

Noukogude **KOOL**

3 • 1984





**NLKP Keskkomitee
peasekretär
Konstantin Ustinovitš
TŠERNENKO**



Informatsiooniline teadaanne

NÕUKOGUDE LIIDU KOMMUNISTLIKU PARTEI KESKKOMITEE PLEENUMI KOHTA

13. veebruaril 1984 toimus NLKP Keskkomitee erakorraline pleenum.

Keskkomitee Poliitbüroo ülesandel avas pleenumi NLKP Keskkomitee Poliitbüroo liige, NLKP Keskkomitee sekretär sm. K. U. Tšernenko.

Ohenduses NLKP Keskkomitee peasekretäri, NSV Liidu Olemnõukogu Presiidiumi esimehe J. V. Andropovi surmaga mälestasid Keskkomitee pleenumist osavõtjad Juri Vladimirovitš Andropovit leinaseisakuga.

Keskkomitee pleenum märkis, et Nõukogude Liidu Kommunistlikku Parteid ja kogu nõukogude rahvast on tabanud ränk kaotus. On lahkunud Kommunistliku Partei ja Nõukogude riigi välja-paistev tegelane, tulihingeline patrioot, leninlane, väsimatu võitleja rahu ja kommunismi eest.

Olles partei tahtel tähtsaimatel parteilistel ja riiklikel ametikohtadel, andis Juri Vladimirovitš Andropov kogu oma jõu, kõik teadmised ja tohutud elukogemused partei poliitika elluviimiseks, partei sidemete kindlustamiseks rahvahulkadega ning Nõukogude Liidu majandusliku ja kaitse-võimsuse tugevdamiseks.

J. V. Andropov pööras palju tähelepanu NLKP XXVI kongressi ja sellele järgnenud NLKP Keskkomitee pleenumite poolt väljatöötatud kursi elluviimisele, mis on suunatud tootmise igakülgsele intensiivistamisele, teaduslik-tehnilise progressi kiirendamisele, rahvamajanduse juhtimise täiustamisele, kaadri vastutuse suurendamisele, organiseerituse ja distsipliini tugevdamisele ning rahva ainelise ja vaimse elujärje kõrvalekaldumatule tõstmisele.

Suure panuse andis J. V. Andropov sotsialistliku sõprusühenduse maade igakülgse koostöö arendamise, rahvusvahelise kommunistliku ja töölisliikumise ühtsuse ja monoliitsuse tugevdamisse ning rahvaste vabaduse ja sõltumatuse eest peetava õiglase võitluse toetamise. Tema juhtimisel viidi rahvusvahelisel areenil järjepidevalt ja sihikindlalt ellu meie partei ja riigi leninliku välis-poliitilist kurssi — kurssi tuumasõjaohu kõrvaldamisele, imperialismi agressiivsetele sepitsustele kindla vastulöögi andmisele, rahu ja rahvaste julgeoleku kindlustamisele.

Pleenum rõhutas, et neil leinapäevadel koondavad kommunistid ja kogu nõukogude rahvas veelgi tihedamalt oma read partei leninliku Keskkomitee ja NLKP Keskkomitee Poliitbüroo ümber ning on kindlalt otsustanud ennastsalgavalt võidelda partei leninliku sise- ja välispoliitika elluviimise eest.

Keskkomitee pleenumist osavõtjad avaldasid sügavat kaastunnet lahkunu omastele.

Keskkomitee pleenum arutas NLKP Keskkomitee peasekretäri valimise küsimust.

Keskkomitee Poliitbüroo ülesandel pidas selles küsimuses kõne NLKP Keskkomitee Poliitbüroo liige, NSV Liidu Ministrite Nõukogu esimees sm. N. A. Tihhonov. Ta tegi ettepaneku valida NLKP Keskkomitee peasekretäriks sm. K. U. Tšernenko.

Pleenum valis ühel häälel NLKP Keskkomitee peasekretäriks sm. Konstantin Ustinovitš Tšernenko.

Seejärel pidas pleenumil kõne NLKP Keskkomitee peasekretär sm. K. U. Tšernenko. Ta avaldas südamlikku tänu talle partei Keskkomitee poolt osutatud kõrge usalduse eest.

Sm. K. U. Tšernenko kinnitas NLKP Keskkomitee ja Kommunistlikule Parteile, et ta rakendab kogu oma jõu, kõik teadmised ja elukogemused meie maal kommunistliku ülesehitustöö ülesannete edukaks täitmiseks, järjepidevuse tagamiseks NLKP XXVI kongressi poolt NSV Liidu majandusliku ja kaitsevõimsuse edasise tugevdamise, nõukogude rahva heaolu tõstmise ja rahu kindlustamise alal püstitatud ülesannete lahendamisel, Kommunistliku Partei ja Nõukogude riigi leninliku sise- ja välispoliitika elluviimisel.

Sellega oli Keskkomitee pleenum lõppenud.



NLKP Keskkomitee peasekretär Konstantin Ustinovištš TŠERNENKO

Konstantin Ustinovištš Tšernenko sündis 24. septembril 1911 Krasnojarski krai Novosjolovo rajooni Bolšaja Tessi külas, venelane.

NLKP liige 1931. aastast. Kõrgharidusega — lõpetas pedagoogilise instituudi ja ÜK(b)P Keskkomitee j. a. Kõrgema Parteiorganisaatorite Kooli.

Töömeheteed alustas K. U. Tšernenko varajasesst noorusest, töötades kulakute juures palgalisena. Kogu tema edasine tööalane tegevus oli seotud juhtiva tööga komsomoliorganites, seejärel aga parteiorganites. Aastail 1929—1930 juhatas K. U. Tšernenko ÜLKNÜ Krasnojarski Krai Novosjolovo Rajoonikomitee propaganda- ja agitatsiooniosakonda. 1930. aastal läks ta vabatahtlikuna Punaarmeele. Kuni 1933. aastani teenis piirivalvevägedes, oli piirivalvekordoni parteiorganisatsiooni sekretär.

Pärast armeeteenistust töötas K. U. Tšernenko Krasnojarski kraisis: partei Novosjolovo ja Ujari rajoonikomitee propaganda- ja agitatsiooniosakonna juhatajana, Krasnojarski krai parteiharidusmaja direktorina, partei Krasnojarski kraikomitee propaganda- ja agitatsiooniosakonna juhataja asetäitjana ning kraikomitee sekretärina.

1943. aastast õppis K. U. Tšernenko ÜK(b)P Keskkomitee j. a. Kõrgemas Parteiorganisaatorite Koolis. Pärast õpingute lõpetamist töötas 1945. aastast partei Pensa oblastikomitee sekretärina. 1948. aastal suunati Moldaavia NSV-sse ning kinnitati Moldaavia KP Keskkomitee propaganda- ja agitatsiooniosakonna juhatajaks. Sellel ametikohal töötades pühendas ta palju jõudu ja teadmisi majanduslikule ja kultuurilisele ülesehitustööle vabariigis ning töötajate kommunistlikule kasvatamisele.

1956. aastal edutati K. U. Tšernenko tööle NLKP Keskkomitee aparaati, kus ta hakkas juhtima propagandaosakonna sektorit, ning ühtlasi kinnitati ajakirja «Agitator» toimetuskolleegiumi liikmeks. 1960. aastast töötas ta NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi sekretariaadi juhatajana. 1965. aastal kinnitati K. U. Tšernenko NLKP Keskkomitee üldosakonna juhatajaks. Aastail 1966—1971 oli ta NLKP Keskkomitee liikmekandidaat. Partei XXIV kongressil (1971. a. märts) valiti ta NLKP Keskkomitee liikmeks, 1976. aasta märtsis, pärast partei XXV kongressi toimunud NLKP Keskkomitee pleenumil aga NLKP Keskkomitee sekretäriks.

1977. aastast oli ta NLKP Keskkomitee Poliitbüroo liikmekandidaat, 1978. aastast — NLKP Keskkomitee Poliitbüroo liige. NSV Liidu Ülemnõukogu 7.—10. koosseisu saadik. Vene NFSV Ülemnõukogu 10. koosseisu saadik. K. U. Tšernenko kuulus Nõukogude delegatsiooni koosseisu rahvusvahelisel Euroopa julgeoleku- ja koostööühendamisel (Helsingi, 1975) ning võttis osa desarmeerimisalastest läbirääkimistest Viinis (1979).

Konstantin Ustinovištš Tšernenko on Kommunistliku Partei ja Nõukogude riigi silmapaistev tegelane. Kõigil ametikohtadel, mis partei on talle usaldanud, on ta ilmutanud väljapaistvaid organisatorivõimeid, parteilist printsipiaalsust, ustavust suurele Lenini üritusele ja kommunistiideaalidele. K. U. Tšernenko on mitmete teaduslike tööde autor. Neis käsitletakse nõukogude ühiskonna elus partei juhtiva osa tõstmise, parteitöö ja riikliku töö stiili ja meetodite täiustamise ning sotsialistliku demokraatia arendamise aktuaalseid küsimusi. NLKP Keskkomitee 1983. a. juuni-pleenumil esines K. U. Tšernenko ettekandega, milles määrati kindlaks põhisuunad NLKP ideoloogiategevuse parandamiseks nüüdistingimustes.

Kodumaale osutatud suurte teenete eest on Konstantin Ustinovištš Tšernenko kahel korral pälvinud sotsialistliku töö kangelase nimetuse, teda on autasustatud kolme Lenini ordeniga, kolme Tööpunalipu ordeniga ja paljude Nõukogude Liidu medalitega. Ta on Lenini preemia laureaat.

K. U. Tšernenkot on autasustatud sotsialismimaade kõrgeimate autasudega.

Nõukogude Kool

3 · 1984

PARTEI OTSUSED ELLU

- 7 **A. KIRIS** Täites partei otsuseid ●

KASVATUSTEEMADEL

- 9 **J. MIKK** Töökasvatus ja õpilaste vajadused ●
12 **I. KRAAV** Perekond kui suhtlemisoscuse kujundaja ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 16 **V. RAUDIK** Kooli psühholoogiasteenistuse areng ja probleemid (kuni XX sajandi keskpaigani) ●
20 **A. LUNGE** Laste soolised erinevused ●
24 **L. MIKK** Murdeeaalise staatust mõjutavaid isiksuseomadusi ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 26 **P. KREITZBERG** Mis paneb õpilase õppima? ●
30 **A. PIIRIMÄGI** Õppe-metoodilise komplekti kohast õppeprotsessis ●
34 **A. ELANGO** J. H. Pestalozzi ja Eesti ●
37 **L. VASSILTŠENKO** Infoallikate mõju õpilasele ●

ÕPETUND, ÕPEKABINET

- 39 **T. PEDASTSAAR** Töö kaartidega on vajalik õpioskus ●
41 **N. TOOTS** Lihtlauseste intonatsioon inglise keeles ●
45 **K. KARLEP** Abikooli õpilaste ärakiri ●
49 **K. INDRE** Intellektuaalsete õpioskuste kujunemine algklassides ●

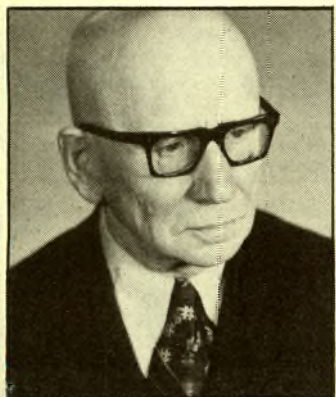
KOOLIMUUSIKA

- 52 **H. KALJUSTE** Muusikaõpetuslikust tööst 2. klassis ●



AINO LUNGE, Tartu Riikliku Ülikooli loogika ja psühholoogia kateedri dotsent. Lõpetas Rakvere 1. keskkooli 1947. aastal, TRÜ ajaloo-keeleteaduskonna 1952. aastal. 1956. aastast psühholoogiakandidaat. Alates 1955. aastast on töötanud TRÜ-s vanemlaborandina, vanemõpetajana, dotsendina, aastail 1972—1977 kateedrijuhatajana.

Avaldanud erialaseid kirjutisi põhiliselt lapse- ja pedagoogilisest psühholoogiast ning kodusest kasvatusest.



ALEKSANDER ELANGO, Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika ja metoodika kateedri aspirantide juhendaja, ÜPU ajaloo probleemgrupi juhendaja, dotsent. Lõpetas Tartu Ülikooli 1927. aastal magistrikraadiga. Pedagoogikakandidaat 1946. aastast. Töötas ülikoolis 1931. aastast. Aastail 1951—1963 oli TRÜ pedagoogikakateedri juhataja. Tähtsamad tööd «Lapseõlv ja iseloom» (1933), «Klassijuhataja töö koolis» (1959), «Õpilaste teadmiste kontrollimise metoodika küsimusi» (1967), «Pedagoogika ajalugu» (1974) jt.

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE
Kunstiline toimetaja M. OLEP
Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

РЕШЕНИЯ ПАРТИИ В ЖИЗНЬ

7 А. КИРИС. Выполняя решения партии ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 9 Я. МИКК. Трудовое воспитание и потребности учащихся ●
12 И. КРААВ. Умение общаться формируется в семье ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 16 В. РАУДИК. Развитие и проблемы психологической службы школы (до середины XX века) ●
20 А. ЛУНГЕ. Половые особенности детей
24 Л. МИКК. Личностные качества, воздействующие на статус подростка ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 26 П. КРЕЙТСБЕРГ. Что заставляет ученика учиться? ●
30 А. ПИЙРИМЯГИ. Об учебно-методическом комплексе в учебном процессе ●
34 А. ЭЛАНГО. И. Г. Песталоцци и Эстония ●
37 Л. ВАСИЛЬЧЕНКО. Воздействие различных инфоисточников на учащегося ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 39 Т. ПЕДАСТСААР. Работа с картой — необходимое умение в учебе ●
41 Н. ТООТС. Интонация простого предложения в английском языке ●
45 К. КАРЛЕП. Списывание у учащихся вспомогательной школы ●
49 К. ИНДРЕ. Формирование интеллектуальных умений учиться у учащихся начальных классов ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 52 Х. КАЛЬЮСТЕ. О преподавании музыки во втором классе ●

S A A T E K S

Käesolev «Nõukogude Kooli» number on koostatud põhiliselt Tartu Riikliku Ülikooli autorite töödest. Ülikooli 350. aastapäevale pühendatud numbris (1982, nr. 9) oli pikemalt juttu pedagoogikateadusest ülikoolis, sealhulgas antud ülevaade pedagoogikaga tegelevatest kateedritest ja muudest allüksustest. Praegustes artiklites tutvustavad oma töö tulemusi peamiselt pedagoogikakateedri õppejõud ja aspirandid, neile lisanduvad mõned tööd pedagoogilise psühholoogia valdkonnast ja ainetoodikast. Paljud autoritest on noorema generatsiooni esindajad.

Numbrisse on valitud tööd, mis meie arvates peaksid pakkuma huvi koolireformi seisukohalt. Peale üldtuntud probleemide kuulub siia selline lähenemisnurk, kus õpilast vaadeldakse kui tervikisiksust, milleta on väheefektiivne või vahel ka lihtsalt lootusetu lahendada kasvatus ja õpetamise üksikküsimusi.

Sellise isiksusliku vaatenurga alla kuulub pedagoogikakateedri dotsendi k. t. P. Kreitzbergi artikkel, kes vaatlleb õppetöö tulemuste seisukohalt äärmiselt olulist küsimust — õpilaste hoiakut ja motivatsiooni õppeprotsessis, mida seni pole eestikeelses kirjasõnas ülevaatlikult käsitletud, sealjuures on kasutatud kättesaadavatest allikatest kõige uuemaid.

Pedagoogikakateedri põhiproblemaatika on juba pikemat aega kuulunud didaktika valdkonda. Sellelt alalt pakutakse seekord järgmisi materjale. Aspirant A. Piirimägi kirjutab ankeeditulemuste põhjal õppekomplekti kohast õppeprotsessis, samuti komplekti üksikute komponentide funktsioonidest. Äsja pedagoogikakandidaadi kraadi kaitsnud õppejõud T. Pedastsaar käsitleb ühe olulise õpioskuse kujundamist, see on töö kaartidega. Samasse valdkonda kuulub ka vanemõpetaja K. Indre artikkel õpioskuste kujundamisest algklassides. Vanemõpetaja L. Vassiltšenko töö käsitleb üht olulist ala didaktikas — õpilaste programmiväliste teadmistega seotud asjaolude selgitamist. Antud juhul on uuritud erinevate infoallikate kasutamist, sealjuures võrdlevalt eesti ja vene õppekeele koolides.

Värske pedagoogikadoktor J. Mikk, kelle põhiline uurimisteema kuulub teatavasti õppeteksti uurimise valdkonda, kirjutab seekord kasvatus teooriasse kuuluvast küsimusest — töökasvatusest, ja seda õpilaste vajaduste aspektist.

Nii meie vabariigis kui ka üleliiduliselt laieneb järjest perekonnaõpetuse õpetamine. Loodetavasti pakub selle aine õpetajaile ja õppijaile tõhusat abi vanemõpetaja I. Kraavi artikkel perekonnast kui suhtlemisioskuse kujundajast. Materjali võiksid siit saada ka klassijuhatajad ja pedagoogika rahvaülikoolide lektorid vastava teema käsitlemisel.

Kaks artiklit on pedagoogilise psühholoogia valdkonnast. Loogika ja psühholoogia kateedri dotsent A. Lunge käsitleb ülevaatlikult probleemi, millele on suhteliselt vähe tähelepanu pööratud — need on laste soolised iseärasused, mis nii õpetamise kui ka kasvatamise seisukohalt on vägagi olulised. Kutsesuunitluse kabineti psühholoog L. Mikk aga vaatlleb isiksuse omadusi, mis mõjutavad murdealase lapse staatust, ta teeb seda eksperimentaalse materjali põhjal võrdlevalt kodus kasvavate ja lastekodulaste põhjal.

Pedagoogikakateedri vanemlaborandi psühholoog V. Raudiku artikkel peaks huvi pakkuma eriti seetõttu, et möödunud aastal toimus Tallinnas üleliiduline kooli psühholoogiateenistusele pühendatud sümposium, kus arutati selle teenistuse perspektiive ja funktsioone meie maal. Antud artiklis on käsitletud psühholoogiateenistuse ajalugu kogu maailmas kuni käesoleva sajandi keskpaigani.

Kaugemasse ajalukku on aga suunatud dots. A. Elango eesti pedagoogika ajalugu rikastav ja probleeme püstitav artikkel Pestalozzi suhetest Eestiga.

Sellisena püüab ajakirja käesolev number anda mõningaid hetkel olulisemaid materjale uurimistööst pedagoogika ja pedagoogilise psühholoogia valdkonnast Tartu Riiklikus Ülikoolis.

INGE UNT,
pedagoogikakateedri juhataja,
pedagoogikadoktor, professor

Täites partei otsuseid

ADVIG KIRIS,
TRÜ parteikomitee sekretär

Kõik need ülesanded, mis on tõusetunud meie haridussüsteemi ette tema arengu käigus ja eriti praegusel etapil, peegelduvad sellele süsteemile pedagoogilist kaadrit ettevalmistavate kõrgkoolide tegevuses, olles sellega lahutamatu seotud. Kõrgkooli lõpetav ja üldhariduskooli suunatav noor spetsialist peab ideaalkujul omama sügavaid erialaseid teadmisi, laia ideelis-poliitilist silmaringi, täiuslikult valdama õpetamise metoodika võtete arsenalit, oskama täita kõiki õppevälise kasvatustöö ülesandeid, suunata õpilaste ühiskondlike organisatsioonide tegevust. Pedagoogiliste erialade lõpetaja sellise mudeli poole on nendel erialadel õppekasvatustöö korraldamisel püüelnud Tartu Riikliku Ülikooli rektoraat ja parteikomitee. NLKP Keskkomitee projekti «Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuunad» p. 29 rõhutab, et «noorsoo õpetamise ja kasvatamise keerukate ülesannete edukas lahendamine oleneb otsustaval määral õpetajast, tema ideekindlusest, kutsemeisterlikkusest, eruditsioonist ja kultuurist», seades sellega ülesanded ka õpetajaid ettevalmistavatele kõrgkoolidele ja teaduskondadele.

TRÜ suunab igal aastal Eesti NSV haridussüsteemi (peamiselt keskkoolidesse) 25—30% oma enam kui 900 lõpetajast, kes asuvad tööle ajaloo ja ühiskonnaõpetuse, bioloogia-, geograafia-, emakeele-, vene ja võõrkeelte, füüsika-, keemia- ja matemaatikaõpetajatena. See on oluline osa meie vabariigi kooliõpetajate noorest vahetusest, kes koos teiste kõrgkoolide kasvandikega hakkab meie vabariigi haridussüsteemis kujundaama õppekasvatustöö protsessi lähemate aastakümnete vältel, aga ka järgmise sajandi esimestel kümnenditel.

Täites partei juhendeid pedagoogide ettevalmistamise täiustamise kohta, on ülikooli rektoraat ja parteikomitee püüdnud viimastel

aastatel rakendada meetmeid pedagoogilistel erialadel kogu õpetamise ja kasvatustöö süsteemi efektiivsuse tõstmiseks ja selle töö kvaliteedi parandamiseks. Koos TRÜ pedagoogika ja metoodika kateedriga (juhataja prof. I. Unt) on vastavate teaduskondade dekanaadid täiustanud õppeprotsessi, tõstnud kooli- ja pioneeripraktika osatähtsust. Erilist tähelepanu on vajanud pedagoogiliste erialade kutsepüsivus ning lõpetajate klassivälise töö oskused ja noorte õpetajate orienteeritus selle töö tegemisele. Tulevaste õpetajate kutseorientatsiooni-alase töö täiustamisel on oluliseks abiks olnud TRÜ kommunistliku kasvatuslaboratooriumi (teaduslik juhendaja prof. A. Koop, juhataja dots. P. Kenkmann) ja TRÜ kutse-suunitluse kabineti (juhataja A. Sukamägi) materjalid.

On üldiselt teada, ja seda kinnitavad kutse-suunitluse alased uuringud, et nii keskkooli õpilaste kui lõpetajate seas õpetajakutse autoriteet on üsnagi madal. Omamoodi paradoksaalne on, et see ei ole kuigi kõrge ka nende üliõpilaskandidaatide seas, kes ülikoolis valivad endale pedagoogilise eriala, s. t. asuvad õppima pedagoogiks. Asi on selles, et ülikooli praegustest õppeplaanidest tulenevalt ülikooli lõpetaja sageli ei tea kuni riikliku suunamiskomisjoni istungini, kas ta läheb tööle õpetajaks või mõnele teisele tööle, mis ei ole seotud pedagoogilise tegevusega. Kuigi kõik lõpetajad saavad ühesuguse ettevalmistuse, mis võimaldab neil kõigil õpetajana töötada, on teatud osa neist seetõttu orienteeritud mittepedagoogilisele tööle kogu ülikooliaja vältel.

Selle mentaliteedi ümberkujundamisele on teaduskondade dekanaadid ja ühiskondlikud organisatsioonid pööranud suurt tähelepanu ja saavutanud ka teatavaid tulemusi. Suunamiskomisjonide töö kogemused näitavad, et pedagoogitöö on viimaste aastate jooksul muutunud ülikooli lõpetajale märksa vastuvõetavamaks. Ilmselt etendab oma osa selles ka Eesti NSV Haridusministeeriumi ja kohalike nõukogude suurenenud hoolitsus noorte õpetajate elu- ja olmetingimuste eest. Need omandavad ülikooli lõpetajate jaoks üha suurema tähtsuse eriti seoses sellega, et üha rohkem lõpetajaid läheb iseseisvasse tööellu perekonnainimestena.

Siit tulenevalt on igati tervitatavad need meetmed, mis NLKP Keskkomitee projektis «Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuunad» on sihitud õpetajakutse autoriteedi tõstmisele, pedagoogilise kaadri kinnistamisele, õpetaja töö- ja olmetingimuste parandamisele.

Ülikooli ette jääb nimetatud valdkonnas ülesanne eelkõige tõsta pedagoogiliste erialade

üliõpilaste kutsepüsivust, suurendada armastust õpetajatöö vastu, luua sel teel üliõpilaste parem häälestatus õpetajakutseks valmistumisel. See töö on seda tulemusrikkam, mida kõrgem on keskkoolilõpetajate hulgas õpetajakutse autoriteet, mida enam on nad seega õpetajatööle orienteeritud juba ülikooli astumisel.

Õpetaja ettevalmistamise täiustamisel on ülikooli jaoks tähtis osa sidemetel kooliga, kust peab tulema operatiivne ja mitmekülgne informatsioon õpetaja ette tõusetuvatest uutest ülesannetest, aga ka ülikooli töö tugevatest külgedest ja selles esinevatest puudustest. Ainult selline tagasiside võimaldab viia tulevase õpetajaga tehtava õppekasvatustöö praktilise elu poolt dikteeritavate nõuete tasemele, täiustades seda sihipäraselt. Ülikool on omalt poolt kasutanud koolidega tagasiside loomiseks küllaltki aktiivselt kõiki võimalusi. Lisaks varasematele vormidele (ülikooli õppejõudude kaasatõõtamine Haridusministeeriumi komisjonides, loengud õpetajatele mitmesugustel kvorumitel, vahetud kontaktid koolidega jms.) on viimastel aastatel kõik õpetajaid ettevalmistavad teaduskonnad hakanud aktiivsemalt kasutama selliseid kontakte, mis ühelt poolt võimaldaksid ülikooliga vahetumalt suhelda nende vilistlastel (teaduskondade või erialade päevad ülikoolis), teiselt poolt aga ülikooli õppejõududel vahetult suhelda õpilaste ja õpetajatega (koolides korraldatavad erialapäevad). Eriti aktiivsed on sellealaste sidemete sõlmimisel teaduskonnad, kelle erialade orienteeritus on suhteliselt kõige madalal (füüsika-keemia ja matemaatikateaduskonnad).

Samas ei saa aga öelda, et oleks tehtud kõik võimalik. Teaduskonniti ei ole kontaktid ühtlaselt tihedad kõikide rajoonide ja koolidega, sõltudes sageli õppejõududest entusiastide isiklikest sidemetest. Tagasiside korraldamisel tahaks näha suuremat mõlemapoolset aktiivsust — see peab ju olema eluliselt vajalik nii lõpetajaid kõrgkooli saatvale koolile kui ka koolist üliõpilaskontingenti saavale ja oma lõpetajaid kooli tagasi suunavale ülikoolile.

Õpetaja kõrge kutse ei ole mõeldav lahus tema poolt tehtavast kasvatustööst. Arenenud sotsialistliku ühiskonna noore põlvkonna kujundamise vastutusriikas ülesanne eeldab õpetaja aktiivset eluhoiakut, sügavaid teadmisi ühiskondlik-poliitilistes küsimustes, õigeid ideelis-poliitilisi ja kõlbelisi tõekspidamisi. Tulevases õpetajas selliste omaduste kasvatamisele on ülikooli parteiorganisatsioon orienteeritud kõiki teaduskondi ja ühiskondlikke organisatsioone, sellele on suunatud

kogu üliõpilastega tehtava õppevälise kasvatustöö süsteem. Selles süsteemis on oluline koht üliõpilaste ühiskondlik-poliitilisel praktilikal, mille kaudu tulevane õpetaja lülitatakse praktilisse ühiskondlik-poliitilisse tegevusse, antakse sel alal teatud teoreetilised teadmised ja perioodiliselt hinnatakse tema sellealase tegevuse tulemusi. Sellesse süsteemi kuulub samuti ühiskondlike erialade teaduskonna kaudu üliõpilase huvialast või harrastusest tuleneva ühiskondliku eriala omandamine, mida saab edaspidi aktiivselt kasutada õpilaskollektiivis. Kui ülikoolist on kaasa saadud näiteks matkainstruktori või lektor-propagandisti või näitejuhi või rahvatantsuringijuhi oskused, on õpilastega tehtav töö juba selle võrra mitmekesisem ja rikkam.

Tõhustunud on üliõpilaste — tulevaste pedagoogide — kooli- ja pioneeripraktika. Pedagoogika ja meetodika kateedri ning teaduskondade sihikindla töö tulemusena on tõsisemaks muutunud üliõpilaste suhtumine sellesse õppetöövormi, mis võimaldab end vahetult kontrollida praktilises koolimiljööös, suhtlemises õpilastega, panna proovile oma teadmised ja oskused, kogu valmisolek õpetajakutseks. Ülikoolipoolsete juhendajate tähelepanekud on näidanud, et üha harvemini tuleb ette üliõpilaste hooletut või kergekäelist suhtumist praktikasse, paljud ilmutavad aga õpilastega töötamisel tähelepanuväärivat oskust, head tahtmist ja leidlikkust.

Pedagoogi ettevalmistamise protsess viieaastase õppeaja kestel ülikoolis on paljutahuline ja keeruline. Eespool leidsid käsitlust vaid selle üksikud küljed. Ei saa jätta märkimata, et pedagoogi kujunemisele avaldavad peale ülikooli mõju ka teised tegurid, sealhulgas tema tulevane töökoht, kool ise kogu oma tööõhkkonnaga, oma murede ja rõõmude kogumiga. Mõnikord me tahame ka kõrgkooli lõpetajalt-pedagoogilt võimatut: et ta kohe õpetajatööle asudes oleks küps oma ala meister. Õpetaja-kasvatava töö on nii keeruline, et oskused tulevad siin koos kogemustega, õigemini nende järel. See aga ei vähenda ülikooli vastutust oma lõpetajate eest, nende kui õpetajate-spetsialistide kvaliteedi eest. Ta peab nad võimalikult hästi varustama edukaks kutsetööks vajalike omadustega ja selle praktilise oskuse pagasiga, mida kõrgkool võimaldab.

Kavandatav üldharidus- ja kutsekooli reform seab arenenud sotsialistliku ühiskonna inimese kasvatamisel kooliõpetaja ette uued ülesanded. Tänapäev üliõpilane peab olema ette valmistatud selliselt, et homme õpetajatööle asudes tuleb ta sellega toime.

Töökasvatus ja õpilaste vajadused

JAAN MIKK,
pedagoogikadoktor

Kui me soovime lastele õnne, siis peame neid ette valmistama tööks elus.

K. USINSKI

Karl Marxi määratluse järgi töö «on otsarbekohane tegevus tarbimisväärtuste valmistamiseks, ta on loodusaine omandamine inimese vajaduste rahuldamiseks...» (1, lk. 164). Selles määratluses on Karl Marx silmas pidanud kõigepealt tootvat tööd, mis on suunatud inimese füsioloogiliste ja materiaalsete vajaduste rahuldamisele. Põhivajaduste rahuldamise järel tõusevad inimese elus tähtsaks kohale kõrgemad vajadused. Tänapäeval on meil füsioloogilised vajadused hästi rahuldatud ja seetõttu saavad inimesed palju aega pühendada vaimsetele, esteetilistele ja kultuurilistele vajadustele. Ka nende rahuldamist peame tööks (näiteks näitlejatöö).

Inimese suunavad tööle tema vajadused. Seetõttu on töö ja töökasvatuse probleemide lahendamisel oluline neid arvestada. Vajadusi on liigitatud mitmeti. Sageli alustatakse liigitusi füsioloogiliste vajadustega, rõhutatakse tegevuse, tunnetuse, sõpruse, kindlustunde, tunnustuse, elu mõtte vajadust jt. (5; 7; 15). Inimesel tekib vajadus, kui ta jõuab selgusele oma ebamäärase rahulolematuse põhjuses.

Vajaduse rahuldamine toob endaga kaasa meeldivaid elamusi. Seepärast on inimese vajadused tema õnne allikas. Kui kellelgi pole vajadusi, siis ta ei tööta ega leia ka rõõmu. Mida mitmekülgsemad on isiksuse vajadused, seda rikkalikum on tema tegevus ja seda täiuslikum tema rahulolu.

Viimase väite ilmestamiseks võib leida näiteid nüüdisajast ja minevikust. Professor A. Kõverjalg kirjeldab, kuidas üks ema lubas oma täiskasvanud tütaridel päevade kaupa lesida ja lugeda. Ta selgitas, et on kogu elu

rasket tööd rassinud, las tütaridel olla kergem. Kenad neid leidsid peagi peidud ja peeti pulmad. Noored abielud aga purunesid ruttu, sest nendel naistel polnud arenenud vajadus teostada end koduses ja kutsetöös (9, lk. 30). Samasuguseid näiteid võib tuua ka meeste kohta. Mõnes peres rassib isa kogu jõust, et tagada pojale kindlustatud seisund. Pojal pole tarvis töötada, ta võib lõbutseda, aga naudingud ilma tööta kaotavad kiiresti väärtuse ja elunautijat valdab tegelikult igavus ning ükskõiksus. Pingsalt töötanud isa on õnnelikum kui jõudeelus igavlev poeg (12, lk. 223—224), sest isa rahuldab mitmeid vajadusi (füsioloogilisi, tegevusvajadust, eneseteostusvajadust jne.), poeg ei suuda aga selleski selgusele jõuda, milline vajadus on tema ebamäärase rahulolematuse põhjus.

Üks tegevus võib rahuldada mitmeid vajadusi. Näiteks ehitades loob inimene materiaalseid väärtusi, realiseerib ennast, leiab tunnustust jne. Seetõttu on ekslik näha töö tulemusena ainult esemeid või raha, mida tööga saadakse, töö annab inimesele psüühilise rahulduse. Just kõrgemate vajaduste rahuldamine määrab inimese õnne. Töö materiaalseid vilju võib saada teistelt inimestelt, kuid psüühilist rahuldust saab ainult isikliku tööga (12, lk. 224).

Töö on inimese kehalise, vaimse ja kõlbelse arengu alus. Kes ei tööta, see püüab tööprodukte saada riigivargusega või mõnel muul ebaausal viisil. Eneseõigustuseks räägib taoline inimene meeleldi, kuivõrd ebaausalt teised inimesed elavad. Paljud kõrgemad vajadused on tal rahuldamatusest kängu jäänud. Töö psüühilist väärtust tunnetanud inimesel arenevad vajadused harmooniliselt. Ta võib kõrgemaid vajadusi rahuldada samas tegevuses, mis rahuldab tema füsioloogilisi vajadusi, ja siis kujuneb töö hobiks. Selline inimene on kõige õnnelikum.

* * *

Töökasvatuse eesmärk on tööskuste, tööarmastuse ja töövajaduse kasvatamine. Kõiki neid omadusi saab kõige edukamalt arendada harjutamise teel. Töökasvatuse põhiline tee on töö tegemine.

Nii mõnigi kord ei võimalda töö saavutada töökasvatuse eesmärke. Kui töö lõpeb edutult, siis tekivad inimesel negatiivsed emotsioonid ja edaspidi püüab ta seda tööd vältida. Töökasvatuseks peaks enamik töid edukalt lõpema. Siis saab inimene oma vajadusi rahuldada ja kui need vajadused uuesti tekivad, siis ta teab, kuidas neid seegi kord rahuldada. Näiteks võib siin võtta üliõpilaste pedagoogi-

lise praktika kogemused. Kui noore õpetaja tund on õnnestunud, kui õpilased teadsid õpetaja selgitatud materjali, siis tunnetab noor õpetaja oma vajalikkust ja tugevneb tema soov töötada õpetajana.

Töö edukus sõltub väga paljudest tingimustest. Kõigepealt on oluline seada eesmärgid vastavalt olemasolevatele tingimustele. Kooli puhul arvestab seda nõuet üha enam populaarsust võitev õppe-kasvatustsotsioloogi optimeerimise teooria (14). Teiseks on oluline iga töö võimalikult hästi teha — ainult siis tunneb inimene rõõmu, halvasti tehtud töö vähendab tööarmastust. Kolmanda olulise tingimusena meenutame, et töö tuleb viia lõpuni.

K. Ušinski kirjeldab, et inimest rahuldab vaba töö. Subjektiivselt vaba on töö, mille puhul inimene aru saab, milliseid vajadusi see tal rahuldab (12, lk. 224). Lihtsam on taibata materiaalseid vajaduste rahuldamise teid. Seetõttu on töökasvatuse algetapil oluline koht materiaalsete vajaduste rahuldamisel. Meenutame A. Makarenko kogemust. Kasvandikud olid kogutud kolooniasse, aga neil polnud puid, millega ahje kütta. Raskesti kasvatatavad ootasid, et riik neile puid tooks. Eluga riskides viis A. Makarenko nad metsa, kus nad endale küttepuid raiusid. Sellest algas kolonistide töö oma vajaduste rahuldamiseks. Hiljem töötasid kolonistid selleks, et saada rahuldust pikast laevamatkast, teatrietendusest jmt. (10).

Nüüdisajal võitleb meie ühiskond innukalt väärnämete likvideerimise eest. See avaldab soodsat mõju töökasvatusele. Kui kaovad viimased juhused materiaalsete väärtuste hõivamiseks pettuse teel, siis mõistavad kõik, et nende saamiseks tuleb ise tööd teha. Kui hariduselust kaob formalism, siis saavad õpilased täiendava stiimuli korralikuks õppimiseks.

