

Novikogude **KOOL**





1

2



Õuikogude
KOOL
reportaaž



NSV Liidu Ministrite Nõukogu 1957. a otsusega moodustati NSV Liidu Teaduste Akadeemia Siberi osakond keskusega Novosibirskis. Siberi osakonna üks peamisi organiseerijaid oli sotsialistliku töö kangeline, Lenini ja riiklike preemiade ning M. Lomonosovi nim kuldmedali laureaat, mitmete välismaiste akadeemiate liige MIHHAIL LAVRENTJEV (fotol 3), kes oli ka osakonna esimene esimees aastatel 1957 kuni 1975. Tema juhtimisel valmis paarikümne kilomeetri kaugusel Novosibirskist linnaosa, kus asub kümneid instituute, kõrgkooli ja teisi teadusasutusi.

Pildil 6 on akadeemialinnaku peatänav. Täna NSV Liidu Teaduste Akadeemia president GURI MARTŠUK (fotol 4) juhatab Siberi osakonda 1975. aastast kuni aastani 1980. Samast aastast täidab osakonna juhataja kohuseid VALENTIN KOPTJUG (fotol 5), kes on ühtlasi NSV Liidu Teaduste Akadeemia viitsepresident.

Siberi osakonna instituute asub veel Irkutskis, Jakutskis, Krasnojarskis ja mujal. Novosibirski akadeemialinnakusse on koondunud mehaanika-matemaatika, füüsika-tehnika, keemia, sotsiaal-majanduse, geoloogia-geofüüsika ja bioloogia instituudid, mitmed konstrueerimisbürood, NSVL Meditsiiniakadeemia filiaal, üleliidulise V. I. Lenini nim Põllumajandusakadeemia Siberi osakond. Novosibirskis asub 15 kõrgkooli, nende hulgas ka Siberimaa ainus konservatoorium.

Akadeemialinnakus paikneb Leninliku Komsomoli nim Novosibirski Riiklik Ülikool (foto 1), seal töötab 30 akadeemikut ja kirjavahetajaliiget, 140 teadusdoktorit ja ligi 400 teaduste kandidaati. Nii kõrge kvalifikatsiooniga kaadriga on vaevalt ükski teine meie maa kõrgkool. See annab võimaluse kiiresti organiseerida uusi erialasid, täiustada programme ja paneb aluse teoreetiliste teadmiste heale tasemele.

NRÜ on hästi varustatud arvutustehnikaga. Majandusteaduskonna arvutiklassis võime pildil näha üliõpilasi töötamas ja fotol 8 on ametis insenerid Jevgeni Brez ja Aleksei Savvatejev.

Kõrgkooli astujatele pakuvad tõsist konkurentsi NRÜ juures asuva füüsika-matemaatika ja keemia internaatkooli lõpetanud. Seal õpib ligi 500 noorikut, kes valitud Siberi, Kaug-Ida, Kesk-Aasia ja Kasahstani reaalainete olümpiaadide võitjate seast. Valik tehakse igal aastal toimuva kolmenädalase suvekooli osavõtjate hulgas, mille edukamad õpilasteks arvatakse. Suvekoolis saadakse uusi teadmisi, võisteldakse ülesannete lahendamises, koostatakse mitmesuguseid fantastilisi projekte.

Fotodel 7 ja 9 jälgivad suvekoolist osavõtjad ühe niisuguse projekti kaitsmist. Füüsika-matemaatikakoolis õpitakse tavalises koolist tunduvalt erinevate programmide järgi nii matemaatikat, füüsikat kui keemiat. Õppejõududeks on NRÜ õppejõud ja akadeemia instituutide teadurid. Ühel päeval nädalas toimub fakultatiivne õppetöö, õpilasel on võimalik valida 40 kursuse hulgast.

T a g a k a n e l on üks Tsütoloogia ja Geneetika Instituudi kasvuhooneid, kus edukalt aretatakse uusi kõrreliste sorte.



Nõukogude Kool

4 • 1988

- 4 Teadaanne Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomitee pleenumi kohta ●
5 NLKP Keskkomitee pleenumi otsus kesk- ja kõrgkooli uutmisest ning partei ülesannetest selle elluviimisel ●

PARTEI OTSUSED ELLU

- 10 **V. RAJANGU** Spetsialistide ettevalmistamise küsimusi ●

KOOL UUENDUSE TEEL

- 12 TPI ootab noori, kes on valmis vaimseks tööks ●

JUHT. STIIL. MEETODID

- 15 **L. TÕRNPUU** Haridusosakond ja koolireform
19 **T. ŠADEIKO** Mida annab tehnikumi lõpetanute tegevuse uurimine? ●

KASVATUSTEEMADEL

- 21 **H. ROOSVEE** Klassivälise kasvatustöö kogemusi Tihemetsa sovhoos-tehnikumis ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 25 **L. ÖUNAPUU, B. GOLDMAN** Ideaalid õpilaste enesekirjeldustes ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 30 **I. SOTTER** Mõtteid võõrkeeleõpetuse tänapäevast ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 32 **A. LEINBOCK** Küsimisoskus — õpioskus ●
35 **H. PUKK** Sissejuhatus ja lõppsõna arutlevas kirjandis ●
38 **T. TARTU** Põhiteadmised ja -oskused keskkooli vanemate klasside matemaatikas ●
41 **R. RODIMA** Ettevalmistustund abi-, kõnehäirete ja kuulmislangusega laste koolis ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 44 **T. TULVA** Uuendustaotlusi sõimekasvatases ●

AJALOO LEHEKÕLGEDELT

- 48 **H. HARRO** Ülevaade Eesti pedagoogilisest ajakirjandusest 1917—1940 ●
52 **L. ANDRESEN** Veel üks raamatuleid ●
53 Kutsehariduse tõeline entusiast Teodor Ussisoo 110 (**H. MÄRSKA**) ●

KOOLIMUUSIKA

- 55 **A. KÄÄRIK** Muusikakultuuri rikkusi avastamas ●

MEIE TERVIS

- 57 **A. NEEME** Kui õpetaja hakkab väsima ●

PUHKEVEERUD

- 60 **M. TIKS, T. TIKS** Ja kui teile siin ei meeldi... ●



HALLIKI HARRO, Eesti NSV Ajakirjanike Liidu täiendusõppe metoodilise keskuse juhataja. Lõpetanud 1981. aastal N. Gogoli nim Tallinna 21. keskkooli, astus TRÜ filoloogia-teaduskonna žurnalistika osakonda, mis andis 1987. aastal ajakirjaniku diplomi. Diplomitöö kirjutas Eesti pedagoogilise ajakirjanduse ajaloost, eesti ajakirjanduse ajaloo uurimist jätkab praegugi. Jäi tööle žurnalistika kateedrisse lepingulise nooremteadurina, ajakirjanike täiendusõppe keskuse moodustamisel määrati selle juhatajaks.



VÄINO RAJANGU, Eesti NSV kõrg- ja keskerihariduse minister, majandusdoktor. Lõpetanud aastal 1964 Tallinna Polütehnikumi ja 1970 TPI automaatika ja telemehaanika erialal elektriinseneri kvalifikatsiooniga. Aastafel 1972—75 aspirantuuris TPI majandusteaduskonna juures. 1975. aastal kaitses väitekirja majanduskandidaadi, 1983. aastal majandusdoktori kraadi saamiseks. Dotsendi kutse omistati 1981., professori kutse 1986. aastal. Töötanud juba õpingute ajal mitmes Tallinna ettevõttes ja TPIs. Aastafel 1981—1986 EKP Keskkomitee osakonnajuhataja asetäitja. On TPI kõrgkooli ökonomika labori juhataja. Tema juhtimisel valminud stsenaarium «Haridussüsteemi evolutsioon aastani 2000» pälvis vabariiklikul stsenaariumide võistlusel III koha.

Fotod
T. KALLE
V. NOVIKOV
A. POLJAKOV

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

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

A. EGLON, V. EKSTA (toimetaja asetäitja), H. HIIEAAS, F. KUPP (vastutav sekretär), E. LAANYEE, O. NILSON, J. ORN, H. ROOTS (toimetaja asetäitja), I. RUTE, T. SAAL, I. SAULEPP, J. SEPP (toimetaja), E. TALPSEPP, Ü. TIKK, I. UNT.

Keeletoimetaja M. RANDE

Kunstiline toimetaja M. OLEP

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

- 4 Сообщение о Пленуме ЦК КПСС ●
5 Решение Пленума ЦК КПСС «О ходе перестройки средней и высшей школы и задачах партии по ее осуществлению ●

РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ

- 10 В. РАЯНГУ. Вопросы подготовки специалистов ●

ШКОЛА НА ПУТИ К ОБНОВЛЕНИЮ

- 12 ТПИ ждет молодых людей, готовых к умственной работе (А. РУУБЕЛЬ) ●

РУКОВОДИТЕЛЬ. СТИЛЬ. МЕТОДЫ

- 15 Л. ТЮРНПУУ. Отдел народного образования и школьная реформа ●
19 Т. ШАДЕЙКО. Что дает анализ деятельности выпускников техникумов? ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 21 Х. РООСВЕЭ. Опыт внеклассной воспитательной работы в Тихеметсаском совхозе-техникуме ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 25 Л. БУНАПУУ, Б. ГОЛЬДМАН. Идеалы в самоописаниях учащихся ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 30 И. СОТТЕР. Мысли о сегодняшнем дне обучения иностранному языку (Продолжение) ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 32 А. ЛЕЙНБОК. Умение задавать вопросы — учебное умение ●
35 Х. ПУКК. Введение и заключение в сочинениях ●
38 Т. ТАРТУ. Основные знания и умения по математике старших классов средней школы ●
41 Р. РОДИМА. Подготовительный урок во вспомогательной школе и школе для детей с недостатками речи и ослабленным слухом ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 44 Т. ТУЛВА. Стремление к обновлению воспитательной работы в яслях ●

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

- 48 Х. ХАРРО. Эстонская педагогическая печать 1917—1940 гг. ●
52 Л. АНДРЕЗЕН. Еще одна книжная находка ●
53 Настоящий энтузиаст профессионального образования (Х. МЯРСКА) ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 55 А. КЯЭРИК. Богатства музыкальной культуры ●

НАШЕ ЗДОРОВЬЕ

- 57 А. НЕЭМЕ. Когда учитель начинает уставать ●

НА МИНУТЫ ОТДЫХА

- 60 М. ТИКС, Т. ТИКС. И если вам здесь не нравится... (Продолжение) ●



TEADAANNE NÕUKOGUDE LIIDU KOMMUNISTLIKU PARTEI KESKKOMITEE PLEENUMI KOHTA

17. veebruaril 1988 algas NLKP Keskkomitee korraline pleenum. Selle avas NLKP Keskkomitee peasekretär M. Gorbatšov. Pleenumile oli esitatud arutamiseks küsimus «Kesk- ja kõrgkooli uutmisest ning partei ülesannetest selle elluviimisel». Ettekandega esines NLKP Keskkomitee Poliitbüroo liige, NLKP Keskkomitee sekretär J. Ligatšov.

Istungil võtsid ettekande põhjal toimunud läbirääkimistel sõna seltsimehed: V. Sitnikov — NLKP Irkutski Oblastikomitee esimene sekretär, F. Morgun — Ukraina KP Poltaava Oblastikomitee esimene sekretär, N. Jeršova — Permi tootmiskoondise «F. Dzeržinski nim Masinatehas» seadistaja, V. Mironenko — ÜLKNÜ Keskkomitee esimene sekretär, V. Saikin — Moskva Linna Rahvasaadikute Nõukogu Täitevkomitee esimees, V. Koptjug — NSV Liidu Teaduste Akadeemia asepresident, NSVL TA Siberi Osakonna esimees, K. Bagirov — Aserbaidžaanilise KP Keskkomitee esimene sekretär, K. Vaino — EKP Keskkomitee esimene sekretär, G. Jagodin — NSV Liidu kõrg- ja keskerihariduse minister, V. Ševtšenko — Ukraina NSV Ülemnõukogu Presiidiumi esimees, N. Nazarbajev — Kasahhi NSV Ministrite Nõukogu esimees, V. Kolesnikov — NSV Liidu elektroonikatööstuse minister, G. Markov — NSVL Kirjanike Liidu juhatuse esimees, J. Solovjov — NLKP Leningradi Oblastikomitee esimene sekretär, A. Vlassov — NSV Liidu siseminister, D. Patiašvili — Gruusia KP Keskkomitee esimene sekretär, A. Logunov — NSV Liidu Teaduste Akadeemia asepresident, M. Lomonossovi nim Moskva Riikliku Ülikooli rektor ja G. Usmanov — NLKP Tatarsi Oblastikomitee esimene sekretär.

18. veebruaril 1988 jätkus NLKP Keskkomitee pleenumil NLKP Keskkomitee Poliitbüroo liikme, NLKP Keskkomitee sekretäri J. Ligatšovi ettekande «Kesk- ja kõrgkooli uutmisest ning partei ülesannetest selle elluviimisel» arutamine.

Läbirääkimistel võtsid sõna seltsimehed: G. Martšuk — NSV Liidu Teaduste Akadeemia president, V. Zorkaltsev — NLKP Tomski Oblastikomitee esimene sekretär, A. Lizitšev — Nõukogude Armeed ja Sõjalaevastiku Poliitilise Peavalitsuse ülem, J. Tšehharin — Vene NFSV Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja, K. Demirtšjan — Armeenia KP Keskkomitee esimene sekretär, S. Šalajev — ÜAÜKN-i esimees, Z. Borovikova — NLKP Krasnodari Krai Kurgani Rajoonikomitee esimene sekretär ja A. Dumatšov — NSV Liidu Riikliku Kutsehariduskomitee esimees.

Pleenumil esines pikema kõnega NLKP Keskkomitee peasekretär M. Gorbatšov.

Pleenum võttis arutusel olnud küsimuses vastu ulatusliku otsuse, mis avaldatati ajakirjanduses.

Pleenum võttis sm. M. Gorbatšovi kõne põhjal vastu otsuse,

Pleenumil arutati organisatsioonilisi küsimusi.

Pleenum valis sm. J. Masljukovi NLKP Keskkomitee Poliitbüroo liikmekandidaadiks.

Pleenum valis NLKP Keskkomitee sekretäri sm. G. Razumovski NLKP Keskkomitee Poliitbüroo liikmekandidaadiks.

Pleenum valis NLKP Keskkomitee sekretäriks sm. O. Baklanovi.

Pleenum vabastas sm. B. Jeltsini NLKP Keskkomitee Poliitbüroo liikmekandidaadi kohustest.

Pleenum viis NLKP Keskkomitee liikmekandidaadist NLKP Keskkomitee liikmeks üle NLKP Keskkomitee üldosakonna juhataja sm. V. Boldini, Kasahhi NSV Amangeldõ-nim. sovhoosi mehhanisaatori sm. N. Gellerti ja ÜLKNÜ Keskkomitee esimese sekretäri sm. V. Mironenko.

Sellega oli NLKP Keskkomitee pleenum lõppenud.



NLKP KESKKOMITEE PLENUMI OTSUS

KESK- JA KÕRGKOOLI UUTMISEST NING PARTEI ÜLESANNETEST SELLE ELLUVIIMISEL

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomitee pleenum rõhutab, et üldharidus- ja kutsekooli ning kõrg- ja keskerihariduse uutmise on erilisel kohal nende ülesannete kompleksis, mida partei lahendab praegusel ajaloolisel etapil. Elluviidavate ümberkujunduste eesmärk on tagada noorte õpetamise ja kasvatamise, kaadri ettevalmistamise ja kvalifikatsiooni tõstmise uus kvaliteet ning luua sellega vajalikud tingimused nõukogude ühiskonna sotsiaal-majandusliku ja vaimse progressi kiirendamiseks, NLKP XXVII kongressil seatud ülesannete lahendamiseks.

I

1. NLKP Keskkomitee pleenum märgib, et haridussüsteemi ümberkorraldamise käigus on suurenenud partei-, nõukogude ja majandusorganite ning ühiskondlike organisatsioonide tähelepanu kesk- ja kõrgkooli probleemidele. Toimuvad mõningad positiivsed muudatused hariduse sisu ja õpilaste töökasvatuses. Kutseharidussüsteemis areneb laia profiiliga tööliste ettevalmistamine. Hoogustub kõrgkooli, teaduse ja tootmise jõudude ühtekoondamine. Kasvanud on assigneeringud hariduse jaoks.

2. Samal ajal on NLKP Keskkomitee seisukohal, et kesk- ja kõrgkoolis toimuvate ümberkujunduste sügavus ja tempo ei vasta ühiskonna vajadustele uutmise uuel etapil. Niisugustel tähtsatel suundadel nagu õpetamise ja kasvatamise meetodite täiustamine, tehniline varustatus, õppe- ja kasvatustöö juhtimine ning pedagoogide ettevalmistamine on nihked seni tähtsusetud. Eesrindlike pedagoogilisi kogemusi ei levitata vajalikul määral.

Enne NLKP Keskkomitee 1985. a aprillipleenumit väljatöötatud reformisuuniseid ei kindlustatud haridussüsteemi demokratiseerimise meetmetega. Reformi elluviimise ei ole nagu kord ja kohus lülitunud pedagoogid, lastevanemad, üldsuse laiad ringkonnad ja töökollektiivid. Reformi käigus ei ole õppeasutuste tegevust suunatud ekstensiivselt areneva rahvamajanduse tööjõuvajaduste rahuldamisele. Tekkis probleeme ja komplikatsioone üldharidusliku ettevalmistuse ühitamisel kutseettevalmistusega nii üldhariduskoolis kui ka kutseharidussüsteemis.

Ebapiisav on organiseerimistö reformi elluviimisel. NSV Liidu Haridusministeerium ja NSV Liidu Riiklik Kutsehariduskomitee, samuti kohalikud haridusorganid ilmutavad passiivsust ja paindumatust hariduse arendamise pakiliste probleemide lahendamisel. Õpetajate abista-

mine piirdub tihtipeale üldiste juhenditega ja pisiasjades reglementeerimisega. Nõrgalt tegutseb kõrgkooli ja keskeriõppeasutuste uutmisel NSV Liidu Kõrg- ja Keskeriharidusministeerium.

Kohalikud parteikomiteed ning nõukogude ja majandusorganid ei pööra vajalikku tähelepanu haridusküsimuste lahendamisele. Paljude harukondlike ministeeriumide ja keskasutuste suhtumises hariduse ja õppeasutuste vajadustesse saadakse aeglaselt jagu jäägipõhimõttest.

3. NLKP Keskkomitee seab partei- ja riigorganite ning ühiskondlike organisatsioonide ette ülesande tagada murrang hariduse ümberkorraldamisel vastavalt partei XXVII kongressi otsustele ja NLKP programmi seisukohtadele. Haridus kui majandusliku ja sotsiaalse progressi üks otsustavaid tegureid, inimkonna poolt kogutud vaimsete rikkuste hoidmise, arendamise ja põlvkonnalt põlvkonnale edasiandmise võimas vahend peab olema riiklikus poliitikas prioriteetne.

NLKP Keskkomitee pleenum lähtub sellest, et kogu haridussüsteemi uutmisel etendab otsustavat osa õpetaja. Tema teadmistest, pedagoogi-meisterlikkusest, aktiivsest, veendunud ja kirglikust hoiakust sõltub otsustaval määral kavandatud ümberkujunduste edu. Partei- ja nõukogude organite kohus on põhjalikult, resoluutselt, aega viitmata ja kõhklusteta muuta suhtumist õpetajasse, säästa teda hooldamisest pisiasjades ja õpetajatööle võrastest kohustustest, toetada loovaid, novaatorlikke otsinguid ning vabastada maksimaalselt aega peamiseks — õpilaste õpetamiseks ja kasvatamiseks.

II.

1. NLKP Keskkomitee pleenum peab otstarbekaks teha muudatused haridusreformi suunistesse, pidades silmas:

noorte üldise keskerihariduse kui kvalifitseeritud tööliste ja spetsialistide kaadri järgneva ettevalmistamise ning isiksuse igakülgse arendamise baasi kontseptsiooni väljakujundamist ja realiseerimist;

üldharidus-, kutse- ja kõrgkooli ulatuslikku tehnilist ümberseadmestamist ning teaduslikult põhjendatud normatiivide kasutamist hariduse arengu planeerimises alates kolmeteistkümnendast viisaastakust;

ametkondlike barjääride kõrvaldamist ja hariduses tõeliselt ühtse riikliku poliitika teostamist,

iga tüüpi õppeasutuste tihedat koostööd teadus- ja tootmiskollektiividega;

hariduse igakülgset demokraatsemist, õppeasutuste kollektiivide iseseisvuse ja vastutuse tõstmist;

pedagoogide kaadri ettevalmistamise ja täiendusõppe süsteemi ümberkujundamist, haridusala teadusliku uurimistöö põhjalikku parandamist.

Kutsekoolis ja keskeriõppeasutustes arendada tööliste ja spetsialistide ettevalmistamist valdavalt keskhariduse baasil, jättes noortele võimaluse omandada kutseharidus pärast põhikooli lõpetamist. Üldhariduskoolis tuleb tööliskutsealasiid õpetada õpilaste ja nende vanemate soovil sedamööda, kuidas luuakse vajalikud tingimused.

2. Üleminek noorte üldisele keskharidusele on radikaalselt muutnud üldhariduskooli sotsiaalset osa ühiskonnas, suurendanud järsult tema vastutust õpetamise ja kasvatamise efektiivsuse eest, seadnud nõude täita sotsialistliku kooli kui ühtse polütehnilise töökooli leninlikud põhimõtted nüüdisaegse sisuga.

NLKP Keskkomitee peab põhimõtteliselt tähtsaks seda, et meie kool, olles ühtne, annaks kõigile oma kasvandikele täisväärtusliku keskhariduse ja avaks nende ees võrdsed võimalused. Hariduse eesmärkide ja ülesannete ühtsus peab olema orgaaniliselt seostatud koolide mitmekesisusega, õppeplaanide ja -programmide paindlikkusega, tuginema eesrindlikule pedagoogilisele praktikale ning õpetamise ja kasvatamise novaatorlikele meetoditele.

Tuleb pöörata esmajärgulist tähelepanu õpilaste individuaalsete võimete arendamisele ning laiendada diferentseeritud õpetamist vastavalt õpilaste huvidele ja kalduvustele. Arendada spetsialiseeritud koolide ja mitmesuguste ainete süvaõppega klasside võrku.

Kool peab soodustama õpilaste aktiivset lülitumist tootmistöösse, ühiskonna töösuhete süsteemi ning andma neile mitmekesiseid töövõimalusi. Õpilaste töö peab olema otstarbekohane, elu tegelike vajadustega seotud, ühiskonnale ja perekonnale kasulik, teadmiste ja rõõmude allikas.

Tuleb järjekindlalt süvendada kooli polütehniliseerimist, anda õpilastele põhiettekuutusi uutest tehnoloogiatest, nüüdisaegseid majandus-, õigus- ja ökoloogiateadmisi, tagada keskhariduse taseme pidev vastavus teaduslik-tehnilise ja vaimse progressi nõuetele. On vaja kiirendada noorte kutsesuunitluse haruderohke riikliku talituse loomist. Selle tähtsaks lüliks peab olema üldhariduskool.

Üldhariduslik, tööalane, üldkultuuriline ja kõlbeline ettevalmistus koolis peab aitama noortel inimestel teadlikult, ühiskonna vajadusi arvestades valida kutseala, töövaldkonda ja hariduse jätkamise teid ning tegusalt osaleda ühiskondlik-poliitilises elus.

3. Sotsiaal-majandusliku arengu kiirendamise tähtsaks tingimuseks on tööliskaadri kutsealase ja üldharidusliku ettevalmistuse kõrge kvaliteedi tagamine, töölisklassi noore täienduse poliitilise

ja kodanikuteadvuse kasv. Selle tähtsa ülesande lahendamisele tuleb koondada kutseharidussüsteemi ja rahvamajandusharude kutseõppevõrgu tähelepanu. Ka edaspidi on tarvis arendada baasettevõtete juures tegutsevaid kutsekoole, samuti harukondadevahelisi spetsialiseeritud koole, mis on suutelised ette valmistama kvalifitseeritud töölisi keerukatel ja integreeritud kutsealadel. Igati laiendada tööliskaadri ettevalmistamist ja täiendusõpet koondiste ja ettevõtetelega sõlmivate lepingute alusel. Tõhustada tööliskaadri kõigis kutseõppevormides ettevalmistamise riiklikku kontrolli.

4. Partei-, riigi- ja majandusorganid ning ühiskondlikud organisatsioonid on kohustatud suurendama jõupingutusi kõrg- ja keskerihariduse uutmisel. NLKP Keskkomitee pleenum rõhutab, et kavandatud ümberkujunduste programmi tuleb ellu viia komplekselt. Spetsialistide ettevalmistamise kvaliteedi põhjaliku parandamise, nende rahvamajanduses otstarbeka kasutamise ja teadusuuringute edasarendamise ülesandeid tuleb lahendada, tuginedes kõrgkooli tihedamatele sidemetele tootmisega, praktikaga. Nendel eesmärkidel:

kujundada kaadri ettevalmistamise paindlik süsteem, mis tagab ühiskonnas vajaduste õigeaegse rahuldamise mitmesuguse profiiliga spetsialistide järele ning vastab teaduslik-tehnilise progressi, majanduse radikaalse reformi, demokraatsemise ja omavalitsuse arendamise nõuetele. Tõsta spetsialistide ettevalmistamise kvaliteeti kõigis õppeasutustes, tugevdada, vajaduse korral aga reorganiseerida kaadri ja materiaaltehnilise baasi poolest nõrgad kõrgkoolid juhtivate ülikoolide ja instituutide filiaalideks;

energiliselt juurutada kõrghariduse ning tootmise ja teaduse integratsiooni efektiivseid vorme, täiustada kõrgkooli ja rahvamajandusharude koostöö organisatsioonilist ja majanduslikku mehhanismi; luua kõrgkoolide ja ettevõtete ühiseid õppe-, teadus- ja tootmiskomplekse, topeltalluvusega (Teaduste Akadeemiale ja kõrgharidusministeeriumile) teadusliku uurimise institute ja laboreid. Arendada kõrgkoolide lepingulisi suhteid ettevõtete ja koondistega, nähes ette võimaluse suunata lõpetajaid tööle kõrgkooli ja ettevõtte otselepingu alusel;

tagada kõrgkooli teadlaste oluliselt suurem panus üldriikliku tähtsusega probleemide lahendamisse. NSV Liidu Riiklikul Plaanikomiteel ning NSV Liidu Riiklikul Teadus- ja Tehnikakomiteel koos NSV Liidu Kõrg- ja Keskerihariduse Ministeeriumi ning NSV Liidu Teaduste Akadeemiaga näha NSV Liidu majandusliku ja sotsiaalse arengu kontseptsiooni (ajavahemikuks 1991—2005) väljatöötamisel ette suuremad riiklikud assigneeringud teadusuuringute arendamiseks kõrgkoolis.

NSVL Kõrgharidusministeeriumil ning harukondlikel ministeeriumidel ja muudel keskastutustel tuleb viia keskeriõppeasutused kvaliteetivalt uuele tasemele, teha õigeaegselt muudatusi kaadri ettevalmistamise struktuuris ja sisus ning õppe- ja kasvatustöö korraldamise vormides.

On vaja täielikumalt suunata nende õppeasutuste tegevus esmaste töökollektiivide organisatorite ning tehnika ja tehnoloogia uusimate suundade spetsialistide ettevalmistamisele.

5. NLKP Keskkomitee pleenum kohustab ministeeriume ja muid keskasutusi ning parteiorganisatsioone pöörama erilist tähelepanu NLKP Keskkomitee Poliitbüroo poolt kaadri kvalifikatsiooni tõstmise ja täiendusõppe riikliku süsteemi loomiseks väljatöötatud abinõude elluviimisele. Tuleb lõpule viia õppeasutuste vastava võrgu kujundamine, kasutades maksimaalselt kõrgkoolide ja keskeriõppeasutuste ning kutsekoolide võimalusi, kõigiti arendades massilise tootmisõppe mitmesuguseid vorme.

6. Teha NSV Liidu Ministrite Nõukogule ülesandeks esitada NLKP Keskkomitee pleenumil toimunud arutelu arveste võttes ettepanekud üldharidus- ja kutsekooli reformi ning kõrg- ja keskerihariduse uutmise kohta varem vastu võetud dokumentide muutmiseks ja täiendamiseks.

III.

1. NLKP Keskkomitee pleenum seab praktiliseks ülesandeks viia ellu NLKP XXVII kongressi strateegiline suunis luua meie maal pidevõppe-süsteem, mis hõlmab kõiki kasvatamise ja koolitamise lüüsid: koolieelseid ja kooliväliseid asutusi, üldharidus- ja kutsekooli, kõrg- ja keskeriõppeasutusi, täiendus- ja ümberõppe süsteemi. Iga inimese sisemiseks vajaduseks ja igapäevaseks tegevuseks, nõukoguliku elulaadi lahutamatuks koostisosaks peab saama eneseharimine.

Tähtis on anda igale inimesele võimalus pidevalt täiendada teadmisi mitmesuguste õppevormide kaudu, sealhulgas eksternina, poliit- ja majandusõppe süsteemis, rahvaülikoolides, mitmesugustel kursustel ja lektoriumides. Selleks tuleb aktiivsemalt kasutada massiteabevahendeid, eriti televiisiooni ja raamatute kirjastamist. Teadmiste omandamise ja vaimse kasvu püüdu tuleb laialdaselt ergutada, see peab pälvima ühiskondliku ja riikliku tunnustuse.

2. Kesk- ja kõrgkooli kiirema uutmise otsustavaks eelduseks on koolide tegevuse korraldamise leninlike põhimõtete täielikum elluviimine, hariduse juhtimise nüüdisaegse demokraatliku struktuuri loomine.

Selleks on vaja laialdaselt arendada omavalitsuslikke algeid, anda õppeasutustele iseseisvus ja selleks vajalikud volitused, tõsta nende vastutust noore põlvkonna õpetamise ja kasvatamise kõrge kvaliteedi eest. Üldharidus- ja kutsekoolides on otstarbekohane luua ühiskondlikud organid — nõukogud, kus pedagoogide kõrval peavad olema laialdaselt esindatud õpilased, töökollektiivid, ühiskondlikud organisatsioonid, lastevanemad. Arendada kõrg- ja keskeriõppeasutuste juhtimise kollegiaalseid, demokraatlikke vorme. Järjekindlalt viia ellu õppeasutuste ja nende põhiliste all-lülide juhtide valitavuse ja aruandekohustatavuse põhimõtet.

Pidada otstarbekohaseks luua rajoonide ja linnade rahvasaadikute nõukogude juurde riik-

lik-ühiskondlikud hariduse juhtimise organid — konverentsidel valitavad haridusnõukogud. Nende ülesanne on toetada ja levitada õpetamise ja kasvatamise eesrindlike kogemusi, arendada üldist pedagoogiliste teadmiste andmist, rakendada meetmeid õppeasutuste materiaalse varustatuse parandamiseks.

Tuleb tõhustada kõigi hariduslülide koostööd ja hoida kurssi nende juhtimisorganite ühendamiseks tingimuste loomisele.

Hariduse ümberkorraldamise teaduslikus tagamises tõsta NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia osa ja vastutust ning reorganiseerida akadeemia, andes talle ametkondadevahelise iseloomu, koondades teadlaste jõupingutused isiksuse kujundamise, pideva harimise ja kommunistliku kasvatusaktuaalsete probleemide komplekssele läbitöötamisele.

3. NLKP Keskkomitee pleenum rõhutab vajadust rakendada suuri abinõusid hariduse materiaaltehnilise baasi tugevdamiseks ja tehniliseks rekonstrueerimiseks.

Suurendada hariduse arendamiseks eraldatavaid vahendeid, et tagada koolieelsete lasteasutuste järele valitseva vajaduse täielik rahuldamine; üleminek koolide põhiliselt ühes vahetuses õppimisele; vajalike tingimuste loomine pedagoogiliste kõrgkoolide ja õpetajate täiendusinstituutide viljakaks tööks; igas rajoonis ja linnas koolivälise asutuste kompleksi kujundamine; kõrg-, keskeri- ja kutsekooli materiaalbaasi oluline tugevdamine; õpetajate, õppejõudude, üliõpilaste ja õpilaste sotsiaal- ja olme-tingimuste paranemine. NSV Liidu Riiklikul Plaanikomiteel, NSV Liidu ministeeriumidel ja muudel keskasutustel ning liiduvabariikide ministrite nõukogudel määrata kindlaks nende ülesannete lahendamise konkreetsed tähtajad igale vabariigile ja regioonile.

Rakendada ulatuslikke abinõusid õppeasutuste ümberseadmiseks. Näha ette ajakohaste, maailmatasemele vastavate tehnovahendite, õppe- ja teadusalaste seadmete, aparatuuride ja mänguasjade väljatöötamine ja nende tootmise laiendamine niihästi haridussüsteemis kui ka rahvamajandusharudes. Kiirendada õppe- ja kasvatusasutuste tänapäevaste projektide väljatöötamist ning lühikese ajaga tagada üleminek ehitamisele niisuguste projektide järgi.

Tuleb põhjalikult parandada õpikute, õppevahendite ja pedagoogilise kirjanduse ettevalmistamist ning kirjastamist. Täiel määral rahuldada õpilaste, õpetajate ja lastevanemate vajadus nende järele ning organiseerida õpikute täiendav väljalaskmine vabamüügi jaoks.

IV.

1. NLKP Keskkomitee pleenum peab partei-, nõukogude ja ühiskondlike organisatsioonide ning pedagoogiliste kollektiivide tähtsaimaks ülesandeks õppiva noorsoo kommunistliku kasvatusetõhustamist, noorte teadvuse kujundamist uutmise vaimus. Aegumatu ülesanne on kasvatada noortes dialektilist mõtlemist, kujundada üliõpilastes ja õpilastes «terviklikku re-

volutsioonilist maailmavaadet» (V. I. Lenin), tuginedes selle teoreetilise ja praktilise töö ühtsusele, mida partei teeb ühiskonnaelu kõigi valdkondade uuendamisel. Põhjalikult ja arusaadavalt näidata, kui rikkad on ideed, mis sisalduvad partei XXVII kongressi ja NLKP Keskkomitee pleenumite otsustes ja materjalides, sm. M. Gorbatsõvi ettekandes «Oktoober ja uutmine: revolutsioon jätkub» ning tema kõnes käesoleval pleenumil. Veenvalt näidata põlvkondade järjepidevust, selgitada meie maal toimuvate ümberkujunduste lahutamatu seost partei ja rahva kangelaslike saavutustega, tõeselt, vastutustundega käsitleda meie rahva suurt minevikku, kasvatada noortes inimestes püüdu rohkendada sotsialismi eest võitlejate ajaloolisi kogemusi.

Kogu ühiskonnateaduslike distsipliinide õpetamise praktika peab kujundama iseseisva arutlemise võimet, aitama teadlikult omandada teaduslikke järeldusi, mis kajastavad elu dialektikat. Kasvatada noortes kõrget ideelist, teaduslik-materialistlikke vaateid, oskust hinnata ühiskondlikke nähtusi selgetelt klassipositsioonidelt.

2. Kool peab kogu oma tegevusega kultiveerima tõist elulaadi, tõstma õpilaste ja üliõpilaste peamise töö — õppimise — prestiiži ja suurendama selle kasvatuslikku osa. Igas õppeasutuses tuleb kinnistada visa õppimise, teadmiste omandamise elava, loova ja vastutustundliku suhtumise õhkkond. Rööbiti nõudlikkuse suurendamisega tuleb igati tõhustada eeskujuliku õppimise stiimuleid, ergutada noorte teaduslikku ja teaduslik-tehnilist loomingut ning mitmekesistada selle vorme. NLKP Keskkomitee peab lubamatuks, et üliõpilasi ja õpilasi kaasataks õppeajal mitmesugustele töödele ja üritustele, mis ei ole õppeprotsessiga seotud.

3. Noori tuleb praktika najal õpetada elama ja tegutsema süveneva demokraatia tingimustes. Sel eesmärgil luua õppeasutustes kõik tingimused avameelsuseks ja avalikkuseks, õpilaste ja õpetajate, õppejõudude ja üliõpilaste vastastikkuseks austuseks ja koostööks; kujundada õpilastes ja üliõpilastes iseseisvust, avada ulatuslikud võimalused nende kasutoovaks initsiatiiviks ja loominguks. Kasvatada üldist, poliitilist ja õiguskultuuri, sotsialistliku demokraatias kultuuri, taotleda, et noored põhjalikult mõistaksid NSV Liidu kodaniku konstitutsioonilisi õigusi ja kohustusi. Organiseerida õiguslane üldõpe kui ühine üldriiklik programm, mis hõlmab kõiki elanikkonnakihte, kogu kaadrit keskuses ja kohtadel.

4. Oluliselt on vaja tõhustada noorte patriootilist ja internatsionalistlikku kasvatust. Sisendada noortes lapsepõlvest peale ühtekuuluvust Nõukogude kodumaa traditsioonide ja väärtustega, meie paljurahvuselise maa suure ajaloo, teadmist, et püha kohus on olla oma isamaa ustav kaitsja. Kogu õhkkond õppeasutustes peab olema kantud internatsionalismi, Nõukogude rahvaste sõpruse ja vendluse vaimust.

Tuleb aktiivselt arendada rahvuskeele ja vene

keele kahepoolset oskust, põhjalikult parandada NSV Liidu rahvaste keelte ning nõukogude inimeste poolt vabatahtlikult rahvusvahelise suhtlemise vahendiks võetud vene keele õppimist ja õpetamist, laiemalt praktiseerida koolides üheaegselt vene keeles ja emakeeles õpetamist. Stimuleerida kohaliku rahvuskeele õppimist muudest rahvustest noorte poolt. Õppekeele küsimuses on lubamatud igasugused privileegid või piirangud ning administreerimine.

5. Tugevdada tähelepanu kommunistliku kõlbelisuse kujundamisele ja sirguva põlvkonna ateistlikule kasvatamisele. Noortes on vaja kasvatada kõrgeid vaimseid vajadusi ja head maitset ning vajadust kehalise täiustumise järele.

Laste ning neidude ja noormeeste tõhusamaks esteetiliseks kasvatamiseks, vaimsusetuse ja kodanliku massikultuuri mõju suhtes kindla immuunsuse kujundamiseks tuleb neile põhjalikult tutvustada maailma- ja kodumaise kultuuri parimaid saavutusi, igati arendada kunstiloomingut, oskuslikult ja visalt propageerida tõelist rahvuslikku kunsti. Selle eest peavad koos kooliga hoolitsema komsomol, ametühingud, loominguühendused, NSV Liidu Kultuuriministeerium, NSVL Kinokomitee ja NSVL Tele-Radiokomitee.

Noorte laialdaseks kaasamiseks kehakultuuri ja spordi harrastamisele tugevdada ja kasutada efektiivsemalt õppeasutuste, spordiseltside ja ettevõtete olemasolevat baasi selle ametkondlikust kuuluvusest olenemata, parandada kehakultuuritöötajate ettevalmistamist, ühendades nendel eesmärkidel haridusorganite, NSVL Spordikomitee, OAÜKN-i ja ÜLKNÜ Keskkomitee jõupingutused.

NLKP Keskkomitee peab üheks edasilükkamatuks ülesandeks õppetöövälisel ajal ja elukohtades tehtava kasvatustöö igakülgset rikastamist. Siin on peamine kaasata iga laps, nooruk ja noor inimene tegelema huvialadega, sisustada nende vaba aega tehnika- ja kunstiloomingu, spordi ja turismiga. Pöörata pidevat tähelepanu omaalgatuslikele noortekoondistele, soodustada nende tegevuse ühiskasulikkust suunitlust, osavõtjate tervete huvid ja vajaduste rahuldumist.

6. Partei, nõukogude ja ühiskondlikud organisatsioonid, töökollektiivid, kogu ühiskond peavad hoolitsema tugeva, kõlbelise terve ja vaimselt rikka perekonna kujundamise eest, emade eest, laste kui meie maa tuleviku eest. Tuleb tõsta vanemate vastutust laste kasvatamise ning eluks ja tööks ettevalmistamise eest. Süvendada perekonna, kooli ja töökollektiivi koostööd.

Erilist tähelepanu nõuab koolieelse kasvatuse süsteem kui isiksuse kujunemise tähtis aste, millest paljuski oleneb tema edasine areng.

7. NLKP Keskkomitee pleenum kohustab liiduvabariikide kommunistlike parteide keskkomiteesid, partei krai-, oblasti-, linna- ja rajoonikomiteesid otsustavalt tõstma laste ja noorte koolitamise ja kasvatamise poliitilise juhtimise taset, süvenema õppeasutuste töö sisusse,

Spetsialistide ettevalmistamise küsimusi

VÄINO RAJANGU,
Kõrg- ja keskerihariduse minister,
tehnikadoktor, professor

Rahvamajanduse üleminek uuele majandusmehhanismile — isemajandamisele ja enesefinantseerimisele —, uute töö tasustamise põhimõtete rakendamine, majandushoobade laiem kasutamine tootmise juhtimisel, demokraatia ja avalikustamine laieneb kõigis suundades. Kõik asetleidvad muutused mõjutavad ühel või teisel määral ka kaadri, sealhulgas kõrg- ja keskeriharidusega spetsialistide täiendavat vajadust, üha enam tõusevad päevakorrale nende kvaliteedi küsimused. On tekkinud võimalused paremate teadmiste ja oskustega töötajatele rohkem palka maksta. Sellega peab kaduma võrdsustamine ja teiste kulul elamine. See, kelle töö resultaat on parem, saab ka enam, aga parema tulemuse saamise eelduseks on teadmised — haridus. Oleme tee alguses, kus hariduse väärtus hakkab kasvama. Muidugi ei toimu muutused üldöö, kõik see nõuab aega ja vaeva, aga liikumise suund on õige.

Meie noorte seas ei ole õppimine populaarne. Kohtumistest üliõpilastega võib täna teha järelduse, et üliõpilasi, kes tunnevad muret heade teadmiste saamise pärast, on vähe, üksikutel erialadel isegi katastroofiliselt vähe. Selle väljaütlemiseks annab alust olukord raamatukogudes õppesemistri alguses ja keskel. Küllastajaid peaaegu pole. Niisugusele järeldusele võib jõuda ka, kui analüüsida üliõpilaste kirjutisi nii kõrgkoolide kui vabariiklikes väljaannetes. Õppurid ise kirjutavad õppetööst napilt ja kui kirjutavad, siis rohkem sellest seisukohast, kuidas kõrgkoolis veelgi kergemini ära elada. Näiteks, saada täiendav vaba päev või loengute vaba kuulamise õigus, esmaspäeva hommikul õppetöoga hiljem peale hakata, päeva õppekoormust vähendada jne. Kõik need nõudmised oleksid omal kohal, kui nendega kaasneks üliõpilaste iseseisev teadmiste täiendamine. Kahjuks pole see senini nii olnud. Vaba päeva on kasutatud ärasõiduks, sealjuures võetud lisa veel eelmise ja järgneva päeva õppetöö ajast. Sellega suureneb järelejäädud õppe-

päevade koormus, millest veelgi ratti võetakse. Resultaat on, et meie üliõpilaskonnast vähem kui pooled sooritavad eksamid väga headele ja headele hinnetele.

Alates 1987. aasta 1. septembrist makstakse neile üliõpilastele ja tehnikumide õpilastele, kes sooritavad eksamid hinnetele «väga hea» 50% ja hinnetele «väga hea» ja «hea» 25% kõrgemat stipendiumi. Seega on õppeasutustes loodud stiimulid heade teadmiste omandamiseks. Kahjuks leidub õppureid, kes lähevad enesepettuse teed, ikka esineb eksamitel mahakirjutamist jm. See näitab, et taotletakse häid hindeid, mitte häid teadmisi. Olgu märgitud, et maailmas on kõrgkooli, kus ei teata, mis asi on spikker.

