetajate elutegevuses. Ilmselt on olemas õpetajaid, kellele kutsetegevus on peamine elutegevuse sisu, valitsev tegevus teiste eluvaldkondade suhtes. Tegevuse eesmärgid teistes eluvaldkondades on allutatud kutsetegevusele, kutsetegevuse huvidest on tingitud aja jaotus ja vaba aja sisu.

Vastupidisel juhul on kutsetegevuse funktsiooniks teiste eluvaldkondade (perekonna- või isikliku elu, vaba aja veetmise) kindlustamine materiaalsete jt. tingimustega, kusjuures elutegevuse sisu, aja jaotus, tegevuse eesmärgid jm. on allutatud mingi muu eluvaldkonna huvidele. Nende kahe elustiili tüübi vahele jäävad need tüübid, mille puhul suuremal või vähemal määral kutsetegevus on teiste eluvaldkondade suhtes tasakaalus.

Kutsetegevuse koha järgi õpetaja elutegevuse süsteemis on G. Zborovski ja V. Kutškina oma uurimuses selgitanud välja neli õpetajate gruppi (4, lk. 63).

Töösfäär on ainus elusfäär, millele õpetaja pühendab kogu oma jõu, püüdlused, võimalused (13,9 %).

Töö ja tööväline tegevus on võrdse tähtsusega, pakuvad võrdselt rahuldust (67,5 %).

Tööalane tegevus on vastuvõetav, kuid tõelist rahuldust pakub tööväline tegevus.

Tõeline elu algab pärast tööd (2,4 %).

Huvi pakuvad õpetajate elustiilide variatiivsust mõjutavad tegurid. Meie uurimuse esialgsete andmete kohaselt on üks mõjutegureid pedagoogiline staaž, teisiti väljendatult pedagoogilised kogemused. Kuigi see mõjutegur toimib vahetult kutsetöös, mõjutades kutsetöö sisu, on tal arvestatav mõju ka teistele eluvaldkondadele, seega õpetaja elustiilile.

N. Kuzmina kauaaegsetes põhjalikes uuri-

mustes on tõestatud pedagoogilise meisterlikkuse taseme mõju õpetaja tegevuse kõigile külgedele (5, lk. 20—26). Õpetajate-meistrite ja õpetajate-mittemeisterite võrdleva uurimise tulemusena on N. Kuzmina jõudnud järeldusele, et kõik õpetajad ei saa meistriteks. Meistriks saamine oleneb pedagoogilisest võimekusest. Pedagoogilise võimekuse all mõistab ta erilist tundlikkust pedagoogiliste nõudmiste suhtes, õpilastes nende nõudmiste kajastumise ja võimalike mõjutusviiside valiku suhtes pedagoogiliselt soovitava resultaadi saamisel. Kui õpetajal pedagoogilised võimed puuduvad või kui tema elutegevuses on ülekaalus muude võimete realiseerimine, võivad kujuneda õpetajatöö funktsioonid elutegevuse süsteemis ebaoluliseks või vastuoluliseks, negatiivselt mõjutada õpetaja kutsekindlust. Õpetaja-meistri puhul on N. Kuzmina märkinud kutsetegevuse tugevaid seoseid teiste elutegevuse valdkondadega. Üheks iseloomulikuks jooneks õpetaja-meistri puhul on pidev vajadus teadmiste täiendamise järele, sest õpilaste ootused tema suhtes on kõrged ja pidevalt kasvavad tänu õpetaja-meistri oskusele arendada õpilastes tunnetushuvi.

Rolliootustel on oluline osa iga isiksuse elustiili kujunemisel, õpetaja puhul aga eriti. Rolliootused lähtuvad elustiili normatiivsest mudelist, s. o. ühiskondlikest nõudmistest tegevuse ja käitumise suhtes. Õpetaja elustiili puhul on normatiivsetel nõudmistel eriline osa, sest elustiili kujunemise üheks mehhanismiks on eeskuju, matkimine. Oma kutserolli tõttu on õpetaja asetatud tingimustesse, kus tema elustiil on õpilaste poolt jälgitav ja neile teatava mõjuga. Seetõttu on õpetaja jaoks eriti olulised sotsialistliku ühiskonna liikme isiksusliku elustiili normatiivse mudeli põhijooned, mis on:

kõrge aktiivsus eri eluvaldkondades;

laiahaardeline tegevus paljudes eluvaldkondades;

väärtusorientatsioonide ühtsus koos suundusega teistele, mitte endale;

aja ratsionaalne jaotamine (6, lk. 115).

Neid põhijooni ühendav omadus on elutegevuse loov iseloom.

Isiksuse teadvuses kujuneb teatud elustiili mudel, mis isiksusele endale tundub kõige vastuvõetavam, vastab tema eluplaanidele, nn. ideaalne elustiil. See mudel võib olla enam või vähem terviklik, erineval määral kajastuda indiviidi teadvuses ning vastata tema tegevusele ja käitumisele. See mudel sisaldab endas ideaalse kujutluse tegevusvaldkondade eelistustest, tegevuse viisidest, käitumismaneerist, suhetest teiste inimestega. Reaalse ja ideaalse mudeli vastavus on isiksuse arengu tähtis tingimus. Selle vastavuse määraks on rahulolu.

Sotsiaalsete tingimuste muutumine toob kaasa muudatusi elustiili reaalses mudelis. Selline muudatus õpetajaskonna puhul on

koolireformi elluviimine, mis on eelduseks vastavuse suurenemisel reaalse ja ideaalse elustiili mudeli vahel. Ainuüksi palgatõus toob kaasa õpetajakutse prestiiži tõusu, valikuvabaduse suurenemise, õpetajatöö sisuliste väärtuste ja töötingimuste nihkumise esikohale valikute tegemisel.

Ühiskondlikud tingimused mõjutavad isiksuse elustiili kujunemist vahendatult väikeste gruppide, töökollektiivide kaudu. Väikestes gruppides toimub isiksuse elustiili taastootmine ja korrektsioon normatiivse piiramise kaudu. Isiksus saab täita oma funktsioone töökollektiivis edukalt ainult juhul, kui ta võtab selle normi omaks. Võrreldes teiste väikeste gruppidega mõjutavad töökollektiivid elustiili kõige enam, sest töötegevuse sisul on kõige enam kontakte teiste eluvaldkondadega. Töökollektiivi normide omaksvõtt võib toimuda kolmel tasandil: loov e. funktsionaal-intensiivne tasand, stereotüüpne e. funktsionaal-reproduktiivne tasand ja vastuoluline tasand (6, lk. 343). Kui töökollektiivi nõudmised ei vasta isiksuse elustiilile, siis tuleb kas muuta töökollektiivi nõudmisi (kui nad ei vasta ka ühiskondlikele nõudmistele) või üle minna teise kollektiivi. Seega kerkib õpetajate elustiili uurijate ette kaks probleemi: õpetaja elustiili tüübi vastavus õpetajakutse normatiivsetele nõudmistele üldse ja konkreetsetele nõudmistele selles koolikollektiivis eriti. Uurimisülesande lahendamine on väga keeruline, sest elustiil on integraalne omadus, haarab õpetaja elutegevust kõigis eluvaldkondades.

Meie vabariigis on seni uuritud õpilaste eluviisi H. Liimetsa juhendamisel. U. Kala, A. Must ja H. Liimets on uurinud vanemate õpilaste ja S. Kera keskastme õpilaste eluviisi (1). Uurimise tulemusena on välja selgitatud ja kirjeldatud õpilaste eluviisi tüübid, põhiprobleemiks nende koolilikkus ja arengut soodustav või takistav mõju. Õpetajate elustiili uurimise eesmärk on erinevate elustiili tüüpide kirjeldamine ning nende kaudu õpetajatöö edukuse ja kutsekindluse prognoosimine.

#### Kirjandus

1. Kala, U., Must, A., Liimets, H., Võhandu, E. Raadio osast õpilaste sotsiaallistliku elulaadi täiustamisel. Tln., 1977.
2. Tombu, H. Koolijuhhi hinnangud noorele õpetajale. — «Nõukogude Kool», 1983, nr. 11, lk. 8—12.
3. Борисова Е. М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности. — В кн.: Психология формирования и развития личности. М., изд. «Наука», 1981.
4. Зборовски Г. Е., Кучкина В. Н. Учитель, проблемы исследования образа жизни. — «Советская педагогика», 1978, № 12, с. 60—64.
5. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителей как фактор развития способностей учащихся. — «Вопросы психологии», 1984, № 1, с. 20—26.
6. Стиль жизни личности. Киев, изд. «Наукова думка», 1982.

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

# Mõistete kujundamisteed koolis

TIIT LEPMANN,  
TRÜ matemaatika õpetamise metoodika kateedri õppejõud

Kooliõpetuse oluliseks osaks on alati olnud mõistete süsteemi kujundamine õpilastel. Igal õpetajal on selleks välja kujunenud oma meetodid ja võtted. Kuid kas me pole seejuures liiga ühekülgised? Kuivõrd hästi me tunneme eri võimalusi mõistete kujundamiseks? Kas me oma tegevuses teadvustame alati kasutatava metoodika eeliseid ja puudusi? Kõik järgnev peaks aitama leida vastust neile küsimustele.

Mõistetal on õpetuses fundamentaalne roll. Mõisted ja nende süsteem pole üksnes vahendid, mille abil õpilased omandavad inimkonna poolt talletatud teadmised. Omandatud mõistete süsteem on baas nii õpilaste loogilise mõtlemise arengule kui edasisele tegelikkuse tunnetamisele. Sellest, kuivõrd õigesti ja püsivalt omandavad õpilased mõisteid, sõltub suurel määral kogu edasise õpetuse efektiivsus.

Õpilased eksivad massiliselt mõistete määratlemisel ja nendega opereerimisel. Milles on siis asi? Võib arvata, et üks põhjusi on psühholoogia-teaduse tulemuste vähene tundmine (3; 10), seega ka vähene rakendamine praktilises õpetajatöös. Püüame mõneti seda lünka täita. Selleks vaatleme võrdlevalt mõningaid mõistete kujundamise teid. Eristame seejuures mõistete kujundamisel kahte faasi. Esimene faas, mõiste moodustamine, sisaldab mõiste defineerimise ja selleks vajalikud eeltööd. Teisel faasil tegeldakse juba mõiste uurimise ning rakendamisega. Mõiste kujundamistee võimaliku varieerimise allikaks loeme seejuures nii esituse erinevad meetodilised kui ka loogilised võimalused. Peatume nüüd lähemalt mõlema faasi juures, illustreerides neid näidetega matemaatikast.

#### Mõistete moodustamine

Mõistete moodustamisel eristatakse põhiliselt kahte teed: induktiivset ja deduktiivset (8, lk. 72). Induktiivsele meetodile vastav menetlus

kulgeb konkreetsetelt näidetelt kuni mõisteni, deduktiivsele meetodile vastav tee viib aga juba omandatud mõistetelt uutele mõistetele. Viimast teed on nimetatud ka verbaalseks (9, lk.12).

**Mõistete induktiivse moodustamise tee** on tihedalt seotud empirismist ja sensualismist mõjustatud assotsiatiivse mõistete õpetamise teooriaga. Vastavalt sellele teooriale on mõistete tekkimise allikaks aistingud ja kogemus. Mõiste ise on seejuures teatav ühendus ühesugust omaduste kogumit kandvatest objektidest või nähtustest. Põhiliselt samadest eeldustest lähtub ka mõistete induktiivse moodustamise meetoodika. Viimases võib eristada nelja etappi (tabel 1).

Tabel 1

| Etapp                               | Meetoodika varieerumine  |
|-------------------------------------|--|
| Näidete toomine                     | a) tähistav meetoodika;<br>b) liigendav meetoodika;<br>c) vastandav meetoodika;<br>d) liigendava ja vastandava meetoodika kombinatsioon                  |
| Näidete analüüs                     | a) kirjeldav meetoodika;<br>b) iseloomustav meetoodika   |
| Tunnuste süntees ja termini andmine | a) üldistatakse vaid olulised tunnused;<br>b) üldistatakse ka mõned mitteolulised tunnused;<br>c) termin motiveeritakse;<br>d) termin jääb motiveerimata |

Mõistete induktiivsel moodustamisel on väga oluline näidete õige valik. Näidete roll seisneb siin põhiliselt selles, et tuua esile mõiste olulised ja mitteolulised tunnused. Näidete süsteemi koostamisel on olemas kolm sisuliselt erinevat võimalust:

- esitatakse üks tüüpnäide;
- esitatakse kaks või enam positiivset (mõistele vastavat) näidet;
- lisaks positiivsetele näidetele esitatakse ka kontranäiteid. Oeldu illustreerimiseks vaatleme erinevaid näidete toomise võimalusi mõiste «täisnurkne kolmnurk» moodustamiseks (joonis 1).

Pedagoogilises mõttes on esitatud võimalustest esimene kõige vaesem. Tavaliselt kaasneb sellise meetoodikaga (nn. tähistav meetoodika, tabel 1) mõistete passiivne omandamine. Õpetaja vaid teatab näite abil mõiste olulised tunnused ja õpilased püüavad need meelde jätta. Lisaks sellele on loodud soodne võimalus mõiste mitteoluliste tunnuste ülekandumiseks oluliste

hulka. Seetõttu võivad õpilastel tekkida õpetatavast mõistest konkreetsemad, kitsamad mõisted. Näiteks joonisel 1a esitatud näide võib tekitada õpilastele väärettekujutuse täisnurksest kolmnurgast kui kolmnurgast, mille täisnurk on all vasakul.

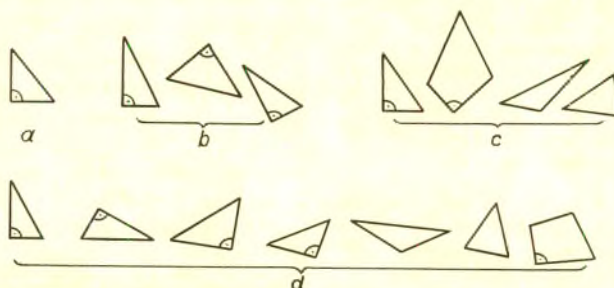
Tunduvalt aktiivsem on õpilaste tegevus mõistete omandamisel juhul, kui näiteid on rohkem kui üks. Vastav meetoodika, mis kannab nime tüst varieerimismetoodika (5, lk. 44), jaotub omakorda liigendavaks ja vastandavaks meetoodikaks (tabel 1). Liigendava meetoodika korral valitakse näited nii, et nad langeksid ühte mõiste oluliste tunnuste osas, erineksid aga mitteoluliste tunnuste osas (joonis 1b). Seevastu vastandava meetoodika korral valitakse näited just nii, et nad erineksid oluliste tunnuste osas (joonis 1c). Mõlemad nimetatud meetoodikad loovad õpilastele võimaluse ise avastada mõiste olulised tunnused. Liigendava meetoodika korral tuleb õpilastel leida see, mis on ühine kõigil toodud näidetele, vastandava meetoodika korral aga see, mille poolest positiivne näide erineb ülejäänutest. Loomulikult esitatakse näited seejuures nii, et esimesel kohal on positiivne näide.

