


Noorkogude KOOL

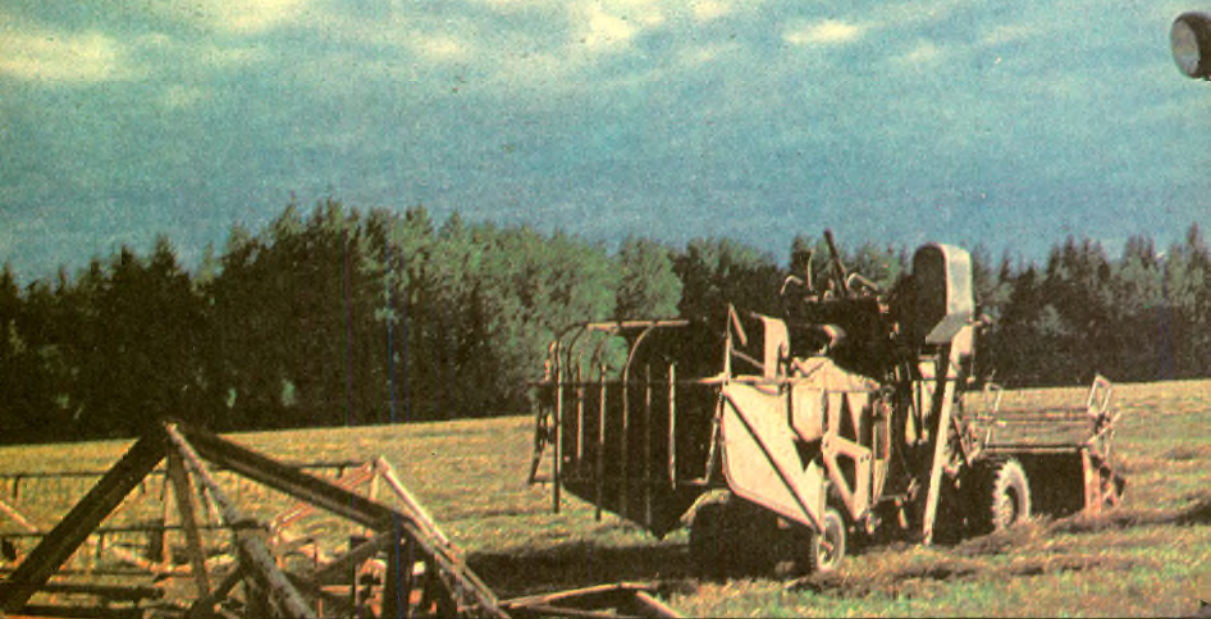
OKTOOBER 1979

A photograph showing three young men in dark jackets and caps working on a red tractor engine. They are focused on the task, with one man on the left looking at the engine, another in the center looking down, and a third on the right looking towards the engine. The tractor is red and has a large fuel tank. The background shows a field and trees under a blue sky.

Helme
kutsekeskkooli
õpilased
praktikatunnis.

Kutsekeskkoolid on viimastel aastatel saanud noorte hulgas populaarseks. Lõuna-Eestis on üks nimekamaid 30. kutsekeskkool Helmes.

Nüüdisaegne masinapark ja hästi sisustatud töökojad ning õppekabinetid võimaldavad tulevastele laia profiiliga traktoristidele-masinistidele ning III klassi traktoristidele-masinistidele anda hea teoreetilise ning praktilise ettevalmistuse.





Partei ja valitsus ei väsi hoolitsemast sirguva põlvkonna õppimistingimuste parandamise eest. Riigi sotsiaalse arengu plaanides on tähtis koht haridussüsteemi materiaalse baasi pideval täiustamisel. Selle ilmekaks tõendiks on uued koolimajad, lasteaiad, ujulad, spordi- ja mänguväljakud, mis iga õppeaasta hakul tuhandeid lapsi, õpetajaid ja kasvatajaid ning lastevanemaid rõõmustavad. Meie vabariigi koolid saavad käesoleval aastal juurde kümme uut koolihoonet kokku 6400 õpilaskohaga. Kümne õnneliku hulgas on ka Pärnu populaarseim kool, L. Koidula nimeline 2. keskkool. Nüüdsest on kooli asukohaks tulevaste uusehituste rajoon Metsa tänavas. Koidula kool võttis oma hõlma alla ka väiksema velle, 8. 8-klassilise kooli, kelle õppimistingimused seni hoopis nigelad olid. 1300 õpilast ja 70 õpetajat õpivad ja töötavad nüüd avarates, valgusküllastes, uhiuue sisustusega kabinettides. Viimistlusjärge on ootamas võimla ja ujula. Õppehoone pidulikust avamiitingust on hetki jäädvustatud fotoreportaazis lk. 26 ja 27.

Nõukogude Kool

OKTOOBER 1979



SYLVIA HERMAN,
Eesti NSV Vabariikliku
Õpetajate
Täiendusinstituudi
pedagoogikakateedri
juhataja, dotsent,
pedagoogikakandidaat.
Lõpetanud 1951. a.
TRÜ arstiteaduskonna
farmaatsiaosakonna
proviisori erialal,
1958. a. TPedl
matemaatika-
füüsikateaduskonna
keskkooli matemaatika-
füüsikaõpetaja
diplomiga. Töötas
õpetajana ja direktoril
asetäitjana õppealal.
1970. a. kaitses väite-
kirja edasiviidud ja
klassikursust kordama
jäetud õpilaste vaimse
töö oskuste erinevuste
kohta ning pärast seda
töötas E. Vilde nim.
Tallinna Pedagoogilise
Instituudi õppejõuna.

- 4 Et kool käiks ajaga sammu ●
- 7 Kolm küsimust ~ vastavad ordenikandjad ●
- 11 Koolijuhtimise aktuaalsed probleemid ●
- 15 **J. SÕERD, A. KIVISTIK,**
H.-M. KADAJAS Õpilaste vaimse töö
oskuste ja vilumuste arendamine ●
- 21 **S. HERMAN** Õppeprotsessi efektiivsus
kasvatuse komplekses käsitluses ●
- 28 **L. KIVI** Kasvatustöö eesmärgistamine ja
algklassiõpetaja ●
- 30 **A. VALMIS** Rinnastatud liikmetega
lihtlause tänapäeva eesti keeles ●
- 35 **J. HENDRE** Õppemeetodite ja
tunnistruktuuri valikust ●
- 39 **V. RELVIK** Probleeme muusikalises
arengus mahajäänud õpilastega ●
- 42 **M. SISASK** Tööst tekstülesannetega
2. ja 3. klassis ●
- 45 **И. БАТАРИНА** Развитие письменной
речи учащихся V класса ●
- 47 **M. MERIOJA** Tulevaste vene keele
õpetajate diplomitöid ●



LILIAN KIVI
on lõpetanud 1952. aastal
Viljandi Pedagoogilise
Kooli, 1966. aastal
E. Vilde nimelise
Tallinna Pedagoogilise
Instituudi algklassiõpetaja
kvalifikatsiooniga.
Töötnud on ta Tartu 5.
keskkoolis direktori
asetäitjana ja Tartu
haridusosakonna
metoodikakabinetis
metoodikuna. Alates
1972. aastast töötab
PTUI algõpetuse
sektoris teadusliku
töötajana ja juhatajana.
Samast ajast juhib ta
ka 6-aastaste laste
koolis õpetamise
eksperimenti.

VOLDEMAR MAASKI
värvilised kaanefotod.
Fotod tekstis
MARGUS VIIKMAA

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XXXVII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

Ajakirja kujundasid TIINA ja TONU SOO

48 **L. ASMER** *Koolieelikute loovate
võimete arendamine* ●

52 **A. KENNIK** *Õppe- ja kasvatustööst
Eesti NSV Haridusministeeriumi
tehnikumides aastail 1944-1950* ●

Чтоб школа шагала в ногу со временем.	4
Три вопроса — отвечают орденоносцы.	7
Актуальные проблемы школоведения.	11
Ю. СЫЕРД, А. КИВИСТИК, Х.-М. КАДАЯС.	
Развитие у учащихся навыков и умений умствен- ной работы.	15
С. ХЕРМАН. Эффективность учебного процесса при комплексном подходе к воспитанию.	21
Л. КИВИ. Цель воспитательной работы и учитель начальных классов.	28
А. ВАЛЬМИС. Простое предложение с одно- родными членами в современном эстонском языке.	30
Я. ХЕНДРЕ. О выборе методов обучения и структуры урока.	35
В. РЕЛЬВИК. Проблемы работы с отстающими в музыкальном развитии детьми.	39
М. СИСАК. Решение задач во 2 и 3 классах.	40
И. БАТАРИНА. Развитие письменной речи уча- щихся V класса.	45
М. МЕРИОЯ. Дипломные работы будущих учи- телей русского языка.	47
Л. АСМЕР. О развитии творческих способностей дошкольников.	48
А. КЕННИК. Учебно-воспитательная работа в техникумах Министерства просвещения Эстон- ской ССР в 1944 — 1950 гг.	52



ET KOOL KÄIKS AJAGA SAMMU

Käesoleval õppeaastal on igas koolikollektiivis tähelepanu keskmes NLKP Keskkomitee otsus «Ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatustöö edasisest parendamisest», mida õpitakse põhjalikult tundma, millest juhendutakse praktilises koolitöös. Toimetust palus nimetatud otsusest tulenevaid ülesandeid kommenteerida Eesti NSV haridusministri esimesel asetäitjal FRANTS OPERIL.

PARTEI OTSUSED ELLU

EKP Keskkomitee XV pleenumil märkis seltsimees Karl Vaino: «Meie noorsugu on nõukogude ühiskonna saavutuste ja võitude — vaimse kultuuri rikkuse, hariduse saamise ja elukutse omandamise ulatuslike võimaluste, kõrge elujärje — pärija... Noortele on loodud suurepäraseks tingimused igakülgselt ja harmooniliseks arenemiseks, neil tuleb lahendada väga suuri, keerulisi ja vastutusrikkaid ülesandeid. Selleks aga on tarvis, et noored kiiremini ja sügavamalt omandaksid vanemate põlvkondade kogemused, oleksid kõrge teadlikkusega, laia poliitilise silmaringiga, oleksid valmis tootlikuks loovaks tööks. Selles seisab meie partei-, komso- ja ametiühinguorganisatsioonide, nõukogude organite ja majandusjuhtide üks võtmeülesandeid.»

Kahtlemata jääb see võtmeülesandeks ka igale haridusasutusele, igale koolijuhile, õpetajale ja kasvatajale. Nagu igalüks võib veenduda, on selles dokumendis antud erakordne rõhk süsteemsuse ja kõiksuse printsiibile: ideelis-poliitiline kasvatustöö pole mitte üksnes parteiorganisatsioonide ülesanne, kelle juhtimisel see ellu viiakse, vaid paneb tõsised kohustused meile kõigile — igale õpetajale ja kasvatajale.

Ja veel teine oluline moment, mida tuleks rõhutada, on igaihes võitleva hoiaku kujundamine. Igapäevases koolitöös on vaja otsustavalt lahti öelda formalismist, paraaditsemisest, hambutust kriitikat ja üldistavatest hinnangutest. Enam tuleb arvestada õpilaste informeeritust ja iseseisvuse püüdu, kujundada neis aktiivne eluhoiak nimelt võitleva ideoloogia kaudu. Sellega seoses saame rääkida NLKP XXV kongressi suuniste täitmisest, kus rõhutati ideelis-poliitilise, kõlbelise ja töökasvatuse tõhustamise vajadust, sõnaga — kasvatustöö kompleksust.

Arvestagem kõike seda käesoleval õppeaastal, mida ilmestavad seesugused tähised nagu V. I. Lenini 110. sünniaastapäeva tähistamine, ettevalmistused Eesti NSV 40. aastapäevaks, lõpule jõudev rahvusvaheline lasteaasta ja olümpiamängud esimesel sotsialismimaal. Kindlasti annavad käesoleva õppeaasta üritustele tooni fašistliku Saksamaa üle saavutatud võidu 35. aastapäeva ja Eesti NSV vabastamise 35. aastapäeva tähistamine. Seepärast ootame kõikidelt koolidelt, pedagoogidelt ja õpilasorganisatsioonidelt nende positiivsete ja äraproovitud töövormide rakendamist, mis end aastate vältel on õigustanud. Palju elujõulisi tavasid töid kooliellu V. I. Lenini 100. sünniaastapäev

ja NSV Liidu moodustamise 50. aastapäev. Need tähtpäevad andsid toeka panuse noorte patriotilisel ja internatsionalistlikul kasvatamisel. Paljudel koolidel on hulgaliselt häid kogemusi õpilaste kasvatamisel meie rahva revolutsiooni-, lahingu- ja töökuulsuse najal. Ärgem siis hakakem välja mõtlema midagi enneolematut, vaid vaadake kriitilise pilguga olemasolevat pedagoogilist arsenalit ja võtkem sealt enamõigustatu ja rüütagem ning sisustagem see tänapäevanõudmistega.

Planeerides üritusi, mis kajastavad käesoleva õppeaasta põhijooni, mille ümber põimub kogu kasvatustöö, lähtugem ideoloogiaotsuses esitatud nõudmistest.

Kesksel kohal kasvatustöö kompleksuses olgu marksistlik-leninliku maailmavaate kujundamine, ideelis-poliitiline kasvatus. On ju ideelis-poliitiline kasvatus, teaduslik maailmavaade isiksuse ideoloogiliseks põhitlejeks. Seda eesmärki peab silmas EKP XV pleenumi otsuse seisukoht korraldada iga kuu teisel kolmapäeval kõikides töökollektiivides poliitpäev. Kool on alati meie ajaga sammu käinud ja seepärast peame vajalikuks seda nõuet laiendada ka õpilasorganisatsioonidele. Korraldagem need päevad siis nii, et nad kujuneksid meie ühiskonna päevadeks, et õpilastel tekiks tõelise poliitpäeva tunne.

Paljudel koolidel on suurepäraseid traditsioone ja rikkalikke kogemusi kooli aupäevade, noore kangelase päevade ja muude selletaoliste korraldamisel. Püüdke nende eeskujul muuta huvitavaks ja meeldejäävaks ka poliitpäevad. Koolide parteiorganisatsioonide suunamisel võiks sel päeval korraldada omanäoliselt juba koolielus juurdunud ettevõtmisi, nagu lektooriume, diskussiooniklubi üritusi, miitinguid, temaatilisi lugemisi jms. Leidlikkust ja otsivat vaimu nende päevade mitmekesiseks muutmisel jätkub kindlasti nii pedagoogidel kui ka õpilastel ja täpset retsepti poliitpäevade korralduseks polegi mõtet anda, see oleneb ju paljugi konkreetse kooli omapärast. Kuid tahan toonitada, et poliitpäevi ei pruugi sugugi korraldada vaid oma jõududega. Poliitpäevadele peavad leidma tee ühiskonnategelased, rahvasaadikud, tööeesrindlased, kes annaksid ülevaateid X viisaastaku ülesannete täitmisest, meie maa sise- ja välispoliitikast, räägiksid nõukogulikust elulaadist jne. Igal koolil on selleks tarvis luua oma süsteem ja poliitpäevade kaudu pöörata kool näoga üldsuse ja ühiskonna

poole. Ka see on kompleksuse nõue, et kool astuks ühtset sammu koos rahvaga.

Kasvatustöö teravik koolis tuleb suunata noortes aktiivse eluhoiaku kujundamisele. Sellest räägiti põhjalikult ka õpetajate augustikuu nõupidamistel. See eeldab noorte aktiivset enesehinnangut, aktiivset elulaadi käsitlust ja aktiivset sekkumist töösse ühiskonna heaks. Kuid pahatihti võib veel meie koolides näha pilti, kus õpilasüritusi, peoõhtuid või kohtumisi korraldavad ikka ühed ja samad aktivistid, kus õpetajad hooldavad õpilasomavalitsust kuni pisiasjadeni.

Alates käesolevast õppeaastast esitameme nõude, et õpilasomavalitsuse kaudu antaks organiseerimistöö kogemusi võimalikult paljudele õpilastele, sest mitte kõik lihtsalt ei oska ühiskondlik-poliitilises elus osaleda ning endale kohta leida ja nii võtabki maad olesklemine ning passiivsus. Seda võib eelkõige tunnetada täiskasvanute kaudu, kes sageli kõige lihtsamaid ühiskondlikke ülesandeid ei suuda täita ega organiseerida. Kuid ühiskondliku töö esmakogemused saame ikkagi koolist.

Õpilasi on vaja sagedamini asetada olukordadesse, kus nad tunneksid end teatavas mõttes juhtijatena ja isiksustena, kus nad õpiksid seostama mõisteid «mina» ja «meie» ning saaksid ühiskondliku töö kogemuste kooli. Loomulikult jääb see komsomoli- ja õpilaskomitee põhiülesandeks, et mitmesuguste õpilasürituste ja ka ühiskonnakasuliku töö kaudu anda tegutsemisvabadust ja -oskusi võimalikult laiemale õpilaskonnale. Seega jääb ka komsomoli- ja õpilaskomitee liikmetele mitte niivõrd täidesaatev kui just juhtiv ja suunav ning kontrolliv funktsioon, mis omakorda asetab nad jälle hoopis uude rolli. Kas või ühe kohtumisõhtu korraldamise ettevalmistustöödele saab rakendada senisest enam õpilasi. Kes saab ülesandeks eelnevalt telefoni teel kokku leppida majandijuhiga (siiski pisi detail, ent meie õpilased ei oska pahatihti ka telefoni teel ametijuttu ajada), kes komsomolisekretäri- keegi teine või kolmas koostab kutseteksti ja saadab need laiali, kes vastutab aktusesaali kujunduse eest, kes korrapidamise eest jne. Seega saab üksnes ühe üritusega haarata kas või terve klassitäre õpilasi. Senisest parem peaks koolidel olema ülevaade õpilaste huvialategevusest väljaspool kooli — kuidas ja millega keegi on haaratud, kuidas keegi end täiendab ja harib. Jäägu eespool nimetatugi üheks ideoloogiaotsusest tulenevaks ülesandeks.

Juba aastaid räägime täiel häälel kasvatustöö kompleksusest. Ka ideoloogiaotsus rõhutab taas kasvatustööle kompleksse lähenemise põhimõtet. Õpetajatele ja kasvatajatele on see mõiste juba konkretiseerunud ja kui suudame kindlasse süsteemi viia ideelis-poliitilise, kõlbelse ja töökasvatuse, võime rääkida juba nõukogude kooli põhieesmärgist — harmoonilise inimese kasvatamisest. Seepärast peamegi silmas pidama tõika, et ükskõik millise ürituse me koolis korraldame, ei tohi unustada neid kolme komponenti.

Kõik see, mida me koolis teeme, on õpilastele töö ja ühiskonnale vajalik töö. Ei ole kooli ees ülesannet, mida ei saaks seostada töökasvatusega. Seepärast seisab ka olulisel kohal partei ja valitsuse 1977. a. koolimäärus õpilaste eluks ja tööks ettevalmistamise kohta. Selle edukaks täitmiseks on meil veel hulgaliselt reserve.

Oli ju aastaid levinud arvamus, et üldhariduslik keskkool on vaid vaheaste kõrgkooli pürgijaile. Kuid tõde on see: vähem kui pooled saavad edasi õppida kõrgkoolides, keskeriõppeasutustes või tehnikakoolides. Üle poole keskkoolilõpetanutest asub otse tootvale tööle, psühholoogiliselt, moraalselt ja erialaselt ette valmistamata. Siit tulenebki töökasvatuse äärmiselt oluline positsioon riigi ja rahvamajanduse huve silmas pidades.

Seltsimees Karl Vaino sõnas EKP Keskkomitee XV pleenumil: «Eriti tahaksin rõhutada tähtsust, mis on sirguva põlvkonna tööalasel kasvatamisel, tema ettevalmistamisel loovaks tegevuseks. Selle ülesande lahendamisel on osalised kõik: perekond, kool, töökollektiivid ja ühiskondlikud organisatsioonid.»

Loomulikult käib see õpetaja ülesannete hulka, et noorte väärtusorientatsioonid ja -hinnangud käiksid kaasas tegelikkusega. Ka kutsesuunitlus peab sisaldama kõlbluse ja ideelisuse ilminguid, et noortel oleks ettekujutus oma asendist ühiskonnas. Teisel peab noortel olema kindel ettekujutus tööst ja töö olemusest, et neis tekiks võlatunne ühiskonna ees, mida saab tasuda üksnes kohusetundliku tööga, et neis kujuneks välja tõrjehoiak ebakvaliteetse töö ja lohaka töösse suhtumise vastu.

Ja veel ei tohiks õpilastes luua illusoorset pilti meie tegelikkusest, et tööle läinud, ei tekiks vastandlikke muljeid. Selleks aitab kaasa juhendajate liikumine, tootmispraktika ajal tugevatesse töökollektiividesse lülitumine. Ent heapere-mehelikku suhtumist tuleb hakata kasva-

tama juba koolis ja on ju seegi poliitiline hoiak.

Samuti pole mõtet kinnistada noortes mentaliteeti — teie ees on lahti kõik ukсед, nagu muutuks meie tehnikarevolutsiooni sajandil töö kergevõitu mänguks. Tõsi, raske füüsiline töö on taganemas, kuid töö nõuab üha rohkem oskusi ja haritust. Pole just harvad need juhud, mil õpetaja suust võib kuulda: kui ei viitsi õppida, lähed tööle! Kuid aasta-aastalt nõuab rahvamajandus üha enam haritud oskustöölisi ja seetõttu jäägu kehtima põhimõte — me ei tohi tööd vulgariiseerida. Pedagoogide teadlikkust tööst peaks tõusma eelkõige tihedas koostöös ja ühisrindes töökollektiividega.

Võimalusi töökasvatuse edendamiseks leidub ja esmajoones tuleb neid otsida sidemete tihendamises šeffettevõtete ja -majanditega vastava õppe-materiaalse baasi loomiseks. Meie vabariigis on käesoleval ajal vaid kaks koolidevahelist õppe-tootmiskombinaati, mille töökogemustest veel täiel häälel rääkida ei saa.

Teadagi on lubamatu anda õpilastele tööoskusi ja -vilumusi teadmiste vähendamise hinnaga. Õpilase põhitöök jääb ikkagi õpitöö, mida aitaks paremuse poole mõjustada jõukohane tootev töö. See oleks nagu omamoodi õppetöö jätkuks, kus praktiliselt kogetakse tööharjumusi ning vilumusi ja kinnistatakse õppetunnis omandatud.

Palju on veel ära teha koolil kui elukohajärgsel kasvatustöö keskusel. Tihti kurdetakse, et suurtes linnakoolides pole enam võimalik kasvatustööd teha ja halsetatakse taga väikeste koolide aegu, kus kõik teada-tunda olid. Kuid peame olema realistid ja progressiga kaasas käima, muidu jäämegi elu hammasrataste vahele. Kõikidel asjaosalistel — koolil, majavalitsusel ja töökollektiividel — on tarvis oma mikrorajoonis koos maha istuda ja mõelda, mida ühisrindena ette võtta vilukasvanud perekondades vanemate ja nende lastega. Ka siin on tarvis oma mina tagaplaanile suruda, et «meie»-tunne selle võrra rikkamaks kujuneks.

Kogu kasvatustöö peab sammu pidama tänapäevaga ja lähtuma selle esitatud nõuetest. Seetõttu ongi pedagoogitöö loominguine, pidevais otsinguis ja leidmistes, mida me saame tänapäeval teha vaid koostöös üldsusega.

NLKP Keskkomitee ideoloogiavälise otsuse ja EKP Keskkomitee XV pleenumi rõhutatud vajadust tugevdada perekonda, kooli ja üldsuse sidet, ilmutada igapäevast hoolitsust pedagoogilise kaadri eest, tõsta

ja hoida õpetaja autoriteeti ning arendada töökollektiivide šeflust kooli üle.

See otsuse seisukoht on õpetajale suureks abiks, ent samal ajal paneb talle ka suured kohustused. Eelkõige nõuab ta igalt õpetajalt kui ideoloogiarinde töötajalt võitlejahoiakut ja meie elu väärnähtustesse kompromissitud sekkumist. See omakorda eeldab õpetaja pidevat vajadust avardada poliitilist silmaringi ja tõsta oma pedagoogimeisterlikkust. See eeldab pidevat kursisolekut kõigi päevastundmustega paljudest elu valdkondadest, et lahendada esilekerkivaid probleeme, argumenteeritult selgitada nende põhjusi ning nendest ülesaamise teid. See eeldab võitlejalikku hoiakut tarbijaliku mentaliteedi vastu nii lastevanemate kui ka õpilaste hulgas, otsustavust lahti öelda sõnakõlksutamisest ja tühjadest fraasidest, käibetõdede tüütust korrutamistest, trafaretsusest.

Õpetaja poliitilistest veendumustest oleneb, kas ta näitab üles leppimatust kuulujutukandjate vastu või kuulab neid vaikiva kõrvalseisjana. Kõikide nende meie elu väärnähtuste vastu, mida taunib partei ideoloogiaotsus, on koolielus tarvis oskuslikult võidelda, teha seda pedagoogilise taktiga, kuid samal ajal ideoloogia-töötaja vastutustundega.

Kõike eespool nimetatut peame kindlasti arvesse võtma õpetajate atesteerimise järgmisel etapil. Kui lõppenud atesteerimise käigus oli oluline rõhuasetus õpetaja kutsemeisterlikkusel, siis järgmiseks tulevad päevakorraale tema ideelispoliitiline enesetäiendamine, tema osalemine ühiskondlik-poliitilises elus, tema veendumused ja isiklik eeskuju ning samuti see, kuidas ta on neid veendumusi sisendanud oma kasvandikele, milline on nende aktiivne eluhoiak ja poliitiline silmaring.

Käesolev õppeaasta on viimane täispikk õppeaasta X viisaastakul, mistõttu jääb loota, et kõik haridustöötajad enesekriitiliselt analüüsivad oma plaane ja kavasid ning lähtudes ideoloogiaotsusest teevad kõik selleks, et täita partei ja valitsuse poolt meie õpetajaskonna ette seatud ülesanded õpilaste eluks ja tööks ettevalmistamisel.

Vestluse pani kirja ULO TIKK

MEIE INTERVJU

KOLM KÜSIMUST ~ VASTAVAD ORDENI- KANDJAD

Viimastel aastatel oktoobrikuu «Nõukogude Koolis» oleme avaldanud pedagoogidest ordenikandjate vastused toimetuse esitatud küsimustele. Teeme seda käesolevaski numbris. Meie küsimustele vastavad L. Koidula nimelise Pärnu 2. keskkooli direktor Lenini ordeni kavaler, Eesti NSV teeneline õpetaja ja haridustöö eesrindlane **Armas Kuldsepp** ja V. Võrgu nimelise Tallinna 3. keskkooli direktori asetäitja **Veera Zahharova**, keda on autasustatud Tööpunalipu ordeniga.

Küsimused on järgmised:

1 Teie mõtted seoses noorte eluks ettevalmistamisega, kodanikuhoiaku kasvatamisega NLKP Keskkomitee otsuse «Ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatustöö edasise parendamisest» valguses.

2 Millest tunnete oma pedagoogitöös koolirõõmu?

3 Teie soovid kolleegidele seoses uue õppeaastaga.

MEIE INTERVJU



MEIE INTERVJUU

Noorte eluks ettevalmistamisel ja nendes kodanikuhoiaku kasvatamisel on just eeltoodud vaja eriti silmas pidada. Asi on selles, et meil mõnikord esineb tõepoolest kartust avalikult tõstatada aktuaalseid küsimusi, lahendamata probleemide tasandamist ning tegelikus elus kerkivate puuduste ja raskuste mahavaikimist. Et aga see ei jää inimestele, sealhulgas noortele märkamatuks, toob lõhe sõna ja teo vahel suurt, sageli otse korvamatut kahju ideelises kasvatustöös. Mõnigi kord jäävad niisugused ülitähtsad ühiskonnaelu probleemid nagu inimeste käitumine, kollektiivis valitsev mikrokliima ja töötajate olmetingimused tootmisplaanide täitmise ja ületamise nimel toimuva võitluse käigus vajaliku tähelepanuta.

Võtame mõned probleemid tänapäevakoolist.

Meil on näiteks väga konkreetsetelt olemas selline aktuaalne küsimus nagu ülesanne kindlustada praktiliselt täielik õppe- edukus ka kohustuslikus üldhariduskeskkoolis. Ükskõik, kus see arutluse objektiks saab, olgu õpetajate, olgu lastevanemate, olgu õpilaste eneste seas, jõutakse ikka järeldusele, et väga paljudel põhjustel (milledel siinkohal ei ole võimalik üksikasjalikult peatuda) ei ole tänapäevakoolis üldjuhul võimalik saavutada eranditult kõikide õpilaste täielikku jõudlust. Kord karmimalt, kord pehmemalt esitatav nõue mitte lasta õpilasi välja langeda ja saavutada kõigi 1. klassi astunute keskkooli lõpetamine 11 aasta pärast on lihtsalt ebareaalne ja tekitab nii koolis kui ka kodus mitte kellelegi vajalikke pingeseisundeid. Toetudes nimelt NLKP Keskkomitee ideoloogiaotsusele, teen ettepaneku, mis on kümnetes auditooriumides leidnud nii pedagoogide kui ka lastevanemate ja õpilaste heakskiitu: välja arvatud põhjendatud erandid, mitte jätta õpilasi klassikursust kordama, kuid panna neile hinded rangelt kooskõlas teadmistega. Anda keskkooli lõpul kahe- suguseid tunnustusi: neile, kellel kõikides ainetes rahuldavad ja kõrgemad hinded — riigivapiga lõputunnistused, mis avavad võimaluse soovi korral jätkata õpinguid veelgi; neile aga, kellel esineb mitterahuldavaid hindeid, anda tunnistus selle kohta, et nad on ettenähtud aja küll koolis käinud, kuid kohustuslikku keskharidust ei ole täielikult omandanud.

ARMAS KULDSEPP

1. Esimese küsimuse vastamist lubatagu alustada kahe tsitaadiga NLKP Keskkomitee ideoloogiaotsusest:

«Ülesannetega, mida partei seab ideelise kasvatustöö ette, ei sobi kokku ikka veel esinev kartus avalikult tõstatada arutamiseks meie ühiskonnaelu aktuaalseid küsimusi, tendents tasandada lahendamata probleeme ja teravaid küsimusi ning nendest mööda minna, vaikida maha puudused ja raskused, mis esinevad reaalses elus» ja «kasvatustöö efektiivsus langeb tunduvalt seal, kus tekib lõhe sõna ja teo vahel, kus ei ole tagatud organiseerimis-, majandus- ja ideoloogiatöö ühtsus. Juhtide ja majanduskaadri tööd hinnates tuleb arvesse võtta mitte üksnes tootmisplaanide täitmise näitajaid, vaid ka distsipliini taset, kollektiivis valitsevat moraalset ja poliitilist kliimat ning töö- ja olmetingimusi».

MEIE INTERVJUU

Selline praeguses olukorras otse kardi-naalsena näiv, tegelikult aga üldsegi mit-te üleliia keeruline muudatus tõstaks lühikese ajaga distsipliini ja tervendaks tunduvalt nii mikro- kui makrokollektiivis valitsevat moraalset ja poliitilist klii-mat, mis noorte kodanikuhoiaku kasva-tamise aspektist on ülitähtsad tingimused.

Endastmõistetavalt ei vähenda see õpe-taja vastutust oma töö eest, mis peab alati olema efektiivne ja kvaliteetne.

Kui me ei tõsta küsimust viiepäevasest koolinädalast, siis läheme mööda ühest teisestki väga teravast probleemist. Et me varem või hiljem selle probleemi nagunii peame positiivselt lahendama, siis miks mitte lahendada seda varem? Eitav hoiak viiepäevase koolinädala suhtes võr-dub — pidades taas kinni NLKP Keskkomitee ideoloogiaotsuse tekstist — lahenda-mata probleemi tasandamisega. Hea tahtmise korral aga, piirdudes siinkohal kõige napolisõnalisema väitega, on küsimus lahendatav koolivaheaegade ja eksami-sessioonide ümberkorraldamise ning õp-peprogrammide asjaliku muutmise teel.

Kui Nõukogude kodanike valdav ena-mik töötab nädalas viis päeva, siis kuue-päevane nädal koolis on anakronism, mil-le õigustamiseks tehtavad pingutused tuleks ümber lülitada tema likvideerimise võimaluste leidmisele. Vaba aega ei ole tarvis karta, vaba aeg on isiksuse ja ko-daniku kujundamise seisukohalt väärt aeg, mille sisustamine ei pea sugugi ole-ma jällegi ja üksinda kooli ülesanne, vaid kõigepealt kodu, siis noore inimese enda ja lõpuks ühiskonna ülesanne. Kodaniku-hoiaku kasvatamine peab algama kodunt ning muutuma kodu ja kooli suunamisel e n e s e k a s v a t u s e k s, mida toetavad ja millele realiseerimisvõimalusi annavad ühiskondlikud organisatsioonid, kultuuri-, lõbustus- ja puhkeasutused.

Noorte kodanikuhoiaku kasvatamisel etendab erakorraliselt suurt rolli õpilas-omavalitsus koolis. NLKP Keskkomitee otsus rõhutab vajadust arendada noorte ühiskondlikku aktiivsust, milleks õpilaste omajuhtimine on äraproovitud ja ennast õigustanud meetod. Tarvis on üldistada eesrindlike koolide kogemusi õpilaste aktiivse ellusuhtumise kujundamisel, eriti tähtis on aga õpetajate, kõigepealt kooli-

MEIE INTERVJUU

juhtide hoiaku kallutamise sellesse suun-da, mis tunnistab õigeks ning vajalikuks õppe- ja kasvatustöö planeerimise ja or-ganiseerimise õpilaste aktiivsel osalemisel.

2 Väga ilusasti ja õigesti ütleb Johann Wolfgang Goethe (August Sanga tõlkes):

*Ära meeleteitel roida
ringi laia taeva all.
Oska õnne hõlmast hoida,
õnn on ikka lähedal.*

Koolirõõmuga on sama lugu — ta on aina meie ümber. Pole tarvis oodata ei-tea-mis-suurt rõõmu, peame ka ise olema alid leidma ja märkama pisirõõme, mis kokku moodustavadki suure rõõmu. Kül-lap kolleegid mäletavad Lia Paaveri tore-dat kirjatükki sellest, kuidas üks õpetaja oli lausa õnnelik, kui tema kasvandik lõ-puks ometi hakkas kirjutama sõna «kärb-sed» nõrga b-ga. Seda laadi rõõme peab oskama tabada, neid leidub igas kooli-päevas, sageli igas tunniski.