Meie kõrgkoolide ja keskeriõppeasutuste paljude õppurite tahtmisi võib iseloomustada NLKP Keskkomitees massitea-bevahendite, ideoloogiaasutuste ja loominguliste liitude juhtidega toimunud kohtumisel väljaõeldud sõnadega: «Tahan elada heas korteris; tahan, et poleks järjekordi; tahan, et autobussis oleks lahe sõita ega rebitaks eest nõõpe; tahan kõigi oma soovide täitumist. Ainus, mida ma ei taha — see on midagi selleks teha.» Üliõpilase ja õpilase põhitöö on õppimine — teadmiste omandamine, aga paljud ei võta seda tööd tõsiselt. Meie igapäevases elus toimunud ja veel toimuvad negatiivsed protsessid on oma pitseri jätnud kõrgkoolidele ja keskeriõppeasutustele ning kogu haridussüsteemile tervikuna. Osa õppejõudegi on läinud kergema vastupanu teed. Kõrgkoolides ja tehnikumides esineb olukordi, kus õppejõud jätab oma tunni ära, tuleb loengule aastaid tagasi koostatud konspektiga, peab loengut tasemel, mis ei tõmba õppureid kaasa, vaid lükkab nad ainest veelgi kaugeemale.

Käesoleval, demokraatia ja uutmise ajal on kõrgkoolile antud juriidilised õigused madalal tasemel olevatest õppejõududest vabanemiseks. Küsimus on, kuidas antud õigusi kasutada ja kellega konkreetne õppejõukoht täita. Siin kerkib eriti teravalt päevakorrale kateedri, teaduskonna, kogu kõrgkooli ja tehnikumi kaadri, õppejõudude järelkasvu poliitika. Tuleb otse tunnistada, et sellele pole paljudes kohtades seni vajalikku tähelepanu pööratud. Nii mõnigi kord kasutatakse hädalahendusi. Erialakateedrite juhatajatena on tulnud tööle võtta inimesi, kellel puudub teaduslik kraad ja kutse, kuigi kateedrijuhataja kchal peaks töötama professorikutsega inimene. Õppejõudude reservi küsimust tuleb tõsiselt kaaluda kõikides õppeasutustes, muidu me oma töös häid tulemusi ei saavuta.

Kõrgkooli õppejõudude tööle tuleb konkreetne hinnang anda veel enne 1. septembrist 1989. Siis hakkab kehtima uus töötasusüsteem,

mis võimaldab võrdsete formaalsete näitajate korral maksta õppejõududele eri suurusega töötasu. Väga heade töötulemuste eest saab õppejõud maksimaalset palka, vajakajäämistele korral aga madalamat. Siin on ääretult oluline, kui demokraatlikult antakse objektiivne hinnang iga õppejõu tööle. Kõrvaltvaatajaks ei tohi jääda partei- ja ametiühinguorganisatsioon ning üliõpilaskond.

Tulevaste spetsialistide ettevalmistamisel on väga tähtis kõrgkoolide ja tehnikumide materiaalbaas — õpperuumid ja seadmed. Täna ei vasta ühegi kõrgkooli ja paljude tehnikumide õppepinnad normile. Siin annab tunda varasem suhtumine sotsiaalsfääri objektide ehitamisse. Nüüd on kinnitatud kõrgkooli ja tehnikumide kapitaalehituse perspektiiv. See on läbi arutatud Tartu ja Tallinna ning teiste linnade RSN täitevkomiteedega ning heaks kiidetud ENSV Riikliku Plaanikomitee kolleegiumil. Igapäevatöös tuleb meil teha kõik, et plaanitu realiseerida.

Aastast aastasse on täienenud kõrgkoolide ja tehnikumide seadmeпарк. Juurde on saadud ka importtehnikat. Vaatamata materiaalbaasi tugevdamisele on praegu meie õppeasutuste kõige nõrgem lüli paljundustehnika. Kodumaist on võimalik saada, kuid sellest on halva kvaliteedi tõttu rohkem tüli kui kasu, importpaljundustehnikat saadud ei ole. Paljundustehnika on viimaste aastate saavutus ja kindlasti tulevikus kodumaise tehnika kvaliteet paraneb ning olukord leevendub. Seni tuleb aga enam kasutada nende tehnovahendite võimalusi, mis on kõigile kättesaadavad. Mõtlen diapositiive, kilesid, rotator- ja rotaprintpaljundust jne. Nimetatud võimalusi aga millegipärast suur osa õppejõude ei hinda.

Vastu on võetud kõrgkoolides ja tehnikumides õpetatavate erialade uued nimekirjad. Kui seni õpiti mõlemas kooliliigis üle 500 eriala, siis nüüd pakutakse neid kõrgkoolis 299 ja tehnikumides 263. Seega paljud, eriti tehnika- ja majanduserialad on oma profiililt läinud tunduvalt laiemaks. Õige varsti peaksid saabuma uued õppeplaanid. Uutest loeteludest järeldub, et paljudel juhtudel kaob ära eriala nimetusest haru tunnus. Seega konkreetse kutsega lõpetajate tööpõld laieneb. Eks ole ju seni levinud nähtus, et ühele rahvamajandusharule ettevalmistatud spetsialistid suunatakse tööle mõnda teise rahvamajandusharusse. Nüüd hakkavad erialade nimetused tegelikku elu paremini kajastama.

Käesoleva aasta esimeste kuude jooksul tuleb välja selgitada, missugustel uutel erialadel me korraldame vastuvõtu kõrgkoolidesse ja tehnikumidesse. Selleks tuleb täp-

sustada teave spetsialistide täiendavast vajadusest, mille ministriumid ja ametkonnad on esitanud plaaniorganitele.

Kõrgkoolides ja tehnikumides hakatakse spetsialistide ette valmistama lepingute alusel. Lepingus nähakse ette poolte kohustused: mida annab spetsialistide tarbija selle eest, et talle vastav kaader ette valmistatakse, ja teiselt poolt, kui palju ning millistel erialadel, missuguse kitsama spetsialiseerimisega kaader tuleb ette valmistada.

Meie maal on kõrgharidusega töötajatel uutmisprotsessis tähtis koht. Suurema edu saavutavad asutused, kes suudavad endale tööle värvata võimekama kaadri. Selle lihtsa põhimõtte tähtsust tunnetas meie vabariigis kõige varem akadeemik Karl Rebane, luues Teaduste Akadeemia Füüsika Instituuti Tartu Riikliku Ülikooli tahke keha füüsika kateedri. Selline õppe- ja teadustöö tihe organisatsiooniline side annab noortele head teadmised ning konkreetse ettekujutuse tööst teadusasutuses, instituudi töötajatele aga loob selge ülevaate tulevastest noortest spetsialistidest. Ettepanek instituuti tööle asuda tehakse juba õppimise ajal ning konkreetse töö põhjal valitakse välja need, keda nimeliselt taotletakse. Pikaajaline perspektiivne kaadripoliitika on tänaseks head vilja kandnud, mida kõige paremini iseloomustavad Füüsika Instituudi töötulemused.

Kaadri ettevalmistamise siintoodud põhimõtteid on tänaseks ellu rakendanud ka mitmed teised teadusasutused ja tööstusettevõtted. Tööstuse poolt oli teerajajaks endine Metsa- ja Puidutööstuse Ministrium, avades Tallinna Polütehnilise Instituudi puidutöötlemise tehnoloogia kateedri Teaduslikus Mööblitootmiskondises «Standard». Üliõpilased saavad elulähedase ettevalmistuse ning «Standardil» on head võimalused kaadri valikuks. Selliste kateedrite rajamine on seotud kulutustega, kuid need kaetakse mitmekordselt spetsialistide tööga suunavas asutuses.

Spetsialistidest rohkem kui pooled on naised ja pealetulev täiendus suurendab nende osa veelgi. Käesoleval ajal on 60% üliõpilastest naised. Väljatöötamisel olevates kõrgkoolide vastuvõtu uutes eeskirjades ei ole kellelegi eeliseid, sealhulgas ka armeeteenistusest tulevatele noormeestele. Seega on alust arvata, et naiste osa kõrgkoolis suureneb veelgi. Olukord on tõsine, mis kajastub ka kõrgkoolide ja tehnikumide lõpetajate töölesuunamise komisjonides, sest tööle eelistatakse noormehi.

Teen ettepaneku ajakirja «Nõukogude Kool» toimetusele koos meiega kokku kutsuda selle küsimuse arutamiseks vestlusring, kus kõrvuti haridustöötajatega osaleksid ka ju-

ristid, mõned kaadri tarbijad, sotsioloogid ja teiste valdkondade esindajad. Haakub ju vaadeldav küsimus nii konstitutsiooniga kui meie elu kõige erinevamate tahkudega. Selles küsimuses on igasugused ettepanekud tere- tulnud ja nende alusel töötaksime välja juba konkreetse pöördumise vajalikesse instantsi- desse.

Meie vabariigi demograafiline situatsioon töötab õppeasutuste kasuks. Nii peaks kõrg- kooli ja tehnikumi astuda soovijate arv tänavu olema suurem kui aasta tagasi. Muret teeb aga, et kuigi soovijaid jätkub, jaotub see kontingent erialati ääretult ebaühtlaselt. Nii on humanitaar- ja kunsterialadel soo- vijaid mitu korda rohkem plaaniliselt vastu- võetavatest; tehnika, eriti energeetika ja mehaanika erialadel aga on soovijate arv jäänud plaanilisest vastuvõtust väiksemaks. Olukorda on püütud lahendada teistele eri- aladele sisse astuda soovijate arvel, mis on toonud kaasa suure väljalangemise. Nende küsimustega tuleb meil ka edaspidi tegelda.

Haridussüsteemis esinevad probleemid haa- kuvad kõigi teiste rahvamajandusharudega ja nendele lahenduse leidmiseks riigi mas- taabis toimus NLKP Keskkomitee pleenum haridusküsimustes.

KOOL UUENDUSE TEEL

TPI ootab noori, kes on valmis vaimseks tööks

Toimetuse küsimustele vastab
ENSV Teaduste Akadeemia
akadeemik, tehnikadoktor,
TPI rektor BORIS TAMM.

Milline on Teie arvamus tänasest kooli- haridusest, selle andmisest ja väärtusta- misest? Käimasolevast kooliekspereimendist? Üldpedagoogika erineb oluliselt kõrgkooli- pedagoogikast. Ka erinevad alg-, kesk- ja kutsekeskkooli probleemid kõrgkooli omadest tunduvalt. Rõhutan seda sellepärast, et ma ei ole spetsialist nendes küsimustes. Aga kui vaadata kooliprobleemidele kõrgkooli pedagoogi, isa ja vanaisa pilguga, inimese pilguga, kes nii või teisiti on haridusküsimus- tega aastakümneid kokku puutunud, siis ja- gan ma pedagoog Evi Sepa arvamust kooli- väsimusest (kirjutis ilmus jaanuarikuu aja- lehes «Noorte Hääl»). Ta rõhutas, et kool ei ole rõõmuasutus ning õpilase silmis on eelkõige kurbus. Minu meelest on see era- kordselt palju infot sisaldav mõte. Seda kahetsusväärset olukorda peaksid kõik, kes tegelevad kooliasjadega, endale teadvustama ja iga hinna eest muuta püüdma. Meie kool peab kujunema paigaks, kuhu lapsed lähevad rõõmuga, kust nad saavad positiivseid stii- muleid edasiseks eluks, kus leiavad esimesed tõelised sõbrad eakaaslaste, aga ka õpetajate hulgast.

Tänaseks oleme jõudnud olukorrani, et kool on programmi-, mitte õpilasekeskne. Erinevad ainegrupid peavad oma õppeainet kõige täht- samaks ja taotlevad sellele tunde juurde. Kõigepealt olgu kunst, humanitaarained, keeled. Kuid ka reaalsed nõuavad oma õigusi. Niisugune omavaheline võitlus ei saagi eesmärgile viia. Kõik pedagoogid peaksid üle olema oma aine hu- videst ja kaitsma laste huvisid. Kool peab muutuma õpilasekeskseks. Sellisest suhtlemisest oleme aga praegu üsna kau- gel. Olen pessimist ega usu, et kooliekspereimendist midagi väga head saab välja tulla. Reformimine vajab kõrgemat loomingulist suhtumist ühiskonna sellelt suurelt osalt, kes kooliga vahetult seotud.

Täiesti teisejärguline on, kas õpetada üht või teist kirjandusteost 3 või 5 tundi, kas käsitleda neid või teisi kirjanikerühmi või kui palju aega anda muusikatundidest «võimsale rühmale». Pole oluline, millises klassis õpetada Newtoni bionoomvalemist või kuidas õpetada algebrat. Need võivad tunduda väga vajalikena, kuid tegelikult on vähe tähtsad selle kõrval, et lapsed peavad lõpetama kooli rõõmsate ühiskonnaliikmetena, kes tahavad elus midagi teadlikult ära teha ja oskavad natuke negi vastutustundega mõelda. Need peaksid olema põhilised kooliprobleemid.

TPI on meie vabariigi suurim kõrgkool. Teil rektorina peaks olema hea ülevaade keskkoolilõpetanute haritusest ja kasvatatusest. Olete sellega rahul?

Jätkame eelmise küsimuse lõpust. TPI saab oma sisendi kesktaasemel hariduse väljundist. Kõige tähtsam: keskharidusega noor peaks oskama mõelda. Oleme jõudnud äratundmisele, et pole midagi hullu, kui keskkoolist tulnu on unustanud mõne valemi või nime. Seda võib meenutada või uuesti õppida. Kui aga õppijal ei ole mõtlemisvõimet, loogilist suhtumist nähtustesse, kui ta ei tunne loodus- ja humanitaarteaduse aluseid, siis ei saa ta kõrgkooli sisse või langeb esimesel eksamisessioonil välja.

Kahjuks tegeleb enamik õpilasi koolis vaid sellega, et oma tööd umbes järgmiselt optimeerida: kust ja kelle pealt ja millal maha kirjutada, mida formaalselt 10 minutiks või kaheks päevaks meelde jätta; kuidas endast paremat muljet jätta või tekitada olukord, et õpetaja peab panema hea hinde. Niisuguste inimestega kaugele ei jõua. Neid on aga palju, liiga palju.

TPI ja kõrgkool üldse ootab üldhariduskoolilt noori inimesi, kes on valmis õppima, kes on valmis vaimseks tööks. Neid, kes on omandanud kõige lihtsamad mõtlemise alused ja varustatud algteadmistega.

Tahan veel öelda, et elus üldse ja ka kõrgkoolis on vaja teha tööd. Inimene peab jaksama teha päevas vähemalt 6—8 tundi pingast vaimset tööd. Kui vaja, ka rohkem. Kõrgharidusega spetsialistil tuleb nii või teisi viimase tööga tegelda. Ta peab suutma päevas töötada 8 tundi, kui vaja, siis ka 12 tundi ja nii näiteks 5 või 7 päeva järjest. Meie noorte suurim häda ongi selles, et nad ei ole võimelised kontsentreeruma süvenemist nõudvaks vaimseks tööks üle paarikümne minuti.

Noortele tuleb õpetada tööarmastust. Seda saab teha ka nii, et alles jääks elurõõm. Ka tõsisid tööd võib teha rõõmsa meelega. Oma töö tulemuste üle tuleb kah osata rõõmustada.

Mulle tundub, et kooliprobleemide lahendamisel unustatakse koordinaatide süsteem,

milles tegutseda. Igaüks räägib oma mõõtühikute süsteemis ja püüab teist üle trumbata. See aga on asjata vae, mis sihile viia ei saagi.

Kooli lõpetanust peaks saama inimene, kes on vaimselt terve, rõõmus ja mingil määral otsustusvõimeline (kas või sellel määral, et teada, mida elus korda saata tahab). Noor inimene peab oskama loogiliselt mõelda ja olema võimeline tegema tööd, sõltumata sellest, kas ta läheb kohe tootvale tööle või edasi õppima. See on lõppeesmärk ja sellest lähtuvalt tulevad teha kooliprogrammid.

Mida uut on toonud kõrgkooli uutmine TPI ellu?

Meil on kavas vähendada eksamite arvu umbes kümne võrra, oluliselt ka kohustuslike loengute arvu. Alates III kursusest kuulutame loengute kuulamise üldse vabatahtlikuks. Kõige lähemal ajal pakume üliõpilastele teatud hulga distsipliini, mille seast nad võivad valida, mida kuulata. Need ei kuulu obligatoorsesse õppeplaanis ja võivad olla seal palju vähemal määral. Fakultatiivkursustega alustame 2. või 3. kursusel. Varem kulub keskkoolist tulnu kogu aeg kõrgkooli sisseelamiseks, nõudmistega harjumiseks ja kohustusliku programmi omandamiseks. Kolmandal (on aga ka neid, kes teisel) kursusel osatakse paremini jaotada oma aega ja leida seda ka fakultatiivkursuste õppimiseks. Eesmärk on anda üliõpilasele võimalus saada 5 aasta jooksul maksimaalselt parem haridus. Kui siiani arvati, et kollektiivse mõistusega tsentraliseeritult väljatöötatu on parim, siis tänaseks on selge, et päris nii see ei ole. Ametlik õppeprogramm on igal pool vajalik, see on hariduse alus, skelett, mida tuleb silmas pidada ja millest juhinduda, kuid mitte dogmiks kuulutada. Teadlikele tudengitele tuleb anda võimalus valida juurde õppeaineid, mis talle sobivad. On ju inimvõimed väga erinevad. Miks ei peaks üliõpilased, kes kõike väga hästi teevad ja kellel aega üle jääb, õppima süvendatult matemaatikat, füüsikat, majandust, keeli või midagi muud. Seni on inseneride majandusharidus üsna kehvapoolne, neilt pole nõutudki majanduslikku mõtlemist. Tänaseks on olukord kardinaalselt muutunud ja majanduslik süvaõpe väga tähtis. Samuti on vaja tunda psühholoogia aluseid; teada, kuidas inimestega käituda, millised on suhted kollektiivis, kuidas olla juht. Kõik see on kõrgharidusega spetsialistile äärmiselt vajalik, samuti keeleoskus.

Kui tahaksime kõik nimetatud aineid õppeplaani (aga vajalikke aineid on nimetatutest märksa rohkem), ei mahuks need ära. Aga kui anname üliõpilasele võimaluse vabatahtlikult valida, siis näeme, et valitakse erinevalt. Kuigi nii tuleb nädalatunde juurde, teeb üliõpilane tööd hea meelega ja suurema kasuteguriga. Fakultatiivkursused lõpevad olenevalt aine iseloomust arvestuse, eksami

või kursuseprojektiga. Seda süsteemi hakkame sisse viima järgmisest sügisest.

Ütlesin, et vähendame semestrieksamite arvu. Aga ühe paneme juurde. Nimelt tuleb kõikidel lõpetajatel enne diplomitöö kaitsmist teha kompleksne insenerieksam. Majandusosakonna lõpetaja saab näidata, et mäletab, mida mehaanikas õppinud, või mehaanik jälle elektrotehnika põhitõdesid. Insener peab ju fundamentaalseid asju elu-aeg teadma.

Viimastel aastatel arendame otsesidemeid tootmisega. Tallinna Teadusliku Mööblitootmiskoondise «Standard» ruumides on meie kateeder. Puidutehnoloogid õpivad kaks viimast aastat «Standardi» hoonetes, kus meil on 1800 m² kõige tänapäevasemate seadmetega varustatud pinda. Tudengid viibivad keskkonnas, kus nad hiljem tööle asuvad, saavad kõik töövõtted kohapeal selgeks. 160 lõpetanut on juba andnud Metsa- ja Puidutööstuse Ministeriumile võimaluse kaadrit noorendada.

Küberneetika kateeder asub TA Küberneetika Instituudis. Sealt käivad läbi nelja eriala tulevased spetsialistid, neile loetakse teatud aineid ja nad saavad kasutada instituudi väga head arvutustehnikat. Üle 40 TPI tudengi on pidevalt praktikal Küberneetika Instituudi Arvutustehnika Erikonstrueerimisbüroos.

Meie majandusmeestel on otsesidemed Laustekstiili Teadus-Tootmiskoondisega «Mistra», kus meil on labor, ja veel mitme Tallinna asutuse ning käitiseiga. See kõik on konkreetne alus tõstmaks kõrghariduse teoreetilist ja praktilist kvaliteeti.

Kõik meie õppejõud on läbi teinud arvutus- ja informaatika kursused. Alustasime neli aastat tagasi ja tänaseks on 600 õppejõudu võimelised arvutil töötama. Paljud on käinud veel teise ja kolmanda etapi kursustel.

Samuti on paljude teiste asutuste ja ettevõtete spetsialistid ning õpetajad lõpetanud meie informaatika ja arvutustehnika täiendusteaduskonna. Seal meil tegevust jätkub, sest asutused ja tehased saavad järjest uusi arvutusseadmeid, mille kasutamiseks on vaja oskajaid insenere ja tehnikuid.

Millised on praegu TPI probleemid?

Viimastel aastatel on TPIsse tulnud tagasi palju Nõukogude armees teeninud noormehi. Praktiliselt kõik jätkavad õppimist. Eelmistest õpingutest on kaks aastat möödunud ja keskkoolis mitte eriti hästi omandatud mõtlemiskool on saanud puhkust. Vahepeal on treenitud vaid distsipliiniharjumust ja sõjalisi võtteid. See aga ei soodusta vaimset tööd ja armeest tulnud leiavad, et lõpmata raske on istuda laua taha ning pingsaks vaimseks tegevuseks kontsentreeruda. Vahepeal on palju unustatud, nii mõnigi tahab perekonda luua või lihtsalt teenima hakata. Seetõttu katkestab mõne aja pärast ligi veerand tagasitulnutest oma õpingud. Selline armeeteenistuse sisse-

seadmine toob rahvamajandusele tohutut kahju. Paljud meie inimesed soovivad, et niipea, kui rahvusvahelised pinged lõdveneivad, armeeteenistust lühendataks või viidaks teisele ajale.

TPI õppejõududest on enamik mehed. Küll aga on majandusteaduskonna üliõpilastest suurem osa naised, keemiateaduskonnas umbes pooled. Neidusid jätkub ka informatsiooni töötlemise ja automaatika erialale. Informatsiooni töötlemine sobib naistele. Selle eriala spetsialistina tean, et programmeerijate hulgas on palju naisi, väga häid töötajaid. Seal pole fantaasiarikast mõttelendu vaja, küll aga suutlikkust teha oma tööd väga täpselt ja korralikult.

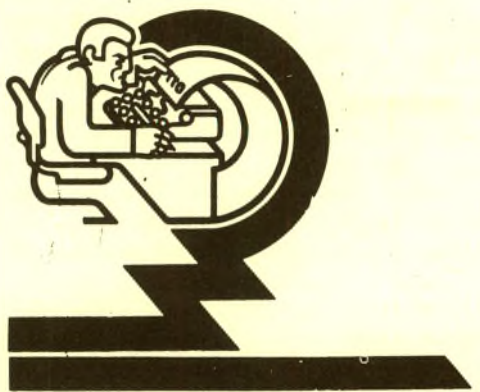
Eestimaal süveneb femineerumine mitmel elualal. Paljudes asutustes napib mehi, nende haridus on madalam naiste omast, mis nähtub ka statistikast.

Viimastel aastatel on palju noormehi läinud õppima puht humanitaaralasid. On ju praegu suur ajaloo, õigusteaduse ja meditsiini buum. Kõikidel aladel on spetsialiste vaja, kuid kurb on, kui püütakse vähendada fundamentaalteaduste, loodusteaduste osa. Matemaatika õppimine meie vabariigis peaks taas popiks saama, keskkoolis vajaneb matemaatikat ja füüsikat rohkem õppida.

Füüsika on tunnetus maailmast, matemaatika keel, milles tunnetus toimub. Seda tunda on vaja sõltumata sellest; kas inimesest saab hiljem jurist, kindlustusagent või põllumajandustöötaja. Üleliidulises ajakirjanduses oli juttu, et Moskvas likvideeritakse üks matemaatika süvaõppega kool*. Meilgi jääb reaalinete õpetamise osa järjest väiksemaks. Kinokunst võib küll tähtis olla, aga tema õpetamiseks ei saa võtta aega reaalinete arvelt. Sellest on sunnitud endale aru andma need inimesed, kes vastutavad kaasinimeste saatuse eest. Koolieksperimendi eestvedajatel peaksid silmad lahti olema mõistmaks: sõltumata sellest, kas noored inimesed järgmisel aastajal ka ei töötaks, ei pääse nad arvutustehnikast. Mul on kahju, et meie hariduselu perspektiivsete suundade määravad nähtavasti liiga vähe lugenud on, muidu kujutaksid nad olukorda paremini ette. Nii teevad nad aga karuteene tulevikuühiskonnale. Tihti on kooli-juhtidelgi merkantiilne suhtumine, vaja lasta õppida seda, millest nähtavas tulevikus noorele kasu kasvab (makstakse näiteks rohkem palka). Neid asjaolusid peaksid mõistma ja arvestama nii tänased kui homsed haridusjuhid.

Kirja pannud AIME RUUBEL

* Pärast käesoleva intervjuu salvestamist ilmus ajalehes «Pravda» kolme akadeemiku raevukas artikkel, mille peale Moskva haridusorganeil soovitati edasi arendada reaalinete süvaõppega kooli. Ajakirja pikk tootmistsükkel tingib ka seda, et puuduvad viited NLKP Keskkomitee hariduspleenumile.



JUHT. STIIL. MEETODID

Haridusosakond ja koolireform

LEMBIT TÜRNPUU,
E. Vilde nim Tallinna Pedagoogilise
Instituudi õppeprorektor

JUHTIMISREFORMIDEST LÄBI AEGADE

Noor Nõukogude riik sai Tsaari-Venemaalt päranduseks suure, kohmaka ja bürokraatliku riigiaparaadi. Revolutsioonilise pöörde käigus oli võimalik küll välja vahetada enamik ametnikkonnast, aga aparadi struktuuri uuendamiseks ei jätkunud piisavalt aega. Vana struktuur säilitas ka vanad juhtimise põhimõtted ning maneerid. Iseloomulik tolleaegsele juhtimisele oli tohutu tsentralism, pisiasjade detailne reglementeeritus, operatiivjuhtimise ulatumine kõrgemate juhtimistasemeteni ning perspektiivjuhtimise osakaalu vähendamine, erinevate juhtimistasandite töö dubleerimine, keskasutuste omavoli, bürokraatlike surveabinõude vohamine, formalism.

Et kindlustada rahvamasside poolt kättevõidetud võimu, kuid samal ajal vältida anarhismi ja korralagedust, teostati olemasolevas juhtimisstruktuuris nn avariiremont — õigused, mis olid enam-vähem ühtlaselt jaotunud eri juhtimistasandite vahel, polariseeriti, st keskmiste juhtimistasemete õigusi kärbiti oluliselt ning need õigused lokaliseeriti süsteemi kõrgematel ja madalamatel tasemetel.

Nii tekkis demokraatlik tsentralism, mis tollal kujutas endast küllaltki tõhusat vahendit juhtimise normaliseerimiseks.

1926. a juhtimisreform NSV Liidus vähendas järsult territoriaalse (divisionaalse, liinilise) juhtimise osatähtsust ning andis tugeva ülekaalu harukondlikule (funktsionaalsele erialasele) juhtimisele. Konkreetsete regioonide (asutuste, allüksuste) juhtimise asemel

asuti nüüd juhtima valdkondi, tööloike. Igale valdkonnale, lõigule või probleemile tekkisid vastavalt ka sellekohased ametkonnad, ametnikud, spetsialiseeritud töötajad, kes oma tegevuses ei näe enam regiooni, asutust või allüksust kui tervikut ja selle tegevuse lõppresultaati, vaid isoleeritult ja kitsalt ainult oma «rida». Funktsionalism tõi endaga kaasa ka ainujuhtimise (ehk ühe administratiivse ülemuse) printsiibi ignoreerimise.

Funktsionalismiga käis kaasas tugev unifikatsioon, nivelleerimine ja tsentraliseerimise tendents. Õige kiiresti muutusid ametkonnad omaette monopolideks. Tekkis ametkondlik tsentralism, mille kahjulike tagajärgedega me praeguses utumisprotsessis täie jõuga võitleme. Kokku võttes tuleb meil utumise käigus ametkondlik tsentralism (aristokraatlik) asendada demokraatliku de-tsentralismiga. Demokraatlikku de-tsentralismi iseloomustab

- põhitegevuse tolerantsus, minimaalne reglementeeritus ja isejuhtimise suurenenud osakaal reatasemel;
- operatiivse juhtimise lokaliseerumine süsteemi madalamatel tasemetel (põhiküsimuste lahendamine I juhtimistasandil);
- reaetevõtete, asutuste ja organisatsioonide föderaaalsus, suhteline iseseisvus ja autonoomsus;
- territoriaalse (liinilise) juhtimise domineerimine harukondliku (funktsionaalse) juhtimise üle;
- kõrgemalseisvate organite koosseisude vähenemine lõpetamaks nende sekkumine igapäevatöö detailidesse.

Kõrgemad organid on kutsutud ja seatud tegelema kureeritava tegevuse perspektiivse, strateegilise juhtimisega, süsteemi üldise arengustrateegia kujundamisega, süsteemi teenindamise ja kaitse kindlustamisega.

HARIDUSREFORMI ÜLDPÕHIMÕTTED

Üleminek ametkondlikult tsentralismilt demokraatlikule de-tsentralismile ongi hariduse juhtimise ümberkorralduse sisu.

Koolitöö demokraatiseerimine, õpilaste ja õpetajate omavalitsusliku tegevuse laiendamine, koolitöö detailse reglementeerimise ja pisiasjades vahelesegamise lõpetamine, juhtimise koondamine kooli juhtkonna tasandile, haridusorganite poolse koolide närvilise tagakihutamise ja bürokraatliku administreerimise asendamine süsteemi arengustrateegia kujundamisega, süsteemi töö majandusliku, juriidilise, organisatsioonilise, meetoodilise ja teadusliku kindlustamisega ning süsteemi kaitsmisega keskkonna häiringute eest — selles peitubki haridussüsteemi *perestroika* süvaolemus.

Et hariduse *perestroika* ei kujuneks vaid järjekordseks hurraakampaaniaks või suure kära saatel tekitatud pinnavirvenduseks, peaksime seda võtma kui tõsist innovaatilist

akti ning juhinduma innovaatikateaduse tänapäeva põhimõtetest.

Toome mõned nendest põhimõtetest:

Võidelda pole mõtet puudustega, on vaja kõrvaldada nende põhjused.

Iga uuendus toob endaga kaasa nii positiivseid tulemusi kui negatiivseid tagajärgi. Pole olemas ainult positiivset lahendust.

Mingi uue kvaliteedi saavutamiseks on alati mitu alternatiivset teed.

Iga uuendus maksab alati rohkem kui on temast johtuv kasu.

Iga uuendus leiab vastuseisu. Seepärast pole uuenduse sisseviimise meetodika vähem tähtis kui uuendus ise.

Vägisi antud hea muutub enamasti halvaks.

Üksikuuendus ei anna enamasti efekti — ta satub vana ümbrusega vastuollu.

Et süsteemi tegevuse lõpp-produkti muuta, on vaja uuendada süsteemi morfoloogilist koosseisu, tema struktuuri, tegevuse tingimusi, kehtivaid reegleid, printsiipe, hindamiskriteeriume ja eesmärke.

Kui kunstlikud pidurid maha võtta, kohaneb struktuur iseregulatiivsel teel kõige paremini uutele oludele.

Hariduse *perestroika* ise peaks olema demokraatlik protsess, toimuma mitte ülalt alla diktaadi korras, vaid koolikollektiivide ning kohalike regioonide avalikkuse omalagatuslikule aktiivsusele toetudes. Järelikult ei tohiks me *perestroika* käigus püüelda nivelleerimisele, ühtlustamisele, vaid mitmekesisusele piasiasjades, kohalike iseärasuste paindlikule arvestamisele. Seepärast tuleks toetada kõiki neid lahendusvariante, mis erinevad standardsetest, et me suudaksime vastu seista teatavate ringkondade survele totaalselt nivelleerida ja tsentraliseerida kogu haridussüsteemi.

Et uuendus üldse mingeid reaalseid tulemusi annaks, peab ta toimuma **kindla meetodika** kohaselt. Innovaatilise protsessi seesmine loogika reastab temas teatavad faasid, milleks on

■ probleemi täpne formuleerimine ja avalikustamine (vastuolu olemasolevaga ja vajalike vahel) ning

■ süvauuringud, milles

teostatakse seisundi konkreetne diagnoos (milliste näitajate puhul ja millisel määral olukord ei rahulda);

tuvastatakse puuduste põhjused ja nende ahelad, kuni jõutakse realselt muudetavate fenomenideni, st juhtimishoobadeni;

töötatakse välja kõik kõne alla tulevad uuenduskompleksid, millede rakendamine võiks soovitud lõpptulemuse anda;

valitakse nende komplekside hulgast välja mõned sellised, millede rakendamiseks on vastavad ressursid ja tingimused olemas.

Edasi katsetatakse erinevaid variante väiksemas mastaabis välja selgitamaks nende efektiivsust, võimalikke negatiivseid tagajärgi ja uusi probleeme; realiseeritakse sobi-

vamad variandid kindla stsenaariumi (tegevuskava) alusel, jälgides seejuures hoolikalt asetleidvaid muudatusi; korrigeeritakse rakendatud mõjutusi vastavalt muutuvatele oludele keskkonnas ning kindlustatakse saavutatud seisundeid.

Hariduse *perestroika* puhul tuleks juhendada veel mitmetest põhimõtelistest seisukohtadest, mida senises praktikas on kas teadlikult või alateadlikult välditud.

Orientatsioon tegevuse lõpp-produktidele (mitte väline sära ja meetodiline tulevärk, vaid reaalne haritus ja kasvatus).

Tolerantsus (kõike ei pea ette reglementeerima, juhtima; koolitöös peab jääma manguurumi loominguilisele omaalgatusle).

Kompleksus (ei ole olemas eraldi kasvatus-töö löike, on vaid kompleksne isiksuse arengu protsessi juhtimine). Lõpetada koolide töö kontrollimine, arutamine, hindamine ja administratiivne tagasihutamine tööloikude viisi.

Kooli ja regiooni «oma nägu» (lõpetada kohustuslikud ülevaatused, võistlused jm rittaseadmised kitsaste alade kaupa ning viia see täiesti vabatahtlikule alusele, kindlustades, et mitteosavõtt ei too endaga kaasa mingeid negatiivseid tagajärgi).

Ametkondade pariteet (lõpetada teiste ametkondade jultunud sekkumine koolide töösse, koolide kasutamine odava tööjõuna teiste ametkondade töö äratemiseks).

Haridussüsteemi uuendamine kõikidel juhtimistasanditel samaaegselt ja vastastikku toetavalt.

HARIDUSOSAKONNA UENEMINE

Mis siis rajooni haridussüsteemis ja haridusosakonnas lähemal ajal muutub? Milles seisneb tema tegevuse strateegia ja taktika?

Regionaalse juhtimisprintsipi tugevdamine harukondliku printsipi arvel muudab rajooni haridussüsteemi suhteliselt autonoomseks, kuid ei tohi haridussüsteemi muuta rajooni teiste ametkondade ripatsiks.

Seetõttu peaks haridusosakonna poliitika olema suunatud kõikide haridusasutuste vastutuse ja iseseisvuse suurendamisele, süsteemi monoliitsuse, ühisrinde ja integratsiooni tugevdamisele, kohaliku aktiivsuse õhutamisele ja initsiatiivi toetamisele.

Et juhtimistegevus koondub valdavalt kooli juhtkonna tasandile ja täidesaatev tegevus väheneb, siis ei vaja kool edaspidi enam sõnakuulelikke käsutäitjaid, vaid iseseisvalt mõtlevaid, otsustamis- ja vastutusvõimelisi juhte. On ilmne, et mitmed vanades tingimustes edukalt tegutsenud juhid osutuvad uutes oludes saamatuteks ja nende vahetamine ei ole ainult humaansuse küsimus. On täiesti arusaadav, et diletanti, kes küll täitva tegevuse ja haldamisega hakkama võis saada, uutes tingimustes juhiks panna oleks meeletu riskimine.

Seetõttu peaks haridusosakonna strateegia

olema suunatud reaalse juhtimisvõimelise kaadrireservi loomisele ja väljaõpetamisele. See on *perestroika* üks võtme-küsimus.

Haridusosakonna tegevuse strateegia teine ja oluline valdkond on hariduse kui institutsiooni prestiiži tõstmine regioonis, juhtorganite, teiste ametkondade ja majandite veenmine selles, et haridus on nende tegevuse reservi ja ressurside, nende kaadri taastootmise peamine eeldus. Tarvis on muuta kool nendele vajalikuks võrdväärseks partneriks, kõrge rentaablusega kapitali paigutamise kohaks. Vaja on haridust väärtustada kõikides ametkondades, luua vastav avalik arvamus ja häälestus.

Kuna *perestroika* käib samaaegselt ka teistes ametkondades, on üsna tõenäoline oht, et nii mõnedki teised ametkonnad ja ühiskondlikud organisatsioonid teevad katset tugevdada sekkumist hariduse asjadesse, kipuvad kontrollima, hindama ja administreerima haridust, suruma talle peale oma ametkonna kitsastest huvidest lähtuvat tegevust.

Setõttu jääb ümberkujundamiste perioodil haridusosakonna üheks peamiseks funktsiooniks haridussüsteemi kaitse organiseerimine (sellest lõpu poole).

Haridusosakond peaks lähemal ajal muutuma hariduse *perestroika* staabiks, teaduslik-metoodiliseks keskuseks, kus kindlustatakse kooli uutmine kaadriga, tagatakse uuenduse majanduslik, juriidiline, teaduslik ja organisatsiooniline kindlustamine.

Paralleelselt peab toimuma haridusosakonna enda, tema koosseisu, struktuuri, tingimuste, ressursside, tegevuse märkide, tööruumi, tegevusreeglite, kriteeriumide, printsiipide, tööstiili, tehnoloogia, strateegia ja taktika uuemine.

Vaatleme neid muutusi lähemalt. Kõigepealt **HO koosseisust**. Ilmselt tuleb kogu täitevkomitee aparaati vähendada 30%. Nüüd tuleb hea seista, et see koondamine ei toimuks vaid haridussüsteemi arvelt, et kõik osakonnad, eriti need, kes on oma koosseisud suureks paisutanud, koondaksid oma ühikuid üheväärselt, et erinevates valdkondades jääks tööle inimesi enam-vähem ühtlaselt.

Et kindlustada osakonna töötajatele kohased palgad, peaks püüdma säilitada olemasolev töötasufond.

Praeguste inspektorite ja metoodikute koosseisuüksuste asemele oleks arukas moodustada integreeritud koolinõunike-kuraatorite staatus.

Mis puutub raamatupidamise ja majandusgrupi ühikutesse, siis tuleb see otsustada igal täitevkomiteel eraldi, juhindudes seejuures põhimõttest, et koolide töö läheks kergemaks ja lihtsamaks, et väheneks bürookraatlik asjaajamine ning koolide töötajate jooksutamine.

Edaspidi peaks olema kohalikel nõukogudel õigus vastavalt oma finantsolukorra parane-misele juurde moodustada kooli teenindavaid

allüksusi ja ametikohti, taotlemata selleks juba kõrgematelt organitelt. Juhtimisaparaadi paisutamine tuleb aga rangelt keelata.

HO struktuurist

1. Likvideerida eraldi üksustena haridusosakond, selle keskraamatupidamine, majandusgrupp, metoodikakabinet ja kutsenõuandla, moodustada nende baasil regiooni hariduskondis.

2. Anda koolidele võimalus otsustada, kas nad hakkavad kasutama keskraamatupidamise ja majandusgrupi teeneid või kasutavad oma vastavaid ühikuid iseseisvalt.

3. Likvideerida kõik haridusega tegelevad ühiskondlikud komisjonid (ka alatine saadikute komisjon). Alaalistel asjade komisjonid moodustada maal külanõukogude juurde ja linnas — keskkoolide juurde.

4. Moodustada:

□ koolidirektorite nõukogu kui klubiline organ;

□ rajooni (linna) hariduskomisjon, kelle ülesanne on koolide ja lasteasutuste õiguste ning iseseisvuse kaitse;

HO ressursid

1. Riiklikust eelarvest tsentraliseeritud eraldised jäävad edaspidigi piiratuks. Kohalikul nõukogul peab olema võimalus vastavalt regiooni majandusliku jõukuse kasvule eraldada haridusele vahendeid mis tahes kuluartiklitesse (nn töötamisse) ilma igasuguste piiranguteta ülaltpoolt (kooliarstid jne).

2. Lõpetada igasugune eelarve jääkide äravõtmine aasta lõpul või järgmise aasta eelarve vähendamise. Luua võimalus summade kogumiseks suuremateks aktsioonideks.

3. Anda võimalus asutustele, ettevõtetele, organisatsioonidele, ühingutele ja eraisikutele teha annetusi hariduse arendamiseks.

4. Vajalike ressursside olemasolu korral peab HO-l olema võimalus (ilma rahanduselt luba küsimata) avada alamõõdulisi klasse, pikapäevärühmi, internaate jne, kui see on töö huvides vajalik.

5. Anda koolile õigus kuni 50% art 3-18 kulu-tusi teha sularahas.

Muudatused tingimustes

1. HO-l on õigus loobuda kõikides tsentraliseeritud korras antud nõudmistest, kui need toovad kahju regiooni hariduselule.

2. Õigus luua regionaalseid kooperatiivseid organeid koolide töö majanduslikuks teenindamiseks (nn võtmefirmad).

3. Lõpetada igasuguste õiendite ja andmete nõudmine väljaspool sellekohast plaanilist nomenklatuuri. Luua tsentraliseeritud automatiseeritud andmepank.

4. Soodustada koolihoonete andmist majandite bilanssi.

5. Lubada avada erakoole ja kooperatiivsetel alustel tegutsevaid koole.

6. Anda operatiivküsimuste lahendamine, kaadritöö (töölevormistamine, atesteerimine),

eksamite määramine, õppenõukogu valimine, osavõtt ülerajoonilistest ülevaatusetest ja võistlustest jne koolide otsustada. Lõpetada igasugune sekkumine koolitöö operatiivküsimustesse.

Muudatused haridusprotsessi rütmides

1. Otsustada ainesüsteemile ülemineku aeg.
2. Luua regioonis tingimused ameti õppimiseks enne kohustusliku miinimumhariduse saamist.
3. Lahendada küsimus 3. semestri hindamisest.
4. Lahendada küsimus 40minutilise tunnist.
5. Lahendada küsimus 5päevasest tööädalast.
6. Anda luba kodus õppimiseks.
7. Lubada koolidel praktiseerida tundide vaba-kuulamist.

Reeglite muutused kujunevad nii ulatuslikuks, et nende loetlemine ei mahu käesoleva kirjutise raamidesse. Seetõttu tehkem lühidalt: tunnistada kehtetuks kõik seni kehtivad reglementeerivad eeskirjad. Seoses sellega:

1. Koostada ja rakendada uus kooli põhimäärus.
2. Koostada ja kehtestada oma rajooni(linna) haridusosakonna põhimäärus.

Printsiipide muutused kujutavad endast hulga uute printsiipide tingimusteta rakendamist:

1. Kooli lapsesõbralikkus.
2. Õpetamise ja kasvatuse isiksusekesksus.
3. Kooli föderalsus ja iseseisvus.
4. Juhtimise lokaliseerumine juhtkonna tasandil.
5. Õpilaste ja õpetajate omavalitsus.
6. Usalda ja kontrolli tulemusi.
7. Vähem revideerimisi, andmete nõudmist, ärakuulamise arutlemisi kitsaste lõikude kaupa, inimeste mõnitamist mitteküllaldase kuulekuse pärast, vähem paberlikke otsuseid.
8. Haridus on oma ala tõeline peremees.
9. Kes tahab lastega töötada, andku selleks oma vahendeid.
10. Klassi- ja koolivälise töö ei kuulu administratiivsele juhtimisele, vaid on klubilise tegevuse objekt.
11. Mitmekesisus pisisasjades, alternatiivsed lahendused, kohalike iseärasuste arvestamine. Lõpp nivelleerimisele.
12. Metoodiline töö on klubiline tegevus ning koolide teenindamine nende taotluste alusel.
13. Vabatahtlikkus osalemisel setsialistlikus võistluses, ülevaatusel, konkurssidel, võistlustel.
14. Lõpp paanikale erakorraliste olukordade puhul.