Võrreldes neid meetoodikaid näeme, et mõiste mitteoluliste tunnuste mitmeplaaniline varieerimine liigendava meetoodika korral vähendab tunduvalt võimalust pidada neid olulisteks tunnustuseks. Seega peaksid vähenema nii ka juhud, kus õpilastel tekivad antud mõistest kitsamad mõisted. Ent jääb võimalus üldisema või sama üldisusastmega vale mõiste tekkimiseks. Nii jätab liigendav meetoodika mõiste «vigade jaoks avatuks» n.-õ. ülalt. Otse vastupidine on olukord vastandava meetoodika korral. Näidete süsteem sisaldab siin vaid ühe positiivse näite. Eespool aga nägime, et see on eelduseks kitsamate mõistete tekkele. Seega jääb vastandava meetoodika korral mõiste «vigade jaoks avatuks» alt. Seejuures kontranäited sama soo eri liiki mõistetest pidurdavad sama üldisusastmega valede mõistete tekkimist, kontranäited õpitava mõiste soo-liigi hierarhia üldisematest mõistetest aga üldisema mõiste tekkimist.

Esitatud resümeerides näeme, et parimaks näidete toomise meetoodikaks on liigendava ja vastandava meetoodika kombinatsioon (joonis 1d). Sellisel juhul on mõiste juba esimesel kokupuutel temaga «suletud vigade jaoks» nii alt kui ülalt.

Teine etapp mõiste induktiivsel moodustamisel seisneb esitatud näidete analüü-

Joonis 1





sis — mõiste tunnuste selgitamises. Viimane võib varieeruda vastavalt läbiviidava analüüsi sügavusele. Kõige pinnapealsem näidete analüüs toob esile vaid objektide tunnused (enamasti olulised), vastandamata seejuures olulist ja ebaolulist. Taoline nn. kirjeldav meetodika arendab õpilastel vaid vähemefektiivseid abstraktsiooni võtteid — isoleerivat ja rõhutavat abstraktsiooni. Isoleeriva abstraktsiooniga on tege mist siis, kui abstraheritakse vaid mõiste olulised tunnused, pööramata tähelepanu mitteolulistele. Rõhutava abstraktsiooni korral kaasneb ka mõnede mitteoluliste tunnuste abstraherimine. Samas jääb aga oluline ja ebaoluline vastandamata. Mitteolulised tunnused loovad siin justkui fooni olulistele. Psühholoogid on tõdenud, et parimatele tulemustele mõistete õpetamisel viib nn. liigendav abstraherimine (6, lk. 15). Viimane eeldab lisaks mõiste oluliste ja mitteoluliste tunnuste esiletoomisele ka nende vastandamist. Vastavat meetodikat näidete uurimise selgitamisel nimetatakse mõiste ise loomustamiseks.

Näidete analüüsile järgneb leitud tunnuste süntees ja üldistamine uues mõistes koos vastava termini andmisega. Üldistada ei tule seejuures vaid mõiste olulisi tunnuseid. Psühholoogid soovivad, vältimaks mitteoluliste tunnuste olulisteks ülekandumist, üldistada mõistes ka mõned sagedamini vigu tekitavad mitteolulised tunnused. Näiteks mõiste «täisnurkne kolmnurk» jaoks võiks vastav üldistus olla järgmine: kolmnurk on täisnurkne sõltumata sellest, milline tema nurkadest on täisnurk. Termin kasutuselevõtu juures tuleb oluliseks pidada tema motiveerimist. Viimane on saavutatav termini seostamisega igapäevakeelega. Vajadusel tuleb termin ka tõlkida. Nii on tagatud õpilase ainealase tesauruse haakumine igapäevase sõnavaraga. See aga soodustab igati termini meelepidamist ja õiget kasutamist.

Mõiste induktiivse kujundamise esimene etapp lõpeb tema defineerimisega. Kui mõiste defineerimisele eelnenud tegevus pakub hulgaliselt meetodilisi võimalusi, siis mõiste defineerimine ise on meetodiliste variatsioonide poolest tunduvalt vaesem. Viimaste allikaks on põhiliselt vaid erinevad loogilised võimalused mõiste defineerimiseks. Lootes, et kooliõpikuis esitatud definitsioonid vastavad igati meetodilistele nõuetele, jätame vastavad võimalused siinkohal käsitlemata.

Mõiste moodustamise teine, **deduktiivne meetodika** saab psühholoogilise põhjenduse juba geštaltpühholoogialt. Viimase järgi pole mõiste tekkimine alati seotud uute objektide avastamisega. Mõistest võivad tekkida veel inventiivsel teel, s. o. teel, kus juba olemasolevad teadmised korrastuvad ümber mingi uue funktsiooni täitmiseks. Järelikult on võimalik ka deduktiivne mõistete kujundamise tee, kus lähtekohaks pole enam konkreet sed näited, vaid olemasolevad teadmised. Viimaste baasil defineeritakse uus mõiste. Loomulikult võivad seejuures definitsiooni saata ka näited vastavatest ob-

jektidest. Näidete funktsioon on aga nüüd hoopis teine kui induktiivse meetodika korral. Siin pole näited enam mõeldud niivõrd mõiste oluliste tunnuste esiletoomiseks, kuivõrd just nende kinnistamiseks. Näited tõestavad mõistele vastavate objektide olemasolu ja avavad õpilastele definitsioonis öeldu. Nende ülesannete täitmiseks sobib taas selline näidete süsteem, mis sisaldab nii positiivsete kui ka kontranäidete varieerumist. Kuna õppekirjanduses negatiivseid näiteid sageli ei esitata, siis rõhutame siin nende tähtsust veelgi. On ju kontranäited aluseks õpilaste kriitilisele suhtumisele mõistesse. Tänu neile jääb õpilasel edaspidises nii mõnigi ennatlik vääratsustus langetamata. Kontranäidete süsteem tuleb koostada plaanipäraselt. Selleks eitatakse näidete konstrueerimisel kõiki mõiste definitsioonis sisalduvaid tunnuseid nii ükshaaval kui ka kombineeritult. Samuti on soovitatav lisada mõned näited õpitava mõistega assotsieeruvatest, kuid hoopis teiste soo — liigi hierarhiate mõistetest. Näiteks mõiste ruutvõrrand õpetamisel sobiksid kontranäideteks veel ruutkolmliige ja ruutfunktsioon.

Summeerides eelöeldu induktiivse ja deduktiivse meetodi kohta märgime, et meetodilises plaanis on viimane tunduvalt vaesem. Kuna deduktiivse meetodikaga kaasneb enamasti vaid valmisteadmiste üleandmine, siis väheneb seejuures loomulikult ka õpilaste tunnetusaktiivsus. Samas ei saa aga märkimata jätta selle tee põhieelist — vähest ajakulu. Veel tuleb arvestada ka sellega, et õpilastel on tarvis ühteviisi arendada nii teoreetilist kui ka empiirilist üldistusoskust (2, lk. 397). Et deduktiivse meetodi puhul toimub teoreetilise, induktiivse korral aga empiirilise mõtlemise eelisareng, siis on mõlemad need meetodid vajalikud.

### Mõiste uurimine ja rakendamine

Mõiste moodustamine on loomulikult vaid algfaas teema kujundamisel. Kõik järgnev sõltub sellest, kuidas on organiseeritud mõiste ja tema omaduste uurimine ning rakendamine. Ka siin on mitmeid võimalusi. Vaatleme mõningaid neist.

On selge, et mõistest omandatakse seda püsivamalt, mida sisukamad on teadmised nende kohta. Üks võimalusi öeldu saavutamiseks on mõiste **klassifitseerimine**, s. o. tema erinevate liigimõistete selgitamine. Viimasega kaob ettekujutus õpitavast mõistest kui mingist jagamatust ühikust. Teadmised temast muutuvad sisukamaks, mõistest saab liigimõistete loogiline ühendus. Tavaliselt klassifitseeritakse mõistest kooliõpikuis ühe tunnuse järgi. Hoopis huvipakuvad ja õpilasi aktiveerivad on aga klassifikatsioonid, mille aluseks on enam tunnuseid. Nii näiteks võime mõiste «ruutvõrrand» klassifitseerida lähtudes tema täielikkusest ja taandatudest neljaks alaliigiks (tabel 2).

Tabel 2

| Täielikkus<br>Taandatus | Täielik  | Mittetäielik   |
|-------------------------|--|--|
| Taandatud               | Täielik taandatud<br>ruutvõrrand<br>$x^2 + px + q = 0$   | Mittetäielik taandatud<br>ruutvõrrand<br>$x^2 + px = 0$ $x^2 = 0$<br>$x^2 + q = 0$     |
| Taandamata              | Täielik taandamata<br>ruutvõrrand<br>$ax^2 + bx + c = 0$ | Mittetäielik taandamata<br>ruutvõrrand<br>$ax^2 + bx = 0$<br>$ax^2 + c = 0$ $ax^2 = 0$ |

Sellised klassifikatsioonid osutuvad eriti otstarbekaiks omandatust kokkuvõtte tegemisel, kus nad ühtaegu resümeerivad ja süstematiseerivad õpitu.

Üldjuhul ei too mõistete klassifitseerimine esile nende uusi omadusi. Et viimast saavutada, tuleb mõiste lülitada juba omandatud mõistete süsteemi ja uurida seal tekkinud uusi seoseid. Nagu mõistete moodustamisel, nii ka nende **omaduste uurimisel** võib eristada induktiivset ja deduktiivset meetodikat. Analoožilisteks jäävad üldjoontes ka nende meetodite vored ja puudused. Induktiivne meetod loob konkreetsete näidete abil õpilastele võimaluse ise avastada mõiste omadused. See-eest deduktiivsel juhul on see võimalus tunduvalt väiksem. Jõutakse ju siin uutele tulemustele puhtloogilise arutluse teel. Viimane kui rohkem teoreetiline uurimismeetod on aga suurele osale õpilastele liialt raske.

Loomulikult pole teadmiste omandamine õpetuses eesmärgiks omaette. Põhieesmärgiks jääb ikkagi omandatu rakendamine. Ka mõistete õpetamisel on lõppeesmärgiks nende õige rakendusoskuse kujundamine Tavaliselt kavandatakse selleks vastavad ülesannete süsteemid.

**Ülesannete süsteem** peab mõistete kujundamisel täitma mitmesuguseid funktsioone. Õpetavate funktsioonide seas võib esile tuua järgmised:

- mõiste kohta omandatud teadmiste kinnistamine ja süstematiseerimine;
- õpitava mõiste kohta olemasolevate teadmiste laiendamine;
- õpitava mõiste efektiivseks rakendamiseks vajalike spetsiaalsete oskuste ja vilumuste väljatöötamine.

Loetletud üldistest funktsioonidest lähtuvalt on formuleeritud ka konkreetsemaid nõudeid mõistet rakendava ülesannete süsteemi koostamisele (D. Bogojavlenski, E. Gelfmann, J. Koljagin, N. Mentšinskaja jt.). Et nimetatud ettepanekud realiseeruvad suures osas just tänu õpetajapoolsele õigele ülesannete valikule, siis esitame mõned olulisemad neist. Samas grupeerime nõuded mõiste erinevate võimalike rakenduste järgi.

Mõiste rakendustes võib esile tuua kolm mõiste õpetamise seisukohalt olulist erinevat taset:

- rakenduvad mõiste definitsioonis sisalduvad mõiste omadused;

- rakenduvad ka mõiste tuletatud omadused;
- mõiste rakendub n.-ö. passiivselt.

Esimese rakendustase ülesannetes etendavad suurt osa äratundmisülesanded. On ju mõiste kasutamise esmane eeldus oskus rakendada mõiste definitsiooni mõiste vastavate objektide identifitseerimisel. Õeldu saavutamiseks peaks vastav ülesannete süsteem sisaldama ülesandeid, mis kujundavad oskust:

- leida mõiste tarvilikke ja piisavaid tunnuseid,
- fikseerida antud tunnuse puudumine või olemasolu objektidel,
- eristada objekti tunnuste seas üldiseid erilistest,
- eristada tunnuste konjunktiivset seotust disjunktiivsest jne. (1; 4; 7).

Teatud mõttes kõrgem aste kui identifitseerimisoskus on oskus rakendada mõiste definitsiooni talle vastavate objektide konstrueerimisel. Märgime, et terve rea mõistete puhul osutub nimetatud oskuse kujundamine õpetuse üheks peaeesmärgiks (võrrandi lahend, arvu n-es aste jne.). Erilist tähtsust selle oskuse kujundamisel omavad ülesanded, kus nõutakse näidete toomist mõistele vastavatest objektidest. Viimane tagab ühelt poolt mõiste definitsiooni aktiivse rakendamise, teiselt poolt aga ka tunduvalt avarama ettekujutuse õpitava mõiste mahust.

Järgmine samm mõistet määravate tunnuste kasutamisel on nende rakendamine konkreetsete omaduste selgitamisel. Kui eelmisel kahel juhul rakendub õpitav mõiste teistest mõistetest suhteliselt isoleeritumalt, siis nüüd on olukord teine. Lisaks teadmiste õpitavast mõistest osutuvad siin vajalikeks ka teadmised varemõpitatud mõistetest ja nende seostest õpitava mõistega. Siit ka vajadus selliste ülesannete järele, mis kujundaksid oskust:

- asutada nii mõistetevahelisi soo—liigi seoseid kui ka teisi ainesiseid ja -väliseid seoseid;
- määrata kindlaks antud mõiste rakendamispiirkond;
- valida mõiste kõigi tunnuste seast neid, mis on vajalikud antud ülesande lahendamiseks jne.

Viimasel ajal esineb õpikutes küllalt sageli ka ülesandeid, milles mõiste definitsioonis sisalduvad tunnused rakenduvad mõiste uute üldiste omaduste selgitamisel. Mõeldud on siin eriti matemaatikaõpikuid. Kahjuks pole aga enamik nendest ülesannetest õpilastele iseseisvaks lahendamiseks jõukohased. Seega luhtuvad õpikute autorite taotlused vähendada sel viisil õpilastele pakutava teoreetilise materjali hulka. Peavad ju õpetajad ikkagi ise esitama nende ülesannete lahendused. Lisaks sellele jääb õpetajatele sel juhul tihti arusaamatuks, millisel tasemel nõuda õpilastelt saadud tulemuste omandatust.

Mõiste teine tase, tuletatud omaduste rakendamine, sarnane põhilises oma erinevate võimaluste osas esimesega. Märgime siinkohal, et üldjuhul ei rakendu ülesannetes mõiste tule-

tatud omadused mõistele vastavate objektide identifitseerimisel ja konstrueerimisel.