Materiaalsed väärtused on kergesti nähtavad, seetõttu on kasvatustöös oluline harjutada kõrgemate vajaduste rahuldamist. Ilmselt on siin esimeseks etapiks nende vajaduste teadvustamine. Kui lapsel oma kogemused puuduvad, siis õpib ta täiskasvanute eeskujul jälgendades. Selleks eeskujuks võib olla õpetajate ja vanemate hinnang tööle, kus nad räägivad, kuidas neil õnnestus tööd paremini teha, kuidas nende tööd tunnustati, kuidas teised inimesed sellest rõõmu tunnevad. Nii areneb lastel vajadus loovalt suhtuda töösse ja sellega teistele heameelt valmistada. Kui lapsed kuulevad, kui igav, üksluine ja tüütu on töö, siis kujuneb neil arvamus, et töö selline ongi. Nii võidakse võtta lastelt suurim rõõm — töörõõm kogu eluks. Head lapsed kasvavad õnnelikel vanematel.

Töökasvatuse oluline osa on laste eesmärkide kujundamine. «Laps peab mõistma, mida ning milleks ta midagi teeb. Argitöö pole enam igav, kui see algab plaanitsustest ja unistustest ning lõpeb rahuldus- ja uhkus-

tundega saavutatust. Kärpige töölt need tiivad — plaanitsus ja tulemus, unistus ja uhkustunne ning alles jääb just see, mida nimetatakse «igapäevaseks», halliks tööks», on arutlenud V. Suhhomlini (13, lk. 96). Ilma tõsiste ja tarkade sõnadeta on võimatu kasvatada tööarmastust, niisama nagu seda on võimatu kasvatada ilma tööta (13, lk. 96). On seaduspärane, et töökasvatuse suurkujutaja A. Makarenko pühendas palju tähelepanu laste eesmärkide (perspektiivide) kujundamisele.

Inimesed on sageli rahulolematud, sest nad pole suutnud leida elu mõtet. Elu mõtteks võib olla laste eest hoolitsemine, rahva teenimine või mõni muu kaugem ning üldisem eesmärk, mis ühe saavutuse või ebaõnnestumise järel näitab teed järgneva tegevuseks ja rõõmudeks. Sellise eesmärgi leidmist takistab virin ja arutu kriitika. Me unustame sageli vanarahva tarkuse: kus viga näed laita, seal tule ja aita. Kasvataja konstruktiivne hoiak julgustab noori püüdlema kaugemate eesmärkide poole.

* * *

Õpilase põhitöö on õppimine, mistõttu töökasvatuse tõhustamiseks on oluline õppetöö nii korraldada, et selles areneksid kõikidele elukutsetele vajalikud omadused: kohusetunne, distsiplineeritus, kodumaa-armastus (8, lk. 49). Ja loomulikult on oluline juba koolipingist alates harjutada inimest rõõmu tundma oma tööst, ainult siis asub ta teine kordki meelsasti tööle. Pole oluline, kui palju lapsed ära tegid, oluline on, et nad oma tööst rõõmu tundsid, järeldab oma kogemustest V. Suhhomlini (13, lk. 96) ja konkreetselt õppetöö kohta: soov õppida kaasneb ainult eduka õpitööga (13, lk. 63). Õppimine on kõrgema vajaduse — tunnetusvajaduse rahuldamine ja siin kehtib seaduspärane: mida paremini õnnestub vajadust rahuldada, seda tugevamaks ta muutub (7, lk. 39). Õpilase pingutuse tugevus on võrdeline edulootusega (7, lk. 42).

Õpilase rõõm õppimisest sõltub suuresti sellest, kuidas õpetaja tema tööd hindab. Üldkehtivad hindamiseskirjad näevad ette õpilase teadmiste taseme võrdlust programmis kehtestatud, mis meil suuresti ideaaliks on kujunenud. Selline võrdlus toob kõigepealt ilmsiks puudujäägid õpilase teadmiste ja oskuste arengus, mille tõttu õpetaja kaldub tihti kriitikale, kuigi õpilane on kiituse ära teeninud. Gruusia psühholoog S. Amonašvili on hindamise alklassides teisiti korraldanud. Ta ei pane õpilastele vastuse eest hindeid, vaid näitab ära, millist edu laps on saavutanud eelmise kontrolliga võrreldes. Selline saavutuste näitamine on oluliselt tõstnud õppe-kasvatustöö taset koolis. Nii saab kergemini realiseerida M.-I. Pedajase soovitus: õpilane peaks iga päev koolist koju minnes võima meenutada mingit edu õppetöös (11). Õpilase töö tulemuste positiivne äramärki-

mine rahuldab tema tunnustuse vajadust, mis on olulisi õpimotiive tunnetus- ja tegutsemisvajaduse kõrval. Inimene teeb meeleldi seda, mille eest teda tunnustatakse (7, lk. 39).

Õpirõõmu põhiallikas on edu õpitöös. Selleks peavad õpiülesanded vastama õpilaste lähima arengu tsoonile, õpitöö peab olema kõigile jõukohane. Õpilaste ülekoormus surmab nende tunnetushuvi, tekitab vaimse ükskõiksuse ja võib kahjulikult mõjuda tervisele (6). Ülekoormus sünnitab pealiskaudsuse ja õpiülesannete täitmatajätmise, mis on aga õppe-kasvatustöö suurim pahe, sest tühi aja viitmine tunnis «harjutab külge pahelisi kalduvusi kõige vastuvõtlikumas eas» (13, lk. 103).

NLKP XXVI kongressi aruandekõnes konstateeriti, et õpikud on liiga keerulised (2, lk. 74). Seega on töökasvatuse tõhustamise oluline reserv õppetöö jõukohasuse saavutamine. Seda võib teha põhimõtteliselt kahel teel: arendades õpilaste õpitöö oskusi ja vähendades õpikute keerukust ning mahtu. Ühiskonna jaoks on nendest teedest olulisem tööoskuste arendamine, kuid sel teel muutuks õppetöö jõukohaseks alles siis, kui kõik õpilased on oma tööoskused kõrgemale tasemele arendanud. Õpikute mahu ja keerukuse vähendamine võimaldab jõukohasust saavutada operatiivselt meie kodumaa kõikides koolides korraga ja see on oluline alus tööoskuste kiiremale arengule.

Õppimine täidab oma ülesandeid töökasvatuse alal siis, kui õpilane mõistab, milleks ta õpib. Nooremates klassides saab õpilasi innustada, rääkides, mida nad järgmiste tundide jooksul teada saavad, milliseid ülesandeid ja probleeme õpivad lahendama. Vanemates klassides tõuseb selle kõrvale ettevalmistus elukutseks ja teadmine, et haritud inimene suudab rohkem kasu tuua kaaslastele, ta eristab täpsemini kasulikku ja kahjulikku. Õpiesmärkide taoline püstitamine võimaldab õpilastel rõõmu tunda teadmiste omandamisest, aga töörõõm on igapäevase elu ilu.

Tööpsühholoogiast on teada, et töösseisu- mine sõltub töötasust, töö iseloomust ja töökaaslastest. Autoriteetse ja armastatud õpetaja käe all õpivad õpilased meelsamini ja edukamalt. Õpitöö peaks oma iseloomult pakuma õpilastele vaheldust ja loovust: probleemülesanded, ülesannete valik, tulemuste iseseisev sisuline kontroll (4) jne.

Eelnevast ei järgne, et õppimine peaks toetuma ainult õpilaste soovidele. «Mõnikord läheb asi lausa naeruväärsuseni: sulaselgele laiskvorstile püütakse leida «huvitavat tegevust», mis köidaks teda ning raviks kõigist pahedest» (13, lk. 106). Õppimine pole mäng, õppimine on tõsine töö oma pingutuste, ebaõnnestumiste ja rõõmudega. Õppimise aluseks on õpilase vajadused, kuid mõnikord peab õpetaja oma nõudmistega õpilasel aitama neid vajadusi rahuldada. Õpetaja esitab oma nõudmised kindlalt, sõbralikult, optimistlikult.

Nii realiseerime A. Makarenko tuntud teesi: kasvandikelt võimalikult rohkem nõuda ja neid võimalikult rohkem austada. Pole võimalik austada seda, kellelt me ei pea võimalikuks nõuda. Kui õpilane on meie nõudmisel õpiülesande täitnud, siis tuleks teda selle eest kiita — oli ju oht, et ta ülesannet ei täida, aga nüüd me näeme kiitust väärivat edu.

* * *

Harjumused kujunevad kergesti noores eas. Õppetöö kujundab hästi harjumusi ja armastust vaimse töö vastu. Oluline koht meie elus on aga kehalisel, tootval töö. Neidki harjumusi tuleks koolipölvess kujundada, ja mitte ainult õppetööga. Siin ei saa piirduda vestlustega kehalise töö tähtsusest, sest nii kasvatame inimesi, kes oskavad tööst hästi rääkida. Väga tähtis on anda õpilastele kehalise, tootva töö harjumusi ja rõõme õpetsehhides, -töökodades, põllul. See on aga omiette teema, mille lahendamisel loodame suu- resti abi koolireformilt.

Kirjandus

1. Marx, K. Kapital. I kd. Tln., ERK, 1953. 688 lk.
2. NLKP XXVI kongressi materjale. Tln., «Eesti Raamat», 1981. 256 lk.
3. NLKP Keskkomitee pleenumi materjalid, 14.—15. juuni 1983. Tln., «Eesti Raamat», 1983. 72 lk.
4. Alumäe, S., Saar, K., Morel, S., Pintman, M. Enesekontrolli eesmärgid ja võimalused algklassides. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 5, lk. 409—419.
5. Ebbert, I. Tarbed. Isiksus I. Tln., TPedI, 1976. 55 lk.
6. Herman, S. Tunni koormus ja õpilaste väsimus. — «Nõukogude Kool», 1983, nr. 10, lk. 36—39.
7. Kitvel, T. Psühholoogia ja töösseisu- mine. Tln., «Valgus», 1983. 224 lk.
8. Kuldsepp, A. Kõlblus- ja õigusnormide vastastikusest seosest. — «Eesti Kommunist», 1980, nr. 11, lk. 47—51.
9. Kõverjal, A. Noorte töökasvatusest ja kutsesuunitlusest perekonnas. Tln., «Valgus», 1976. 88 lk.
10. Makarenko, A. Pedagoogiline poeem. Tln., «Eesti Raamat», 1967. 670 lk.
11. Pedajas, M.-I. Positiivse mõjutamise printsiip kasvatustöös. — «Nõukogude Kool», 1972, nr. 2, lk. 107—113.
12. Ušinski, K. Töö psüühiline ja kasvatus- lik tähtsus. — Rmt.: K. D. Ušinski. Valitud pedagoogilised teosed. Tln., ERK, 1957, I köide, lk. 221—237.
13. Vassili Suhhomlini mõtteid kasvatu- sest. Tln., «Valgus», 1978. 212 lk.
14. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (Методические основы). — М., «Просвещение», 1982. 192 с.
15. Обуховский К. Психология влечений человека. М., «Прогресс», 1972. 247 с.

Perekond kui suhtlemisoscuse kujundaja

INGER KRAAV,
pedagoogikakateedri vanemõpetaja

Hoole ja murega jälgivad vanemad oma lapse arengut. Nad rõomustavad ta esimeste sammude ja esimeste sõnade üle, õpetavad teda töötama ja mängima, lugema ja kirjutama. Koolitee algusega suureneb huvi lapse vaimse arengu, ta võimete ja hinnete vastu ning paljudele kasvatajatele saabki sellest põhiline pedagoogiline probleem kogu kooliajaks.

Ehkki esimestel eluaastatel on lapse arengus otsustav kontakt emaga, ei tohi unustada ka teiste perekonnaliikmete osa sotsialiseerumisprotsessis, mis aastatega kasvab. Tulevase suhtleja arengut soodustab inimsuhete küllus.

Eelkõige on edaspidiseks edukaks suhtlemiseks meie kahesoolises maailmas tarvis isa mõju. Isa toob perekonda mehelikkust, mida vajavad nii poeg (eeskujuna) kui ka tütar (et õppida mõistma meessoos psüühilisi erinevusi). Isa olemasolu võimaldab emal jääda naise rolli kandjaks, last üksi kasvatav naine peab paratamatult endale võtma ka isa funktsiooni. Ema ja isa vahelist suhtlemist jälgides salvestab laps hulgaliselt käitumismudeleid, mis ta hilisemas elus vajaduse korral kasutusele võtab ja mis mõjutavad ta suhteid vastassooga. Laps, kellel niisugused lapsepõlvkogemused saamata jäävad, astub ellu teistest vaesemana. Ta peab otstarbeka suhtlemisviisi vastassooga omal käel välja töötama, kohandades selleks mujal (sõpradevahelises suhtlemises) salvestatud mudeleid. See ei tarvitse aga õnnestuda.

Sotsiaalse arengu seisukohalt ei tohi unustada ka õnnaste (õdede ja vendade) osa perekonnas. Vanemad arvavad vahel, et lasteasutuses kasvatatava lapse puhul pole õnnaste olemasolu oluline, kollektiiv korvab kodus puudujääva. Sellele siiski loota ei maksa — suhtlemissituatsiooni ühekülguse tõttu jäävad suhted lasteasutuses paratamatult pealispinnalisemaks ja vähem intensiivseks kui suh-

ted oma õe või vennaga. Vastavalt sellele, milline on lapse koht õnnastereas (venna või õe vanem või noorem õde või vend), kujunevad välja tüüpilised õnnaksepositsioonid, millel on tugev mõju lapse isiksuse arengule (5). Vanem laps peres on üldjuhul introvertsem, kaldub kergemini vastutust endale võtma, end toimivas vastutavana tundma, ent samal ajal ka juhtima ja kamandama. Noorem harjub kuuletuma, kuid ka vastutust teisele veeretama, kergemini läbi ajama — või siis mässumeelselt autoriteedile vastu astuma, kui õnnaste konkurents on väga tugev. Oega (õdedega) koos kasvav poiss suudab vastassoos psüühikat paremini mõista kui vendadega koos kasvanu, ent ta võibki harjuda suhtlema just vastassooga, oma sookaaslastega võib kontakti leidmine ja koostöö raskem olla. Sama on maksev vendadega koos üleskasvava tüdruku kohta: ta tajub paremini poiste soove ja läbielamusi, leiab kergemini nendega ühise keele, sageli kaldub hoolitsema, juhtima, noomimagi (vanem õde), aga kontaktides oma sooga võib end tunda ebakindlana.

Õnnaste puudumine kähandab tunduvalt lapse suhtlemiskogemust, eriti jääb puudu ühistööst ja materiaalsete hüvede jagamisest, mis mitme lapse puhul on vältimatu, aga ainsa lapse puhul (kunstlikult) raskesti organiseeritav.

Ühelapselistes peredes üleskasvanud noortel on orientatsioon perekonnaelule nõrgem, nõrgemad on nende reproduktiivsed hoiakud ja väiksem ka tegelik laste arv (6).

Positiivne võib olla vanavanema(te) roll lapse suhtlemisoscuse kasvatamisel: argielu rutus võib just vanavanem oma rahuliku elutarkuse ja mõistusega olla see, kellel jätkub aega ja huvi lapsega vestelda, tema pikki ja sageli loogikavaeseid arutlusi kuulata ning teda heatahtlikult suunata.

Peale perekonna koosseisu oleneb suhtlemiseks vajalike oskuste areng kodusest atmosfäärist, vanemate käitumise isäärasustest. Kahjulikuks on osutunud helluse puudus, liigne külmus ja nõudlikkus, ülemäärane ratsionalism, liigne afektiivsus, hirm laste pärast ja järjekindlusetus.

Perekondliku atmosfääri kirjeldamisel võiks kasutada kolme karakteristikut (7).

1. Adekvaatus — võimalikult tõelähedane hinnang lapse omadustele ja sellel rajanev kasvatus. Vastupidine — ebaadekvaatne hinnang — viib lapse üle- või alahindamisele ja sellest tulenevaile kasvatuslikele valejäreldestele. On sageli konfliktide aluseks, luues pikapeale pingelise, tüliderohke koduse atmosfääri.

2. Dünaamilisus — võime muuta käitumist lapsega vastavalt lapse kasvatamisele ja muutuvalle olukordadele, leida kasvatuses uusi võtteid, suhtlemises uusi toone. Vastupidine — rigiidsus — viib ühtede ja samade võtete pidevale kasutamisele, hoolimata tule-

muste puudumisest. Kujunevad välja teatud dünaamilised stereotüübid, lapse mingi käitumisakt vallandab vanema sõnavalingu, mis peaaegu sõna-sõnalt korduvana lapsele ammu tuttav on; ärritunud laps reageerib sellele samuti harjumuspäraselt (eneseõigustus, jämedus, vihapurse vms.). Vanemad kasutavad üllatavalt palju nende endi poolt äraproovitud ja kasutuks osutunud käitumisviisi (mõningail andmeil üle 90% — (1)), isegi positiivseid tulemusi lootmata ja oma jõuetuse tunnetamisest kannatades. On selge, et niisugune suhtlemine on konfliktialdis.

3. Prognostilisus — kasvatuslike jõupingutuste suunatus tulevikku, püüe arendada lapses seda, mis edaspidises elus tõesti vajalik on. Vastupidisel juhul suunab vanem oma jõu momendiprobleemide lahendamisele, ei tegele lapse väärkäitumise põhjuste analüüsi ja raviga, vaid võitleb sümptomite vastu. See takistab usaldusliku vahekorra kujunemist ja loob pinnase konfliktide tekkeks.

Sotsiaalse kasvatusse õnnestumiseks peaks kodu vastama järgmistele nõuetele.

1. Laps peab tundma, et teda aktsepteeritakse niisugusena, nagu ta on. Kodu on ainus koht, kus inimest (last) armastatakse mitte selle eest, missugune ta on või mis ta teeb, vaid et ta on tema ise.

2. Maksimum spontaansust, maksimaalne võimalus tegutseda, ideid avaldada.

3. Maksimaalne kommunikatsioon ümbrusega. Koolieelik esitab päevas umbes 400 küsimust, ja ühelegi ei tohi vastata: «Ah, jäta mind ometi rahule!» Oluline on võimalus rääkida heatahtliku kuulajaga: isegi vastuste kvaliteeti arvestamata arenevad lapsed, kellele see võimalus on antud, paremini.

4. Miinimum alistamist, tõrjumist, survet. Surve tekitab vastusurvet — laps, kes tunnetab vaenu koduste poolt, kujuneb agressiivseks või, alistudes, ka liigsõltuvaks.

5. Harmoonilised suhted koduste vahel — ema, isa ja lapse vahekord otsustab kodu sobivuse kasvatusseks (1).

6. Maksimum positiivseid emotsioone — armastust, rõõmu, rahulolu, vaimustust. Negatiivseid emotsioone vältida ei saa, neid pakub elu ikka ja juba päris väikestelegi, aga kodu peab hoolitsema, et oleks piisavalt ka positiivseid.

Nende nõuete täitmine peaks tagama sotsiaalse arengu õnnestumise, kujundama inimese, kel on olemas edukale suhtlejale vajalikud omadused. Üksnes omadustest ei tarvitse aga piisata, seepärast on oluline teada ka, kuidas kodu saab õpetada suhtlema.

Suhtlemist õpitakse suheldes. Lapse suhtlema õpetamisel on ühelt poolt vaja vanemate suhtlemisoskust ja eeskujut, teiselt — vanemate julgustust ja innustust, võimet last suhtlemisse kaasa tõmmata.

Näib, et just siin seisavad vanemad kõige tõsisemate raskuste ees ja mida suuremaks lapsed saavad, seda ebakindlamalt tunnevad

end vanemad. Väike laps naudib jäägitult ema-isa seltskonda, püüab igati nende tähelepanu endale tõmmata — on vaja vaid end argiaskeldustest lahti kiskuda ja lapse ootustele vastu tulla. See on nii loomulik, nii igapäevane, et tihti jäävad needsamad askeldused peale, laps ootab asjata. Pealiskaudse käskude-keeldude kontaktiga piirdudes tõrjub vanem lapse tagasi ja mängude juurde.

Laps kasvab, ja korraga märkab vanem, et juba ta elabki ise oma elu, lahendab oma probleeme, eksib, rõõmustab ja kurvastab — aga seda kõike vanemate eest varjatult, igasugust usalduslikku jutuaJamist vältides. Kui sageli võib kuulda vanemaid kurtmas lapse kinnisuse üle! Kogemused on last veennud, et emale-isaile ei tasu midagi rääkida, sõpradega ei tarvitse ta samal ajal kaugeltki «kinnine» olla.

Et aidata lapsel kasvada heaks suhtlejaks, peab vanem kasvatama eelkõige iseennast.

Psühholoogid eristavad kahesugust kommunikatsiooni. Esimene neist on terapeutiline e. konstruktiivne kommunikatsioon (parandav keskustelu), mis julgustab partnerit rääkima, aitab tundeid avaldada, tõstab eneseusaldust, vähendab ähvarduse ja hirmu tunnet. Teine liik on mitteterapeutiline e. destruktiivne kommunikatsioon: inimene tunneb end selle läbi arvustatuna, süüdlasena, hukkamõistetuna. See takistab tõeliste tunnete avaldumist, ähvardab, tekitab alaväärsustunde (1).

Just konstruktiivset kommunikatsiooni, mida ka «heakskiidu keeleks» on nimetatud, tulebki õppida kasutama. Laps peab tundma heakskiitu, aktsepteerimist, siis ta areneb, kasvab, muutub paremaks. Ainult heakskiitu tunnetades tahab laps rääkida endast, oma probleemidest, ja nii saab vanem tal aidata probleemidest vabaneda.

Paraku on väga levinud püüd kasvatada kritiseerimise teel, lootes, et puuduse rõhutamine aitab lapsel sellest üle saada. Tegelikult kogeme vastupidist, puuduste kättenäitamine mõjub destruktiivselt. On lausa kahjulik lapsele siseneda, et ta on paha, laisk, rumal, tige või isekas — sellega jäädvustatakse jooned, mis vajaksid muutmist ja parandamist.

Kuidas siis toimub kommunikatsioon «heakskiidu keeles»?

Heakskiitu võib väljendada sõnadeta — ilma, žestiga, hääletooniga. Väiksema lapse puhul on oluline ka lausa füüsiline kontakt — paitus, süllvõtmine; vahel vajab suuremgi laps niisugust tunnustust (puudutada last armastavate kätega — (2)). Just mitteverbaalse kommunikatsiooni suhtes on lapsed ülitundlikud, ebasiiras kiitus (kiitus sõnades samal ajal kui silmade ilma, näolihaste pingest või liigutuste nurgelisus reedab rahulolematust) tekitab neis hämmeldust ja ebakindlust.

Vahel piisab heakskiidu väljendamiseks mittevaheseisemisest. Kui laps joonistab,

meisterdab või kodust harjutust kirjutab ja ema juures juhendab, õpetab, innustab, manitseb ja vigade eest hoiatab, siis tunnetab laps, et ema ei usalda tema võimeid ja oskusi.

Et julgustada last rääkima, tuleb õppida heakskiitu osutama kuulates (nn. passiivne kuulamine). Soovides last kasvatada, tõttavad vanemad oma hinnanguid esitama, niipea kui laps midagi rääkida üritab. Jutustagu laps koolis või tänaval, iseenda või mõne teisega juhtunust, vanem katkestab teda repliikidega: «See oli küll halvasti tehtud! Ega ometi sina nii ei tee? Kuidas te küll nii halvad (või hoolimatud või lohakad vm.) olite?» Laps tajub vanemapoolset halvustust ja leiab otstarbekama olevat edaspidi oma jutud endale hoida.

Lapse innustamiseks, kontakti parandamiseks tuleb ilmutada huvi omapoolse hinnanguta. Selleks tuleb «avada uks» ja lasta lapsel rääkida. Sobivad on niisugused julgustavad sõnad ja väljendused nagu: Jaa? Kas tõesti? Ohoo? Kuidas nii? Jutusta mulle sellest lähemalt! Räägi nüüd algusest lõpuni!

Kuulaja, antud juhul lapsevanem, väljendab seega oma lugupidamist ja huvi rääkija, tema mõtete ja tunnete vastu (2).

Passiivne kuulamine «avab ukse», tuleb aga õppida ust avatuna hoidma — kasutada ka aktiivset kuulamist, selgitada, mis on sõnade taga ja aidata lapsel endal oma probleeme lahendada. Põhireeglilik jääb siingi heakskiidu ilmutamine, vanema siiras usk lapse võimesse ise oma eluga toime tulla.

Niisugusel suhtlemisel lapsega on kasu kahekordne. Ühelt poolt säilib kontakt lapsega, võimalus teda mõjutada, aidata tema muredes; teiselt poolt pakub vanem siin lapsele õige suhtlemise mudelit: õpetab lastki teist inimest huvi ja lugupidamisega, omapoolsete vahelesegamiste ja kommentaarideta kuulama ja vestlustes konstruktiivset kõnet kasutama.

Mida kindlamalt õpib laps austama teise inimese õigusi ja käituma neid arvestades, seda kergem on tal hiljem elada. Austus ja armastus kaasinimeste vastu (või selle puudumine) ilmneb konkreetseis tegudes, harjumusis, mis inimene omandab küllalt varakult ja eelkõige just kodu mõjul.

Harjumused, mida tasub omandada, et saada heaks suhtlejaks, on järgmised (4).

1. Usaldatavus. Olgu töö, sõprade hulgas või perekonnas, ikka on eelistatud see inimene, keda võib usaldada. Juba pisikesest peale tuleb last harjutada tõsiselt suhtuma oma lubadustesse: ei tohi kergel käel lubadusi loopida, ent kui kord midagi on lubatud, tuleb seda ka täita. Mingil juhul ei tohiks vanemad lapselt välja pressida lubadust, mida ta täita ei kavatse ega suudagi («luba, et sa enam eluilmaski õppimata ei jäta!»).

Usaldatavuse alla peaks kuuluma ka ajaline täpsus — iseenesest lihtne viisakusnõue, mille täitmine aga kuigi sagedane pole. Ometi

vähendab selle nõude järgimine tunduvalt konfliktideohtu — keegi ei armasta oodata, igapäev on ebameeldiv teise hoolimatuse pärast oma plaane muuta, lisaks sunnib mõne perekonnaliikme ebatäpsus sageli teisi asjata närveerima.

Last tuleks harjutada usaldatavaks ka õpetades teda võimalikult vähe ja harva laenama ning laenatud täpselt tagastama. Just pisiasjad — pastapliiats, kustutuskummi, parkümmend kopikat saiaraha — kipuvad ununema, aga krooniliste unustajatega suhtlemine pole kellelegi meeldiv. Kergesti ununevad tagastamata ka laenatud raamatud. Vanemad peaksid tingimata jälgima, et riulil ei seisaks ammu loetud, ent tagasi andmata laenuraamatuid.

2. Rõõmsameelsus — üks meeldivamaid iseloomujooni, mis võib kujuneda igapäevastest pisiasjadest sõltumatuks harjumuseks. Kooliklassi staaride võrdlus tõrjutute ja isoleeritute on näidanud, et nende põhimeeleolus on ilmne vahe: esimesed on valdavalt rõõmsameelsed, mis muudab nendega suhtlemise meeldivaks, teised aga sünged, pahurad ja tujukad. Kena välimus suurendab küll õpilase populaarsust, ent kiire sõbralik naeratus mõjub ligitõmbavamalt kui fotogeenne nägu. Igapäev on probleemne, kuid tujukus ja oma masenduse demonstreerimine ei kaota ega lahenda neid. Ainult väike laps või väga isekas inimene sunnib oma isiklikke tujusid peale kogu ümbruskonnale.

3. Teiste inimeste positiivsete külgede ja saavutuste tunnustamine. Igapäev meeldib, kui teda ausalt kiidetakse: tunnustustarve on üks kõige vähem rahuldatud sotsiaalne tarve üldse; samal ajal aga häbeneb suur osa inimesi teiste kiitmist enamgi kui laitmist. Küllap siin aitaks vastava harjumuse kujundamine varasest lapseast peale; perekonnas peaks saama traditsiooniks märgata ja tunnustada igapäev saavutusi (hea toidu valmistamist või triikraua parandamist, abivalmidust või visadust ülesande lahendamisel). Tuleks osata öelda ausaid komplimente ka välimuse ja riituse kohta. Laps ei õpi teisi tunnustama, kui ta vanemaid seda kodus tegemas ei näe.

4. Oskus tusatujuta kaotusi taluda. Keegi ei saa olla alati esimene, kõiges kõige tublim, laps peab varakult õppima viisakalt, pahameele ja masendusest kaotama. Kui inimene tajub ümbruse positiivset suhtumist, siis ei tarvitse ta liiga ägedalt enda eest võidelda ja tunnistab meelsamini teise paremust ning enda allajäämist. Niisugused inimesed on kaaslastena alati meeldivamad.

5. Teiste õiguste arvestamine. Leidub inimesi, kes peavad loomulikuks, et parim osa kõigest kuulub alati neile — kõige mugavam tool televiisori ees, kõige punasem õun taldrikul, kõige soodsam aeg vannituba kasutada... Kodus aitab lapses niisugust veendumust kasvatada vanemate liigne eneseohver-

dus, mis meie vähelapselises perekonnas üsna tavaline on. Sageli loobuvad vanemad lapse kasuks maiustustest, puuviljast jms., aga see kasu, mis lapse organism saab lisasutäiest, on kindlasti väiksem kui kahju, mis sellega ta isiksuse arengule tehakse. Laps hakkab vanemate loobumist pidama enesestmõistetavaks normiks, mis ei vääri mingit tänu-likkust, aga vastupidine käitumine näib talle normi rikkumisena. Sellel, kes on kodus harjunud olema eelistatu, tekivad liigsed pretensioonid ka väljaspool kodu, see aga muudab suhtlemise nendega tülikaks ja ebarahuldavaks.

6. Ettevalmistatus. Leidub inimesi, kel pole kunagi kaasas vajalikke esemeid ja kes alati on ebasobivais riideis või jalatseis ning kes seetõttu ikka sõltuvad teiste abist ja heatahtlikkusest. Lapse varustatus sõltub vanemaist, järk-järgult peaksid vanemad teda aga õpetama-harjutama vajaminevat aegsasti läbi mõtlema ja valmis panema. Noored ise ei pea seda sageli tähtsaks, varustatust isegi häbenetakse. Kaaslasena on eelistatum siiski mitte alaline abivajaja, vaid see, kes tuleb endaga ise toime ja saab teisigi aidata.

Kõik nimetatud harjumused on väga lihtsad ja loomulikud, paljus kattuvad toodud nõudmised tavaliste käitumisreeglitega. Ometi võib inimeste grupikäitumises just nende harjumuste osas täheldada olulisi erinevusi.

Silmas tuleks pidada ka harjumusi, mis takistavad edukat suhtlemist.

1. Vihapidamine. Noored püüavad mõnigi kord olla teadlikult «pika vihaga», pidades seda tugeva iseloomu tunnuseks. Niisugune komme raskendab suhtlemist, sest põhjust vihapidamiseks leidub ikka, aga ainus võimalus sõbralikult koos elada on solvangutest üleolek. Kramplikult solvunud-olek teeb inimese asjata õnnetuks ja tekitab eelarvamusi kaaslaste edaspidisege tegevuse tagamõtete kohta.

2. Tagarääkimine on väga levinud pahe nii noorte kui vanade juures. Tagarääkijaid tavaliselt ei usaldata, on ju arvata, et nad sobival juhul räägivad taga ka kuulajat. Väärriks meelespidamist, et suured inimesed räägivad probleemidest, keskmised — sündmustest ja väikesed — kaasinimestest.

3. Kadedus on komplitseeritud tunne, mis tuleneb nähtavasti isiku ebakindlusest ja solvumisest. Viha ja pahameelt tekitab siin mitte ainult (mitte niivõrd) see, et ise millestki ilma ollakse, vaid eelkõige see, et teisel see siiski olemas on. Kade inimene on harva õnnelik ja meeldiva käitumisega. Põhjusi kadeduseks leidub ikka, alati saavutab või omab keegi midagi rohkemat, ja selle teadmine mürgitab kadedat inimese elu ja vahekordi kaasinimestega.

4. Teiste üle naermine, sarkastilisus. Sotsiaalse küpsuse juurde kuulub mõistev suhtumine teiste erinevustesse, alati on ju neid, kes mingis mõttes keskmisest erinevad. Ometi

kipub inimene iseennast etaloniks võtma ja teisi endaga kõrvutades halvustama. Väga sageli näeme, et noortegrupis naerdakse teistest erinevat riidetumistava, muusikalist maitset, käitumisviise... Oma vaimukuse näitamiseks või tahtlikuks solvamiseks tehakse seda vahel ülimalt sarkastiliselt. Kas sedasama ei tehta aga ka mitte perekonnas, kas selle harjumuse juured ei peitugi just perekondlikus käitumises? Tuleks arvestada, et inimesed hoiduvad nendest, kes teisi naeruvääristavad ja nende vigade üle naeravad.

5. Kiitlemine ja suurustamine näib olevat inimese sotsiaalsest ebakindlusest tulenev viis kaaslastes tähelepanu äratada. Sagedamini näeme seda joont grupis halvas positsioonis olevail liikmeil — me tunnustame parema meelega nende häid omadusi, kes end ise esile ei tõsta.

6. Vaidlemine ja vasturääkimine. Vaidlus mõttevahetusena on vajalik ja huvitav, kui tahetakse koos mingis probleemis selgusele jõuda. Ärritav ja häiriv on aga vasturääkimine ja parandamine pisiasjades: ei, ei olnud 3 tundi, hoopis 2 tundi 45 minutit! Niisugune vasturääkimine, seda enam, et sellega sageli katkestatakse rääkijat, on lihtsalt kasvatomatus ja jätab vaidlejast halva mulje.

7. Virisemine ja hädaldamine. Nähtavasti on siin tegemist püüdega kaaslastes tähelepanu võita, äratades neis kaasatundvaid reaktsioone. Selleks kurdetakse ülekohtu, väsimuse, halva tervise, magamatuse, ülekoormuse jne. üle — ja seda kõike ikka ülivõrdes. Tõepoolest, niisama silmapaistev, kui on rõõmsameelne grupiliige, kelle poole igaüks meelsasti pöörduv, on ka viriseja, ainult et virisejast ja virisemisest eelistame võimalikult kiiresti vabaneda.

Lapse käitumisharjumuste kujundamine on aega- ja vaevanõudev, kindlasti ei piirdu see ainult lapse suunamisega, vaid eeldab pidevat tööd ka kasvataja enda isiksusega. Sotsiaalse kasvatuspeamine eesmärk on kujundada sõltumatut, vastutustundelist, efektiivseks koostööks võimelist isiksust. See esitab kodule suured nõudmised. Tähtsaim tingimus selle eesmärgi saavutamiseks on harmooniline kodu ja vanemate õnnelik abielu. Heas kodus rahuldatakse kõigi perekonnaliikmete sotsiaalsed vajadused. Iga inimene, ka laps, tahab tunda, et ta on vajalik ja teda arvestatakse sellisena, nagu ta on. Lapselgi on õigus olla iseseisev isiksus, mitte vanemate koopiat ja nende elutöö jätkaja. Niisuguses kodus õpib laps konstruktiivselt suhtlema ja seda ongi vaja nii hilisemas töös kui ka isiklikus elus.

(Järgneb kirjandus 20. lk.)



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Kooli psühholoogia- teenistuse areng ja probleemid (kuni XX sajandi keskpaigani)

VILVE RAUDIK,
pedagoogikakateedri vanemlaborant

Möödunud aastal 26.—27. oktoobrini toimus Tallinnas TPedI ruumes üleliiduline sümposium «Psühholoogiasteenistus koolis», kus kokkutulnud teadlased ja koolipsühholoogid püüdsid fikseerida kooli psühholoogiasteenistuse eesmäärke, funktsioone, saada selgust kasutatavates meetodites, vormides, vaagida koolipsühholoogide ettevalmistuse küsimust. Enne ja pärast ülddiskussioone töötasid ekspertgrupid käsitletavate probleemide ja edaspidise töö lähte-kohtade täpsustamiseks.

Koolipsühholoogia-alaseid nõupidamisi on toimunud varemgi mitmetes maades ja ikka on ajendiks olnud vajadus formuleerida koolipsühholoogi tegevuse eesmäärke, võtta vaatluse alla tema ettevalmistamise küsimused, anda konkreetseid juhendeid tööks.

Koolipsühholoogi kui elukutse arengus loetakse teetähiseks 1954. a. toimunud Thayeri konverentsi West-Pointis (New-York). Arvatakse isegi, et ükski hilisem konverents pole koolipsühholoogia probleemidega nii sügavuti tegelnud. Ajalukku on läinud veel

Peabody konverents (1963) ja Bethesda konverents (1964).

1952. a. novembris-detsembris toimus UNESCO n.-ö. konverents, kus oli põhiprobleemiks lapse- ja pedagoogilise psühholoogia alaste teadmiste võimalikult efektiivsem seotamine kooliga. Enne seda konverentsi sama aasta septembris toimus ekspertide nõupidamine diskussiooni vormis, kus võeti kokku praktilised kogemused eri maades ja püüti kindlaks määrata, mis suunas võiks olla kõige kasulik kooli psühholoogiasteenistust välja arendada.