Kriteeriumid muutuvad seostatuks koolitöö lõppresultaatidega — kasvatatuse ja haritusega.

Haridusosakonna töö hindamise põhikritee-

riumiks kujuneb hariduse kui institutsiooni korraldatus regioonis vastavalt kohalikele oludele.

Koolidele on lubatud anda hinnanguid ainult põhitegevuse resultatiivsuse alusel.

HARIDUSE UUED TAOTLUSED

Järgnevalt on esitatud E. Gretškina ja H. Liimetsa käsitlus (1, lk 4—33).

Algõpetus:

- inimestevahelise kommunikatsiooni põhikeelte omandamine;
- valmiduste loomine orienteerumiseks ja teaduste aluste süsteemi omandamiseks;
- sotsiaalse arengu põhialuste kujundamine.

Keskaste:

- baasi loomine maailmapildi avardamiseks ja maailmavaatelistel veendumustel kujundamiseks;
- valmidus enda identifitseerimiseks ühiskonnaga;
- valmidus, aktiivsus osalemiseks ühiskonna elus;
- valmidus enda edasiharimiseks.

Vanem aste:

- kõrgkooliküpsuse saavutamine;
- valmidus kutsevalikuks;
- osalemine ühiskonna elus;
- sotsiaalse küpsuse ja maailmavaate kujundamine.

Kõikide tegevuste allutamine nende eesmärkidele.

HO taotlused:

- koolide põhitegevuse majanduslik, organisatsiooniline, juriidiline ja juhtivkaadriga kindlustamine;
- hariduse kui institutsiooni huvide kaitse regioonis, regiooni huvide kaitse hariduses.

Hariduse strateegia ja taktika muutused:

1. Hariduse väärtustamine.
2. Õpimotivatsiooni kujundamine.
3. Õpetajate tegevuse stimuleerimine.
4. Pidurite mahavõtmine.
5. Nivelleerimise lõpetamine. Koolide kategoriseerimine.
6. Konkurs. Usaldus.
7. Vabadus lahenduste otsimisel.
8. Nõudlikkus lõpptulemuste suhtes.

Stiili muutused:

1. Temaatilise inspekteerimise ja arutamise lõpetamine.
2. Närvilise tagasihutamise lõpetamine.
3. Õiendite ja andmete nõutamine ainult nomenklatuuri alusel.
4. Nõupidamiste arvu vähendamine. Päeva-info edastamine nõupidamistel lõpetada.
5. Rahva sekka tulek, inimeste seisukohtade tundmaõppimine.
6. Rahu säilitamine ka erakorralistes situatsioonides.
7. Päevaprobleemide lahendamine juhtkonna tasandil.

HARIDUSSÜSTEEMI KAITSEST ÜLEMINEKUPERIOODIL

Hariduse kaitse organiseerimine on eriti olu-

line üleminekuperioodil, kus uus ei ole veel lõplikult juurdunud. Oleks naiivne loota, et mitmed parasiitliku elustiiliga harjunud ametkonnad vabatahtlikult loobuksid koolide administreerimisest ja tunnustaksid nende õigust iseseisvale tegutsemisele. Üldsust on vaja selles suunas koolitada, harjutada teda uutele tingimustele vastavalt käituma.

Hariduse kaitsefunktsioone saab täita vaid partei rajoonikomitee sekretäri tasandil juhtiv regiooni haridusnõukogu (NB! mitte haridusosakonna nõukogu), kelle koosseisu kuuluvad kõikide nende ametkondade esindajad, kes on huvitatud sekumise tegevuse ühte või teise külge.

Kui regiooni haridusnõukogu kompleksplaan, mis näeb ette koolide inspekteerimise, informatsiooni laekumise ning üritused õpilastele ja õpetajatele, piirab koolide töösse võimalikku juhuslikku sekumist, lakkavad teised ametkonnad koolide tööd administreerimast ning kujunevad normaalsed partnerlikud suhted hariduse ja teiste institutsioonide vahel.

Kirjandus

1. Гречкина Э., Лийметс Х. Опыт перестройки системы образования и воспитания в Эстонской ССР. — В сб.: Школа Эстонской ССР в обновлении. Таллин, 1987.

Mida annab tehnikumi lõpetanute tegevuse uurimine?

TOOMAS SADEIKO,
ENSV Agrotööstuskomitee
õppeosakonna juhataja*

Hariduselu uutmine meie maal on seadnud nõude otsida võimalusi, kuidas hinnata õppeasutuste õppe- ja kasvatustöö kvaliteeti lõppresultaadi järgi, vähendades samal ajal jooksvat inspekteerimist ja ohjamist pisi-asjadeni välja. Kutset andvates õppeasutustes on tulemust iseloomustavate näitajate seas olulised töökohtadelt noorte spetsialistide teadmiste ja oskuste kohta antud hinnangud, lõpetanute endi arvamused koolist saadud teadmispagasi kohta ning noorte kutsekindlus õpitud erialal. Teatud määral iseloomustab õppeasutuste kvaliteeti ka lõpetanute kinnistumine suunamisjärgsel töökohal, kuid vahetult lõpetamisele järgnev noormeeste armee-teenistus, perekonna loomine ja emaks saamine neidudel võivad siin teha olulisi korrektiive.

Viimasel ajal tunnevad lõpetanute tegevuse vastu huvi ka õppeasutusi inspekteerivad ametkonnad, seepärast on mõistetav tehnikumide ja kutsekoolide huvitatus vilistlaste töödest ja tegemistest. Andmeid teatud perioodil kooli lõpetanute kohta kogutakse tavaliselt küsitluslehtede abil, kuid tihti piirdubki kogu ettevõtmine küsitluslehtede väljasaatmise ja seejärel saadud vastuste lendude kaupa kaustadesse köitmisega. Midagi ei võeta ette võimalikult suure arvu vastuste saamiseks, tegemata jääb saadud andmete analüüs ning sellega kasutamata võimalus lahendada nende alusel kitsaskohti ja probleeme oskustööliste või spetsialistide ettevalmistamisel.

Türi nädissovhoostehnikumis hakati tehnikumi ja sellele eelnenud õppeasutuste lõpetanute käekäigu vastu tõsisemat huvi tundma 1975. aastal, kui valmistuti tähistama õppeasutuse 50. aastapäeva. Soov oli saada teavet võimalikult paljude kõigi erialade ja lendude vilistlaste kohta eesmärgiga kutsuda neid

* Türi NST direktori asetäitja aastatel 1977—1987.

osalema tehnikumi juubelipidustustes ning kasutada laekunud andmeid ja materjale (fotod, õppedokumendid, mälestused jne) tehnikumi ajaloomuuseumi ekspositsiooni koostamiseks. Seatud eesmärgid täideti ning tänaseks on tehnikumi muuseumid kujunenud tihedad ja regulaarsed sidemed paljude eri ajal õppeasutuse lõpetanutega.

Algusest peale juhib seda tööd muuseumi ühiskondlik juhataja, töö- ja sõjaveteran Johannes Kaarus. Küsimustike laialisaatmisel on osalenud ka õpilased, saadud andmete analüüsi on teinud muuseumi nõukogu liikmed.

Põhjalikumalt on tehnikumis pikema aja jooksul püütud uurida zootehnika eriala lõpetanute tegevust. Järgnevalt sellest, millised eesmärgid seati, kuidas lõpetanute kohta andmeid koguti ning millised järeldused andmetest õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi tõstmiseks tehti Türi näidissovhoostehnikumis zootehnika eriala X ja XI viisaastaku lendude lõpetanute tegevuse uurimisel.

Uurimisel seati eesmärgid:

- 1) saada andmeid võimalikult paljude lõpetanute tegevusest 1—3 aastase töötamise järel;
- 2) selgitada lõpetanute tegelikud ametikohad, nende vastavus õppeasutuses omandatud kvalifikatsioonile ning ameti- ja töökohtade muutumise võimalikud põhjused;
- 3) selgitada lõpetanute territoriaalne jagumine ning liikuvuse võimalikud põhjused;
- 4) saada ülevaade lõpetanute teadmiste ja oskuste töökohtadel antavatest hinnangutest;
- 5) saada ettepanekuid õppeprotsessi täiustamiseks, vajalike muudatuste tegemiseks õppeplaanides ja aineprogrammides ning õppe- ja tootmispraktikate läbiviimisel;
- 6) selgitada lõpetanute arvamused edasiõppimise ja enesetäiendamise kohta ning saada ülevaade nende ühiskondlikust aktiivsusest.

Andmete kogumine toimus mitmes etapis. Esmalt saadeti eriala suunamisprotokollide põhjal järelepärimised rajoonide agrotööstuskoondistele (varem põllumajandusvalitsustele) ja teistele ametkondadele, kes vaadeldaval etapil spetsialiste olid saanud.

Järelepärimistes paluti kinnitada suunatud noorte spetsialistide tööleasumist ja täpsustada nende töökohad, samuti esitada olemasolevad andmed noorte rajooni- või ametkonnasisese liikumise ning rajoonist või ametkonnast lahkumise ja mujalt ületuleku kohta. Ette rutates võib öelda, et täpsustati andmed ligi 90% vaadeldaval ajavahemikul õppeasutuse lõpetanute kohta.

Järgmisel etapil saadeti üheaegselt küsitluslehed lõpetanute töökohtadesse ja noortele spetsialistidele endile. Esimestes paluti majandite ning asutuste juhte täpsustada tööleasunu ametikoht, tuua teisele kohale üleviimise põhjused (kui see on toimunud), anda hinnang lõpetanu teoreetilistele teadmistele

ja praktilistele oskustele ning juhtida tähelepanu olulisematele puudustele spetsialisti ettevalmistuses. Samuti huvituti lõpetanute suhtlemisoskusest, ühiskondlikust aktiivsusest, huvist enesetäiendamise ja edasiõppimise vastu ning võimalikest edutamise perspektiividest.

Lõpetanutele saadetud küsitluslehed sisaldasid lisaks isiklikke andmeid puudutavatele küsimustele (nime muutus, täpne elukoht, perekonnaseis, laste arv jne) ka selliseid, kus paluti tuua töökohta vahetamise põhjused (kui seda on tehtud) ja põhilised probleemid praegusel töökohtal. Ka lõpetanutele paluti anda hinnang tehnikumis saadud ettevalmistusele ja osutada põhilistele vajakajäämistele. Neilt küsiti kursusekaaslaste andmeid, et selgitada noorte elu- ja töökohad, kelle kohta ametkondadelt teavet ei saadud. Kõikide küsitluste puhul paluti vastuseid sovhoostehnikumi muuseumi aadressil 2 nädala jooksul. Vastused laekusid tunduvalt aeglasemalt, mis raskendas analüüsi.

Järgnevalt lõpetanute tegevuse analüüsi tulemustest ja järeldustest spetsialistide ettevalmistamise tõhustamiseks.

Analüüsi põhjal selgitati põhilised Türi näidissovhoostehnikumis zootehnikuid saavad rajoonid, tehti ettepanekuid rajoonide õppima suunamise plaanide mõningaseks korrigeerimiseks.

Suunamisprotokollides toodud ja tegelike töökohtade võrdlus rajooniti andis võimaluse juhtida teatud rajoonide agrotööstuskoondiste tähelepanu noorte loomakasvatusspetsialistide äravoolu tendentsile. Huvitav on märkida, et samadel rajoonidel tundus olevat pidevalt raskusi ka põllumajanduslike õppeasutuste loomakasvatuserialade komplekteerimisplaanide täitmisega.

Lõpetanute töökohtade analüüs näitas, et kvalifikatsioonile vastavatel (zootehnika eriala lõpetatajatel tavaliselt farmijuhataja, noorem zootehnik või karjabrigadir) või sellelähedastel ametikohtadel töötas 2/3 lõpetanute, aastate lõikes see arv oli stabiilne, samuti nagu erialastel, kuid töölikvalifikatsiooni nõudvatel ametikohtadel töötajate osatähtsus. Tehnikum ei näinud midagi halba selles, kui osa tagasihoidlikumate tulemustega õppeasutuse lõpetanuid ning need, kelle puudusid juhina töötamiseks vajalikud iseloomuomadused, alustasid oma iseseisvat tööd töölistena. Nähtavasti aitas see vältida käegaloomisi ja erialasest tööst pettumist esimeste ebaõnnestumiste korral algul üle jõu käival juhi ametikohtal. Samal ajal taotles õppeasutuse õigust suunata lühendatud õppeajaga töölistekohtadele neid noori, keda vähesel määral õpimise puudumise või muude põhjuste tõttu spetsialistiks koolitada ei peetud võimalikuks. Tehnikumi arvates leevendaks see tööjõu defitsiiti, hoiaks kokku raha ja tõstaks õppeasutuse prestiiži. Samaladsete ettepanekutega on pöördunud hariduselu juhtijate

poole viimasel ajal mitmete kutset andvate õppeasutuste juhtkonnad.

Analüüsi põhjal kujunes eeldatust väiksemaks noorte arv, kes jätkasid õpinguid kõrgkoolide päevastes osakondades. Tugevamate lõpetajate jätkuva õpihimu saavutamine tuli võtta tehnikumis varasemast suurema tähelepanu alla.

Erialasest tööst loobunute uurimine võimaldas järeldada, et enamikul juhtudel on tege- mist nõrkade eelteadmistega tehnikumi astu- nud ja tehnikumi raskustega lõpetanud noor- tega. Seega tuleks majanditel ja asutustel mitte piirduda vajaliku arvu noorte õppima saatmisega, vaid selgusele jõuda ka nende sobivuses ja võimekuses.

Olulist infot võib õppeasutus saada noorte spetsialistide töökohtadesse saadetud küsi- mustikele laekunud vastustest. Põhiliselt peaks õppeasutust huvitama lõpetanute oskus- te ja teadmiste hinnang. Seejuures ei tohiks küsida, kas noore teadmised konkreetsetes küsimustes on head, rahuldavad või puudu- likud, vaid kas need on küllaldased ise- seisva töö alustamiseks. Ei saa ju loota, et äsja koolipingist tulnu orienteeruks ühe- suguse kindlusega kõigis tootmisküsimustes ja oskaks neid kõiki lennult lahendada.

Meeldiv on tõdeda, et enamikule tehnikumi lõpetanutest anti positiivne hinnang, kuid vastused veensid õppeasutust veel kord vaja- duses taotleda õigust diferentseerida lõpe- tajatele antavat kvalifikatsiooni.

Majandijuhtide ja spetsialistide tähelepane- kute põhjal tekkis vajadus teha muudatusi ning täiendusi eriainate õpetamisel ja prakti- kakorralduses. Nii rakendasime tööle suurte kogemustega tootmisspetsialisti juhtimise õppeaine õpetamiseks, arutasime ainekomi- sjonis tootmise algdokumentide täitmise õpe- tamine korda ning rakendasime täiendavaid nõudmisi ja tugevdasime tootmistehnoloogil- ise praktika kontrolli baasmajandites.

On huvipakkuv, et küsitluse vastustest koorunud ettevalmistuse vajakajäämised lan- gesid kokku spetsialistide ja majandijuhtide poolt toodutega.

Lõpetanutelt saadud vastustest huvitasid õppeasutust eriti põhjused, mis on ajenda- nud teatud osa noori vahetama töö- ja elukohti suunamisjärgsel kohustuslikul töökohal tööta- mise ajal. Valdavalt toodi põhjuseks pere- konna loomine (eriti neid), kuid nimetati ka kvalifikatsioonile vastava erialase töö puudumist ja mõnel juhul avameelselt tööga toimetulematust.

Töökohal häirisid noori spetsialiste kõige- pealt tööliste vähesus ja vastutustundetus mitmes majandis, mis pani spetsialistile täiendava koormuse. Mõtlemapanev on, et kurdeti majandi juhtkonna vähest tähelepanu nende suhtes. Viimastel juhtudel püüdis õppe- asutus olukorras selgusele jõuda majandis kohapeal.

KASVATUSTEEMADEL

Klassivälise kasvatustöö kogemusi Tihemetsa sovhoostehnikumis

HARALD ROOSVEE,
ENSV Agrotööstuskomitee
osakonnajuhataja

Klassivälise töö õpilastega on õppe- ja kasvatustöö vajalik osa, mille peaaesanne on igati arendada õpilaste huvisid, kalduvusi, võimeid (sealhulgas algatusvõimet) ja korral- dada nende vaba aja arukat veetmist.

On arusaadav, et noore inimese arendami- seks tuleb ennekõike maksimaalselt ära kasu- tada koolitöö põhivorm — õppetund. Kuid õppeprotsess üksi ei loo kõiki võimalusi isik- suse igakülgseks arenguks, mis oleks seoses ka noorte vaba aja sisuka ja kasuliku tegevusega, arendaks mõistust ja rikastaks nende vaimseid vajadusi, pidades seejuures sammu tänapäeva õpilase areneva nõudlusega.

Kuidas klassi- ja tunnivälise töö võimalusi on ära kasutatud Tihemetsa sovhoostehniku- mis, neist kogemustest ning mõnedest tähele- panekutest ka teistes tehnikumides all- järgnevalt juttu teengi.

Vaieldamatult on Tihemetsa ST juhtkonnal ja pedagoogilisel kollektiivil koos kommu- nistlike noorte ja teiste õpilasorganisatsioo- nidega rikkalikke kogemusi õpilaste vaba aja sisustamisel tunnivälise tegevuse kaudu. Klas- sivälisest tööst võtab osa üle 700 õpilase (ligi sadakond mitme ringi võõst), pidevalt organi- seeritakse kogu õpilaskonda haaravaid massi- üritusi, arvukalt on mitmesuguseid huvi- ringe, saavutusi vabariiklikel ülevaatusel, konkurssidel jne.

Klassivälises tegevuses on arvestatud teh- nikumi eripära ja mitmeid iseärasusi, mis on omased kõigile selletüübilistele sovhoostehni- kumidele.

1. Et peaaegu kõik õpilased elavad ühis- elamus, siis on võimalik üritusi korraldada igal ajal pärast õppetööd.

2. Kodu mõju on soovitud väiksem, sest õpilased ei käi kodus sagedamini kui kord nädalas.

3. Samaealiste õpilaste arv on küllalt suur (tehnikumis on ligikaudu 650 õpilast) ja



raskusi tekib kõigi kaasahaaramisega.

4. Nädalavahetustel sõidavad peaaegu kõik õpilased laiali kodusse, mistõttu sel ajal suuremat ära teha ei saa.

5. Et põhiosa õpilastest on poisid, tuleb sellega arvestada klassivälise ringide ja töö organi-seerimisel.

Suure ületehnikumilise ürituse ettevalmis-tamine peab olema kõikide asi — sellest räägi-takse aine- ja rühmajuhatajatundides, aruta-takse komsomoli- ja parteikoosolekul. Otsene ettevalmistustöö aga ei tohi mingil juhul toi-muda tundide arvelt. Igal ettevõtmisel on kindel koht tehnikumi üldises kasvatustöö süsteemis, üritus ei ole eesmärk omaette, vaid pikemat aega kestnud töö lõpptulemus. See eeldab kogu klassivälise töö läbimõeldud ja kooskõlastatud planeerimist. Kuidas seda teh-akse Tihemetsa STs?

Kõik õppeaastaks plaanitav klassivälises tegevuses ja õpilaste vaba aja veetmisel rüh-mitatakse järgmiselt:

1. Traditsioonilised ülekooolilised üritused — õpilasekursioonid, ettevõtmised gruppides ja ühiselamutes — planeeritakse kasvatus-töö metoodiliste komisjonide üldjuhtimisel rühmajuhatajate ja ühiselamute nõukogude poolt.

2. Kehakultuuri- ja spordisektsioonide töö — plaani koostab kehakultuurikollektiivi nõu-kogu, mis kajastub ka komsomolikomitee vastava sektori ning kehalise kasvatus tsük-likomisjoni tööplaanis.

3. Sõjalis-patriootiline tegevus — plaani esita-vad sõjalise ala juhataja ning ALMAVÜ alg-organisatsioon.

4. Õpilastaidlus ja massilised kultuuri-üritused — plaani koostab ametiühinguklubi juhataja.

5. Aine- ja huvialaringid, õpilaste tehniline loometöö — plaani esitavad ringijuhendajad ning loometöö sektsioon.

6. Raamatukogu tegevus — planeerivad raa-matukogu juhataja koos raamatukogukomis-joni ning raamatusõprade ühinguga.

7. Õpilaste ühiskasulik töö — planeerib komosomolikomitee.

8. Teiste õpilasorganisatsioonide (õpilaste ametiühing, tuletõrje, Punane Rist jne) üritu-sed — planeerivad vastavate organisatsioonide juhtorganid.

Kõigi nende eriplaanide põhjal koostatakse ühtne klassivälise kasvatustöö plaan. Koor-dineerimine ja konkreetne planeerimine ka-jastub tehnikumi kuuürituste plaanis, mis on välja pandud kõigile teadmiseks ja arvesta-miseks igapäevastes tegemistes.

Kavade elluviimine on muidugi tunduvalt raskem kui planeerimine. Selles on nii Tihe-metsa kui ka teistel tehnikumidel oma mure-kohti, objektiivseid ja subjektiivseid häireid. Näiteks venib sügistööde tõttu ringide komp-lekterimine ja tegevuse alustamine. Mõned saavad «jalad alla» alles uueks aastaks.

Osad õpilastest on vaba aega rohkem, nad tunnevad puudust ühissetteõtmistest (ringide

tööst võtavad vähem osa, õppetulemused tagasihoidlikumad), teised on õppetöö ja ühis-kondlike üritustega üle koormatud ning vaba aega üsna napilt.

Tihemetsas on nende ja nimetamata takis-tustega klassivälises töös püütud siiski arves-tada ja üritusi korraldada diferentseeritult.

Maaparandaja või mehhanisaator ei tohi jääda tuimaks, ilma huvideta «kraavihalliks». Et temast saaks hea spetsialist, peab ta oma programmikohaseid erialateadmisi laien-dama huviringis (aine- või tehnikaalases) täiendavate oskuste ja kogemustega. Aga ka noore spetsialisti kultuuriline silmaring vajab harimist, tervis tugevdamist, eetilised ja es-teetilised arusaamad arendamist. Nii et kui õpilasel on võimalus osa võtta mitme ringi tööst, kahjustamata õppetööd, on see igati kiiduväärne.

Õpilaste haaratus klassivälisesse ringidesse Tihemetsa STs ei ole eriti suur. Möödunud õppeaastal oli see parem J. Gagarini nimelises NSTs, Jäneda, Türi ja Räpina STdes. Kuid ülekooolilistes, kõiki õpilasi (ja ka õpetajaid) kaasavate massiürituste puhul on tehnikumil järgimist väärivaid kogemusi.

ÜLEKOOLILISED ÜRITUSED

Klassivälise töö ideelis-poliitilises suunduses on eriline koht riiklike pühade tähistamisel. Mis tahes riiklik püha või pidupäev tuleb seostada selgitusega selle tähistamise ees-märgist ja tähtsusest, meie kodumaa, kodu-koha, õppeasutuse saavutustest ühel või teisel alal. Samal ajal tuleb õpilasi juhendada kriitiliselt ja avalikult hindama oma saavutusi ning kasvatama tahet ja otsusekindlust ise kõikjal käed külge lüüa.

Riiklikel pühadel on kombeks ära märkida või esile tõsta paremaid, ergutada noori joon-duma positiivsete eeskujude järgi. Toimub see tähistamine siis ülekooolilise aktusena, kontsertaktusena, õpilaskonverentsina, peo-õhtuna, kultuurihommikuna, piduliku lahtise komsomolikoosolekuna, kohtumisenä või muus vormis, kas aulas, klassides, ühiselamutes või hoopis kusagil väljaspool tehnikumi — see on juba korraldajate loomeinitsiatiivi tulemus. Aga tähistada neid tuleb. Meeles tuleks pida-da, et pidupäev on ülev ja rõõmus sündmus, mis ei salli üksluisust, šablooni. Sellepärast on vaja iga aasta korduvate riiklike pühade ja tähtpäevade tähistamise vorme mitme-kesistada.

Ülekooolilistes massiüritustes on arvukamalt osalejaid ikka spordi- ja kultuurialastes ette-võtmistes. Nii on see Tihemetsas kui ka teistes tehnikumides. Tihemetsas on hoogsalt edasi läinud sporditöö, milles lööb kaasa tavaliselt kogu tehnikumi pere.

Nimetagem sügisest rahvajooksu «Toomas Turbi radadel», kus osavõtjaid ikka üle 500; gruppidevahelist jüriööteatejooksu tõrviku-tega Kilingi-Nõmmelt Tihemetsa — osa võta-vad praktiliselt kõik grupid, sageli mitme võistkonnaga, samuti võistkonnad Kilingi-

Nõmme keskkoolist ja regiooni majanditest; gruppidevahelist teatejooksu ümber Tihe- metsa aleviku; «Viie rõnga» teatesõitu suusa- tamises; võidupühale pühendatud «Matka kevadesse» jt. Kõik mainitud üritused on väga populaarsed ja õpilased pikemat aega seotud nende ettevalmistusega. Korraldajad on pööranud aasta-aastalt rohkem tähelepanu läbiviimise korrektsusele (rikkalik auhinna- laud, spetsiaalsed, ainult selle ürituse jaoks tellitud vimplid, diplomid ja medalid, meele- lahutuslik osa ametiühinguklubilt).

Suuresti haaravad õpilaskonda korralda- jatena ja kaasaitajatena ning pealtvaataja- tena traditsioonilised võistlused «Tihemetsa Jaani kang», «Tihemetsa latt» kõrgushüppes, Eesti-Läti-Leedu mehhaniseerimistehnikumide sõprusspartakiaad, «Torditurniir» korvpallis jt. Algatatud on uusi sporditraditsioone, näiteks ülekoolline talispordipäev vastla- päeval. Kõigepealt matkati sel päeval võistlus- paika (8 km). Kohapeal peeti mitu meele- olukat teatevõistlust, tehti reesõitu. Tuju tõst- sid muusika, kuum tee ja pirukad, ühine hernesupp ning vastladisko.

Korraldama on hakatud vaatamängulis- meelelahutuslikke spordiõhtuid. Lisaks küla- lisesinejatele (nii sportlased kui ka ise- tegevuslased) on programmis mitmesugused vigurteatevõistlused, oma paremate sportlaste tutvustamine jne.

Tihemetsa ST kehakultuurikollektiivis on moodustatud 12 spordisektsiooni kokku 275 õpilasega. Nende kasutada on järgmised spordibaasid: spordihoone pallimängude saal, raskejõustiku saal, lauatennis saal, laske- tiir, staadion, motoklubi, ratsaspordibaas, ruum jalgrataste hooldamiseks ja remondiks.

Gruppidevaheline spartakiaad toimub kur- suseti oktoobrist maini ja hõlmab 14 ala: sügiskross, ÜLKNÜ aastapäeva teatejooks, võrkpall, vabamaadlus, lauatennis, tõstmine, korvpall, suusatamine, VTK talvine mitme- võistlus, sisekergejõustik, kevadkross, jüriöö- jooks, laskmine, kergejõustik.

Teistest tehnikumidest võib sellist massilist kehakultuuri- ja sporditööd näha ainult Kehtna ja Türi näidissovhoostehnikumis.

Paljudes tehnikumides tehakse lõpetajatele meeldejäävaks viimane koolikell. Möödunud õppeaastal sisustas viimase koolikella tähistamine Tihemetsas terve päeva:

- 1) äratusmängud ühiselamus ja sellele järgnev «hommikvõimlemis»-show;
- 2) viimane pidulik klassijuhatajatund;
- 3) aktus (klassijuhatajate ja kasvatajate sõnavõtted, muusika, kingitused nooremaltel, päevapuhused rinnalindid jne);
- 4) pidulik lõunasöök (ehitud söökla, III kur- suse noormeestest kelnerid, erimenüü);
- 5) üleliigsete koolitarvete laad koos atraktsioo- nidega;
- 6) rongkäik läbi Tihemetsa;
- 7) tantsupidu keskööni.

Peaaegu kogu tseremoonia filmisid kino-

ringi liikmed. Näidati filme eelnenud üri- tustest.

Juba paar aastat toimub ka nn peeditrall, mis sisuliselt kujutab endast rühmadevahelist töövõistlust. Kui peeditrall on koristatud, järgneb kokkuvõtete tegemine ja õhtune show.

Loomulikult antakse kõigis ühiselamutes välja seina- või fotolehte, raamatukogu te- maatilisi rändnäitusi on olnud üle 20. Kõigi nende koostajad ja ülespanijad on ikka õpilased.

Et vaba aega ühiselamutes sisukamalt ja paremini organiseerida, võttis kasvatustöö metoodikakomisjon vastu otsuse: õppeaasta vältel iga rühm koos rühmajuhatajaga orga- niseerib ühiselamus ühe ürituse. Enamik on suhtunud sellesse kohusetundlikult.

Kasvatustöö komisjoni ja komsomolikomi- tee juhtimisel toimub ka gruppidevaheline sotsialistlik võistlus. Võitjaid gruppe pre- meeriti ekskursioonidega ekskursioonibüroo kaudu. 1986. a oli selleks eraldatud 13 000 rbl. Rännuteed viisid õpilasi paljudesse paika- desse:

- parimaid õppureid — lennureisiga Krimmi 5 päevaks,
- parimaid sportlasi — lennureisiga Ba- kuusse 5 päevaks,
- parima IV kursuse grupi — lennureisiga Kiievisse 5 päevaks,
- parima III kursuse grupi — rongiga Leningradi 4 päevaks,
- parima II kursuse grupi — bussiga Leedu- maale 3 päevaks,
- parima I kursuse grupi — bussiga eks- kursioon koduvabariigi piires.

Varasematel aastatel on käidud veel Vol- gogradis, Minskis, Moskvaa, Lvovis ja mujal. Ekskursioonid on õpilaste seas populaarsed, käidud kohtadest koostatakse planšetid, te- hakse slaide, fotosid, mida hiljem kasuta- takse mitmesugustes ettevõtmistes.

Perioodika, raadio ja televisioon on klassi- välises töös õpilaste ideelis-kõlbelise kasvatuse vältimatud vahendid. Kuid mida lugeda aja- lehtedest või ajakirjadest, mida vaadata- kuulata telerist ja raadiost, ega see olegi kerge. Mitmekesise teabe küllus nõuab info vastuvõtmise pedagoogilist juhtimist ja lahti- mõtestamist.

Ilmselt ei piisa, kui stendidel on väljas värs- ked ajalehed ja puhketoas televiisor, mis avatakse teatud ajal. Õigesti teevad need tehnikumid, kes teatetahvlile või selleks ette- nähtud stendile (ühiselamus või õppehoones) panevad välja infot vajalike artiklite ja saadete kohta.

Läbimõeldud osatakse Tihemetsa STs suu- nata ja korraldada õpilaste vaba aja sisusta- mist just iseseisvate harrastustega. Tuleb tahtmine mängida koroonat või lauatennist, ei pea selleks alati minema võimlasse. On võimalus mängida malet või mõnda muud lauamängu jne. Alati ei pea see olema orga- niseeritud mõne tunni või treeninguga.

ÕPILASTAIDLUS KLASSIVÄLISES TÖÖS

Sovhoostehnikumide õpilaste klassivälises tegevuses on laialt levinud ringi- ja klubitöö vormid. Sellel tööl on ühiskonnakasulik tähtsus ja ülesanne laiendada ning kinnistada õpilaste teadmisi, oskusi, vilumusi, arendada nende esteetilist maitset ja võimeid, süvendada tunnetushuviseid, avardada silmaringi.

Tihemetsa sovhoostehnikumi ettevõtmised õpilastaidluses on just viimasel ajal eriti hoogu võtnud. Elujõudu on saanud nii segakoor kui ka rahvatantsurühm. Jälle võib näha-kuulata kuulsat Tihemetsa puhkpilli-orkestrit. Ametiühinguklubi on korraldanud laululaagreid, traditsioonilisi isetegevuslaste nääriõhtuid, kohtutakse teiste koolide isetegevuslastega. Taidlusringidest töötavad sega- ja meesrahvatantsurühmad, segakoor, meestrio ja meeskvarlett, tütarlaste ansambel, sõnakunstiring, vokaalinstrumentaalansambel (VIA). Selle töö tulemuslikkuse näitaja on ülekaalukas esikoht sovhoostehnikumide 1987. a taidlusülevaatusel.

Taidluskollektiivid annavad igal aastal arvukalt kontserte oma majas ja väljaspool. Esinetakse tähtpäevade puhul ja peoõhtutel, mõnikord ka lihtsalt tantsuõhtul. Kogu möödunud õppeaasta kestel oli tehnikumis 95 kinoseanssi, neist 29 lastele.

AINE- JA HUVIRINGIDE TÖÖ

Õpilaste ainealaste teadmiste laiendamiseks ja loometöö elavdamiseks klassivälises tegevuses on kõigis sovhoostehnikumides laialt levinud ringitöö vorm. Tähtis on, et ringitöö hõlmaks võimalikult paljusid õpilasi, mis avardab igakülge arengu võimalusi. Sealjuures on soovitatav luua ka selliseid ringe, kus õpilasi viiakse kokkupuutesse niisuguste aladega, mida tehnikumis üldse ei õpetata, aga elus tihti on vaja (kodumajandusring, peotantsuring, kunstiring, käsitööring jt).

Tihemetsa sovhoostehnikumis töötab 16 aine- ja huvialaringi 320 õpilasega. Need on: keemia, matemaatika, raamatusõbrad, liiklusring, autoasjandus, maaviljelus, keskkonnakaitse (II kursus), keskkonnakaitse (IV kursuse õpilastele, kes rahvaülikooli raames saavad keskkonnakaitseinstruktori tunnistuse), ökonomika, põllutööde tehnoloogia, foto-kino, elektroonika, noored mehhaanikud, rahvaste sõpruse klubi «Vikerkaar», mälumänguklubi, lilleseade, Tihemetsa komsomolialaloo uurimine.

Aineringe võiks kahtlemata rohkem olla, eelkõige üldainetes (näiteks vene keele ring). Kõikide ringide töö ei ole ühtviisi aktiivne. Paremana paistis silma foto-kinoring ENSV teenelise õpetaja Toivo Kirsi juhendamisel. Filmilindil või slaididel püütakse jäädvustada kõike huvitavat tehnikumi elust, valmistatud on isegi lühemaid mängufilme.

Hulk konkursse ja võistlusi, raamatu-näitusi ning ühisarutelusi on korraldanud

raamatusõprade ring õpetaja Salme Haaviku juhendamisel. Tegusamad on veel liiklusring õpetaja Heino Antonsi, keskkonnakaitse ring Ruth Antoni juhendamisel jt.

Mitme erialalaboratooriumi juurde on koonduanud asjahuviliste grupikesed, kes juhendajate-entusiastide eestvedamisel tegelevad mitmevormilise tehnilise loometööga. Seetõttu pole probleem õpilaste loometööde näituste korraldamine Tihemetsas 2—3 korda aastas.

Mitmes tehnikumis, nagu Gagarini NSTs, Olustveres, Tihemetsas, Rāpinas, Vinnis ja mujal, on populaarsed mälumänguvõistlused. Neid korraldatakse nii rühmade vahel kui ka ühiselamutes tubadevahelistena. Kilbu tuleb pidada silmaringi laiendamise eesmärgil väga olulisteks. Tihemetsa sovhoostehnikumis on traditsiooniks 9. mail lõpetada aastaringne mäng nn mälumäruliga, kus peamised teemad kuuluvad sõjalis-patriootilise ja internatsionalistliku kasvatuse valdkonda.

KLASSIVÄLINE TÖÖ INTERNATSIONAALISTLIKU KASVATUSE EESMÄRGIL

Internatsionaalse sõpruse ja seltsimehelikkuse kujundamine eri rahvaste ja maade noorsoo vahel on meie paljurahvuselises riigis alati olnud kogu õppeasutuse õppe- ja kasvatustöös olulisel kohal. Mitmekesiseid ja huvitavaid üritusi internatsionalistliku ning patriootilise kasvatustöö eesmärgil organiseeritakse Tihemetsa, Türi, J. Gagarini nim, Jāneda, Kehtna, Vinni ja Rāpina sovhoostehnikumis. Suurt tähelepanu pööratakse vennasvabariikide noorte elu ja tööga tutvumisele. Selleks kasutatakse mitmesuguseid vorme. Käiakse ekskursioonidel ja matkadel, organiseeritakse kirjavahetust, kuulatakse reisi-muljeid, viiakse läbi kohtumisõhtuid ja rahvaste sõpruse festivale, võisteldakse sõpradega spordis, isetegevuses, õpitaval kutsealadel jne. Näiteks Tihemetsa STs korraldas rahvaste sõpruse klubi, mida juhivad Lea Ilus (komsomolikomitee sekretär), Ele Viilipus ja Sirje Parrol, möödunud õppeaastal suure sõprusfestivali. Osalesid esindused Vene NFSV, Läti, Leedu ja Ukraina põllumajandustehnikumidest. Kokku üle 100 külalise. Olid sõpruskontsert, tõrvikutega rongkäik Liivimäe lahingupaika ja seal miiting, spordivõistlused. Saadi palju uusi sõpru.

Vahetuid kontakte teiste liiduvabariikide noortega on peale Tihemetsa rohkem Jāneda, J. Gagarini nim, Kehtna ja Vinni tehnikumil.

J. Gagarini nim NSTs kulutatakse peaaegu igal aastal ligikaudu 15 000 rubla õpilasekskursioonideks ja matkadeks. Neist osavõtjad panevad kirja reisimuljeid, mida tehnikumides säilitatakse ja vajadusel tutvustatakse teistele õpilastele.

Tihemetsa STs on näiteks jäädvustatud mõtteid ekskursioonidelt Leningradi, Moskvasse, Lvovi, Minski, Hatõni, Moldaavia NSVsse ja mujale. Huvitavad on fotod

kunagiselt suusamatkalt Laadoga järve äärde Elu teega tutvumiseks.

Kõigist matkadest ja ekskursioonidest tehakse kokkuvõtteid rahvaste sõpruse klubi kokkutulekul. Artikli autor võttis osa ühest sellisest kokkutulekust Tihemetsas, kus reisi-muljetest Kesk-Aasia maadesse rääkis õpetaja Karl Pettai, kes ilmestas oma jutustust fotode ja diapositiividega, lindistatud rahva-muusika kuulamisega, kumõssi ning muu rahvusliku tutvustamise ja maitsmisega.

Oluline kogu õppe- ja kasvatustöös, sealhulgas internatsionalistlikus kasvatuses peaks olema Tihemetsa, Olustvere, Türi, Jänedajärv tehnikumides kooliraadiol, kui nad korrapäraselt töötaksid.

Nimetatu on osa paljudest huvitavatest üritustest, mis kõik aitavad kaasa meie tulevaste spetsialistide ideelis-poliitilise silma-ringi laiendamisele, noore inimese veendumuste kujunemisele. Kuid kodumaa-armastus algab eelkõige innukast tööst oma tehnikumi, kodumajandi — kogu meie suure kodumaa hüvanguks. Õpilase peamine töö on õppimine, et saada heaks spetsialistiks ja tuua sellega peamist kasu eelkõige meie maa põllumajanduse edasisele arengule.

Klassivälise töö efektiivsust näitavad positiivsed nihked õpilase teadmistes, oskustes, käitumises ja suhtumises (kõige laiemas mõttes). Kui järjekindla klassivälise töö tulemuseks on õpilase isiksuse üksikute külgede positiivne areng, siis võib klassivälise tööd pidada kordaläinuks.

21. lk.

Eriti rõõmustav ei olnud lõpetanute ühiskondlik aktiivsus. Õppeasutusel jätkus mõtlemisainet, kas töövälise passiivsus saab alguse juba tehnikumis või ei taheta (osata) noorte energiat majandites kasutada. Nähtavasti ei soodusta noortes aktiivsuse kujunemist ka kehtiv õpilaste ühiskondlik-poliitiline praktika.

Kokku võttes võib öelda, et ühes õppeasutuses mingil erialal teatud aja jooksul toimunud lõpetanute tegevuse uurimise katsed ei saa olla aluseks laiaulatuslikele üldistustele, kuid peaksid pakkuma huvi õppeasutustele, kus vastavasisulist tööd seni tehtud ei ole.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Ideaalid õpilaste enesekirjeldustes

LEMBIT ÕUNAPUU,
TRÜ pedagoogikakateedri õpetaja
BORIS GOLDMAN,
Tartu 7. keskkooli direktori asetäitja

Praeguses sotsiaalses situatsioonis on esile tõusnud vajadus võimalikult adekvaatselt prognoosida tänase tegevuse tagajärgi tulevikus. See eeldab ühiskonna, iga isiksuse, kollektiivi, rahvuse arenenud eneseteadvust, enesemääratluse oskust ja enesehinnangut mõistlike ideaalide foonil. Abstraktne kollektiivne perspektiiv, kohustuslikud reaalsuse katteta ideaalid, ka perspektiivi mittetajumine arengukeskkonnas viivad parandamatute tagajärgedeni üldisiksuslikus arengus ja selle kaudu ka ühiskonnaelus. Illusoorsete ideaalide deklareerimine on sama ohtlik kui elamine ainult olevikule. Abstraktsete ja täitumatute ideaalidega opereerimine kasvatusprotsessis toob kaasa laste pettumise reaalses elus. Ebasoovitavad tendentsid õpilaste ideaalide arengus viitavad, et on tekkinud olukord, kus õppe- ja kasvatustöös tuleb põhjalikult revideerida õpilastele kuulutatavaid ideaale.

Käesolevas artiklis vaatleme aktuaalseid arengutendentse õpilaste ideaalide kujunemises ja peatume minaideaali funktsioonidel isiksuse struktuuris. Artikli lähtekohaks on 1000 õpilase (10—15 a) enesekirjeldused. Uurimus on korraldatud 1984., 1985. ja 1986. aastal.

Üldfilosoofilises plaanis määratletakse ideaali eeskujuna, normina, mis määrab ära ühiskonna tegevuse orientatsiooni. Siinkohal mõistame ideaalina teatavat, isiku poolt soovitud väärtust, mille poole püüdlemine tingib käitumise, tegevuse iseloomu. Ideaaliks võib olla mingi isiksuslik omadus(ed) või elukeskkonna nähtus(ed), ese(med) ja subjekt(id).

Nii isiksuslikud omadused kui ka keskkonna objektid omandavad väärtuse staatuse isiksusesiseselt sotsiaalse suhtlemise käigus. Inimene internaliseerib väärtuse, s.o võtab sisemiselt omaks, annab sellele teatud isiksusliku tähenduse. Võib öelda, et väline, kas siis mingi kitsa ringkonna deklareeritud või üldaktsepteeritud väärtus osutub isiksuslikuks ideaaliks niivõrd, kui võrd see on internaliseeritud isiku poolt. Isiksusliku tähenduse omandanud väline väärtus osutub oluliseks käitumist reguleerivaks teguriks.

Ideaaliid projekteeritakse iga üksikindiviidi teadvuse sotsialiseerimise käigus. Seejuures eeldatakse, et nii demagoogilistel kaalutlustel fabritseeritud kui ka üldinimlikud ideaaliid peaksid kasvatusprotsessis üle minema iga indiviidi isiklikeks ideaalideks. Tuleb aga tõdeda, et lastele mõistetamatute ideaalide ja loosungite asjatundmatu levitamine on kasu asemel kahju toonud. Pole kahtlust, et absurdne on 5aastasele lapsele öelda: «Sa käitusid praegu ebakõlbeliselt!» Sama küsitav on 2. klassi(!) emakeeleõpikus esitada loosungeid, nagu «maha kapitalism» või «elagu international» (lastele ei pakuta uusi mõisteid, lugemispala juurde kuuluv pilt kujutab tööliste demonstratsiooni Tsaarivenemaal. Toim).