Nagu eespool märgitud, võib eristada veel mõiste passiivse rakendamise taset. Nimetatud tasemel rakendub mõiste juhul, kui õpilane saab ülesande lahendada teatud väljakujunenud algoritmi järgi, andmata endale aru, millist mõistet ja millist mõiste omadust ta kasutab. On ilmne, et sellised ülesanded on mõiste õpetamise seisukohalt väheefektiivsed. Küll aga võib öelda, et vastava vilumuste taseme saavutamise on mõistete õpetamise peamisi eesmärke. Loomulikult peab õpilane olema seejuures võimeline oma tegevust põhjendama õpitud mõistete ja nende mõistete omaduste abil.

Summeerides öeldu mõistet kujundava ülesannete süsteemi kohta märgime, et funktsioone, mida peavad ülesanded täitma mõistete kujundamisel, on tunduvalt rohkem, kui on selleks ajaliselt võimalik lahendada erinevaid ülesandeid. Seetõttu leiavad õpetuses rohket kasutust just mitut funktsiooni kandvad ülesanded. Seejuures on oht, et elementaarsemad, mõiste olulisi tunnuseid vahetult rakendavad ülesanded jäävad tagaplaanile. Viimane võib viia aga formaalsete teadmiste kujunemisele, kus õpilased omandavad teatavad tegevused, saamata aru, milliste mõistete millistel omadustel need baseeruvad.

#### Kokkuvõtteks

Loomulikult pole esitatud loetelu erinevatest mõistete kujundamise võimalustest ja vastavatest soovitustest kaugeltki ammendav ja täielik. Samuti on ilmne, et kõigi mõistete puhul pole võimalik ega ka vaja kasutada kõige paremaid tulemusi andvat meetodikat. On ju viimased enamasti aeganõudvamad. Paraku peab ka siin kvaliteet kannatama kvantiteedi tõttu. Määravaks konkreetse meetodika realiseerimisel jääb ikkagi õpetaja tegevus, milles ta lähtub esmajoones mõistete olulisusest, raskusest, olemasolevast ajavarust ja aine esitusest õpikus.

[Järgneb kirjandus lk. 48.]

## 6-aastaste laste matemaatikakursuse baasmõisted

ENDEL NOOR,  
PTUI sektori juhataja

Algklasside matemaatika baasmõisted on arv, hulk, seos ja suurus. Algselt on need neli mõistet nüüdisaegse matemaatika põhimõistete, kuid lihtsustatud käsitlustes koolimatematikasse ülekantuna määravad nad mitte ainult selle sisu, vaid kujundavad ka ainestruktuuri ning loovad teoreetilise aluse aine õpetamisele.

Baasmõistetel on juhtiv roll arvu mõistel, sest tema kujundamise aluseks valitud teoreetilis-metoodilisest kontseptsioonist\* lähtuvalt on algklasside matemaatika mõistete nomenklatuur ja järjestus erinev.

Loendamisel põhinev arvude käsitlus, mille matemaatiline alus on G. Peano naturaalarvude aksiomaatika, piirdub ainult kahe baasmõistega, mis ainestruktuuri kujundavad järjestuses

*arv* → *suurus*.

Mõõtmistel põhinevas arvude käsitluses, mille matemaatiliseks aluseks on A. Kolmogorovi suuruste aksiomaatika, opereeritakse aga kolme baasmõistega, millede järjekord on

*suurus* → *seos* → *arv*.

Kui algklasside matemaatika üles ehitada hulgateoreetilistel alustel, kus naturaalarvu tähendus avatakse ekvivalentsete hulkade klassi võimsuse kaudu, tuleb kasutada kõiki nelja baasmõistet ning anda neile järjestus *hulk* → *seos* → *arv* → *suurus* (1, lk. 214 jj.).

Igas eeltoodud järjestuses on baasmõistetel oma kindel tähendus, kuid üks ja sama baasmõiste võib erinevates järjestustes kanda ka erinevat informatsiooni, mille määrab, nagu juba nimetasime, arvu tõlgendusviis. Baasmõistete tähendusesse võib korrektiivse teha ka mõistete kujundamise pedagoogiline situatsioon (laste mõtlemise arengutase, meetoodiliste käsitluste kvaliteet jms. faktorid).

\* Arvu mõiste kujundamise erinevate teoreetilis-metoodiliste kontseptsioonide analüüs on antud meie kirjutistesarja avaartiklis (vt. «Nõukogude Kool», 1984, nr. 12, lk. 45–47).

Meie kavandatud 6-aastaste laste matemaatikakursus on samuti üles ehitatud neljale baasmõistele, kusjuures säilitatakse ka mõistete eeltoodud järjestus (*hulk* → *seos* → *arv* → *suurus*). Et aga naturaalarvu mõistet nüüd enam otseselt hulgateoreetilises kontseptsioonis ei kujundata, tuleb mõnede baasmõistete tähendustes ja vastastikustes mõjuseos-tes korrektiive teha.

Annamegi järgnevas 6-aastaste laste matemaatikakursuse baasmõistetele veidi avarama käsitluse, milles uue arvu mõiste kujundamise kontseptsiooni taustal püüame kätte näidata olulisemad rõhuasetuste ümberpaigutused ainestruktuuris tervikuna.

### Arvu mõiste

Naturaalarvu mõiste kujundamise põhimõtted 6-aastaste laste matemaatikakursuses sõnastasime juba eelmise kirjutise lõpus. Selle järgi viiakse lapsed arvude juurde kahes etapis: 1) esimeses järjekorras arendatakse spetsiaalsete tegevuste sooritamise tasemel välja mõned mõtlemissoperatsioonid (järjestamine, klassifitseerimine, samaväärsete hulka-  
de moodustamine, hulkade samaväärsuse säilitamine), mis loovad arvude edasiseks mõtestamiseks baasi. Sellega paralleelselt kujundatakse ka õige loendamise- ja mõõtmise-  
oskus; 2) teisel etapil antakse naturaalarvudele loendamisel põhineva tähendus: arv on loendamise tulemus. Arve vaadeldakse nüüd naturaalarvude rea kui järjestatud struktuuri elementidena.

6-aastaste laste matemaatikakursuses naturaalarvude hulgateoreetilist tähendust otseselt avada ei püüta, sest laste mõtlemissprotsesside arengutase ei kindlusta vastavate meetodiliste taotluste realiseerumist. Mitmete mõtlemissoperatsioonide aktiivse kujundamise kaudu valmistame aga ette pinna, millelt laps võib järgnevas klassides abstraherida naturaalarvu ekvivalentsete hulkade klassi võimsuse tähenduses.

Arvude ja aritmeetiliste tehete õpetamisel panuse tegemine loendamisele on tingitud seega puhtpedagoogilistest kaalutlustest. Samal ajal ei ole see tagasipöördumine «vana» õpetamiskontseptsiooni juurde, vaid loendamisel põhineva arvude käsitluse tõlgendamise uuel tasemel, kus oluliselt arvestatakse psühholoogide viimaste aastakümnete uurimistulemusi arvu mõiste kujunemise ja kujundamise kohta laste mõtlemisses (vt. näit. 2; 3; 4). Lisame, et taolises kontekstis käsitletakse arvu mõistet praegu paljude riikide 5—7-aastaste laste matemaatikaõpikus.

Probleemi täiendava selgitamise eesmärgil kirjeldame mõtlemissoperatsioonide ja loendamise seost veidi pikemalt. J. Piaget, kes probleemi on põhjalikumalt uurinud, näitab, et kujutus arvust tekib eeskätt kahe mõtlemissoperatsiooni — klasside moodustamise

(klassifitseerimise) ja järjestamise kaudu. Loendamine kui konkreetne tegevus ühendab need operatsioonid. Loendamisprotsessis laps ajutiselt loobub loendatavate esemete kvalitatiivsetest tunnustest. Sellise üldistamise tulemusena saab kõiki loendatavaid esemeid viia ühte ja samasse klassi. Kuid samal ajal peavad esemed säilitama ka järjestatavuse, sest loendamine oleks vastasel juhul võimatu.

Siit selgub, et arv on klasside moodustamise ja järjestamise süntees, milles kordub element «üks». Viimase kaudu kujuneb arusaamine arvude reast.

Toodust selgub, et naturaalarvu mõiste vahetule kujundamisele 6-aastaste laste klassis eelneb nn. arvude-eelse mõtlemissstruktuuri loomine mitmete mõtlemissoperatsioonide kujundamise kaudu. Mõtlemissoperatsioonide olulised komponendid on aga hulk ja seos, mis enne arvu mõiste vahetut kujundamist tuleb välja arendada baasmõistete tasemel.

### Hulga mõiste

Tavakõnes on *hulk* ühiste tunnustega objektide (esemete, olevuste, nähtuste) *kogum*, *rühm*, *grupp*, *klass* vms. Nende sünonüümsete terminitega fikseeritakse meid ümbritsevate asjade maailma üks olulisi omadusi: olla rühmitatud kuuluvuse järgi.

Selles tähenduses on paljude konkreetsete objektide hulgad algklasside matemaatikas ikka ja alati olnud arvude ja arvutama õpetamise näitlikuks afuseks.

Hulgale kui algklasside matemaatika baasmõistele antakse aga enam matemaatiline tähendus. Seda ei saa teha pelga näitlikustamise abil. Ulatuslikumalt ja detailsemalt tuleb avada eeskätt hulga sisuline tähendus ja loogiline struktuur.

Hulka tuleb kõigepealt kaudselt kirjeldada nii teiste, kuid ka temaga otseselt seonduvate mõistete kaudu, nagu *element*, *elemendi tunnus*, *elemendi kuuluvus hulka*, *hulga tunnus*, *hulga diagramm*, *tühi hulk*, *osahulk*, *ekvivalentne (samaväärne) hulk*, *ekvivalentsete hulkade klass*, *klassi võimsus* jne. Selles mõistete reas on kõige olulisemad mõisted *element* ja *elemendi kuuluvus* (viimane seose tähenduses).

Teiselt poolt, kõik eeltoodud mõisted ja nende kaudu ka mõistete rida tervikuna väärtustuvad ainult konkreetsete tegevuste kaudu, mis lapsel tuleb hulga mõiste avamise protsessis sooritada. Sellised tegevused on näiteks: paljude esemete hulgast antud tunnusega esemete valimine, esemete ühise tunnuse sõnastamine, hulga kujutamine diagrammi abil, samaväärse hulga moodustamine ja hulkade võrdlemine elementide loendamise teel jne. Hulga mõiste kujundamise algetapil on

need tegevused valdavalt käelised (materialiseeritud tegevuste etapp). Hiljem asenduvad käelised tegevused nende kirjeldamisega (verbaalsete tegevuste etapp). Hulga mõiste loetakse kujundatuks, kui laps suudab kõiki tegevusi juba mõttes sooritada (interioriseeritud tegevuste etapp).

Mitmetel põhjustel ei saa kõiki hulgaga seonduvaid tegevusi 6-aastaste laste matemaatikatundides interioriseerida ning selleks puudub ka otsene vajadus. Kui matemaatika õpetamise käsitlusviis hulga mõiste tähenduse edasist avamist eeldab, siis võib seda täiendavate meetodiliste vahendite abil edukalt teha järgmistes klassides.

Hulga kui baasmõiste tõi algklasside matemaatikasse naturaalarvude kujundamise hulgateoreetiline kontseptsioon eesmärgiga luua baas arvude mõtestamiseks ekvivalentsete hulkade klassi võimsuse kaudu. 6-aastaste laste matemaatikas, nagu eespool põhjendasime, sellist eesmärki otseselt ei taotleta. Kuid ka uues kontekstis — ta on arvu mõiste vundamenti kuuluvate mõtlemissuuniste üheks oluliseks koostisosaks — säilitab hulk baasmõistete järjestuses oma koha.

Eeltoodu põhjal võime järeldada, et 6-aastaste laste matemaatikakursuses ei ole hulga mõiste kujundamise meetodiline kontseptsioon oluliselt muutunud. Laste ealisi iseärasusi arvestavalt on konkreetseid meetodilisi käsitlusi püütud maksimaalselt lastepäraseks muuta. Põhirõhk hulga mõiste avamisel on asetatud nende tegevuste mõtestamisele, mis on aluseks esemete klassifitseerimisele, samaväärsete hulkade moodustamisele ja hulkade võrdlemisele. Tegevused ise on suures osas mängulist laadi ning sooritavad last ümbritsevate esemete ja asjadega. Tegevusi kirjeldatakse võimalikult lihtsate, tavakõnes mõtestatud terminite abil. Täielikult on loobutud hulgateoreetiliste märkide ja sümbolite kasutamisest.

### Seose mõiste

Tavakõnes mõistetakse seose all iga sõnalist otsustust, mis mingi tunnuse põhjal tehakse kahe objekti järjestuse või samasuse kohta visuaalse hinnangu, otseste mõõtmiste või ajataju alusel.

Koolimatemaatika on oma olemuselt seoste matemaatika. Tema kaudu on ikka ja alati kujundatud selliseid konkreetseid seoseid, mille abil laps saaks ajas ja ruumis orienteeruda, võrrelda esemete hulki ja arve, avastada arvude reas valitsevaid seaduspärasusi, mõtestada aritmeetiliste tehete tähendust jne.

Tavapäraselt on algklasside matemaatikas seose kui matemaatilise mõiste enda tähendus ja struktuur jäänud avamata või on seda tehtud liiga pealiskaudselt, baasmõistele mittevastavas ulatuses.

Seose kui baasmõiste tõi algklasside, sealhulgas ka 6-aastaste laste matemaatikakursusesse 70-ndate aastate algul esmakordselt meie maal V. Rudnitskaja (vt. näit. 6). Mitmetes lasteaija- ja koolikäsitlustes on seose enda mõiste konkreetseid rakendusi leidnud aga ka varem (vt. näit. 5).

Matemaatikas avatakse seose tähendus hulkade ristkorruptise kaudu. Selle hulgateoreetilise operatsiooni põhielemendiks on järjestatud objektide paar. Järjestatud paari kaudu seost ka näitlikustatakse: kujutades seoses olevaid objekte  $x$  ja  $y$  punktadena ja objektide järjestust noolega, mis esimeselt objektilt on suunatud teisele objektile, saamegi seose graafilise vaste, mida nimetatakse nooldiagrammiks ehk graafiks (joonis 1).



Joonis 1. Seose nooldiagramm ehk graaf.

Matemaatikas liigitatakse seoseid põhiliselt kolme suurde rühma: ühe ja sama hulga piires ehk hulgal esinevad järjestuse seosed ja ekvivalentsiseosed, kahe hulga vahel aga funktsionaalsed seosed. Viimaste hulgast pakub meile erilist huvi üksühene vastavus.

Algklasside matemaatikas võetakse seose käsitlemise aluseks järjestatud objektide paar. Kuna seda on võimalik igakülgselt kirjeldada, näitlikustada noole (graafi) abil, tema tekkelugu materialiseeritud tegevuste kaudu avada, siis on seose kui koolimatemaatika baasmõiste kujundamise meetodika ka nende operatsioonidele üles ehitatud.

