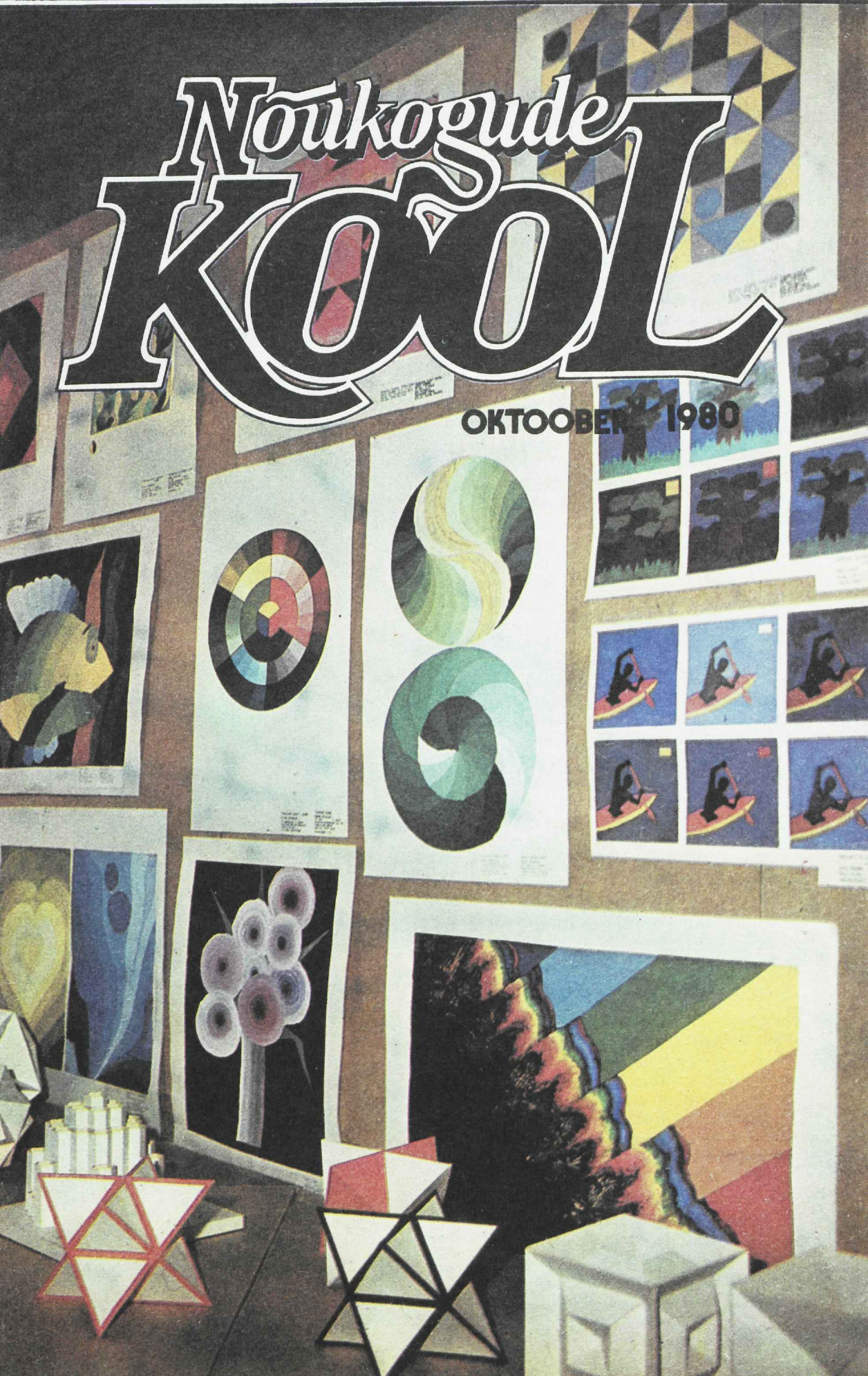


Noukogude **KOOL**

OKTOOBER 1980



Tallinna 32. keskkooli õpilasi juhendas mööblikomplekti valmistamisel õpetaja H. Saaremets, Võru 1. keskkooli tütarlaste muhu vaibad tikiti õpetaja L. Laanpere hoole all.



Õpilastöödele annab hinnangu žürii.



Meeldivat batikut eksponeerisid õpetajate S. Reinholdi (Kiviõli 1. keskkool), O. Maasiku (Otepää keskkool), M. Tallermanni (Püssi keskkool) ja H. Kurski (Tallinna 4. keskkool) õpilased.



KONGRESSI- AASTAL KOOLI- KOMSOMOLIS

ANNE LAHT

Nii nagu töökollektiivides ja kõigis komsomoliorganisatsioonides võetakse vastu kohustusi NLKP XXVI kongressi vääriliseks tähistamiseks, alustati sellega ka kohe õppeaasta alguses kõigis üldhariduskoolide komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonides. Tutvutakse NLKP Keskkomitee 1980. aasta juunipleenumi materjalidega, NLKP Keskkomitee peasekretäri, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi esimehe L. Brežnevi ettekande põhiseisukohtadega.

Pioneerikollektiivides võeti kongressieelset kohustused vastu rühma- ja malevakoondustel septembrikuus, komsomoliorganisatsioonides septembris—oktoobris toimuvatel lahtistel koosolekutel «Lenini teed mööda tulevikku!».

Kommunistlikele noortele kuulutati välja üleliiduline komsomolivõistlus «Kümnen-dale viisaastakule lõõkfiniš! Mingem vääriliselt vastu NLKP XXVI kongressile!». Siin võiksid kõne alla tulla tööd linna ja rajooni komsomoli löökiehitusel, šeffmajandis või ettevõttes, sügisestel põllumajandustöödel, koolieelsetes lasteasutustes. Kasutada tuleb laiemalt komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonidele antavate ülesannete vormi rajooni- või linnakomiteedelt, parteikomiteedelt. Nende täitmisest kannavad noored ette kongressi avapäeval 23. veebru-

aril 1981. a., pioneerid — üleliidulisel koon-dusel «Joondume kommunistide järgil!».

2. oktoobril möödus 60 aastat V. I. Lenini kõnest VKNÜ III kongressil, milles ta väga konkreetselt formuleeris noorsooühingute ülesanded. Sel puhul toimus pioneeri-malevates juba traditsiooniliseks saanud raadioriivistus — seekord deviisil «Joon-dume Lenini järgi!» ning komsomoliorga-nisatsioonides algas poliitõppeaasta. Sep-tembrikuus vastuvõetud uued leninliku arvestuse kohustused on kindlasti juba kinnitatud komsomolikoosolekutel. Praegu käimasolev leninlik arvestus «Viime ellu NLKP XXV kongressi otsused!» lõpeb 1981. aasta jaanuaris — seekord tuleb lõpp-atesteerimine sel ajal läbi viia ka kooli-organisatsioonides.

5. novembril saab 60-aastaseks Eesti-maa Kommunistlik Partei, 5. detsembril Eestimaa Leninlik Kommunistlik Noorsoo-ühing. Nendeks sündmusteks valmistumisel koostatakse komsomolikroonikaid (sellega tehti tõsisemalt algust juba möödunud õppeaastal). Tutvutakse põhjalikumalt komsomoliajaloo-ga, kohtutakse eilsete ja tänaste kommunistlike noortega. Kindlasti on kavas mitmeid ülevaatusi, konkursse, kokkutulekuid — seega juba läbiproovitud ja ennast õigustanud töövorme. Loomulikult on igas linnas ja rajoonis ning koolis palju häid mõtteid ja plaane, kuidas neid sündmusi meeldejäävaks teha. Koostamisel on meie vabariigi komsomolitegude kroo-nika, planeeritud rida suurüritusi, käimas on näituse ettevalmistamine komsomoli juubeliks. Võisilma talus püstitati mäles-tusmärk EKNÜ I kongressile. Kogu meie vabariigi koolide komsomoliorganisatio-nid on lülitunud võistluse õiguse eest alla kirjutada tublide tegude raportile, õiguse eest olla pildistatud meie vabariigi kom-somoliorganisatsiooni lippude juures.

Võitlus sügavate ja püsivate teadmiste eest on endiselt komsomoli- ja pioneeri-organisatsiooni esmaseks ülesandeks, nii nagu jääb nende organisatsioonide üheks esmaseks ülesandeks kujundada vastutus-tunnet õppetöö tulemuste eest, äratada huvi teadmiste omandamise vastu.

Eelmisest õppeaastast asusid komsomoli-komiteed ja õpilaskomiteed ühiselt organi-seerima liikumist «Ärgu olgu ühtki maha-jääjat sinu kõrval», asuti looma ringe «Õpi õppima» (neid oli õppeaasta lõpuks meil 206 koolis), korraldati traditsiooniline teaduse, tehnika ja tootmise nädal, lülituti üleliidulisse ülevaatusse «Noortelt tehnika-huvilistelt ja loodusesõpradelt kodumaale!». Nendes suundades tuleb tegutseda ka tänava. Endiselt toetame igati neid töö-vorme, mis on mõeldud õppetöö eesrind-laste esiletõstmiseks — oivikute kokku-tulekuid, parimate õppurite pildistamist komsomoli linna- ja rajoonikomitee lip-

EESTI

Nõukogude Kool

10 · 1980

MEIE



VIIVE KÕLAOTS,
Tallinna Polütehnilise
Instituudi filosoofia-
kateedri dotsent,
filosoofiakandidaat.
Lõpetas 1962. aastal
TRÜ Ajaloo-keele-
teaduskonna ajaloo
osakonna. TRÜ-s
õppimise ajal töötas
Kergetööstuse
Tehnikumis
ajalooõpetajana.
Aastatel 1964—1967 oli
ta TPI filosoofiakateedri
aspirant. Pärast
aspirantuuri lõpetamist
jäi tööle
filosoofiakateedrisse.
Filosoofiakandidaat
1970. ja dotsent 1976.
aastast.
Avaldanud erialaseid
töid «TPI Toimetistes»,
ajakirjas «Nõukogude
Kool», kirjutanud ka
vabariiklikes ajalehtedes.
Käsitlemist on leidnud
vaimse kultuuri,
maailmavaate ja
ideoloogia küsimused.

- 1 **A. LAHT** Kongressiaastal koolikomsomolis ●
- 6 **V. KÜLAOTS** Kujundades kommunistlikku maailmavaadet ●
- 9 **H. ROOTS** Rakendagem ideelis-poliitilise kasvatustöö aktiivseid vorme! ●
- 12 **V. RAJANGU** Kas lai polütehniline või kutsealane väljaõpe ●
- 15 **J. ORN** Kooliklassi sotsiaal-psühholoogiline tundmaõppimine ●
- 19 **L. LEPMANN** Üliõpilaste ettevalmistamine tööks matemaatikaõpetajana ●
- 26 **L. VASSILTŠENKO** Erinevate infoallikate kasutamine teadmiste omandamisel ●
- 29 **K. KARLEP** Emakeele algõpetuse metoodika arengusuunad ●
- 33 **E. KÖST** Lüürika retseptsioonist 1960. ja 1970. aastatel ●
- 38 **M. KADAKAS** Teatriõpetuse situatsioonist üldhariduskooli vanemas astmes ●
- 42 **Z. HRAPTŠENKOVA** Mütoloogia kasutamisest vanaaja ajaloo kursuses ●



VALDUR LULLA,
Tartu 2. eriiinternaatkooli
direktori asetäitja.
On töötanud
pedagoogina 1950.
aastast alates, sealjuures
kasvatajana,
õppealajuhatajana ja
direktorina. 1964. aastal
lõpetas ta TRÜ
kaugõppeosakonna
ajaloolasena. Aastafel
1965—1973 töötas
Kaagvere erikutekooli
direktori asetäitjana,
aastail 1973—1977 Tartu
rajooni haridusosakonna
juhatajana. Viisteist aastat
on V. Lulla olnud tegev
lektorina õpetajate
täienduskursustel. TRÜ-s
eripedagoogikat
õppijaile loeb erikursust
anomaalse lapse isiksuse
arengust.

Kaane fotod
VOLDEMAR MAASK

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XXXVIII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

V. EKSTA, A. KOPPEL, F. KUPP, O. NILSON, J. ORN,
T. PETERSON, V. RAAGMETS, L. RAUDSEPP, H. ROOTS,
A. SEPP (toimetaja), J. SEPP, I. UNT.

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

Ajakirja kujundasid TIINA ja TÖNU SOO

- 46 **U. PILVRE** *Grafoprojektor ja õppeprotsessi
näitlikustamine* ●
- 49 **V. LULLA** *Rollimäng laste aktiivse
eluhoiaku kujundajana* ●
- 53 **H. KALJUSTE** *Mudellauludest ja nende
kasutamisest muusikaõpetuse tunnis* ●
- 56 **R. VÕRK** *Õpilastööde näitus 1980 arvude
keeles* ●

A. ЛАХТ. Школьный комсомол в год съезда.	1
В. КЮЛАОТС. Формируя коммунистическое мировоззрение.	6
Х. РООТС. Использовать активные формы идейно-политического воспитания.	9
В. РАЯНГУ. Широкая политехническая или же профессиональная подготовка?	12
Ю. ОРН. Социально-психологическое изучение школьного класса.	15
Л. ЛЕПМАНН. Подготовка студентов к работе учителя математики.	19
Л. ВАСИЛЬЧЕНКО. Использование в усвоении знаний различных источников информации	26
К. КАРЛЕП. Направления развития методики начального обучения родному языку.	29
Э. КЁСТ. О рецепции лирики в 1960—1970 годы.	33
М. КАДАКАС. О ситуации обучения основам театрального искусства на старшей ступени общеобразовательной школы.	38
З. ХРАПЧЕНКОВА. Об использовании мифологии в курсе истории древнего мира.	42
У. ПИЛЬВРЕ. Графопроектор и наглядность в учебном процессе.	46
В. ЛУЛЛА. Ролевая игра как средство формирования активной жизненной позиции у детей.	49
Х. КАЛЬЮСТЕ. Песня как эталон и ее использование в обучении музыки.	53
Р. ВЬРК. Выставка ученических работ 1980 в цифрах.	56

pude juures, õppetöö eesrindlastele korraldatud vastuvõtte, autasustamisi ÜLKNÜ Keskkomitee rinnamärgiga «Eeskujuliku õppimise eest» (möödunud aastal anti see märk 295 õpilasele), premeerimist turismituusikutega jne.

XXII olümpiamängude toimumine meie maal aitas igati populariseerida spordiga tegelemist noorte hulgas. Paljudele noortele on kindlasti eeskujuks saanud Jaak Uudmäe, Viljar Loor, Ivar Stukolkin, Enn Sellik, Mait Riisman jt., kelle võistlejatele me kõik innukalt kaasa elasime.

Tee olümpiavõitlusi saab alguse väga varases nooruses, aktiivsest kaasalõomisest spordimängudes «Lootuste stardid», pioneeride neljavõistluses «Sõprus», VTK mitmehõistluses. Uuel õppeaastal peavad komsomolikomiteed ja malevanõukogud propageerima XXII olümpiamängude tulemusi, nõukogude spordi edusamme, korraldama võimaluse korral kohtumisi olümpiavõitjatega jne.

Tähtis on teha kõik selleks, et järgmisel NSV Liidu koolinoorte spartakiaadil Leedus ei jääks meie võistkond enam 15. kohale ning esineks igati hästi.

Kui mullu rääkisime veel sellest, et õpilaste teaduslik ühing on väga vajalik, et seda kohustavad looma mitmed otsused, siis täna võib öelda, et ühiste jõupingutustega on see ühing loodud, põhimäärus kinnitatud. Vanematekogu eesotsas seisab Eesti NSV Teaduste Akadeemia presiidiumi liige, Eesti NSV TA Geoloogia Instituudi sektorijuhataja Anto Raukas. Õpilaste Teadusliku Ühingu aastakonverents, õigemini seekord küll asutamiskonverents on kavas kokku kutsuda I õppeveerandi jooksul. Esimesteks liikmeteks saavad õpilased, kes on end möödunud õppeaastal suutnud näidata väga heade ainetundjadena ning tulnud auhinnalistele kohtadele aineolümpiaadidel ja -konkurssidel, kellel on eeldusi ning huvi teadusliku tööga põhjalikuks tutvumiseks. Teadusliku ühingu liikmed kasvavad välja kõige agaramatest aineringide liikmetest. Õpilased hakkavad tööle aineseksioonides vastavalt teadusharudele (matemaatika, füüsika, ajalugu, arstiteadus, bioloogia, geoloogia jne.). Esialgu on kinnitatud seksioonide baasorganisatsioonid: Teaduste Akadeemia instituudid ja kõrgkoolid ligemale 20 erialal. Ühingu liikmeiks võivad saada üldhariduskoolide, kutsekoolide ja tehnikumide õpilased, kes on saanud 14-aastaseks.

Eesti Õpilasmalevast on saanud meie töökasvatuse kool. Maleva komandörkaadri kohta tuleb öelda, et 950-st üle poole (500) on pedagoogid. Tõhusalt on pedagoogide malevasse suunamisega tegeldud Rakvere, Võru ja Harju rajoonis. Väheaudeti paslikke õpetajaid leida Haapsalu, Hiiumaa, Kohtla-Järve, Tartu ja Valga

rajoonis ning Pärnu linnas. Soovitame edaspidi piirkonna staapides senisest enam rakendada haridusosakondade töökasvatuse inspektoreid. Rakvere kogemus, kus töötab tubli piirkonnakomandör Jaan Kulver, on end igati õigustanud.

EÕM-i õpilaskontingendi ettevalmistamisel ja komplekteerimisel (see on nüüd kasvanud juba 150 000-liikmeliseks) peab põhiraskus langema EÕM-i koolistaapidele, mis tegutsevad komsomolikomiteede juures ning valitakse kohe õppeaasta alguses. EÕM-i organisatorid soovitame valida nüüd juba alates 4. klassist, sest töö- ja puhkelaagrite tegevus laieneb pidevalt. EÕM-i koolistaabi juhendajaks on pedagoogidest kindlasti sobivaim varem rühmakomandörina töötanu.

Taas asetame rõhu koolirühmade loomisele, mis läheksid suvel välja koos oma kooli õpetajatega. See võimaldab printsiipiaalsemalt suhtuda malevakandidaatide valikusse, paremini rühma töösuveks ette valmistada.

Ent on veelgi reserve malevatöö parendamisel. Tähelepanu vajab malevarühmade loomine kerge- ja toiduainetetööstuses, elamu- ja kommunaalmajanduses ning teenindussfääris. Eesti NSV-s on ehitatud vaid 2 statsionaarset töö- ja puhkelaagrit ning 3 õppe-tootmiskombinaati, mis ei suuda järjest kasvavaid vajadusi rahuldada. Laiemalt peaks kohtadel kaaluma võimalust luua õpilaste mehhaniseeritud rühmi, nagu seda tehti tänavu suvel Valga rajooni Kaagjärve sovhoosis Tsirguliina keskkooli baasil.

«Mehisuse tunnid», sõjalis-sportlikud mängud «Põuavälg» ja «Kotkapoeg», matkad revolutsiooni-, lahingu- ja töökuulsuse paikadesse, ekspeditsioon «Minu kodumaa NSV Liit», lahingukuulsuse toad ja muuseumid koolides, «Revolutsioonikuulsuse nädal» 1.—7. novembrini, võidu 35. aastapäeva puhul loodud üleliiduline võidupark, sidemed veteranide ja sõjaväeosadega — see pole kaugeltki täielik loetelu sõjalis-patriootilises kasvatustöös kasutatavatest töövormidest, mis koolinoortele, eriti aga poistele huvi pakuvad.

Eelmisel õppeaastal kulutati komsomolikomiteedes väga palju jõudu pedagoogiliste rühmade moodustamisele. Õppeaasta lõpuks olid nad olemas 278 kooli juures ja neis töötas üle 3000 liikme. Nagu praktika näitas, õigustab see töövorm hea korralduse juures end igati. See liikumine kannab vilja vaid juhul, kui selgitustööd tehakse igas töökollektiivis koos partei-, komsomoli- ja haridusorganitega. Ka NSV Liidu Haridusministeeriumi kolleegium võttis k. a. mais vastu otsuse «Haridusorganite ja koolide ülesannetest komsomoli pedagoogiliste rühmade liikumisele kaasabi

osutamisel». Loodame, et see dokument annab omapoolse tõuke töö hoogustumiseks. Hästi on meie vabariigis pedagoogiliste rühmade töö korraldatud Viljandi ja Tallinna Mererajoonis. Ka mitmed teised linnad ja rajoonid said rühmade loomise ülesandega hakkama. Nüüd on oluline tagada nende rühmade liikmete õpetamine, senisest enam haarata sellesse liikumisse spetsialiste, üliõpilasi, loomingulist noorsugu, sportlasi.

Veel ühest juba vanast ja valusast probleemist, mille paranemist pole märgata ega hakkagi tulemusi paistma, kui me ei asu küsimust koos lahendama.

Vanempioneerijuhtide kohtadest olid möödunud õppeaastal mitmed täitmata, olemasolevatest puudus nõutav haridus 189-1, 154 edasiõppija saatus on teada — pärast kõrghariduse omandamist rakendatakse nad kohe tööle aineõpetajana. Ent see toob jälle kaasa järgmise pahe — suure vahetuvuse. Ja alustame jälle otsast peale, sest ring on täis. Eriti halb on olukord Tallinna Kalinini ja Oktoobri rajoonis, Kingissepa ja Põlva rajoonis. Esialgne prognoos ei tööta paranemist ka tänavu.

Koolide juhtkonnad ei ilmuta sageli vajalikkude huvi ja initsiatiivi vanempioneerijuhi koha komplekteerimiseks. Ilmselt ei kujuta ükski koolidirektor ette, et õppeaasta võiks mööduda ilma klassivälise töö organisatorita. Kuidas siis võib see mööduda ilma vanempioneerijuhita, kes teeb täpselt sama tööd palju suurema arvu nooremate lastega.

Usun, et kui kõigi komsmoli- ja haridusorganite jõupingutused koondame vanempioneerijuhtide koolitamisele Tartu Pedagoogilises Koolis ja TPedI-s, saame sellestki ühismurest üle.

Õpetajate komsomoliorganisatsioonide tegevuse elujõulisus ja edukus oleneb suuresti sellest, kuidas on tööle rakendatud rajoonide ja linnade Noorte Õpetajate Nõukogud. Hiljuti lõppenud aruande- ja valimiskoosolekutel valiti algorganisatsioonides uued komsomolijuhid ja tahaks soovida neile energilist tööaastat. Õpetajate komsomoliorganisatsioon koolis olgu ka õpilaskomsomoli esimene abimees ja tugi. Tublimate noorte õpetajate innustamiseks on sisse seatud ÜLKNÜ Keskkomitee rinnamärk «Parimale õpetajale — kommunistlikule noorele». Olgu siis koolide juhtkonnad ja õpetajate komsomoliorganisatsioonid varmad noori tublisid õpetajaid selle vääriliseks tunnustamast. Siiani on millegipärast tagasihoidlikud olnud.

Käesolev, NLKP XXVI kongressi tähistamise pingeline õppeaasta toob palju tegevusvõimalusi nii õpilaskomsomolile kui ka õpetajatele. Võtkem siis koos väärilisel vastu Nõukogudema kommunistide suurfoorumit.

Samas esineb meil ka vajakajäämisi noormeeste ettevalmistamisel teenistuseks Nõukogude armees — eelkõige osa kutsealuste madal haridustase.

Aastast aastasse jäävad meil täitmata sõjaväelistesse kõrgkoolidesse suunamise plaanid. Koolide komsomolikomiteed peavad senisest enam propageerima ohvitseri elukutset, sõjaväelisi kõrgkooli, korraldama kohtumisi kursantide, ohvitseride ja sõjaveteranidega.

NSV LIIDU HARIDUSMINISTEERIUMIS

NSV Liidu Haridusministeerium ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu juures asuv Kehakultuuri- ja Spordikomitee saatsid liiduvabariikide haridusministeeriumidele, kraide, oblastite, linnade ja rajoonide haridusosakondadele, kehakultuuri- ja spordikomiteedele spetsiaalse kirja õpilaste spordivõistluste organiseerimise korra kohta.

Õpilaste spordivõistluste peaülesandena nähakse muuta kehakultuuri- ja spordiharrastus koolides ning koolivälistes asutustes massilisemaks. Kool olgu sportlike massiürituste organiseerimiskeskus, koolisestele võistlustele võtta osalema kõik õpilased alates 1. klassist, kasutada VTK-kompleksi jm. programmiharjutusi. Võistlusi koolides soovitatakse korraldada klassisisesed ja klassidevahelisi, pikapäevade vahel jne., vastavalt kooli direktori kinnitatud kalenderplaanile, mis on ühtlasi osa kooli üldtööplaanist.

Koolisestele võistluste korraldamise aluseks on üleliidulised laste spordimängud «Lootuste stardid» ühtsete nõuetega kõigile koolidele. Peale selle peetakse võistlusi spordialadel, mis kuuluvad koolinoorte üleliidulise spartakiaadi kavasse, aga ka VTK-kompleksi harjutuste põhjal ning ajalehe «Komsomolskaja Pravda» auhinnale.

Koolinoorte rajooni- ja linnavõistlused korraldatakse igal aastal, koolid on kohustatud nendest osa võtma. Üleliidulistest laste ja noorte spordivõistlustest võetakse osa kooli äränägemisel.

Iga õpilase osavõtule mis tahes spordivõistlusest peab eelnema vastav sportlik ettevalmistus. Vajalik on arsti luba.

Kooli võistkonna saavutus tuleb hinnata kui koolis tehtava kehakultuuritöö üht osa.

Üks kord kahe aasta järel korraldatakse üleliidulisi spartakiaade, stimuleerimaks üldhariduskoolide õpilaste sporditööd ja spordireservide valmistamist.

Kõik spordivõistlused rajoonis (linnas) koolinoorte osavõtul peavad toimuma õppevälisel ajal ja koosõlaõpetatult haridusorganitega.

Vajalikuks peetakse spordivõistlusi suvevaheajal õpilaste elukohas, pioneerilaagrites, töö- ja puhke- ning spordilaagrites. Võistluste organiseerimisele tõmmata kaasa koolide pedagoogilisi kollektiive, kooliväliseid spordiorganisatsioonide, tegevsporlasi, vabatahtlikke spordiüldsusest, õppeasutuste žeffkollektiive.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

KUJUNDADES KOMMUNISTLIKKU MAAILMA- VAADET

VIIVE KÜLAOTS

NLKP ideelise kasvatustöö tuum on kommunistliku maailmavaate kujundamine kõige laiemates töötavates hulkades, nende kasvatamine marksismi-leninismi ideede varal. Selle programmülesande realiseerimist silmas pidades rõhutas L. Brežnev NLKP XXV kongressil: «Meie ühiskonnakorra jõud peitub rahvahulkade teadlikkuses. Partei peab oma alaliseks hooleks kasvatada kommunistlikku teadlikkust, valmisolekut, tahet ja oskust ehitada kommunismi.»¹

Kommunistliku ühiskonna inimese kasvatamise protsessis on möödunud aastate jooksul saavutatud märkimisväärset edu. NLKP Keskkomitee pleenumil 23. juunil 1980. a. märkis L. Brežnev, et meie ühiskonna sotsiaalne, poliitiline ja ideeline ühtsus on muutunud veelgi kindlamaks.² Käesoleval momendil, mil kogu meie maa on asunud ette valmistama NLKP XXVI kongressi, rakendades kogu oma energia selleks, et edukalt täita ja ületada X viisaastaku plaani, omandab kommunistliku maailmavaate kujundamine erilise aktuaalsuse. On ju ühiskonnaliikmete vaimne sotsiaalne küpsus olulisi tegureid kommunismi ehitamisel.

Maailmavaate kujunemise määravaks teguriks on tema ühiskondlik-ajalooline tingitus. Oma olemuselt on see mitmekülgne protsess, mis hõlmab tervet nähtuste kompleksi, mis kas otseselt või vahendatult kujundavad maailmavaate

üksikuid elemente, aga ka, ja see on hoo- pis olulisem, määravad maailmavaate sotsiaalse suunitluse ning põhilised sotsiaalsed hinnangud.

Maailmavaate kujundamise ühiskondlik- ajaloolisteks teguriteks on antud ajastu tootmisviis, s. o. tootlikud jõud ja tootmis- suhted, ühiskonna sotsiaalne struktuur ja suhted sotsiaalsete gruppide vahel, pealis- ehituslikud asutused ja suhted, inimeste ühtekuuluvuse ajaloolised vormid, vaimse kultuuri tase ja vaimse kultuuri alased suhted. Loetletud tegureist on esikohal tootlikud jõud ja tootmissuhted.

Maailmavaate kujunemise ja arenemise protsessis kuulub otsustav osa eelkõige tootmissuhetele.

Tootlikke jõude tunnetab üksikisik vahe- tult nende erinevates konkreetsetes aval- dumisvormides, nagu tehnika tase, tehnoloogilise protsessi tase, tööobjektide ole- masolu, töötingimused jne. Tootlike jõu- dude kui terviku taset ja tootlike jõudude osa enda kui sotsiaalse subjekti jaoks tun- netab inimene tootmissuhete vahendusel, tootmissuhete kaudu. Inimese jaoks ei oma tähtsust mitte tootlike jõudude tase eraldi- võetuna, vaid eelkõige see, milliseid või- malusi see tase annab konkreetsele isikule, millised on tema tegevuse piirid.

Tootmissuhetest avaldavad omandussuh- ted tootmisvahenditele maailmavaatele mõju järgmiste protsesside kaudu: 1) töö- ga kindlustatuse astme kaudu, 2) võimalu- ses valida tööala ja saada selleks vajalikku ettevalmistust, 3) võimaluses võtta osa tootmise organiseerimisest ja juhtimisest.

Sõltuvalt sellest, kas omandussuhted ta- gavad tööga kindlustatuse või ei, kujuneb maailmavaates veendumus selles, kas ini- mese eluprotsess tugineb kindlale või eba- kindlale materiaalsele alusele. Ühtlasi on see veendumus eelduseks isikliku elu pla- neerimisel ja isikliku elu eesmärgi formee- rimisel.

Omandussuhetest tulenev võimalus valida tööala ja omandada kvalifikatsiooni tingib sotsiaalse ja isikliku vabaduse ideede ku- junemist, aga samuti ka arusaamad sot- siaalsest võrdsusest ja ebavõrdsusest. Ka selle protsessiga määravad omandussuhted maailmavaates isikliku elu plaane ja ees- märke, isiklike ideaale ning isikliku ja ühiskondliku vahelise seose tunnetamist.

Ülalnimetatud veendumusi ja seisukohti maailmavaates kujundab ka võimalus osa võtta tootmise organiseerimisest või selle võimaluse puudumine.

Arenenud sotsialistliku ühiskonna oman- dussuhted, mis täiustuvad üldrahva- liku omanduse erikaalu ja osa pideva suu- renemise alusel, loovad objektiivse eelduse kommunistlike maailmavaatelistele seis- ukohtade kujunemiseks. Neist sünnivad sot- siaalse võrdsuse ja rahulolu tunne, veen-

¹ L. Brežnev. NLKP Keskkomitee aruanne ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas. — NLKP XXV kongressi materjale. Tln., 1976, lk. 83.

² NLKP Keskkomitee peasekretäri seltsi- mees L. I. Brežnevi ettekanne. — «Rahva Hää!», 1980, 24. juuni.

dumus isikliku elu kindlustatuses, sotsiaalne optimism ja ühiskonna progressi tunnetamine. Siit tuleneb ka isiklike ja ühiskondlike huvide ühtsuse mõistmine, kollektivismi väljakujunemine ja alus humanistlikule maailmakäsitusele. Ideoloogilise kasvatustöö ülesanne on pöörata kõigi inimeste tähelepanu arenenud sotsialismi omandussuhete eelistele.

Kuid omandussuhted toimivad veel ühe olulise elemendi kujundajana maailmavaates. Omandussuhete alusel tekivad põhilised sotsiaalsed suhted — klassisuhted ja toimub klassisuhete tunnetamine, kujunevad välja seisukohad klassivõitluse küsimustes, isikliku klassiteadvuse areng ja isikliku klassipositsiooni määramine. Arusaamad klassivõitlusest, mis moodustavad maailmavaate tuuma, ja omandussuhete arenemisest muutuvad maailmavaates sotsiaalseteks ideaalideks ja seostuvad eetiliste töökspidamistega.

Maailmavaate kujunemise seisukohalt ei ole vähem tähtsad valitsevad jaotussuhted, kuigi viimased on ära määratud omandussuhete poolt. Jaotussuhted toimivad iga üksikisiku suhtes vahetult ja avaldavad olulist mõju tema vaimsele palgele.

Jaotussuhete mõju isiksuse maailmavaatele avaldub eelkõige töö eest tasumise vormi, s. o. palga kaudu. Selles protsessis ilmneb palga sotsiaalne funktsioon. Palk mõjutab maailmavaates seisukohti sotsiaalsest õiglusest ja ebaõiglusest, kujundab sõltumatuse või sõltuvuse tunnet, annab võimaluse iseseisvustunde suuremaks või väiksemaks arenguks. Ka eneseväärikus ja enesehinnang kujunevad osaliselt, paljudel konkreetsel juhtudel aga valdavalt, palga alusel. Palgas väljenduv sotsiaalne hinnang inimese tööle mõjutab oma sotsiaalse rolli tunnetamise protsessi. Andes võimaluse mitmesuguseks tööväliseks tegevuseks vabal ajal, loob palk materiaalse aluse ka esteetiliste seisukohtade ja hinnangute kujunemisele.

Jaotussuhete selline vorm, nagu jaotamine ühiskondlikest tarbimisfondidest (haridus, meditsiiniline teenindamine, sotsiaalkindlustus haigestumise ja vanaduse puhul, koolieelne kasvatus jne.) tingib sotsiaalse optimismitunde väljakujunemise maailmavaatelistele probleemide lahendamisel, samuti kujundab veendumust isikliku ja ühiskondliku lahutamatu seosest ja humanistlikku ellusuhtumist.

Sotsialistlikud jaotussuhted, mille arengu eesmärk on inimeste materiaalsete ja vaimsete vajaduste üha täielikum rahuldamine ja rahva elutaseme süstemaatiline tõstmine, on selleks lähteks, millelt võidelda väikekodanliku tarbijapsüühika ja nn võrdsustava vaesuse ideoloogia vastu.

Maailmavaadet mõjutavad ka vahetusa ja tarbimissuhted, kusjuures viimastel on

eriline tähtsus üksikisiku maailmavaate kujunemisel. Empiirilise maailmavaate puhul on tarbimissuhete osa eriti suur, tarbimise alusel kujundatakse sageli põhilised maailmavaatelised hinnagud ja teistesse inimestesse suhtumise alused.

Ideoloogiline kasvatustöö omandab siin erakordse tähtsuse. See peab suutma avada üksikisiku ees tarbimise objektiivsed võimalused ja kitsaskohad, looma väärtuselised kriteeriumid tarbimiseks, võitlema tarbimisspühholoogia vastu.

Tootmissuhted oma ühtsuses on oluliseks teguriks inimeste maailmavaates selliste tähtsate seisukohtade tekkimisel, nagu suhtumine töösse, töö motiivid ja töö eesmärgid. Suhtumine töösse — kas töö on sotsiaalne sundus, elatusvahendite hankimise protsess või on ta loominguline eneseteostus, inimese olemuslike jõudude väljendus ja ühiskonnale vajalik tegevus — määrab omakorda ära maailmavaate teisi elemente, nagu kõlbelised suhted teiste inimestega, arusaamad sotsiaalsest õiglusest, elu eesmärkidest, elu mõtetest, isikliku ideaali kujundamise jne.

Tootmissuhted määravad ära ka maailmavaate humaanse või antihumaanse iseloomu. Antagonistlikud tootmissuhted loovad eeldused antihumaansete seisukohtade tekkimiseks, võimalus tootmise kaudu valitseda teiste inimeste üle kutsub suuremal või vähemal määral esle inimvaenulikke ideid. Mitteantagonistlikud tootmissuhted, mis on aluseks sotsiaalse ebavõrdsuse likvideerimisel, välistavad inimese eksploateerimise inimese poolt ja arendavad vastastikuse abistamise ja koostöö suhteid inimeste vahel, loovad eeldused maailmavaate üldiseks humaanseks iseloomuks.

Ka hinnangud sotsiaalse süsteemi kui terviku suhtes kujunevad suurelt osalt tootmissuhetest lähtudes.