Minule isiklikult on suurimaks rõõmuks see, kui paljude aastate pärast, aga vahel ka mitte nii pika aja järele selgub, et poisist või tüdrukust, kellega ma koolis vaeva nägin, on saanud tore, tubli ini-mene. See on A. H. Tammsaare poolt nii kuldselt defineeritud rõõm, et refereerin siingi: «Ühel on tegemise rõõm, teisel saamise rõõm. Õnnelikud on need, kes teevad midagi ja kes maitsevad oma te-gude vilja.»

3 Soovin kolleegidele tugevat tervist, lakkamatut optimismi ja täielikku andu-must oma missioonile. Vähem viriseda, rohkem uskuda inimesesse, esijoones nendesse noortesse inimestesse, kes on meie kasvandikud. Eemaldada endast vii-manegi narmas Juhan Smuuli polkovniku lese mentaliteedist. Muide — ka koolirõõ-mu on siis rohkem, kui kõiges mitte ainult teised süüdi ei ole.

MEIE INTERVJUU

MEIE INTERVJUU 9



VEERA ZAHHAROVA

1 Eluks ettevalmistamine... Mis see siis on? Esiteks tekib kohe küsimus, millal algab siis elu, kas kooliõpilased ei elagi? Elavad küll! Ja koolielus hinnatakse samasuguseid inimese väärtusi nagu edaspidigi. Lapsepõlves, koolis — nii nagu mitte kunagi hiljem — pannakse alus sellistele inimese väärtustele nagu ausus, printsiipaalsus, julgus oma arvamust välja öelda ja seda kaitsta, oskus hinnata headust, kaasa elada kollektiivi rõõmudele, ebaõnnestumistele, soov parandada pahesid, anda endast parem teiste heaks. Viimast hindan üle kõige. See omadus kasvab välja seltsimehelikkusest, sõprusel, kollektivismist. Noorukiea «teiste heaks» asendub hiljem elukreedoga «ühiskonna, kodumaa heaks». Kõik need iseloomujooned ja hoiakud kujunevad koolis elulistes olukordades ja karastuvad mitmesuguses ühiskondlikus tegevuses.

MEIE INTERVJUU

Ainult töö kollektiivis ja kollektiivi heaks kasvatab veendunud nõukogude moraalikandjaid ja kodanikke.

Ideoloogiline ja poliitiline kasvatustöö lastega kannatab kõige vähem üldsõnalisust ja sõnadetegemist ning silmakirjalikkust. Lastega tuleb tõsistest probleemidest rääkida tõsiselt, avameelselt, anda nendele vajalik ja õige informatsioon ning õpetada neid õigeid väärtusi nägema ja hindama. See on raske, tark ning südamant nõudev töö. Koolides peaks vähem olema igasuguseid ilusate pealkirjadega ülespuhutud üritusi (mida tihti nõutakse), rohkem sisukat igapäevast tööd õpilase kõlbeliste omaduste kasvatamisel.

2 Raske küsimus, sest üldistavat vastust ei oska leida. Rõõmu toovad paljud asjad, ka pisikesed kordaminekud oma, kolleegide ja õpilaste töös. Kõige suuremat rõõmu tunnen siiski suhtlemisest õpilastega. Tunnen rõõmu noortest, sellest toredast lapsepõlvest ja noorusest, mis endal maha jäänud ja nüüd uuenenuna mu ümber on. Nüüd aga arvan, et oskan midagi teisiti näha ja õpetada ning aidata. Ikka vist see andmise rõõm on õpetajal tema töös kõige suurem.

3 Soovin armastust. Töö vastu, siis ei väsi, õpilaste vastu, siis edeneb töö nendega, isiklikus elus, siis on tuju hea. Soovin tugevat tervist ja hingejõudu!

MEIE INTERVJUU



KOOLIJUHI VEERUD

KOOLI- JUHTIMISE AKTUAALSED PROBLEEMID

Sellise pealkirja all ilmus ajakirja «Narodnoje Obrazovanije» käesoleva aasta juulinumbris artikkel NSV Liidu PA viitsepresidendilt M. KONDAKOVILT. Avaldame sellest ülevaate.

Õppe- ja kasvatustöö edasine täiustamine on otseses sõltuvuses haridusorganite ja koolijuhtide organisatsioonilis-pedagoogilisest tegevusest, kooliasjade teadusliku juhtimise taseme tõusust.

Mõisteid «teaduslik juhtimine» ja «teaduslikkuse printsiip» kasutatakse nii trükisõnas kui ka koolijuhtimise praktikas sageli. Tavaliselt peetakse sellega silmas küsimuste igakülgselt käsitlemist, teades asjade tegelikkust olukorda, erinevate seisukohtade väljaselgitamist, hinnangut alternatiivsetele ettepanekutele.

Praktika tõendab veenvalt, et teaduslikkuse ja eesrindliku kogemuse arvestamata jätmine viib juhtimises vigadeni, aga viimased omakorda maksavad enda eest karmilt kätte. Pole juhus, et juba nõukogude võimu algpäevadel pööras V. I. Lenin suurt tähelepanu rahvahariduse juhtimise organiseerimisele ja teaduslike meetodite väljatöötamisele. «Juhtimine» on õelnud L. I. Brežnev, «muutub teaduseks ja see teadus tuleb võimalikult kiiremini ja võimalikult sügavamalt omandada.»

Viimastel aastatel on NLKP Keskkomitee ja Nõukogude valitsus võtnud meetmeid niisuguse juhtimissüsteemi loomiseks, mis vastaks tootlike jõudude ja tootmissuhete tänapäevatasemele ning looks tingimused ühiskondliku tootmise, teaduse, kultuuri ja hariduse efektiivsuse tõstmiseks.

Juhtimisalaseid uurimisi tehakse paljudes teaduslikes uurimisasutustes ja kõrgkoolides. Uurimistulemusi on laialdaselt publitseeritud. Praegusajal on meil täiesti võimalik lahti mõtestada ajalooline ja nüüdisaegne kogemus koolijuhtimise teaduslike vormide ja meetodite täiustamisel. Seda ei saa teha teoreetilise süvaanalüüsita, marksismi-leninismi klassikute rikka pärandi lahtimõtestamiseta kommunistliku kasvatus ja ühiskonna teadusliku juhtimise alal.

Erilist tähelepanu ja sügavat teadusliku analüüsi nõuavad koolitöö ümberkorralduse tulemused. Keskhariiduse sisu moderniseerimise rohkem kui kümneaastane kogemus tõendas veenvalt, et kui see oleks tuginenud koolipraktika olukorra ja õppeprotsessis juurutatava rangelmale analüüsile, oleks võinud vältida palju raskusi, millega koolidel tuli kokku puutuda. Juba küsimuse asetuse praktikute ja teadlaste koostööst kohustab meid vaatluse alla võtma nii edusammud kui ka puudujäägid selles valdkonnas.

Koolijuhtimises võib täheldada kaht nähtust. Esiteks — sügavate teaduslike uurimuste ebapiisavus organisatsioonilis-pedagoogilise praktika põhiküsimustes. Teiseks — kamandamine, oskamatus, mõnikord ka soovimatus arvestada sellega, mida teadus on juba välja töötanud. Selle vastu astus omal ajal teravalt välja V. I. Lenin. Kahjuks ilmutab nähtus kadestamisväärset elujõudu ka koolijuhtimise praktikas.

Käesoleva artikli autor koondab peatahelepanu teadusliku uurimistöö puudujääkidele koolijuhtimise alal, arvestades asjaolu, et praktikud ei leia pedagoogilises kirjanduses kaugeltki alati vastust küsimustele, mida püstitab elu. Pealegi on koolijuhtimisalaste uurimuste ring piiratud valdavalt koolisisese juhtimise ja kontrolli probleemidega. Paljude tööde põhipuudus on nende madal teoreetiline tase, piirduakse kogemuste kirjeldamisega. Tänapäev ei ole loodud efektiivseid sidemeid teiste ühiskonnateaduste esindajatega — filosoofide, sotsioloogide, ökonomitide, psühholoogide ja juristidega. Tulemus — terav puudus teoreetilistest süvauuringutest rahvahariduse ökonomika ja planeerimise metodoloogia, üldise keskhariiduse elluviimisega seotud probleemide kohta. Peaaegu ei ole uuritud juhtimise pedagoogilis-psühholoogilisi

aspekte. Täni võtab koolijuhtimisalas-tes publikatsioonides palju ruumi kommenteerimine, ametkondlike ettekirjutuste ja direktiivide äraseletamine, ühe või teise kogemuse kirjeldamine. Paremalt juhul koolijuhtide käsiraamatud süstematiseerivad teadaolevad määrused ja illustreerivad neid. Praktika aga nõuab uute küsimuste asetamist ja uurimist, vastuseid lahendamata probleemidele. Uurimata uusi küsimusi, andmata vastust lahendamata probleemidele, ei saa anda ka teaduslikult põhjendatud soovitusi, mida vajab koolipraktika.

Rõhutades eelöeldut ei või lasta silmist veel ühte koolijuhtimise tähtsat ülesannet — tagada pedagoogika saavutuste ja eesrindliku pedagoogilise kogemuse organisatsioonilis-pedagoogiline kinnitumine koolipraktikas.

Lahendamist vajavate probleemidena märgib autor järgmist.

Viimastel aastatel on ajakirjanduses ilmunud rohkesti publikatsioone koolipraktika erinevatest küsimustest. Niisugused probleemid on viiepäevane tööndal, tasandusklassid, koolide ja õpetajate tegevuse kontrolli vormid jmt. Huvi äratavad neis küsimustes teiste sotsialismimaade kogemus. Erilist huvi pakuvad konkreetsed sotsioloogilised uurimused, uusimad saavutused didaktika, eriainetes meetodika ja kasvatusteooria alal. Omandamata pedagoogika nende valdkondade viimaseid andmeid, tundmata õpetamise ja kasvatamise psühholoogia saavutusi, arvestamata meie ühiskonna arenguperspektiive, ei saa teaduslikult põhjendatult anda vastuseid konkreetsetele küsimustele, mis on seotud koolide juhtimise vormide ja meetodite täiustamisega, rahvahariduse juhtimise paraadi kõigi lülide õiguste ja kohustustega, õpetajate ettevalmistamisega ja nende pedagoogilise meisterlikkuse täiustamisega.

Nüüdisajal on seaduspärane uute teadusharude tekkimine eri teadusharude piiримail. Analoožilist võib täheldada koolijuhtimise kohta juhtimisteaduse üldises arengus.

Koolijuhtimise põhiaine on uurida kooliasjade juhtimise ülesandeid, sisu ja meetodeid Nõukogude Liidus, tundma õppida rahvahariduse juhtimise mehhanismi dünaamikat, läbi töötada küsimused, mis on seotud koolide tegevusega, üldsuse kaasatõmbamisega kooliasjade juhtimisse, välja töötada pedagoogilise propaganda sisu, vormid ja meetodid. Praktika näitab, et teadurite edu sõltub tihedatest kontaktidest partei ja nõukogude organitega, vajaliku informatsiooni kindlustamisest ja praktikute toetusest.

Rääkides koolijuhtimise ainest kõige üldisemas plaanis, peame eelkõige silmas

238 algkooli, 42 891 kaheksaklassilise, 54 500 keskkooli direktori, 23 117 kaheksaklassilise kooli direktori asetäitja, 71 937 keskkooli direktori asetäitja õppe- ja kasvatustöö alal, 48 868 klassi- ja koolivälise töö organisaatori, 4388 rajooni ja linna haridusosakonna juhataja, 9000 inspektori, 4700 metoodikakabineti juhataja, 900 oblasti (krai) haridusosakonna, liiduvabariikide ja autonoomsete vabariikide haridusministeeriumi juhtiva töötaja töö organiseerimist, sisu ja meetodeid. Nende praktilise tegevuse teoreetiline põhjendamine ja edasine täiustamine on pedagoogikateaduse aktuaalsemaid ülesandeid.

Ajakirja «Sovetskaja Pedagogika» 1978. a. 8. numbris juhib P. Hudominski tähelepanu sellele, et alustada tuleb mõistetelise aparadi täpsustamisest. Üldise juhtimisteooria kategooriaid ja printsiipe ei saa otseselt üle kanda koolipraktikasse, arvestamata juhitava objekti spetsiifikat.

Aktuaalne on nüüdisajal koolijuhtimise ideelis-teoreetiliste aluste väljatöötamine. Autor rõhutab vajadust tähelepanelikult tundma õppida koolijuhtimise küsimusi revolutsioonieelsete pedagoogide töödes ja A. Lunatšarski, N. Krupskaja, A. Makarenko ja V. Suhhomlini tegevuses.

Kõigi koolijuhtimisalaste tööde aluseks peavad olema kompleksne lähenemine õppe- ja kasvatustsükli juhtimisele, süsteemsuse ja terviklikkuse metodoloogilised kontseptsioonid.

Ülesanne seega on selles, et tuginedes marksistlik-leninlikele juhtimisprintsiipidele, juhtimisteooria saavutustele, haridusorganite ja koolide tegevuse eesrindlikule kogemusele, välja töötada koolide juhtimise teoreetiliselt põhjendatud süsteem, mis oleks kasutatav mitmel tasandil.

Erilist tähelepanu nõuab õppe- ja kasvatustsükli juhtimise organisatsioonilis-pedagoogiliste aluste väljatöötamine. Tähelepanelikult tuleb tundma õppida haridussüsteemi funktsioneerimise sotsiaal-majanduslikke, sotsiaalpsühholoogilisi ja materiaal-tehnilisi tingimusi. Võtmeaspektiks on endiselt uurimused, mis on seotud üldise keskhariduse elluviimisega, eeskätt 8. klassi lõpetanute optimaalse jaotamisega keskharidust andvate kanalite vahel.

Üks aktuaalsemaid ülesandeid on koolijuhtimise meetodite väljatöötamine. Nende meetodite arsenal pole suur: veenmine, kohustamine, stimuleerimine, korralduste andmine, administratiivne normeerimine (normatiivsete dokumentide näol). Autor on seisukohal, et see rõhutab vastupidi kroonulikule lähenemisele loominguist lähenemist, sest normatiivne ja loominguiline on dialektiliselt seotud, rikastavad

vastastikku teineteist. Seejuures ei tohiks unustada, et normatiiv üldjuhul on teaduslike andmete üldistamise tulemus ja orienteerib eri variantide optimaalsele valikule nende realiseerimisel koolipraktikas.

Juhtimissuhete uurimine koolis on väga keeruline, sest õpetamise ja kasvatamise protsess on orienteeritud eelkõige inimesele. Õpetavale inimesele kogu tema poliitiliste, professionaalsete, kõbeliste, psüühiliste ja muude nähtuste keerukuses. Ka õpetavale inimesele, kes allub paljukülgetele mõjutustele. Seega pälvib erilist tähelepanu juhtimise sotsiaalpsühholoogiliste probleemide läbitöötamine, antud juhul otsuste vastuvõtmine ja nende täitmise organiseerimise psühholoogilis-pedagoogiliste aluste väljatöötamine, samuti juhi kasvatusliku mõju probleem kollektiivile ja isiksusele.

Pedagoogilise ajakirjanduse veergudelt ei kao suhete stiili küsimused pedagoogilistes kollektiivides. NLKP XXV kongress kutsus üles aktiivselt ellu viima leninliku tööstili. See on loominguine, teaduslikust lähenemisest läbiimbunud stiil, töö teadusliku organiseerimise näidis ja selles mõttes tuleb igati toetada TTO-alaseid uurimusi.

Tõsiselt on tarvis käsile võtta hariduse kompleksse planeerimise ja haridusorganite ning koolide töö planeerimise metodoloogilised alused. Rahvahariduse planeerimise teooria ja praktika küsimused arenenud sotsialismi tingimustes leidsid lahenduse J. Žiltsovi doktoridissertatsioonis. Selles on veenvalt põhjendatud pikaajalise planeerimise vajadus, sest tegemist on kaadri ettevalmistamisega, materiaaltehnolise baasi loomisega, hariduse arenemise tendentside analüüsimisega ja põhikontseptsioonide väljatöötamisega.

Teaduslikus uurimistöös, eriti kui küsimus on kooli arenguperspektiivide väljatöötamises, peame laialdasemalt kasutama eksperthinnangute meetodit, loogilise ja ajaloolise analüüsi kvalitatiivseid meetodeid.

Kompleksse lähenemise vajaduse hariduse planeerimisele tingib nõukogude kooli ees seisvate ülesannete, kommunistliku kasvatus, kooli, perekonna ja töökollektiivide töö koordineerimise kompleksne iseloom.

Elu ise nõuab koolijuhtimise teadusliku taseme tõusu, eelkõige ranget kooskõlastatust ja koordineerimise juhtimise eri tasemete vahel nii vertikaalselt kui ka horisontaalselt.

Ülesanne on selles, et tõsta planeerimise teaduslikku taset haridussüsteemis ning eelkõige haridusorganite kõrgemates lüüdes. On aeg hakata tõsiselt tegelema

haridusministeeriumide ja haridusorganite planeerimise teooria ja praktika probleemidega. Märkatavat parandamist vajab ka töö planeerimise süsteem koolides.

Üldise keskhariduse tingimustes muutus aktuaalseks noorte jaotamine üldhariduskooli ja kutseharidust andvate koolide vahel. On vaja välja töötada selle jaotamise metoodika. See on seda vajalikum, et 80. aastatel väheneb märgatavalt 8. klassi lõpetanute arv. Hariduse keskastme diferentseerimise ühtse kontseptsiooni väljatöötamisest kuni 2000. aastani peaksid osa võtma ka ökonomistid ja sotsioloogid. Kõrvuti Leningradi mudeliga, mille kohaselt 50% 8. klassi lõpetanutest suunatakse kutsekeskkoolidesse, on ka teised seisukohad, mis näevad ette kutsekeskkoolide mõõduka, tehnikakoolide ja keskeriõppeasutuste (keskkooli baasil) forsseeritud arengu.

Arvestada tuleb paljusid faktoreid alates nn. sotsioloogilisest vastupanust ja lõpetades tööjõuressursside bilansi ning eri õppevormide maksumusega. Probleemi tuleb igakülgselt tundma õppida, alates planeerimise tähtaegadest, plaani struktuurist, põhilüli valiku metodoloogilisest kontseptsioonist ja lõpetades kontrolli organiseerimisega nende evitamise üle. Põhihooleks peab olema liigsete plaanide, nende paljusõnalisuse ja formalismi vältimine, rõhutab artikli autor.

Praegu on olukord selline, et mõnes rajoonis on kuni 10, koolis aga kuni 30 plaani. Ukraina NSV Haridusministeeriumi instruktiiv-metoodiline kiri lubab kuni 16 plaani koolitöö eri lülide kohta. Ka seda on liiga palju. Bürookraatliku paberiloomingu tundmaõppimine näitab, et kõige rohkem halba ei too mitte selle hulk ja maht, vaid nähtus kisub haridusjuhte eemale õpetamis- ja kasvatamisprotsessist, õpilastest ja pedagoogilistest kollektiividest. Vaja on aga, et plaanid aitaksid lahendada kooli ja õpetaja ees seisvaid ülesandeid.

Viimasel ajal räägitakse palju optimeerimisest. Koolijuhtimises rakendatavate optimaalsete otsuste väjatöötamine on väga raske ülesanne. Optimaalsuse määranduslikud kriteeriumid antud juhul on ebapiisavad. Järelikult on vaja välja töötada õppe- ja kasvatusprotsessi juhtimise efektiivsuse kriteeriumid ja näitajad. Õppe- ja kasvatusprotsessi teaduslik, sisukas, kvalitatiivne analüüs on võimatu, loomata ratsionaalset infosüsteemi.

Jutt ei ole ainult aruandluse korrastamisest, arvutustehnika ratsionaalsest kasutamisest jmt. Probleem on laiem: missugust informatsiooni me vajame pedagoogilise protsessi juhtimiseks? Mis peab olema selle sisuks? Missugused nõuded on informatsiooni kogumisele, analüüsimisele

sele, edasiandmisele ja säilitamisele. Kübernetika ja süsteemide teooria mõisteid ei või mehaaniliselt kooli üle kanda. Pedagoogilises informatsioonis on põhiline tema objektiivsus, usaldatavus, parteilisus, mitmekülgsus ja operatiivsus. Infovoogude otstarbeka struktuuri väljatöötamine on üks tähtsamaid ülesandeid. Koolijuhitamisalastes uurimustes on tähtis koht juhtimisorganite tegevusega seotud teoreetiliste ja praktiliste probleemide väljatöötamisel.

Autor alustab rajooni haridusosakonnast kui nende organite alamaastmelisest ja seejuures otsustavast lülist. Nende täiustamisest räägitakse paljudes publikatsioonides. Näiteks toob ta kaks «Utšitel'skaja Gazetas» avaldatud artiklit: Aleksandrovi artikkel «Missugune peab olema haridusosakond?» 1945. a. ja artikkel «Peategelane» 1979. a. Neid eraldab üksteisest 34 aastat, aga nihked probleemiasetuses on väheolulised.

Endiselt räägime kohustuste mitmekülgusest ja paljufunktsioonilisusest, rajooni haridusosakonna aparadi töö keerukusest ja raskustest, vajadusest saada osakonna juhataja ja inspektorite kohale eriliste isiksuseomadustega inimesi jne. Kuid tänaseni ei ava me küllalt sügavalt osakonna pedagoogilise tegevuse sisu ja meetodikat, osakonna töötajate koolitöötajatega suhtlemise süsteemi ja iseloomu. Tänapäeval on eriti tähtis muuta osakonnad kooliasjade pedagoogilise juhtimise tõelisteks keskusteks, sest üldise keskhariduse tingimustes laienesid osakonna funktsioonid — nende ülesanne on koordineerida laste kasvatuses osavõtvate paljude organisatsioonide tegevust.

Praktikast võib tuua palju näiteid koolide ja haridusorganite juhtide ülekoormatuse kohta asjadega, millel pole otsest seost nende vahetute kohustustega.

On aeg välja selgitada, mida ei pea tegema haridusosakonna juhataja, inspektor ja kooli direktor. See on vältimatu nende professionaalse kasvu kindlustamiseks õppe- ja kasvatusprotsessi ideelisteoreetilise, meetodilise ja psühholoogilise-pedagoogilise taseme tõstmiseks. Ukraina NSV haridusminister A. Marinitš märkis üleliidulisel õpetajate kongressil esinedes väga õigesti, et haridusorganid ise oma ettekirjutuste ja instruksioonidega sageli soodustavad šablooni ja standardit õpetajatöös. Tuleneb see nähtavasti sellest, et me formaliseerime elava töö õpetajaga ja kallutame ta koos endaga kõrvale pulbitsevast pedagoogilisest elust.

Ülesanne on selles, et juhi iga tegevus lähtuks praktika aktuaalsetest vajadustest, kindlustaks koolis toimuvate protsesside keeruka kompleksi õigeaegse reguleerimise ja korrektsiooni.

Koolisise juhtimise täiustamine on otseses sõltuvuses direktori ja tema asetäitjate pedagoogilisest ettevalmistusest, meetodilisest ja üldisest kultuurist. Nende kvalifikatsiooni tõstmine, selle vormide, meetodite ja programmide hoolikas analüüs peavad teaduslike uurimisasetuste ja haridusorganite tähelepanu eriliseks huviobjektiks saama. Sellest sõltub tulevikus õppe- ja kasvatusprotsessi organisatsiooni, sisu ning meetodite täiustamine, suhete stiil kollektiivis, kooli ja õpetaja töörežiimi ratsionaliseerimine, koolielu üldine toonus.

Hariduse kui ühiskonna majandusliku ja sotsiaalse arengu tähtsa faktori osatähtsuse tõus tõstatab ülesande lähemalt uurida majanduse ja hariduse omavahelisi seoseid. Tundma õppida ei tule üksnes hariduse mõju rahvatulo kasvule, vaid ka haridusele kulutatavate vahendite kõige ratsionaalsemat kasutamist.

Seetõttu tuleks lähemal ajal koondada tähelepanu koolivõrgu ratsionaliseerimisele üldise kohustusliku keskhariduse tingimustes, võttes erilise vaatluse alla kooliruumide ja varustuse kasutamise majanduslikule ja pedagoogilisele põhjendatusele, optimaalsele struktuurile ja majanduslikule efektiivsusele. Vähem aktuaalne pole kaadri vajaduse arvestuse metodoloogia ja meetodika väljatöötamine, normatiivsete kulutuste kindlaksmääramine ühe õpilase kohta erinevates koolitüüpides, õpetaja ja kasvataja töö kasutamise organisatsioonilis-pedagoogiline ja majanduslik põhjendamine. Viivitamist ei kannata teaduslikult põhjendatud ettepanekute väljatöötamine koolide materiaalse õppebaasi kindlustamiseks (ökonoomsed ja pedagoogiliselt otstarbekad mitut tüüpi koolihoonete projektid, ettepanekud otstarbeka koolimööbli ja õppeinventari tootmiseks, üldise koolikohustuse materiaalse-majandusliku kindlustamise normatiivide väljatöötamine jne.).

Praegusel ajal puuduvad haridussüsteemil teaduslikult põhjendatud normatiivide elanikkonna kindlustamiseks koolieelseste lasteasutuste ja eri tüüpi koolidega. Lahendamist ootab ka arvestuste metodoloogia väljatöötamine koosseisuliste normatiivide, tootlustusnormide, õppekulude põhjendamiseks kõigis koolitüüpides. See töö ei alga tühjalt kohalt, jutt on vajadusest üldistada olemasolevat. Heaks näiteks on Moskvas 1978. a. jaanuaris peetud üleliidulise koordineerimise nõupidamise «Nõukogude õpetaja töö sotsiaal-majanduslikud probleemid» tulemused. Kinnitati uurimistulemuste üldistamise programm järgmistes suundades: õpetajatöö sotsiaal-majanduslike probleemide tundmaõppimise meetodika; õpetajatöö sotsiaalsed ja organisatsioonilis-pedagoog-

gilised tingimused, tööaja büdžett ja selle ratsionaliseerimise teed, õpetajatöö normeerimine ja selle teaduslik põhjendamine; õpetajatöö efektiivsuse tõstmise teed; töö tasustamise süsteemi täiustamine ja õpetajatöö kvaliteedi stimuleerimine.

Erilist tähelepanu väärrib eelarveliste kulutuste majandusliku efektiivsuse probleem hariduses kui tähtis lõik üldriiklikust vahendite ratsionaalse kulutamise probleemist.

Majandusliku efektiivsuse põhikriteerium on ühe õpilase õpetamise maksumus. On vaja välja töötada meetodika põhiprintsiibid selle maksumuse määramiseks eri koolitüüpides, eri tingimustes.

Akadeemik S. Strumilini esimene publikatsioon haridusse paigutatud vahendite efektiivsuse kohta ilmus 1924. a. Tema 1960. a. tehtud arvestus näitas, et kaadri kvalifikatsiooni tõstmise arvel saadud rahvatulu kasv on 23% ehk 33,7 miljardit rubla.

Moskva V. I. Lenini nim. Riikliku Pedagoogilise Instituudi sotsiaal-majanduslike uurimuste laboratooriumi andmed, mis on saadud Moskva, Harkovi ja Ivanovo ettevõtetest, näitavad, et Moskva «Dünamo» ja Vladimir Iljitši nimelise tehase 8-klassilise haridusega tööriistalukksepp täidab vahetusnorme keskmiselt 35–40% paremini neist, kelle haridus piirdub 5 klassiga. Keskharidusega töötaja töötulemused ületavad 8-klassilise haridusega töötajate töötulemusi omakorda 20–25%. Õeldu kinnitab, et edaspidi on vaja veelgi täiustada metodoloogiat, uurimaks haridusse paigutatavate eelarveliste kulutuste efektiivsust. Arvesse tuleb võtta looduslik-kliimaatilisi ja geograafilisi tingimusi ning ettevalmistust.

Käesolevas artiklis piirdub autor aktuaalsete probleemide loetlemisel hariduse valdkonnas üldhariduskooliga, kuid need on seotud kogu haridussüsteemi ökonoomika probleemidega. Peamine on teoreetiliste aluste ja praktiliste soovitude väljatöötamine kvalifitseeritud kaadri ettevalmistamise majandusliku efektiivsuse tõstmiseks.

Rõhutamist vajab hariduse juhtimise organisatsiooni ratsionaalse struktuuri majanduslike arvestuste meetodika väljatöötamise vajadus. Hariduse kvalitatiivne ja kvantitatiivne kasv on ka välismaal kutsunud esile tendentsid luua koolijuhitumiseks täiuslikum teoreetiline baas. Teadlaste ülesanne on tundma õppida sotsialismimaade kogemusi, kriitiliselt marksismi-leninismi positsioonilt hinnata nüüdisaegseid kodanlikke teooriaid hariduse juhtimise valdkonnas.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

ÕPILASTE VAIMSE TÖÖ OSKUSTE JA VILUMUSTE ARENDAmine

Vaimsete toimingute ja tegevuste olemusest

JUHAN SÖERD

Kooli ülesanne on teadmiste andmise kõrval ka õpilaste igakülgne arendamine, eriti tunnetusvõimete, aktiivse mõtlemis- oskuse ja iseseisva teadmiste omandamise arendamine. Seades 1978. a. õpetajate kongressil meie pedagoogide ette sihte, ütles haridusminister F. Eisen: «Siinjuures tuleb orientiirina silmas pidada partei seatud õpetamise ja kasvatamise peamist eesmärki — arendada noorte iseseisva töö oskusi, kasvatada igakülgsest arenenud loovalt mõtlemaid isiksusi, valmistada neid ette tööks ja eluks arenenud sotsialistlikus ühiskonnas.» (2, lk. 539.)

Vaimsete toimingute ja tegevuste olemust on nõukogude psühholoogid analüüsinud õige mitmest aspektist. Käesoleva sajandi 20.—30. aastail lõi L. Võgotski teooria, mille kohaselt inimpsüühika erineb loomade omast psüühilise tegevuse «tööriistade» kasutamise omapära poolest. Niisugusteks «tööriistadeks» on igasugused märgid, keel on aga psüühilise tegevuse abivahendite peamine süsteem.

Märk täidab oma rolli sedavõrd, kui võrd tal on lapse jaoks tähendus. Psüüholoogiliselt peamiseks osutus märki tähendus sõnas, selle mõiste. L. Vögotski rõhutas, et mõistete areng on psüühika arengu juhtiv lüli. Lapse mõistete areng toimub täiskasvanutega üheskoos tegutsemisel. Töötades õpetaja juhtimisel suudab laps seda, mida ta ei suudaks teha üksi. Koostöös täiskasvanuga avaneb lapse ees «lähima arengu tsoon».

Vögotski teooria lähendas inimese psüühilisi funktsioone tema töötegevusele, näitas, et psüühilise tegevuse uued vormid sünnivad välises tegevuses ja alles siis kanduvad üle sisemisele plaanile.

Vögotski ideedest lähtudes arendas vaimsete toimingute kujunemise õpetust edasi A. Leontjev. Esiplaanile nihkus interiorisatsiooniprotsess. Leontjevi järgi «toimingute interiorisatsioon, s.t. väliste toimingute järkjärguline muutumine sisemisteks, vaimseteks toiminguteks, on protsess, mis tingimata toimub inimese ontogeneetilises arengus» (13, lk. 301).

50. aastail löid P. Galperin, D. Elkonin, V. Davõdov ja N. Talõzina vaimsete toimingute etapilise kujunemise teooria. Selle teooria abil püüti välja selgitada õppetöö intensiivistamise võimalusi ja kavandada teid realiseerimaks Vögotski ideed selle kohta, et õpetamine peab käima arengust ees. Selle teooria järgi kujutab õppimine endast vaimsete toimingute omandamist, mis koosneb viiest põhi-etapist.

Esimesel etapil toimub esialgne tutvumine toiminguga ja selle sooritamise tingimustega, siin saavad õpilased vajalikke selgitusi tegevuse eesmärgi, objekti ja orientiiride süsteemi kohta. See on toiminguga orienteerumisel skeemi koostamise etapp, nagu seda nimetab P. Galperin. Siin selgitatakse õpilastele toiminguga orienteerumisel sisu ja tehakse sissejuhatus tundaõpitavasse objektisse.

Teiseks etapiks on toiminguga kujunemine materiaalsel või materialiseeritud kujul. Siin õpilased juba sooritavad toiminguga, esialgu välisel kujul koos kõikide operatsioonidega, mis sellesse toimingusse kuuluvad. See etapp võimaldab õpilasel omandada toiminguga sisu, õpetajal aga objektiivselt kontrollida iga sooritatud operatsiooni.

Pärast seda, kui kogu toiminguga sisu on omandatud, toimub üleminek kolmandale, nn. väliskõne etapile. Oma teooria väljatöötamisel nimetas P. Galperin esialgu seda häälega kõnelemise etapiks, kuid nagu uurimused näitasid, esineb sellel etapil mitte ainult suulise, vaid ka kirjaliku kõne kasutamist, mistõttu muudeti etapi nimetust. Mõistagi muutus oluliselt ka selle sisu. Sellel etapil esinevad toi-

mingu kõik elemendid väliskõne kujul, toiming omandab suurema üldistatuse, kuid ei ole veel muutunud automaatseks ega lühenenud.

Neljandal etapil sooritatakse toiming väliskõnes. See etapp erineb eelmisest selle poolest, et toiming sooritatakse ilma häälega kõnelemise ja ilma kirjutamiseta, otsekui iseendaga rääkimise teel.

Viimaseks, viiendaks etapiks on toiminguga kujunemine sisekõnes. Sellel etapil ilmneb toiminguga kiire automatiseerimine. Nüüd on toimingust saanud mõtteakt, kus protsess toimub teadvustamata, enesevaatlusele varjatult, õppija ise on teadlik ainult selle protsessi tulemustest.

Viimasel ajal on P. Galperin viidanud vajadusele paigutada veel üks etapp oma teoreetilisse skeemi. Selleks peaks olema õppimismotiivide loomise etapp (18, lk. 104).