Vaatleme alljärgnevas seose kui baasmõiste tähenduse avamist ja rakendusi 6-aastaste laste matemaatikakursuses.

**Järjestuse seosed**, nagu *on suurem kui, on väiksem kui, on pikem kui, on lühem kui, on kõrgem kui, on madalam kui, on raskem kui, on kergem kui, on vanem kui, on noorem kui, eelneb, järgneb, vahetult eelneb, vahetult järgneb, ees, taga, ülal, all, paremal, vasakul, varem, hiljem, eile, täna, homme, ühe (kahe, ...) võrra suurem (väiksem) jne.* aitavad lastel tajuda ja mõtestada ümbritsevat maailma, sealhulgas ka arvude maailma.

Lapsi tuleb õpetada objekte järjestama. Seda ei saa teha aga ainult sõna abil. Järjestamine on eeskätt tegevus: objektide paari moodustamine. Seda tegevust saab ja tuleb maksimaalselt näitlikustada, eeskätt graafi abil. Ainult materialiseeritud tegevuste kaudu kujuneb üldistatud arusaam objektide järjestamisest neid eristavate tunnuste põhjal.

Traditsioonilises õpetamisviisis järjestamist kui spetsiifilist tegevust täielikult ei saagi näitlikustada, sest noolt seose kujutamiseks ei kasutata. 6-aastaste laste matemaatikakursuses on seose mõiste kujundamise algetapil (suurustunnustel põhinev järjestamine) kasutusel kaks noolt: punaste kaudu kujutatakse seal seoseid *on suurem kui, on pikem kui, on laiem kui, on rohkem kui* jne., siniste

kaudu — on väiksem kui, on lühem kui, on kitsam kui, on vähem kui jne.

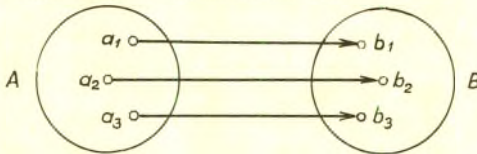
Eeltoodu kõrval on järjestuse seosel 6-aastaste laste matemaatikakursuses veel üks oluline rakendus: ta on järjestamise kui mõtlemisoperatsiooni loogiline alus.

**Ekvivalentsiseoste** (on sama suured, on sama pikad, on sama laiad, on sama kujuga, on sama värvi, on sama vanad, on võrdsed jne.) abil jaotatakse ühe ja sama hulga elementid ekvivalentsiklassidesse. Kui järjestuse seoste aluseks olid elemente eristavad tunnused, siis ekvivalentsiseosed põhinevad elementide ühistel tunnustel. Ühiste tunnuste alusel elemente mõtteliselt samastatakse: sõna *sama* sisaldub ka seose verbaalses kujus.

Koolis avatakse ekvivalentsiseoste tähendus jällegi konkreetsete sõnaliste või käeliste tegevuste kaudu: kõigepealt õpetatakse esemete tunnuseid nägema ja sõnastama, seejärel esemete hulgast antud tunnusega esemeid eraldama ning mitme eseme ühist tunnust sõnastama, lõpuks peab laps toime tulema ühiste tunnustega esemete klassi tunnuse sõnastamise või klassi kuuluvate esemete ringitamisega (joonega piiramisega). Viimane tegevus materialiseerib ekvivalentsiseose.

Ekvivalentsiseos kui üldistus on 6-aastaste laste matemaatikakursuse ja klassifitseerimise kui mõtlemisoperatsiooni loogiline alus.

**Üksühene vastavus** kahe hulga elementide vahel on kõige lihtsam funktsionaalne seos. Selle seose tegevuslikuks aluseks on kahe hulga (A ja B) elementidest paaride moodustamine nii, et hulga A igale elemendile vastab hulga B üks ja ainult üks element ning hulga B iga element on vastavuses ainult ühega hulga A elementidest (joonis 2).



Joonis 2. Üksühene vastavus hulkade A ja B vahel.

6-aastaste laste matemaatikakursuses rakendatakse üksühese vastavuse seost eeskätt samaväärsete hulkade moodustamisel. Et seose tegevuslikuks aluseks on paaride moodustamine kahe hulga elementidest, mis noolte või joonte abil on täielikult materialiseeritav, siis ei valmista seose tähenduse avamine matemaatika eelkursuses lastele raskusi.

Üksühese vastavuse seost rakendatakse matemaatika õpetamise algperioodil ka hulkade võrdlemisel: kui hulkade A ja B elementide vahel üksühesest vastavust ühelgi viisil korraldada ei saa, küll aga saab korraldada üksühese vastavuse ühelt poolt hulga A ja teiselt poolt hulga B osahulga  $B_1$  elementide vahel, siis öeldakse, et hulgas B on rohkem elemente kui hulgas A.

## Suuruse mõiste

Suuruse mõiste on tihedalt seotud mõõtmise kui tegevusega.

Mõõtmistegevuse aluseks on kaks loogilist mõtlemisoperatsiooni: jaotamine ja asendamine. Jaotamise kaudu kujundame lapse mõtlemises arusaama, et tervikut on võimalik osadeks jaotada. Asendamise operatsiooniga loome ühiku mõiste ja ettekujutuse ühikute reastamisest. Jaotamise ja asendamise operatsioonide süntees annabki mõõtmise. Mõõtmise resultaat on nimega arv ehk suurus.

Toodud kontekstis on suuruse mõistet algklasside matemaatikas alati käsitletud ning sama lähenemisviisi on rakendatud ka meie 6-aastaste laste matemaatikakursuses.

## Kirjandus

1. Актуальные проблемы методики обучения математике в начальных классах. Под ред. М. И. Моро и А. М. Пышкало. М., «Педагогика», 1977. 248 с.
2. Генезис числа у ребенка. — В кн.: Ж. Пиаже. Избранные психологические труды. М., «Просвещение», 1969, с. 233—565.
3. Менчинская Н. А. Моро М. И. Вопросы методики и психологии обучения арифметике в начальных классах. — М., «Просвещение», 1965. 224 с.
4. Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления: Формирование элементов научного мышления у ребенка. — М., Изд-во МГУ, 1972. 152 с.
5. Папи Г. и Пиаже Ж. Дети и графы. Обучение детей шестилетнего возраста математическим понятиям. Пер. с франц. М., «Педагогика», 1974. 192 с.
6. Рудницкая В. З. Проблема формирования понятия отношения у младших школьников при обучении математике. — В кн.: Обучение младших школьников. Сборник научных трудов. М., НИИ СиМО АПН СССР, 1973, с. 66—80.



## KOOLIEELNE KASVATUS

### Haigestumine söimerühmades

**TIIU MERILOO,**  
TPedi koolieelse kasvatuse kateedri dotsent

Laste haigestumine koolieelsetes lasteasutustes on mitmeti aktuaalne probleem. Sage haigestumine, eriti nooremates rühmades, vähendab vastupanuvõimet ning avaldab mõju lapse vaimsele ja kehalisele arengule mitmete aastate vältel. See ongi vahest kooliminevate laste tervisliku seisundi näitude halvenemise üks põhjusi viimasel ajal. Lasteasutuste kasvatajad ei saa laste sagedase puudumise korral täita õppekasvatustöö programme ja nii kujuneb lastekollektiiv, eeskätt söimerühm, laste hoiukohaks, kus laste süstemaatiline arendamine jääb tagaplaanile. Haigete laste hooldamine ja ravimine nõuab üsna arvestatavaid majanduslikke kulusid, eriti neis ettevõtetes, kus on ülekaalus naistöajad.

Laste haigestumist koolieelsetes lasteasutustes on uuritud mitmest küljest. On kindlaks tehtud, et lapsed on sageli haiged ja et ülekaalukalt esinevad hingamiseldite haigused (1; 11; 12; 13; 15). Haigestumist mõjutavate teguritena tuuakse esile ilmastikumuutused, lasteasutuste sanitaarhügieenilised tingimused, lapse vanus lasteasutusse astumisel, lasteasutusse toomise viis (jalgsi, ühissõidukis jm.), rühmade suurus, laste toitlustamine, riietus, karastamine jne. (2; 3; 6; 7; 8; 9; 10).

Lasteasutuste töötajad, olles küll oma igapäevaste kogemuste põhjal teadlikud laste sagedasest haigestumisest, ei oma ülevaadet puudunud päevade hulgast, haigestumise dünaamikast kuude ja aastate jooksul, haigestumise sagedusest eri vanuserühmades ega ka erineva-

tes lasteasutustes, rääkimata haigestumise põhjalikuma analüüsi tulemustest. Loomulikult tehakse laste haigestumise kohta nii jooksvat kui kokkuvõtvat statistikat, mis koondaruannetena liigub ülespoole mööda meditsiinasutuste hierarhilist süsteemi, kuid kahjuks jääb lasteasutuste pedagoogiline personal nende andmete sisulisest analüüsist sageli kõrvale. Niisuguse asjade seisu juures ei saa oodata, et kasvatajad omal initsiatiivil laste haigestumise vähendamiseks midagi ette võtaksid.

Käesolev töö pakub põgusa ülevaate laste haigestumisest söimerühmades. Vaatluse all on söimelaste haigestumise sagedus, aasta jooksul puudunud päevade arv, sagedamini esinevad haigused ning nende näitajate ealised erinevused.

Uurimise all oli nelja Tallinna lasteasutuse 105 last, neist 63 tüdrukut ja 42 poissi. Kõige noorema lapse vanus oli 12 kuud, kõige vanemal 3 a. 11 kuud. Vanuse järgi jaotasime lapsed kolme alagruppi: ühe-, kahe- ja kolmeaastased. Laste vanus on fikseeritud seisuga 1. september 1980, s. o. uurimisperioodi alguses. Uuritavate laste vanuseline ja sooline jaotus on esitatud alljärgnevas tabelis.

Tabel 1

UURITAVATE LASTE VANUSELINE JA SOOLINE JAOTUS

| Vanus | Tüdrukud | Poisid | Kokku |
|-------|----------|--------|-------|
| 1 a.  | 19       | 8      | 27    |
| 2 a.  | 15       | 13     | 28    |
| 3 a.  | 29       | 21     | 50    |
| Kokku | 63       | 42     | 105   |

Laste haigestumist uuriti arstitöendite alusel ajavahemikus 1. september 1980 kuni 31. august 1981.

Kõigist 105 lapsest ainult üks 3-aastane tüdruk ei puudunud aasta jooksul kordagi, ülejäänud 104 last puudusid 1—10 korda, kõik kokku 394 korda. Keskmine haigestumiskordade arv ühe lapse kohta oli  $3,75 \pm 0,22 (\sigma = \pm 2,29)$ . Edasine analüüs näitas, et haigestumiskordade arvus olid täheldatavad ealised erinevused. Meie andmetel haigestusid nooremad lapsed sagedamini: korrelatsioonikordaja lapse vanuse ja haigestumiskordade arvu vahel osutus negatiivseks ( $r = -0,17$ ), kuid selle suurus jäi veidi madalamaks kriitilisest väärtusest. Kõige nooremas grupis puudusid lapsed keskmiselt  $4,59 \pm 0,52 (\sigma = \pm 2,72)$  korda. Keskmine haigestumiskordade arv 2-aastaste  $3,39 \pm 0,33 (\sigma = 1,77)$  ja 3-aastaste  $3,5 \pm 0,31 (\sigma = 2,22)$  laste hulgas oli esimese rühmaga võrreldes küll madalam, kuid püsis siiski küllalt kõrgel tasemel. Vaatlusrühmade keskmiste erinevus osutus madalamaks statistilise olulisuse piirist. Seejuures andis statistiline töötlus küllalt erinevaid tulemusi: aastaste laste keskmine haigestumiskordade arvu erinevus võrreldes 2-aastaste ( $t = 1,95$ ) ja 3-aastaste ( $t = 1,9$ ) laste keskmise kordade arvuga oli olulisem kui kahe vanema grupi keskmiste omavaheline erinevus ( $t = 0,21$ ).

Ligi pooled uuritud lastest (50 last, s. o. 47,6%) puudusid aasta jooksul 4 või rohkem korda. Nii sagedasti haigestusid rohkem nooremad lapsed; aastastest lastest 66,6%, 2-aastastest 35,7% ja 3-aastastest 44%.

Puudunud päevade hulk oli väga suur. Kõik uuritavad lapsed kokku puudusid ühe aasta jooksul 5037 päeva,  $47,97 \pm 3,31$  ( $\sigma = 33,97$ ) päeva ühe lapse kohta. Lapse vanuse ja aasta summaarse haiguspäevade arvu vahel oli täheldatav statistiliselt oluline negatiivne korrelatsioon ( $r = -0,21$ ). Ühe vanuserühma piirides niisugust seost ei esinenud.

Üksikuid vanuserühmi eraldi analüüsid selgus, et tegemist on ilmsete erinevustega. Aastased lapsed puudusid keskmiselt  $63,59 \pm 7,95$  ( $\sigma = \pm 41,32$ ), 2-aastased  $41,82 \pm 4,75$  ( $\sigma = \pm 25,16$ ) ja 3-aastased  $42,98 \pm 4,49$  ( $\sigma = \pm 31,81$ ) päeva ühe lapse kohta. Keskmise puudunud päevade arv ühe lapse kohta nooremas rühmas osutus statistiliselt oluliselt erinevaks 2-aastaste ( $t = 2,36$ ) ja 3-aastaste ( $t = 2,43$ ) vastavast näidust. 2- ja 3-aastaste laste keskmise puudunud päevade arvu omavaheline erinevus oli statistiliselt ebaoluline ( $t = 0,16$ ).

Eeltoodust nähtub, et söimelapsed puuduvad aasta jooksul keskmiselt üle poolteise kuu, seejuures on puudunud päevade arv eriti suur aastastel lastel — ühe lapse kohta keskmiselt üle kahe kuu aastas.

Edasine analüüs aitas selgusele jõuda haigestumise struktuuris. Kõige sagedamini esinevad hingamiseldite haigused, mille hulka kuuluvaks lugesime farüngiidi, rinofarüngiidi, larüngiidi, trahheidi, bronhiidi, ülemiste hingamisteede katarri, sesoonkatarri, viirusinfektsiooni, ägeda respiratoorse haigestumise, kopsupõletiku (esines ainult kahel lapsel). Ka gripi diagnoosi lugesime siia gruppi kuuluvaks. Vaatluse alla kuulusid hingamiseldite haigustega tiheidalt seoses olevad keskkõrvapõletik ning äge ja krooniline kurgumandlite põletik. Huvi pakus ka nakkushaiguste osakaal üldises haigestumises. Kõik ülejäänud diagnoosid liigitasime muude haiguste hulka. Viimastest esinesid konjunktiviit, seedetrakti düsfunktsioon, enterokoliit, sapiteede põletik, neeruvaagna põletik, põiepõletik, impetiigo, lümfadeniit ja traumad (kaks juhtu).