Kuigi psühholoogiaprobleemide praktiline lahendamine koolis tõusis päevakorrales alles käesoleva sajandi alguses ja teadaolevalt esimene koolipsühholoog Cyril Burt asus 1913. a. tööle Inglismaal (1915. a. Arnold Gessel USA-s Connecticuti osariigis), siis koolipsühholoogia algallikaks loetakse juba antiik-kreeka filosoofiat — Aristotelese püüet leida käitumise universaalseid seadusi. Konkreetsematest eeldustest saame aga rääkida 19. sajandi teisest poolest alates, mil inimest hakati vaatlema kui neurootilist mehhanismi. Sellise lähenemise juured peituvad evolutsiooniliste bioloogide, eelkõige C. Darwini töödes. Laborites hakati tegema psühhofüüsika-alaseid katseid (E. Weber, G. Fechner), 1879 rajati esimene psühholoogialabor (W. Wundt).

1884 asutas F. Galton Inglismaal antropomeetrilise labori, teda loetakse ka üheks vaimse testimise liikumise rajajaks. Olles juba varem rõhutanud lapse individuaalsete iseärasuste tundmaõppimise tähtsust, nägi ta nüüd selles alust mitmete pedagoogiliste soovituste tegemiseks — lapse kohtlemiseks koolis, kodus, ka kutsevalikuks. Toonitas geneetiliste ja keskkonnast sõltuvate iseärasuste eristamise vajalikkust. Tema laborit on peetud varaseimaks lapse psühholoogilise teinendamise tsentriks. Galtonist võtsid sajandi lõpul eeskujul paljud progressiivsed õpetajad ja ka ülikoolide õppejõud, kes asutasid laboreid individuaalsete iseärasuste tundmaõppimiseks. 1893. a. loodi Londonis Inglise Laste Tundmaõppimise Assotsiatsioon (British Child Study Association), kus hakati uurima nii normaalseid lapsi kui ka arengust kõrvalekaldeid. Leiti, et oleks vaja uut liiki spetsialisti, kel oleks nii üldpsühholoogia tundmisel kui ka teaduslike meetodite praktikas kasutamise eritreening. Ülikoolidesse hakati sisse viima vastavaid kursusi. Galtoni labori taoline keskus loodi W. McDougalli mõjutusel ka Oxfordis ja Liverpoolis. Kõigele sellele järgnes juba eespool mainitud esimese ametliku koolipsühholoogia ametikoha sisseseadmine.

Galtonil oli suur mõju ka teiste maade teadlastele. A. Binet publitseeris Prantsusmaal terve artikliteseeria individuaalpsühholoogiast, rajas 1905. a. pedagoogikalabori. Samal ajal ilmus tema kuulsal intelli-

gentsuse skaala esimene versioon. Saksa-
maalt võiks tuntumate nimedena tuua
E. Meumanni, W. Sterni, Itaaliast S. Sanc-
tise, kes leidis, et psühhiaatria on küll väga
tähtis, kuid mitte ainus distsipliin ebanor-
maalsete laste arengu juhtimises. Lõi tiheda
distsipliinidevahelise lähenemise lapse psü-
hikale. Sveitsis hakkas käesolva sajandi
alguses E. Claparède huvituma ebanormaals-
sete laste kasvatamise ja õpetamise problee-
midest, publitseerides sel alal rea artikleid,
avas seminari, kus käsitleti õpetamise psüh-
hologia, füsiologia, koolilapse tervise, pato-
logia probleeme. 1920 avati Bernis konsul-
tatsioonipunkt.

Ameerikas hakkas Stanley Hall (kes oli
just naasnud Wundti laborist Leipzigit)
1891. a. välja andma ajakirja «Pedagoogi-
line seminar», see oli esimene pedagoogi-
sele psühholoogiale ja lapse tundmaõppi-
misele pühendatud ajakiri. 1904. a. avaldas ta
teose, mis sisaldas palju geneetilisel ja bio-
loogilisel lähenemisel põhinevaid uuringuid.
Inglismaal Galtoni juures õppis ka J. Mc. Cat-
tell, kes võttis esimesena kasutusele intelli-
gentsustesti mõiste («mental test»). Nn. tes-
tiliikumisel üldse on väga oluline osa kooli-
psühholoogia arengus. Testimist vaadeldi kui
eksperimentaalset meetodit individuaalsete
iseärasuste demonstreerimisel. Hakati välja
töötama nii intelligentsus-, jõudlus- kui isik-
suseteste. Tuleb mainida, et testiliikumise
mõju pole ainult positiivne. Nagu me teame,
võib testimine omandada ka klassiiseloому.
Pealegi ei saa testimist absolutiseerida, kuna
ainult testitulemuste põhjal ei tohi teha peda-
googilisi otsustusi.

Suur mõju koolipsühholoogia arengule on
eripedagoogika arenemisel. Nende distsipliini-
de vaheline tihe seos on kehtiv tänapäe-
vani, kindlustades võimalused lastele, kel
esineb õppimis-kohanemisprobleeme. Selle
ühenduse negatiivse poolusena esineb kooli-
psühholoogi rolli nägemine ainult testijana.
Ka esimese ameerika koolipsühholoogi A. Ges-
selli tegevuse eesmärk — sõita mööda osa-
riiki ja diagnoosida lapsi, kes peaksid õppima
erikoolis — on koolipsühholoogia ja eripe-
dagoogika piiril.

Koolipsühholoogia arengule avaldas mõju
veel nn. vaimse tervise liikumine, kus päeva-
korrale tõsteti emotsionaalne heaolu (ka
S. Freudi põhitööde suur mõju). Sellel pin-
nal tekkisid lahkkelid kooli ja kliiniku vahel:
õpetajaid süüdistati selles, et nad ei mõista
ega tahagi mõista lapse vajadusi; vastupidine
süüdistus seisnes selles, et kliiniku töötajad
ei tunne kooli. Kahjuks vaimse tervise lii-
kumine ei ole suutnud sammu pidada ühis-
konna arenguga, kriisi sekkumine on psühho-
loogi töös olnud sagedasem kui kriiside välti-
mine.

Ka õppimisteooriate arengu mõju ei saa
alahinnata. Analüüsimate seda põhjaliku-
malt, toome siinkohal vaid mõned tähtsamad

nimed: H. Ebbinghausi mälu-uuringused, mis
viisid süstemaatilistele eksperimentidele õppi-
mise alal; E. Thorndike'i poolt loomadega
tehtud õppimiskatsete tulemused; J. Dewey
seisukohad õppimisest kui aktiivsest prot-
sessist.

Kuigi pärast peaaegu poolesajandilist
tööd polnud veel siiski olemas adekvaatset
ülevaadet ühiskonna, kooli, laste vajadustest,
teadmised lapse arengust, kasvatusprotses-
si psühholoogiast, kohanematuse põhjustest
jne. olid veel ebatäielikud ja suures osas süs-
tematiseerimata, oli psühholoogiateaduse
arengukäik siiski andnud eeldusi selleks, et
võiks konkreetsemalt välja areneda psühho-
loogiateenistus koolis. Lisaks eeldustele oli
üles kerkinud tunnetatud vajadus ning seda
sõltumatult eri maades.

Käesoleva sajandi keskel olid kooli psüh-
holoogiateenistuse probleemid 1954. a. Ham-
burgis toimunud ekspertgrupi ettekande
põhjal järgmised.

Kohustuslik haridus oli toonud kooli väga
erineva võimete tasemega lapsi erinevatest
sotsiaalsetest keskkondadest ning tingimus-
test. Seega olid õpetaja ette sattunud indi-
viduaalsete iseärasuste väga teravad problee-
leimid.

Olgu aga teada, et inimese psühholoogi-
line areng ei põhine ainult iga lapse sisemisel
unikaalsusel, vaid ka viimase seostel väliste
kogemustega (näiteks õppimisvõime seos lapse
varasema elu kogemustega, tingimustega
klassiruumis jne.).

Peale inimese normaalse vaimse arengu
kindlustamise on koolil sotsiaalne funk-
tsioon — valmistada iga laps ette osavõtuks
ühiskonna elust. Seega seisab kool kahe suure
tihedalt seotud metodoloogilise ülesande ees:
arendada iga last võimalikult täielikumalt
ja samal ajal adapterida teda dunaamiliselt
ühiskonda. Konkreetsemalt seisnevad
need ülesanded järgmises: 1) õppemeetodite,
õppeplaanide individualiseerimine, et arves-
tada iga lapse arengut, 2) kuna lapse kasvades
suurenevad erinevused tema võimetes, hoiak-
utes, huvides, siis võimaldab haridussüsteem
valikuid alternatiivsete ainete ja eri kooli-
tüüpide vahel. Selliste valikute tegemisel on
vaja aga iga last abistada, et kindlustada
talle võimalikult parem arengutase. Nende
ülesannete täitmine eeldab koostööd kooli,
lapsevanemate ja psühholoogide vahel.

Laste arengu juhtimine nõuab iga õpilase
individuaalsuse tundmaõppimist eri keskkon-
dades. Me ei saa piirduda ainult andmetega
intellektuaalsete potentsiaalide kohta, vaid
peaksime tundma ka kogupilti lapse isiksu-
sest, emotsionaalsest elust, hoiakutest, huvi-
dest, kusjuures kõik see peab olema seoses
tema arengu ajaloo, perekonna mõjudega
jne. Lähenemine õpilasele peab olema rajatud
nii individuaalpsühholoogiale kui ka tema
sotsiaalsetele rollidele. Alles siis saame last
aidata valikute tegemisel.

Psühholoogipoolne juhtimine nurjub, kui kool nõuab arengurütmi, millele iga indiviid ei saa vastata (näiteks standardid edasijõudmise kohta, mis sageli tulenevad täiskasvanute intuitsioonist või kujutlustest, kuidas peaks õppima). Koolisüsteem, kasutatavad õppemeetodid ja plaanid pole ideaalsed, kui nad pole läbi töötatud lapse psüühilist arengut arvestades. Seepärast on psühholoogiline uurimistöö sageli suunatud nende tingimuste parandamisele. Meie nõudmisi tuleks kohandada õpilaste kasvurütmiga.

Koolis on probleemiks grupp lapsi, keda pole võimalik rahuldavalt õpetada tavalises klassis nende mõningate kehaliste puuete, sensoorse defekti, vaimse alaarengu, emotsionaalsete kõikumiste iseärasuste tõttu. Selliste häirete varajane avastamine võimaldab kasutusele võtta vajalikud meetmed. Psühholoogid on püüdnud selgusele jõuda, millised on «normaalsuse» piirid. On leitud, et kõikumine näitajates, mis mahub normaalsuse piiridesse, on suurem kui kaldumine väljapoole neid piire, s. o. patoloogiliselt defektseid lapsi on vähe (põhiline osa neist, kel esineb raskusi tavalises koolis, peegeldab vaid diferentse intellektuaalses võimes). Täpsem uurimine näitas, et eksisteerib siiski küllalt suur grupp lapsi (~10% kooliealistest), kelle võimed vajaksid modifitseeritud õppeprogramme ja kes ise ilma spetsiaalse psühholoogilise nõuandluseta võiksid areneda emotsionaalselt ja sotsiaalselt kohanematuteks. Enamikus Euroopa maades on loodud eri institutsioonide teenistus märkimisväärselt alanormaalsetele, seda sageli ka väljaspool haridussüsteemi.

Milline on siis õpetaja ja milline koolipsühholoogi osa kõikide kirjeldatud ülesannete lahendamisel? Selge on see, et õpetaja ei seisa kasvatusprotsessist kõrval. Tema põhiülesanne on õpetada. Ta vajab abi ka klassi probleemide nägemises psühholoogi silmade läbi. Efektiiwsed suhted õpetaja ja psühholoogi vahel saavad aset leida vaid siis, kui psühholoogil endal on põhjalik ettekujutus koolist, kasvatusprotsessist, õpetaja tööst ja kutseoskustest. Ilma selleta loeb õpetaja psühholoogi soovitusel ebapraktilisteks ja oma professionaalseid võimeid õonestavaks. Samas oleks nõutav vastupidine — ka õpetajad peaksid läbi tegema pedagoogilise ja arengupsühholoogia kursused. Sealjuures ei saa aga sama isik töötada nii õpetajana kui koolipsühholoogina, sest isiksuslikud omadused, mis on kummagi töö juures kutsutud «kaasa mängima», on erinevad. Õpetaja isiksus on kasvatusliku kliima osa, kus laps õpib. Koolipsühholoog on vaatlaja, kes on võimeline hindama ja mõistma objektiivselt kõiki faktoreid lapses ja kasvatuslikus situatsioonis, ilma et oleks ise sellesse protsessi kaasa haaratud.

Järjest selgemaks on saanud, et lapse edukus koolis on otseselt mõjustatud kodustest tingimustest. Stabiilses ühiskonnas esindavad kool ja kodu ühtesid ja samu väärtusi. Meie kaasagne ühiskond on aga pidevas, kiires muutumises. Samasse klassi on koondunud lapsed eri perekondlikest oludest. Paljud vanemad vajavad nõuannet. See kõik on suurendanud vajadust kodu ja kooli koostööks. Kontakti koduga peavad nii õpetajad kui koolipsühholoog. Õpetaja annab informatsiooni õpilase edust-ebaedust jm. õpetamisega seotust. Õpilase kodu ja vanemate tundmaõppimine on väärtuslik ka õpetajale, võimaldades last paremini mõista. Kui õpilane näitab üles kasvatuslikku, isiksuslikku, sotsiaalset kohanematust, on vajalik koduste olude detailsem tundmaõppimine. See on juba küllalt delikaatne asi ning nõuab spetsiaalse treeningu abil saavutatud oskusi jälgida koduseid tingimusi, et koolis tekkinud probleemide interpreteerimisel võtta arvesse ka kodu mõju. See töö peaks kuuluma koolipsühholoogile.

Kasvatuse (kooli) eri astmetel nähti ette psühholoogiateenistuse spetsiifilised funktsioonid. Koolieelses eas ja algkoolis on põhiülesanne laste sotsialiseerimine, nende emotsionaalne ja isiksuslik kasvatamine, põhiliste intellektuaalsete võtete arendamine. Enamik kasvatuslikke süsteeme määrab kooliminekuaaja. Põhiülesandeks on lapse adaptatsiooni kergendamine kodust kooli üleminekul. Juba sellel astmel peaks toimuma intellektuaalsete, sotsiaalsete, kehaliste puuetega laste avastamine, et õigesti hinnata nende vajadusi ja võimeid.

Kooli keskastmel tuleb arvestada selle perioodi iseärasusi. Psühholoogiateenistuse korraldamisel siin on kaks põhikaalutlust. Arenenud maades, kus algkoolile järgneb kõigi laste jaoks keskaste, on nende hulk, kelle edukus koolis pole kõrge, väga suur, ja umbkaudselt sama eri maades. Kui haridus on kohustuslik, ei saa nõuda ainult lapse adaptioneerumist koolile, ka kool peab end kohandama õpilase jaoks. Teisest küljest — meie tänapäeva sotsiaalne ja majanduslik areng viib emotsionaalse pinge suurenemisele, see omakorda kohanematusele. See kõik mõjub lapsele kõige rohkem noorukieas.

Peale alghariduse omandamist on õpilaste võimete piir laienenud, sealjuures võivad võimed ilmned ja areneda eri aegadel. Keskaste nõuab veidi teistsugust vaimset aktiivsust, eriti seoses abstraktsete ainete õppimisega. Muutub ka kontaktide laad õpetajatega, see on vähem intiimne, sest õpetajad on õpilastega koos lühemat aega.

Kooli psühholoogiateenistus keskastmel täidab kahest funktsiooni: a) selgitada välja kohanemise raskustega lapsed, b) muuta õpetajate hoiakuid (kui vaja) ja aidata neil pühendada rohkem tähelepanu õpilase emotsioonide seosele koolieluga.

Eriti suur vajadus nõuande järele alternatiivide valikul ilmneb **kutse-eelsel astmel**. Siin saab psühholoog olla õpetaja abiliseks eelkõige eri uurimismetoodikate valdajana. Nõuanne peab olema kestev protsess, ei saa põhineda ainult «momentülevõttel» koolitöö lõpus. Nõuanne töö (kutse) valikul ei taga alati sujuvat üleminekut koolist tööle, kuigi paljud noored inimesed on õnnelikud koolist lahkudes, lootes saavutada suuremat sõltumatust, soovides elada täiskasvanuelu. Statistilised uurimused on näidanud, et paljud noored töölised teevad enne rahulduse saavutamist töökohal mitmeid valikuid. Ei ole veel olemas täit teadmist kõigist faktoritest (sotsiaalsetest, psühholoogilistest, majanduslikest), mis viivad kohanemisele või kohanematusele töökohas. Üks põhjusi peitub ilmselt selles, et koolis tegeldi õpilase kui indiviidiga, kelle heaolu oli kõikide ettevõtjate peamine kaalutus. Tööl aga on peamine tootmisprotsess, inimene on selle teenistuses.

Ühelgi Euroopa maal polnud käesoleva sajandi keskpaigas kooli psühholoogiateenistus arenenud sellisele tasemele, et oleks arvesse võetud kõiki eespool toodud nõuandeid. Tavaliselt on toimunud õpetaja igapäevane abistamine, s. o. koolipsühholoogil on olnud nõuandev, parandav ja koordineeriv funktsioon.

Õpilase kasvatuslik juhtimine ei saa toimuda 1—2-päevase testimise järelendusena, vaid see on hoolika ja kestva uurimuse tulemus. Viimase läbiviimiseks oleks vaja lisada psühholoogile veel nõuandja või spetsiaalselt treenitud õpetaja 400—500 lapse jaoks. Kui koolis on üle tuhande õpilase, oleks hädavajalik «meeskond», mis koosneks psühholoogist ja kahest abilise (üks neist gruppide tegemiseks spetsiaalselt treenitud õpetaja). See variant pole üleüldiselt kohustuslik, vaid sõltub iga maa eritingimustest ja koolisüsteemist.

On võimalik välja arendada ka selline meeskondlik lähenemine, mille puhul otsustused teevad eri spetsialistid ühiselt.

Kus õpetajatel ja kooli juhtkonnal on põhjalik psühholoogiline ettevalmistus, seal võib õpilaste abistamine valikute tegemisel jääda pedagoogide ülesandeks, psühholoogiateenistus võib kontsentreerida peatähelepanu nn. rasketele juhtudele ja õpetajatele nõuandmisele. Kus koolid on väikesed, seal tuleks rakendada «liikuvat» psühholoogiateenistust mitme kooli peale. Mida rohkem õpilasi peab üks koolipsühholoog teenindama, seda kõrgem peaks olema õpetajaskonna vastava ettevalmistuse tase.

Koolipsühholoogil ei pruugi jääda aega, et tegelda täielikult kõigi individuaalsete raskustega, mis võivad ilmuda. Selleks peab ta rajama **seosed teiste teenistustega**, sest tal ei ole kõikvõimalikku spetsialiseeritud diagnostikat. Näiteks võivad kohanematuse mõningad juhud (tekkinud võib-olla mingitest seismistest põhjustest) nõuda spetsiaal-

seid «parandusaktioone», psühhoteraapiat või hoopiski radikaalseid muutusi lapse keskkonnas. Selline laps tuleks suunata eriuuringutele, võib-olla paigutada erikooli. Koolipsühholoog peaks siin esimesena soovitusi andma.

Enamasti on kooli psühholoogiateenistusest rääkides olnud vaatluse all ka **koolipsühholoogide ettevalmistuse ja valiku küsimused**. Põhiettevalmistusena nõuab ekspertgrupp ülikooliharidust võimalikult kõrgel tasemel (maades, kus eksisteerivad eri tasemed ülikooli lõpetamisel) ning sinna juurde veel õpetajadiplomit. Väga paljudes maades loetakse eelnevat õpetajana töötamist (vähemalt 5 aastat) koolipsühholoogi töö hädavajalikuks eelduseks. Lisaks põhiharidusele nõutakse professionaalset ettevalmistust (treeningut) vähemalt kaks täisaastat, teisel aastal domineerivalt praktiline töö psühholoogiateenistuses kogenud spetsialisti juhtimisel.

Alati on kerkinud üles ka psühholoogide **kutse-etiika küsimused**, s. o. eelkõige see, kas testide tulemusi võib ka teistele isikutele (näit. õpetajad) avaldada või mitte. Siinkohal on tehtud range järeldus — need tulemused jäägu ainult psühholoogi teada. Ainult informatsiooni puhul, mille avaldamine on õpilase huvides, võib seda teha, kuid interpreteeritud, arusaadavaks tehtud vormis, mitte toorandmetena.

Lõpuks veel: millised võivad olla kooli psühholoogiateenistuse **eksisteerimise vormid**. Siin on alati olnud tegemist organisatsiooniliste vormide paljususega.

■ Kõige tavalisem on selline vorm, kus koolipsühholoog on spetsiaalse eriettevalmistuse saanud õpetaja, kes töötab ühes suures koolis või mitme kooli peale (1000—1300 «teenindatavat»), tegutsedes kui koolipersonali nõuandja õpilaste arengu huvides. Töötab kas üksi või koos assistendiga (testib), säilitab kontakte kõikvõimalike teenistustega, mis tegelevad individuaalselt lapsega ja ka vanematega.

■ Teine lahendus, mis on küll vähem levinud — laste nõuande keskus (Child Guidance Centre). Koolipsühholoog ei kuulu sel juhul kooli koosseisu, vaid kindlustab mingi rajooni kasvatussüsteemi teenindamise. Tema tähelepanu orbiidis pole kooli atmosfäär, vaid kooliealistele lastele kasvatusliku ja kutsealase nõu andmine, probleemsete laste uurimine.

■ Kolmas variant — liikuvad psühholoogiakeskused rajoonides, kus esineb vähe ja väikseid koole. Siin osutatakse vähem tähelepanu tavalise lapse vajadustele ja nõustamisele, rohkem probleemsetele lastele.

■ Lisaks neile on rajatud teenistusi, mis oma olemuselt on meditsiinilised, psühhiaatrilised (meditsiinilis-psühholoogilised, meditsiinilis-pedagoogilised, meditsiinilis-psühholoogilis-pedagoogilised keskused). Mõnedes maades on kooli psühholoogiateenistust vaa-

deldud ka kutsenõustamise kui kasvatuslikust nõuandlusest tuleneva pideva protsessi ühe osana (Belgia, Holland, Prantsusmaa, Jugoslaavia).

*

Võttes kokku kogu eelneva, fikseerime veel kord psühholoogiateenistuse põhieesmärgi koolis: aidata koolil kindlustada iga lapse isiksuse võimalikult täielik areng, mis oleks kooskõlas ühiskonna nõuetega; sotsiaalsete ja emotsionaalsete häirete vältimine. Et saavutada kõige positiivsem emotsionaalne kliima, peavad meetodid ja õppeplaan koolis olema kohandatud lapse arengu rütmile ja individuaalsetele iseärasustele. Koolipsühholoog peab tegelema lapse kogu arengukeskonnaga, kui see võimalik ja vajalik, muutama ka vanemate hoiakuid oma laste suhtes, kuna arenguprobleeme võib kerkida ka õpilase koolivälisest elust.

Konstrukttiivne alus lapse arengu igakülseks kindlustamiseks on multi-distsiplinaarne, s. o. praktikas nõuaks see eri spetsialistide kooperatiivset meeskonda.

Seega, vaadeldes aastakümneid tagasi avaldatud seisukohti, näeme, et need põhiliselt pole vastuolus praeguste arvamustega. Ka analüüsivate probleemide ring on paljuski analoogne. Praegu, mil kooli psühholoogiateenistuse süsteemi väljaarendamine meie maal on suure aktuaalsusega, võib kasulikuks osutada ka ajaloolise kogemuse kriitiline, sotsiaalseid erinevusi arvestav läbivaatamine.

Kirjandus

1. Psychological Services for Schools, ed. by W. D. Wall. New-York University Press 1956. For UNESCO Institute for Education.
2. School Psychology. Perspectives and Issues ed. by Gary D. Phye, Daniel J. Reschly. Academic Press, New-York San Francisco London 1979.

(15. lk. järg.)

Kirjandus

1. Gordon, Th. P. E. T. in Action. NY, 1980.
2. Landis, J. T. Landis, M. E. Personal Adjustment, Marriage and Family Life. New Jersey, 1975.
3. Mahler, M. S. Foreword — L. J. Kaplan. Oneness and Separateness. NY., 1977.
4. Kaplan, L. J. Oneness and Separateness. From Infant to Individual. NY., 1977.
5. Toman, W. Familie und Sozialisation. Berlin, 1968.
6. Сафонова Г. Е. Число детей в семье и репродуктивные ориентации. — В. сб.: Семья и личность. М., 1981.
7. Спиваковская А. В. Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций. — В. сб.: Семья и формирование личности. М., 1981.

Laste soolised erinevused

AINO LUNGE,
loogika ja psühholoogia kateedri
dotsent

Et täiskasvanud mehed ja naised silmatorkavalt erinevad, selgub igapäevasest vaatlusest. Mitmetes emotsionaalsetes ja sotsiaalsetes karakteristikutes on see erinevus täheldatav juba varases eas. Oluline külg isiksuse arengus, milles traditsiooniliselt soolised erinevused ilmnevad, on huvid, eelistused, ideaalid, hoiakud ja väärtused.

Andmeid sooliste erinevuste kohta huvides ja hoiakutes saame mitmesugustest allikatest. Suur hulk informatsiooni on kogutud lastelt. Poiste ja tüdrukute eelistusi on võrreldud mängudes, spontaansetes joonistustes, kirjanditeema valikus, kollektsoonides, lugemises, filmide, raadioprogrammi ja elukutse valikus. Nendest uuringutest on selgunud küllaltki selgepiirilised ning püsivad poiste ja tüdrukute huvide mudelid.

Poisse köidavad enam võistlusmängud ja aktiivne, jõuline tegevus, mis nõuab lihaste osavust. Tütarlaste mängud kipuvad olema paiksema iseloomuga, tegevuse piiridesse suletumad. Raamatutest, filmidest ja raadioprogrammist eelistavad poisid neid, milles räägitakse seiklustest, reisidest, avastustest. Tüdrukud loevad meelsamini romantilisi jutte, jututusi lastest ja perekonnaelust (1, lk. 473—479).

Elukutse eelistuse testides ilmutavad noormehed suuremat huvi mehaanika, matemaatika ja teadusliku töö vastu, tütarlapsed eelistavad kirjanduse, muusika, kunsti ja meditsiiniga seotud elukutseid ning kontoritööd.

Väärtuste uurimustest selgub, et tütarlapsed ja naised peavad kõrgemaks esteetilisi ning sotsiaalseid väärtusi. See tähendab, et vahetu kunstilise kogemuse nautimine, mure teiste inimeste heaolu pärast ja rõhu asetamine hingelistele väärtustele on tähtsad naise elu eesmärgid. Meeste väärtused

tushinnangute tipus on teoreetilised, majanduslikud ja poliitilised väärtused. Selline profiil näitab huvi abstraktsete teadmiste ja arusaamade vastu, praktilise edu tagaajamist, prestiižitaotlust. Need soolised erinevused on küll märkimisväärsed, kuid mitte suured ja võivad osaliselt kattuda (1, lk. 430).

Vaadeldes soolisi erinevusi huvides, eelistustes, hoiakutes ja väärtustes, märgitakse tavaliselt naiste suuremat sotsiaalset orientatsiooni. See sooline erinevus ilmneb varases eas ja püsib kõrge vanaduseni. Tütarlaste suurem sotsiaalse huvi ja orientatsiooni üks võimalikke tegureid võib olla nende kõne varasem areng. See annab tütarlastele tõenäoliselt võimaluse suhtlemiseks teiste laste ja täiskasvanutega ning võib olla aluseks sotsiaalse iseloomuga tegevusele. Olulise tähtsusega on ka ühiskondlikud mõjutused. Traditsioonilised soorollid ja soolised stereotüübid peegeldavad kindlasti vanemate ja teiste inimeste suhtumist lapsedesse juba sünnist peale.

Lapseeas on täheldatud soolisi erinevusi mitmesugustes situatsioonides. Lasteaialaste mängudes ilmutavad poisid suuremat huvi asjade, tüdrukud omavaheliste suhete vastu. Samuti ilmutavad tüdrukud suuremat vastutustunnet ja emalikkude käitumist teiste laste suhtes kui poisid. Igas vanuses tüdrukud huvituvad rohkem nn. sotsiaalsetest mängudest, mis haaravad kaasa teisi lapsi, ja ilmutavad huvi elukutsete vastu, kus tuleb tegelda inimestega. Neid huvitab rohkem, mida teised neist arvavad. Tütarlapsed esitavad ka märgatavalt rohkem küsimusi sotsiaalsete suhete kohta. Nende soovid, unelmad, meeldivad ja ebameeldivad mälestused on sagedamini seotud inimestega. Isegi tütarlaste unenägude uurimine on näidanud, et nad näevad unes inimesi rohkem kui poisid, samuti oma perekonda (1, lk. 481—482). E. Jacklin ja C. N. Maccoby (2) peavad neid arvamusi aga mitte küllaldaselt tõestatuks.

Peamine isiksuse ala, kus on leitud soolisi erinevusi, on **emotsionaalne ebastabiilsus ja neurootilisus**. Koolieelses eas ja algklassides on tütarlapsed kartlikumad, tujukamad ja muretsevad rohkem kui poisid. Poistel on käitumisprobleemid tavapärasemad. Nad ei talitse end alati, nõuavad endale tähelepanu, on täis võitlusvaimu.

Neurootilisuse uurimused näitavad, et selged soolised erinevused ebastabiilsuses ei ilmne enne noorukiiga. 10-aastaselt on poiste neurootiliste sümptomide keskmine suurem kui tüdrukutel. 14-aastaselt on sooline erinevus statistiliselt oluline: tüdrukud on tunduvalt neurootilisemad. Ka naisüliõpilastel on märkimisväärselt rohkem neurootilisi sümptomeid kui noormeestel. Mehed on dominantsemad, iseseisvamad ja enesekindlamad.

Tütarlaste suurema emotsionaalse tasakaalutuse aluseks on peetud enam konstitutsionaalseid kui kultuurilisi faktoreid.

Selle väite tõestuseks on peetud 1) varajast lapsepõlve, mil soolised erinevused ja närvilised harjumused ilmnevad, 2) neurootilise laadi erinevuste püsimist, vaatamata sotsiaalsete mõjude võrdsustamisele, 3) fakti, et soolised erinevused esinevad ka pimedatel, kurtidel ja orbudel, vaatamata neis õppeasutustes valitsevale suhtelisele keskkonna ühetaolisusele, 4) fakti, et «närvilise» käitumise tipud langevad kokku selliste psühholoogiliste muutustega nagu murdeiga ja menopaus.

Kõiki neid fakte saab aga seletada teisiti. Murdeiga ja menopaus on ka teravad sotsiaalse kriisi perioodid. Õppeasutuse õhkkond ei ole poiste ja tüdrukute jaoks kaugeltki ühesugune. Neurootiliste sooliste erinevuste püsimine nüüdisühiskonnas ei üllata kedagi. Hariduse võrdsustamine ja naiste tunnustamine seni domineerivalt meeste elualadel (kui ei kõrvaldata teisi frustrerivaid tegureid) võib pigem suurendada kui vähendada konflikti ja kohanematust (1, lk. 484—486).

Suured erinevused on noormeeste ja tütarlaste emotsionaalsetes reaktsioonides ning eneseteadvuses. Kui otsustada nende enesekirjelduste järgi, on 14—15-aastased tütarlapsed palju enam kui poisid mures selle üle, mida mõtleavad nendest teised inimesed, nad on kergemini haavatavad, tundlikumad kriitika ja pilgete suhtes (11, lk. 73).

Tüdrukute kalduvus näha end enam introspektiivsena ja tundlikuna saab kinnitust ka tüdrukute ja poiste päevikute võrdlemisel. Rääkimata sellest, et tüdrukud hakkavad päevikuid pidama varem ja teevad seda sagedamini ning süstemaatilisemalt kui poisid, on tüdrukute päevikud palju intensiivsemad. Päevik on enamasti iseenda tunnete ja elamuste, eriti armuasjade analüüs; see on jutt iseendaga ja iseendast. Poiste päevikud on mitmekülgsemad, neis kajastuvad laiemalt intellektuaalsed harrastused ja huvid, praktiline tegevus, emotsionaalseid elamusi kirjeldavad poisid hoopis kitsimalt ning tagasihoidlikumalt.

Oluliselt erinevad ka «raske ea» retrospektiivsed kirjeldused poistel ja tüdrukutel. Poiste enesekirjeldused on dünaamilisemad, neis rõhutatakse uute huvide ilmunist, uute tegevuste liike jm. Tütarlaste enesekirjeldused on subjektiivsemad ja räägivad põhiliselt üleelatud tundmustest, sageli negatiivsetest.

Nii tütarlaste kui ka noormeeste eneseteadvus ja enesehinnang sõltuvad tugevasti stereotüüpsetest kujutlustest sellest, milline peaks olema mees või naine. Need stereotüübid omakorda on aga tuletatud ajalooliselt kujunenud soorollide diferentseerumisest. Arvestamata sotsiaalseid tingimusi ei saa mõista soolisi erinevusi käitumises ja eneseteadvuses.

Uurimustes ja testides, mis rajanevad enesearuannetel, paistavad tütarlapsed harilikult enam ärevatena ja sagedamini hirmu tundvatena kui noormehed. Samal ajal objektiiv-

sed emotsionaalsete reaktsioonide mõõtmised stressisituatsioonides näitavad, et soolised erinevused on siin väikesed. Vastandades neid fakte sellega, et traditsiooniline meeste roll keelab poisil hirmu tunda, oletavad psühholoogid, et poisid lihtsalt suruvad maha või peidavad osa oma maskuliinsuse ideaalile mittevastavaid tundmusi ja elamusi, samal ajal kui tüdrukud räägivad neist avalikult (asjata pole poistel kõrgemad näitajad «vale» kontrollskaalade näitajates ka «psühholoogilises kaitses»). Seepärast võib arvata, et kuigi tüdrukud peavad end enam ärevateks kui poisid (see on iseenesest oluline — lõppudelõpuks just nimelt hirmu alla surudes, välitades selle oma teadvusest, muutub noormees julgeks), on objektiivne pilt ebaselge.

Üks kõige suuremaid erinevusi, mida peetakse usaldusväärset tõestatud faktiks, on meeste agressiivsus (1, lk. 487). Selle erinevuse alged on ilmselt osalt kultuurilised, osalt bioloogilised. Ka suurus ja suurem lihasjõud on üks agressiivsust toetavaid tegureid.

Soolised erinevused agressiivsuses on märgatavad juba varases lapseeas. Lasteaias ilmutavad poisid oma käitumises rohkem viha, löhkumissoovi ja riiakust kui tüdrukud. Poiste agressiivsus avaldub rohkem füüsilise kahju tekitamises, tüdrukud kasutavad enam verbaalset ja teisi sümboolseid agressiivsuse vorme.

Soolised erinevused agressiivsuses võivad ära seletada ka paljud poiste korrarikumised. Need ületavad tütarlaste omi kaks ja pool korda. Kui arvestati ainult agressiivsusele ja asotsiaalsele käitumisele tagasiviidavaid juhtusid, tõusis suhe 4:1-le. Ebasoovitavate käitumisviiside hulgas, mis esinesid poistel palju sagedamini kui tüdrukutel, olid popitõgemine, löhkumine, vargus, labasus, sõnakulmatumus, trotslikkus, nõrgemate türanniseerimine, jõhkruus. Seda, kui suurel määral need soolised erinevused võivad olla õpetajate hoiakute peegelduseks poiste ja tüdrukute suhtes ja kui suurel määral nad esindavad tegelikke käitumise erinevusi, on raske otsustada.

Oluline selles suhtes on ka kuritegude ja õiguserikkumiste statistika. Kuigi noorukite kuritegude statistika on varieeruv, nõustuvad kõik uurijad sellega, et poiste arvele tuleb palju enam kuritegusid kui tüdrukutele.

Raske on teha üldistusi poiste ja tüdrukute aktiivsuse, võistluslikkuse, domineerimise ja kuulukuse suhtes. Paljud psühholoogid arvavad, et esimesed kolm omadust on suuremal määral omased poistele, neljas tüdrukutele (11, lk. 74). Kuid väga palju sõltub siin vanusest, tegevuse sisust, kasvatuses stiilist jne. Passiivsus ja sõltuvus, mida varem peeti naise bioloogilisteks omadusteks, ei ole universaalsed ega seoses niivõrd bioloogiliste omaduste kui vastava sotsiaalsete soorollide süsteemiga. Sellest hoolimata on mõned eneseteadvuse soolised iseära-

sused väga püsivad ja avalduvad erinevates sotsiaal-kultuurilistes keskkondades. Näiteks kalduvad igas eas poisid end pidama tugevamaks, energilisemaks, võimukamaks, asjalikumaks kui tüdrukud. Seejuures hindavad murdeeaalised poisid sageli oma võimeid ja asendit eakaaslaste hulgas üle, ei armasta tunnustada oma nõrkusi ja arvestavad vähe informatsiooni, mis on vastuolus nende kõrgenenud enesehinnanguga. Tüdrukud on selles suhtes eneskriitilisemad ja tundlikumad. Selline kaitsemehhanism (ignoreerides informatsiooni, mis on vastuolus oma «mina»-pildiga, kaitseb noormees enesest lugupidamist) näib irratsionaalne, kuid see soodustab mingil määral sisemise hoiaku kujunemist iseseisvusele. «Tungides» sellest kaitseliinist läbi, veendes noorukit, et ta milleski hindab end üle, ei tohi kasvataja mingil juhul lõhkuda nooruki enesehinnangu süsteemi. See muudaks õpilase kaitsetuks ja sõltuvaks. On iseloomulik, et poisid, erinevalt tüdrukutest, teeseldes ükskõiksust ümbritsevate inimeste reaktsioonide suhtes, samal ajal kiitlevad tunduvalt enam, uhkeldavad välise efekti nimel. See joon suureneb lapsepõlvest murdeikka jõudmisel ja seda täheldatakse poiste erinevates kultuurilistes keskkondades.