Niisugune, lapse jaoks abstraktne ja mõistetamatu ballast kasvab õpikust õpikusse. Peagi hakkab õpilases kujunema arusaam, et õpikus on ka sellist, mis pole tähtis (kui sellest libisetakse vaikides üle) või tekib kohustusliku alistumise tunne (õpetaja ülidramatiseeritud esituse korral). Kaugeleulatuvad tagajärjed võivad olla teesidel, milles idealiseeritakse üht teisele vastandamise teel: «oktoobrilapsed on töökad lapsed», «oktoobrilapsed on viisakad lapsed» (samal, lk 83 ja 85). Tekib küsimus, missugused on siis mitteoktoobrilapsed või millised nad peaksid olema.

Ideaalide püstituse vale ajastamine ja ebakompetentne kasutamine kasvatusöös tuleneb sellest, et ei tunta õpilaste ideaalide kujunemise tegelikku loogikat või ei taheta seda arvestada. Kui õpilane tõrgub mõistmast ja vastu võtmast tema jaoks ebaisiksuslikke väärtusi (kollektivist, internatsionaalse kohuse täitja), siis enamasti võetakse praktikas kasutusele käsud ja otsene surve. Viimane on omane õpetajatele, kes iga hinna eest püüavad rahuldada oma raporteerimistarvet. Pole siis imestada, kui õpilaste ideaalide kujunemine libiseb kasvatajate mõju alt ära ja õpetajat ei aktsepteerita kui väärtuste edastajat. Tulemuseks on, et kasvatus oma abstraktsete, vastuoluliste ja lapse jaoks ebaisikuliste ideaalidega ning mittelastepäraste eeskujudega eksisteerib omaette ja laste tegelikud ideaaliid kujunevad teisel tasandil, sattudes muude, juhuslikult organiseeruvate tegurite mõjuvälja.

Juba palju kordi on pedagoogid ja psühholoogid kõnelnud õpilaste ideaalide defitsiidist. Olenevalt lähtekohast räägitakse väärdumi-

sest, ühekülgselt arengust või ideaalitusest. Õpilaste ideaalide arengus peetakse ebasoovitavaks selliseid tendentse nagu huvi puudumine õppimise vastu, õpilased ei väärtusta tööliselukutseid, ei väärtusta koolis pakutavat informatsiooni, muusikat ja kirjandust, tugevneb orientatsioon kõigele välismaisele, ei väärtustata pioneeri ega kommunistliku noore staatust või ohvitserikutset. Eelneva üheks sügavamaks algpõhjuseks peetakse probleemset eneseteadvust.

Probleemse eneseteadvuse oluline tunnus on tema struktuuri vähene diferentseeritus. Õpilane teab iseenda kohta vähe öelda. Pilt oma võimetest ja arenguvõimalustest on ähmane, liigendamata. Halvimal juhul suudetakse verbaliseerida vaid üks või kaks oma isiksuslikku omadust. Tegelikku mõistmine ja perspektiivitaju aga olenevad suures ulatuses eneseteadvuse arengutasemest, sealjuures oma mina perspektiivse nägemise aluseks on ideaaliid, nende suhteliselt püsiv struktuur eneseteadvuses. Ideaalide puudumine või nende väike osakaal eneseteadvuses toob kaasa suutmatuse projekteerida oma mina tuleviku eelnenud kogemustest lähtudes. Ideaalide väärdumise, nende puudumise või väikese osakaalu otsene väljendus on perspektiivitu elamine ja võimetus näha oma käitumise tagajärgi ette.

Uurimused näitavad, et osa õpilaste eneseteadvus või selle mõnede struktuurielementide areng on pidurdunud. Praeguse õppekasvatussituatsiooni nn foonandmete põhjal 62% 8.—11. klassi õpilastest on probleemsed: passiivsed, vähediferentseerunud huvidega, vähese tunnetushuvi ja tööarmastusega, ei suudeta end määratleda ei koolis ega kodus (3).

5.—7. klassi õpilastest 49% evib mitteeootuspärast eneseteadvust. See ei võimalda neil osaleda õppimises ja suhtlemises adekvaatselt (2).

Ka vaba enesekirjelduse meetodiga (4) saadud tulemused viitavad sellele, et 60% õpilastel on tegemist probleemse eneseteadvusega, viimaste seas on 15% otseste eneseteadvuse väärdumise tunnustega õpilasi. Meie õpilastele pole enese määratlemine perspektiivis aktuaalne. Nad ei näe oma arenguvõimalusi, ei tea, kelleks või missuguseks tahaksid saada. Veelgi enam, enesekirjeldustest tuleb selgelt esile, et meie õpilased elavad perspektiivitu ja eesmärgistamata elu. Nad elavad olevikule, eitades kasvatusöös pakutavaid väärtusi. Mitte kõik ei näe mõtet ideaalis olla 100% pioneerid, kommunistlikud noored, ei mõista, miks peavad kõik eranditult olema kollektivistid või internatsionalistid.

Võib konstateerida, et praktikas kiputakse liialdama ebalastepäraste ideaalide deklareerimisega, mille varjus unustatakse, et lapsed peaksid eelkõige väärtustama kodukohta, oma vanemaid, tööd, oma rahvust ja üldinimlikke omadusi. Alles viimaste baasil on

mõeldav kujundada üldisemaid ideaale. Kui lisada ideaalide ebalastepärasuse probleemile veel eneseteadvuse, eriti ideaalide eesmärgistatud kujundamistegevuse meetodika ning õpetajate vastava ettevalmistuse puudumine, siis on eelnev üsnagi mõistetav. Võib öelda, et me pole eriti pingutanud, selleks et aidata õpilastel leida iseend kõigepealt olevikus, ega suunanud neid määratlema ennast perspektiivis.

Õpilaste ideaalide struktuuris võib eristada järgmisi komponente: minaideaal, ideaalühiskond, objektid-väärtused, eluplaanid, varia. Vaadeldes ideaalide struktuuri tervikuna, saame järgmise suhtelise jaotuse: minaideaal (31%); objektid-väärtused (25%); ideaalühiskond (10%); varia (12%); eluplaanid (22%).

Minaideaal. Minaideaali moodustavad kujutlused sellest, milliseks õpilane tahab saada ja kellega sarnaneda. Tegemist on õpilase väärtustatud isiksuslike omadustega. G. Allporti arvates ideaalne mina peegeldab eesmärke, mida indiviid seostab oma tulevikuga (1). R. Burns määratleb minaideaali hoiakutena, mis on seotud sellega, milliseks indiviid tahab saada (5, lk 63).

Käesolevas kirjutises mõistame minaideaali all komplekti õpilase poolt internaliseeritud (sisemiselt omaks võetud) isiksuslike omadusi. Viimased võivad moodustada erineva diferentseerituse astmega struktuuri sama sisemise omaksvõtmise internaliseerituse astme juures. Sellest aga oleneb minaideaali jõud käitumise regulatsioonis. Näiteks sügavamalt omaks võetud, kuid madalama diferentseerituse astmega minaideaal reguleerib käitumist tugevamalt kui kõrgema diferentseerituse astmega minaideaal vähem sügavamalt omaksvõetuna. Teisiti, õpilane võib teada ja nimetada väga palju ideaalseid isiksuseomadusi, kuid kui nende isiksuslik tähendus on madal, siis determineerivad need käitumist nõrgalt.

Õpilase kujutlused oma ideaalsest minast võivad olla küllaltki lähedased reaalsele minale ja olla ka päris fantastilised. Viimasel juhul on lahkumine reaalse ja ideaalse mina vahel suur, mis võib viia sisemise psüühilise pinge tekkele, mille tingib saavutamatu ideaal. Siit on ka mõistetav, millised tagajärjed võivad olla abstraktsete ja mittelastepäraste ideaalidega opereerimisel kasvatusöös.

Ideaalseid omadusi soovib õpilane evida või omandada. Kui reaalsed isiksuslikud omadused pole arendatavad ideaalini, siis kujutletakse end nende kandjana. Siinjuures torkab silma suur erinevus poiste ja tüdrukute vahel. Poiste poolt ihaldatud atribuudid peegeldavad suuremat fantaasiarikkust, sageli kalduvad nende taotlused absurdini. Poiste ideaalidesse ilmub «kainus» tüdrukutega võrreldes kaks aastat hiljem.

Minaideaalis peegelduvad need internaliseeritud ümbritsejate nõudmised ja ootused,

mida õpilane esitab iseendale. Kui ümbritsejate nõudmised ja ootused ei omanda õpilase jaoks isiksuslikku tähendust, siis tähenduse omandavad mingid teised väärtused ja eeskujud. Ümbritsejate esitatud nõudmised, ootused ei ole väärtuse staatusega sageli seotõttu, et õpilane ei aktsepteeri nende esitajaid. Kui õpetajat ei väärtustata kui eeskujuna, kui infoallikat, siis on mõeldamatu, et õpetaja suudaks edastada ideaale. Sageli on tegemist paradoksaalse olukorraga: õpetajalt nõutakse opereerimist «kohustuslike» ideaalidega, mis õpilasele pole isiksusliku tähendusega nende lukauguse tõttu. Sellest tuleneb tõrjehoiak õpetaja suhtes, mis võib üle kanduda igasugusele väärtuslikule informatsioonile. Taotledes lapse jaoks ebaisikulistele ideaalide internaliseerimist, saavutame vastuvõtu blokeeringu, ja seda kahjuks ka üldinimlike ideaalide suhtes.

Minaideaal on eneseväärtustunde kriteerium, on enesehinnangu alus. See, kuivõrd edu kinnitab enesehinnangut ja ebaedu alandab seda, oleneb minaideaali kaugusest reaalsest minast. Õpilane, hinnates end suhtlejana või õppijana, võrdleb enesehinnangu resultaati ideaaliga. Kui aktuaalne enesehinnang pole õpilase jaoks piisavalt lähedane ideaalile, erinevus ei rahulda teda, siis käitumise regulatsiooni seisukohalt on kolm võimalust: e s i t e k s, osa õpilasi pingutab maksimumselt, et enesehinnangut võimalikult lähendada ideaalile; t e i s e k s, mõned tõmbuvad endasse ja väldivad uut kogemust; k o l m a n d a k s, võimalik on ka ideaali lähendamise reaalsele minale. Viimasel juhul läheb õpilane enesepettuse teed, otsides situatsiooni, mis tema arvates on antud ebakõla põhjus, sundides ümbritsejaid andma hinnanguid, mis vastaksid tema minaideaalile. Kõik sõltub sellest, millisel tasemel on ideaalid internaliseeritud ja kui kõrge on enesehinnang.

Õpilaste enesekirjeldustest selgus järgmine minaideaali struktuur: üldistunud isiksuslikud omadused, kehalised omadused, käitaja/suhtleja omadused, õppija omadused, tegija omadused väljaspool kohustuslikku õppimist, eeskujud. Toome minaideaali sisu avamiseks mõned konkreetset näited.

Üldistunud isiksuslik ideaal. Need on õpilase poolt soovitud isiksuslikud omadused, mida ei seostata konkreetse tegevuse või muu situatsiooniga: «Olen sageli käpard, tahaksin olla väga võimekas»; «Tahaksin olla parem, kui olen».

Kehaline ideaal. Need on soovitud kehalised näitajad (välimus, tervis, sugu, mõõdud jne): «Tahaksin olla poiss»; «Olen küllaltki inetu, tahaksin ilusam olla».

Käitaja/suhtleja ideaal. Kujutab endast soovitud omadusi ning oskusi käitumiseks ja suhtlemiseks: «Tahaksin osata vabalt su-

helda»; «Ei tea, miks ma tüdrukutega ülbitsen. Sooviksin sellest vabaneda».

Õppija ideaal. Kujutab endast soovitud omadusi ja õpioskusi: «Tahaksin, et ka mulle jääksid luuletused kergesti meelde».

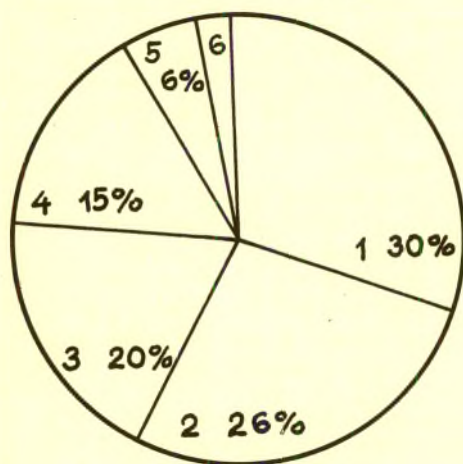
Tegija ideaal. Need on soovitud omadused ja oskused mitmesugusteks tegevusteks: «Tahaksin osata kitarrri mängida».

Eeskuju. Need kujutavad endast ideaalisikuid, olendeid, kellega tahetakse sarnaneda: «Tahaksin olla superhiir»; «Tahaksin olla vanema moodi».

Illustreerime õpilaste minaideaali struktuuri sektoridiagrammiga (joonis 1), millelt on näha, et minaideaali struktuuris on tühine osa eeskujudel. Mitte üheski enesekirjelduses ei mainitud eeskujudena kangelaspioneere, sõjaveterane, töökangelasi, ajaloolisi isikuid ega ka õpetajaid. Eeskujudena mainitakse sagedamini vanemaid, mängijaid ja lauljaid popansamblitest, ärikaid lähimast tutvusringkonnast. Eeskujudena on nimetatud ka esimesel pilgul isegi veidraid eeskujusid — superhiir, superman, Leopold, nähtamatu ja lumeinimene. Sügavamal analüüsimisel selgub, et tegemist pole ei kõrvalekaldega ega ka mingi patoloogiaga. Asi on selles, et need kangelased on lastele arusaadavad, nende võimed on laste jaoks konkreetsed ja tunduvad olevat kättesaadavad. Näiteks soovis olla superhiire rollis peegeldub laste loomulik tarve olla nõrgemale abiks, olla alati kellelegi vajalik.

Joonis 1

MINAIDEAALI STRUKTUURI ELEMENTIDE SUHTELINE JAOTUS.



1. Oldistunud isikuslik ideaal;
2. Õppija ideaal;
3. Käitja/suhtleja ideaal;
4. Kehaline ideaal;
5. Tegija ideaal;
6. Eeskujud (3%).

Teise olulise komponendi õpilaste ideaalide struktuuris moodustavad eluplaanid. Eluplaanid peegeldavad õpilaste oskust vaadata kaugemale aktuaalsest situatsioonist. Need on ideaalsed plaanid sellest, kelleks saada, milline perekond luua, millised materiaalsed väärtused tulevasel perekonnal peaksid olema, milli-

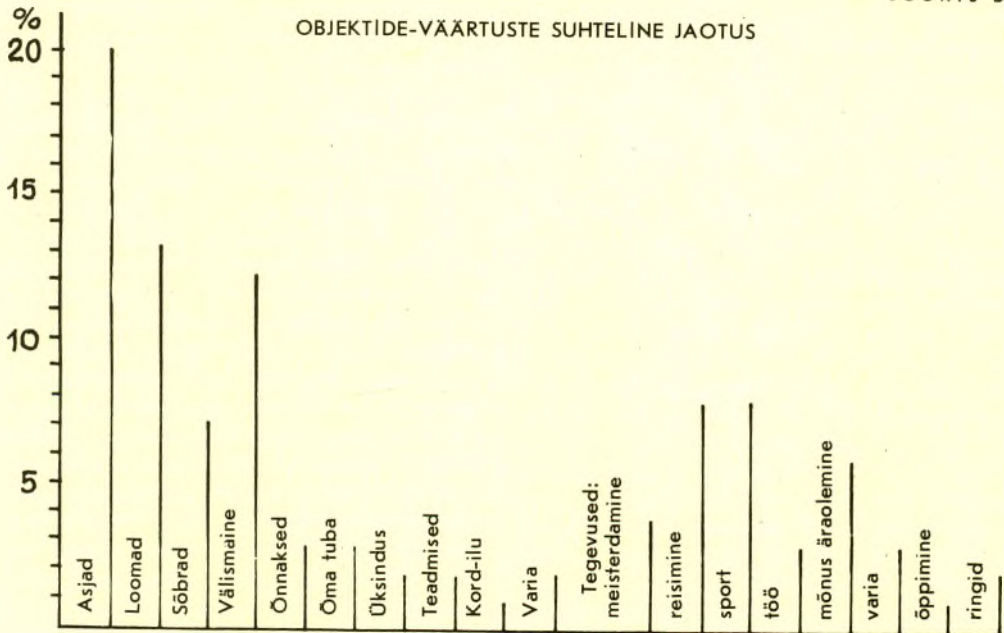
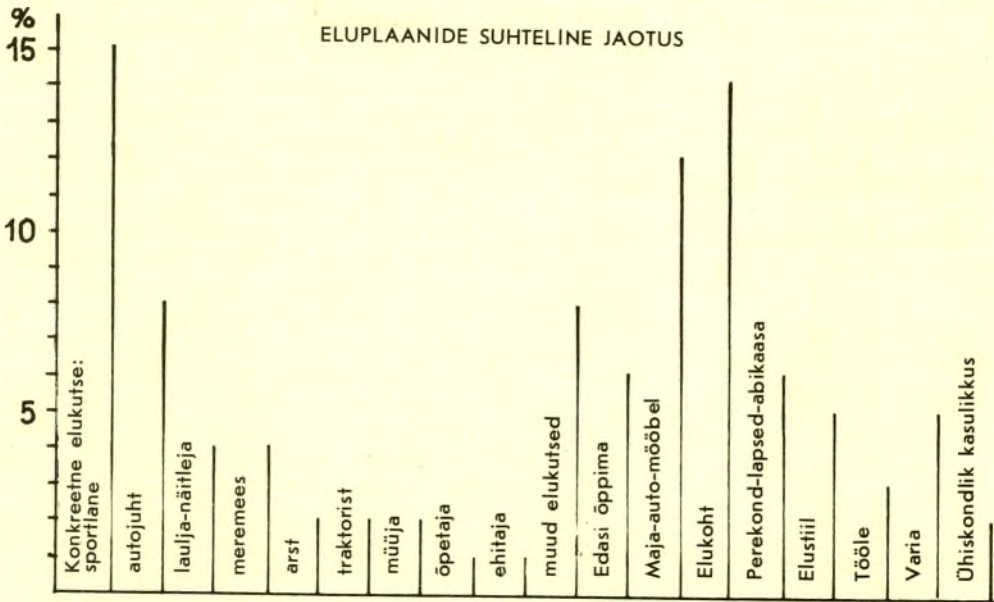
ne elustiil omaks võtta jne. Kui vaadelda ideaalide struktuuri komponenti «eluplaanid» omaette tervikuna, siis võib välja tuua järgmise suhtelise jaotuse eluplaanides (joonis 2).

Kolmanda komponendina eristuvad ideaalide üldstruktuuris objektid-väärtused. Tegemist on väärtustatud objektidega, mille hulka klassifitseerisime esemed, subjektid, tegevused ja nähtused. Objektide-väärtuste suhteline jaotus on toodud joonisel 3. Nagu võib veenduda, on tegemist tendentsiga asjade suunas. Ihaldatud asjadest on esikohal magnetofon, teisel kohal tossud. Idealiseeritud tegevuste suhtelisest jaotusest lähtudes võib tõdeda, et kehalisel tööil kui väärtusel ei ole erilist tähtsust spordi ja reismise foonil.

Kasvatustöö seisukohalt on oluline pöörata tähelepanu õpilaste ideaalide struktuuri neljandale komponendile — ideaalühiskond. Õpilase teadvuses ideaali staatusega elukeskkonnal on kvaliteet, mis ei tarvitse olla reaalse kattega ei lähemas ega kaugemas perspektiivis. Näiteks ihaldab õpilane elada sulideta ühiskonnas. Vaatamata reaalse katte puudumisele, õpilane kas puüab omaenese käitumise ja tegevuse hoida ideaalile vastavana või sekkub aktiivselt, rünnates otseselt ideaalile mittevastavat nähtust, et seda lähendada ideaalile. Järgnevalt esitame tüüpilisi näiteid õpilaste enesekirjeldustest, mis otseselt peegeldavad ideaalühiskonda: «Õpetajad peaksid vähem piinama õpilasi»; «Letalune müük tuleks kaotada»; «Bossude suured suvilad tuleks kõik käest ära võtta»; «Kui tahad, peaks vabalt saama välismaale minna»; «Isa ja ema ei peaks enam tülitsema».

Rääkides ideaalide struktuurist, mis on saadud enesekirjelduse meetodiga, tuleb rõhutada, et tegemist on õpilaste poolt vabalt verbaliseeritud ideaalidega, mitte «tellitud» ideaalidega, nagu see on omane ankeetküsitlusele. Kui ankeetidega, otsese küsitluse teel saadud tulemustes võivad esineda ka niisugused ideaalid, mida determineerib õpilase teadvustatud sotsiaalne ootus või kartus olla mittevastav välisele ootusele, siis enesekirjeldustes mainitud ideaalid on lapse jaoks aktuaalsed. Veelgi enam, võib väita, et need on ka sügavalt internaliseeritud, sest mainitud ideaalid funktsioneerivad enese määratlemisel, enesekirjelduse kirjutamise hetkel ilma otsese välise mõjuta. Kui otsese ankeetküsitlusega enamik õpilastest osutub perspektiivselt mõtleavaks ja on ankeetidega määratud struktuuri diferentseerituse astmega ka siis, kui stabiilne struktuur ideaalide osas tegelikult puudub, siis enesekirjelduste korral näeme, et olukord on vastupidine. Kasvatustöö resultaatenäena ei huvita meid tellitud ideaalid, vaid tegelikult eneseteadvuses funktsioneerivad ideaalid. Seetõttu tuleb otsese küsitlusega saadud ideaalidesse suhtuda ettevaatlikult.

Kokkuvõtteks toome õpilaste enesekirjelduste põhjal välja mõned üldised järeldused:



□ Enamikule õpilastest pole enese määramine perspektiivis aktuaalne.

□ Vaadeldavas eas on ideaalid vähe diferentseerunud ja suhteliselt ebapüsivad.

□ Ideaalide üldvärving poistel kaldub fantastilisuse ja absurduse poole, ratsionaalsete ideaalide osakaal tükrukutel on oluliselt kõrgem.

□ Kui poiste peamine element ideaalide struktuuris on ideaalühiskond, siis tükrukutel on selleks minaideaal.

Kirjandus

1. Allport G. Pattern and growth in personality. New York, 1961.

2. Kera S. Murdeaaliste eneseteadvus ja kasvatusprotsess. — Nõukogude Kool, 1983, nr 6, lk 12—15.

3. Must A. Õpilast on vaja tunda. — Nõukogude Kool, 1984, nr 8, lk 36—40.

4. Ounapuu L. Õpilase eneseteadvuse kujundamise võimalusi. — Nõukogude Kool, 1987, nr 2, lk 26—29.

5. Бернс А. Развитие я-концепции и воспитание. М., Прогресс, 1986. 422 с.

Mõtteid võrkeeleõpetuse tänapäevast*

Ingrid Sotter,
PTUI vanemteadur,
pedagoogikakandidaat

Kognitiivne meetod apelleerib õppija intellektuaalsetele võimetele, keelest kui süsteemist arusaamisele. See on kunägise N. Chomsky keeleõpetuse tänapäevane versioon, mille peamised printsiibid on järgmised.

1. Elavat keelt iseloomustab reeglite alluv loovus.
2. Grammatikareeglid on psühholoogiliselt tõesed.
3. Inimesel on spetsiaalsed keeleõppimise eeldused.
4. Elav keel on see, milles saab mõelda (4, 470—471).

Kognitiivset teooriat võib pidada ka audiolingvistide kriitikaks. Omalt poolt uut pakumata on nn kognitiivsed teoreetikud õli vaidlustulle valanud ja seega püüdnud võrkeeleõpetuses teatavat tasakaalu jalule seada.

Et meie maale audiolingvaalse meetodi buum eriti pole ulatunud, siis pole ka võrkeeleõpetus väga ühele küljele — kuulamisele ja kõnearendusele — kaldunud. Tõsi, üleliidulises tüüpprogrammis on kirjutamisoskus jäetud tähelepanu alt peaaegu välja, kuid Eesti NSVs on kirjutamisoskuse arendamisel alati olnud täielik eluõigus. Lugemisoskuse vajalikkuses pole meil kunagi kaheldud. Võib öelda, et on osatud näha nii otsese kui ka grammatilise tõlkemeetodi voorusi ja seetõttu selles uues kognitiivses suunas meie jaoks midagi huvitavat nagu polegi. Võib ehk siiski veidike ohtu näha võimaluses, et grammatilise tõlkemeetodi innukad pooldajad (ja neid on kindlasti) katsuvad võrkeeleõpetust sajandi võrra tahapoole pöörata, sest õpetajale on see palju mõnusam ja kergem. Otsese meetodi pooldajad (kui neid üldse enam alles ongi) ei pääse lõõgile juba ainuüksi seepärast, et

meie võrkeeleõpetajate hulgas pole vastavat keelt emakeelena kõnelejaid.

SUGESTOPEEDIA on üks viimase aja suu-remaid lootusi võrkeeli kerge vaevaga õppida. Sugestopeedia ei ole tegelikult mingi spetsiaalne võrkeele õpetamise meetod. Küll aga võimaldab õpiahimulistel täiskasvanutel võrkeele algkursust kiiresti omandada. Bulgaarlasest metododiku G. Lozanovi nimega seotud sugestopeedia rajaneb eeskätt Pavlovi ja tema koolkonna õpetusel tingitud refleksiidest. See on teadus alateadlikust kommunikatsioonist, mis toob välja ja aktiveerib isiksuse reserve. Oluline on õppija vaimne lõogastus. Tavaline kursus kestab 60 tundi. Nelja nädala jooksul õpitakse võrkeelt 3 tundi päevas. Rühmas on 12 inimest (tavaliselt 6 naist ja 6 meest) erinevas vanuses. Hubane ruum, väga mugavad tugitoolid. Tahvlil on sõnad alateadlikuks õppimiseks, mida üle päeva vahetatakse. Erilist tähelepanu neile kunagi ei pöörata. Kogu kursuse jooksul õpitakse 10 dialoogi à 6 tundi. Dialoogides esinev uus sõnavara on väga suur. Alguses kuulatakse dialoogi koos tõlkega, siis klassikalise muusika saatel. Järgneb kontsert, mille taustaks on tekst. Teisel päeval dialoogi instseneeritakse. Kolmandal päeval seletatakse grammatikat jne. Kuu ajaga õpitakse sama palju kui koolis 2—3 aastaga. Suurepärase! Aga miks seda õpetusviisi siis ikkagi väga lokaalselt rakendatakse? G. Lozanov on ise öelnud, et hea õpetaja ettevalmistamine nõuab aastaid pingestikast tööd ja süstemaatilist treeningut. Peab olema n-ö sündinud õpetaja, omama arsti-psühhoterapeudi eriala ja olema suurepärase näitleja. Sugestopeedia puhul on õpetaja keskne figuur. Tema pilk, žestid, hääle nüansid, kogu olemus suunavad õppijaid. Rollimängud kahtlemata soodustavad keele õppimist. Sugestopeediat on kasutatud ka muude ainete õpetamisel, eriti algklassides. Kas õppija on heades või halbades kätes, oleneb õpetajast.

Lozanovi sugestopeedia positiivseks jooneks võib pidada asjaolu, et see vallandab hüpermälu ja loovuse tavaelu kütkeist. Negatiivselt mõjub kuulekuse kultiveerimine. Suund püsib edukana Bulgaarias. Teistes maades erilist edu pole saavutatud. Ilmselt pole kerge leida erakordseid isiksusi õpetajateks (1).

Heitnud pilgu metodilise mõtte arengule, võib nõustuda tihti korratava väitega, et võrkeeleõpetuses pole tõepoolest juba 2000 aastat midagi täiesti uut ja vapustavat. Mõningad esimesel pilgul väga eriliistena tunduvad elemendid on lihtsalt tänapäeva tehnikaga võimendatud ammu teatud-tuntud harjutusvõtted (kuula, pane tähele, korda, täienda, muuda, ütle jne). Aga rõhuasetused on ajaloo vältel väga erinevad olnud. Võib arvata, et küllap võrkeele õpetamise meetodeid edaspidigi arvukalt juurde tuleb, sest nende kolm peamist tekkepõhjust ilmselt ei kao.

1. Osalt on iga meetod olnud omanäoline reageering muutuvatele keele pedagoogikale

* Algus NK nr 3.

esitatud nõudmistele, mis omakorda on sõltunud ühiskondlikest, majanduslikest või poliitilistest haridusalastest tingimustest.

2. Osa meetodeid on tekkinud keele- või psühholoogiateooriate perspektiivide muutmise tulemusena.

3. Meetodid peegeldavad õpetajate arvamusi, kogemust ja intuitsiooni. Enamasti ikka õpetajate ja õppijate rahulolematust mingi meetodiga on põhjustatud alailma nende kritiseerimist ja nõudlust uue ning parema järele. Otsitakse kergem, vaevata keele selgekssaamise võimalust.

Tegelikult on iga meetod andnud keeleõpetusele midagi kasulikku ja püüdnud põhjalikumalt tegelda ühe või teise keeleõppimise põhiprobleemiga.

Kõik meetodid on alati rõhutanud süstemaatilise harjutamise vajadust. Kommunikatiivsuse printsiip, kui seda nii võib nimetada, on viimastel aastatel väga tõsiselt mõjutanud kogu maailma võõrkeeleõpetust nii teoreetiliselt kui praktiliselt. Hoolimata ühistest taotlustest on iga meetod mingil viisil üht või teist keeleaspekti ülemäära rõhutanud. Sealjuures on kõik meetodid eeldanud, et õppija võtab omaks ka teatavale meetodile sobiva õpimeetodika. Ei saa põhimõtteliselt eitada, et see nii võiks olla, aga empiiriliselt ei ole seda tõestatud ühegi meetodi puhul. Kui nüüd küsida, mida õppija ikkagi tegema peaks, kui ta tahab keelt õppida? Kas on õige juhendada mingist kindlast meetodist? Tundub, et üksikmeetodi mõiste on tänapäeva õppijale liiga kitsas ja jäik. Paljud spetsialistid peavadki parimaks lahenduseks eklektilist meetodikat, mis võtab kõigilt tuntumalt meetodeilt parima ja kasutab seda võimalikult otsustavalt, arvestades keeleõpetuse situatsioo-

ni. Meil on ka nii tehtud, et paljudelt tuntud meetoditelt on oma äranägemise järgi laenatud elemente, mida võimalik kohalikele oludele ja võimalustele mugandada. Keeleõpetust on meilgi mõjutanud paljud maailmas üldtuntud meetodikute kirjutatud juhendmaterjalid õpetajale, kus peale teaduslike uurimuste põhjal tehtud üldistuste leidub ka laialt levinud töekspidamisi, autori isiklike arvamusi ning veel tõestamata hüpoteese (2; 3). Niisuguste materjalide väärtus seisneb eelkõige taotluses pakkuda võimalikult täielik ja arusaadav tõlgendus võõrkeeleõpetusele kogu selle mitmetahulisuses.

Tõenäoliselt mõjustab kooliõpilase õpisoovi kujunemist peale meetodika ka õpitava keele reaalne kasutamisevõimalus. Keeliti on meil need võimalused suuresti erinevad, kuigi eesmärgiseade on ühine.

Iga õpetaja püüab õpilasi abistada vajadustele vastava isikliku õpimeetodika väljakujundamisel. Ajaloolise meetodikaarsenali ülevaatamine peaks teda selles püüdes toetama. Pole mõtet otsida kergeid lahendusi, küll aga õpilastele huvipakkuvaid ja jõukohaseid töövõtteid.

Kirjandus

1. Galisson R. La suggestion dans l'enseignement. — CLE International, Paris, 1983. 126 p.
2. Paulston C. B., Bruder M. N. Teaching English as a Second Language: Techniques and Procedures. — Massachusetts, Winthrop Publishers Inc., 1976. 255 p.
3. Rivers W. M. Teaching Foreign Language Skills. — Chicago and London, The University of Chicago Press, 1968. 403 p.
4. Stern H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford University Press, 1983. 582 p.

Puhja keskkooli eesti keele kabineti tagasein.

TÖNU KALLE foto



Küsimisoskus — õpioskus

ARVED LEINBOCK,
PTUI vanemteadur, psühholoogia-
kandidaat

Nüüdisdidaktikas leiab järjest tugevamat rõhutamist õpilasekesksuse põhimõte: õpetamisel soovitatakse vältida valmistõdede pakkumist ja asendada see õpilase abistamisega õppimisel. Niisugune õpetamine peab paratamatult seostuma intensiivsema õpioskuste ja -vilumuste arendamisega, et õppimine tõepoolest võiks olla tulemuslikum. Näitab ju igapäevane kogemuski, et kes õppida ei oska, ei jõua ka edasi.

Õpioskustest ja -vilumustest kõnelemine aga ei tähenda veel kaugeltki selle probleemi lahendamist. Esialgu on raskusi õpioskuste ja vilumuste loetelugi andmisega. Ametlikku laadi dokumendis, mille koostaja on N. Loškarjov (6), eristatakse 6 gruppi: lugemine, kuulamine, rääkimine, kirjutamine, raamatuga töötamine ja organisatsioonilised õpioskused ning -vilumused. Viimases sellealases monograafias — D. Hamblini «Õpivilumuste kujundamine» (5) — esitatakse 10 peamist õpivilumust: kuulamine, lugemine, töö vormistamine, koduülesande täitmine, eesmärgi seadmine, kirjandi kirjutamine, kordamine, märkmete tegemine, enesemotivatsioon, hinnangu andmine. V. Maansoo uurimuses (1), kus on rohkem silmas peetud kõrgintellektuaalseid õpivilumusi ja -oskusi, on lisaks eeltoodudle rõhulisemalt käsitletud materjali liigendamise ja süstematiseerimise oskust.

Nii või teisiti, küsimisoskust nendes töödes õpioskuste hulka võetud ei ole. Võimalik, et seda peetakse üldise mõtlemisoskuse üheks tahuks ega eraldata seetõttu omaette oskuseks. Üldtunnetuslikult võib niisugune kontseptsioon põhjendatud olla, kuid didaktika seisukohalt tundub otstarbekas olevat küsimisoskust esile nihutada iseseisva didaktilise üksusena ja seda teadlikult ning süstemaatiliselt arendada. Laste jälgimine kinnitab, et kus on õppimine, seal on ka küsimine, et õppimine, mille käigus ei teki küsimusi, on kui mitte võimatu, siis vähemalt ebasoovitav.

Juba 4. eluaastaks on laps palju õppinud tänu sellele, et tal oli 3. eluaastal palju küsimusi. Kuni kooliminekueni ta lausa pommitab vanemaid oma küsimustega. Ka koolis püüab ta algul jätkata õppimist omal initsiatiivil, kuid et olud on teistsugused ja ka õppimine võtab teistsuguse (süsteemaatilise, mitte situatsioonilise) iseloomu, saab senisest küsimuste esitajast küsimustele vastaja.

Selleks et laps saaks koolis ikka veel kuigi-võrd küsida, peab talle selgeks tegema ja sisse harjutama õige ning asjaliku küsimise kui suure klassikollektiivis ainuvõimaliku. Seega julgen väita, et küsimisoskuse kujundamisega on asi veel kiirem kui teiste õpioskuste arendamisega. Ja kuna asjalikul küsimisel on ka oma vilumuslik (isegi harjumuslik) külg, siis ei peaks olema vastuväiteid küsimisoskuse kandmisele õpioskuste hulka.

Küsimuse tunnetusvõimalustest annab ettekujutuse laste mäng «Mitme küsimusega?». Mäng seisab selles, et üks mängupartner mõtleb mingile asjale ja teise ülesandeks on ära mõistatada, mis asjale nimelt. Mõeldud asja väljapeilimiseks võib ta esitada küsimusi. Hästi valitud küsimuste abil (alustades näiteks küsimusest «Kas elus või elutu?») võib ta selleni jõuda juba kümnekonna küsimusega. Võitja on see, kellel kulub vähem küsimusi. Olgu märgitud, et 20 küsimusega on võimalik ära mõistatada ükskõik mis sõna (2²⁰ — 1048576).

Mis on küsimus oma olemuselt?

Küsimuse seos vastusega lubab küsimust pida-mõtlemisvormiks, seejuures üheks omapärasemaks ja paindlikumaks mõtlemisvormiks, mille peatunnus on ülemineku rajamine mitteteadmisele teadmisele. Küsimuse tuumaks on paradoksaalne teadmine — teadmine mitteteadmise. Teadmine mitteteadmise ei ole tavaline teadmine, ent mingil juhul ei ole ta ka tavaline mitteteadmine. Mitteteadmise tühjal kohal küsimust ei teki. Näiteks lapse küsimus «Miks pilved ei kuku maha?» toetub lapse kindlale eelteadmisele, et asjad kukuvad maha. Samas sisaldab küsimus lapse veendumust, et siin peab olema põhjus, seaduspärasus, mille toimel pilved maha ei kuku. Milline nimelt, seda tahabki laps teada. Seega: vana teadmise ebatäielikkus teeb vajalikuks eeldatava uue teadmise saamise.

Osa vanast teadmise sisaldub küsimuse enda struktuuris, on seal sõnastatud baasinformatsioonina. Seda baasinformatsiooni nimetatakse *presupositsiooniks* ja selle all mõeldakse küsijale ja küsitavale ühiseid eelteadmisi. Küsimuse «Kuidas Aristoteles mõistis materiat?» presupositsiooniks on teadmine, et Aristoteles oli olemas ja et tal oli teatud mateeriakäsitus. Tavalises küsimuses me alati ei märkagi presupositsiooni olemasolu, ebaõige presupositsioon aga jõuab meie teadvusse teravalt, nagu võime veenduda lugedes R. Pajusalu (2) tudengipärast näidet

«Kas rohelised ideed magasid ka täna raevukalt?».

Olles ühelt poolt mõtlemise vorm, mis rajab silda mitteteadmisele teadmisele, on küsimus samal ajal üks suhtlemise vorme, nimelt eriti aktiivne suhtlemisvorm. Küsimust kasutades taotleb inimene teda huvitavat informatsiooni maksimaalse energilisusega. Küsimus on isegi käsk, mida normaalsete suhete säilitamise huvides on võimatu mitte täita. Kui keegi ütleb: «Täna on ilus ilm», võib adressaat sellele ka reageerimata jätta, kui aga lisatakse küsiv lauseosa «Eks ole?», kujuneb pöördumine sedavõrd aktiivseks, et ei saa vastamata jätta. Sisuliselt võib küsilause olla kõige puhtam käsklause. Küsimused «Millised jõed voolavad Põhja-Jäämerre?» ja «Millised on rahvuse tunnused?» on niisama tugevad kui käsud: «Nimeta Põhja-Jäämerre voolavad jõed!» ja «Nimeta rahvuse tunnused!».

Niisugusena on küsimus tõhus relv teadmiste otsija käes.

Loogikas eristatakse kahte liiki küsimusi: üldküsimusi ja eriküsimusi.

Üldküsimuses on küsitavaks kogu küsimus tervikuna, mistõttu küsimus sisaldab ka võimaliku vastuse. Näited: «Kas Kolumbus avastas Ameerika?», «Kas Jaan jättis suitsetamise maha?». Vastus saab olla jah või ei.

Eriküsimuses on küsitavaks vaid üks osa küsimusest ja sellele ei ole mingit vastusevarianti antud. Näited: «Kes avastas Ameerika?», «Millal sa koju tuled?». Küsimus käib siin vaid lause teatud osa kohta, ning on väljendatud sõnadega kes?, mis?, kus?, millal?, miks? jms.

Sisuliselt erinevad need küsimuse liigid selle poolest, et üldküsimuse vastus on seotud tõestamisega, eriküsimuse vastus otsinguga. Mõlemat liiki küsimusi kasutatakse ka suhtlemisel arvatiga.

Igapäevases kasutuses kohtab peale nende üsna erilaadseid küsimusi, küsimuste liigitamise eri aluseid ning erinevaid küsimuste iseloomustusi. Üldtuntud on mõisted, nagu provokatsiooniline, retooriline, suunav (abis-tav), kaudne ja otsene küsimus, riskküsimused, pedantne, terav, õrn jm küsimus. Nende iseloomustamisest loobudes tahaks tähelepanu juhtida vaid sellele, et nende kõigiga seostub mõtletegevuse intensiivistumine, koguni surve avaldamine. Tegelikult näiteks ei ole retooriline küsimus üldse küsimus (selles puudub mitteteadmine), aga küsimuse kui niisuguse vormis peituvat aktiivsust kasutatakse siin üliefektiivselt, teadaoleva eriliseks serveerimiseks. Igatahes ei saavuta sama sõnavaraga jutustav tekst sellist sugereerimisjõudu kui retooriline küsimus. Ka teised loetletud küsimused on kaugel ükskõiksusest.

Olulisem kui küsimuste klassifitseerimine on põhimõtete ja tingimuste selgitamine, mille arvestamisest sõltub küsimuse kvaliteet. Hea küsimus, nagu väidab rahva-

tarkuski, on pool vastust, viib teadmist jõudsalt edasi.

Selgitamaks, millest sõltub küsimuse hea-dus, vaatleme mõningaid mõtlemisülesandeid.

Eespool mainitud mängus «Mitme küsimusega» võidakse esitada väga erineva tunnetusväärtusega küsimusi, alates väga headest ja lõpetades väga halbade. Väga head küsimused viivad küsija õige vastuse leidmiseni ruttu. See tähendab, et väga head on niisugused küsimused, mida kulub arvuliselt vähe, sest neist igaüks piirab järelejäavat otsinguvälja poole väiksemaks. Nende abil läheneb mõistataja raudse järjekindlusega partneri mõeldud objektile.

Väga häid küsimusi peab seadma endale ka teadlane (erinevalt õpilasest esitab teadlane küsimusi ikka endale), kes rekonstrueerib vaagnaluu järgi mingi väljasurnud looma kehaehituse, või kes «imeb sulest välja», et teatud orbiidil peab liikuma teatud massiga taevakeha, mida keegi pole veel teleskoobiga näinud, aga samuti õpilane, kes tõlgib ülearuste järelevaatamisteta sõnastiku ja grammatikaraamatu abil talle arusaamatu võõrkeelse lause. Head küsimuse seadmise oskust hakkab vaja minema ülesannete lahendamisel personaalarvutiga. Vaatamata sellele, et nii õpetaja kui ka arvuti suudavad küsijat aidata ka ebamääraste küsimuste saamisel, on täpsete ja jõudsalt mõtet edasi viivate küsimuste esitamise oskus üks meie ajal vajalikumaid intellektuaalseid võimeid.

Didaktika hindab küsimuse headust seoses arusaamise kategooriaga. Lihtsate informatsiooniliste (või fakti-) küsimuste puhul, millega ületatakse unustamisest või muidu mitteteadmisele tekkinud raskusi, pole küsimuse headusest erilist põhjust rääkida. Kui keegi näiteks ei tea π väärtust, tuleb tal seda küsida lihtsalt, kavaldamata, kuidas seda paremini teha. Kui aga küsida tuleb selleks, et millestki veel ähmasena tunduvast tarkusest aru saada, peaks küsimus olema mitmeti läbi mõeldud. Ilmselt on küsimisel kui mõtlemise vormil ja arusaamisel kui teadmise vormil midagi ühist. Arusaamine ei ole veel teadmine, kuid ei ole ka tavaline mitteteadmine. Teadmise puhul ei ole enam põhjust rääkida arusaamisest. Kui õpilane on juba kindlalt omandanud näiteks murdude liitmise-lahutamise, oleks kohatu rääkida, et ta saab sellest aru. Arusaamisest on põhjust rääkida varem, põhiliselt siis, kui parajasti õpetatakse murdude liitmis-lahutamist. Ja siis tähendab arusaamine üksnes eeldust selle omandamiseks, vastavate harjutusülesannetega hakkamasaamiseks. Arusaamine nagu teadminegi võib olla erineva sügavusega, tungimine sügavusse aga toimub küsimuste esitamise ja nendele vastuse saamise teel. Sügavam arusaamine sünnib pidevas küsimises.