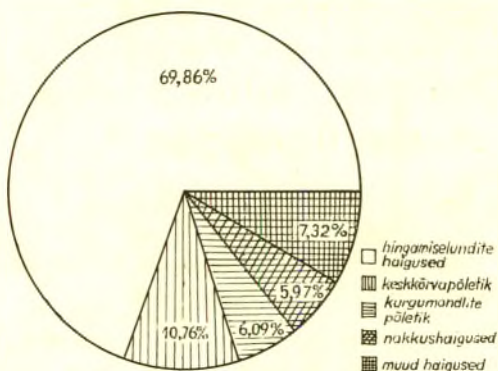
Hingamiseldite haigustesse haigestusid aasta jooksul 100 last, kokku 284 korda (72% kõigist haigestumise juhtudest). Ka kõigis kolmes rühmas eraldi moodustasid need haigused valdava osa kõigist haigestumise juhtudest: 1-aastastel — 74,19%, 2-aastastel — 71,57% ja 3-aastastel — 70,85%.

Hingamiseldite haiguste tõttu puudunud keskmine kordade arv aastas ühe lapse kohta oli  $2,7 \pm 0,18$  ( $\sigma = \pm 1,93$ ). Samuti nagu üldise haigestumise kordade arvu puhul oli ka siin märgatav järgmine tendents: mida noorem laps, seda sagedamini haigestub hingamiseldite haigustesse, kuid ka selles osutus korrelatsioonikordaja ( $r = -0,17$ ) madalamaks statistilise olulisuse piirist. Kõige noorema grupi lapsed puudu-

sid keskmiselt  $3,4 \pm 0,45$  ( $\sigma = \pm 2,34$ ), 2-aastased  $2,42 \pm 0,22$  ( $\sigma = \pm 1,16$ ) ja 3-aastased  $2,48 \pm 0,27$  ( $\sigma = \pm 1,97$ ) korda aasta jooksul. 2- ja 3-aastaste laste keskmiste näitude vahel on erinevus tühine ( $t = 0,125$ ), kõige noorematel aga, võrreldes 2-aastaste ( $t = 1,97$ ) ja 3-aastaste ( $t = 1,84$ ) laste keskmiste näitudega, on erinevus vaid pisut allpool statistilise usaldatavuse piirist.

Hingamiseldite haiguste tõttu puudunud päevade üldarv aasta jooksul oli 3519 — 69,86% haiguspäevade üldarvust (joon. 1). Ealist erinevused olid ebaolulised: aastastel lastel moodustasid need haigused 71,63%, 2-aastastel 68,57% ja 3-aastastel 69,14% kõigist haiguspäevadest.

Joonis 1  
HAIGUSTE OSA KOGU HAIGUSPÄEVADE ARVUST 1—3-a. SÖIMELASTEL



Neist tulemustest nähtub, et söimeelistel lastel moodustavad hingamiseldite haigused nii kordade arvu kui puudunud päevade poolest üle  $2/3$ .

Hingamiseldite haiguste tõttu puudunud keskmine päevade arv aastas ühe lapse kohta on  $33,51 \pm 2,8$  ( $\sigma = \pm 28,74$ ). Haiguspäevade arv osutus vanusest olenevaks: nooremad lapsed puudusid nimetatud haiguste tõttu suurema arvu päevi ( $r = -0,20$  s. o. suurem korrelatsioonikordaja kriitilisest väärtusest). Ealistes alagruppides olid täheldatavad märgatavad erinevused. Aastaste laste keskmine hingamiseldite haiguste tõttu puudunud päevade arv oli  $45,55 \pm 7,22$  ( $\sigma = 37,73$ ), 2-aastastel —  $28,67 \pm 3,67$  ( $\sigma = 19,44$ ) ja 3-aastastel —  $29,72 \pm 3,69$  ( $\sigma = 26,09$ ). Keskmiste erinevus osutus statistiliselt oluliseks võrreldes kõige noorema grupi näituseid 2-aastaste ( $t = 2,09$ ) ja 3-aastaste ( $t = 2,16$ ) omadega. 2- ja 3-aastaste laste näitude keskmiste erinevus osutus ebaoluliseks ( $t = 0,18$ ). Sellest nähtub, et aastaste laste haigestumine hingamiseldite haigustesse on oluliselt suurem kui kahel järgmisel eluaastal. Seejuures jääb ka kahes vanemas rühmas haigestumine küllalt kõrgeks.

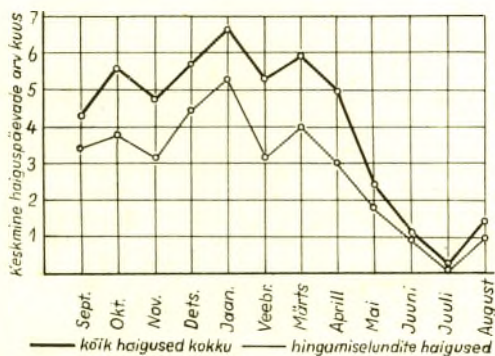
Haiguste esinemine aasta jooksul oli ootuspäraselt ebaühtlane. Keskmiselt tuli aastas iga lapse kohta ühes kuus 4 haiguspäeva. Tegelikult varieerus see uuritava ajavahemiku jooksul 0,17 kuni 6,59 päevani. Haiguspäevade arv oli väike suvekuudel, augustikuus hakkas suu-



renema, saavutas maksimumi talvel, aprillikuust alates järgnes üsna järsk haigestumise langus. Kõigis vanuserühmades on kõverad ühesugused. Et põhiosa haiguspäevadest annavad hingamiselundite haigused, kulgevad üldhaiguspäevade ja hingamiselundite haigestumise päevade graafikud enam-vähem sarnaselt (joonis 2).

Joonis 2

KESKMINNE HAIGUSPÄEVADE ARV KOOLIEELSETE LASTEASUTUSTE SÖIMERÜHMÄDES



Hingamiselundite haiguste kõrval pöörasime tähelepanu keskkõrvapõletikule, mis teatavasti on sagedane tüsistus hingamisteede põletike korral. Keskkõrvapõletikku põdesid 27 last (25,7 % uuritavatest), neist 1 laps kolmel korral, 6 last kahel korral ja 20 last ühel korral. Selle haiguse tõttu puudusid lapsed kokku 542 päeva, s. o. 10,76 % kõigist haiguspäevadest. Kahe noorema grupi lastel esines keskkõrvapõletikku sagedamini: aastastest lastest haigestus 29,62 %, 2-aastastest — 32,14 %. Alles 3-aastastel lastel väheneb keskkõrvapõletikku haigestumine, nende hulgas diagnoositi haigust 20 %-l uuritavatest.

Kurgumandlite põletik esines 22 lapsel, neist kahel lapsel kolmel korral, ülejäänutel ühel korral. Haiguspäevade üldarvust langes sellele tervisehäirele 6,09 %.

Nakkushaigustest esinesid vaatluse all olnud lastel punetised, tuulerõuged ja mumps. Kokku esines 23 nakkushaiguse juhtu, mille tõttu lapsed puudusid aasta jooksul 301 päeva, s. o. 5,97 % haiguspäevade üldarvust.

Kõik muud haigused esinesid kokku 33 korral ja põhjustasid 368 päeva puudumist — 7,32 % haiguspäevade üldarvust ja 8,37 % kõigist haigusjuhtudest.

Eeltoodust nähtub, et söimeealised lapsed haigestuvad sageli. Iga söimelapse kohta tuleb üle kolme haigestumisejuhu aasta jooksul ja sama aja jooksul haiguspäevi üle poolteise kuu. Seejuures on aastaste laste haigestumine veelgi suurem — nad puuduvad keskmiselt üle kahe kuu aasta jooksul: 2- ja 3-aastastel on aasta keskmine haiguspäevade arv juba märgatavalt väiksem (veidi üle 40 päeva), kuid jääb siiski küllalt kõrgele tasemele. Haigestumise analüüs näitas, et kõige sagedasemaks puudumise põhjuseks on hingamiselundite haigused. Iga söimeealise lapse kohta tuleb nende tõttu puudumisi

üks kalendrikuu aasta jooksul, noorematel lastel ühe lapse kohta keskmiselt poolteist kalendrikuud. Hingamiselundite haiguste kõrval esineb võrdlemisi sageli keskkõrvapõletikku, eriti kahes nooremas rühmas; vähenemistendentsi võis märgata 3-aastaste juures. Kurgumandlite ägedat ja kroonilist põletikku esines uuritavatel lastel suhteliselt vähe. Ka nakkushaiguste osakaal oli võrdlemisi tagasihoidlik, eriti varasemate aastakümnetega võrreldes.

Lastesõimes jõuab laps vaevalt toibuda eelmisest haigusest, kui uus jälle kallale kipub. Kokku võttes on olukord kaugel vaimselt ja kehaliselt harmoonilise inimese kasvatamisest.

Nii kõrge haigestumine ei ole aga paratamatu, seda on võimalik vähendada. Kui meenutada kirjutise alguses nimetatud haigestumist mõjutavaid tegureid, on näha, et paljusid neist saab muuta alles pikema aja jooksul ja need nõuavad suuremaid rahalisi kulutusi. Osalist leevendust olukorrale võiks aga saada ka otsekohe ja odavamalt. Teatud lahendust võiks oodata laste võimalikult hilisemast söimeviimisest. Kuigi sameaalsed lapsed jäävad haigeiks ka kodus, on nende haigestumise sagedus tunduvalt väiksem (11). Praegune seadus, mis on kehtinud üsna lühikest aega, võimaldab lapsi kodus kasvatada kuni 1,5 a. vanuseni. Lapse huvides oleks seda aega vaja veel poole kuni poolteise aasta võrra pikendada. Paljudel juhtudel niisugune võimalus ka leitakse. Käesoleval ajal käivad söimes ainult üksikud alla aastased lapsed, kuid 1—1,5-aastaste hulk on küllalt suur. Nähtavasti vajab ka lastevanemate mõtteviisi muutumist. Muidugi tuleb ka edaspidi teatav hulk varaealisi lapsi lastesõime. Kui aga rühmad oleksid väiksemad, oleks ka kahju laste tervisele väiksem, väheneksid kontaktid, samuti väheneks laste närvisüsteemi koormus.

Sagedaste hingamiselundite haiguste vältimiseks pole õige režiimi ja toitmise kõrval midagi tõhusamat laste karastamisest. Nähtavasti oleks vaja põhjalikumalt uurida laste karastamist kodus esimesel eluaastal. Korduvad uurimised koolieelsetes lasteasutustes on näidanud, et karastamine jätab soovida (14).

Lasteasutustele kirjutatud meetoodilistes juhendites on selgitatud karastamise üldisi põhimõtteid, on esitatud karastamise viisid, nende toime ja teostamise meetoodika. Tihti peale viivad uurijad ise lasteasutuses läbi mingi karastusprotseeduuri, et tõestada karastamise võimalikkust. Seda tehakse enamasti ühekordselt, koos abilistega ja teiste päevakava komponentide häirimise hinnaga. Ühes meetoodilises juhendis soovitatakse laste jalgade ülevalamist veega, mis võtvat aega 20—30 sekundit ühe lapse kohta. Kui seda sõna-sõnalt võtta, siis vastab jutt tõele. Kui aga tunda huvi, kas lapse jalad ka kohe kuivaks saavad, siis ei tule nimetatud ajaga toime. Pealegi peab kasvataja paljudel päevadel ja paljudes lasteasutustes üksi lastega toime tulema.

Tõepoolest, karastamist ei tehta nii nagu vaja. Põhjus ei ole aga selles, et kasvatajad ei tea

karastamise toimet või ei taha ega oska seda teha. Takistus näib olevat organisatsioonilist laadi.

Lasteasutused alluvad enamikus haridussüsteemile, mis esitab kasvatajale omad nõudmised ja kindlad kohustused. Seejuures kipub tervisohiu külg kõrvaliseks jääma, eriti planeeritud aja mõttes. Päevaplaanis peaks karastamiseks vabamalt aega käes olema — väikeste laste puhul ei saa seda nii kitsastesse ajaraamidesse suruda. Tuleb luua olukord, kus protseduur oleks lapsele meeldiv. Ka kasvataja ei peaks seda tegema suure kiirustamisega, kampaania korras, vaid endastmõistetava rahuliku tegevusena iga päev. Niisugune töö organiseerimine nõuab lasteasutuse meditsiinilise ja pedagoogilise personali koostööd, mille initsiaatoriks peaks olema kas lasteasutuse arst või juhataja. Taolise koostöö tähtsus haigestumise vähendamises ei põhine oletusel, vaid seda on kinnitanud mitmete lasteasutuste kogemused. Lasteasutuses oleks vaja ühiselt analüüsida haigestumist pikema aja vältel ning ühiselt kavandada ka edaspidised perspektiivid haigestumise vähendamiseks. Otstarbekaks on osutunud ka niisugune praktika, kus kasvataja töö edukuse hindamisel on üks arvestatavaid näitajaid laste haigestumine rühmas.

Loomulikult vajab korrigeerimist ka koolieelsete lasteasutuste programm. Selle koostamises peaks osalema fingimata sõna- ja hääleõigusega lastearst, kes tunneb koolieelsete lasteasutuste olukorda ning on vastutav nende meditsiinilise teenindamise eest.

#### Kirjandus

1. Kama, E. Täna on ülemaailmne tervisepäev. — «Rahva Hääli», 1979, 7. apr.
2. Keegi ei taha, et lapsed haigestuksid. — «Noorte Hääli», 1979, 17. aug.
3. Kuldvere, G. Päevakodud, lasteaiad ja sõimed. — «Edasi», 1978, 16. juuni.
4. Müür, H., Meiesaar, K. jt. Töötajate ajutise töövõimetuse süvendatud analüüs ning vähendamise teed Sindi 1. detsembri nimelises tekstiilivabrikus. Tartu, 1982.
5. Müür, H., Skalberg, T. jt. Tööajakaod haigete laste hooldusest — mõjurid, majanduslik resultaat ja vähendamise teed. Tartu, 1979.
6. Ottender, T. Kas meie laps saab lasteaeda? — «Edasi», 1975, 17. sept.
7. Pollisinski, K. Mõeldes laste tervisele. — «Õhtuleht», 1981, 9. veebruar.
8. Rast, A. Kuhu panna lapsed? — «Edasi», 1981, 16. juuli.
9. Reek, T. Terviseseminar. — «Edasi», 1982, 24. nov.
10. Sikk, E. Suvi talves. — «Edasi», 1979, 13. det.
11. Strangert, K. Respiratory Illness in Preschool Children with Different Forms of Day Care. — *Pediatrics*, 1976, 57, N2, p. 191—196.
12. Tälli, H., Samarüütel, E. Lastepäevakodu — poolt või vastu? — «Edasi», 1981, 5. aug.
13. Алексеенкова Л. И. Острые респираторные заболевания в детских организованных коллективах. — *Мед. реф. журнал*, V, 1976, № 8.
14. Нийт М., Мятас А., Коорт Л. О закаливании детей в детских дошкольных учреждениях Эстонской ССР. Тартуский Государственный Университет. Труды по меди-

цине ХХХ. Труды по физиологии и патологии материнства и детства. Тарту, 1975, с. 88—91.