Nooruki eneseteadvuse tähtis element on ta välimus (11, lk. 67). Seepärast on õpetajatel ja kasvatajatel kasulik teada, mis sel puhul kõige sagedamini lastes rahutust tekitab (erijuhtudel on vaja psühhoterapeudi konsultatsiooni).

Poistel on kõige sagedam ärevuse allikas nende arvates väike kasv, kuna kasvuga assotsieerub üldine maskuliinsus. Palju eba-meeldivusi tekitab noorukitele nahk. Vistrike ilmumisele reageeritakse sageli haiglaselt. Probleemiks on ka liigne kaal. Täidlust, isegi ajutist, elavad haiglaselt üle nii poisid kui ka tüdrukud, sest nooruki iluideaal on sageli üle pingutatud. Juba murdeeas kalduvad mõned tugevasti tüsenema ja hakkavad kõhnenemise huvides kasutama fantastilisi ning kahjulikke dieete. Sisult erineb tütarlaste ja noormeeste mure oma välimuse pärast ainult niivõrd, kui võrd ei lange kokku maskuliinsuse ja feminiinsuse stereotüübid. Kui poisid unistavad oma kasvu suurendamisest, siis mõned tüdrukud oleksid õnnelikud, kui see väiksem oleks. Kui poisse segab, et habe ei hakka kasvama, siis tüdrukutel tekitab karvade ilmumine näole paanikat.

Vanemate klasside õpilased, veetes pikki tunde peegli ees või omistades liiga palju tähelepanu riietusele, ei tee seda enamasti mitte enesega rahulolust, vaid ärevustundest. Endale tähelepanu tõmbav silmatorkav riietus on vahend kinnitamaks, et kartus on asjatu, et ta võib teistele meeldida. Enesekindel inimene sellist pidevat kinnitust ei vaja. Seepärast ka mure välimuse pärast harilikult väheneb. Inimene harjub oma välimusega ning stabiliseerub ka sellega seotud nõud-

miste tase. Esiplaanile astuvad siis «mina» teised omadused — vaimsed võimed, tahtea ja kõlbelised omadused, millest sõltuvad tegevuse edukus ning suhted ümbritsevate inimestega.

Nooruki jaoks on oluline ka kehaehituse tüüp. Somatotüübi vahetu mõju psüühikale on problemaatiline, selle kaudne mõju aga vaieldamatu. Nüüdisteadus eristab kolme peamist kehaehituse tüüpi: endomorfne (ümar), mesomorfne (rühikas, lihaseline) ja hektomorfne (kõhn, kondine), millel on inimeste silmis erinev kõitvuse aste. See hinnanguskaala kujuneb küllalt vara ja on väga püsiv. Kõikides vanustes on kõige meeldivam mesomorfne tüüp, kõige vähem meeldiv endomorfne. Rühika kehaga noorukiga assotsieeruvad juhi omadused, sportlikkus, energilisus jne. Paksuke on sageli pilkeobjektiks (11, lk. 37).

Mesomorfne tüüp näib soovitatav nii poistele kui tüdrukutele. Selgub, et kasvult pikad poisid käituvad enamasti loomulikumalt, veiderdavad vähem, nõuavad endale vähem tähelepanu, on kuulekamad kui nende väiksemakasvulised eakaaslased. Vanuse suurenedes kasvu ja kuulekuse seos väheneb ning jõuab nullini 14.—16. eluaastaks.

Juba murdeas väljakujunenud mesomorfse komponentidega poisid paistsid silma agressiivsematena, populaarsematena, sotsiaalselt küpsematena kui poisid, kel mesomorfseid komponente esines vähe.

Kõige rohkem raskusi suhetes eakaaslastega täheldatakse väljakujunenud endomorfse konstitutsiooniga poistel murdeas. Neil on harva juhtiv koht eakaaslaste hulgas, vähem võimalusi sõprade valikuks, nad tunnetavad sagedamini vajadust toetuse järele.

Tütartlastel on somatotüüp ja eakaaslaste hinnang samuti seotud, kuid vähem kindlalt kui poistel.

Loomulikult ei ole somatotüübi mõju isiksusele ühetähenduslik ja fataalne. See on olemas. Kui murdeasel piisab eneseteostuseks eakaaslaste hulgas kasvust ja kehalisest jõust, siis hiljem astuvad esiplaanile intellektuaalsed ja tahtomadused. Murdeas on somatotüübi tunnustel suhteliselt iseseisev tähtsus, noorukieas on nad eelkõige seoses küpsemise üldisemate iseärasustega. Kuna nii täiskasvanud kui ka eakaaslased tajuvad harilikult aktseleerunud poisse küpsematena, ei ole neil vaja võidelda oma staatuse pärast. Enamik liidreid vanemates klassides pärineb nende hulgast. Vastupidi, retardandid näivad ümbritsevatele inimestele väikestena mitte ainult kehalises, vaid ka sotsiaalpsühholoogilises mõttes. Nende infantiilsed, eale ja arengutasemele mittevastavad teod, ülemäärane väli-efektile ja teiste tähelepanu kõitmisele sunnitud aktiivsus või, vastupidi, endasse- suletus võivad olla vastuseks sellele. Ka noorukieas peavad nad end sagedamini tõrjuteks, nende püsiv vajadus kaitse järele li-

tub murdealase mässulisusega, iseseisvuse ja välisest kontrollist vabanemise püüdlusega.

Küpsemise tempo mõju tüdrukutel on halvemini uuritud. On ainult teada, et see on vastuolulisem kui poistel (11, lk. 40). Tütartlaste varasel kehalisel küpsemisel on mõnevõrra teistsugused tagajärjed kui poistel. Poisid soovivad alati olla suuremad ja tugevamad eakaaslastest. See tõstab nende prestiiži, võimaldab suhelda vanemate poistega ja võrdsustab kehaliselt arengult endavanuste tütarlastega. Aktseleerunud tüdruk on suurem mitte ainult oma tüdrukutest-eakaaslastest, vaid ka enamikust endavanustest poistest. Samal ajal ei ole ta sageli veel psüühiliselt valmis suhtlemiseks vanemate poistega. Selline olukord loob tema jaoks mitmeid raskusi, võib oletada, et teatud osa erinevusi poiste ja tüdrukute vahel selles suhtes peegeldab traditsioonilisi maskuliinsuse ja feminiinsuse stereotüüpe.

Sooliste erinevuste probleemid on palju problemaatilisemad, ebaselget. Sellele vaatamata on vaja soolisi erinevusi tundma õppida ja arvestada õppe-kasvatustöös.

Kirjandus

1. Anastasi, A. Differential Psychology. N. Y., 1958. 664 pp.
2. Maccoby, E. E. and Jaclin C. N. The Psychology of Sex Differences. Stanford, 1974. 634 pp.
3. Sõerd, J. Poiste ja tüdrukute psüühilisi erinevusi. — «Nõukogude Kool», 1970, nr. 6, lk. 406—410.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968. 339 с.
5. Ельницкий К. Характеристика девочек. М., 1895.
6. Ельницкий К. Отношения между ученицами. Педагогический листок. 1896, кн. 4.
7. Кон И. С. Половые различия и дифференциация социальных ролей. — В кн.: Соотношение биологического и социального в человеке (материалы к симпозиуму). М., 1975, с. 763—776.
8. Кон И. С. Равенство? Одинаковость? — В кн.: Приглашение на семейный совет. М., 1976, с. 107—117.
9. Кон И. С. Психологическое развитие и половая социализация. — В кн.: Семейная психотерапия при нервных и психических заболеваниях. Под ред. В. К. Мягер и Р. А. Зацепицкого. Л., 1978, с. 113—122.
10. Кон И. С. Психология половых различий. — «Вопросы психологии», 1981, № 2, с. 47—57.
11. Кон И. С. Психология юношеского возраста. М., 1970. 175 с.
12. Лушманова Н. Девочки. СПб., 1892.
13. Скворцова С. Духовная жизнь гимназисток. — «Вестник воспитания», 1896, № 3.

Murdealise staatust mõjutavaid isiksuseomadusi

LANA MIKK,
kutsesuunitluskabineti psühholoog

Isiksust iseloomustab kõigi psüühiliste protsesside ja omaduste teatud struktuur. Selle keskuseks on motivatsioonisfäär, milles domineerivad motiivid määravad sfääri hierarhilise ehituse. Sellise arengu saavutab ainult täiskasvanud inimene. Kuid vastavad isiksusejooned hakkavad arenema väga vara ja igal arenguetapil on neil eriline kvalitatiivne omapära (2, lk. 4).

Praeguseni ei ole jõutud üksmeelsete järeldusteni sünnipäraste eelduste ja keskkonna mõjurite vahekorra küsimustes. Kuid uurimused lasevad oletada, et ei ole selliseid sünnipäraseid eeldusi ja keskkonnafaktoreid, mis ei mõjuks lapse arengute (1, lk. 7). Kõik, mis ümbritseb last, kujundab tema isiksust individuaalsete iseärasuste spektri kaudu.

Lapse psühholoogias eristatakse kolme kriitilist arenguperioodi: 3. ja 7. eluaasta ning vahemik 12.—15. eluaastani (murdeiga e. üleminekuperiood). Käesolevas töös vaadeldakse ühte neist — murdeiga, mida iseloomustavad tähtsad muutused lapse kehalises ja psüühilises arengus. Algab kvalitatiivselt uus etapp lapse eneseteadvuse arengus. L. Vögotski (3, lk. 141) peab seda üleminekuperioodi tsentraalseks ja kõige tähelepanuväärsemaks muutuseks. Sõltuvalt sellest kasvab tundlikkus ja nõudlikkus keskkonnatingimuste suhtes. Sellel arenguperioodil ei oska laps adekvaatselt hinnata isiksust kui tervikut, ta kannab ühe joone iseloomustuse üle tervele isiksusele. Kõrgeenenud nõudlikkus enese ja ümbritseva suhtes korrigeerib murdealise suhtumist õpetajasse, vanematesse ja kaaslastesse. Õpetajatesse hakatakse suhtuma kriitiliselt — joon, mis varem puudus peaaegu täielikult (10, lk. 146). Sel perioodil on täheldatav mõnede vanemate autoriteedi langemine ja teiste tõusmine: ka vanemad peavad murdealise positiivse suhtumise ära teenima. Sageli ei suuda laps ise vastata oma kõrgeenenud nõudmistele.

Distsiplineerimatu käitumise kõige sagedasemaid põhjusi murdeas on oskamatus saavutada soovitud kohta eakaaslaste hulgas. Kui varem tagati emotsionaalne heaolu vanemate inimeste suhtumisega, siis selles eas hakkab määravat osa etendama lapse koht eakaaslaste grupis. Seal astub laps formaalsetesse ja informaalsetesse suhetesse omaealistega, kujunevad kollektiivse käitumise harjumused, enesekontroll, moraalsed hinnangud jne. Kaaslase positiivse valiku tegemisel asub murdeas esikohale emotsionaalne motiveering (taktitunne, vastutulelikkus, tagasihoidlikkus, lihtsus, abivalmidus), teisel kohal on tahtemadused ja kolmandale kohale on langenud intellektuaalsed omadused (7, lk. 218).

Lastekodus on laste omavahelistel suhetel veel suurem tähtsus kui üldhariduskoolis. Siinne tutvusringkond on üsna piiratud. Ebasoodsas asendis laps ei leia kompensatsiooni koolivälises suhtlemises, sest tal puudub selleks võimalus. Kaaslastele esitatakse selliseid nõudmisi, mis üldhariduskoolis on vähemtähtsad (näiteks hügieenilised harjumused).

Järgmiseks on käsitletud mõningaid individuaal-psühholoogilisi omadusi, mis võivad mõjutada murdealise lapse asendit.

Uurimise meetodika

Toodud andmed on saadud lastekodus (30 last, neist 15 poissi) ja kodus (50 last, neist 25 poissi) kasvavate 5.ja6. klassi laste võrdleval uurimisel.

Kasutasime Hamburgi neurootilisuse ja ekstravertsuse skaalat laste ja noorte jaoks (•HANES, KJ•), Eysencki väljatöötatud skaalat temperamentitüüpide ja sotsiomeetrist testi staatuse väljaselgitamiseks. Viimase puhul on kasutatud erinevaid kriteeriume (õppetöö, valik tegevuseks ja emotsionaalne kriteerium).

Tulemused

Selgus, et tähtis tegur, mis lapse asendit mõjustada võib, on iseloom. Iseloomu ja asendi vahelisi suhteid on üsna raske uurida, sest iseloomujooni on väga palju ja see teeb nende kompleksse uurimise peaaegu võimatuks. Järgnevalt vaadeldakse mõningaid faktoreid, millest on tingitud iseloomu individuaalsete omaduste tekkimine. Üks kõige enam asendit mõjutavaid faktoreid on introvertsus-ekstravertsus. Lapsed, kes suunavad oma energia välja, kohanevad häireteta, on hästi aktsepteeritud nii eakaaslaste kui ka täiskasvanute poolt. Kergemini saavutavad populaarsuse need lapsed, kes on rõõmsameelsed, entusiastlikud, sõbralikud, huumorimeelsed ja algatus-

hõimelised mängudes ning teistes tegevustes. Lastekodus ja kodus kasvavate laste uurimistulemuste võrdlemisel selgus, et kõige rohkem ekstravertseid lapsi (üle keskmise taseme) oli lastekodus ja kodus kasvavate poiste hulgas (vastavalt 23% ja 25%). Kõige introverteeritumateks võis pidada kodus kasvavaid tüdrukuid (ekstravertsus alla keskmise taseme 36%). Sealhulgas mõndeti veel eraldi seltsivust ja aktiivsust. Kõige seltsivamateks osutusid kodus kasvavad poisid (üle keskmise taseme 55%). Kõige aktiivsemateks võis pidada lastekodu tüdrukuid (üle keskmise taseme 36%).

Interpersonaalsete suhete uurimisel on väga oluline pöörata tähelepanu vastastikuste valikute hulgale. Mida rohkem on vastastikuseid valikuid, seda parem on ka asendi teadvustamine. Kõige rohkem vastastikku negatiivseid valikuid annavad ekstraverdid. Kõige paremad omavahelised suhted on ekstraverdi ja introverdi vahel, kuid ka introvertsetel on see näitaja kõrge (8, lk. 39).

Tugeva ja nõrga närvisüsteemiga laste võrdlemisel on selgunud, et tugevad saavad rohkem valikuid. Kuid siin on olulised ka valikute kriteeriumid. Nõrga närvisüsteemiga lapsed saavad rohkem valikuid emotsionaalsete kriteeriumide alusel (75% üldarvust, tugevatel 35%) (6, lk. 55).

Kirjanduse analüüs näitas, et erudeerituse kriteeriumi alusel tehtud valikute puhul nõrga ja tugeva närvisüsteemiga laste positsioon võrdsustub. Kui vaadelda antud ja saadud valikute suhet, siis tugevad saavad 70,6% ja annavad 29,4% valikutest. Nõrgad vastupidi saavad 40% ja annavad 60% valikutest. Kuid väga oluline on siinjuures ka vastastikuste valikute arv. Tugevatel on neid 27,6% ja nõrkadel 50%. Seega on nõrga närvisüsteemiga lapsed märksa paremates omavahelistes suhetes kui tugeva närvisüsteemiga lapsed.

Kui vaadelda temperamenditüüpidest sangviinikuid (tugev, tasakaalustatud, liikuv närvisüsteem) ja flegmaatikuid (tugev, tasakaalustatud, inertne närvisüsteem), siis võib eelneva põhjal öelda, et sangviinilise temperamendiga lapsed saavad märksa kõrgema staatuse. Kontaktide loomisel on nad kiired, kuid püsimatud ja muutlikud, reaktsioon vastassuhtleja käitumisele on kiire ning initsiatiiv ja aktiivsus suhtlemises suur. Sangviinikud eelistavad laia suhtlejate ringi, tunnevad end hästi uues ebaharilikus situatsioonis vähetuntud inimeste seas.

Flegmaatikud seevastu on suhete loomisel aeglased, kuid püsivad. Nende reaktsioon vastassuhtleja käitumisele on aeglane ja suhtlemises jäävad nad tavaliselt passiivseks pooleks (7, lk. 252—253). Kõige rohkem vastastikku negatiivseid valikuid esines koleerikute (tugev, tasakaalustamata, liikuv närvisüsteem) ja sangviinikute vahel ning suhetes «flegmaatik-sangviinik». Flegmaatikute hulgas ei esinenud ühtegi vastastikku negatiiv-

set valikut. Kõige paremas suhtes on melanhoolikud (nõrk) flegmaatikute ja sangviinikutega. Ei esinenud ühtegi melanhooliku ja koleeriku vahelist valikut (8, lk. 48—49).

Järgmine populaarsusega seostuv tähtis omadus on sensitiivsus e. oskus tajuda ja mõista teiste inimeste tundeid. Populaarne õpilane klassis on mõistev ja kaasõpilaste tundeid arvestav. Kui kõrge staatusega lapsed tajuvad täpselt suhetes toimuvaid muutusi ja püüavad adekvaatselt muuta oma käitumist, siis madala staatusega lapsed lähevad afektiivsesse kaitsekäitumisse või lahkuvad suhtlemisest (7, lk. 220). Populaarsed lapsed on rohkem orienteeritud tegevuse sisule ja tulemustele, halvast seisundis lapsed omistavad aga peatähelepanu suhtlemisprotsessile. Kui suhted ei rahulda neid, siis kaotavad nad kogu huvi tegevuse vastu (5, lk. 93).

Asendiga seostuvaks on peetud ka laste neurootilisust. Neurootilistele lastele on omased tõrksus, konfliktisus, solvumistunne, kinnisus, suhtlemisest eemalehoidmine, fikatsioon ebameeldivatele elamustele ja ebakindlus oma võimetes. Viimane tekitab võimetuse adekvaatselt mõista nii teisi kui ka iseennast. Tekivad mitmesugused enesekaitsevormid (agressiivsus, pettus, kavalus, üksinduse otsimine). Kõige produktiivsem neist jääb püsima, üsna sageli täheldatakse kaldumist individualismi (9, lk. 206). Meie uurimuse andmed näitasid, et kõige kõrgema neurootilisuse tasemega olid kodus kasvavad tüdrukud (neurootilisuse tase üle keskmise 60%-l). Ka lastekodu tüdrukute neurootilisuse tendents oli kõrge. Lastekodu poiste neurootilisus oli kõrgem kodus kasvavate poiste neurootilisusest. Viimaste neurootilisus oli valdavalt keskmine ja alla selle. Järelikult on lastekodu laste neurootiline tendents kõrgem kodus kasvavate laste omast ja tüdrukute neurootilisus kõrgem poiste omast. Kui neurootilisel lapsel on isiksuseomadusi, mis kindlustavad tavaliselt kõrge staatuse, siis võib tal olla kaaslaste hulgas täiesti soodne asend (4, lk. 174). Sellistel lastel võib sel juhul täheldada kõrge intellekti olemasolu, meeldivust, vastutustunnet. Nad saavad üsna palju valikuid nii saavutuste kui ka emotsionaalsete kriteeriumide alusel. Tütarlaste omavahelistel suhetel ei ole neurootilisuse näitajal suurt tähtsust. Poiste sõprussuhtes on kaaslased enamasti erineva neurootilisusega (62,5% langeb suhete «neurootiline—mitteneurootiline» arvele). Vastastikku negatiivse valiku annavad võrdselt madala neurootilisuse tasemega lapsed (8, lk. 39).

Kirjanduse analüüsist ja meie uurimuse tulemustest ilmneb, et on olemas hulk tegureid, mis murdealise lapse asendi väljakujunemist mõjutavad ja seetõttu õpetaja tähelepanu vajavad. Hea asend eakaaslaste hulgas on vaieldamatult tingitud paljudest faktoritest ja siinkohal vaadeldi neist vaid mõningaid (introvertsus-ekstravertsus, tem-

peramenditüübid, sensitiivsus, neurootilisus). Opetaja teadlikkus laste asendist klassikaaslaste seas ja nende omavahelistest suhetest on eriti oluline just seetõttu, et pikaajaline viibimine nii «tähe» kui ka «isoleeritu» asendis toovad kaasa negatiivseid jooni, mis väljenduvad isiksuse deformeermises ja kollektiivi mõju vähenemises lapsel.

Kirjandus

1. Божович Е. Д. Психологические особенности развития подростка. М., «Знание», 1979.
2. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. М., «Просвещение», 1968.
3. Выготский Л. С. Динамика и структура личности подростка. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., МГУ, 1980.
4. Гарбузов В. И. Социально-психологическое исследование возникновения невроза навязчивых состояний у детей. — Материалы VI конференции психологов прибалтики. Рига, 1970.
5. Захарова А. В. Общение со сверстниками как фактор становления материально-этической зрелости подростка. — В сб.: Социально-психологические проблемы взаимоотношения в группах учащихся и рабочей молодежи. Минск, 1970.
6. Иванова В. С. Проявление коммуникативной активности в старшем школьном возрасте в связи с некоторыми индивидуально-типическими особенностями. — «Вопросы психологии», 1974, №5, с. 154—155.
7. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976.
8. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. Л., Изд-во Ленинградского университета, 1979.
9. Фурст Дж. Б. Невротик. Его среда и внутренний мир. М., Изд-во иностранной литературы, 1957.
10. Яковлев Н. М. Ребёнок и его общество. — «Вопросы психологии», 1966, № 5, с. 142—151.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

Mis paneb õpilase õppima?

PEETER KREITZBERG,
pedagoogikakateedri dotsendi kt.

Psühholoogilises plaanis võib kasvatus üldiste taotlustena vaadelda õpilase ettevalmistamist kognitiivseks, afektiivseks ja psühhomotoorseks tegevuseks. Meie kujutlused kasvatusel täpsematest eesmärkidest on sageli laialivalguvad ja me ei suuda neid täpselt sõnastada. Eriti käib see afektiivse arengu valdkonna kohta. Kuigi me eristame kolme suhteliselt iseseisvat arenguvaldkonda, on see üsna tinglik, sest inimtegevus on terviklik ja peaaegu igas konkreetses tegevuses realiseeruvad nimetatud kolm tegevuskomponenti üheaegselt, nad on üksteisega tihedalt läbi põimunud. Rääkides toodud tegevusvaldkondadest eraldi, tõstame reaalselt vaid esile terviktegevuse kognitiivse (e. tunnetusliku), afektiivse (e. väärtusorientatsioonilise) või psühhomotoorse (liigutusliku/liikumusliku) külje, abstraherudes ülejäänutest. Vaadeldes õpetamist ja teadmiste ning intellektuaalsete oskuste omandamist, peame tingimata silmas pidama ka õppimise afektiivset külge, seda, mis paneb õpilase õppima ja samuti seda, millised on õppimise võimalikud afektiivsed tulemused, sest sellest sõltub paljuski õpilaste edasiste õpiülesannete täitmine.

Teadmiste ja intellektuaalsete oskuste eduka omandamise eelduseks ei ole ainult vajalike eelteadmiste, intellektuaalsete võimete, iseseisva töö oskuste olemasolu, vaid ka positiivne afekt omandamisele tulevate teadmiste ja oskuste suhtes. Samas on uurimused näidanud, et tunnetustegevuse edukus on üsna tihedas seoses ka olemasoleva psühhomotoorse tegevuse kogemusega.

Didaktika üks olulisemaid printsiipe on aktiivsuse printsiip. Õpilase intellektuaalne areng toimuü tema enda aktiivse tunnetustegevuse läbi. Näib, et me uute teadmiste ja intellektuaalsete oskuste arendamisel asetame liialt suure rõhu omandamisprotsessi puhtkognitiivsele küljele. Intensiivselt otsitakse võimalusi ühe või teise aineosa paremaks käsitlemiseks ja liialt vähe pööratakse senini tähelepanu õpilaste tunnetustegevuse «käivitamisele», tunnetustegevuse emotsionaalsetele eeltingimustele.

Inimese tegevus «käivitub» teatud afekti mõjul, siis kui pakutav tegevus vastab mingitele olemasolevatele vajadustele, isiklikele lähematele või kaugematele eesmärkidele, s.t. on isiku poolt motiveeritav, omab teatud isiksusliku mõtte. Võib tunduda, et siin mingit erilist probleemi ei eksisteeri, sest karmid nõudmised koos karistuse kartmisega on enamikule õpilastest tugev argument ja ebameeldivustest hoidumine on üldjuhul olulise isiksusliku mõttega. Uurimused aga näitavad, et taolises olukorras võib õpilane õpetaja pakutud tegevuse väliselt küll hõlpsasti vastu võtta, kuid sisemiselt mitte. L. Božovitš (9, lk. 169) väidab, et kui laps on pandud teatud viisil tegutsema vaid välise surve olukorras, siis see tegevuse esineb tal ka hiljem vaid välise surve olukorras. L. Festingeri kognitiivse dissonantsi teooria raames läbiviidud katsed näitavad, et tugev väline surve ja ähvardus ei vii tavaliselt tegevuse otstarbekuse lahtimõtestamisele, vaid on ise piisav õigustus tegevusse lülitumisel. Tugeva välise surve olukorras omandatud teadmised ja oskused võivad vastava nõudmise korral olla üsna hõlpsasti meenutatavad ja õpilase poolt isegi kasutatavad, kuid nende vabatahtlik kasutamine on küsitav.

Kasvatuse taotluseks ei ole mitte ainult teha õpilane võimeliseks mingit tegevust sooritama, vaid saavutada, et ta ka tahaks midagi teha. Kui tahtmine puudub, siis omandatavad teadmised ja oskused ei ole rakendusvalmid ning võib oletada, et ei jäta olulist jälge õpilase maailmapildis.

Üht ja sama nähtust, sõltuvalt tema olulisusest subjektile, mäletatakse erinevalt. Õpilased õpivad meelsamini ja hiljem mäletavad paremini materjali, mille suhtes neil on positiivsed tundmused (4, lk. 57).

Iga üksiku õpiülesande täitmisel peaks õpilane suutma endale vastata kahele teineteisega seotud küsimusele: mida ma täpselt pean tegema? ja milleks ma seda tegema pean? Vastustest sõltub, millise huvi ja entusiasmi õpilane õpiülesannet asub sooritama. Praegu näib olevat alust arvata, et üsna pal-

judel juhtudel õpilased neile küsimustele positiivselt vastata ei suuda.

Mitmetes uurimustes ja ettekannetes kajastub, et suur osa õpilastest ei taha õppida, ei tunne huvi koolis pakutava intellektuaalse tegevuse vastu. Soov õppida, mis on omane peaaegu kõigile nooremate klasside õpilastele, hakkab tasapisi, kuid järjekindlalt vähene- ma ja keskkooli jõudes ootavad paljud õpilased aega, millal ükskord ometi saaks koolist vabaks, et hakata tegelema sellega, mis «omab mõtet». H. Liimetsa andmeil 1/3 meie vabariigi keskkooliõpilastest ei tunne mingit rahuldust uue õppimisest kooliajal, rohkem kui 1/5 ei nimeta ühtki õppeainet, mis pakuks tõsist huvi ja peaaegu 1/3 väidab, et suurem osa koolis õpitavast materjalist ei ole hilisemas elus vajalik (10, lk. 5—6). J. Skalkova (12, lk. 75) väidab üsna üheselt, et õpetajad teavad väga vähe meie kaasaegse noorsoo huvidest ja vajadustest, mida kooliharidus peaks rahuldama. Tõenäoliselt on siiski ka teatud objektiivseid raskusi, mis takistavad õpetajatel õpilaste huvisid maksimaalselt arvestamast.

Nii või teisiti viitab ülaltoodu üsnagi ebasoodsale afektiivsele foonile õpiülesannete täitmise seisukohast. Tõstatub nii teooria kui praktika seisukohast kaks olulist küsimust: 1. Millistel tingimustel õpilane internaliseerib, võtab sisemiselt vastu õpetaja poolt pakutava tegevuse ehk millistel tingimustel muutuvad õpetaja seatud õpetamise eesmärgid õpilase eesmärkideks? 2. Kuidas kindlustada õpilase positiivne afekt pakutava tegevuse suhtes? Praegusajaks puudub nii psühholoogias kui pedagoogikas püstitatud probleemide terviklik, selge ja piisavalt konkreetne käsitlus. Käsituse lähtekohta tuleb otsida ilmselt vajaduste, motivatsiooni, eesmärkide ja hoiakute psühholoogiast. Kahjuks aga valitseb nimetatud psühholoogiavaldkonnades üsna suur kontseptuaalne ja terminoloogiline ebaühtlus, millest läbimurdmine nõuab veel palju aega ja jõupingutusi. Samal ajal on selge, et õpetaja puutub iga päev selliste küsimustega kokku ja lahendab neid vahelduva eduga. Järgnevalt püüame vaadelda vaid üksikuid antud probleemi tahke, mis võiksid kaasa aidata kujunenud olukorra täpsustamisele ja pakkuda välja üksikuid soovitusi.

(Järgneb)



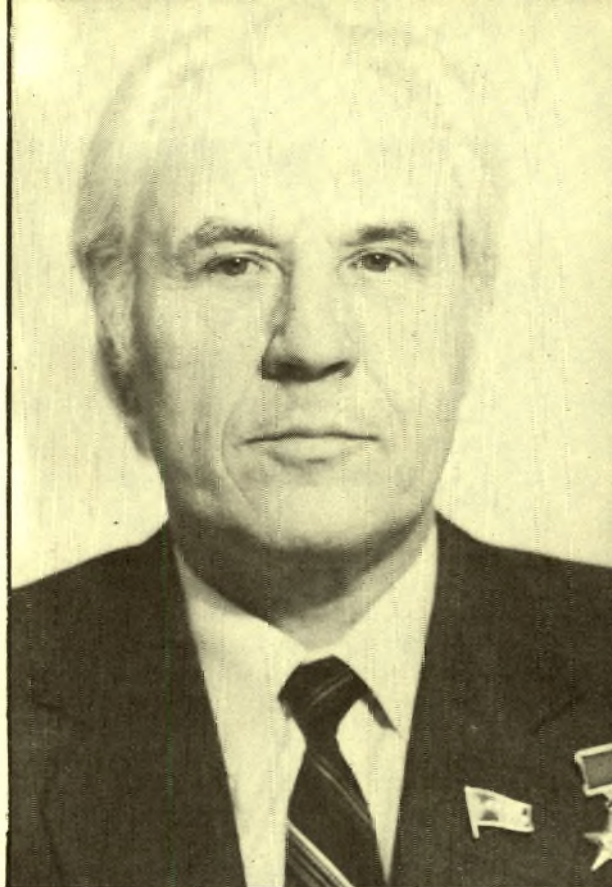
Noorkogude Kool

reportaaž

TRÜ rektor Arnold Koop (ülal paremal) on olnud NSV Liidu Ülemnõukogu kaheksanda, üheksanda ja kümnenda koosseisu, nüüd siis ka üheteistkümnenda koosseisu rahvasaadik, 4. märtsil valiti ta NSV Liidu Ülemnõukogu Liidunõukogusse.

TRÜ füüsikahoone valmis 1977. a., juurdeehitis 1982. a. (vasakpoolsel pildil ülal). Üldfüüsikakateedril on oma arvuti «Nairi-3-2». Alumnisel pildil masinaülem Otto Teller ja aspirant Madis Noppel. Kolmanda kursuse füüsikutel on käimas matemaatilise füüsika meefodite eksam. Seni kuni üliõpilased valmistuvad (parempoolne pilt keskel), on õpimärkmikud dotsent Märt Liigandi hoole all (alumine foto).

AIME RUUBELI tekst
TÖNU KALLE fotod

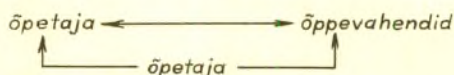


Õppe- metoodilise komplekti kohast õppeprotsessis

ARNE PIIRIMÄGI,
pedagoogikakateedri aspirant

«... partei taotleb seda, et inimest kasvatataks meil kui mitte lihtsalt teatud teadmistesumma kandjat, vaid eeskätt kui sotsialistliku ühiskonna kodanikku, aktiivset kommunismiehitajat talle omaste ideeliste põhimõtete, moraali ja huvide ning kõrge töö- ja käitumiskultuuriga.» (1, lk. 17.) Nii on J. V. Andropovi poolt NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenumil formuleeritud meie ühiskonna sotsiaalne tellimus koolile käesoleval etapil.

Et välja selgitada, millised on meie kooli võimalused selliste ülesannete lahendamiseks, kujutame õppeprotsessi koolis tema kolme peamise komponendi ühtsuse kaudu:



Käesolevas töös vaatleme lähemalt õppevahendeid. Nende koosseisu ja klassifitseerimist on näidanud mitmed teadlased. S. Sapovalenko on õppevahendite süsteemi jaotanud kuueks grupiks: 1) õppeplaan ja -programmid, 2) õpikud, 3) esemete ja nähtuste kirjeldused, 4) esemete ja nähtuste kujutised ning mudelid, audiovisuaalsed vahendid, 5) naturaalsed objektid (katse-, töö- ja mõõteriistad, tööpingid, laboratooriumiseadmed), 6) tehnilised vahendid (6, lk. 38). Toetudes sellele jaotusele, pakume siinkohal veel ühe võimaluse selle edasiarendamiseks.

Viimasel ajal on üha suuremat tähelepanu pööratud õppe-metoodilistele komplektidele (ÕMK). Sellel alal on tehtud märkimisväärseid edusamme kogu NSV Liidus (5, lk. 217). Meie vabariigis on enamikus ainetes kas ter ved komplektid (emakeel, võõrkeel, füüsika) või selle üksikud elemendid (õpik, töövihik,

põhivara või kontrolltööde kogumikud vm.). Jätkeb probleemi teoreetiline uurimine ja tulemuste rakendamine praktikasse konkreetsete ainete baasil. Vaja oleks aga välja selgitada ka üldteoreetilised alused (3, lk. 31).

Olemasolevate uurimuste ja ka praktilise kasutamise analüüs näitab, et erinevate ainete komplektide vahel on palju ühist (peaaegu üheselt antud koosseis — õpik, töövihik, didaktilised lisamaterjalid õpikule, põhivara, kontrollivahendid ja metoodilised materjalid õpetajale). Seega peaks olema võimalik üldistatum lähenemine õppe-metoodilisele komplektile luua teoreetiline mudel üldhariduskooli jaoks. Sellise üldistuse olemasolu võimaldaks eelkõige ühendada praktiliste ja teoreetiliste uurimuste tulemused, kuna konkreetse aine baasil saadud tulemused on teatud lähenduses rakendatavad ka sisult lähedastes ainetes (õppekomplekti peamiste pedagoogiliste funktsioonide jaotumine tema elementide vahel). Samuti võiksid väljatöötatud üldteoreetilised alused olla suunda andvaiks konkreetse õppekomplekti väljatöötamisel (kui palju elemente, üksikutele elementidele esitatavad nõuded jne.).

Samal ajal kinnitab nii teooria kui praktika, et sisult ja aine esituse laadilt ÕMK elementides on suured erinevused ainegruppide kaupa (humanitaar- ja reaalsed), aga samuti vanusegrupiti (alg-, kesk- ja vanem aste). Seetõttu pakusime välja ÕMK üldises õppeprotsessis järgnevalt (vt. joonis 1). Matemaatilise loogika keeles väljendatuna oleks õppe-metoodilise komplekti mudel üldhariduskoolile konkreetsemate mudelite ja komplektide ühisosa.

$$\begin{aligned} \bar{O}MK_M &= \bar{O}MK_A \cap \bar{O}MK_K \cap \bar{O}MK_V, \text{ kus} \\ \bar{O}MK_K &= \bar{O}MK_{KH} \cap \bar{O}MK_{KR} \text{ jne.} \end{aligned}$$

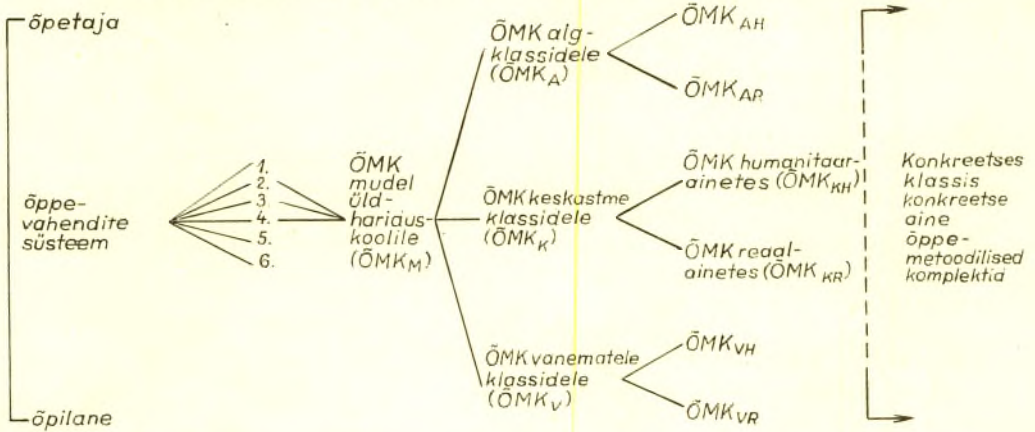
Kuivõrd selline lähenemine on õigustatud, peaks selguma ÕMK kui terviku funktsionaalsest uurimisest (3, lk. 31).