J. Kabanova-Melleri järgi koosneb õpilase tunnetustegevus kolmest omavahel seotud komponendist, need on 1) teadmiste omandamine, 2) õppetöö võtete (viiside) ja nende aluseks olevate vaimsete tegevuse võtete omandamine ja 3) vilumuste omandamine (12, lk. 4).

Teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamise üldist teed iseloomustab kaks külge. Esiteks esineb muutusi kõigis kolmes nimetatud komponendis. Siin on oluline jälgida nende muutuste avaldumist kujunevates seoste ja üldistuste süsteemides, teadmiste muutumist interiorisatsiooni protsessis. Eriti olulised on uute seoste kujundamise võtted, sest nendel on väga suur tähtsus õppimisprotsessis.

Teiseks muutub vaimse tegevuse võtete osatähtsus õppeprotsessis. Teadmiste omandamine liitub üha enam vaimse töö võtete samaaegse omandamisega, mis suurendab teadmiste praktilise rakendamise võimalusi.

Teadmiste, oskuste ja vilumuste muutumine sõltub õppetöö iseloomust, õpilaste kogemustest ja võimetest. Sellest sõltuvalt võivad õpilased erinevalt omandada teadmisi, oskusi ja vilumusi. Kabanova-Meller rõhutas, et õpilaste aktiivsus ja iseseisvus õppetöös, selles loominguiliste momentide esinemine sõltuvad suuresti sellest, kuidas õpilastele on kätte õpetatud õppetöö ja vaimse tegevuse võtted. Kabanova-Meller peab vaimse tegevuse ratsionaalseid võtteid, ulatuslikku kasutamist ja ülekandmist niivõrd olulisteks, et käsitab neid vaimse arengu näitajatenä (11).

K. Platonov ja G. Golubev on oskuste kujunemise üldise käigu jaganud etappideks. Esimeseks etapiks on esialgne oskus. Siin jõutakse arusaamisele tegevuse eesmärkidest ja otsitakse võtteid selle tegevuse sooritamiseks, toetudes varem oman-

datud teadmistele ja oskustele, tegevus sooritatakse katse ja eksituse teel.

Teist etappi, milleks on oskuse madal tase, iseloomustavad teadmised tegevuse sooritamise võtetest. Sellel etapil kasutatakse varem omandatud, kuid antud tegevuse suhtes mittespetsiifilisi vilumusi.

Kolmandaks etapiks on üksikute üldiste oskuste tasand. Sellel tasandil on olemas rida üksikuid, kõrgelt arenenud, kuid kitsaid oskusi, mis on vajalikud erinevates tegevusliikides (näiteks oskus planeerida oma tööd, organiseerimisoskused jms.).

Neljanda etapi moodustab kõrgelt arenenud oskus, mille psühholoogilises struktuuris on karakterne teadmiste ja vilumuste loov kasutamine tegevuses, mitte ainult eesmärgi, vaid ka selle saavutamise võtete valiku motiivide mõistmine.

Oskuse kujunemise viiendaks, kõige kõrgemaks tasemeks on meisterlikkus, mida iseloomustab mitmesuguste oskuste kindel ja loov kasutamine (17, lk. 144).

Loovmõtlemise arendamise võtteid

AAVO KIVISTIK

Viimastel aastakümnetel on psühholoogias rohkesti uuritud loovmõtlemist ehk loovust.

Loovuse all mõeldakse võimet luua uusi ideid ja asju, mis on inimesele uued ja tundmatud (1; 4). Uus võib olla tuletatud ka vanast: tuntud seaduspärasuse, nähtuse ja asja kasutamine uues situatsioonis. Õpilaste puhul nähakse loovust mitte niivõrd uue loomises, kuivõrd tuntud tegevuste kombineerimises tundmatu tegevusega ja uute võtete leidmises õppeülesannete lahendamisel (3).

Kõrvuti loovuse olemuse uurimisega on teadlasi huvitanud küsimus, kuidas ja kas loovus on arendatav.

Uurimuste kohaselt on loovus arendatav. H. Buši andmeil võib õpilaste loovmõtlemine potentsiaal pärast treeningut tõusta kuni 90% (8).

Nii kodu- kui ka välismaises kirjanduses esitatakse mitmeid meetodeid loovuse arendamiseks. Koolitingimustes loetakse neist kasutuskõlblikeks kolme. Need on 1) ajurünnak, 2) morfoloogilised tabelid ja 3) kontrollnimekirjad (1; 8).

Ajurünnaku võttis 30. aastatel kasutusele ameerika psühholoog A. Osborn (9; 14). See on grupimeetod, mis aktiveerib mõtetegevust. Teatud inimeste grupp püüab probleeme lahendada arutluste ning ettepanekute abil. Ajurünnaku idee seisneb selles, et iga osaleja teeb võimalikult palju ettepanekuid. Seejuures püütakse mitte anda hinnanguid ettepanekutele. Kõik ettepanekud registreeritakse. A. Osborn esitab neli printsiipi ajurünnaku läbiviimiseks: keelatud on ükskõik milline kriitika pakutud ideedele; ergutatakse ebatavaliste, nn. metsikute ideede esitamist; esmajärguline tähtsus omistatakse esitatud ideede hulgate; lubatud on grupi teiste liikmete poolt pakutud ideede kombineerimine ning täiustamine.

A. Osborn juhib tähelepanu grupi koosseisule ning meeleolule. Tulemused on efektiivsemad, kui ajurünnak toimub vabas, sundimatus õhkkonnas ning osavõtjad suhtuvad toimuvasse kui huvitavasse mängu. Grupi koosseis ei tohi olla suur (10–12 inimest) ning ta komplekteeritakse mitteformaalsuse põhimõtet arvestades. Kogu tegevust suunab ajurünnaku põhimõtteid hästi tundev juht. Kui probleem on väga keeruline ja nõuab paljude seoste ja faktide arvestamist, ei peeta ajurünnaku kasutamist otstarbekaks (9). G. Davis märgib, et ajurünnak on koolis kasutatav peamiselt õpilaste fantaasia ja kujutlusvõime arendajana (1). Õpilased võiksid proovida lahendada globaalseid probleeme, nagu keskkonna saastamine, ülerahvastus, sõda ja rahu ning teised probleemid. Lahenduste otsimine tõstab kahtlemata huvi nende probleemide vastu. Kuid ka konkreetsed kooli- ja olme probleemid, nagu korra ja puhtuse hoidmine, liiklusohutuse küsimused jt. on lahendatavad ajurünnakuga. G. Davis märgib veel, et paljud õpilased võlub mitte niivõrd lahenduste leidmine, kuivõrd ajurünnaku vaba, poolmänguline ja huumorihõnguline atmosfäär (1).

Üks kõige levinum meetod loovmõtlemise arendamiseks on morfoloogilised tabelid. Morfoloogilise meetodi rajas Šveitsi teadlane F. Zwicky (9). Meetod püüab leida kõiki võimalikke lahendusi probleemile. Selle kasutamine eeldab järgmiste sammude täitmist (8): 1. Prob-

leem formuleeritakse võimalikult täpselt. 2. Tehakse kindlaks kõik probleemi iseloomulikud parameetrid. 3. Mudel koostatakse kas morfoloogilise tabeli või nn. «kasti» kujul, et saada ülevaadet parameetrite kombinatsioonist. 4. Analüüsitakse kõiki kombinatsioone saavutatava eesmärgi seisukohalt. 5. Valitakse parim lahendus, lähtudes selle teostatavusest.

Oeldu paremaks mõistmiseks toome näite H. Buši raamatust (8). Olgu meil tarvis näiteks välja töötada mugav piimataara kaubanduse tarvis. Taarat iseloomustavateks parameetriteks võtame vormi ja materjali. Võimalik taara kuju on silinder, koonus, risttahukas, tetraeeder, kera. Sobiv materjal võib olla klaas, metall, paber, tsellofaan, plastmass, kile. Kuivõrd taarat iseloomustavad kaks parameetrit, saame mudeli koostamiseks kasutada lihtsat tabelit ehk kahemõõtmeist maatriksit. Maatriks sisaldab $5 \times 6 = 30$ varianti, kus on kombineeritud mõlema parameetri elemendid. Neid variante tuleb analüüsida kasulikkuse seisukohalt. Variandid, mis konkreetsetes tingimustes pole mõeldavad, jäetakse vaatluse alt välja. Pärast kõlbmatute variantide eemaldamist analüüsitakse allesjäänuid. Optimaalne variant valitakse kõige ratsionaalsemateks osutunud variantide hulgast. Kui ülesannet iseloomustavad 3 muutuvat parameetrit, esitatakse maatriks nn. morfoloogilise kasti kujul. Toodud näites saame muutuvaks parameetriks võtta veel taara mahu ning kombineerida omavahel kolme parameetri elemente.

H. Buš esitab veel morfoloogilise käsitluse erijuhtumi, mida ta nimetab juhuslikkuse ja assotsiatsioonide jadaks (8). Meetod võimaldab genereerida tohutul hulgal uusi ideid. Näiteks tehakse õpilastele ülesandeks välja mõelda tooli mudelid mööblivabriku toodangu mitmekesisdamiseks. Ülesanne lahendatakse järgmiste astmete kaudu. Esiteks leitakse vaadeldava objekti sünonüümid: tool — tugitool — taburet. Teise sammuna valitakse täiesti juhuslikult nimisõnu (näiteks juhuvalikuga sõnaraamatust). Olgu antud juhul nendeks nimisõnadeks lamp, võre, tasku, rõngas, lill, plaaz. Nüüd kombineeritakse omavahel kahe parameetri elemendid, saame kombinatsioonid tool lambiga, tugitool taskutega, lilletaburet, rannatool jne. Kombinatsioonide arv on suhteliselt väike ($3 \times 6 = 18$). Seepärast iseloomustatakse juhuslikult valitud sõnu tunnustega. Näiteks lambi tunnusteks võivad olla klaas, elekter, läbipaistev, kontaktid, matt, värviline jne. Et veelgi suurendada kombinatsioonide arvu, leitakse tunnustele assotsieeruvad sõnad, millele omakorda leitakse assotsieeruvad

sõnad. Niimoodi saadakse assotsiatsioonide ahelad. Lambi tunnusele «klaas» võiks assotsieeruvaks sõnaks olla «kiud», millega omakorda seoksime sõna «kangas». Nii toimides saame näiteks rea klaas — kiud — kangas — kuduma — vanaema — reuma jne. Selle ja teiste tunnuste assotsiatsioonide ahelad seostatakse põhisõnadega tool — tugitool — taburet. Eeltoodud näite põhjal tekivad kombinatsioonid klaaskiudtool, kootud tool, tool vanaemadele, tool reumaraviks jne. Leides kõikide juhuslikult valitud sõnade tunnustele assotsiatsioonide ahelad ning ühendades need põhisõnadega, saame tohutul hulgal kombinatsioone.

Esitatud meetodi olemus seisneb selles, et paljude tavaliste, vahel isegi mõttetutena tunduvate kombinatsioonide hulgas on alati ratsionaalseid ja originaalseid lahendusi.

Kontrollnimekirjad kujutavad endast küsimustikke, millele vastates saame ülesannet analüüsida ja lahendada. Nimekiri võib sisaldada ka aspektide ja võtete loetelu, millest lähtuda ja mida kasutada probleemi lahendamisel. Kontrollnimekirja näitena toome ülesannete lahendamise meetodika G. Polya raamatust (5). Igasuguse ülesande lahendamisel soovitakse toimida järgmiselt. 1. Jõuda arusaamisele ülesandest. Mis on otsitav? Missugused on ülesande tingimused? Kas tingimused on piisavad? 2. Koostada lahendusplaan. 3. Täita lahendusplaan, kontrollides iga sammu. 4. Uurida saadud lahendit. Kas saame kontrollida saadud tulemust?

G. Polya annab üksikasjalised juhised plaani koostamiseks, täitmiseks ning kontrolliks.

Esitatud meetodeid loovmõtlemise arendamiseks pole iga kord võimalik ainetundides kasutada. Neid meetodeid võivad õpilased kasutada iseseisvalt kas individuaalselt antavate koduste ülesannete või ringide töös ettetulevate probleemide lahendamiseks. Ainetundides peetakse loovmõtlemist arendavaks meetodiks probleemsituatsioonide loomist. Me ei hakka siin pikemalt käsitlema probleem-ülesannete koostamist ja probleemsete situatsioonide loomist tunnis. Küllaltki ulatuslik ülevaade sellest on A. Matjuškini raamatus (15). Märkimisväärset, et probleemsituatsioonide lahendamine aitab arendada mittešabloonset lähenemist ülesandele ning vältida šabloonset mõtlemist — loovuse peamist vaenlast.

Lõpuks vaatleme küsimust, kas õpilaste vaimsed võimed ja isiksuse omadused seostuvad loovusega. Üldvõimete ehk intelligentsuse uurimused näitavad, et märkimisväärset seost loovuse testide ja intelligentsustestide tulemuste vahel pole. Ka

tähelepanekud igapäevasest elust tõendavad, et keskpäraste vaimsete võimetega õpilastest võivad saada väljapaistvad loomingulised töötajad. G. Davis arvab, et loovus soosib intelligentsuskaala keskel olevaid isikuid. Madalate võimetega isikud pole suutelised genereerima uusi ideid. Väga kõrge intelligentsusega õpilastele tundusid loovusetestide ülesanded rumaladena, nad tegid loovuseteste vastumeelselt (1).

Uurimused on näidanud, et loovus seostub mõningate isiksuse omadustega. Loovisikud paistavad silma kõigepealt riskivalmidusega. Nad on rohkem iseseisvad, enesekindlad ja vähem konformsed kui madalama loovuseastmega isikud. Loovisikuid veetleb asjade asümmeetria ja müstika. Sageli on loovisikud hea huumorimeelega. Paljudele ideedele tullakse naljatledes, püüdes töökõlblikeks muuta võimatutena näivaid lahendusi. G. Davise järgi on huumor vajalik tegur loovuse treeningprogrammides, hoidmaks mängulist lähenemist probleemidele (1). Soodsa atmosfääri loomine on tähtis tegur loovuse arendamisel. Kui õpilasi liigselt kritiseeritakse ja naeruvääristatakse, lakkavad nad andmast loovaid vastuseid.

Sageli arvatakse, et loovus on vajalik üksnes kunsti, kirjanduse ja teaduse probleemide lahendamiseks. Märkigem, et loovat lähenemist nõuavad ka igapäevase elu probleemid.

Eksimusi õpilaste intellektuaalses tegevuses

HELLE-MALL KADAJAS

Nõukogude psühholoogia on seisukohal, mille järgi kõik psüühilised nähtused, sealhulgas ka intellekt, tekivad ja kujunevad nii praktilises kui ka vaimses tegevuses. Koolieas on peamiseks vaimseks tegevuseks õppimine.

Vigu esineb õpitegevuses igal õpilasel. Kord ei taibata, mis olemasolevates andmetes antud, kord ei suudeta õpitut õigesti meelde tuletada, kord ei leita lahenduskaiku, kord... Tulemus on aga ühesugune: õpilane ei oska õpitut. Aga just nende vi-

gade hulga ja kaalu põhjal hinnataksegi õpilase teadmisi. Millest on vead tingitud? Milles seisneb konkreetse vea tekkepõhjus? Need küsimused huvitavad õpetamisega tegelejaid, sest teades vigade põhjusi, on võimalik neid eksimusi ära hoida.

Tänapäevani on Lääne-Euroopa pedagoogikas kasutusel 20. aastatel H. Weimeri loodud vigade klassifikatsioon. Ta toob välja näiteks ladususvead, mille puhul õpilased eelistavad teatud sõnu, sõnaühendeid, matemaatilisi tehteid jms.; tardumuse vead, kus eelnev (või ka järgnev) objekt muudab kõrvaloleva endaga sarnaseks; sarnasuse vead, mille puhul vahetatakse ära millegi poolset ühetaolised objektid jm. (7). Loomulikult ei ole see klassifikatsioon ammendav.

Nõukogude psühholoogid on uurinud vigade põhjusi konkreetsetel materjalil teatud õppeaine spetsiifikat arvestades (näiteks N. Mentšinskaja ja M. Moroning J. Sõerd matemaatikas, D. Bogojavlenski ortograafias jt.). Selline lähenemine annab eriti vajalikku materjali vastava aine õpetajale.

Seadmata endale eesmärgiks luua uut vigade klassifikatsiooni, vaatleme mõningaid eksimusi mõtlemistegevuses.

Teame, et mõtlemine on tegelikkuse üldistatud, kaudne peegeldus, kusjuures peegeldatakse mitte esemeid ja nähtusi endid, vaid nendevahelisi suhteid. Seejuures on mõtlemine alati teatud ülesande, probleemi lahendamine.

Et inimesel tekiks tarvidus mingi probleemi üle juurelda, peavad tal olema mingid algandmed, eelteadmised, millest seejuures lähtuda. Ta peab teadma, mis on antud ja mida nõutakse, mis tuleb leida. Vaadeldes andmeid nõutavast vaatenurgast, astutaksegi samm-sammult lähemale probleemi lahendamisele.

Kui madalamate psüühiliste protsesside antud andmed on ebaõiged, siis on kahtlane, et mõtlemisega õigele järeldusele tulla võib. Nimetame eksimusi tajumisel, meeldejätmisel jm.

Suur hulk eksimisvõimalusi peitub mõtlemisprotsessis endas, selle vormides ja operatsioonides, toimub ju mõtlemine intellektuaalsete operatsioonide, s.o. analüüsi ja sünteesi, abstraherimise ja üldistamise, liigendamise ja rühmitamise, samastamise ja eristamise jms. kaudu.

Teadmiste omandamine tähendab mõistete õppimist. Mõiste aga on teatavasti loogilise mõtlemise üks vorme. Kui mõisted on valed, siis ei saa ka järeldus olla õige. Paljud igapäevased mõisted on kujunenud isiklikule kogemusele tuginedes. Teaduslikud mõisted erinevad igapäevastest, nende aluseks pole ainult meeleline kogemus, vaid tegevuses avalduvad ob-

jektidevahelised suhted. Tajus ja kujutluste õigustamata ülekaalu mõiste kujunemisel näitab seegi, et koolieaski peetakse taime juureks seda taime osa, mis on maa sees, või mõisniku peamiseks tunnuseks tema rikkust ja paksust. Alles aegamööda saavutavad mõisted oma õige tähenduse. Algul hajusad, peamiselt silmatorkavate tunnuste alusel kujunenud mõisted täienevad ajapikku, ereda asemel tuuakse esile eseme või nähtuse olulised tunnused, temasse lülituvad konkreetseid iseärasused. Mõnikord ei märka õpetajagi esile tuua esemete või nähtuste erinevaid variante, mis aitaksid kaasa õige mõiste kujunemisele. Õpetaja arvates on õpilased teatud mõiste omandanud, vastupidi ne võib aga esile tulla küllaltki ootamatult. Näiteks V. Zõkova uurimusest selgus, et paljud õpilased, kes küll teadsid, et täisnurga suurus on 90° , pidasid tegelikult täisnurkadeks ainult nurki, mille haard olid paralleelsed vihiku servadega. Geomeetriaülesannete lahendamisel oli õpetaja kasutanud alati ainult niisuguseid jooniseid.

On kaks teed mõistete kujunemisel: konkreetset, üksikult üldisele, ja vastupidi. Mingi mõiste väljakujunemiseks on vaja nii esemelist, pertseptiivset, mõtlemissuhtet kui ka kõnetegevust, s. t. esemed peaksid demonstreerima meile oma omandusi, need omadused peegelduma meie tajudes ja kujutlustes, peaksime leidma üldisi jooni neis omadustes ning siis olemasoleva kinnistama nimetuses. Sellise analüütilis-sünteesilise teooria järgi läbitakse mõiste kujunemisel kõik mõtlemisoperatsioonid (10, lk. 177—209).

P. Galperini õppimisteooria järgi arendab õpilase mõtlemist kõige enam niisugune õpetamisviis, mille puhul antakse õpilasele meetodid iseseisvaks tegevuseks (16). Neid meetodeid nimetatakse nõukogude psühholoogias vaimse tegevuse võteteks. Siia kuuluvad üldistamise, abstraktsiooni, analüüsi, sünteesi, meeldejätmise, fantaasia jm. võtted, mille abil toimub vaimne tegevus (12).

Algul tutvustatakse õpilast vaimse tegevuse võtetega, püütakse selle poole, et nad tunneksid teatud võtet, oskaksid eraldada selle üksikuid elemente ja suudaksid seda võtet vaimses tegevuses kasutada (näiteks materjali omandamisel jaotada see mõttelisteks osadeks jm.). Edaspidi õpetatakse selle võtte üldistamist, ülekannet, et õpilased suudaksid seda kasutada uutest olukordades, uuel materjalil.

Omandatud on üks või teine võtte siis, kui õpilane teab teoreetiliselt, mida tal tuleb teha, ning oskab teadmist ka praktiliselt kasutada. Et võtte on omandatud,

seeda näitab tema teadlik ülekanne uute ülesannete lahendamisel.

Eksimusi võib õpilastel ette tulla nii kõikide mõtlemisoperatsioonide kui ka nende kasutamise võtete puhul. Raskeimaks veaks loetakse üldistamise vigu. Näiteks ei suudeta ühes õppeaines õpitut üle kanda teise ainesse. Õpilased oskavad matemaatikatundides valemist $x = ab$ avaldada b , kuid ei oska füüsikatunnis leida a -d valemist $F = am$. Ka keeletunnis hästi äraõpitud grammatikareeglid on teiste ainete tundides sageli ununenud.

Suurt mõju avaldab mõtlemisele inimese eelnev kogemus. Selleks et saaks kirjutada võõra konstruktsiooniga pastapliiatsiga, arvab iga võhikki, et küllap seda tuleb kuskilt keerata või kuhugi vajutada, mitte aga seda vastu seina taguda. Tavapäraseid esemeid oleme harjunud kasutama ainult teatud otstarbeks ning ei suuda neid tarvitada uues funktsioonis. Nii ei tule mõni inimene selle pealegi, et haamri puudumisel esimest ettejuhtuvat kõva eset kasutada. Trepikoja tulekahju puhul ei taibanud vana-inimene naeltega kinnilöödud akna klaasi puruks lüüa, sest ta polnud kunagi aknaid katki pidanud tegema. Samasugune lugu võib juhtuda ka koolis, kus üht ja sama asja erinevates õppeainetes erinevast vaatenurgast vaadatakse.

Üks peamisi vigade põhjusi on õpilasel hoiak. Tal on kujunenud mingi kindel lähtekoht või oletus, millest ta mõtlemisülesannete lahendamisel kramplikult kinni hoiab. Toome siin näite nn. veevalamisülesannetest. Õpilasele antakse ülesandeid, mis on sarnased nii sõnastuse kui ka võimaliku lahenduskäigu poolest. Üks neist kõlab nii: «Teil on kolm nõu, mille mahud on vastavalt 37, 21 ja 3 liitrit. Kuidas mõõta nende abil täpselt 10 l vett?» Lihtsaim lahenduskäik: $37 - 21 - 3 - 3 = 10$. Kui ollakse lahendanud hulga selliseid ülesandeid, jõutakse nii kaugele, et mõõdetakse niisamuti 9 liitrit: $27 - 12 - 3 - 3 = 9$, kuigi on ka lühem võimalus: $12 - 3 = 9$. Samal teel leitakse ka 10 liitrit, kui anumate antud mahud on 26, 10 ja 3 l.

Eksimusi toob kaasa asjaolu, kui lähteandmeid on rohkem, kui neid ülesande lahendamiseks vaja. Näide: «Punktist A ida suunas punkti B lendab lennuk 80 minutiga, punktist B lääne suunas punkti A aga 1 tund 20 minutit. Miks?» Mõeldakse küll tuule suuna ja maakera pöörlemise peale, tehakse isegi joonis, et ülesannet lahendada, kuid vastus jääb saamata. Veel raskem on ülesandega toime tulla siis, kui informatsiooni on, vastupidi, liiga vähe. Näib, et pole millestki kinni hakata. Abiks tuleb siin võtta intuitsioon.

Kõneldes vigadest vaimses töös, ei saa mõõda minna ka vanuselistest ja individuaalsetest iseärasustest põhjustatud vigadest. Igaüks meist teab, et see, mis on jõukohane näiteks mürsikule, osutub enamikule koolieelikuist raskeks. Individuaalse iseärasuse näitena, mis määrab mõtlemise eripära ja teatud vealiikide esinemissageduse, võib tuua vaimse tegevuse kujundiliste ja mõisteliste komponentide tugevuse või nõrkuse, millest matemaatikavigade põhjal on kirjutanud J. Sõerd (6, lk. 40).

Intellektuaalses tegevuses võib esineda mitmesuguseid eksimusi. Et paljud vead on keerulised, komplitseeritud, ei suuda õpetaja alati nende tekkemehhanisme otsekohe tabada. Kuid ka kõige üldisemate eksimuste põhjuste teadmine on õpetajatöös kindlasti tulus.

Kirjandus

1. Davis, G. A. Research and Development in Training Creative Thinking. — In: Cognitive Learning in Children. Theories and Strategies. N. Y., 1976.
2. Eesti NSV haridusministri Ferdinand Eiseni ettekanne Eesti NSV õpetajate kongressil 24. mail 1978. a. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 7.
3. Kala, U. Õpilaste kirjandusliku loovuse probleemist nõukogude psühholoogias. — «Nõukogude Kool», 1971, nr. 11.
4. Medinnus, G. R., Johnson, R. C. Child and Adolescent Psychology. N. Y., 1969.
5. Polya, G. Kuidas lahendada ülesannet. Tln., «Valgus», 1967.
6. Sõerd, J. 5.—8. klassi õpilaste matemaatikavigade psühholoogiast. Tln., «Valgus», 1970.
7. Weimer, H. Psychologie der Fehler. Leipzig, 1925.
8. Буш Г. Методические основы научного управления изобретательством. Рига, «Лиезма», 1974.
9. Данилова В. Л. Практическое обучение решению творческих задач в США. — «Вопросы психологии», 1976, № 4.
10. Ительсон Л. В. Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир, 1972.
11. Кабанова-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников. М., 1962.
12. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М., 1968.
13. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1959.
14. Лук А. Н. Психология творчества. М., «Наука», 1978.
15. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
16. Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления. М., 1972.
17. Платонов К. К., Голубев Г. Г. Психология. М., 1973.
18. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., изд. Московского университета, 1975.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

ÕPPE- PROTSESSI EFEKTIIVSUS KASVATUSE KOMPLEKSSES KÄSITLUSES

SYLVIA HERMAN

Kümnes viisaastak on efektiivsuse ja kvaliteedi viisaastak. «Efektiivsuse taotlemine — sellest tuleb ikka uuesti ja uuesti rääkida...» loeme L. Brežnevi aruandest NLKP XXV kongressile (1, lk. 51).

Sõna «efektiivsus» kasutatakse väga mitmesugustes inimtegevuse valdkondades. See on küllalt laialt levinud ka pedagoogilises kirjanduses. On ju pedagoogide ülesanne saavutada õppe- ja kasvatustöö valdkonnas efektiivsust. Selle mõiste pedagoogiline sisu vajab täpsustamist. Efekt on mõju, tagajärg; efektiivsus — mõjus, tõhusus. Mõiste konkreetsele pedagoogilisele sisule viib lähemale sotsiaalpsühholoogia, kommunikatsiooniteooria, kus öeldakse, et kommunikatsiooni efektiivsus väljendub eesmärgi saavutamise astmes. Kommunikatsiooni efektiivsus sõltub suurel määral retsiipiendi psüühiliste vajaduste rahuldamisest efektide kaudu.

Teabeprotsesside efektiivsuse tõstmise eelduseks on psüühiliste vajaduste rahuldamine informatsiooni vastuvõtul, millega

kutsutakse esile efekte (emotsionaalne efekt, lõbustusefekt, tunnetushuvide rahuldamise efekt, prestiižiefekt, positsiooni tugevdav efekt, utilitaarne efekt). Kui efekte ei teki, võib teabeprotsess palju oma mõjust kaotada või muutuda disfunktsionaalseks, s. o. taotletavale eesmärgile vastukäivaks (6, lk. 172). Näiteks annab kasvatuses positiivse efekti ainult pedagoogiliselt õigesti organiseeritud töö, vastasel korral tekib negatiivne efekt — ei kujune tööarmastust ega tõesse austavat suhtumist, vaid tööpõlgus. Tekib nn. bumperangeffekt — mõjustuse tagajärg osutub taotlusele vastupidiseks. Seega efektiivsuse (mõjususe, tõhususe) saavutamiseks peab arvesse võtma väga mitmesuguseid, eriti antud olukorra konkreetseid tingimusi, retsiipiendi iseärasusi, teatest arusaamist, kuivõrd adekvaatselt retsiipient reageerib teatele, aga ka teateleviskanalite omadusi. See kõik kehtib õpetamise-kasvatamise protsessis. Siin eeldab efektiivsuse tõstmine veel ka mõjutamise konkreetsete viiside senisest paremat tundmist.

Soovides määratleda õppe- ja kasvatusprotsessi efektiivsust, peame valima **kriteeriumid** (millegi üle otsustamise alus, tunnus), suurused, mis iseloomustavad efektiivsust. Samuti on oluline kokku leppida, millises valdkonnas me efektiivsust nõuame. Efektiivsus sõltub kriteeriumidest. Valime näiteks kriteeriumiks aja faktori õppetunnis. Iga minut peab olema täis tööd. See tähendab õpilasele ja õpetajale ühte väga pingelist töötundi, -päeva, kuid pikema aja (kuu, poolaasta) kestmisel läheneme tugeva kriitika osaliseks saanud Taylori süsteemile nüüd siis pedagoogilises tegevuses. Millise rahulduse seda üht kriteeriumi arvestades saaksime? Mida tähendab tunni aja ratsionaalne kasutamine?

Niisiis tuleb valida olulised muutujad, protsessile ainult vähest mõju avaldavad jätame kõrvale. Valik peab lähtuma kommunistliku kasvatuspeamisest eesmärgist.

Lähtudes NLKP ja valitsuse uuest koolimäärusest, hinnatakse koolitöö kvaliteeti ja efektiivsust üha enam komplekselt ja terviklikult:

■ õpilase sotsialistlikku tüüpi isiksuse joonte kujunemise tase;

■ mitmekülgsus — ideelis-poliitiline, kõlbline, tööalane, esteetiline ja füüsiline kasvatatus;

■ püsivad teadmised;

■ valmisolek ja oskus iseseisvalt teadmisi täiendada, rakendada oma teadmisi loominguiliselt, aktiivselt töötada kodumaa heaolu ja kommunismiideede teostamise nimel.

Õppe- ja kasvatusprotsessi efektiivsuse üle otsustame selle põhjal, kuivõrd sügavalt ja kindlalt on meie **ühiskonna väärtu-**

sed (eesmärgid) realiseerunud kasvatatava psüühilises struktuuris.

Niisugune inimene vastab kasvatusmudelile, millest loeme L. Brežnevi ettekandes «Suur Oktoober ja inimkonna progress»: «...kõigi elusfääride ja ühiskonna arengus mängib üha suuremat osa nõukogude inimeste teadlikkuse, kultuuri ja kodaniku vastutustunde tase» (8, lk. 1). Aga juba NLKP programmis 1961. aastal öeldi, et kommunismile ülemineku protsessis kasvab ühiskonna elus järjest rohkem kõlbliste põhimõtete osatähtsus, laieneb moraalse teguri mõjusfäär.

Raamatus «Didaktika alused» on välja toodud õppetöö efektiivsuse põhiline tingimus — õpilaste aktiivsus, mis sõltub nende tunnetusliku ja praktilise tegevuse stiimulitest, mida õpetaja kasutab (2, lk. 229).

Nüüdispedagoogikas aitab õppe- ja kasvatusstöö efektiivsust kindlustada kompleksne lähenemine kasvatusele. Õpilast kujundatakse, mõjutatakse, muudetakse igas tegevuses: õppimisel, töös, spordis, loominguilises tegevuses, ühiskondlike ülesannete täitmises. Siiski jääb õppeprotsess tähtsaimaks kasvatusvahendiks. See väljendub didaktika printsiibis — õppeprotsessis on vaja kindlustada kõige soodsamad tingimused õpilaste tunnetusjõudude arendamiseks, nende dialektilis-materialistliku maailmavaate ja kommunistliku kõlbluse kui igapäevase käitumise aluste kindlustamiseks (2, lk. 195).

Juba J. A. Komensky tunnistas õpetamise suurt kasvatuslikku osa. Seevastu J.-J. Rousseau lahustas õpetamise «loomuliku kasvatus» üldises protsessis täiesti ära, leides, et teadmisi võib ise omandada «loomulikus elus». Esialgu peab kaitsma lapse südant patu ja mõistust eksimuste eest. N. Pirogov ja K. Ušinski asetavad õpetamise kasvatusliku iseloomu sõltuvusse teaduslikust sisust. K. Ušinski järgi on kasvatav õpetamine samal ajal ka arendav: tagab vaatlusvõime, mõtlemise, kõne, mälu ja fantaasia arengu ning valmistab inimest ette tööks. Niisiis õppe- ja kasvatusprotsessis peab laps arenema õpetamise ja kasvatamise mõjul, tingimuseks jääb lapse enese aktiivsus.

Seega õppeprotsessi efektiivsust määratledes peame suutma otsustada lapse arengutaseme üle teatud vanuseastmetel. Selleks on vaja leida valdkonnad, kust õpetuse-kasvatuse tulemusel muutusi otsida. A. Ljublinskaja pakub arengut näitavaks valdkonnaks lapse tunnetuse ja tunnetustegevuse, isiklike suhete süsteemi kujunemise, suhtumise tegelikkusesse ja enesesse ning mitmekülgse vaimse ja praktilise tegevuse süsteemi valdamise, mis kindlustaks eduka tegevuse.

Arengukriteeriumiks võiksid siis olla lapse vastuvõtlikkuse suurendamine, see,

kui võrd paindlikult ja valivalt oskab laps kasutada varasemaid teadmisi ning kui võrd iseseisvalt oskab ja suudab orienteeruda uues situatsioonis. Nende kriteeriumide järgi kontrollides saame otsustada õppeprotsessi efektiivsuse üle. Näiteks võime mõõta õpilase kevadise ja sügise arengutaseme erinevust.