15. Ширяева К. Ф., Пахомов Ю. Н., Фролов З. П. Прогнозирование заболеваемости острыми респираторно-вирусными инфекциями и острыми пневмониями в связи с изменением метеорологических условий. — *Вопр. охр. матер. и детства*, 1981, № 10, с. 3—6.

#### (41. lk. järg.)

#### Kirjandus

1. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. М., Изд. пе. наук РСФСР, 1959.
2. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., «Педагогика», 1972.
3. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «формирование умственных действий и понятий». М., изд. Моск. ун-та, 1965.
4. Гельфман Э. Г. Организация познавательной деятельности учащихся по целостному усвоению темы «квадратные уравнения» — В кн.: Воспитание школьников в процессе обучения математике. М., «Просвещение», 1981, с. 62—69.
5. Ителсон Л. Б. Проблемы современной психологии. М., «Знание», 1970.
6. Кабанова-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников. М., изд. АПН РСФСР, 1962.
7. Колягин Ю. М. Задачи в обучении математике. М., «Просвещение», 1977.
8. Колягин Ю. М., Оганесян В. А. и др. Методика преподавания математики в средней школе. Общая методика. М., «Просвещение», 1971.
9. Натадзе Р. Г. К онтогенезу формирования понятия. Тбилиси, «Мецниереба», 1976.
10. Талызина Н. Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий и проблема развития мышления. — В кн.: Обучение и развитие. М., «Просвещение», 1966, с. 16—22.



## KOOLIMUUSIKA NR. 1

### Muusika- õpetuslikust tööst 2. klassis\*

HEINO KALJUSTE,  
TRK professor

2. klassi uue poolaasta 1. tundi alustasin laulude kordamisega, mida õppisime 1. poolaastal. Sellegi poolaasta tundide avalauluks jäi «Lapsed, tulge meiega!». 2-hääle laulmise õppimiseks kordasime tunnis paari kõne- ja rütmikaanoni harjutust.

Noodilugemise harjutusest (lk. 39) tundsid lapsed ära tuttava lastelaulu «Lapsed, tuppa». See andis meile võimaluse 3-osalise taktimõõdu kordamiseks. Taktiõõmise huvides lasksin lapsi koputada sõrmeotsaga lauale, rõhutades takti 1. lööki.

Esimesel poolaastal toimus muusikatundides huvitav tutvumiskäik muusikalistes suurvormides — operis, balletis, sümfoonia ja instrumentaalkontserdis. Poolaasta avatunnis meenusime neid, korrales kuulnud palasid läbisegi katkenditena.

2. tunni uueks lauluks sai «Tiit on tore trummimees», mille abil õppisime tundma meile juba tuttava nimega heliastet — SO-d uues kõrgpositsioonis, alumisest JO-st allpool. Kuna laulus alumine SO, aste esineb ainult 2. hääles, õppisime selle ära kogu klassiga. Õppimine ei valmistanud erilist raskust, sest esineb ju ainult kaks astet — JO-SO,. Alumise SO astme märkimisel lisasime silbi SO juurde paremale alla väikese püstkriipsu — SO,. Selgitasin lastele, et kriipsukene ei tähenda arvu 1, vaid sellega eraldame alumist SOd ülemisest. Käemärk on sama mis ülemiselgi SOl, näidata tuleb seda aga madalamalt.

Teiseks uuduseks tunnis oli kahehäälsuse

\* Algus NK nr. 2, 3 ja 4 1984. a.

taotlus ostinaatoga. Õpitud ostinaatole (selgitasin lastele, mis on ostinaato) lisasime noodist õpituna 1. hääle.

Muusika kuulamise jõudsime uue teemani — «Laululisus, tantsulisus ja marsilisus muusikas». Ka selle teema põhiidee on võetud D. Kabalevski uuest programmist. Seletasin lastele, et eelmisel poolaastal juba kogesime: laulu heliteoses ei pea kindlasti väljendama ainult laulmise teel. Sümfoonia ja kontserdis mängis laulu (D. Kabalevski «Meie maa» tema 3. klaverikontserdis, vene rahvalaul «Kaseke» P. Tšaikovski IV sümfoonia finaalis jt.) sümfooniaorkester.

On ka selliseid teoseid, kus helilooja pole kasutanud ühtki konkreetset laulu, ometi tunnetame, et teos on hästi laululine.

«Laululisuse» näitena kuulasime E. Griegi «Hommikumeeleolu» südist «Peer Gynt». Ka seda kuulamisepala, nagu enamikku sümfooniliste teoste katkendeid, tutvustasin kõigepealt klaveril. 3. tunni uue lauluna õppisime B. Bartóki «Sügislinnukest». Selles laulus esineb meloodiakäik L — S, mida valmistasin ette käemärgiharjutusega, kasutades kõrvutamiseks J — S, ja L — S hüppelisi käike. Laulu õppisime selgeks noodist. See tuli päris kiiresti ja kenasti välja. Laulule lisasime alljärgneva kellamängu ja ksülofoni saate, mille õppimine toimus vahetult tunnis.

Kellamäng:                      Ksülofon:



Nagu iga laulu ei pea sõnadega laulma, nii ei pea iga esitatavat tantsu kindlasti tantsima. On selliseid muusikapalu, mis oma karakterilt on **tantsulised**, sisaldamata ühtegi konkreetset tantsumeloodiat. Üks selliseid palasid on A. Vivaldi «Sügis» («Aastajad»), mille 3. osa («Jaht») 3-osalise taktimõõdu on sobiv näide tantsulisuse demonstreerimiseks. Sama teose 1. ja 2. osa võimaldavad kinnistada viimases kahes tunnis õpitut (tantsulisus ja laululisus muusikas).

4. tundi kasutasin õpitud laulude ja muusikateadmiste ning -oskuste kordamiseks. Tantsulisuse kordamiseks lisasin senikuuldule veel Heino Elleri klaveripala «Liblikas» (kiire tantsulise karakteriga 3-osalise taktimõõdu).

5. tunnis õppisime uue mängulaulu «Elevandimarss» (vt. NK nr. 4 1984, lk. 59). Et laul sisaldab lastele tundmata rütmi ja heliastet, omandasime laulu kuulmise järgi koos mängulise liikumisega (vt. samas).

Muusika kirjaoskuslike teadmiste kinnistamiseks tegin õpilastega improvisatsioonilisi harjutusi käemärkide ja rändnoodi abil S, — JO — L — M — S — R astmetest.

Muusikakuulamise jätkasime laululisuse ja tantsulisuse mõistete kordamist, seekord C. Saint-Saënsi «Loomade karnevalist» võetud näidete varal. Äsja õpitud laulu «Elevandimarss» juurde sobis suurepäraselt elevantide tantsu kujutav pala «Elevandid». Jõudsime tutvuda ka sama heli-

teose hästi lauldava muusikapalaga — «Kilpkonnad». Sellega valmistasin ette järgmises tunnis J. Offenbachi «Can-cani» kuulamist («Orpheus põrgus»). On ju helilooja oma kilpkonnadega teinud pisut nalja, pannes väga pikaldase toime ja liikumisega loomakesed tantsima marulist kankaani kilpkonnade moodi. Tulemuseks on hästi laululine muusika, milles peale kankaani viisikäikude ei ole midagi ühist tantsuga.

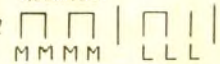
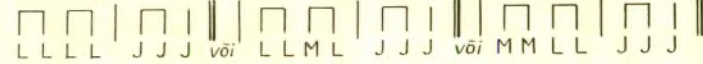

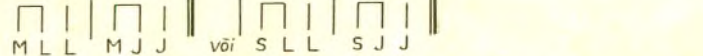
**6. tunnis** õppisime uue laulu «Meeril oli talleke» (vt. NK nr. 4 1984, lk. 59). Et laul koosneb õpitud heliastmetest, õppisime laulu selgeks noodist. 1. ja 5. taktides esinevad punkteeritud rütmid [ 7 ] kirjutasin tahvlile [ ] nootidega. Tekstiga lauldes kasutasin n.-ö. kohalduvas rütmis laulmismoodust, mis pani paika kõik vajalikud punkteeringud.

Sellest tunnist alates lülitasin tundide programmi ka algelised improvisatsiooniharjutused küsimuse-vastuse vormis. See oli lastele eelmise aasta ooperimängu põhjal teatud mõttes tuntud tegevus (puudujate küsitlus ja korrapidaja vastus laulmise teel).

Esialgul esitasin küsimusi ise. See koosnes ainult paarist taktist. Tingimused olid järgmised:

- vastulause pidi olema sama pikk (2 takti) ja sisaldama samu rütme mis küsimuski;
- kasutada tohtis ainult õpitud astmeid;
- vastus pidi lõppema JO-astmega.

Paar näidet minu küsimustest ja laste vastusvariantidest:

|    | Küsimus:  | Vastused:  |
|----|---|--|
| 1) | 2  |  |
| 2) | 2  |  |

Taolisi lühiimprovisatsioone jätkasin ka järgmistes tundides, laiendades rakendusvõimalusi juurdeõpitud astmete lisamisega. Järk-järgult andsin küsilause esitamise õiguse õpilastele, kes sellega toime tulid.

Tunni lõpus kõrvutasin eelmises tunnis kuulnud «Kilpkonni» tõelise kankaaniga J. Offenbachi operetist.


**7. tunnis** tähistasime lauluga «Meie kallis armee» Nõukogude armee aastapäeva. Selle laulu õppimisel (kuulmise järgi) pidasin silmas põhiliselt kasvatuslikke eesmärgi (vestlus Nõukogude armee sõduritest, kodumaa kaitsmisest jne.). Lisasin laulule ka raamatus toodud instrumentaalse saate.

Õpilaste teadmiste ja oskuste hindamine (2- ja 3-osalise taktimõõdu äratundmine koos «Sügislinnukese» noodistamisega) toimus kirjaliku kontrolltööna.

Laululisuse ja tantsulisuse juurde lisisin selles tunnis veel ühe uue mõiste **marsillisus muusikas**. Muusikat, mille järgi otseselt ei marsita, kuid mis ometi sisaldab marsile omaseid tunnusoone, võime nimetada **marsilikuks**. Selle näitena meenutasin lõiku P. Tšaikovski VI sümfoonia 3. osast (mars). Samas kuulasime ka «Kuninglikku lõvide rongkäiku» Saint-Saënsi «Loomade karnevalist».

**8. tunnis** ühendasin E. Tambergi lauluga «Mis ma olen memmele» kasvatuslikud ja õpetuslikud taotlused. Laulu sisulise analüüsiga viisin jutulõnga saabuvalle rahvusvahelisele naistepäevale. Samas õppisime tundma üht tuttava nimetusega astet (RA) alumises kõrguspositsioonis. Koos alumise SO, astmega moodustab see lastele hästi tuttava viisikäigu R—S — sedakorda korrus madalamalt. Kinnistasime seda ka käemärkidega, näidates mainitud viisikäiku kord kõrgelt, kord madalalt. Laulu saates rakendasime taas kellamängu ja ksuülofoni:

Kellamäng: Ksuülofon:



Muusikakuulamises kõrvutasin laululisust ja «marsilikust» E. Kapi «Pioneeride marsis» sündist «Tallinna pildid». Marsilaadsele 1. ja 3. osale on siin vastandatud laululine 2. osa.

Veerandi eelviimases (9.) **tunnis** õppisime kuulmise järgi selgeks itaalia lastelaulu «Tsirkuseparaad».

Oma karakterilt on laul marsilaul. Sellega kordasin mitut mõistet üheaegselt: mars, marsilaul ja marsillisus. Kõnesaleva ja veerandi viimase **(10.) tunniga** võtsin kokku õpitu nii muusikakuul-

lamises kui ka muusikaalastes teadmistes ja oskustes.

**TSIRKUSEPARAAD** Itaalia lastelaul



1. Vaa-da-ke, on tsirkus tulnud linna. Väeva see, nüüd  
2. Kuu-la-ke, kuis hüüavad fanfaarid, nalja tee-vad

tarvis vaatma minna. Ratsud, tiigrid, elefante mitu, narrid, klou-ni-paarid. Kä-te pealnad uljaltrinki käivad.

Tul-ge siia, tsirkus saabund on.  
Rat-tal, näe, üks ka-ru söi-tu teeb.

Alumise RA, astme tundmaõppimisega tekkis võimalus ka mollkolmkõla (R,-JO-MI) laulmiseks ja selle võrdluseks **duur-kolmkõlaga (JO-M-S)**. Põhiliselt tegin seda duur- ja mollviisikatkendeid klaveril ette mängides, mille esitamise järel pidid lapsed vahetult laulma kas duur- või mollkolmkõla. Selline laulu helilaadiline määratlemine (kontrollkolmkõla alusel) on alati õigem, kui et lasta lastel arvata laulu kuuluvust duuri või mulli ainuüksi üldmulje, sageli aga hoopiski teksti mee-leolu järgi. Kurb tekst ei tähenda alati, et laul on mollhelilaadis.

**IV õppeveerand** kulus põhiliselt õppematerjali (laulud, muusikaalased teadmised-oskused, muusikakuulmine) valikulisele kordamisele. **1. tunnis** lisandus kordavale osale uus laul «Kaja», mille abil sain tuua tundi uue kuulamispaala, Haydni sümfoonilise teose «Kaja». Duur-moll-kolmkõlade kordamiseks meenusime «Kasekest» koos P. Tšaikovski IV sümfoonia finaali katkendiga.

**KAJA** K. BORNEMARK

Meile seni tuntud kaanoni «Sepapoisid» õppisime **2. tunnis** originaalse tõlketekstiga:  
 Kulla Jaagup, kulla Jaagup,  
 tõuse nüüd, tõuse nüüd!

Kellad juba hüüdvad,  
 kellad juba hüüdvad;  
 pimm-pamm-pimm, pimm-pamm-pimm.  
 Korraates kaanoni mõistet sai lastele selgeks, et kaanon on justkui kaja (muusikalises keeles — imitatsioon), kus korratakse täpselt eeslaulja (või -rühma) laulut. Duuri ja molli kõrvutamiseks kuulasime sel tunnil G. Mahleri I sümfoonia 3. osa, kus helilooja kasutab sama laulu moll-helilaadis. (NB! Laul viib sümfoniasse!)