Arusaamise tagamiseks täidavad küsimused paljusid erinevaid, teaduslikule mõtlemisele ja õppetunnetusele omaseid funktsioone,

millest selgepiirilised on järgmised. Küsimus:

- võtab kokku ja mõtestab olemasolevad teadmised,
- leiab õpitavas materjalis tuntud elemendid,
- annab suuna hüpoteesidele,
- konstrueerib prognostilise tervikpildi hüpoteeside kontrollimiseks,
- võimaldab verbaalselt formuleerida seletuse (mis on arusaamine lõpptulemus).

Kui need funktsioonid on täidetud, on arusaamine kindlustatud. Mittearusaamine aga tähendab, et mõnel etapil pole küsimust esitatud või on see olnud ebatäpne või on rahuldatud ebatäpse vastusega. Seda arvestades tuleb küsimisoskuse arendamist alustada õpilase liiga laia küsimuse (nt «Kuidas seda ülesannet lahendada?») tagasilükkamise ja nõudmisega, et küsimus esitataks täpsustatult (nt «Kas kõigepealt tuleb leida...?», «Kas kasutada seda valemit?»). Üldiselt kujunevad õpilaste küsimused asjalikumaks õppeainetes, kus mittearusaamine tuleb kergemini nähtavale, ainetes, kus rohkem tegeldakse ülesannete lahendamisega. Jutustavates ainetes saab õpetaja vähem tagasisidet, mistõttu tekib kergesti ekslik mulje, nagu oleksid kõik õpilased asjast põhjalikult aru saanud. Niisugune mulje saab alguse sellest, et õpilased ise ei taju oma mittearusaamist ega esita küsimusi või esitavad kõrvalisi küsimusi.

Kõrvaliste ja tühiste küsimustega on õpetaja veel suuremates raskustes kui liiga laiadega. Tihti oleks nagu taktitu neid otseõnu tagasi lükata, ent sellegipärast tuleb õpilastele aja jooksul selgitada, mis on kõrvaline küsimus ja miks see pole oma kaalult võrreldav tuuma tabava küsimusega.

Põhiliselt sõltub küsimise vajadus arusaamise tasemest, kuid mõnel määral ka individuaalsest tundlikkusest probleemide suhtes. Viimase arvestamiseks tuleks õppetööd korraldada nii, et tunnis tekiks mugavaid ja loomulikke võimalusi küsimusi esitada. Sobivaid võimalusi loob ülesannete lahendamine — õpetajal tarvitseb ainult laudade vahel ringi liikuda ja küsimusi vastu võtta. Jutustavates ainetes võiks korraldada küsimispause, muidu püsib oht, et õpilased unustavad neil tekkinud küsimused.

Kahjuks on õpilaste küsimusi ja küsimisoskuse arendamist meie pedagoogilises kirjanduses uuritud väga vähe. Nii kurdab sellekohase artikli avaldanud V. Zagvjazinski (3), et viimane arvestatav õpilase küsimusi käsitlev artikkel (4) ilmus 35 (!) aastat tagasi.

Mõlemas artiklis pööratakse põhitähelepanu küsimuste esitamisele käsu peale — nähakse ette, et õpilased esitavad küsimusi läbiõpitud teksti kohta ja üksteisele. Mõlemat ülesannet saab pidada didaktiliseks võtteks. Kui (kodu)ülesandeks antakse teksti kohta küsimusi sõnastada, siis taotletakse ja saavu-

tatakse sellega õppematerjali mõnevõrra aktiivsem läbitöötamine (analoogiliselt kava koostamise ülesandele), küsimuse sõnastamise arendamine jääb sel juhul teisele kohale. Pealegi ei arenda võtte küsimise seda külge, mis käesolevas käsitluses on peamine: ei arenda oskust küsida just ja ainult seda, mida ei teata, millest täielikult aru ei saada. Teadaoleva kohta küsimusi sõnastada on midagi muud kui osata küsida. Esimene on teadmiste ümberstruktureerimise või teadmistega opereerimise oskus, teine aga teadmiste omandamise võime, oskus aktiivselt osa võtta teadmiste omandamisest naturaalsest (siin ja praegu) protsessist.

Ka siis, kui õpilastele antakse ülesanne oma naabrile küsimusi esitada, on tegemist eeskätt aktiviseerimisvõttega. Selline küsimine ei lähtu küsimise enda vajadusest, vaid on mõeldud naabri vastamisoskuse (võõrkeeles isegi hääldamisoskuse) arendamiseks, seega rohkem õpetamis- kui õppimisvõtte.

Lõpuks paar märget ka küsimise individuaalspühholoogilistest mõjuritest. Asi on selles, et küsimusi võidakse esitada mitte üksnes teadmiste vajadusest. Neid võidakse ka mitte esitada, kuigi vajadus on tungiv. Selliseid juhtusid on õpetajal kasulik ära tunda, näiteks läbi näha, et klass esitab küsimusi ainult selleks, et tunni lõpul ei jääks aega tunnikontrolliks. Teinekord on mõni tugev õpilane tõsiselt hädas, kuid ta lihtsalt häbeneb küsida mõnd lihtsat asja, kartes end rumalana näidata. Rumalaid küsimusi kardetakse kõige rohkem esitada just lemmikainetes. Tuntud on ka õpilased, kes süstemaatiliselt varustavad ennast tarkade küsimustega, et end nende varal kõrgemale seada. Mõned õpilased võivad demonstreerida opositsiooni õpetajaga sel teel, et ei kontakteeru omal algatusel ka küsimusega mitte. Niisuguste juhtude vastu ei ole täielikult kindlustatud ükski õpetaja, kuid suhteliselt vähem esineb neid õpetajail, kellel on tavaks korraldada õppetööd nii, et õpilased saavad vajalikul hetkel (või veidi hiljem) küsida ja saavad õpetajalt ka adekvaatse (ei liiga napi ega liiga pika) vastuse.

Õpilaste oskus ja tahtmine küsida ei puuduta ainult õpetajat. Küsimuse esitamisest sõltub nende edu ka töös õpikute ja teatmeteostega. Seetõttu on küsimisoskus mitte ainult üks õpioskustest, vaid ühtlasi ka loomulik osa õpioskuste süsteemis. Vähemalt on mõeldamatu, et halva küsimisoskuse korral saaks kellelgi olla hea allikate kasutamise oskus. Seepärast lõpetagem juba öeldu kordamisega: hea küsimus on pool vastust. Küsimisoskus on kõrgintellektuaalne õpioskus.

Sissejuhatus ja lõppsõna arutlevas kirjandis*

HELGI PUKK,
Nõo keskkooli õpetaja

Arutleva kirjandi kirjutamine esitab õpilasele kõrgendatud nõudmisi, võrreldes teiste kirjalike töödega koolis: 1) vaja on antud teema loogiliselt ja ammendavalt lahti mõtestada; 2) esitatud mõtetel peab olema sobiv järjekord, kindel plaan (kompositsioon); 3) lausestus peab olema ladus, selge, piltlik; 4) kõik emakeele grammatikavormid nõuavad täpset täitmist.

Nimetatud nõuetele vastavust pole võimalik õpetada korraga, koos. 10. klassis vaadeldava kirjandiõpetuse kompositsiooni kaks nõutavat osa on sissejuhatus ja lõppsõna, mida tuleb eraldi õpetada.

Kuidas kasutada komplektis esitatud sissejuhatuse näiteid?

Sissejuhatuse õpetamisel tuleb kõigepealt tutvustada nimetatud kompositsiooniosa nõudeid teoreetiliselt, kinnistavalt mõjub paralleelne graafiline kujutus ringi ja maja trepiga. Seejärel sobibki põhimõttelisi teadmisi konkretiseerida näidetega. Sügisel, kirjandi kompositsiooni õppimise alguses, piisab kahe erilise sissejuhatuse näite esitamisest; 1) arutlev, 2) emotsionaalne näide. Nendele tuleks pärast piisavat süvenemist lisada mõni sobimatu ja vähe sobiv sissejuhatus teravdamaks õpilaste pilku sissejuhatuse veenvuse jaoks.

Kompositsiooni kordamisel (kevad) võib õpilasi tutvustada teiste sissejuhatuse võimalustega (moto, tsitaadiga sissejuhatus jm).

Sissejuhatuse õppimine näidete kaudu soodustab õpilaste arusaamisi sissejuhatuse nõuetest. Sissejuhatuse näited on õpilastele kõige mõistetavamad, kui nad esitavad mõtteid asja käsitletud kirjandusest. Kompositsiooni õppimise algus langeb draamaprobleemide käsitluse ajale 10. klassi praeguses programmis, seepärast on komplekti näitedki sel teemal.

Kuidas kasutada komplektis esitatud lõppsõna näiteid?

Nagu sissejuhatust, nõnda tuleb kõigepealt ka lõppsõna nõudeid tutvustada teoreetiliselt, kinnituseks näidata pilti majast ja katusest. Seejärel võib 1) lugeda eri põhimõtetega lõppsõnu antud teemale; 2) lasta õpilastel kirjutada lõppsõna konkreetsele kirjandile (tekstile), analüüsida kirjutatut; 3) esitada sobimatu lõppsõna, selgitada, miks see ei sobi; parandada seda või kirjutada uus, sobivam.

I. SISSEJUHATUS

Kas avame kirjandusteose, kuulame muusikapala või sõnavõttu, osaleme konverentsil või spordivõistlustel — kõik need algavad sissejuhatusega.

Ilukirjandusteose sissejuhatus tutvustab autorit, teose ainekku, autori soove ja taotlusi teoses; mõni teos algab soovitusena («Kalevipoeg») või pühendusega («Faust»).

Teatme- või teadusliku kirjandusteose sissejuhatus on rangem: räägib autorist, varasematest saavutustest antud valdkonnas, antakse seletusi teose süsteemi kohta, selgitatakse väljaandmise põhjusi. Teatmeteoses esitatakse teose kasutamise juhend.

Suured spordivõistlused, näiteks olümpiamängud algavad piduliku defileega, olümpialipu heiskamise, fanfaari- või orkestrihelide ja olümpiatule süütamisega. See on pidulik sissejuhatus.

Ka iga kirjand algab sissejuhatusega. Huvitavalt ja kaasakiskuvalt alustatud töö häälestab lugejat meeldivalt kogu kirjandi suhtes. Võib öelda, et hea algus on pool võitu. Isegi kui teema arendus pole sissejuhatuse tasemel, mõjutab tugev sissejuhatus kahtlemata lõpparvamuse kujunemist positiivselt. Ilmetu, väljaveninud või teemast möödakirjutatud sissejuhatus aga tekitab lugejas eelarvamuse kogu kirjandi kohta ning mõjub üldise arvamuse kujunemisele negatiivselt.

Arutleva kirjandi sissejuhatus peab lähendama mõtteid sobivast kaugusest teemale, viima teema juurde. See on nagu trepp majale või esik tubadele. Sissejuhatus võib moodustada kuni 20% töö pikkusest.

Käesoleva töö aluseks on 10 a (matemaatika süvaklassi) ja 10 b (füüsika süvaklassi) õpilaste kirjandite sissejuhatused teemadele «Tiina ja Niina (Kitzbergi ja Tšehhovi näidendite peategelased)» ning «Mille üle naerame E. Vilde «Pisuhända» lugedes?».

Arutleva kirjandi sissejuhatus peaks kooskõlas järgneva tööga olema arutlev, kuid selles on mõeldav esitada ka tundmusi, mis on tekkinud seoses teose (teoste) lugemisega, probleemile mõtlemise või selle püstitamisega.

Nõnda võiks arutlevate kirjandite sissejuhatused jagada kahte suurde rühma: a) arutlevad; b) emotsionaalsed.

Vaadeldud 50 töös on 10 sissejuhatust (7 neidu, 3 noormeest) emotsionaalsed, 40 (25 noormeest, 15 neidu) arutlevad.

* VÕTi kursusetöö 1987. a.

EMOTSIONAALSED sissejuhatused

Nende eesmärk on luua kirjandi mõistmiseks sobiv meeleolu, mida saab teha mitmeti: emotsionaalsust rõhutava tsitaadiga, motoga, kujutluspildiga jne.

Tsitaadiga sissejuhatus teemal «Tiina ja Niina»

«Hunt on vaba, teeb, mis tahab, tuleb, kui tahab, armastab ja vihkab, keda tahab ja läheb teie seast, sest et ta teid — põlgab!» (Tiina).

«Juhuslikult tuli mees, nägi teda ja möödaminnes hukutas ta. Väikese jutu süžee...» (Niina).

Olenevalt teema arendusest võib kasutada ükskõik kumba antud tsitaatidest; mõeldav on ka mõlemad koos esitada.

Motoga sissejuhatus (samal teemal)

Elu ma ohverdan
sinu eest, armastus,
ohverdan armu ma
sinu eest, vabodus. (Petöfi)

Kujutluspildiga sissejuhatus (samal teemal)

Tormine meri. Lainete valged harjad kihutavad nagu sõdurite read üle vee. Nende kohal peksleb väsinud tiibadega kajakas. Torm möödub, meri rahuneb, kajakas jääb lendama. Tema hoogu ei suuda peatada ei mered ega mäed — mitte miski. Sellise raskusi trotsiva kajakana kujutan ette Niinat, Tšehhovi näidendi «Kajakas» nimategelast. Julguses ja vapruses sarnaneb temaga Tiina.

Neid sissejuhatusi võib enam-vähem õnnestunuks lugeda. Alati taolised sissejuhatused ei lähe korda. Näiteks kujutluspildi loomise kavatsusega sissejuhatus teemale «Mille üle naerame «Pisuhända» lugedes?».

Könnin suurlinna tänavail. Kõik on siin värviküllane, efektne: tänaval sõidavad luksuslimusiinid, kus igavlevad ilusad inimesed. Astun toiduärisesse, ostan kreemikesi, tordikesi. Võtan naise. Ostan raamatuid, kirjutan raamatuid, leituan igiliikuri... (Kirjandi autor kujutab end Sandrina.)

Selline sissejuhatus jääb kummaliseks antud teema suhtes. (Sander ei arvanud ise, et suudab raamatuid kirjutada; kahtlane on, et ostab poest kreemi või tahab leituda igiliikurit.)

Tsitaadiga sissejuhatus ei õnnestu, kui see pole järgneva teema arendusega seostatav.

(Mille üle naerame...)

«Sul pole ühiskondlikku positsiooni, sul pole rikast äia, sul pole aktsiaid... oleksid Sinu tööd minu sulest, Sa võiksid nendega rahule jääda.» (Sander)

Tsitaat, kuigi jutumärkides, pole täpne. On võetud Sandri sõnad, kuid need ei valmista sobivalt ette järgnevat teema arendust. Võib arvata, et valik on tehtud kergelt, pole endale aru antud, mida teema nõuab.

Kokkuvõtteks võib öelda, et emotsionaalsed sissejuhatused on enamuses õnnestunud. 10st 8 häälestavad tundeid teema mõistmiseks. Sissejuhatus on sobiv koht arutlevas kirjandis emotsiooni väljendamiseks.

ARUTLEVAD sissejuhatused

Need

- tutvustavad probleemi(e) tõstatavaid tegelasi või olukordi;
- sisaldavad teemakohaseid üldistusi, tõstavad mingil moel probleemi;
- esitavad tsitaadi teemale lähendava arutlusega;
- annavad teemale lähendava arutluse.

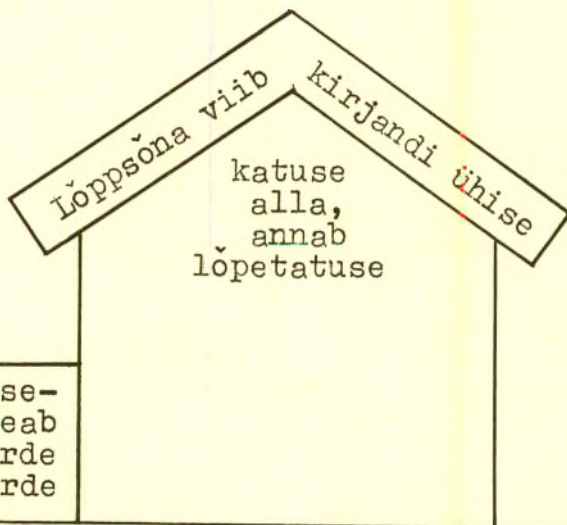
Neid võib enam-vähem õnnestunuks lugeda.

Mõneti või täiesti sobimatud on järgmised sissejuhatused:

- tutvustavad tegelast (tegelasi) või olukordi nii, et see ei jõua teemani;
- alatakse liiga kaugelt, nii et teema juurde jõudmiseks kulub 3—4 lehekülge;
- räägitakse tühjust-tähjust, mis ei pretendeerigi teema juurde jõudmiseni;
- isikliku seisukohavõtu katse on sageli abitu või taandub autori (õpiku) seisukohaks.

Üle poole arutlevaid sissejuhatusi tutvustavad probleemi(e) kandvaid tegelasi või olukordi. Kahjuks kipub osa nendest seda siiski liiga pinnaliselt, kergelt tegema, nimetades paari-kolme formaalse lausega tegelaste vanust, välimust, mõnd juhuslikku suhtumist või muud; esitatakse ühiskondlikku olukorda

Sisse-
juhatus peab
viima teema juurde
nagu trepp maja juurde



või tegelast ümbritsevat keskkonda. Näiteks («Tiina ja Niina»):

«Tiina on Kitzbergi «Libahundi» peategelane, ta on mustaverd, temperamentne, erineb tunduvalt tamarulastest. Niina on Tšehhovi näidendi «Kajakas» tõeline kajakas: julge, eesmärgi- ja tahtekindel.»

Küllaltki juhustlikult on esitatud mõtteid ilma kindla suunitluseta. Paistab, et sissejuhatusega on püütud võimalikult ruttu ja vähese pingutusega hakkama saada, mis loob aga kriitilise ja ebasoodsa meeleolu teema arenduse vastuvõtmiseks.

Järgmises sissejuhatuses on püütud esitada isiklikku seisukohta («Mille üle naerame...»):

«Mina isiklikult arvan, et «Pisuhänd» on tõesti parim eesti komöödia. Siin on palju ootamatut, põnevat, meie jaoks tõesti naljakat. Kuid mille üle me ikkagi naerame «Pisuhända» lugedes?»

Esimese lause on kirjandusõpikust, kolmas lause küsimusena 10. kl õpilase kohta algeline, näitab mõttevaegust (pealkirja tarbetu kordamine).

Kui enne sissejuhatuse kirjutamist on suudetud põhitees koostada, siis on sissejuhatuse ka eesmärgikindlam, veenvam ja sobivam («Tiina ja Niina»):

«Esimesel pilgul tunduvad Tiina ja Niina väga erinevad olevat, juba seetõttu, et nad pärinevad väga erinevast keskkonnast. Sügavamal vaatlusel aga selgub, et neiu on paljuski sarnased: elavad rasketes tingimustes, neid ei mõisteta ümbruse poolt, nad ei alistu välisele survele, ei loobu oma töökspidamistest.

Arutlus on põimitud tsitaadiga (Tiina ja Niina):

«Üksinda ja uhkelt astub Tiina metsa poole.» (Remark.)

«Olen kajakas, ei, mitte see, millest rääkis Trigorin.»

Tiina ja Niina on üksikud, neid ei toeta ega aita keegi. Nad on tugevad ja sümpaatsed, suudavad truuks jääda oma põhimõtetele.»

Kokkuvõtteks

Sissejuhatuse esimene kohustuslik osa arutlevas koolikirjandis. See loob esimese mulje tööst, häälestab kas optimistlikult, positiivselt, meeldivalt või tekitab tüütusetunnet, levitab trafarethõngu ja igavust.

Õpilastele tuleb soovitada, et nad sissejuhatusele piisavalt tähelepanu pööraksid. Tuleks tutvustada õpilasi teoreetiliselt sissejuhatuse nõuetega, lugeda sobivaid ja sobimatuid sissejuhatusi; soovitada koostada enne sissejuhatuse kirjutamist põhitees; sissejuhatuse stiili viimistleda.

Sissejuhatuse nõuetega tuleks õpilast tutvustada juba 7. ja 8. klassis.

II. LÖPPSÕNA

Nagu sissejuhatusi, nõnda on lõppsõnasidki (lõpetusigi) pidulikke, aga ka tavalisi, üldistavaid — kokkuvõtavaid, järeldusi tegevaid, lõpetatuse pitserit kandvaid.

Üleliidulised või -maailmsed filmifestivalid lõpetatakse väga pidulikult ja pikalt, õppeveerandi lõpp fikseeritakse üldkogunemise ja klassijuhatajatunniga: kirjandusolümpiaadi

II voo uurimuslik töö sisaldab kokkuvõtet, klassikirjand lõppsõna.

Huvitavate, isikupäraste väidetega lõppsõna paneb lugeja mõtlema, sunnib tööd mõned hetked (minutid) pärast lugemise lõpetamist käes hoidma, mõjutab tööle pandavat hinnat positiivselt. Lõpp hea — kõik hea. Lüngad või ebakohad töös ununevad, mõnikord taanduvad nulliks, sest lõppsõna üllatas, andis puändi nagu hea novelli lõpp.

Kohmakas lausestuses kokkuvõtte või abitu teema arenduse ülenämmutamine, või lihtsalt isikupära puudumine lõppsõnas teeb eelnevalt kujunenud hinnangu tööle tingimata madalamaks.

Arutleva kirjandi lõppsõna on selle viimane, kolmas kohustuslik osa. See annab kogu tööle lõpetatuse mulje, viib veendumuseni, et kõik oluline antud teema kohta on öeldud, kirjand on valmis. Hea lõppsõna peaks sisaldama järeldusi, üldistusi, esitama mõne isikupärase või ootamatu (teema arendust arvestades) mõttekäänu. Peaks tekkima tunne, et kõik mõtted on saanud ühise katuse alla. (Vaata pilti majast!) Lõppsõna peaks olema lühem sissejuhatusest.

Vaadeldud 50 töös võib 35 lõppsõna lugeda enam-vähem õnnestunuks: 5 on alguse ja lõpu ühtsusega, 4 — tsitaati sisaldavad, 10 — kaasajaga seotud, 16 — järeldusi-üldistusi esitavad, 10 sobivad kuidagi, 5 on sobimatud.

Sobivateks lõppsõnadeks võiks pidada järgmisi:

1. Alguse ja lõpu ühtsus. (Nagu Tammsaare «Kõrboja peremehes» või selle 4. pt.)

Sissejuhatuse. («Tiina ja Niina») Tormine meri... Lainete valged harjad kihutavad nagu sõdurite read üle vee. Nende kohal peksleb väsinud tiibadega kajakas. Torm möödub, meri rahuneb.

Kajakas jääb lendama!

Lõppsõna. Ei suutnud Niinat murda isikliku elu raskused, lapse surm. Trigorini irooniline uskumatus. **Kajakas jäi lendama!**

2. Kui sissejuhatuses pole kasutatud tsitaati, sobib see hästi lõppsõnasse («Tiina ja Niina»).

Kuigi Tiina hukkus ja Niinast pole saanud veel suurt näitlejat, jäävad mõlemad neiu sümpaatsena, järgimist väärivatena meelde. Nad tegid, mida suutsid, jõudmaks oma ideaalini.

«Elu ma ohverdan sinu eest, armastus, ohverdan armu ma sinu eest, vabadus.»

(Petõfi)

3. Kaasajaga seostatud lõppsõna («Tiina ja Niina»).

Tiina on kaugest orjaajast pärit romantiliste joontega neiu, kelle püüdlused tunnete vabadust orjadele teostada pidid paratamatult luhtuma. Meie päevilgi tuleb sageli tunnete tähtsuses kahtlejatena rinda pista. Niina kajakalennu peavad kõik tõelised kunstnikud kindlasti läbi tegema.

4. Järeldusi ja üldistusi sisaldavad lõppsõnad («Mille üle naerame «Pisuhända lugedes?»).

Küüruta, kooguta, kogu eluärg lipitse ja elalandliku peni rollis. Vaene Sander, küll võib see raske ja tüütu olla! Puna-musti

sokke välgutades astub mööda maanteed aga vaba mees Piibelet, sülitades sihvakkesti paremat ja kura kätt!

Sobimatuid lõppsõnu

1. Üleskutse või loosungiga lõpetatud kirjan did («Tiina ja Niina»).

Tiina oli uhke, Niina visa. Nad on meile, õpilastele, eeskujuks. Noored, nii neid kui noormehed! Olge niisama püsivad ja visad, teid ootab õnnelik elu sotsialistlikus ühiskonnas! Lenini lipu all — edasi!

2. Otsene kokkuvõte tööst viitab mõtlemise piiratusetele («Tiina ja Niina»).

Niisiis: Tiina oli sattunud vanamoeliste, orjalike inimeste hulka, kelle töökspidamisi ta ei suutnud väärtata, isegi Marguse omi mitte. Lahkunud nende hulgast, pidi ta hukkuma. Niina suutis kõik raskused ületada ja säilitada usu oma võimetesse. Temast sai tõeline kunstnik.

3. Isikliku arvamuse rõhutamine minasessõna kaudu («Tiina ja Niina»).

Mina isiklikult arvan, et Tiinal ei saanudki hästi minna, sest poolhundina pärishuntide keskel ikka elada ei saa. Niinaga oli teine asi. Minu arvates võib temast saada hea näitleja, kui ta ikka kajakana edasi lendab.

Taalised isikliku arvamuse rõhutamised on 90% piiratud mõtlemisvõimega, loetu suhtes vähese tähelepanuga inimesed. Nad on veendunud, et sõna mina kasutamine ongi isikupära.

LÕPETUSEKS

Koolikirjandi viimane lõik (osa) lõppsõna paneb punkti tööle, viib lugeja järeldusteni töö kirjutaja võimetest ja töökusest.

Õpilasi tuleb tööle häälestada nõnda, et nad lõppsõna kirjan di kirjutamise ajal vaeslapse ossa ei jäta. Mõni hea mõte või tsitaat peaks juba enne töö kirjutamist, kirjan di läbimõtle misel lõppsõna jaoks üles määrgitama. Lõppsõna peab olema lakooniline: venitamise ja sõnatagemise küsimuses on see kirjan di hellim koht.

Võiks soovitada õpilastele, et nad kirjan dusteoseid lugedes määrgiks id erivihikusse või karpi kogutavatele lehekestele huvitavaid ja väärtuslikke mõtteid. Selle tööga 1) arendavad õpilased oma isikupära (erinev inimene määrgib erinevaid mõtteid); 2) läbiloetud teosest valitud mõte kõlab õpilase jaoks jõulise määrmalt ja täpsemini kui alasti mõttetena.

Põhiteadmised ja -oskused keskkooli vanemate klasside matemaatikas

TIJU TARTU, PTUI nooremteadur

Iga õppeaine kannab endas sotsiaalset tellimust, mis otseselt peegeldub aineprogrammis. Teatavasti on eesmärgid üldjuhul asümptootilised — neile peab lähenema, aga neid ei saa kunagi täpselt kätte. Sellele vaatamata tuleb taotleda, et resultaat erineks võimalikult vähe seatud eesmärgist.

Eesmärgilähedase resultaadi saavutamise sõltub paljudest teguritest. Et otsene eesmärgikandja on õpetaja, on olemas tulemus kõigepealt sellest, kuidas õpetaja on mõistnud eesmärki. Siit tulenevalt sõltub palju ka eesmärgi konkretiseeritusest. Edaspidises on oluline osa motivatsioonil ja õppimise-õpetamise võtetel-vahenditel, st kuidas aine edasi antakse. Motivatsioon ja vahendid on üksteisega tihedalt seotud. Motiivi asetus peab selgitama õpilasele, miks üht või teist asja on vaja teada, peab äratama õpilases vajaduse ja huvi õppida. Sobivalt valitud metoodika ja vahendid peaksid omakorda süvendama eesmärgi saavutamise motivatsiooni. Motiivi kujundamine ja vahendite valik on suuresti olnud ja peaks ka edaspidi jääma õpetaja pedagoogilise loomingu maaks. Siin võib anda õpetajale vaid soovitusi, kuid ei tohi teha mingeid ettekirjutusi.

Eesmärkide konkretiseerimisel on jõutud tasemeni, kus käibivas matemaatika programmis (1) on välja toodud põhiteadmiste ja -oskuste loetelud ning need on varustatud nõutava omandamistasemega. Samal ajal aga ei kindlustata veel üheselt mõistetavaid tulemusi, just põhiteadmisi ja -oskusi.

Vajadus õppeaine õpetamise eesmärkide konkretiseerimiseks on aktualiseerunud üldharidus- ja kutsekooli reformiga, milles nõutakse, et iga õppeaine ja klassi jaoks on vaja kindlustada optimaalne kõigile kohustuslik teadmiste ning oskuste maht (5).

Siiani on nõudeid õppimise tulemustele esitatud mitmes vormis — vahe- ja lõppkontrolltööd, ministriumini korraldatud tööd,

eksamid jm —, sealjuures pole need kahjuks orienteeritud tavaliselt niisugusele materjalile, mis oleks kohustuslik kõigile. Sageli on tööd mõeldud kõrgemale tasemele, kui tegelikult aine edaspidiseks õppimiseks järgmises etapis vaja läheb. Näiteks peab 8. klassi lõpetaja oskama lahendada ruutvõrrandit $ax^2+bx+c=0$. See tähendab, et eksamil vastava ülesande tüüp peaks olema järgmine: «Lahendada võrrand $4x^2+x-3=0$ ». Kuid enamasti on niisuguse võrrandi lahendamise oskust kontrollitud kombineeritud ülesandega, nagu näiteks: «Leida q väärtused, mille korral võrrandil $qx^2-6x+q=0$ on kaks lahendit.» Sellise ülesande lahendamiseks peab õpilane peale ruutvõrrandi valemi teadma veel võrratuse koostamist, ruutvõrratuse lahendamist ning oskama eraldada sobivat lahendit. Lõpuks võibki arusaamatuks jääda, missugused õpilased tegelikult omandasid ruutvõrrandi lahendamise oskuse.

Põhiteadmised ja -oskused kujutavad endast selliseid teadmisi ja oskusi, mida peavad valdama erandita kõik õpilased, et saada rahuldavat hinnet ning jätkata edasiõppimist. Siin ei tohiks olla mingit hinnaalandust. Ühtlasi peavad põhiteadmised ja -oskused omandama ka kõik noored, olenemata sellest, kas keskharidus saadakse üldharidus- või kutsekeskkoolis. Siinjuures ei tähenda põhiteadmised ja -oskused sugugi seda, et õppetöös nendega piirduks. Eesmärk on laiem ning iga õpetaja, arvestades oma klassi võimalusi, taotleb enamasti. Üks põhimõte, mida me kõik järgima peaksime, seisneb selles, et igas aineprogrammis on olemas nn tuum, mida peab teadma ja oskama iga haridust omandav inimene.

Ka üleliidulises ajakirjanduses kirjutatakse 1985. aastast alates õppetöö minimaalsetest kohustuslikest teadmistest ja oskustest (2; 3; 4). Nende all mõistetakse õppetöö tulemust, minimaalset omandatuse taset, mida peab saavutama iga õpilane (3, lk 9). Nimetatud materjalides märgitakse samuti, et minimaalsete kohustuslike teadmiste ja oskuste loetelud teemade kaupa peavad saama juhendiks õpetajatele, õpikute autoritele, õppemetoodilise kirjanduse autoritele ning samuti kontrollijatele-inspekteritele.

Minimaalsete kohustuslike teadmiste ja oskuste esituse vorm märgitud allikate põhjal sõltub õppeainest, selle spetsiifikast ja funktsioonidest. Matemaatikas näiteks on olulisim praktiline-rakenduslik funktsioon. Seetõttu on kohustuslikud teadmised ja oskused otstarbekas anda ülesannetena, siis kujutaksid nad endast tüüpülesandeid, millele analoogseid peavad oskama lahendada kõik õpilased. Siinjuures ei ole minimaalsed kohustuslikud teadmised ja oskused «mitte õpiülesannete süsteem ega täiendav ülesannete kogu. Nende eesmärk on määratleda teema omandatuse lõpptase» (3, lk 9).

Õppetöö aluseks on õpik. Et mõiste omandamine ei saa piirduda ainult tüüpülesannete

lahendamisega, peab õpikus sisalduvate ülesannete ring olema kohustuslikest laiem. Õpikusse lisatakse ka need ülesanded, mis on meetoodiliselt vajalikud mõiste sisu avamisel, kuid viimased ei kuulu kohustuslike põhitadmiste ja -oskuste hulka.

Eelnevast tulenevalt saab ja peab kontrollitööde kogumike koostamisel lähtuma kohustuslikest põhitadmistest ja oskustest. Järgnevas kirjeldataksegi 9. klassi tarbeks kontrollitööde kogumike koostamise üht katset.

Kontrollitööde kogumike koostamisel on vaja esmalt välja selgitada kõikide põhiteemade kohustuslikud põhiteadmised ja -oskused. Niisiis, 9. klassi matemaatikakursus koosneb järgmistest teemadest: sirge võrrand; joone võrrand; funktsiooni uurimine; arvujadad; pöördkehad; trigonomeetria. Iga teema käsitleb teatavaid mõisteid ja termineid, omadusi ja seoseid, reegleid ja valemeid, protseduure. Osa nimetatutest on põhitähendusega, teine osa aga abistavas rollis. Sellest lähtudes on vaja teema resultatiivsuse väljaselgitamiseks ennekõike teada, milleks antud teema üldse on kooli matemaatikakursuses. Sel otstarbel eraldatakse vastava teema (kursuse) põhimõisted, abistavad mõisted, eesmärgid ning mõistete rakenduslik osa (ainetevahelised seosed). Nii näiteks eraldati 9.—11. klassi funktsioonide kursuses järgmised põhimõisted: funktsioonid ($y=ax+b$, $y=ax^2+bx+c$, trigonomeetria, eksponent, logaritmi), tuletis ja integraal. Põhimõistetest arusaamist võimaldavad abistavad mõisted on reaalarvud; muut; arvujadad; jada ja funktsiooni piirväärtus.

Eesmärkides peab olema selge, milleks on põhimõisteid vaja, kus neid kasutatakse. 9.—11. klassi funktsioonikursuse eesmärgid on võrrandite ja võrratuste lahendamise, funktsiooni uurimise ja graafikute konstrueerimise ning pindalade ja ruumalade leidmise oskus. Funktsioonikursuse tähtsust aitavad mõista tema rakendused, kus oleks kirjas funktsiooni kui seose matemaatiline mudel; eksponentsiaalsed muutused, harmooniline võnkumine, perioodilised protsessid; kiirus ja kiirendus (nende leidmine tuletiste kaudu, optimeerimisülesanded ja mõõtmine (arvulised karakteristikud).

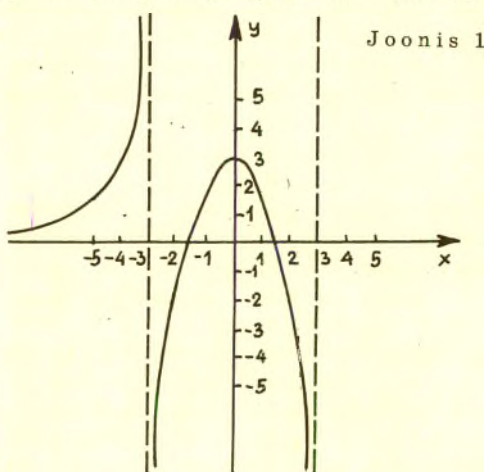
Eespool toodu on aluseks järgmisele etapile, kus võetakse käsile iga klassi kursus eraldi, kus omakorda määratletakse põhimõisted, abimõisted jne. Jaotades vastava kursuse põhi- ja abimaterjaliks, saadakse, et 9. klassi põhimõisted matemaatikas on funktsioonid ($y=ax+b$, $y=ax^2+bx+c$, $f(n)=a_n$, $n \in \mathbb{N}$ —s.o arvujada, $y=n^n$, $n \in \mathbb{R}$, trigonomeetria lised funktsioonid), joone võrrand (ringjoone võrrand ning sirge võrrand) ja pöördkehad (silinder ja koonus).

Abistava teoreetilise osa moodustavad reaalarvud; võrrandid; kasvamise ja kahenemise positiivsus- ja negatiivsuspiirkonnad; võrratused; paaris- ja paaritufunktsioon; pöördfunktsioon; jada piirväärtus; kraadi- ja

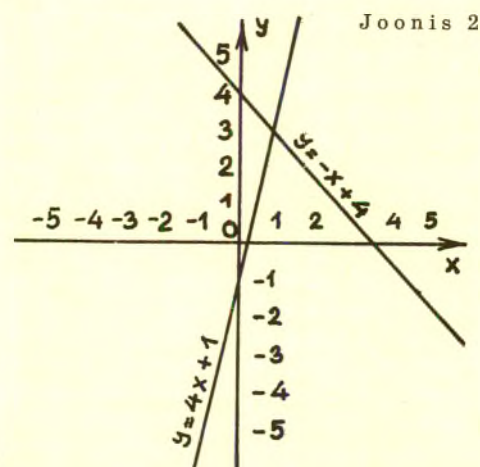
radiaanmõõt; sektori pindala ja kaare pikkus; mis tahes nurga siinus, koosinus ja tangens; kahe nurga summa ja vahe; poolnurga ja kahekordse nurga siinus, koosinus ja tangens; taandamisvalemid ja tasandi lüke.

Konkretiseerides antud klassi eesmärged, võime neid võtta kui õppeülesandeid. Nii saadakse põhimõiste «funktsioonid» õppeülesanneteks funktsioonide uurimine ja võrratuste lahendamine. Teemas «Joone võrrand» on nendeks võrrandite ja süsteemide koostamine ning lahendamine. Põhimõiste «pöördkehad» rakendus kajastub aga pindalade ja ruumalade arvutamises.

Matemaatika olulisemast funktsioonist (praktilis-rakenduslik) lähtuvalt koostatakse järgmisel etapil teemade kaupa tüüpülesanded. Viimase näiteks peaks 9. klassi õpilane peale teema «Funktsiooni uurimine» saama sisuliselt aru ning oskama lahendada tüüpülesandeid: 1. Uuri lineaarfunktsiooni ($y=0,5$; $y=2x$; $y=-x+3$; $y=\frac{1}{2}+5$); 2. Uuri ruutfunktsiooni ($y=2x^2$; $y=-x^2+1$; $y=x^2-5x+6$; $v=(x-2)^2$; $y=5x^2-10x+25$);



3. Joonise (joonis 1) abil märgi välja funktsiooni (s.o üks funktsioon) määramispiirkond, muutumispiirkond, nullkohad, positiivsuspiirkond, negatiivsuspiirkond, kasvamis- ja kahanemispiirkond; 4. Leia, kas funktsioon on paaris või paaritu ($y=\frac{-3}{x^2}$; $y=x^2+5$; $y=3x^3$; $y=x^3+2x$; $y=x^2+\frac{1}{x}$);

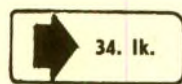


5. Kas joonisel (joonis 2) on pöördfunktsioonide graafikud? (Antakse üks kahest variandist, kus ühel juhul on tegemist pöördfunktsioonidega, teisel mitte.)

Lõpetuseks. Seoses Eesti NSV koolieksperimentiga osutub edaspidi autori arvates nn tuumhariduse jaoks oluliseks iga õppeaine põhiteadmiste ja -oskuste määratlemine ning hindamise objektiivsuse seisukohalt ka konkreetsete tüüposkuste väljaselgitamine.

Kirjandus

1. Üldhariduskooli programmid. Matemaatika IV—XI klassile. Eesti NSV HM. Tln, Valgus, 1986. 64 lk.
2. Кузнецова Л. В. и др. Планирование обязательных результатов обучения. — Математика в школе, 1985, № 2, с. 14—20.
3. Обсуждаем «Обязательные результаты обучения». — Математика в школе, 1986, № 2, с. 6—9.
4. Обязательные результаты обучения. — Математика в школе, 1985, № 4, с. 24—29, № 3, с. 18—28.
5. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. — Сборник документов и материалов. М., Просвещение, 1984. 112 с.



Kirjandus

1. Maanso V. Mõnda õpioskuste kujundamisest. — Nõukogude Kool, 1983, nr 9, lk 23—26.
2. Pajusalu R. Üldkõsilause kommunikatiivseid funktsioone eesti keeles. — TRÜ eesti keele kateedri diplomitöö. Tartu, 1986.
3. Загвязинский В. И. Развитие творческих способностей учащихся на основе самостоятельного проблемного анализа учебного материала. — В кн.: Проблемы способностей в советской психологии. Редкол. А. А. Бодалев, А. М. Матюшкин. М., Изд. АПН СССР, 1984, с. 129—134.
4. Журавлев В. В. Вопросы учащихся и их стимулирующее значение. — В кн.: Вопросы воспитания мышления в процессе обучения. М.-Л., АПН РСФСР, 1949, с. 277—342.
5. Хамблин Д. Формирование учебных навыков. — М., Педагогика, 1986.
6. Экспериментальная программа развития умений и навыков учебной деятельности школьников (1—10 классы). Проект. Мин. просвещения СССР. Авт. сост. доц. Лошкарёв Н. А. М., 1981.

Ettevalmistustund abi-, kõnehäirete ja kuulmislangusega laste koolis*

RIHO RODIMA,
Tartu 1. eriihternaatkooli direktori
asetäitja

Ettevalmistustund on päevaste koolitundide otsene jätk ning seega olulisel kohal õppe- ja kasvatustöö süsteemis. Koduülesanded peavad soodustama tunnetushuvi tekkimist ja arengut. Antud ülesanded nõuavad õpilastelt oma suhtumise väljendamist õpitavasse, st kujundavad hinnangotsustusi. Sellepärast ei tohi need olla šabloonsed ja kitsapiirilised. Pidevalt tuleb mõelda mitmekesiste iseseisvate kodutööde rakendamisele, mis kutsuvad õpilastes esile aktiivse suhtumise ning soodustavad nende vaimset arengut.

Koduülesannete ettevalmistamisel on otse- sisse kooli õppetunniga, mille eri etappidest on olemas kodutööde edukus:

- 1) koduste ülesannete kontroll tunnis,
- 2) õpilaste iseseisev töö tunnis, mis on sisuliselt seotud koduülesannete lahendamise, 3) õpilaste iseseisev töö õpiku ja abimaterjalidega,
- 4) tööjuhendi arusaadavus õpilastele.

Kõigi nende komponentide ühtsus peab kindlustama kodutööde edu, sest õpilased ju kordavad ja kinnistavad õpitut, õpivad saadud teadmisi rakendama praktikas, arendavad ja täiustavad iseseisva õppimise oskusi ning vilumusi, kujunevad 1) tööarmastus, 2) huvi, 3) initsiatiiv, 4) oskus iseseisvalt saavutada eesmärk, 5) vastustustunne, 6) oskus alustatud lõpuni viia.

Erilist tähelepanu ettevalmistustundides nõuavad meie koolitöö õpilased, kelle õpitegevust iseloomustavad spetsiifilised iseärasused: 1) kõrvalekalded intellektuaalses tegevuses, 2) kõrvalekalded tunde- ja tahtevallas, 3) puudulik kõne areng, 4) kuulmislangus.

Kasvatava põhifunktsioonid ettevalmistustunnis:

- 1) õppimiseks vajalike välistingimuste loomine,
- 2) koduste ülesannete täitmise kindlustamine.