Tootlike jõudude iseloom ja arengutase loob maailmavaates sellised elemendid, nagu teadmised ühiskonna ja looduse seosest, ühiskonna, s. t. ka üksikisiku võimalustest loodusjõudude kasutamiseks. See on aluseks arusaamadele, mil määral ja kuidas inimkond saab teostada oma taht välislooduse suhtes, kui suurel määral alluvad loodusjõud inimesele ja kui suurel määral on nad allutamatud ja n.-ö. võõrad inimesele.

Tootlike jõudude arengutasemest tuleneb ka inimese vajaduste ulatus ja tase, teadmised üksikisiku elu sõltuvusest ühiskonnast kui tervikust. Ühtlasi määrab tootlike jõudude tase ka inimese looduse- ja tehnikaalaste teadmiste realiseerimise võimalused. Sellest tulenevad omakorda ulatuslikud maailmavaatelised seisukohad.

Tootmissuhete alusel kujuneb ühiskonna sotsiaalne struktuur, ühiskonna jagune-

mine mitmesugusteks sotsiaalseteks gruppideks. See objektiivne protsess kujundab ka maailmavaadet. Sotsiaalse grupi, näiteks klassi asend ühiskonnas, määrates ära tema liikmete olukorra ja võimalused, tingib maailmavaates isiksuse koha ja osa mõistmise ühiskonnas, seisukohad klassivõitlusest ning ühiskonna edasiarenemise teedest ja viisidest, kõlbelised tõekspidamised ja esteetilised hinnangud. Sotsiaalsest struktuurist tulenev mõju on eriti märgatav ka sotsiaalse maailmapildi kujunemise juures ning hinnangulises suhtumises ühiskondlikesse nähtustesse. Arenenud sotsialistlikule ühiskonnale on omane klasside, sotsiaalsete gruppide ja kihtide üksteisele lähenemine töö iseloomu muutumise ja tootmisvahendite ühiskondliku omanduse arenemise alusel. Ühiskonna seesmine terviklikkus, antagonismi puudumine klasside ja gruppide vahelistes suhetes loob tingimused ka maailmavaateliseks terviklikkuseks, kus sotsiaalseid probleeme hinnatakse kogu töötava rahva seisukohast. Arenenud sotsialismi sotsiaalne struktuur ja sotsiaalsed suhted mõjutavad proletaarse internatsionalismi arenemist maailmavaates, kujundavad leppimatut suhtumist imperialismisse ja klassiekspluateerimisse.

Tootlike jõudude ja tootmissuhete muutumine on maailmavaate muutumise üks põhjusi. Kuigi maailmavaates üksikud elemendid sageli võivad jääda püsima inimese kogu eluks, on maailmavaade tervikuna muutuv objektiivsete protsesside arengu ja nende subjektiivse tunnetamise alusel.

Ei või teha järeldust maailmavaate järgast determineeritusest tootlike jõudude ja tootmissuhete poolt. Tootmisviisi mõjutab maailmavaate kujunemist seoses kõigi teiste sotsiaalsete protsessidega ja seega üks või teine tootmisviisi iseärasus võib omandada olulise tähtsuse üksikisiku teadvuses. Konkreetsetel üksikjuhtudel võib maailmavaade kujuneda mitte valitsevate tootmissuhete alusel, vaid ka juba aegunud või alles tärkavate tootmissuhete elementide põhjal.

Eeltoodust saame teha ideoloogilise kasvatustöö jaoks olulise järelduse. Tuleb arvestada, et üksikisiku vahetud sotsiaalsed kogemused on teatavas ulatuses piiratud ja sellel tasemel jääb piiratuks ka nende protsesside peegeldamine maailmavaates, sageli ei peegeldu mitte protsessi olemus, vaid selle väline avaldus, nähtumus. Ideoloogiline kasvatustöö peab inimese juhtima kitsalt isiklikult kogemuselt üldistusele, avama sotsiaalsete protsesside olemuse. Kommunistliku maailmavaate kujundamiseks kasvatustöös tuleb oluline rõhk panna põhiliste objektiivsete majanduslike protsesside — tootmisviisi dialektika — üksikasjalikule analüüsile ja sot-

sialistliku majandussüsteemi eeliste väljatootmisele ja selgitamisele. Sotsialistliku majandussüsteemi eeliste alusel võime formuleerida järgmised maailmavaatelised seisukohad:

■ sotsialistlikud tootmissuhted tagavad tootlike jõudude pideva arengu, kindlustavad sotsialistliku tootmisviisi edasise täiustamise;

■ sotsialismis kujuneb printsiipsaalselt uus seos töötaja ja tootmisvahendite vahel, mis viib uut tüüpi töötaja tekkimisele, kes suhtub töösse kui ühiskondlikult vajalikku tegevusse ja kelle puhul töö järk-järgult muutub isiklikuks eetilisevaimseks vajaduseks;

■ sotsialismis tekivad tootmise laiendamise ja tema majandusliku efektiivsuse tõstmise uued kriteeriumid ja eesmärgid, mis väljendavad kogu ühiskonna ja iga tema üksiku liikme põhilisi huve ning mis on suunatud töötajate järjest kasvavate vajaduste üha täielikumale rahuldamisele;

■ sotsialism kindlustab rahvamajanduse plaanipärase arengu, ühiskondlike vajaduste üha täielikuma arvestamise ja rahvamajanduse ressursside efektiivsema kasutamise nende vajaduste rahuldamiseks;

■ sotsialism loob kvalitatiivselt uue stiimulite süsteemi tööks, kus on ühendatud materiaalsed, vaimsed, moraalsed ja loominguilised stiimulid ja milline oma arengus sünnitab erakordselt innustavad motiivid tööks;

■ sotsialismis kujunevad suurepäraseid sotsiaalsed tingimused teaduslik-tehnilise progressi kiirendamiseks, teaduse ja tehnika revolutsiooni edasiarendamiseks ja selle sotsiaalsete tagajärgede plaanipäraseks reguleerimiseks inimese huvides, kujunevad seninähtamatud võimalused keskkonna kaitseks;

■ sotsialismis tekib rahvusvaheliste majandussuhete uus tüüp, mis võimaldab kasutada iga maa majanduse arenguks eri maade rahvamajanduse vastastikuseid suhteid ja kindlustab kõigi koostegutsevate maade huvide ühtsuse kogu sotsialistliku süsteemi internatsionaalsete huvidega.

Arenenud sotsialismi tootlike jõudude ja tootmissuhete üksikasjalik analüüs laiendab inimese isiklike kogemusi, näitab neid kui osakest üldisest sotsiaalsest protsessist ja kujundab maailmavaates veendumusi isiklike eesmärkide ühtsusest ühiskondlike eesmärkidega, kollektivismi, kommunistlikku töösse suhtumist, kõrget ühiskondlikku kohusetunnet, patriotismi, proletaarset internatsionalismi, leppimatust imperialismi suhtes ja veendumust kommunismi võidus. Seetõttu on kasvatustöös vajalik sotsialistliku majandussüsteemi sügav käsitus, et konkreetsete teadmiste alusel kujundada kommunistliku maailmavaate põhilised seisukohad.

RAKENDAGEM IDEELIS- POLIITILISE KASVATUSTÖÖ AKTIIVSEID VORME!

HELGI ROOTS

Õpilaste ühiskondlik-poliitilise praktika kõige levinum vorm on kahtlemata poliitinformatsioon, mis haarab kõiki õpilasi. See on ka kõige regulaarsem, kõige mobiilsem, kõige operatiivsem vorm, mis rohkem kui ükski teine on seotud tänase päevaga.

Kuid poliitinformatsioonide väljakujunenud praktika, nagu väidavad Z. Kovalenko ja M. Jaštšenko (2), võimaldab õpilasi toimivate sündmuste aktiivsele analüüsile veel väga vähe kaasata.

Nende andmeil on põhimeetodiks saanud poliitinformaatori monoloog. Poliitinformatsiooni läbiviimisele kaasatakse vaid käputäis paremini ettevalmistatud õpilasi, kuulajate põhikontingent on passiivses rollis, 1312 küsitletud 10. klassi õpilasest võttis üksnes 5% sellest tööst osa süstemaatiliselt, 61% teatas, et harva. Valvsaks teeb olukord, et 34% 10. klassi õpilasi polnud komsomoliaastate jooksul klassis korraldada poliitinformatsiooni ette valmistanud või läbi viinud. Üksnes kümnendik küsitletuist on seisukohal, et selles töös on nende algatus- ja loomevõime maksimaalselt avaldunud.

Z. Kovalenko ja M. Jaštšenko arvavad, et arvukad vestlused vanemate õpilastega näitavad: kasvatustöö nn. organiseeritud vormid ei loo soodsaid tingimusi noori huvitavate küsimuste aruteluks ja mõttevahetuseks nende üle. «Klassi poliitinformatsioonidel on mul ebahuvitav: seda, millest seal räägitakse, olen näinud juba teletist ja ajalehest lugenud.» — «Poliitinformatsioonidel meil lihtsalt räägitakse midagi. Ei jää aega küsida, midagi välja selgitada.» — «Harva kuuled poliitinformatsioonil küsimust, mis sind mõtlema sunnib.» — «Keegi ei tunne huvi selle vastu, kuidas ma sündmusesse suhtun, missuguseid mõtteid kutsub mus esile kõik see, mis maailmas aset leiab.»

Poliitinformatsioonide mõjususe (nooremate õpilaste puhul) tundmaõppimiseks

korraldatud omalaadset «ankeetimisest» on kirjutanud NLKP Kaliningradi Oblastikomitee teaduse ja õppeasutuste osakonna juhataja pedagoogikakandidaat V. Samardin (5). Kahe kunstikooli pedagooge paluti anda noorematele õpilastele ülesanne — joonistada, mida nad tahavad. Hiljem analüüsiti koos spetsialistidega laste 70 akva-relli ja graafilist lehte. 8—10-aastaste poiste ja tüdrukute joonistustes võis näha lapse-likku muretust ja kaitsetusetunnet, mis andis tunnistust nende hingelisest tervisest ja optimistlikust maailmavaatest, samuti tunnetusavarusest. Kuid teisalt avastati, et lapsed mõtleavad filmi, televisiooni ja raamatuilustratsioonide kujunditega. Nad peaaegu ei kajastanudki neid vahetult ümbritsevat maailma. Joonistustes oli valdaval kohal eksootika, peaaegu täielikult puudus seos täiskasvanute maailmaga, nende tänaste hoolte ja muredega. Mõistagi ei saa episoodilise vaatluse põhjal ulatuslikke üldistusi teha. Ent küllap annavad need laste joonistused siiski põhjust mõelda selle üle, kuidas teha nii, et juba kõige nooremadki elaksid rahva tegude ja mõtete magnetväljas. Sõltub ju selle probleemi lahendamisest tuleviku enda pale.

Üldiselt tuleb nentida, et aktiivsetel meetoditel põhinevaid ideelis-poliitilise kasvatuse vorme, nagu dispuudid, küsimuste ja vastuste õhtud, vestlusringid ja pressikonverentsid, kasutatakse koolitöö praktikas veel vähe. Probleemküsimusi sisaldava poliitinformatsiooni asemel on poliitiliste sündmuste passiivne ümberjutustamine, elava aruteluga dispuudi asemel — kiretu esinemine täiskasvanute koostatud stsenaariumi järgi. Seda järeldust kinnitab Z. Kovalenko ja M. Jaštšenko järgi seegi, mida vastasid vanemad õpilased, kui neilt küsiti, missugustes olukordades on tulnud oma seisukohti kõige sagedamini kaitsta ja missuguseid küsimusi arutleda.

Eelkõige tuleb märkida, et vanemad õpilased arutavad ühiskondlik-poliitilise elu küsimusi elavalt stiihilises suhtlemises: «jutuajamistel kaaslastega pärast tunde», «kodus vanematega», «vestlustes täiskasvanutega väljaspool kooli». Niisugune nägi välja pingerea algus, selle alumises osas olid mitmesugused kasvatusmõju organiseeritud vormid — poliitinformatsioonid, küsimuste ja vastuste õhtud, komsomolikoosolek, vestlus õpetajaga. Õpilaste arvates arutatakse seal neid sügavalt erutavaid probleeme vähem aktiivselt, seal kaitsevad nad oma seisukohti ja vaateid kõige harve mini. Üksjagu seaduspärane on, et noorsugu erutavaid küsimusi arutatakse stiihilises suhtlemises. Ebaõige on muu: et elavaid arutelusid on vähe just nendes vormides, mis oma olemuselt on kutsutud õpi-

laste aktiivset ühiskondlik-poliitilist kogemust ja võitlejaomadusi kujundama. Nimeetatud autorite andmeil on praegu üksnes igal kümnendal keskkoolilõpetajal olemas kaaslastele esinemise kogemused.

V. Šamardin juhib tähelepanu sellele, et mõõdnud õppeaastal näitas vanematest õpilastest poliitinformaatorite ankeetimine kuues Kaliningradi koolis seda, et üle kolmandiku neist polnud saanud eelnevat konsultatsiooni. See oli küllap üks põhjusi, miks 11% õpilastest ei olnud rahul poliitinformatsioonide tasemega. Ühtaegu selgus ka, et poliitinformatsioonidel kasutatakse vähe tehnilisi ja näitvahendeid.

Seega on selge, et praegusoludes, tehniliste teabevahendite tormilise arengu sajal aastal, peab muutuma poliitinformatsiooni sihisuundus koolis. Raadio- ja telesaated ning ajalehed võimaldavad õpilastel maailmas asetleidvatest tähtsamatest sündmustest iseseisvalt teada saada, mistõttu ühiskondlik-poliitilise elu ühtedest või teistest faktidest teatamine on tänapäeva poliitinformatsiooni üks funktsioone. Teine, märksa tähtsam seisneb ühiskondlik-poliitiliste probleemide kollektiivse arutelu organiseerimises, neisse suhtumise väljaselgitamises, õpilastes tänapäeva nähtuste hindamisele klassipositsioonilt lähenemise kujundamises. See kõik nõuab, et avaldatud materjalide passiivse ümberjutustamise asemele tuleks vestluse, kollektiivne analüüs, elav arvamustevahetus, et monoloogi asemele dialoog.

A. Mudrik (4) liigitab poliitinformatsiooni ülevaatlikeks, temaatilisteks (osa autoreid nimetab neid poliitvestlusteks) ja operatiivseteks.

Ülevaatlik poliitinformatsioon kas annab ülevaate nädala või kuu jooksul asetleidnud sündmustest või valgustab neid mingil maal või regioonis, avades süsteemipäraselt nende põhjused, liikumapanevad jõud, seose rahvusvahelise elu teiste sündmuste ja protsessidega. On oluline, et selline informatsioon oleks esitatud emotsionaalselt, tugineks konkreetsele faktilisele materjalile, ärataks huvi rohkem teada saada ning näitaks selleks kätte konkreetseid allikad.

Operatiivne poliitinformatsioon informeerib õpilasi jooksvatest päevasündmustest, mille kohta on ilmunud TASS-i teadaanded, näiteks valitsusdelegatsioonide saabumisest ja lahkumisest, kosmoselaevade telesaatisest jne.

Kui poliitinformatsioon toimub mingil kindlal teemal, on tegemist poliitvestlusega. See nõuab, et õpilasi huvitavad küsimused selgitataks eelnevalt välja kas siis ankeetküsitluse või vestluse teel. Elava arutelu saavutamiseks vajaneb poliitvestlusesse liigitada probleemküsimusi. Nende üks eesmärke peaks olema mitmesuguste kodan-

like teooriate paljastamine, et aidata õpilastel väärida kodanliku propaganda katseid sisendada noortele ettekujutus peaaegu et «paradiislikust» elust kapitalistlikus ühiskonnas, veenvalt paljastada antikommunismi ja antisovetismi ideoloogide võltsinguid, mitmesuguseid kodanlikke teooriaid, nagu «deideologiseerimine», «konvergens», «ühtne industriaalühiskond» jt. Nii näiteks võib poliitvestluseks klassivõitluse kohta tänapäeva etapil anda ülesandeks avada antikommunismi ideoloogide mõnede väidete kodanlik klassiiseloome: «Seoses tootmise automatiseerimise ja insener-tehnilise intelligentsi kiire arvulise kasvuga teevad kapitalismi ideoloogid propagandistlikel eesmärkidel järelduse proletariaadi järkjärgulise kadumise ja klassivõitluse lakkamise kohta. Tõestage, et see pole nii.» Või: «Püüdke põhjendada kommunistliku ja kodanliku ideoloogia leppimatuse printsiipi, ideoloogivõitluse teravnemise vältimatust kahe süsteemi rahuliku koeksisteerimise tingimustes, paljastada kodanliku propaganda kinnituste kahjulikkust rahuliku koeksisteerimise kohta ideoloogia valdkonnas.» Jne.

Z. Kovalenko ja M. Jaštšenko soovivad poliitinformatsioonide ettevalmistamisel järgida järgmisi organisatsioonilis-metoodilisi nõudeid:

□ operatiivsus — õpilaste kiire ja õigeaegne informeerimine kõigest tähtsast, mis toimub maailmas;

□ regulaarsus — õpilaste süstemaatiline tutvustamine poliitiliste sündmustega nii meil kui ka välismaal;

□ järjekindlus — poliitinformatsiooni organiseerimise sisu ja meetodite ning iseseisvate ettevalmistusülesannete iseloomu pidev keerustumine;

□ järjekestus — õpilaste poolt tunnis ja poliitinformatsioonidel saadud poliitiliste teadmiste orgaaniline seos;

□ massilisus — klassikollektiivi iga liikme osavõtt poliitinformatsiooni ettevalmistamisest;

□ individuaalne ja diferentseeritud lähenemine, mis tagab õpilaste ealiste iseärasuste ja ettevalmistuse taseme arvestamise;

□ aktiivsus — pedagoogilise juhendamise ühendamine õpilaste algatusvõime ja loova iseseisvuse arendamisega;

□ näitlikkus — informatsiooni illustreerimine ilmekate ja väljendusrikaste vahenditega.

Poliitinformatsioonideks valmistumisel on ebapiisav kasutada ajalehtede, raadio ja televisiooni materjali, sest see on vanematele õpilastele tavaliselt teada. Seetõttu on soovitatav kasutada ühiskondlik-poliitilisi ajakirju «Novoje Vremja», «Za Rubežom», «Agitator», «Molodoi Kommunist», «Politinformator i Agitator» jt.

Kasvatusemõjukuselt erakordselt aktiivseks vormiks on dispuut. Ent uuringud selle efektiivsuse astme kohta panevad tõsiselt mõtlema. Ühest küljest on dispuut vanematele õpilastele köitvaks töövormiks. Õpilased, kes neil on osalenud, hindavad nende mõju oma isiksuse kujunemisele väga kõrgelt. Teisest küljest pole aga dispuut levinud vorm. On rohkesti õpilasi, kes keskkooliaastatel pole kordagi dispuudiks valmistunud või sellel esinenud. Milles siis asi? Küllap suuresti selles, et metoodiliselt on dispuut vähem läbi töötatud, suur osa õpetajaid ei ole lihtsalt suutelised seda keerulist ja rasket töövormi rakendama.

Dispuudi puhul vajaneksid toonitamist järgmised põhimõtted:

□ häid kasvatustulemusi annab see dispuut, milles osalejad üksteist hästi tunnevad;

□ dispuudi ajal peab valitsema usalduse ja avameelsuse õhkkond, mistõttu pole soovitatav võõraste inimeste kohalviibimine või dispuudi lindistamine;

□ dispuudiks on kohasem koht väljaspool kooli (tunduvalt parem dispuudist «koolipingis»);

□ dispuut seab selle juhtija eruditsioonile, kõbelistele omadustele, oskusele noortega kontakteeruda, vaidlus- ja järelduste formuleerimise oskusele väga suured nõuded;

□ dispuudi teema peab olema sõnastatud õigesti, see peab kõlama tänapäevaselt ja problemaatiliselt;

(Siinkohal mõned koolipraktikas läbi proovitud dispuutide teemad: «Revolutsioon jätkub — kuidas seda mõista?», «Kuidas meie elu põhiseadus programmeerib sinu tulevikku?», «Teadmised ja kõlblus — näed sa siin seost?», «Kas elamisega tuleb ruttata?», «Kas sind segab miski elamast nii, nagu tahaksid, ja mis?», «Asjadekultus ja vaimne potentsiaal», «Kas kollektiivil on alati õigus?», «16 aastat — «juba» või «alles»?», «Mida teeksid, kui oleksid kõikvõimas?» Jt.);

□ dispuut on viljakas, kui osavõtjad on soovitatud kirjandust eelnevalt tundma õppinud ja küsimused lähti mõtestanud;

□ hea, kui kollektiivis on kujunenud avalik arvamuse dispuudi pidamise reeglite kohta.

«Siinkohal ühe kooli õpilaste omakoostatud reeglid. «Enne kui vaielda, mõtle peamiseks, mida tahad tõestada. Kui oled dispuudile tulnud, võta kindlasti sõna ja kaitse oma seisukohta. Räägi lihtsalt ja selgelt, loogiliselt. Räägi üksnes seda, mis sind erutab, milles oled veendunud, mitte aga seda, millest pole veel isegi aru saanud. Vaidle ausalt: ära moonuta selle mõtteid, kelle arvamusega pole nõus. Ära korda seda, mis juba enne sind öeldud. Ära vehi kätega ega tõsta häält, parim tõestus

on — täpsed faktid, raudne loogika. Austa seda, kellega vaidled: püüa kaaslast mitte millegagi solvata; nii toimida tähendab näidata, et oled tugev mitte üksnes vaidluses, vaid ka kasvatatud.»)

Dispuudi lõppsõna ei tohi olla moraliseeriv, oma arvamust pealesuruv, vaid rõhutama järeldusi, milleni viis vaidluse loogika ise. Kes peab olema dispuudi juhtija? Mõned arvavad, et selleks peavad olema õpilased. Z. Kovalenko ja M. Jaštšenko on seisukohal, et dispuudi juhtijaks peab ilmtingimata olema õpetaja (mitte alati klassijuhataja), autoriteetne täiskasvanu, dispuudi teemat hästi tundev spetsialist, sest nii autoriteetne kui üks või teine õpilane oma kaaslaste silmis ka poleks, ei võimalda vähesed elukogemused tal seda keerulist rolli täita. Dispuuti soovitakse korraldada üks-kaks korda aastas, kusjuures selle korraldamiseks on parimad võimalused seal, kus poliitinformatsioonid toimuvad kõrgel tasemel ja kus õpilased võtavad elavalt osa noorte lektorite grupi tegevusest.

Aktiivsete ideelis-poliitilise kasvatustöö vormide kasutamine eeldab vanemate õpilaste ealiste ja individuaal-psüühiliste iseärasuste erilist arvestamist.

J. Šumilinit (6) on huvitanud, kuidas õpetajad on selleks ette valmistatud. Nimetatud eesmärgil pöörduti Moskva ja Moskva ümbruse õpetajate, klassijuhatajate, klassi- ja koolivälise kasvatustöö organisaatorite, vanempioneerijuhtide ja direktorite poole palvega vastata küsimusele «Milles näete kasvatustöö iseärasusi vanemate õpilaste puhul?».

Nende vastused on grupeeritud teesidena.

□ Nad (vanemad õpilased) peavad end täiskasvanuiks, — tähendab, neisse tuleb ka suhtuda kui täiskasvanuisse.

□ On iseseisvad ja nõuavad õigust oma arvamusele — tuleb nende arvamust arvestada, vähem manitseda.

□ Ei kannata oma ettevõtmistes «survet» ülalt (klassijuhataja, kooli juhtkonna poolt) — nõu anda ja abistada tuleb sellises vormis, nagu tuleks kõik neilt endilt.

□ Suhtuvad üleolevalt «lapsikuisse» koolitegemistesse — neile tuleb leida ülesandeid ja ettevõtmisi, mis nõuavad taibukust, mõttetegevust, individuaalsuse ilmutamist.

□ On leppimatud jämeduse ja pilkamise suhtes, valmis vastama samaga — õpetajal tuleb olla võimalikult väljapeetud.

□ Ei salli pugemist, familiaarsust, iseloomunõrkust — rohkem küsida ja nõuda, kuid ilmtingimata austada.

□ Enesearmastajad ja solvuvad, eriti kordadel, kui kaheldakse nende võimetes midagi nimetamisväärsset nüüd või tulevikus korda saata — tuleb olla ettevaatlik nende võimete hindamisel, mitte liigselt

üle hinnata, kuid ilmtingimata nende enese-kindlust toetada.

□ On üpris pedantsed sõpruse ja armastuse küsimustes — tuleb ilmutada taktitunnet ja mõistmist, eriti nende sõbrale või armastusobjektile hinnangu andmisel.

□ On tujukad, sageli emotsionaalse pingeseisundis — õpetajal on tähtis end valitseda, mitte nende tujudele alistuda, mitte endast välja minna, kuid mitte ka nõrkust ilmutada.

□ On veel lapselikult usaldavad endast vanemate, eriti õpetajate suhtes — neile on vaja leida lähenemistee ja ära teenida autoriteet.

Nendes teesides on tegelikult antud varase noorusea psühholoogia põhijooned. Veidi selgitamist vajab vahest ehk esimene tees. Jah, vanemad õpilased on peaaegu täiskasvanud inimesed. Selles ongi nende iseärasus. Kuid neid tuleb kasvatada ja mõjutada — see vastuolu õpilase sotsiaalses seisundis teebki kasvatustöö vanemates klassides nii keeruliseks ja raskeks.

Z. Kovalenko ja M. Jaštšenko järgi näitab kogemuste tundmaõppimine, et kasvatuse mõjutuste organiseeritud vormidest on üksnes õppetunnil piisavalt kõrge tase teiste ideelis-poliitilise kasvatuse vormide hulgas. Vanemaid õpilasi seal aktiivsusele kutsuvateks põhjusteks peetakse nii püüet head hinnet saada kui ka — mis veelgi tähtsam — seda, et tunnis on olemas probleemituatsioonid, mida õpetaja loob õpetamise käigus. Seega peab õppetunnil olema ülimalt tähtis koht ka poliitilise teabe andmisel. Õpetamise seos eluga, õpetamise ja kasvatamise ühtsus eeldavad õpilaste süstemaatilist tutvustamist praegusaja sündmustega ja nende selgitamist arusaadaval tasemel tunni kontekstis. Seega peaks alanud õppeaastal eriti oluline olema poliitilise teabe andmise koordineerimine klassiväliste vormide ja õppetunni kaudu, samuti eri õppeainete õpetamisel. Tehkem kõik, et igas koolis leiaksid rakendamist ideelis-poliitilise kasvatustöö aktiivsed vormid.

Kirjandus

1. Идеино-политическое воспитание учащихся. Межвузовский сборник. Кишинев, 1978.
2. Коваленко З., Яценко М. Формирование идейной убежденности старшеклассников в процессе общественно-политической работы. М., 1979.
3. Кухарев Н. Эффективность обучения и воспитания. Минск, 1979.
4. Мудрик А. О воспитании старшеклассников. М., 1978.
5. Шамардин В. Знания о важнейших событиях современности — каждому школьнику. «Воспитание школьников». 1980, 3.
6. Шумилин Е. Психологические особенности личности старшеклассника. М., 1979.

KAS LAI POLÜ- TEHNILINE VÕI KUTSE- ALANE VÄLJA- ÕPE

VÄINO RAJANGU

EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu määruses «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasise täiustamise kohta on märgitud, «... et vabariigis on hariduse alal saavutatud märkimisväärset edu. On lõpule viidud üleminek üldisele kohustuslikule keskharidusele, mis loob uued võimalused tööviljakuse edasiseks kasvuks, töörahvahulkade vaimse kultuuri tõusule ja teaduslikkuse kasvaks ning kommunistliku ühiskonna inimese kujunemiseks. On suurenenud kooli sidemed eluga, suur on panus nõukogude ühiskonna saavutustesse».

Haridussüsteemi * eri liiki õppeasutustes on aastast aastasse üha enam haritud

* Terminil «haridussüsteem» on kaks tähendust. Esiteks, haridussüsteem laiemas tähenduses haarab üld-, kutse-, keskeri- ja kõrghariduse süsteemi. Sageli selles tähenduses haridussüsteemi nimetatakse ka rahvaharidussüsteemiks. Teiseks, haridussüsteemi all kitsamas tähenduses mõistetakse ainult üldharidussüsteemi, mis kajastub ka vastava ministeeriumi nimetuses (Eesti NSV Haridusministeerium). Käesolevas artiklis «haridussüsteem» on kasutusel laiemas tähenduses.

kaadrit ette valmistatud (vt. tabel 1, koostatud kirjandusallika 1, lk. 280—281 andmetel).

Tabel 1
ÕPPEASUTUSTE LÕPETAJATE ARV
(tuhandetes)

	1976	1977	1978
Keskkoolides, sealhulgas pae-	13,4	14,7	15,1
vastes keskkoolides	9,3	10,0	10,3
Kutsekeskkoolides	1,4	1,7	2,1
Keskeriõppe-			
asutustes	5,4	5,5	5,5
Kõrgkoolides	3,1	3,2	3,5

Vaatamata õppijate ja lõpetajate arvu pidevale suurenemisele ning õppeasutuste vaheliste proportsioonide täiustamisele ei ole meie vabariigi rahvamajanduses töötajate hariduslik struktuur vastavuses nõutavaga (tabel 2).

Tabel 2
TÖÖTAJATE TEGELIK JA NÕUTAV
ARV HARIDUSLIIKIDE JÄRGI
EESTI NSV. RAHVAMAJANDUSES
1000 TÖÖTAJA KOHTA

	kõrghari- dusega	keskeri- haridu- sega	kutse- haridu- sega	üldhari- dusega *
tegelik	114	138	116	632
nõutav	150	151	374	325

Tabeli 2 andmetest nähtub, et eriti suur puudujääk on kutseharidusega töötajatest, keda enamikus asendavad üldharidusega töötajad.

Kutseharidussüsteemi senine mahajäämus on tõstatanud probleeme, milledest üks on kutsealase väljaõppe küsimus üldhariduslikus keskkoolis. Siin võib täheldada kahte suunda: esiteks, lai polütehniline väljaõpe, mida rõhutatakse ka eespool nimetatud määruises, ning teiseks, kutsealane väljaõpe mingil konkreetsel kutsealal. Viimasel ajal ajakirjanduses ilmunud haridus- ja tööjõuküsimusi käsitlevates artiklites räägitakse nii laiast polütehnilisest kui ka kutsealast väljaõppest, mis oma haardeulatusest on teineteisele vastandid. Laia polütehnilise väljaõppe korral antakse üldised teadmised paljudel ala-

del. Kutsealase väljaõppe korral piirduktakse ühe alaga, kus antakse sügavamad kutsealased teadmised.

Millegipärast paljudel juhtudel ollakse arvamusel, et kutseharidusega kaadri ettevalmistuse piiratud võimalusi peavad korvama üldhariduslikud keskkoolid. See on omakorda viinud mõnede koolide spetsialiseerimisele mingile konkreetsele kutsealale. Nii said möödunud aastal 5400 keskkoolilõpetanut lõputunnistuse kõrval ka kvalifikatsioonitunnistuse («Noorte Hääle», 25. detsember 1979. a.). Nendest lõpetajatest asus õpitud kutsealal rahvamajandusesse tööle või jätkas õpinguid väga väike osa, mõnest klassikomplektist mitte ühtegi õpilast. Seega töötab kutsealase väljaõppe süsteem üldhariduskoolis väga väikese kasuteguriga ning sellele on ka korduvalt tähelepanu juhitud (3, lk. 27).

Madal kasutegur on tingitud ühe peamise põhjusena sellest, et õpilastele pole antud võimalust valida sobivat kutseala. Nad on jäetud paljudel juhtudel sundseisu, vaatamata oma kalduvustele ja soovidele, õppida tuleb seda kutseala, mis antud koolis olemas, kui ei taheta kooli vahetada. Konkreetsele õpilasele mittehuvitava kutseala õppimine tekitab vastumeelsust ja esimesel võimalusel jäetakse õpitu sinna- paika.

Üldhariduskoolis kutsealase väljaõppe andmisel tuleks arvestada teiste sotsialismimaade kogemusi ning mitte korrata nende vigu. Näiteks püüti Saksa DV-s omal ajal sellist süsteemi juurutada, kuid vaatamata suurtele kulutustele osutus omandatud kutsealal töölesiirdujate arv väga väikeseks ning ettevõtetust loobuti.

Tuleb märkida, et eespool nimetatud üldhariduse määruis ei nõuagi koolis kutsealast väljaõpet kitsal kutsealal, vaid «...keskkoolilõpetajad... peavad jõudma kutseala omandamise lävele». Selle ülesande elluviimiseks tuleb koolis korraldada just lai polütehniline väljaõpe, mis peaks haarama kõige erinevamaid kutsealasid, et noor inimene saaks kooli lõpetades teadlikult valida vajaliku ala, kus õppima või tööle asuda (mitte orienteeruda ala kõlavast nimest, vaid sisust). Kahtlemata, laia polütehnilist väljaõpet on tunduvalt raskem korraldada, nõuab see ju väga erinevate alade spetsialistide head koostööd. Saksa DV-s kuulub näiteks laia polütehnilise väljaõppe alla kõik see, mis on vajalik tulevaseks igapäevaseks eluks — alates töödega mehaanika (tehnika), elektri, ehituse jne. vallast ning lõpetades kunsti ja muusika mõistmisega.

Kahtlemata tuleb ka meil tulevikus seoses kutseharidussüsteemi õppeasutuste võrgu arendamisega hakata üldhariduskoolis

* Üldhariduse all mõeldakse täielikku ja mittetäielikku kesk- või algharidust.

juurutama laia polütehnilist väljaõpet. Juba nüüd on aeg mõelda vastava õpetajaskaadri ettevalmistamisele.

Kutsealane väljaõpe üldhariduskoolis on praegustes tingimustes otstarbekas korraldada nii, et õpilastel oleks võimalus valida erinevate kutsealade vahel. Selleks tuleb rajada koolidevahelisi õppe-tootmiskombinaate, mida nõuab ka NSV Liidu Ministrite Nõukogu 23. augusti 1974. a. määrus «Õpilaste tööõpetuse ja kutse-suunitluse koolidevaheliste õppe- ja tootmiskombinaatide organiseerimise kohta». Linnades ja asulates, kus on mitmed üldhariduskoolid, näha tunnid tööalaseks kasvatuseks ette ühel kindlal nädalapäeval kõikide koolide ühele ja samale klassikursusele, mis annab võimaluse kutsealane väljaõpe korraldada ülelinnaliselt, üheaegselt mitmel laia profiiliga kutsealal, kus osaleksid eri koolide õpilased. See loob õpilastele võimaluse õppeaasta algul valida erinevate kutsealade vahel ning õppida seda ala, mis teda rohkem huvitab. 1978. a. määrus näeb ette maaraajoonides tagada õpilaste regulaarne tasuta vedu tööõpetuse paikadesse. Osaliselt neid võimalusi meie vabariigis juba ka kasutatakse.

Koos üldhariduskoolis õpetatavate kutsealade nomenklatuuri laiendamiseks tuleb täiustada teadmiste hindamise süsteemi. On ju ilmne, et üldhariduslikus keskkoolis kutsealane väljaõpe enamikul juhtudel ei küüni kutseharidussüsteemi õppeasutustes õpetatavale tasemele. Esiteks on erinev kutseala omandamiseks ettenähtud õppeaeg, erinev on materiaalne baas.

Vastav tasemete erinevus peaks kajastuma väljaantavatel kvalifikatsioonitunnistustel. Sellele küsimusele juhtis tähelepanu ka Eesti NSV Plaanikomitee töö ja töötasu peaspetsialist A. Hansen käesoleva aasta veebruaris Tallinnas toimunud üleliidulisel seminarnõupidamisel «Kvalifitseeritud kaadri vajadus vabariigis ja haridussüsteemi arendamine».

Koos kutseharidussüsteemi arenguga ja üldhariduskoolis kutsealase väljaõppe osakaalu suurendamisega tuleks ette näha abinõud kutsehariduse prestiiži tõstmiseks. Selleks tuleks kõigepealt selgeks teha, mida me nimetame kutsehariduseks ja mida kutsealaseks väljaõppeks. Isegi mõnedel statistikaaruande vormidel on need mõisted ära vahetatud. Näiteks tööjõuressurside liikumise valikuurimise vormil nr. 1 on küsitud, kas kutseharidus omandati kutsekoolis, vabriku-tehasekoolis; tootmisõpetusega keskkoolis; koolis, kursustel, õppekombinaadis; Nõukogude armees ajateenistuses olles; individuaalse või brigadiilise väljaõppe korras tootmises; muul viisil.

