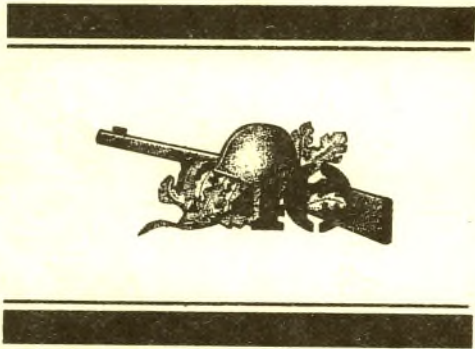


Novikogude **KOOL**

II . 1984







«Kedagi ei ole unustatud, midagi ei unustata!» Eesti NSV vabastamise 40. aastapäeva juubelipidustusel tõendasid veel kord selle deviisi elujõudu. Eriti pidulikuks kujunes Tallinna vabastamise 40. aastapäeva tähistamine, meie pealinna lipule kinnitati Lenini ordeni kõrvale Isamaasõja I järgu orden. 23. septembril sammusid endised rindemehed tavakohaselt rongkäigus Lauulväljakule. Koos nendega olid rivis tootmisesrindlased ja töötajate esindajad, reipal sammul marssisid noorarmeelased ja kõige noorema põlvkonna saadikud — meile võidu toonute lapselapsed.

Nõukogude Liidu kangelane A. MERI koos assistentide Nõukogude Liidu kangelaste V. KOZLOVI ja E. PUUSEPAGA süütas Vabastajate monumendi ees põlevalt igaveselt tulelt tõrviku ning viis selle Lauulväljakule soomustransporditööriil, mida saatis auvahtkond.

Võidu väljakul tervitasid rongkäigust osavõtjaid NLKP Keskkomitee Poliitbüroo liikmekandidaat, NSV Liidu Riikliku Julgeoleku Komitee esimees V. M. TŠEBRIKOV, seltsimehed K. VAINO, N. GANJUŠOV, N. JOHANSON, A. KUDRJAJTSEV, V. KÄO, L. LENTSMAN, O. MERIMAA, R. RISTLAAN, A. RÜÜTEL, B. SAUL, A.-B. UPSI, M. PEDAK, L. ŠIŠOV, I. TOOME, NSV Liidu Kaitseministeeriumi delegatsioon eesotsas suurtükiväemarssal K. P. KAZAKOVIGA ja teised pidustustele saabunud külalised.

Kolonnid lõpetasid Tallinna vabastuslahingute kohti läbinud autode tähesõidust osavõtjad.

Lauulväljakul tervitasid veterane NLKP Keskkomitee liige, EKP Keskkomitee esimene sekretär K. VAINO ja pioneerid. Pioneerid töötasid olla ustavad vanemate üritusele ning armastada nende eeskujul oma kodumaad.

Pidupäevakontserdil esinesid nimekate kollektiivide ja kunstimeistrite kõrval koolinoored, laulis lastekoor «Ellerhein».



Nõukogude Kool

11 · 1984

PARTEI OTSUSED ELLU

- 4 **P. KENKMANN** Koolireform ja hariduse funktsioonid ●
7 Koolijuhtimise, tööstili ja -meetodite täiustamise aktuaalseid küsimusi ●

KOOLIJUHI VEERUD

- 10 **S. KAIDLA** Õppetunni efektiivsuse suurendamise võimalusi ●

KASVATUSTEEMADEL

- 12 Kolm intervjuu-läbilõiget ●
16 **T. LEHES** Teadlik distsipliin koolielus ●
19 **T. VELSTRÖM** Töösse loomingulise suhtumise kasvamine on aja nõue ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 22 **V. PINN** Loovuslikkus õpetajatöös ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 27 **E. SIIMASTE** Üldharidus Ungari Rahvavabariigis ●
32 **A. NAHKUR** Loovtööd teatri- ja filmiõpetuses ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 34 **L. JAGGO** Kas 4.—8. klassi õpilastele meeldib õppida eesti keelt ja kirjandust? ●
37 **P. NEMVALTS** Tegusõnafraas II. Täiteline tegusõnafraas ●
38 **E. ABEL** XXXI täppisteaduste olümpiaadi vabariikliku vooru matemaatikaülesannetest ●
40 **U. PILVRE** Nõuded lüümikute sisu ja kujunduse kohta ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 44 **T. TULVA, V. RANNIKU** Ökoloogiakasvatus lasteaias ●

KOOLIMUUSIKA

- 48 **M. NILSON** Muusika kuulamisest algklassides ●
52 **E. LAANPERE** Lauluhingamine II ●



TIIA LEHES,
J. Kreuksi nim. Tallinna 37. keskkooli klassi- ja koolivälise kasvatustöö organisatsioon. Lõpetanud Tartu Pedagoogilise Kooli 1957. ja kaugõppijana E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi eesti keele ja kirjanduse erialal 1972. aastal. Töötanud Võru rajooni Obinita 7-kl. koolis, Tallinna 50. ja 44. keskkoolis õpetajana, 1978. aastast praegusel töökohal.



SILVI KAIDLA, Kose keskkooli direktori asetäitja õppe- ja kasvatus töö alal. Pärast L. Koidula nim. Pärnu 2. keskkooli lõpetamist aastal 1953 astus E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilisse Instituuti. 1957. aastal sai keskkooli keemia-bioloogiaõpetaja kutse ning asus tööle Kose keskkooli. 1969. aastast samas koolis direktori asetäitja. Pikka aega olnud Harju rajooni keemia aineseksiooni juhataja. 1970. aastal autasustatud rinnamärgiga «Haridustöö eesrindlane».

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Kunstiline toimetaja M. OLEP

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ

- 4 **П. КЕНКМАН.** Школьная реформа и функции просвещения ●
7 Актуальные вопросы совершенствования управления учреждениями просвещения ●

КОЛОНКА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

- 10 **С. КАЙДЛА.** Возможности повышения эффективности урока ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 12 Три интервью ●
16 **Т. ЛЕХЕС.** Сознательная дисциплина в школе ●
19 **Т. ВЕЛЬСТРЕМ.** Наше время требует воспитания творческого отношения к работе ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 22 **В. ПИНН.** Творческое начало в работе учителя ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 27 **Э. СИЙМАСТЕ.** Общее образование в Венгерской Народной Республике ●
32 **А. НАХКУР.** Творческие работы в обучении театральному и киноискусству ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 34 **Л. ЯГГО.** Нравится ли учащимся 4—8 классов изучать эстонский язык и литературу ●
37 **П. НЕМВАЛЬТС.** Глагольная фраза II. Дополненная глагольная фраза в эстонском языке ●
38 **Э. АБЕЛЬ.** О задачах по математике на республиканском туре XXXI олимпиады по точным предметам ●
40 **У. ПИЛЬВРЕ.** Требования к содержанию и оформлению транспарантов ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 44 **Т. ТУЛЬВА, В. РАННИКУ.** Экологическое воспитание в детском саду ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 48 **М. НИЛЬСОН.** О слушании музыки в начальных классах ●
52 **Э. ЛААНПЕРЕ.** Дыхание при пении, II ●

Koolireform ja hariduse funktsioonid

PAUL KENKMANN,
TRÜ sotsioloogiaosakonna juhataja,
dotsent

Alanud üld- ja kutsehariduse reform on ümberkorraldus, mille mõju ulatub palju kaugemale vaid nimetatud haridusvormidest.

Haridusreformi kaudu kujundatakse ümber kogu haridussituatsioon: haridusasutuste struktuur, elanikkonna hariduslik koosseis, noore põlvkonna liikumine haridussüsteemis. Muutumata ei jää ka vaimsed standardid hariduse kohta: hariduse prestiiž, selle koht noorsoo eluhoiakuis, arusaamad hariduse osast ühiskonnas jne.

Hariduspoliitikas tervikuna kehastuvad partei poliitika suunad noore põlvkonna kujundamisel, mis lähtuvad kommunismi ehitamise üldsihtidest ja konkreetsetest arenguvajadustest. Haridusreformi elluviimisel teostatavate uuenduste kaudu realiseerub ka üldisem: hariduse ühiskondlike funktsioonide vahekorra muutumine (5).

Mõistes hariduse funktsiooni all hariduse poolt ühiskonna vajaduste täitmisel etendatavat osa, võime eritleda hariduse suhteliselt iseseisvaid põhifunktsioone:

- 1) sotsiaalne — ühiskonna klassi-, territooriaalse jne. struktuuri taastootmine;
- 2) professionaalne — ühiskonnaliikmete ettevalmistamine kutsetöök;
- 3) humanistlik — teadmiste, vaimukultuuri edastamine uuele põlvkonnale;
- 4) ideoloogilis-poliitiline — noorsoo elupositsiooni, maailmavaate kujundamine.

Need funktsioonid on haridussüsteemil universaalsed, s. t. neid täidetakse ühiskondlikult organiseeritud hariduse olemasolu kõigil astmel. Sotsiaalse arengu eri etappidel on nende sisu erinev. Nii taastoodab antagonistliku klassiühiskonna haridussüsteem sotsiaalset ebavõrdsust ning tagab valitsevate klasside esindajatele nende ühiskondlikule positsioonile vastava hariduse — on seega elitaarse loomuga. Erinevalt sellest toimib sotsialistliku ühiskonna haridussüsteem sotsiaalsete erisuste ületamise suunas.

Loetletud funktsioonid on küll universaalsed, ent mitte alati ei täida haridussüsteem neid kõigi ühiskonnaliikmete või terve noore põlvkonna suhtes. Nii hõlmab hariduse humanistlik osa kogu noorsoo sotsialismi tingimustes. Hariduse sotsiaalne funktsioon avaldub

aga kogu põlvkonna jaoks ka siis, kui osa elluastujaist kooliharidust ei saagi — noorsoo teatud osa eemalejäämine haridusest on samuti ühiskondliku ebavõrdsuse taastootmine.