3-osalise taktimõõdu kordamiseks õppisime **3. tunnis** eesti rahvalaulu «Ketramas» (kuulmise järgi, rütmipildi jälgimisega noodist). JO- ja LE-astmete kordamiseks püüdsime kuulmise järgi meenutada «Elevandimarsi» esimese poole astmeid.

Muusikakuulamisel kordasime tantsulisust ja marsilisust muusikas «Elevandid» ja «Kuninglik lõvide rongkäik» abil.

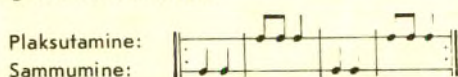
**4. tunni** õppematerjal oli põhiliselt kordavat laadi. Kordasime laule «Tsirukseparaad», «Ketramas» ja «Muti metroo».

**5. tunnis** õppisime lastega «komponeerima» muusikat. Selleks sai omaloominguline laul, mille teksti võtsime lauluraamatust («Kevad jälle on meil käes»). Laul koosnes kahest muusikalisest lausest. Et tekst räägib kevadest, otsustasime teha laulu rõõmsameelses duur-helilaadis. Kirjutasime sõnad silbitatult tahvlile. Kõigepealt komponeerisime laulu esimese, seejärel teise lause. Tingimuseks oli, et 1. lause ei tohtinud lõppeda JO-ga (küsilause). Laul pidi aga kindlasti JO-astmega lõppema. Variante tuli hulgaliselt. Neist parima kirjutasime tahvlile. Et laulu esimese ja teise poole variandid tulid õpilastelt, kirjutasime noodi autori kohale kahe «helilooja» nimed.

#### IV ÕPPEVEERAND

| Õppe-<br>nädal | Laulud   | Muusikateadmised ja<br>oskused   | Muusikakuulamine  |
|----------------|--|--|---|
| 1.             | «Lapsed, tulge...» (avalaul, jätkuvalt)<br>«Kaseke» (kord.)<br>«Kaja» (uus laul)     | Improviseerimine kajaga R <sub>7</sub> -JO-MI moll-kolmkõla                              | J. Haydni «Kaja» — orkestri divertissement (lõpuosa)<br>P. Tšaikovski IV sümf. finaali (katk.)<br>«Kaja» (uus laul) |
| 2.             | «Kulla Jaagup»<br>(«Sepapoisid»)   | Kaanon (kord.)<br>Improviseerimine duuris ja mollis                                      | G. Mahleri I sümf. 3. osa<br>(Laul → sümfoniasse)   |
| 3.             | «Eideratas (eesti rl.)<br>«Elevandimars» (kord.)                                     | 3-osaline taktimõõt (kord.)<br>JO ja LE astmete kordamine                                | «Elevandid»<br>«Kuninglik lõvide...» (tantsul. ja marsil. kord.)  |
| 4.             | Kordamine  | Kontrolltöö astmete tabamise kohta (rütm. astmenoodis)                                   | A. Vivaldi «Sügis»<br>P. Tšaikovski V sümf. 3. osa (valss)  |
| 5.             | Kordamine<br>Omaloominguline laul «Kevad jälle...»                                   | Kuidas ise teha laulu?   | «Kilpkonnad»<br>«Can-can» (laululisus ja tantsulisus)   |
| 6.             | «Tiit on tore...»<br>«Mis ma olen...» (kord.)<br>«Tibukene, tillukene» (prima vista) | Alumise SO, ja RA, kord.<br>Improviseerimine küsimus — vastus (S, ja R <sub>7</sub> -ga) | L. Austeri Klaverikontsert 2. osa<br>D. Kabalevski III klaverikontsert (2. osa)<br>(Laul → kontserti)               |
| 7.             | Kordamine  | Kontrolltöö astmetele ja kuulatud muusikapaladele  |   |
| 8.             | Kontsert õpitud lauludest ja muusikakuulamispaaladest (valikuliselt)                 |  |   |

Lisaks kordavale muusikakuulamisele saime tuttavaks ka uue muusikapalaga, J. Straussi (sen.) Radetzky- marsiga. Selle juurde tegime klassiga järgneva rütmistinaato:



6. tunnis kordasime laule alumise SO, ja RA, astmetega. Astmete kinnistamiseks lisisime laulude juurde ka improvisatsioone. Muusikakuulamise meenutasime teemat «Laul viib meid kontserti».

Oppeaasta kaks viimast tundi (7. ja 8.) kuludis kokkuvõtete tegemiseks. Aasta lõppes väikese kontserdiga meelislauludest ja muusikakuulamispaladest.

Kokkuvõttes 2. klassi töötulemuste kohta peab ütleva, et kogu planeeritud õppematerjal sai läbi võetud ja omandatud. Laste viispidamine ja laululine iseseisvustunne stabiliseerus märgatavalt. Oluliseks saavutuseks pean eeskätt 2-häälsuse juurdumist muusikatundides ja laste improviseerimisoskuse suurenemist. Viimast pean oluliseks laste astmetaju tugevnemisel.

Kõige enam rõõmustas mind kui muusikaõpetajat see, et lapsed suutsid kogu muusikamaterjali vastu võtta emotsionaalselt ja omapoolse huviga.

Eriline väärtus minu kui koolimuusikametoodiku jaoks oli suhtlemine lastega, nende võimepiiriga tutvumine, nende muusikaliste vajaduste tunnetamine. Saadud kogemusi kasutan oma loengulis-praktilises tegevuses TRK muusikapedagoogika üliõpilastega.

## KROONIKA

16. ja 17. novembril toimus TRÜ aulas matemaatikaõpetajate teaduslik-praktiline konverents teemal «Nüüdisaeg ja koolimatemaatika». Konverentsi avas ENSV haridusministri asetäitja K. Luts. Tervitusi tõi TRÜ rektor A. Koop. Pikema sõnavõtuga matemaatikahariduse täiustamisest koolireformist lähtudes esines NSV Liidu PA Õpetamise Sisu ja Meetodite TUI direktor V. Monahhov. EKP Keskkomitee osakonnajuhataja A. Aben käsitles matemaatika õpetamise probleeme Eesti NSV-s.

Sektsioonis «Koolireform ja koolimatemaatika» kõneles Tomski RÜ dotsent Z. Švartsman matemaatikaõpetajate ettevalmistamise süsteemi täiustamisest, TRÜ dotsent O. Prints puudutas keskkooli vanema astme matemaatikakursuse eesmärke ja ülesandeid. Diplomitööna valminud uurimust tutvustas TPedI vilistlane A. Laio (juhendaja A. Undusk). Tallinna 2. kk. õpetaja T. Penjam kõneles aktsentide asetamisest matemaatika õpetamisel. Dotsent E. Jürimäe ja assistent T. Lepmann (mõlemad TRÜ) kõnelesid matemaatiliste mõistete õpetamisest ja nende omandamise uurimisest. E. Saamat (Sonda 8-kl. kool) üldistas töökogemusi iseseisvast tööst, H. Rosenberg (Tall. 20. kk.) oli valmistanud mitmeid jooniseid ja näitas nende kasutamist tunnis. V. Hanschmidt (Tall. 7. kk.) kõneles füüsika õpetamisest matemaatikaõpetaja pilgu läbi. S. Torri (KKK nr. 1) andis ülevaate matemaatika õpetamisest kutseharidussüsteemis.

Sektsioonis «Kasvatustöö matemaatika õpetamisel ning klassiväliline töö» tegi kokkuvõtte matemaatikaolümpiaadi vabariiklike voorude tulemustest TRÜ dotsent E. Abel. Nõo keskkooli

direktor E. Liba tutvustas matemaatika õpetamist nende koolis. A. Linnu (Tabivere kk.) teemaks oli töö tugevamataga, I. Kroodol (Jõgeva 1. kk.) tunniväliline töö matemaatikas. Kuibõševi Riikliku Ülikooli dotsent M. Boldõreva vaatles oma ettekandes mõningaid õpilaste maailmavaate kasvatamise küsimusi. Kiviõli 1. kk. õpetaja A. Sander 4. kl. matemaatikakursuse osa õpilaste ettevalmistamiseks tööks ja ühiskonnaleluks. Kasvatustöö matemaatikatunnis oli E. Laanpere (Kuusalu kk.) ja V. Nešumajeva (Kohtla-Järve 6. kk.) teema. Töökogemusi üldistavad olid Türi kk. õpetaja L. Johanson eitekanne («Õpilaste aktiveerimise teadmiste kontrollimisel»). Haapsalu kaugõppekeskkooli õpetaja E. Koigi («Individuaalne töö kaugõppekoolis») ja Kohtla-Järve 16. kk. õpetaja I. Plotnikova ettekanne («Õpilaste iseseisvast tööst»). Matemaatikaakademiast koolis tutvustas E. Krimm (Kilingi-Nõmme kk.), populaarteadusliku kirjanduse lugemust E. Saan (Lüllemäe 8-kl. kool), matemaatika ja religiooni seoseid M.-R. Männik (Tallinna 28. 8-kl. kool). Kasvatustööst klassivälise tegevuse kaudu kõneles A. Tamm Pärnu 6. keskkoolist. Eriklasside tegevusest oli juttu E. Meidla (Viljandi 1. kk.) esinemises. Ta rääkis viie kooli võistlustest matemaatikas. M. Silla (Rakvere kk.) kõneles matemaatika- ja füüsikaklasside õpilaste kutsevalikust.

Arvutustehnika, programmeerimise ja koolimatemaatika sektsioonis üldistas TPedI dotsent R. Kolde probleeme arvu mõistest ja arvutamist koolimatemaatikas. O. Karu (Palupera 8-kl. kool) rääkis peaarvutamise ülesannetest kooli keskastmes. Tartu kaugõppekeskkooli õpetaja M. Mõls tutvustas arvutustehnika koolis rakendamise printsiipe. Läti Riikliku Ülikooli dotsent T. Romanovskis kõneles üleklassilistest arvutustest taskuarvutiga. J. Afanasjev rääkis taskuarvutiga tehtud arvutuste ümardamisest. TRÜ dotsentide J. Afanasjevi ja K. Velskeri ettekanne käsitles arvutiõpetuse ja koolimatemaatika seoseid. Samu küsimusi praktiku pilgu läbi puudutasid Ü. Juurik (Nõo kk.) ja A. Aun (A. Kesleri nim. Kohtla-Järve kk.). Programmeerimise õpetamisest üldkoolis oli juttu A. Lõhmuse (TPI dotsent), G. Veineri (Tall. 37. kk. õpetaja) ja J. Kolde (Tall. Majandustehnikumi õpetaja) esinemistes. Nõo kk. õpetaja H. Keerutaja andis ülevaate nüüdisarvutustehnika kasutamise võimalustest matemaatika õpetamisel.

Sektsioonis, kus kõneldi matemaatika õppekomplektidest, matemaatikakabinetist ja tehnovahenditest, oli põhiettekanne A. Telgmaalt (PTUI), kes puudutas õppekirjanduse üldprobleeme. Matemaatika olemasolevaid õppekomplekte analüüsisid tegevõpetajad E. Nurk (Vändra kk.), R. Masing (Rapla kk.), U. Lind (Võru 1. kk.). Matemaatika kooliõpikutest kõneles L. Tartes (Nõo kk.).

N. Belova (KKK nr. 3) näitas õppeaine kompleksset varustamist ühe teema ulatuses. Matemaatika õpetamise abimaterjale keskeriõppeasutuses tutvustas A. Arak (Tallinna Polütehnikum).

Matemaatikakabineti sisustamisest ja varustatusest kõnelesid E. Mõisavald (Nuia kk.) ja L. Põldsepp (Pärnu 1. kk.). Tehnovahendite kasutamisest oli juttu T. Aro (Turba kk.), A. Mardi (Rõngu 8-kl. kool) ja T. Zaugarova (Narva 4. kk.) esinemistes. Grafoprojektori matemaatikatunnis kiitsid M. Norman (Märjamaa kk.) ja M. Umbaed (Kadrina kk.), automatiseeritud kontrolli kasutamist õppetöös tutvustas L. Lepmann (TRÜ).

Järgmine konverents peetakse 5 aasta pärast.

# Novkoguide KOOL

## **С.-А. ВИЛЛО. Школы имеют хороший опыт.**

Автор, первый секретарь Ленинского райкома КПЭ г. Таллина, анализирует проделанную в прошлом году работу в школах Ленинского района. Основные идеи школьной реформы стали ближе организаторам просвещения, учителям, хозяйственникам и родителям. Ленинский райком КПЭ г. Таллина последовательно направлял парторганизации школ на улучшение работы по идейно-политическому воспитанию, на увеличение их общественно-политической активности. Прошедшие в школах отчетно-выборные собрания показали, что работа с молодежью будет успешной, если, наряду с комсомольскими и партийными организациями, ею займутся все общественные инстанции.

## **Путем поиска.**

В статье говорится о шефской работе производственного объединения «Полимер» в Таллинской 22-ой средней школе. Свои мысли высказывают директор школы Индрек Сийр, его заместители Эрика Тимуск и Лео Соотс, директор завода Юри Каук, его заместитель Аарне Принтцаль, заведующий отделом кадров Хельве Лелов и председатель месткома Тийу Таймла.

## **В. КАЛЛАМ. Школьная реформа и оптимизация управления.**

Целью руководства школы является достижение определенного уровня образованности и воспитанности учащихся. Хорошее руководство предполагает оптимальное решение проблем. Автор объясняет, почему опасно ориентироваться на идеал. В учебно-воспитательной работе школа должна ориентироваться на конечный результат. Более подробно рассматриваются меры, применяемые в последние годы для совершенствования руководства в среднем профессионально-техническом училище № 29 им. М. Айтсама.

## **С. КЕРА. Воспитательные возможности пионерской организации.**

В школе возможно использовать пионерскую организацию во всех звеньях воспитательно-го процесса. Программой ее деятельности является Всесоюзный марш пионерских отрядов, который требует активного участия в работе организации. В статье более подробно рассматривается воздействие пионерской организации на развитие личности ребенка, прежде всего через выполнение индивидуальных и коллективных пионерских поручений, через активное общение. Особенности воздействия организации зависят от возраста пионеров, их интересов и склонностей. Пионерская работа нуждается в деловом и деликатном руководстве.

## **И. БАСТИАН. О методике воспитания поведения.**

Преподаватель Педагогической высшей школы им. Л. Херманна г. Гюстрова в ГДР знакомит с работой исследовательской группы «Внешнее дифференцирование» при изучении воспитательных возможностей ученической рабочей группы. Автор объясняет, как используются эти группы особенно в воспитании поведения учащихся с отклонениями в регуляции поведения. Из исследовательской работы вытекает, что при помощи дифференцированных средств воздействия возможно активизировать всех учащихся, даже тех, кому трудно добиваться признания учителей и одноклассников. Активная позиция ученика в разных коллективах и стабильность его поведения взаимно связаны.