Kriteeriumide valikul peame arvestama veel mitmesuguseid nähtusi. Teadusliku informatsiooni hoogne kasv viib selleni, et suureneb lõhe teadusalaste teadmiste üldhulga ja selle osa vahel, mida omandatakse koolis. Et vahet vähendada, moderniseeritakse kooliprogramme, muudetakse õpetamise iseloomu. Viimase hulka kuulub ka õpetamise intensiivistamine. Selleks otsitakse reserve õpilaste vaimses arengus ja kujundatakse igati õpilaste aktiivset, iseseisvat ja loovat mõtlemist, et ta suudaks iseseisvalt teadmisi omandada. Nii on L. Zankovi kainikute didaktilise süsteemi aluseks õpetamise korraldamine kõrgel raskusastmel (kuid raske on leida õiget raskuse määra, vajaneb uurimusi); materjali läbivõtmise kiire tempos (raske on leida 45 õpilasele mõistlikkuse piires kiire tempo); õpetamise tunnetusliku külje, teoreetiliste teadmiste osatähtsuse järsk suurenemine.

Intensiivistamise eesmärgil selgitab rühm psühholooge D. Elkonini ja V. Davõdovi juhtimisel õpilaste intellektuaalse arengu reserve. Esialgu jääb veel lahtiseks, kas on arukas kainikueas tugevasti lapse vaimset arengut forsseerida. V. Krutetski arvates ei tule õpetamisel karta aju ülekoormamist, vaid just alakoormust. Aluseks peab olema õpilaste enaste aktiivsus osalemises informatsiooni hankimisel, nende iseseisev mõtlemine, iseõppimisvõime kujundamine. Näib, nagu võiks olla arengu kiirendamine üheks efektiivsuse kriteeriumiks. Kuid on ka vastuhääli arengu kunstliku kiirendamise vastu. Küsimus kerkis eriti selles, kui tugevasti ja kaua võime õpilase aktiivsust stimuleerida, s. t. pidevalt ekstreemumis hoida. Mis sellega kaasneb lapse organismis?

Harmoonilise isiksuse ideaalmudeli üks komponente on füüsiline täiuslikkus — seega tervis (ka vaimne tervis). Millist vaimset pinget keegi talub? Siia lisandub veel individuaalne režiimitaluvus. Kehalise kasvatuse tunni koormust on võimalik objektiivsete näitude abil määrata. Kuidas aga mõõta emakeele, matemaatika või mõne teise tunni vaimset pinget? On juba ammu teada, et poistest kainikutel ja mürsikutel kipub ikka 45-minutilise tunnist 15 min. «ülearu» olema. Ikka jälle jõuame ajafaktori juurde. On teada, et isegi abiturienti aju töövõime ei pruugi veel olla täiskasvanu aju töövõime tasemel. Rääkimata sellest, et 1.—11. klassini

peab õppetunnis aastate viisi kasutama 45 min. maksimaalse vaimse pingega. Minski teadlased tuvastasid, et üliõpilastele on täieliku vaimse pinge optimaalne aeg 30 min. (11, lk. 237). Informatsiooniteooria viib meid mõõtmisprobleemile lähemale. Õpilasele anname tunnis õppepäeva ja -aasta jooksul teatud informatsioonihulga, mis peab olema optimaalne. On leitud, et inimese silma nägemisretseptorid tajuvad täielikult informatsioonivoogu 3 miljonit bitt/sek., kuid kuulmiskanali läbilaskevõime on väiksem. Olenevalt tugevusest ja tooni kõrgusest arvestavad eri autorid maksimaalseks 20—50 000 bitt/sek.* (11, lk. 48). See on potentsiaalne võime. Reaalselt on võimalused väiksemad. Teadvustatult võtab inimene vastu informatsioonivoogu keskmiselt 0—16 bitt/sek.

Inimesele on vaja aega vastuvõtu mõtestamiseks. Ta pöörab oma tähelepanu kindlatele elementidele, selekteerib, otsides informatsioonis tuttavaid kujundeid, jooni, vorme.

Kui nüüd efektiivsuse saavutamiseks lähtuda ajakriteeriumist, tuleb arvestada, et ei ole mõeldav 45 minuti täitmine informatsiooniga. Ka mõtestamiseks on vaja jätta minuteid. Kasuta aeg on just see, kui õpetaja jagab informatsiooni, kuid pole, kes seda vastu võtab (ei suuda võtta). Siia kuulub ka see aeg, mida õpetaja kasutab pärast tunni lõpukella (hoiab õpilasi kinni), ja enda südamerahustuseks räägib seda, mida tunnis ei jõudnud öelda (ei jätkunud aega!). Õpilane ei ole enam häälestatud õpetaja kanalile. Infoküllases tunnis võib õpetaja täheldada, et õpilased teatud aja möödudes muutuvad rahutuks, kipuvad lobisema, mõned pöörduvad seesmiselt kuhugi eemale. Selles väljenduv bioloogiline enesekaitse on töövõime languse tunnuseks.

Vaimne töö on kõrgema närvisüsteemi tegevus, peaaegu rakkude töö. Vaimne töö (kui ta on monotoonne) väsitab, sest töötavad ühed ja samad rakud. Peaaegu närvirakkudele on iseloomulikud erutus- ja pidurdusprotsessid. Kui minna vaimses töös teise äärmusesse — liigselt vahelduslikku, paljude meetodite kiirsesse vaheldusse — teha tunnis meetodite nn. ilutulestik —, tekib vastupidiste närviprotsesside kokkupõrge. Õpilane ei suuda ühte võttesse sisse elada, juba tuleb teine

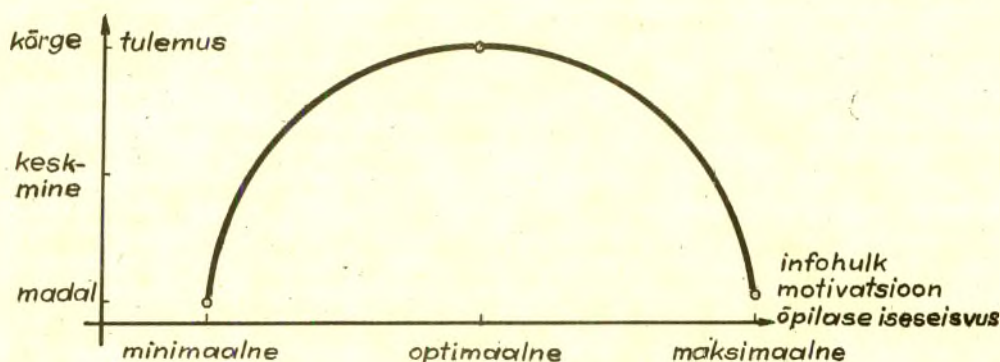
* Informatsioonihulga ja entroopia ühikuks on ameeriklase C. Shannoni soovitatud «bitt», see on infohulk, mis on vajalik määramatuse kõrvaldamiseks «jah» ja «ei» vahel. Suurema infohulga ühikuks kasutatakse ühikut 1 bait = 8 bitti, vastab ühele tähele vene tähestikus (7, lk. 9).

(lipetsklaste omaaegne viga õppeprotsessi korraldamisel). Raskusi lisavad õpilaste erinevad närvisüsteemi tüübid (eriti flegmaatik ei suuda kiiresti ümber lülituda).

Nendest ja veel paljudest teistestki probleemidest kerkib vajadus õppe- ja kasvatustöö optimaalse korraldamise järe-

le. Nagu näitavad infohulga motivatsiooni doseerimise uurimused ja õpilaste iseseisvuse uurimine aine omandamisel, saame parema tulemuse, kui seda doseerida optimaalselt. Miinimum- ja maksimumdoseering annab madalamad tulemused (vt. joonis 1).

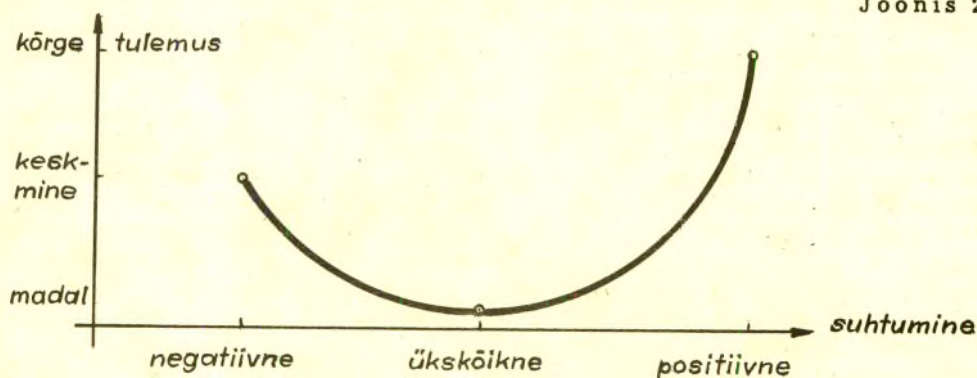
Joonis 1.



Uurides õpilaste õppeainesse suhtumisest tulenevat tagajärge, saadakse hoopis vastupidine graafik (vt. joonis 2). Selgub, et

kõige madalamad tulemused saadakse ainesse ükskõikse suhtumise korral (5, lk. 64).

Joonis 2.



Õpilaste vaimse väsimuse aeglustamiseks soovitatatakse tunniplaanis kõrget vaimset pinget nõudvaid tunde vaheldada sellistega, kus see madalam on. Tavaliselt on selleks kehalise kasvatuse tund. Kui kehalise kasvatuse tund toimus maksimaalse koormusega lihastele, siis ei piisa 10-minutilise vaheajast, et järgnevas tunnis õpilane suudaks maksimaalse vaimse pingega kohe abstraktseid ülesandeid lahendada. Permis tehtud katsed nn. funktsionaalse muusikalise taustaga tunnis näitasid, et muusikaline taust suurendab õpilaste töövõimet, vähendab väsimust ja tõstab õpetuse efektiivsust (10, lk. 92). Meie katsed 4–5-aastaste lastealaste kontsentratsioonivõime määramiseks näitasid, et muusikatund, mis lastele pakub ka kehalist pinget, suurendas variatsioonikoefitsienti: ühtede kontsentratsioonile mõjus muusika-

tund positiivselt, teistele negatiivselt. Laulmistund koolis peaks vaimset pingelistele tundidele vaheldust pakkuma, kui seal aga laulmise asemel vaid teooriat õpitakse, ei saa sellelegi vaheldusele lootusi rajada.

Näeme, et efektiivsuse saavutamiseks tuleb lähtuda õppe- ja kasvatustöö protsessi optimeerimisest. Enne kui aineõpetaja koostab tunni tööplaani, peaks ta oskama võrrelda tunni erinevaid võimalikke variante, erinevaid meetodikaid, printsiipe, isegi vorme, aluseks valima optimaalse variandi antud konkreetsetes olukorras, silmas pidades neid tunnuseid, mis kindlustavad efektiivsuse — õpilase mitmekülgse arengu. Peame teadma, et optimaalne tulemus on mõne tunnuse suhtes väiksem maksimaalsest, aga siin võidame mitmes näitajas korraga.

Õpetuse efektiivsuse ja kvaliteedi kõrgendamise ülesanne nõuab, et kõik pedagoogid läheksid üle stereotüüpset, intuitiivset ja katse-esituse alusel planeeritud tunnilt teaduslikult põhjendatud õppe- ja kasvatusprotsessi korraldamise optimaalse variandi valikule. «Optimaalne» tähendab parim antud tingimustes. Tuleb leida mõistlik kompromiss risti vastukäivate nõudmistega vahel, mis viib vaieldamatult kõrgematele tulemustele, mida nendes tingimustes võib saavutada. Seega õppeprotsessi optimeerimist ei tule mõista mitte kui uut vormi või õpetuse uut meetodit, vaid kui pedagoogi tegevuse spetsiaalset protseduuri konkreetsetes tingimustes minimaalse ajakulu ning õpilaste-õpetajate paraja jõupingutusega õppe- ja kasvatusülesannete efektiivset ja kvaliteetset lahendamist (9, lk. 5).

Just nüüdisajal on õige aeg ja soodsad tingimused sellise ülesande seadmiseks. Selle lahendamisele aitab kaasa pedagoogide kvalifikatsiooni parandamine, kooli materiaalse õppebaasi tugevnemine, vanemate ja ühiskonna abi suurendamine koolile. Seda tingib kompleksne lähenemine kasvatusle ja teaduse saavutuste evitamine koolipraktikas. Efektiivsust tõstab akad. H. Liimetsa, professorite I. Undi, A. Kõverjala uurimistulemuste rakendamine.

Kuigi kogu süsteemis jääb õppetund ikka põhivormiks, ei tohi me ühte tundi üle koormata. Süsteemi efektiivsuse taotlemisel tuleb lähtuda kogu õppe- ja kasvatusprotsessi kui terviku allutamise eesmärgile — iga õpilase isiksuse mitmekülgsele arenemisele. Selline terviklik lähenemine tõstab iga elemendi (ka tunni) efektiivsust. On tarvis leida kõikide õppevormide sisemine seos, ainete, meetodite läbipõimatus, nii et ühtki komponenti ei saaks välja lülitada, ilma et ülejäänutel ei tekiks kvalitatiivseid muutusi. Momendi olukorras võib tuua sellise praktilise näite: eesti keele tunde jäi koolis vähemaks, aga emakeele õpetamine ei tohi jääda ainult emakeeleõpetaja ülesandeks ja toimuda ainult eesti keele tunnis. Iga õpetaja peab ise rääkima head eesti keelt ja suutma parandada ka õpilaste kõnet. Tuleb harjuda nägema olukorda, mida nõuab kompleksne lähenemine kasvatusle. Selle rakendamist alustame planeerimisest. Kompleksse lähenemise praktiline sisu on aja ja energia kokkuhoid. Vaja on valida niisugune õppe- ja kasvatusürituste süsteem, millest saavad mitmekülgset kasu kõik kommunistliku kasvatuskomponendid. Kasvatustlikku mõju analüüsitakse mitte ainult üksikfunktsiooni täitmise seisukohalt, vaid selgitatakse kompleksne mõju isiksuse arengule. Sellega hoidume liigest ajakulust, energiakaotusest ja ürituste üle-

küllusest, reguleerime koolis tekkiva pinget optimaalsele tasemele (et ei areneks stressiks). Nüüdisaegsetel õpilastel-aktseleerantidel on nähtavasti informatsioonikülluse, suhtlemise ekstensiivsuse kasvu tõttu teatud arenguperioodidel suur sisemine pinget. See kutsub esile väsimuse, hajameelsuse, närvilisuse, tülpimuse. Õppe- ja kasvatusprotsessi optimaalsel korraldamisel säilitame vaid normaalsed vajalikud pingeseisundid ning hoidume ülemäärast, olukorda raskendavast emotsionaalsest ärevusest, rahutusest.

Püüdlus õppe- ja kasvatusprotsessi efektiivsuse poole on täiesti paratamatu nähtus. See on täiustumine. Efektiivsus on oluline tegur, mis viib edasi, kuid peame säilitama protsessis osalejate töövõime. Efektiivsus ja kvaliteet on optimaalne, kui omandatud teadmised on maksimaalsed, antud momendil õpilaste võimete kohased. Kui selle juures ei avastata ei õpilaste ega õpetajate ülekoormust, **näitajate langetamist teistes õppeainetes**, siis sellist õpilaste kui ka õpetajate aja- ja jõukulu võib lugeda optimaalseks. Vastasel korral tuleb otsida teisi täiustamise teid. Täiustamise vajalikuks tingimuseks jääb õpilase ja õpetaja omavahel kooskõlastatud tegevus. Heas mikroklimas muutub kollektiivi töö ise efektiivsemaks.

Aristoteles ütles, et üldine heaolu sõltub kahe tingimuse täidetusest: lõpliku eesmärgi õigest määrangust ja selliste vahendite otsimisest, mis viivad lõpliku eesmärgini. Ja Emilia De Girardaine lisab: «Kunst juhtida on kunst valida.» (5, lk. 93.)

Kirjandus

1. Brežnev, L. NLKP Keskkomitee aruanne ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas. Tln., 1976.
2. Didaktika alused. Toimet. B. Jessipov. Tln., 1970.
3. Hurgin, J. Aga mis siis? Tln., 1978.
4. Коёмets, Е. Кuidas õppida. Tln., 1972.
5. Lerner, A. Algteadmisi küberneetikast. Tln., 1973.
6. Sotsiaalpsühholoogia. Tln., 1978.
7. Vladimirov, S. ja Karev, M. Informatsioon ja meie. Tln., 1972.
8. Брежнев Л. И. Великий Октябрь и прогресс человечества. «Правда», 3 ноября, 1977.
9. Бабанский Ю. К. Как оптимизировать процесс обучения. М., «Знание». 1978.
10. Внедрение достижений педагогики и психологии в практику обучения и воспитания. Л., 1975.
11. Молибот А. Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. М., 1971.

Nõukogude Kool

reportaaž



Kooli direktor
Armas Kuldsapp
ehitajaid tänamas.
Koolimaja
sümboolne yõri
on sepietatud
tõeliselt
kahe k\u00e5e jaoks.



Pidulik s\u00fcndmus
meelitas kohale hulgaliselt
igas eas uudistajaid.



**EKP Pärnu Linnakomitee esimene sekretär
Aino Tammeorg lõikab läbi lindi.
Esimese klassi esimesest tunnist said osa ka lastevanemad.**



KASVATUSTÖÖ EESMÄRGISTAMINE JA ALGKLASSI- ÕPETAJA

LILIAN KIVI

Koolis on olulisi kasvatustöö vahendeid õpetamine. Õpetamise kaudu varustatakse inimene teadmistega, ilma milleta ei ole võimalik arendada tema vaimseid võimeid, kujundada tema maailmavaadet, suhtumiste süsteemi, sealhulgas kõlbelisi tõekspidamisi, soovi ja oskust töötada ühiskonna hüvanguks. Aga just kõike seda peab omandama kasvatus kaudu tänane koolilaps, et saada tuleviku ühiskonna harmooniliselt arenenud liikmeks.

Kooli ülesanne ei ole lihtsalt teatud koguse mitmesuguste teadmiste andmine, vaid teadmiste andmine sellises mahus ja kvaliteedis, mis kindlustaks, esiteks, nende teadmiste baasil või nende andmise ajal tulevasele aktiivsele ühiskonnaliikmele vajalike vaimse töö oskuste kujunemise, selleks et tänane õpilane suudaks täiskasvanuna anda oma osa ühiskonna edasiarendamisse ja selle kõrval iseseisvalt tundma õppida pidevalt edasiareneva teaduse ja ühiskonnaelu saavutusi; teiseks, nende teadmiste alusel kujuneks materialistlik maailmavaade ning kommunismiehitaja moraalikoodeksis toodud nõuetele vastavad kõlbelised tõekspidamised.

Seega on kooli kasvatustöö kõige otsesem taotlus harmoonilise isiksuse kujundamine ning õppetöö tervikuna peab rakenduma selle teenistusse.

Eeltoodud arvestavalt on kujundatud ka kompleksse kasvatustöö eesmärkide süsteem. Kasvatuse üldeesmärgi kujundab ühiskondlik vajadus uue põlvkonna ühiskonnaliikmete ettevalmistamiseks. See on sõnastatud NLKP programmis järgmiselt: «Kommunismile üleminekuks on tarvis kasvatada ja ette valmistada kommunistlikult teadlikke ja hea haridusega inimesi, kes on suutelised tegema nii füüsilist kui ka vaimset tööd ning aktiivselt tegutsema mitmesugustel ühiskondliku ja riikliku elu aladel, teaduse ja kultuuri valdkonnas.» (1977, lk. 108.)

Ühiskonna taastootmise korraldajad (partei, valitsus) kujundavad konkreetsed eesmärgid kõikidele kavatustöö lõikudele selliselt, et nende saavutamise tulemusena realiseeruks kasvatustöö üldeesmärk.

Kommunistlik kasvatus on laiahaardeline mõiste ning hõlmab paljusid eluvaldkondi. Ühe osa sellest moodustab koolipoolne kasvatustöö, mille iseärasuseks on eelkõige asjaolu, et ta ainsana haarab kõiki tulevase ühiskonna liikmeid lapse- ja noorukieas (on üldine) ning on ka täies ulatuses juhitud.

Kuigi laste ja noorukite kasvatamine toimub kooli kõrval ka mitmes teises vormis, ei allu ükski neist (kodu, miljö, massikommunikatsioon jne.) mõlemale eelnimetatud omadusele. See tõstab veelgi kooli vastutust kasvatustöös. Seda väljendab ka partei ja valitsuse poolt kooli ette seatud eesmärk: **kujundada kommunistliku maailmavaatega avaratele teadmistele rajatud arenenud vaimse ja füüsilise töö oskustega inimene.**

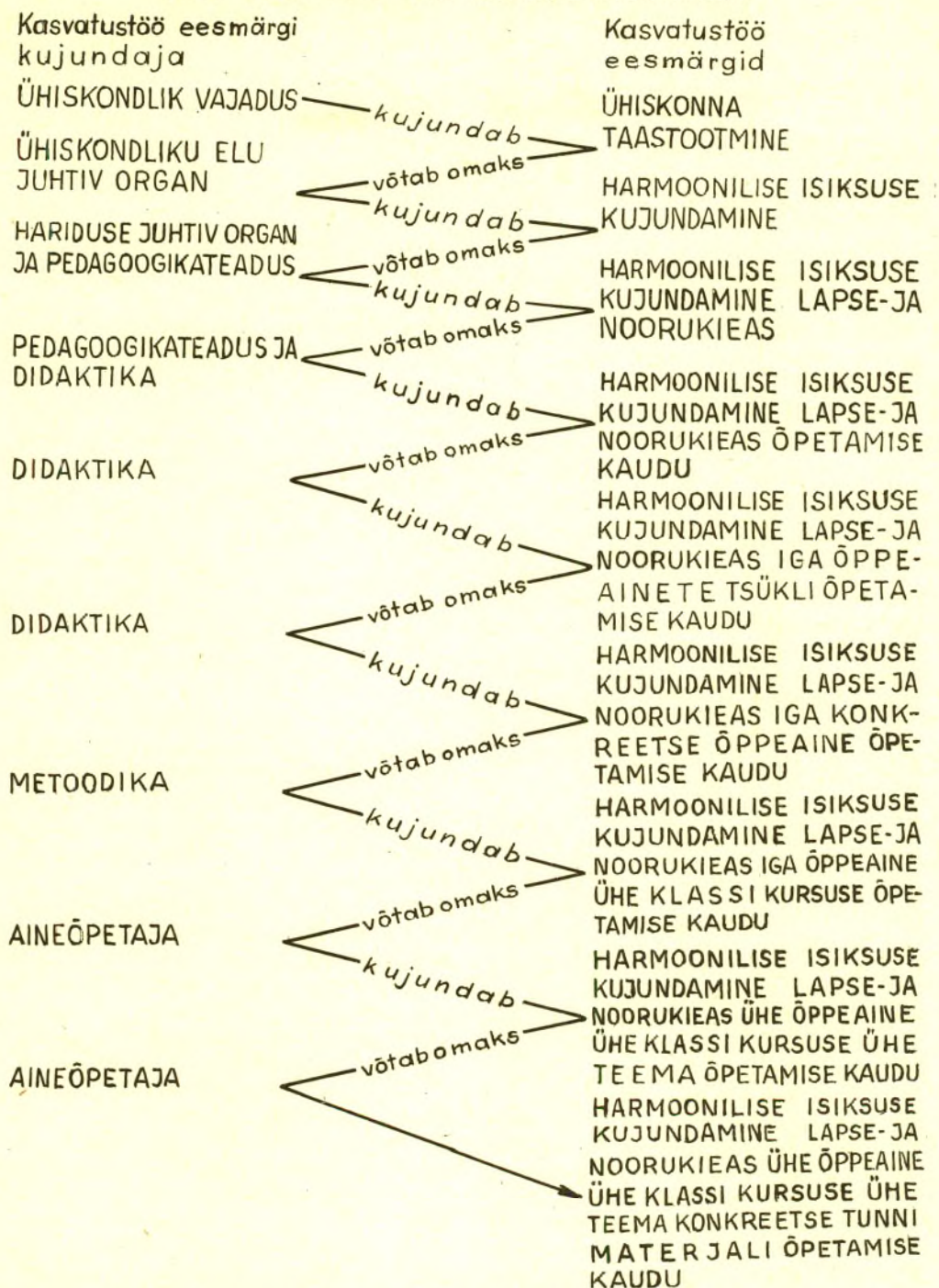
Hariduselu juhtivad organid, sealhulgas pedagoogikateadusega tegelevad institutsioonid, võtnud omaks selle eesmärgi, esitavad omakorda taotlused erinevate meetoditega tehtavale kasvatustööle koolis (õppetöö, klassiväline töö, töö õpilasorganisatsioonides, lastevanemate kaudu korraldatav kasvatustöö jne.) selliselt, et kõigi nende taotluste realiseerimine tagaks kooli kasvatustöö ees seisva eesmärgi saavutamise. Selle kohta on otsustav sõna öelda pedagoogika teoorial, mis seab ka edasi järgmised madalamad eesmärgid iga valdkonna siseselt. Näiteks õppetöös iga õppeaine õppe-kasvatuslikud taotlused. Ja seda jälle selliselt, et nende taotluste realiseerimine tervikuna realiseeriks ka kõrgema taotluse.

Pedagoogika teooria poolt iga õppeaine ette seatud taotlused, paralleelselt sellega ka iga kooliastme ette tervikuna seatud taotlused võtavad omaks didaktika ja metoodika teooria ning nendest lähtuvalt kujundavad eelkirjeldatud kujul kaks järgmist madalamat astet eesmärkide süsteemis: õppeaine õpetamise õppe-kasvatuslikud ülesanded kooliastmete lõikes (vanem, keskmine ja noorem) ning õppeaine õppe-kasvatuslikud ülesanded iga klassi kursuse lõikes vastavas kooliastmes. Ka nendel etappidel peab kõikide madalama astme ülesannete realiseerimine viima järgmise kõrgema ülesande täitmisele.

Sellised iga õppeaine ühe õppeaasta õppe-kasvatuslikud ülesanded (mis peaksid selgelt ja arusaadavalt olema toodud vastava õppeaine programmis) võtab omaks aineõpetaja ning eesmärgistab nendest lähtudes oma töö planeerimisel iga programmiteema sellise arvestusega, et kõikide teemade eesmärkide realiseerimisel oleks täidetud ka õppeprogrammiga õppeainele määratud ülesanne.

Iga teema õppe-kasvatuslikud eesmärgid omakorda tuleb saavutada ülesannete realiseerimise kaudu, mis seatakse konkreet-

KASVATUSTÖÖ EESMÄRKIDE HIERARHIA



se tunni ette. Seda viimast hõlbustab õpetajal aine temaatiline planeerimine.

Ainult sellise planeerimise teel on võimalik kindlustada kooli ette seatud õppekasvatustlike eesmärkide järjekindel saavutamine.

Kui õpetaja ei planeeri ainet vastavalt kursuse õpetamisele seatud õppekasvatustlikele eesmärkidele ning asetab igale tunnile juhuslikud (enamasti ühe tunni õppekirjandusest näiliselt tuletatud) eesmärgid, siis, hoolimata sellise eesmärgi saavutamisest tunnis, võivad jääda suures osas täitmata juba isegi teema, aga kindlasti õppeaine vastava klassi õppekasvatustlikud taotlused.

Õppekirjanduse najal koguneb õpilastele küll nõutavas koguses teadmisi, ent nende teadmiste andmise kaudu vajanev arendav ja kujundav osa on äärmiselt juhuslik ning paljuski osutuvad sellised teadmised tühjadeks teadmisteks (lähtudes õppekasvatustöö kõrgematest eesmärkidest) ning sellistena kas ununevad või seisavad kasutamatuks.

Tekib illusioon, et õpetamine toimus, kasvatamist ei toimunud. See viib omakorda kujutlusele õpetamisest ja kasvatamisest kui kahest eraldi osast pedagoogilises tegevuses. Edasi tuleneb siit vajadus

neid kaht «eraldi kulgevad» protsessi lähendada mingite väliste vahenditega. See kõik omakorda aga juhib tähelepanu veelgi kaugemale ühtselt **õppe-kasvatustöö** (ühe kasvatustöö liigi — õppetöö kaudu teostatava kasvatustöö) protsessilt. Ja loomulikult ka selle protsessi eesmärkide süsteemilt kui kindlalt vahendilt, mille madalaimate ülesannete realiseerimisel realiseeruvad automaatselt kõik kõrgemad.

Algklassiõpetaja on selles töös vanemate klasside õpetajast mõneti lihtsam, kuid mõneti ka raskemas olukorras.

Laps alustab oma kooliteed 1. klassis. Et see samm on lapse jaoks murranguline, on psühholoogide ja pedagoogikateadlaste huvi juba pikemat aega püsinud sellel eal. Peetakse oluliseks lapse koolivalmiduse kontrollimist. Kuigi meil pole kasutada meie vabariigi tingimustes vaieldamafuid kooliküpsuse kriteeriume ega täpseid vahendeid selle küpsuse mõõtmiseks, on siiski olemas mingi teadmine kooliküpsuse füüsilisest, vaimsest ja sotsiaalsest küljest, s. t. püütakse tutvuda lapse tervise, õpetatuse, arendatuse ja kasvatatuse tasemega. (Edaspidi — ühelt kooliastmelt teisele ja koolist ellu minnes määratletakse küll tunduvalt täpsemalt õpetatust, kasvatatus ja arendatus jäävad aga hoopis ähmaseks.)

Algklassiõpetaja õpetab oma klassis enamasti kõiki õppeaineid (või peaaegu kõiki), seega on ka lapse areng tervikuna õpetaja silmade ees ning ainetevaheline seos arvestatavam. Keeruliseks teeb algklassiõpetaja olukorra asjaolu, et ei didaktika (algõpetuse tsükli osas tervikuna) ega ka üksikute õppeainete meetodikad ole senini esitanud kindlalt määratletud õppekasvatustlike eesmärgid lapse esimesele kooliastmele. Õppeprogrammides on esitatud küll õpetuslikud taotlused enam-vähem süsteemselt, kuid sellest esitusest ei väljendu algastmel toimuva õppe-kasvatustöö arendav ja kasvatav funktsioon.

Kuigi algklasside õppeprogrammid on koondatud ühte väljaandesse, ei viita õppe-kasvatustöö tervikkikkusele ja komplekssusele midagi peale nimetatud fakti. Just nende ühiste kaante tõttu oleks aga algklassides lihtsam kui teistes kooliastmetes tuua õpetajani algõpetuse tsükli õppe-kasvatustlikud taotlused. Iga õppeaine ülesanded klassiti nende taotluste realiseerimiseks saab aga esitada juba vastava õppeaine programmis.

Algklassiõpetajad vajavad võimalikult kiiresti abi üksikute õppeainete meetodikutelt nii algõpetuse tsükli kui iga klassi kursuse ette püstitatud õppe-kasvatustlike taotluste näol. Ainult siis saavad nad likvideerida oma tööst senise formalismi ning hakata tööd planeerima läbimõeldult ja eesmärgipäraselt.

RINNASTATUD LIIKMETEGA LIHTLAUSE TÄNAPÄEVA EESTI KEELES

AAVO VALMIS

Rinnastatud liikmetega lause mõiste

Rinnastusseos ehk koordinaatsioon on süntaktiline seos, mille komponendid on grammatiliselt võrdväärised. Rinnastusseoses võivad olla nii lauseliikmed kui ka liitlause osalused. Vastavalt sellele on tegu kahesuguste koordinaatiivsete struktuuridega: rinnastatud liikmetega liht- ja rindlauseodega. Alljärgnevalt vaadeldakse lähemalt rinnastusseost lauseliikmete vahel.

Rinnastusseoses ehk koordinaatsioon on lauses üksteisega grammatiliselt samaväärsed sõnad, mis vastavad ühele ja samale küsimusele ja laiendavad ühte ja sama põhisõna: *Kohtasin jälle seda heatahtlikku ja sõbralikku noormeest.*

Koordinaatsioon on subordinatsiooniga võrreldes vabam seos: seostuvate komponentide arv pole siin tavaliselt piiratud ning nende järjestust on enamasti võimalik muuta: *Jüri, Jaak, Toivo... ja Risto saavutasid häid tulemusi ~ Risto, Toivo, Jaak... ja Jüri saavutasid häid tulemusi.*

Mõningail puhkudel ei luba rinnastusseoses olevaid sõnu ümber paigutada nende sõnade leksikaalne tähendus. Nimelt siis, kui rinnastusseoses olevad sõnad märgivad arvulist järjestust (näit.: *teisel ja kolmandal kohal*) või kui on tegu väljenditega, milles üksiksõnade kindel järjekord on saanud üldtarvitatavaks (näit. *sinna ja tänna, nii ja teisiti*).

Koordinatsiooni väljendusvahendid on intonatsioon, konjunktsioonid ja sõnade morfoloogiline kuju. Intonatsioon on rinnastusseose väljendamise obligatoorne vahend; rinnastuvate komponentide ühetüübilisusest tuleneb loeteluintonatsioon. Konjunktsioonid ja rinnastuvate sõnade esinemine ühesuguses vormis on koordinatsiooni fakultatiivsed väljendusvahendid: neid ei tarvitata alati rinnastusseose puhul.