Hariduse sotsioloogilisel analüüsil (12), millesse kuulub ka haridussüsteemi funktsioneerimise käsitlemine (6; 7), on tähtis hariduse põhifunktsioonide vahekorra kindlakstegemine. Need funktsioonid koos moodustavad süsteemi, kus üks või teine funktsioon on domineeriv. Funktsioonide vahekord määrab kõige peamises hariduse osa noore põlvkonna kujunemisel.

Sotsialistlikus ühiskonnas teostatavas sotsiaalpoliitikas omandab haridus kõigi oma funktsioonidega uue tähenduse kõigepealt selles mõttes, et haridust käsitletakse mitte olemasolevate ühiskonnasuhete säilitajana, vaid sotsiaalsete muutuste teostamise vahendina, ühiskonna ümberkorraldajana (10). Proletariaadi diktatuuri esimestes haridusteemalises dokumentides seatakse vahetuteks ülesanneteks tarviliku haridus- ja kultuuritasemega kaadri ettevalmistamine, töölistest ja töötavatest talupoegadest spetsialistide koolitamise kaudu sotsiaalstruktuuri muutmine (8).

Nimetatud põhihiitide elluviimisele suunatud ümberkorralduste periood vältas meie maal 50-ndate aastateni. Kujunes 7-klassiline kohustuslik üldharidus. Oluline on hariduse sotsiaalsete raamide avardamine, vaimuelu elitaarsuse ületamine.

50-ndate aastate teise poole ja 60-ndate aastate alguse hariduspoliitikale on tunnuslik uus suund. Vastavalt 1958. aastal vastuvõetud seadusele kooli ja elu sidemete tugevdamisest ja rahvahariduse süsteemi edasiarendamisest NSV Liidus algab hariduse ümberkorraldamine polütehiseerimise suunas. Viimast käsitletakse peavahendina hariduse lähendamisel elule. Rakendati meetmeid andmaks kõigi õppeasutuste lõpetajaile ettevalmistus tööks konkreetsel kutsealal — selliselt käsitleti siis hariduse professionaalse osa tõusu. Haridussüsteemi ideoloogiline funktsioon pandi samuti selle ülesande teenistusse. Kesk- ja kõrghariduse omandajate arvu laiendati ennekõike mittestatsionaarselt õppijate osas. Laienes õppimist ja ühiskonnakasvatust vahetult ühitavate koolivormide osa (pikapäevärühmad, internaatkoolid).

Kogu haridussituatsiooni uuenemist võime täheldada 60-ndate aastate keskelt. Üha ilsemaks sai teadus- ja tehnikarevolutsiooni (TTR) mõju kogu ühiskonna elule. TTR loob hariduse arengule uued perspektiivid, seab aga samas hoopis tõsisemad nõudmised noore põlvkonna ettevalmistamisel tööks ja eluks. Eelnenud perioodil reformitud haridussüsteem osutub uuele olukorrale mitteküllaldaselt vastavaks. Õpetamise mehhaaniline ühendamine tootva tööga kõigis õppeasutustes ja eriti igale keskkoolilõpetajale kutsevalifikatsiooni omistamine ei ole loodetud määral efektiivne ja tähendab nii hariduse professionaalse osa

põhjendamatult kitsast tõlgendamist kui ka tagasiminekut keskhariduse humanitaarses rollis. Hariduse põhifunktsioonid moodustavad keeruka terviku ja ühe funktsiooni niisugusel viisil laiendamine tõi paratamatult kaasa teise osa vähenemise, sellega koos aga olulised (teatud osas ebasoovitavad) muutused kogu süsteemis.

Neid tendentse arvestavaid korrektsioone täheldame hariduspoliitikas 60-ndate aastate teisest poolest (9). Suureneb kooli üldhariduslik osa. Muu hulgas hakatakse massiliselt avama süvendatud aineõpetusega klasse. Muutused hõlmavad teisi hariduslüüsid. Nii laieneb kõrgkoolis tehnikaspetsialistide ettevalmistus.

Hariduse see ilme, millelt lähtub praegu alanud üld- ja kutsehariduse reform, hakkas kujunema 70-ndate aastate algul. Haridussüsteemi funktsioneerimise lähtekohad määratlesid 1973. aastal vastuvõetud NSV Liidu ja liiduvabariikide haridusseadusandluse alused. Nendes on hariduse eesmärgid esile toodud ideoloogilis-poliitilise funktsioonist lähtudes: kommunistliku maailmavaate kujundamine, igakülgset arenenud inimeste ettevalmistus, rahva kultuuritaseme tõstmine. Haridussüsteemi sotsiaalne osa seisneb erinevuste ületamisel vaimse ja kehalise töö, linna ja maa vahel. Hariduse sisu peab vastama TTR nõuetele. Haridusseadusandluse alustes on sätestatud nende sihtide saavutamise organisatsiooniline alus — kõigi hariduslülide ühtsus.

Nüüd oleme asunud ellu viima uut haridusreformi. Iga reform on suunatud haridussüsteemi funktsioneerimise edendamisele teatud ühiskondlikest vajadustest lähtudes (4). Missugused vajadused kutsusid ellu praeguse reformi? Et seda selgitada, vaatame, mis suundades täiustati haridusametuste tegevust vahetult reformieelsel ajal — selles peaksid nii nimetatud vajadused kui ka hariduspoliitika üldsuunad kõige selgemini välja paistma.

1977. aastal võtsid NLKP Keskkomitee ja Nõukogude valitsus vastu määrused kutsehariduse ja üldhariduskooli kohta. Need toovad selgelt esile vajaduse tugevdada hariduse professionaalset funktsiooni. Nii seatakse ülesanne arendada välja tehnikakoolid — üldkeskharidusega noorte materiaalsesse tootmisse asumiseks ettevalmistuse põhivorm. Üldhariduskeskkooliga ühenduses on rõhutatud vajadust pöörata kool otsustavalt noorte parema ettevalmistamise poole tööks materiaalses tootmises, põhjendatud kutsevalikuks. Seejuures taunitakse hariduse sisu täiustamise senist praktikat, mis enamasti on seisnenud õppekavadesse aina uute ainete või ainelõikude sisseviimises. Seatakse ülesanne vabastada kooliprogrammid liigkeerukast ning teisejärgulisest materjalist.

Sama põhiidee — vajadus tõhustada hariduse professionaalset osa — läbib ka partei ja valitsuse kõrgkooli-määrust 1979. aastast.

Niisiis on peaküsimus arenguruumi andmine hariduse põhifunktsioonide niisuguseks täitmiseks, mis vastab teadus- ja tehnikarevolutsiooni ajajärku astunud ühiskonna vajadustele. See tähendab professionaalse funktsiooni esilekerkimist hariduse arengut määrava seemise tegurina. TTR tingimustes uueneb ka kõnealuse funktsiooni sisu: peaksime õigupoolest kõnelema professionaal-majanduslikust funktsioonist (1), mille juures haridus on ühiskondlikust koguproduktist tehtavalt eraldistelt esmatähtsaid majandusharusid ja samas etendab üha kaalukamat osa materiaalse ning vaimse tootmise progressis. Uut kvaliteeti hariduse arengus eeldavad ka küpse sotsialismi staadiumist tulenevad nõuded ühiskonnaliikmete ettevalmistamiseks, sotsiaalsete suhete arendamiseks jne.

Selliselt ongi meie arvates õige näha uut koolireformi hariduse funktsioonide kontekstis. Olukorras, kus reformi põhisuunad on saanud seaduse jõu ning vastu on võetud mitu põhisuundi konkretiseerivat partei ja valitsuse määrust, kõigi nende elluviimine aga alles algab, ei saa niisugune analüüs olla enam kui väga esialgne. Kuidas haridussüsteemi eri lülid reformi alusel tegelikult «tööle» hakavad, selgub ajapikku. Samuti võtab aega nende joonte avaldumine, milles uus reform on seatud ületama senise hariduskorralduse puudujääke. Tähtis on mõista, et senise hariduse mitmed puudused, millele on osutatud ka käesoleva reformi juhtdokumentides, said oma täielikul kujul avalduda alles haridussüsteemi küllalt küpsel arenguastmel. Ent üsna Nõukogude koolisüsteemi sünniaegadel nägi V. I. Lenin ette niisuguste ebasoovitavate nähtude võimalikkuse nagu kutse-ettevalmistuse liiga varane ja kitsas spetsialiseerimine ning kutsekooliõpilaste mitteküllaldane üldhariduslik ettevalmistus (2).

Hariduse funktsioonide täitmise süsteemne iseloom on uue haridusreformi juhtdokumentide sätetes selgesti näha. Professionaal-majandusliku funktsiooni esiletõus ei tähenda ainult põhimõtet, et iga noor saab võimaluse omandada enne tööleasumist elukutse. Selle funktsiooni alusel peab kujunema kogu hariduse uus kvaliteet, mis avaldub hariduse kõigi funktsioonide uues sisus.

Keerukas on haridussüsteemi sotsiaalse osa käsitus professionaal-majandusliku funktsiooni alusel. Uue koolireformi alustes sisaldub väga oluline lähtekoht: haridusvormide ja -astmete ühtsus noorsoo haridusalase edasiliikumise tagamisel. Juba NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenumi ettekandes toonitas K. Tšernenko vajadust tagada kutsekeskkooli lõpetajale üldhariduskooli omadega sarnased võimalused kõrgkooli astumiseks. Seni oleneb kõrghariduse valik liiga palju sellest, mis vormis keskharidus saadakse, ja mitteküllaldaselt noorte endi kalduvustest, töökusest, huvidest. Olukord, kus kõigist peamistest hariduslülidest tekivad reaalsed, noorte endi suut-

likkusest ja pingutusest olenevad edasimine- kuteed kõrgematele haridusastmetele, tähendakski hariduse professionaalse ja sotsiaalse osa uut ühtsust.