Õpetamise sisu määrab ära ühiskonna tellimus käesoleval etapil. Nendele nõudmistele vastav elementide süsteem on välja töötatud D. Zujevi poolt (5, lk. 59—60). Algselt õpiku jaoks koostatuna on ta, arvestades viimase juhtivat osa komplektis, laiendatav kogu ÕMK-le. Pidades silmas ka meie vabariigis tehtud teoreetilist ja praktilist tööd sellel alal, toome välja järgmise õppe-metoodilise komplekti pedagoogiliste funktsioonide süsteemi.

1. Informatiivne — fikseerib antud aine raames kohustusliku teadmiste hulga (hariduse sisu) ning tegevused, mis tuleb omandada aine õppimisel.

2. Süstematiseeriv — kindlustab kohustusliku õppematerjali range ja järjepideva süstematiseerimise, soodustab teadusliku süstematiseerimise võtete omandamist.

3. Individualiseeriv — eeldab tänapäeva



* Numbrid 1,2, . . . 6 tähistavad õppevahendite süsteemi osi Sapovalenko järgi (vt. lk. 1).

üldhariduskooli didaktilistele nõuetele kohandatud teadmiste hulga olemasolu, arvestades õpilaste ealisi ja individuaalseid omadusi.

4. Kinnistav (s. h. enesekontroll) — aitab kindlalt omandada kohustuslikku õppematerjali, iseseisvalt kõrvaldada lünki teadmistes.

5. Enesetäienduslik — aitab õpilastel kujundada iseseisva vaimse töö soovi ja oskusi, arendada tarvidust teadmiste järele.

6. Integreeriv — õpetab mitmesugustes tegevustes ja erinevatest allikatest saadud teadmisi eristama ning ühtseks tervikuks siduma.

7. Aktiviseeriv — eeldab tänapäeva üldhariduskooli didaktilistele nõuetele kohandatud teadmiste hulga olemasolu, kasutamaks õpetuse seoseid eluga ning kommunistliku ülesehitustöö praktikaga õpilaste emotsionaalse sfääri aktiviseerimiseks.

8. Koordineeriv — soodustab kõigi õppevahendite eesmärgipäraselt ja efektiivselt kasutamist ning õppetöövälisest informatsiooni-allikatest saadavate ainega seotud täiendavate teadmiste omandamist.

9. Kontrolliv — eeldab programmivälisest standardiseeritud kontrollivahendite olemasolu koos kasutamise- ja hindamisjuhendiga välise tagasiside teostamiseks.

10. Kasvatuslik — soodustab igakülgset arenenud isiksuse tähtsamate joonte aktiivset kujundamist.*

Õppe-metoodilise komplekti koosseisu määratlemisel võtsime aluseks meie vabariigis tunnustust leidnud mudeli (4; 7) ning saime seitse elementi.

1. **Õpik** — massitiraazis õpperaamat programmi poolt kohustuslikuks omandamiseks määratud aine sisu ja tegevuste edastamiseks, arvestades õpilaste ealisi ja individuaalseid omadusi.

2. **Töövihik** — mitmesuguseid ülesandeid (küsimused, harjutused jne.) ning nende täitmise juhendeid ja viiteid vastavale teooriale sisaldav illustreeritud brošüür õpiku juurde,

* Kasvatuslik funktsioon peab realiseeruma kõigi teiste kaudu, konkreetsed ülesanded on vanuselisel ja aineti väga erinevad, seepärast piirdume siin nii üldise määratlusega.

kus ülesanded täidetakse kirjalikult selleks jäetud kohtadesse. Illustratsioonid võivad olla ülesannete funktsioonis.

3. **Jaotusmaterjalid**** — peamiselt õppetöö individualiseerimiseks mõeldud didaktiliste materjalide kogu, mis sisaldab programmi piires erineva keerukusega küsimusi, ülesandeid ning harjutusi kordamiseks, kinnistamiseks ja (enese)kontrolliks; üksik- või tüüp-ülesannete lahendamise juhiseid (eraldi lehtedel) erineva selgituse põhjalikkusega; kirjandusega töötamise juhendeid ning soovitusi jne. kõikvõimalikes vormides (trükised, slaidid, lüümikud, magnetlindid, heliplaadid, jne.).

4. **Lisamaterjalid**** — õpikule operatiivset lisainformatsiooni (ka programmiväliselt) andvate, õppematerjali — selle seost eluga ja omandatava praktilist kasutamist illustreerivate, lisainformatsiooni ja ülesandeid ainek eriti huvitatutele ja edukamatele andvate, soovitava populaarteadusliku kirjanduse nimekirju sisaldavate materjalide kogu.

5. **Põhivara** — brošüür (või raamat), mis sisaldab peamised kohustuslikud teadmised ainek, s. o. põhimõisted, faktid, valemid, tähistused, tabelid, seadused ning seaduspärasused jne. vastavalt teatmekirjanduse koostamise üldistele nõuetele.

6. **Kontrolltööd**** — kogumik programmi-välisest kontrollitööde kogu kursuse kohta teemade kaupa mitmes variandis ning raskusastmes. Peaksid olema varustatud üksikasjaliku instruksiooniga õpetajale läbiviimise ja hindamise kohta eraldi brošüüris või metoodilises juhendis.

7. **Metoodiline juhend** — komplekt (raamat) materjalidest, kus oleksid antud aine esitamise näidisplaanid koos skeemidega ÕMK kõigi elementide kasutamisest ning rakendatavate printsiipide meetodite ja võtete lühikese teoreetilise põhjendusega iga klassi või vanuserühma (alg, kesk ja vanem aste) kohta seotult vastava(te) õpiku(te)ga.

** Element võiks olla ainult ainekabinettides 2–3 klassikomplekti jaoks, õpilane täidab vastavad ülesanded oma vihikusse.

Et kontrollida pakutud süsteemi ning selgitada välja reaalne olukord koolides, tegime 1982/83. õppeaastal meie vabariigi üldhariduskoolide seitsmendate klasside reaalainetes (füüsika, keemia, matemaatika) eksperimendi. Selgitamiseks olemasolevate elementide kasutamist, õpetajate soove ning arvamusi, koostasime vastava küsimustiku (2). Samades ainetes uurisime ka õpilaste teadmiste juurdekasvu sõltuvust õppe-metoodilise komplekti kasutamisest. Selleks mõtsime õpilaste eelja lõppteadmisi ühes konkreetsetes teemas (umbes ühe õppeveerandi ulatuses) olemasolevate ja nii teoreetiliselt kui praktikas kontrollitud kontrolltöödega. Katses osales 63 õpetajat ja 1400 õpilast. Katse viisime läbi viies grupis: 1) füüsika (õpetamise metoodika ja elementide kasutamine fikseeritud metoodilise juhendiga), 2) füüsika (õpetamise metoodika vaba), 3) füüsika (vene õppekeele koolid — ainult õpik), 4) keemia (õpetamise metoodika vaba) ja 5) matemaatika (õpeta-

mise metoodika vaba). Algselt vaatesime eraldi kaht gruppi (1, 2, 3 ning 4 ja 5), et uurida, kas aineti on erinevusi õpetajate hinnanguis ja soovides. Laekunud küsimustike statistiline töötlus näitas, et 95% tõenäosusega olulisi lahkuminekuid ainete vahel ei ole. Seega osutas katse küllalt tugevate seoste olemasolule füüsika, keemia ja matemaatika vahel — neile võiks sobida sama ÖMK mudel.

Tulemuste analüüs näitas ka, et meie poolt teoreetiliselt tuletatud ÖMK funktsioonide jaotumine elementide vahel vastab reaalsusele. Tabelis 1 on toodud konkreetsete funktsioonide täitmist antud elementide poolt vajalikuks pidanud õpetajad (protsentides).

Õpiku ja töövihiku kohta on meie vabariigis mitmeid põhjalikke uurimusi. Vähem on seni tähelepanu pööratud teistele elementidele. Lähtudes nendele pandud peamistest ülesannetest, uurisime, millise sisuga peaks üks või teine element olema ja kuidas teda kasutatakse.

Tabel 1

ÕPPEKOMPLEKTI PÕHIFUNKTSIOONIDE JAOTUMINE SELLE ELEMENTIDE VAHEL.

Jrk. Õppekomplekti nr. funktsioonid	Õpik	Õppekomplekti elemendid			Põhivara
		Töövihik	Jaotusmaterjalid	Lisamaterjalid	
1. Informatiivne	93,6	—	—	87,9	91,2
2. Süstematiseeriv	75,8	75,4	—	—	90,2
3. Individualiseeriv	14,6	75,0	88,0	82,5	—
4. Kinnistav ja enesekontroll (soov)	56,5 11,9	39,3 —	69,4 —	— 88,5	46,4 —
5. Enesetäienduslik (oskus)	26,2	83,6	—	—	—
6. Integreeriv	13,3	—	51,1	79,3	55,4
7. Aktiviseeriv	43,6	63,8	—	83,7	—
8. Koordineeriv	—	54,2	52,2	85,7	—

Jaotusmaterjalid. 60% küsitletutest kasutas omavaalmistatud komplekte ning peamiselt omandamise kontrollimiseks. Teisel kohal oli kinnistamine ja vaid keemias ning matemaatikas märgiti positiivselt ka võimalust üldistuste tegemiseks.

61% küsitletuist kasutas trükitud põhivara. Määravad olid siin füüsikaõpetajad, kellel on vastav element juba 1977. aastast (kordustrükk 1982), ning matemaatikud (vastastav element ilmus 1982). Peamiseks kasutusalaaks märgiti kõigis kolmes aines kordamist. Tõsteti esile ka kasutamisevõimalust kinnistamisel.

Siiani puudub meil koolis komplekt lisamaterjale. Seetõttu oli huvitav teada saada, mida õpetajad sooviksid sellises elemendis näha. Neile seisukohavõtuks pakutud seitsmest nimetusest seati esikohale raskusastmete järgi grupeeritud ülesanded (keskmine hinne 5-pallises* süsteemis 1,3). Teisele

kohale jäid huvitavad faktid (hinne 1,3). Edasi järgnesid illustratsioonid õpitava rakendamise kohta igapäevases elus (1,4), antud teadusharu arengut puudutavad uusimad andmed ja määruused (1,6), populaarteaduslikud tekstid (1,7), skeemid, joonised, fotod lisaks õpikus olevaile (1,7), ning juhendid ja näited õpilastele kirjandusega töötamise oskuse kujundamiseks (1,8).

Erinevused hinnangutes ei olnud aga nivool 0,05 statistiliselt olulised. See lubab meil järeldada, et niisugune element on vajalik (hinded positiivsed), kuid tema konkreetne sisu ja kasutusala vajavad veel edasist täpsustamist.

Kontrolltööde kogumikus soovivad õpetajad näha eelkõige raskusastmete järgi grupeeritud kontrolltöid iga teema juurde (1,2), siis tunnikontrolle üksikute lõikude kohta (1,3) ning võiksid olla ka keskmisele õpilasele orienteeritud kontrolltööd iga teema juurde (1,9). Olemasolevaid kontrolltööde kogumikke hinnati positiivselt.

Õpetajatel kasutada olevais metoodilistes juhendites hinnati eelkõige nende konkreetset (1,9). Füüsikas kasutada oleva metoodilise juhendi kohta märgiti veel, et ta on

* Hindamine toimus skaala 1 — see on täiesti nii, 2 — see on peaaegu nii, 3 — ei oska öelda, 4 — päris nii see ei ole, 5 — see pole üldse nii järgi.

suureks abiks tundide ettevalmistamisel (1,7), mida ei või öelda keemiaalaste juhendmaterjalide kohta (vastav hinne oli 3,2). Väga tagasihoidlikult hindasid õpetajad ka selle elemendi abi teiste allikate kasutamisele suunamisel (2,6) ja uemate õpetamisteooriate tutvustamisel (2,4).

Mõni sõna siiski ka õpikust ja töövihikust. Küsitlus näitas, et iseseisvalt õpikuga töötama suunavad õpetajad õpilasi kõige enam kordamiseks kodus (2,0)*, siis kinnistamiseks koolis (2,1) ning kordamiseks koolis (2,2). Uut osa õpikust iseseisvalt omandama suunatakse tagasihoidlikult. Toodud arvudega on hästi seoses ka järgmine ilmnenu fakt. Õpilastele iseseisva töö andmisel õpikuga selektab õpetaja väga põhjalikult, kuidas seda täita (1,7) ja väga harva (3,9) püstitab ainult ülesande.

Töövihiku peamiseks kasutusalaaks märgiti kinnistamine (sageli) ja juhendamisel kasutatakse samuti põhjalikku selgitust (sageli) nii ülesande andmisel tunnis kui ka kodutööks. Esile tõsteti õpetajate poolt, et töövihik on abiks õppetöö organiseerimisel, arendab iseseisva töö oskust (eriti keemias) ning võimaldab aega kokku hoida (matemaatika) ja soodustab õpiku mõistmist. Vastava materjali puudumisele viitab õpetajate soov näha töövihikus rebitavaid lehti kontrollitöödeks.

Olemasolevate elementide kasutamise mõju uurimine õpitulemustele füüsikas näitas, et ainult õpik mõjub eelkõige teadmiste juurdekasvule identifitseerimise ja reprodutseerimise tasandil ning alles koos töövihikuga on haaratud ka tüüp- ja mittetüüpilistes olukordades kasutamise tasandid.*

Eraldi oli küsimustikus välja toodud lõik «Sooviksin, et lisaks õpikule oleks: 1) igal õpilasel käes: ... (millises vormis ja mida sisaldaks); 2) kabinetis vähemalt ühe klassi komplekti jaoks: ... (millises ...); 3) õpetajale: ... (millises ...).» (2, lk. 16). Saadud vastuste analüüs näitas, et uuritud kolme aine õpetajatel olid soovid erinevad vaid väga konkreetsel ainespetsiifilisel tasandil (matemaatikas ei vajata laboratoorsete tööde juhendeid). Kõik õpetajate väga mitmesugused soovid on klassifitseeritavad meie poolt pakutud ÕMK skeemi alusel. Soovitakse töövihikuid; põhivara (mittefondeeritud skemaatilise õpik); mitmesuguseid jaotusmaterjale teemade kaupa (harjutusülesanded, põhiküsimused, ohutustehnika eeskirjad, iseseisva töö juhendid, laboratoorsete tööde juhendid) ja kindlasti erinevatel raskusastmetel; lisamaterjale (populaarteaduslikud tekstid, uusi-

mat antud aine baasteaduses, viisaastakuid kajastavat operatiivset materjali) samuti teemade kaupa grupeeritult ja kontrollitööde kogumikku (2—4 varianti, erinevatel raskusastmetel).

Metoodilises juhendis soovitakse näha temaatilisi plaane, kogu aine jaotust tundide kaupa, juhiseid teadmiste kontrolliks (kontrollitööde vastused ja hindamisjuhendid).

Küsimustiku analüüs näitas ka, et kõik õppe-metoodilise komplekti elemendid tuleks luua komplekselt (ühe autorite kollektiivi poolt ja ühtse metoodika järgi), siis ei oleks dubleerimist ja saaks arvestada elementidevahelisi seoseid.

Ehkki soovitakse küllalt täpselt reglementeeritud metoodikat, peetakse vajalikuks iseseisva valiku võimalusi (harjutusülesannete ja kontrollitööde vastused kogudest eraldi, rebitavad lehed, ...), et õpetajal oleks endal võimalus valida, kas antud materjali kasutada kontrolliks või enesekontrolliks, kogu ulatuses või osaliselt. Eriti teravat vajadust tuntakse sügavamalt individualiseerimist võimaldavate materjalide järele. Oluliseks peetakse ka kasvatava mõjuga materjalide (operatiivne teave aine ja meie maa saavutuste vahel) olemasolu.

Kokku võttes võib öelda, et õppe-metoodiliste komplektide sisu ja vormi uurimine on aktuaalne. Eriti vajalikuks teeb selle eelseisev koolireform. Õpetajale on õppeprotsessi edukaks organiseerimiseks vaja lisaks õpikule väga mitmesuguseid täiendavaid abimaterjale. Vastavat süsteemi on võimalik välja töötada ja vähemalt algselt võib meie poolt pakutud mudel ÕMK-st ning tema kohast õppeprotsessis olla aluseks.

Kirjandus

1. NLKP Keskkomitee pleenumi materjalid 14.—15. juuni 1983. Tln., «Eesti Raamat», 1983. 72 lk.
2. Küsimustik. Õppe-metoodilise komplekti kasutamise kohta. Tartu, TRÜ, 1983. 16 lk.
3. Piirimägi, A. Õppekirjanduse funktsioonid ja õppekomplekt. — «Nõukogude Kool», 1983, nr. 1, lk. 28—31.
4. Unt, I. Õppekirjandus kui kompleksse didaktilise süsteemi alus. — «Nõukogude Kool», 1977, nr. 8, lk. 625—633.
5. Зуев Д. Д. Школьный учебник. М., «Педагогика», 1983. 240 с.
6. Шаповаленко С. Г. Учебник в системе средств обучения. — В кн.: Проблемы школьного учебника. М., «Просвещение», 1976, вып. 4, с. 37—50.
7. Унт И., Микк Я. Каким быть учебнику. — «Народное образование», 1981, № 4, с. 71—73.
8. Управление умственной деятельности учащихся на уроках физики. Тарту, ТГУ, 1980. 92 с.

* Õpetajad hindasid pakutud võimalusi 5-pallilise skaala 1 — alati; 2 — sageli; 3 — mõnikord; 4 — väga harva; 5 — üldse mitte alusel.

* V. Razumovski neljatasemeline mudel on aluseks kontrollivahendite koostamisel füüsikas (8, lk. 12).

J. H. Pestalozzi ja Eesti

ALEKSANDER ELANGO,
pedagoogikakandidaat,
Eesti NSV teeneline õpetaja

Millest oli tingitud balti mõisnike huvi J. H. Pestalozzi vastu?

Eestis nagu üldse Balti kubermangudes toimus 18. sajandil ja 19. sajandi esimesel poolel kultuurialane suhtlemine peamiselt saksa keeles. See asjaolu võimaldas oma kodumaal töötä jäänud saksa haritlastel siin kodu- ja kirikuõpetajatena tööd leida, samal ajal aga siit pärinevatel noormeestel Saksamaa ülikoolides haridust saada. Sel teel kandusid mitmed progressiivsed ideed, mida mõned eesrindlikud õpetlased Saksa ülikoolides levitasid, ka siia. Kultuuri valdkonnas on mitmete mõjude ristlemine lõppkokkuvõttes kujunenud positiivseks teguriks, mis virgutab ja mitmekesistas meie oma kultuuriloomingut. Ka pedagoogika valdkonnas võime täheldada mitme rahvusvaheliselt tuntud mõtleja varasid otsekontakte Eestiga.

J. A. Komensky jälgis Eestis avastas hiljuti prof. L. Andresen seoses *Academia Gustaviana* professori J. G. Gezeliuse tegevusega Tartus. Otsekontaktid J. H. Pestalozziga on olnud veelgi mitmekesisemad ja mõjusamad.

J. H. Pestalozzi tunneme harilikult kui demokraatliku pedagoogika esindajat. Sellisena valis revolutsioonilise Prantsusmaa Rahvuskogu ta 1792. aastal isegi Prantsusmaa aukodanikuks. Ent sellisena oleks ta vaevalt pälvinud balti mõisnike ja Vene tsaarivalitsuse tähelepanu ja poolehoidu. Ei tohi unustada, et J. H. Pestalozzi elas ja tema maailmavaade kujunes tookordse Sveitsi väga vastuolulistes ning keerukates ühiskondlikes tingimustes.

J. H. Pestalozzi kuulus noorusaastatest peale liberaalkodanlikku Helveetsia-ühingusse (valiti vanusepäevil selle auesimeheks), mis võitles kõikide kantonite ühendamise eest Helveetsia-liiduks ja kodanlike reformide teostamise eest feodaalsete igandite kammit-sates olevates kantonites. Samal ajal nägi J. H. Pestalozzi, kuidas kapitalistliku tootmise tungimine Sveitsi veelgi enam laostas väikemaapidajate, kehttalupoegade olukorda.

Ta otsis teid, kuidas kehvikud intensiivse maaharimise ja kodukäsitöö abil võiksid lülituda kapitalistlikku tootmisse, kasvatades tööstusele vajalikke tooraineid ja tehes kodukäsitööna mõningaid abitöid. Selleks vajas talurahvas ja linnakehvu haridust, millest nad siamaani olid ilma jäetud. Haridusel aga pidi olema selline ühiskondlik funktsioon, et ta inimest ei võõrutaks tema sotsiaalsest keskkonnast, antud juhul patriarhaalsest külaühiskonnast. «Isiksuse kutsumus ja laste kasvatamise eesmärk on oma seisuse liikmena õnnelikult elada ja oma ringis kasulikult teotseda... Vaest tuleb kasvatada vaesusele,» kirjutab ta «Lienhardis ja Gertrudis» (7, lk. 189). Seejuures idealiseeris ta tagasipöördumist loomulike eluvormide juurde, mis tema arvates olevat valitsenud Sveitsi patriarhaalses külaühiskonnas 13.—15. sajandil. Olgu tähendatud, et Eesti ratsionalistlike pastorite ja muude kirjameeste (Fr. W. Willmanni, W. L. Luce, F. G. Arveliuse jt.) didaktilised rahvaraamatud oma praktiliste õpetuste ja kuulekusele manitsemistega on mitmeti kongeniaalsed J. H. Pestalozzi rahvaraamatule «Lienhard ja Gertrud».

Eks selline mõtteviis olnud vesi balti mõisnike veskile, kes 18. ja 19. sajandi vahetusel olid mures, et uued tootmissuhted ja valgustajate ideed nende kuulekaid talupoegi «ära ei rikuks». J. H. Pestalozzi mõttekäigus oli veel teinegi joon, mis teda lähendas balti feodaalidele. Enne kui ta 1800. aastal asus Burgdorfi õpetajate seminari juhatamisele ja elementaarõpetuse metoodika väljatöötamisele, propageeris ta oma rahvaraamatutes peamise hariduse allikana koduõpetust, nn. elutoapedagoogikat, mille juures usin talunaine, antud juhul Gertrud, oma tööd katkestamata õpetas oma lastepere, kuhu mõnikord kutsuti ka võõraid lapsi, lugema ja kirjutama. Perekonnasisesed patriarhaalsed suhted ja humaanse mõisniku abistav hoiak pidid olema lapse kõlbelise kujunemise peamised tegurid. Mis võis mõisnikke «viisakamalt» ja «kultuursemalt» vabastada koolide asutamise ja sellega seotud kulude kandmise kohustusest kui selline «elutoapedagoogika»!

Nende komponentidega J. H. Pestalozzi ideestik on seletatav, miks tema pedagoogikast olid huvitatud mitte ainult sellised progressiivsed pedagoogid nagu Fr. Fröbel, A. W. Diesterweg, Eestis G. Fr. Parrot jt., vaid ka vaimulikud ja feodalismisõbralikud kirjamehed.

Mis puutub J. H. Pestalozzi isiklikku käitumisse, siis läks ta nagu teisedki Helveetsia-ühingu liikmed kaasa Prantsuse revolutsiooni mõjul ja toetusel loodud kõiki kantoneid ühendava Helveetsia Vabariigi ja selle valitsuse — Direktooriumiga (1798—1803). Direktooriumi esimeheks oli 1801. aastani Sveitsi liberaalne mõisnik, varem Peterburis tulevase tsaari Aleksander I kasvatajana tegutsenud Frédéric

Cezar La Harpe (1754—1834).^{*} J. Pestalozzi oli 1798. aastal isegi Direktooriumi häälekananja «Helwetsches Volksblatt» toimetaja. Direktooriumi ülesandel töötas ta ka Stanzis ja Burgdorfis.

Hiljem J. H. Pestalozzi pettus revolutsioonis, eriti Napoleoni poliitikas Sveitsi suhtes ja pöördus tagasi patriarhaalse külauhiskonna idealiseerimisele.

J. H. Pestalozzi otsekontaktid Eestiga

Pärast seda, kui Helveetsia Vabariigi liberaalne Direktoorium kukutati, võttis uus valitsus Burgdorfi lossi J. H. Pestalozzilt ära ja viimasel tekkis raskusi uue tegevusvälja leidmisega. Teda püüdis oma nõusse saada kaval mõisnik P. E. Fellenberg, kellega koostöö aga J. H. Pestalozzile ei meeldinud. Varsti pakkus temale ulualust ja tegutsemisvõimalusi Ifferteni (Yverdoni) linnavalitsus. J. H. Pestalozzi raskustest uue valitsuse ajal oli teadlik ka La Harpe, kes 1801. aastal uuesti kutsuti Venemaale hariduselu korraldama. Ta osales näiteks ülevenemaalise koolireformi aluste väljatöötamise komisjoni töös. Tal oli tihe side Tartu õpperingkonna kuraatoriks määratud M. Klingeriga ja selle kaudu Tartu ülikooli rektori G. F. Parrotiga. Peterburi õueringkondades liikudes oli La Harpe'il kerge J. H. Pestalozzi ideedest ja tema materiaalistest raskustest soodsalt informeerida oma endist kasvandikku, nüüdset noort tsaari ja tema kaaskondlasi. Niiviisi küpses 1804. aastal idee kutsuda J. H. Pestalozzi Tartusse äsja avatud gümnaasiumi direktoriks ja ülikooli koolikomisjoni abiliseks Baltikumis kavatsetava koolireformi teostamisel (6, lk. 118).

J. H. Pestalozzi oligi esialgu nõus kutset vastu võtma, esitas vaid mõningad tingimused (millised, ei ole teada). Augustis 1804. aastal kirjutab ta oma naisele, et kavatseb kogu perega sõita «kaugele põhjamaale» (2, lk. 336—337).

Siis juhtus aga omapärane lugu. Minnes ühel pimedal öhtul mööda maanteed, jäi J. H. Pestalozzi vastusõitva kahehobusevankri alla. Suuremaid kehavigastusi ta küll ei saanud, kuid see juhtum veenis teda siiski, et oma 58 aasta vanuses on tal liiga hilja mõelda ümberasumisele nii kaugele ja temale tundmatule maale (2, lk. 336—337). Pealegi olid sõbrad tema ümberasumise vastu ja Ifferteni linnavalitsus meelitas teda uute soodustustega kohale jääma. Ka mõned välismaa valitsused,

näiteks Taani kuningas, toetasid teda aineliselt. Nii teataski J. H. Pestalozzi 22. jaanuaril 1805. aastal Parrotile, et temast Tartusse tulijat ikkagi ei saa (6, lk. 119). Ta lubas saata üksikasjaliku seletuse oma elementaarõpetuse meetodika kohta (millest praegu pole mingeid jälgi ei Tartus ega Sveitsis ja mis tõenäoliselt jäigi koostamata).^{*}

Umber samal ajal, kui J. H. Pestalozzil käis kirjavahetus Parrotiga Tartusse asumise asjus, kutsus Liivimaa luteriusu kiriku konsistooriumi superintendent K. Sonntag J. H. Pestalozzit Riiga. Ka selle kutsega kaldus J. H. Pestalozzi nõustuma ja palus K. Sonntagilt luba siirduda Riiga koos siis veel noore, hiljem tuntuks saanud saksa pedagoogi E. Tillinghiga (1780—1807). Lõppude lõpuks loobus J. H. Pestalozzi ka Riiga sõidu kavatsusest.

Küllap vist soovitas La Harpe J. H. Pestalozzit ka oma sõbrala, Vilniuse õpperingkonna kuraatorile vürst Adam Czartoryskile (1770—1861), nii et tõusis päevakorda J. H. Pestalozzi kutsumine Vilniusesse (6, lk. 121).

Nagu näha, pidi J. H. Pestalozzi õpetuses olema midagi niisugust, mis selle mehe Balti magnaatide lemmikuks muutis.

Viimast korda tegi Aleksander I katset J. H. Pestalozzit Tartusse meelitada 1814. aastal, mil tsaar viibis Napoleoni jälitava Vene armee eesotsas Baselis. Sõjaväevõimud tahtsid Ifferteni lossi võtta sõjaväehaiglaks. Tänu oma populaarsusele õnnestus J. H. Pestalozzil pääseda tsaari audientsile (kes Ifferteni linnavalitsuse delegatsiooni oli keeldunud vastu võtmast). J. H. Pestalozzil õnnestus mitte ainult Ifferteni lossi rekvireerimine ära hoida, vaid ta sai ka tsaarile oma rahvahariduse korralduse projekti esitada. Kohalviibivad õukondlased olid ülimalt üllatunud, kui tsaar lahkuvat jässakat vanameest sõbralikult embas (3, lk. 138—140). Hiljem autasustas tsaar J. H. Pestalozzit Vladimiri ordu ordeniga. Kui kuulutati välja eeltellimiste vastuvõtmine J. H. Pestalozzi kogutud teostele, oli Aleksander I oma 5000 rublaga esimeste hulgas.

Kuna katsed J. H. Pestalozzit Venemaale saada luhtusid, kutsuti 1810. aastal üks tema lähemaid kaastöölisi, aristokraatse päritoluga pastor J. Muralt (1780—1850) Peterburi, kusta asus tööle saksa koguduse pastorina ja oma erakooli juhatajana. Kui J. Muralt näitas J. H. Pestalozzile kirja, milles teda Peterburi kutsuti, ägestus J. H. Pestalozzi soov, et paiskas kirja J. Muraltile näkku ja pööras selja (2, lk. 359).

^{*} On võimalik, et J. H. Pestalozzit lähendas G. F. Parrotile ka see asjaolu, et ta 1780. aastatel olevat astunud Illuminaatide rahvusvahelisse orduisse (2, lk. 219—221), kuhu M. Magnitski andmetel olevat kuulunud ka G. F. Parrot (4, lk. 240). Illuminaatide ordu oli valgustusideede vaimus tegutsev organisatsioon, võitles eriti katoliku kiriku ja jesuiitide vastu.

^{*} Seda Sveitsi prantslase nime kasutatakse kirjanduses mitmeti: La Harpe, Laharpe, vene k. Ларарн. Prantsuskeelses kirjanduses eelistatakse esimest vormi.

J. H. Pestalozzi keeldumisega Eestisse tulla ei katkenud eestimaalaste isiklikud kontaktid temaga ja tema mõju eesti pedagoogilisele mõttele. J. H. Pestalozzi õppeasutusi Burgdorffis ja Iffertenis külastas rida vene ja balti haridushuvilisi, nagu Eestimaa rüütelkonna peamees parun Chr. Stackelberg, pärastine Tartu ülikooli prof. A. Kaisarov, krahv E. Sievers, Kuramaa mõisnik parun E. v. Derschau jt. Riias oli kavatsus asutada Pestalozzi-nimeline instituut tema ideede propageerimiseks. Kui Fr. R. Kreutzwaldist Tallinnas taheti koolitada avada kavatsetava seminari õppejõudu, siis kutsus parun Chr. Stackelberg temale õpetust andma J. H. Pestalozzi kasvandiku Ulrici. Küllap sellest vist ongi tingitud Fr. R. Kreutzwaldi veel hiljemgi avalduv hingesugulus J. H. Pestalozziga. Fr. R. Kreutzwaldi ja J. H. Pestalozzi mõttekäikude ühtsus, eriti kalendrijutus «Uus koormeister», on teema, mis vajab lähemat uurimist. Olgu tähendatud, et ka H. Zschokke, kelle «Viinakatku» Fr. R. Kreutzwald eestindas, kuulus J. H. Pestalozzi ideekaaslaste hulka. J. Cimze seminarist on teateid küll A. Diesterwegi ideede harrastamise kohta, kuid vaevalt oli seal J. H. Pestalozzigi tundmatu. J. H. Pestalozzi mõjusid on põhjust otsida ka A. Grenzsteini mõttekäikudes. Huvitav on ära märkida, et C. R. Jakobsoni juures, kes oma «Kooli lugemise raamatu» koostamisel ilmselt kasutas A. W. Diesterwegi pärandit, J. H. Pestalozzi otsemõjud läbi ei paista, küll aga J. J. Rousseau omad. Nähtavasti vastas J. J. Rousseau tormiline mõttelaad rohkem C. R. Jakobsoni omale.

Kodanlikus Eestis lähtus huvi J. H. Pestalozzi vastu kahest allikast. Pedagoogika-professor P. Pöld pühendas oma loengutes palju tähelepanu J. H. Pestalozzile, niihästi pedagoogika ajalugu kui ka kasvatus üksikprobleeme käsitledes. 1927. aastal, kui kogu maailmas meenutati J. H. Pestalozzi 100. surma-aastapäeva, andis P. Pöld Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastusel välja valimiku J. H. Pestalozzi teostest pealkirja all «Pestalozzi elavad sõnad». See oli esimene ja kuni tänaseni ainuke kord, kus J. H. Pestalozzi tööd eesti keeles meie lugejani on jõudnud.

Teine ringkond, kes J. H. Pestalozzi ideede vastu huvi tundis, olid eesti kooliuuenduslased. J. Käisi toimetusel ilmus Võru Õpetajate Seminari väljaandel J. H. Pestalozzi 100. surma-aastapäeva puhul 1927. aastal koguteos «Pestalozzi elukäik ja ilmavaade», mis sisaldas J. Käisi enda kirjutise «Pestalozzi vaim uuemas pedagoogilises liikumises». Ajakiri «Kasvatus» avaldas pikema kirjutise J. H. Pestalozzi kohta Enn Murdmaa sulest.

Kui võrrelda kummagi ringkonna poolt J. H. Pestalozzi kohta avaldatud kirjutisi, siis paistab siingi silma kahesugune lähene mine tema vaadetele. P. Pöld leiab nendes ennekõike kristliku pedagoogika ja üldise inimarmastuse avaldusi, kooliuuenduslased aga tõstavad J. H. Pestalozzi seisukohti esile algõpetuse uuendamisel ja koolihariduse demokratiseerimisel.

Nõukogude Eestis avaldas esimese artikli J. H. Pestalozzi kohta Andres Pärl «Nõukogude Koolis» 1946. a. nr. 2, seega siis J. H. Pestalozzi 200. sünniaastapäeva puhul. See on ümmargune juubelijutt suurest pedagoogist, tema olemust lähemalt lahkamata. On iseloomulik, et allikate hulgas mainib A. Pärl küll P. Pöllu toimetatud kogumikku, mitte aga J. Käisi oma, kuigi J. Käisi oli tol ajal «Nõukogude Kooli» toimetaja.

J. H. Pestalozzi 130. surma-aastapäeva puhul 1977. aastal tuleb «Nõukogude Kool» üle hulga aja taas J. H. Pestalozzi juurde ja avaldab numbris Helga Kurmi artikli «J. H. Pestalozzi kõlbelisest kasvatusest».

Loomulikult ei saanud J. H. Pestalozzist mööda minna ka allakirjutanu oma «Pedagoogika ajaloo». Opiku esituslaadile vastavalt on siin toodud hulk fakte suure pedagoogi elust ja vaadetest, kuid vist esmakordselt eesti lugejale on siin küllalt selgesti näidatud ka tema seisukohtade kahepalgelisust, eriti kui juttu on nende seisukohtade edasiarendamisest järglaste poolt.

Nagu näeme, on Pestalozzi Eestis esindatud võrdlemisi mitmetahuliselt. Lääne nimekatest pedagoogidest pole vist kellelgi olnud Eesti pedagoogilisele mõtlemisele nii suurt mõju kui J. H. Pestalozzil. Ometigi vajavad need mõjud veel üksikasjalikumalt uurimist ja kriitilist analüüsi marksistliku ajalooteaduse ja nõukogude pedagoogika vaimus.

Kirjandus

1. Andresen, L. Ühest Eestis ilmunud J. A. Komensky raamatust. — «Nõukogude Kool», 1973, nr. 4, lk. 342—343.
2. Schäfer, W. Lebenstag eines Menschenfreundes. München, 1916. 410 S.
3. Schäfer, W. Pestalozzi. München, 1927. 150 S.
4. G. F. Parroti 200-ndale sünni-aastapäevale pühendatud teadusliku konverentsi materjale (Tartu, 1.—2. juuli 1967). Tartu, 1967. 272 lk.
5. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения. I, II. Под ред. В. А. Ротенберга, В. М. Кларина. М., 1981. 336—416 с.
6. Ротенберг В. А., Шабаева М. Ф. Связи И. Г. Песталоцци с Россией в первой четверти XIX в. — «Советская педагогика», 1960, № 8, с. 117—132.
7. Geschichte der Erziehung. Red. G.-H. Günther, F. Hofmann, G. Hohendorf, H. König, H. Schuffenhauer. 7. Aufl., Berlin, 1966. 726 S.