On ilmne, et kõigi loetletud vormide puhul teadmiste nivoo pole ühesugune ja kõik need vormid ei anna kutseharidust, vaid teatud kutsealase ettevalmistuse. Kutseharidusega töötajateks tuleks lugeda ainult need, kellel on lõpetatud õpingud kutseharidussüsteemi õppeasutustes (tunnistusega) ja ka need, kes mingis teises vormis (näiteks õppekombinaadis, üldhariduslikus keskkoolis) on saanud kutsealased teadmised, mille tasel on hinnanud riiklik komisjon ning väljastanud vastava tunnistuse (näiteks autojuhid, traktoristid, katlakütjad).

Teiseks, kutsehariduse prestiiži tõstmiseks tuleks sisse seada ka vastav statistika, mis annaks ülevaate, kui palju kutseharidusega töötajaid rahvamajanduses töötab (midagi analoogset kõrg- ja keskeriharidusega spetsialistide loendusega). Statistika Keskvalitsusel on ainult informatsioon, kui palju kutseharidusega töötajaid aruandeaastal on ette valmistatud, mis ei ole kaugeltki küllaldane.

Vastava riikliku statistika puudumine raskendab ka kutsealase väljaõppe planeerimist.

Eespool tõstatatud probleemide osaline lahendamine aitaks kaasa NLKP XXV kongressil seatud ülesande elluviimisele: pöörata rohkem tähelepanu õpilaste töökasvatusele, noorte kutse-suunitlusele ning nende eetilisele ja esteetilisele kasvatamisele (2, lk. 74).

Kirjandus

1. Eesti NSV Rahvamajandus 1978. aastal. Statistika aastaraamat. Tallinn, «Eesti Raamat», 1979.
2. NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuunad aastaks 1976—1980. Tallinn, «Eesti Raamat», 1976.
3. Sõgel, U. Noored, haridus ja sotsiaalne struktuur. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 3.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

KOOLIKLASSI SOTSIAAL- PSÜHHOLOOGILINE TUNDMAÕPPIMINE

JÜRI ORN

Käesoleva artikli ülesandeks on otsida koos lugejaga vastust kolmele küsimusele:

1. Milleks on vaja kooliklassi sotsiaalpsühholoogiliselt tundma õppida?
2. Mida peab selleks teadma?
3. Milliseid meetodeid saab selleks kasutada?

Milleks kooliklassi sotsiaalpsühholoogiline tundmaõppimine?

Sellise küsimuse esitamine võib tunduda lahtisest uksest sisse murdmisega, kuna üldisemas plaanis on sellele vastatud korduvalt. Võtkem kas või A. Elango käsitlus üsna hiljuti ilmunud käsiraamatus «Klassijuhataja» (1, lk. 155–162). On aga mõningaid momente, mille esitamist seoses klassi sotsiaalpsühholoogilise tundmaõppimisega peame siiski vajalikuks. Need oleksid järgmised.

1. Nagu hästi teada, leiab teadlaste poolt õpetajatele pakutavatest teadmistest ja soovitudest koolipraktikas rakendamist küllaltki tühine osa. Oleks naiivne loota, et sotsiaalpsühholoogilisi teadmisi ootaks parem saatus. Üldjoontes oleks vaja ka teada, miks see nii on, vähem teatakse seda, kuidas olukorda parandada.

Paljude asjaolude hulgas, millest pakutavate teadmiste rakendamine sõltub, on arvestatav koht ka sellel, kuivõrd on rakendaja ette valmistatud iseseisvalt uurima rakendamise tingimusi, mil määral ta tunneb teadlaste kirjeldatud nähtuse iseloomu oma klassis. Sotsiaalpsühholoogid soovitatavad näiteks juba üle poole sajandi klassi juhtimisel toetuda liidritele. Selline õigustatud soovitus saab klassijuhataja

jaoks rakendusliku tähenduse siis, kui ta oskab eksimatult välja selgitada, kes tema klassi õpilastest on liider. Kui me oma eelmises artiklis väitsime, et pedagoogiline mõjutus jõuab klassini ainult temas kujunenud «vaimu» kaudu (3, lk. 11), siis on selle teadmise rakendamise eelduseks ikka oskus seda «vaimu» oma klassis tundma õppida, selle «vaimu» tundmine. Järelikult eeldab sotsiaalpsühholoogiliste teadmiste otsene rakendamine ka sotsiaalpsühholoogiliste meetodite valdamist. Selles on aga vajakajäämised ilmselt suuremad kui individuaalpsühholoogias. Nii selgub ühest hiljuti Valgevenemaal õpetajate seas tehtud uurimusest, et 57% küsitletuist peab oma ettevalmistust õpilaskollektiivi sotsiaalpsühholoogiliseks tundmaõppimiseks eba piisavaks (8, lk. 62). Vaevalt et meie vabariigis olukord parem on, sest tegeldakse ju Valgevenemaal viimastel aastatel spetsiaalselt selle probleemiga. Möödunud aastal toimus seal ülevabariigiline konverents, mille teemaks oli sotsiaalpsühholoogiliste uurimuste tulemuste juurutamine kasvatustöö praktikasse (11). Ülaltoodud uurimusest aga veel üks tõik. Nimelt selgus, et sotsiaalpsühholoogilisi teadmisi peavad vajalikuks eelkõige need õpetajad, kellel on õpilastesse positiivne suhtumine, negatiivse suhtumisega õpetajad ei näe selleks erilist vajadust (8, lk. 62).

2. Kui õpilase individuaalsuse tundmaõppimine on eelduseks temale individuaalsel lähenemisel, siis kooliklassi «individuaalsuse» tundmaõppimine on eelduseks klassile individuaalsel lähenemisel, mis ei ole esimesest vähem tähtis. Tahame siinkohal rõhutada mõtet, et tegemist on vastastikusse seoses olevate nähtustega. Õpilase individuaalsuse mõistmiseks on vajalik ka selle klassi «individuaalsuse» tundmine, kuhu ta kuulub. Teiselt poolt annab klassi liidri või tõrjutu individuaalsuse tundmine lisa ka klassi mõistmisele. Samasugune vastastikune sõltuvus on täheldatav ka individuaalsel lähenemisel. See, mis õpilase mõjutamisel ühes grupis õnnestub, ei pruugi sama õpilase mõjutamisel teises grupis sugugi korda minna.

3. Kooliklassi igakülgne sotsiaalpsühholoogiline uurimine on oluliseks eelduseks iga klassi kui grupi arengutaseme diagnoosimisele, olles seega ka eelduseks kollektiivi kaudu kasvatamise printsiibi realiseerimisele. Kui õpilasgruppide analüüsimisel ja hindamisel jäävad arvestamata grupipsühholoogilised näitajad, siis võib kergesti eksida. Kõrge õppe edukusega klass ei pruugi olla kollektiiv, teisi ületavate töötulemustega EÕM-i rühm samuti mitte. Et õpilasgruppide hindamisel domineerivad mittepsühholoogilised näitajad, viitab see mitmele asjaolule. Kõigepealt vajavad täp-

sustamist õpilaskollektiivi funktsioonid, millest tulenevad ka hindamise kriteeriumid. Kui madala õppeedukuse ja ühiskondliku aktiivsusega klass leiab, et neil on kollektiiv, sest neil on olemas ühtekuuluvustunne, siis jääb ikkagi küsimus, mida hinnata. Püüame sellele vastata sarja järgmistes artiklites. Antud juhul tuleks märkida seda, et klassi iseloomustamisel esinev grupipsühholoogiliste tunnuste ignoreerimine on põhjustatud ka sellest, et neid tunnuseid on väga raske palja silmaga kindlaks teha. Sellest siis ka vajadus nende nähtuste tundmaõppimisel spetsiaalsete meetodite järele.

Mida peaks teadma ja arvestama kooliklassi tundmaõppimisel?

Edasi käsitletakse mõningaid momente sellest tegevusest, mis peaks eelnema klassi tundmaõppimisele teatud meetodite abil.

Esimeseks ülesandeks on mõistagi tundmaõppimise programmi koostamine. See aga eeldaks küllaltki ülevaatlikke teadmisi grupipsühholoogiast. Esialgne orientiir selles on antud meie eelmises artiklis ja loodame, et järgmised artiklid annavad juba vastavate nähtuste üksikasjalikuma kirjelduse. Eesti keeles ilmunust võiks soovitada ka L. Umanski ja A. Lutoškini koostatud programmi, mis on mõeldud küll komsomoliorganisatsioonile oma grupi iseloomustamiseks, kuid sobib samahästi ka klassijuhatajale klassi tundmaõppimisel (5, lk. 69—72). Kuna programm on suhteliselt lihtne, siis saaks klassijuhataja seda kasutada klassi enesehindamisel (venekeelses kirjasõnas tähistatud sõnaga «eneseatestatatsioon»). Programmist lähtuv klassi analüüs võib toimuda terve klassi või siis klassi aktiiviga.

Kokkuvõtvalt võiks märkida, et klassi sotsiaalpsühholoogilisel iseloomustamisel tuleb meil tundma õppida klassi tegevuse eesmäärke ja motive, väärtuste ja normide süsteemi, suhtlemise iseloomu klassis, õpilastevahelisi suhteid ja psüühilist kliimat klassis. Seejuures tuleb aga käsitleda ühte uurimisstrateegilist probleemi.

Oluline tunnus, mis eristab igasugust gruppi, eelkõige aga kollektiivi juhuslikust inimhulgast, on grupis valitsev üksteise-tundmine, samuti grupi kui terviku tundmine tema liikmete poolt. Järelikult tuleb klassi sotsiaalpsühholoogilisel tundmaõppimisel uurida ka seda, mida õpilased kaastelastes näevad ja neist teavad, kuidas nad seda hindavad. Tähendab, me ei saa piirduda ainult teadmise, et mingit objekti X hindas iga õpilane nii või teisiti, vaid peame ka teada saama, kuidas seda objekti X hindavad õpilase A arvates ülejäänud õpilased. Nimetatul on küllaltki oluline tähendus grupisisese ühtsuse avamisel.

16 Praegustes uurimustes võib tihti kohata

käsitusi, kus grupiliikmete isiklike suhtumiste ja hinnangute ühtelangemist peetakse grupi ühtsuse väljendajaks. Tegelikult saaks ainult järeldada, et grupi liikmete suhtumised on ühesugused, grupi ühtsuseks ei ole see aga piisav.

Järgmiseks ülesandeks on uurijale meetodi või meetodite valimine. Valiku määrab uurimisülesanne. Küsimus on selles, mida tahetakse uuritavast nähtusest teada saada. Põhimõtteliselt saab endale uuritava nähtuse kohta esitada järgmised küsimused: a) mis see on? b) missugune see nähtus on? c) mispärast ta niisugune on? d) mille jaoks ta on?

Siin on küsimused esitatud järjekorras, kus nendele vastamisel liigitakse nähtuse kirjeldamiselt seletamisele. Kahele esimesele küsimusele vastamisel avaneb nähtus meie üksnes nähtumuslikust küljest, kolmas ja neljas vastus avavad nähtuse juba olemuslikust küljest. On olemas meetodeid, mida kasutades saame nähtusi kirjeldada, mille abil saab tungida nähtuse olemusse. Nähtusi kirjeldavateks meetoditeks on vaatlus- ja küsitlusmeetod, nähtuse olemuse avamiseks tuleb kasutada juba eksperimendi ja modelleerimist. Mõistagi tulevad koolitöös arvesse esmajoones esimese liiki kuuluvad meetodid. Seejuures aga tuleb endale aru anda, et saadakse informatsiooni nähtuste kirjeldamiseks. Omaette küsimus on, kas sellest piisab.

Ühe või teise meetodi kasutamine klassi tundmaõppimisel avaldab õpilastele alati mingit mõju. Eelkõige tuleb see arvesse eksperimendi puhul, kuid ka küsitlusmeetodite kasutamisel. Nimetatud asjaolu tuleb arvestada küsitluslehtede koostamisel, pidades silmas eelkõige küsitluse võimalikku kõlbliselt mõju.

Ei ole sugugi ükskõik, kuidas saadud informatsiooni kasutatakse. Põhimõtteliselt peaks see olema salastatud. Kui õpilased on õpetajat usaldanud avameelse vastamisega ankeedis esitatud küsimustele, siis peab saadud materjali kasutamine vastama usaldusele.

Kooliklassi tundmaõppimise meetodid

Käsitleme siin ainult neid meetodeid, mis tulevad arvesse kooliklassi sotsiaalpsühholoogilisel uurimisel ja mida ka õpetaja kasutada saab, nimelt vaatlus- ja küsitlusmeetodit. Et nende meetodite kohta leidub kirjandust üsna hulgaliselt, siis anname neist ainult põgusa käsitluse, et artikkel lõpetada ühe meetodi põhjalikuma kirjeldusega.

Vaatlus. Sotsiaalpsühholoogilistes uurimustes leiab vaatlus kasutamist kas põhi- või abimeetodina. Viimase rollis on vaatlus alati ka eksperimendi ja küsitluse puhul.

Kui vaatlust kasutatakse põhimeetodina, siis tuleb arvesse ainult süstemaatiline

vaatlus, mis korraldatakse kindlast eesmärgist lähtudes, teadlikult ja plaanipäraselt. Et vähendada subjektiivsust vaatlustulemuste registreerimisel, on kasulik välja töötada vaatluskategooriate ja nende tähistuste süsteem. Küllaltki oluline on, et vaatlusandmeid saaks hiljem statistiliselt töödelda. Ühe sellise näitena võiks nimetada V. Flandersi loodud verbaalse interaktsiooni analüüsi süsteemi, mida on kasutatud ka meie vabariigis ja millega lugeja võib tutvust teha E. Antoni vahendusel (6). Ainult nimetatud nõuetest lähtuv vaatlus võib anda tõepäraseid kirjeldusi uuritavate nähtuste kohta. Sellisele vaatlusele võib vastandada vaba vaatluse, millega õpetaja õpilastega koos olles tahtlikult või tahtmatult tegeleb. Et ka pikaajaline vaba ja juhuslik vaatlus võib meid lõppkokkuvõttes eksitada, seda näitavad selgesti vastavad uurimused. Nii saab paljude uurimuste tulemusi üldistades väita, et ka kogenud klassijuhatajate hinnangud klassi õpilaste omavaheliste suhete kohta on väga subjektiivsed, vastates tegelikele vaid umbes 25—40% ulatuses.

Põhjalikuma ja ülevaatlikuma käsituse vaatlusmeetodi kasutamisest sotsiaalpsühholoogias võib lugeja saada J. Kuzmini vahendusel (9, lk. 28—32) või käsiraamatust «Sotsiaalse uurimuse protsess» (10, lk. 323—346).

Küsitlusmeetodid. Tegemist on praeguses sotsiaalpsühholoogias kõige ulatuslikumalt kasutatava meetodite rühmaga. Samavõrd populaarsed on need meetodid ka sotsioloogias.

Küsitlusmeetodid võib jaotada suulisteks ja kirjalikeks. Suulise küsitluse meetoditena kasutatakse sotsiaalpsühholoogias intervjuud (aluseks on standardiseeritud küsitlusleht) ja vestlust. Ka vestlus lähtub teatud programmiküsimustest, kuid ei ole küsimuse formuleerimisel, järjestamisel jms. nii range kui intervjuu. Suulise küsitluse eeliseks on vahetu kontakt uuritava- tega, mis annab võimaluse üheaegselt vaatluseks. Samas on aga kontakti loomine suulise küsitluse üks keerulisemaid ülesandeid.

Kirjaliku küsitluse meetodeist on laialdaselt kasutusel ankeedid ja mitmesugused testid. Viimastest on puht sotsiaalpsühholoogiliseks meetodiks sotsiomeetriline test.

Kui vaatluse puhul saab uurija informatsiooni vaadeldava väliselt tajutava käitumise kohta, siis küsitlusega püütakse teada saada seda, mida ei ole võimalik käitumises vahetult näha, s. o. inimeste teadmisi, arvamusi, suhtumisi ja hoiakuid. Et nimetatud informatsioon kogutakse uuritavate vastustest, viimased aga põhinevad enesevaatlusel, siis peab saadud materjalise suhtuma küllaltki kriitiliselt.

Küsitlusmeetodite laialdane kasutamine on põhjust andnud nende meetodite rohkele uurimisele. Küsitlust võib vaadelda kui kommunikatsiooniprotsessi, mille kulgemise edukus sõltub: a) kommunikaatorist (küsitlajast), b) kommunikandist (küsitlatavast), c) küsitluslehest ja d) kommunikatsiooni situatsioonist (2). Keskseks lüliks on mõistagi küsitlusleht. Et selle koostamine on küllaltki keeruline ülesanne, mis nõuab spetsiaalseid teadmisi ja ettevalmistust, seda näitavad ka rohked uurimused. Igatahes peaks ankeedi koostaja eelnevalt tutvuma vastava kirjandusega (2, 9, 10). Lubamatud on ankeedid, kus esineb küsimusi: «Kas Sulle meeldib õppida?» või «Kuidas Sa suhtud füüsilisesse töösse?» jne., jne. Selliste küsimustega ei saa tavaliselt tõepäraseid vastuseid, küll aga muuta küsitlusmeetodid pilkeobjektiks.

Kooliklassi tundmaõppimiseks võib kasutada ka kindla suunitlusega teemaga kirjandit.

Sotsiomeetrilised meetodid

Sotsiomeetrilisi meetodeid kasutatakse grupisestest interpersonaalsete suhete uurimiseks. Tegemist on puht sotsiaalpsühholoogiliste meetoditega, kusjuures saadav informatsioon on nii grupi- kui ka individuaalpsühholoogilise iseloomuga.

Üldine iseloomustus. Kõikide sotsiomeetriliste meetodite puhul lähtutakse kõige tavalisemast teadaolevast elulisest tõsiasiast, et inimeste suhtumisel kaaslastesse on valiv iseloom. See valikulisus väljendub ühete inimeste eelistamises, teiste tõrjumises jne. Hinnanguline suhtumine kaaslastesse tuleb ilmsiks nii ühises tegevuses kui ka vaba aja sisustamisel jne.

Sotsiomeetrilistest meetoditest on kõige tuntum sotsiomeetriline valikutest, mis algselt kandis nime «partneri valiku katse» ja on selle nime all praegugi tuntud Seksa DV-s. Eesti keeles võiks seda testi nimetada «kaaslase valiku katseks».

Selles katstes tehakse katseisikule ettepanek valida endale kaaslasi mingisuguse ühise tegevuse sooritamiseks. Katseisik vastab etteantud küsimustele suuliselt või kirjalikult. Antud juhul toimub kaaslase valimine katseisikute kujutluses.

Eelmisest erineb sotsiomeetriline meetod, mida J. Moreno (sotsiomeetria looja) on millegipärast nimetatud sotsiomeetriliseks tegevustestiks. Kaaslaste valimine leiab siin aset tegelikkuses, tehtud valikud fikseeritakse vaatluse teel. Aastaid tagasi kasutas seda meetodit T. Puik Porkuni erinternaatkoolis kurtummade interpersonaalsete suhete uurimisel. Vanemate klasside õpilastele korraldati puhkeõhtu eelnevalt täpselt väljatöötatud stsenaariumi alusel. Oli ette nähtud rohkesti mitmesuguseid valikusituatsioone (lauakaaslaste

valik, võistkondade moodustamine, kaptenite valik jne.). Kõik need valikud fikseeriti.

Alates 1950. aastate teisest poolest on üha suurema populaarsuse võitnud sotsiomeetriline pertseptsioonitest, millega saab mõõta, kuidas katseisikud tajuvad ja hindavad grupis väljakujunenud suhteid, seejuures ka teiste suhtumist iseendasse. Võrdluseks võiks siin tuua kaaslaste valiku katse tavaline küsimus «Keda Sa valiksid...?» ja sotsiomeetrilise pertseptsioonitesti vastav küsimus; «Mis Sa arvad, kes Sind valiks...?». Nende küsimuste näiline lihtsus on laialdaselt soodustanud nimetatud testide oskamatu koostamist, mistõttu sellel järgnevas peatume.

Sotsiomeetriliste testide koostamine. Sotsiomeetriliste testide koostamine algab sotsiomeetrilise testi kriteeriumi leidmisest. Kriteeriumiks nimetatakse antud juhul seda ühist tegevust, milleks katseisikud peavad endale kaaslasti valima. Kriteeriumide valikust sõltub suurel määral ka testi õnnestumine. Testi kriteeriume võib liigendada järgmiselt:

a) tegevusalased kriteeriumid, mille puhul valiku aluseks on eelistused ühistegevuses; siia liiki kuuluvad ka juhi valimise kriteeriumid;

b) personaalsed kriteeriumid, mille puhul eelistused ja tõrjumised väljendavad sümpaatiat — antipaatiat. Grupi suhtlemisstruktuuri avamiseks piisab tavaliselt 3—5 kriteeriumist.

Tegevuste või suhtlemissituatsioonide valikul tuleb eelkõige osata hinnata ühe või teise tegevuse tähtsust klassi õpilaste elus. Oluline on ka see, et valitud tegevus oleks võimalikult õpilaselule omane. Millegipärast armastatakse just siin fantaseerida ja pakutakse kriteeriumidena küll kosmilisi lende, uppujate päästmisi või luurele minekut vaenlase tagalasse. Tavaliselt vastavad ka õpilased fantaseerimisega.

Üldiselt esitatakse sotsiomeetrilise testi küsimused soovivas vormis («Kelle Sa valiksid endale pinginaabriks?»). Katseisikute vastustest jääb aga selgusetuks, kas test mõõtis aktualiseerunud või soovitud suhteid. Seda peab tulemuste tõlgendamisel arvestama. Tegelikult on oluline teada nii õpilaste soovitud kui ka reaalseid suhteid. Mõned kriteeriumid seda ka võimaldavad, näiteks «Kellele Sa räägid oma saladustest?» ja «Kellele Sa tahaksid rääkida oma saladustest?».

Äärmiselt oluliseks tuleb pidada kaaslaste valiku katse kombineerimist sotsiomeetrilise pertseptsioonitestiga. Selliselt saadav informatsioon on eriti vajalik klassijuhatajale. Pinginaabri valimise kriteeriumi puhul võiksid vastavad pertsep-

tiivsed küsimused olla järgmised: «Kes Sind valiks pinginaabriks?», «Keda tahaksid tüdrukud (poisid) valida endale pinginaabriks?» jne.

Diskuteeritakse selle üle, kas õpilaste uurimisel võib kasutada negatiivseid kriteeriume («Keda Sa ei valiks...?»). Katsed näitavad, et kartused selles on liialdatud. Küll on aga väga oluline, et katseandmed jääksid ainult korraldaja teada ja nende kasutamisel oldaks diskreetne ja ettevaatlik.

Sotsiomeetrilises testis võib katseisikute valitavate kaaslaste hulk olla testi koostaja poolt arvuliselt kindlaks määratud või jääda katseisikute otsustada. Peame õigemaks jätta valikute arvu määramine katseisikutele. Selliselt tulevad paremini ilmsiks iga katseisiku individuaalsed iseärasused valikusituatsioonis.

Oluline on ka teada katseisikute valiku motive. Selleks tuleb katseisikutel lasta oma valikut põhjendada.

Lõpetuseks tuleb rõhutada, et testi koostamise õnnestumisele aitab kaasa uuritava klassi eelnev tundmine.

Kuidas sotsiomeetrilisi teste korraldada ja saadud tulemusi töödelda, selle kohta võib materjali saada autori ühest varasemast publikatsioonist (4). Lugeja, kes on aga huvitatud sotsiomeetriliste meetodite põhjalikumast tundmisest, saab oma huvi rahuldada J. Volkovi brošüüri vahendusel (7).

Kirjandus

1. Elango, A., Tiki, A., Villo, S.-A. Klassijuhataja. Tln., «Valgus», 1977.
2. Methoden der marxistisch-leninistischen Sozialforschung. Berlin, VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1970.
3. Orn, J. Kooliklassi sotsiaalsüühholoogia — mis? ja milleks?. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 2, lk. 9—14.
4. Orn, J. Sotsiomeetriline test inimestevaheliste suhete uurimiseks. Rmt.: Psühholoogia ja kaasaeg. Tln., «Valgus», 1968.
5. Uman'ski, L., Lutoškin, A., Komsomolijuhi töö psühholoogia. Tln., «Eesti Raamat», 1974.
6. Антон Э. Об анализе речевого взаимодействия между учителем и учащимся на уроке. — «Nõukogude Kool», 1972, nr. 11, lk. 911—914.
7. Волков И. П. Социометрические методы в социально-психологических исследованиях. Ленинград, 1970.
8. Коновальчик Е. А. О потребностях социально-психологического самообразования учителей для изучения особенностей классного коллектива. — В сб.: Проблемы самообразования в системе повышения квалификации педагогических кадров школ. Тезисы конференции, ч. I. Ленинград, 1979.
9. Кузьмин Е. С. Основы социальной психологии. Ленинград, 1967.
10. Процесс социального исследования. Москва, «Прогресс», 1975.
11. Пути внедрения результатов социально-психологических исследований в практику коммунистического воспитания. Минск, 1979.

ÜLI- ÕPILASTE ETTE- VALMISTAMINE TÖÖKS MATEMAATIKA- ÕPETAJANA

LEA LEPMANN

Õpetaja mudeli koostamisest

Õpilaste arengut mõjustab palju tegureid, kuid eriti tähtis osa nende hulgas kuulub õpetajale. See on ka põhjus, miks õpetajate ettevalmistamise parendamisele on viimastel aastakümnetel pööratud järjest suuremat tähelepanu. Heade õpetajate ettevalmistamiseks on kõigepealt tarvis teada, millistest teguritest sõltub õpetaja töö edukus. Nõukogude Liidus on korraldatud mitmeid uurimusi pedagoogilise tegevuse struktuuri tundmaõppimiseks. Nende uurimuste aluseks on psühholoogiadoktor N. Kuzmina esitatud õpetaja tegevuse põhikomponendid (1, lk. 95). On välja töötatud põhikontseptsioonid õpetaja mudeli e. professiogrammi koostamiseks (13; 16), kuid eri autorite koostatud professiogrammid on siiski erineva struktuuriga. Ühtsele seisukohale ei ole jõutud ka õpetajale vajalike teadmiste ja isiksuseomaduste suhtes. Mõned autorid (vt, näiteks 1; 5; 6) avaldavad kahtlust õpetaja omaduste ühese kompleksi olemasolus. Pedagoogiline töö on keerukas ja loominguiline ning sõltub suurel määral konkreetsest õpilaskontingendist, situatsioonist jne. Seepärast ei saavuta kõik õpetajad vaatamata ühtedele

ja samadele isiksuseomadustele ühesuguseid tulemusi. Peale selle ei ole võimalik täpselt ette määrata, missugune õpetaja tegevus sobib kõige paremini ühe või teise eesmärgi saavutamiseks. Samasugune olukord valitseb ka õpetajale vajalike professionaalsete teadmiste ja oskuste osas: on kaheldav üheselt määratud ja piisavalt detailse teadmiste ning oskuste loetelu väljatöötamine. Raskus seisneb eelkõige selles, et õpetajat valmistatakse ette aastakümnete pikkuseks tööks, hariduse sisu aga selle aja jooksul muutub. Täpselt ette näha seda, missuguseid küsimusi sisaldab näiteks koolimatemaatika programm 20 aasta pärast, on küllaltki raske. Peale selle ei piirduta õpetaja ettevalmistamisel ainult professionaalsete teadmiste ja oskuste kujundamisega, kõrgema hariduse eesmärgid on märksa laiemad.

Eeltoodut silmas pidades võib öelda, et käesoleva ajani koostatud õpetaja mudelid ei ole piisavalt täiuslikud ja hõlmavad ainult teatud osa õpetaja tööga seotud aspektidest. V. Bepalko arvates raskendavad spetsialisti mudeli täpsemat väljatöötamist mitmed seni lahendamata küsimused sotsioloogia, isiksuse psühholoogia ja füsioloogia alalt (6, lk. 49).

Õpetaja ettevalmistatuse taseme mõõtmise probleem

Et tänapäeval ei saa rääkida teaduslikult põhjendatud õpetaja mudeli olemasolust, toetutakse õpetaja ettevalmistamisel nn. empiirilisele mudelile. See tähendab, et korrektiivide sisseviimisel õpetajate ettevalmistamise süsteemi võetakse aluseks varasemad kogemused. Et vajalikke korrektiive teha, on tarvis oskust mõõta, kas õpetaja ettevalmistatuse tase vastab oodatule või mitte. Õpetaja töö spetsiifikat silmas pidades ei saa rääkida õpetaja ettevalmistatuse mõõtmisest selles mõttes, nagu mõistetakse mõõtmist näiteks füüsilikas. Et õpetajale vajalikud teadmised, oskused ja omadused pole üheselt määratletavad, siis pole üheselt mõõdetav ka nende tase. Sotsiaalteadustes, sealhulgas ka pedagoogikas, on mõõtmise alati rohkem või vähem subjektiivne, sest tegemist on kahe inimese uuriija ja uuritava vastastikuse toimega. Subjektiivsust mõõtmisel on võimalik küll vähendada, kuid päriselt kaotada ei saa seda kunagi (4, lk. 131). Seega võib õpetaja ettevalmistatuse taseme mõõtmise puhul kõnelda ainult selle taseme ligikaudsetest hinnangutest (8). Eelõeldu kehtib nii üliõpilaste — tulevaste õpetajate ettevalmistatuse kui ka töötavate õpetajate taseme hindamise kohta (kooli juhtkonna hinnangud, inspekteerimine, atesteerimine jne.).

Õpetaja ettevalmistatuse ja tema töö edukuse mõõtmiseks on põhimõtteliselt mitu võimalust. Kõige sagedamini kasutatakse pedagoogi edukuse näitajana tema õpilaste teadmiste taset. Selle juures on aga tarvis arvestada, et õpilaste teadmiste kujunemisele avaldab mõju terve hulk tegureid, mis ei ole otseselt seotud õpetajaga (õpilase võimed, hoiakud ja eelteadmised, konkreetne situatsioon jne.). Hinnates õpetaja töö edukust õpilaste teadmiste taseme kaudu, tuleb osata õpetajast mitte-sõltuvate tegurite tähtsust arvestada ja seda elimineerida. Otsest vastust õpetaja ettevalmistatuse tasemele ei anna ka õpetaja tegevuse jälgimine tunnis, sest ükski tegevus ei saa olla eesmärk omaette. Iga tegevuse edukust on mõtet hinnata vaid koos sellega, missuguseid resultaate tegevusega saavutati. See tähendab, et koos õpetaja tegevuse jälgimisega tuleks välja selgitada need nihked õpilaste teadmistes, mis tekkisid õpetaja tegevuse tulemusena (1). On alust arvata, et õpetaja oma tegevusega ei saavuta ühesugust edu ainelõikude õpetamisel. Õpetaja ettevalmistatus sõltub konkreetsest õppematerjalist ja võib olla eri teemade puhul erineval tasemel. Seega ei saa rääkida õpetaja ettevalmistatusest üldse, vaid tema ettevalmistatusest konkreetse õppematerjali õpetamiseks. Õpetaja ainealase ettevalmistatuse tase on teataval määral ülekantav ka õpilastele. Uurimustest, mis on korraldatud keskkooli võõrkeele- ja füüsikakursuse kohta, selgub, et õpilaste teadmiste struktuur peegeldab õpetaja teadmiste struktuuri (9; 14).

Järgmiseks tutvustame eksperimenti, mis oli seotud meie vabariigis juba töötavate kui ka tulevaste matemaatikaõpetajate ettevalmistatuse uurimisega. Eespool öeldut silmas pidades seadsime eesmärgiks välja selgitada õpetajate ainealase ettevalmistatuse tase iga üksiku koolimatemaatika teema kohta eraldi, kasutades enesehinnangute meetodit. Seda meetodit on põhjalikult uuritud Leningradi Riikliku Ülikooli pedagoogikakateedris (10, lk. 107) ning leitud, et enesehinnang annab suhteliselt usaldatavaid tulemusi, kui ekspert hindab mitte ennast kui isiksust, vaid oma tegevust või selle resultaate. Õpetaja enesehinnangu usaldatavust suurendab ka see, et võrreldes teiste elualade esindajatega on õpetajal tema töö spetsiifika tõttu hindamisoskus paremini arenenud.

Eksperiment viidi eraldi läbi staažiga matemaatikaõpetajate ja matemaatikaõpetajaks valmistuvate üliõpilaste hulgas. Töötavate õpetajate ettevalmistatuse uurimise tulemusi on kirjeldatud artiklis (2). Alljärgnevas tutvustame üliõpilaste hulgas korraldatud eksperimendi tulemusi. Nagu teada, valmistatakse meie vabariigis mate-

matikaõpetajaid ette Tallinna Pedagoogilises Instituudis ja Tartu Riiklikus Ülikoolis (viimane annab käesoleval ajal rohkem matemaatikaõpetajaid kui TPedI). Mõlema kõrgkooli vastavate osakondade viimaste kursuste üliõpilaste hulgas korraldati viiel aastal (1976—1980) küsitlus. Sellega oli haaratud 164 üliõpilast, neist 47 TPedI ja 117 TRÜ üliõpilast. Küsimustik oli koostatud nii, et selle alusel oleks võimalik uurida

- 1) üliõpilaste suhtumist õpetajakutsesse ja nende rahulolu õppeprotsessi korraldusega kõrgkoolis;
- 2) üliõpilaste ettevalmistatuse taset enesehinnangute abil;
- 3) üliõpilaste koolimatemaatika alaseid teadmisi testi abil. Oma ettevalmistatust koolimatemaatika iga teema õpetamiseks hindasid üliõpilased 10-pallilisel skaalal: 0 (mitterahuldav), ..., 5 rahuldav, ..., 10 (hea). Test sisaldas küsimusi koolimatemaatika 10 teema alalt (teemad valiti eelnevas uurimistöös käigus nii õpetajate kui ka üliõpilaste poolt madalama ettevalmistatuse hinnangu saanud teemade hulgast).

Üliõpilaste suhtumine matemaatikaõpetaja kutsesse

Õpetaja ettevalmistamise protsess algab sobivate üliõpilaskandidaatide väljasegitamisest. Et konkurss nii TRÜ kui ka TPedI matemaatikaosakondadesse on suhteliselt madal, pakuvad erilist huvi vastuvõetud üliõpilaste hoiakud õpetajakutse suhtes. Uurimus näitas, et sooviga saada matemaatikaõpetajaks tuleb kõrgkooli umbes 45% üliõpilastest. Kuid kõrgkooli astumise motiiv on seotud valitud kõrgkooli tüübiga (Spearmani astakorrelatsiooni kordaja $q=0,23$): TRÜ üliõpilastest soovis kõrgkooli astudes matemaatikaõpetajaks saada 38%, TPedI üliõpilastest ent 64%. Neid üliõpilasi, kellel huvi õpetajakutse vastu puudus, oli TRÜ-sse astujate hulgas 36% ja TPedI-sse astujate hulgas 26%. Et otsustada, kes esitatud näitajad on head või halvad, peab meil olema mingi võrdlusmaterjal kas teiste kõrgkoolide või teiste erialade kohta. Analoogilisi uurimusi on tehtud hulgaliselt ning leitud, et kindlalt väljakujunenud sooviga saada õpetajaks astub kõrgkooli pedagoogilistesse osakondadesse 40%—60% üliõpilastest (vt. näiteks 7; 12; 15). Nendesse piiridesse kuuluvad ka käesolevas uurimuses saadud tulemused. Siiski on tulevaste matemaatikaõpetajate hulgas küllalt palju neid, kellel huvi pedagoogilise töö vastu tuleb kujundada kõrgkoolis. Nagu näitas küsitlus, paranes õpingute vältel suhtumine õpetajakutsesse 50%-l TRÜ ja 30%-l TPedI üli-

õpilastest ning seetõttu on studiumi lõpuks mõlema õppeasutuse üliõpilaste hoiakud õpetajakutse suhtes enam-vähem ühesugused (vt. tabel 1).