Kooli kasvatuslikule osale esitatavaist nõudeist omandab eelõeldu valguses erilise kaalu noorte ettevalmistus tööks uutes ühiskonna- tingimustes. Eelduseks on sellele senise, mit- meti ebarahuldava nn. töökasvatuse asenda- mine õppimisega ühendatud tõelise tootva tööga, mis muidugi nõuab suuri ainelisi ja organisatsioonilisi ettevalmistusi. Sama hari- duse funktsiooniga seoses saab erilise kaalu ka K. Tšernenko juunipleenumi-ettekande seisukoht vajadusest kujundada noortel suut- likkus iseseisvalt hinnata sotsiaalseid nähtusi ja oma käitumist vastavalt suunata (vt. sel- lest pikemalt 11).

Haridusreformi alused näitavad mitte ai- nult hariduse põhifunktsioonide sisu uuene- mist. Hariduse ette tervikuna tõusnud üles- annetest tulenevalt on paratamatu kutsesu- nitluse muutumine kõigi haridusasutuste tege- vuse kaalukaks osiseks. Uut lähenemist nõuab alanud koolireformiga seoses avatud, perman- nentse hariduse printsiip ning üleminek vii- mase praktilisele teostusele (3) jne.

Käesolevaga esitatud vaatekoht on vaid üks võimalik lähenemine sügavale muudatusele hariduselusel, mille algatab uus koolireform. Hariduse funktsioonidest lähtuv käsitlus avab hariduselu muutuste ühiskondliku tingituse selle ajaloolises perspektiivis. Viimane on va- jalik uute joonte hindamiseks nii mitmepalge- lises nähtuses nagu haridus.

Teiseks võimaldab niisugune vaatenurk analüüsida, kuidas toimunud või kavandata- vad muutused avalduvad või mida nad nõua- vad haridussüsteemi alaosades: üksikuis hari- duslülides, linna või rajooni haridusvõrgus jne. Just viimane väärib algava koolireformi puhul esmatähelepanu. Täidab ju näiteks iga rajooni koolivõrk selle rajooni noorte jaoks kõiki ülalpool käsitletud funktsioone. Reformi edukus konkreetses rajoonis tähendabki antud kontekstis, et need funktsioonid saavad uue, reformi põhisuundades määratletud ja rajooni vajadustest konkretiseeritud sisu selle rajooni noorte jaoks.

Kirjandus

1. M. Titma, P. Kenkmann. Haridus ja ühiskond. — Teadus ja tänapäev. Tln., «Eesti Raamat», 1979.
2. Ленин В. И. О политехническом обра- зовании. Заметки на тезисы Надежды Кон- стантиновны. — Полн. собр. соч. Т. 42, с. 228—229; его же. Директивы ЦК комму- нистам-работникам наркомпроса. — Там же, с. 319.
3. Владиславлев А. Система непре- рывного образования — состояние и пер- спективы. — «Коммунист», 1984, № 2.
4. Димов В. М. Народное образование в социальной политике развитого социали- стического общества. М., МГУ, 1981.

5. Зимянин М. Следуя ленинским прин- ципам народного образования. — «Комму- нист», 1984, № 7, с. 18—34.
6. Кооп А. В. О некоторых закономер- ностях развития и основных функциях бур- жуазного образования в условиях научно- технической революции. Таллин, «Ээсти раамат», 1980.
7. Кооп А. В. Образование и социализм. Таллин, «Ээсти раамат», 1983.
8. Обращение народного комиссара по про- свещению 22 октября 1917 г. — Народное образование в СССР. Сборник документов 1917—1973 гг. М., «Педагогика», 1974, с. 7—8; Постановление X Всероссийского съезда советов по докладу наркомпроса. — Там же, с. 21—23.
9. Постановление ЦК КПСС и Совета Ми- нистров СССР о мерах по дальнейшему улучшению работы средней общеобразова- тельной школы 10 ноября 1966 г. — КПСС в резолюциях... Изд. 8-ое. Т. 9. М., «Полит- издат», 1972, с. 139—148; Приветствие ЦК КПСС, Президиума Верховного Совета СССР, Совета Министров СССР Всесоюзному съезду учителей. — Материалы Всесоюзного съезда учителей. 2—4 июня 1968 г. М., «Полит- издат», 1969, с. 3—4.
10. Программа Российской коммунистиче- ской партии (большевиков). — КПСС в резо- люциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Изд. 8-ое. Т. 2. М., «Полит- издат», 1970, с. 48—49.
11. Харчев А. Школа воспитывающая. — «Коммунист», 1984, № 3.
12. Филиппов Ф. Р. Социология обра- зования. М., «Наука», 1980.

Koolijuhtimise, tööstili ja -meetodite täiustamise aktuaalseid küsimusi

Käesolevaga anname ülevaate NSV Liidu haridusministri asetäitja F. STÖKALO ettekandest oblastite ja kraide haridusosakondade juhatajate üleliidulisel nõupidamisel Moskvas 1.—3. augustini k. a.

Koolireformi dokumentides lähemaks perspektiiviks ette nähtud rahvahariduse põhilised arengusuunad nõuavad niisugust koolijuhtimist, mis ei toetuks intuitsioonile, vaid oskusele ja praktilisele kogemusele, et sügavuti analüüsida toimuvaid protsesse. Küsimus pole niivõrd juhtimise struktuuri või selle üksiklülide muutmises (kuigi ka see on tähtis), kuivõrd vajaduses täiustada kooli ja haridusorganite tööd üldse.

Kõneleja käsitles koolireformi dokumente seisukohalt, kuidas realiseerida nõudeid juhtimise, tööstili ja -meetodite parandamiseks.

Objektiivselt on välja kujunenud olukord, et põhiliselt otsustatakse kooliasjad rajoonis. Koolide juhtimisprotsess algab nimelt siin.

Linnade ja rajoonide haridusosakonnad on tegelikult reformi põhisätete täitmise vahetud organiseerijad. See on põhjus, miks põhitähelepanu peame suunama rajoonilüli tegevuse täiustamisele. Käesoleval ajal on meie maal 5955 rajooni (linna) haridusosakonda. Kui meetodikud kaasa arvata, on neis ühtekokku 40000 töötajat: lisaks osakonnajuhatajale 2—3 inspektorit, 4—5 meetodikut, 15—20 tsentraliseeritud raamatupidamise töötajat. See pole väike jõud. Samal ajal on osakondi, kus suur osa ülesannetest langeb ühele-kahele töötajale. Rajoonilüli tugevdamisel seisab ees vajadus välja töötada optimaalne koosseisude variant, välistades võimaluse koosseisu paisutada, liigseid ametikohti juurde komplekteerida. Arvestada tuleb ka asjaolu, et rajoonide haridusosakondade töötajate materiaaltingimused paranevad. Nii selles kui ka mitmes teises rajooni haridusosakonda puudutavas küsimuses valmistatakse ette vastavaid dokumente.

Ka rajooni (linna) haridusosakonna praeguste koosseisude puhul jätkub jõude koolide arukaks juhtimiseks. Selliseid näiteid võib tuua igast oblastist. Kõik sõltub kaadri valikust, paigutusest, otstarbekast kasutusest. Volgogradi oblasti tüüpilise maarajooni Palassovo haridusosakonnale on iseloomulik täpne planeerimissüsteem, töötajate tegevuse korraldatus, inspektorite ja meetodikute

konkreetne organisaatoritöö iga koolikollektiivi ladusa tööritmi kindlustamisel. Kõrge organisatsioonilis-pedagoogilise taseme, kitsaskohtade õigeaegse väljaselgitamise ja õpetajaskollektiivide oskusliku mobiliseerimisega neist jagusaamisele paistab silma Grodno oblasti Mostovski rajooni haridusosakonna tegevus. Samasugune tööstil iseloomustab Kiievi oblasti Borispoliski rajooni, Eesti NSV Narva linna ja teisi haridusosakondi. Kahjuks pole selliseid osakondi kuigi palju.

Kui räägitakse tööstilist, eriti selle parandamisest, näib, et kõigile on kõik selge. Tegelikuses pole asi alati kaugeltki nii. Juba ammu enne diskussiooni koolireformi küsimustes oli Haridusministeerium välja andnud dokumendid, mis kategooriliselt keelasid täiendava koolikollektiivide loovat tegevust segava aruandluse. Ometi pole paljud rajoonide ja linnade haridusosakonnad tänini sellest praktikast loobunud. Organid, kellest see sõltub, peavad pahe vastu välja astuma.

Süüst puhtad ei ole ka NSV Liidu ja liiduvabariikide haridusministeeriumid, selle kohta on asjakohast kriitikat tehtud. On aeg luua range kord kõigi lülide haridusorganite infoteenistuses, hakata vahet tegema kasuliku ja mittevajaliku, teisejärgulise informatsiooni vahel. Lähitulevikus tuleb korras-tada ka statistiline aruandlus, selgeks teha andmed, millela juhtimisprotsess pole võimalik.

Reformi dokumendid nõuavad inspekteerimise efektiivsuse otsustavat tõstmist. Inspektorkontrollile, eriti rajooni tasemel, heidetakse ette õpetajatöö väiklast reglementeerimist. On muidugi tuntud tõde, et õpetajate hulgas on neid (eeskätt nemad kaebavadki inspektorite üle), kes, pehmelt öeldes, ei täida küllaldaselt oma kohustusi. Hea inspektor oskab ka sellise õpetaja tööle panna konflikti minemata. Kust aga võtta ainult häid inspektoreid? Neid on tarvis kasvatada, õpetada. See on jällegi eeskätt rajoonilüli ülesanne, kes on õpetajale kõige lähemal. Kvalifitseeritud inspektorkoosseisu saamine on ülesanne, mille kallal tuleb pead murda kõigil tasan-ditel, eriti oluline on kohalik initsiatiiv.

Igas rajoonis on tarvis kindlustada sisekontrolli eeskirjade täitmine. Pedagoogilise kollektiivi töö kvaliteedi eest vastutab direktor. Inspektuur organiseerib koolide viljakat tööd, soodustab õpetajate loovust ja vajadusel kontrollib kooli juhtkonda.