Kasvatuseesmärgid ja -ülesanded on järgmised:

- 1) õpilaste õpitegevuse organiseerimine,
- 2) pidev kõnekorrektsioon, kõnearendus ja kuulmistaju korrektsioon,

- 3) psüühiliste protsesside arendamine ja korrektsioon,
- 4) iseseisva töö harjumuste ja vilumuste kujundamine,
- 5) üksteise kontrollimine ja abistamine,
- 6) enesekontrolli oskuste ja vilumuste sisendamine õpilastele,
- 7) individuaalse abi osutamine,
- 8) õpitava sidumine eluliste situatsioonidega.

Selleks et antud nõuded ettevalmistustundides realiseeruksid, peab kasvataja tundma

- 1) iga õpilase puudeid ja individuaalseid iseärasusi,
- 2) iga õpilase kõnearengu ja kuulmislanguse taset,
- 3) erimetoodilisi töövõtteid,
- 4) kõigi õppeainete programmi nõudeid,
- 5) nõudeid õpilaste oskuste ja vilumuste kohta antud etapil, töövõtete valdamist.

Ettevalmistustundide planeerimine

Õppeaasta alguses teeb kasvataja endale selgeks õppeprogrammides ja seletuskirjades esitatavad nõuded ainete omandamiseks. Iga veerandi alguses kasvataja

- saab aineõpetajatelt selgituse raskemate programilõikude kohta,
- tutvub ilmunud meetodilise kirjandusega antud etapi vajadusteks, õpikute ja töövihikuga,

- valib koos õpetajaga vajalikud näit- ja õppevahendid,

- viib vastavusse kasvatustöö ja ainete tööplaanid laste kõne arendamise ja üldkorrektsiooni seisukohast,

- saab aineõpetajatelt iseseisva töö võtete ja pidevalt süvendab neid.

Kasvatava igapäevane tööplaan näitab

- õppeainete omandamise järjekorda ettevalmistustunnis (algklassid),

- õppeainete omandamise ja kirjalike tööde kontrolli võtteid,

- milliseid näit- ja õppevahendeid kasutada tunnis,

- kuidas organiseerida õpetaja jäetud abimaterjalide õiget kasutamist nõrgemate ja tugevamate töö individualiseerimiseks,

- õpilaste psüühika ja kõne korrigeerimist ettevalmistustunnis,

- kuuldetaju ja kõne puhtuse korrigeerimist,

- lühikokkuvõtte tööplaanide täitmisest.

Õpilaste ettevalmistamine koduste tööde tegevuseks

Ettevalmistustundi alustades peab kasvataja kindlustama soodsat miljö. Ta jälgib, et õppimiskeskmes vastaks sanitaarolukorrale, mille all mõistame puhtust ja korda, korralikult õhustatud ruumi, vajalikku valgustust, laua ja tooli kõrguse vastavust õpilase kasvule, õppevahendite ja -tarvete otstarbekohast paigutust, ettevalmistustunni täpset alustamist, vaheaegade õiget organiseerimist ja lõpetamist, kõigi distsipliiniolukorrale täitmist.

Ettevalmistustundi alustab kasvataja hea töömeeleolu loomisega. Hälvetega laste puhul ei ole soovitatav kohe meenutada õppimist, paljudele võib see meelde tuletada pahandusi,

* Toimetuse arvates saab lugeja kirjutisest paralleele tõmmata üldhariduskooli pikapäeva- rühmade tööga.

konfliktisituatsioon ning nende töötahe on rikutud. Hea tuju tuleb luua millegi meeldivaga, mis sisendab reibast ja optimistlikku meeleolu, ning siis minna sujuvalt üle ettevalmistustunni metoodilisele organiseerimisele.

Õpilaste abistamine ettevalmistustunnis

Ettevalmistustund on õpilastele iseseisev töö, mille edukus sõltub kasvataja pidevast pedagoogilisest ja metoodilisest oskusest lapsi juhendada. Abistav juhendamine ettevalmistustunnis on algklassides ja vanemas astmes erinev.

Abi peab olema

- varieeruv,
- diferentseeritud,
- vastama õpilase individuaalsetele psüühilistele iseärasustele,
- vastama õpilase kõnearengu tasemele ja iseärasustele,
- arvestama õpilase kasvuaia iseärasusi, mingi toiminguga omandamise etappi antud hetkel, õppematerjali tajumise iseärasusi, psüühiliste protsesside kulgemist (mälu, tähelepanu, mõtlemine) seotult puudega.

Lähtudes eelnevast, tutvume abistamise tasanditega, mis võivad olla järgmised:

- ettenäidatud töö imiteerimine,
- jaotumine ühis- ja individuaalseks tööks,
- iseseisev töö kasvataja põhjalikul juhendamisel,
- iseseisev töö kasvataja osalisel juhendamisel,
- täielik iseseisev töö.

Kõik see sõltub töövõtte omandamise etapist, materjali keerukusest ja mahust, operatsioonide arvust ülesannete täitmisel, õpilasele antud instruksiooni arusaadavusest ja põhjalikkusest.

Ettevalmistustunnis tuleb üldjuhul (v.a 1.—2. klass) hoiduda selgitustest kogu rühmale, sest see vähendab õpilaste iseseisvate tööharjumuste kujundamist. Küll peaks organiseerima

- tunnist saadud iseseisvate töövõtete süvendamist ja harjumuseks kujundamist,
- raamatute ja teiste abivahendite iseseisvat kasutamist,
- aja ratsionaalset jaotust ettevalmistustunnis,
- töö planeerimist õpilastel (ainete jaotus, töö ühe aine ulatuses),
- õpilasi töötama nii, et nad ei segaks kaaslasi,
- korraldada ja kohusetundlikku ülesannete täitmist kõigis õppeainetes.

süvenema, järgmine võiks olla juba kõige raskem (kas eesti keel või matemaatika).

Abistamine peab olema individuaalne:

- tugevamatel õpilastel lasta tööd iseseisvalt kontrollida, vigade mitteleidmisel ainult öelda, et töös on vead ja lasta iseseisvalt edasi töötada, toetudes abivahendite (skeem, reegel jne);
- keskmisele õpilasele näidata ära kõik löigud, kus on vead, lasta need leida ja parandada, kasutades abivahendeid;
- nõrgemale õpilasele näidata viga ja osutada vajalikule töövõttele õige lahenduse või vormi leidmiseks.

Töö ajal peab nõrgemaid õpilasi pidevalt ergutama ja sisendama neile usku oma võimesse ning õpetama raskusi ületama. Õpilaste abistamiseks peavad õpetajatel olema välja töötatud iseseisva töö süsteemid vastavalt raskustasemele ja programminõuetele ning antud üle kasvatajatele emakeeles, tekstiga töötamiseks, keeleõpetuse õppimiseks ja rakendamiseks, matemaatika õppimiseks ja ülesannete lahendamiseks, füüsika ja keemia ning teiste ainete (ajalugu, bioloogia, geograafia jne) iseseisvaks omandamiseks.

Selleks peab kasvataja alguses harjutama õpilasi tegema kokkuvõtet oma tegevusest: eesmärk, toimingud operatsioonid ja nende järjekord, tulemused. Sellest minnakse üle õppimisele instruksiooni järgi (koostatakse iga õpioskuse tarvis ainete kaupa). Need instruksioonid kujutavad endast algoritmi, mida algklassides on soovitatav esitada skemaatilisel kujul. Iseseisvad õppimisevõtted peavad kujunema õpilastel vilumuseks, alles siis saavutame õpilaste iseseisva töö õige taseme.

Õpetaja ja kasvataja koostöös

Iseseisvate tööharjumuste väljakujunemisele paneb aluse aineõpetaja, sest iseseisva tööstiili püsivad jooned kujunevad välja õppetunnis. Töö planeerimisel peab kasvataja tundma õpetaja teemaatilist plaani ja kalenderplaane vähemalt nädala võrra ette, sest samal päeval saadud õpetaja soovitusi pole võimalik tööplaani lülitada. Õpetajate ja kasvatajate tööpäeva organisatoorne külg ei võimalda nende igapäevast koostööd, kuid side peab olema. Võiks kasutada järgmise vormi kohast sidevahikut, milles antakse edasi konkreetsed soovituselised ettevalmistustundideks.

Kuupäev	Õppeained	Mis on üles antud	Õpetajapoolsed abivahendid ja soovituselised	Aeg kodutööde tegemiseks	Kasvataja tähelepanekud
---------	-----------	-------------------	--	--------------------------	-------------------------

Algklassides vajaneb õpetada iseseisva töö võtteid ja kujundada kõik need harjumused, sellepärast tuleb lastel endil lasta veenduda selles, millal ja kuidas mida teha. Alguses teha selgeks õppeainete arv, mida on tarvis õppida, edasi kirjalike ja suuliste tööde ajaline maht ning määrata ainete järjekord, nüüd omakorda suulise ja kirjaliku töö järgnevus. Töörütmi saavutamiseks olgu esimene töö kergem, sest kõnealune õpilaskontingent ei ole suuteline kohe

Töelise süsteemse sideme lisaks eeltoodule loob õpetaja ja kasvataja vastastikkult tundide külastamine, mis on tegelikult kohustuslik mõlemale.

1. Küllastades õppetunde, jälgigu kasvataja järgmisi tunni põhi etappe:

- koduste ülesannete kontroll;
- kordamine, mis on seotud uue, tunnis läbi võetava aineosaga;
- uue teema käsitlemine; tunni kinnistav osa;
- koduse ülesande selgitamine;

kõigi tunnetappide vastavus didaktilistele ja kasvatuslikele eesmärkidele.

2. Peale põhiliste didaktiliste printsiipide — teaduslikkus, seos eluga ja antavate teadmiste eakohane arusaadavus — on olulised:

kasvatusliku õpetamise printsiipide realiseerimine,

individualiseeritud ja diferentseeritud lähenemine, töövõtete kasutamine,

näitlike ja abivahendite kasutamine,

õpilaste mõtetegevuse aktiveerimise võteted,

kuidas õpetaja viib õpilasi iseseisvate järelduste ja formuleeringute tegemisele (iseseisvuse aste),

kuidas õpetab lapsi antud õppematerjali üldistama,

kuidas kujundab enesekontrolli harjumusi,

kuidas õpetab oma aine õppimisvõtteid,

kuidas arendab tunnetushuvivisi,

kuidas arendatakse õpilaste kõnet; kõnekorrektsioon, hääldepuhtuse korrektsioon ja kuuldetaju arendamine,

õpilaste tehtud vead.

3. Kasvataja jälgib valitud meetodite ja võtete mitmekesisust ja sobivust ning nende korrekt-sioonilist suuniflust. Pöörab tähelepanu võtetele, mis stimuleerivad õpilaste huvi tunnis läbi-võetava vastu, aitavad ületada õpilaste loidust, ükskõiksust, on kasutusel koduülesannete selgitamisel (maht, iseloom, astmelisus).

4. Õpilaste hindamisel peaks kasvatajat huvitama, kuidas õpetaja kontrollib õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste taset.

5. Veel peab kasvataja silmas,

a) kas raskusaste kodutöö täitmiseks võrdub tunni kinnistava osa raskusastmega,

b) kas tund saavutas seatud eesmärgid,

c) kas aeg oli kasutatud ratsionaalselt,

d) milline oli õpilaste aktiivsus.

Ettevalmistustundi küllastades tuleks õpetajal tähele panna

õpperuumi ettevalmistatust tööks;

aega, mis kulub ettevalmistustunni õigeks organiseerimiseks;

küsimusi, millega lapsed pöörduvad kasvataja poole;

kasvataja juhendeid kodutööde tegemiseks;

diferentseeritud ja individuaalselt lähene-mist õpilastele;

iga aine õppimiseks kulunud aega;

õpilaste iseseisvuse astet ülesannete täit-misel;

kas kasvataja peab kinni esitatud ühtsetest nõuetest;

kasvatajapoolse abi iseloomu;

abi- ja näitvahendite kasutamist;

laste käitumist, püsivust, sihikindlust üles-annete täitmisel;

töö lõpetanud õpilastel õpitu põhjal huvi-pakkuva lišamaterjali olemasolu ja meetoodiliselt õiget kasutamist;

kas koduülesannete hulk ajalisel oli õige;

kas lahendatavad ülesanded vastavad oman-datud teadmiste astmele.

Sageli on ettevalmistustunni õige organiseeri-mise vastu eksinud nii õpetaja kui ka kasvataja. Üldised põhjused on ebaõige ajaajutus, ise-seisva töö harjumuste puudumine, õpilastele ei ole antud või nad ei ole omandanud õppimis-reegleid, distsipliini puudumine ettevalmistus-tunnis, üleliigne väsimus päeva ebaõigest organiseerimisest. Üks põhjusi on sageli õppi-mistahte puudumine, tegemist on kasvatusküsi-musega (üleskasvanud, suunatud erikooli käi-tumishäiretega), õpetajad annavad liiga palju töömahukaid või läbimõtlematuid ülesandeid, sest puudub tagasiside tunnis, puudub tagasi-side ettevalmistustunnist, kui neid ei külastata, ei arvestata puuetega laste madalamat töö-võimet. Materjal, millel põhinevad koduüles-anded, pole küllaldaselt läbi töötatud, pole saavutatud vajalikke teadmisi ega oskusi harju-tuste või ülesande sooritamiseks, tihti antakse õppida vähe või on ülesanded väga stereo-tüüpsed.

Koduülesanded on õppetöö orgaaniline osa, seepärast tuleb need niisama hästi läbi mõelda kui tunnis tehtav töögi, sellest sõltub kodutöö edukus. **Enne koduülesannete andmist tuleb selgitada:**

1. kas vastava ainelõigu puhul on koduülesanne üldse vajalik,

2. mida soovitakse ülesande andmisega saavu-tada,

3. missuguste vahenditega ja võimalikult väikese ajakuluga saavutavad õpilased paremaid tule-musi.

Vaadeldavates koolitüüpides peab õpetaja and-ma ka selliseid koduülesandeid,

1) kus juba omandatud teadmised leiavad praktilist rakendamist,

2) mis on seotud tegeliku igapäevase eluga,

3) mis võivad olla ka sissejuhatuseks õppe-aine uuele osale — see paneb õpilased iseseisvale tööle. Niisugune ülesanne on jõu-kohane ainult siis, kui kasvataja on tööd läbi-mõeldult juhendanud, ka nooremas astmes.

Õppeedukuse arvestus

Õpilastel ja kasvatajal peab olema pidev üle-vaade oma rühma õppeedukusest päeva, nädala ja veerandi jooksul. On soovitatav pidada hinnete tabelit, mis on lastele alati kätte-saadav, kujuneb õigel suunamisel omavaheliseks arutlusobjektiks ja võib muutuda positiivseks stiimuliks. Kõiki saadud hindeid tuleks ana-lüüsida vastavalt õpilase võimetele ja tahte-le õppida. Selleks valitagu sobiv aeg, arutlused ei tohi pidurdada järgmiste ülesannete ette-valmistamist. Alati võrreldakse õpilase saavutusi tema töö varasemate tulemustega, mitte aga õpilasi omavahel.

Ettevalmistustunni aja piirid ja koht päevas

Ettevalmistustunniks sobib aeg, mil õpilased on vaimselts puhanud ja kehaliselt mitte üleväsitatud. Psühholoogid soovitavad uute vaimsete tege-vuste alguseks kell 16—17. Õppetöö ja ette-valmistustunni vahele jääks 2—3 tundi. Ette-valmistustunni pikkused vastavalt õpilaste vanu-sele ja õppeülesannete mahule on määratud

NSV Liidu Haridusministeeriumi metoodiliste juhendite ja käskkirjadega järgmiselt:

abikool	nümmikute ja kõnehälvikute kool
1. kl — 1 tund	1. ja 2. kl — 1 tund
2. ja 3. kl — 1,5 tundi	3. kl — 1,5 tundi
4. ja 5. kl — 1,5 tundi	4. kl — 2 tundi
6.—8. kl — 2 tundi	5. kl — 2,5 tundi
	6.—11. kl — 2—3,5 tundi.

Kõigi koolitüüpide ühe klassi ettevalmistustunni pikkus on 30 min, järelikult on ühes akadeemilises tunnis kaks ettevalmistustundi. Seejuures tuleb arvestada, et ühe klassi õpilaste iseseisva töö tsükkel võib olla 10—15 min ja sellele peab järgnema 3—5 min pikkune puhkepaus. 2. ja 3. klassis arvestatav aeg iseseisvaks tööks on 20—25 min, millele võiks järgneda 3—5 min pikkune puhkepaus. Pikemad vaheajad (10—15 min) organiseeritakse 2.—11. klassini iga 40—45 min järel, et õpilased saaksid viibida värskes õhus või teises ruumis. Tegevus peaks olema organiseeritud, sellesse lülitatakse mängud kehalise tegevuse elementidega.

Oige ettevalmistustund nõuab kasvatajalt kõigi metoodiliste võtete ja nõuete tundmist ning nende pidevat sihipärast kasutamist.

Kirjandus

1. Белкин А. С. Нравственное воспитание уч-ся вспомогательной школы. М., Просвещение, 1977.
2. Бессонова Т. П., Спирина Л. Ф. К вопросу организации и методики проведения самоподготовки в школе-интернате для детей с тяжёлыми нарушениями речи. — Дефектология 1987, № 4.
3. Зикеев А. Т. Внеклассная работа по развитию речи в школе слабослышащих, М., Просвещение, 1978.
4. Мачихина В. Ф. Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе-интернате. М., Просвещение, 1978.
5. Назарова Л. П. Методика слуховой работы в школе слабослышащих. М., Просвещение, 1981.
6. Организация самоподготовки в школе-интернате с тяжёлыми нарушениями речи. Мин. прос РСФСР, М., 1986.
7. Пороцкая Т. И. Работа воспитателя в вспомогательной школе. М., Просвещение, 1984.
8. Содержание и организация воспитательной работы в школе-интернате для детей с тяжёлыми нарушениями речи. Мин. Прос. СССР. НИИ Дефектология АПН ССР, М., 1979.



KOOLIEELNE KASVATUS

Uuendustaotlusi sõimekasvatases

TAIMI TULVA,
E. Vilde nim Tallinna Pedagoogilise Instituudi koolieelse kasvatuse kateedri juhataja, dotsent

LÄHTEKS. NSV Liidu Haridusministeeriumi ja NSV Liidu PA Koolieelse Kasvatuse TUI teadurite koostöös valmis 1984. a uus koolieelsete lasteasutuste õppe- ja kasvatustöö programm. See tugineb suuresti eelnenule. Täiendused ja rõhkude ümberasetused on tingitud kõrgendatud nõudmistest haridusele, eelkõige selle sisule.

Uuendusi taotletakse ka maimikute kasvatamises, silmas pidades, et esimestel eluaastatel pannakse alus lapse edasisele arengule ning tema tervisele.

Alljärgnevalt arutleme olulisemate sõlmprobleemide üle, mis seonduvad uuendustaotlustega sõimekasvatases. Kõlama jäägu mõte, et kõige vajalikumaks peame maimikute kasvatamisel nende arengut soodustava kasvukeskkonna loomist. Tähelepanu keskmesse tõusevad nõuded kasvataja isiksusele, eriti tema lapsesõbralikkusele, kohuse- ja vastutustundele sõimelaste igapäevaelu läbimõeldumal korraldamisel.

TEGELUSTE PLANEERIMINE. Täiesti põhjendatult on võrreldes eelmise programmiga tegeluste hulka vähendatud, pakkudes nõnda rohkem võimalusi mänguks, suhtlemiseks täiskasvanute ja kaaslastega. Lähtume õppe- ja kasvatustöö programmist ning laste eelistest ja soolistest erinevustest. Juba varakult täheledatakse vastavalt soole valikulist suhtumist mänguasjadesse. Mängukeskkonna loomisel ning tegeluste läbiviimisel arvestagem tüdrukute ja poiste erinevate huvide ning vajadustega.

Kuivõrd meie sõimedes on vähe alla poole-

teise aasta vanuseid lapsi, on otstarbekas nende jaoks tegelusi mitte planeerida. Õigem on lasta neil kohaneda söime kui uue kasvukeskkonnaga ning huvi ilmnemisel kasvataja organiseeritud tegevuse vastu lülitada lapsi koostegevusse suurematel.

Ka pisut vanemaid lapsi (1,5—2 a) väsitab, kui nad peavad päeva jooksul mitmes organiseeritud tegevuses osalema-õppima. Söime-laste elus peame tooniandvaks nende emotsionaalset ja kõlblist arendamist, lastele võimalikult hea koduse mikrokliima loomist. Soovitame mõningaid tegelusliike, kuigi need on programmis ette nähtud, asendada mänguga.

Valdavalt on üheaastastel ülekaalus üksivõi kõrvumäng (üksteise kõrval), mistõttu on vaja luua võimalused nimelt omaette mängimiseks. Kui lapsel on juba mõningad mängukogemused, on ta suuteline edaspidi kindlamalt lülituma teistega koosmängu. Kahtlemata avalduvad maimiku individuaalsed omadused ja võimed reljeefsemalt, kui ta saab tegutseda tema arengule kõige sobivamas tempos. Lapse elu liigne organiseerimine pärsib omaalgatust ja koormab lapse tundlikku närvisüsteemi.

Aastastele (1,5—2 a) on programmis ette nähtud 4 eri tegelusliiki (10 tegelust nädalas). Soovitame selles vanuses tegeluste hulka vähendada ja piirduda ühe tegelusega päevas. Kõnearenduslike tegeluste hulka kuuluvad õppemängudena nuku- ja pildimängud. Nende sisu on kõige õigem avada mängu kaudu, pakkudes lastele mitmekesisest tegevust piltide, nukkude ja muude mänguasjadega. Laste-kirjanduse palade (lühiriimide ja -salmide) õpetamine, millega võivad kaasneda sõrme-mängud ja hääldamisharjutused, peab küll organiseeritud tegelusena toimuma.

Kõik tegelused esemetega (3 korda nädalas), mille hulka kuuluvad tegelemine didaktiliste ja ehitusmaterjalidega, mänguasjade ja abivahenditega, saab edukalt lülitada laste mängu. Nii viisi võime lapsi ka individuaalselt või väikestes rühmades õpetada ja harjutada mängima erinevate esemetega.

Vajalikud on kasvataja organiseeritud kehalise kasvatus ja muusikategelused. Nende sisu peab vastama väikeste laste psühho-füsioloogilistele iseärasustele, liikumisvajadusele ning emotsionaalsele väljenduslikkusele. Teadupärast kujuneb järgmistel vanuseperioodidel sihipärase õpetamise aluseks lapsi soodsalt mõjustav liigutuslik-emotsionaalne tegevus. Seejuures kujuneb lapse ja kasvataja vaheline tihe emotsionaalne kontakt, mis aitab vallandada lapse aktiivsust. Viie tegeluse kaudu saavutame, et omavahelises tihedas põimituses on kõne, muusika ja kehaline arendamine. Kasvatajapoolse aruka, rahuliku, võimalikult individuaalse juhendamise korral on laste kõne arengu tulemused hoopiski paremad kui kiiresti vahelduvate tegeluste puhul, mil iga lapseni ei jõutagi.

2aastastele (2—3 a) lastele planeerime juba

10 tegelust nädalas. Kõnearendustegelusi viiakse läbi 3 korda nädalas: lastekirjandus (programmikohaste palade instseneering); vaatlus (loodus, töö, mänguasjad, ümbritsev olustik) ning õppemäng (nuku-, pildimäng jne). Omaette tegelusliigina on uues programmis ette nähtud üks konstrueerimise tegelus, mis sisaldab nii ehitus- kui harjutamismängu. Kujutatavat loomingut virgutavate tegeluste hulka kuulub joonistamine või maalimine, mida tehakse kord nädalas, voolimisega tegeldakse 2 korda kuus. Uudne tegelusliik on kujundite ladumine, mida samuti tehakse 2 korda kuus. Muusika- ja kehalise kasvatusel tegelusi korraldatakse nagu varemgi 2 korda nädalas.

Maimikutega tuleb iga päev lisaks eelloetletutele mängida üks liikumismäng või ette võtta lõbustav tegelus. Lapsed armastavad laulumänge ja tantsimist, mida ei tule jätta ainuüksi muusikajuhatajate hooleks. Suurema liikuvusega mängu soovitame mängida õues või saalis.

Tegelustele konkreetsema sisu andmine võimaldab tööd otstarbekamalt ning süsteemsemalt korraldada, saavutada laste senisest sujuvam üleminek söimest aeda. Tegeluste planeerimisel on soovitatav lähtuda nende omavahelisest seostamisest (komplekstegelused) ning jälgida järjepidevust. Psühholoogid (N. Pavlova, S. Novosjolova jt) viitavad sellele, et aktiivsuse kõrgtaset ei saavutata tegeluste esimeste, vaid just kordustegeluste korral.

SENSOORNE KASVATUS. Senisest tugevam rõhk on asetatud sensoorsele kasvatusel, mida peetakse vaimse kasvatuselähteks. Õpetame lapsi nii tegeluste kui ka mängu kaudu mõistma ning eristama esemetes ja nähtustes nende olemuslikkust, seega kõige iseloomulikumaid omadusi. Nõukogude teadlaste poolt väljatöötatud süsteem sensoorika arendamiseks tugineb järgmistele printsiipidele:

- sensoorsete kogemuste järjepidev täienemine ja rikastamine. Traditsioonilise esemete värvuse, vormi ja suuruse tutvustamisele lisandub tähelepanu pööramine õigele häälikute hääldamisele, intonatsioonile, heli kõrgusele ja tämbrile;
- üldistatud teadmiste ja oskuste andmine (nt esemete rühmitamine mitme tunnuse põhjal jmt);
- etalonsüsteemi väljakujundamine (L. Vengeri teooria).

Maimikutel ja mudilastel jäävad värvuste nimetused meelde raskesti. Värvuste nimetuste omandamine kiireneb, kui üldkasutatavad asendada konkreetsemate, võrreldavatega (nt kirsipunane, sidrunikollane, sirelililla jne). Põhivärvuste (punane, sinine, kollane, roheline, valge) kõrval õpetame lapsi eristama (mitte veel nimetama) lillat, musta ja oranži värvust. Geomeetriliste kujundite (ruut, ring, kolmnurk, ristkülik, ovaal) mitmekesisusega tutvumine võimaldab senisest

täiuslikumalt orienteeruda esemete erinevates omadustes.

Suurussuhete õpetamisel ja tutvustamisel tekitab raskusi suhtelisus. Kõik oleneb sellest, millega midagi võrreldakse, mille alusel öeldakse «suur» või «väike». Kasutusele võetakse mõisted «suurem», «väiksem», «kõige väiksem» (tibatilluke).

Sensoorse kasvatus ülesannete lahendamise toimub enamiku tegelusliikide vahendusel, olulisemad on tegelused esemetega, konstrueerimine ja kujutava loomingu tegelused. Ehitusmängus areneb lapse täpsus, osavus, silmamõõt, kasvab võrdlemisoskus. Ehitusklotsid on parimad vahendid sensoorsete võimete arendamisel. Aastased ehitavad tavaliselt näidise ja etteütlemise järgi; 2aastased n-õ tingimuste alusel (tee voodi väikesele ja suurele nukule; ehita garaaz, kodu autodele jne). Kui elementaarsed ehitamisvõtted on omandatud, hakatakse ehitama omal soovil. Ehitusdetailide kasutamisel puutub laps kokku erinevate geomeetriliste vormidega, tutvub nende omaduste ja sobivusega ehitise üheks või teiseks osaks. Ehitusmänge iseloomustab varieerimisvõimalus, uuesti kujutamise võimalus.

Harjutamismängude eesmärk on mingi sensoorikat arendava tegevuse kordamine, harjutamine. Esimete ruumiliste omaduste, suurvahekordade või värvuse tutvustamisel antakse lapsele ülesanne paigutada materjal kindlaksmääratud viisil: paari mingi ühise tunnuse alusel; õigesti avasse vastavalt eseme kujule; rühmitada esemeid vastavalt ühistele tunnustele (vorm, värvus, suurus jne). Didaktiliste harjutuste puuduseks on, et õppimine jääb lapse jaoks mõningal määral abstraktseks. Huvitavaid võimalusi pakuvad mängud puunukkude, puumunade, tornide, samuti lükitavate, kokku- ja lahtikäivate mänguasjadega. Harjutamismängudeks vajatakse rohkesti mitmekesisest mängumaterjali, millest enamik tuleb kasvatajatel praegu veel endil valmistada.

KUJUTAV LOOMING. Uue programmi järgi joonistamisel ja voolimisel toetatakse põhiliselt T. Kazakova metoodikale, mis pakub laste loovuse arendamiseks avaramaid võimalusi. Kujutavate tegeluste heatasemeline läbi viimine eeldab, et tõhusat tööd on tehtud laste kõne, nende kehaliste ja muusikaliste võimete arendamisel. Suur tähtsus on väljendusvõimaluste mitmekülgusel (rütmi, värvuse, heli ja sõna seostel). Lapse joonistustes, maalingutes on täiskasvanu abi minimaalne, aplikatsioone ei kasutata.

Ettevalmistav etapp joonistamiseks ja voolimiseks läbitakse nooremas sõimeas (1,5—2 a). Kasvataja ja lapse koosjoonistamist saadab kasvataja kõne, jutustus sellest, mis on paberil. Äratame lastes huvi värviliste pliiatsite, kriitide ja viltpliiatsitega joonistamise vastu, õpetame ka õiget pliiatsihoidu. Kasulik on lastel võimaldada joonistada või maalida

suureformaadilisele, mõnikord toonitatud paberile. 2aastastele on kõige arusaadavamad nn liikumisrütmi ülesanded (vihma sajab tip-tip-tip; karu kõnnib müta-mäta jne). Rütmi paremaks tabamiseks võimaldame lastel kuulata erinevaid pille (nt vihma sajab — metallofon, karu kõnd — tamburiin jne). Samahästi võib kasvataja laulda vihmast, karust või lugeda ilmekalt teemakohast luuletust, saates seda ka sobivate liigutustega.

Näidise tegemine kasvataja poolt laste juuresolekul aitab mõnevõrra aru saada ja paremini mõista töö ülesannet. Kuid alati ei anna näidise ettejoonistamine häid tulemusi. Liigutusvilumuste vähesus ja nägemis-motoorse koordineerimise väljakujunematus takistavad näidise järgimist. Soovitame kasvatajatel palju joonistada lastele ja lastega, äratamaks nende huvi joonistamise kui paberil «mängu» vastu.

Värvi- ja vormitaju arendamise eesmärgil on kasulik näidata lastele värvikaid pildiraamatuid, esteetiliselt kauni värvilahendusega mänguasju, analüüsida lihtsalt ja arusaadavalt raamatute illustratsioone. Kasvataja juhtigu laste tähelepanu raamatute tegelaste meeleolule («kassipoeg on kurb», «part on rõõmus» jne).

2aastastele soovitame esialgu maalimistegelustes kätte anda üks värvitoon, hiljem mitu. Sellega ei maksa kiirustada, kuivõrd mitme tegevuse sooritamisega ei tule kõik lapsed toime. Samas ei tohi piirata nende loomingu huvi, kelle soodumused on head. Alates teisest poolaastast soovitame joonistada maalida juba suuremates alarühmades, nii nagu teeme seda teisteski tegelustes.

Voolimisel tutvuvad lapsed savi omadustega ning omandavad lihtsamaid töövõtteid (rullimine, veeretamine). 2aastaste voolinguid iseloomustab valdavalt liigendamatus, laps tajub savitükki kui tervikut. 2—2,5aastaselt tuntakse huvi voolimise kui tegevuse vastu, kujutav staadium tekib hiljem. Voolimistegelustes nagu teisteski soovitame kasutada mitmekesiseid mänguvõtteid ning lähtuda komplekstegeluste printsiipidest (sõna, heli ja liigutuste seos). 2aastaseid õpetatakse laduma alusele (flanelltahvlile) erineva suuruse, värvuse ja vormiga kujundeid. Neist tehakse esmalt üksikesemelisi, seejärel ka teemapilte. Tegeluste tsükliks on soovitatav alustada flanelltahvliga, millel näidatakse ette, mida saab teha. Kujundid, mis on valmistatud papist, kilest, vineerist või mõnest muust materjalist, antakse lapsele kätte eraldi karbis. Lapsed laovad vastavalt kontuurile erivärvilisi kujundeid, moodustades nende kas üksikesemelisi (lennuk, inimene, tibu, torn, maja) või teemapilte. See tegelus loob soodsad tingimused ka kõne arenguks. Lastega sobib lugeda luuletust, laulda laotud esemest või olendist. Teemapiltide järgi on kasulik arendada vestlust. Kujundite ladumine eelneb lasteaias järgnevale klepetööle. Kujutavaid tegelusi pole õige käsitada kui

omaette oskusi andvaid, vaid näha neid kui üldarengu soodustajaid.

ÕIGELE KÕNELE RAJATAKSE ALUS SÕIMEPERIOODIL. Maimikute arendamisel tugine suuresti kõne ja liigutustegevuse seostele, seega lapse kogu arengu huvides peame silmas tema sensomotoorset arendamist.

Kõnearendamise tegelustes tuleb sõimelastele (olenevalt east):

tutvustada esemeid, mänguasju, inimesi, loomi, loodust jm nende kõige lähemast ümbrusest;

seostada kogetut tegevusega;

õpetada üldistama lihtsamaid tegevusi, esemeid ja olendeid;

tutvustada ühiskondliku elu nähtusi ning õpetada nähtut lihtsalt ja arusaadavalt sõnaliselt väljendama, vormides seeläbi laste jutustamis- ja vestlusoskust.

Senisest enam soovime kasutada õige hääldusaluse kujundamiseks hüpitus- ja mängituslaule, samuti mitmesuguseid sõrme-mänge. Säärane lapse ja täiskasvanu vaheline intiimne, emotsionaalne suhtlus («kuts läks karja», «tii-tii tihane»), mis tagab kehalise läheduse lapsega, loob soodsad eeldused kuulamiseks ning aitab tagada vajalikku keskendumismeeleolu.

Soovime rahvaluuleainetel loodud värsse lastele ette lugedes ühendada kõne lapse käte või jalgade liigutustega. Tavaliselt hakkab laps rahulolevalt ja rõõmsalt täiskasvanuga koos lalisema ning esmalt üksikuid silpe, seejärel salmikesi järele kordama. Ei maksa seda karta, et lapsele jäävad mõningad sõnad arusaamatuks: tegelikult võib rahvaluule tekst lapsi oma lihtsuse ning rütmilisusega. Soovime kasvatajail tutvuda põhjalikumalt I. Muheli vastavasisulisel kirjutisega («Nõukogude Kool» nr 4, 1985) sõrme-mängude, näpümängude kohta.

Rahvapedagoogikast pärinevaid kasulikke võtteid soovime julgemini kasutada (tegevuse matkimine, mõistatuste esitamine, häälikukombinatsioonide kordamine jms). Kui aastaste laste lektüüris on põhiliselt rahvaluule ja lühisalmid, siis 2aastastele tulevad juurde jutukesed ning muinasjutud. Paremini võetakse vastu dünaamilise sisuga ja mängulisi palasid («Kakuke», meie variant «Leivakakuke», «Kolm karu», «Naeris», «Taretareke» jt).

Kõnekultuuri ja isikupärase väljendusoskuse saavutamise seisukohast peame maimikuiga kõige vastuvõtlikumaks ning soovime kõiki tegelusi, sealhulgas ka kõnearenduslikke, võimalikult tihedalt seostada muusikaga (lauluga). Juhime laste tähelepanu nagu muusikategelusteski sellele, et hääle (heli) kõrgust muutes saame edasi anda erinevaid muljeid ja meeleolusid. Õpetame lapsi kõnelema rahulikult tempos, selge intonatsiooniga, väljendusrikkalt.

Kõigis tegelustes pööratakse laste tähelepanu kõnele, seda tehakse ka igapäevaelus lastega vahetult suheldes ning nende mängu juhendades. See esitab taas suuri nõudeid kasvataja isiksusele, tema kõnele ja väljenduslikkusele. Lapsega suhtlevad isikud peaksid rääkima õiget emakeelt ning kontrollima oma kõne korrektsust.

MÄNGUKESKKONNA LOOMINE. Kõik see, mida oleme tegelustes õpetanud, kajastub laste mängus. Soovitame kasvatajatel väga hoolikalt jälgida, et mängukeskkond, mida me ise kujundame, oleks laste eale, nende sooliste huvidele ja arenevatele võimetele vastav. Pakkugem lastele hulgaliselt mänguasju, mida nad ise võivad valida. Kasulikud on nn sensoorikaluaad, millel on harjutamismängu kinnistavad vahendid, laste käe, silma ja võimalusel ka kõrva koostööd arendavad materjalid, sõrmede peenmotoorikat tugevdavad lelud. Püüdkem tuua liikumisaktiivsust virgutavaid vahendeid ka rühmaruumi. Kui aastaste rühmas paigutame mänguvahendid selliselt, et need soodustavad tegelemist esemetega ja matkimismängu, siis 2aastaste rühmas arvestame tekkivat huvi rollimängude vastu ning suurenevat liikumistarvet. Omal kohal on ka keerukamad sensoorikat arendavad mänguasjad, konstruktorid, mitmesugused liikumist virgutavad mänguvahendid.

LÕPETUSEKS. Kogu sõimekasvatases olgu tähelepanu keskmes laps, mitte tegelused. Taotleme seda, et väike tüdruk või poiss tunneks ennast sõimes hästi, oleks virge ja rõõmus ning osaleks sisukas omaalgatuslikus tegevuses, samuti lülituks meeleldi koosmängu kaaslastega. Vaja oleks, et kasvataja tunneks maimiku arengu psühhofüsioloogilisi erisusi ning oskaks märgata vajakajäämist lapse arengus. Vajadusel peaks ta suutma arengu hälbeid korrigeerida või suunama lapse õigeaegselt korrigeerimise (ravi) saamiseks spetsialisti juurde.

Tark, arukas ja sõbralik kasvataja muudab sõimelaste elu huvitavaks ja rõõmsaks. Mõistagi avaldab kõige otsesemat mõju lapse arengule tema oma perekond, oma kodu. On ootuspärane, et kodu ja lasteasutuse sõbralikus koostegEVuses saavutatakse laste mitmekülgne areng, nende vaimse ja kehalise tervise tugevus.

Ülevaade Eesti pedagoogilisest ajakirjandusest 1917—1940

HALLIKI HARRO,
Eesti NSV Ajakirjanike Liidu
täiendusõppe osakonna juhataja

1917. aasta jaanuari lõpul trükiti Tartus «Postimehe» trükikojas esimene number Eesti esimest pedagoogilist ajakirja «Kasvatus ja Haridus», millega algabki eestikeelse pedagoogilise eriajakirjanduse ajalugu. Selleks ajaks oli tekkinud eestikeelsest pedagoogikaajakirjast huvitatud potentsiaalne lugejaskond — peamiselt tänu rohketele emakeelsetele erakoolidele (mille asutamiseks tsaar 1906. aastal loa andis) — ja ühiskondlik-poliitiline situatsioon. 1915. aastal haridusministriks saanud krahv Ignatjevi algatatud koolireform ja revolutsioonieelne ärevus põhjustas kõikumist ka koolisüsteemis, tekkis vajadus hakata arutama rahvuskooli küsimust, laiendada emakeelse trükisõna abil kooliõpetajate pedagoogilist silmaringi.

«Päevaleht» kirjutas 1917. aasta märtsis: «Kasvatusteaduslike ajakirja ilmumahakkamist oodati juba ammu iseäranis kooliõpetajate ringkondades, kus tema puudust kõige valusamini tunti. Seda tõendavad mitmed kooliõpetajate häälekandja soetamise katsed (näituseks Tallinnamaa rahvakooliõpetajate seltsi poolt mõned aastad tagasi), kuid vaimlise või ainelise jõu puudusel ehk lihtsalt olude sunnil ei suudetud neid kavatsusi teostada.»¹

Kooliküsimusi olid arutanud muidugi juba kõik suuremad Eesti ajalehed ka 19. sajandil — oli ju hariduspoliitika rahvuse olemise küsimuses üks olulisemaid tegureid. Juhan Kunderil oli 1880. aastate alguses isegi plaan hakata välja andma ajalehte, «mille sisuks oleks kooli ja kirjanduse asjad» — nii kirjutas ta M. Weskele.²

Nõnda siis kirjutaski uue ajakirja «Kasvatus ja Haridus» toimetaja Peeter Põld, tollal ENKS Tartu tütarlastegümnaasiumi direktor, avanumbri: «Ei taha uus kuukiri ajalehtede tööd oma alal ka tulevikus mitte ülearuseks teha /- - / Kuid siiski on meie ajakirjanduses kasvatusel alal tühi koht, mis täitmist nõuab: puudub erihäälekandja, kes hariduse asja oma pää- ja ainsaks ülesandeks teeks.»³ Veel kirjutab toimetaja, et päevalehe materjal on ühepäevaliblikas ja et eriajakirja ülesanne on eelkõige kasvatada «hästi orienteeritud, teadlikke mõtte-

kandjaid, «valmistada» liikuma panevatele seltskonna tahteavaldustele pinda.»⁴

1917. aastal ilmus «Kasvatust ja Haridust» kokku 7 numbrit: 1. anti trükikotta 26. jaanuaril, 2. 7. märtsil, 3/4 (kaksiknumber) 6. mail ja teine kaksiknumber 26. juulil. Neljas «tükk» oli juba laotud, aga vahepeal võim vahetus ja «Postimehe» trükikoda oli mõned päevad bolševike käes, hiljem algas Saksa okupatsioon. Nii ilmus viimane «tükk» ajakirja alles 1920. aastal — «et valmis ladu mitte kaotsi lasta minna ja niigi kesist pedagoogilise kirjanduse hulka täita», nagu toimetaja seda hilist ilmumist põhjendas.⁵

Selle Tartus trükitud ajakirja levik ei saanud olla kuigi laialdane, trükiti teda ju vaid 1200 eksemplari.⁶ (Võrdluseks olgu öeldud, et ajalehe «Postimees» tiraaž oli 20 000—34 000, ajakirja «Eesti Kirjandus» oma 1000—1500 ja «Lastelehel» 5000.)⁷

Kõik programmilised artiklid kirjutas Peeter Põld ise. Esimene kaksiknumber tegi enne ilmumist läbi veel sõjatsensuuri kontrolli. Seepärast piirdub avanumbri hariduspoliitiline programm vaid rahvusküsimuse kui tol ajahetkel ühe teravaima ning toimetaja püüab rahvuslikke huvisid igati näidata ka üldriiklike huvidena. Taas teravdus F. Tuglase poolt hiljem sõnastatud Eesti esimest haritlaspõlve vaevanud probleem: kuidas võib säärane rahvakilluke üldse püsida suurrahvaste keskel? Harimatuna pole tal rahvusena väärtust ja harituna ümberrahvustub ta paratamatult.⁸ Peeter Põld kutsub lugejaid üles kaitsma õigust ise õpetajaid valida, arendama välja Eesti pedagoogikat, soetama eestikeelseid õpikuid ja valvama hoolsalt selle üle, kuhu rahvast tema harimise kaudu juhitakse. Ajakirja auditooriumiks nimetab P. Põld «kõik ringkonnad, kes Eesti rahva hariduslikest edust huvitatud».

Temaatikana pakkus ajakirja välja pedoloogia, katselise kasvatusteaduse, kooliteravishoiu, didaktika, õppeainete metoodika, kooli- ja lastekirjanduse arvustused. Muidugi oli ajakirjas ka vastavalt tollastele traditsioonidele kroonikarubriik hariduselu tähtsamate sündmuste jaoks.

Pärast Veebruarirevolutsiooni (ja tsensuuri kadumist) määratles ajakirja uuesti oma hariduspoliitilise platvormi. Nüüd juba täpsemalt. «Kasvatus ja Haridus» kirjutas, et Eesti hariduspoliitikas on esmajärguline hariduse demokratiseerimine, st kõigil astmetel maksuta, aineliselt kehvematele aga peab riik kooliskäimiseks toetust maksma. Diplomiga seotud eesõigused pidi kaotatama. P. Põld rõhutas õpetajale suurema õtustusõiguse andmist ja lastevanemate toetust.⁹

Üks enamrõhutuid oli lapse individuaalsuse arvestamise nõue. «Iga talendist, iga idioodistki peab see välja toodama, mis temas tema enese eluõnne ja ühiskondlike hääd käekäigu kindlustamiseks olemas on,» kirjutas P. Põld.¹⁰ Selline vaade koolile ja kasvatusel toetus sajandivahetusel tekkinud ja arenenud reformpedagoogika ideedele, samuti üldisele ajavaimule.