Tabel 1

Õppeasutus	Lähte tööle õpetajana		
	huviga	ükskõikselt	vastumeelselt
TPeDI	68%	21%	11%
TRÜ	67%	20%	13%

Tuleb aga märkida, et enne kõrgkooli astumist väljakujunenud soov õpetajaks saada loob eeldused kujuneda paremaks õpetajaks. Nimelt jäävad need üliõpilased ise paremini rahule professionaalse ettevalmistuse protsessiga kõrgkoolis, hindavad kõrgemalt oma ettevalmistatuse taset koolimatemaatika õpetamiseks ning on ka tegelikult paremate ainealaste teadmistega. Omaette rühma moodustavad need üliõpilased, kes astusid kõrgkooli eeskätt selleks, et õppida matemaatikat. Kuigi nende üliõpilaste koolimatemaatika alased teadmised on mõnevõrra kõrgemad kui nendel, kes astusid kõrgkooli sooviga saada matemaatikaõpetajaks, hindavad nad ise oma ettevalmistatust tööks õpetajana oluliselt madalamaks ($q=0,25$) ning enamik nendest ei ilmuta erilist soovi asuda tööle õpetajana (vt. tabel 2). Kolmanda rühma moodustavad üliõpilased, kes astusid vastavatesse osakondadesse õppima juhuslikel põhjustel (valitud erialale mittesisesaamine, teiste soovitus jne.). Ka nimetatud üliõpilastest ei suhtu enamik õpetajakutsele positiivselt, peale selle on nende koolimatemaatika alased teadmised oluliselt madalamad kui ülejäänud üliõpilastel.

Tabel 2

Lähte tööle õpetajana	Erialavaliku motiiv		
	soov saada õpetajaks	soov õppida matemaatikat	juhuslik
huviga	85%	55%	49%
ükskõikselt	14%	24%	30%
vastumeelselt	1%	21%	21%
Kokku	100%	100%	100%

Tabeli 2 andmed viitavad ka sellele, et umbes 50% -l nendest, kes kõrgkooli astudes ei soovinud saada õpetajaks, hoiak õpingute vältel ei muutu. Neid üliõpilasi, kellel huvi pedagoogitöö vastu kõrgkooli astumisel puudus ning ei tekkinud ka kõrgkoolis, on umbes 17%. Küsitluse tulemustest selgub aga veel üks asjaolu: need, kes keskkoolis tundsid tõsist huvi matemaatika vastu ja ka kõrgkooli astusid eeskätt selleks, et tegelda matemaatikaga (tegemist on siin enamikus TRÜ üliõpilastega),

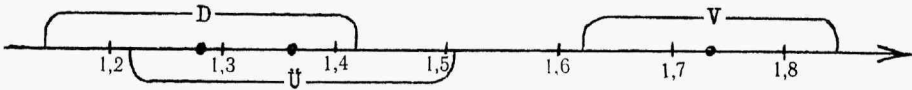
ei leia kõrgkoolist täit rahuldust. Nimelt väheneb nendel üliõpilastel ühelt poolt kõrgkooli õpingute vältel huvi matemaatika vastu, teiselt poolt peavad nad õpetajatööd endale sobimatuks. Seevastu need üliõpilased, kelle soov töötada tulevikus matemaatikaõpetajana on välja kujunenud varakult, on rahul nii neile antava matemaatikaalase kui ka pedagoogilise ettevalmistusega. Kuigi TRÜ matemaatikaosakonna õppeplaan on mõeldud üheaegselt nii matemaatikute-teoreetikute kui ka matemaatikaõpetajate ettevalmistamiseks, ilmneb siiski, et neid kahte eesmärki korraga edukalt täita ei õnnestu. Et matemaatikaõpetajate nappuse tõttu meie vabariigis on nimetatud osakonna põhiülesanne matemaatikaõpetajate ettevalmistamine, on see osakond matemaatikutele-teoreetikutele vähem sobiv.

Tulevaste matemaatikaõpetajate ainealase ettevalmistuse tase

Üliõpilaste ainealase ettevalmistuse taseme hindamiseks on kasutatud kahte näitajat: üliõpilaste enesehinnanguid ning testi tulemusi. Kui testi abil saame informatsiooni ainuüksi üliõpilaste koolimatemaatika alaste teadmiste taseme kohta, siis enesehinnangutes peegeldub mõningal määral ka see, kuidas tunneb üliõpilane end olevat suuteline vastavat materjali õpilastele edasi andma. Enesehinnangute põhjal on üliõpilased suhteliselt halvemini ette valmistatud järgmiste teemade õpetamiseks:

	keskmine hinnang
Matemaatiline induktsioon. Newtoni binoom (11. kl.)	5,1
Meetrika ruumis (11. kl.)	5,1
Aksiomaatiline meetod (10. kl.)	5,2
EkspONENT- ja logaritmifunktsioon (10. kl.)	5,4
Trigonomeetriselised võrrandid (11. kl.)	5,9
Arvutamine ligikaudsete arvudega (7. kl.)	6,0
Homoteetsus. Sarnasus (8. kl.)	6,1
Kolmnurkade lahendamine (10. kl.)	6,1
Arvujada piirväärtus (9. kl.)	6,2
Lihtsamad kehad (11. kl.)	6,3

Enamikku loetletud koolimatemaatika teemadest iseloomustab nende uudsus kas materjali enda või käsitluslaadi poolest. Ei saa aga järeldada, nagu oleksid üliõpilased kogu nn. uue koolimatemaatika õpetamiseks saanud halvema ettevalmistuse. Kui madala ettevalmistatuse hinnangu saanud teemad puudutavad tõenäosusteooria ja vektoritega seotud küsimusi, siis suhteliselt paremaks peavad üliõpilased oma ettevalmistatust matemaatilise analüüsi elemen-



tide õpetamiseks (funktsiooni piirväärtus, tuletis ja integraal). Peale selle on üliõpilaste enesehinnang madalam ka mõnede traditsiooniliste koolimatemaatika teemade õpetamiseks. Nende hulka kuuluvad sellised teemad, mis ei ole otseselt seostatavad ühegi kõrgkoolis loetava matemaatilise distsipliiniga.

Eelmistega analoogilised järeldused võib teha ka testide analüüsi põhjal. Nagu märgitud, kontrolliti testi abil keskkoolimatemaatika tundmist vaid 10 teema ulatuses. Testi tulemuste erinevuse hindamiseks üksikute teemade lõikes kasutati metoodikat, mida on kirjeldatud artiklis (2). Selle põhjal jagunevad koolimatemaatika teemad kolme rühma. Esimesse rühma kuuluvad need teemad, mille puhul testi tulemus oli ülejäänud teemade testide tulemustest oluliselt kõrgem, teises rühmas oluliselt madalam ning kolmandas rühmas keskmine (vt. tabel 3).

Tabel 3

Teema	Klass	Hälve üle- jää- nud tee- made tes- tide kesk- misest
1. rühm		
Funktsioonid	11.	5,7
Funktsiooni piirväärtus, pidevus ja tuletis	10.	3,2
Pindala ja integraal	11.	2,3
2. rühm		
Matemaatiline induksioon.		
Newtoni binoom	11.	-5,6
Aksiomaatiline meetod	10.	-5,0
Meetrika ruumis	11.	-1,8
3. rühm		
Trigonomeetrilised võrrandid	11.	0,1
Arvujada piirväärtus	9.	-0,3
EkspONENT- ja logaritmfunktsioon	10.	0,7
Lihtsamad kehad	11.	0,8

Et üliõpilased puutuvad koolimatemaatika õpetamisega kokku ainult pedagoogilise praktika ajal, kerkib üles küsimus nende enesehinnangute usaldatavusest. Korraldatud eksperimendist ilmneb, et üliõpilaste enesehinnangud annavad küllaltki tõepärase pildi üliõpilaste tegelikest teadmistest koolimatemaatikas. Esitatud väidet kinnitab suhteliselt tugev seos enesehinnangu ja testi tulemuse vahel ($\rho=0,82$). Testi tulemused näitavad ka seda, et üliõpilased tunnevad suhteliselt hästi koolimatemaatika valemeid, oluliselt madala-

maks osutub aga defineerimise ja ülesannete lahendamise oskus (vt. joon. 1, kus on esitatud testi keskmised tulemused valemite (V), definitsioonide (D) ja ülesannete (Ü) kohta koos 95%-liste usalduspiiridega).

Testi tulemustes üksikute koolimatemaatika teemade lõikes peegeldub teatud mõttes kõrgkooli matemaatikaosakonna õppeplaani struktuur. Üliõpilaste teadmised osutuvad kõige kõrgemateks matemaatilise analüüsi küsimustes (vt. tabel 3). On ju ka kõrgkoolis võrreldes teiste matemaatiliste distsipliinidega kõige rohkem tunde eraldatud matemaatilisele analüüsile. Seevastu töenäosusteooria osakaal õppeplaanis on suhteliselt tagasihoidlik ning ka üliõpilaste teadmised selles kõige madalamad (vt. tabel 4, kus on esitatud mõnede matemaatiliste distsipliinide maht ja nende protsentuaalne osatähtsus kõigi matemaatiliste distsipliinide hulgas).

Tabel 4

Kõrgkool	Õppeaine			
	mate- maati- line analüüs	geo- meetria	algebra	töenäo- sust. koos matem. statisti- kaga
TRÜ	1106 t. (44,4%)	315 t. (12,6%)	240 t. (9,6%)	106 t. (4,3%)
TPeDI	570 t. (35,3%)	400 t. (24,8%)	414 t. (25,7%)	70 t. (4,3%)

TPeDI-s valmistatakse ette kahe aine õpetajaid, s. t. matemaatika-füüsikaõpetajaid. Sellest tingituna on ka üliõpilaste matemaatikaalase ettevalmistuse maht 880 tunni võrra väiksem kui TRÜ-s. Kuigi TRÜ üliõpilased saavad kõrgkoolis soliidsema ja mitmekesisema ettevalmistuse matemaatika alal, ei saa seda öelda koolimatemaatika kohta. Nagu näitavad testi tulemused, ei erine TRÜ ja TPeDI üliõpilaste koolimatemaatika alased teadmised oluliselt ($\rho=0,03$). See kehtib nii valemite tundmise kui ka defineerimise ja ülesannete lahendamise oskuse kohta (vt. tabel 5).

Tabel 5

Õppeasutus	Testi keskmine		
	valemid	definit- sioonid	üles- anded
TRÜ	1,3	1,8	1,3
TPeDI	1,3	1,7	1,4

Kuigi mõlema kõrgkooli üliõpilaste ainealaseid teadmisi võib pidada ühesugusteks, hindavad TPeDI üliõpilased oma üldist ettevalmistatust tööks matemaatika-

õpetajana mõnevõrra kõrgemaks kui TRÜ üliõpilased. Esmajoones on see tingitud erinevatest hinnangutest oma metoodilisele ettevalmistatusele. Nimelt peab pedagoogilisel praktikal üleskerkinud raskuste peamiseks põhjuseks õpetamise metoodika mitteküllaldast tundmist 47% TRÜ üliõpilastest ja 26% TPEDI üliõpilastest. Matemaatikaõpetajate töö resultaadid ei anna aga alust pidada ühe õrpeasutuse lõpetanud õpetajaid teistest paremateks. Uurimusest, mis korraldati 1966. a., selgus, et TRÜ ja TPEDI lõpetanud õpetajate kasvandike matemaatikahinnetes ei ole olulist erinevust ei keskkooli lõpetamisel ega kõrgkooli sisseastumisel (3).

Kirjandus

1. Kreitzberg, P. Õpetaja tegevus tunnis, selle mõju õpilaste arengule. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 11, lk. 901—907.
2. Lepmann, L. Õpetajate ettevalmistatusest mõnede koolimatemaatika teemade õpetamiseks. — Kogumikus: Matemaatika õpetamise nüüdisprobleeme. Tallinn, 1979, lk. 12—17.
3. Lossmann, Ü. Õpilaste matemaatikaalaste teadmiste sõltuvus õpetaja kvalifikatsioonist. Diplomitöö. Tartu, 1970.
4. Teaduse metodoloogia. Tallinn, 1979.
5. Анисимов В. Е., Пантина В. С. Методические вопросы разработки модели специалиста. — «Советская педагогика», 1977, № 5, с. 100—108.
6. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. М., 1977.

7. Воробьева Г. А. Методика определения профпригодности у поступающих в педагогические вузы. — В сб.: Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. I, Л., 1973, с. 80—92.
8. Григорьева Е. А. Оценивание как метод педагогического исследования. Дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. Л., 1974.
9. Крылова В. А. Использование обучающих алгоритмов как средства повышения эффективности обучения. Автореферат канд. диссертации, Л., 1987.
10. Методы педагогических исследований. М., 1979.
11. Основы вузовской педагогики. Л., 1972.
12. Сахаров В. Ф. О формировании интереса к педагогической деятельности. — «Советская педагогика», 1970, № 1, с. 56—64.
13. Слостеник В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976.
14. Соколова Л. Г. Особенности формирования у студентов-физиков педагогических умений обучать учащихся решению задач. Автореферат канд. дисс. Л., 1972.
15. Шастина Е. П. Некоторые вопросы комплектования и отбора абитуриентов в педвузы. — В сб.: Повышение эффективности учебно-воспитательного процесса в педвузе. М., 1975, с. 145—157.
16. Щербakov А. И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя. — В сб.: Психология труда и личности учителя. Вып. I, Л., 1976, с. 3—29.

KODUMAA-ARMASTUSEST

Patriotism ei tähenda ainult armastust oma kodumaa vastu. See on märksa enam... See on tunnetada lahutamatu seost ja jäägitud ühtekuuluvust kodumaaga tema õnne- ja õnnetuspäevadel.

A. TOLSTOI

Imede maa, imede maa. Need sõnad on kandunud lapsepõlve imemuinasjuttudest meie maale, meie juurde Nõukogudemaale, kus me elame imest imeni.

K. FEDIN

Ole oma kodumaa poeg, kes sügavalt tunnetab oma siset kodupinnaga, suhtu temasse pojalikult, anna loomunguna tagasi see, mis sa temalt oled saanud.

K. UŠINSKI

Patriotism on kõige häbelikum ja delikaatsem tunne... Hoi a pühi sõnu, ära kisenda armastusest isamaa vastu kõigil teeristidel. Parema tööta vaikides tema hüvangu ja võimsuse nimel.

V. SUHHOMLINSKI

Korraliku inimese patriotismitunne pole midagi muud kui soov töötada oma maa heaks ega tulene millestki muust kui soovist teha head, — võimalikult rohkem ja võimalikult paremini.

N. DOBROJUBOV

Isamaa-armastust, kelle oma see ka poleks, tõendatakse mitte sõna, vaid teoga.

V. BELINSKI





Noorkogude Kool

reportaaž

Tallinnas Mustamäel avati 1. septembril uus, 54. keskkool. Marsihelide saatel rivistus koolipere koolimaja ette asfaltväljakule. Avaaktusel kõneles EKP Tallinna Linnakomitee esimene sekretär N. JOHANSON, kes andis direktorile E. AGURAIUJALE sümbolse koolikella. Uues koolimajas alustasid tööd peaaegu kõik mikrorajooni õpilased. «Kõik ilus ja hea, samuti aga kõik halb, mis juhtub Vambola trollipeatuse kandis Sõpruse puiestee ja Süliste tänaval, on meie kooli õpilaste tehtud,» ütles E. Aguraiuja. «Esimese koolipäeva õotus ja ärevus, mis kõige nooremate

silmadest vastu vaatab, peab saama kohuse- ja vastutustundeks oma koolitöö eest.» Suure kooliõe või -venna käekõrval siseneti koolimajja, leiti oma klass.

Kõige vanem klass on sellel õppeaastal kümnes. Klassikomplekte on 31, 1153 õpilast mahub koolis käima ühes vahetuses. 1. oktoobriks antakse käiku ka võimla ja ujula. Koolimaja ees on valmimas staadion ja palliplatsid. Keskkooliklasside tootmisõpetuses on plaanis hakata õpetama meditsiini ja elektriasjandust.

MARGUS VIKMAA fotod



ERINEVATE INFO- ALLIKATE KASUTAMINE TEADMISTE OMANDAMISEL

LARISSA VASSILTŠENKO

Tänapäev esitab haridusele üha suurenevaid nõudeid. NSV Liidu rahvamajanduses tekib igal aastal umbes 600 uut elukutset ja kaob umbes 500 vana, mis räägib sellest, et pärast kooli lõpetamist tuleb mitmel korral oma teadmisi täiendada. Teiste sõnadega, tänapäeva kool peab õpilasi maksimaalselt varustama oskustega kasutada erinevaid infoallikaid eneseharimiseks. Inimeste võimaluste ja erialase kirjanduse hulga võrdlemine näitab, et kõige paremal juhul jõuab inimene elu jooksul läbi lugeda 10—15% raamatutest ja artiklitest, mis on vajalikud kutsealaseks enesetäiendamiseks. Seepärast on oskus infotulvas orienteeruda muutunud elunõudeks.

Selle oskuse andmiseks teevad õpetajad palju. Tundides õpetatakse teadmisi hankima peale õpikute ka teatmikest, ilukirjanduslikest ja teaduslikest artiklitest jne.

Seda tehakse referaatide, ettekannete ja kirjandite kaudu. Ekskursioonidel ja kohutumisel huvitavate inimestega omandatakse oskusi vaatlemiseks, kuulamiseks, inimestega suhtlemiseks, järelduste tegemiseks. Õpetajad vestlevad õpilastega nähtud filmidest, telesaadetest, väljapaistvate riigitegelaste esinemistest jne. Seega tehakse mitmekesist tööd õpilaste suunamisel erinevate informatsiooniallikate juurde.

Selles töös lähtuvad õpetajad enamasti oma ettekujutustest ja intuitsioonist, arvestades eri informatsiooniallikate võimusi ja efektiivsust õpetamises.

Milliseid informatsiooniallikaid eelistavad õpilased ise ja milliseid kasutatakse väheviljakalt, sellest ei ole õpetajatel selget ettekujutust.

Eesmärgil aidata õpetajaid, otsustati pöörduda õpilaste poole küsimustikuga. Tartu mitmete keskkoolide vanemate klasside õpilastel (kokku 750 õpilast) paluti täita ankeet. Ankeedis tuli märkida protsentides informatsiooni hulk, mida nad saavad eri allikatest ühe või teise õppeaine jaoks. Muidugi olid hinnangud ligilähedased, aga uurijaid huvitasidki tendentsid, mitte täpsed arvulised näitajad. Seejuures piirduiti nimelt Tartu linna koolidega, sest taheti saavutada kõigil informatsiooni saamise võrdeid tingimusi. Nii tulid esiplaanile infoallikate kasutamisel õpetajate osa ja õpilaste endi suhtumine õppeainetesse.

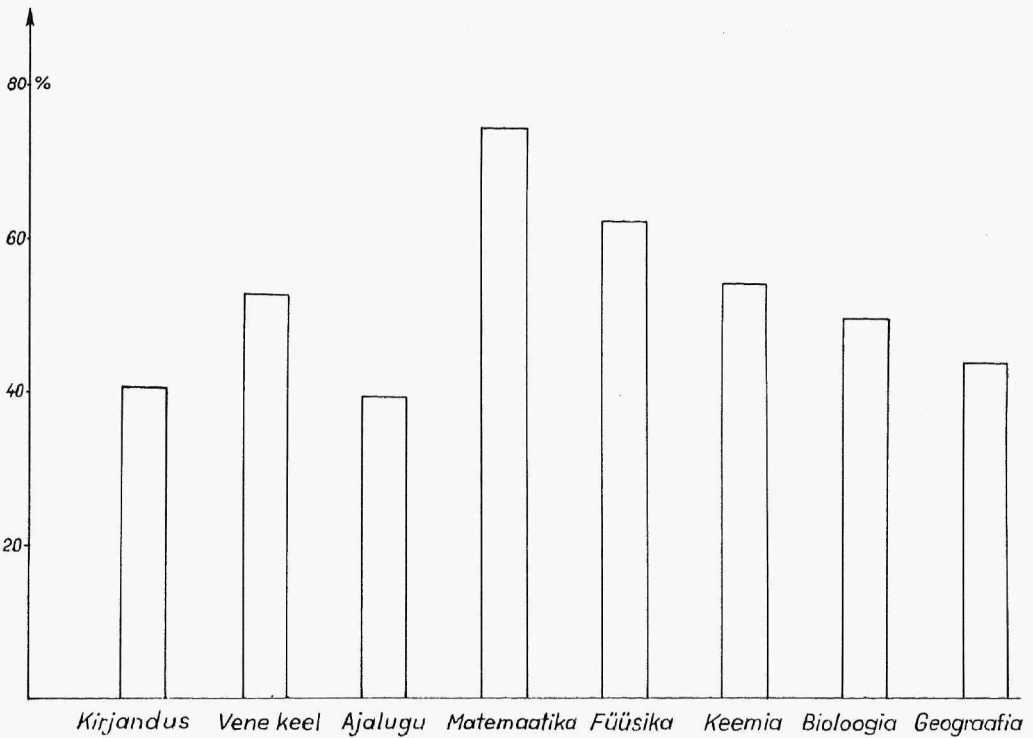
Millised olid tulemused?

Üldised andmed infoallikate kasutamisest uuritavate ainete, s. o. kirjanduse, vene keele, ajaloo, matemaatika, füüsika, keemia, bioloogia ja geograafia kohta olid järgmised:

1. õpetaja esitus tunnis	51,8%
2. iseseisev töö õpikuga	19,3%
3. televisioonisaaet	3,88%
4. populaarteaduslik kirjandus	3,77%
5. ilukirjandus	3,69%
6. ajakirjad	3,32%
7. kino	2,58%
8. ekskursioonid	2,03%
9. ajalehed	1,90%
10. vestlused sõpradega	1,72%
11. raadiosaated	1,15%
12. vestlused vanematega	1,10%
13. klassikaaslaste referaadid	1,02%
14. teater	0,96%
15. fakultatiivained	0,74%
16. kohtumised huvitavate inimestega	0,55%
17. ringide töö	0,22%
18. töö ettevõtetes	0,10%

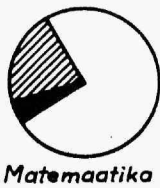
Toodud andmed näitavad, et kõikide infoallikate hulgas on esikohal õpetaja. Umbes pool kogu informatsiooni hulgast langeb õpetaja arvele. Ainete lõikes on pilt küllaltki erinev.

Joonisel 1 on kujutatud informatsiooni hulk (%) ainete kaupa, mis on saadud õpetaja kaudu.



Selline jaotus on täiesti seaduspärane, sest informatsiooni saamise võimalused teistest allikatest on geograafias, ajaloos ja kirjanduses märksa suuremad kui matemaatikas, füüsikas ja keemias. Õpetaja juhtiv osa täppisteaduste õppimisel on tingitud nende ainete omandamise raskustest. Joonis 2 annab piltliku ülevaate sellest, kuidas erinevates informatsiooni tingi-

mustes tuleb töötada humanitaarainete ja täppisteaduste õpetajatel. Õpikute osa teadmiste omandamisel eri õppeaineti erineb suhteliselt vähe (20% ringis igas õppeaines). Ainult kirjanduse õpetamisel on õpik infoallikana suhteliselt tagasihoidlikul kohal. Seda põhjustab loomulikult aine spetsiifika, kuidas kirjanduse õppimisel on aluseks ilukirjanduslikud allikad.



- õpetaja seletus
- ▨ õpik
- teised infoallikad

Joonis 2

Teiste infoallikate kasutamisest teadmiste omandamisel annab ülevaate järgmine

tabel. Tulemused on nagu varemgi antud protsentides.

Tabel 1

Allikad / Ained	Kirjandus	Vene keel	Ajalugu	Matemaatika	Füüsika	Keemia	Bioloogia	Geograafia
Populaarteaduslik kirjandus	3,9	0,45	4,6	0,45	3,81	4,14	6,34	7,09
Ajakirjad	4,12	1,8	3,72	1,28	2,64	2,44	4,79	6,32
Ajalohed	4,57	1,44	4,27	0	0,66	0,05	1,02	3,78
Kino	3,78	8,9	6,44	0	0	0	0,59	1,49
Televisioon	4,57	4,57	5,97	0,9	3,36	2,5	4,91	4,84
Klassikaalaste referaadid	1,24	0	2,97	0,47	0,86	0,94	0,48	1,75
Ekskursioonid	1,71	3,38	3,51	0	0,05	1,4	1,79	4,94
Raadiosaated	2,99	0,88	2,32	0	0,63	0,02	0,84	2,11

Tabelist ilmneb, et erinevate infoallikate kasutamise määrab oluliselt aine spetsiifika. Ootuspäraselt on väga erinevatest infoallikatest pärit teadmised ajaloost, geograafiast ja kirjandusest. Teadmisi neist ainetest kajastab suurem osa ajakirjadest, ajalehtedest, raadio- ja televisioonisaadetest jne. Nimetatud ainete õpetamisel on võimalik seega rohkem kasutada õpilaste referaate. Et seda ka tehakse, sellest annavad tunnistust õpilaste vastused (eriti ajaloos tunnistavad õpilased küllalt oluliseks infoallikaks kaaslaste referaate).

Seevastu matemaatikaõpetajad on küllalt raskes olukorras. Vähe sellest, et aine ise on väga raske ning õpikud on kirjutatud rohkem tugevamatele õpilastele, ka lisa-infoallikaid on suhteliselt vähe. Ka on matemaatikaalased allikad niivõrd rasked, et neist suudavad informatsiooni hankida vaid vähesed õpilased. See on põhjusi, miks küsitatud vanemate klasside õpilastest ligi kolmandik tõi ainukese infoallikana matemaatikas esile õpetaja esituse. Eelnevaga on osaliselt seletatav ka õppeedukus selles aines.

Ootamatu oli õpilaste hinnangus referaatide osatähtsus vene keele õppimisel. Õpilased neid vene keele õppimisel üldse ei nimetanud. Ometi ei ole allikaid vene keele õppimiseks sugugi vähem kui teistel humanitaarainetel. Vahetult grammatikareeglite õppimisel pole referaate muidugi võimalik kasutada, kuid muus osas kindlasti. Vene keele kasutuspiire on võimalik tunduvalt laiendada: lugeda vene kirjandust originaalis, kasutada andmeid populaarteaduslikust kirjandusest, uutest ajakirjadest jms. See on väga oluline küsimus, sest ankeedi järgi hindavad õpilased vene keele õppimisel madalaks ka niisuguseid infoallikaid, nagu populaarteaduslik kirjandus, ilukirjandus, ajakirjandus, raadiosaated. Nähtavasti on vene keele õpetamisel rohkem vaja tutvustada huvitavaid raamatuid, ajakirju, ajalehti jne. Tabelis 1 loetletud infoallikatest saadakse vene keele õppimiseks abi kõige enam kinost, kuigi raadio ja televisioon pakuvad palju enam võimalusi vene keele oskuse kasutamiseks ja täiendamiseks. Küllap on asi selles, et kinos on õpilane olukorras, kus vene keele oskus kergendab filmi vaatamist. Õpilane ei pea lugema subtiitreid, vaid võib vabalt jälgida ekraanil toimuvat. Kujutis ekraanil aitab mõista tundmatuid sõnu ja neid meelde jätta. Televiisori ja raadio võib õpilane iga hetk välja lülitada, kui see muutub talle mittemõistetavaks, filmi vaatab õpilane enamasti lõpuni. Sel viisil ongi kunstilised filmid muutunud vene keele üheks rakendusvahendiks ja loomulikult ka uue informatsiooni saamise allikaks. Igal juhul õpilased

ise hindavad neid kõrgelt. Seetõttu kunstiliste filmide ühiskülastused ja neile järgnevad arutelud vene keele tunnis võivad suuresti kaasa aidata aktiivse kõneoskuse kujundamisele.

Küllalt palju vene keele omandamisele annavad ekskursioonid. Ekskursioon loob samuti olukorra, kus õpilane peab teatud osa informatsiooni vastu võtma vene keeles. Kuid erinevalt kinost tuleb siin õpilastel eakaaslastega ka suhelda vene keeles. Samasuguseid võimalusi vene keele rakendamiseks pakuvad koolides korraldatavad rahvaste sõpruse õhtud, festivalid, spartakiaadid jne., kui külla kutsutakse õpilasi teistest liiduvabariikidest.

Tervikuna on andmed ekskursioonide osast infoallikatena ootuspärased. Enamiku ainete programmides on ekskursioon märgitud kui oluline õppetöö vorm. Füüsikas, keemias ja bioloogias on antud teemad ja aeg ekskursioonide korraldamiseks. Füüsika õppimisel on õpilased hinnanud ekskursiooni kui infoallikat väga madalalt. Kuid just see aine on üks polütehniliste teadmiste saamise aluseid. Anda polütehnilist haridust ilma ekskursioonide korraldamiseta tootmisettevõttesse on raske. Võimalusi ettevõtteid külastada on füüsikaõpetajal märksa rohkem kui teiste ainete õpetajatel, sest ettevõtete tsehhid, laboratooriumid, ehitusplatsid, sidesõlmed jne. võivad olla füüsikas vaatlusobjektideks.

Milles on põhjus, et õpilased ekskursiooni madalalt hindavad? Ekskursioone siiski korraldatakse, sellest annab tunnistust asjaolu, et osa õpilasi igas klassis neile viitab. Nähtavasti ei võta aga õpilased ekskursioonidel pakutavat kui informatsiooni füüsikast. Vestlus mitmete keskkoolilõpetanutega kinnitas eeltoodut. Tootmisettevõttesse ekskursioonide korraldamise madal efektiivsus füüsika õppimisele võib olla tingitud ka nende organiseerimisest. Näiteks, õpetaja ei kooskõlasta enne oma taotlusi ekskursioonijuhiga, kes neile tootmisettevõtet näitab.

Üldse on ekskursioonide korraldamine tootmisettevõttesse palju keerulisem ja aeganõudvam kui minek näitusele, muuseumi vms. Viimastes juhivad õpilasi tavaliselt kogenud ekskursioonijuhid ja õpetaja töö piirub üldise organiseerimisega. Füüsika- ja keemiaõpetajad on seega keerulisemas olukorras. Professionaalseid ekskursioonijuhte ettevõtetes tavaliselt ei ole. Igaks ekskursiooniks peab õpetaja kaua ettevalmistusi tegema. On vaja ise ettevõttega tutvuda, välja selgitada, milliseid probleeme saab ekskursioonil käsitleda, teha täpne ekskursiooni plaan, välja selgitada ekskursioonijuht, kes õpilasi ettevõttesse viib, teda informeerida oma taotlus-

test, vahel isegi valgustada pedagoogilistes küsimustes jne.

Selliseid ekskursioone on vaja korraldada igal aastal rohkem kui üks, õpetajal on käes mitu klassi — seega on vaja mõelda kümnetest niisugustest ekskursioonidest, mis kõik on eri kohtadesse, eri vanusega õpilastele jne. Seetõttu programmi nõudmiste kõrgel tasemel elluviimine võib toimuda ainult õpetaja väga suure töö- ja ajakuluga.

Lahendus peaks peituma tootmisettevõtetesse ekskursioonide korraldamise koolisiseses paremas organiseerimises ja ettevõtete kaasatõmbamises. Et niisuguseid ekskursioone korraldatakse aastast aastas, on võimalik ettevõttesse luua aktiivsete grupe, kes on võimelised kooliõpilastele seletusi andma. Neile tuleks anda ka pedagoogilisi teadmisi. Tootmisettevõtetesse ekskursioonide korraldamine ei tohiks jääda ainult üksikute õpetajate mureks. Seda küsimust peaks lahendatama kõrge- mal tasemel haridusosakondade ja ettevõtete juhtkondade koostöös. Ka on võimalik õpetajatel omavahel tööd jaotada ja aineseksioonid aastateks ette planeerida. Võimalusi sellealast tööd organiseerida on kindlasti palju. Tasub nuputada. Tähtis on, et ekskursioonid tootmisettevõtetesse ise muutuksid huvitavamateks ja efektiivsemateks.

Suurt abi võiks osutada televisioon. Näiteks füüsikaalane teleekskursioonide sari meie vabariigi suurematesse tööstusettevõtetesse, eriti neisse, mis on kooliõpilastele kättesaamatud, aitaks lahendada nii polütehnilise hariduse andmise probleeme kui täiendaks ka õpilaste kutsealast ettevalmistust. Viimane on praegu eriti aktuaalne.

Kokkuvõtteks tuleb märkida, et õpetajad teevad küllalt mitmekesisest tööd õpilaste suunamise erinevatest infoallikatest teadmiste hankimisele. Raskemas olukorras on täppisteaduste õpetajad, eriti matemaatika-õpetajad. Seetõttu vajaksid koolides just matemaatika-, füüsika-, keemiakabinetid paremat populaarteadusliku kirjandusega varustamist. Sellest on vähe, kui õpetajal endal on huvitavaid raamatuid, ajakirju, teatmikke jne. Raamatukogu olemasolu kabinetis võimaldaks paremini õpilasi suunata lisainformatsiooni hankimisele, sest õpilastel on matemaatika-, füüsika- ja keemiaalast kirjandust raske leida, vähemalt vajab see head tahet.

Oskus kasutada erinevaid infoallikaid peaks kujunema kõikidel õpilastel, mitte ainult neil, kes ainst eriti huvitatud on. Seda nõuab elu. Pole välistatud, et niisugused raamatukogud äratavad huvi ka passiivsetes õpilastes. Selle üle tasub mõelda

EMA- KEELE ALG- ÕPETUSE METOODIKA AREN- SUUNAD

KARL KARLEP

Algõpetuse ümberkorraldamisele Nõukogude Liidus eelnesid ja sellega kaasnesid mitmed metoodilised ja psühholoogilised uuringud. Olulisemad kokkuvõtted nende tulemustest on avaldatud viimase 3—4 aasta jooksul. Käesolevas artiklis püütaksegi anda põgus ülevaade mõningatest kollektiivsetest ja individuaalsetest töödest, mis käsitlevad vene keele kui emakeele õpetamist algklassides. Nimelt peaksid mitmed põhimõttelised seisukohad olema rakendatavad ka eesti õppekeelele koolides.

Vaatleme esiteks uurimusi keeleõpetusest. Eesti lugejale peaksid huvi pakkuma nii metoodilised kui ka psühholoogilised probleemid (2; 4; 1; 3).

N. Roždestvenski ja G. Fomitševa toimetatud kollektiivses monograafias (2) vaadeldakse metoodika üldisi küsimusi, aga samuti konkreetsete teemade käsitlemist (kõnearendus, grammatika). Artiklites jäävad kõlama järgmised seisukohad: algklasside programme kahte põhilist löiku (sõna ja lauset) ühendab sõnaühend (N. Roždestvenski, lk. 25); metoodika printsibiks peab olema emakeele leksi-kaalsete ja grammatiliste tähenduste mõistmine (L. Fedorenko, lk. 35); metoodika kindlustagu teadmiste omandamise adekvaatsete toimingute süsteemi alusel (T. Ramzajeva, lk. 66). Viimane nõue on

aga autori arvates seni täidetud puudulikult.

Alljärgnevas vaatleme mõningate grammatikateemade käsitlemist.

Grammatiliste mõistete kujundamisel peab T. Ramzajeva oluliseks vastava nähtuse semantiliste, morfoloogiliste ja süntaktiliste tunnuste üheaegset omandamist. Autor märgib, et morfeemi funktsiooni selgitamiseks on vaja sõnu võrrelda tähenduse ja koostise järgi. Morfeemide (täpsemalt liidete) tähenduse analüüsile toetub ka praktiline tuletusõpetus (2, lk. 66 ja 67). J. Saškova teeb koguni ettepaneku seostada kogu morfoloogiline analüüs tuletusõpetusega (2, lk. 179).

Morfoloogilist analüüsi soovitatakse alustada tüve ja lõpu eraldamisega, sest nimetatud üksused on tähenduste põhilised väljendajad. Sobivatest harjutustüüpidest nimetatakse järgmisi: 1) ühe ja sama sõna erinevate vormide leidmine tekstist; 2) lauseste moodustamine ühe ja sama sõna eri vormidega; 3) algvormi moodustamine; 4) sõna jaotamine morfeemideks ja nende tähenduse leidmine. Viimase harjutustüübi sooritamisel peab J. Saškova vajalikuks kasutada programmi: 1) sõna muutmine konteksti abil; 2) sõnavormide võrdlemine; 3) sõnaosade eraldamine (2, lk. 174 ja 175).

Süntaksi metoodikal peatub lähemalt G. Fomitševa. Lauseõpetuse kohta kirjutab autor, et töö haarab põhiliselt kaks suunda: 1) lausestruktuuride teadlikustamine; 2) sõnade õige kasutamine lauses (2, lk. 199). Oluliseks peetakse lause kui kommunikatiivse ühiku käsitlemist. Nimetatud lähenemisviis võimaldab harjutada loogilise rõhu, pauside ja sõnade järjekorra õiget kasutamist (2, lk. 206).