## **Л. ТАЛЬТС. О специфике формирования взглядов и убеждений в начальных классах.**

В статье рассматривается, с чего начинать формирование нравственных взглядов и убеждений, как и в каком направлении должно протекать их дальнейшее развитие. Автор советует давать вначале конкретные инструкции по поведению, а затем переходить к практическому опыту. Подчеркивается и психологическое значение игры в младшем школьном возрасте.

## **Я. ЭННУЛО. Психологические проблемы пропаганды.**

Пропаганду можно рассматривать как процесс учения, целью которого является формирование у человека определенного понимания сути дела. Большое значение в пропагандистской работе имеет знание идеологических стереотипов аудитории. Быстрее и прочнее запоминается та часть информации, которая соответствует установкам, имеющимся в аудитории. Автор более подробно останавливается на вариантах теории равновесия установок. Подчеркивается роль личности коммуникатора в эффективности пропагандистской работы. Все факторы, определяющие успех пропагандистской работы, связаны с эффективностью обучения и воспитания в школе.

## **А. МЕТСА. Методическая стратегия коммуникативных учебников русского языка.**

Автор рассматривает, чего ждут ученики от учебника, каковы основные функции и методическая стратегия коммуникативного учебника русского языка. Развитие концепции рассматривается на основе учебника К. Алликметс и А. Метса «Поговорим... Поспорим». Структура его несколько отличается от структуры традиционных учебников: он построен циклично. Статья содержит перечень учебных циклов и характеристику заключительной коммуникации, рассматривается содержание, методика, приемы работы одного цикла уроков, а также механизм формирования мотивации. Коммуникативный учебник языка является проблемным, методически мобильным и последовательным, дисциплинирующим.

## **С. ХЕРМАН. Эффективность самоусовершенствования учителя.**

Автор рассматривает эффективность системы самоусовершенствования, а также задачи, которые следует решить при ее научно-методическом руководстве. При организации самоусовершенствования учителей следовало бы исходить из анализа педагогической деятельности на данном этапе, чтобы на его основе формировать структуру про-

фессиональных умений. Показателем уровня квалифицированности учителя является педагогическое мастерство, которое характеризуется высокой продуктивностью и практическим применением педагогических знаний.

#### **Х. ТОМБУ. Стиль жизни учителя.**

Автор рассматривает условия, формирующие стиль жизни учителя, а также факторы, воздействующие на вариативность этих стилей. Основные черты личностного стиля жизни учителя как члена социалистического общества объединяет творческий характер. На стиль жизни больше всего влияют трудовые коллективы. Осуществление школьной реформы является предпосылкой для увеличения соответствия между реальной и идеальной моделями стиля жизни.

#### **Т. ЛЕПМАН. Пути формирования понятий в школе.**

Статья методического содержания. Рассматриваются в основном два пути формирования понятий: индуктивный и дедуктивный. Поскольку при дедуктивном методе происходит предпочтительное развитие теоретического мышления, а при индуктивном — эмпирического, то оба метода необходимы в школьной работе. Рассматриваются также изучение и применение понятий.

#### **Э. НООР. Базовые понятия курса математики для шестилетних детей.**

Этот материал является продолжением статьи о формировании понятия числа в классе шестилеток, опубликованной в 12-ом номере «Ньюкогуде кооль» за 1984 г. Рассматриваются базовые понятия «число», «множество», «отношение» и «величина». Автор дает базовым понятиям курса математики более широкую трактовку и показывает их роль в формировании структуры предмета.

#### **Т. МЕРИЛОО. Заболевания в ясельной группе.**

Статья дает краткий обзор заболеваний 105 детей ясельного возраста в Таллинских детских учреждениях, за которыми велось наблюдение с 1 сентября 1980 по 31 августа 1981 г. Наблюдение велось на основе медицинских справок. Выявилось, что дети отсутствуют в яслях в среднем более полутора месяцев в год, чаще всего из-за заболевания верхних дыхательных путей. Самое большое количество заболеваний приходится на зимнее время. Автор рассматривает некоторые возможности закаливания детей ясельного возраста.

#### **Х. КАЛЬЮСТЕ. О преподавании музыки во втором классе.**

Эту же тему автор рассматривал во 2, 3 и 4 номерах «Ньюкогуде кооль» за 1984 г. В данной статье говорится об уроках музыки во втором полугодии 2-го класса. Автор знакомит с музыкальными пьесами и с планом работы на IV четверть. Он делает вывод, что эксперимент оправдал поставленную цель.

## **NB!** **Autori** **meelespea**

Käesolevas numbris tuletab ajakirja «Nõukogude Kool» toimetuse oma autoritele veel kord meelde nõudeid esitatavate materjalide kohta. **Palume tingimata kinni pidada nõudest** (selle vastu esineb eksimusi kõige sagedamini), mille kohaselt **kõrgkoolide õppejõudude, teadusasutuste ja VÕT-i töötajate kaastööd peavad olema varustatud teadusliku juhendaja ja asutuse, kateedri (või sektori) juhataja kaaskirjaga** (soovituskirjaga). Selles palume ära näidata artikli teoreetilise ja praktilise väärtuse ajakirja põhilugeja — koolitöötaja seisukohalt, samuti see, kas uurimistulemuste andmed võivad kuuluda publitseerimisele ja kas artikkel ei ole plaaniline töö ega kirjutatud teenistusülesandena (viimased ei kuulu honoreerimisele).

Pedagoogiliste loengute, konverentside ettekanded, samuti TPedI koolijuhtide kvalifikatsiooni tõstmise teaduskonna kursusetööd ning UPUI liikmete artiklid peavad olema varustatud vastava märkusega.

Ajakirja artikkel, nii töökogemuslik, uurimuslik kui ka kirjanduse andmeil koostatud, peab olema **aktuaalne, mõtteihte** (selle vastu esitakse sageli, esineb tarbetut ballasti), mitte üle 8—10 masinakirja lehekülje pikk. Üksikprobleemide käsitlemisel palume piirduda väiksema mahuga. Ajakirja tööplaanil võetud artiklid palume ära saata arvates planeeritud avaldamise kuust üle-eelmise kuu viiendaks kuupäevaks. Näiteks mais ilmuvad artiklid peavad olema toimetuses hiljemalt 5. märtsil (soovitav varem).

**Käsitõlkjad** palume esitada masinakirjas 2 eksemplaris (neist üks kindlasti 1. eksemplar). Ridade vahe 2 intervall, seega leheküljel kuni 30 rida, reas ca 60 täheruumi. Käsitõlk peab olema keelelt korrektne, terminid, valemid, mõõtühikud, tsitaadid, nimed, initsiaalid, daatumid kontrollitud. Uute või vähem kasutatud terminite ja mõistete puhul anda nende seletus.

Kirjanduse loetelu ei tohiks olla üle 16 nime-tuse. Kasutada ainult neid allikaid, millele tekstis viidatud. Bibliograafias paigutatakse ette ladina tähestikuga ja nende järel venekeelsed kirjandusallikad. Mõlemas rühmas esitatakse autorid tähestiku järjekorras. Erandi moodustavad marksismi-leninismi klassikud, need paigutatakse kõige ette kronoloogilises järjekorras. Raamatul märgitakse autori(te) perekonnanimi, initsiaalid, pealkiri, väljaandmise koht, ilmumisaasta, lehekülgede arv. Näide: Karik, H., Ratassepp, V. Keemia VII klassile. Tln., «Valgus», 1978. 154 lk. Ajakirja artikli puhul samuti autori(te) perekonnanimi, initsiaalid, artikli pealkiri, ajakirja täielik nimetus, ilmumisaasta, number (anne), artikli lehekülgede algus- ja lõpunumbrid. Näide: Kenkman, P. Koolireform ja hariduse funktsioonid. — «Nõukogude Kool», 1984, nr. 11, lk. 4—6. Kasutatud kirjandusele viitamisel vastava tekstiosa



juures märgitakse sulgudes kirjandusallika järjenumber loetus ja leheküljenumber, kust viide võetud. Näide: (5, lk. 32). Joonealuseid viiteid kasutame ainult ühiskonnateaduslike artiklite puhul. Viitamise ja lühendite kasutamise kohta vt lähemalt Erebi, H. Referaadi vormistamisest. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 1. lk. 27—32.

**Fotod ja joonised** palume esitada koos allkirjadega, joonised ja tabelid eraldi lehtedel. Käsikirjas näidatakse ära neile sobivad kohad.

**Andmed autori kohta.** Käsikirja lõpus palume ära näidata autori(te) perekonna-, ees- ja isanimi, töökohta täielik nimetus, täpne ametinimetus, teaduslik kraad (kui see on), kodune aadress, töökohta ning koduse telefoni number, perekonnaseis, laste arv ja sünniaasta. NB! Mitte unustada allkirjal Mitme autori puhul näidata, kuidas honorar jaotada.

**Palume mitte saata töid,** mis on paralleelselt esitatud ka teistele väljaannetele ning võivad seal ilmuda.

**Honorari** makstakse Tallinna autoritele iga kuu 11., 12. ja 26., 27. päeval kirjastuse «Perioodika» kassas Pärnu mnt. 8. Väljaspool Tallinna elavatele autoritele saadetakse honorar koju posti teel.

## Heas kabinetis hea töö

### KAANEFOTODE JUURDE

Põlva erineb teistest maarajoonidest selle poolest, et pole ei oma «pea-» ega muudki linna. Linnaliste asulate kategooriasse kuuluv administratiivüksus Põlva alev peab ära mahutama rajooni juhtivad organid, ettevõtted, haridus- ja kultuuriasutused. Alevis saab koolitarkust enam kui poolteist tuhat õpilast. Kuni käesoleva kümnendi alguseni muutus Põlva keskkooli ruumikitsikus üha tuntavamaks. Paari aasta eest valminud moodne koolihoone lahendas pingeseisundi ja läbi alevi tõmmati mõtteline joon: ühele poole värske 8-klassilise, teisele poole keskkooli mikrorajoon, lapsed jaotuvad vastavalt. Nii said tegevusruumi juurde ainekabinetid, huvialaringid, spordikool, õpilasorganisatsioonid.

Põlva 8-klassiline kannab ka suupärasemat nime — «sookool», sest maja ehitati kõiguvale pinnasele. Praegu loomulikult pole kõikumisest märki, hoopis vastupidi, noor kool eesotsas direktor Aleksander Kisandiga on lühikese ajaga jõudnud arvestatavaid märke maha panna. Suur ja tänuväärne töö seisab lahingukuulsuse toa (esikaane siseküljel, all) sisustamise taga. Maitsekalt kujundatud fotostendid — sajad pildid Põlva vabastajatest, 86. laskurdiviisi võitlejatest, Eesti NSV vabastamislahingutest — aitavad elustada Suure Isamaasõja kuulsusrikkaid päevi. Vene keele õpetaja Nadežda Latkina, lahingukuulsuse toa kandev jõud, on suutnud

luua kirjavahetuse Põlva vabastamisel langenute omastega. Juba on ülevaastusel jõudnud silma paista otstarbeka interjööri ning hea sisulise töö poolest mitmed ainekabinetid. Selles valguses teatakse õpetaja Tiina Müürisepa lingvafonikabinetti (tagakaane siseküljel), algklassiõpetaja Hilda Peedi klasskabinetti. Laste muusikahuvi rahuldamiseks asutati lastevanemate kulul töötav muusikaklass, Riita Tobreluts on poolteise aastaga jõudnud välja õpetada ansamblijao õpilasi. Kantakse hoolt laste tervise eest, hambaarst Maire Piho ja öde Leegi Urbla võtavad oma kooli ravikabinetis (esikaanel) päeva jooksul vastu vähemalt 20 abivajajat. Kooli maa-ala hakkab ilmet võtma, pakkudes lastele ühtlasi mitmekesiseid sportimisvõimalusi.

Põlva keskkooli tutvustamiseks on palju ära teinud kooli kauaaegne direktor Paul Lehestik, hinnatud kirja- ning kõnemees, lektor, laialdaste huvidega inimene. Kooli tunnusjooned ning traditsioonid seonduvad personaalselt mitme õpetaja aastatepikkuse pedagoogilise tegevusega. Põlva keskkool ja rahvatants on lausa lahutamatud mõisted, aga Eesti NSV teeneliste õpetajate Tiiu Kiudorvi ja Heli Raidlata ei saaks sellest rääkida. Esimene õpetab aastaid raudse järjekindlusega välja heal fasemel rühmi, teine hoolitseb esinemisrõivaste eest. Meie vabariigi parima tütarlaste tööõpetuse kabinetti (tagakaanel) rajaja juhendamisel on valmistatud 700 komplekti rahvarõivaid (tagakaane siseküljel). 70 % suure kooli õpilastest saab panna piduriietesse!

Põlva keskkooli baasil toimuvad sageli ülerajoonilised pioneeritöö seminarid. Ja miks ka mitte, kui vanempioneerijuht-metoodik Marie Jukil (esikaane siseküljel) on häid nõuandeid, pioneeride suurüritused aga meelde jäävad, pidulikud, mitmete traditsioonidega seostatud.

Kehalise kasvatus kabinette loendatakse meie vabariigis esialgu sõrmedel. Uudne asi. Teistest kaugemale on jõudnud Põlva keskkool tänu õpetajate Meinhard ja Heli Kukli entusiasmile. Kehalise kasvatus klasskabinet (tagakaane siseküljel) täidab eeskätt ka kasvatuslikku funktsiooni, sest kõnealune on ühtlasi kehakultuurikollektiivi nõukogu tööruum. Jagades valdaja õigusi õpetajatega, saadakse vajalike impulsse peremehe tunde tekkimiseks. Et viimasel ajal tõstetakse uudsenägemisele teoreetiliste teadmiste tähtsuse tõusu, kujuneb klasskabinet õpilaste oskusliku suunamise puhul paljude hädavajalike teadmiste omandamise kohaks.

Põlva alevi koolid jaotavad omavahel lapsed, õpetajad, nooremale anti vahest kaasavaragi ligi. Mõlemad koolid jagavad meeleldi ka moraalseid väärtusi ehk teisisõnu — häid töökoagemusi.

### FOTOREPORTAAŽI JUURDE

1. Põlva 8-kl. kooli kiiged ei saa ühelgi vahe-tunnil puhkust.
2. 3-b klassi juhataja Hilda Peet hoolitseb väsimatult kabinetitäiustamise eest.
3. 1984. aastal tunnustati Põlva keskkooli tütarlaste tööõpetuse kabinet meie vabariigi parimaks.
4. Põlva 8-kl. kooli lahingukuulsuse toa peremees ja perenaine, direktor A. Kisand ja vene keele õpetaja N. Latkina.

JÜRI TUISU tekst  
TONU KALLE fotod

Toimetuse aadress: 200 110 Tallinn, Pikk t. 40.

Telefonid: 60 14 47, 60 13 18, 60 17 27, 60 12 53, 60 13 63.

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

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

Ladumisele antud 29. 11. 1984. Trükkimisele antud 28. 12. 1984. Trükiarv 4300.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. MB-11627. Tellimise nr. 4343.

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

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

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).