1918. aastal ilmus kuni juunikuuni Eestis, hiljem

Petrogradis (kokku 13 numbrit) ajakiri «Eesti Kool». Viimane oli Eesti Tööraha Kommuuni Koolivalitsuse ja ülemaalse õpetajate kongressi täidesaatva komitee häälekandja, mida toimetas Artur Vallner. Peale Eesti Tööraha Koolivalitsuse määruste — näiteks palvetamise ja usuõpetuse ärakaotamise kohta koolides, õpetajatele palgamaksimise asjus jne — avaldas «Eesti Kool» artikleid rahvahariduse, koolitervishoiu, uue kooliideoloogia kohta. Kuid need on kirjutatud konstateerival tasandil.

«Eesti Kool» oli küll pahempoolsete ajakiri (marksistlikuks ei saa teda nimetada, asjalikud mõtted on vaheldumisi selge revolutsioonilise naiivsusega, marksismi vulgariseerimisega), kuid oma hariduspoliitilisel programmil ei erinenud ta oluliselt näiteks «Kasvatusest ja Haridusest» — 1917. aastal oli rahvuskooli loomine primaarne. Lahku läksid kahe ajakirja positsioonid usu ja kapitali küsimuste.

«Eesti Kooli» ilmumise Eesti ja Petrogradi periood on erinevad. Nimelt muutus ajakirja funktsioon. Kui «Eesti Kooli» teises numbris kirjutab J. Tauts, et õpetajad ajakirja mitte ametlikuks häälekandjaks, vaid ajakirjaks peaksid, et «Eesti Kool» mitte ametlike «tsirkulääride» tarvis ei ole loodud, vaid demokraatlike õpetajate avalikuks tribüüniks¹¹, siis Petrogradi perioodil enam niisuguse funktsiooni täitmist ajakirjalt ei taotletagi. «Eesti Kool» saab nüüd nimelt informatsiooni andmise, mitte omavahelise arutlemise kohaks. Viimast, 13. numbrit 1919. aastal võib lugeda puht infobülletääniks, kus avaldati õppeprogrammid eestikeelsetele koolidele. Ka temaatiliselt (kirjutati palju eestlaste rahvaülikoolisüsteemist Nõukogude Venemaal, laste suvekoolooniast jne) on ajakirja ilmumise kaks perioodi väga erinevad.

Tol keerulisel, 1917. ja 1918. aastal ilmus veel kaks kooli- ja haridusalast pisiväljaannet, mida võib siinkohal ära märkida vaid kui pedagoogikaajakirjanduse kurioosumeid.

7. detsembrist 1917 5. veebruarini 1918 ilmus Jaan Sarve hariduse ja ühiselu leht «Aru». Üks number oli kaheleheküljeline, käsikirjas, mimeograafil paljundatud. (Mimeograafil paljundatud väljaanne oli tol ajal tavaline: sellistena ilmusid kooliõpilaste omalooming «ajakirjad», seltside ja ühingute mõnekordsed väljaanded jne). Oma väljaande materjalid kirjutas Jaan Sarv põhiliselt ise.

Okupatsiooniajal 1918. aasta juunis püüdis Friedrich Volrad Mikkelsaar hakata välja andma «Kasvatuse Lendlehte», millest, tõsi küll, ilmus vaid üks number. A. Vallner nimetab seda väljaannet «Eesti Koolis» pilkavalt «kiriku lauluhe kasutas lendleheks», mis tolle omapärase trükitöote vormi küll päris õigesti peegeldab. Lendleht on kirjutatud üleskutse vormis, okupatsiooniaja tingimustes on selleks põhiliselt mõte: «Mitte midagi väärtuslikumat ei saa sina teha oma rahva heaks, kui et tema nooruse eest hoolt kannad ja mitte midagi suuremat ei saa inimkonnale kinkida kui rahvast, tublit tema igas üksikus liikmes. /- - / Nagu ihnuskoj kopikuid,

nii peaks rahvas koguma isikut isiku kõrval, sünnitades, kaitstes ja kasvatades.» Edasi järgnevad, punktide kaupa, konkreetsed nõuanded, hoiakud ja väärtused, mida tuleks rahvale sisendada, et ta harituks saaks. Miks Mikkelisaare lendleht vaid ühe numbriga piirdus, pole teada. Arvatavasti olid üheks põhjuseks okupatsiooniaja kitsad olud.

1919. aastal Eesti Õpetajate Keskliidu Asemikude Kogu koosolekul otsustati, et on vaja hakata välja andma pedagoogilist ajakirja. Leiti, et ajakiri peaks hakkama täitma nii teoreetilise lugemisvara kui ka päevasündmusi kajastava väljaande funktsioone. Ajakirja kohest väljaandmist takistas 1919. aasta mai alguses alanud trükitööliste streik, kuid juulis seati uute trükitöö hindade põhjal kokku eelarve, saadeti siseministrile vastav teade ja asuti ajakirja väljaandmisele. Nii sündis ajakiri «Kasvatus», mis ilmus 1940. aasta juunini.

□ Oma vormilt ja laadilt jätkas «Kasvatus» Peeter Põllu «Kasvatuse ja Hariduse» akadeemilise väljaande traditsiooni. «Kasvatuse» esimeseks toimetajaks sai Hans Roos. Seda tööd tegi ta 1921. aasta jaanuarini. Seejärel, veebruarist augustini oli toimetajaks Jüri Annusson ja 1921. aasta septembrist ajakirja ilmumise lõpuni Ernst Martinson. (Aastail 1936—1938 asendas teda mõnda aega Johannes Käis, sest E. Martinsoni tervis ei lubanud toimetajatööd teha.) Tolle 1921. aasta septembrikuul kirjutab Martinson küll ise, et ta Õpetajate Liidu tungival pealekäimisel vaid ainult ajutiselt vastutava toimetaja kohuseid täitma hakkab.¹²

□ «Kasvatuse» ilmumise tee oli okkiline. Ajakiri ei tasunud end ise ära — eelkõige tellijate vähesuse tõttu. Esimesel aastal trükiti «Kasvatust» 4000 eksemplari. Selle arvestusega, et jätkuks kõigile õpetajatele ja jääks veel tulevase põlve koolmeistrilegi. Aga tellijaid oli samal ajal ainult 200 ümber. (1919. aasta oktoobris olnud konkreetselt 366 tellijat.) Õpetajate Liidu võlg, nagu ajakirjas tunnustatakse, tõusnud esimese kolme väljaandmisaasta jooksul üle 20 000 marga. 1920. aastate keskel kirjutab ajakiri, et olukord on küll paranenud: lugejate arv olevat kasvanud ligi 900ni.¹³ Tõsi küll, ka tiraaž oli sel ajal paar tuhat eksemplari. Kahe majanduskriisi vaheline aeg 1920. aastate teisel poolel ja Haridusministeeriumi soosingu-aastad tähendavad suuremat riiklikku toetust, nii et 1928. aastast suurendab «Kasvatus» koguni oma mahtu 33 trükipoognalt 40-le aastas tellimishinnaga samaks jäädes. 1930. aastal kaotas «Kasvatus» oma pedagoogilise väljaande ainustaatuse — ilmuma hakkas «Õpetajate Leht», hiljem veel teisedki väljaanded. Tekkis konkurents lugejaturul, rasked majanduskriisid aastad kuivatasid 1930. aastate keskel «Kasvatuse» õige õblukeseks väljaandeks. Taas sai «Kasvatus» jalad alla 1938. aastal. 1930. aastatel oli «Kasvatuse» tiraaž 1000 eksemplari.¹⁴

«Kasvatus» on nõutu oma lugejate vähesuse pärast. Mitu korda pöördub toimetus lugejate poole küsimusega, mida nad ajakirjalt siis oota-

vad. 1924. aastal avaldab «Kasvatus» lugeja-küsitluse ja seal peegeldub ka kõige tõenäolisem «Kasvatuse» väikese lugejarvu põhjus: ««Kasvatus» nõuab palju omalt kaastöelistelt nii vormi kui sisu poolest. Ta on õpetajaskonna koorekihi peegel, mis vabandatav, kuid vähe tasuv. Tuleks sisse seada belletristiline, koguni päevakajaline osa. «Kasvatus» andku rohkem ajaviitu. /- - / . . julgen öelda, et õpetajad on suurel määral «Ronkade» ja «Esmaspäevade» leerist, loetakse «Fakiirisid» jne.» Joone all oli toimetaja küsimus: on see tõesti nii?¹⁵

Muidugi tekib veel küsimus, kas «Kasvatus» kooliõpetaja rahakotile vahest liiga kallid ei olnud. 1919. aastal maksis «Kasvatus» üksiknumber 3 marka ja 30 senti. Täpselt nii palju maksis sama aasta detsembris nael (400 g) sibulaid. Vastavalt Asutava Kogu poolt 28. aug 1919 vastuvõetud määrusele oli õpetaja kuupalga ülemmäär 500 marka ja alammäär 170 marka (nädalatundide arv 24—30). Koolijuhataja töötasu oli 25—200 marka suurem. Viljandi haridusosakonna juhataja teenistus oli näiteks 930 marka kuus. Nii et: mõnele ehk tõepoolest kallid, mõnele aga üpris odav. Hiljem, kui inflatsiooni tõttu tõusis nii kuukirja kui sibulate hind, tõsteti ka õpetajate palku, nii et proportsioon üldiselt säilis samana kui 1919. aastal.

□ «Kasvatus» püüdis algusest lõpuni hoida oma iseseisva ja vaba õpetajate organisatsiooni häälekandja staatust. Ka oma esialgsetele (hariduspoliitilistele) ideaalidele jäi ajakiri põhimõtteliselt lõpuni truuks. «Kasvatus» avaldas kirjutisi, kus kooli ja kasvatusüsteemi esimeseks missiooniks tunnistati demokraatlikus riigis elama kõlbava kodaniku kasvatamine. Eesti Vabariigi algaastatel tähendas see «Kasvatuse» ringkonnale kõigi inimeste harimist, õpetaja autoriteedi kõrgeletõstmist ühiskonnas, nii majanduslikult kui moraalset, kooliuuenduse propageerimist, ja — usuõpetuse kaotamist koolis. (Just viimane tekitas 1920. aastate alguses teravat poleemikat ning 1923. aastal, rahvahääletuse tulemusena, pandi usuõpetuse tunnid õppeplani tagasi, tõsi küll, vabatahtliku õppeainena.) Vahepealne «Kasvatuse» toimetaja Jüri Annusson oli üks suuremaid usuõpetuse vastaseid ja ka Hans Roos ning Ernst Martinson jagasid tema seisukohti. See oli üks põhjustest, miks tollane parempoolne ajakirjandus eesotsas «Kaja» ja «Päevalehega» «Kasvatuse» suhtes opositsioonis olid.

Hiljem suhtus «Kasvatus» isegi irooniliselt oma «kõigi inimeste harimise» püüdesse, nimetades seda «ajaks, mil taheti tähti taevast alla tuua», kuid 1937. aastal kirjutas August Annist: «Poliitiliseks aluseks ei saa olla diktatuuri maades valitsev vaateviis, mida ka meile on püütud importida — selle järgi kasvatus ülesandeks näikse olevat mitte iseseisvalt mõtleva kodaniku kasvatus, vaid pimedalt juhti jumaldava kahuriliha väljadesseerimine, mitte vormimine, vaid uniformeerimine. Demokraatliku riigi kooli ideaal on sotsiaalselt loomisjõuliste isiksuste kasvatamine, sest ta on veendunud, et just nii ta ka oma riiki teenib kõige paremini,

isegi siis, kui nende isiksuste vabalt loov vaim alati ei taotle täpselt sedasama, mida kunagi võimul olev riigijuht või juhid.»¹⁶ See oli ajal, mil siseminister K. Eenpalu kirjutas: «. . . Meie riigivormiks kujundatakse parlamentaarne, kuid ühtlasi juhitud demokraatia /- - -/. Kui senini rõhutati kodanikke kui väljakujunenud, teadlikku, iseseisvat isiksust, siis nüüd asetatakse kogu rõhk juhtidele ja ühtlustatud solidaarsusmõttest kantud rahvamassile.» Eenpalu põhi-seisukohad võttis kokku A. Palm raamatu «Eesti kroonika» peatükis «Ideoloogiline ja usu-elu».¹⁷

1922. aastal rõhutas «Kasvatus» kord lausa otsesõnul oma kriitikaõigust: «. . . meie avalikke asutusi ja isikuid mitte üksi ei või, vaid peab avalikult kritiseerima,»¹⁸ kirjutab toimetaja. Seda õigust said nad vabalt kasutada 1934. aastani, mil anti välja uus trükiseadus.

Oma põhifunktsiooniks «Kasvatus» lugejaskonna ideoloogilist kasvatamist muidugi ei pea, kuid see toimub paratamatult rubriigis «Välismaalt», kus juba informatsiooni valik on hinnanguline ja mis 1932. aastast peale politiseerub oluliselt. Rubriik rubriigilt peegeldub siin näiteks saksa noorsoo fašistlik kasvatamine, selle kasvatus areng Saksamaal ja Itaalias. Palju on teateid rahuliikumise ja kooli militariseerimise kohta maailmas.

Kui 1930. aastal hakkas lõpuks ilmuma kauaoodatud «Õpetajate Leht», võttis see õpetajaskonnas avaliku arvamuse kujundamise, võitlusorgani funktsiooni enda kanda. Ideoloogiliste fundamentaalküsimustega tegeles «Kasvatus» edasi.

Nii «Kasvatus» kui ka «Õpetajate Leht» võitlesid kooli arvelt kokkuhoiupoliitika vastu argumendiga: kui koolile läheneda suurtööstuse meetoditega — eesmärgiks võimalikult odav toodang —, muutub odavaks ka ühiskond.

Üht-teist Õpetajate Liit, hiljem ka Õpetajate Koda kooli ja õpetajaskonna kaitsmisel saavutas. Saavutamata jäanu olulisemaid põhjusi oli Õpetajate Liidu kui kõigi õpetajate ühistrinde lagunemine, pedagoogiline ajakirjandus täitis aga peale puht pedagoogilis-hariva ülesande just õpetajaskonna ja haridustegelaste kui sotsiaalse grupi seisukohtade väljendaja ja kujundaja funktsiooni, mis ongi ju ajakirjanduse üks klassikalistest põhifunktsioonidest.

□ «Kasvatuse» teemaatikas võib ehk mingi märksõnajada kokku seada: kooliideoloogia, kasvatus ja koolisüsteemi üldküsimused, psühholoogia, sotsioloogia, õpetajaskond, välismaa koolielu, pedagoogiline kirjandus ja selle arvustus, õppeainete probleemid ja meetodika, koolitervishoid. Nende teemade sees on veel hulkn probleemteemasid, millele «Kasvatus» rohkesti ruumi pühendab. Näiteks: võõrkeelte õpetus, hindamine koolis; kooliaiad; maakool; kehaline kasvatus; kooli militariseerimine; puberteediraskused; nn kurikalduvustega lapsed ja «kooli murelapsed», kodanikuõpetus ja kasvatus (sellega seoses ajaloo õpetamine koolis) jne. Juuba «Kasvatuse» tekkis väga paljude teadusharude kokkupuude, milledest mõned alles 1920.—

1930. aastatel üsna «noored» olid. Puudutas ju kooli ja kasvatust psühholoogia, sotsioloogia, meditsiiniteadus, rääkimata eriainetest — kirjan-
dusest füüsikani.

Nende teemade süvenemis- ja üldistusaste eri aastatel oli «Kasvatuses» väga erinev. Näiteks kui 1920. aastatel sotsioloogia vallast ilmus peamiselt ankeetküsitluste analüüse (põhiliselt noorte väärtushinnangute, ideaalide, kutse-
soovide jne kohta), siis 1930. aastate teisel poolel, kõrvuti niisuguste uurimistulemuste avaldamisega arutasid A. Annist, P. Treiberg (Tarvel) jt juba massikultuuri mõju haridusele, ühiskonnale, püüdsid ühiskonna üldnähtuste kau-
du põhjendada noorsoo väärtuste muutumist, prognoosida tulevast ühiskonda.

Psühholoogialaste artiklite laad muutub 1930. aastatel, kui «Kasvatuses» autorkonna hulka tuli mitmeid Johannes Käisi õpilasi Võru seminarist. Õpilast hakkasid need autorid (eriti A. Ivask ja R. Taba) vaatlema psühhoanalüüsi põhi-
mõtetest lähtuvalt. Kirjeldati paljusid juhtumeid, kus õpilase käitumishäire põhines mingil ala-
teadvusesse jäänud psühhotraumal või hirmul jne.

Näiliselt ainult kooli puudutavad küsimused jõuavad «Kasvatuses» lehekülgedel sageli hoopis kaugemale koolist. Näiteks võõrkeelte õpetamise probleem Eesti Vabariigis. Küsimus, kui vanalt ja mitut võõrkeelt on lastele pedagoogiliselt õige õpetada, jõudis välja küsimuseni, millist keelt on Eesti kodanikul kõige enam vaja. Ja kas üldse on võõrkeelt vaja? 1920. aastate alguses, kui emakeelse riigikeelega veel harjutud ei ol-
dud, oli lapsevanemate hulgas levinud enamasti utilitaarne suhtumine: mida rohkem keeli laps oskab, seda kergem saab tal olema. Niisugusele suhtumisele oli aga sajandi teise kümnendi ees-
rindlik pedagoogiline mõte sootuks vastupidine. Arutati selle üle, kas saksa keel esimese keelena eesti kultuuri veelgi enam (kui seda juba sajandite vältel kogunenud) sakslust sisse ei too, «kuna keel on rahva hing». Samavõrd kardeti vene keelt. Inglise keel oli jälle kauge, selle õppimine ja kirjandus kallim (ilmasõja-
järgsel Saksamaal oli elu Eesti margaga odav ja kirjandust sai see, kel huvi, päris palju).

Või teine näide: arutades kutsesuunitluse üle, tekib ajakirja lehekülgedel paratamatult küsimus inimese enese tahtmise ja riigi vajaduste vahe-
korrast.

Nii on «Kasvatuses» ilmunud artiklite üldistus-
spekter väga lai: kasvatuses või koolipäeva kitsast probleemist üldiste inimene-ühiskond arutlusteni välja.

1930. aastatel, nagu juba vilksamisi mainitud, muutus pedagoogilise perioodika üldpilt Eestis palju mitmekesisemaks. 1930. a hakkas ilmuma kord nädalas, tiraažiga 1000—2000, «Õpetajate Leht», 1933. a detsembris ilmus esimene number Johannes Käisi brošüüri «Kooliuuendus-
lane», 1935. a hakkas Haridusministeeriumi (alguses Haridus- ja Sotsiaalministeeriumi) ametliku ajakirjana ilmuma «Eesti Kool». See kattis oma temaatiliselt struktuurilt «Kasvatust» ja oli niisiis «Kasvatuses» konkurendiks.

Viimane oli 1934. a, vastavalt Haridusministeeriu-
mi soovile, kellest sõltus tema toetus, kaotanud Õpetajate Liidu häälekandja staatuse, muutudes «Eesti Õpetajate Liidu kasvatuseduslikuks aja-
kirjaks». Lisagem nüüd veel, et «Eesti Kooli» riiklik toetus oli stabiilne ja küllalt suur (3000 kr aastas), honorar alguses 4—6, hiljem 6—8 ja 1939. aastast 8—10 senti rida, ajakirja tellimine oli koolidele kohustuslik. . . «Eesti Kooli» tiraaž oli 2000 (ja 1800), «Kasvatuses» oma arvatavasti ka 1930. aastate lõpus 1000 ringis, lisaks «Õpetajate Leht» (keskmiselt 1200 eks) ja «Kooli-
uuenduslane».

1930. aastate teine pool Eesti pedagoogilises ajakirjanduses siinsesse artiklisse enam ei mahu.

Kasutatud allikad

- ¹ «Päevaleht» 1917, 14. märts
- ² Kiri Weskele 30. XII 1880. Kirj. Muuseum. Koopiad. M, 26:1.
- ³ Pöld P. Toimetus kasvatuslise kuukirja ülesannetest — Kasvatus ja Haridus (K&H), 1917, nr 1, lk 6.
- ⁴ RAKA, f. 2111, nim 2, s 678, l 305—311.
- ⁵ Kasvatus, 1918 — kaanel.
- ⁶ RAKA, f 2111, nim 1, s 261, l 219.
- ⁷ Samas, s 678, l 305—311, 318, 326.
- ⁸ Tuulas F. Ado Grenzteini lahkumine. Trt, 1926, lk 16.
- ⁹ Pöld P. Meie hariduslised paleused ja nende teostamine — K&H, 1917, nr 3/4, lk 65—72.
- ¹⁰ Samas, lk 68.
- ¹¹ Tauts J. Üleskutse — Eesti Kool, 1918, nr 3/4, lk 40.
- ¹² Martinson E. Toimetuse vahetuse puhul. — Kasvatus, 1921, nr 17, lk 261.
- ¹³ Martinson E. 1919—1924. — Kasvatus, 1924, nr 8, lk 225.
- ¹⁴ 1935, a apr, mai — 1000 lk — ORKA, F 1, nim 7, s 263, lk 8.
- ¹⁵ Martinson E. Lugejaskonna arvamised «Kasvatuses» sisu ja välimuse kohta. — Kasvatus, 1924, nr 8, lk 228—233.
- ¹⁶ Annist A. Ilukirjanduse osa isiku, riigi-
kodaniku ja rahva kasvatamisel. — Kasvatus, 1937, nr. 1, lk 20—32.
- ¹⁷ Palm A. Ideoloogiline ja usuelu. — Elav Teadus nr 87, Eesti Kroonika, 1938, lk 100—101.
- ¹⁸ Martinson E. Eesti Õpetajate Liit ja avalik arvamised. — Kasvatus, 1922, nr 10, lk 232.

Veel üks raamatuleid

LEMBIT ANDRESEN

Meie rahvakooli 300aastaseks saamise aegu oleme leidnud veel ühe J. A. Komenský raamatu, mis tänapäeva pedagoogikateadlastele oli teadmata ja mis kinnitab uuesti seda väidet, et suure tšehhi teadlase ideed levisid eriti intensiivselt siis, kui B. G. Forselius kavandas oma seminari asutamist Tartus ja uut tüüpi rahvakoolide rajamist kogu Eestis.

Nüüd võime rääkida juba kolmandast J. A. Komenský raamatust, mis välja antud Liivimaal¹. Päevavalgele tuli rootsi-ladinakeelne «Orbis sensualium pictus», mis trükitud Liivimaa kindral-superintendent J. Fischeri trükikojas Riias J. G. Wilkeni poolt 1683. aastal. Selle raamatu teadaolevalt ainuke eksemplar asub Stockholmis Kuninglikus Raamatukogus.

17. sajandil alanud teaduse kiire areng tõi põhjalikke muudatusi ka õppeprotsessi. Kui siiani oli õpetuse põhieesmärgiks olnud usutõdede omandamine ja antiikautorite lugemine ladina keele vahendusel, siis J. A. Komenský rõhutas, et ladina keele õppimisele võib asuda alles pärast seda, kui rahvakoolis on emakeeles lugemine ja kirjutamine selgeks õpetatud. Nõutavaks sai keele õppimine koos teadmiste omandamisega — alguses emakeeles ja alles hiljem ladina keeles.

«Orbis sensualium pictus» anti J. A. Ko-

menský poolt välja võõrkeele õppimiseks. Raamat pidi täitma ka emakeele algõpiku ja aabitsa ülesannet. Sissejuhatuses anti õpetajale juhendeid lugema õpetamiseks häälikumeedil ja räägiti näitliku õpetuse vajadusest. Samas soovitati rahvuskoolide tarbeks välja anda emakeelne lugemisraamat ja õigekirjutuse alused.

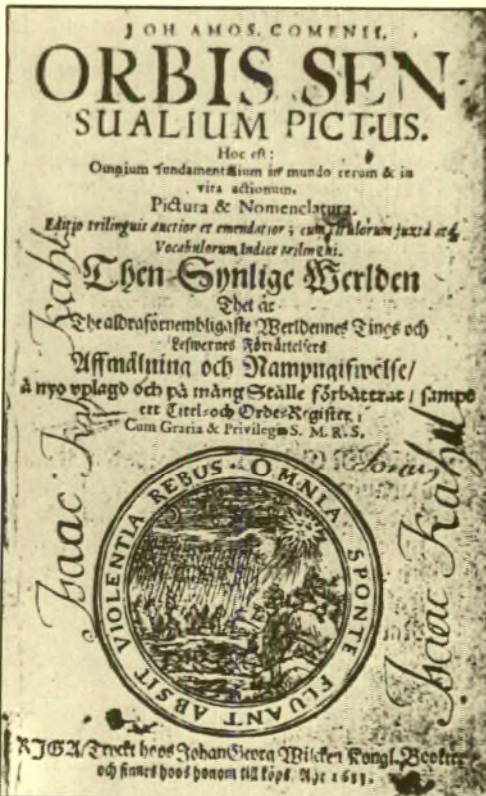
Keeleõpik algas alfabeediga, igale tähele oli juurde joonistatud elusolend, kelle häälitus meenutas tähele vastavat häälikut. Pärast tähtede selgeõppimist harjutati kokkulugemist suure šriiftiga pildipealkirjade järgi. Raamat andis 150 pildi ja teema abil entsüklopeedilisi teadmisi lähemast ja kaugemast ümbrokesest. Keeleõppimiseks oli ladinakeelne ja emakeelne tekst trükitud paralleelselt (vt foto).

«Orbis sensualium pictus» pakkus keeleõppimisega koos teavet maakerast, maailma-ruumist, õhust, veest, inimese organismist, lilledest, kivimitest, põllu- ja aedviljadest, käsitööst, masinatest, mäekaevandustest, kelladest, mereasjadest, kirja- ja trükkunstist, paberi-valmistamisest, raamatuköitmisest, muusikariistadest, mõõdu- ja kaaluühikutest, arstimitest, võimlemisest ja mängudest. Raamatus oli ka Euroopa kaart, kus märgitud Liivimaa asukoht.

Aasta hiljem nägi sama pealkirjaga rootsi-ladinakeelne raamat trükivalgust J. Gezeliusse toimetusel Turus.

J. A. Komenský tööde väljaandmine Riias ja Turus näitas uute pedagoogikaidede laialdast levikut Läänemeresaad.

¹ Kahe eelmise kohta vt Andresen L. Ühest Eestis ilmunud J. A. Komenský raamatust. — Nõukogude Kool, 1973, nr 4, lk 342—343; Ühest J. A. Komenský raamatust, mis ilmus... — Horisont, 1982, nr 10, lk 23—25.



Kutsehariduse tõeline entusiast Teodor Ussisoo 110

«Mina olen spordimees — elan 100aastaseks!» kinnitas Teodor Ussisoo oma õpilastele, kui vahel keegi neist kippus norutama. Nii kõrge eani ta küll ei elanud, kuid 80 eluaasta piiri ületas kindlalt.

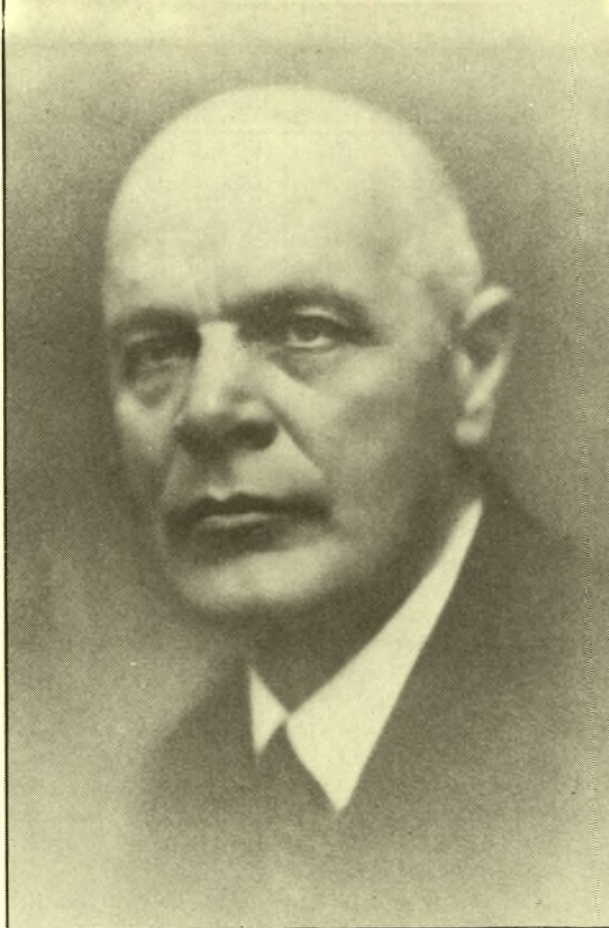
Tema 100. sünniaastapäeva tagasihoidlik tähistamine (artiklid «Kodumaas» 22. 02. 1978 ning «Sirbis ja Vasaras» 10. 03. 1978) ajendab T. Ussisoo õpilasi koolimehe 110. sünniaastapäeval oma õpetajat siinkohal pikemalt tutvustama.

Teodor Ussisoo sündis 27. veebruaril 1878. a Paides, kus tema isa tollal töötas kingsepana. Kümme aasta pärast kolis pere Tallinna. Isa peatse surma järel langes poja õlule raske koorem hoolitseda ema, õe ja enda eest. Õppimine raudtee-tehnikakoolis tuli katkestada.

Raudteel remonditöölisena ja telegrafistina, hiljem kroonupalatis kirjutajana töötamise kõrval jätkas ta õppimist omal käel. Kaugõppe korras tegi ta läbi ilukirja kursuse Odessa spetsialisti juhendamisel, Leipzigis sai 1. järgu mööblimeistri diplomi. 1913. aastal omandas ta Saksamaal Köthenis sisearhitekti kutse. 1910. a ilmunud brošüüris «Meie Kodu» on T. Ussisoo teinud ettepaneku rahvuslike joontega mööbli kujundamiseks ning levitamiseks, esitanud ise seejuures mitme toa sisustamise joonised. Juba selles ilmnese tahe õpetada. Õigele kutsumusele, pedagoogitööle asus ta 1911. aastal.

Suureneva pere — lõpuks 5 last — ülalpidamine Esimese maailmasõja ning sõjajärgsete aastate rasketes tingimustes nõudis ränga töökoorma kandmist. Tohtu tööügamisind lubas hakkama saada paiguti 57 nädalatunniga! Sealjuures ei piirdunud need ühe kooliga, vaid jooksujalu pidi tõttama ühest Tallinna koolist teise. Kolleeg tegi nalja: «Kõndisin eile tänaval ja äkki märkasin tulerada. Teodor kihutab ummisjalu munakivisillutisel, rautatud tanksaapad jalas pilluvad sädemeid!» Tõsi jah, niisugusel kiirustamisel pididki vastavad jalanõud olema — sõdurisaapad sobisid selleks kõige paremini.

Juba tollal kujunes kindel õpetatavate ainete valik — eelkõige kutseharidus.



Tütarlaste kommertsgümnaasiumi uue hooõne otstarbeka sisustamise eesmärgil oli ta komandeeritud välismaale — külastas seal eeskujuvõtmiseks 47 kooli. Mainitud koolis õpetas ta masina-, ilu- ja kiirkirja. Nende hea oskus võimaldas koolilõpetanuil majandusliku surutise oludes hõlpsamini töökohta leida. Teistes koolides lisandusid samadele ainetele käsitöö- ja joonestustunnid.

Et õpikute puudumine takistas edukat tööd, tuli asuda lünka täitma. Ja hakkaski T. Ussisoo käe alt ilmuma hulganisti käsiraamatuid, peamiselt küll väikesemahulistena, kuid ometi paljudel aladel esmastena eesti keeles: puutöö, papptööd, saetööd, pussnoatööd, korvipunumine. Rohket tähelepanu pööras ta joonestamisele ja kirjakunstile: geomeetiline joonestamine (sellest ilmus ajapikku 5 trükki), projektsioonjoonestamine, geomeetiline ornament, ümarkiri, plakatkiiri puusulega. Juba 1917. a ilmunud venekeelsele masinakirjaõpikule (Veneemaal esimesele pimesüsteemil rajanevale) koostas ta eestikeelse paralleeli, millest ilmus kuus trükki. Mahukamatest raamatutest võiks nimetada «Puidutehnoloogia», «Tehniline joonestamine» ja muud. Kõigi nimetuste loetelu ulatub üle poolesaja. Veel elu lõpuaastail koostas ta «Puidutöö jooniseid noortele» ja koos E. Averiga «Metallitöö jooniseid noortele».

Rahu ei andnud kinnismõte: luua omaette kutsekool poistele. 1922. aastal määratigi T. Ussisoo puu- ja rautatöökodade juhatajaks. Need asusid Endla tänavas, praeguse Statistika Keskvälituse hoonete kohal. Sealt algas võitlus kõigiks järgnevaiks ettevõtmisteks, mille lõpp-

eesmärk oli võimalikult täiuslik kutseharidus poeglastele.

Mõte kooliruumidest keerles üha omaenda kunagise kooli, raudteekooli majade saamiseks (raudteekooli tegevus oli lõppenud).

Kui see kauane mõte tegelikkuseks sai, s.t praeguse A. Müürisepa nimelise kutsekeskkooli majad anti Riigi Tööstuskoolile (see nimetus saadi 1926. a), järgnesid 15 tööküllast aastat eesti noorte kutseoskuse arendamiseks. Mööbelsepa, sepa ja lukksepa elukutseks ettevalmistamise kõrval tekkisid veel teised, nt maali ja sadulsepa erialad.

Õpilaste vaba aja sisustamiseks organiseeris T. Ussisoo orkestri, mis aja jooksul rühkis eesti parimate puhkpilliorkestrite esirivvi. Rohked esinemised kodumaa linnades ja alevites ning külalisreisid Riiga ja Helsingisse innustasid õpilasi kavakindlaks muusikaharrastuseks, korrapäraseks harjutamiseks. Orkestritöö kulmineerus 1938. a kullasõiduga Stockholm. Kõrge mängutaseme tagas kauaaegne dirigent Elmar Peäske. Enne Rootsi sõitu käis mänguuskust kontrollimas ja näpunäiteid jagamas Raimond Kull.

Muusikakasvatuse kõrval pani T. Ussisoo vahet rohkemati rõhku kehalisele ettevalmistusele. Võimlemisõpetajaks kutsutud Ago Rooseste viis tööstuskooli õpilased üha sagedamini võitjate kilda.

Tugevasti aitas kaasa koolijuhataja enda spordiind ning isiklik eeskuju: iganädalased võrkpallitunnid, talvised suusapühapäevad. «Kui teie, poisid, ei võida, tulen ise jooksmas. Mul on lühikesed spordipüksid jalga tõmmatud — kohe viskan ülikonna seljast!» Oma suures tegutsemishoos oskas ta ikka kõigist kohustustest aega näpistada, et ise koolinoorte spordivõistlustele minna — kaasa elama ja oma poisse ergutama. Ja poisid pingutasid, sest nad teadsid, et koolijuhataja oli nooruses olnud «Kalevi» asutajaliikmeid ja tubli jalgrattasõitja. Kui Anton Raadik tõi 1939. a Dublinist kaasa Euroopa-meistritiitli poksis, raporteeris ta T. Ussisoole: «Teie korraldus on täidetud — mehed nokaudis! Ainult üks on minule nokaudi teinud — see olete teie, härra direktor!»

Kogu see sporti edutav suund ja tegevus teenis kindlat eesmärki — terves kehas terve vaim. Anton Raadikul oli tuline õigus. Kooli astumisel kuulus ta lõomameeste hulka ega tahtnud kuidagi alluda distsipliinile.

«Nad on ju väänikud!» kurtis T. Ussisoo. Ega selliseid algusklassides olnudki vähe, aga koolijuhatajale pakkus nagu mingit rahuldust ka neist mehi kasvatada. Ta ei põlanud kolooniastki oma kooli õpilasi võtta või koguni otsida — peaasi, et saaks noorest inimesest tubli ja sirgjoonelise töömehe kujundada. Väärrib igati imetlemist T. Ussisoo võime poisid peituvaid algeid otsekohe näha.

Leidlikke võtteid ja kasvatamisnõkse piisas tal küllaga. Väga olulise panuse noore inimese kujunemiseks ja eetiliseks kasvatuseks andis T. Ussisoo koostatud 15leheküljeline, 70 juhtmõttest koosnev väike brošüürike «Juhatused Riigi Tööstuskooli õpilastele». Selle sisuliselt õpilase koodeksmeelespea kaane ja tiitellehe motod on: «Inimene olgu: aus, tubli ja hea» ning «Töö on elu sisu». Viimast põhimõtet võis lugeda ka kooli aula kõnepuldilt.

Muidugi pidas T. Ussisoo vältimatuks tingimuseks iga õpilase ja tema koduse olukorra põhjalikku tundmist. Kõigi õpilaste sinatamises peitus sügav mõte: sellega tunnustas ta poisi kuuluvust kooliperre. Kabinetit erajutule kutsutu kartis kõige rohkem «teie» ütlemist — see tähendas juba lõppu. «Pole viga, ütles mulle ikkagi sina!» lohutas end kabinetist punetava näoga väljuja.

Kooliõuel nähti juhatajat ainuüksi kiirel sammul liikumas. Osna tihti peatas ta mõne õpilase, kes liikus lonkides või kui sel polnud korralikku rühti. Kiirustada oli juhatajal harviski, sest kavatsusi oli kuhjaga. 1924. aastal oli asutatud kooli töö käivatele noortele — seega õhtukool ja nimeks oli pandud tööstusõpilaste kool. 1934. aastal muudeti tööstuskool tööstuskeskkooliks. Praegugi meenutavad endised õpilased seda saavutust lakoonilise lausega: «Ussisoo oli esimene mees Eestis, kes ütles, et ka töölised peavad saama keskhariduse.» Kui aga poiste tahtmised, võimalused või võimed nii kaugele-kõrgele ei küündinud, avati nendele 2klassiline ametikool. Küllap taoliste koolitamisevõimaluste loomisega seoses sai ka teoks mõte parandada tollast teenindusfääri olukorda väljaõpetatud ametimeestega.

Järsk muudatus saabus 1941. aasta sügisel: Saksa võimud tagandasid T. Ussisoo koolide juhatamisest. Ajalukku läks ka tema perspektiivi- ja sihikindlusega rajatud ning teistele kutsehariduse koolidele omamoodi etaloniks saanud Riigi Tööstuskeskkool (lühendatult RTK), mis jõudis välja lasta vaid 5 lendu keskharidusega oskustöölisi. Veel paljude aastate vältel tunti, teati, nõuti ja otsiti neid mehi sünonüümi all «Ussisoo poisid». Võrdväärseks tunnustuseks sellele oli õpetaja enda väljend — «minu poisid». 1985. aastal jõudis neist Eestimaal viimane pensioniikka.

Pärast sõda töötas T. Ussisoo lühemat aega koolijuhatajana, seejärel Tööjõureservide Valitsuses.

1949. aasta märtsis sai koolimees uue aadressi: Bolše-Ului küla Krasnojarski kraisis. Murranguline 1956. aasta tõi ta tagasi sünnimaale. Kaks aastat hiljem saabus ametlik teade rehabiliteerimise kohta. Kõrges vanuses püstipäist juhatajat tervitasid vaimustusega tema õpilased, kelledest paljud olid käinud läbi sõjate ja asunud juhtivatele kohtadele tööstuses.

1959. aasta selgel sügispäeval süngitasid õpilased oma koolijuhataja sünnimaamulda Tallinna Siselinna kalmistul. Kaks aastat hiljem kerkis hauale graniitmonument, millele reljeefse

portree valmistas Ferdi Sannamees ja mille lihvitud pinnale on graveeritud T. Ussisoo tähelepanuväärne allkiri. Ainus sõna mälestusmärgil on — ÕPILASED. Nõnda on ainult paari üksikut koolimeest austanud tema tänulikud õpilased siin Maarjamaal. ENE uues (praegu ilmuvas) trükis peaks tingimata leidma ruumi ka T. Ussisoo portreele.

Teodor Ussisoo oli kahtlemata isiksus õigel ajal, õigel ajal ja õigel kohal. Isiksuse loovad teatavasti teistest võimekam tegevus ja paratamatult kaasnevad temaga tõsi-pilalood. Neist mõned.

□ Vahel kurtnud T.U., et temal olla paremas käes nari. See olevat tulnud sellest, et ministeeriumides käies tuleb liiga palju kättpidi teretada.

□ Mõnikord oma lastelastele kooli töökojast tellitud puidust mänguasjakesed tasunud T.U. alati kassatšekiga.

□ Kui enne tunni algust tekkis klassis suurem sagin kuni mürgeldamiseni välja, saadeti üks pois õpetaja tulekut passima. T.U. oskas poisist mööda hiilida, tuli võidukalt klassi ja soovitas järgmisel korral parema valvuri panna.

□ Algklasside õpilased jäid alati hätta, kui T.U. küsis: «Kui kõrged on tool ja laud?» Ja pidid häbist punastama, kui sellele järgnes: «Mis mees sa oled, eluaeg istud toolil ja sööd laua taga ega tea nende täpset kõrgust?»

□ Kord tulnud poisid spordivõistlustelt sületäie auhindadega tagasi ning läinud koos kehalise kasvatuse õpetajaga neid T.U.-le näitama ja üle andma. T.U. oli kahe käega üle pea pendeldanud ja ikka hüüdnud: «Minge tagasi, minge tagasi, mul pole neid enam kuhugi panna!» Endal nägu muhedal naerul.

Väsimatu koolimehe, kelle elutöö täidab säravana eesti kooliajaloo kutseoskuse leheküljed, õpilaste meenutusi pani kirja

HJALMAR MÄRSKA



KOOLIMUUSIKA NR 4

Muusikakultuuri rikkusi avastamas

AILI KÄÄRIK,
Viljandi rajooni haridusosakonna juhataja asetäitja

Viljandi 5. keskkoolis on muusika süvaõppega klassid, seepärast pööratakse seal erilist tähelepanu õpilaste muusikakasvatusele. Muusikaõpetuse hingeks on vanemõpetaja Sirje Rätsep, kes heas koostöös noore muusikapedagoogi Laivi Põrgiga juhendavad mõttet: isiksuse kasvatamine muusikaõpetuse kaudu on temas süstemaatiline esteetilise maitse kujundamine. Olulisel kohal muusikatundides on loovuslikkus, samuti aktiivne tegelemine muusikaga. Kuigi koolis töötavad poiste-, sega- ja kahe koosseisuga lastekoorid, kes kõik on võistulaulmisel saavutanud I kategooria, jagub mitmeid probleeme: kaks õpetajat ei kata kogu kooli laulutunde, algklassides pole 1. klassi vastuvõtmisel mingit konkurssi (kuigi muusika süvaklasside tõttu võiks olla). Sageli tuleb algklassides leppida õige kesiste muusikavõimega. Muidugi arenevad mõned lapsed, kuid eriti nõudliku repertuaariga ei saa kõik eriklassi õpilasedki hakkama. Leidub neidki vanemaid, kes ei taju muusika mõju isiksuse terviklikule arengule, emotsioonidele ning ei pane ise oma lapsi muusikaklassi.

Viljandi 5. keskkooli muusikaklassidel jagub ettevõtlikkust paljudeks üritusteks. Mitmed hingekeeli helisema pannud hetked on teoks saanud tänu heale koostööle «Uga-

laga». Elamuslikus vaatemängus «Tee õnelliku aeda», mille lavastas Väino Uibo, osales 13 5. keskkooli laulupoissi. Selle lavastusega anti ka külalisetendusi teistes rajoonides. Solist Toomas Uibo Tartu 7. keskkoolist kandis põhirolli.