Vajadust töötada 1.—3. klassis sõnaühendiga nimetab G. Fomitševa metoodiliseks printsipiks. Autori arvates võimaldab see süntaktilisel alusel käsitleda sõnaliike, ühendada süntaksi ja morfoloogiat (2, lk. 211), soodustab grammatika teooria omandamist, kõne arendamist ning ortograafiavilumuste kujundamist (2, lk. 215). Autor kirjutab, et sõnaühend väljendab mõtet selle kujunemise protsessis (2, lk. 222). Laste kõne arendamise huvides ongi nende kõnese vaja viia pidevalt sõnaühendite mudelid, sooritades harjutusi kahes suunas: sõnaühendite leidmine ja analüüs, nende moodustamine ja rakendamine lauses. Seoste määramiseks sõnade vahel soovitab G. Fomitševa kasutada käändeküsimusi (õhtuni — milleni?) ja mõtteküsimusi (sõitis (kui kaua?) õhtuni). Kui ei tegelda sõnaühendiga, tekib oht, et lapsed lihtsalt ühendavad lauses kõrvuti olevad sõnad (2, lk. 221—224).

Ka teises N. Roždestvenski toimetatud raamatus (4) pakuvad esmajoones huvi lauset ja sõnaühendit käsitlevad G. Fomit-

ševa artiklid. Autor rõhutab jällegi vajadust mõista lauses seoseid sõnade vahel. Ühe võttena soovitab G. Fomitševa taastada deformeeritud lauseid. Seejuures pöörab autor tähelepanu olukorrale, et lause taastamisel on võimalik sõnade erinev järjekord. Raskuste puhul on aga enne lause taastamist soovitatav koostada sõnaühendeid (4, lk. 217 ja 218).

Sõnaühendi käsitlemise kohta kirjutab G. Fomitševa: «Õpetada lastele sõnaühendeid tähendab töötada mõtte elementidega; õpetada lapsi mõistma sõnaühendeid tähendab õpetada neid mõistma loogilisi suhteid» (4, lk. 225). Küllaltki oluliseks peab autor tööd sõnaühendiga ka sõna muutevormide käsitlemisel, sest sõnaühend on selleks minimaalseks üksuseks, mille kaudu on kerge selgitada käändefunktsioone. Käänamise käsitlemisel soovitabki G. Fomitševa töötada mitte isoleeritud sõnaga, vaid esitada sõnavormid sõnaühendites ja määrata seosed sõnade vahel, esitades küsimused koos tegusõnaga (või mõne muu sõnaga) vaadeldava sõnavormi kohta. Seejuures peetakse oluliseks vastandada käändeküsimusi mõtteküsimustele (teise terminoloogia järgi morfoloogiküsimusi süntaksiküsimustele) (4, lk. 228—230).

Töös sõnaühendiga on G. Fomitševa järgi soovitatav kasutada järgmisi harjutusi (4, lk. 229):

1) sulgudes olevate nimisõnade asetamine õigesse vormi. Näiteks: jutustus (kangelane); kiri kellele? kellelt? kellest? (õpetaja); ujuda (paat);

2) sõnaühendite leidmine lausest;

3) sobivate laiendite leidmine põhisõna juurde (aidata keda? kus? millal?);

4) sõnaühendite koostamine esitatud sõnadega (männile, männini jm.).

Tegusõna käsitlemisel sobivad järgmised harjutused (4, lk. 233):

■ sõnaühendite koostamine tegusõnadega, mis nõuavad laiendeid erinevates käänetes (kõnelda mida? kellest? kellega?);

■ sõnaühendite moodustamine tähenduselt lähedaste sõnadega või ühendtegu-sõnadega (riietas keda? kus?; riietus kus?; kirjutada mida?; kirjutas alla millele?; kirjutas maha kust?);

■ sõnavormide sobitamine ühendiks (näen, kukkus, võttis — laualt, lauda, lauale).

Küllaltki oluliseks töövõtteks on sõnaühendite moodustamine ka sidusa kõne arendamisel (4, lk. 235):

■ sõnaühendite koostamine sõnaridadest koos sobiva vormi moodustamisega (hüppama — rohi, kohtama — sõber);

■ sõnaühendite koostamine põhisõna ja küsimuse abil, laiendi ja põhisõna abil (armastab — keda? mida?; sõber — koh-tus, vestles; sõber — ulatas, laulis);

■ sõnaühendite moodustamine samatüveliste sõnadega (täna keda?; kelle? tänu; tänulik kes?).

Jääb lisada, et kirjeldatud töövõtted on põhimõtteliselt tuttavad ka meie õpetajatele. Kahjuks on aga nende kasutamine küllaltki juhuslik.

Kui N. Roždestvenski toimetatud raamatud kajastavad meetodika tänapäeva (meetodika on praktiliselt rakendatud vene õppekeelegraafikates üle NSV Liidu), siis L. Aidarova (1) ja S. Žuikovi (3) tööd on suunatud tulevikku (eksperimentid on korraldatud ainult üksikutes koolides). Lisagem, et Žuikovi seisukohad on traditsioonilisele meetodikale lähedasemad.

S. Žuikov rõhutab, et grammatika õpetamisel tuleb arvestada nähtuste kahte külge: sisulist (grammatilist tähendust) ja välist (grammatilist väljendusviisi). Sõna tõeline grammatiline käsitlemine algab autori arvates alles siis, kui selgitatakse suhte grammatilise tähenduse ja sõna vastavate materiaalse osade (morfeemide) vahel. Selleks osutub vajalikuks sõnade muutmise, sõnade või sõnavormide vastandamine, sõnastruktuuride modelleerimine, sõnade jaotamine morfeemideks ja uute sõnade konstrueerimine (3, lk. 43—47).

Huvi pakuvad samuti autori seisukohad õpilaste tegevuse organiseerimiseks. S. Žuikov kirjutab, et teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamiseks on vaja kujundada õpetegevuse võtmed, mis kujutavad endast ühetüübilisi, reeglisarnaseid toiminguid ja mida sooritatakse vastavalt eesmärgile (3, lk. 54). Õpetada lastele õpetegevuse võtteid tähendab õpetada neid õppima (3, lk. 58). Põhilised võtmed on autori arvates järgmised (3, lk. 55):

■ vastandamine ja identifitseerimine (võimaldab teadlikustada keelendi tähendust ja formaalseid tunnuseid);

■ keelendi muutmise (sõna- või lauseelementide muutmise või asendamise);

■ klassifitseerimine;

■ formaal-grammatiliste küsimuste esitamise, mille eesmärgiks on sõnaliikide ja sõnavormide määramine, sõnadevahelise seose fikseerimine. Küsimused esitatakse sõnade kohta (morfoloogiaküsimus) või koos ühe sõnaga teise kohta (süntaksiküsimus). Võib lisada, et S. Žuikov on ka oma varasemates töödes olnud järjekindel küsimuste liikide diferentseerimise propageriija.

Järgnevalt vaatleb S. Žuikov neid eeldusi, mis soodustavad õpilastel grammatika ja õigekirjaoskuste omandamist. Autor märgib, et eriti oluline on praktiliste assotsiatsioonide olemasolu sõna vormide vahel. Viimane on selleks tingimuseks, mis võimaldab sõnu muuta. Kui assotsiatsioonid pole kujunenud, nõuab nende formeerimine gigantset tööd (4, lk. 62). Anomaalsete laste

õpetamisel on selleks sisse viidud emakeele propedeutika kursus.

Õpetatavuse struktuur keeleõpetuses koosneb S. Žuikovi järgi järgmistest elementidest:

a) praktilised üldistused, assotsiatsioonid, stereotüübid (s. t. keele praktiline valdamine); b) foneemikuulmine; c) lingvistiline mõtlemine (ilmneb teoreetilises analüüsis); d) mälu reeglite, töövõtete jne. meeldejätmiseks (3, lk. 106). Et tulemusel õppetöös sõltuvad nimetatud tunnuste kombinatsioonidest, võimaldab esitatud teooria välja töötada meetodika õpilaste diagnoosimiseks ning individuaalseks lähenemiseks.

Teoreetilise analüüsi ning eksperimentide tulemusena jõudis S. Žuikov järeldusele, et muutmist ja täiendamist vajavad nii emakeele programm kui ka õpikud. Põhilised puudused kasutatavas meetodikas on autori arvates need, et keelendi analüüs sooritatakse empiirilisel tasandil (teooria osatähtsus on vähene) ning ei vastandata grammatilisi tähendusi vormidele. Nimetatud puudused avalduvad autori tähelepanekute järgi selles, et lapsi ei õpetata leidma ortogramme, ei selgitata morfeemide tähendust, ei diferentseerita morfoloogia- ja süntaksiküsimusi (3, lk. 113—116).

Analüüsid kasutusel olevaid õpikuid, märgib S. Žuikov, et need ei kindlusta ei ortograafia ega ka grammatika omandamist. Näiteks on õigekirja õpetamisel analüüsi käik tähele häälikule (peab olema vastupidi), grammatika mõisteid aga ise loomustatakse ainult üksikute tunnuste (kas tähenduse või vormi) alusel (3, lk. 121). Seepärast peab autor vajalikuks oluliselt muuta õpikute struktuuri. Eksperimentaalõpikute (üks autoreid on S. Žuikov) koostamise põhimõte on järgmine: õpik peab programmeerima õpilaste iseseisvat tunnetustegevust. Kasutatakse ülesandeid, mille abil kujundatakse keelelise analüüsi võtmed. Mingil momendil ongi vajalik operatsioonide omandamine õppetöö eesmärgiks (3, lk. 123—125). Seadud on samuti eesmärk nõuda keelendi analüüsi enne praktilise ülesande kirjalikku sooritamist.

Töö grammatilise mõistega koosneb õpikus kolmest etapist.

■ Keelematerjali esitamine ja ülesanded selle analüüsimiseks. Viimased vastavad analüüsi operatsioonide järjekorrale. Mõiste või reegel formuleeritakse alles siis, kui on välja selgitatud nähtuse olulised tunnused või seaduspärasused (3, lk. 125 ja 126).

■ Mõiste määramine või reegli formuleerimine.

■ Ülesanded omandatud võtete rakendamiseks. Harjutatakse sarnaste nähtuste diferentseerimist ning toimingute valikut

grammatiliste ülesannete lahendamiseks (3, lk. 126).

Graafilisi vahendeid (skeeme, sümbolide) keelendite analüüsi fikseerimiseks soovib autor kasutada ainult sel juhul, kui õpilased tegelevad nähtusega pikemat aega (3, lk. 129).

Tunduvalt rohkem, võrreldes S. Zuikovi tööga, erinevad kasutusel olevast õppekirjandusest L. Aidarova koostatud programm ja õpik. Oma uurimuses (1) käsitleb autor kolme probleemi: emakeele õppematerjali sisu ning nõuded programmile, õpiku koostamise psühholoogilised küsimused, õpetamise ja arengu seose probleemid.

Emakeele programmi hindab L. Aidarova kahest aspektist — kuidas selles on esitatud aine ja kuidas on fikseeritud õpilase tegevus aine omandamiseks (1, lk. 10).

Lähtemõisteks emakeele õpetamisel eksperimentaalprogrammi järgi on teade. Põhiliselt tegeldakse aga sõnaga, mida vaadeldakse kui tähendust omavat vormi. Keelt analüüsides kasutatakse väga laialdaselt graafilisi mudeleid, millel analüüsi vahendina on üldistav, planeeriv ja kontrolliv funktsioon (1, lk. 11—16).

Eksperimentaalprogramm sisaldab teemasid, nagu

- mõiste teate situatsioonist ja selle komponentidest (teadete liigid, situatsioonid, keele kujunemine, tähendus ja mõte);
- sõna ja ese (neid eristavad tunnused, ülekantud tähendus, sünonüümid);
- morfoloogia (sõnavormide analüüsi operatsioonid, morfeemide tähendus);
- ortograafia;
- sõna ilukirjanduslikus tekstis (1, lk. 28—32).

Autor nimetab eksperimentaalprogrammi toimingute programmiks, sest õpilaste tähelepanu on kõigepealt suunatud lingvistilise analüüsi võtete omandamisele. Traditsioonilist metoodikat kritiseeribki L. Aidarova seetõttu, et «kunagi ei seatud ülesannet kujundada õpilaste tegevust mingi materjali iseärasuste leidmiseks» (1, lk. 33).

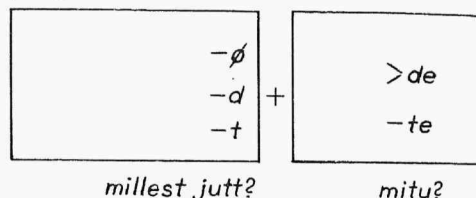
Lingvistilise analüüsi põhiline võte on keelendite semantiline ja formaalne võrdlemine. L. Aidarova leiab, et sellele peab eelnema spetsiaalne õppetooming — keelendi muutmine. Võtte eesmärk on genereerida need keelendid, millega hiljem tegeldakse. Genereerimisel kas konstrueeritakse uus keelend (näiteks moodustatakse mingi käändevorm) või deformeeritakse olemasolev (näiteks muudetakse olemasolevat teksti). Mõlemal juhul avaneb võimalus võrdlemiseks (1, lk. 34—36).

Analüüsi viimane aste on modelleerimine, et fikseerida võrdlemise tulemused. L. Aidarova leiab, et mudel peab andma kujutluse nii analüüsi resultaadist kui ka toimingust endast. Autor rõhutabki vaja-

dust muuta keelendi mudel ka toimingu mudeliks, mis seetõttu muutub toimingu programmiks (1, lk. 39—42). Modelleerimist saab rakendada nii häälikuõpetuses (sõnade noopskeemid) kui ka süntaksi ja morfoloogia käsitlemisel.

Toome näiteks abikoolis kasutatava, L. Aidarova mõtete alusel koostatud mudeli (skeemi) mitmuse omastava käände vormi moodustamiseks ja analüüsiks.

(Uut)



Näiteks toodud skeem kujutab endast analüüsi resultaati: fikseeritud on morfeemid ja nende grammatiline tähendus. Samal ajal on skeem ka sõna analüüsi või vormi moodustamise programm: täiendi «uut» abil moodustatakse ainsuse osastav; eraldatakse lõpp; valitakse ja lisatakse tunnus.

Õpik peab L. Aidarova arvates olema kogu õpetegevuse programm, mis lisaks lingvistilisele materjalile võimaldab leida analüüsi vahendid ja viisid ning kujundada enesekontrolli ja enesehinnangu oskused (1, lk. 58). Autori osavõtul koostatud eksperimentaalõpik koosneb järgmistest elementidest: 1) orientiirid tööks keelematerjaliga ja selle analüüsi viisid; 2) keeleülesanded ja harjutused; 3) töövihik tulemuste fikseerimiseks (1, lk. 59 ja 60). Harjutused peavad soodustama keelevormide valikut, arendama sõnavara ja keelevaistu (1, lk. 125). Harjutustüüpide eesmärgid on autori andmetel järgmised: mingi morfeemi tähenduste leidmine sõnavormis; grammatiliselt või leksikaalselt lähedaste sõnade võrdlemine ja eristamine; tähenduslike nüansside eristamine (1, lk. 126). Sõltuvalt suhtlemissituatsioonidest harjutatakse samasisuliste ütluste koostamist eri isikute nimel ja erinevatele isikutele. Selline lähenemine võimaldab keelendite tähenduse analüüsilt üle minna keelendi mõtte analüüsile, mis autori arvates peab muutuma analüüsi keskseks suunaks (1, lk. 138).

L. Aidarova võtab oma uurimuse tulemused kokku järgmiselt: programmi koostamisel on vaja esile tuua aine ja need õppetoomingud, mis võimaldavad omandada töömeetodi. Emakeele algõpetuse metoodika põhiline ülesanne ongi määratleda toimingud, mille abil õpilased suudavad välja selgitada emakeele tunnused — keelemärkide formaalsed ja semantilised küljed (1, lk. 136).

Kokku võttes võib öelda, et emakeele algõpetuse meetodikas ilmnevad nüüdisajal järgmised tendentsid: a) võrdväärseks materjali sisu käsitlemisega peetakse töövõtete ja toimingute programmide õpetamist; b) on tõusnud semantilise analüüsi osatähtsus (määratakse keelendite grammatiline tähendus); c) lisaks traditsioonilistele teemadele peetakse keeleõpetuses vajalikuks käsitleda sõnaühendit ning diferentseerida morfoloogia- ja süntaksiküsimusi; d) soovitatakse muuta õpikute ja programmide struktuuri ja sisu, et programmeerida õpilaste tegevust aine omandamisel.

Jääb üle soovida, et artiklis käsitletud raamatutega tutvuksid kõik algklasside õpetajad.

Kirjandus

1. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников родному языку. М., «Педагогика», 1978.
2. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах. Под. ред. Н. С. Рождественского, Г. А. Фомичевой. М., «Педагогика», 1977.
3. Жуikov С. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. М., «Педагогика», 1979.
4. Методика грамматики и орфографии в начальных классах. Под. ред. Н. С. Рождественского. Изд. второе. М., «Просвещение», 1979.

LÜÜRIKA RETSEPTSIOONIST 1960. JA 1970. AASTATEL

ENDLA KÖST

Aastail 1962—1964 korraldasin küsitluse meie vabariigi keskkoolide lõppklasside õpilaste ja TRÜ ning Tallinna Pedagoogilise Instituudi esimeste kursuste üliõpilaste keskel, eesmärgiga uurida noorte suhtumist lüüriksse. 1978. a. kordasin sama küsitlust. Uurimuse eesmärk oli võrrelda 1960. aastate algupoole suhtumisi ja retseptsiointendentse 1970. aastate lõpu omadega, määratlemaks võimalikke muutusi lüürika situatsioonis umbes 15-aastase ajavahemiku jooksul. Küsitlute arv oli 150. Seega pole küsitlus representatiivne ning vaadaku lugeja järeldustelegi kui luule vastuvõtu ilmingutele ja suundumistele, mis on fikseeritud 1978. a. kevadtalvel ja mis vajavad edasist süvendatud uurimist. Üldpilti on aidanud täpsustada ja süvendada eelnevad ja järgnevad vestlused keskkoolinoortega, kõrgkooli sisseastujatega ja intervjuud üliõpilastega.

*

1978. a. küsitlus näitas, et lüürikat loetakse 1970. aastate lõpul vähem kui 1960. aastatel. Vähemalt oli nende noorte arv, keda küsitluse põhjal võis pidada tõsisteks luulesõpradeks, kahanenud umbes 15%-ni.

Endiselt kuulus esikoht meelisuuletajate pingereas Juhan Liivile, väga populaarne oli ka Jüri Üdi looming. Veel nimetati teistest klassikutest mõnevõrra sagedamini üllatuslikult Lydia Koidulat (põhiliselt tema isamaaluuletusi), nüüdisluuletajatest Hando Runnelit, Doris Karevat, Rudolf Rimmelit (peamiselt tema kogu «Haldja-saar»), Viivi Luike. Vene luuletajatest püsis endiselt esikohal A. Puškin, välisluuletajaid oli märgitud sagedamini kui 1960. aastatel, esireas R. Tagore. Järsult oli kahanenud 1960. aastate algusega võrreldes Juhan Sütiste ja Ilmi Kolla populaarsus (küll aga mainitakse viimast luuletuse «Nukrad hetked» autorina). Meelisuuletuste esiritta oli tõusnud J. Liivi «Rändaja» kõrvale B. Alveri «Tulipunane vihmavari» ja Gustav Suitsu «Kerkokell». Silmatorkav ja mitmeti tähenduslik oli **maitse mitmekesistumine**: kui 1960. aastatel nimetati lemmikluuletajatena 36 poeti, siis nüüd oli see arv tõusnud 78-le (kusujuures küsitlute arv oli vähemalt 5 korda väiksem). Et nimetatutest üle $\frac{2}{3}$ olid eesti luuletajad, võib väikese liialdusega öelda, et peaaegu iga eesti poeet oli leidnud endale suurema või väiksema rühma lugejaid. **Ühelt poolt tuleneb maitse mitmekesistumine luulelaadide, teiselt poolt lugejatüüpide mitmekesistumisest.** Mõju on vastastikune: nii nagu lüürikavõimaluste paljus avardab ja rikastab retseptisioonivõimalusi, nõnda stimuleerib soodne retseptisiooniatmosfäär eri luulelaadide teket. Maitse mitmekesistumist on fikseeritud mujalgi (3; 9) ning sellesse suhtudagi võib mitmeti: kas näha selles lugejataseme langust või lugejate individuaalsuse süvenemist ning iseseisva otsustusvõime kasvu. Küsitlusest nähtus, et mõlemad tendentsid eksisteerivad paralleelselt: esimene neist peaks olema hoiatavaks signaaliks meie haridussüsteemile.

*

Muutusi märkame ka **lüürika sotsiaalses funktsioonides**, mis tõestab veel kord kogu maailmapildi erakordselt intensiivset muutumist, sest 15 aastat on suhteliselt lühike aeg inimeste esteetiliste vajaduste muutumiseks. Teatavasti on esteetikud ja kirjandusteadlased kirjanduse funktsioone määratlenud mitmeti. Paratamatult jääb aga iga teoreetiline piiritelu teatavas mõttes skemaatiliseks ning selles nimetatud funktsioonid eksisteerivadki ainult teoreetiliselt, sest praktikas nad segunevad, nende piirjooned on ähmased, ristumiskohas võivad tekkida uued võimalused. Üks sellistest on näit. psühhoteraapiline

funktsioon*, mille olemus ja suhted kompensatsiooni- ja heuristilise funktsiooniga vajavad edasist uurimist, nii nagu viimati nimetatud funktsioonidki (2, lk. 257—267). Just nende kolme funktsiooni — **ühelt poolt psühhoteraapilise ja kompensatsioonifunktsiooni, teiselt poolt heuristilise funktsiooni osatähtsus** oligi suurenenud võrreldes 1960. aastatega, mil tunduvalt rohkem võis märgata tunnetusfunktsiooni esinemist. Sellega seoses võikski rääkida erilisest noortepärasest, väga enesekesksest lüürikatunnetusest, mida võiks sõnastada umbes nõnda: kui täiskasvanud otsivad lüürikast maailma, siis noored ennast ses maailmas. Püüd leida luuletustest omi tundeid, omi mõtteid, oma probleemide lahendusi oli silmatorkav eriti 1960. aastatel. Tundub, nagu avastanuksid noored maailma, mis kõlas neile vastu, ning oli üllatav ja rõõmustav kuulda ses kõlas iseenastki: võimalustest vaielda, arutleda, ennast tunnetada. Ning kuigi 1970. aastate lõpul pakub lüürika samuti emotsionaalset tunnetusnaudingut («mõnikord tundub, et olen kaua aega täpselt, täpselt sama moodi mõelnud, ainult pole osanud seda nii kaunitult väljendada», «leiad, et maailma nähakse hoopis teise vaatenurga alt»), oli märgatavalt tugevnenud tendents **heureka!-tunde tõusu ja loomingulise avastamis-püüdluse suunas**, mille soodsaks pinnaseks kaasaegsete poetide luulelaad. Noored kirjutasid, et lüürika pakub avastusrõõmu, sest «on võimalus ridade vahelt lugeda, korduval lugemisel leian sealt üha uusi mõtteid», «pakub suurt rahuldust otsida luuletustest sinna peidetud iva», värssides on palju seda, mis nõuab juurdlemist».

Lüürika ning üldse kirjanduse üks põlisemaid, kõigil ajastutel toimunud funktsioone on teatavasti **kompensatsioonifunktsioon**. Tal on olnud oma tõusu- ja mõõna-perioodid, tema lähem uurimine avardaks meie kultuuripilti tunduvalt, sest kajastuvad ju siin teatud ajajärgule omased lootused ja igatsused. Käesoleval ajahetkel loetakse lüürikat kompenseerimaks ümbritseva elu argipäevarutiini ja hingetust, inimeste ebasiirust ja võõrdumist üksteisest. («Lüürika on otsekui väljaspool reaalsust maailma, puhkus, häälestus teisele lainele, midagi hingele». «Luuletused pakuvad emotsioone, mis igapäevases elus jäävad saamata». «Luule — see on ühe südame kõne teisele».)

* Ka «teraapiline funktsioon» (näit. kasutab seda mõistet, viidates omakorda rootslasele Göran Albinssonile, Juhani Niemi uurimuses «Populaarikirjallisuus Suomes». Porvoo-Helsinki, 1975, lk. 113).

Nõustudes teoreetilise seisukohaga, et suhtlemisfunktsiooni * ei tule pidada eraldi funktsiooniks, vaid kõigi suhtumiste — tunnetuslik, kasvatuslik, hedonistlik jne. — omamoodi sünteesiks (6), märkigem, et eriti ilmekalt väljendub lüürika see aspekt kompensatsioonivajaduses. See on rahuldus vaimsest suhtlemisest, rõõm kohata mõttekaaslast, endast targemat inimest, kes räägib oma loominguga kaudu, räägib siiralt oma elamustest, millest saab osaleda lugejaga. Suhtlemisfunktsiooni vahendusel tekib kompensatsiooni- ja psühhoteraapilise funktsiooni ristumine, lähenemine teineteisele, ühe üleminek teiseks, nii et praktikas on neid sageli raske teineteisest eraldada. Luule on suhtlemine teistsuguste inimeste, teistsuguse maailmaga, see aga trööstib, julgustab, lohutab. («Vahel võtab võimust melanhoolia, mil ei tea isegi, mida tahaks ja kuhu tahaks minna. Siis loen luuletusi. Pärast läheb paremaks. Mis on selle põhjuseks, ei oska isegi öelda.») «Luulel on nagu mingi eriline võime inimest rahustada, mingi eriline võim ja võlu,» kirjutasid noored 1978. a. Ning käeulatusena sajandite tagant, ülimalt nüüdisaegsetena tunduvad Cicero sõnad, mis ta lausus Roomas 62. a. e.m.a. kõnes poeet Archiase kaitseks: «Sa küsid meie käest, Gratius, mispärast me sellest isikust nii palju lugu peame? Sellepärast, et Archias värskendab me foorumi saginast tülpinud meeli ning annab kärast väsinud kõrvadele võimaluse puhkuseks. Või arvad sa, et me suudaksime iga päev esineda kõnedega nii mitmesugustes asjades, kui me oma hingi ei arendaks..., või kas me suudaksime sellist pinget taluda, kui me sedalaadi tegevusega oma vaimule ei annaks puhkust?... Kaljud ja kõnnumaad vastavad inimhäälele, sageli taltsutatakse hiiglaslikke kiskjaid lauluviisiga ja nad jäävad selle mõjul peatuma. Kas siis meid, kes me kõige parema hariduse oleme saanud, ei liiguta luuletaja hää!» (1, lk. 173—175). Peale sotsiaalse funktsioonitunnetuse sisaldavad need sõnad ka teadmist lüürika eripärast, tema **spetsiifilisest esteetilisest funktsioonist**, mille kaudu ta mõjub inimese tundeelule ja täidab ühiskonnas oma erilist, ainult kunstile omast osa. Sotsiaalse, tunnetusliku ja esteetilise vahekord kunstis on olnud ammuaegseks arutlusobjektiks ning on seda tänapäevalgi (4; 5; 8). Kuigi mõnel ajajärgul on prevaleerinud

üks või teine neist, on sotsiaalse, tunnetusliku ja esteetilise lahutamatus ja vastastikune toime vaieldamatud; nii nagu esteetiline toimib tunnetusliku kaudu, ei saa ka tunnetuslik kunstis esteetiliseta täita talle eriomast funktsiooni või, nagu ütleb A. G. Hartšev: «Kui kunstiteosel ei ole esteetilist väärtust, ei ole tal ka muid väärtusi.» (10.)

Üheks 1970. aastate lõpu silmahakkavaks ilminguks ongi lüürika põhilise, spetsiifilise **esteetilise funktsiooni** tugevnemine 1960. aastate algusega võrreldes. Võib ju olla, et 1960. aastatel tabati luuletuse esteetilist väärtust rohkem intuiitiivselt, praegu aga mõtestatumalt, kuid märgatavalt sagedamini kui 15 aastat tagasi räägitakse luuletuse vormist, sellest, **kuidas** luuletus on kirjutatud, elamustest, mis saadud sisurikkuse ja sugestiivse kujundi-keele ühtsusest.

*

* Viimasel ajal on osa esteetikuid (M. Kagan jt.) seisukohal, et tuleb eraldada mõistet «kommunikatsioon» ja «suhtlemine» ning kasutada kunstist rääkides terminit «suhtlemine» (общение). Seega on otstarbekam kasutada «kommunikatiivse funktsiooni» asemel «suhtlemisfunktsioon».

Jälgides lüürikale antud positiivseid **esteetilisi hinnanguid ning nende kriteeriume** vaatluse all oleva küsitluse puhul, oli silmahakkav nende orientatsioon eetilisele ja psühholoogilisele, teiste sõnadega esteetilise toimimine eetilise ja psühholoogilise kaudu (sama tendentsi sedastatakse ka teiste liiduvabariikide uurimustes; 7, lk. 62—63). Sellest ka hinnangud «aus», «südamlik», «puhas», «siiras», «tundlik», «lihtne», «loomulik», «vastab minu mõtetele», «kaasaegne» jne. 1970. aastate lõpu **hinnangud luulele olid ootuspäraselt mitmekesisemad** kui 1960. aastate algul, vastavalt lüürikalaaide ja eelistuste mitmekesistumisele. Endiselt oli kaalukal kohal positiivse hinnangu kriteeriumidena «siiras», «südamlik», «lihtne», «vastab minu mõtetele», «äratav mõtteid», «kaasaegne» («käsitleb tänapäeva probleeme»), kuid sellele lisandusid juba sellised vormivõtete ideelis-esteetilise tähenduse mõistmisele tuginevad kriteeriumid, nagu «lõpuniütlematus» («ütlemata jätmine»), «mõtte kokkusurutus ja täpsus», «detaili tabamine», «omapärane kujundlikkus» ning laiema te seostele osutav «originaalsus» («omanaolisus», «omapärasus»). Silmahakkav oli eeskätt kriteeriumi «**lõpuniütlematus**» suur osakaal, mis annab lugejate väidete kohaselt võimaluse loominguliselt mõelda, fantaseerida, kujutleda, leida omapoolseid lahendusi, otsida autori mõttekäiku, loob lüürilise salapära, annab luuletusele mingi tabamatu põneva varjundi jne. Märgatavalt rohkem kui 15 aastat tagasi esines positiivse esteetilise hinnangu kriteeriumina ka «**huvitav sõnastusstiil**» (märgitakse: tabavad võrdlused, vaimukused,

teravmeelsus, iroonia, leidlikud riimid, kõlaefektid jne.).

Mõningate vastuste järgi võis oletada luuletaja ja lugeja kaudsemat või otseemat tüpoloogilist vastavust, mis oli võimaldanud retsiendiil tunnetada erilist lähedust loojaga.

«Juhan Liivi luule — see on tema hinge-mattev valu, igatsused, lootused. Tema luules nagu väriseks tema haige hing.»

«Kui ma loen Betty Alveri luuletusi, tundub mulle, nagu oleks luuletaja kõik selle, mis on ta luuletustes, ise läbi elanud ja nüüd räägib sellest minule. Just minule oleks nagu kõik luuletustes esinev usaldatud ja ma armastan tema luulet väga.»

«Minu suurim elamus? Alati, kui võtan kätte P.-E. Rummo. See pole ükski elamus, see on üllatus ikka ja jälle. See on ebatavaline — see on kogu elu.»

*

Lüürikahuvi tekkimist pidurdavad ja stimuleerivad tegurid on õige mitmekesised ja konkreetsetel juhtudel enamasti raskesti määratletavad. Kuidas lüürika saab (või ei saa) noorele lähedaseks, kuidas tekib (või ei teki) kontakt teatud autorite või luuletustega, on sageli asjaosalisele endalegi kaunis ähmane ning ei allu teadvuslikule analüüsile. Sageli on lüürikalembus tekkinud märkamatu, järk-järgult, mõnikord aga «plahvatuslikult», näiliselt äkki saadud tugevast impulsi. Selliseid plahvatuslikult toimunud katarsise momente on kirjeldanud mõned intervjueeritavad ning juhuslikud vestluskaaslased nii luule kui ka sümfoonilise muusika puhul (ühelangevaid jooni luule ja muusika retseptiooniprotsessis on sedastanud küsitletud nii nüüd kui ka varem). Tavaliselt on eelmainitud äkilised «ärkamised», mil inimene tunneb olevat kõiki meeli avali kunsti vastuvõtuks, mil ta tunneb endas mingit täiesti uut tunnet, tekkinud pidulikus ümbruses või vähemalt mitte argipäevases miljöös (muusika puhul eranditult kontserdisaalis). Ühes vestluses kirjeldas noor tüdruk, kes varem polnud eriti vaimustatud sümfoonilisest muusikast, seda nõnda:

«Läksin orelikontserdile närvilises, rabe-das, pisut rusutud meeleolus. Mängiti Bachi. Algul muusika nagu poleks täielikult minuni jõudnud. Aga kui hakati mängima Tokaata ja fuuga re-minoor, toimus äkki muutus. Mind valdas mingisugune kummaline, ekstaatiline ülevus, ajudest oleks nagu välja uhutud kõik madal ja räpane. Helid haarasid mind üleni. Kui kontsert lõppes, olin pidulikus, ülendatud meeleolus. Sellest alates leidsin endale muusikas kaaslase ja lohutaja.»

Suurt, murrangulist luuleelamust aimub mõningatest 1978. a. antud vastustest.

«Olin 1975. a. Eesti Õpilasmalevas, kus meie rühmas kujunes omamoodi traditsioon: lugeda igal õhtul luuletusi. Väga tahaksin veel praegugi istuda seal toas,

hoida käes võbiseva leegiga küünalt, kuulata vihma tantsu katusel, lugeda luuletusi ja kuulata neid kaaslaste esituses. Mitte midagi sarnast pole õnnestunud hiljem üle elada.»

«Lugesin paar aastat tagasi Toomas Liivi «Fuugat» orelil saatel. Olin sellele luuletusele ise leidnud taustaks sobiva Bachi fuuga. Luuletust lugedes tundsin tõelist ühtesulamist luule ja muusika vahel, sain vapustava elamuse. Korraga nagu mõistsin sõnadetagust maailma, olemise sügavust.»

«Pärast Ants Paikre luuletuskogu «Kirjeldamatu, asendamatu» lugemist paistsid asjad korraga nagu mingist erilisest valgusest. «Päike — seegi sõna on luuletus!» nendesse sõnadesse mahub kogu luuletuse sisu!»

Suhtumist luulesse on muutnud Betty Alveri «Tulipunane vihmavari» («Sellest ajast alates hakkasin hoopis teise pilguga luulet vaatama»), R. Tagore luule («avanes omamoodi maailm»), Marie Underi «Ema laul» («See oli päris lapsepõlves. Tundsin esimest korda luuletust kuulates erutusvärinaid») jne.

Luulehuvi tekkimise lähted on nii objektivesed kui ka subjektivesed: ühelt poolt laadilt erinevate kunstiväärtuslike luuletuste ning lüürikalembese miljöo olemasolu, teiselt poolt inimese individuaalsed eeldused, vaimsed vajadused, püüdluste suund. On ju kõigile tuntud asjaolu, et kunstihuvi tekkimiseks suhteliselt soodsates tingimustes elavatest noortest ei saa kaugeltki kõigist kunstisõbralikke inimesi (küll aga pinnalisi kunstiga koketeerijaid), näiliselt vähetõotavast miljööst pärinevale inimesele võib aga olla n.-ö. sisse kodeeritud sügav esteetiline tajutav ja loomupärane kunstihuvi. Andmed näitavad, et tingilikult võib eristada kolme erinevat suhtumislaidi lüürikasse. Esimese kandjaks on noored, kes on lüürikat hakanud lugema ilma erilise suunamise ja toetuseta (kuigi ka väljast saadud impulssidel on oma osa, kes on n.-ö. loomupäraselt alati luulele. Neile on luule lugemine suhtlemiseks intiimse ja mõistva sõbraga («... küllap on luuletaja pannud oma luuletustesse alati midagi sellist, mida ma isegi tundnud ja läbi elanud olen», «... mind võib luuletustest õhkuv intiimsus») ning nad eelistavad üksindust luule lugemiseks ja kuulamiseks («On saanud harjumuseks mõnikord õhtuti üleval olles küünla valgelt lugeda ja mõtiskleda. Tunnen, et siis mõistan luulet kõige paremini»). Nendelt pärineb ka küll vaieldav, aga siiski tähelepanu äratav arvamus, et luulet tuleb lugeda suhteliselt harva, siis pääsevad tema omapära ja sisendusjõud täielikult mõjule. Need noored moodustavadki põhiliselt selle väikesearvulise rühma, kellele luulega suhtlemine on kujunenud püsivaks vajaduseks.