Inspektuuri kohus on hoolitseda selle eest, et igal koolil oleks oma ilme. Kool on omaläoline «firma», mille eripäras ilmneb direktori ja kogu õpetajaskollektiivi loov käekiri.

Meie maal tuntakse hästi Aljošini kooli Smolenski oblastis, Zahhartšenko kooli Tšerkessias, Terskaja kooli Buhhojevi staniitsas, Berzini kooli Riias, Polikašina kooli Moskvas, Stšadrina kooli Frunzes ja paljusid teisi. Nende ühine tunnusjoon on see, et rahva hulgas

kutsutakse neid direktorite nime järgi.

Organiseerida tööd nii, et iga kool kindlustaks oma kasvandike kõrge harituse ja kasvatatuse, olles omanäoline pedagoogiliste vahendite ja õpetamismeetodite rakendamisel on iga koolidirektori, haridusosakonna, meie kõigi kohus. Seda tingimust täites võib jagu saada formalismist.

Edasi rääkis seltsimees F. Stokalo rajooni (linna) haridusosakonna tegevuse põhisuundadest koolide juhtimise täiustamisel.

Esitaks. NLKP Keskkomitee aprillipleenum suunas otsustavalt lahti ütlema kitsalt ametkondlikust lähenemisest koolide juhtimisel. Rajooni haridusosakonna organiseerimiskunst tänapäeval seisneb selles, et koolielu sõlmküsimuste protsessi kaasata sellest huvitatud organisatsioonid, lai üldsus. Asi pole seejuures hoopiski selles, et kool avaks ukseid pärani kõigile õppeprotsessi segajatele. Me oleme kohustatud võimalikult resultatiivselt kasutama kõiki jõude selle protsessi parendamiseks. Täita kohalike nõukogude istungjärgudel koolireformi põhisuundade elluviimiseks kinnitatud plaane tähendab mitte sulguda oma probleemideringi, vaid pöörduda abi järele riiklikesse organitesse, nõu saamiseks avalikuse poole. Ülesande teeb keerukaks probleemide paljutahulisus. Siia hulka kuulub materiaalbaasi rajamine, 6-aastaste õpetamine, tööõpetuse kogu õppeprotsessi ümberkorraldamine, õpetajate töötüüpide loomine jmt. Üldsuse toetusel on see meile jõukohane.

Teiseks. Üleminek noorsoo üldisele kutseharidusele määrab uue lähenemise õpilaste töökasvatuse ja õpetuse juhtimisele. Kooli lõpetajad omandavad kutseala. Peamine on siin mitte korrata 1950. aastate vigu. Baasettevõtte, kes koos kooliga vastutab õpilaste töökasvatuse eest, pannakse suuremad kohustused kui koolile. Seda ei tule mõista nii, et nüüd korraldab õpilaste töökasvatuse «hea onu». Niisugust mõtetki ei tohiks ühelgi koolijuhil tekkida. Töökasvatuse organiseerimise küsimused peavad koolijuhid täielikult enese kanda võtma. Esinema mitte palujate, vaid organiseerijatena, mis oleks kinnitatud dokumentides. Koolijuhitidel ja õpetajatel on vaja teadmisi tootmise alustest. Selleta kannatavad asjalikud suhted kooli ja baasettevõtte vahel ning kannatajaks pooleks osutuvad õpilased.

Kolmandaks. Otsustavalt tuleb muuta haridusosakonna suhtumist koolisse, lõpetada koolijuhitide «niidist tõmbamine» iga pisiasja puhul. Asja hvides pole direktori väljakutsumine ega kirjade saatmine, õigem on sõita kooli ja kohapeal sealt saada. Kontrollimine ei kannata kiirustamist, asjad tuleb lõpuni selgitada, kui vaja, abi anda. Need peaksid olema iga juhtivtöötaja reeglid.

Neljandaks. Kontrollimine tuleb korrastada ja eesmärgistada. Sageli kaebavad rajooniosakondade juhatajad: inspektoreid ei jätku, komandeerimissummasid on vähe, transporti

ei ole. Koolid samal ajal ägavad arvukate inspekteerimiste käes. Inspekteerida tuleb neid koole, kus selle järgi tekib vajadus. Miks kontrollida Aljošini või Zahhartsenko kooli? Oigem on mitte segada nende tööd. Ettekandja rääkis sellest, et kontrolli kooli töö üle saab kindlustada mitte ainult inspekteerimisega, on vaja saavutada kõrge teadlik distsipliin, igapäevane vastutus oma töö eest, nõudlikkus enese suhtes. Neid omadusi tuleb kujundada igas õpetajas ja haridustöötajas. **Viidendaks.** Kui me tahame õppe-kasvatust protsessi tõeliselt ümber kujundada, aga seda me tahame, on tulnud aeg viia kogu haridussüsteemi metoodikateenistus ülevalt alla välja vastavusse oma ülesandega — pöörata näoga õpetajaskonna poole. Tuleb lahti öelda mõttestki kasutada metoodikuid mitte nende põhitööl. Mõeldakse sellest, kuidas nende teadmised ja kogemused suunata õpetamise ja kasvatamise sisulisele tööle. See on juhtimisstiili täiustamise küsimus ning tuleb esialgu lahendada rajooni ja oblasti lülis, mis on koolile lähemal.

On selge, et uue lähenemisviisi loojateks õppeprotsessi organiseerimisel on õpetajad ja koolijuhid ise. Uuest õppeaastast tõuseb nõudlikkus õppimise suhtes, iga õpilane peab seda tunnetama. Tõuseb ka nõudlikkus distsipliini suhtes. Õpilaste reegleid tuleb hakata täitma kõrvalekaldumatult. Igas koolis tuleb välja töötada süsteem õpilase isiksuse tundmaõppimiseks. Vastasel korral ei saa juttugi olla individuaalsest lähenemisest. Mõõdapääsmatu on ka tõsta õppenõukogu osa õpilaste käekäigu määramisel.

On endastmõistetavalt selge, kui võrdniisuguse lähenemise puhul kasvab koolidirektori osa ja tähtsus. Nende ettevalmistamine koolireformi põhisuundade realiseerimiseks omandab esmajärgulise tähtsuse. Sellise ettevalmistuse süsteem on meil loodud, kuid ei tööta veel küllalt efektiivselt. Koolijuhitide kursuste resultatiivsust on vaja analüüsida, arvestada programmides kuulajate nõudeid, koolielu tegelikkust, muuta noorte koolijuhitide stažeerimine kohustuslikuks. Kursused peavad aitama koolijuhitidel omandada pedagoogika, majanduse ja sotsiaalprobleemide nüüdisanalüüsi metodoloogiat, organisatsioonilise ja majandustegevuse ning laste kasvatamisele kompleksse lähenemise teaduslikke meetodeid.

Koolireformi dokumentides nimetatud probleemidest käsitles seltsimees F. Stokalo pikemalt klassiväliseid sporditööd (muu hulgas tõstis esile Eesti NSV ja Gruusia NSV kogemust hommikuvõimlemise, liikumisvahetundide, kehakultuuripauside ja tervisepäevade korraldamisel), sõjalist algõpetust ja sõjalis-patriootilist kasvatustööd.

Viimastel aastatel on kasvatust praktika rikastunud sõjalis-patriootilise kasvatustöö uute sisukate vormidega. Need on üldtuntud. Kuid saavutatuga ei või rahulduda. Siingi

kohtame formalismi, see peitub massiiritustes. Sageli massiirituste pidulikkus ei jõua iga õpilase mõistuse ja südameni. Mõnes koolis kujunevad vanemate klasside õpilastel nõrgalt arusaamad poliitilisest valvusest, isiklikust vastutusest meie ühiskonna saatuse eest, valmisolekust sotsialistliku kodumaa kaitseks. Sõjalis-patriootilises kasvatus-töös on tarvis viia sisse niisugune süsteem, et õppivad noored nii tundides kui ka väljaspool õppetunde põhjalikult tutvuksid meie rahva ja armee kuulsusrikka minevikuga. Meie minevikutraditsioonide rikkusi tuleb kasutada nii, et nad aitaksid vormida õpilaste kõlbelisi omadusi, laiendaksid nende sotsiaalselt kogemust, annaksid teadmisi ja aitaksid kaasa nende muutumisele püsivateks kommunistlikeks veendumusteks. Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 40. aastapäeva tähistamise käigus on vaja aktiivsemalt kasutada sõjaveteranide, relvajõudude esindajate, süngete sõjapäevade elusate tunnistajate sõna jõudu, inimesi, kes oma lahingu- ja töökangelastegudega rikastasid rahva kangelaslike traditsioone, elavdada koolide lahingukuulsuse muuseumide, noorte jäljeküttide tegevust, heal tasemel korraldada sõjalis-sportlikke mängu «Põuaväik» ja «Kotkapoeg», matku lahingukuulsuse paikadesse, ekskursioone ja töödessante. Meie koolimuuseumides (neid on pasportiseeritud 10 000 ringis) on palju sõjas langenute fotosid. Me peame õpetama lapsi nägema nende vaikivat palvet — «mäletage!», mitte unustama aastate reas nende nimesid ja tegusid. Kui kallid ka polnud neile elu, nad läksid surma mõttega: kodumaa saatus on võrreldamatult kallim. Tundmata sõduri haul kuuleme endale suunatud küsimust: aga missugused olete teie, kes te täna elate? Küsimus on raske, kuid see seob ajas langenuid meiega, seob elavaid ja surnuid. Opetaja, kasvataja, igaüks meist peab iga õpilast valmistama vastama sellele küsimusele. Nimelt selles peitub sõjalis-patriootilise kasvatustöö mõte.