Noortekoor «Kvint» on koosseisult 10. b klassi koor, klassijuhataja Sirje Rätsepale südamelähedane kollektiiv. Üheskoos pandi kokku sõnalis-muusikaline põimik «Mu kodu». Seegi kontsertetendus kõlas kaks korda «Ugala» väikeses saalis, millele lisandusid mitmed väljasõidud ning esitendus ise leidis aset Viljandi Näidislastemuusikakoolis.

Suurim ettevõtmine pühendati 1987. a O. Lutsu 100. sünniaastapäevale. «Ugala» lavalt kõlas lastekoori esituses Ülo Vinteri lavakantaat «Pildikesi koolipõlvest». Dirigendid Sirje Rätsep ja Laivi Pörk olid kohtumisel «Ellerheina» kooriga maigu suhu saanud ega loobunud julgelt mõttest nii nõudliku repertuaari omandamisel. Lisaks dirigentidele tegid suure töö etenduse kordaminekuks ka kontsertmeister, sama kooli õpilane ja muusikakooli kasvandik Jana Allik ning lavastaja ja vahetekstide lugeja Kalju Komissarov.

Julgete päralt on võit — nii võiks resümearida viljandlaste «Pildikesi koolipõlvest». Muusikalisest küpsusest ja karakterite tabamise oskusest ning mõningatest vajakajäämistest on varem arvustustes juttu olnud. Märkigem vaid, et küünlakuu alguspäevadel etendus Ü. Vinteri lavakantaat veel kord «Ugalas». Kohal oli nõudlik žürii, mille koosseisu kuulus ka autor, ning vaeti küsimust, kas Viljandi 5. keskkooli muusikaringile omistada näidiskollektiivi — laste muusikateatri nimetus. Põhjust ja põhjendust nii kõrge tunnustuse saamiseks on: kooli muusikaringi tegevus on sisutihe, läbimõeldud

ja heatasemeline. Lootkem, et koor suudab nüansirikkalt edastada kõike seda, mida helilooja kirjutas: imetusväärset lürisi, mitmetes karakterites peituvat vaimukust, siirust, õrnust ja ülevust. Niisuguse muusikateose rikkuse kaudu saab kasvatada õpilasteski sügavat vaimset kultuuri.

Vanemõpetaja Sirje Rätsepa eesrindlikemad töökogemused pärinevad klassivälise muusikategevuse vallast. Nii erksaid mõtteid ja julgeid teostamisi kui Viljandi muusikaõpetajate sektsiooni juhatajal tasub kadestadagi.

Ühe klassi koor «Kvint» tutvustas end tänavu sügisel ETVs «Noortestudios» poole tunnise kontserdiga. Praegu on esinisküpsed õige mitmed kontserdikavad ja repertuaaris poolesaja laulu ümber. Õpilaste sõnutsi pole olnud hingestavamast esinemist kui Glehni lossis ja Tallinna Vanalinna Muusikamajas. Lähitulevikus, maikuu, seisab «Kvindil» ja selle dirigendil Sirje Rätsepal ees ahvatlev kontserdireis sõpruslinna Porvoosse. «Kvindi» lauljatel on, mida nalja või nukrusevarjundiga meenutada. Kõigepealt on kujunenud tore kollektiiv, keda liidab ühine harrastusmuusika. Musitseerimise kvaliteedile on tublisti kaasa aidanud ühised suvised ja talvised laululaagrid koos mere ääres puhkamise ning suusatamisega. Õpilased muigavad tagantjärele «Põuavälgu» ettevalmistamispäevade üle, mil töötati Suislepa kolhoosis TPLis ning trenniti vabariiklikuks võistluseks. Tõsist pingutust kroonis edu — saavutati võitjatiitel.

Viljandi 5. keskkoolis laulab mitmeid ansambleid, kelle hulgast erilist rõõmu valmistavad 6. a klassi õpilased. Suur osa selle klassi õppureist viljeleb ka muusikalist omaloomingut. Veel valmistuti instrumentaalan-samblite ülevaatuseks.

Mis puutub rohkettesse konkurssidesse ja

Kišinjovi 25. keskkooli puhkpilliorkester oma dirigendi Viktor Vescuga meie koolinoorte suurpeol esinemisjärge ootamas.

TÖNU KALLE foto



muusika-alastesse võistlusesse, siis neist on Viljandi 5. keskkooli laululapsed alati edukalt osa võtnud. Tulemusrikkalt on aastaid kulgenud vokaalansamblite, pioneeri- ja poliitlaulude, EÕMi jõuproovid ning lauluvõistlused sõjaveteranide ansambli «Rahusõdurid» auhinnale. Ka instrumentaalansamblite ülevaatuselt on naastud II kategooria tunnistusega.

Koolielus ei tohi alahinnata tõsist kooritööd, mis 5. keskkoolis alati au sees olnud. Ka siis, kui ei toimu üldlaulupidusid, korraldab Viljandi 5. keskkool oma laulupeo kas kooli aulas, hea akustikaga sisehoovis või lauluväljakul.

Peagi tähistab 72liikmeline poistekoor oma 20. aastapäeva. Poistekoor on kasvanud nn klassikaliseks segakooriks, kus laulavad 2.—11. klassi õpilased. Siinkohal on paslik meenutada, et juba enne Sirje Rätsepa ja Laivi Põrgi asjalikku tööd olid 5. keskkooli poistekoorile hea maine andnud selle asutaja Reet Rajasmaa ning tema töö entusiastlik jätkaja Lydia Rahula. Praegune valikkoor läheb käesoleva aasta juulikuus Saaremaaale meeskooride laulupeole. Dirigent peab küllaltki suureks katsumuseks E. Griegi kantaadi «Uus isamaa» äraõppimist, mis aastapäevakontserdikaks peaks kuulamisküpsiks saama.

Segakooriga tegelevad Sirje Rätsep ja Laivi Põrk esimest aastat, sest tõsise töösse-suhtumisega heatasemeline noor muusikaõpetaja Lea Semerik lahkus oma kodukohta. Viimasel ajal on noortes märgata huvi tõusu rahvamuusika ja -luule vastu. Rahvalaul on muusikakasvatuses asetunud õigele kohale. Koostöös kooli kirjandusõpetajatega, kes koostasid rahvaluuleõhtu stsenaariumi, valmistab segakoor ette Veljo Tormise «Üheksat lõikuslaulu».

On selge, et kõiki kavatsusi viib ellu ja tegemisi ohjab muusikaõpetaja. Mida koolinoored temalt ootavad, on selge. Ta peab olema isiksus, kes muusikaõpetuse vahendusel suudab jagada õpilastele teadmisi. Muusikapedagoogist kui rahvuskultuuri säilitajast, aktiivsest kaasalõojast ning kontserditegevuse organisaatorist oleneb, kui võrd on ta õpilased avatud muusikakultuuri süvatraaditsioonidele ja -rikkustele.

Viljandi 5. keskkooli muusikaõpetust on iseloomustanud alati ainekäsitleuse täiustamise tahe, loominguline suhtumine metoodikaprobleemide lahendamisse ning elav kontserditegevus. Kui laheneks kaadriprobleem ja elavneks instrumentaalmuusika-alane tegevus, võiks muusikaõpetuse valuküsimused lahendatuks lugeda.

MEIE TERVIS

Kui õpetaja hakkab väsimas...

ASTRID NEEME,
VÕTi psühholoogiakateedri dotsent

Igal uuel koolipäeval on meie jaoks varuks suuremal või väiksemal määral rõõme ja eba-meeldivusi. Kui ebameeldivused kasvavad rõõmudest suuremaks, langeb meeleolu, töö tundub raskena, vastumeelena... Meeleolu häirimise põhjusi on palju. Eri aegadel, isegi tööpäeva vältel on emotsionaalse pinget talutavus erinev (sellest pikemalt edaspidi). Kuid langenud meeleolu on võimalik taastada, saab hoida, et ta üldse ei langekski, tuleb vaid treenida. Selleks on vaja mõni aeg ennast jälgida, tundma õppida ja tunnetada.

Enesetunnetuse teid hakati otsima ammu. Platoni pärimuse järgi olevat seitse Vana-Kreeka tarka tulnud kord kokku Apollo templisse Delfis ja kirjutanud templi seinale sõnad: «TUNNETA ISEENNAST». Seda mõtet selgitas Sokrates — ja nii see tarkusetera meie päevini jõudnud ongi.

Tööpäeva kestel, kui töövõime hakkab langema, tekib hetk, mil teadlikult on vaja reguleerida oma neuropsüühilist aktiivsust. Ühel juhul, kui aktiivsus langeb, ilmub tuimus, tühimus, ükskõiksus. Teisel juhul aga vastupidi, töövõime langusega, väsimusega muutub emotsionaalne tasakaal, tekib põhjendamatu ärritus. Asjaolud, mis enne tundusid täiesti neutraalsena, tekitavad nüüd kannatamatust, pahameelt, solvumist... Psühhohügieeni seisukohalt on oluline osata end jälgida, mitte lasta töövõimel langeda alla kriitilise piiri, mitte lubada negatiivsetel emotsioonidel enda üle valitseda.

Kogu päeva vältel võib endale esitada küsimuse: «Kas minu emotsionaalne pinget on adekvaatne antud olukorrale? Kas ma suudan praegu valitseda oma emotsioone või valitsevad emotsioonid mind?»

Võib kasutada ka lihtsat testi. Jälgides kellasuuti liikumist, püüame meelde jätta, tunnetada aja 5sekundilisi intervalle. Nüüd, vaatamata kellale, loendame 5sekundiliste intervallidega 50 sekundit. Pilg kellale näitab meie ajataju täpsust. Mida rohkem oleme erutatud, seda kiiremini loendame, seda lühem on meie 50 sekundit. Ülemäärase emotsionaalse pinget alandamiseks oleks vaja ümber lülituda teisele

tegevusele. Pärast intensiivset õppetööd on selleks kõige otstarbekam kehaline tegevus, aktiivne liikumine. Kuid kahjuks ei saa me eba-meeldivuse puhul või ülemäärase emotsionaalse pinget tekkimisel «ära joosta» metsa, spordisaali või väljakule.

Küll aga saame teha klassist lahkumata mõne väsimust peletava ning ülemäärast ärrituvust maandava harjutuse. Selleks istume toolile, sirutame kaela pikaks, surume rinna ette, tõmbame kõhu sisse, langetame õlavöö, asetame jalad tugevalt taldadega maha.

1. Asetame käed laua servale, pihkudega väljapoole ja surume lauda endast eemale. Jõulise surumise tulemusena tekib reflektorne hingamispeetus, seepärast piisab harjutuse toime tekkimiseks, kui loendame 5 kuni 7ni. Nüüd langetame käed ja hingame rahulikult välja (joonis 1). **M ä r k u s:** Kõrgvererõhktove all kannatavad kolleegid peaksid piirduma harjutusega, mis on mõeldud jalgadele (vt 5—9).



2. Asetame käed lauale ja surume lauda allapoole, nagu tahaksime seda läbi põranda suruda. Jälle hoiame pingutust, loendades 5—7ni, lõtvume ja hingame pikalt välja (joonis 2).



3. Asetame käed lauaplaadi alla ja püüame tõsta lauda üles. Võib juhtuda, et laud tööpoolest tõuseb. Sellisel juhul kujutame ette, et laud on nii tohutult raske, et me teda paigast liigutada ei suuda — tähendab, me pingutame ise tahtlikult käte antagonistide samaaegselt. Jälle pingutame loendades 5—7ni, laseme kätel vabalt alla langeda, hingame pikalt välja ja tunnetame, kuidas ka emotsionaalne pinget nagu voolaks mööda käsi maha (joonis 3).



4. Asetame käed toolile ja lükkame tooli allapoole (joonis 4).



5. Haaramme jalgadega paberikorvi (toolijala, lauajala vms) ja surume jalgu kokku. (Suruda tuleb sisemise vastutoimega, nii et paberikorb ikkagi terveks jääks.)



6. Tõstame varvastega lauda (teist tooli vms).



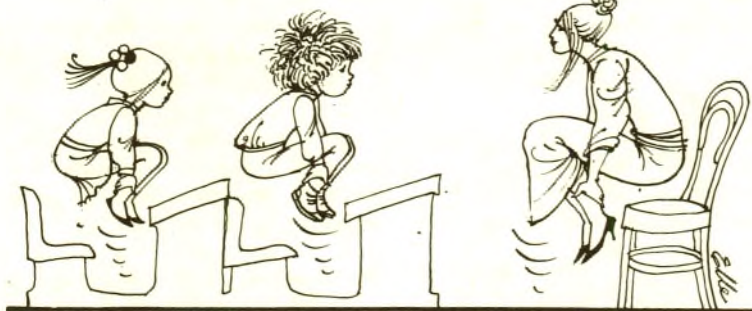
7. Asetame ühe jala üle teise, tõstes alumise jalaga ülemist, surume ülemisega alumist alla. Harjutuse kordamisel vahetame jalgade asendit.



8. Haarame kätega tooli jalgadest ja tõmbame tooli ülespoole.



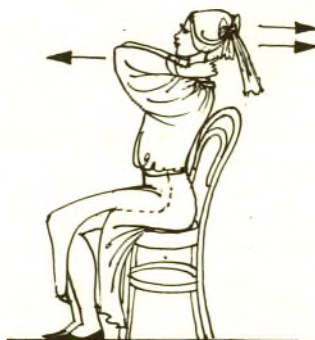
9. Haarame enda jalgadest ja tõstame iseennast ülespoole.



10. Vasaku käega surume pead paremale, peaga avaldame vastutoimet. Kordamisel sooritame harjutuse teise poolega.



11. Seda harjutust võib teha nii ettepainutusest kui ka istest sirge seljaga, pea langetatud rinnale, käed kuklal sõrmseongus.



Kättega surume pead allapoole, kaela ja peaga avaldame vastutoimet, püüdes suruda pea üles, tahapoole.

Enne kui pakutud meetod kõlbmatuks tunnistada, tasuks proovida, vahest aitab siiski. Aga võib-olla proovida neid harjutusi KOGU KLASSIGA?!

ELLE TIKERPÄE joonised

Ja kui teile siin ei meeldi. . . (kooliromaan)*

MIHKEL TIKS, TANEL TIKS

«Kelle töö see on?» küsis ta üliviisakalt naeratades. Pets paistis rõõmu tundvat, et on kedagi kätte saanud. Oppealajuhataja ootas natuke aega vastust. Paberihunnikud ei näinud enam sugugi lume moodi välja. Naeratus Petsi näol asendus ülimalt rangusega.

«Noh, tunni ajal paberit loopima olete küll kanged mehed,» ütles Pets ja vaatas süüdlastele hüäänipilguga otsa.

«Meie töö,» pomises Tursa segaselt.

Peetmann laskis veel igaviku praadida ning võttis siis oma ridikulist kilekoti.

«Nüüd korjate kõik selle siia sisse!»

Oli selge, et Pets kavatseb prahi õpside tuppa näha viia. Endalegi üllatuseks sai peaaegu pool kilekotti täis. Pärast seda, kui viimane paberitükike oli üles korjatud, võttis Peetmann saagi kaenlasse ja kamandas: «Kui teil nüüd tunnid lõpevad, siis oofan teid oma kabinetis. Ja kui mõni mõtleb mitte tulla, siis pange õhtul oma koerad kinni ja ärge uksekelli välja lülitage.» Kui Pets oli läinud, arvas Tursa:

«Nüüd kallab selle sodi kõik direktsoonis põrandale.»

Viimased kaks tundi möödusid rusutud meeolus. Enne kui keegi lahkuda jõudis, ilmus Peetmann uuesti klassi ja võttis kolm noort hulgaaani endaga kaasa.

Pets pesitses metoodikakabinetis, kuhu pääses läbi õpetajate toa. Õpilastel oli sinna minnekulud. Peetmann läks ees sisse ja märkas vist alles poole tee peal, et pätid olid ukse taha pidama jäänud.

«No tulge, tulge!» hüüdis ta üle õpetajate toa, mis oli otsast otsani kõbisid täis. «Metoodikakabinetis ei ole au igähele olla.»

Peetmann võttis laua taga istet ja naelutas süüdlased pilguga seina külge.

«Kas te üldse aru saate, mis te tegite?»

Kristjanile tunduski nende äsjane tegu täiesti

mõistusevastane. Küllap paistis teistelegi samamoodi, sest kõik olid vait.

«Mis tund teil üldse oli?» jätkas Pets ülekuulamist.

«Vene keel,» tegi nüüd Meeksa suu lahti.

«Kas teile siis teie vene keele õpetaja sugugi ei meeldi, et te tema tunnis niimoodi sigatsete?»

Kuna teised olid vait, tundis Kristjan, et nüüd on tema kord.

«Meeldib küll,» ütles ta.

«Miks te siis talle niimoodi tegite?»

Selle peale ei olnud jälle midagi kosta.

«Ei tea,» ütles Meeksa lõpuks.

«Siis peab ju inimene ebanormaalne olema, kui ta ei tea, mis ta teeb. Sigadel on ka rohkem mõistust peas. Vaat, ta sööb siin, magab siin ja oma asjad teeb siin,» jutlustas Peetmann, osutades käega kolme eri kohta oma metoodikakabinetis. Siis mõtles ta veidi aega, mille teravmeelsega veel lagedale tulla ning jätkas:

«Äkki on veel mõni õpetaja, kes teile ei meeldi. Hakkame siis järjest võtma. Siis vaatame, mis me sellega teeme. Kas laseme lahti või. . .»

Ning Peetmann hakkas järjest õpetajate nimesid üles lugema. Kristjan, Tursa ja Meeksa vastasid kordamööda kõigi kohta, et meeldib küll.

«No näed, kui armulik,» rõõmustas Peetmann. «Ei peagi kedagi lahti laskma.»

Et efekt oleks täielik, kutsus ta lõpuks ka teised kõbid kohale.

«Mis te nüüd arvate, kas see rõõmustab õpetajaid, kui ma neile selle koti sisu näitan?»

«Ei rõõmusta,» arvas Meeksa.

«Aga kas teie mõtlesite vene keele õpetaja peale, kui te seda tegite?»

«Ei mõelnud.»

Peetmann võttis koti ning käis sellega kõik õpetajad läbi. «Ja nüüd vaadake, see on kolme meie kooli õpilase tunni töö.»

Kõbid tegid nüüd märksa suuremad silmad kui muidu.

«See on ju fantastiline!» hüüdis direktor Helga Krull, kes püüdis üldse Petsi meele järele olla.

Kohtumõistmine ei tahtnud kuidagi lõpule jõuda, kuigi Peetmann näis vahepeal juba mitu korda lõppakorde võtvat. Ta kontrollis päevikuid ja teadmisi, nõudis näha vene keele asju ja uuris lõpuks kõigi kodust olukorda. Kuid tundus, et ta oli koosviibimiselt oodanud midagi enamast. Kristjani aimus, et viimaks organiseerib ta veel midagi hirmsat, läsksi täide.

«Ja nüüd teie uurige välja, millal teie vanemad saaksid minuga kohtuda. Ja öelge seda neile söögilauas, kui te magustoitu sööte. See ajab neil isu ära ja teile jääb head asja rohkem.»

Kui Peetmann nad lõpuks minema laskis, käis Kristjanil pea ringi. Garderoobis jopet selga ajades arutles Tursa: «Ei tea, mis need sead tal seal metoodikakabinetis peaksid olema.»

Tavaliselt pani Kristjan pärast tundide lõppu kohe suure jooksuga koju. Ema ja isa olid tööl, Mõhk lasteaias ja Bix üksi kodus. Kasvult oli ta juba suur koer, ulatus tagumistele käppadele

* Algus NK nr 2.

tõustes üle aia vaatama. Kuid tegelikult oli ta alles kutsikas ning teda ei tohtinud kauaks üksinda jätta. Kristjan ei pannud kooli jopetki selga, et koos kellaga kohe minema saaks. Bix kuulis alati juba väravakääksatusest ära, kes tuleb ja hakkas ust kraapima. Välja saades kukkus ta meeleheitlikult kargama, määrides Kristjani kooliriided põhjalikult ära. Oli ikka rõõm küll üle pika päeva vabadusse pääseda. Bix tormas mööda õue ringi, ajas Kristjanit taga või põgenes eest ära, maadles ja katsus kogu aeg tema nina limpsida. Kogu päeva mured ja vintsutused olid nagu käega pühitud.

Täna polnud kuhugi kiiret. Kristjan ootas, kuni Tursa ja Meeksa valmis said ja kõmpis koos nendega minema.

Meeksa ja Tursa tee viis pärast kooli alati Valta poest mööda.

«Lähme sisse,» ütles Meeksa, kui nad kaupluse juurde jõudsid. «Vaata, mis seal on.»

Tegelikult teadsid nad väga hästi, et seal midagi erilist olla ei saa. Ometi ei juhtunud kunagi, et nad poest niisama mööda oleksid kõndinud. Isegi siis, kui neil kummalgi kopikatki raha ei olnud, tegid nad ikka sees tiiru ära. Seekord mindi kindla plaaniga: Tursa tahtis jäätist, Kristjan küpsiseid ja Meeksa lihapirukaid. Meeksa sammuski kohe lihapirukate kasti suunas, Kristjan ja Tursa aga valmistasid teineteisele suure peetumuse. Kumbki oli kindel olnud, et teisel on raha, kuid nüüd tuli lootma jääda üksnes Meeksa suurele rahakotile. Nähes, et too ostab hunniku lihapirukaid, vingus Tursa:

«Loll! Osta jätta! Jätt on palju pareml!»

Kuid kõik kašsed Meeksalt veel midagi välja meelitada jäid tagajärjetuks. Kassas maksis ta oma viie piruka eest 25 kopikat ning Kristjan

nägi, et Meeksa kolme vahega rahakotti jäi veel ainult nutrivõti ja üks soome mark.

«Lähme pidu pidama,» ütles Tursa ja andis poeüksel Kristjanile ergutava võmmu selga. Õues söi Meeksa kõigepealt ühe piruka ise prooviks ära. Pärast seda andis ta ühe ka kummalegi sõbrale. Pirukas oli hirmus rasvane ja liha tundus kuidagi imeliku maitsega. Tursa koukis liha kammiga välja ning tema näost oli näha, mis ta sest pirukaostmisest arvas. Meeksa, kes algul oli uskunud, et sööb üksinda kõik viis lihapirukat ära, läks teise juures korraga higiseks ning viimasele pirukale ei leidunudki tahtjat.

«Näri siin jäta asemel mingit rotilihapirukat,» andis Tursa kogu peole omapoolse hinnangu.

Kristjan tundis korraga tahtmist omaette olla. Ta jättis nägemist ning mõtles, et elu on ikka imelik. Näsi mingi Peetmanni pärast seda vastikut pirukat, kui kodus on sünnipäevalaud ootamas.

Kodu juures tulid talle vastu Järviste ja Paul, kelle koolipäev oli juba mitu tundi tagasi lõppenud. Järviste oli viimaks ometi oma vana jalgratta korda saanud ning tegi sellega nüüd uhkelt proovisõitu. Talle külla tulnud Paul lidus ratta järel. Kristjani kohal pani Järviste efektselt pidurit. Maksimaalselt pingutav Paul ei saanud pidama ja jooksis rattale otsa. Mõlemad käisid asfaldile kantsu. Igas teises olukorras oleks see vaatepilt üpris naljakas tundunud.

«Tšau!» ajas Järviste end koos rattaga püsti. «Kust sa tuled?»

«Peetmanni juures olin.»

«Mis ta ütles siis?»

«Midagi. Kutsus vanemad kooli.»

Nendele ei avaldanud see mingit muljet.

«Nüüd sõidan mina,» sikutas Paul ratast Järviste



käest endale. Nad vahetasid kohad ja kadusid suure müdinaga kõrvaltänavas.

Kõige parem oli pahandused kohe ära rääkida. Tuli, mis tuli, aga nii sai ühe ropsuga hingepiinat lahti. Kuid nüüd olid külalised alles kohal ja sünnipäevapeol ei paistnud veel niipea lõppu tulevatki. Ainult isale oli kohe sünnipäeva alguses meelde tulnud, et ta peab tingimata töö juures ära käima ja ta ei olnud ikka veel tagasi jõudnud. Sünnipäevalaps ise seisis nurgas, kuhu ta oli pandud selle eest, et ta ühe kingitud raamatu oli külaliste nähes lõhki rebinud. «See mul juba on,» oli ta ise seletanud. Kui ta siis täiesti heaks lapseks lubas hakata ning külaliste palvel nurgast ära lasti, sulges ta ennast vannituppa, torisedes, et tahab lõpuks ometi natuke rahu saada.

Varsti pärast seda hakkasid külalised lahkuma ja neid mindi bussi peale saatma. Väikesed sugulased kartsid Bixi, kes jäeti üksinda tuppa. Tagasi tulles võis juba tänavalt näha, kuidas Bix elutoa aknast välja vaatab ja rõõmsalt oma saba-juppi liputab.

«Kõik toit jäi laua peale!» kiljatas ema läbilõikavalt ja tormas majja. Bix kargas vaimustunult neile vastu. Ta ei olnud sünnipäevalaualt midagi võtnud.

Päev jõudis lõpule, ilma et midagi märkimisväärselt oleks enam juhtunud. Ema pesi õhtu läbi köögis nõusid, olles kõigest surmani tüdinud.

«No mina igatahes kooli ei lähe,» ütles ta pahandusest kuulda saades. «Vaata, mis isa sellest asjast arvab.»

Isa saabus koju siis, kui Kristjan viis parajasti lõpule karistusoperatsiooni. Asja ees, teist taga oli Mõhk teda korraga tutistanud. See polnud küll kuigi valus, kuid Mõhku tuli igal juhul halbadest kommetest võõrutada. See kisas küll ja punnis vastu, aga läks lõpuks ikka nurka tagasi. Isas nägi Mõhk kohe liitlast. Küsimuse peale, kes siis oma sünnipäeval nurgas seisab, torises ta:

«Ise on koolis nii paha ja paneb kodus teisi nurka.»

Isal oli hea meel, et sünnipäev läbi on ja ta kuulas kogu loo rahulikult ära.

«Seda ma küll ei usu, et ükski õpetaja sellise jama pärast vanemad kooli kutsub,» arvas ta lõpuks.

«Peetmann on sihuke.»

«No ma tahan näha, kas seal tõesti midagi muud ei olnud. Aga siis, mees, hoiä oma nahk!»

Seejärel algas igaõhtune tants lapse magamapanekuga ning Kristjan jäeti rahule. Mõhk tahtis veel viis korda voodist välja, nõudis juua, tekki teistpidi, siili asemel koera kaissu ja käis kaks korda head õed soovimas. Kristjan aga kujutas ette isa ja Peetmanni tulevast kohtumist. Kindel, et täiskasvanud nägid asjas midagi hoopis hullemat.

(Järgneb.)

KOGEMUSNÕU

Mänge loodusõpetuse tundideks

Õpilaste töövõime suurendamisel on oluline tähtsus positiivsel emotsioonil. Kainiku üks positiivseid emotsioone ja õpiaktiivsust stimuleerivaid vahendeid on **mäng**, mis võimaldab õpitegevust mitmekesistada.

Mängudest koolieelses eas on kirjutanud N. Galinskaja, H. Kelder, D. Elkonin, A. Sorokina, E. Vee jt, õppemängudest nooremas koolieas H. Sarapuu, V. Leht, A. Lints, L. Kivi, H.-M. Raa, S. Amonšvili jt. Ümbritseva elu ja looduse õpetamisel abistab õpetajat H. Tiitsu koostatud mängude komplekt. Et loodusõpetuse tundides kasutatavatest mängudest kirjandus peaaegu puudub, püütakse siin anda mõningaid mängude kirjeldusi, mida algõpetuse metoodika eriala üliõpilased on kasutanud pedagoogilisel praktikal. Põhiliselt on mängud koostatud 1. ja 2. klassile.

MÄNGE ÕPITU KINNISTAMISEKS

Tunne lilli

Vahendid: pall, lillede pildid.

Mängu käik: õpilased seisavad. Iga õpilane saab lille pildi. Õpetaja viskab ühele õpilasele palli ja küsib: «Mis on su nimi? Millal õitsed?» Õigesti vastanu jätkab mängu. Kes eksib, istub.

2. variant. Tunne puud.

Vahendid: leht- ja okaspuude pildid.

Mängu käik: küsimused: «Kuidas on su nimi? Kus sa kasvad?» (Võib ka anda viljapuude pilte.)

Mida tead leivast!

Vahendid: paber, kirjutusvahend.

Mängu käik: klass jaotatakse pingiridade kaupa võistkondadesse. Iga võistkonnale antakse paber, kuhu võistlejad kirjutavad 5 minuti jooksul kõik, mida teatakse leivast (millest saadakse, kui palju maksab leivapäts, kuidas suhtuda leivasse jne). Mängu lõpus loeb võistkonna kapten kirjutatu klassile ette. Koos otsustatakse, milline oli parim kirjutis.

Kus kasvab!

Mängu käik: õpetaja nimetab nii aias kui ka metsas kasvavaid taimi. Kui taim kasvab aias, siis plaksutatakse 2 korda, kui metsas, siis koputatakse 2 korda lauale. Kes eksib, istub tagumisse pinki.

Millise taime viljad!

Vahendid: viljadeta taimede pildid ja samade taimede viljad.

Mängu käik: lapsed seisavad ringis. Pooled õpilastest saavad taimede, teised nende viljade pildid. Õpetaja märguandel «Taim, leia vili!» lapsed liiguvad ja otsivad õiged viljad. Võib mängida ka ridade viisi. Üks rida saab taimed, teine viljad.

2. variant. Puude lehed ja viljad.

Jahimehejutt.

Vahendid: roheline ja punased kaardikesed.

Mängu käik: õpilastele antakse punased ja roheline kaardikesed. Õpetaja jutustab jahimehejutukese. Näiteks: «Redis on kaheaastane taim. Temal sööme vart.» Iga lause järele tehakse paus ja lapsed otsustavad, kas kuuldu oli tõene või mitte. Õige lause puhul tõstetakse roheline kaardike, vastasel juhul punane.

KOGEMUSNÕU

Kuusiku taimed ja loomad

Vahendid: herbaarlehed taimedest, loomade pildid, magnetahvel või aplikatsioonide alus. Mängu käik: õpetaja jutustab emotsionaalse jutukese kuusikust. Kuusikus kasvava taime või elava looma nimetamisel koputavad lapsed lauale. Õpetaja peatub. Üks lastest valib õige taime või looma ja paneb selle magnetahvlile. Jutustuse lõpul ongi tahvlil kuusiku pilt.

2. variant. Tunne kodujärve või -jõe elustikku. Paiguta tähed ümber.

Vahendid: paber, kirjutusvahend.

Mängu käik: tahvlile on kirjutatud 10 sõna, milles tuleb tähed nii ümber paigutada, et saaks õpitud kõogi- või puuviljade nimetused.

- | | |
|--------------------|-------------------|
| 1. sider (redis) | 6. nõu (õun) |
| 2. bau (uba) | 7. nirp (pirn) |
| 3. nesher (hernes) | 8. sirks (kirss) |
| 4. talas (salat) | 9. lopom (ploom) |
| 5. totma (tomat) | 10. rekek (kreek) |

2. variant. 3 tütarlast Aili Kadak, Ilse Pertel, Liia Salli töötasid kooliaias. Kui neilt küsiti, mida nad kasvatavad, vastasid, et seda saab teada, kui nende nimedes tähed ümber paigutada.

Nad kasvatavad: (mida)
(kaalikaid, peterselli, saialilli)

Vasta viiele!

Vahendid: männiku taimede herbaarlehed, naturaalobjektid või pildid.

Mängu käik: õpilane, kes soovib tunnis käsitletud materjali vastata, tuleb klassi ette. Valib talle meeldiva taime. Näitab seda klassile. Õpilased esitavad taime kohta küsimusi. Õpikud võivad olla avatud, kuid küsimused ei tohi olla pala lõpust. Vastajat hinnatakse.

Märkus: Selle mängu eesmärk on uue materjali õppimine tunnis ja õpiku teksti läbitöötamine, et kodus poleks vaja enam õppida.

Aednik

Vahendid: korv, milles puu- ja köögiviljad või nende pildid, mulaažid.

Mängu käik: üks õpilastest on aednik. Tal on hoovis puu- ja köögiviljad. Aednik kutsub endale kedagi külla ja palub korvist võtta kutsutule kõige enam meeldiva, kuid mitte näidata klassile. Millise küllaline võttis, peab klass mõistatama. Kas esitatud mõistatuse või jutukese põhjal. Nt: Õisi mul palju õisikus, kuid vaasi sa mind ei pane! (Lillkapsas.) Õigesti vastanu saab aednikuks.

Kes mida sööb!

Vahendid: loomade pildid ja toit (porgand, pähklid, kapsas, haavaoksake, päevaliliseemned vmt).

Mängu käik: lapsed seisavad suures ringis. Pooled õpilastest saavad loomade pildid, teised aga loomade toidu. Mäng algab õpetaja emotsionaalse jutustusega loomadest. Lapsed liiguvad ringis. Kui õpetaja ütleb: «Loomadel on kõhud tühjad», leiab iga loom endale sobiva toidu. Õige paar võib kohale istuda.

Leia paariline

Vahendid: köögiviljade maa-alused osad (porgand, sibul, kapsajuur, kaalikas, aedpeet) ja pealsed (sibulaputked, porgandi-, peedi-, kaalikapealsed, kapsapea või vastavad pildid).

Mängu käik: lapsed jaotatakse kahte gruppi. Ühele grupile annab õpetaja köögiviljade pealsed, teistele juured. Laste ülesandeks on leida endale paariline.

Puud ja põõsad

Vahendid: lehtpuude ja põõsaste lehed.

Mängu käik: õpilastel on laudadel puude ja põõsaste lehed. Kui õpetaja nimetab lehtpuu, tõstavad õpilased vastava lehe ja tõusevad püsti. Põõsa nimetamisel tõstavad lehe ja kükitavad. Kes eksib, langeb mängust välja.

Keda või mida näitab õpetaja!

Vahendid: pildid loomadest, herbaarlehed või naturaalobjektid taimedest.

Mängu käik: õpetaja seisab klassi tagaseina ääres ja näitab taime või looma pilti. Üks õpilane on klassi ees ja kirjeldab nähtut või ütleb mõistatuse. Klass kuulab ja püüab arvata, mida või keda näitab õpetaja. Kes kõige kiiremini ära arvab, saab õiguse tulla tahvli ette ja asuda kirjeldama näidatut.

VILMA EESMAA,
TPedi dotsent

Õpikogude Kool

Сообщение о Пленуме ЦК КПСС.

Решение Пленума ЦК КПСС «О ходе перестройки средней и высшей школы и задачах партии по ее осуществлению».

В. РАЯНГУ. Вопросы подготовки специалистов.

Развитие народного хозяйства по новым направлениям требует специалистов с хорошими знаниями. В настоящее время стремление к образованию начинают стимулировать и материально. Больше требований начинают предъявлять и к преподавателям. Однако наша молодежь слабо интересуется знаниями, материальная база многих вузов и средних специальных учебных заведений оставляет желать лучшего. Автор статьи размышляет о названных проблемах и считает необходимым более широкое их рассмотрение.

ТПИ ждет молодых людей, готовых к умственной работе.

На вопросы работника редакции «Нью-когуде кооль» Айме Руубель отвечает академик АН ЭССР, доктор технических наук, ректор ТПИ Борис Тамм. Он высказывает свои мысли о современном школьном образовании и школьном эксперименте. Речь идет о перестройке в жизни ТПИ и о проблемах этого вуза.

Л. ТЮРНПУУ. Отдел народного образования и школьная реформа.

Автор рассматривает общие принципы реформы образования с точки зрения демократического централизма. Он подчеркивает, что в интересах перестройки следовало бы руководствоваться принципами современной науки, поступать в соответствии с определенной методикой. Более подробно автор останавливается на перестройке отдела народного образования, считает необходимым отменить существовавшие до сих пор регламентирующие инструкции. Приводятся конкретные предложения.

Т. ШАДЕЙКО. Что дает анализ деятельности выпускников техникумов!

В Тюриском опорно-показательном совхозе-техникуме с 1975 года начали серьезно интересоваться жизнью выпускников техникума. Автор знакомит с целями такого исследования, методикой сбора данных, а также информацией, которую дает анализ деятельности выпускников.

Х. РООСВЕЭ. Опыт внеклассной воспитательной работы в Тихеметсском совхозе-техникуме.

Автор размышляет о коэффициенте полезного действия внеклассной воспитательной работы и более подробно знакомит с внеклассной деятельностью в Тихеметсском совхозе-техникуме. Рассматриваются общешкольные мероприятия, работа предметных кружков и кружков по интересам, художественная самодеятельность. Автор считает, что последовательная и продуманная внеклассная работа дает хорошие результаты в развитии личности учащегося.

Л. БУНАПУУ, Б. ГОЛЬДМАН. Идеалы в самоописаниях учащихся.

В статье рассматриваются актуальные тенденции развития в формировании идеалов учащихся и функции идеала Я в структуре личности. В основу статьи положен анализ самоописаний 1000 10—15-летних учащихся, написанных в 1984—86 гг. Статья содержит рисунки.

И. СОТТЕР. Мысли о сегодняшнем дне обучения иностранному языку (Продолжение. Начало см. «Н.к.» № 3 за 1988 г.).

А. ЛЕЙНБОК. Умение задавать вопросы — учебное умение.

Автор считает, что необходимо больше обращать внимания на умение спрашивать как на самостоятельную дидактическую единицу и сознательно и систематически развивать это умение. Он размышляет о том, что такое вопрос по существу, и утверждает, что постоянное задавание вопросов гарантирует более глубокое понимание, а умение задавать вопросы характеризует интеллектуальность спрашивающего.

Х. ПУКК. Введение и заключение в сочинениях.

Автор на основе сочинений своих учеников X класса рассматривает требования к введению и заключению. Приводятся примеры и даются некоторые методические рекомендации.

Т. ТАРТУ. Основные знания и умения по математике старших классов средней школы.

Достижение результата зависит от многих факторов. Поскольку непосредственным носителем цели является учитель, то решающим фактором является степень ее конкретизации. От нее зависит, насколько учитель понимает содержание цели. Автор рассматривает определение основных знаний и умений на примере курса математики IX класса.

Р. РОДИМА. Подготовительный урок во вспомогательной школе и школе для детей с недостатками речи и ослабленным слухом.

Статья методического содержания, в которой могут найти хорошие идеи и учителя, занимающиеся с группами продленного дня. Автор рассматривает планирование подготовительных уроков и методику задания на дом. Даются рекомендации для сотрудничества учителя и воспитателя. Подготовительный урок требует от воспитателя хорошего знания методических приемов и их целенаправленного использования.

Т. ТУЛВА. Стремление к обновлению воспитательной работы в яслях.

Статья методического содержания. Автор рассматривает наиболее важные узловые проблемы, которые связаны с обновлением воспитательной работы в яслях. Рассматривается планирование деятельности детей, сенсорное воспитание, изобразительное творчество и т.п. Автор подчеркивает, что в центре внимания воспитательной работы должен быть ребенок, который должен хорошо чувствовать себя в яслях и участвовать в содержательной деятельности под руководством чуткого воспитателя.

Х. ХАРРО. Эстонская педагогическая печать 1917—1940 гг.

В конце января 1917 года стал выходить первый эстонский педагогический журнал «Касватус я харидус» (Воспитание и образование). Автор рассматривает издание этого и других последовавших за ним педагогических журналов («Ээсти кооль» (Эстонская школа), «Касватус» (Воспитание) и др.). Читатель может познакомиться с проблемами издания журналов (статус, содержание, тираж, читатели и пр.) того времени.

Л. АНДРЕЗЕН. Еще одна книжная находка.

Доктор исторических наук, профессор Лембит Андресен знакомит с книгой Я. А. Коменского «Orbis sensualium pictus», изданной на шведском и латинском языках. Единственный известный экземпляр этой книги находится в Стокгольмской королевской библиотеке.

Настоящий энтузиаст профессионального образования. [Х. МЯРСКА.]

А. КЯЭРИК. Богатства музыкальной культуры.

Автор, заместитель заведующего Вильяндским районо, знакомит с работой учителей музыки и деятельностью музыкальных коллективов Вильяндской 5-ой средней школы, где работают музыкальные классы.

А. НЕЭМЕ. Когда учитель начинает уставать.

Статья из новой рубрики нашего журнала. Автор рекомендует некоторые упражнения, которые снимают напряжение и усталость. Статья содержит рисунки.

VEAVABANDUS

NK nr 2 ilmunud P. Leppiku artiklis «Pedagoogilise tehnoloogia probleem» palume 21. lk 2. veeru ülalt 28. ja 29. reas lugeda: . . .tütartaste üldine keskmine õppeedukus oli ootuspäraselt poiste omast parem. . .

Toimetuse aadress: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.

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

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

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

Ladumisele antud 01. 03. 1988. Trükkimisele antud 28. 03. 1988. Trükiarv 4000.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 8,0. Tingtrükipoognaid 6,24. Arvestuspognaid 8,1. Tellimise nr. 5210.

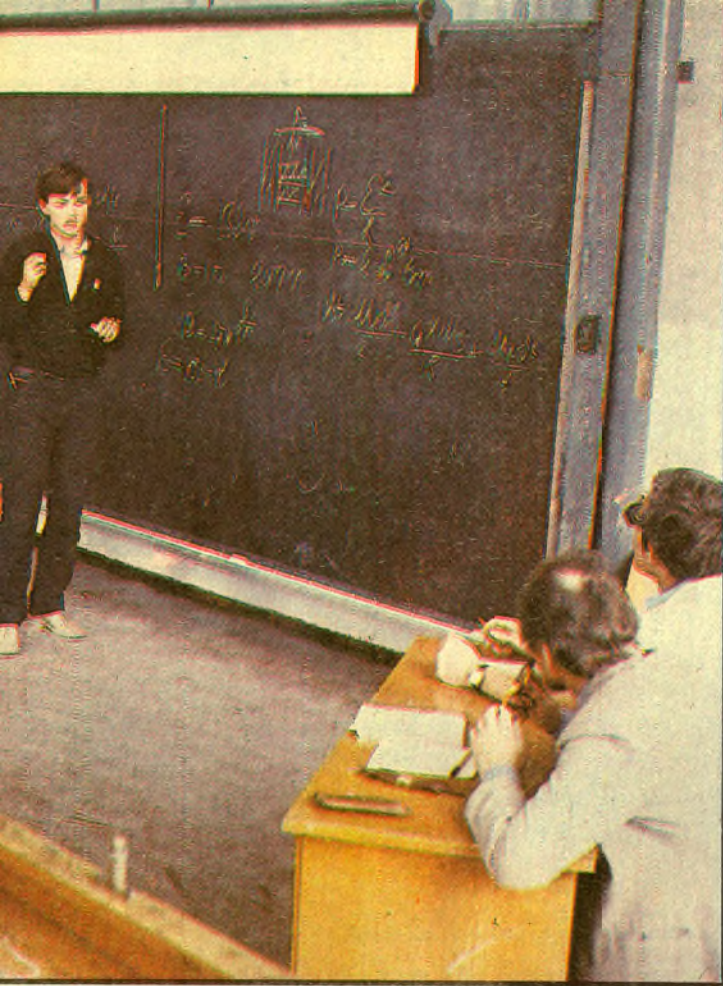
Tellimishind aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

Organ Ministerstva provvedeniya Estonskoy SSSR, Ministerstva vysshego i srednego

spetsialnogo obrazovaniya Estonskoy SSSR, Gosudarstvennogo komiteta Estonskoy SSSR

po professionalno-tekhnicheskomu obrazovaniyu, gorod Tallin. Na estonskom yazyke.

Выходит один раз в месяц. «Ньюкугде кооль» («Советская школа»).



8