Infoallikate mõju õpilasele

LARISSA VASSILTSENKO,
pedagoogikakateedri vanemõpetaja

Õpilaste asend informatsioonitulvas erineb täiskasvanu omast. Esiteks puudub õpilasel elukogemus, mis täiskasvanul etendab oma-moodi filtrit. Teiseks nõuab eri ainete õppeplaani kohaselt õppimine mitmete infoallikate kasutamist, ka niisuguste, mis õpilast üldse ei huvita. Kolmandaks on lapsed pidevalt õpetajate ja vanemate tugeva mõju all, mis oluliselt parandab infoallikates orientumisoskust.

Probleemi uurimisel ei saa ignoreerida veel üht asjaolu, nimelt hakkab juba üsna varakult rolli mängima lapse sugu. Reaalses koolielus arvestatakse seda kahjuks vähe, enamasti ainult tööõpetuse ja kehalise kasvatus tundides. Uurimused aga näitavad, et need erinevused on ilmsed ning neid on vaja arvestada ka teiste ainete õpetamisel. Oluliseks küsimuseks kujuneb ka infoallikate

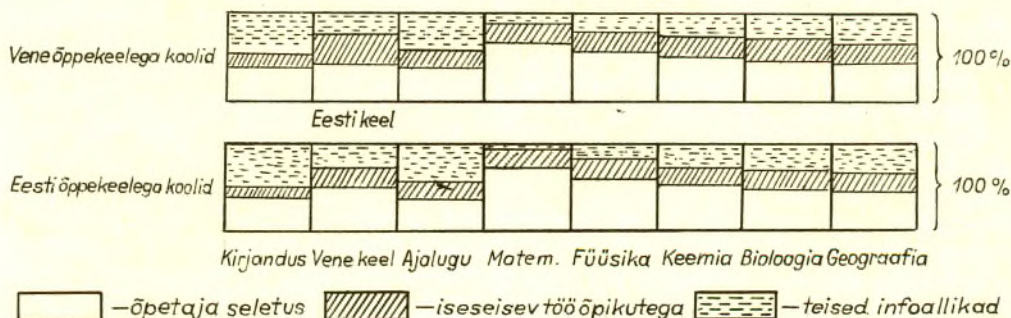
kättesaadavus ning massikommunikatsioonivahendite mõju õpilastele.

Kõigi nimetatud faktorite mõju on dünaamiline. Iga uus õpilaste põlvkond on kordumatus olukorras. Seetõttu on õpilaste käitumise uurimine ja arvestamine igihaljas teema ning õpetajatele vajalik, sest sel puhul saavad nad õpilasi informatsiooni hankimisel teadlikult suunata ja juhendada.

Ühe artikli piires pole võimalik üksikasjaliselt käsitleda kõikide faktorite mõju õpilastele, piirdume ainult kahe faktori vaatlusega (õpilaste infokeskkond ja sugu).

Kõigepealt käsitleme infokeskkonna erinevuse mõju infoallikate kasutamisele aineti. Et küsitlesime vanemate klasside õpilasi ainult Tartu linnas (1), oli infoallikate kättesaadavus kõigile õpilastele ühesugune. Erinevused vene ja eesti õppekeelega koolide õpilaste infokeskkonnas esinesid seetõttu, et matemaatika-, keemia-, kirjanduse ja eesti keele õpikud on erinevad ning suurt rolli mängib asjaolu, et enamik õpilastest kasutab emakeelseid infoallikaid.

Saadud andmed (joonis 1) näitavad, et enamikus õppeainetes nii eesti kui vene õppekeelega koolides on tähtsamaid infoallikaid õpetaja esitus. Ilmneb, et erinev infokeskkond, s.o. erinevad õpikud, populaarteaduslik ja ilukirjandus, erinevad tele- ja raadiosaated, ajalehed ja ajakirjad ei mõjuta oluliselt õppetöös kasutatavate infoallikate struktuuri.



Joonis 1. Eesti ja vene õppekeelega koolide õpilaste infoallikate kasutamine õppeprotsessis.

Ainus õppeaine, milles ilmneb informatsiooni saamise erinevus, on vene keel eesti õppekeelega koolis ja eesti keel vene õppekeelega koolis. Nähtavasti põhjustab selle erinevuse nende ainete erinev raskus. Nimelt pidas vene koolide õpilastest vaid 6% eesti keelt raskeks, seevastu eesti lastest tervelt 25%-l on vene keel raske õppeaine, mille õppimisel peetakse esmatähtsaks õpetaja esitust. Huvitavad andmed on saadud eakaaslaste suhtlemise kohta. Õpilaste arv, kes eakaaslastega suhtlemist oluliseks infoallikaks peavad, on vene õppekeelega koolides ligi kaks korda suurem kui eesti õppekeelega koolides. Seda tingib arvatavasti kaks

asjaolu: 1) vene rahvusest lastel on head võimalused eesti keelt omandada vahetu suhtlemise kaudu, 2) vene rahvusest lapsed on suhtlemises aktiivsemad.

Erinevalt suhtuvad õpilased televisiooni, raadio, ajakirjanduse kaudu saadava informatsiooni osasse vene keele ja eesti keele õppimisel. Näiteks eesti koolides hinnati kinofilmide ja telesaadete tähtsust vene keele õppimisel üsna kõrgelt. Vene õppekeelega koolide õpilased saavad rohkesti informatsiooni Eesti Raadio saadetest. Need hinnangud on tingitud massikommunikatsioonivahendite tööregionaalsetest iseärasustest. Filmid meie kinodes on enamasti venekeelsed ja eesti õppekeelega koolide õpilased on sunnitud kasutama kogu olemasolevat teadmiste varu, sest eriti nooremad õpilased ei suuda lugeda kii-

resti subtiitreid ja jälgida linal toimuvat. Filmide vaatamine aitab omandada uusi sõnu ja pikemaid lauseid. Küsitlemisel selguski, et õpilased on filmide vaatamise asetanud infoallikana vene keele õppimisel kolmandale kohale pärast õpetaja esitust ja iseseisvat tööd õpikuga. Kahjuks seda fakti tänapäeva koolis ei arvestata, nimelt puuduvad koolides õppefilmid vene ja eesti keele õpetamiseks.

Vene keelt kõnelevate laste hulgas on infoallikana tähtsal kohal kohalikud ajalehed ja Eesti Raadio saated. See on täiesti põhjendatud, sest need allikad edastavad operatiiv-

selt informatsiooni sündmustest meie vabariigis. Samal ajal on eesti laste tähelepanust peaaegu täiesti välja jäänud Moskva raadio-saated ja keskajakirjad. Need on kasutamata valdkonnad ka vene keele õpetamisel.

Edasi püüame välja selgitada, kuidas mõjutab erinevate infoallikate kasutamist õpilaste sugu. Mitmete uurimuste autorid (2; 3; 4; 5) viitavad asjaolule, et õpilaste sugu, vaatamata vanusele, määrab ära teadmiste hankimine erinevatest infoallikatest. Meie uurimustest on selgunud, et poiste ja tüdrukute arvamused ainete raskuse ja meeldivuse suhtes on erinevad (vt. tabel).

ÕPILASTE SUHTUMINE ÕPPEAINETESSE (%)

Õppeaine	Lemmikaine		Raske aine	
	tüdrukud	poisid	tüdrukud	poisid
Kirjandus	41	21	13	28
Ajalugu	31	14	9	16
Matemaatika	22	26	47	41
Füüsika	9	27	58	36
Keemia	15	25	38	24
Bioloogia	25	21	14	17
Geograafia	39	44	5	4

Üksikute infoallikate kasutamist erinevate ainete õpetamisel on vähe uuritud ja seepärast puuduvad võrdlusandmed. Meie küsitlusel selgus, et tüdrukute ja poiste hinnangutes õpetaja esitus ja iseseisv töö õpikuga aineti praktiliselt ei erine. Veidi kõrgemalt hindavad õpetaja esitust tüdrukud matemaatika, füüsika ja keemia õppimisel, s.o. nende ainete õppimisel, mida nad peavad rasketeks.

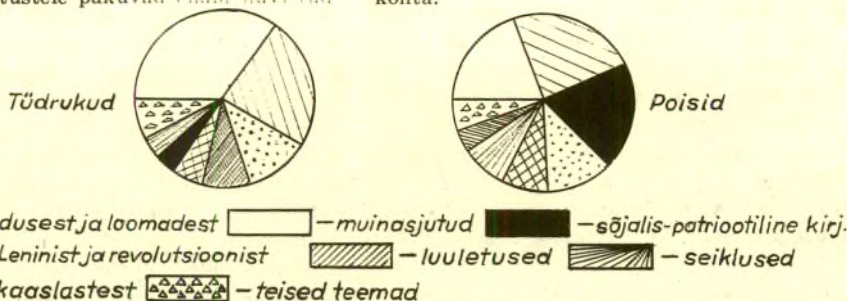
Ilukirjandust infoallikana märgivad rohkem tüdrukud, poisid samal ajal saavad enam infot populaarteaduslikust kirjandusest. Poisid hangivad infot ligi 2,5 korda rohkem kui tüdrukud, eriti suured erinevused on ajaloo ja füüsika õppimisel.

Peaaegu ühte langevad hinnangud kino, telesaadete ja raadio, aga ka suhtlemise sfääris. Hinnangud ekskursioonidele kui infoallikale on aga erinevad. Selle kohta on andmed aastatest 1979 ja 1982 väga sarnased. Viimase küsitluse ajal paluti keskkooliõpilastel hinnata nende huvitatust eri liiki ekskursioonide vastu. Maksimaalne hinne — 10 palli — tuli anda sellisele ekskursioonile, mis õpilast kõige rohkem huvitas. Mis selgus? Ekskursioonid muuseumidesse, kunstinäitustele pakuvad enam huvi tüd-

rükutele, nende keskmine hinne oli 8,2, ent poistel ainult 6,9. Ka ekskursioone loodusesse hindavad tüdrukud kõrgemalt — 7,2 palli, poisid 5,8. Täiesti loomulikult pakub poistele rohkem huvi ekskursioon tehniknäitustele. Poiste hinne 8,9, tüdrukutel 6,3.

Huvipakkuvaid andmeid saime 16 ekskursiooni korraldamisel ehitusele. Katse tehti 1983. aastal kuuendate klasside õpilastega (Tartu vene õppekeelega koolides). Vaatlus näitas, et poisid olid ekskursioonil märksa aktiivsemad kui tüdrukud. Poisid tulid paremini toime ka nähtu kohta aruande kirjutamisega. Nad tabasid kohe kõige olulisemat, mis on tihedalt seotud füüsikaga. Tüdrukud seevastu kirjeldasid teisejärgulisi elemente, näiteks iseloomustasid üksikasjalikult ehitusplatsi jne.

Huvitavaid andmeid pakkus õpilaste lugejakaartide analüüsimine. Vaadati läbi üle 1000 lugejakaardi. Kõigis vanusegruppides ilmnis erinevus tüdrukute ja poiste lugemishuvides. Näitena toome poiste ja tüdrukute lugemise temaatika ajal, kui nad asuvad raamatukogu lugejateks. Joonisel 2 on esitatud andmed 1982/83. õ.a. 2. klassis loetud kirjanduse kohta.



Joonis 2. Teise klassi õpilaste lugemise temaatika struktuur.

Muidugi on lugemise struktuur väga dünaamiline ja loomulikult muutuv klassiti. Seejuures lugemise temaatika on seotud uute ainete õppimisega antud klassis (loodusõpetus, ajalugu, geograafia, botaanika, füüsika). Koos uue ainega rikastub lugejakaart uute vastavasisuliste teostega. Kuid ikkagi jääb püsima tüdrukute ja poiste erinevus.

Ilmnunud seaduspärasused lubavad loota, et klassijuhatajad ja kirjandusõpetajad võivad hästi läbimõeldud ürituste kaudu oluliselt mõjutada õpilaste lugemist.

Tüdrukute ja poiste lugemise temaatika valiku iseärasusi teades on võimalik seda paremini ära kasutada ainetundides, temaatiliste õhtute korraldamisel, raamatute propageerimisel. Eriti tähtis on viimane, sest uurimused nii meie vabariigis (2; 3) kui ka mujal (5; 6) on näidanud, et ühtede või teiste autorite ja raamatute vastu huvi äratajaks on valdavalt eakaaslased. See tähtis asjaolu nõuab tähelepanu ja ärakasutamist.

Kirjandus

1. Vassiltšenko, L. I. Erinevate infoallikate kasutamine teadmiste omandamisel. «Nõukogude Kool», nr. 10, 1980, lk. 26—29.
2. Opilane ja lugemine. Tln., 1978. 107 lk.
3. Opilane ja raamatukogu. Tln., 1979. 99 lk.
4. Громбах М. С. Степень утомительности урока и ее изучение. — «Советская педагогика», 1982, № 10, с. 58—61.
5. Минц Г. И. Свободное время: желаемое и действительное. М., 1978. 63 с.
6. Тихомирова И. Ступени читательского возраста. — «Учительская газета», № 92, 1981.
7. Шерковин Ю. А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. М., 1973, 215 с.

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

Töö kaartidega on vajalik õpioskus

TIIA PEDASTSAAR, pedagoogikakateedri õpetaja

Üks oluline õpioskus, mida õpilased koolis peavad omandama, on oskus töötada kaartidega, neid lugeda. Kuigi kaartidega tegeldakse põhiliselt geograafiatundides, on need vajalikud vahendid ka teiste ainete, näiteks ajaloo, ka kirjanduse ja võõrkeelte õpetamisel. Vähem tähtsad pole kaardid, sealhulgas eriti sotsiaalmajanduslikud kaardid, õpilaste ideelis-poliitilisel kasvatamisel klassijuhatajatundides, klassivälistel üritustel jne. Oskus lugeda kaarti etendab suurt osa edasises eneseharimises ja enesetäiendamises. Ühiskondlik-poliitilised sündmused maailmas on enamasti paremini mõistetavad, kui need seotatakse kaardiga. Kaart ise kujutab endast ammendamatu informatsiooniallikat, millest oskuslikul lugemisel on võimalik saada teavet palju ratsionaalsemalt ja üldistatumalt kui mis tahes muust vahendist. Oskus lugeda kaarte liigitatakse üldiste õpioskuste hulka. See tähendab, et meil ei ole tegemist kitsalt ainealase oskusega, vaid sellisega, mis integreerib ka teistes õppeainetes saadud teadmisi ja oskusi, olles ise samal ajal paljude teiste teadmiste omandamise eelduseks. Kaartide lugemisoskuse kujundamine sõltub paljudest asjaoludest: mitmesuguste kartograafiliste vahendite olemasolust, aga ka nende kvaliteedist ja otstarbekusest ning vastavusest didaktilistele eesmärkidele. Palju oleneb see aga õpetajate oskustest ja võimalustest rakendada õpilased tööle kaartidega.

Kaartide reaalsest kasutamisest meie koolide 8. klassides NSV Liidu majandusgeograafia õppimisel püüdsime ülevaadet saada õpetajate küsitlemisega. Meie küsitluslehtedele vastas 119 õpetajat, s. o. umbes neljandik meie vabariigi geograafiaõpetajatest. Saadud andmed töötati kahemõõtmeliselt läbi TRÜ arvutuskeskuses elektronarvutil «Minsk 32».

Suuresti sõltub õpetamise kvaliteet õpetaja isiksusest, tema huvist ja suhtumisest asjasse. Seetõttu uurisimegi kõigepealt, kes õpetavad koolis geograafiat ning kuidas õpetajad suhtuvad NSV Liidu majandusgeograafia õpetamisse, võrreldes teiste geograafiakursustega üldhariduskoolis.

Kõige üldisemalt iseloomustades õpetab geograafiat praegu kõrgema haridusega, suhteliselt suure pedagoogilise tööstaažiga

naisõpetaja. Küsitluslehele vastanutest oli 87,4 % naisi, s. o. veidi rohkem kui on naiste osa õpetajate hulgas keskmiselt (1). Kõrgem haridus oli 85,6 % -l (neist TRÜ lõpetanud ainult 39 %). Siinjuures tuleb märkida, et klassides õpetab geograafiat suhteliselt palju õpetajaid, kellel pole vastavat kutset. Nii on küsitluslehtedele vastanutest vaid 66,4 % -l geograafiaõpetaja kutse (kaasa arvatud muu aine õpetaja kutse geograafia õpetamise õigusega). Ülejäänud 1/3 hulgas domineerisid algklassiõpetajad, agronoomid, kehalise kasvatusõpetajad, vanempioneerijuhid.

Omapärane on asjaolu, et geograafiaõpetajal on valdavalt suur pedagoogiline tööstaaž. 29,4 % on olnud õpetaja üle 25 aasta, 46,2 % 11—25 aastat, seega üle 10-aastase tööstaažiga on 75,6 % õpetajatest. Noorte õpetajate osatähtsus (tööstaaž 0—5 a.) on võrdlemisi väike — 18,5 %, õpetajaid tööstaažiga 6—10 aastat on geograafiaõpetajate hulgas hoopis vähe — 5,9 %. Need faktid ei sisenda erilist optimismi.

Mõnevõrra eriline on ka õpetajate suhtumine NSV Liidu majandusgeograafia (kui esimese majandusgeograafilise distsipliini) õpetamisse. Küsitluslehe järgi ainult 52,7 % õpetajatest õpetab kõiki geograafiakursusi võrdselt meelsasti, seejuures 32,1 % -le meeldib 8. klassi kursust õpetada kõige vähem, ainult 8,9 % õpetajatest andis NSV Liidu majandusgeograafia kursust kõige meelsamini. Ilmneb ka fakt, et vanemad õpetajad annavad valdavalt kõiki geograafiakursusi võrdselt meelsasti, kuid ka nende hulgast eristub kaks rühma, ühed eelistavad anda majandusgeograafiat, teistele meeldib see kõige vähem. Teine suurem grupp, kellele NSV Liidu majandusgeograafia õpetamine ei meeldi, on noorte õpetajate hulgas. Millest see võib olla tingitud? Võib arvata, et osale suure tööstaažiga, s. o. küllalt vanadele õpetajatele käib majandusgeograafia andmine nõuetele vastavalt üle jõu, teised, toetudes oma rikkalikule kogemustepagasile, tabavad ka majandusgeograafia spetsiifika ja selle õpetamine ei tekita neile raskusi. Noored õpetajad seevastu, olles küllalt hästi varustatud teadmistega tänapäevastest nõudmistest majandusgeograafia õpetamisele, leiavad, et neid on koolides väga raske realiseerida. Peamisteks põhjusteks, miks 8. klassi majandusgeograafiat ei meeldi koolis õpetada, peetakse programmi suurt mahtu ja raskust (39,8 %), õppevahendite nappust (22,9 %) ja õpilaste huvi vähesust (71,2 %) selle aine vastu. Seejuures toodi välja ka õpetajate eneste ebaõnnelised teadmised majandusgeograafia valdkonnas. Igati ootuspärastele tulemustele jõudsimise, leides õpetaja geograafia õpetamisse suhtumise ja õpilaste huvi tundmise NSV Liidu majandusgeograafia vastu vahel korrelatsioonikordaja. Seos on statistiliselt arvestatav ($r=0,26$), s. t., mida rohkem meeldib õpetajal vastavat kursust

õpetada, seda huvitatumad on ainekõiged õpilased.

Enamik õpetajaid (87,7 % vastanutest) peab tööd majandusgeograafiliste kaartidega 8. klassis väga vajalikuks, valdavalt püütakse võimalikult palju aega tunnist kulutada tööle atlaste, kontuurkaartide ja seinakaartidega. Seejuures aga ilmneb, et alati ei toimu see töö vajalikul tasemel. Paljud õpetajad märgivad, et kaardiga töötamist takistab õpilaste vähenenud oskus kaarte lugeda (!). Tööd kaardiga me aga korraldamegi selleks, et õpilased omandaksid oskuse nendega töötada, neid lugeda. Kaardilugemise õpetamisele 8. klassis peame erilist tähelepanu pöörama mitmest asjaolust tingituna. Nimelt tulevad 8. klassis kasutusele mitmed uut tüüpi temaatilised kaardid, millel kasutatud kujutamiskiividega pole õpilased varem kokku puutunud. Seetõttu on vaja 8. klassis uue kaardi kasutuselevõtmisel seda õpilastele tutvustada.

Nagu näitavad küsitluse tulemused, peavad õpetajad enamasti kinni metoodilisest nõudest ja tutvustavad õpilastele uusi kaarte. Nii vastab 92,4 % õpetajatest. Ainult mõned õpetajad ei pea seda 8. klassis enam vajalikuks. Kuid detailsemal uurimisel selgub, et seegi kaartide tutvustamine käib väga pealiskaudselt. Näiteks ainult 22,7 % õpetajatest selgitab õpilastele põhjalikumalt uue kaardi legendi. Samuti ei pööra õpetajad erilist tähelepanu atlase kaartidel kasutatavate kujutamiskiivide tutvustamisele. Küsitluse andmetel 47,0 % õpetajatest teeb seda mõnikord, 14,8 % arvab selle olevat üleliigse. Kas nii ei jää kaart õpilastele siiski ainult tummaks pildiks?

Kaartidega töötamise meetodite ja võtete lähemal analüüsimisel selgub, et ikka on lemmikülesanne anda õpilastele atlase või seinakaardi alusel täita kontuurkaarte, s. o. teha atlase kaartidest koopiad. Kaartskeemide koostamist märgib vaid 0,9 % küsitluslehele vastanud õpetajatest, iseseisvaid ülesandeid kaartide alusel laseb teha 29,4 % õpetajatest, koduseid ülesandeid kaardi abil lahendada annab 15,3 % õpetajatest, tunnikontrolle ja kontrolltöid, kus vastuste leidmiseks võib või tuleb kasutada kaarte, viib läbi 24,4 % õpetajatest, nomenklatuuri kontuur- ja tummakaartide abil kontrollib 16,9 % õpetajatest jne. Küsitluslehe vastuste analüüsil ilmneb seos õpilaste kaardilugemisoskuste ja näiteks kaartide alusel iseseisvate tööde korraldamise vahel ($r=0,29$), ka kaardilugemisoskuste ja kaartide alusel koduste tööde tegemise vahel ($r=0,22$) jne.

Kaartide kasutamise ja lugemise võtete ühekülgsest annavad tunnistust õpetajate poolt kirja pandud tüüpilisemad ülesanded, mida nad annavad õpilastele. Näiteks ca 30 % küsitlusest osavõtnud õpetajatest tarvitab kõige enam ülesandeid: «Leidke kaartidelt, millised on antud majandusrajooni tähtsamad maavarad (vähestel ka — loodusvarad)

ja kandke suuremad leiukohad vastavate leppemärkidega kontuurkaardile» ja «Millised on antud majandusrajooni peamised tööstusharud, märkige suuremad tööstuskeskused kontuurkaardile». Küsitluslehtedes oli ära toodud ka selliseid ülesandeid: «Leidke antud objekt kaardil», «Märkige tahvlil kirjas olevad uued nimed kontuurkaardile», «Näidake tekstis toodud nimed seinakaardil, atlas ja kandke kontuurkaardile», «Leia kaardil antud kohad, millest räägid», «Jälgi atlase kaardil majandusrajooni asendit ja piiri» jne. Paljude nimetatud ülesannete sõnastus jätab soovida, samuti on need sisult tühised ja tihti ainult mehaanilist tööd nõudvad. Eriti paistab silma kontuurkaartide ebaotstarbekas kasutamine. Rohkem sobiksid 8. klassis näiteks järgmised ülesanded: «Andke hinnang x majandusrajooni loodusvaradele tööstuse arendamise seisukohalt», «Selgitage atlase kaartide järgi, missuguseid majandusharusid (või tööstusharusid) on võimalik arendada x majandusrajoonis», «Miks on x majandusrajoonis arenenud mustmetallurgia?», «Koostage kontuurkaardile x majandusrajooni tähtsamate tööstusharude vaheliste sidemete skeem», «Võrdle x ja y majandusrajoonide maaresurse. Kus on rohkem põllumaad? Miks?», «Selgitage, kuidas on võimalik transportida Leningradi laevahitustehase toodangut Uljanovskisse?» vms.

Kaartide sisulisele kasutamisvaesusele lisandub ka õpilaste ebakorrektsus kaartide kasutamisel. Aine suulisel esitamisel «unustab» õpilane seinakaarti kasutamast. 81,5% õpetajatest märgib küsitluslehes, et nad peavad sageli või väga sageli õpilasele meelde tuletama «näidake ka kaardil», «kasutage ka kaarti», ainult 2,5% õpetajatest vastab, et õpilased on harjunud ise kohe kaardi poole pöörduma. 89,9% õpetajatest peab 8. klassis veel tihti õpilast parandama, sest see ei näita objekte kaardil õigesti. Korrektsest kaardi kasutamisest saab aga alguse tähelepanelikum, austavam suhtumine kaardisse kui väärtuslikku teadmiste allikasse.

Toodust järeldub, et kaartide kasutamise oskus (nagu iga oskus) areneb ikkagi ainult pidevas sellealases töös. Õpetaja kogemused, oskused ja tahtmine organiseerida tööd kaardiga määravad ära tulemused.

Küsitluse tulemuste kokkuvõttena võib märkida:

□ Õpetajad ei osuta tööle kaartidega 8. klassis vajalikku tähelepanu.

□ Kaartidega töötamise meetodid ja võtted on võrdlemisi ühekülgised ja ebapiisavad. Eriti puudulik on kontuurkaartide kasutamine.

□ Õpetajatele on vaja rohkem abi metoodikutelt, eelkõige mitmesuguse didaktilise jao-
tusmaterjali kujul.

Kirjandus

1. Eesti NSV rahvamajanduse statistika aastaraamat 1974. Tallinn, «Eesti Raamat», 1976. 426 lk.

Lihtlausete intonatsioon inglise keeles

NORA TOOTS,
inglise filoloogia kateedri dotsent

Inglise keele intonatsioon erineb eesti keele omast üsna tugevasti. Selle algpõhjus peitub juba silpide hääldamises, mis tekitab inglise keeles teatud rütmilisuse. Eesti keeles on rõhulised ja rõhuta silbid, kuid inglise keeles on asi veidi keerulisem. Rõhulised silbid jagunevad peamise ehk primaarse rõhuga silpideks ja teisejärgulise ehk sekundaarse rõhuga silpideks. Kuigi teoreetiliselt on olemas kolmanda ja neljanda järgu rõhuga silpe, me neid ei vaatle, sest neil puudub praktiline väärtus. Need paigutame ühte rõhuta silpidega. Rõhuta silpidega käib inglise keeles kaasas reduktsioon. Iga rõhuta silp on redutseeritud, s. t. et häälikud selles silbis hääldatakse ebamäärasemalt kui rõhulises silbis. Kõik rõhuta silbid pole redutseeritud ühtmoodi. Redutseerimise aste on rõhuta silbi kaugusest primaarse ja ka sekundaarse rõhuga silbist. Mida kaugemal rõhulisest silbist, seda suurem on reduktsioon, mis eriti tugevalt avaldub täishäälikute hääldamises.

Kõik need eelmainitud faktorid kajastuvad ka intonatsioonis. Eesti keeles reduktsiooni selisel kujul nagu inglise keeles ei esine.

Teiseks, inglise keele intonatsiooni tõsus ja langused toimuvad silbis eneses. Eesti keeles taolised nähtused puuduvad. Eesti keeles hääldatakse silpe (sõnu) kas kõrgetel või madalatel toonidel.

Kolmandaks, eestlasel on väga raske omandada tõusvat-langevat ja langevat-tõusvat intonatsiooni, sest need puuduvad eesti keeles täiesti.

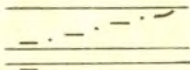
Ning neljandaks, inglise keele intonatsiooniskaala näeb ette kas hääle langemist või tõusmist ühtlaselt, kusjuures iga järgmine silp hääldatakse eelmisest kas madalamalt või kõrgemalt vastavalt skaalale.

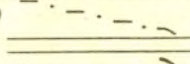
Eesti keeles pole eriti oluline, et silpide vahel toimuks mingisugune gradatsioon kas tõusu või languse suunas. Rõhuta silbid hääldatakse enamasti tunduvalt madalamalt kui rõhulised silbid. Seetõttu jääb eesti keele intonatsioonist hüplev mulje, kuna inglise keele intonatsioon jätab rohkem sujuva mulje, kuigi pikemate lausete puhul toimuvad ka siin teatud grupeeringud, lause jagatakse nn. mõttegruppideks ehk fraseerimisühikuteks sense groups (vt. Mutt, O. Inglise keele foneetika. Tln., 1978, lk. 105), milledest igaühel on oma intonatsioon, mis püüab grupisiselt säilitada intonatsiooni põhiprintsiipi.

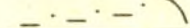
Kahjuks on võimatu võrrelda ning analüüsida eesti ja inglise keele intonatsiooni, sest eesti

keele intonatsiooni uurimisel tehakse alles esimesi samme. Seepärast püüan anda inglise keele erinevate lausetüüpide kasutamist kõnekeeles esineva mitmesuguse intonatsiooniga, mis annab lausetele eri tähendusvarjundeid.

Intonatsioon jaguneb inglise keeles kahte põhitüüpi: tõusvaks või langevaks intonatsiooniks. Nendel põhitüüpidel on oma alajaotused; eristatakse nelja tüüpi tõusu ja langust: madal tõus (*low rise*), madal kuni keskmine tõus (*low to mid rise*), madal kuni kõrge tõus (*low to high rise*) ja keskmine kuni kõrge tõus (*mid to high rise*); madal langus (*low fall*), keskmine kuni madal langus (*mid to low fall*), kõrge kuni madal langus (*high to low fall*) ja kõrge kuni keskmine langus (*high to mid fall*). Praktiliselt on meil vaja eristada vaid kaht tõusu ja kaht langust: madal tõus, madal langus, kõrge kuni madal langus ja madal kuni kõrge tõus (kahte viimast nimetame tinglikult kõrgeks languseks ja kõrgeks tõusuks). On vaja tunda tõusu ja languse baasil kasutatavat kolme tüüpi kombinatsiooni: tõus-langus (*rise-fall*), langus-tõus (*fall-rise*) ja tõus-langus-tõus (*rise-fall-rise*). Peale intonatsiooni ehk toonide on veel olulised skaala (*scale*) ja diapason ehk ulatus (*range*), mis samuti annavad lausele eri tähendusvarjundeid. On kolm põhilist skaala tüüpi:

tõusev (*ascending*) 

langev (*descending*) 

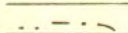
hüplev (*scandent*) 

Diapasoone ehk ulatusi on kolm: kitsendatud (*narrowed*) — hääleulatus on väga kitsas ja tavaliselt madal, tavaline (*ordinary*) — hääleulatus on normaalne, laiendatud (*widened*) — hääleulatus on suur.

Järgmiseks püüame näidata ülalmainitud intonatsioonelementide abil kõige sagedamini väljendatavaid tähendusvarjundeid lihtlausetes.

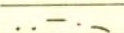
Jutustavad laused [Statements]

Kui kasutada madalat langust ja kitsendatud diapasoni, võib lause väljendada rahulikkust, jahedust, flegmaatilisust, igavust, pahurust, tuska:

I can do it now. 

She's lost her appetite.

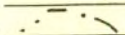
Kui aga kasutada niisama madalat langust ja tavalist diapasoni, väljendab lause kategoorilisust, kaalukust, arvustamist:

I can do it now. 

She's lost her appetite.

Kui kasutada kõrget langust ja laiendatud diapasoni, siis lause väljendab isiklikku huvita-

tust või muret, elavat huvi lauses väljendatud mõtte vastu ja on küllaltki emotsionaalne:

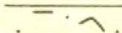
I can do it now. 

(Ma võiksin seda kohe teha, olen ise sellest huvitatud.)

She's lost her appetite. (Ta on isu kaotanud ja ma olen lausa mures selle pärast.)

Tõusev-langev intonatsioon annab jutustavatele lausetele väga mitmesuguseid tähendusvarjundeid:


a) näitab, et isik on mõjustatud millestki ootamatust:

She's lost her appetite. 

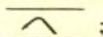
(Mõjub üllatusena);

b) näitab, et korratakse hämmeldunult äsja öeldut kellegi teise poolt:

(*We are having strawberries for tea.*) —

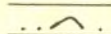
Strawberries? 

c) enesega rahulolu:

(*Who painted this picture?*) — *Me.* 

d) valjakutsuvat suhtumist:

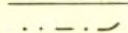
(*I don't like this film.*)

You haven't seen it. 

Väljendab sama, mis — *But you haven't even seen it.*

Kasutades madalat tõusu koos kitsendatud diapasoniga jutustavates lausetes, väljendame:

a) kõhklevat arvamust:

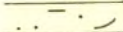
I can do it now. 

(Kui sa just nii ruttu tahad);

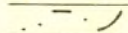
b) etteheidet, kergelt noomiva varjundiga, isegi pahandava varjundiga:

(*What a terrible play!*) — *It wasn't as bad as all that.*

Kui aga kasutada laiendatud diapasoni madala tõusuga, siis see väljendab rahustavat, veenvat suhtumist, enesekindlust:

I can do it now. 

Kui kasutada kõrget tõusu jutustavas lauses, siis see mõjub küsimusena:

I can do it now. 

(Kas ma võiksin seda praegu teha?)

Kui kasutada langevat-tõusvat intonatsiooni, siis see näitab a) kõhklust, lõpetamatust:

I can do it now. · · · — √ ;

b) mööndust, järeleandmist, kuid mitte täielikku nõustumist:

(Isn't he tall and dark?) — *Well, he is tall.* · · · √

(*But I shouldn't say he is dark*);

c) täielikult vastupidist, millele lisandub etteheide või vabandus:

(It didn't take long.) — *It did.* · · √

Eriküsimused (Special Questions)

Kui kasutada madalat langust ja kitsendatud diapasooni, võib eriküsimus kõlada reserveeritult, isegi vaenulikult:

How do you know it? — · · · √

Why did he do that?

Kui me aga kasutame madalat langust koos tavalise diapasooni, siis eriküsimus väljendab tõsist, pingelist suhtumist, sageli kannatamatust, ärritavust:

How do you know it? — · · · √

Why did he do that?

Kasutades kõrget langust ja laiendatud diapasooni, võib lause väljendada elavat huvi:

How do you know it? — · · · √

Why did he do that?

Kui kasutada madalat tõusu ja kitsendatud diapasooni, väljendab küsimus üllatust, hämmeldust (kui tõus on küsival sõnal):

(*The train leaves at five.*) — *When?* — *(I thought it was at six.)*

(*How do you know it?*) — *How do I know it?* — · · · —

Kui tõus toimub küsimuses mõnel teisel sõnal, siis ütleja väljendab oma halvakspeanu, küsimus mõjub isegi ähvardavalt:

How do I know it? — · · · —

Why did he do that?

Kui madala tõusuga kaasneb aga laiendatud diapasooni, siis väljendavad küsimused sügavat huvi kaasvestleja vastu, sõbralikkust, julgustust:

How do you know it? — · · √

Why did he do that?

Kui me kasutame langevat-tõusvat intonatsiooni, siis väljendab küsimus üllatust, hämmeldust, kuid ilma etteheite varjundita:

How do you know it? — · · √

Why did he do that?

Üldküsimused (General Questions)

Madal langus kitsendatud diapasooni väljendab küsija ettepanekut, kuigi reserveeritult, ilma mingi huvita, mõnikord isegi vaenuliku kõrvalvarjundiga:

(*Let's take a taxi.*)

— *But can we afford it?* — · · · √

Mõnikord kõlab üldküsimus hüüatusena (tavaliselt on lause eitava konstruktsiooniga):

Isn't that stupid! — · · √

Kui kasutada madalat langust tavalise diapasooni, siis väljendab üldküsimus kannatamatust, visa nõudmist:

(*Let's take a taxi.*)

— *But can we afford it?* — · · · √

Kui kasutada kõrget langust, siis küsimus väljendab üllatust:

(*He's sixty.*) — *Is he?* — — √ (*I didn't know that!*)

Tõusvat-langevat intonatsiooni võib kasutada üldküsimustega, kuigi seda ei tehta väga sageli. Sel juhul küsimus näitab, et rääkija on kas heasoovilikult häälestatud, mõnikord on küsimus väljakutsuv, antagonistlik:

(*They have nowhere to go.*) — *Haven't they?* — √

(*You can't read Spanish.*) — *Can't I?*

Madal tõus koos kitsendatud diapasooni väljendab laimust ja skeptilisust:

(*I'm sorry now that I did it.*)

— *Are you really sorry?* — · · — · ·

Kõige levinum ja tavalisem intonatsioon üldküsimuse esitamiseks on madal tõus laiendatud diapasooni:

Do you see? — · √

Can you manage?

Did you finish?

Sama võib öelda kõrge tõusu ja laiendatud diapasooni kohta, mis näitab lisaks veel elavat huvi:

(Take your umbrella with you.)

- Is it raining? — — —

(Oh, I'm tired.) — Are you really?

Langeva-tõusva intonatsiooni puhul küsimus väljendab huvi, üllatust:

(We're late.) — Are we? — — —

(Ann likes it.) — Does she?

Käsklaused (Commands)

Kui kasutada madalat langust ja kitsendatud diapasooni, on käsk rahulik, ükskõikne, emotsioonidevaene:

Help him! — — —

Come!