Edasi peatus ettekandja õpilaste tervise küsimustel. 20. juulil arutas Haridusministeeriumi kolleegium seda probleemi. On näiteid, et eiratakse koolielu sanitaar-hügieenilisi norme. Ohutustehnika algtõdedest mitte-kinnipidamine ühiskasuliku töö korraldamisel tõi Armeenia NSV-s kaasa laste traumatismi kasvu, esines surmajuhtumeid. Igal aastal hukub liiklusõnnetustes meie maal rohkesti lapsi ning paljud jätvavad elu ujuda mitteoskamise tõttu. Mõnes piirkonnas on need arvud visad vähenema. Positiivsete eeskujudena liikluspropaganda korraldamisel ja laste ujuma õpetamisel nimetas ettekandja Ukraina ja Eesti NSV-d. Koolitoitlustamise küsimuste lahendamisel leidsid heas mõttes äramärkimist Balti liiduvabariigid, Ukraina ja Valgevene NSV. Lastetoitlustamise küsimus on lahendatud ka paljudes Vene NFSV oblastites.

Lõpetuseks tõstis ettekandja olulisena esile: tööstiili parendamise põhituum seisneb selles, et luua kord majja nendes tegevusvaldkondades, mille eest meid kritiseeritakse. Seda tuleb teha organiseeritult ülalt alla kui ka kõigil organitel üheskoos. Oluline pole, kes alustab varem, peamine on tulemus. Kohalike haridusorganite initsiatiiv ja aktiivsus võib olukorda tunduvalt muuta. Paraku osutub segavaks asjaoluks traditsiooniline mõtteviis, mõned juhid ei julge ise otsustada, peavad kinni instruksioonidest ja täidavad neid sageli formaalselt, kardavad loovalt lahendusi otsida. On muidugi kergem elada, kui sinu eest otsustavad teised.

Kohaliku initsiatiivi arendamine on suur asi. Sellele tuleb avada roheline tee, toetada häid algatusi. Eeldusel muidugi, et initsiatiiv on kompetentne.

Meil pole õigust anda koolijuhtimiseks konkreetseid, praktikas järeleproovimata soovitusi. Pealegi ei saa olla retsepte erinevate olukordade jaoks. On üks oluline tegur, see on kogemus. Kõik positiivne, mis talletub koolitöö praktilises ümberkorraldamises ja haridusosakondade juhtimistegevuses, tuleb järele proovida ja kinnistada, haridusjuhtide poolt läbi mõelda ja endale selgeks teha.

Õppida juhtima tänapäevatingimustes tähendab osata organiseerida inimeste tööd konkreetsetes olukordades sel viisil, et see oleks kõige efektiivsem. Kogemus peab õpetama kahte asja: seda, et muuta on tarvis palju ja seda, et muuta pole tarvis liiga palju. Paremini vähem, aga paremini — niimoodi on V. I. Lenin sõnastanud praktilise nõuande juhile, kes tahab majandada sotsialistlikult.

MEILT JA MUJALT

■ Tšitaia 5. keskkoolis tegutseb säästlike staap. Selle juhtlause on naljatlev: «Tera siit, teine sealt». Igas klassis on sisse seatud kokkuhoidlike passid. Nendesse märgitakse, mida õpilased on teinud, et kabinettides ja koridorides ei põleks lambid asjatult, et ei tilguks kraanid. Kooli sööklas on muutunud reeglilik — mitte raisata raasukestki leiba. Vanemate klasside õpilaste suhted leivaga on erilised: õppe-tootmiskombinaadis õpivad nad pagari elukutset, praktika sooritavad oblastikeskuse leivakombinaadis. Noored ei jää alla kogenud meistritele, kellelt on õppinud hindama iga leivagrammi, millesse on kätkevad inimeste töö. Kooli säästlike staapi kuuluvad kõigi «põlvkondade» esindajad — kooliuisuikuist abiturientideni.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»



KOOLIJUHI VEERUD

Õppetunni efektiivsuse suurendamise võimalusi*

SILVI KAILDA,
Kose keskkooli direktori asetäitja
õppe- ja kasvatustöö alal

Meie kool elab praegu läbi oma arenguloo tähtsat ajajärku — koolireformi. NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu otsuste kohaselt rakendatakse uusi täiustatud programme, mis on läbi vaadatud teaduse, tehnika ja kultuuri tänapäevast taset arvestades. Õppetöö sisuline ümberkorraldamine on esile kutsunud õpetajate, koolijuh- tide ja metoodikute loomingulise aktiiviseerumise. Kõikjal käivad otsingud õppe- ja kasvatustöö protsessi täiustamiseks.

Õppetunni aktiveerimise vajadus on ergutanud pedagoogilist mõtet juba aastasadu, tõustes ikka ja jälle päevakorraks. Õppetunni kvaliteedist sõltub meie kasvandike haridus-, kasvatuse- ja arengutase. Organisatsiooniline töö peab kaasa aitama keskhariduse iga- külgsel kvaliteetivsele täiustamisele.

Üldhariduskool peab peale teoreetiliste teadmiste andma noorele inimesele vajalikud tööharjumused ja oskuse töötada. Meie eesmärk on õppetöö mitmekesistamine, uute teede otsimine õpetamise kvaliteedi parandamiseks, õppetöö efektiivsuse suurendamine.

Üks abinõusid õppetunni efektiivsuse ja kvaliteedi tõstmisel on õppetunni tihendamise-

* Koolijuh- tide täiendusteaduskonna kursuse- töö.

ne, sest õppetund on õppe- ja kasvatustöö põhiosa. Tunnis varustatakse õpilased tead- mistega, samal ajal kujundatakse nende kül- belised, esteetilised kui ka maailmavaatelised töökspidamised, tööharjumused ja teadlik distsipliin. Õppetundides ühendatakse õpetus- lik ja kasvatustöö harmooniliselt tervikuks, viiakse ellu kooli põhieesmärgid. Aineprog- rammides on üksikasjalikult fikseeritud eesmärgid ja materjali maht, on olemas me- toodilised juhendid, aine temaatilised töö- plaanid ja õpikud. Õppetundide ja õppetöö tase sõltub sellest, kuidas täidab neid nõu- deid õpetaja. Õpetajast sõltub, kuidas raken- datakse tänapäeva pedagoogikateaduse saavu- tusi õppetöös.

Kose keskkooli põhiülesanne 1983/84. õa. oli

○ saavutada edasimineku õpilaste õpetatuses ja kasvatatuses, eriti kodanikutunde kasvata- mises;

○ kindlustada kasvatus- ja pedagoogilise juhenda- mise kaudu. Propageerida kooli ettevõtmisi;

○ kinnistada iseseisvaks eluks vajalikud praktilised oskused ja teoreetilised teadmi- sed, lähtudes eluläheduse ja kutsevaliku print- siipidest;

○ saavutada edu kooli ruumide ja ümbruse heakorrastuses.

Õppetunni eesmärgistamine

Õpetamise, arendamise ja kasvatamise üht- suse põhimõte kuulub juba 17. — 18. sajandist alates progressiivse pedagoogika põhi- seisukohtade hulka. Õpetamise ideoloogiline väärtustamine, õpilaste igapäevane maailma- vaateline, kõlbeline, esteetiline ja töökasva- tus õppetöö kaudu on tänapäeva koolieluski üks pakilisemaid ülesandeid. Probleem seisneb selles, et õpilased omandavad kooliaja vältel hulgaliselt teadmisi, oskusi ning vilumusi, kuid nende valmisolek ühiskonnas ja ühis- konnale kasulikul elamiseks ei ole kõigil juhtudel veel rahuldav. Mitte iga kooli lõpe- tav noor ei võta lõputunnistusega ellu kaasa inimest isiksuseks iseloomustavaid omadusi, nagu väljakujunenud eneseteadvus, maailma- vaateline küpsus, kõlbeliste suhtumiste ja väärtushinnangute süsteem, kindel tahe ja arenenud tundmused. Seetõttu on üsna eri- nev noorte suutlikkus osaleda ühiskonna eda- siarendamisel aktiivse ühiskonnaliikmena ja võime iseennast pidevalt täiustada.

See on meile kõigile teada. Ülekohtune oleks kujunenud olukorras ainuüksi kooli ja õpetajat süüdistada. Küll aga suudaks õpe- taja selge sihiseade ja konkreetse abi korral mõndagi senisest paremini teha.

Imelikul kombel on õppetunni eesmärgis- tamine küsimus, mille lahendamiseks osa õpetajaid kuidagi hakkama ei saa. Õpetaja peab täpselt teadma, mida ta taotleb ja milleks peavad tema õpilased pärast tundi, pärast teema käsitlemist rohkem võimelised olema nii õpetuslikus, kasvatustöös kui aren-

davas plaanis. Peavad olema toimunud mingid niiked, õpilane saanud haritumaks, targemaks, vilunumaks.

Õpetusliku eesmärgi määrab aineprogramm; kasvatusliku — aineprogramm ja kasvatus töö näidisprogramm ning arendava — klassi õpilaste hetkeseisund. Loomulikult on need eesmärgid omavahel seotud.

Eesmärgiks kaugemas mõttes on igakülgset arenenud, aktiivse eluhoiakuga inimese kasvatamine, silmas pidades seda, et see inimene hakkab tegutsema meil, nõukogude ühiskonnas oma ametialal, ühiskondlikus elus, perekonnas. Üldmainitud eesmärgid on üldised. Pealegi on igakülgset arenenud inimese kasvatamine ideaal, millele me küll läheneme, kuid lõplikult selleni ei jõua. Üldisi (üldsõnalisi) eesmäärke aga ei saavutata, kui tegevust selles suunas konkreetselt ei planeerita. Ülesanne peab olema sõnastatud nii, et selle täitmine oleks kergesti kontrollitav. Näiteks on eesmärk — nõukogude patriotismi kasvatamine — väga üldine. Õpetajal peab olema selge, et patriotismitunne kujuneb teadmiste baasil, faktide kohta käivatest hinnangutest, nendest omakorda kujunevad veendumused, vaated, ideaalid. Niisiis peaks õpilasel kujunema hinnang tegelasele X olukorras A. Õpilane peab saama midagi niisugust, mis aitab iseseisvalt hinnata uusi situatsioone, kangelasi, siit edasi — elus kujunenud olukordi.