Teist suhtumislaidi esindavad noored, kelle seisukohad pole veel päriselt välja

kujunenud. Nende seas on hilisarenguga inimesi, kelle lüürikahuvi alles tärkamas; näitlejaeeldustega noori, kelle lüürikalembus seostub etlemisvõimalustega, neid, kelle huvi on puhanguline jne. Selle küllaltki amorfse rühma põhiosa moodustub noortest, kes oma subjektiivsetele eeldustele toeks vajavad võimalikult kauakestvat turgutamist väljastpoolt. Seda on pakkunud elamuslikud kirjandustunnid, kodus, klassis või sõprusringkonnas valitsev luulelembus, luuleõhtud nii koolis kui ka väljaspool kooli (Kirjanike Majas, teatrites jne.), kohtumised luuletajatega, luule kuulamine heliplaadilt, vastavad saated raadios ja televisioonis, vahetu osavõtt luulekavade ettevalmistamisest ja ettekandmisest. Nende noorte huvi lüüriga vastu võib osutada püsivaks, kuid olla ka heitlik ja rabe ning nõnda võib siit võrsuda luule püsilugejaid kui ka neid, kelle ajutine lüürikahuvi vaibub.

Kolmandasse rühma kuuluvad noored, kelle suhtumine lüürikasse on enam-vähem väljakujunenult eitav. («Asi võib olla selles, et ma lihtsalt ei tea tema väärtust, olen lüürikat väga vähe lugenud. Aega ei ole.» «Ei tunne vajadust lugeda, ei ole loomusele vastuvõetav, ei kõida. Mida suudan, loen originaalis. Nähtavasti kõidab seejuures hoopis keele kõla, mitte sisu.» — «Ma eelistan proosat, kus mõte selgem. Lüürika on tihti sentimentaalne.» «Lüürika jääb minu jaoks igavaks. Puudub aktiivne tegevus.» «Paljude luuletuste puhul ei saa ma aru, mis sellega tahetakse öelda, eriti kaasaegsete luuletajate puhul.»)

Kokkuvõtteks tõdegem, et lüürikaretseptsiooni mõningate tendentside diakrooniline võrdlus kinnitab veel kord paljukorratud väidet kiiresti muutuvast maailmast. Suhteliselt lühikese ajavahemiku — 15 aasta — vältel on toimunud lüürika retseptsioonis mitmeid rohkem ja vähem tähelepandavaid muudatusi. Täenduslikemaks neist peaksin lugejate individuaalsuse kasvu, mis nähtub eelistuste ja väärtushinnangute mitmekesisestumisest ja lüürika spetsiaalse esteetilise funktsiooni tugevnemisest. Ilmneb loomingu- ja retseptsiooniprotsessi vastastikune tingitus: 1960. aastate alguse kirjandusliku mõtte elavnemine ja sellest tingitud lüürika «avastamine» mõjus virgutavalt loomingle, luule mõttehaarde laienemine ning teostuse omapära avardas omakorda tema retseptsiooni ning lõi soodsa pinna uuelaadse, hetke-situatsioonis värske, paljuski sõna vaimukale ja teravmeelsele kasutamisele rajaneva luule tekkimisele ja lausa tormilisele menule noorte hulgas. Kui julgeda midagi edaspidiseks prognoosida, siis ehk süvenevat esteetilist vajadust harmoonilise elutunnetusega, tõ-

sise, ehk veidi pidulikugi luule järele (kusjuures sellega pole tahetud öelda, et teistsugustele luulelaadidele ei jääks lugejaid ning et nad poleks vajalikud), vajadust tunda end lüürikaga intiimses, pidulikus üksinduses, otsinguid luule ja teiste kunstiliikide, eeskätt muusika sünteesiks. Selle nähtuse taustana aimub protesti liigratsionaalse elutunnetuse vastu, nihet uue, tänapäevase, müstikasugemetega romantismi suunas. See suunitlus ei pruugi saada domineerivaks, kuid ta lisab uue, huvitava varjundi kunstilise kultuuri üldpilti XX sajandi lõpul.

Kirjandus

1. Cicero. Kõne poet Archiase kaitseks. — Rooma kirjanduse antoloogia. Tallinn, 1971.
2. Stalovitš, L. Kunstilooime mudel. — «Keel ja Kirjandus», 1974, nr. 5.
3. Васильева Е. ЗИЛ: молодой читатель — «Литературное обозрение», 1976, № 12.
4. Андреев Ю. Оценка современного произведения. — Анализ литературного произведения. Ленинград, 1976, с. 96—101.
5. Лотман Ю. Анализ поэтического текста. Ленинград, 1972, с. 7—8.
6. Еремеев А. Ф. Социально-коммуникативная природа искусства. Свердловск, 1971. (Автореф. докт. дисс.).
7. Жабитская Л. Восприятие художественной литературы и личность. Кишинев, 1974.
8. Катан М. С. Еще раз о взаимоотношении науки и искусства. — «Философские науки», 1979.
9. Камараш И. Изучения чтения в Венгрии. — Чтение в изменяющемся мире. Москва, 1974, с. 106—110.
10. Харчев А. Г. Искусство как ценность. — Проблема ценности в философии. М.-Л., 1966.

TEATRI- ÕPETUSE SITUATSIOONIST ÜLDHARIDUS- KOOLI VANEMAS ASTMES

MARI KADAKAS

1975/76. õ.-a. jõustus meie vabariigi üldhariduskoolis uus kirjandusprogramm, mis vanemate klasside jaoks sisaldas lisaprogrammid teatri- ja filmikunsti alustest. Kirjandusõpetajaile jäi valikuvõimalus: eelista üht neist programmidest või viljelda antud kümne tunni piires muid programmis näidatud kirjanduspetsiifilisi töövorme. Kuivõrd teatrikunsti aluste õpetamine toimub vabatahtlikult ja õpetajail on vabad käed teatrilase õppematerjali jaotamisel ja doseerimisel, kirjandusprogrammiga seostamisel, on kooli ametliku dokumentatsiooni (klassipäevik, õpetaja tööplaan) järgi raske ülevaadet saada, kui suur osa kirjandusõpetajaist teatriõpetusega tegeleb, kui suures ulatuses programmi realiseeritakse, kuidas õpetajad oma tööd eesmärgistavad, milliseid konkreetseid ülesandeid endale seavad, milliseid raskusi kirjandusõpetaja kogeb teatrilases töös õpilastega ja millist abi ta vajab. Eeldusel, et kirjandusõpetajate senised töökogemused, hinnangud ja ettepanekud teatriõpetuse käibiva programmi ja selle

edukaks realiseerimiseks tarvilike tingimuste ning abinõude suhtes peegeldavad teatriõpetuse olukorda usaldusväärselt ja osutavad ühtlasi teatriõpetuse haardealade ning efektiivsuse suurendamise võimalustele, anketeeriti 1979. a. vanemate klasside kirjandusõpetajaid.

Küsitlus hõlmas 82 õpetajat 44 keskkoolist. Neist 34% moodustasid Tallinna, 37% teiste linnade ja 29% asulakeskkoolide õpetajad. Ankeedile vastanute seas oli vaid üks meesõpetaja. Et küsitletud kirjandusõpetajad moodustavad ca 45% meid huvitanud kontingendist ja esindavad 39% vabariigi keskkoolidest, peame kogutud informatsiooni põhimõtteliselt representatiivseks meie vabariigi koolide vanemate klasside kirjandusõpetajate tervikkogumi suhtes, millest lähtub ka järgnev anketeerimistulemuste esitus ja analüüs.

1. Sissejuhatavalt peame oluliseks osutada ühele momendile, mis ilmselt mõjutab nii kirjandus- kui ka teatriõpetuse lähemat ja kaugemat tulevikku. Küsitlute seas ei olnud ühtki pensioniikka jõudnud õpetajat. Kirjandusõpetajate keskmine vanus (41,8 a.), veelgi enam aga vanuseline jaotuvus (tabel 1) lubab oletada, et järgmisel viisaastakul lahkub koolist tõenäoliselt veerand, kümne aastaga pea-aegu pool vanemate klasside kirjandusõpetajaist. Eriti valusalt puudutab see probleem Tallinna, kus vanusekategoriasse 44–54 a. kuulub 63% vanemate klasside kirjandusõpetajaist. Teatriõpetuse seisukohalt on oluline, et eelnimetatud vanusekategoriasse kuulub 65% teatrikunsti aluste õpetajaist.

Tabel I
KIRJANDUSÕPETAJATE VANUSELINE
JAOTUVUS

Vanus	24—33	34—43	44—54	50—54
aastates	24—33	34—43	44—54	50—54
Õpetajate arv (%)	20	32	48	27

2. Kirjandusõpetajate suhtumine teatrikunsti aluste õpetamisse, s. o. teatriõpetusse, mis keskkooli vanemas astmes ei ole obligatoorne, on üldiselt pooldav. Põhimõttelist küsimust, kas üldse on tarvis teatrikunsti aluseid õpetada seostatuna kirjanduskursusega, ei tõstatanud keegi, kuigi täiesti põhjendatult osutati mitmetele programmi realiseerimist komplitseerivaile asjaoludele.

1978/79. õ.-a. rakendas teatriõpetuse lisaprogrammi vähemalt ühes klassis 21% kirjandusõpetajaist, oma töösse teatriõpetuse elemente lülitavate õpetajate arv oli aga tunduvalt suurem. Seda näitavad õpetajate vastused üksikute teatriõpetuse töövormide kasutamise, teatrilase töö ees-

märgistamise kohta. Viljelda teatriõpetust keskendusega draamatsüklile peab õigeks 52%, eraldi tundidetsükliks 29% ja hajutatuna kirjanduskursuses 19% õpetajaist. On märkimisväärne, et teatrikunsti lisaprogrammi rakendamine ei sõltu oluliselt kooli asukohast, küll aga korreleerub teatrikunsti aluste õpetamine õpetajate vanusega. Nähtavasti ei sõanda nooremad, väiksemate töökogemustega õpetajad võtta endale lisakoormust, mida teatrialane töö õpilastega endaga kaasa toob.

3. Küsimusele teatrialase töö eesmärgistuse kohta vastas 72% õpetajaist. Vastused jagunesid sisuliselt viide gruppi, 45% küsitletuist seadis teatrialase töö eesmärgiks teatrihuvi ja -armastuse äratamise ja süvendamise, teatris käimise vajaduse ja harjumuse kujundamise. 22% küsitletuist pidas silmas kultuurse, haritud ja arenenud, teatrikunsti mõistva teatrikülastaja kasvatamist. Kolmandasse gruppi kuuluvad vastused osutasid teatrialase arengu saavutamise vahenditele, vajadusele tunda teatrikunsti spetsiifikat, lavakujundite keelt (18% õpetajaist). Neljandasse gruppi kuuluvates vastustes (20% õpetajaist) konkretiseeriti lavateose vastuvõtmise aspekti. Rõhutati lavastuse analüüsi oskust, lavastuse mõtte, lavastaja taotluste tabamist, probleemide mõistmiseni jõudmist. Viiesandasse gruppi kuuluvad vastused (11% õpetajaist) peegeldasid teatriõpetuse üldarenduslikke taotlusi (vaimsete huvide kujundamine, silmaringi avardamine, tundemaailma rikastamine, mõtlemise, tunnetuse arendamine, esteetiline kasvatus). Ootuspäraselt kaasus teatrikunsti aluste lisaprogrammi õpetamisega teatrialase töö teadlikum eesmärgistus.

4. Teatriõpetuse olulisimat töövormi, teatrietenduste vaatamist peab oma kohuseks rakendada valdav enamus kirjandusõpetajaist. Seda kinnitavad hinnangud õpilastele vajaliku ja reaalse külastussageduse, vastused teatripiletite hankimise viiside kohta, teatripiletite saamise soodustataotlused. Õpilaste teatrialase arengu seisukohalt peab 48% õpetajaist vajalikuks külastussageduseks kord veerandis, 50% kord kuus ja 2% kord poolaastas. Õpetajate hinnangud korreleeruvad nende elukohaga. Teatrit linnade ja asulate õpetajad peavad vajalikuks hoopis suuremat külastussagedust. Reaalseks külastussageduseks kord veerandis peab 48%, kord kuus 41% ja kord poolaastas 11% õpetajaist. Kohustada õpilasi etendusi vaatama analoogselt kirjandusprogrammi kuuluvate teoste lugemiskohustusega peab mõeldavaks 70% õpetajaist.

Paljudele õpetajatele näib teatripiletite hankimine vajalikele etendustele olevat probleem. Kõige enam kasutatakse piletite

ettetellimist (50%), piletilevitajate abi kasutab 13%, kooli või klassi teatrivoliniku abi samuti 13% õpetajaist. Teatri külastamise kesisemaid võimalusi püüavad paljud õpetajad (41%) kompenseerida telelavastuste või teatrietenduste teleülekannete abil. Õpilastel soovitatakse vaadata teatriteatri etendusi ja hiljem vesteldakse neist kirjandustunnis. Ankeedivastustes nimetati 14 etendust, neist neli kirjandusprogrammi kuuluvate teoste alusel loodut (Smuuli «Lea», Vilde «Pisuhänd», Kitzbergi «Libahunt», Tammsaare «Põrgupõhja uus Vanapagan»). Televisioonietendusi kasutatakse ka üldarendavates vestlustes.

On hinnatav, et õpilaste teatrikontaktide organiseerimise kõrval peab 65% õpetajaist vajalikuks õpilasi teatrietenduse vaatamiseks ka ette valmistada, kasutades selleks vastavalt vajadusele eri mooduseid. Huvi äratavat eelinformatsiooni lavastuse kohta (näit. kriitikas esinevate eri seisukohtade, isiklike muljete või lavastuses tõstatatud probleemide tutvustamine) pakub võimaluse korral 24% õpetajaist, autorit ja teost peab vajalikuks tutvustada, eriti kirjandusprogrammi kuuluva draamateose puhul, 31% õpetajaist.

Etenduse jälgimist teatud määral suunata kas lavastuse olulistele momentidele tähelepanu juhtides (näit. mõni lavakujund, tegelane või näitlejatöö), või koguni küsimusi ja ülesandeid andes on püüdnud 22% õpetajaist. Õpilaste ettevalmistust etenduse vaatamiseks peetakse vajalikuks eriti nn. raskete autorite (näit. Tšehhov) lavastuste puhul, kui õpilased ei tunne teost, kujutatavat ajajärku, kui lavastus on uudne, erinev seninähtust (näit. «Vane-muise» lavastused «Tuhkatriinumäng», «Põrgupõhja uus Vanapagan»). Puuetena õpilaste teatritretseptisioonis nimetati järgmisi momente: lavakujundust ei osata näha seoses etenduse kui tervikuga, raskusi on tinglike modernsete lavastuste, allegooria ja groteski mõistmisega, etendust ei võeta vastu terviklikult, ei jõuta probleemide nägemiseni, etenduse põhiidee mõistmiseni.

5. Teatrietenduste arutlemist õpilastega viljeles kõnealusel õppeaastal 67% küsitletud kirjandusõpetajaist. Üht lavastust klassi kohta nimetas 30%, enam kui üht 37% õpetajaist. Ankeedivastustest ei selgu konkreetsemalt, kas ja kuivõrd nimetatud arutelud olid ette valmistatud. Nagu nentisid kirjandusõpetajad, algavad teatrietenduse arutelu korraldamise raskused sellest, et kunagi ei ole kõik õpilased vastavat etendust näinud. Ühtlasi eelistavad paljud etendust näinud õpilased jääda kuulaja rolli. Raske on aktiviseerida kogu klassi. Põhjustena nimetati teatrihuvi puudumist, väheseid teatrialaseid teadmisi ja koge-

musi, lavastuste raskusastet, aga ka õpilaste oskamatus ja ebakindlust oma arvamusel esitada ja põhjendada. Rõhutati, et õpilased kipuvad etenduse sisu ümber jutustama ja et arutelu kipub kujunema lavastuse sisu ja probleemide kunsti-teoseväliseks lahkamiseks. Teatrietenduste arutlemise õpetajapoolsed probleemid jätuvad ajapuudusest ja teatrialaste teadmiste kasinusest. Vahel on õpetajal endalgi raskusi lavastuse lahtimõtestamise ja hindamisega. Etenduste arutlemise kogemusi on vähe. Asjaolu, et õpetajate ankeedivastustes ei puudutatud üldse arutelude ettevalmistamisega seotud küsimusi, viitab sellele, et etenduste arutlemine toimub juhuslikult, konkreetse plaani ja kindlama eesmärgiseadeta, mistõttu on alust arvata, et arutelude õpetuslik efektiivsus (näit. lavastuse analüüsimisoskuse arendamine) võib jääda küsitavaks.

6. Vähemalt ühe teatrikirjandi laskis oma õpilastel kõnealusel õppeaastal kirjutada 79% küsitletud õpetajaist. Nii teatrikirjandite kui ka arutelude alusmaterjalina on eelistatud kooli kirjandusprogrammiga seonduvaid lavastusi (13 lavastust 18-st vähemalt kahe õpetaja poolt kirjandi aluseks valitud lavastusest). Ankeedivastustes nimetati kokku 83 teemat, mis sisuliselt rühmitusid järgmiselt: 1) 13% moodustasid teemad, mis nõudsid kirjutajalt vahekorra vaagimist teatrikunstiga (näit. «Miks mulle meeldib (ei meeldi) teatris käia», «Mida hindan teatrikunstis»); 2) 23% moodustasid teemad, mis eeldasid lähtumist konkreetsest teatrielamusest, kuid mida võis kohaldada mis tahes lavastusele (näit. «Mõtteid pärast teatrietendust», «Mis mind erutas lavastuses...»); 3) 27% moodustasid konkreetse lavastuse probleemidele orienteeritud teemad (näit. «Inimene ja raha («Kauka jumal»); 4) 14% moodustasid kirjandus- ja lavateose võrdlevat vaatlust eeldavad teemad (näit. «Tõde ja õigus» — teos ja lavastus», «Hamlet raamatulehekülgedel ja teatrilaval»); 5) 16% moodustasid teemad, mis väljusid ühe lavastuse piiridest, nõudsid mõne dramaturgi, lavastaja, näitleja või koguni ühe teatri loomingulise tegevuse analüüsi (näit. «Mõtteid ja meenutusi Tammsaarelavastustest», «Erinevaid Hamleteid eesti teatri laval», «Kujundilisi võtteid J. Toominga lavastustes», «Juhan Viiding Hamletina ja Peerina», «Luuleprogrammid Noorsooteatri laval»); 6) 7% moodustasid lavastuse ühe külje või komponendi lähemale vaatlusele orienteerivad teemad (näit. «Kujundite kõne «Hamleti lauludes»», «Dostojevskilikk «Idioodi» lavastuses»). Kolm viimast teemadegruppi (37% nimetatud teemadest) esitavad kirjutajale suu-remaid nõudmisi, eeldavad teadmisi teatri-

kunsti spetsiifikast, informeeritust jooks- vast teatrielust, suuremat teatrikogemust.

Küsimusele, milline võiks olla teatrikirjandi õpetuslik-kasvatuslik efektiivsus, vastas 61% küsitletuist. Vastused jagunesid sisuliselt nelja gruppi (tabel 2).

Tabel 2

TEATRIKIRJANDITE ÕPETUSLIK-
KASVATUSLIK EFEKTIIVSUS
ÕPETAJATE HINNANGUIS

Hinnang	Õpetajate arv (%)
1. Sunnib lavastuse üle järele mõtlema	18
2. Õpetab etendust jälgima kui kunstiteost	18
3. Arendab lavastuse analüüsimis- oskust	16
4. Üldarendav toime	27

Esimene vastustegrupp, milles väärtustatakse etendusele tagasimõtlemist, peegeldab etenduse retseptiooni süvendamise taotlust, on seega orienteeritud eelkõige kasvatuslikele eesmärkidele. Teise ja kolmandasse vastustegruppi kuuluvad hinnangud lähtuvad küll õpetuslikest eesmärkidest, kuid üldjuhul lakooniliste vastuste põhjal (näit. õpetab paremini mõistma teatrikunsti) ei selgu, milline on vastaja ettekujutus nende eesmärkide realiseerimise võimalustest ja vahenditest tegelikus töös. Õpetajad, kes on veendunud teatrikirjandite üldarendavas toimes, peavad silmas järgmisi isiksuse arengu momente: mõtlemiskultuuri, kujutlusvõime ja emotsioonide arendamine, väljendusoskuse, isikupärase stiili kujundamine, teatrihuvi äratamine ja süvendamine.

On loomulik, et õpetaja taotlused teatrikirjandi kui töövormi rakendamisel avalduvad ka neis kriteeriumides, millest lähtutakse teatrikirjandi hindamisel ja analüüsimisel. Vastavaid kriteeriume nimetas 54% küsitletuist. Vastuste süstematiseerimine ja analüüs võimaldas välja tuua 5 kriteeriumi (tabel 3).

Tabel 3

TEATRIKIRJANDITE HINDAMIS-
KRITEERIUMIDE RAKENDAMISEST
TEATRIKIRJANDEID VILJELNUD
ÕPETAJATE ANKEEDIVASTUSTE
ALUSEL

Hindamiskriteerium	Õpetajate arv (%)
Lavastuse mõistmine	31
Lavastuse analüüsimisoskus	29
Teatrielamuse edasiandmine	12
Arvamuse iseseisvus	34
Koolikirjandile esitatavad nõuded	23

Ühtki hindamiskriteeriumi ei nimetanud 37% teatrikirjandeid viljelnud õpetajaist. Vähemalt üht otseselt teatrikunstiga seotud hindamiskriteeriumid nimetas 48% ja ainult oma arvamuse olemasolu või koolikirjandile esitatavate üldiste nõuete alusel hindas õpilaste teatrikirjandeid 18% õpilastel kirjutada lasknud õpetajaist. Eelnevast tuleneb, et teatrikirjandi kirjutamine annab üldjuhul õpilasele küll võimaluse oma teatrimuljeid korrastada ja välja elada, kuid selles töövormis peituvaid õpetuslikke aspekte ei realiseerita küllaldaselt, vajaka jääb eesmärgiteadlikkusest ja asjatundlikkusest kirjandite juhendamisel ning analüüsimisel.

7. Kirjandusprogrammi lisana antud teatrikunsti aluste programm orienteerib kirjandusõpetajat teatrilase töö tihedale seostamisele kirjandusõpetusega, kusjuures raskuskeskmeks on draamakäsitus. Seoses sellega soovitatakse kasutada draamateose käsitluskontseptsiooni, mis eeldab draamateose vaatlust nii kirjandusteose kui potentsiaalse lavateosena, lavastuslikust aspektist. Küsitlus näitas, et nimetatud käsitluskontseptsioon on kirjandusõpetajate poolt põhimõtteliselt aktsepteeritud (89%), kuid töös sellest siiski üldiselt ei lähtuta. Ja küllap seetõttu, et õpetajail ei ole piisavat teoreetilist ettevalmistust ega ka meetoodilisi materjale. Kuigi vastavat käsitlusviisi tervikuna ei rakendata, kasutatakse ometi küllalt palju kirjandusõpetuses traditsioonilisi, teatrikunstiga seonduvaid töövorme. Ositi lugemist draamateose käsitlusprotsessis kasutas 77%, kostüümide ja dekoratsioonide kavandamist käsitletavale draamateosele 16% õpetajaist. Ositi lugemist peetakse otstarbekaks seetõttu, et see võimaldab suuremat sisseelamist tegelastesse ja selle kaudu viib teose sügavama mõistmiseni. Ositi lugemist hinnatakse ka kui meetoodilist võtet, mis pakub vaheldust ja loob elevust tunnis, soodustab kõne- ja esinemisoskuse kujunemist. Üks õpetaja tõi välja ositi lugemise teatriõpetuslikult väga olulise momendi: ositi lugemisega seoses on võimalik ja mõttekas selgitada näitlejatöö spetsiifikat. Ositi lugemist peetakse kirjandustunnis otstarbekaks ka teoste puhul, mille põhjalikumat vaatlust kirjandusprogramm ette ei näe. Hädaabinõuks peetakse valitud katkendite lugemist tunnis sel puhul, kui teoseid kõigile õpilastele lugemiseks lihtsalt ei jätku. Ankeedivastustes rõhutatakse, et ositi lugemine on efektiivne, kui klassis leidub häid lugejaid, tuimade lugejatega olevat tulemus negatiivne. Mõned õpetajad leiavad, et ositi lugemine ei ole otstarbekas, sest viidab palju aega ega huvita vanemate klasside õpilasi, kellele meeldib rohkem arutleda. Ositi lugemisest nõudlikum töövorm on

draamakatkendi ettevalmistatud esitamine teose mingis käsitusfaasis. Selle töövormi rakendamist peab otstarbekaks 73%, ei pea otstarbekaks 8%, ei oma ses suhtes kindlat seisukohta 19% õpetajaist. Üldiselt peetakse võimalikuks kasutada seda töövormi harva, näiteks kord aastas, kuid siis korraliku ettevalmistusega. Kaalukamaid põhjendusi antud töövormi kasuks on: draamakatkendi esitamiseks valmistumine on minimaalne osa lavastamisest, viib õpilasi lähemale nii näitleja- kui ka lavastajatööle.

Dramatiseerimisülesandeid, mis meie arvates teenivad peamiselt draamažanri spetsiifika alaste teadmiste läbitunnetamist praktilises tegevuses, andis oma õpilastele 26% küsitletuist. Õpetajate ankeedivastustest selgus, et 20% neist käsitab dramatiseerimist ekslikult kui ositi lugemist. Dramatiseerimisülesandeid on õpilastele antud nii eesti, vene kui ka väliskirjandusest (nimetati 18 teost 14 autorilt).

Draamakirjanduse ja teatriga seotud referaate koostasid kõnealusel kooliaastal 34% küsitletud õpetajate õpilased. Kokku nimetati 38 teemat. Neist 10 eeldas ühe dramaturgi elu ja loomingu käsitlust, 4 ühe näidendi lähemat vaatlust. Eesti ja maailma teatri ajaloole olid pühendatud 7, tänapäeva Eesti teatrite ja lavastajate loomingule 3 referaati. Õpilaste suhteid teatrikunstiga analüüsiti 3 töös.

8. Meie uurimusest tuleneb, et teatriõpetus on paljude kirjandusõpetajate töös omandanud olulise koha, kuid paljud võiks teha hoopis paremini. Et õpetajad seda ise kõige paremini tunnetavad, oma tööd ja vajadusi kriitiliselt hindavad, seda näitavad rohked ja asjalikud ettepanekud, mida järgnevalt resümeerime.

Teatriõpetuse mõjusfääri laiendamiseks ja efektiivsuse tagamiseks oleks vaja: 1) korrigeerida ja konkretiseerida teatriõpetuse programmi, 2) koostada teatriõpetuse meetoodiline juhend, 3) anda välja vastav õpik-käsiraamat või lisada vajalik materjal kirjandusõpikuisse, 4) lähtuvalt teatriõpetuse programmist anda välja nii teatrilast kui ka meetoodilist kirjandust, 5) tsentraliseeritult varustada õpetajaid vajalike näitmaterjalidega, 6) korraldada asjasthuvitatud õpetajatele mõnepäevane seminar.

MÜTOLOOGIA KASUTAMISEST VANAAJA AJALOO KURSUSES

ZOJA HRAPTŠENKOVA

NLKP Keskkomitee seadis otsuses ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatustöö kohta haridusorganite ja «NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia ette ülesande saavutada õppe- ja kasvatusprotsesside orgaaniline ühtsus, teadusliku maailmavaate, ... kujundamine õpilastes ja üliõpilastes.»¹ Otsuses rõhutatakse, et noortega tehtav ideeline kasvatustöö peab muutuma «tunduvalt elavamaks, konkreetsemaks, huvitavamaks ja veenvamaks».²

Püstitatud ülesannete efektiivset lahendamist vanaaja ajaloo kursuses soodustab mütoлогия laialdane ja süstemaatiline kasutamine ajalooallikana. Müüt sisaldab rikkalikke andmeid keskkonnast, milles toimus vanaaja rahvaste ajalooline areng, ta aitab jälgida kehtinud sotsiaalseid ja poliitilisi suhteid, vaimuelu tekkimist: teadusi, moraali, kunsti, religiooni. Mütoлогияle on omased paeluvad süžeed, piltlikkus, emotsionaalne rikkus. Seepärast tunnevad 5. klassi õpilased suurt huvi müütide vastu, mis stimuleerivad nende intellektuaalset aktiivsust, soodustavad faktidesse isiksusliku suhtumise väljatöötamist ja kokku võttes õpilase eluhoiaku kujunemist.

¹ Ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatustöö edasisest parendamisest. NLKP Keskkomitee otsus. Tln., 1979, lk. 15.

² Sealsamas, lk. 6.

* Nende ridade autor Zoja Hrapštšenkova on S. M. Kirovi nim. Pihkva Pedagoogilise Instituudi üldajaloo kateedri vanemõpetaja.

Mütoлогия kasutamine vanaaja ajaloo koolikursuses on olnud traditsiooniline, kuid kandis episoodilist iseloomu. Selle tõsisem kasutamine sai võimalikuks tänu uuele lähenemisele materjali valikul ja esitamisel F. Korovkini õpikus. Ja kuigi müüdid ajalooallikana on sisse võetud ainult kursuse alajaotuses «Vana-Kreeka», on siin antud mitmekülgne mütooloogiline materjal, mille kasutamise potentsiaalseid võimalusi pole vanaaja ajaloo kursuses täielikult realiseeritud.

Programmi, õpiku, erialase ja meetoodilise kirjanduse tundmaõppimise, õppetöö jälgimise ja koolides korraldatud eksperimendi põhjal töötasime välja meetoodilise süsteemi, mida iseloomustab järgnev:

1. Müütide valik, mis kujukalt peegeldavad vanaaja ajaloo protsessi tähtsamaid külgi koos järjepidevuse ja kõrvutamise kindlustamisega töös mütooloogilise materjaliga, eesmärgiga omandada kursuse põhisisu, õpilaste dialektilis-materialistlike algete kujundamine ajaloo mõistmisel.
2. Töö 5. klassi õpilaste teaduslik-materialistliku lähenemise kujundamisel müüti kui ajalooallikasse; oskuse arendamine analüüsida müüti, eraldades selles reaalsed ja fantastilised; müüdi ja selle sünnitanud tegelikkuse vahetamine, müütide üksikisega kõrvutamine ning üksikjärelduste üldistamine, toetudes põhiliselt õpiku tekstile ja illustatsioonidele.
3. Õpilaste iseseisvuse stimuleerimine uue mütooloogilise materjali analüüsimisel, teadmiste ja oskuste kasutamisel, müütide eetilisel ja esteetilisel hindamisel, aga samuti loomingulisel töötlemisel.
4. Mütoлогия kasutamine õpilaste kõne- oskuse arendamisel, huvi äratamisel ja süvendamisel ajalooalasel klassivälisel lugemisel.

Tutvustame mõistet «müüt — ajalooallikas» sissejuhatavas tunnis kui suulist allikat kõrvuti õpikus iseloomustatud esemete ja kirjalike allikatega; seejuures toetume õpilaste eelteadmistele (4. klassi kursusest) suulisest rahvaloomingust kui teadmiste varamust kaugest minevikust.

Me piirdusime õpiku osas «Ürginimeste elu» vaid 4 müüdiga, kuid kasutasime neid selliselt, et iga müüt oli ürgaja ajaloo eri külgede avamiseks mitmel korral vaatluse all. Erilist tähelepanu pöörati mütoлогия kasutamisele selliste küsimuste lahendamisel, kus müüt on asendamatu, näiteks vaimse kultuuri tekkimine ürgaja inimestel. Tunnis «Ürginimeste arenemine tööprotsessis» jutustati austraallaste müüti «Mis oli ennevanasti». Müüdis räägitakse, et vanasti polnud loomade ja inimeste vahel erinevusi. Inimene võis muunduda loomaks ja loom inimeseks. Kõik nad rääkisid ühist keelt, elasid ja töötasid koos; pärinesid ühisest esivanemast (harilikult

loomast või taimest), olid sugulased ja kandsid selle esivanema nime. See müüt aitas küllaltki konkreetset avada esiaja inimeste vaateid loodusele ja nende kohale ümbritsevas maailmas. Inimese põhiline viga või eksitus iseenda ja teda ümbritseva ettekujutamisel seisnes selles, et ta ei eraldanud end loodusest, vaid identifitseeris end loodusnähtuste ja -jõududega. Ühelt poolt omistas inimene endale võime mitmesuguseid nähtusi esile kutsuda või tekitada, teiselt poolt omistas ta loodusjõududele ja esemetele võimeid ja võimalusi, mis on olemas ainult inimesel, ta omistas loodusele üldse samasugust elu, nagu on inimesel endal. Seda algeliste kujutelmade kompleksi nimetatakse **animismiks** (lad. *animus* — hing, vaim). Üheks selle üldise kujutelmala avaldumise vorme (mis ilmnes ka austraallaste müüdis) ja ühtlasi üheks kõige varasemaid religiooni ilminguid üldse on nähtus, mida nimetatakse **totemismiks** (algonkini sõnast *totem* — tema sugu) Totemism on paljudele loodusrahvastele omane uskumus, mis põhineb veendumusel, et on olemas seos inimese ja tavaliselt mõne looma, harvem ka inimese ja teatava taime, mõnikord isegi inimese ja mingi asja või koguni loodusnähtuse vahel. Algeks ja kõige rohkem levinud totemismi elemendiks on kujutelm, et kõik teatava sugukondliku rühma liikmed pärinevad ühest kindlast loomast, taimest vms. — oma tootemist.

Printsiipiaalselt oluline oli järgmine teema: «Kunsti ja religiooni tekkimine». Peatähelepanu pöörasime maailma tunnetamise arenemisele, selle iseärasustele algetappidil, ürginimeste aktiivsele võitlusele looduse alistamisel. Müüt aitas põhjendada religiooni gnoseoloogilisi juuri. Looduse alistamiseks oli tarvis mõista loodusnähtuste põhjusi ja tagajärgi ning ürginimesed püüdsid seda teha oma müütides. Ega asjata enamik neist alga küsimusega «miks?». Õpetaja jutustab õpilastele melaneesia müüdi «Miks tekib äike?». Taevavõlvi taga elavat «välguisa», kes peab taevavõlvi läbi raiuma, kui tahab maale tulla. Sellest tulevatki müristamine ja on näha lendavaid välgunooli. Õpilased märkasid õigesti selles müüdis samastamist juhusliku sarnasuse põhjal, tulemuseks oli nähtuse põhjuste ebaõige seletus. Müüdid olid «ürgaja õpikud», kuid neis talletusid õigete tähelepanekute kõrval ka ekslikud vaated ja arusaamad.

Mütoloogilised kujutelmad moodustasid kunsti põhiteema, selle selgitamisel toetusime õpiku illustratsioonidele. Rõhutasime maailmataju liigendamast ürgajal, mil inimesed oma tähelepanekuid, muljeid ümbritsevast väljendasid sõnadega, tantsuga, kunstis ja religioossetes kujutelmades. Illustreerimaks õpikus üldistatud

kujul antud religioossete uskumuste teket, rääkisime õpilastele põhjarahvaste müüdi vetevalitsejast, kes oma veealuses jurtas istudes viskab vette kalamarja, et kasvaksid kalad. Tema abilised peavad meres korda, ajavad kalu jt. mereasukaid inimeste võrkudesse ja püünistesse. Kui vetevalitseja vihastab, siis kalaõnne pole. Inimesed toovad talle kingitusi ja paluvad vastutasuks kalu. Müüt aitas lastel mõista, et läbi üleloomuliku paistavast selgesti inimeste reaalsed elutingimused; et inimestevahelised suhted moodustavad esmaluse religioossetele tavanditele (palvus — palve, kingitus — ohvriand jm.), et müütide paeluv süžee ning tegelaskujud kergendavad meelespidamist. Nii antakse põlvest põlve edasi esivanemate poolt talletatud, nende kogemusi, kinnistades religioossete kujutelmi, mida järeltulijad usuvad tingimusteta nagu «pühakirja».

Teema «Ürgaja põlluharijad ja karjaskasvatavad» käsitlemisel anti tund, kus jäeti aega, et õpetada õpilasi töötama müüdiga kui ajaloolallikaga. H. W. Longfellow' poemi (tegelikult kunsteepos — tõlkija) «Laul Haiavatast» (1855, e. k. 1960) analüüsi põhjal tehakse tahvile ja õpilaste poolt vihikusse tabel, mida kasutatakse ja täiendatakse kogu õppeaasta jooksul.

Tabeli vorm on järgmine:

Mida me saame müütidest teada?