Kui aga kasutame madalat langust tavalise diapasooni, on käsk kindel, tõsine, kaalukas:

Come and help him! — — —

Seda tüüpi intonatsiooni kasutatakse eriti lausetes, mis algavad sõnadega do ja please:

Please come here! — — —

Do come home!

Kõrge langus lisab käsklausetele soojust, sõbralikkust:

Apologize to her! — — —

Try it again! — — —

Tõusev-langev intonatsioon väljendab soovi lahti saada vastutusest, kohustusest:

(Can you tell him?) — You tell him. — — —

(Will she come?) — Phone her.

Madalat tõusu koos kitsendatud diapasooni kasutatakse käsklausetes võrdlemisi harva rahuliku hoiatuse väljendamiseks:

Wait for it! — — —

Come with us!

Madal tõus laiendatud diapasooni väljendab rahulikkust, mõjub julgustavalt:

Don't belong! — — —

Bring me a chair!

Langev-tõusev intonatsioon väljendab hoiatust:

Mind! — — —

Careful with that vase! — — —

Hüüdlauseid (Exclamations)

Madal langus kitsendatud diapasooni väljendab rahulikkust, enesevalitsust:

At last! — — —

Good!

Kui aga madalale langusele lisandub tavaline diapsoon, siis hüüdlause omandab suurema kaalukuse:

What a shame! — — —

How silly!

Kõrge langusega hääldatud hüüdlauseid kaotavad oma kaalukusest, kuid neile lisandub üllatuse varjund:

(Here's your book.) — Oh thank you! — — —

(It's ten already.) — Heavens!

Tõusvat-langevat intonatsiooni kasutatakse ootamatuse väljendamiseks:

(I've got a very good dictionary.)

— Splendid! — — —

Seda intonatsiooni kasutatakse tervituste puhul, mis mõjuvad süüdistavalt:

Good morning! — — —

Good evening!

Madalat tõusu koos kitsendatud diapasooni kasutatakse hüüdlausetega harva ja kui kasutatakse, siis see näitab, et ütleva hoiab oma arvamust tagasi:

(It's half past seven.) — Well! — — —

Kui aga madalale tõusule lisandub laiendatud diapsoon, muutub hüüdlause sundimatuks ja julgustavaks:

(I've finished.) — Good for you! — — —

Tervitused selle intonatsiooni kõlavad rõõmsalt ja sõbralikult:

Good morning! — — —

Hallo! — — —

Hüüdlauseid langeva-tõusva intonatsiooni väljendavad halvakspanu, põlgust. Kasutatakse võrdlemisi harva:

(Will you give in?) — Heavens no! — — —

Kokku võttes võime öelda, et intonatsioonil on suur tähtsus inglise kõnekeele õppimisel. Valesti kasutatud intonatsioon võib tekitada ebameeldivaid arusaamatusi. Nende vältimiseks on soovitatav omandada intonatsiooni põhitüübid ja püüda meelde jätta, mida nad väljendavad ühe või teise lauseliigi.

Abikooli õpilaste ärakiri

KARL KARLEP,
eripedagoogika kateedri juhataja

Kirjutamise liigid erinevad üksteisest oma psühholoogilise mehhanismi ning keerkuse poolest. Raskemateks peetakse loomingu ülesandeid ja etteütlust, lihtsaimaks aga ärakirja, sest viimane võib suurel määral toetuda nägemisanalüüsile. Just alatise nägemiskontrolli võimalus ongi kujundanud arusaamise ärakirjast kui väga lihtsast töövõttest. Kuid lihtsaim keeruliste protsesside hulgas ei tähenda veel absoluutset lihtsust. Selles võib meist veenduda igauks, proovides maha kirjutada mingit arusaamatut teksti emakeeles või teksti tundmatu keeles. Harilikult tuleb sel juhul iga sõna vaadata 2—3 korda ning tähed ja nende järjestus tahtlikult meelde jätta. Kui võõras keeles esinevad veel tundmatud tähefiguurid (näiteks armeenia keel), õnnestub isegi kõrgharidusega inimesel kirjutada ainult tähtede või isegi täheelementide kaupa.

Näiline lihtsus on aga see põhjus, miks ärakirjaoskuse kujunemist on uuritud minimaalselt, ärakirja õpetamist aga koolis praktiliselt ei toimu. Ei ole samuti selge, mis tingimustel ärakiri muutub teiste õpiülesannete täitmise vahendiks. Viimane on eriti oluline, sest mainitud oskust eeldab enamik keeleõpetuse harjutustest, samuti paljud ülesanded teistes õppeainetes.

Mida siiski on ärakirjast teada?

J. Gurjanov (6), uurinud kirjatehniliste vilumuste kujunemist, on välja selgitanud, et ärakirjaoskuse areng läbib vähemalt kolme etappi. Esialgu kirjutavad lapsed tähtede või koguni täheelementide kaupa. Raske on lastele sõna häälikulis-tähelise koostise analüüs, veelgi rohkem kirjutamine otseses mõttes (kirjatehnika). Seega esimesel etapil sõltub ärakirja tehnika oluliselt kirjatehnilistest oskustest. Viimast arvestades võiks ärakirja õpetamiseks esialgu kasutada ladumist ladumisaabitsa tähtedega.

Järgmisel etapil õpivad lapsed tähti ühendama, kirjutama tähegruppide, sõnade ja sõnaühendite või lausete kaupa. Oluliselt tõuseb sel perioodil lugemise ning häälikuja foneemianalüüsi tähtsus. Just lugemisoskus võimaldab tajuda korraga mitut tähte või sõna ning seejärel dikteerida neid iseendale. On vaja, et enne kirjutamist õpilane loeks lause läbi, saaks sellest aru ja jäta vähemalt osa pärast korduvat lugemist meel-

de. Seejärel läheb vaja analüüsioskust, et mälu järgi kirjutada. Muutub ka enese-kontroll. Kui esimesel etapil õpilane kontrollib kirjutatut (kui ta üldse kontrollibki) valdavalt tähtede kaupa, siis nüüd kontrollitakse juba sõna kui tervikut. Toetutakse seejuures lisaks sõnade võrdlemisele vähemalt osaliselt häälikulis-tähelisele analüüsile. Meetodika probleemiks jääb mälu järgi kirjutava sõna või lause osa mahu suurendamine ja nägemisanalüüsi optimaalne ühendamine teiste kirjutamisoperatsioonidega enne ja pärast kirjutamist. Last ei tohi sel etapil enam oluliselt segada kirjatehnilised raskused. Kui tähefiguuri kirjutamine nõuab veel eraldi tähelepanu, siis kirjutamine sõnade või suuremate keeleüksuste kaupa osutub võimatuks.

Lõpuks muutub sõna kirjutamine ideograafiliseks ega jagune enam teadlikeks toiminguteks: kirjutaja ei teadlikusta sõna häälikulis-tähelist koostist ega tähefiguuride kirjutamist. Ärakirja mehhanism läheneb seetõttu iseseisva kirjutamise mehhanismile. Kergem on aga kontroll, sest soovi korral saab alati teksti vaadata. Kuid patoloogia korral võib isegi sõnade tähtede kaupa võrdlemine osutada raskeks. N. Ossipova väidab, et vigade leidmist takistab abikooli õpilastel sageli lause tundmine: «Hääldades teada olevat sõna, laps nagu ei näegi seda kirjutatut» (9, lk. 74).

Abikooli 2.—4. klassi õpilaste ärakirja vene keeles on uurinud I. Kolomõtšina (7;8). Selgus, et ärakirjaoskuste areng ei vasta programmi nõuetele. Ärakirja kiirus kolme aasta jooksul küll kasvab 1,7 korda, kuid ühtlasi kasvab ka vigade hulk töödes. Samal ajal kasutavad õpilased teksti väga sageli: kõigis kolmes klassis esines kirjutamist tähtede või silpide kaupa. Kirjutamisühikuks 2. klassis oli valdavalt silp, 3. klassis silp ja sõna, 4. — sõna. Igas klassis olid seejuures kasutusel kõikvõimalikud kirjutamisühikud: tähed, silbid, sõnad, sõnaühendid ja laused. 75% õpilastest kirjutab sõltuvalt sõnade koostisest erinevate ühikute kaupa (näiteks tähtede, silpide ja sõnade kaupa).

2. klassi õpilased alustasid kirjutamist lauset lugemata, alates 3. klassist püüti seda teha. Ühtlasi avaldas 3.—4. klassis kirjutamisele mõju sõnade tuntus — tundmata sõnu kirjutati aeglasemalt. Selgus samuti, et kirjutamisühik sõltub suurel määral lugemisoskusest. Seos ei ole aga absoluutne. Autor kirjutab näiteks, et on õpilasi, kellel kirjutamisoskus oli täielikum lugemistehnikast (8).

Vigadest olid 2. klassis ülekaalus tähtede moonutused ja asendused tähefiguuride sarnasuse alusel. 3.—4. klassis vigade iseloom muutus: valdavalt esinesid täishäälikute ja kõlalt lähedaste kaashäälikute asendused. Nimetatud tähelepanekud näitavad, et

abikooli 3. klassis lähevad õpilased üle ära- kirja teisele etapile (Gurjanovi järgi).

M. Pevzner (10) leidis, et vead ära kirjas sõltuvad vähemalt osaliselt oligofreenikute kliinilisest grupist. Näiteks erutusprotsesside ülekaaluga õpilaste kirja iseloomustavad liigsed jooned, tähtede ja sõnade ärajätmine ning ümberpaigutamine. Pidurdatud lastel esineb sageli tähtede kordamist, sõnalõppude ärajätmist jne.

V. Voronkova andmetel (5) ligi kolman- dik abikooli algklasside õpilastest teeb ära- kirja raskusteta. Suhteliselt hästi, võrreldes etteütusega, kirjutavad ära kirja foneemitaju puudulikkusega õpilased. Teksti kopeeritakse sel juhul aga sageli tähtede kaupa. Hääldus- puuetega või motoorika hälvetega lastel on ära kirja ja etteütuse tulemused lähedased. Vigu on etteütuses loomulikult rohkem. Väga ebaühtlaselt kirjutavad puuduliku töövõimega lapsed. Seega võimaldab kirjanduse analüüs väita, et abikooli õpilaste ära kirjaoskused kujunevad aeglaselt, töödes esineb keskmiselt 2—3 viga, kasutatakse väheefektiivseid töö- võtteid. Paljud küsimused on aga lahenda- mata, pole teada, kuidas sõltub ära kirja keele foneetikast ja graafikast, hääliku- ja fonee- mianalüüsi oskusest. Lapsekingades on samuti ära kirja õpetamise meetodika. Käesolevas artiklis püütakse mõnele nimetatud problee- midest vastust anda. Kasutatakse seejuures TRÜ defektoloogiaosakonna üliõpilaste kogu- tud materjali (1; 2; 3; 4). Analüüsitud on kokku 725 ära kirjateksti. Neis töödes analüü- siti vead, kirjutamise ajal aga fikseeriti ko- had, kus õpilane vaatas esitatud teksti. Osal õpilastest kontrolliti ka hääliku- ja foneemi- analüüsi oskusi.

Leidis kinnitust fakt, et ära kirjas esi- nevad kõik samad veatüübid mis etteütus- tes ja iseseisvas kirjas. Etteütustes on aga vigu keskmiselt 5 korda rohkem (1.—2. klassis — 7—10 korda, 5.—8. kl. — 2—3 korda). Nagu teada, on etteütustes välte- vigu harilikult 50—70%. Ära kirjas on see protsent märgatavalt väiksem (15—30%), mis on lähedane vältevigadele siduva teksti lugemisel. Suhteliselt palju on ära kirjas ära- jätmissi (20—30%) ja asendusi (12—15%). Nimetatud vigade absoluutarv on aga ette- ütustes siiski suurem. Sageli esineb ära kirjas veel diakriitiliste märkide ärajätmist ja reeg- livigu. Viimastest on ülekaalus eksimused sõnalõppudes ja suure algustähe kasutamisel.

On iseloomulik, et kirjutamispuuetega las- tel on nii etteütustes kui ära kirjas vigu mär- gatavalt rohkem. N. Pille (3) andmetel lei- dus 57 düsgraafiku töödes (ära kirja) 307 viga, ülejäänul 73 õpilasel aga ainult 167 viga (etteütustes vastavalt 1716 ja 524 viga). Eriti on vahe märgatav ära kirjas ärajätmissi (düsgraafikutel 95, teistel 45) ja asendusi (vastavalt 51 ja 15 viga) vaadeldes, etteütus- tes aga vältevigade osas (806 ja 234 viga).

Uuriti samuti korduvat ära kirja (4). 2. klassi 12 õpilast kirjutasiid ühte ja sama teksti nädala jooksul üheksa korda (kolmel päeval esimese, kolmanda ja viienda tunni ajal). Esmaspäeval tehti 84, kolmapäeval 68 ja reedel 58 viga. Enamasti vead ei kor- dunud. Ainult üks õpilane kirjutasi nime Jaan alati väikese tähega, kahel õpilasel kordus üks viga 3 korda (ühe päeva jooksul). Kõi- kuv oli samuti samatuübiliste vigade hulk. Näiteks jäeti kolmapäeval esimestes töödes ära 11 tähte, kolmandas tunnis 3 tähte, viien- das aga jällegi 10 tähte. Nimetatud tähele- panekud viitavad esmajoones enesekontrolli- oskuste puudulikkusele.

Seega ilmneb etteütuse ja ära kirja vigade erinevus nende levikus tervikuna kui ka vea- tüüpide kaupa. Vigu esineb mõlemal juhul rohkem nooremates klassides ning kirjutamis- puuetega lastel. Vead reeglina ühel ja samal õpilasel ei kordu.

Suurt huvi pakuvad kirjutamisel kasutata- vad võtted ning kirjutamisühikud (originaal- teksti vaatamise järel kirjutatud tähtede või sõnade hulk). 1.—3. klassi õpilased kirju- tasid teksti tähtede, tähegruppide ja sõnade kaupa. Olulist mõju avaldab seejuures sõnade pikkus ja teksti esitamise viis. Näiteks 2. klassis kirjutavad üksikud õpilased sõnade kaupa ainult siis, kui need koosnevad 2—4 tähest. 3. klassis kirjutati sõnade kaupa kahe- tähelisi sõnu juba 96,4%, kolmetähelisi 70,3%, neljätähelisi — 42,6%. Sõnade pike- nedes see protsent väheneb veelgi. Seejuures samas klassis kirjutati tähtede kaupa 1,5 korda sagedamini juhul, kui tekst oli raamatus (võrreldes käsitsi kirjutatud tekstiga). Või- malik, et põhjuseks on keeleõpikute puudumi- ne, mille tõttu lapsed kasutavad peaaegu igas tunnis tahvliteksti või kirjutavad har- jutusi lehtedelt.

4. klassis on kirjutamisel põhiliseks ühi- kuks sõna (65% sõnade arvust). Ülejäänud tekst kirjutatakse tähegruppide, harvem sõnaühendite kaupa. Sel perioodil tehakse ka suhteliselt vähe vigu, sest lapsed valda- vad juba hääliku- ja foneemianalüüsi ning nägemiskontrolli võtteid. Sõna ulatuses on neid oskusi suhteliselt kerge rakendada. Mõ- ningad tähelepanekud näitavad, et arengu- peetusega lapsed jõuavad sõnade kaupa kirju- tamiseni juba teisel õppeaastal, jäävad aga sellele tasemele 2—3 aasta jooksul püsima.

Välja kujuneb ära kirjavilumus spetsiaalselt õpetamata lastel alles abikooli vanemates klassides. Alates 6. klassist muutub põhili- seks kirjutamisühikuks sõnaühend. Teksti korduvalt vaatamata kirjutatakse ka lühe- maid lauseid (7.—8. klass). Sõnade kaupa kirjutamine väheneb alates 5. klassist (40—60% sõnadest) 7. klassis 6—7 protsendini. On huvitav märkida, et just neis klassides kujuneb lõplikult ka lugemistehnika (luge- mise õigsuse saavutab suur osa õpilastest 6. klassis).

Alklassides sõltub teksti vaatamise sagedus ka tähefiguuride keerukusest. Harvem vaadatakse teksti näiteks tähtede i, e, n ees, sagedamini aga enne tähtede a, m, j, r, k kirjutamist. Analüüs häälikugruppide kaupa näitas, et kõikides klassides vaadatakse teksti kõige sagedamini sulghäälikute ees, järgnevad suluta kaashäälikud ja täishäälikud. Üsnagi tihti otsivad õpilased tekstist abi enne kaashäälikuühendit või selle kirjutamise käigus. Nimetatud tähelepanekud näitavad, et õpilased vähemalt osaliselt tunnetavad kriitilisi kohti sõnas.

Küllalt märgatav on laste erinev edukus ühes ja samas klassis. Vastava ülevaate saamiseks arvestas M. Urbel (4) välja teksti vaatamise arvu ning tekstis esinevate tähtede arvu suhte. Alklasside löikes olid suhtearvud järgmised: 1. kl. — 0,764, 2. kl. — 0,628, 3. kl. — 0,463. 1. klassi nõrgematel õpilastel oli see arv ühest suurem (mõnda tähte vaadati mitu korda, kirjutati täheelementide kaupa), tugevamal aga 0,33. Küllaltki erinevad olid äärmised suhtearvud ka 2. (0,987 ja 0,233) ning 3. klassis (0,804 ja 0,195). Tugevamad õpilased kirjutavad 1. klassis pärast teksti vaatamist keskmiselt 2 tähte, 3. juba 4 tähte. Nõrgemad õpilased kirjutavad aga praktiliselt tähtaaval.

Teksti vaatamise sage analüüs võimaldab järeldada, et meetodika põhiliseks ülesandeks peab olema kirjutamisühiku mahu suurendamine.

Kuidas sõltub ära kirjaoskus hääliku- ja foneemianalüüsi operatsioonide valdamisest? Vastust püüti anda kahes töös (1;4). Klassis otsest seost ei ilmnenud. Vigadeta kirjutasiid näiteks tähtaaval kopeeriija (suhtearv 0,917) kui ka parima suhtearvuga (0,333) õpilane. Neist esimene valdas analüüsi nõrgalt, teine hästi. Kuid samas leidis ka hea analüüsi oskusega õpilasi, kes samuti kirjutasiid tähtaaval. Neil esines ka üksikuid vigu. Küll aga ilmses, et suurema vigade arvuga (4—6 viga) lapsed kirjutasiid keskmiselt kahe tähe kaupa, analüüsi valdasid nad rahuldavalt. Järelikult leidub 1. klassis õpilasi, kes lähevad üle tähegruppide kaupa kirjutamisele. Vead on seega üldiselt positiivse nähtusega kaasnevaks ilminguks.

Nende põhjused võivad olla mitmesugused: automatiseerumata analüüsi oskus, kirjatehnilised raskused, vähene lugemis oskus. M. Urbeli tähelepanekud näitasid samuti, et tähtaaval kirjutajaid iseloomustavad pausid häälimisel.

2.—3. klassi õpilased jagunevad gruppidesse (1). Tugevama grupi õpilaste etteütlustes ja ära kirjad esineb üksikuid vigu. Nad valdavad suhteliselt hästi hääliku- ja foneemianalüüsi, kasutavad ülejäänud õpilastest vähem teksti abi. Keskmise grupi õpilased sooritavad analüüsioperatsioone mõneti nõrgemini. Vigade hulk ära kirjas sõltub neil teksti kasutamise sagedusest. Eksimuste hulk suureneb, kui õpilased loobuvad tähtaaval kirjutamisest. Etteütlustes on neil lastel harilikult üle kümne vea. Kolmanda grupi õpilastel on etteütlustes vigu kahekümne ringis või rohkem, sõnu analüüsid eksitakse sageli, ära kirja kirjutatakse 1—2 tähe kaupa. Kui teksti kasutamine väheneb, tõuseb vigade hulk märgatavalt.

Seega sõltub ära kirja vigade hulk nii teksti vaatamise sagedusest kui ka hääliku- ja foneemianalüüsi oskustest. Mõju avaldab ka nägemiskontrolli seisund, millega võib selgitada vigade hulga kõikumust, ning kirjatehniliste oskuste tase. Teksti vaatamise sagedus on omakorda seotud lugemis oskusega.

Eelnev analüüs võimaldab ühtlasi määrata põhilised töösuunad ära kirja õpetamiseks. Vaja on luua sellised tingimused, et õpilane harjuks lauset enne kirjutamist lugema, jätaks lause või selle osa meelde, suudaks kiiresti ette kujutada segmentaalfoneemide järjestust sõnas (selleks on vaja sõna kiiresti ja vaikselt hääldada), paneks tähele sulghäälikuid ja kahekordseid tähti, kirjutaks sõna või sõnade grupi peast, võrdleks pärast kirjutamist sõnade tähestik koostist algtekstiga.

Osaliselt kinnitas nimetatud nõuete õigsust juba konstateeriv eksperiment (2). 3. klassi 14 õpilast kirjutasiid teksti tahvlilt esialgu iseseisvalt, hiljem aga sama teksti pärast iga lause lugemist ning sõnade häälimist. Sellistes tingimustes kasvas kirjutamine sõnade kaupa kahekordseks, oluliselt vähenes kirjutamine ühe tähe, samuti 2—4 tähe kaupa (vt. tabel).

ÄRAKIRJA SÕLTUVUS MATERJALI ESITAMISEST JA ÕPETAMISEST (ABSOLUUTARVUDES)

Õpilaste töökorraldus kirjutamisel	Õpilaste arv	KIRJUTAMINE									
		tähtede kaupa							sõnade ühend. kaupa	sõna-ühend. kaupa	lauasete kaupa
		1	2	3	4	5	6	7—9			
Raamatust iseseisvalt	14	577	276	104	22	9	5	1	50	1	—
Tahvlilt iseseisvalt	14	434	281	130	39	15	3	3	61	3	—
Tahvlilt pärast lugemist ja hääldamist	14	244	189	91	29	14	8	7	128	4	—
Raamatust iseseisvalt pärast õpetamist	12	36	66	58	30	22	7	2	107	23	5

Märkus: numbrid 1, 2 jne. väljendavad kirjutatud tähtede arvu pärast algteksti vaatamist.

Samas klassis korraldati õpetav eksperiment (õpetaja T. Kivirand). Kasutati tahvli-tekste, töö korraldati frontaalselt. Kõigepealt loeti lause, seejärel uuesti esimene sõna (hiljem sõnaühend), lasti leida kahekordsed tähed ja sulghäälikud. Järgnevalt sõna (sõnaühend) kaeti kinni, õpilased häälisid sõna ja kirjutasi selle mälu järgi. Lõpuks sõna avati uuesti, õpilaste ülesandeks oli võrrelda tähtede arvu, kahekordseid tähti ja sulghäälikuid oma tekstis algtekstiga. Järgnes töö järgmise sõna või sõnaühendiga. Paralleelselt toimus töö häälimisvilumuste kujundamiseks. Õpilastelt nõuti häälimise kiirust ning häälimist sosinal.

Eksperiment kestis ligi neli kuud. Kontrollkatsed näitasid, et oluliselt vähenes kirjutamine tähtede kaupa. Küllaltki palju kirjutasi õpilased nüüd sõnade, sõnaühendite ja isegi lühikeste lausete kaupa ka iseseisvalt. Teksti vaatamise arv vähenes kõikidel õpilastel üle kahe korra, tugevamatel õpilastel koguni 4 korda.

Metoodiliste otsingute õigsust kinnitab see, et põhimõtteliselt sarnased tulemused saavutati ka I. Kolomõtkina eksperimendis (7). Nagu selgus, viidi ka see läbi 3. klassis ning kasutati samalaadilist metoodikat. Järeldustes rõhutab autor samuti eelneva lugemise ja «ortograafilise utreeritud hääldamise» osatähtsust. Seejuures nõutakse, et hääliku hääldamine (häälimisel) ja vastava tähe kirjutamine toimuksid sünkroonselt.

Ärakerjavilumuste kujundamiseks on autori arvates vaja õpilastel omandada järgmised operatsioonid: lause eelnev lugemine ja mõtestamine, «ortograafiline» lugemine, kirjutamine sõnade või suuremate ühikute kaupa häälimise saatel (7, lk. 14).

Vigade vältimiseks peab I. Kolomõtkina vajalikuks oskust ortogramme (eesti keeles esmajoones sisehäälikuid ja sulghäälikuid) leida nägemise ja hiljem kuulmise teel, sõna analüüsida ja võrrelda. Viimane on eriti vajalik enesekontrolliks, mille kujundamiseks soovitatakse järgmisi võtteid: algteksti ja kirjutatud sõna silphaaval (meil — grafeemide kaupa) võrdlemine, kirjutatu korduv lugemine, raskete kohtade märkimine tekstis, ortogrammide (tähtede) loendamine sõnas.

Tähelepanu väärrib I. Kolomõtkina seisukoht, et ärakerja õpetamine peab täitma kahte ülesannet: kujundada ärakerja kui kirjaliku kõne üht alaliiki, kasutada ärakerja kui õigekirjaoskuse õpetamise võtet.

Jääb üle veel kord rõhutada, et ärakeri abikoolis vajab õpetamist. Seejuures tuleb arvestada, et kirjutamine on kompleksne protsess. Palju sõltub kirjatehnoloogilistest vilumus-

test, lugemisoskusest, hääliku- ja foneemi-analüüsi valdamisest, nägemiskontrollist. Harjutamine peab aga kindlustama kirjutamise sõnade ja lauseosade kaupa.

Kirjandus

1. L u k a, U. Etteütluuse ja ärakerja võrdlev analüüs abikooli algklassides. Diplomitöö. Tartu, 1979.
2. O j a n u r m e, E. Ärakerja sõltuvus teksti esitamise viisist ja õpetamisest. Kursusetöö. Tartu, 1983.
3. P i l l e, N. Leevi Eriinternaatkooli õpilaste-düsgraafikute kirjutamisoskuse dünaamika õppeaasta jooksul. Diplomitöö, Tartu, 1981.
4. U r b e l, M. Ärakerja ning hääliku- ja foneemianalüüsi seostest abikooli algklassides. Diplomitöö. Tartu, 1982.
5. В о р о н к о в а В. В. Дифференцированный подход к учащимся младших классов вспомогательных школ при обучении их фонетически правильному письму. — В сб.: Повышение эффективности обучения учащихся младших классов вспомогательной школы. Под ред. В. Г. Петровой и др. М., НИИД АПН СССР, 1981.
6. Г у р ь я н о в Е. В. Психология обучения письму. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959.
7. К о л о м ы т к и н а И. В. Некоторые пути совершенствования навыков письма у умственно отсталых младших школьников. АКД. М., 1983.
8. К о л о м ы т к и н а И. В. Сравнительный анализ чтения и списывания текста младшими умственно отсталыми школьниками. — В сб.: Исследование личности и познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. Под ред. В. Г. Петровой. М., НИИД АПН СССР, 1980.
9. О с и п о в а Н. Р. Опыт формирования внимания у умственно отсталых школьников. — В кн.: Управляемое формирование психических процессов. Под ред. П. Я. Гальперина. М., Изд. МГУ, 1977.
10. П е в з н е р М. С. Дети-олигофрены. М., Изд. АПН РСФСР, 1959.

Intellektuaalsete õpioskuste kujunemine algklassides

KANNI INDRE,
pedagoogikakateedri vanemõpetaja

Opetamise põhieesmärk on õpilaste vaimse arengu taseme tõstmine, tema tunnetusvõimete arendamine. Selleks pole vaja spetsiaalselt organiseerida formaalseid mõtlemis- harjutusi. Ei saa aga lootma jääda, et mõtlemise areng toimub iseenesest, õppematerjali teoreetilise sisu kaudu. Marksistliku psühholoogia seisukohalt saab psüühiline areng toimuda ainult subjekti aktiivse tegevuse protsessis. Seega saab õpetamise sisu avaldada oma arendavat toimet üksnes siis, kui õpilane juhitakse õppematerjaliga iseseisvalt opereerima ja loovaid lahendusi leidma. Vaimse arengu taseme näitajad on õpilaste iseseisvuse aste, õppetöö harjumuste ja intellektuaalsete oskuste olemasolu (5).

Praegu on didaktika probleemide hulgas oluline koht õpioskustel, nende osatähtsuse määramisel ja kujundamisel. On üsna üldiseks kujunenud, et tundides rakendatakse õpilasi iseseisvale tööle raamatuga, pannakse kuulama, vaatlema, lastakse teha katseid, koostada referaate, lahendada ülesandeid, analüüsida loetut. Kas ja kui palju õpetatakse lastele, kuidas seda kõike teha?

Vaimse tegevuse viiside ja võtete valikul ning selgitamisel tuleks lähtuda A. Leontjevi tegevuse teooriast ja orienteerituse tüüpidest. Kõige arendavam efekt on sellisel õpetamisel, mis on orienteeritud üldõpitöö oskuste kujundamisele. Selle tüübi puhul on esikohal **plaanipärane uute ülesannete analüüs**, selle õpetamine, ülesande õige täitmise tingimuste selgitamine — seega üldised orientiirid, mis tagavad nende kasutamise paindlikkuse ja iseseisvuse. Opetaja osa seisneb selles, et ta suunab ja innustab **õpilast iseseisvalt koostama oma tegevuse plaani** ja tegutsema vastavalt sellele (2).

Õpilaste tunnetustegevuse aktiveerimise nõue eeldab, et järkjärguliseks üleminekuks iseseisvale tööle tuleb juba algklassiõpilased suunata ratsionaalsete tööviiside omandamisele. Selleks peab õpetaja tundma õpitegevuse eesmärke, sisu, struktuuri ja nõudeid,

mida õppimine seab juba koolitee alguses laste vaimsetele ja kehalistele võimetele. Mis tahes iseseisva tööülesande lahendamine eeldab oskusi, õigemini teatud oskuste kompleksi.

Oskust iseloomustab mingi tegevuse edukaks sooritamiseks vajalike võtete valdamine ja õige valik. Probleem seisab selles, milliseid võtteid ja missuguses järjekorras on vaja tunda.

Õpioskused sisaldavad elementaarseid ja komplitseeritud oskusi. Lugemisoskus, mille komponendid on õiged lugemisvõtted, lugemise kiirus ja loetust arusaamine, kujutab endast üht kompleksset iseseisva töö oskuse liiki. Lugemisoskus on kõigile teistele teksti kasutamist eeldavatele oskustele baasiks. Teised oskused saavad areneda vaid baasoskuste alusel (4). Puudulik lugemisoskus pidurdab kõigi teiste iseseisva töö oskuste kujunemist. Selles osas langeb algõpetusele suur vastutus.

Meie vabariigi iseseisva töö oskuste uurijad I. Unt, O. Nilson, E. Nurk, H. Raup jt. on tulnud järeldusele, et iseseisva töö oskused on suhteliselt nõrgemad loogilise mõtlemise oskuste valdkonnas. Ka selles tuleb alus rajada algklassides. Käesolev töö püüabki pakkuda selleks võimalusi, esitades intellektuaalsete oskuste raskusastmestiku.

Arendava õpetamise eesmärgid

Arendava õppetöö üks olulisi näitajaid on õpilaste iseseisvus ja loogilise mõtlemise oskuste olemasolu.

Kui tunnis teadlikult kasutatakse niisuguseid meetodeid, mis nõuavad õpilastelt pingemat mõttetööd, aktiivset tähelepanu, teadlikku vaatlust, kujutlusvõime ja fantaasia rakendamist, siis on tund arendav. Selline tund soodustab õpilaste psüühiliste protsesside ja vaimsete võimete arengut.

Arendavad eesmärgid on seotud psüühiliste võimete kujundamisega ning psüühiliste protsesside teadliku juhtimisega. Samal ajal on õpetamine ning lapse enda õpitegevus arengu faktor, stiimul ja vahend. Iga tund peab arendama intellekti, mälu, tähelepanu, tahet, huvi, motiive ja emotsioone. Tunnetusvõimete arendamise peamine vahend on õpilaste aktiivse mõtetegevuse organiseerimine, neile küllaldase iseseisvuse loomine. Niisugune õpetamine aitab säilitada huvi õppimise vastu, kujundab motivatsiooni tunnetustegevuseks.

Arendavad eesmärgid väljendavad õpetaja taotlusi õpilaste vaimsete võimete arendamisel ja vaimse töö oskuste kujundamisel. Iseseisva töö oskusi on koos vaimsete võimetega vaadeldud kui õpetamise formaalseid eesmäärke, samuti kui arendava õpetamise eesmäärke. Neid on vastandatud tavaliselt õpetamise materiaalsetele või õpetuslikele eesmärkidele, mille alla kuulub õpetamise sisu (6).

B. S. Bloomi õpetamise eesmärkide taksonoomias on huvitav see asjaolu, et **teadmised, õpioskused ja loogilise mõtlemise oskused** on koondatud ühte süsteemi.

Tuletagem meelde, et eesmärgi all mõistame õpetaja **subjektiivset kujutlust** õpilase tulevase tegevuse soovitud resultaatidest. Seega õpetamise eesmärgid määravad õpilase **arengus oodatavad nihked** konkreetse õppegevuse tulemusena (9).

Kahjuks ei ole algklassiõpetaja käsutuses täpselt formuleeritud eesmäärke, kuna need puuduvad ka programmides.

Õpetajatöö efektiivsuse üks põhieeldusi on aga just **eesmärgi selgus**. Täpne kujutus eesmärkidest võimaldab õpetajal paremini läbi mõelda abinõud ja võtted nende saavutamiseks. Ülesanded peavad olema võimalikult **selged ka õpilastele**, kellele need teatakse instruksioonide, korralduste ja probleemituatsioonide kaudu. Korraldus «lugeda läbi õpikust teatud pala või leheküljed» ei suuna eesmärgistatud tegevusele. Õpilane peab teadma, milliste vaimse tegevuse võetega ta materjali omandab ning milleks ta peab pärast võimeline olema, mida teadma, oskama või tuletama.

Meie käsutuses oleva materjali põhjal (õpetundide protokollid) ilmneb, et eesmärkide mõistmises ja sellest tulenevalt ka fikseerimises esineb algklassiõpetajatel ebamäärasust. See avaldub eelkõige selles, et õpetaja näeb **enda tegevust ning määrab tunniks endale ülesandeid**: õpetada, selgitada, näidata, korrata, kujundada — segi on aetud eesmärgid ja abinõud. Seega ei planeerita õpilaste tegevust, milleks õpilane peab pärast õppetööd võimeline olema. Ainult üksikutes vaadeldud tundide konspektides (95-st 11, ca 9%) oli märgitud konkreetne sihiseade — arendada analüüsivõimet, seoste leidmise, võrdlemise, järelduste tegemise, üldistamise oskust, mõtlemise kiirust (11). Nagu allpool välja toodud, on võimalusi mõtlemise arendamiseks ja vaimsete õpioskuste kujundamiseks palju enam.

Üldine viga seisneb selles, et kõigepealt määratakse õpetamise sisu ja siis formuleeritakse eesmärgid, mille saavutamist antud sisu võimaldab. Seega arvestatakse peamiselt õppematerjali ülesehituse loogikat, mitte aga õpetamise produkti. Õpetaja orienteerub enamasti lihtsalt tunni «araandmisele».

Eesmärkide klassifikatsioonis on välja toodud ühe tasandina õpilastele oodatavad

üldistavad tegevused (arendada loogilist mõtlemist jne.), kusjuures oodatav tulemus ei ole avatud konkreetsete **operatsioonide tasemel**, nagu mõistmine, rakendamine, analüüs, süntees, hindamine. Küll aga on tegevust konkreetsete **tegevustega**, kuid ka see ei määra veel üheselt oodatavaid õpetamise resultaatte (programmides esineb see tasand).

Üks tasandeid on nn. **õpetamise ülesanded**, mis määravad õpilastelt oodatava konkreetse **tegevuse konkreetsete objektidega** konkreetsetes **situatsioonides** (12).

Õpetajale näib olevat arendavate eesmärkide määramisel probleemiks see, millest alustada, millele toetuda, kuhu edasi liikuda. Ilmselt on raske määrata arendavate eesmärkide tähtsus- ja raskusjärjestust ning leida nende eesmärkide realiseerimise võimalused konkreetsetes tunnis, konkreetse materjali põhjal.

Õpioskuste ja arendava õpetuse seos algklassides

Püüdes saavutada õpetamise efektiivsust algklassides, peame oskama määratleda lapse arengutaset **teatud vanuseastmel**. Selleks tuleb leida valdkonnad, kust õpetamise ja kasvatamise tulemusena **muutusi otsida**, kus nihked on kõige ilmekamad. Arengu näitajateks ja kriteeriumideks peetakse **vastuvõtlikkuse suurenemist, orienteerumist** uutest situatsioonides ning varem omandatud **teadmiste ja oskuste kasutamisoskust** (10). See tähendab peamiselt muutusi ja dünaamikat «õpetatavuses».

L. Vögotski teooria järgi on psüühika arengu juhtivaks lülik mõistete kujunemine, interioriseerimine, mis toimub täiskasvanutega koos tegutsedes. Õpetaja juhtimisel suudab laps seda, mida ta ei suudaks ükski. Nii avaneb lapse ees «lähima arengu tsoon» ehk potentsiaalne nivoo.