Rinnastatud liikmetega lause on lihtlause, milles on kaks või enam rinnastusseoses olevat lauseliiget. Sellisteks koordineeruvateks lauseliikmeteks võivad olla alused: *Tuuli, Mart ja Nele seisid vabadussamba jalamil ja pidasid plaani.* (A. Pervik.); öeldistäited: *Muidugi on siis Anne ilme uhke ja põlastav.* (S. Rannamaa.); sihitised: *Ta ei näe enam merd ega taevast.* (M. Raud.); määrused: *Tänini oli tule ja vasaraga kivide kõvadust katsutud.* (A. H. Tammsaare.); täiendid: *Teisele poolele oli trükitud peenes kirjas naljatlev, kuid ühtlasi abiellujate igapäevasele tööle viitav värsike.* (M. Unt.); lisandid: *Arvi Sepp, keemik, hea maletaja, isetegevuslane, sai võistlustel kõige rohkem punkte.*

Koordineeruvad lauseliikmed võivad seostuda konjunktsioonide abil. Rinnastuvad sidesõnad osutavad mitmesugustele suhetele koordineeruvate komponentidega väljendatud mõistete vahel, aitavad edasi anda eri tähendusvarjundeid. Rinnastatud liikmetega lauses võivad esineda järgmised siduvad sõnad:

1) ühendavad ehk kopulatiivsed konjunktsioonid ja, ning, ega, ehk, ei... ega, samuti, kui ka, nii(hästi)... kui (ka), küll... küll, kuni (esineb arvsõnade puhul). Nimetatud siduvaid sõnu kasutatakse rinnastuvate elementide loetelu, samaaegsuse või järgnevuse korral: *Puude ja põõsaste vahel ilutsevad jaanikannid, kullerkupud ja kassikäpad.* (A. H. Tammsaare.) *Maikus haub emalind välja kaheksa kuni kaksteist poega.* (K. Põldmaa.);

2) eraldavad ehk disjunktiivsed konjunktsioonid või, kas... või (seovad komponente alternatiivselt), ehk (seostab samatähenduslikke sõnu): *Täna läheme ka s kinno või teatrisse. Madalsoost jõuame kõrgsoo ehk raba servale...* (K. Põldmaa.);

3) vastandavad ehk adversatiivsed konjunktsioonid aga, kuid, vaid, ent, mitte (ainult)... vaid (ka). Neid kasutatakse kahe komponendi vastandlikkuse väljendamisel: *Ilm oli päikesepaisteline, kuid külm. Laine pole mitte ainult andekas, vaid ka väga töökas inimene;*

4) järeldavad ehk konklusiivsed siduvad sõnad järelikult, seega, niisiis: *Pidin täit-*

ma kõige raskema, seega kõige vastutusrikkama ülesande;

5) seletavad ehk eksplikatiivsed siduvad sõnad nimelt, eriti, see tähendab (~ s.t.), see on (~ s.o.): *Saabusime eile, s.t. teispäeval. Praegu, nimelt maikus, ei saa ma seda tööd teha.*

Kui koordineeruvad lauseliikmed on seotud siduva sõna abil, siis nimetatakse koordinatsiooni sündetilliseks: *Sellega poleks ema ega isa kunagi leppinud.* Kui aga koordineeruvate komponentide vahel siduv sõna puudub, siis on tegu asündetillise koordinatsiooniga: *Sel suvel käisime Riias, Vilniuses, Leningradis.*

Koordineeruvad elemendid kuuluvad enamasti ühte sõnaliiki ja esinevad samas vormis: *Ma olin nii meeletult abituis ja võimetus olukorras.* (E. Vetemaa.) *Ei mind ega sind pole siia enam vaja. Ma läksin kobades ja komistades jõekaldast alla.* (J. Kross.)

Et koordineeruvad sõnavormid peavad olema vastastikku asendatavad, siis pole koordinatsiooni puhul määrava tähtsusega mitte komponentide sarnane morfoloogiline kuju ega leksikaalne tähendus, vaid nende ühine süntaktiline funktsioon lauses. Järelikult võivad koordineeruda ka erineva vormiga, kuid sama süntaktilise funktsiooniga üksused. Nii võibki koordineeruvate täiendite, määruste ja öeldistäidete puhul täheldada sõnaliikide varieerumist: *...mul on ka praegu omaette ja hea elamine.* (S. Rannamaa.) *Ma ei tulnud huvireisile, vaid tööülesandeid täitma. Nad tegid seda tööd suure vastutustundega, eeskujulikult. Kas sa, Artur, oled kunagi saanud töötada niiviisi külmalt, inspiratsioonita.* (A. Valton.) *Täna on nr. 17 iseäranis väsinud ja nõrk.* (A. H. Tammsaare.)

Tavaliselt koordineeruvad samanimelised, harvemini erinimelised lauseliikmed. Näiteid erinimeliste rinnastatud lauseliikmete kohta: *Taevas oli pilvitu* (öeldistäide), *lai* (öeldistäide) *ning lahti* (öeldistäitemäärus). (A. Pervik.) *Andres oli äärmiselt pinevil* (öeldistäitemäärus) *ja kartlik* (öeldistäide).

Iga korduvate liikmetega lause pole veel rinnastatud liikmetega lause. Näiteks lauses *Tahtsime lugeda raamatut* esineb kaks sihitist *lugeda* ja *raamatut*, mis on omavahel alistusseoses. Lauses *Mul on soov osta ilus ülikond* on kaks täiendit *osta* ja *ilus*, kuid need pole koordineeruvad, sest kumbki kuulub eri põhisõna juurde. Samal põhjusel pole rinnastusseost korduvate sihitiste vahel, mis laiendavad da-infinitive näiteks lauses *Ma tahan täna veel lõunat keeta, pesu triikida, last vannitada ja puid lõhkuda.* Rinnastusseoses olevate lauseliikmete positsioon põhisõna suhtes peab olema

ühesugune, s. t. nad peavad seisma ühel pool põhisõna. Näiteks lauses *Minu sõber Juh an, tehase parim sportlane, saavutas võistlustel esikoha* kuuluvad lisandid *sõber* ja *sportlane* küll ühe põhisõna juurde, kuid nad pole omavahel rinnastusseoses, sest üks paikneb põhisõna ees, teine aga selle järel.

Et rinnastusseoses võivad olla ka erinimelised lauseliikmed ja korduvad lauseliikmed ei tarvitse sugugi alati koordineeruda, siis pole termin *korduvate liikmetega lause* kõnesolevate koordinatiivsete struktuuride märkimiseks vastuvõetav. Mõiste *korduvaliikmeline lause* hõlmab nii rinnastumata kui ka rinnastunud samanimeliste liikmetega lause.

Rinnastusseoses ei tule lugeda sõnakordusi nagu *Järgmisel hommikul on Lembit juba vara-vara lauavirnade juures*. (H. Pukk.) *Head ööd, kallis, kallis sõber*. (E. Maasik.) *Halvaks tujuks ja nukraks meeleks oli põhjust küll ja küll*. (E. Maasik.)

Samuti pole rinnastusseoses kordumised fraseoloogilistes väljendites, mis analüüsitakse üheks lauseliikmeks: *Seest ei kostnud kippu ega kõppu*. (E. Maasik.)

Koordinatsiooniga pole tegu ka neil juhtudel, kus üheks öeldiseks on kaks verbi pöördelises vormis või sõna *las* koos pöörd sõna pöördelise vormi või *da*-infinitiiviga: *Mine too keldrist puid. Lähme vaatame seda asja. Las ta jääb ööseks meile. Las minna kõik nii, nagu läheb*.

Rinnastatud lauseliikmeiks ei saa pidada ka loetusõnu, mis moodustavad mitmesõnalise ehk mitmiklisandi. Näit. lauses *Kõigile — emale, isale, õele — oli toimunu üllatuseks* moodustavad loetusõnad mitmiklisandi, sest asesõnaga *kõik* märgitud mõiste hõlmab loetusõnadega *emale, isale, õele* väljendatud mõisteid.

Kui aga kokkuvõttesõna on määrsõna, siis on loetusõnad ja see määrsõna paralleelsed korduvad lauseliikmed (eesti keeles pole apositsioonisuhet määr- ja nimisõna vahel). Näit. lauses *Tagaajajate häälled kostsid kõikjalt: metsast, põllult ja soost* kuuluvad määrsõna *kõikjalt* ja loetusõnad *metsast, põllult, soost* otse ja eraldi verbi *kostsid* juurde ning on seetõttu rinnastatud määrused.

Rinnastatud liikmetega lauses võivad loetusõnad esineda koos määruse või öeldistätena esineva üldistava omadussõnalise asesõnaga. Sellisel juhul laiendavad nii üldistav asesõna kui ka loetusõnad ühte ja sama verbi ning on omavahel rinnastatud lauseliikmed (öeldistätid või määrused): *Ta oligi alati niisugune: rahulik, tagasihoidlik, enesekindel ja heatahtlik* (koordineeruvad öeldistätid). *Kartmatu, vapra*

ja julgena — sellisena (koordineeruvad määrused) *olid võitlejad harjunud nägema oma komandöri*.

Rinnastusseose puhul võivad loetusõnadeks ja kokkuvõttesõnaks olla ka omadussõnad, mis on lauses adjektiivatribuudid. Näit. lauses *Töötajaid kogunes sellesse brigaadi mitmesuguseid: hoolsaid, võimekaid, lohakaid ja andetuid* laiendavad nii loetusõnad *hoolsaid, võimekaid, lohakaid, andetuid* kui ka kokkuvõttesõna *mitmesuguseid* substantiivi *töötajaid* ning on seega rinnastatud omadussõnalised täiendid.

Rinnastatud liikmetega lause moodustamise mehhanismist

Lihtlauses on mingi lauseliikme funktsioon avatud lahtine hulk, kuhu võib sisulise sobivuse järgi selle hulga liikmeid juurde lisada. Näit. *Lapsed õpivad S* (hulk) kus *S = matemaatikat, keemiat, füüsikat, ajalugu* jne. Seega pole lihtlause suletud konstruktsioon ning semantilise sobivuse korral võib sellesse ühesuguseid lauseliikmeid juurde lisada. Eelöeldust järeldub, et rinnastatud lauseliikmetega lause saadakse lihtlauseesse samafunktsiooniliste lauseliikmete lisamisel, kusjuures lisatavad üksused on vastastikku asendatavad. Näit. lause *Sügisel on puudel kollased lehed*, kuhu võime lisada täiendid *rohelised, punased, pruunid, kirjud*, mille tulemusena moodustub rinnastatud liikmetega lihtlause *Sügisel on puudel kollased, rohelised, punased, pruunid ja kirjud lehed*. Nii võib lihtlauseesse lisada aluseid, täiendeid, lisandeid, sihitisi ja määrusi. Kaks või mitu predikaati ühe lause koosseisus on aga kahe või mitme lihtlause ühendamise tulemus ning saadud ühend on rindlause. Tõsi küll, sageli on öeldisi niisama kerge lausesse juurde panna nagu aluseid, täiendeid, sihitisi ja määrusigi. Näit. *Õpilased kirjutavad (laulavad, tantsivad, võimlevad* jne.). Alati aga pole öeldiste lisamine nii lihtne, sest paljud verbid ei esine ilma määruse või sihitiseta. Sel juhul ei saa lausesse lisada ainult öeldisverbe, vaid terveid verbi- fraase. Näit. lause *Noormees kohtles sõpru hästi, suhtus kaasinimestesse lugupidavalt ja vääriskollektiivi usaldust*, kus öeldisvervide juurde kuuluvad obligatoorsed laiendid, ilma milleta lause oleks ebagrammatiline. Seesuguseid kahe või mitme nii laiendatud kui ka laiendamata öeldisverbiga lauseid on õigem käsitada rindlauseina. Näit. *Felix tõusis, läks ümber lõkke ja istus uuesti maha* (M. Unt) on rindlause, mille esimene osalause *Felix tõusis* võib esineda eraldi iseseisva lihtlauseina; teine

osalause läks ümber lõkke ja kolmas osalause istus uuesti maha on aga potentsiaalsed omaette seisvad kontekstisidusad laused, mille kummagi võimalik alus *Felix* selgub kontekstist. Siinjuures märgitagu, et sõnaselge aluseta isikulise tegumoe lauseid (välja arvatud sisult umbisikulised laused) ei saa võrdsustada lausetega, kus alus pole üldse võimalik. Sageli on lausete analüüsimisel vaja toetuda kontekstile. Näit. *Mees hiilis kassisammul eeskotta. Siin peatus hetkeks. Siis lükkas ettevaatlikult riivi kinni.* Esitatud lauseist on kaks viimast kontekstisidusad, nende võimalik alus selgub esimesest lausest. *Opin muusikat ja harrastan tšesteporti* on rindlause, mis koosneb kahest võrdväärsest osalausest *Opin muusikat* ja *Harrastan sporti*; mõlema osalause öeldisverbi põhjal võib järeldada, et osalausest on võimalik alus *ma*.

Seesuguse rindlause osalauseste öeldisverbid võivad olla ka umbisikulises tegumoes, kusjuures ei oma mingit tähtsust asjaolu, kas öeldistel on laiendeid või mitte. Määruste lisamine ei saa muuta liitlauset liitlauseks ega vastupidi. Näit. *Siin nähti lilli, kuuldi kaasiku kohisemist ja tehti lahkkel meelel tööd.* (A. H. Tammisaare.) *Tantsiti, lauldi ja mängiti.*

Eeltoodust järeldub, et korduvaid predikaate ei saa käsitada võrdseina teiste koordineeruvate lauseliikmetega: öeldisverbide rinnastumisel moodustub rindlause.

Rinnastatud alused

Kui lauses korduvad alused, siis on alati tegu koordinatsiooniga. Rinnastatud alused on tavaliselt väljendatud sama sõnaliigiga ning esinevad samas vormis: *Mul ei olnud mingit selget otsust ega plaani.* (J. Kross.)

Kordineeruvate alustena võivad esineda veel 1) asesõna ja pärisnimi: *Mina ja Lauri vaikusime terve päeva*; 2) nimi- ja arvsõna: *Mul on õde ja kolm venda.*

Rinnastuda võivad ka ainsuses ja mitmuses olevad alused: *Siin kasvavad ilusad kased, kuused, mõni mänd ja üks toomingas.*

Rinnastatud täiendid

Korduvatest omadussõnalistest eestäienditest on rinnastavalt seotud üksnes samalaadsed täiendid: *Meestel olid seljas katkised, räpased, mustad riided.*

Erilaadsed täiendid pole rinnastusseoses: *Neiu oli peas ilus must punutud kübar.*

Vahel võib tekkida raskusi koordineeruvate eestäiendite eristamisel muudest kõrvuli paiknevaist eestäiendist. Sellistel puhkudel peetagu mees asjaolu, et koordineeruvate täiendite ümberpaigutus ei muuda kunagi lause mõtet; mittekoordineeruvate täiendite asendi muutus aga võib põhjustada edasiantava mõtte muutuse. Võrreldagu näiteks lauseid *Ainult viimase, raske ülesande lahendas ta õigesti* ja *Ainult viimase raske ülesande lahendas ta õigesti*. Esimeses lauses esinevad koordineeruvad täiendid; selles väidetakse, et kõnesolev isik lahendas õigesti ainult ühe (s. t. viimase) antud ülesandest, kusjuures see viimane oli teiste hulgas raske. Lausega väljendatav mõte ei muutu, kui täiendite kohad ära vahetada: *Ainult raske, viimase ülesande lahendas ta õigesti*. Teises lauses on koordineerumata täiendid: siin teatatakse, et kõnesolev isik on lahendanud mitmeid raskeid ülesandeid, kuid üksnes viimase neist lahendas ta õigesti. Täiendeid ümber paigutada lause mõtet muutmata pole teisel juhul võimalik.

Korduvad omadussõnalised järeltäiendid on alati rinnastusseoses: *Märkamatu, kikiarvul tuli koit, sügisene, hahkjasa.* (A. Valton.)

Ühe põhisõna juurde kuuluvad korduvad nimisõnalised täiendid on alati koordineeruvad: *Õpetajate, kasvatajate ja lastevanemate kaalus on teha kõik paremate tulemuste saavutamiseks.*

Kui korduvad nimisõnalised täiendid esinevad rajavas, olemas, ilma- ja kaasaütlevas käändes, siis käändelõppe ei korrata, see esineb üksnes viimasel sõnal: *Tee alevi ja väikelinnani oli vaheldusrikas. Tema tööstaaz lukksepa ja treialina on kümme aastat.*

Kordineeruda võivad vahel ka eriliigilised täiendid *Mahajäetud* (omadussõnaline täiend), *laokil* (määrsõnaline täiend) *hooned rikkusid vaatepilti. See vanemateta* (substantiivatribuut), *orvuks jäänud* (adjektiivatribuut) *tütarlaps tundis lausa hirmu. Jüri on mitmekülgne* (adjektiivatribuut), *laila silmaringiga* (substantiivatribuut) *inimene.*

Rinnastatud lisandid

Korduvad eeslisandid on enamasti rinnastusseoses: *Pealinna, sadamalinna, majandus- ja kultuurikeskuse Tallinna pindala on 144 km².* Sageli

seadsin noortele eeskujuks oma sõpra, ustavat rindekaaslast ja kolleegi Ülot.

Korduvaist eeslisandeist ei koordineeru teiste lisanditega teaduslikku kraadi või kutset, aukraadi või aunimetust märkiv lisand, samuti kõnetlussõna ja alati nominatiivis seisev eesnimi: Kõik üliõpilased peavad lugu kateedrijuhatajast bioloogiadoktor Ants Sõrmusest. Kuulsime tuntud bioloogilt professor Karult palju huvitavat. Sõna anti etnograafile seltsimees Randojale. Andsin teate edasi polgukomandörile kapten Lepale. Võitluses langesid rühmakomandöörid leitnandid K. Karu, A. Tuviike ja A. Rebase. Seesuguseid koordineerumata lisandeid pole võimalik teiste lisanditega seostada ühendavate sidesõnade ja või ning abil. Pole õige öelda: Sõna anti etnograafile ja seltsimehele Randojale.

Rinnastusseost pole kahe lisandi vahel, kui põhisonu on mitu ning esimene lisandeist käib kõigi põhisonade kohta, teine aga laiendab ainult ühte põhisona eraldi: Esimesena õnnitlesid teda sõbrad peainsener Ants Saarma, lukksepp Jüri Kadakas ja tehnoloog Hillar Piir.

Korduvad järellisandid on alati rinnastusseoses: Tiinast kui emast, kui perenaisest, kui heast töötajast peavad kõik lugu. Tema ema, tuntud teadlane, filoloogiakandidaat, esines konverentsil huvitava ettekandega.

Rinnastatud määrused

Tavaliselt rinnastuvad samaliigilised määrused: Tema ballid algasid külakiigel ja simmanil. (E. Maasik.) Kuused on lindude varjupaigaks öösel ja ka päeval. (K. Põldmaa.) Ta kohtles teekäijat vaerulikult, põlastavalt.

Harvemini esinevad rinnastusseoses eriliigilised määrused: Nad töötasid vähe ja lohakalt. On vaja harjutada kaua ja püüdlilikult. Kleit on krimpleenist, volangidega ja maani.

Korduvate koha- ja ajamääruste hulgas tuleb vahet teha rinnastatud ja rinnastamata määruste vahel. Kui määrused väljendavad hõlmavaid mõisteid, siis nad pole rinnastatud ning neid ei eraldata omavahel komaga: Veetsin puhkuse Hiiumaal Pühalepa külanõukogus Palade külas Sepa talus. Esmaspäeva hommikul kell 5 jõudsin Riiga. Minu täditütar sündis 3. mail 1935. aastal.

Rinnastusseost pole ka kõrvuti seisva koha- ja ajamääruse vahel, seetõttu ei tarvitata nende vahel koma: Esivõistlused

toimusid Tallinnas 4. aprillil. Väljusime pealinnast septembrikuus.

Korduvad samaväärsed koha- või ajamäärused (nendega märgitud mõistete mahud pole alluvussuhtes) on omavahel rinnastusseoses ning nad eraldatakse üksteisest komaga. Metsas, põllul ja luhal õitses palju lilli. Esmaspäeval, teisipäeval ja kolmapäeval on mul rohkesti tööd.

Rinnastusseoses on ka kõrvuti seisvad mahult samaväärsed koha- või ajamäärused, millest teine (nimi- või määrsõnaga väljendatud määrus) konkretiseerib eelnevaga (määrsõnaga) väljendatud mõistet. Sellistel puhkudel on täpsustav sõna lauses rõhutatud, esile toodud ning ta eraldatakse muust lausest koma(de) või mõttekriipsu(de)ga: Siin, maaservas, polnud enam tarvidust sellisel vaadatal. (Ü. Tuulik.) Seal — inimese juures — leiaks sa kaitset. (F. Tuglas.) Tulen kindlasti homme, esmaspäeval. Kust ma sulle praegu, tulekahju ajal, korpi võtan? (M. Traat.) Siis — kõige raske ajal perioodil — tuli käituda eriti mehiselt. Varem, 60-ndail aastail, oli ta selle asutuse juhataja.

Kui aga järgnevat nimi- või määrsõna pole rõhutatud, siis ta sulab eelneva määrsõnaga ühendiks, kus valitseb alistasseos. Kui järgnev sõna on nimisõna, siis tekib atribuuühend, milles määrsõna on täiend: Seal männikus kasvab palju seeni. Muidugi on siin majas gaas, keskküte ning muud mugavused. (S. Rannamaa.) Nüüd õhtul pole mõtet sellest rääkida.

Kui aga järgnev sõna on määrsõna, kujuneb määruse ja põhisona ühend, sest määrsõna laiend on alati määrus: Seal kaugel tunneb ta oma pere järele igatsust. Teda võib sageli hilja öösiti kohata töölaual taga. Rinnastus- või alistasseose esinemine kõnesoleval juhul, nagu eeltoodust näha, sõltub subjektiivseist tegureist.

Nagu korduvate täiendite, nii ka korduvate määruste puhul ei korrata rajavas, olevas, ilma- ja kaasäulevas käändes muutelõppe; see esineb üksnes viimasel määrusel: Staadioni ja turuplatsini kõndisime vaikides. Mulle kõlas ta hääl seal pimedas keldris hoopis mureliku ja hädalisena. (S. Rannamaa.)

Rinnastatud sihitised

Rinnastatud sihitised esinevad tavaliselt samas vormis: Ma näen ta kuue turja ja ta karvakasvanud kukalt. (J. Kross.)

Poiss oskas puid lõhkuda, pesu pesta ja isegi toitu valmistada.

Rinnastuda võivad omavahel ka ainsuses ja mitmuses esinevad sihitised: *Vanaema kummuti, taburetid ja köögilaua värvisime kreemikasvalgeks.* (S. Rannamaa.)

Rinnastatud öeldistäited

Rinnastatud öeldistäited kuuluvad tavaliselt samasse sõnaliiki ja on samas vormis: *Töötajaid on häid ja keskpäraseid. Õhk oli külm ja liikumatu.* (A. Pervik.)

Koordinatsiooni võimalused sõltuvad teatavasti põhisõna semantikast. Et verbi olema laiendavad ka määrused, siis võivad öeldistäited rinnastuda ka määrustega: *Tema kindad peavad olema nahast ja väga ilusad. See kleit on maani, kuid siiski väga mugav. Tütarlaps oli elevil ja erutatud. Huuled on kipras ja punased. Ta oli väga heas tujus ja õnnelik.*

Kirjandus

1. Dik, S. Coordination. Its Implications for the Theory of General Linguistics. Amsterdam, 1972.
2. Hint, M. Veel kord eksistentsiaallausest, koondlausest ja aluse juurdemõtle misest. — «Keel ja Kirjandus», 1970, nr. 7.
3. Mihkila, K. jt. Eesti keele lauseõpetuse põhijooned I. Lihtlause. Tallinn, 1974.
4. Pulkkinen, P. Asyndeettinen rinnastus suomen kielessä. Helsinki, 1966.
5. Saluveer, H. Ühendavast ja vastandavast koordinatsioonist tänapäeva eesti keeles. Tartu, 1971. (Võistlustöö TRÜ eesti keele kateedris.)
6. Uuspõld, E. Eesti keele lauseõpetusest põhijooniti. — «Keel ja Kirjandus», 1976, nr. 2.
7. Valmis, A. Lisand eesti kirjakeeles. Tallinn, 1972. (Dissertatsioon filoloogiakandidaadi teadusliku kraadi taotlemiseks. Käsitliri ENSV TA Keele ja Kirjanduse Instituudis.)

MEILT JA MUJALT

On alles kingitus! Mänguasjade tehnilise rekonstrueerimisbüroo töötajad on valmistanud ebatavalise nuku, kes võib laulda, deklameerida, esitada mõistatusi, meenutada hügieeni nõudeid ja palju muud. Nukk «elustus» tänu tema sisemusse peidetud plastmassist gram-mofonile ja sellel vahetatavatele plaatidele. Neid paneb pöörlema mikroelektronmootor.

Niisuguste nukkuude masstootmist alustatakse sel aastal kolme ettevõtte (Moskva tehase «Krugozor», üleliiduline firma «Melodija» ja Leningradi masinaehituskoondis «Sputnik») koostööna.

Ajalehest «Utšitel'skaja Gazeta»

ÕPPEMEETODITE JA TUNNISTRUKTUURI VALIKUST

JAAN HENDRE

Eesti NSV õpetajate kongressi ettekandes 1978. a. juhtis haridusminister Ferdinand Eisen tähelepanu iseloomulikule puudusele koolitöös, «...et tunni meetodite valik on pahatihti juhuslik ning põhjendamatu» (1, lk. 539). Sama puuduse seadis möödunud õppeaasta lõpul inspekteerimismaterjalide põhjal esikohale Eesti NSV Haridusministeeriumi meetodika- ja õpikute osakonna juhataja H. Oksa (6).

Kontaktid tegevõpetajatega täienduskursustel, noorte õpetajate stažeerimise ja pedagoogilise praktika jälgimine ning paarikümne õpetaja kirjalik küsitlemine osutavad selle puuduse mõningatele põhjustele.

Tundide planeerimisel määravad õpetajad üldjuhul kindlaks tunni eesmärgi, piiritlevad selle sisu ja mahu, kavandavad tunni struktuuri ja selle elementide ajalise kestuse. Meetodid valitakse vastavalt õpilase eale, klassi koosseisule (tugev, nõrk), tunni eesmärgile ja aine õpetamise loogikale. Vähem arvestatakse meetodite valikul õppevahendite olemasolu ja õpilaste töövõime dünaamika iseärasusi. Viimase arvestamine toimub pigem intuitsiooni kui otsese planeerimise põhjal.

Näib, et meetodite pahatihti juhuslik ning põhjendamatu valik ei ole tingitud niivõrd õpetajate teadmatusest, kuivõrd muudest asjaoludest. Üsna selgelt eraldub neist kaks: 1) (füüsika-)õpetajate ülemäärane koormus (tublisti üle normkoormuse) halvab eriti näitlike õppemeetodite (demonstratsioonkatsed, tehniliste vahendite kasutamine jms.) rakendamist, sest need nõuavad ettevalmistamisega koolis ja ülesseadmist vahetunnis; sama kehtib ka frontaalsete laboratoorsete tööde korraldamise kohta; 2) praktiliste meetodite alahindamine ja õpetajapoolse materjali suulise esituse prevalentsuse tunnustamine paljude õpetajate poolt.

Pole põhjust peatuda esimesel asjaolul, sest seda tuleks reguleerida koolisisesealt. Peatume teisel.

Pedagooge ettevalmistavad meetodikud on tähele pannud, et noored õpetajad kalduvad õpetama nii, nagu neid omal ajal on koolis õpetatud. Staažikad ja kogunud

õpetajad peavad üsna omaseks neid meetodilisi kontseptsioone, meetodeid, mida nad on aastaid kasutanud, seejuures kindlasti mitte edutult. Kaldutakse arvama, et õpetamine sõltub täielikult õpetaja selgitustest, juhustest, ülesannetest. Kuigi selles peitub osa tõest, ei ole see tervikuna õige. On ilmnenu, «... et mida rohkem õpetaja õpetab oma õpilasi ja mida vähem annab neile võimalusi iseseisvalt omandada teadmisi, mõelda ja tegutseda, seda vähem energiliseks ja viljakaks muutub õppeprotsess» (11, lk. 92).

Õpilast iseseisvalt teadmisi omandama panna on keeruline. Üsnagi sageli saavad õpilased õppetundides küll korralduse iseseisvaks tööks, kuid see jääb õpetaja poolt juhendamata. Õpilased ei saa aru, mida nad peavad omandama ja kuidas seda tegeha. Nõutuks muutunud õpetaja hakkab õppematerjali jälle ise selgitama, sest see on lihtsam kui kindlaks teha, miks õpilased aru ei saa.

Õpetajatöös omaks võetud tavad, võtted, meetodid on suure inertsusega. Inertsust ületava jõu üheks komponendiks võiks saada selliste teaduslike uuringute laialdane tutvustamine õpetajaskonnale, mis veenaks tegutsema juurdunud teisiti, efektiivsemalt ja näitaks õpetajale, kuidas tegutseda. Just põhjendustest, teaduslikust tagapõhjast meetodilistele soovitudele näib õpetajale vajaka jäävat. Selle puudulikkus meetodilises kirjanduses on silmanähtav.

Õpetaja peaks tunnetama, et tänapäevaste vahendite rakendamine on tõhus ja kergendab tema tööd. Seda sageli ei tunnetata. Vastupidi, nii mõnedki leiavad, et näiteks trükitud töövihikud röövivad tunnis kasutult aega, on vastuvõtmatu ülesehitusega, õpilased ei tule toime nende täitmisega.

Peatumata töövihikute eelistel ja puudustel, võib tõdeda, et sellisel juhul ei ole õpetaja aru saanud töövihiku või muu uueaegse õppevahendi autorite kavatsustest ja nende realiseerimisvormist. Kahjuks ilmuvad meil õppevahendid enamasti detailsema tarvitamisõpetuseta või ilmub see märgatavalt hiljem vahendist endast. Õpetajale ei tohiks olla solvav tema asetamine õpilase olukorda täienduskursustel, meetodikapäeval ja mujal kas või osakese tutvustatava uudismaterjali piires. Et see kõige tõhusamalt veenab uut katsetama ja kasutama, seda näitavad kogemused üliõpilaste — tulevaste pedagoogide ettevalmistamisel.

Järgmiseks püüame anda mõningaid soovitusi õppemetodite valikuks.

Nagu selgitatakse pedagoogikas ja ainete õpetamise metodikates, valitakse peale õppetunni eesmärgi, õppematerjali sisu ja mahtu kindlaksmääramist õppemeetodid

laiemas mõttes. B. Jessipovi jt. kontseptsiooni (2) järgi on neid kolm: sõnalised, näitlikud ja praktilised meetodid.

Psühholoogide ja didaktikute andmetel (5) jääb õpilastele meelde umbes 10% sellest, mida nad lugesid; 20% sellest, mida nad kuulsid; 30% sellest, mida nad vaatsid; 50% sellest, mida nad nägid ja kuulsid; 70% sellest, mille kohta nad arvamust avaldasid; 90% sellest, mille kohta nad arvamust avaldasid ja praktiliselt täitsid.

Ülaltoodust ilmneb, kuivõrd suur osa õppematerjali meeldejätmisel on meie koolides juurdunud suuliste meetodite kõrval praktilistel meetoditel. Praktiliste meetodite hulka arvame kõik need meetodid, kus õpilane, saanud aru tundmaõpitavast materjalist, hakkab iseseisvalt tehteid sooritama, neid praktiliselt rakendama.

Omandatavate tehete sooritamiseks peab õpilane saama tegevuse objekti. See antakse õpilasele välises, asjastatud vormis: naturaalsel kujul, mudelina, pildina, graafikuna, tabelina vms., aga ka spetsiaalse õppetekstina töövihiku, jaotusmaterjali vms. näol. Oma töötulemused esitab õpilane tavaliselt kas suuliselt või kirjalikult. On võimalik ka praktiline (esemeline) esitus, näiteks tööõpetuses.

Töötulemuste suulist esitamist saab kasutada piiratult. Töötulemuste kirjalik fikseerimine on rakendatav kõikides õppevormides. Sellel on teatud eelis: jääb võimalus kontrollida iga õpilase tulemusi sobival ajal ja teada saada, miks mõni õpilane ei jõua eesmärgile. Kirjalike tulemuste kontroll, nagu töötulemuste suulise esitamisel, võib olla ka valikuline.

Praktiliste meetodite laiema kasutuselevõtu eesmärgil on meie vabariigi peamiselt 8-klassilise kooli ulatuses laialdaselt käibel trükitud töövihikud. Uurimistulemuste kokkuvõtted (13) näitavad veenvalt trükitud töövihikute kasu, mida toob nende süstemaatiline ja sihikindel rakendamine. Trükitud töövihikute funktsioonid on mitmekesised: võimaldavad juhtida õpilase tunnetustegevust, suurendada märgatavalt õpilaste iseseisva tegevuse osa uue aine õppimisel, laiemalt kasutada probleemõpet ja pidevalt tõsta õpilaste iseseisvuse astet probleemide lahendamisel, kontrollida õpilaste teadmiste taset, diferentseerida õppetööd, ratsionaliseerida õppeprotsessi. Nendes esitatakse spetsiaalne õppematerjal sisaldab praktiliste, näitlike ja suuliste õppemeetodite elemente, võimaldades niiviisi mitmekesistada õppetööd.

Keskkooli vanemates klassides jätkub vaimsete tehete kujundamine 8-klassilises koolis omandatud teadmiste ja oskuste baasil. Keskkoolilõpetaja peab omandama vaimse tegevuse (mõtlemis-)oskuse. Et see paljudel meie keskkoolilõpetajatel veel kesine on, ei vaja argumenteerimist.

Sõnaliste õppemeetodite (vestlus, jutustus, loeng) kasutamine ei sunni õpilast mõtlema. Kuulates näiliselt õpetajat, ei pruugi õpilane hoopiski kaasa mõelda. Selline «mõttelaisk» õpilane on küllalt tüüpiline. Peab tunnistama, et me sageli ei oska õpilast mõttelaiskusest üle aidata. See ajendabki otsima uusi meetodeid, mis neid puudusi korvaks, õpetaks ja sunniks õpilast mõtlema. Suuna sellisteks otsinguteks näitavad ikka ja jälle praktilised õppemeetodid eespool käsitletud mõistes. Kui saaks vältida mahakirjutamise võimalust, kui igale õpilasele saaks anda individuaalse ülesande, harjutuse, töö, siis suure tõenäosusega peab õpilane selle ise sooritama.

Häid kogemusi on meie vabariigi füüsika õpetamise metoodikute (3), kes lähtuvad G. Galperini ja tema koolkonna arendatud vaimsete toimingute etapiviisilise kujundamise teooriast ja õpilaste teadmiste neljast kvalitatiivselt erinevast tasemest: 1) identifitseerimis-, 2) reprodutseerimis-, 3) tüüpilistes olukordades kasutamise ja 4) uutest olukordades kasutamise tase.