Loodusest ja inimeste tegevusaladest	Elukorraldusest	Inimeste kujutelmadest
--------------------------------------	-----------------	------------------------

Nimetatud eepose järgi saavad õpilased ettekujutuse muistsete inimeste elust, nende maailmatunnetuse eripäradest: looduse hingestatus, kujutelmade piltlikkus, oskamatus ümbritsevast õigesti põhjendada.

Vana-Idamaa esimeste klassiühiskondade õppimisel muutub esitatav mütoloogia-alane materjal mitmekesisemaks ja paeluvamaks. See loob eeldused senisest mitmekesisemate võtete kasutamiseks töös müütidega, võimaldab müütide analüütilist käsitlemist, anda õpilastele näiteks probleemülesandeid. Näiteks: leida ürgaja ja Vana-Idamaa mütoloogia ühised jooned; mida uut tekkis Idamaade mütoloogias, kasutada uues situatsioonis nähtuste avastamisel varemõpitatud teadmisi jne.

Eri maade looduslike tingimuste ja majanduse tundmaõppimisel kasutatakse müüte Niilusest; Rast, Osirisest ja Sethist, veeuputusest, Gilgamešist, Ramast jt. Müütide sisu analüüsiga kaasnes eespool toodud tabeli täitmine ja juba märgitud tüüpi ülesannete lahendamine. Ajaloo-alased kujutelmad, mis sel teel talletatud, said aluseks õpilaste tehtud olulistele järeldustele: Vana-Idamaa riikides tuli teha väga palju tööd looduse alistamiseks; Idamaade looduses on palju ühist, siit tulenesid ühetaolised elutingimused, mis omakorda

põhjustasid inimeste ühetaolised vaated loodusele — loodusekartus, selle jumalikustamine; looduse üle saavutatud võitude omistamine kangelastele, kellel on nii inimlikud ka ka üleloomulikud omadused.

Õpiku osa «Vana-Idamaa» on esimeste klassiühiskondade tekkimise ajalugu. Müüdid aitavad meid õpilastele arusaadavas vormis välja selgitada, millised olid uued ühiskondlikud suhted ja kuidas need kajastusid inimeste teadvuses, kuidas inimesed neid suhteid mõtestasid ja põhjendasid. Õpilased saavad teada müütiliste kujude ja mütoloogiliste süžeede transformatsioonist uutes tingimustes. Näiteks: müüdid jumalate hierarhiast ja ülemvõimu kehtestamisest ühe poolt nende hulgast (Ra, Marduk), võitlusest ainuvalitsemise eest (Osiris ja Seth), inimeste ebavõrdsusest põhjusel, et nad pärinevad erinevatest jumalikest esivanematest, erinevatest keha osadest (Brahma).

Vana-Idamaade vaimse kultuuri käsitlemisel pöörasime palju tähelepanu teadusalaste teadmiste arengule vanaajal. Müütide kõrvutamise ja analüüsi alusel tegid õpilased tähtsaid järeldusi: Idamaade rahvad kogusid palju õigeid tähelepanekuid loodusest, eriti neist valdkondadest, mis mõjutasid majanduse arengut, kuid religiooni mõjul ei püüdnud nad uudselt lahti mõtestada oma vaatlusi, leida õigemaid vastuseid igivanadele küsimustele: kuidas tekkis maailm, kas seda tõeliselt juhivad jumalad. Preestrite käes muutusid müüdid võhiklike ürgaegsete ettekujutuste kindlustamise vahendiks, mis aitasid rahvast hoida hirmus nende ees (mitte)seisvate üleloomulike jõudude ees.

Ainekursuse osa «Vana-Idamaa» õppimisel tuli esile mütoloogia oluline kasvatuslik roll, sest õpilased näitasid oskust tuua müütidest välja kõlbeliselt positiivset: nad andsid oma poolehoiu neile müüdikangelastele, kes oma rahvast teenides ilmutasid väljapaistvaid positiivseid omadusi.

Antiikajaloo tundmaõppimisel on soovitatud variandi oluliseks eripäraks see, et me toetusime õpilastel juba väljakujunenud töövõtetele müütide kui ajalooallikatega. See võimaldas täielikumalt kasutada müüte, tõsta õpilaste tunnetuslik tegevus produktiivse, loomingulise töö tasemele. Teema «Kreeka muinasajal» puhul organiseeriti töö sellisel, et müüti kui ajalooallikat kasutati teema kõigi aspektide omandamiseks. Kreeka müütide ja Homerose eeposte alusel süvendati õpilaste arusaamist müüdist ajalooallikana, juhiti tähelepanu müüdi omastele tunnetele: kõrvuti tegelikkuse peegeldamisega esineb selle fantastiline lahtimõtestamine, hüperbolism, personifitseerimine. Õpilased koostasid tabeli, mille ühte lahtrisse kir-

jutasid välja reaalseid sündmusi läbivõetud materjalist, teise aga toimumata mütoloogilist interpretatsiooni (näiteks eepose «Ilias» põhjal: Trooja sõja põhjused ja «tüliõun»). See valmistas õpilasi iseseisvaks tööks loomingulisel tasandil. Homerose eeposte katkendite põhjal, tuginedes varemõpitud müütidele, tuli välja selgitada uued ilmingud Vana-Kreeka majanduses ja ühiskondlikus arengus. Kreeka müütide ilmeka materjali põhjal jälgisid õpilased religioosete kujutelmade arengu pikaajalist käiku, millel lõpptulemuseks olid antropomorfsed Kreeka jumalad.

Niisiis kasutasid õpilased edukalt kursuse varasemate peatükkide õppimisel saadud teadmisi ja oskusi. Palju tähelepanu pühendati müütide sõnavara tutvustamisele 5. klassi õpilastele, sest see tuli kasuks nende kõnekeele arendamisel. Kõik kokku võimaldas rakendada uusi loomingulisi töövorme; nendeks olid õpilaste joonistused, arvamused müütide kohta, õpilaskirjandid jm.

Aitamaks õpilastel põhjalikumalt tunnida müüdi olemusse ja kujundada aktiivset maailmavaatelist hoiakut, anti õpilastele meelepea müüdi analüüsimiseks kodusel lugemisel. Tuli vastata küsimustele: 1. Millest räägitakse müüdis? 2. Missuguse peegelduse leidis müüdis ajalooline tegelikkus? Millised meile lähedased mõtted ja tunded on müüdis esile toodud? Mis teile müüdi lugemisel eriti meeldis ja mispärast?

Kreeka müütide tundmaõppimisel paranes õpilaste kasvatus. Sellest andsid tunnistust nende joonistused. Õpilased tunnetasid situatsiooni, oskasid anda joonistustele emotsionaalse värvingu.

Teema «Kreeka kultuuri öitseng V—IV sajandil e.m.a.» õppimisel on müüt õpilastele kui kreeklaste vaimse kultuuri tegur, sotsiaalsete ideede, eetiliste ja esteetiliste väärtuste väljendusvahend. Esitatavas variandis käsitletakse esimeses tunnis Vana-Kreeka haridust ja kultuuri, toetudes müütidele ja Homerose eeposte.

5. klassis omandatud mütoloogiaalaste teadmiste maht võimaldab kasutada teoreetilist meetodit selliste küsimuste järjekorras asetamiseks, nagu: milline ettekujutus maailmast võis kujuneda kreeklastel müütide põhjal?; missuguseid kõlbelisi õppetunde nad võisid saada?; milliseid müüte soovitasid õpilased kreeka poiste ja tüdrukute õpetamiseks?; milliseid süžeesid kujutaksite õpireljeefidel?

Vastustest ilmnes, et õpilased said aru kreeka kooli ees seisvatest ülesannetest, mütoloogia osast nende lahendamisel. Seejärel oli tund «Vana-Kreeka teadus», mis anti teadmiste arendamise üldistamise materjalide alusel, lahendamaks tunnetuslikke ülesandeid. Näiteks: Mida uut ilmus

kreeklastele maailma tunnetamisel?» Mõiste «teadus» kujundati selle kõrvutamisel mõistega «Vana-Idamaa teadusalased teadmised». Nende mõistete eripära avati materjali kasutamise teadusega ateismi õitsengust Kreekas. See võimaldas sügavamalt selgitada mütoloogilise (mis on religiooni aluseks) ja teadusliku maailmavaate kokkusobimatust.

Kahes järgmises tunnis õpiti Kreeka klassikalist kunsti. Eesmärgiks oli näidata vaba ja täisõigusliku kodaniku maailmamõistmist, seejuures rõhutades, et tema väljendusvahendiks oli mütoloogia. Viimane, lakates olemast maailmavaateks, jäi siiski kunstiliste kujude ja süzeede allikaks, kunsti «arsenaliks». Tundides võrreldi Homeroose ajastu mütoloogilisi kangelasid Periklese ajajärgu omadega. Nii näiteks tutvumisel Vana-Kreeka teatriga võrreldi Prometheuse kuju müüdis ja tema esitust tragöödiast. Õpilased töid esile neile meelepärasteid mõtteid: protest julmuse ja omavoli vastu, vaimustus inimeste aususest ja kohusetundest.

Mütoloogia, selle poetilise kujundlikkuse, kunstilise väljenduslikkuse tundmine oli tähtsaks tingimuseks materjali omandamisel kreeka skulptuuri kohta õpilaste poolt. Nagu varasemates tundides, kasutati ka nüüd võrdlusmeetodit.

Arhailine periood oli mütoloogilise maailmavaate valitsemise aeg, mil inimesi ümbritsev oli kreeklastele täis üleloomulikku. Kuid juba siis sündis kreeka kunsti läbiv teema: inimese võitlus tumedate jõududega, tema helge mõistuse ja kehalise jõu ülistamine. Seejuures näidati tunnis pilte skulptuuridest mütoloogilistel teemadel: Heraklese võitlust Diomedesega, kreeklaste võitlust kentauridega. Lõpetuseks vaadati pilti Parthenoni templi frieisist, millel kujutatud järgi eriti väljenduspiiri puudumine jumalate ja inimeste vahel.

Teema «Vana-Rooma» õppimisel kasutatakse mütoloogiat tähtsate maailmavaateliste ideede kujundamiseks; vaimse kultuuri aktiivsest rollist ühiskonna elus, selle võimest kaasa aidata (või pidurdada) ajaloo progressi; teadusliku ja religioosse maailmavaate antagonismist, vajadusest võidelda viimasega. Octavianus Augustuse aegse Rooma impeeriumi ajalugu õppides veendusid 5. klassi õpilased, et müüte kasutati poliitilistel eesmärkidel, müüte kohandati teatud sotsiaalsete klasside, kihide ja isikute huvides.

Teema «Vana-Rooma kultuur ja eluolu» õppimisel tehakse kindlaks nimetatud järjepidevus kursuse analoogiliste teemadega. Algul vaadeldi Kreeka kultuuri mõju rooma kultuurile, seejärel käsitleti küsimust «Rooma kool, haridus ja teadus». Ühelt poolt andis see võimaluse kõrvutada

Rooma elanike harimatust, nende hulgas valitsevat mütoloogilist maailmatajumist ja teiselt poolt kõrget kultuuri- ja haridustaset ühe osa roomlastest ülemkihi juures, kes võtsid üle Vana-Kreeka teaduse ja kultuurisaavutusi ning pidasid võitlust religioosse maailmavaatega.

Teema «Rooma kunst» puhul kasutati rooma satiirikute materjale, milles naerdi välja müütide absurdust, samuti religioosseid kombetalitusi. Küsitletu valmistas õpilasi ette arusaamiseks kreeka-rooma mütoloogia krahhist.

Eelnenule tuginedes käsitleti teemat «Kristluse tekkimine». Kristlus avati õpilastele kui sellele eelnenud mütoloogiliste uskumuste pärija. Kooskõlas tunni eesmärgiga pidid õpilased seda seisukohta iseiselselt põhjendama, kasutades saadud teadmisi ja oskusi töös müütide kui ajalooallikatega. Kokkuvõttes vestluses oskasid õpilased välja tuua kõikidele varem õpitud religioonidele ja kristlusele ühised jooned: rõhutute hirm ja jõuetus loodulike ja ühiskondlike jõudude ees; püüd täiendada reaalsete vahendite vähesust üleloomulikega inimest ümbritseva mõjutamisega jm. Õpilased tegid valiku müütidest, kus need ideed peegeldusid. Nende tähelepanu pöörati ka mütoloogia alusel tekkinud kombetalituste päritavusele, mis aitasid tugevdada religioosseid uskumusi.

Palju tähelepanu pöörati teaduse tagakiusamisele kristlaste poolt. Et õpilased sügavamalt tunnetaksid teaduse ja religiooni vastuolu, soovitas õpetaja kõrvutada piiblijutud maailma ja inimese loomisest juba varem õpitud Idamaade rahvaste müütidega. Lõpuks tulid õpilased järeldusele: piibel pole pühakiri, vaid sinna on kogutud põhiliselt müüdid, mis peegeldavad inimeste ürgaegseid ettekujutusi.

Uurimuse lõpetamisel korraldasime õpilastele kirjaliku töö. Neil tuli vastata küsimusele: «Mida andsid meile müüdid?» Õpilased kirjutasid: «Müüt on väga huvitav teadmiste saamise allikas»; «Müüdid aitasid mul õppida tundma inimesi — häid armastama ja kurje põlgama»; «Müüdid aitasid mind paremini mõista ajalugu ja kiiremini meelde jätta õpiku materjali».

Müütide tundmaõppimine 5. klassis aitas õpilastel 6. klassis põhjalikumalt lahti mõtestada kristluse osatähtsust feodaalkorra kindlustamisel, keskaja kunsti ja renessansi. Analüütilise töö oskused ja vilumused, mis õpilased said müütide õppimisel, mõjutasid tervikuna ajalookurssuse omandamist.

Lühendatult tõlkinud
FRANTS KUPP

GRAFO- PROJEKTOR JA ÕPPE- PROTSESSI NÄITLIKUSTAMINE*

UNO PILVRE

Grafoprojektor sarnaneb ehituspõhimõttelt vertikaalasendisse pööratud suurekaadrilise diaprojektoriga, mille vahetu tegevuse projekteerimiseks (kirjutamine, katsed jmt.) kohandatud avar tööaken paikneb horisontaalselt. Valgusallikaks on tavaliselt võimas halogeenlamp, mis koos suurepinnaliste Fresneli tüüpi kondensorläätsedega* annab valgusvoo mõni tuhat luumenit ja võimaldab saada ka täiesti pimendamata õpperuumis ekraanil eredaid mitmevärvilisi kujutisi. Grafoprojektori kasutamise ja paigutamise küsimusi on lähemalt käsitlenud käesoleva kirjutise autor.

Grafoprojektoril on mitmeid meetoodilisi iseärasusi, mille tundmine osutub seadme sihipärasel ja optimaalsel rakendamisel hädavajalikuks. Võrreldes teiste projektsioonivahenditega saab selle kasutamisel esile tuua vähemalt kuus positiivse didaktilise väärtusega omadust:

1. Õpetaja ja õpilaste vastastikune silmside säilib kogu tunni jooksul, mis koos võimalusega esitada projektsioonitehnikas sisukat ja õpilastele huvitavalt koostatud õppematerjali aktiveerib õppeprotsessi ja tõstab distsipliini klassis.

* Fresneli lääts — 1820. a. A. Fresneli kirjeldatud tasakumer lääts, mille optiliselt aktiivne kumerus on mööda kontsentriilisi silindripindasid ringastme kujuliselt tasapinnaks transponeeritud; valmistatakse tänapäeval plastmassist.

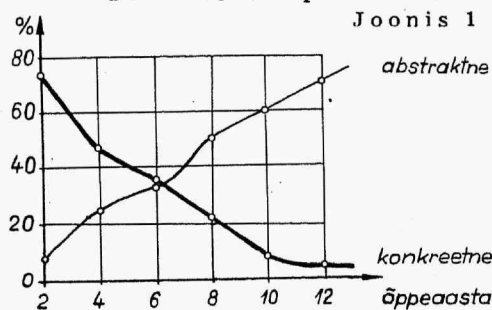
2. Grafoprojektoriga saab suurendatud kujutistena ekraanil näidata nii mitmesuguseid väikesi õppeobjekte kui ka katseid füüsikas, keemias jmt. Vastavalt ettevalmistatud kilelehtede — lüümikute* — järkjärgulise ladumisega grafoprojektori tööpinnale on võimalik õpilastele anda samm-sammult keerukamaks muutuvat õppematerjali just vajalike annuste kaupa. Läbivõtmise kiiruse (erinevalt näiteks õppefilmist) valib õpetaja ise, arvestades klassi taset ja õpilaste individuaalseid iseärasusi.

3. Grafoprojektor on kasutatav igas õpperuumis, kus on käepärast vooluvõrk, ilma aknaid pimendamata ja hädapärast isegi ilma spetsiaalse ekraaniga, sest suure valgusvoo tõttu võib kujutise saada ka tahvil või klassiseinal.

4. Valgustatud õpperuum võimaldab õpilastel tunnist aktiivselt osa võtta — küsimusi esitada ja vastata, kirjutada, joonistada, ülesandeid lahendada jne.

5. Grafoprojektori kasutamine on võimalik igasuguse eeltöö ja ettevalmistuseta. Kõik see, mida õpetaja kirjutab või joonistab tindiga või värviliste viltpliatsitega kilelehele, prepareeritud klaasile jmt., projitseerub ekraanile.

6. Grafoprojektori kasutamine nõuab õpetajalt vaid algteadmisi projektsioonitehnikast ja on võimalik ilma erilise instruktoražita. Teiste projekteerimisvahendite kasutamisel esineda võivad häired seadme töös (slaidide kiilumine kaaderprojektoris, filmiaasa kadumine kinoseadmes), mis rikuivad tunni järjepidevust, on praktiliselt välistatud liikuvate osade puudumise tõttu.



On teada, et täiskasvanu oskab vajalikul hetkel end sundida soovitud vaimsele tegevusele. Õpilane seda nii kergesti ei suuda ja on loomulik, et õpilase mõttetegevust tuleks väljastpoolt suunata (7, lk. 457). Ka on õpilase tunnetustegevuse vormid eri vanuseastmetel erisugused (1, lk. 78). Joonisel 1 on toodud õppeajast (klassist) sõltu-

* Lüümik — üldnimetus grafoprojektori tarkvara kohta; haarab nii «kodopositiivide» kõiki liike kui ka lamemudeleid ja projekteerimiseks kohandatud füüsika ja keemia katseseadmeid jne. Nimetus on soovitatud Keele- ja Kirjanduse Instituudi terminoloogia sektori poolt. — (Lähemalt NÕ, 17. mail 1980. a.)

valt abstraktse ja konkreetse protsentuaalne sisalduvus õpilase üldises mõtetegevuses. Selgub, et opereerimine abstraktsete kujutlustega toimub rahuldaval tasemel alles kuuendast õppeaastast alates. Kuni selle ajani on eriti oluline informatiivse õppematerjali näitlikustamise konkreetne vorm. Ka hiljem, kui on tegemist uusi mõisteid sisaldava õppeaine osa alustamisega, tuleks alati võimalust mõõda kasutada kujundilist näitlikustamist nägemistaju kaudu kui hoopis kergemini mõistetavat. Nii sõnastab V. Krajevski üldised näitlikustamise didaktilised alused, kus rõhutatakse, et õppeprotsess võib olla näitlik, kuid võib seda ka mitte olla, ta võib olla ainuüksi selgitavale sõnale toetuv. Õppeprotsess peab aga alati olema näitlik, sest sel juhul on õpetamise efektiivsus märksa suurem (8, lk. 31). Kui õpilastele tuleb luua kujutus mingist situatsioonist, saab seda mõningail andmeil pildimaterjaliga teha kuni kuus korda kiiremini kui sõnadega (3, lk. 506).

Näitlikustamise seostamist ainult visuaalse informatsiooni kanaliga on ka E. Mingažovi jt. töödes (10, lk. 20). Kuid nagu põhjendatult väidab A. Kõverjalg (2, lk. 1013), ei saa eitada võimalust näitlikustada õppetööd ka ainult sõna vahendusel ja helide kaasabil. Viimane seisukoht on üldisem ja lähedasem tegelikkusele — toimub ju ka kirjalliku kõne tajumine samuti visuaalselt. Seega tuleks näitlikustamise konkreetse vormi all mõista samuti verbaalset kujundilist näitlikustamist ja sõnalise ning visuaalse näitlikkuse ühist vormi, mida uuris L. Zankov (6, lk. 116).

Nagu näitab M. Mahmutov, toimub õpilaste aktiveerimine kujundilise näitlikkuse korral üleminekuga konkreetsele abstraktsele, demonstreeritavalt induktiivsele, liikumatult liikuvale jne. See üleminek teostatakse järkjärgulise koormuse suurendamisega õpilaste meelelises tunnetustegevuses ja induktiivse mõtlemise protsessis (9, lk. 235). Just selles osas avab grafoprojektor hulga täiesti uusi võimalusi. Nende esiletoomiseks ja analüüsiks näitlikustatud õppeinformatsiooni edasiandmisel on otstarbekohane visuaalset informatsiooni kandev õppematerjal jaotada temas sisalduva kujundilise (esemelise), mittekujundilise (sümboolse) ja sõnalise näitlikkuse hulga järgi, mis üksteisest erinevad nii abstraktsioonitasandi kui arusaamise raskuse ja materjali omandamiseks kulutatava aja poolest.

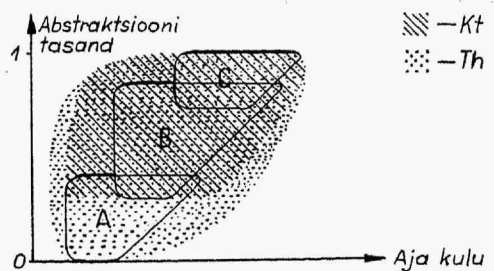
Algidee õppematerjali näitlikustamise jaotamiseks erinevate abstraktsiooniastmete järgi on toonud N. Levitov (4, lk. 105), kes eristab kolme näitlikustamise viisi — esemelist, kujutavat ja sõnalist. E. Mingažov jagab näitlikkuse kaheks põhi- ja ka-

heksaks alaliigiks (10, lk. 16). A. Molibog näitab võimalust näitlikkust jaotada nelja erinevasse vormi: loomulik, kujutav, skeemaatiline ja sümboolne.

Tunnused, mille alusel näitlikustamine on eelnevalt jaotatud, oluliselt teineteisest ei erine. Seetõttu tuleks allpool esitatud visuaalse näitlikkuse jaotust sõltuvalt abstraktsiooniasemest vaadelda nendes uurimustes toodud ettepanekute edasiarendatud rakendamisenähtena ühe konkreetse visuaalse informatsioonivahendi — grafoprojektori — puhul.

Visuaalse näitlikkuse rõhutamine ei vähenda mingil määral auditiivse näitlikustamise mitmesuguste vormide kasutamist. Just vastupidi, grafoprojektori kasutuselevõtt õppeprotsessis suurendab selliste võimaluste hulka. On ju õpetaja pidevalt näoga klassi poole ja asub ka ise õpilastele lähemal kui kirjutades klassi esiseinal olevale kriiditahvlile.

Joonis 2



Õppeteabelise materjali jagame visuaalse näitlikkuse järgi kolme gruppi A, B ja C, mis on kujutatud joonisel 2, kus abstraktsioonitasandele on ajakuluna suhtelises ühikutes kantud edasiandava informatsiooni keerukus (raskus) või eelneva ettevalmistuse tase, mis on vajalik antud teabe mõistmiseks ja omandamiseks. Ordinaadil on abstraktsioonitasand, mis muutub väärtuselt 0, kus objektid on oma loomuliku kujus, väärtuseni 1, kus objektid on väljendatud selliste kodeeritud sümbolitega, mis ei oma objektide loomuliku kujuga mingit sarnasust. Joonisel on peale näitlikkuse gruppide ära märgitud need piirkonnad, mille ulatuses on õppeinformatsiooni võimalik edastada grafoprojektori abil (Gp) ja võrdlusena kriiditahvli kasutamisel (Kt).

Vaatleme toodud gruppide ulatuses grafoprojektoriga esitatavat näitlikku materjali.

1. Reaalsete esemete, objektide ja nähtuste variprojektsioon: hammasrattad, pooljuhtelemendid ja raadiodetailid; lilled, lehed, putukad ja muud bioloogilised objektid; füüsika- ja keemiakatsed, spetsiaalsed näitvahendid demonstratsiooniks projektsioonitehnikas.

2. Tasapinnalised läbipaistvad ja poolläbipaistvad mudelid: masinad, autod, laevad ja lennukid; instrumendid ja mehhanismid, inimesed ja loomad, elusa ja eluta looduse, ehituste ja majade maketid jne.

3. Joonised ja joonestused ning lõiked reaalsest esemetest ja objektidest, masinatest ja seadmetest kui ka piltlikult esitatud protsessid, mis annavad reaalse ettekujutuse tegelikkusest; fotod, pildid ja joonistused eriainete õpetamisel; joonised ja pildid keeleõppimiseks jne.

Grupp B

1. Sümbolid, mis tähistavad reaalseid esemeid ja objekte põhielementide stiliseeritud kujutamise kaudu: ehitused, maastik; elektrilised või kinemaatilised skeemid, plokk skeemid; plaanid ja kaardid.
2. Sümbolid, mis tähistavad mitmesuguseid mõisteid, nõudeid või määratlusi: tööohutust tagavad märgid ja liiklusmärgid, teeviidad; sümbolised visuaalse informatsiooni kandjad ja piktogrammide.
3. Sümbolid, mis väljendavad graafilises vormis helisid ja toone: noodid ning teised põhi- ja abitähised muusikas.
4. Sümbolid, mis väljendavad kirja vormis arvusi, keemilisi ja matemaatilisi valemeid ja eeskirju; mitmesuguste sõltuvuste kirjalikud ja graafilised väljendusvormid: igat liiki graafikud, nomogrammide, mitmesuguse kuju ja sisuga arvtabelid jne.

Grupp C

Sümbolid ja märgid kirjaliku kõne väljenduseks, mitmesugused hääldest tähistavad foneetilised märgid nii ema- kui võõrkeeles; võtmesõnad verbaalse seletuse korral; täiendav kirjaliku kõnega edasiantav informatsioon mõlema eelneva grupi kõigi alagruppide korral jne.

Õppematerjal grupis A on kujundilise näitlikkusega; grupis B on osalist kujundilist näitlikkust veel esimeses ja teises alagrupis.

Näitlikkus, mis kuulub gruppi C, on kõige rohkem kodeeritud ja kõige kõrgemal abstraktsiooni nivool (5, lk. 16). Eelmistest eraldab teda veel järgmine oluline tunnus: kui näitlikkus gruppides A ja B on n.-õ. rahvusvaheline ja mõistetav õpilastele kas ilma ettevalmistuseta või erialalise ettevalmistuse korral, siis näitlikkus grupis C nõuab peale kasutatud sümbolite ja märkide tundmist (lugemisoskust) veel vastavat keeleoskust, s. t. selline näitlikkus (s. t. kirjalik kõne) on eri rahvastel üksteisest keelebarjääriga eraldatud.

Auditiivselt edasiantava kõne abstraktsiooniate on madalam, kusagil grupi C ja

B ühises osas (5, lk. 13). On ju teada, et kirjalik kõne saadakse suulise kõne üleandmise teel teise märgisüsteemi — helid transleeritakse kirjamärkideks (14, lk. 15). Seega on kirjalik kõne ümberkodeeritud suuline kõne (8, lk. 221). Kuid kirjalik kõne ei erine suulisest kõnest vaid kirjamärkide graafilise kujutamise poolest. On veel terve hulk olulisi psühholoogilisi erinevusi. Suulisel kõnes edasiantav auditiivne informatsioon on suksessiivne (ajaliselt järgnev). Kirjalikus kõnes sisalduv visuaalne informatsioon aga simultaanne (üheaegne), silm haarab alati korraga pea-aegu terve lause (3, lk. 504). Seega kui suulisel kõnes kõlab sõna, siis temale eelnenut pole võimalik enam kuulda ega kahtluse korral endale arusaadavaks teha ei kõnelejal ega kuulajal. Seevastu kirjalikus kõnes nii kirjutaja kui ka lugeja tajuvad vaateväljas üheaegselt selgelt nähtava rea sõnu; alati on võimalik kas või korduvalt tagasi pöörduda selle tekstiosa poole, mille mõte jäi ebaselgeks või põhjustas kahtlusi (13, lk. 80).

Selgub, et just grafoprojektor võimaldab ainsana õppevahenditest õppeprotsessis laialdaselt kasutada eeltoodud kirjaliku kõne näitlikustamise iseärasusi, sest rulllühimiku või ka lihtlühimikute kasutamisel on alati lihtne tagasi pöörduda juba läbi võetud materjaliosale ning esitada see projektsioonitehnikas uueks arutlemiseks ja aktiviseerimiseks järgmise tunni alguses. Siinjuures on eriti oluline aktiivse sekkumise võimalus õppematerjali sisusse ja kordamisel tähtsamate osade allakriiputamise kas või eri värvidega.

Nagu juba jooniselt 2 selgus, on grafoprojektorile didaktiliste võimaluste poolest lähedane klassitahvel. Viimane võimaldab põhiliselt edasi anda informatsiooni, mis kuulub gruppidesse B ja C ning vaid osaliselt seda, mis kuulub A grupi kolmandasse alagruppi. Järelikult informatsiooni edasiandmiseks, mis sisaldab head kujundilist näitlikkust, klassitahvel ei sobi.

Kuid just selline primaarne informatsioon on õpilasele hädavajalik, olles kõige lihtsam ja kõige kergemini mõistetav ning omandatav, nagu juba eespoolgi rõhutati. Reaalsete objektide variprojektsioon ja läbipaistvate mudelite kasutamine õppematerjali selgitamisel on seega lihtlühimikute projektsiooni kõrval üks suurematest grafoprojektori eelistest.

Ka uute õppemeetodite kasutuselevõtt, näiteks probleemõppe valdkonnas, muutub lihtsamaks. Õppematerjali etapiviisiline esitamine keerukalt lihtsamale, üldiselt üksikule ning vastupidi on kergesti teostatav ja alati suure pedagoogilise toimega.

Kui aga kõige eelöeldu taustal heita pilk juba koolides olemasolevate grafoprojektorite kasutamisele, selgub, et seda vahend-

dit rakendatakse kahjuks peaaegu eranditult vaid kriiditahvli nüüdisaegse modifikatsioonina (s. o. optilise või valgustahvli). Selle asemel et tunnis kirjutada või joonistada kriidiga tahvlile, kirjutab või joonistab nüüd õpetaja viltpliatsiga kilelehele. Muidugi on ka sel juhul rida vaieldamatuid eeliseid — puudub kriiditolm, saab tunnis kirjutatu-joonistatu kordamisel tunni lõpul veel kord kiirelt läbi vaadata jne. Kuid kõige esmasemat ja kergemini arusaadavat näitlikkust sisaldav grupp A jääb seejuures täiesti kasutamata, kuigi just selle grupi kasutamine õppeprotsessis on suure tähtsusega õpilase vaimses arengus ja tema meelelise tunnetustegevuse juhtimisel.

Kirjandus

1. Kossakovski, A., Faust, H., Förster, P., Friedrich, W., Henning, W., Kessel, W. Zur Psychologie der Schuljugend. «Volk u. Wissen», Berlin, 1969.
2. Kõverjalg, A., Näitlikustamine õppeprotsessis. — «Nõukogude Kool», 1977, nr. 12.
3. Leinbock, A., Tehniliste õppevahendite kasutamise psühholoogilistest alustest. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 6.
4. Levitov, N. D., Lapse pedagoogiline psühholoogia. Tallinn, «Valgus», 1968.
5. Radigk, W., «Kommunikationsmodelle als Grundlage audiovisueller Systeme». — «Audio-Visuelle-Praxis», H. 2/1972. Köln, 1972.
6. Занков Л. В. Дидактика и жизнь. М., «Просвещение», 1968.
7. Константинов А. Ф. Вопросы исследования развития мышления учащихся профтехучилищ в процессе учебных занятий. — В материалах Всесоюзной теоретической конференции «Педагогические основы исследований в области педагогики и психологии проф. тех. обр.» М., 1975.
8. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения. М., «Педагогика», 1977.
9. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М., «Педагогика», 1975.
10. Мингазов Э. Г. Активизация познавательной деятельности учащихся средствами наглядности. Автореферат канд. дисс. М., 1969.
11. Пильвре У. В. Графопроектор в комплексе с другими средствами обучения. Таллин, «Валгус», 1979.

KOOLIEELNE KASVATUS

ROLLIMÄNG LASTE AKTIIVSE ELUHOIAKU KUJUNDAJANA

VALDUR LULLA

Inimene sünnib maailma päriliku käitumisprogrammita. Vastsündinut ümbritseb esimesest elupäevast peale tehiskeskond, mille on loonud tuhandete inimpõlvede töö. Selle tehiskeskonna sotsiaalse tähenduse avamine, selles keskkonnas kujunenud suhete omaksvõtmine on keerukas ja vastuoluline tegevus, milles oluline osa on mängul. Algab ju mäng juba esimesel eluaastal. Klöbistatakse kõristit, veeretatakse palli jne. Täiskasvanu kaasabil avatakse mängus lapsele esemete tähendus ja õpitakse orienteeruma nende ühiskondlikes funktsioonides. Mäng väljendab isiksuse emotsionaalset suhtumist ümbritsevasse tegelikkusesse. Mäng on tegevus, milles lahendatakse vastuolu, mis valitseb lapse loova tegevuse vajaduste ja nende realiseerimise võimaluste vahel (11, lk. 108). Laste mängutegevus areneb dialektiliselt lihtsast jäljendavast tegevusest kuni keerukate rollimängudeni, kus dramatiseeritakse vägagi olulisi inimsuhteid.

Varajases lapseas (0—3 a.) ei oska laps veel eristada temast endast lähtuvat informatsiooni (siseelundite talitus, vaimsed ja emotsionaalsed protsessid) väljast tulevast, s. o. väliste esemete ja sündmustega seotud informatsioonist. Laps ei suuda veel lahutada enda kujutluses olevaid sündmusi tegelikkuses olemasolevatest sündmustest. 2. ja 3. eluaasta vahel kujunevad aga lapse psüühikas välja vastavad kognitiivsed struktuurid, mis võimaldavad lapsel eristada erinevaid tunnetusobjekte. Seda prot-

sessi soodustab laste mäng. Hakkavad lapsed ju sel perioodil kasutama mänguasju ja annavad neile reaalsete esemete tähenduse. Mängus toimub tegevuste üldistamine ja koos sellega ka organisatsioonilise külje keerukamaks muutumine. Sellel perioodil algab lapse emantsipeerumine. Esmalt hakatakse võrdlema oma tegevusi täiskasvanu tegevustega ja vastavalt sellele hakkab laps ennast mängus nimetama ka täiskasvanu nimega. Hiljem saab täiskasvanu tegevus mängule eeskujuks ja laps püüdleb nüüd mängus iseseisvalt tegutseda nagu täiskasvanu (13, lk. 168). Seda emantsipeerumisprotsessi kiirendab teiselt poolt ka kasvav kõnevalitsemisoskus ja enda kirjeldamiseks vajalike mõistete nagu enda nime ja sõna «mina» tähenduse omandamine. Koos lapse kasvavate võimetega tekib tal püüdlus osaleda temale seni kättesaamatus täiskasvanute tegevuses (12, lk. 244).

Kõik see loob eeldused laste rollimängu tekkeks. Nagu märgib filosoof I. Kon (2, lk. 90), kinnitab juba 2-aastane laps aktiivselt oma sõltumatust ja autonoomiat, lausudes «Mina ise». See lapse esmane eneseteadvus on veel küllaltki lihtsustatud ja ebastabiilne. Eneseteadvuse kujunemise järgmiseks etapiks on üleminek oma tegevuse mõistmiselt isiklike omaduste mõistmisele. See kulgeb esialgselt täiskasvanute tegevuste lihtsa matkimise teel, ilma et tegevuse enda mõte oleks lapsele mõistetav (näiteks laps «loeb» ajalehte). Järgneval etapil hakatakse mängima juba kindlaid rolle, nagu isa, ema, arst, lasteaiakasvataja jne. Siit saab alguse tõeline rollimäng, milles laps vaatleb ennast nagu teise inimese silmade läbi.