Õpetuslik ülesanne (eesmärk) on edasi anda teavet — fakte, reegleid. Kuid õpetuslikku eesmärki ei saa samastada õpetaja konkreetse tegevusega. Kõik eesmärgid tuleb suunata õpilasele — mida temalt tahame, mida ta peab oskama, teadma. Põhitegevus tuleb suunata õpetamise produktile, mitte protsessile. Õpetamise sisu (teema) ja eesmärk on eri asjad.

Õppetunni kasvatus eesmärk on õpilaste suhtumiste, hinnangute, iseloomuomaduste kujundamine, õpilaste arusaamade kujundamine maailma materiaalsusest, põhjus-tagajärg-seostest, ideaalidest, kõlblusnormidest, perekonnast, oma kohast ühiskonnas jne. Kasvatus peab aitama kujundada õpilaste enesehinnanguid.

Ei tohi unustada, et sotsialistlikus ühiskonnas on õpetaja ideoloogiatöötaja. Õppetund, mis sobiks ükskõik millisele maale, meile ei kõlba. Peab olema näha õpetaja klassi positsioon.

Kasvatuseesmärgi saavutamist takistab sageli valmishinnangute andmine — tund kujuneb moraalilugemiseks, mida õpilased vastu ei võta. Nii nagu kõigi eesmärkide saavutamisel, tuleb ka õpilaste arendamisel arvestada hetkeolukorda.

Arendava tegevuse hulka kuuluvad eeskätt:

Õpi oskused: oskus võrrelda, üldistada, loogiliselt mõtteid edasi anda, plaani, kava koostada, töötada teatmeteose, tabeelite, skeemi, kaardiga jne. Õpetajal tuleb enda-

le selgeks teha, millised õpioskused on antud aines ja mitte lootma jääda ei teistele ainetele ega ka õpetajatele või õpilaste eelnevatele teadmistele.

Iseseisvuse arendamine. Ka seda tuleb samm-sammult juhendada. Mitte «tee», vaid «vali, otsi, võrdle». Õpilane ei oska, teeb valesti ja kujundab endas vale arusaamad.

Emotsioonide arendamine. On ju hulk õpilasi, kes võtavad ühesuguselt vastu ilu ja inetuse. Arendavale õpetamisele mõeldakse tavaliselt uue aine õpetamisel, kuid sellele tuleks mõelda kõigi tunniosade puhul.

Eesmärgistatud tunde iseloomustab õpetaja ja õpilase tegevuse sihivärsus. Kui õpetajal on tunni eesmärk konkreetselt määratud ja ta on selle saavutanud, siis saab edasine jutt olla sellest, et ta määras võib-olla liiga tühise, kerge eesmärgi, mitte sellest, miks ta ei teinud nii või teisiti.

Sageli ei oska õpetaja eesmäärke määrata ja siis oluline hajub ebaolulise sekka, eredad näited võivad käia ebaolulise kohta. Hea õpetaja tunnis on tõepoolest selge, miks ta ühte või teist võtet kasutab. Õppetund ei eksisteeri omaette, see on vahend ühiskonna dikteeritud eesmärkide saavutamiseks. Seetõttu ei saa ükski õppetund olla teiste ainete tundidest eraldi.

Eesmärkide kindlaksmääramisel tuleb arvestada, et mõni eesmärk eksisteerib vaid ühes ainelõigus, osa neist aga läbib mitut tundi, tervet teemat, kogu tsükli. Olenevalt eesmärkidest valib õpetaja õppemeetodid. Niisiis pole olemas universaalset õppemeetodit. Meetodit valides peab õpetaja teadma, mida ta valituga taotleb.

Näiteks:

Õppemeetod	Tunni eesmärk	Mälu arendamine	Analüütilise mõtlemise arendamine	Praktiliste oskuste arendamine
Probleemesitus		—	+	—
Reproduktiivne meetod		+	—	±
Praktiline töö		—	±	+

Kirjanik Valmar Adams on öelnud: «Kõige parem tööviis on see, mis annab paremaid töötulemusi, kõige halvem see, mis raiskab tööjõudu ja saboteerib töösaavutusi.»

Õpetamise eesmärkidega on seotud õpetamise efektiivsus ehk tõhusus. Didaktikaalastes uurimustes, õpetajate kogemuste üldistamisel, teooria praktikasse rakendamisel kerib tavaliselt küsimus, milline on kasutatava meetodi, vahendi või võtte tõhusus. Õpetamise tõhususe hindamisel näeme aga teatud ühekülgset: enamikus nii nõukogude kui ka välismaa uurimustes, aga samuti õpetaja töö hindamisel loetakse õppetöö tõhususe kriteeriumiks omandatud teadmiste, oskuste ja vilumuste hulka ning püsivust, mõnikord ka aega, mis on kulutatud nende omandamiseks. Selline tõhususe kriteer-

riumide kitsas valik ei anna võimalust hinnata õppetööd kõigi õpetamise eesmärkide realiseerituse seisukohast, sellises valikus peitub ka oht: teadmiste, oskuste ja vilumuste andmine võib saada õpetamise ainsaks teadlikustatud eesmärgiks, pearõhk õpetamisel võidakse panna meetodile ja vahenditele, mille abil saab anda edasi võimalikult palju faktilisi teadmisi, kaotades sel viisil silmist õpetamise teised eesmärgid. Oppetöö efektiivsuse sellise kriteeriumi domineerimine on arusaadav, sest õppetöö tulemused sellel alusel on kõige hõlpsamini ja täpsemalt mõõdetavad. Pealegi on õppeprogrammides fikseeritud õpetatavate teadmiste, oskuste ja vilumuste suhtes suhteliselt täpsed nõuded, vähemasti õpetamise muude eesmärkidega võrreldes.

Ülduga ei taha ma sugugi väita, nagu poleks teadmiste, oskuste ja vilumuste olemasolu õpetamise tõhususe oluline kriteerium. Tahan vaid rõhutada: õppetöö tõhususe määramisel tuleb silmas pida ka õpetamise teisi eesmärgi ning neile vastavaid kriteeriume. Võimaluse piires püüda õppetöö tulemuste analüüsimisel arvestada kõikide õpetuslike ja kasvatuslike eesmärkide realiseeritust, arvestada, kuidas kasutasime aega.

Kirjandus

1. Herman, S. Õppeprotsessi efektiivsus kasvatuses komplekses käsitluses. — «Nõukogude Kool», 1974, nr. 10, lk. 21—25.
2. Kreitsberg, P. Õpetamise eesmärkide mõiste ja konkretiseerimine. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 2, lk. 19—23.
3. Maanso, V. Tunnis õpitakse õppima. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 8, lk. 19—22.
4. NLKP XXVI kongressi materjale. Tallinn, 1982.
5. Skatkin, M. Õppeprotsessi täiustamine. Tallinn, 1965.
6. Unt, I. Õpilaste aktiveerimine tunnis. Tallinn, 1974.
7. Veelkord algklassitunni eesmärgistamisest. — «Nõukogude Õpetaja», 16. aprill 1983.

KASVATUSTEEMADEL

Kolm intervjuuläbilõiget

Oleme astunud koolireformi esimesse õppeaastasse, mil see reform hakkab omandama kindlat kuju. Et see ei jäta puudumatat ühtki õppekasvatustöö tahku, ühtki institutsiooni, mis otseselt või kaudselt tegeleb sirguva põlvkonna kommunistliku kasvatuses, on igati arusaadav, miks enne käesoleva õppeaasta algust ajakirjanikud nii energiliselt usutlesid kõrgetel ametikohtadel seisvaid isikuid, avaldamaks nende mõtteid-seisukohti koolielu puudutava üldrahaliku ürituse kohta.

Alljärgnevalt väljavõtteid kolmest sellisest intervjuust.

Intervjuus «*Ühiselaskaja Gazeta*» korrespondendiga (UG 1984. a. 30. aug.) toonitas NSV Liidu haridusminister M. Prokofjev koolireformi võtmeprobleemina õpetamise ühendamist tootliku tööga, milles ei tohi lubada ei valesamme ega selle targa leninliku suunise formaalset rakendamist.

Korrespondent juhtis ministri tähelepanu sellele, et massiteabevahendite kaudu loeme-kuuleme õpilaste kasvatatud-kogutud saagi tsentneritest ja tonnidest, tuhandetest rubladest, millega hinnatakse nende poolt ettevõtetes valmistatud toodangut. Ta küsis: «Kas Teile ei tundu, et nende arvude taga pole kohati näha inimest — noorukit, noormeest ja tütarlast, kes selle kõik on kasvatanud, teinud? Aga...»

M. Prokofjev vastas, et siin on teatav «aga» olemas. Seejuures pole üksnes tegemist pealiskaudse lähenemisega, millega mõnikord patustavad massiteabevahendid. Muret tekitab muu. Õpetajad ja koolijuhid on kohati hüpnootiseeritud laste töö arvulistest näitajatest. See on hea, kui nad töötasid hoolikalt, tootlikult ja andsid oma kaaluka panuse rahvamajandusse. Aga kuidas see mõjutas isiksuse kasvu, noorte kõlblist ja kodanikuküpsuse kujunemist, millele vajaneb mõelda kõigepealt?

Edasi ütles minister järgmist: «Ma pole hoopiski arvude vastu, kui need näitavad majanduslikku efekti. Kui on tehtud hästi ja palju, siis on, mille üle uhkust tunda. Kuid ikkagi on peamine noor inimene ise, tema arengu, moraalse ja klassiteadvuse kujunemise dünaamika. Nagu oli öeldud NLKP Keskkomitee 1984. a. aprillipeenümisel, ootame koolireformilt ka majanduslikku ja kaadrialast panust. Õpilaste jõukohane osavõtt rahva tööettevõtmistest peab andma konkreetse tulemuse, olgu ka mitte suure, kuid ilmtingimata reaalse. Ent ikkagi on peamine kasvatuslik efekt.