Ka keskkooli vanema klassi õpilase mõtlemisprotsessi sihipäraseks juhtimiseks ja arendamiseks on vaja kohaseid didaktilisi materjale. Perspektiivikaks juba nooremates klassides kasutatud ja ka vanematele klassidele sobivate võtete kõrval näivad realainetes saavat ülesandesituatsioonide ja sünteesülesannete rakendamise võimalused, mille uurimisega tegeleb praegu TPedI füüsikakateeder (9; 4).

Ülesannete lahendamine on spetsiaalne vaimne tegevus, mida saab juhtida vastavalt vaimsete tehete etapiviisilise kujundamise teooriale. Koolis on levinud valmisülesannete (ülesannetekogudest võetud või õpetaja esitatud) lahendamine. Arvatakse, et mida rohkem õpilane neid lahendab ja mida kiiremini selline treeningutegevus lõpplahendi leidmiseks iseseisvaks muutub, seda efektiivsem see on.

Viimase aja uuringud, mis on seotud katsetega rakendada didaktikas kübernetilisi mõisteid, räägivad ülesannete ja harjutuste kasutamata võimalustest. Igapäevases elus, praktilises töös, uurimistöös jms. kerkib esile hulgaliselt probleeme, mida võib sõnastada ülesandena. Õppetöös võidakse ülesandesituatsiooni luua kunstlikult mingi nähtuse või protsessi uurimise käigus saadud andmete põhjal, kusjuures tahetakse midagi veel teada saada või mille põhjal võib veel midagi teada saada (otsitav suurus pole fikseeritud). Esitatava andmestiku võib õpilane ise ülesandeks formuleerida. Ülesande koostamisel peab ta kasutama sünteesi ja analüüsi mitmesuguseid vorme, mida tavaliselt ei kohta valmisülesannete lahendamisel. Ei saa märkamata jääda selliste ülesandesituat-

sioonide suur hariduslik ja praktiline väärtus. Kuidas seda õpilasele viia, nii et ta mõtlema ja tegutsema hakkaks, vajab uurimist, katsetamist.

Ülesandesituatsioon võib olla ühine kogu klassile või rühmatöö puhul ühine ühele rühmale. Lahendamiseks on võimalik anda ülesandesituatsiooni juurde igale õpilasele individuaalne andmeleht konkreetse andmehulgaga, mille on õpilase jaoks koostanud ja õpetaja jaoks lahendanud elektronarvuti. See vabastab õpetaja individuaalsete ülesandevariantide koostamisest. Lahendus ülesande õpetajapoolseks kiireks kontrollimiseks on samuti olemas. Mehaaniliselt sünteesitud ülesandeid nimetamegi sünteesülesanneteks. TPedI-s on sünteesitud juba hulgaliselt füüsikaülesandeid. Toimub nende rakendamise võimaluste katsetamine.

Viimasel ajal on saadud huvipakkuvaid andmeid õpilaste vaimse töövoime säilitamiseks sõltuvalt õppemeetodite vaheldumisest, tunnistruktuuri valikust. Et uurimistulemused on tehtud füüsikatundide analüüsimise põhjal, siis on need avaldatud füüsikaõpetajatele määratud ajakirjades, ettekannetes ning jäänud seetõttu laiemale õpetajaskonnale märkamatuks. Ometi on tulemused arvestatavad mitmete õppeainete tundide planeerimisel.

Ülevaate Leedu pedagoogikateadlaste sellealastest uurimistulemustest esitas ajakirja «Nõukogude Kool» k. a. maikuu numbris R. Pruul (8). Erilist tähelepanu väärib seal esitatud tabel, kus õppetunnid jaotatakse õpilase töövoime dünaamikat arvestades soodsasse, rahuldavasse ja ebasoodsasse ajaliselt tsooni.

Nimetatud uurimus korraldati 12–15-aastaste õpilaste seas. Meid huvitas küsimus, kas peavad sellised selgelt väljendatud vaimse töövoime tsoonid paika ka vanemate õpilaste töövoimes.

Pedagoogilisel praktikal viibinud üliõpilaste abiga tehtud vaatlused viitavad sellele, et ka vanemate klasside õpilaste töövoimes esineb selgelt märgatav ebasoodne tsoon, mis langeb õppepäeva viimastele (alates kuuendast) tundidele. Soodsa ja rahuldava tsooni piirjooned on aga tuhmunud ja seda enam, mida vanemad on õpilased. Nagu märkisid praktikandid, oli märgatavalt soodne anda tunde, mis langevad teisipäeva, kolmapäeva või neljapäeva hommikupoolsele ajale. Kerge oli organiseerida sel ajal õpilasi mitmesugusele õppetegevusele, kõita nende tähelepanu, aktiveerida. See viitab nimetatud aegade suhteliselt soodsale tsoonile ka vanemate klasside õpilaste juures.

Nendele vaatlustulemustele annavad kinnitust M. Antropova (10) ja J. Linharti (12) uurimused. Mida vanemaks saab õpi-

lane, seda püsivamaks muutub tema töövõime ja tõhusamaks eneseorganiseeritus. Kahtlemata on ka siin, kui mitte otseselt vaimse töövõime tsoonide järgi, siis iga inimese kohta kehtivate füsioloogiliste faktoritega vaja arvestada.

Kõik vastavaid uurimisi teinud autorid kinnitavad vaimse töövõime tõusu hommiku- ja keskpäevatundide vahel ning sellele järgnevat langust. Päeva teisel poolel täheldatakse töövõime teist tõusuperioodi, kuid selle maksimum ei saavuta hommikust algtaset. Õpilase töövõime muutusi on refereerinud ajakirja «Nõukogude Kool» veergudel I. Pilv (7).




Õppemeetodite valik ja nende otstarbekohane vaheldumine võimaldavad tulemusriikka tunni tagada vaimse töövõime mis tahes tsoonis. Uurimused (14) näitavad, et kui keskastmes antav õppetund langeb soodsasse tsooni, peab meetodite vaheldumine tunnis toimuma 5 korda, rahuldavas tsoonis 7 ja ebasoodsas tsoonis 9 korda.

Meie vaatlused kinnitavad, et ülaltoodud meetodite vaheldumise nõuet võib rakendada ka vanemates klassides. Seejuures saab meetodite vaheldumismõude arvu vähendada ühe, kahe või kolme võrra vastavalt sellele, kas tund toimub 9., 10. või 11. klassis.

Tabel 1

Aeg min	Meetod	Struktuurielemendid ja õpilaste tegevus
5		Õpilaste organiseerimine
		Elektrivoolu töö avaldamine võimsuse kaudu $A=N \cdot t$. Vestlus
10		Ülesannete lahendamine töövihikust §33
15		Elektrivoolu soojuslik toime. Vestlus
20		Töövihiku §34 (1,2) täitmine õpiku vahendusel
25		Iseseisev töö
30		Suuliste ülesannete lahendamine. Töövihikus järgmise ülesande analüüs ja lahendamine
35		Õpilaste küsitlemine
40		3 õpilast suuliselt, 4 õpilast kirjalikult
45		Koduülesanne. Tunni lõpetamine

Tingtähised:

-  — uue materjali esitamise algus ja lõpp
-  — sõnalised meetodid
-  — praktilised meetodid

Et sellisele meetodite vahelduse vajadusele nõutavat tähelepanu osutada, soovime aeg-ajalt tunnistruktuuri skeemi koostamist. Hea eduga rakendame seda tulevaste füüsikaõpetajate väljaõppel. Skeemi üks näidetest on esitatud tabelil 1, milles oleme struktueerinud soovitud füüsikatunni kohta teemal «Elektrivoolu soojuslik toime» (3, lk. 210).

Skeemi esimeses veerus on kajastatud õppetunni vältel muutuv aeg. Teises veerus näidatakse tingtähistega sõnaliste, näitlike või praktiliste õppemeetodite rakendamise ajaline kestus, uue materjali esituse algus ja lõpp. Kolmandas veerus esitatakse tunni struktuurielemendid ja osutatakse õpilase tegevusele tunnis. Tingtähistega skeemile kantud meetodite ajalisest kestusest tunni sees ja nende vaheldumisest saame teise veeru järgi hea ülevaate. Võib märgata, et õppemeetodid vaadeldud tunnis vahelduvad otstarbekalt, seejuures 7 korda tunni kestel. Tund sobib soodsasse ja rahuldavasse tsooni. Ebasoodsasse tsooni sattumisel peaksime mõtlema

mõne näitliku meetodi sissetoomisele, näiteks demonstratsioonkatsele, kus erineva takistusega jadamisi ühendatud juhtmetest voolu läbi lastes nad kuumenevad erinevalt.

Struktuuriskeemi saab hea eduga rakendada ka toimuva tunni hilisemaks analüüsimiseks juhul, kui skeemi täitmine toimub tunni jälgimise käigus kaaskolleegi või kontrolliva isiku poolt.

Soovitusi:

■ Mida ebasoodsam on õpilaste töövõimest lähtudes tunni toimumise aeg, seda sagedamini peavad vahelduma õppemeetodid tunni kestel.

■ Ebasoodsasse tsooni langevates tundides tuleks eelistada meetodeid, mis on adreseeeritud esimesele signaalsüsteemile ja on tundmaõpitud õppematerjali kordava või kinnistava iseloomuga (ülesannete lahendamine, terviklike õppefilmide demonstreerimine, laboratoorsed tööd jms.).

■ Vestluse, jutustuse, kooliloengu pidev kestus 12—15-aastaste õpilaste korral peab jääma 10—15 minuti piiridesse; alates 9.

klassist võib sellele ajale iga klassi kohta lisada 5 minutit.

■ Ühekordne ajaline doos iseseisvaks tööks uue materjali tundmaõppimisel või kinnistamisel ei tohi ületada 16 minutit ükskõik millises töövõime toonisis.

■ Tundides, mis langevad soodsasse tsooni, on otstarbekas rakendada pikema kestusega iseseisvat tööd tunni lõpus (25.—40. minuti vahemikus); rahuldavas tsoonis mõnevõrra varem, alates tunni 18. minutist ja lühendades töö kestust 10—12 minutini.

Meetodite valik on kahtlemata seotud ka õpetaja isiksusega. Mõned õpetajad võivad näiteks jutustada väga haaravalt, huvitavalt ja sellega saavutada häid tulemusi. Ei tohiks aga jääda arvamuse juurde, et õpetajal väljakujunenud lemmikmeetod on äraproovitud kõige tõhusam. Otsida uusi ja objektiivselt parimaid meetodeid antud tunni, teema ja üldiste õpetamismärkide saavutamiseks on meie kohustus tulevase põlvkonna arendamisel.

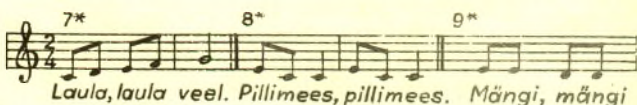
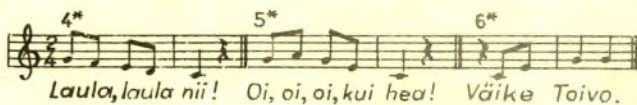
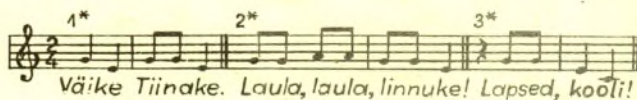
Kirjandus

1. Eisen, F. Vabariigi haridusorganite ja koolide ülesannetest NLKP XXV kongressi otsuste ning NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määruse «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest» täitmisel. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 7.
2. Didaktika alused. Toimet. B. P. Jessipov. Tln., «Valgus», 1970.
3. Karu, G., Savik, A. Füüsika õpetamise metoodika 7.—8. klassis. Tln., «Valgus», 1978.
4. Kornel, V. Füüsika ülesandesituatsioonid. — «Nõukogude Kool», 1979, nr. 8.
5. Neue Unterrichtspraxis. Zeitschrift für die Sekundarstufe I und II. 1975, № 1.
6. Oksa, H. Mõningatest didaktika arengusuundadest ja selle probleemide uurimisest. — «Nõukogude Kool», 1979, nr. 5.
7. Pilv, I. «Õpilaste töövõime ja kooliväsimus». — «Nõukogude Kool», 1970, nr. 9.
8. Pruul, R. Õpilaste töövõime arvestamine füüsika õpetamisel. — «Nõukogude Kool», 1979, nr. 5.
9. Tammet, H. jt. Ülesandemallid ja sünteesülesanded. — «Nõukogude Kool», 1977, nr. 10.
10. Антропова М. Работоспособность учащихся и ее динамика в процессе учебной и трудовой деятельности. М., «Просвещение», 1968.
11. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики. Под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. М., «Просвещение», 1975.
12. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. Перевод с чешского. М., «Прогресс», 1970.
13. Нильсон О. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. Исследование роли самостоятельной работы учащихся в учебном процессе и ее эффективности при использовании рабочих тетрадей в школах Эст. ССР. Таллин, «Valgus», 1978.
14. Урбетис П., Валентинавичюс В. Выбор структуры урока в зависимости от работоспособности учащихся. — «Физика в школе», 1977, № 4.

PROBLEEME MUUSIKALISES ARENGUS MAHA- JÄÄNUD ÕPILASTE GA

VIRVE RELVIK

Muusikalises arengus mahajäänud 1. ja 2. klassi õpilaste laulmisoskuse arengut ühe eksperimendi tulemuste alusel käsitlesin artiklis «Noodistlaulmine ja muusikalises arengus mahajäänud õpilased» (vt. NK, 1979, nr. 7). Käesolevas artiklis analüüsitakse ettelauldud fraaside järelelaulmise oskust. Kasutatud muusikalised lühifraasid kujutavad endast sagedamini esinenud meloodiakujundeid eksperimentaalklasside noodiõpetuslikust repertuaarist ja kontrollklasside hääleharjutustest. Nende laulmine heililindile oli kavas igas lindistusetapis. Kasutati järgmisi fraase (vt. joonis). (Tärniga märgitud fraase lauldi 1. kl. sügisel. 2. kl kevadel ei lauldud 3. ja 4. fraasi.)



Hindamisel andis plusspunkti iga õigesti lauldud intervall, algustooni täpne järelelaulmine, tonaalsuse tunnetamine ja diapasooni piires püsimine. Tulemused on esitatud protsentides.

FRAASIDE LAULMINE (KÖIK FRAASID KOKKU ARVESTATUD)

	E-klassid			K-klassid		
	Aritm. keskm.	Alumine piir	Ülemine piir	Aritm. keskm.	Alumine piir	Ülemine piir
1. kl. sügis	45,81	42,55	49,07	46,79	42,64	50,94
1. kl. kevad	63,28	60,03	66,53	59,70	55,72	63,68
2. kl. kevad	62,58	59,57	65,59	56,96	53,08	60,84

Statistiliselt olulist erinevust E- ja K-klasside vahel pole, kuigi enamik fraase on pärit noodiõpetuslikest lauludest, mis puudusid K-klasside repertuaaris. 1. ja 2. kl. kevadel on E-klasside tase K-klasside omast veidi kõrgem, kuid ainult nõrga tendentsi tasemel: diferents 1. klassis 3,58 ja 2. klassis 5,62.

Statistiliselt oluline areng 95%-lise usaldusnivoo juures esineb mõlemas rühmas 1. õppeaastal (E-kl.: 49,07 < 60,03; K-kl.: 50,94 < 55,72). 1. kl. kevadega võrreldes pole 2. kl. kevadel isegi tendentsi tasemel arengut ilmnenu.

Fraase ükshaaval vaadates näeme nende jõukohasuses suuri erinevusi. Laulmise eest saadud punktide aritmeetilised keskmised jaotuvad järgmiselt. 1. kl. sügis: 28,40 (6. fr.) — 60,11 (2. fr.), 1. kl. kevad: 44,86 (10. fr.) — 85,11 (9. fr.), 2. kl. kevad: 44,57 (10. fr.) — 86,33 (9. fr.)

E-klasside tulemuste põhjal on fraaside pingerida raskeima suunas järgmine: 1) 9. fr. (86,33), 2) 2. fr. (81,78), 3) 1. fr. (78,71), 4) 8. fr. (68,50), 5) 4. fr. (63,29), 6) 3. fr. (62,50), 7) 11. fr. (61,00), 8) 7. fr. (57,29), 9) 10. fr. (55,71), 10) 6. fr. (52,17), 11) 5. fr. (49,86).

Lauldud fraasidest on muusikalises arengus mahajäänud õpilastele kõige vastuvõetavamad 9., 2. ja 1. fraas. Kahe viimati nimetatud jõukohasus on ootuspärane. Saksa teadlased väidavad uurimuliku materjali põhjal, et laulma hakkava lapse esimeseks meloodiliseks häälituseks on laskuv väike terts ehk nn. hõike-terts (2). Esimeseks lastepäraseks meloodiatüübiks on nelja heli motiiv a-h-a-fis, mida nimetatakse ka ürgmeloodiaks (3). Ootamatu on 9. fraasi esikoht, seda enam, et helidekombinatsiooni MI-LE-JO pole 1. klassis teadlikult laulma õpitud. Ülesanne anti õpilastele 1. kl. kevadel ettevalmistamatult, kuid ületas laulmistulemustelt fraasid, mida oli noodiõpetuslikes viisikestes teadlikult õpitud. Analooiline pilt on K-klassides.

E-klassidele on raskeimaks fraasiks osutunud 5. fraas. Tulemus mõjub üllatavana, sest viisikäik on pärit noodi järgi laulma õpitud ja palju kordi harjutatud pentatoonilisest laulust. Kuivõrd lauliku is (eriti 1. kl. omas) on palju pentatoonilise helirea astmeil rahutult liiku-

vaid viise, meenub siinkohal Saksa DV teadlase prof. Paul Micheli väide: pentatoonilisest arenguastmest kõnelda tähendab alahinnata lapse kontakti kasutatava musitseerimissüsteemiga ja selle mõju lapsele. Väikese tertsi motiivi ja nelja heli meloodiasse tuleb suhtuda kui fragmentidesse diatoonilisest helisüsteemist (1).

Eksperimentis kasutatud fraaside põhjal võib järeldada, et muusikaliselt vähem andekate 1. ja 2. kl. õpilaste laulmisoskuse arendamiseks kõige vähem sobivateks meloodiakujunditeks on pentatoonilise helirea astmeil hüplevad viisikäigud, astmeline liikumine intervall kvindi ulatuses ja kolmkõlakäigud, mõlemad peamiselt tõusvasuunalistena.

Kui võrrelda nii E- kui K-klasside kõige paremini ja halvemini lauldud fraaside eest saadud punktide aritmeetilisi keskmisi, on vahe väga suur.

Tabel 2

E-klassid		K-klassid	
9. fraas 86,33	Vahe 36,47	9. fraas 84,33	Vahe 39,47
5. fraas 49,86		10. fraas 44,86	

Vahe on statistiliselt oluline 99%-lise usaldusnivoo juures.

Fraaside laulmise põhjal oli võimalik välja selgitada neis esinevate intervallide raskusaste. Seda väljendab protsentarv, mis kujutab igas intervalliliigis õigesti lauldud intervallide protsenti. Pingerida kergemalt raskemale on järgmine. 1. priim — 87,6; 2. laskuv suur sekund — 65,7; 3. laskuv väike terts — 53,5; 4. tõusev väike sekund — 52,4; 5. laskuv väike sekund — 52,07; 6. tõusev suur sekund — 48,7; 7. tõusev väike terts — 43,6; 8. laskuv suur terts — 38,2; 9. laskuv kvart — 36,0; 10. tõusev kvart — 34,6; 11. tõusev suur terts — 33,8; 12. tõusev kvint — 20,6.

Juba aastakümnete eest on kõige õigemaks peetud muusikalises arengus mahajäänud last laulma õpetades lähtuda nendest meloodiakujundest, mis ilmnevad lapse enda omaalgatuslikes muusikalistes väljendustes (3). Käesolevas uurimuses kogutud materjali analüüs võimaldab siiski teha ka mõningaid järeldusi 1. ja 2. kl. õpilaste laulmisoskuse arendamiseks so-

bivate meloodiakujundite ja pedagoogilise repertuaari kohta.

Mõningaid probleeme seoses repertuaariga võimaldab tõstatada 1. kl. kevadel korraldatud küsitlus, mille eesmärk oli selgitada õpilaste endi arvamust lauluvast. Selgus, et lapsed ei pea mõnest erinevast helist koosnevaid noodiõpetuslikke viise lauludeks. Et laulu meeldivusest sõltub suurel määral tunni emotsionaalsus, oleks ilmselt otstarbekas siduda noodiõpetuslikud ülesanded suuremat muusikalist elamust pakkuvate lauludega (fragment kuulmise järgi õpitavast laulust, hääleharjutus, mille tekst seostub tunni põhilauluga).

Teine probleem, millel käesolev uurimus võimaldab peatuda, on **seosed laste laulmisoskuse ja koolivälise muusikamõtjutuste, üldise õppeedukuse ning mõnede isiksuseomadustega**. Vajalikud andmed selleks saadi õpilasi küsitledes, testides ja klassipäeviku aastahinnetega tutvudes. Seosed, väljendatuna korrelatsioonikordajatena, kus suurim võimalik arv on «1», lubavad teha järgmisi üldistusi.

1. Seos lasteaia ja lasteringiga.

K-klasside laulmisoskusel ilmneb võrreldes E-klassidega tihedam seos lasteaia ja lasteringi muusikamõtjutustega ja püsib sellisena 2. kl. lõpuni (korrelatsioonikordaja $r = 0,06$ kuni $0,26$, tihedaim seos toellaulmisega ja fraaside järelelaulmisega). E-klassidel seosed nõrgenevad juba 1. õppeaasta jooksul (1. kl. sügis: $r = 0,14$ kuni $0,21$; kevad: $r = 0,05$ kuni $0,16$). Tütar- ja poeglapsi omavahel võrreldes näeme tütarlastel tugevamaid seoseid, eriti 1. õppeaastal ($r = 0,12$ kuni $0,32$). Poeglastel on need ühtlaselt madalad mõlemas klassis ($r = -0,05$ kuni $0,15$).

2. Seos kodu muusikaharrastustega.

Mõlemas klassiderühmas ilmneb nõrk seos ($r = -0,07$ kuni $0,16$) kodu muusikaharrastustega. Tugevam on see vaid K-klassidel 1. kl. sügisel laulude iseseisval laulmisel ($r = 0,11$ kuni $0,22$) ja tonaalsuse tajumisel ($r = 0,29$). Poeglastel puudub täielikult positiivne seos kodu muusikaharrastustega, tütarlastel on see 1. kl. sügisel arvestataval tasemel ($r = 0,12$ kuni $0,32$, parimad näitajad toellaulmises), edaspidi seos langeb ($r = 0,04$ kuni $0,18$).

3. Seos üldise õppeedukusega.

Seos on ühtlaselt arvestatav mõlemas klassiderühmas ja nii tütar- kui poeglastel. 1. kl. kevad: $r = 0,12$ kuni $0,39$, madalaim näitaja on tütarlastel (laulude tonaalsuse tajumine). 2. kl. kevad: $r = 0,09$ kuni $0,31$, madalaim näitaja on nii E- kui K-klassidel fraaside järelelaulmises.

Laulmisoskuse seoseid teiste vaimsete võimetega, nagu **arukus, sõnade voolavus ja piltkujundiline mõtlemine**, püüti selgi-

tada Raveni arukustesti ja nn. kolme minuti testi abil. Tulemused on järgmised.

Laulmisoskuse seos **arukusega** ilmneb E-klassidel ja tütarlastel nõrgal tasemel ($r = -0,06$ kuni $0,19$, kõrgeim näitaja fraaside järelelaulmisel ja tonaalsuse tajumisel). Poeglastel ja K-klassidel positiivsed seosed puuduvad.

Seos **sõnade voolavusega** on väga nõrk: $r = 0,0$ kuni $0,12$. Tütarlastel puuduvad täielikult positiivsed seosed, poeglastel esinevad nõrgal kujul: $r = -0,07$ kuni $0,16$ (parimad näitajad toellaulmisel ja fraaside järelelaulmisel).

Piltkujundilise mõtlemisega ilmnevad nõrgad seosed ($r = -0,02$ kuni $0,19$). Tütarlastel positiivsed seosed puuduvad, poeglastel on need suhteliselt tugevad: $r = 0,06$ kuni $0,28$ (parimad näitajad tonaalsuse tajumisel ja laulude iseseisval laulmisel).

Korrelatsioonarvutuste põhjal võib teha järgmisi järeldusi.

1. Lasteaia või lasteringis käimisel on mõju laste laulmisoskusele, mis ilmneb peamiselt 1. õppeaastal ja eriti tütarlaste juures ning avaldub tugevamini paremas järel- ja toellaulmise oskuses. E-klassides on mõju nõrgemini tuntav, ilmselt kasutatavate meetodite erinevusest tingitult. Mõju avaldub siin selgemini 1. õppeaasta algul.

2. Kodu muusikaharrastused avaldavad positiivset mõju tütarlaste laulmisoskusele, mis ilmneb tugevamini 1. kl. sügisel.

Lasteaed, lastering ja kodu ei mõjuta peaaegu üldse poeglaste laulmisoskust. Tõenäoliselt valmistab laulmine tütarlastele suuremat rõõmu kui poeglastele ja neid on kergem kaasa tõmmata muusikalisse tegevusse.

3. Laulmisoskusel on arvestatav seos üldise õppedukusega kõikidel vaatlusalustel rühmadel. Siit järeldub, et töökus ja püüdlikkus omavad tähtsust ka laulmisoskuse arengus. Madalaimad seosed teki- vadi helide loogilise kokkukuuluvuse (tonaalsusetaju) tunnetamisel ja head mälu ning orienteerumisoskust nõudval fraaside järelelaulmisel. Nõrk korrelatsioon arukusega tõendab intelligentsi minimaalset osatähtsust viisipidamises, mis nõrgal tasemel ilmneb siiski intellektuaalsema meetodiga E-klassides.

4. Laulmisoskusel puudub peaaegu täielikult seos sellise vaimse võimega nagu sõnade voolavus. Võib oletada, et verbaalne osavus (ka andekus keeltes?) ei ole seoses võimega viisi pidada.

Piltkujundilise mõtlemisviisiga (nn. kunstnikutüüpi) poeglastel on viisipidamisega oletatavasti mõnevõrra kergem toime tulla kui nn. teadlasetüübi esindajatel (korrelatsioon arukusega on poeglastel negatiivne).

Esitatu põhjal võib järeldada, et laste laulmisoskuse arendamisel on kool oluline tegur. Enamikule kooli tulnud õpilastest valmistab lauline raskusi, mistõttu on väga tähtis, et õppetöö soodustaks maksimumaalselt selle arengut. Ainult heale laulmisoskusele saab rajada noodistlaulmisoskuse. Algklassides omandatud tugev põhi aga tagab kogu järgneva õppetöö edukuse. Soodsate arengutingimuste tagamiseks on olulise tähtsusega õppeplaanis laulmisele varutud ajamäär. 1. ja 2. klassis peaks seda olema 2 tundi nädalas. Samavõrd tähtis osa on õppesüsteemil, mis ainult siis saab tagada eduka arengu, kui ta arvestab laste vanuselisi iseärasusi, reaalseid arengueeldusi ja tegeliku elu vajadusi. Nagu käesolevast uurimusest selgub, on programmid tavalise üldhariduskooli jaoks noodiõpetuses tugevasti ülepakutud, metoodika nõuab heliastmete maailmas orienteerumist õpilastelt, kelledest enamikul pole muusikaline kuulmine ja laulmisoskus nii täpseks tööks ette valmistatud, pedagoogiline repertuaar on raskepärane ega ole kooskõlas meie laulutraditsioonidega.

Kuidas organiseerida laulmisõpetust 1. ja 2. klassis nii, et teadlik suhtumine meeloodiasse arendaks laulmisoskust paremini kui ükski varasem meetod, see ootab eksperimentaalsete meetodite vahendusel teaduslikku lahendust.

Kirjandus

1. Michel, P. Einige Ergebnisse der musikpsychologischen Forschung in der Deutschen Demokratischen Republik und ihre Bedeutung für die Musikerziehung. Ettekande teesid ISME konverentsil. Budapest, 1964.
2. Musikerziehung im Kindergarten. Bearbeitet von Lotte Schuffenhauer. Berlin, 1961.
3. Nestel, A. Die musikalische Produktion im Kindesalter. Leipzig, 1930.
4. Päts, R. Muusikaline kasvatus üldhariduslikus koolis. Tln., 1962.
5. Vikat, M. Laululise tegevuse diferentseerimisest koolieelikute rühmas. — «Nõukogude Kool», 1977, nr. 3.

MEILT JA MUJALT

Berlin. Vene keel levib kogu maailmas üha enam, nentis IV rahvusvahelisel vene keele ja kirjanduse õpetajate kongressil Saksa DV kõrgema ja keskerihariduse minister.

Vene keele kasutamine ametliku keelena ÜRO-s ja tema eriorganites kajastab tõsiasja, et ta üha rohkem on muutumas rahvasvahelise koostöö keeleks võitluses rahu, pingelõdvenduse ja sotsiaalse progressi eest kogu maailmas.

Vene Keele ja Kirjanduse Õpetajate Rahvusvahelise Assotsiatsiooni IV kongress, millest võttis osa 2000 spetsialisti enam kui 60 maalt, toimus k. a. 13.—16. augustini Berliinis. Ajalehest «Utšitel'skaja Gazeta»

ÕPPEKABINET

TÖÖST TEKST- ÜLESANNETEGA

2. JA 3. KLASSIS

MILVI SISASK

Vastavalt õppeprogrammile on algklasside matemaatikakursuses oluline osa töös tekstülesannetega, sealjuures tuleb lapsi harjutada ülesandeid ka ise koostama.

Tekstülesannete sisu lastele arusaadavaks tegemiseks, lahenduskäigu näitlikustamiseks, eriti aga pöördülesannete koostamiseks ja lahendamiseks olen kasutanud omavalmistatud plakateid, kus on vahetatavad arvulised andmed, pildid ja ka küsimused. Vahetatavus annab võimaluse lahendada ühe plakati järgi mitu ülesannet, arusaadavamalt väljenduvad andmetevahelised seosed. Edukalt saab koostada ja lahendada pöördülesandeid.

Plakatite valmistamiseks olen kasutanud joonestuspaberit 42×30 cm. Nähtavus rahuldab ja neid on hea hoida vastavate kaante vahel. Piltideks olen kasutanud postkaarte, väljalõikeid, joonistusi. Vahetatavate lipikute jaoks teen plakatile sisse lõike terava noa või žiletiga. Lipikuid saab hoida ümbrikus.

2. klassis IV veerandil võib koostada ja lahendada ühe ning sama plakati järgi üle 10 ülesande. Näide:

I	on	24	\emptyset	→	sisselõige
II		3	võrra	rohkem	→ vahetatav lipik
Mitu		\emptyset	II		?

Algul võib plakati järgi ülesande koostada õpetaja, hiljem teevad seda õpilased. Kui õpilased on sellise tööga harjunud, koostavad nad ülesande pildi ja andmete põhjal pikema sõnastusega. Näiteks: «Ema tõi poest (aiast) õunu. Ta pani ühele taldrikule 24 õuna, teisele aga 3 võrra rohkem. Mitu õuna on teisel taldrikul?» Järgneb lahendus.

Teise ülesande saamiseks asendan lipiku «II» lipikuga, millel on sõna «kokku», ja muudan küsimust. Õpilased näevad, et muutus ainult küsimus. Ülesande võib koostada ka algusest peale ja võrrelda siis eelmisega. Vaja on, et nad aru saaksid: vastust ei saa leida ühe tehtega, vaid lähed vaja veel arvutust, mille saime eelmise ülesande lahendamisel.

Et veel kord kinnistada sellise kahe tehtega ülesande lahendamist, võib järgmiseks muuta plakatil ainult arve. Asendame näiteks lipiku «24» lipikuga «36» ja lipiku «3» lipikuga «6». Saame uue ülesande. «Ühes korvis on 36 õuna. Teises korvis on õunu 6 võrra rohkem. Mitu õuna on kahes korvis kokku?»

Neljanda ülesande tarvis asendan lipiku «rohkem» lipikuga «vähem».

On väga tähtis, et õpilased ülesande koostamisel ja lahendamisel hoolikalt paneksid tähele, kas on «võrra rohkem» või «võrra vähem» ja oskaksid õiget võrdust koostada.

Viienda ülesande võib süvendamise eesmärgil koostada arve ja pilti muutes. Näide:

I	on	12	\emptyset	
II		4	võrra	vähem
Mitu		\emptyset	kokku	?

Kuuenda ülesande koostamiseks võivad arvud jääda samaks, kuid teises korvis on seeni 4 korda vähem. Küsimuses vahetame «kokku» lipikuga «II».

Siin nõuab tähelepanu ja arusaamist, et antud ülesannet on võimalik lahendada ühe tehtega, mitte analoogiliselt eelmistega.

Seitsmes ülesanne tuleb lahendada kahe-tehtelisena. Selleks asendame lipiku «II» lipikuga «kokku».

Järgmises ülesandes korjas Malle seeni 3 korda rohkem kui Mart.

Kui muudame plakatil (näiteks «kokku» asendame «II»-ga) või kirjutame tahvlile uue küsimuse, võime sama plakati järgi veel koostada ja lahendada järgmisi ülesandeid:

Mitu seent on esimeses korvis rohkem kui teises? Mitu seent on teises korvis vähem kui esimeses?





I	on	4	\emptyset	
II		12	võrra	rohkem
Mitu		\emptyset	II	?

Mitu korda kogus ema õunu rohkem kui poeg?

Mitu korda oli Mardi korvis õunu vähem?

Sellisel lipikuid vahetades võib ühe plakati järgi koostada ja lahendada kümnekond erinevat ülesannet. Kui korrutamiseni pole jõutud, koostame ainult liitmise ja lahutamise abil lahendatavaid ülesandeid.

3. klassis kasutan samalaadsete ülesannete koostamiseks plakati, mille järgi saab koostada kolmetehtelisi tekstülesandeid. Koostasin tabeli hindadega, et saaks harjutada ka tehteid nimega arvudega. Pildid, hinnad ja küsimused on alusel vahetatavad. Ühe plakati abil saab esitada nagu 2. klassiski mitmeid ülesandeid, mille juures peavad õpilased nägema andmetevahelisi seoseid, oskama koostada sobivaid võrdusi ja neid lahendada.