Koolieeliku rolli- või nn. loominguline mäng kujutab endast seega tegevust, milles lapsed võtavad endale täiskasvanud inimeste rolle (funktsioone) üldistatud kujul, et siis mängus taasesitada täiskasvanute tegevusi ja nende vahelisi suhteid. Rollimängule on iseloomulik ka mänguasjade kasutamine täiskasvanute tegevustes kasutatavate esemete asendajate — sümbolitega (14, lk. 48). Laste rollimängudel on kindel sisu ja süžee. Süžeeiliselt arenevad need mängud koos lapse arenguga lihtsamalt olmemängudelt (kodu, lasteaed, kauplus) keerukate tootmissüžeede (viljalõikus, auto remontimine) esitamiseni. Esialgselt täiskasvanute tegevuse imiteerimiselt minnakse rollimängus üle inimestevaheliste suhete kujutamisele ja lõpuks ühiskondlike normide esitamisele.

Loov rollimäng arendab lapse isiksust tervikuna ja eriti kujunevad selles mängus välja need isiksuseomadused, mis on vajalikud aktiivse eluhoiaku kujunemiseks. L. I. Brežnev märkis NLKP XXV kongressil peetud aruandekõnes: «Mitte miski

ei üleneda isiksust nii nagu aktiivne hoiak elus, teadlik suhtumine ühiskondlikku kohusesse, nagu see, et sõnade ja tegude ühtsus kujuneb igapäevaseks käitumisnormiks. Sellise hoiaku kujundamine on kõlbelise kasvatuse ülesanne.» (1, lk. 90.)

Millised siis on need isiksuseomadused, mis kujunevad lastel rollimängus ja mis on iseloomulikud aktiivsele eluhoiakule? Saksa DV teadlane I. Launer (3, lk. 19) toob esile 4 põhilist omadust: iseseisvus, sihikindlus, algatusvõime ja kollektiivsus-tunne. Järgnevalt vaatlemegi eelmainitud omaduste mõningaid seoseid rollimänguga.

Mida tähendab lapse iseseisvus? Kõigepealt lapse «mina» esmast formeerumist, iseseisvat oskust kollektiivi huvidele vastavaid eesmärke seada. Lapse iseseisvus on tihedalt seotud tema eneseteadvuse arenguga ja leiab väljenduse esmajoones sõltumatuses täiskasvanust ja vastutustundes kollektiivi ees.

Nagu juba eespool märkisime, algab 2.—3. eluaasta vahel lapse mina-struktuuri kujunemine. Selle struktuuri teke toob endaga kaasa rea olulisi muutusi lapse ja teda ümbritseva keskkonna suhtes. Kõigepealt kujuneb välja identsustunne, s. t. laps oskab ennast eristada ümbritsevast keskkonnast. Kui enne identsustunde teket väikelapse huvid on pööratud esemete ja nende funktsioonide tundmaõppimisele ning talle on olulised suhted asjadega, siis nüüd, 3-aastaselt hakatakse arvestama juba suhteid inimestega (10, lk. 182). Tänu sellele hakkab laps hindama teisi inimesi kui isikusi. Enda «mina» tunnetamiseks keeldutakse tihti täiskasvanu abist ja püüeldakse iseseisvusele. See on periood, mil lapsed hakkavad ennast peeglist ära tundma ega lausu oma peegelpildile näpuga näidates naiivselt: «Näe tita», vaid «see olen mina!» Tegelikult ei õnnestu ju lapsel seda iseseisvust realiseerida, rollimängus saab ta olla nagu täiskasvanu.

Rollimängus hakkab laps eristama oma tegevuse tulemusi teiste inimeste ja loodusjõudude tegevuste tulemustest. Sellise vahetegemise tulemusena formeerub lapses ka esmane kontrollitunne. Ja lõpuks hakatakse vahet tegema enda isiku väärtuste ja teiste objektide väärtuste vahel. See enda väärtuste ja teiste sotsiaalsete ning füüsiliste objektide väärtuste lahutamine on aluseks eneseväärikustunde tekele ja algavale enesehinnangule. Kõik see rollimängus kujuneb lapse mina-struktuur omab tähtsat kohta lapse käitumise sisemises regulatsioonimehhanismis, olles teadliku ja sihipärase tegevuse võimaldajaks (4, lk. 69 ja 70). Rollimängu kaudu hakkab laps ennast kui last teadvustama. Rollimängus omaksvõetud tegevuse reeglite ja selle tegevuse kandjana esitatud suhtumiste kaudu kujuneb lapse es-

mane eneseteadvus. Nagu näitasid vastavad katsed (6), on rollimängul lapse eneseteadvuse arenguga küllaltki vahetu seos. Katse käigus jaotati lapsed eneseteadvuse arengu põhjal 3 gruppi. 1. grupis olid lapsed, kes teadvustasid ennast kui last, 2. grupis lapsed, kes teadvustasid ennast teistest erinevatena ja oskasid seda ka põhjendada, 3. grupis olid lapsed, kes arvasid, et kõik lapsed on ühesugused. Katsed tehti kahes lasteaiarühmas. Esimese rühma keskmiseks vanuseks oli kolm aastat üheksa kuud, teises rühmas neli aastat kaheksa kuud. Katse seisnes laste eneseteadvuse mõõtmises enne ja pärast rollimängude mängimist. Tulemused olid järgmised:

I rühma (3 a. 9 k.) Eneseteadvuse tase	Enne mängu	Pärast mängu
1. grupp	2	6
2. grupp	10	12
3. grupp	10	4
II rühm (4 a. 8 k.)		
1. grupp	7	12
2. grupp	5	5
3. grupp	8	3

Eks kõnele need andmed ilmekalt rollimängu osast laste eneseteadvuse töstjana ja seega ka laste iseseisvuse arendajana.

Rollimängus kujuneb lastel ka oskus sihipäraseks tegutsemiseks. Määrab ju roll ise ette ära kindla tegutsemisliini. Seega kujuneb lapses mängu jooksul oskus suunata oma tegevust vastava eesmärgi saavutamisele. Sihikindlus väljendub visas püüdluses keskenduda oma tähelepanu peamisele ja ületada eesmärgile jõudmise nimel nii sisemisi kui ka väliseid raskusi. Mäng õpetab last ennast nii kehaliselt kui ka vaimselt pingutama. Seda oskust on aga vaja edaspidises loovas töös.

Rollimängus toimub lapse motivatsioonalses sfääris kaks olulist nihet. Esiteks õpib laps mängus juhuslike — situatiivseid motiive allutama kõrgematele ja üldisematele motiividele. Nii näitasid vastavad katsed, et kollektiivse rollimängu olukorras (vahipostil seistes) suutis 4—5-aastane laps 10 korda kauem liikumatuna seista, kui ta seda üksikult mängides oli suuteline tegema (5, lk. 348).

Teiseks kujunevad mängu käigus endale võetud kohustustega uued motiivid ja laps tunnetab mängulises tegevuses oma isiklike võimete piiri. Kollektiivse mängu mõnu ja võlu stimuleerib lapse motivatsioonalses sfääris nii, et ta on suuteline sooritama palju keerulisi tegevusi, milledega ta väljaspool rollimängu toime ei tuleks. Soodustab ju rollimäng esmajoones nende võimete arengut, mis on vajalikud sotsiaalseks

kohanemiseks. Kindla sisu ja organisatsioonilise struktuuriga 6—7-aastaste laste rollimängude alusel kujunevad välja esmased tahtelised iseloomujooned — vastupidavus, otsustavus, leidlikkus, ühesõnaga kõik need omadused, mis on vajalikud sihikindlaks tegutsemiseks (8, lk. 89).

Rollimängul on oluline koht ka algatusvõime kujunemisel. Esmajoones avaldub see iseseisvas ja aktiivses tegutsemises kollektiivi huvides. Algatusvõimet iseloomustab oskus kiiresti orienteeruda olukordades ja neid õigesti hinnata. Algatusvõime on seotud ka iseseisvusega ja eeldab kriitilist hoiakut ning loovat fantaasiat. Tavaliselt arvavad 4—5-aastased lapsed, et kõik, mis nad teevad, on hästi tehtud. Rollimängus pannakse aga kohe tähele rollinõuete vastu eksimist, sest rollimängu reeglitele allumist kontrollitakse rangelt nii enda kui ka mängukaaslaste poolt. Mängides rollimängus samaaegselt nii iseenast kui ka täiskasvanut, objektiviseerub lapse enda tegevuses ka teise inimese tegevus. Selle tõttu on lapsel kergem ka vastavat tegevust mõista ja seda teadlikult kontrollida. Kõik see aitab aga kaasa algatusvõime arengule.

Kõige olulisem omadus, mille formeerumisele aitab oluliselt kaasa rollimäng, on kollektiivsustunne. Väljendub see tunne lapse püüdluses teistega koos ja teiste jaoks tegev olla.

Väikelapse sotsiaalset arengut võib laias laastus liigitada nelja erinevasse tasandisse (7, lk. 338—341). Esimest tasandit iseloomustab laste üksteise vastu olemine. Need on 1—2-aastased lapsed, kes püüavad vahekordasid füüsilisel lahendada. Näiteks lööb poolteiseaastane laps teist last, selleks et saada endale palli. Teise eluaasta lõpul hakkavad lapsed juba oskama üksteise kõrval olla. Siin toimuvad pinnalised sotsiaalsed kontaktid, kus üks laps laob klotsidest aeda, teine laps vaatab seda pealt ja naeratab. 3. eluaastal kujunevad välja esmased eeldused koos tegutsemiseks. Tekib tarve ühiselt tegutseda. Nii ehitab üks laps klotsidest maja, teine ulatab talle aga ehitusklotse kätte. Harva lülitatakse veel grupilistesse tegevustesse. Ka paari-kaupa mängimisel ei ületa mängu kestus 10—12 minutit.

3. eluaasta lõpul algab koos enda «mina» tunnetamisega ka rollimäng. Kollektiivne rollimäng võib teoks saada ainult siis, kui laps oskab olla teise lapse jaoks. Lapse püüdlus olla mängus koos teiste lastega ja neid arvestada ongi kollektiivsustunde esmaseks kujundajaks. Tuleb ju rollimängu lapsel tingimata millestki teise lapse heaks loobuda, milleski oma soove ja püüdlusi pidurdada. Poe-mängus ei saa ju kõik lapsed korraga müüjad olla, osa on ka ostjad. Kooli mängimisel saab ikkagi klas-

sis olla vaid üks õpetaja, teised on ju õpilased. Rongisõit on siis võimalik, kui veduril on juht, jaamas jaamakorraldaja ja vagunis konduktor ja reisirjad. 5—6-aastaste laste rollimängude sõzeed muutuvad järjest keerukamate inimsuhete dramatiseeritud esitamiseks. Nendes mängudes täiustuvad sotsiaalseks suhtlemiseks nii vajalikud omadused nagu seltsimehelikkus ja sõprus. Sellistes mängudes arenevad ka vajalikud sotsiaalsed tunded ja esmajoones kaastunne. Rollimängus õpib laps võõraid muresid ja hädasid mõistma, teiste rõõmudele kaasa elama ja teistega arvestama. Ajavahemikku 3.—5. eluaastani peetakse empaatiavõime kujunemisel oluliseks perioodiks. See on võime mõista teiste inimeste emotsionaalseid seisundeid ja neile kaasa elada, võime oma elamusi teistele mõistetavaks teha. Kollektiivses rollimängus kõik see toimubki tänu laste tundemaailma puhtusele ja jõulisusele, sest puudub ju veel teesklus ning tunnete varjamise oskus. Igaüks meist on näinud, kuidas mängiv laps suurima hellusega hällitab oma haiget maimukest (rätisse mähitud puutükki) või kuidas vihatud vaenlasega (olematu) võideldakse viimase hinge tõmbeni. Ükski täiskasvanud näitleja ei suuda «mängida» sellise veenmisjõu ja tõepärasusega, kui seda teevad lapsed. Nõnda kujunevadki rollimängus saadud elamuste pinnal esmased kõlbelised tundmused headusest ja kurjusest, hellusest ja julmusest, mehisusest ja argusest. Seda loetelu võiks veel pikalt jätkata. Kõik mängus läbielatu saab aga lapse sisemaailma, tema kõlbelise endaregulatsiooni osaks, kujuneva südametunnistuse eelastmeks. Sotsiaalsete suhete emotsionaalse läbielamise kaudu kujuneb lapse sotsiaalne teadvus. Omandatakse ju rolli reeglite kaudu esmased moraalse käitumise normid ja kujunevad esmased kõlbelise käitumise motiivid. «Mängides elu» konstrueerivad lapsed ise endale uut kogemust maailma kunstilise omandamise kaudu. Nõukogude filosoof M. Kagan peab 3.—7. eluaastani lapse isiksuse kujunemisel juhtivaks — suunavaks tegevuseks esteetilist loomingu, mis leiab esmajoones väljenduse rollimängus. M. Kagan väidab, et alles pärast seda, kui laps on omandanud selle tervikliku, sünkroonse, praktilis-vaimse tegevuse, s. o. rollimängu ja on endas mängu abil arendanud vajalikke üldinimlikke omadusi, on ta suuteline üle minema ka teistele, ühiskondliku tööjaotuse tulemusena tekkinud spetsiifilistele tegevustele, nagu tunnetustegevus ja loov töö (10, lk. 280). Hea mäng nõuab lapse isiksuse terviklikku rakendatust, arendades ja kasvatades seega last tervikuna.

Nagu näitavad vastavad uurimused (3; 6), võib rollimänge õpetada juba lasteaias

nooremas ja keskmises rühmas. Rollimängud on seda rikkalikumad ja mitmekülgsemad, seega ka kasvatuslikult mõjusamad, mida enam on lastel kogemusi, mida enam on nad tuttavad täiskasvanute tegevusega. Nii näiteks tõi laste eelnev õppekäik tööstusesse palju uut rollimängu. Rollimäng kulgeb seda edukamalt, mida parem on lastel ettekujutus täiskasvanute ülesannetest, kohustustest ja nende omavahelistest seostest. Nii ilmnes ka Eesti NSV-s tehtud katsest (6), et rollimängu edukuseks on vajalik täiskasvanute käitumisreeglite ja sotsiaalsete funktsioonide põhjalik avamine. Sealjuures tuleb silmas pidada asjaolu, et mida nooremad on rollimängus osalejad, seda vahetum ja sisukam peab olema seos rolli ja vastava käitumisreegli vahel (6).

Rollimängus pole oluline, millist mängu mängitakse, vaid see, mida kujutatakse, mida esile tõstetakse. Seega oluline on tegevuse üldise mõtte ja hiljem ka selle tegevusega seotud inimsuhete edasiandmine. Kõik muu võib olla tinglik. Laps ehitab rollimängus enda tarvete tulevikumudelit, seega sooritab ta mängus kujuteldava hüppe oma soovitavasse tulevikku. Kasvataja hinnang rollimängu tulemustele on selle tuleviku korrigeerivaks jõuks. Meie, täiskasvanute ülesanne seisnebki selles, et täielikult ära kasutada neid ulatuslikke kasvatusvõimalusi, mis on omased sellele lapse imepärasele tegevusele — mängule.

Kirjandus

1. NLKP XXV kongressi materjalid. Tallinn, 1976.
2. K o n, I. Isiksuse sotsioloogia. Tallinn, 1971.
3. L a u n e r, I. Persönlichkeitsentwicklung im Vorschulalter bei Spiel und Arbeit. Berlin, 1969.
4. R e y k o w s k i, J. Persönlichkeitspsychologische Mechanismen prosozialen Handelns. — «Probleme und Ergebnisse der Psychologie». Heft 67, 1978.
5. S c h m i d t, H.-D. Allgemeine Entwicklungspsychologie. Berlin, 1977.
6. S ä d e - P l o o m, V. Lapse eneseteadvuse arengu seos rollimänguga. (TRÜ loogika- ja psühholoogiakateeder. Diplomitöö 1976. a-l käsikiri.)
7. Unsere Kinder. Leipzig, 1973.
8. А н а н ь е в Б. Г. Избранные психологические труды. Том 11. М., 1980.
9. В а л л о н А. Психическое развитие ребенка. М., 1967.
10. К а г а н М. С. Человеческая деятельность. М., 1974.
11. Основы вузовской педагогики. Изд. Ленинградского Университета, 1972.
12. Э л ь к о н и н Д. Б. Детская психология. М., 1960.
13. Э л ь к о н и н Д. Б. Психология игры. М., 1978.
14. Э л ь к о н и н Д. Б. Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста. М., 1975.



KOOLIMUUSIKA NR. 10

MUDELLAULUDEST JA NENDE KASUTAMISEST MUUSIKAÕPETUSE TUNNIS

HEINO KALJUSTE

Enne kui asuda vaatlema ja analüüsima mudellaulude kasutamist meie üldhariduskoolide muusikaõpetuse tundides, tuleb siinkohal siiski veel kord selgitada ja defineerida mudellaulude olemust.

Mida endast kujutab eriti viimasel ajal koolimuusikas laialt levinud termin — mudellaul? On see mõni uus nähtus või pole me talle lihtsalt varem erilist tähelepanu pööranud? Mispoolest erineb tavaline lastelaul mudellaulust, kas ta üldse erineb või peab erinema?

Püüdes neile küsimustele vastata, tuleks tähelepanu suunata meie sajandi eesti suurima koolimuusiku prof. Riho Pätsi kirjapandule 1. ja 2. kl. muusikaõpetaja käsiraamatus*, kus ta ütleb: «Kaasaegne psühholoogia väidab, et kõik, mida inimene teab, on talletatud mudelitena (minu sõrendus) tema ajukoos. Järelikult, kui tahame, et laps teadlikult võiks käsitleda nii rütmilisi kui ka meloodilisi helikujundeid ja nende seoseid, on vaja, et need modelleeruksid tema ajukoos.

Mudelid moodustuvad reaalses elus kuulnud ja teadlikult talletatud motiivi-

kestest. Et anda laste muusikalistele oskustele kindel alus ja seda süstemaatiliselt edasi arendada, peame lähtuma lihtsaimast, lapsele olustiku kaudu tuttavast muusikalisest materjalist, mis hõlpsasti modelleerub lapse teadvuses ja kinnistub selle kordumiste kaudu. Sellele lisanduvad järk-järgult ea- ja jõukohasele uuele materjalile põhinevad vastsed mudelid. Selliste mudelite ja nende seoste süstemaatiliselt rikastuv struktuur moodustabki kindla põhja nii muusikalisele mõtlemisele kui ka ladusale noodilugemisele.»

Arvan, et eelöeldus on üheaegselt selgitust leidnud nii mudel — motiiv kui ka lapse üldiste teadmiste-oskuste algüli ning muusikaline mudel eriti, mida ta talletab oma ajukoos lihtsate rütmide ja meloodiliste motiivide abil.

Kogu selline modelleerimine toimub aga juba vastavaid rütmide- ja heliastme figureid silmas pidades mudellaulude abil. Järelikult võiksime mudellauluks defineerida sellist laulu, mis peab silmas lapsele mõne muusikalise-rütmilise või meloodilise teadmiste-oskuste komponendi selgeksõpetamist või kinnistamist.

Laiemas mõttes saab mainitud teadmise- oskusi õpetada lastele iga laulu abil. Võime ju iga laulus leida teatud rütmide ja meloodia motiive, mida saame laulutunnis käsitleda. Ometi ei saa me alati igat laulu otsekohe nimetada mudellauluks.

Mudellaulu üheks põhitingimuseks peab olema äärmine selgus ja lihtsus. Laul ei tohi olla suure meloodilise diapasoniga ja liialt pikk. Mudellaulus ei tohiks olla rohkem kui 1—2 rütmilist või meloodilist mudelit, mida lapsel on kerge ära tunda. Sellisena jäädvustuvad käsitletavat mudelid paremini ja kindlamini laste seesmise muusikalise mõtlemise tarvis.

Eelöeldut silmas pidades tuleb veel rõhutada, et kogu selline õppetegevus peab toimuma nimelt laululise õppematerjali, mitte teoretiseeriva, harjutusliku materjali baasil. Lühidalt öeldud, õpilane peab (eriti algastmel) tunnetama ja teadma, et täna sai laulutunnis selgeks õpitud see või teine laul, mitte aga mingi mudel. Viimane jäägu eelkõige õpetaja teada, kes peab oskama järjestada mudellaule paras annuses, soovitud rütmide või astmete õpetamiseks. See omakorda tingib vajaduse, et mudellaul ja selle esitus oleks kunstiliselt samaväärne tavalise laulu ettekandega.

Siit aga kogu raskus ja keerukus algabki. Kas saab üks lihtne, 4—8-taktiline mudellaul olla omaette väga emotsionaalne ja ere. Teatud piirini küll, kuid arvan, et selleks teeb laulu eelkõige õpetaja suhtumine sellesse ja laulu käsitusoskus, kus õpetaja fantaasia ja leidlikkusel ei tohi olla piire.

* R. Päts. Muusikaõpetusest algklassides. — Käsiraamat I ja II kl. muusikaõpetajale. III täiendav trükk. Tallinn, «Valgus», 1977, lk. 5).

Praktikas näeme aga, et lauluõpetaja, kes ei ole suutnud mudellaulu eraldada tavalisest lastelaulust, toimib mudellauludega kui tema arust muusikaliselt väheütlevalt, et jätab need laste musitseerimistegevusest lihtsalt välja.

Ikka ja jälle vilksatab siin-seal ajakirjanduse veergudel vihjeid, et nüüdisajal vajavad lapsed palju rütmikamaid ja viisirikamaid laule kui need, mis on klassikalikus. Sõnavõtjad soovivad lauliku autoreil pöörduda raadio poole, sest nende arusaamade järgi on ainult «Entel-tentel», «Trika-trei» jm. samalaadsed saated see varamu, millest meie lapsed oma laulurõõmu saavad jne.

Laskumata siinkohal poleemikasse, tuletan neile õpetajatele meelde, et algklasside laulurepertuaar ei koosne mitte primitiivsetest mudellauludest, vaid nende vahel (ja seda igas laulutunnis) tuleb kindlasti laulda ka «ilusaid» laule. Loomulikult lauldakse viimaseid põhiliselt kuulmise järgi.

Kogu teooria ja praktika ühendamist ainuüksi kuulmise teel omandatud lauluvarama üles ei ehita. Selleks et jõuda kõrgema matemaatikani, on tarvis ennekoike 1+1 ja 1×1 hästi selgeks saada. Selle õpetamise emotsionaalsus ei tulene aga ainult liidetavate ja korrutatavate arvude mehaanilisest tuupimisest ega ilukirjast, vaid eelkõige õpetaja fantaasiast, mis paneb need kuivad arvud väikelapse silmis elama temale arusaadavate, teda ümbritsevate esemete ja kujundite kaudu. Muusikatunnis asendavad sellist «matemaematikat» ainult mudellaulud.

On jäänud veel vastamata küsimusele, kas mudellaulud on tänapäeva sünnitus või on nad eksisteerinud ka varem?

Arvan, et mudellaulud on eksisteerinud nii kaua, kui on eksisteerinud muusikaõpetus, kui tegutses Guido Arezzost (kes kasutas Johannese hünni mudellauluna) kuni tänapäevani välja. Võib-olla ei ole neid alati mudellauludeks nimetatud, kuid eksisteerinud on nad ometi.

Vanas, traditsioonilises muusikaõpetuses aitas õpilasi helikõrgustes orienteeruda põhiliselt intervall, s. t. kahe heli omavaheline kõrguslik suhe. Nende õppimiseks püüdis igaüks leida oma repertuaarist lihtsamaid laule, mis sisaldasid vajalikke intervallilisi käike. Suure tertsi õppimiseks oli mudeliks «Kaera-Jaan» oma allapoole suunduva tertsi hüppega. Väike terts õpiti «Juba linnukesed» ja «Vares vaga» abil, väike septim «See on see maa» abil jne. Ka siin oli niisiis tegemist omamoodi mudellauludega, ehkki modelleerimine toimus selliselt küllaltki algeliselt, ja seda süstematiseerimata abimaterjali abil. Sellisel kombel modelleerimist peeti mitte alati soovitavaks ja see jäi rohkem õpilase otsustada, kas ta vajas seesugust abi või mitte.

Nagu öeldud, on terminid mudel ja modelleerimine käibele läinud niisiis rohkem nüüdisaegses koolimuusikaleksikonis.

Enne kui vaadelda teid, mis teevad primitiivse mudellaulu ettekande emotsionaalsemaks, lastele meelepärasemaks, loetlegem siinkohal mõningaid rütmilisi ja meloodilisi mudellaule 1. klassi laulikut.

Laul

1. Tam-tam, marsisamm
2. Helle-Kalle
3. Suur kell ja väiksed kellad
4. Küll on hea
5. Lepatriinu
6. Üks, kaks, alati
7. Lenda, pääsulind
8. Kiigel kiigun
9. Kägu
10. Nüüd ma hakkam laulemaie
11. Tigu, tule välja
12. Pimesikk
13. Kiisu
14. Tihane
15. Jänku
16. Kelgusõit
17. Karumõmm
18. Tudu, tuvike
19. Sõdurid sammuvad

Kordamiseks

20. Kes ei sammu korraga
21. Emale
22. Kus on tarvis teha tööd
23. Aasal õitseb mahlakann

Mudel

- Rõhulise ja rõhuta löögi eraldamiseks (hiljem S-R-M õppimiseks).
- (SMMM)-noot, (hiljem S-M).
- ♩ (SMMM) ja ♪ (JOOKSEN) rütm.
- λ (VAIKUS)-paus (ka S-M).
- ♪ ja ♩ (ka S-M).
- Rõhuline, rõhuta taktiosa. Takt.
- ♩, ♪, λ, süvendamiseks (2. klassis ka LE astme õppimiseks).
- S-M (koos ♪ ja ♩ kordamisega).
- S-M (kuk-ku). Laulu esitab kas õpetaja või mõni õpilane (solist). «kuk-ku» kordab koor.
- S-M (kordamiseks).
- S-M (kordamiseks).
- S-R R-S
- S-R R-S
- S-M S-R M-R
- M-R-S
- S-R-M-R
- ♩ (SE-EIS) noot
- S-JO
- S-JO M-JO JO-M

Millised vahendid muudavad mainitud laulude esituse lastele huvitavamaks, vaheldusrikkamaks? Olgu öeldud, et soovitud mudeli esmane õpetamine toimugu kindlasti kuulmise järgi. Õpitud mudelid (uutes lauludes) tuleb anda lastele endile välja nuputada. Seega edasine mudellaulude õppimine toimub juba noodist laulmise põhimõttel (käemärkide, rütmistatud astmenootide või noodijoonestiku abil).

Noodist laulmine ei pruugi olla terve klassiga tuim «algusest lõpuni» läbikorrutamine. Tuleb arvestada, et kõik õpilased ei ole veel viisipidajad. Rühmiti ja individuaalne õpetamine vaheldumisi on üks klassi aktiveerimise mooduseid. Et mudellaulude meloodiline diapason on küllaltki kitsas, saab neid vajaduse korral transponeerida allapoole (kuni kvart intervalli võrra). Siin tuleb jälgida diferentseeritud laulmise põhimõtteid: igale lauljale sobiv tessituur. Kogu selline tegevus peab toimuma nii, et keskel kohal oleks laulu sisu lahtimõtestamine. Laulu üksikfraaside juures peatumine, nende kordamine ja seejärel üheks tervikuks kokkuliitmine toimugu heatujuliselt, küsimuste-vastuste, mõistatamise jne. korras. Niisiis, ka lihtne laul ise, ilma saatepartii lisamiseta, saab olla lastele väga huvitav, kui õpetaja suudab seda teha lapsi huvitava vestlusega, küsimustega jne. Käemärkide, värviliste nootide (igal astmel oma värv), kaardi-

keste, tabelite jm. näitliku õppematerjali kasutamine toob asjale huvitavust veelgi juurde.

Kui laul on selliselt selgeks õpitud, tuleb sellele kindlasti juurde lisada huvitav saade klassis kasutusel oleva instrumentaariumi abiga. Viimase eest peab õpetaja kindlasti ise hea seisma.

Õelda lihtsalt, et meil mingeid muusika-instrumente ei ole, näitab ainult muusika-õpetaja saamatust. Rääkimata trianglist, suurest ja väikestest taldrikutest, väikesest trummist, harjakestest jm., mida saab osta (ja tellida) muusikainstrumentide kauplustest, saab õpetaja üht-teist ka ise koolis ära teha (kõlapulgad, klaasmäng jne.).

Lastemänguasjade kauplustes aeg-ajalt müügil olevad ksülofonid ja kellamängud on siinkohal küllaltki rakendatavad pillid.

Lühidalt öeldud, mudellaulude emotsionaalse toonuse tõstmiseks lisagem neile kindlasti mõni lihtne saade kord ühe, kord teise rütmilise või meloodiapilli abil.

Et algõpetuse mudellaulud on eranditult pentatoonsed, ei ole nende saadete loomine õpitud astmetega eriti raske. Varieerides rütmiga (rütmiliselt võivad nad olla ka enam keerukad, mistõttu õpetame neid lastele kuulmise järgi), võime alati olla kindlad nende harmoneerumises laulu meloodiaga.

Toon siinkohal ühe näite laulule «Kes ei sammu korraga»:

1. ksülofon või kellamäng

2. ksülofon või kellamäng
Klaver või klaasmäng

Harjake

Triangel

Andes saateinstrumentide «rolli» esialgu laululiselt veel vähem kindlate lauljate kätte, tõstame seejuures eriti viimaste muusikalist aktiivsust, meloodiliselt «väheütlevast» laulust on saanud aga tore, värvikas muusikapala, mis kutsub lapsi seda ka järgmistes tundides meelsasti uuesti esitama.

Et tehnilistel põhjustel pole laulikus kõigile lauludele suudetud lisada analoogilisi saatepartiisiid, tuleb neid muusikaõpetajail (oma kooli instrumentaariumi arvestades) ise teha.

Ka siin võivad lapsed muusikaõpetajale ostinaatode leidmisel appi tulla.

Eespool oli juttu 1. klassi mudellauludest. Olenevalt klassist ja sellele määratud programmist sisaldab iga laulik mudellaule. Need ei ole laulikuisse paigutatud

Tore on, kui õpetaja suudab nende koostamisel rakendada ka laste omi ettepanekuid. Kui lapsed on sellega juba harjunud, oskavad nad leida küllaltki huvitavaid lahendusi.

Kui aga mõnes koolis pole veel seniajani suudetud muretseda ühtegi eelnimetatud muusikariista, tuleb mudellaulude saateks rakendada kindlasti 1–2-realist rütmiostinaatot plaksutamise, patsutamise või trampimise (jalalöökk) rakendamisega.

Sama laulu saateks olgu toodud paar rütmiostinaatot:

selleks, et neid laulutunnis välja jätta, vaid et nende abil laste muusikalist mõtlemist ergutada, nende muusikalist kirjaoskust välja kujundada sellises ulatuses, mis on vajalik igale üldhariduskooli lõpetanud noorukile.

ÕPILASTÖÖDE NÄITUS 1980

ARVUDE KEELES

Eesti NSV 40. aastapäevale ja 1980. a. olümpiamängudele pühendatud ülevabariigilisele näitusele «Õpilastööd 80» eelnesid 24 kohapealset näitust rajoonides, kus oli väljas ligikaudu 20 tuhat õpilastööd. Ole 7500 neist sai vabariikliku žürii tunnustuse osaliseks, ülevabariigilisele näitusele saadeti ligemale 3200 tööd, kõige arvukamalt kunstõpetusest — 1200 ning tütarlaste tööõpetusest — 775 ringis. Arvukalt oli ka suveniire — 960.

Kuna näituse ekspositsioonipind oli seekord üsnagi piiratud, siis oli kunstnikujundajal lahendada keeruline ülesanne — hoiduda ülekuhjamise karidest ja kõikenäitamise soovist, valida parimatest välja parimad ning eksponeerida need niimoodi, et lõpptulemus oleks nii ülevaatlilik kui ka esteetiliselt nauditav, et väljas oleks nii tänapäeva kui ka eisisade ja -emade traditsioone edasikandev lastelooming.

Nii ongi seekord sõelale jäänud üle 2300 eksponaadi, mis on paigutatud seitsmesse klassiruumi, aulasse ja neid ühendavatesse koridoridesse.

Kõige enam on eksponeeritud kujutavat loomingu, seda lasteala mudilastelt kuni abiturientideni välja — 540 joonistust ja maali ning 170 keraamilist tööd.

Rikkalik on poeg- ja tütarlaste tööõpetuse väljapanek. Kui poeglaste ligi 350 eksponaadis on palju väikemõõtmelisi esemeid, siis tütarlaste samaarvulise väljapanekust võtavad hulgaliselt ruumi ja rõõmustavad silma suuremõõtmelised tikitud, sõlmitud ja koofud vaibad. Ligi

250 tööd on väljas koolieelsetelt laste-asutustelt. Meeldivalt kaunistavad näitus loodusesõprade taime- ja lillekompositsioonid, neid leidub korraga ikka üle 30. Näitus peegeldab teatud määral ka rajoonide taset: juhtviisikusse kuulunud Põlva, Võru, Oktoobri, Pärnu ja Viljandi rajooni koolide töid kohtame näitusel kõige sagedamini. Koolidest on kõige mitmekülgsemalt nii tööõpetuses kui ka kunstõpetuses esindatud Tallinna 32. keskkool. Kõige enam kunstõpetuse töid on loomulikult väljas kunstikallakuga Tallinna 46. keskkoolilt ja tarbekunsti-töid Tallinna 24. keskkoolilt. Tütarlaste tööõpetuses esinevad väga tubliit veel Põlva keskkool, Kohtla-Järve Pioneeride ja Koolinoorte Palee, Võru 1., Kiviõli 1., Pärnu 4. keskkool. Poeglaste tööõpetuses Haapsalu sanatoorne internaatkool, Vaida 8-kl. kool, Väandra ja Kiviõli 1. keskkool. Kunstõpetuses on edukad Pärnu 7. lastepäevakodu, Pärnu 9. 8-kl. kool, Orissaare eriinternaatkool, Türi keskkool, Mikitamäe 8-kl. kool, Pärnu 6. keskkool. Eriinternaatkoolidest on paljude töödega esindatud veel Vaeküla, Palivere, Tallinna ja Porkuni EIK ja Pärnu 8-kl. abikool.

Olgu arvude keel kui tahes selge ja konkreetne, kogu meie õpetajate ja õpilast tegelikkude hilglasetööd ei suuda need avada. Parimaks tunnustuseks tegijatele on näitusekülastajate kiitvad ja valmistatud hinnangud ning kõige enam rõõm, mida pakub juhendajatele ja tegijatele loometöö.

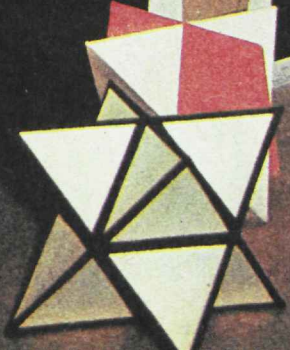
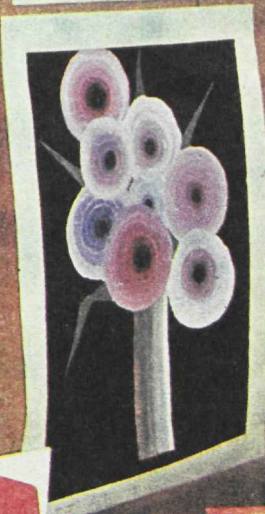
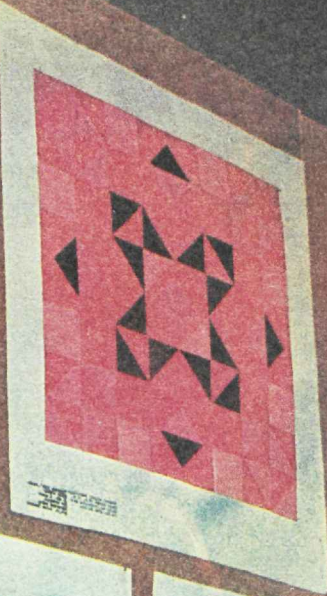
REET VÖRK

Toimetuse aadress: 200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. Telefonid: toimetaja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiasak. 601-447, pedagoogi-ka- ja teadusosak. 448-916, koolikorralduse osak. 448-916, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318, humanitaarainete ja esteetilise kasv. osak. 440-381, korrekatuur 601-935. Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337. Ladumisele antud 02. 09. 1980. Trükkimisele antud 11. 11. 1980. Trüklaru 4680. Ofset-paber nr. 1 60x70/8. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,45. MB-10440. Tellimise nr. 3084. Tallinn, Pärnu mnt. 67-a. EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda. Tellimishind: aastaks — rbl. 3,60, 6 kuuks — rbl. 1,30, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop. «Ньюкоуде кооль» («Советская школа»). Орган мин. просв. ЗССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.



Handmade
Cotton, Wool
Linen, Silk
Embroidered
by Mrs.
J. M. ...

PL 75 18 80 okt.



80-1324a
24.11.80