Me kuuleme ja räägime pidevalt õpetamise

ühendamisest tootliku tööga. See leninlik idee läbib kogu koolireformi . . . Selle leninliku seisukoha olemuseks on sotsialistliku isiksuse igakülgne arendamine, harmoonilise isiksuse kasvatamine. Kohati ei mõelda selle üle tõeliselt. Vanemate õpilaste tarvis on olemas töökohad, soliidset sisustatud töökohad ja õppe-tootmiskombinaadid — see on hea. Mida siis veel vaja? Suurepärane on ka see, kui lapsed ise koristavad klassi- ja kooliruumi.

Kõik see on tõepoolest kasulik, kuid üksnes tingimusel, et töös väike inimene kasvab ideeliselt, vaimselt.

Töö on kutsutud kasvatama. Iseenesest on see (sellest on rääkinud juba A. Makarenko ja me tihti peale kordame tema sõnu, ehkki kaugeltki alati ei rakenda seda praktikas) neutraalne protsess, kui sellega ei kaasne töökollektiivi, komsomoli- ja pionieriorganisatsiooni ideeline, kõlbeline mõju. Kui see aga on olemas, siis kujuneb armastusega, teadlik ja loov töösuhtumine. Tahan taas toonitada: mitte üldine töökus. Töökas on ju näiteks ka ameerika farmer, kelle jaoks on peamine dollarites väljenduv tulemus. Las meie Vanja või Mitja, Katja või Sveta armastavad tööd sellepärast, et püüavad ühiskonnale, rahvale, oma maale kasu tuua. Meil on vaja lastes kasvatada ühiskondlikult väärtuslikku töötegevuse motivatsiooni . . .»

Edasi märkis korrespondent, et koolireform on juba praegu oluliselt mõjutanud ettevõtete ja majandite suhtumist koolisse. Koolidele on kinnistatud baasettevõtted, kes on juba rohkesti teinud, et luua tingimused tootlikuks tööks ja tulevase tööliiskaadi kutsealaseks ettevalmistuseks. Kuid mõnikord ei saada siingi läbi ilma formalismi ja paraadlikkusega. Õppe-tootmiskombinaadis, tehase õppetsehhis on rohkem või vähem ajakohane sisustus, uued tööpingid, kuid vähe on hoolitsetud mitte üksnes juhendajate, vaid ka õpilastega kõrvuti töötama hakkavate tööliste ideelise, moraalse ja pedagoogilise ettevalmistuse eest. Mikrokliima ja moraalse õhkkonna eest, mis hakkab noori ümbritsema. Võivad ju aset leida ebasoovitavad kokkupuuted, võib avalduda negatiivne mõju noorukitele. Ta tundis huvi ministri arvamuse kohta selles suhtes.

M. Prokofjev vastas, et selline mure on mõnede õigustatud, kuid pidas negatiivseid situatsioone harvaesinevateks nähtusteks. Tehaste, vabrikute, kolhooside ja sovhooside partei-, ametiühingu- ja komsomoliorganisatsioonid ning töökollektiivid on läbi arutanud NLKP Keskkomitee 1984. a. aprillipilenumi materjalid, teinud järeldused K. Tšernenko kõnest. Nad mõistavad tema sõnade õigsust selle kohta, et mida tihedam on kooli seos tootmisega, seda kaalukam on koolireformi kasvatuslik ja poliitiline panus. Täpne rütm ja kord tootmises, tööliste üksmeel ja kollektiivsustunne on õpilastele eluteaduseks.

«Ent negatiivsed nähtused . . . Siin sõltub kõik sellest, kuidas pedagoog ja juhendaja mõjutavad õpilasi endid, aitavad neil mõista sel-

liste faktide nagu töödistsipliini rikkumine, tooraine ja materjalide raiskamine, joomarlus kogu lubamatust ja jälki olemust. Teisisõnu, täiskasvanud peavad aitama noortel õigesti hinnata negatiivseid tõiku, kutsuma neis esile pahameelt, püüdu taolisest jagu saada ja ise seda mitte kunagi korrata.

Seda enam, et töökollektiivides on valdav enamik ausad nõukogude tööliselised . . . Ja lõpupele lõpuks pole meie õpilased tulnud aadlineidude instituudist, nende õpetajad ja tootmisõppe meistrid pole aga «klassidaamid». Küll nad teevad selgeks, mida milleks. Juhendajad aga kasvatavad neid tööliisklassi parimate töö- ja revolutsiooniliste traditsioonide najal . . .

Osavõtt tootlikust tööst, kokkupuutumine selle saavutustega aitab jagu saada negatiivsetest nähtustest noorsoo enda hulgas. Aga selle ees, et need kohati tekivad, ei tohi silmi sulgeda.»

«Literaturnaja Gazeta» pressiklubis (LG 1984. a. 20. aug.) leidis aset toimetuse ajakirjanike kohtumine NSV Liidu siseministri V. Fedortšukiga, kes kõneles nõukogude miilitsa tegevusest, nendest muudatustest, mis toimuvad praegu õiguskorra tugevdamiseks ja sotsialistliku omandi kaitse tagamiseks, ning vastas ajakirjanike küsimustele.

Arvestades NLKP Keskkomitee hiljutist otsust «Eesti NSV juhtiva kaadri osavõtust töötajate hulgas tehtavast poliitilisest kasvatustööst», milles oli toonitamist leidnud ka noorte õiguskasvatus ja õiguserikkumiste profülaktika, tutvustangi ministri sellekohaseid mõtteavaldusi.

«Ilmtingimata teeb meile muret ka alaealiste õiguserikkumine. Ehkki viimastel aastatel on see mõnevõrra alanenud, ei saa noorukite õiguserikkumise ükski fakt jätta esile kutumata häireolukorda. 15-aastaselt astuvad paljud noorukid lapsepõlvemaailmast suurse, täiskasvanuella, hakkavad elama ühiselamutes, siirduvad maalt linna. Tekib senitundmata ümbruskond, koos sellega aga ka raskused ja probleemid, mis tuleb endal lahendada. Mitte kõiki neist pole perekond ja kool selleks vastutusrikkaks perioodiks hästi ette valmistanud. Ent just 15—16 eluaastat on üpris kriminaalne iga.

Noorukite õiguserikkumiste põhjusi analüüsides tuleb taas ja taas jõuda selleni, et kahtlematult viitab kõik kasvatusel ja veel kord kasvatusel perekonnas, koolis, kollektiivis. Piisab, kui öelda, et kaks kolmandikku noorukeid õpib alkoholi pruukima just vanemate laua taga, mitte aga tänava mõjutusel. Siit saab mõistetavaks, kust praegu otsida noorukite hulgas ilmnevate ebatervete nähtuste juuri.»

Käesoleval aastal on vastu võetud kaks tähtsat parteidokumenti: koolireformi ja noorsoo hulgas tehtava kasvatustöö kohta.

Sellega seoses märkis minister, et mitmetes oblastites ja kraides pole piisaval arvul erikoole ja erikutekoole alaealiste õiguserikkujate jaoks, ei jätku spetsiaalseid õppe-meditsiinilisi ravi-asutusi vaimselt arengult mahajäänute või haig-

laslikult erutuvate laste jaoks, kelle viibimine tavalistes koolides pole otstarbekohane.

Kasvatustöö käestolekut on näha ka ühiselamutes. Neis elab praegu 5,5 miljonit enamasti noort inimest. Paraku pole ühiselamutes harvad joomarluse ja õiguserikkumise juhud. Mitmetes neist ei möödu palgapäevad ilma miilitsa väljakutumiseta.

Kommunistliku kasvatusse osakonna juhataja küsis ministrilt, missuguseid abinõusid rakendatakse praegu võitluses retsidivistliku kuritegevusega, sest just retsidivistid loovad tihti peale enda ümber kuritegeliku mikrokeskkonna, mis mõjutab raskestikasvatatavaid noorukeid.

Ministri vastus kõlas: «Retsidivistid on sotsiaalses ja kõlbelises suhtes kõige laostunud õiguserikkujate kategooria. Just retsidiiv on ühenduslikult raskete kuritegude liikide ohtlikule järgnevusele, mistõttu on paranemisteele mitteasunud isikute arv nii suurenenud. Möödunud aastal on oluliselt täiendatud seadusandlust retsidiiviga võitlemise eesmärgil: administratiivne järelevalve kõigil vajalikel juhtudel kehtestatakse samaaegselt süüaluse koloonias vabastamisega. On kehtestatud karmimad sanktsioonid retsidivistide kuritegude ja režiimi rikumise eest koloonias. On piiratud võimalusi nende tingimisi ja ennetähtaegselt vabastamiseks. Miilitsaorganid tõhustavad järelevalvet ja kontrolli varem karistatute üle. Kuid retsidiivi ennetamisel on peamine selles, et õigeaegselt takistada inimest tegemast esimest ebaõiget sammu. Eriti tähtis on see alaealiste puhul. Kaalukust ja ettenägelikkust vajaneb ilmutada õiguserikkumise raskusastme ja süüaluse isiku iseloomustuse hindamisel, et mitte võtta ülestumist kuriteona ega pöörduda äärmusliku karistuseabinõu — vabadusekaotuse poole, kui neid meetmeid ei nõua tegelik vajadus.»

Kommunistliku kasvatusse osakonna vaatleja viitas artiklile, milles oli juttu psüühika anomaaliaga noorukitest, kes selle tagajärjel sooritavad kuriteo. Ajaleht juhtis tookord tähelepanu sellele, et taoliste noorukitele on kasvatusmõjutusi vähe: on vaja meedikute abi. Teadupärast toetas NSV Liidu Siseministerium ajalehe seisukohta. Küsimuse esitaja tundis huvi selle vastu, kas on võetud meetmeid, et koos NSV Liidu Tervishoiuministeriumiga välja töötada ravi- ja kasvatustöö programmid psüühika anomaaliaga raskestikasvatatavate noorukite jaoks.