	250 rbl		
	110 rbl	võrra	odavam
	2 X	kallim	kui 
Hind	kokku		?

Koostatakse ülesanne: «Koolile osteti radioola hinnaga 250 rbl., magnetofon, mis oli radiolast 110 rbl. odavam, ja televiisor, mis oli kaks korda kallim kui magnetofon. Kui palju maksid need 3 aparati kokku?»

Sellesama plakati alusel võib koostamiseks ja lahendamiseks esitada veel uusi ülesandeid. Vaja on valmistada ja vahetada pilte, arvulisi andmeid ning muuta andmetevahelisi seoseid.

Paljud 3. klassi kolmetehtelised tekstülesanded põhinevad 3 arvu summast ühe liidetava leidmisel. Selliste ülesannetega toimetulemise harjutamiseks võib kasutada plakateid, millel on lühidalt kirjas ülesande arvulised andmed.

Õpikus lk. 130 ülesannet nr. 733 võib plakatil kujutada järgmiselt:

$$\begin{aligned}
 a + b + c &= [7125] \\
 a &= [4003] \\
 b &= [a - 1726] \\
 c &= [?]
 \end{aligned}$$

Selgitamisel võib plakatil olevate andmete kõrval kasutada tahvlijoonist.

$$\begin{array}{r}
 a \quad \overline{4003} \\
 b \quad \overline{4003 - 1726} \\
 c \quad \overline{\quad ? \quad}
 \end{array}
 \left. \vphantom{\begin{array}{r} a \\ b \\ c \end{array}} \right\} 7125$$

Õpilased teavad juba 2. klassis õpitust, et liidetava leidmiseks tuleb summast lahutada antud liidetav (liidetavad). Siin tuleb enne teine liidetav leida. Raskusi valmistab algul arusaamine, et $b = a - 1726$ tähendab, et teine arv b on esimesest arvust a 1726 võrra väiksem. Kui see selgeks saab, on kerge edaspidigi võrdusi koostada. Tähti kasutan plakatil muutujate tähistamiseks sellepärast, et neid tuleb ju kasutada kõigi võrduste koostamisel tekstülesannete lahendamisel.

Edasi tuleks näidata, et ülesannet on võimalik lahendada kaht eri viisi — lahutada mõlemad liidetavad summast eraldi või liita antud liidetavad ja saadud tulemus summast lahutada.

$$c = 7125 - 4003 - 227 \text{ või } c = 7125 - (4003 + 2277).$$

Uus ülesanne võiks olla järgmine: «Kolme arvu summa on 8750. Esimene arv on 4236, teine arv on esimesest 187 võrra suurem. Leida tuleb kolmas arv.»

Järgmises ülesandes on otsitavaks summa. Selleks asendame lipiku «8750» lipikuga «?».

Koostame ülesande ja teeme joonise. Esimene arv a on 1187, teine arv b on esimesest 780 võrra väiksem, kolmas arv c on teisest arvust 178 võrra suurem.

Selliseid variante on võimalik lahendada seni, kuni kõik õpilased on küsimusest aru saanud. Viimase ülesande lahendamise järel lisan plakatile kõrvitsa pildi ja vahetan andmed.

$$\begin{aligned}
 a + b + c &= [?] \\
 a &= [4 \text{ kg } 275 \text{ g}] \\
 b &= [a - 290 \text{ g}] \\
 c &= [b + 845 \text{ g}]
 \end{aligned}$$



Kui õpilased satuvad ülesande koostamisel raskustesse, lasen selle leida õpikust lk. 130 nr. 730.

kolmas kaalus aga teisest 845 g rohkem. Kui palju kaalusid Ene kõrvitsad kokku?»

Äratundmine valmistab vaheldust ja rõõmu. Edaspidi peaksid õpilased ka sellise andmete plakati järgi suutma ise ülesandeid koostada. Selliselt esitatud ülesannete puhul kergendavad lahenduse leidmist valemite kujul antud andmed ja andmete järgi tehtavad joonised. Ka kontrolli tegemine on kerge, sest tähed tuleb ainult asendada vastavate arvudega.

Kui õpilased on selliste plakatite järgi harjunud küllaldaselt ülesandeid koostama ja lahendama, siis iseseisvalt lahendada antud tekstülesannete juures ei tee enam nii suuri raskusi andmete ülesmärkimine, jooniste kasutamine, seoste leidmine ülesandes antud suuruste ja otsitava vahel, tähti sisaldavate võrduste koostamine, kontroll.

MEILT JA MUJALT

Eksamitea ülikooli. 17-aastane Leningradi koolipoiss Valeri Grinin ja kolm tema eakaaslast on vastu võetud Leningradi Ülikooli väljaspool konkurssi.

Selle otsuse tegi Leningradi Riikliku Ülikooli õpetatud nõukogu, vaadanud läbi kõrgemas õppeasutuses teaduselebestele lastele avatud n.a. väikese fakulteedi aasta õpitulemused. Õpilasi tutvustati seal üldteaduslike distsipliinidega, mida loetakse esimestel kursustel. Laboratooriumides said noorukid eksperimentaaluringute tegemise vilumusi. Kõrgeim hinne kooliõpilaste rahvusvahelisel olümpiaadil põhjalike teadmiste eest sai parimaks soovitusel kõrgkooli astumisel.

Leningradi Riikliku Ülikooli rektori professor V. Aleskovski sõnade kohaselt on spetsiaalsed fakulteedid teadusele andis kooliõpilastele organiseeritud igas linna 40 institutis. Loenguid ja seminare korraldavad seal õppejõud ja vanemate kursuste üliõpilased. Lapsed võtavad regulaarselt osa mitmesuguste teadusharude olümpiaadidest ja matemaatikaturniiridest.

Museum palub külla. «Lubatakse kätega puutuda» — niisuguse erandi rangetest eeskirjadest on teinud noortele külastajatele Raudteetranspordi Muuseumi töötajad. Ohes muuseumi saalidest on Leningradi masinaehituskondis «Sputnik» pannud välja uute liikluslende näidiseid. Laulu «Olgu jääv meile päike» helide saatel kihutab rõõmsalt mööda rööpmeid puna-roheline vedur. Kuuletudes poiste käsklustele, tõukab manöövervedur vaguneid sorteerimisjaama haruteedele. Aeglaselt ujub tulevaste kosmonautide transpordivahend — roomikplaneedikulgur. Vilgas autobuss formab olümpia-Moskva tänavail.

Sellel rahvusvahelisele lasteaastale pühendatud näitusel võivad poisid ja tüdrukud sooritada meelikõitva reisi liiklustehnika maailma. Väljapandu täiendab paljude muuseumide ekspositsiooni, kuhu on kogutud vedurite unikaalseid mudeleid, vaguneid, materjale kodumaa terasmagistraalide mineviku, tänapäeva ja tuleviku kohta.

Ajalolehest «Üstelskaja Gazeta»

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

РАЗВИТИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ V КЛАССА*

ИЯ БАТАРИНА

Подготовительная работа.

Подготовка к письму пересказа знакомого текста непосредственно связана с той системой упражнений, которая разработана нами в учебнике и рабочей тетради (см. урок 37). Тем не менее мы особо остановимся на некоторых заданиях, направленных на предупреждение орфографических ошибок: упр. 62 в РТ (слоговое и неслоговое и) и упр. 67 в РТ. В последнем упражнении после расстановки ударений в словах могут быть выделены трудные орфограммы. Ученики читают предложение, а затем под руководством учителя анализируется правописание наиболее трудных слов и словоформ. Например, *у одного* — произносим как одно слово, но пишем два, потому что *у* предлог, пишем *-о го*, произносим *-а е о*; *погибла* — пишем *п о*, произносим *п а*. И т. д. По ходу работы ученики подчеркивают трудные орфограммы. На следующем занятии учитель может проверить, как учащиеся усвоили правописание отдельных наиболее трудных слов и словоформ (словарный диктант).

При работе с рассказом «Как я купал собаку» учитель должен обратить особое внимание учащихся на согласование сказуемого с подлежащим *Пират*

и *собака* (Пират сидел, собака сидела. См. упр. 66 в РТ.)

В течение 36—42 уроков ведется работа над правописанием безударных гласных и правописанием звонких согласных в середине и в конце слова (см. упр. 59, 71 и 73 в РТ, упр. 346).

Кроме того, мы рекомендуем практиковать списывание нескольких предложений 1) с подчеркиванием безударных гласных, 2) с подчеркиванием согласных, письмо которых не совпадает с произношением; выписывание из текста глаголов с отрицанием. (Например, упр. 366.)

Мы также советуем предложить учащимся написать дома два сочинения по картинкам.

1. Леша и собака Пушкина (упр. 341).
2. Бим и Бишка (упр. 383).

VI. КАЖДЫЙ ЗАНЯТ ВАЖНЫМ ДЕЛОМ.

Первая заключительная работа.

Диктант (45 или 46 урок.)

Каждый день можно было видеть, как маленькая девочка шла в школу или из школы. Иногда дорога была очень трудная, но Аня всегда приходила раньше всех. Девочка любила разговаривать с учительницей по-русски.

Однажды на улице был сильный ветер. Учительница думала, что сегодня Аня не придет так рано. Но вдруг она услышала: «Здравствуйте, это я пришла!» (53 слова).

Подготовительная работа.

Чтобы при подготовке к диктанту обеспечить сознательную работу учащихся, при проверке первого задания к упр. 78 в РТ необходимо провести следующую работу: 1. Ученики читают предложение и называют подчеркнутые ими слова или говорят, что в этом предложении нет слов, которые отвечают на вопрос *когда?* 2. Проводится анализ написания наиболее трудных слов. Покажем примерную работу над двумя первыми предложениями: а) — Прочитайте прилагательное, в котором пишется мягкий знак. Как произносится в этом слове буква *е*? Подчеркните буквы *еньк*. б) — Найдите в этом предложении слова, в которых пишется мягкий знак. Какого рода слово *день*? Почему вы так думаете? (каждый). Найдите в этом слове окончание (*у кажд ого*, *в кажд ом*). Какая буква пишется на конце у слов мужского рода, если они отвечают на вопрос

* Начало в «Ныукогуде кооль» № 9.

какой? Приведите примеры. Подчеркните окончание. Прочитайте слова, в которых надо писать мягкий знак (*маленькая, день, осенью, видеть*). Какие слова вы еще знаете, где мягкий знак является разделительным знаком? (*Ночью, платье, обезьяна* и др.). Назовите слова, где мы пишем твердый знак (*Объяснять*). Почему в слове *видеть* надо писать мягкий знак?

Учитель должен объяснить учащимся, что для того, чтобы рука училась правильно писать, они должны дома написать (списать) трудные слова или предложения, можно рекомендовать и самодиктант.

Вторая заключительная работа.

Сочинение на тему «Я взрослый» («Я взрослая»). (После 50 урока.)

Подготовительные упражнения к письму сочинения составляются учителем после «устных сочинений» учащихся на эту же тему (См. упр. 454).

VII. ТЫ ЖИВИ ДЛЯ ДРУГИХ И ЧУТЬ-ЧУТЬ ДЛЯ СЕБЯ, И ТОГДА ВСЕ ВОКРУГ БУДУТ ЖИТЬ ДЛЯ ТЕБЯ.

Первая заключительная работа. (После 53 урока.)

Пересказ незнакомого текста с элементами дополнения.

Красивая.

Была зима. Младшие ребята строили на горе снежный дом, а старшие катались на лыжах с горы.

Лиза посмотрела в окно и тоже решила пойти на улицу. Она надела новую белую шапку, подошла к зеркалу и подумала: «Сегодня я такая красивая!». Девочка взяла санки и пошла кататься с горы. Ребята увидели Лизу. Маленький Коля подошел к ней и сказал:

— Лиза, дай мне, пожалуйста, санки.

— Не дам. Это мои санки, — ответила Лиза.

Потом на гору пришла еще одна девочка, Катя. И все ребята стали кататься вместе с ней.

Вова был еще маленький и гулял с мамой. Катя взяла и Вову на санки.

Мама посмотрела, как весело ребята катаются и сказала:

— Хорошая ты, Катя, девочка, добрая. И глаза у тебя красивые, голубые.

— Я тоже красивая... У меня тоже глаза голубые, — сказала Лиза и посмотрела на Вову и его маму. Но мама ничего не ответила. Как ты думаешь, почему? (141 слово.)

Примерное содержание подготовительной работы.

Ниже мы приводим перечень тех орфографических тем, которые необходимо повторить. И в то же время объем работы будет зависеть от уровня грамотности учащихся класса.

Правописание 1) слогов жи и ши (*младшие, старшие, решить*), 2) неопределенной формы и 3-го лица у глаголов в форме настоящего времени (*кататься, катаются*), 3) предлогов и частицы не с глаголом (*с горы, с ней, не ответила*), 4) слогового и неслогового и (*строить, пойти, маленький, мой, мои, дай, снежный*), 5) трудных слов (*пожалуйста, ничего, подойти, подошел, подошла, вместе, посмотреть* и др.). Учитель составляет текст предупредительного диктанта с включением перечисленных слов.

Вторая заключительная работа.

Диктант (после 58 урока.)

Пионеры должны уметь выполнять большие и маленькие, трудные и легкие задания. Они помогают взрослым: сажают деревья, собирают металлолом и старую бумагу, работают в колхозе или в совхозе. Пионер умеет пилить дрова, варить суп, убирать квартиру, стирать и гладить белье.

Пионеры занимаются спортом, они хорошо учатся.

Мы умеем объяснить по-русски, как пройти на вокзал, в столовую, в больницу, в поликлинику. (60 слов.)

Подготовительная работа.

1. Предупредительный диктант, готовивший учащихся к пересказу текста «Красивая».

2. Тренировка в правописании слов: легкий, дрова, деревья, белье, объяснять, пройти.

Третья заключительная работа.

Сочинение на тему: Наташа и Коля (Урок 60, упр. 530).

Подготовительные работы составляются по усмотрению учителя.

TULEVASTE VENE KEELE ÕPETAJATE DIPLOMITÖID

MALLE MERIOJA

6. juunil kaitsesid ülikoolis diplomitööid tulevased vene keele õpetajad, kes olid valinud oma kitsamaks erialaks vene keele või vene keele õpetamise meetodika. Tööd oli nii vene keele õpetamise meetodika kui ka eesti ja vene keele kõrvutava grammatika alalt, nii teoreetilist kui ka praktilist laadi.

Viimastest tuleks kõigepealt nimetada Silja Kikerpilli tööd (teaduslik juhendaja dotsent Antidea Metsa), mille tulemusena valmis õppevahend kommunikatiivsete vilumuste kujundamiseks süvendatud vene keele õpetusega 11. klassile. Materjal on esitatud õppetundide tsükli kaupa. Iga tsükkel taotleb kindlat kõnearenduslikku eesmärki. Metoodiliseks aluseks on võetud juhtivate pedagoogide ja psühholoogide (M. Vjatjutnev, A. Leontjev) seisukohad. S. Kikerpill jätkab tööd, millega TRÜ vene keele meetodika kateeder on viimastel aastatel tegelnud.

Õppevahendi, nimelt harjutuste kogumiku, on koostanud ka Olga Dmitrijeva, kelle töö valmis dotsent Tooni Kasesalu juhendamisel. Harjutuste kogumikus on püütud realiseerida vene keele kommunikatiivse õpetamise põhimõtet. Töö materjalina on kasutatud subjektiivseid ütlusi. Harjutused on mõeldud grammatiliste viimuste kujundajana inimese suhtumist kellesse või millessegi väljendavate tegusõnade kasutamisel.

Regina Laiapea diplomitöö (juhendaja T. Kasesalu) teema on «Tekstide valik ja nendega töötamise metoodiline süsteem monoloogilise kõne õpetamisel eesti kooli 5. klassis». Et õpilased ei valda küllaldaselt monoloogilist kõnet, püüab R. Laiapea välja selgitada selle põhjusi. Ta leiab, et määravaks osutub teksti probleemsus. Just probleemne tekst kutsub esile vajaduse kasutada vabalt monoloogilist kõnet. Diplomand analüüsib ka I. Batarina 5. klassi vene keele õpikut.

Õppematerjali valikut ja organiseerimist käsitlevad diplomandid Linda Laasik, Tanja Siitin (mõlema juhendaja dots. T. Kasesalu) ja Olga Kornilova (juhendaja

vanemõpetaja K. Allikmets). Linda Laasik on uurinud dialoogilise kõne õpetamist keskajates, Tanja Siitin — keeletele vahendite valikut peamiste kõnetegevuse liikide väljendamisel, Olga Kornilova — audeerimisprobleemi keskkoolis.

Huvitava praktilise töö on kirjutanud diplomand Zoja Desjatnikova K. Allikmetsa juhendamisel. Töö teema on «Näitlikustamine grammatika õpetamisel vanemas etapis (8.—9. kl.)». Töö sisaldab teoreetilise käsitluse kõrval väärtusliku praktilise osa: 73 diapositiivi ja 73 tabelit.

Diplomand Niina Mark on dots. A. Metsa juhendamisel analüüsinud asjaolusid, mis mõjutavad vene keele õppimist eesti koolis. Ta analüüsib vene keele õpetamise psühholoogilisi aluseid, leiab, et vene keele edukaks õpetamiseks tuleb õpilased selleks positiivselt häälestada, seda soodustab aga järgmiste õpetamismotiivide olemasolu: 1) tunnetuslikud motiivid, 2) kommunikatiivsed motiivid, 3) väärtuselised motiivid, 4) tegevusmotiivid. Dominantseteks motivatsioonideks vene keele õpetamisel on tunnetuslik ja sotsiaalkommunikatiivne motivatsioon. Praktilise uurimuse alusel toob N. Mark eraldi esile faktorid, mis mõjutavad igat motivatsiooni.

Diplomandid Irja Tiits, Tiina Blohhina, Sirle Kupts ja Sirje Juurmann on A. Metsa juhendamisel analüüsinud mitmesuguste erialade inimeste kõnevajadusi. Saadud tulemusi saab kasutada kõrgkoolide vene keele õpetamisprotsessi optimeerimisel.

Teoreetilist laadi diplomitööd on kirjutanud Svetlana Smutneva (juhendaja dots. Elviira Vassiltšenko) ja Eha Tamm (juhendaja vanemõpetaja Heli Pak). S. Smutneva on uurinud eesti õpilaste tüüpilisi vigu nn. kõneetiketi kasutamisel. Analüüs on teostatud kõne- ja keeletesandil. On välja toodud spetsiifilised rahvuslikud iseärasused vene kõneetiketi kasutamisel eesti õpilaste poolt. Töö tulemusel on võimalik välja töötada tüüpiliste vigade ennetamise metoodiliste võtete süsteem.

E. Tamme töö on eesti ja vene keele kõrvutava grammatika vallast. Diplomand on uurinud võõrandatud subjektiga lauseid eesti ja vene keeles. Tööd väärtustab järjekindel funktsionaalne lähenemine analüüsivatele nähtustele. Saadud tulemusi saab kasutada vene keele õpetamisel eestlastele ning eesti keele õpetamisel venelastele, aga ka tõlkepraktikas.

Eranditult kõiki töid hindas riiklik eksamikomisjon hinnetega «hea» ja «väga hea». Üliõpilaste Irja Tiitsi ja Regina Laiapea tööd aga otsustati esitada üliõpilaste teadustööde konkursile.

Jääb ainult soovida tulevastele õpetajatele samasugust edu ka kutsetöös.



KOOLIEELNE KASVATUS

KOOLIEELIKUTE LOOVATE VÕIMETE ARENDAMINE

LIIVIA ASMER

Koolieelse ea vaimse kasvatus peaesmärk seisneb loovvõimete ja tunnetustegevuse arendamises. Et loovust (=kreatiivsust) ei kirjeldata psühholoogilises kirjanduses kui üksikfaktorit, vaid kui mitmesuguste võimete koondit, milles iga üksik võime võib olla eri tasemel, vaatleme ka kõiki lapsi ühtviisi potentsiaalselt kreatiivsetena ja läheneme neile individuaalse loovuslikkuse avastamise eesmärgiga.

Sama ea esteetiline kasvatus taotleb kunstiga suhtlemisvajaduse ja spetsiifilise kunstilise tegevuse motivatsiooni kujundamist. Nimetatud ülesannete täitmist raskendab asjaolu, et senini on üsna ebaselged nii loovuse alged, mehhanismid kui ka nende mõõtmise kindlad vahendid. Liiaati pole lapsed lülitatud veel ühiskondlikult kasulikkusse, mistõttu ei saa nende loomingulisust ega loomingut hinnata objektiivse tähtsuse positsioonilt. Soovitatakse kasutada loovuse nn. subjektiivseid näitajaid, mis on suunatud protsessile endale, mõtlemisstiilile, mitte aga antud protsessi resultaadile.

Kreatiivsuse ilmingute avastamiseks peetakse kõige efektiivsemaks kahe erineva mõtlemisstiili (divergentne = loominguline, konstrueeriv ja konvergentne = mitteloominguline, reprodutseeriv) ning neile vastavate isiksuse tüüpide (kreatiiv-

ne ja intellektuaalne) võrdlemist. Kreatiivsetele lastele on omane (eakohane) oskus ise näha ja tõstatada probleeme (intellektuaalne isiksus võib lahendada küll väga keerukaid, kuid juba kellegi poolt lahendamiseks seatud ülesandeid).

M. Akimova (2, lk. 114) järgi avaldub divergentne mõtlemine siis, «kui probleemi peab määratlema või avama ja siis, kui ei eksisteeri varem määratletud lahendamise teid». (Konvergentne mõtlemine orienteerub probleemi tuntud lahendusele.) Divergentset mõtlemist iseloomustavad teiste seas järgmised tunnused: mõtlemise täpsus, mõtete voolavus, tundlikkus probleemidele, semantiline ja kaemuslik arendatus, mõtlemise originaalsus (sellesse lülitatakse iseseisvus, ootamatus, otsuste teravmeelsus), paindlikkus (võime kiiresti ja kergelt ühelt probleemilt ning lahenduselt teisele üle minna, sisemise ja välise rigiidsuse puudumine), mõtlemise pinnapealsus (kiire lülitumine kõige ootamatutesse seostesse ning kategooriatesse, mis on tingitud ideede rohkusest ja erisusest), assotsiatsioonide ulatus (võime üldistada paljusid kategooria seostega varjatult ühendatud nähtusi, esemetele uute, ootamatute funktsioonide andmine ja vastav kasutamine). Loomingulisust iseloomustavad ka fundamentaalsed omadused nii mõtlemistegevuses kui loova isiksuse kogu struktuuris.

Paljude uurimuste alusel on selgunud, et kõrged vaimsed ja loomingulised võimed pole alati omavahel korrelatsioonis.

Loovale isiksusele karakteristset mõtetegevuse jätkumist üle nõutava piiri nimetab D. Bogojavlenskaja (3) intellektuaalseks initsiatiiviks ja näitab, et seda eristab teistest intellektuaalse sfääri initsiatiivi ilmingutest püüd antud ülesannet ületada, lisa paluda, ise otsida aega ja kohta oma aktiivsuse näitamiseks. Selline iseseisev valik võib aga olla erinevalt motiveeritud (näit. soov silma paista, kiita saada vms.). D. Bogojavlenskaja (3) eritleb kolme peamist intellektuaalse aktiivsuse tasandit, mis aitavad määratleda loovusastet: reproduttiivne e. passiivne (passiivsus ei tähenda siin tegevusetust, vaid nõutava aktiivsusetut täitmist), heuristiline (analüüsitasand, mis võib lõpuks viia ka uue seaduspärasuse avastamisele, mida mõistetakse ja hinnatakse kui loomingulist leidu) ja kreatiivne. Viimase tasandi peamiseks kriteeriumiks loeb nimetatud autor «leitud seaduspärasuse detailiseeritud teoreetilist tõiust, mis avaldub uue probleemi iseseisvas püstitamises ja lahendamises» (3, lk. 71). Sellel tasandil olevatel lastel nihkuvad tagaplaanile eeskirjadest kinnipidamine ning täpne jälgendamine, neid iseloomustab isikupärane,

siiras ja kordumatu tegutsemine. Kasvatada loovvõimelist inimest, eks tähendagi see kõigi laste viimist just sellele viimasele, kreatiivsele tasandile.

Vaadeldes kreatiivse välja korrelatsioone, tõstavad mitmed autorid esile taju kui peamise loomingulist tegevust reguleeriva psüühilise protsessi tähtsust. Väidetakse, et loovisiksuse sensoorse sfääri eripära ongi paljus tingitud just tema taju kompleksisusest ja sünteesivõimest. Tänu sellele näeb kreatiivne inimene objektide unikaalseid omadusi, ebatäpsusi ja defekte, saab elamusi kordumatute ja asümmeetriliste objektide vaatlemisest (see on ilmselt tingitud vajadusest ise korrapäratut korrastada), näeb formaalselt isoleeritud tunnuste kattumist ja märkab intuitiivselt esemete peamisi tunnuseid ning nende praktilisi kasutamisevõimalusi.

Taju arendatus, mis põhineb vaatlusoskuse formeerumisel, loob pinna edukaks loovaks mõtetegevuseks, sest uue loomiseks peab mälul olema piisavalt materjali, millega opereerida. Materjali kogumisprotsess peab aga olema mõtestatud ning aktiivne, et uus saaks kohe seostuda olemasolevaga ja järgnevalt tajutavaga. See loob aluse võime kujunemisele antud materjali konkreetsetes tegevustes kasutada.

Kreatiivsuse seos fantaasia ja kujutlustega on pea sama tihe kui tajugagi. Fantaseerimisvõimet (tegelike ja väljamõeldavate kujundite omapäraste kombinatsioonide konstrueerimisoskust) peetakse teadmiste omandamise oluliseks eeltinngimuseks ja rakendatakse vägagi erilaadsete ülesannete täitmisel-lahendamisel. Fantaasia ja kujutluste selline rakendus on omapärane protsess, mis üheaegselt eemaldab last tegelikkusest ja samaaegselt kindlustab temaga tihedamad kontaktid. On ilmnud, et loomeprotsessis kui inimtegevuses, milles luuakse uusi vaimseid ja materiaalseid väärtusi, on raske, vahel isegi võimatu tegutseda fantaasiavaestel inimestel. (Olgu seejuures tähendatud, et lapseas silmatorkav fantaasia areng koolieas teatud määral pidurdub, mida selgitatakse pearõhu asetumisega informatsiooni hankimisega.)

Loomevõimelised lapsed võime formaalselt jaotada kahte vastandlikku gruppi, kus ühtesid iseloomustab ebakindlus, argus, üksindusearmastus ja ebapopulaarsus ning teisi domineerimispuue, oma ideede esitamisel julgus, sotsiaalsete kontaktide vajadus, sotsiaalne aktiivsus, seltsivus, populaarsus.

J. Ponomarjovi (7) järgi evivad kõik suure loomingulise potentsiaaliga lapsed järgmisi olulisi iseärasusi: a) pertseptiivseid (vastuvõtlikkus, tundlikkus, tähelepanu erakordselt suur maht, valmisolek

uutele avastustele jms.); b) intellektuaalseid (laialdased teadmised, intuitsioon, fantaseerimisvõime, ettenägelikkus jt.); c) motivatsioonilisi (rahulduse otsimine mitte niivõrd resultaadist kui loomeprotsessist endast, vastupandamatu püüdlamine loomingulisele tegevusele) ja d) iseloomuomaduste eripärasust (erinevus šabloonist, initsiatiivsus, visadus, kolossaalne töövõime, leidlikkus, suhteline sõltumatus, võime taganeda oma seisukohtadest, kõrge eneseregulatsioon jt.).

Arendav tegevus ei kujunda paraku ka kõigile võrdseis tingimusi, spetsiaalselt organiseerituna ja pedagoogiliselt õigesti stimuleerituna kõigi laste (loov)võimeid ühtviisi. Põhjus peitub võimete algetes, mis iseenesest pole küll arengu liikumapanevaks ega otsustavaks, kuid üsnagi oluliseks komponendiks vastava võime väljakujunemisel. Katsed on näidanud, et suure tööga võib ka suhteliselt väikeste võimete korral saavutada märkimisväärset edu.

Võimete ontogeneetiline arendamine seab pedagoogika ette üha suuremaid nõudmisi keskkonna, kasvatamise ja õpetamise kui peamiste mõjutusvaldkondade efektiivsuse tõstmiseks. V. Krutetski (6) järgi vajab võimeid (loomulikult ka loovvõimeid) arendav tegevus järgmiste printsiipide arvestamist:

- tegevus peab kandma loovat, mitte reproduitseerivat iseloomu;
- ta peab olema organiseeritud kooskõlas õpetamise printsiipidega, kus õpetamine ja kasvatamine käivad samm eespool antud tasemest ning kus orienteerutakse neile võimete komponentidele, mis pole veel formeerunud, mis kujunevad antud õpetamise mõjul;
- tegevus peab olema sügavalt positiivselt motiveeritud, et laps saaks tunnetada rahulolu oma tegevusest, oma edusammude teadvustumisest.

Järgnevas vaatleme, mida arvestada laste kreatiivsuse arendamisel ja milliseid konkreetseid soovitusi selleks annab pedagoogilis-psühholoogiline kirjandus. Nii laste loovuse esmastesse ilminguisse kui ka hilisemas loovasse aktiivsusesse suhtume väga heasoovlikult, julgustavalt, tähelepanelikult ja peenetundeliselt. Nende esialgseid loomingulisi katsetusi võtame kui kunstimängu, kui kunstiaineliste õppeülesannete täitmist. Võimaldame lastel vastavates tegevustes nende loomingulisust näidata ja aitame seejuures tähtsaid ideid avaldada ning realiseerida. Selles koostöös tuleb aga jälgida, et lapsed ei püüaks ära arvata täiskasvanute mõtteid, soove ning oletatavat hinnangut, et oma tegevust vastavalt reguleerida. Lapse loomingus

peetakse kõige hinnatavamaks tema sisevajadusest tulenevat (ilma mingi pedagoogilise stimuleerimiseta) loomet — spontaanset väljendust. Et mitte võtta lapselt väljendusjulgust, pole tema loomingut otstarbekas parandada ja kritiseerida. Parandusteni jõuame suunavate küsimuste esitamisega, kuni laps ise avaldab soovi tehtut veidi muuta. Et üheaegselt orienteerida last parimale kunstile ja kiita iga uut edusammu tema loometegevuses (ole-nemata liigist), soovitatakse hindamisel koos lapsega võrrelda antud tööd a) tema poolt varemloodutega ja b) mõne kunstniku vastavasisulise teosega.

Tagame soodsa sotsiaalse keskkonna (kuigi paljude geeniuste loovus on formeerunud pidevas konfliktis ümbritseva tegelikkusega, peetakse seda siiski erandiks ja orienteerutakse keskmistele näitajatele).

Sisendame lastele optimistlikku suhtumist kõigi probleemide lahendamiseks.

Õpetame last märkama ja hindama teiste loomingulisi võimeid.

Püüame näha ja ergutada ka lasteaiavõi koolivälistes vastavate huvidega seotud tegevustes avalduvaid loovvõimeid. Stimuleerime seejuures laste individuaalseid saavutusi ega lähtu üldistest standarditest ja üldisest tasemest.

Käitumiskultuuri kujundamisel jätame lastele võimaluse sobivate käitumisvariantide valimiseks, mis oleksid aga kooskõlas kehtivate kõlblusnormidega.

Tõstatame laste ette probleeme ja õpetame neid endid probleeme nägema ning neile vastuseid otsima. Õpetame manipuleerima olemasoleva informatsiooniga ja üldistama saadud kogemusi.

Loomevõimeid arendab eriti nn. avatud tüüpi ülesannete lahendamine, mis jätab lapsele täieliku vabaduse otsuse tegemisel ja teeb võimalikuks kõik arukad vastused antud probleemi kohta. (Vastupidiselt sellele on meil populaarsed just kinnised ülesanded, kus antakse valik elemente ja üks õige vastusevõimalus.)

Aitame lastevanemal mõista oma kreatiivseid lapsi ja õigesti hinnata laste tegevust. (L. Jermolajeva-Tomina (4) näitab, et kreatiivsete laste vanemad leidsid oma lastes vähem puudusi kui intellektuaalide vanemad. Esimesed lubasid oma lastele suuremat iseseisvust ja usaldasid neid rohkem. Kui esimesed asetasid pearõhu isiksuse sisemisele arendamisele, orienteerusid teised rohkem positsiooni ja karjääri saavutamisele.)

Et liidritel on täheldatud kõrgemat kreatiivsust, arvestame lapsega suhtlemisel ka tema staatust õdede-vendade ning kaaslaste suhtes.

Püüame luua võimalikult tihedad side-

med eri loomingulisi võimalusi pakkuvate ainete vahel (näiteks: muusika ja kirjandus, kirjandus ja kujutav tegevus, kehaline ja muusikaline kasvatus jt.) ning lülitada vastavate ainete meetodikatesse piisavalt loovust arendavaid ülesandeid. Kasvataja peab arendama ka oma loovust.

Konkreetset kirjandustunnis laseme teha kirjandeid, kus õigekirjavigu ei arvestata, et laste mõtted ei jääks näiteks oma grammatilise harimatuse ilmnemise kartusel väljendamata.

Laseme jutustada fantaasiat nõudvatel teemadel ja koostada loovjutukesi, luuletusi, kirju. Laste esituse taset ei saa me loomulikult võrrelda ega hinnata professionaalse kunsti mõõdupuuga. Pealegi vajab arvestamist laste vanusesti erinev kunsti tajumise psühholoogiline ja elukogemuse tase. Koolieelikutele on näiteks töös kirjandusteosega kõige tähtsam, et kirjanduskangelaste huvid langeksid ühte nende omadega, et nad saaksid tunnetada oma muredele kaasaelamist ja leida vastuseid lausa lahendumatuina tunduvaile probleemidele. Seetõttu peab kasutama kirjandusteos olema üheaegselt lastele arusaadav, nende tunnetele ja meeleolule vastav, omama kõrgeid ideelis-kunstilisi väärtusi ja olema kooskõlas kasvatus ülesannetega (8, lk. 211). Kirjanduspala loova ümbertöötlemise taotlusel valime tegevuslikke, mitte kirjeldavaid teoseid, et tagada jutustamisel või dramatiseerimisel sündmuste loogilist järjepidevust. Kirjeldavate tekstide puhul hakkavad koolieelikud sõnu ja fraase mõttetult kordama, neid omavahel seostamata. Eriti sobivaks peame muinasjuttude kasutamist, kus kordustega väljendatakse üha uusi tundeid ja meeleolusid.