Õpetatavus ongi lapse võime sooritada uusi tegevusi täiskasvanute juhtimisel, täita ülesandeid **instruksiooni järgi**. Normaalne laps kuulab tähelepanelikult tegevusjuhendusi ning jälgib näidist, mille põhjal ta teeb sise-mise tegevuse plaani. Alles pärast seletuse läbimõtlemist (pausi) asub ta tasakaalukalt ülesande täitmisele, teeb seda etappide kaupa, tegutseb asjalikult ja järjekindlalt, esitab vajaduse korral küsimusi. Ta on huvitatud oma töö tulemustest, ootab neile täiskasvanute hinnangut. Madala (või ala-) arenguga laps käitub vastupidiselt. Õpetatavus on vajalik eeldus üleminekuks arukale iseseisvale tööle ja eneseregulatsioonile. Ühtlasi on see arengu näitaja. Selline vastuvõtlikkuse suurenemine saavutatakse järk-järgult, arvestades seejuures lapse aktuaalset arengutaset ning tempot. Just algklassides tuleb seda vajalikku oma-

dust arendada teadlikult ja kindlas süsteemis. Koos vastuvõtuvõime ja iseseisvuse arenguga kujunevad ka õpioskused — needki ei teki iseenesest (7).

L. Vögotski löi teooria, mille kohaselt inimpsüühika erineb loomade omast psüühilise tegevuse «tööriistade» kasutamise omapära poolest. L. Vögotski näitas, et **psüühilise tegevuse uued vormid sünnivad välises tegevuses** ja alles siis kanduvad üle sisemisele plaanile. Teadmiste omandamine liitub üha enam **vaimse töö võtete** samaaegse omandamisega, mis suurendab teadmiste **praktilise rakendamise** võimalusi (3).

J. Kabanova-Meller rõhutab, et õpilaste aktiivsus ja iseseisvus õppetöös ning loominguiliste momentide esinemine sõltuvad sellest, kuidas õpilastele on kätte õpetatud **õpitöö ja vaimse tegevuse võtmed**. Autor käsitleb neid vaimse arengu näitajatena (11).

Missugune on meie vabariigi koolide algklassides iseseisvaks tööks eelduste ja õpioskuste kujundamise olukord? Selle kohta saime materjali ENSV Haridusministeeriumi algõpetuse komisjoni algklassiõpilaste kodusete tööde koormuse kontrolliandmetest. Andmete läbitöötamisel selgus, et pooled nõrgematest õpilastest kõikides klassides (1., 2., 3. kl.) kulutavad koduste tööde tegemiseks poolteisekordse normaja või ei suuda nõrgemad õpilased nendega üldse toime tulla. Järeldus — tunnitöö ei ole küllaldane. Iseseisvas töös ja harjutamises liialdatakse õpetajapoolse abiga, mis pidurdab õpilaste iseseisva töö oskuste väljakujunemist, tööjuhenditest iseseisvat arusaamist, nendes orienteerumist. Kui tunnis toimub ainult teksti lugemine ja meeldejätmise, siis annab see tunnistust sellest, et algklassiõpetajad ei valda täielikult iseseisva töö meetodikat. Pikapäevarühmadeski selgitatakse sisu, aga mitte töövõtteid (4).

Kasvatavatest nõuetest õpetamise efektiivsusele ja kvaliteedile tuleneb teravalt vajadus kujundada õpilastel **oskus õppida**, s. t. oskus iseseisvalt omandada õppematerjali, töötada raamatuga, ratsionaalselt organiseerida ja planeerida oma õpitegevust, kontrollida ja hinnata oma tegevuse tulemusi.

I. Undi käsitluses eristatakse iseseisva töö oskuste seas **ainetevahelisi** ehk üldisi intellektuaalseid oskusi, mida rakendatakse kõikides ainetes, **ainegrupis rakendatavaid oskusi** ja ainealaseid oskusi (9).

Pedagoogidele pakub suurt huvi J. Otsa esitatud õpioskuste ja vilumuste klassifikatsioon (5). Autor osutab õigustatult vajadusele suunata õpilaste eri liiki tegevusi.

N. Loškarjova «Õpilaste õpitöö oskuste ja vilumuste arendamise eksperimentaalprogrammis (1.—11. kl.)» antakse õpioskuste nomenklatuur õppeaastate kaupa. Üldõpioskused on jaotatud 4 rühma, milles tähtsal kohal on üldloogilised ehk intellektuaalsed, mis on orienteeritud vaimse tegevuse võtte-

te — analüüsi, sünteesi, võrdluse, tõestuse jms. kujundamiseks (6). Uute teadmiste edastamise üks tingimusi on õpetaja oskus suunata õpilaste mõtetegevuse protsessi ning äratada huvi, sundida mõtlema esitava sisule.

Mitmeid kompleksõpioskusi võime analüüsida sellelt seisukohalt, missuguseid loogilise mõtlemise üksikoskusi see eeldab ja milliseid vaimse töö tehnilisi võtteid nõuab. Alklassides omandatakse lihtsamad seosed omaduste, nähtuste jne. vahel. Seejärel muutuvad operatsioonid pidevalt keerulisemaks — formaalloogiliselt dialektilisele.

Järgnevalt esitame algõpetuses vajalike nõudmiste süsteemi niisuguses raskusjärjestuses, mis ühtlasi peegeldab kainiku psüühika arengu iseloomulikke jooni. Vajalik eesmärk ja sellele vastavad nõudmised vaimse töö oskustele on esitatud klasside kaupa..

1. eesmärk — luua eeldused mõistete kujundamiseks

1. klassis. Erinevuste mõistmine objektide vahel. Õpilastele võib esitada kaks peaaegu sarnast pilti. Lapsed peavad leidma erinevusi ja nimetama detaile, mille poolest pildid erinevad (eristamine).

Oskus tunnuseid ja omadusi välja tuua. Lapsi palutakse nimetada etteantud objektide tunnuseid ja omadusi. Sama võib teha kõlbeliste mõistetega küsimuste või korralduste vormis. Näiteks: «Nimeta tööka inimese omadusi!», «Millised head omadused on sinu sõbral?».

2. klassis. Oskus peamisi välja tuua üldisel kujul. Laps peab tunni lõpuks välja tooma selle, mis tuli tunnist meelde jätta, mis oli kõige tähtsam, üldisem. Selle saavutamiseks esitatakse tundides ka ülesandeid peamise (reegli) väljatoomiseks õpitava materjali piires.

3. klassis. Oskus eristada olulist. See on vajalik eeltöö mõistete kujunemiseks, mis eeldab just üldise, olulise väljatoomist ja fikseerimist. Mõiste on eseme või nähtuse oluliste tunnuste tähenduslik kokkuvõte, väljendatuna sõna abil. Selleks on vaja õpetada lapsi nimetama objektide kõige iseloomulikumaid, ilmekamaid tunnuseid.

Detailide sidumine olulisega. See on üldistamisvõime kujunemise eeldus. Laps peab suutma leida rea näitelausete, näiteülesannete, üksiknähtuste jne. põhjal olulise ühise tunnuse, mille põhjal jõutakse üldistusele, milleks võib olla reegel, tüüplahendus, mõiste, nimetus.

(Järgneb.)



KOOLIMUUSIKA NR. 3

Muusika- õpetuslikust tööst 2. klassis*

HEINO KALJUSTE,
TRK professor

5. tunni uueks lauluks (pärast traditsioonilist «Lapsed, tulge...» sai laul, mille löime klassis ise (õpitud L, M, S, R astmetest). Variante tuli klassist üsna mitu. Valisin nendest välja kõige suupärasemad. Nii sai laul endale sellise viisi:



Koduseks ülesandeks said lapsed nuputada laulule uusi sõnu. Sellest tegevusest võtsid lapsed osa suure õhinaga. Tekste tuli igasuguseid. Ka selliseid, mis muusikarütmiga ei sobinud. Vigade põhjal saigi lastele selgitatud, et laulus on tavaliselt iga noodi jaoks ük s silp (sidekaare kasutamist siin veel ei räägi!).

Eelnev võte on üks näiteid, kus sellist «tüütut tegevust» nagu noodiõpetust saab siduda lastele meelepärase mängulise tegevusega. (Õpilaste jaoks oli see mäng, mille tulemusel loodi omaloominguline laul. Minu jaoks oli see aga LE astme kinnistamine laste praktilises muusikalises tegevuses).

* Algus «Nõukogude Koolis» nr. 2, 1984.

Muusikakuulamine viis meid veel kord ooperisse. Seekord läksime sinna sõbra MARSII abil. Nagu eespool kogesite, alustasin ma meie vanade tuttavate, kolme sõbra tutvustamist alati esialgu klaveril.

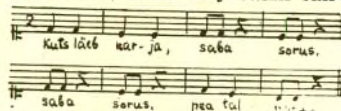
See võimaldas mul vaadelda ja analüüsida «sõbra» rütmilist ja meloodilist ülesehitust, ta karakterit operatiivselt, mitmekordse kordamise teel. Pärast meloodiaga klaveril tutvumist mõjub kuuldu heliplaadilt (või -lindilt) alati «vana tuttavana». Nii toiminis ka MARSII, mis viis meid seekord ooperisse. Klaveril esitatud sissejuhatust G. Bizet' ooperile «Carmen» analüüsid leidsid lapsed, et see oli meie tuttav MARSS, millega ooper algab. Ka teine teema, mis on küll laulvam kui esimene, on samuti marsiliku karakteriga. Jutustan lastele, et teine teema peabki olema laulvam, sest seda laulab ooperis üks peategelasi Toreador.

6. tunni pühendasin põhiliselt õpitu kordamisele. Meenutasime kõiki õpitud laule ja muusikakuulamispalu. Muusikalise kirjaoskuse ja seniõpitu kinnistamiseks tegin väikese kontrolltöö, mille sisuks oli rütmistatud astmenoodi (õpitud astmeist) ülekandmine noodijoonestikule (eri asukohtadega noodijoonestikul). Kontrolltöö toimus kahes rühmas. Taoline tegevus on suure praktilise väärtusega, aidates kaasa laste astmetaju süvendamisele ja selle ühendamisele noodijoonestikuga.

Tunni ainsaks uuduseks oli jalutuskäik sõbra MARSII abil uude muusikalisse suurvormi — balletti. Pärast lühivestlust balletist üldse ja selle tegelaskonnast sain äkki teada, et üks minu klassi poistest on balletis üsna kodus, sest tema ema ja isa on mõlemad balletiartistid, kes on oma poga sageli kaasa võtnud nii proovidele kui ka etendustele. Seetõttu tundis mu noor abiline ka sellist balletti, millest tahtsin just klassis pajutada — P. Tšaikovski «Pähklipurejat». Tore-dasti seletas ta lastele sellest, mis juhtus laval siis, kui orkestris kõlab katkendlik marsiviis. Minu osaks jäi mainitud marsi klaveril esmalt tutvustada ja seejärel heliplaadilt kõlada lasta.

7. tunnis oli minu jaoks põhiteema JO astme õpetamine lastele. Samal ajal oli aga lastele tähtis see, et õpiti selgeks uus laul «Kuts läeb karja» koos rütmilise liikumisega (1. pool aeglane sammumine, 2. pool elav jooksumine).

Laulu esimest, aeglast osa veidi meloodiliselt ja rütmiliselt muutes tegin sellest järgmise viisi, mille kirjutasin tahvlile.



(Laulu teine pool jäi endiseks. Vt. Laulik II).

Ülaloodud variandiga sain väga hästi näidata meloodia astmelist liikumist laulu «kodusse» — JO-sse.

Tuleb pidada soovitatavaks sellist käsitlust, et esialgne tutvumine uue astmega toimuks kõigepealt naaberastme(te) kaudu. Alles järgmise sammuna kasutame hüpet uuele astmele (didaktiline printsiip — lihtsamalt keerulisele poole!).

Ka siin kinnistasin JO astme ilmumist «elava ksülofoni» abil. Samaaegselt kasutasin kinnistavaks näitlikustamiseks ka laulikust toodud astmeredelit ja trepiastmikku, astme-kaardikesi lihtsate motiivikestega jne.

Seoses JO-astme ilmumisega kuulus õppimisele ka nn. JO-võti \sharp , mille abil fikseeritakse JO asukoht noodijoonestikule (kas joonele või vahesse). Seoses JO võtme kasutuselevõtmisega hakkasin nüüdsest õpitavaid meloodiaid paigutama senisest enam erinevatele kõrguspositsioonidele (JO asukoht 1. abijoonel, 1. joone all, 1. vahes ja 2. joonel).

Selles tunnis viis lapsi balletti sõber TANTS, mille muusikana kasutasin «Väikeste luikede tantsu» balletist «Luikede järv». Ka siin sain kasutada oma väikese abilise teadmisi balletimaailmast.

8. tunni uueks mudellauluks oli «Kõla lahke laulukaja» õpitud astmete kinnistamiseks (koos kellamängu saatena). Koduse tööna kirjutasi laulu rütmistatud astmenoodist vihikusse, noodijoonestikule erinevate JO asukohtadega (1. vahes ja 2. joonel).

Kuulmise järgi õppisime sel tunnil veel ühe laulu — «Meistrimehed». Järgnevas tunniks pidi iga laps leidma kõige huvitavama tegevuse laulu saatena. Ka siin oli hulk toreid leide (üks poistest tõi selleks kooli kaasa isegi terve töövahendite instrumentaariumi).

Enne kui alustasin taas ekskursiooni Suurde Muusikasse, selgitasin lastele, et sõbra

LAULU abil ei siirdu me täna mitte meile tuttavasse balletti (ehkki harvadel juhtudel võib ka balletis laulu kohata, nagu näiteks balletis «Maailma loomine», kus koori vokaliis saadab pea kogu balletietendust, või V. Tormise «Eesti ballaadid», kus tantsu saatena rakendab helilooja põhiliselt ainult eesti vana rahvalaulu, vaid teeme hoopiski ühe kõrvalepoike klaverimuusika maailma. Selle põhjuseks on asjaolu, et kasutada ära meie klassi muusikatunni avalaulu, mida on oma loomingus kasutanud ka helilooja Wolfgang Amadeus Mozart. «Lapsed, tulge...» on aluseks ta variatsioonidele klaverile.

Selgitasin lastele, mida kujutab endast «teema variatsioonidega» kui muusikavorm ning lisasin, et mainitud muusikavormi on oma loomingus kasutanud ka eesti heliloojad (A. Kapp, M. Saar jt.).

Kõnesolevast Mozarti oopusest kuulasime lastega teemat ja nelja esimest variatsiooni. Taas kogesin, kui suur võib olla äratundmise rõõm, millest oli juttu eespool.

9. tund, I õppeveerandi lõputund, kulus kogu veerandi õppematerjali kordamisele ja kinnistamisele. Ka siin koostasime lastele n.-ö. kontrolltunni, mille põhikomponendiks oli veerandi jooksul kuulnud palade äratundmine ja nende määratlemine kas ooperi või balleti osana. Õpitud heliastmete kordamisel pühendasin selle tunni suuliste improvisatsioonide loomisele (nii antud kui ka vabale rütmile). Laste võime heliastmeid nii astmeliselt kui ka hüppeliselt ise välja mõelda on parim vahend õpitud heliastmete kinnistamisel. See on harjumus, mida saab ja tuleb välja arendada nii klassisisese kui ka koduse tööna maast-madalast peale.

2. ÕPPEVEERAND

Õppe- Laulud nädal	Muusika-alased tead- mised ja oskused	Muusikakuulamine
1. «Lapsed, tulge» (trad.) «Kasekene» (vene rl.)	2-osaline taktimõõt	Kuhu viivad meid meie sõbrad LAUL, TANTS ja MARSS? (Kordame ooperit ja balletti)
2. «Kasekene» (kord.) «Muti metroo»	3-osaline taktimõõt ♩-noot	LAUL viib sümfooniasse. P. Tšaikovski 4. sümf. finaali algus
3. «Muti metroo» (kord.) «Ringmängulaul» (noodist)	Kaanon: a) kõnekaanon b) rütmikaanon	TANTS viib sümfooniasse. P. Tšaikovski 5. sümf. III osa (valss)
4. «Tipp-tapp» «Nöö! Las käia!» (noodist)	c) laulukaaanon («Kaseke» — kaanonina)	MARSS viib sümfooniasse.. P. Tšaikovski 6. sümf. III osa (marss)
5. «Tipp-tapp» (kord.) «Näärimees teel» «Altmäe rebane» (noodist) «Jaanike, ae!» (tutvusta- mine)	S-M, S-L, S-JO Kaanonite kordamine	LAUL viib kontserti L. Auster — Klaverikontsert II osa
6. «Metsas sirgus kuuseke» «Laulumäng» (noodist) «Meie maa» (tutvustamine) abil	3-osal. taktimõõt (kordam. «Meie maa» abil)	D. Kabalevski — Klaverikont- sert nr. 3 II osa.
7.	ÕPPEMATERJALI KORDAMINE	

Noorkogude Kool

Oppeveerandi alguses kordasime veel kord laulu «Lapsed, tulge...» teksti ja häälepartiid, et seda ka edaspidi selgelt, täpselt ja reipalt tunni traditsioonilise avalauluna esitada. Jätkasin 2. veerandist eelneval õppeaastal alustatud «ooperimängu» tunnist puudujate väljaselgitamiseks. Oma improvisatsioonilise küsitlusega («Kes puudub täna?») kasutasin kõiki õpitud heliastmeid (J-L-M-S-R), millele õpilased võisid vastata ka oma poolsete «leidudega», s.t. ei korratud mitte minu küsilause meloodiat, vaid tehti ka oma poolne vastus.

küsimus: 2 | □ | □ | □ | □ || vastus: □ □ | □ | □ ||
SMR SM LLML JJ

1. tunnis, pärast tunni traditsioonilist avalaulu, õppisime selgeks kuulmise järgi vene rahvalaulu «Kaseke» (5. klassi laulikust), et seda järgmises tunnis kasutada sümfoonia tutvustamiseks.

Muusikakuulamise puhul meenutasin aga selles tunnis 1. veerandil kuulatud suurvorme — ooperit ja balletti koos katkenditega «Talvemuinasjutust» ja «Pähklipurejast».

2. tunni teema oli uue laulu «Muti metroo» õppimine kuulmise järgi (teksti abil). Ühtlasi kordasin selle lauluga 3-salist taktimõõtu, mida õppisime juba 1. klassis.

Kui laul oli kuulmise teel selgeks õpitud, lasksin avada laulikud, kust analüüsisime kõigepealt õpitud laulu rütmipilti. Uue rütmimudelina tutvustasin lastele kolmelöögilist nooti $\underline{\underline{\underline{\downarrow}}}$.

Seejärel lasksin lastel nuputada, millistest astmetest laul koosneb (J-L-M-S-R). Loomulikult toimus see kõik alguses küllaltki rahulikus tempos, millega tuldi hästi toime.

Kui 1. salm oli omandatud vajaliku kindlusega, lasksin nüüd juba noodipildi abiga analüüsida laulu 2. salmi rütmikulgu (1. ja 2. rea lõpud erinevad!).

Koduse ülesandena lasksin jätkata 3. ja 4. salmi rütmianalüüsi.

Tunni teine teema viis meid sõbra LAULU abil laste jaoks uude muusikamaailma — s ü m f o o n i a s s e. Sellega tutvumist alustasin P. Tšaikovski 4. sümfoonia IV osa alguse kuulamisest. Minu küsimusele «Kas on teile siin midagi tuttavat?» vastasid lapsed nagu ühest suust: «Vene rahvalaul «Kaseke»».

Seletasin omapoolselt sümfoonia kui suurvormi olemust ja meenutasin, et selle esitajaks on samasugune orkester, mida õppisime tundma juba ooperi ja balleti ajal. Kui viimastes on orkestril põhiliselt «saatepilli» funktsioon, siis sümfoonias on orkester kogu teose «peremees», selle ainuesitaja. Lisasin: ja nagu kuulsime, ei saa ka sümfoonia läbi ilma meie sõpradeta, LAULU, TANTSU ja MARSITA. Selgitasin lastele, et ka eesti heliloojad on oma sümfooniates kasutanud eesti rahvalaule. Nendega tutvumist alustame veidi hiljem.

А. КИРИС. Выполняя решения партии.
ТГУ направляет каждый год 25—30% всех своих выпускников в систему просвещения. Ректорат и партком университета принимают различные меры для улучшения качества всей системы обучения и воспитания при подготовке студентов к работе педагога. Важное место принадлежит связям университета со школой. На формирование педагога воздействуют также будущее место работы, коллектив и бытовые условия. Важны средства для повышения авторитета специальности педагога, приведенные в проекте ЦК КПСС «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы».

Я. МИКК. Трудовое воспитание и потребности учащихся.

При решении проблем труда и трудового воспитания важно учитывать потребности человека. Целью трудового воспитания является воспитание трудовых умений, любви к труду и потребности в нем. Эти качества можно развивать путем тренировки, т.е. в процессе труда. Автор рассуждает о проблемах повышения эффективности трудового воспитания, исходя из задач, стоящих перед современной школой.

И. КРААВ. Умение общаться формируется в семье.

Человеческие отношения ребенок познает в семье, в контакте с матерью и отцом, сестрами и братьями. Развитие необходимых для общения умений зависит от домашней атмосферы, от особенностей поведения родителей. В статье перечисляются требования к дому и привычки, которые детям необходимо усвоить для общения, а также те привычки, которые препятствуют успешному общению. Чтобы научить ребенка умению общаться, родитель должен прежде всего воспитать самого себя.

В. РАУДИК. Развитие и проблемы психологической службы школы (до середины XX века).

Автор приводит некоторые данные о возникновении школьной психологии, заглядывая во вторую половину XIX в. Наиболее подробно он останавливается на проблемах психологической службы школы середины нашего столетия (основой является доклад экспертной группы в Гамбурге в 1954 г.). Проблемы и положения не противоречат современным. Основной целью психологической службы является способствовать наиболее полному развитию личности каждого ребенка в соответствии с требованиями общества.

А. ЛУНГЕ. Половые особенности детей.

Автор рассматривает половые особенности в развитии личности в аспекте интересов, предпочтений, идеалов, установок и ценностей. Информация получена в ходе исследований, проведенных с детьми. Выделя-

ется большая социальная ориентация женщин, наблюдаемая уже в раннем возрасте. Половые особенности встречаются в эмоциональной нестабильности и невротичности, которые проявляются в подростковом возрасте. Эмоциональная неуравновешенность чаще встречается у девочек. Самооценка девушек и юношей зависит в большой мере от стереотипных представлений о женственности и мужественности. У подростков важное место имеет также тип телосложения. Хотя в этих проблемах еще много неясного, учителю следует познакомиться с ними.

Л. МИКК. Личностные качества, воздействующие на статус подростка.

В статье рассматриваются некоторые индивидуально-психологические качества, которые могут воздействовать на положение подростка в коллективе. Автор пользуется данными, полученными при сравнительном исследовании 30 детей V и VI классов, воспитывающихся в детском доме, и 50 детей, воспитывающихся в семье. Более подробно рассматриваются интравертность-экстравертность, типы темперамента, чувствительность, невротичность ученика — факторы, которые воздействуют на формирование положения подростка и поэтому нуждаются во внимании со стороны учителя.

П. КРЕЙТСБЕРГ. Что заставляет ученика учиться?

Многие исследования и доклады показывают, что большая часть учащихся не хочет учиться, не интересуется интеллектуальной деятельностью, предлагаемой школой. Автор исходит из двух существенных вопросов: 1) в каких условиях цели обучения, поставленные учителем, становятся целями учащихся, 2) как гарантировать положительный аффект у учащегося относительно предлагаемой деятельности. Рассматриваются некоторые возможности, которые могли бы способствовать уточнению сформировавшегося положения, и выдвигаются отдельные рекомендации. Автор более подробно останавливается на установках, связанных со школой и учебой, на учебной мотивации как аффективном предварительном условии, опираясь на положения многих известных исследователей.

А. ПИИРИМЯГИ. Об учебно-методическом комплексе в учебном процессе.

Предстоящая школьная реформа требует обязательного изучения содержания и формы учебно-методических комплексов (УМК). В Эстонской ССР проведен эксперимент, который должен был показать зависимость роста знаний учащихся от использования УМК по реальным предметам. В эксперименте участвовали 63 учителя и 1400 учащихся. Исследовалась также роль методических средств и дополнительных материалов, учебника и рабочей тетради. Статья знакомит с полученной информацией, выдвигает модель УМК и определяет ее место в учебном процессе.

А. ЭЛАНГО. И. Г. Песталоцци и Эстония.

Автор рассказывает, чем был вызван интерес балтийских помещиков к И. Г. Песталоцци, рассматривает непосредственные контакты последнего с Эстонией. Некоторые мысли И. Г. Песталоцци, как представителя демократической педагогики, сближали его с балтийскими феодалами. Отказ И. Г. Песталоцци приехать в Эстонию не повлиял на его личные контакты с Эстонией.

Л. ВАСИЛЬЧЕНКО. Воздействие различных инфоисточников на учащегося.

Рассматривается воздействие инфосреды на использование инфоисточников по различным предметам на основе данных, полученных при опросе учащихся старших классов (школ с русским и эстонским языком обучения) г. Тарту. Выявляется, что одним из наиболее важных инфоисточников является изложение материала учителем. Различная инфосреда существенно не влияет на структуру инфоисточников, используемых в учебной работе, однако сами инфоисточники оказывают различное воздействие на детей, говорящих на разных языках. Оценка инфоисточников мальчиками и девочками также различна. Статья содержит тематические таблицы и рисунки.

Т. ПЕДАСТСААР. Работа с картой — необходимое умение в учебе.

Обзор использования карт в восьмых классах наших школ был получен путем опроса 119 учителей географии. Ответы были обработаны в вычислительном центре ТГУ. Большинству учителей не нравится преподавание экономической географии СССР. Выявилось, что работа с картой проходит не на должном уровне, методы работы слишком односторонни, и учащиеся не умеют корректно пользоваться картой. Нецелесообразно использование контурных карт. Учитель нуждается в большой помощи методистов, прежде всего в различном дидактическом раздаточном материале.

Н. ТООТС. Интонация простого предложения в английском языке.

Статья методического характера. Показываются оттенки значения в простом предложении, выражаемые чаще всего при помощи элементов интонации.

К. КАРЛЕП. Списывание у учащихся вспомогательной школы.

Развитие умения списывать до сих пор изучено недостаточно. Известны только общие закономерности формирования навыка. В данной статье излагаются результаты нескольких констатирующих и обучающих экспериментов: анализируются ошибки, развитие способов списывания, зависимость письма от звукового и фонематического анализа. Характеризуется также методика обучения. Можно заключить, что правильно организованное списывание может служить успешному обучению орфографически правильному письму.

К. ИНДРЕ. Формирование интеллектуальных умений учиться у учащихся начальных классов.

В статье рассматриваются цели развивающего обучения, которые выражают стремления учителя при развитии духовных способностей учащихся и формировании умений умственной работы. Автор останавливается на связи умений учиться с развивающим обучением. Приводится система требований, необходимых в начальном обучении, в такой последовательности возрастания трудности, которая в то же время отражает характерные черты развития психики младшего школьника. Цели и соответствующие им требования к умениям умственной работы приводятся по классам.

Х. КАЛЬЮСТЕ. О преподавании музыки во втором классе.

Начало см. в «Ныукогуде Кооль» № 2 за 1984 г.

40 AASTAT TAGASI

Otsustavad sündmused Nõukogude-Saksa rindel arenesid 1944. a. algul Paremkaalda-Ukrainas ja Krimmis. Sõdivatel pooltel olid 1944. a. algul seal tohutud väegruppeeriingud. 1., 2., 3. ja 4. Ukraina rindel oli 2 365 000 sõdurit ja ohvitseri, ligi 29 000 suurtükki ja miinipildujat, üle 2000 tanki ja liikursuurtüki ning 2 367 lennukit. Saksa armeede grupidel «Süd» ja «A» (juhatasid Manstein ja Kleist) oli kokku 1 760 000 sõdurit ja ohvitseri, ligi 17 000 suurtükki ja miinipildujat, 2200 tanki ja liikursuurtükki ning ligi 1500 lennukit. Niisiis oli pealetungivate Nõukogude vägede ülekaal suhteliselt väike.

Nõukogude vägede edukast strateegilisest pealetungioperatsioonist Paremkaalda-Ukrainas 1944. a. jaanuaris ja veebruaris kirjutasime ajakirja eelmises numbris. Seekord käsitleme sündmuste käiku sama aasta märtsis.

Märtsi algul jätkasid kolm Ukraina rinnet peaaegu üheaegselt lahingutegevust Lutskist Dnepri suudmeni ulatavas rindelõigus. Ajalugu ei tunne sellist määratu hulga vägede pealetungi teedlagunemise ajal.

4. märtsil alustas pealetungi 1. Ukraina rinne Nõukogude Liidu marssali G. Žukovi juhtimisel. 4. tankiarmee ja 3. kaardiväe-tankiarmee murdsid vaenlase vastupanu ja jõudsid 7.—11. märtsini Tarnopoli-Proskurovi joonele. Sakslaste armeedegrupi «Süd» põhijõud olid läänest ümber piiratud.

5. märtsil tungisid Umani suunas 2. Ukraina rinde väed. Umani piirkonnas oli äge lahing, mille hitlerlased kaotasid. Uman vabastati 10. märtsil.

6. märtsil jätkas tegevust Nikolajevi—Odessa suunas vaenlase armeedegrupi «A» vastu 3. Ukraina rinne. 6. Saksa armee 13 diviisi sattusid piiramisohtu. Vaid suuri kaotusi kandes õnnestus vaenlasel lääne suunas faganeda, kusjuures oli purustatud nende 8 diviisi.

Märtsi esimesel poolel saavutasid kolme Ukraina rinde väed suurt edu. Murdnud laial rindel vaenlase kaitses, tungisid meie väed veerikkaid jõgesid forsseerides ja kevadiselt poriseid teid trotsides ikka edasi. 11. märtsil täpsustas Peakorter rindete ülesandeid. Pealetungioperatsioone arendades tuli vastane purustada ning jõuda välja Tšehhoslovakkia ja Rumeenia piirile.

Paanikasse sattunud vaenlase ülemjuhatus püüdis abistada armeedegrupi «Süd». Lvovi suunas saadeti Lääne-Euroopast reserve — kuus jalaväe- ja kaks tankidiviisi. Ent see ei peatanud Nõukogude armee hoogsat edasilükumist.

21. märtsil alustasid 1. Ukraina rinde väed uuesti pealetungi. 24. märtsil jõuti Dnestri äärde ja algas jõe ületamine. Vabastati palju asustatud punkte, linnu, nende hulgas 26. märtsil Kamenets-Podolsk ja kolm päeva hiljem Tšernovitsi.

2. Ukraina rinde väed forsseerisid Lõuna-Bugi ning jõudsid 19. märtsiks Dnestri äärde, mille nad ületasid 22. märtsil. Tarnopolist lõunasse tekkis sakslaste kaitsesse suur tühik, mida püüti täita 1. Ungari armee ja mõnede Saksa diviisiga toomisega Saksamaalt, Jugoslaaviast, Prantsusmaalt jm. Ent see ei päästnud vaenlast.

1. Ukraina rinne sai ülesande viia lõpule sakslaste 1. tankiarmee hävitamine Kamenets-Podolski piirkonnas. 2. Ukraina rinne pidi pöörduma lõunasse ja jälitama vastast piki Dnestri jõe mõlemat kallast.

Märtsi lõpul piirasid 1. Ukraina rinde väed 2. Ukraina rinde toetusel sisse Kamenets-Podolskist põhjas oleva suure, 20 diviisist koosneva vaenlase väegruppeeringu. Kuigi 1. Ukraina rinne ei suutnud piiramisrõngast kindlalt sulgeda ja vaenlase diviisidel õnnestus välja rabelda, olid sakslaste ja nende toetajate kaotused suured.

Samal ajal, 26. märtsil, 1009. sõjapäeval jõudsid marssal I. Konevi poolt juhitud 2. Ukraina rinde väed 85-kilomeetrisel rindelõigul välja Pruti jõe äärde, s. o. Nõukogude Liidu ja Rumeenia piirini.

Armeekindral S. Štemenko on seda tähtsat sündmust meenutanud järgmiselt: «Seda päeva olime kaua oodanud. Niipea, kui 2. Ukraina rinde ettekanne oli jõudnud Kindralstaapi, kus ma tookord täitsin operatiivvalitsuse ülema kohuseid, teatati sellest kohe kõrgemale ülemjuhatajale. Viimane andis korralduse saluteerida I. Konevi vägedele esimese kateegooria kohaselt: 24 kogupauku 324 suurtükist... Kell 21 lõi taevas Moskva kohal helendama piduliku saluudi raketidest.»

Sõnum Punaarmee silmapaistvast võidust levis kiiresti meie maal ja kutsus esile töötajate vaimustust. Toimusid rahvarohked miitingud. Meie vägede jõudmisel riigipiirile oli suur rahvusvaheline tähtsus. Süvenes usk, et fašistliku koalitsiooni lõplik purustamine on reaalne ja täielik võit pole väga kaugel.

Kuid vaenlane osutas veel vastupanu. Ta paikas 2. Ukraina rinde võõndisse kuus jalaväediviisi 6. armeest ja 4. Rumeenia armee. Sellele vaatamata jätkasid 2. Ukraina rinde väed lahingutegevust Nõukogude Moldaavia ja Rumeenia territooriumil.

3. Ukraina rinde väed, haaranud juba märtsi keskel Lõuna-Bugi paremal kaldal mitu tugiala, forsseerisid 27.—28. märtsini jõe ja alustasid kõigi jõududega pealetungi üldsuunaga Nikolajevile ja Odessale. 28. märtsil 1944 vabastasid Punaarmee väeosad Nikolajevi linna. Linna vabastamisel võitlesid kangelaslikult 67 dessantsalga sõjameest kapten A. Golovljovi ja vanemleitnant K. Olšanski juhtimisel, nad tungisid sadamasse, kergendamaks pealetungivatel vägedel linna hõivamist. See väike salk pidas vastu suurtükkide ja tankide toetusel pealetungivale kolmele vaenlase pataljonile. 55 dessantlast langes. Ellujäänud pidasid vastu meie peajõudude saabumiseni. Kõik 67 kartmatut võitlejat said Nõukogude Liidu kangelaseks.

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

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

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

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

Ladumisele antud 30. 01. 1984. Trükkimisele antud 06. 03. 1984. Trükiarv 4200. Ofsetpaber nr. 1 60×70/8.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. MB — 02321. Tellimise nr. 408.

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

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

«Ньюкоуде кооль» («Советская школа»).

Noorkogude Kool

reportaaž

Tartu Riiklikus Olikoolis on 9 teaduskonda: arsti-, majandus-, õigus-, ajaloo-, bioloogia-geograafia, filoloogia-, füüsika-keemia, kehakultuuri ja matemaatikateaduskond. Neist 6 viimases valmistatakse ette õpetajaid kokku 10 erialal. Hetkel on TRÜ-s 5394 üliõpilast päevases ja 2164 kaugõppeosakonnas. Igal aastal läheb kooli tööle 250—300 noort spetsialisti. Ligi kolmandik meie vabariigis töötavatest kõrgharidusega õpetajatest on lõpetanud Tartu Riikliku Olikooli.

Kõikidel erialadel, kus valmistatakse tulevasi õpetajaid, loetakse mitmeid pedagoogilisi dissipliine. Pedagoogika ja meetodika kateedri juhataja professor Inge Undi abiga on kokku seatud enamik käesoleva numbril materjale. Pedagoogikakateedris töötab 2 pedagoogikadoktorit ja 6 pedagoogikakandidaati. Esikaane sisekülje ülemisel pildil näeme pedagoogikakateedri töötajaid (vasakult): Peeter Kreitzberg, Kanni Indre, Aleksander Elango, Larissa Vassilštšenko ja esireas Vilve Raudik ning Arne Piirimägi.

Metoodilisi teadmisi annavad erialakateedrid. Eraldi metoodikakateeder on matemaatika ja vene keele õpetamiseks. Häid tulemusi on vene keele õpetamise metoodikas. Ajakirja tagakaane pildil kateedrijuhataja dotsent Antidea Metsa ja vanemõpetaja Kiira Allikmets.

Matemaatika meetodika kateedris töötab 8 õppejõudu, kellest kaks on füüsika-matemaatika- ja ülejäänud pedagoogikakandidaadid. Tagakaane sisekülje keskmisel pildil on mitmeid kateedri töötajaid. Esimene paremalt kateedrijuhataja dotsent Jaan Reimand. Samas ülemisel pildil on matemaatikute V kursuse klassivälise töö praktikumil, juhendab dotsent Els Abel. Alumisel fotol sama rühma üliõpilane Tiia Huik praktikumis.

Suure töö kooliõpilaste võimete prognoosimisel ja kutseõustamisel on teinud kutse-suunitluskabinet. Prognoositud on ka üliõpilaste õpiedukust. Esikaanel kabinetjuhataja pedagoogikakandidaat Aimi Sukamägi. Esikaane siseküljel all kabineti insener Mare Saari ja töökogemusi saama tulnud Tomski Automatiseeritud Juhtimissüsteemide Instituudi kutse-suunitluskeskuse töötaja Ljudmila Beljuk.





Росан дупола

84-345a

28.03.84