Nagu kirjutab R. Žukovskaja (5, lk. 34), aitab «ilukirjandusliku teose dramatiseerimine kui muinasjutu või jutustuse tegevuse ning kõne iseseisev reprodutseerimine lastel paremini omandada nende sisu». Lasteaias kasutatavas dramatiseerimistegevuses püüame vältida sellise meetodika rakendamist, mis nõuab lastelt ranget tekstist kinnipidamist ja ettenäidatud ilmekuse järgimist. Et sellist praktikat siiski kasutatakse, näitas meie vabariigi kasvatajate anketeerimine (1). Ka mitmetes lavastusmängu organiseerimist tutvustavates artiklites on propageeritud meetodikat, mis baseerub põhiliselt ettenäitamisel ja mehhaaniliselt kordamisel ning mille rakendamine takistab vastupidiselt meie lootustele laste loominguliste võimete arengut ja loovat mängu. Tekkinud probleemi tõttu peame vajalikuks veidi lähemalt käsitleda küsimust, kuidas ettenäitamine mõjutab laste loomevõimeid.

Üldiselt annab näidis lastele konkreetse kujutluse ühest või teisest tegevusest. N. Vetlugina (8) nimetab kasvataja näidist tema elukogemuseks, mis lastepoolse matkimise tulemusel muutub nende endi kogemuseks. Olenevalt vastavate tehniliste võtete valdamisoskusest kujuneb võime iseseisvalt nähtut-kuuldut muudes tegevustes ja erinevates kombinatsioonides isikupäraselt kasutada. Ettenäitamine mõjub loominguliste võimete arengule negatiivselt, kui lubatakse (või isegi nõutakse) selle otsest kopeerimist. Täpselt ettenäitamisel (mis on lubatav vaid väikeste laste puhul, kes alles õpivad tegevuste tehnikate algvõtteid) liigitakse läbi praktiliselt kasulike näpunäidete andmise perioodi tegevuse sellisele organiseerimisele, mis võimaldab lastel loovalt oma mõtteid väljendada ning tegevuses initsiatiivi näidata. Kasvatajat järgides ilmneb laste aktiivsus püüdes nõutavat õigesti sooritada, sest «täites kasvataja ülesannet, mobiliseerivad lapsed oma tähelepanu, ületavad raskusi, mis antud materjali omandamisega seostuvad ja selle tulemusel kogevad ühtesid või teisi tundeid» (8, lk. 224). Kasvataja tegevus orienteerub lastele võimalikult suurema iseseisvuse jätmisele, sest see annab omakorda suuremad võimalused loomingulise initsiatiivi arendamisele. «Kunstilises tegevuses väljenduv loominguline initsiatiiv väljendub selles, et lapsed, omades suurt fantaasiat, omandavad ja kombineerivad loovalt oma oskusi, kasutades viljakalt kasvataja näpunäiteid, arendavad neid edasi, toovad sellesse omapoolseid täiendusi, realiseerivad oma isiklikke mõtteid» (8, lk. 226).

Laste loovusele mõjub soodsalt teatrietenduste vaatamine. Näitlejate mänguoskus stimuleerib laste kunstialast tegevust ja näitlejate mängusiiruse tunnetamine annab neile esinemisjulgust (esinemisargus pole kõigile lastele omane). Rolliline tegutsemine eeldab oskust ühelt meeoleolt teisele üleminekuks. Ka see on arendatav, kui me kasutame käsutusesolevaid võimalusi optimaalselt ja õigesti. Rollide jaotamisel enne dramatiseerimistegevusele asumist arvestame kindlasti laste soove, huvisid ja võimeid. Õpetame neid analüüsima ja hindama nii iseenda kui ka teiste laste osatäitmisi, milleks peab lastel kujunema oma hoiak ja kas või minimaalne kriitikameel.

Kokkuvõtvalt öeldes, et täita artikli alguses nimetatud kasvatus üht peaesmärki — kujundada ontogeneesi erinevatel astmetel loomevõimelist inimest —, peame mobiliseerima kogu oma jõu ja oskused tegevuste sellisele organiseerimisele, mis garanteeriks laste loovate või-

mete maksimaalse arengu. Edu tagame õigeaegse ja järjepideva tööga.

Kirjandus

1. Асмер, Л. Lavastusmäng kui mängu lavastamine või lavastuse mängimine. — «Nõukogude Kool», 1977, nr. 12, lk. 1023—1029.
2. Акимова М. А. Интеллект и его измерение. — В сб.: Проблемы психологической диагностики. Таллин, 1977, с. 110—131.
3. Богдавленская Д. Б. О валидности метода «креативного поля». — В сб.: Проблемы психологической диагностики. Таллин, 1977, с. 67—82.
4. Ермолаева-Гомина Л. В. Проблема развития творческих способностей детей. — «Вопросы психологии», 1975, № 5, с. 166—176.
5. Жуковская Р. И. Драматизация, и роль на занятиях в старшей группе. — «Дошкольное воспитание», 1954, № 4, с. 34—40.
6. Крутецкий В. А. Проблема формирования развития способностей. — «Вопросы психологии», 1972, № 2, с. 3—13.
7. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. М., «Педагогика», 1976.
8. Система эстетического воспитания в детском саду. Под ред. Н. А. Ветлугиной. М., 1962.
9. Художественно-речевая деятельность. — В кн.: Воспитание и обучение в детском саду. Под ред. А. В. Запорожца. М., 1976.



ÕPPE- JA KASVATUSTÖÖST EESTI NSV HARI- DUSMINISTEERIUMI TEHNIKUMIDES AASTAIL 1944~1950

AHTO KENNIK

1944. aasta sügisel rajati Eesti NSV Hariduse Rahvakomissariaadi süsteemis varemate kutsekoolide baasil tehnikumide võrk. Tehnikumide profiilide väljakujundamisel jäi esialgu domineerima nende õppeasutuste varasem katlak.¹ Et Eesti NSV rahvamajanduse taastamise ja arendamise viie aasta plaanis aastaks 1946—1950 oli ette nähtud tööstusliku toodangu suurendamine mitmel alal, korraldati sellele vastavalt ümber ka keskeriharidusega spetsialistide ettevalmistamine.²

Õppeprotsessi edukus oleneb paljuski ajakohastest õppeplaanidest ja -programmidest. Tehnikumide organiseerimisel ei olnud neid võimalik kohe varustada nõukoguliku õppedokumentatsiooniga. Seetõttu alustasid tehnikumid tööd endiste õppeplaanide ja -programmidega, kuhu viidi sisse vähesed hädavajalikud muudatused.³ Kuna õppeasutuste profiilides 1944/45. õppeaastal suuri sisulisi muutusi veel ei toimunud, võimaldas taoliste n.-õ. lihtsustatud korras koostatud õppeplaanide ja -programmide kasutamine alustada õigeaegselt õppetööd ja organiseerida igapäevast õppetegevust kõigil kursustel enam-vähem vajalikul tasemel.

Samal ajal alustati uute, nõukogulike õppeplaanide ja -programmide väljatöötamist. Selleks hangiti analoogiliste erialade kohta õppe-

materjale üleliidulistelt ministeeriumidelt ja keskasutustelt, konsulteeriti teiste liiduvabariikide juhtivate haridustöötajatega. Esimesed 34 õppeplaanid kinnitas NSV Liidu Kõrgemate Koolide Komitee 1945. aasta septembris. Kinnitatud õppeplaanid tõlgiti kohe eesti keelde, paljundati ja väljastati tehnikumidele.⁴ Juulis-augustis koostati individuaalsed üleminekuõppeplaanid II, III ja IV kursustele. Nende abil likvideeriti 1945/46. õppeaasta jooksul kõik õppetöö mahus esinenud lahkuminekul, mis olid tekkinud uute ja endiste õppeplaanide vahel. Järgmisel õppeaastal alustasid kõik õppegrupid täielikult õppetööd uute õppeplaanide alusel.

Fingerikas töö käis uute õppeprogrammide koostamisel. Eesti keelde tõlgiti kõigi üleliiduliselt kehtivate üld-, sotsiaal-majanduslike ja üldtehniliste ainete programmid (peale vene keele ja kirjanduse), mis paljundati ja saadeti tehnikumidele. Rohkem aega kulus eriainete programmide koostamisele. Kuna iga avatud eriala hõlmas keskmiselt kümnekond erinevat õppeainet, siis, arvestades erialade arvu, tuli koostada üle 200 õppeprogrammi. 1945/46. õppeaasta vältel jõuti õppeprogrammid koostada 150 ainele.⁵ Seetõttu rakendati uusi õppeprogramme järk-järgult. Olukorda arvestades kasutati teatud aja jooksul osaliselt veel vanugi õppeprogramme.

Suuremad raskused uute õppeplaanide ja -programmide sisseviimisel ületati 1945/46. õppeaastal. 1946/47. õppeaastal koostati õppeprogrammid veel 75 eriainele.⁶ Ainete käsitlemisel langes raskuspunkt nüüd uute programmide omandamisele uute õppeplaanide alusel.

Eesti NSV Haridusministeeriumi tehnikumides avati järjepidevalt uusi erialasid, eriti seoses õppeasutuste reorganiseerimisega 1947/48. ja 1948/49. õppeaastal. Seetõttu jätkus nii neil kui ka järgnenud aastatel õppeprogrammide väljatöötamine uutele loetavatele distsipliinidele. Vajaduste järgi revideeriti ja töötati neil aastail ümber ka olemasolevaid (varem koostatud) õppeprogramme.

1948. aasta jaanuaris kinnitas NSV Liidu Kõrgema Hariduse Ministeerium kõigile erialadele uued õppeplaanid. Kuna need sisaldasid eelmistega võrreldes radikaalseid muudatusi, siis koostati tehnikumidele 1947/48. õppeaasta kevadsemestriks üleminekuõppeplaanid. Arvestades varem omandatud materjalide ulatust, võeti mõnedes distsipliinides vastavad osad läbi normaalsest kiiremini, kulutades samal ajal teistele sellevõrra rohkem aega. 1. septembrist 1948 mindi tehnikumides üle uutele õppeplaanidele.

¹ Vt. Kennik, A. Eesti NSV Hariduse Rahvakomissariaadi tegevus tehnikumide võrgu rajamisel aastail 1945—1947. «Nõukogude Kool», 1977, nr. 2, lk. 168.

² Sellest lähemalt vt. Kennik, A., Eesti NSV Haridusministeeriumi tegevus tehnikumide võrgu väljaarendamisel aastail 1948—1950. «Nõukogude Kool», 1977, nr. 10, lk. 871—872.

³ ENSV ORKA, f. R-14 (Eesti NSV Haridusministeerium), nim. 3, s.-ü. 101, l. 8.

⁴ Sealsamas, l. 2.

⁵ ENSV ORKA, f. R-1, nim. 15 (Eesti NSV Ministrite Nõukogu Asjadevalitsuse kultuuri-grupp), s.-ü. 81, l. 134.

⁶ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 159, l. 220.

Uute õppeplaanide koostamisel arvestati meie vabariigi rahvamajanduse arengusuundi ja sellest tulenevalt ka eri ametkondade vajadusi kohandades vastavalt ümber üksikute erialade õppeplaan. Näiteks kujundati Tallinna Toiduainetetööstuse Tehnikumis dieteetika eriala õppeplaan ümber sellisel, et õppeasutuse lõpetanud võiksid töötada ühiskondliku toitlustamise sfääris, aga ka toiduainetetööstuse ettevõtetes.⁷

Suuri raskusi oli neil aastail **õppekirjandusega**, eriti eriainetes. Üldainetes, vaatamata õppeprogrammides esinenud lahkuminekutele, saadi paljuski kasutada üldhariduslike keskkoolide õpikuid. Viimaseid anti välja küllaltki intensiivselt. Mõnes aines (vene keel, inglise keel) kasutati neid mõningate täiendustega otseselt õpikutena, teistes (emakeel, matemaatika, füüsika, keemia) enamasti käsiraamatuna. Kuigi esmajoones rahuldati üldhariduskoolide vajadused, olid tehnikumid keskkoolide õpikutega enamasti rahuldavalt varustatud.

Märksa raskem oli olukord eridistsipliinides. Kuigi 1930. aastatel oli Eestis kohalike autorite sulest teatud määral ilmunud erialast õppekirjandust, ei saanud meie kutsekoolid kunagi rääkida õppekirjanduse rahuldavast olukorrast tervikuna. Pärast sõda oli varem ilmunud õpikuid raske saada (kooliraamatukogude kaudu said neid peamiselt õppejõud), ka ei vastanud nad tihtipeale esitatavatele nõuetele. Uute erialade avamisega tekkis terav vajadus õppekirjanduse järele veel mitmetes asja õppeplaanide võetud eridistsipliinides.

Tundide andmiseks koostasid õppejõud konsepte, kasutasid selleks mitmesuguseid käsiraamatuid ja ajakirju. Vajalikku materjali hangiti ka kõrgematest õppeasutustest (TRÜ, TPI), Õpetajate Täiendusinstituudist, samuti mitmesugustest asutustest. Staažiga õppejõud kasutasid varem koostatud konsepte, täiendades neid uuema materjaliga. Loenguid peeti tihtipeale peaaegu dikteerides, et õpilased jõuaksid räägitavate konsepteerida.

Mõningal määral saadi vastastikuse abi korras erialast kirjandust teistest liiduvabariikidest. Nii saadi NSV Liidu Kõrgemate Koolide Komitee kaasabil ligikaudu 2700 üldhariduslike ainete õpikut, üle 100 õpperaamatu majanduse ja toiduaineteõpetuse alal, üle 120 õpiku teistel erialadel.⁸ Nimetatud õppematerjal oli tehnikumide pedagoogidele suureks abiks, kuid ei suutnud siiski õppeasutuste vajadusi tervikuna rahuldada. Rahuldavaks lahenduseks oleks olnud erialase eestikeelse õppekirjanduse väljaandmine, mida saanuksid kasutada nii õppejõud kui õpilased. Erialase õppekirjanduse trükkis väljaandmine ei toimunud aga nii kiiresti kui vajalik. Esimene tehnikumidele määratud õpperaamat (A. Mutt'i

«Metallide lõikamine ja lõiketerad») ilmus alles 1946/47. õppeaastal.⁹ Edaspidi õpikute väijaandmine küll intensiivistus (ilmusid mitmed tõlked vene keelest, nagu B. Tarejevi «Elektrimaterjalid», S. Astafjevi «Elektrotehnika» jt.), kuid tehnikumide mitmepalgeliste vajaduste rahuldamiseks jäi sellest väheseks.

Eriainete õpikute puuduse leevendamiseks hakati mõnes tehnikumis (näiteks Tallinna Elektromehaanika Tehnikumis) omal algatusel koostama ja välja andma eriainetes õppekonsepte. Õppevahenditena kasutati ka asja trükkis ilmunud eestikeelseid kõrgemate koolide õpikuid (R. Hollmanni «Elektrotehnika», 1946.—1948. a., H. Võrgu «Elektrimasinad», 1947. a., A. Põdruse «Elektromontaaž» I osa, 1946. a., II osa, 1947. a. jt.).

Sõja ja fašistliku okupatsiooni tõttu olid tugevasti kannatanud **tehnikumide õppekabinetid, laboratooriumid ja õppetöökojad**, nende sisseeaded mitmel puhul koguni hävinud (põlenud). Kabinettide, laboratooriumide ja töökodade organiseerimist ja väljaarendamist takistas oluliselt sõjajärgsetele aastatele iseloomulik ruumikitsikus, samuti mitmes vaheatuses töötamine. Seetõttu oli praktiliste tööde korraldamine raskendatud. Nii suutis Tallinna Elektromehaanika Tehnikum esmakordselt korraldada praktilisi töid füüsikas alles 1946/47. õppeaastal. Laboratoorseid töid elektrotehnilistes ainetes ja metallide tehnoloogias viidi läbi Tallinna Polütehnilise Instituudi laboratooriumides.¹⁰

Aegamööda, õppepindade suurenedes, paigutati laboratooriume ja õppekabinette avaramatesse ruumidesse, mis võimaldas tõhusamalt täiendada nende sisseeadede, samuti avada uusi õppekabinette, laboratooriume ja töökodasid. Seadmeid ja muid õppeabinõusid saadi neil aastail peamiselt tsentraliseeritud korras Eesti NSV Haridusministeeriumi kaudu. Kuid üsna tõhusaid tulemusi sisseeadete soetamisel andsid teinekord ka deentraliseeritud hanked. Häid tulemusi kabinettide ja laboratooriumide varustamisel saavutasid neil aastail Tallinna Elektromehaanika Tehnikum, Tallinna ja Tartu Industriaaltehnikum, Võru Tööstustehnikum. Tallinna Elektromehaanika Tehnikum näiteks suutis 1946/47. õppeaastal (direktor V. Põhjane, hiljem V. Ladusev) varustada sisseeadetega tugevvoolu- ja raadiolaboratooriumid, järgmisel õppeaastal üldise elektrotehnika ja masinatundmise laboratooriumid ning elektromontaaži kabineti. Tartu Industriaaltehnikum (direktor M. Vellema) avas 1946/47. õppeaastal metallitöökoja.¹¹

Kabinettide, laboratooriumide ja õppetöökodade sisseeadete täiendamist piiras rahaliste vahendite vähesus. 1947.—1949. aastatel

⁷ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 224, l. 3.

⁸ ENSV ORKA, f. R-1, nim. 15, s.-ü. 81, l. 134.

⁹ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 219, l. 7.

¹⁰ Sealsamas, s.-ü. 159, l. 11, 12.

¹¹ Sealsamas, l. 217; s.-ü. 217, l. 100.

teostatud tehnikumide reorganiseerimine ja uute erialade avamine suurendasid järsult nõudmist seadmete järele. Abi püüti saada šeffidelt, s. o. teistelt ministriumidelt ja keskasutustelt. 1947. aasta juulis kohustas Eesti NSV Ministrite Nõukogu viimaseid sõlmima tehnikumidega lepinguid õppeasutuste materiaalse õppebaasi kindlustamiseks.¹² Kuid suurem osa ministriume ja keskasutusi jättis sellekohased lepingud sõlmimata. Tehnikumide algatusel õnnestus lepingud sõlmida Tallinna, Valga ja Kuressaare industriaaltehnikumil Eesti NSV Ehituse ja Ehitusmaterjalide Tööstuse Ministriumi, Tallinna ja Pärnu industriaaltehnikumil Eesti NSV Põlevkivi- ja Keemiatööstuse Ministriumi, Tallinna Kergetööstuse Tehnikumil Eesti NSV Kohaliku Tööstuse Ministriumi, Tartu Industriaaltehnikumil Eesti NSV Sidevalitsusega ja Tallinna Elektromehaanika Tehnikumil Eesti NSV Autotranspordi Peavalitsusega.¹³ Needki varustasid tehnikume töökodade ja laboratooriumide sisseasetega vaid ostu-müügi teel, mitte aga seadmete bilansilise ülekandmisega, nagu see oleks olnud vajalik. Uute erialakabinetide, laboratooriumide ja töökodade avamine ning varustamine eeldas samuti õppepindade vastavat laiendamist, mida aga ei olnud sugugi kerge teha. Seetõttu jäi materiaalse õppebaasi väljaarendamine ja täiendamine jätkuvalt tehnikumide üheks esmajärguliseks ülesandeks ka järgnenud aastatel.

Õppetöö põlvormiks tehnikumides jäi teoreetiline tund. Klassis läbivõetud täiendas õppejõudude ülesandmisel ja juhendamisel iseseisev õppimine kodus. Teoreetiliste tundide kõrval olid õppeplaanis veel praktilised tööd, mis enamasti tehti kooli laboratooriumides ja töökodades. Esimestel kursustel oli peaarh asetatud üldainetele, viimastel eriainetele. Õppeasutuses omandatud teoreetilisi ja praktilisi teadmisi kinnistati ja täiendati tootmispraktikal, kuhu vanemate kursuste õpilased suunati pikemaks ajaks (vastavalt tootmispraktika plaanile näiteks 4 või 8 nädalaks). Nõukogude võimu ajal hakati tootmispraktikat korraldama tsentraliseeritult rahvamajanduse mitmesuguste harude paremates ettevõtetes — ehitustel, tehastes, vabrikutes jm. Igale tehnikumile püüti kinnistada kindel ettevõte. Kui see ei õnnestunud, siis viidi praktika läbi lepingu alusel. Eesti NSV praktikabaaside kõrval suunati õpilasi tootmispraktikale ka teistesse liiduvabariikidesse (Tallinna Industriaaltehnikumi õpilased näiteks praktiseerisid korduvalt Leningradi ehitusorganisatsioonides). Praktika ajal juhendasid õpilasi metoodiliselt tehnikumi erialapedagoogide hulgast määratud õppepraktika juhatajad.

Teoreetilistes ja praktilistes tundides omandatud täiendasid ja süvendasid õpilased klassi-

välises tegevuses. Kõigis tehnikumides alustasid tegevust mitmesugused aine-, samuti kunstilise isetegevuse ringid: füüsika-, keemia-, ajaloo-, kirjandus-, poliit-, muusika-, laulu- jt. ringid, millest õpilased võtsid osa vastavalt huvialale. Aineringides peeti referaatkoosolekuid, küsimuste-vastuste õhtuid, vestlusi, tehti katseid jmt. Vaatamata raskustele ruumidega ja õpilaste suurele töökoormusele oli õpilaringide tegevus elav. Seda aitasid süvendada iga-aastased maakondlikud ja ülevabariigilised koolinoorte kunstilise isetegevuse ja omaloomingu olümpiaadid, kuhu pääsesid parimad kollektiivid ja õpilased.

Arenes noorte sporditegevus. Igas tehnikumis moodustati kehakultuurikollektiiv, mis oma tegevust arendas erialaseksioonide (käsi-pall, ujumine, male-kabe jt.) kaudu. Mitmel õppeasutusel oli oma võimla, koolimajade juurde hakati rajama spordiväljakuid. Populaarsed suusa- ja jooksukrossid haarasid neil aastail peaaegu kõiki õpilasi. Mitmes õppeasutuses muutus kehakultuurikollektiiv massiorganisatsiooniks, kus kehakultuuriga tegeles enamik õpilasi (näiteks Tallinna Elektromehaanika Tehnikumis 1949/50. õppeaastal 92% õpilastest¹⁴).

Õppe- ja kasvatustööd tehnikumis juhtis õppenõukogu. Viimase töö oli suunatud õppe- ja kasvatustöös esilekerkivate probleemide lahendamisele. Õppenõukogude koosolekutel arutati kõiki olulisemaid tehnikumide tegevusega seotud küsimusi: semestri tööplaan, õppepraktika ja eksamisessioonide korraldamist, poliitilise kasvatustöö organiseerimist, kuulati kabinetide ja ringijuhatajate aruandeid jm. Metoodilise töö keskusteks kujunesid tehnikumides metoodilised ainekomisjonid, mis moodustati nii üld- kui eriainete alal. Ainekomisjonid uurisid vastavate ainete õpetamise metoodikat, organiseerisid tundide külastamist ning eesrindlike kogemuste ja parimate meetodite levitamist.

Õppetundide paremale tasemele ja näitlikustamisele aitasid kaasa õppekabinetid. Neil aastail avati tehnikumides matemaatika, tehnilise mehaanika, füüsika, keemia, NSV Liidu ajaloo, joonistamise, kutse-eelse ettevalmistuse, kehalise kasvatus ja kabinette. Õppekabinetti-desse koondati erialast kirjandust ja näitõppevahendeid, mille abil tehti palju ära õppetundide elavdamisel. Olemasolevate võimaluste piires täiendati õppekabinette pidevalt sisseasetega. Tabeleid, skeeme ja muid näitvahendeid valmistasid õpilased sageli ise. Peale tehnikumis olevate kasutasid õppejõud tundide andmisel ka oma töökohalt kaasatud tabeleid ja skeeme.

Õppeedukus ja -distipliin Eesti NSV Haridusministriumi tehnikumides oli üldiselt rahuldav. Tehnikumide pedagoogid võitlesid

¹² ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 216, l. 139.

¹³ Sealsamas, l. 140.

¹⁴ Ladusev, V. Massiline kehakultuuritöö Tallinna Elektromehaanika Tehnikumis. «Nõukogude Õpetaja» 1950, 27. jaan.

järjekindlalt võimalikult parema õppeedukuse eest. Võitluse õppeedukuse ja distsipliini eest lükkusid ka õpilaste komsomoli- ja ametiühingorganisatsioonid.

Õppeedukus eri tehnikumides ja eri õppeaastatel oli vahelduv. Mõned tehnikumid aga saavutasid õppeedukuse järjekindla kasvu. Näiteks Rakvere Kohaliku Tööstuse Tehnikumis (direktor A. Linnvald) kasutati õppeedukuse tõstmisel õpilaste jõudluse pidevat kontrolli, miinimumini püüti viia õpilaste puudumine. Puudulike hinnete tekkimisel analüüsi põhjusi õpilaste grupikoosolekutel, organiseeriti õpetajate ja klassikaaslaste konsultatsioone nõrgematele õpilastele.¹⁵ Tulemuseks oli õpilaste jõudluse märgatav tõus: kui 1948/49. õppeaasta 1. semestril jõudis edasi 93,8% ja 2. semestril 96,8% õpilastest, siis 1949/50. õppeaasta 1. semestril jõudis edasi 98,2%, 2. semestril 99,2% ning 1950/51. õppeaasta 1. semestril 98,8% ning 2. semestril 100% õpilastest.¹⁶

Pärast riigieksamite sooritamist või diplomiprojekti kaitsmist anti lõpetanuile tehnikukutse. Kuna Eesti NSV-le laiendati üleliiduliselt kehtivad eeskirjad keskeriõppeasutuse lõpetanute tööle suunamise kohta, siis asus enamik tehnikumi lõpetanuist kohe praktilisele tööle erialal. Esmakordselt rakendati õpilaste massilist töösuunamist 1946. aastal (1945. a. kevadel, arvestades lõpetanute vähest arvu, seda veel ei tehtud). Kõrgemates õppeasutustes võimaldati kohe õpinguid jätkata vaid parimatel lõpetanutel (5%-l lennust). Nii suunati 1946. aastal Eesti NSV Haridusministeeriumi tehnikumide 715 lõpetajast edasi õppima 35, 1947. aastal 872-st 51, 1948. aastal 640-st 36 ja 1949. aastal 948-st 49 inimest.¹⁷

Õppetöö lahutamatuks osaks sai neil aastail poliitiline kasvatustöö, mille eesmärgiks oli õpilastes kommunistliku maailmavaate kujundamine. Kasvatulik osa viidi sisse kõigisse ainetundidesse. Klassijuhatajatundides ja õpilaste poliitringides hakati muude küsimuste kõrval arutama aktuaalseid sise- ja välispoliitilisi sündmusi.

Tähtsat osa ideoloogilises kasvatustöös hakkasid etendama õpilaste komsomoliorganisatsioonid. Esialgu olid need väiksearvulised, mistõttu oli väike ka nende osa ideelis-poliitilises kasvatustöös. Kuid kommunistlike noorte arv kasvas aasta-aastalt. Kui 1945. aasta novembris oli Eesti NSV Hariduse Rahvakomissariaadi tehnikumides 90 Kommunistliku Noorsooühingu liiget, siis 1948/49. õppeaasta lõpuks oli nende arv kasvanud 500-le.¹⁸ Aja jooksul tuli juurde komsomolitöö kogemusi,

paranes komsomoliorganisatsioonide töö tervikuna. Kommunistliku Noorsooühingu liikmed said initsiaatoriteks õppeedukuse ja distsipliini tõstmisel, mahajääjate abistamisel, poliitvestluste läbiviimisel, seinalehtede väljaandmisel, ekskursioonide korraldamisel, teatri- ja kino ühikülastuste ning teiste ürituste organiseerimisel. Kommunistliku Noorsooühingu tegevus aitas oluliselt kaasa õpilaste poliitilise teadlikkuse kasvule ja kodanlikest iganditest vabanemisele.

Sõjajärgseil aastail võtsid õpilased ja õpetajad ühiselt osa oma linna ühiskondlikest taastamistöedest. Tehnikumide õpilased osalesid samuti koolihoonete remontimisel, aitasid kaasa küttepuude ülestöötamisel ja kohalevedamisel.

Õppe- ja kasvatustöö edukus olenes paljuski õppejõudude kaadrist, nende erialasest kvalifikatsioonist ja oskustest. Tähtis koht õppejõudude erialaste teadmiste tõstmise kõrval oli ka poliitiliste teadmiste omandamisel ja täiendamisel. Neid saadi kas õppejõudude poliitringides või NLKP ajaloo, pedagoogika ja psühholoogia iseseisval õppimisel. Paljud tehnikumide õppejõududest õppisid marksism-leninismi õhtuülikoolis. Tehnikumides loodi õppejõudude parteiorganisatsioonid. Uute õppeplaanide ja -programmide rakendamisel näitas õpetajaskond üles suurt innukust ja tööoskust planeerimisel. Eriti paistis õpemetoodilise töö planeerimise alal silma Tallinna Elektromehaanika Tehnikumi kollektiiv, keda korduvalt seati sel alal teistele eeskujuks.¹⁹

Raskustele vaatamata saavutasid paljud Eesti NSV tehnikumide õppejõud neil aastail töö organiseerimisel ning õppe- ja kasvatustöös häid tulemusi, mille eest mitmedki said valitsuse autasu. Nii autasustati Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi aukirjaga 1946. aastal Kuressaare Industriaaltehnikumi (pärasise Ehitustehnikumi) direktorit E. Pukki ja 1947. aastal Rakvere Arve- ja Plaanindustehnikumi õppealajuhatajat H. Raudkeppi.²⁰ NSV Liidu ordeni või medaliga autasustati 1950. aastal Emma Jõge, Alviine Krulli ja Hardi Luike. Paljude õpetajate töötulemused märgiti ära rinnamärgiga «Haridustöö eesrindlane».

* * *

Sõjajärgseil aastail tehti Eesti NSV Haridusministeeriumi tehnikumides uute, nõukogulike õppeplaanide ja -programmide koostamisel ja ellurakendamisel ära suur ja pingeline töö. Esinenud raskustele vaatamata saavutati õppe- ja kasvatustöös rahuldav tase. Õpilastele püüti olemolevates tingimustes anda võimalikult paremaid erialaseid teadmisi ning kasvatada neid sotsialistliku ühiskonna teadlikeks ülesehitajateks.

¹⁵ Rakvere Rajooni Riiklik Arhiiv, f. 317, nim. 1, s.-ü. 429, l. 41.

¹⁶ Sealsamas, s.-ü. 336, l. 21; s.-ü. 429, l. 42.

¹⁷ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 159, l. 227; s.-ü. 285, l. 8.

¹⁸ Sealsamas, s.-ü. 101, l. 4; s.-ü. 285, l. 6.

¹⁹ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 286, l. 4.

²⁰ Eesti NSV Teataja 1946, nr. 38, art. 321. 1947, nr. 30, art. 251.

Nüüdisajal nõuab enamik tööliselukutseid laialdasi erialaseid teadmisi ja oskusi. Üks võimalusi on nende omandamine kutsekeskkoolis. Kutsekeskkooli lõpetaja saab üheaegselt erialaga täieliku keskhariduse.

Maakutsekeskkoolides valmistatakse ette laia profiiliga traktoristemasiniste õppeajaga kolm aastat. Õpilasi võetakse nendesse koolidesse vastu majandite suunamiskirjade alusel. Selleks valivad kolhoosid, sovhoosid ja Eesti NSV Riikliku Põllumajanduse Tootmistehnika Komitee rajoonikoondised ja osakonnad õpilaskandidaate oma töötajate, nende perekonnaliikmete hulgast. Tublimaid nendest on soovitav suunata õppima majandite stipendiaatidena. Maakutsekeskkoolide õppegruppide õpilased saavad õppimise ajaks ka pikendust ajateenistusest. Tööoskuste kinnistamiseks õpitud erialal antakse kutsekeskkooli lõpetanud ja suunamisega majandites tööle asunud mehhanisaatoritele ajateenistusest veel üheks aastaks pikendust.

Maakutsekeskkoolides on head tingimused eriala omandamiseks. Selleks on olemas moodne masinapark ja töökojad, kus õpetavad oma ala tundvad viinud meistrid ja erialaõpetajad.

Õpilaste kasutada on ajakohased ühiselamud. Vaba aega saab sisukalt veeta taidlusringides. Hästi sisustatud võimlad ja spordibaasid võimaldavad hea seista nii õpilaste tervise tugevdamise kui ka vaba aja veetmise eest.

Meie ajakirja käesoleva numbri kaanefotod on tehtud kutsekeskkoolis nr. 30 ja H. Pöögelmanni nimelises kutsekeskkoolis.

Toimetuse aadress: 200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. **Telefonid:** toimetaja 601-318, toimetaja asetatja 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiaosak. 601-447, pedagoogika- ja teadusosak. 448-916, koolikorralduse osak. 448-916, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318, humanitaarainete ja esteetilise kasv. osak. 601-447, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak. 440-381, korrektuur 601-935.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337. Ladumisele antud 30. 08. 1979. Trükkimisele antud 22. 10. 1979. Trükiarv 4550. Ofsetpaber nr. 1, 60x70/8. Trükipoognaid 7,5. Tingtrükipoognaid 5,84. Arvestuspooznaid 7,5. MB-08922. Tellimise nr. 2787.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda. Tallinn, Pärnu mnt. 67-a. Tellimishind: aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

«Ньюкоуде кооль» («Советская школа»).
Орган мин. просв. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.

**H. Pöögelmanni nimelises kutsekeskkoolis
õppiv tulevane mehhanisaator peab oskama
hea seista sellegi eest, et kodu ning
tootmishoonete ümbruses oleks silmailu.**



Kutsekeskkoolides antakse 8-klassilise kooli lõpetanutele kutse- ja üldine keskharidus. H. Pöögelmanni nimelises kutsekeskkoolis Põltsamaal saab õppida mitmekülgsete teadmistega traktoristiks-masinistiks.



Maumet salat

79-1244a