Minister vastas, et need küsimused on esitatud NSV Liidu Tervishoiuministeriumile, kuid paraku on need seni otsustamata. Küll aga on NSV Liidu Siseministerium veendunud vajaduses avada spetsiaalsed ravi- ja kasvatusasutused taoliste noorukitele ning on valmis meedikutele osutama kogu vajalikku abi.

Ajakirja «Semja i Škola» korrespondendile andis intervjuu (ajakirja k.a. 8. nr.) NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Kasvatuse Üldprobleemide TUI direktori kohusetäitja, pedagoogikadoktor professor I. Marjenko.

Korrespondent huvitus sellest, missugused instituudi uuringud ja tööd vastavad kõige täielikumalt eesmärkidele kasvatada patriootide, saata ellu mitte üksnes igakülgset arenenud, vaid kindlate kommunistlike veendumustega inimesi. Mida praegu suudab pedagoogikateadus anda kommunistliku kasvatusse praktika tarvis?

I. Marjenko vastusest selgus, et instituudi teadlaste uuringud otsivad põhiliselt vastust küsimusele, kuidas kasvatuses tagada sõna ja teo ühtsus. Seejuures arendatakse uuringuid ka sellistes tähtsates suundades, nagu seda on õpilaste marksistlik-leninliku maailmavaate kujundamise protsessi fäiustamine, efektiivsete vormide väljatöötamine õpetamise ühendamiseks tunnivälise tunnetus-, ühiskondlik-poliitilise ja töötegevusega. Teadustöö tulemused leiavad kajastamist trükistes ja raamatutes, mis abistavad üldhariduskooli õpetajaid nende igapäevatöös.

Huvi pole nõrgenenud ka teaduslik-ateistliku kasvatusse vastu. Õpetaja, eriti klassijuhataja leiab enda tarvis rohkesti kasulikke sellisest tööst kui «Атеистическое воспитание в школе. Вопросы теории и практики». Raamatus antakse metoodilist nõu, kuidas kujundada suhteid usklike perekondadest pärit lastega, kui rangelt diferentseeritud peab olema lähenemine igale lapsele. Selle eesmärgi teenistuses on ka metoodilised soovituselised «Научно-атеистическое воспитание учащихся», milles leiavad kajastamist viimastuuringute tulemused.

V. I. Lenin on korduvalt kõnelnud sellest, et tulevikuinimene kujuneb üksnes kommunistlikust ülesehitustööst aktiivse osavõtu protsessis. Meie lastele on selliseks ideelis-poliitilise ja kõlbelise kasvatusse kooliks alati olnud pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon. Nende organisatsioonide kasvatuspotentsiaali uurimisele on pühendatud rohkesti teadustööd. Nende eesmärk on anda praktikutele pedagoogidele huvitavaid töövorme tegutsemiseks pioneeriühmades ja -salkades ning klasside komsomoliorganisatsioonides, soovitada, missugustes kollektiivsetes ettevõtmistes saavad võimalikult eredalt esile tulla laste ühiskondlik aktiivsus, töö- ja tunnetushuvid.

I. Marjenko ütleb, et mitte igas nõukogude perekonnas ei anta endale aru sellest, et aktiivne eluhoiak, iseseisvus ja algatusvõime on omadused, mida laps omandab kollektiivis. Paraku unustavad täiskasvanud sageli selle, et lapsed peale selle, et nad on õpilased, on veel ka Kommunistliku Noorsooühingu või pioneerorganisatsiooni liikmed. Kodu päritakse neilt aru õpitöö kohta, aga unustatakse küsimast, kuidas nad täidavad põhikirja nõudeid. Aga just laste- või noorsooorganisatsiooni liikmeks olek kohustab olema aktiivne, orienteerib lapsi iseseisvusele, stimuleerib algatusvõimet. Selles suhtes pakuvad palju nii koolitöö praktikale kui ka perekonnale meie tuntud pedagoogide uuringud, eeskätt Leninliku Komsomoli preemia laureadi, pedagoogikakandidaat S. Hoze raamat «Педагогический коллектив и комсо-

мольская организация» (ilmunud ka eesti keeles — H. R.). Samuti instituudi poolt koostöös OLKNÜ Keskkomiteega koostatud soovitusel «Примерный перечень общественных поручений комсомольцев — школьников».

Nimetamata ei saa jätta ka instituudis välja-töötatud ja laialdase leviku saanud meetodid õpilaste õiguskasvatuse kohta. Need on õpetajale heaks toeks õiguskasvatusalases tegevuses, mille tulemus sõltub tihtipeale sellest, kui edukalt õnnestub ühendada õpilaste õigus-alased teadmised nende praktilise tegevusega, tööga noorte miilitsasõprade, liiklusinspektorite jmt. rühmades.

«Koolireform puudutab rohkesti probleeme ja küsimusi, mis on veel töötlemisstaadiumis. See käib ilmselt ka õpilasreeglite kohta?» küsis korrespondent.

Vastus kõlas: «Täiesti õige. Kehtivad tüüpreeglid on kinnitatud rohkem kui kahekümne aasta eest. Teataval määral kajastavad need juba kooli eilset päeva, nende suhete tasandit, mis olid käibenormiks kaks aastakümnet tagasi. Viimastel aastatel on eriti selgeks saanud vajadus korrigeerida õpilaste käitumise hindamise norme arvestades seda uut, mis on kooli tulnud. Vajadusest välja töötada uued õpilasreeglid kõneldakse ka koolireformi põhisuundades. Vastavalt NSV Liidu konstitutsioonile, NSV Liidu ja liiduvabariikide hariduse kohta käiva seadusandluse alustele vajaneb uutes reeglites kajastada õpilaste tähtsamaid õigusi ja kohustusi, nende suhtumise norme meie maa põhiseadusesse, riigilipusse, vapisse ja NSV Liidu hümnisse. Märgin: jutt peab olema õigustest ja kohustustest nende orgaanilises ühtsuses.

Lisaks sellele kajastavad õpilasreeglid ka õpilaste kasvanud vastutust oma õppimise, töötegevuse, koolidistsipliini ja õpilaste omavalitsusorganites tegutsemise eest. Sõnaga — kõik see, mis on kooli ellu tulnud viimasaastatel ja mis peab saama edasise arengu reformi käigus. Reeglid hakkavad soodustama õpetaja autoriteedi kasvu, kinnitavad pedagoogiliste nõuete kohustuslikkust igale õpilasele, nõuavad õpilastelt kõlblusnormide järgimist ja leppimatust kõigi negatiivsete nähtustega klassi- ja koolikollektiivis ning väljaspool neid — kodus ja tänaval.

Veel on oluline märkida, et selles dokumendis on antud eriline tähendus esteetilisele ja kehalisele kasvatusel, sõnastatud nõuded õpilaste käitumisele, mis on seotud nende elu ja tervise kaitsega, ohutusnõuetega tööprotsessis, liikluses, vees, tulega ümberkäimisel jne.»

Seoses töökasvatusega tahtis korrespondent teada, mida toovad teadlased kompleksprogrammide väljatöötamisse, mis näevad ette üldhariduskoolide, kutseõppeasutuste, footmikskollektiivide, perekonna ja üldsuse ühiseid jõupingutusi sirguva põlvkonna töökasvatuse alal.

Ka I. Marjenko märkis, et laste ühiskondliku ja tööaktiivsuse hindamisel pöördume sageli arvude poole, mis on soliidsed ja avaldavad muljet. Kuid millega mõeldame laste töö vaimset

väärtust, nende tahtepingutust, töörõõmu, solidaarsustunnet, abivalmidust? Missuguse skaala järgi mõõta tööarmastust, mida õpitakse kollektiivses töös? Ent just tööarmastuse kui kõlbliselt küpse isiksuse joone kujundamine on kogu kasvatustöö tähtsaim ülesanne. Nimelt seetõttu on instituudi teadlaste uuringutes nii tähtsal kohal probleem «Töö- ja ühiskasulik tegevus õpilase isiksuse igakülgse arendamise tegurina». Selle probleemi läbitöötamine on panus reformi praktilisse ellurakendamisse.

Tööõpetuse uued programmid ja kohustuslik ühiskasulik töö aitavad õpilastel omandada mitte üksnes teatavaid harjumusi ja vilumusi, vaid ka vastavalt oma kalduvustele otsustada, missugune eriala lubab neil võimalikult suurema kasuga ühiskonnale täita oma kohust kodanikuna, patrioodina ja töötajana.

Eesrindliku pedagoogilise kogemuse tundmaõppimine ja üldistamine näitab, et kutsesuunitlust tuleb alustada võimalikult vara. Ja vastavalt aja nõuetele suurendatakse õpilaste ühiskasuliku, tootliku töö aega juba teisest klassist alates.

Et koolireform näeb ette lastega tehtava elukohajärgse kasvatustöö tõhusat parandamist, päriti I. Marjenkolt, kas on käimas uuringuid, mis analüüsivad sellise töö kogemusi ja määravad ära selle täiustamise perspektiivid.

Vastuses nenditakse, et tänav, õu ja kooliväline ümbruskond on lapse üpris oluline mõjutustegur. Seetõttu vajaneb õpilaste elukohajärgsesse kasvatusse suhtuda kui kogu kasvatustsotsessi, kogu ideelis-poliitilise töö süsteemi tähtsasse lülisse, mida juhivad kohalikud partei- ja nõukogude organid.

Instituudi uuringud on suunanud kooli pedagoogilise kollektiivi ja teiste kasvatusinstitutsioonide koostöö senisest efektiivsema süsteemi otsinguile, arvestades eritüüpi mikrorajooni linnas ja maal, eri liiduvabariikides ja regioonides. Seejuures arvestatakse kohalike iseärasusi, rahvustraditsioone, domineerivaid tendentse, õpitakse tundma eesrindliku kogemust. Niiviisi saadakse praktikutele pakkuda mitte juhuslikke töövorme ja -meetodeid, vaid terviküsteemi, mis jätkab ja arendab kooli kasvatusmõju koolivälisel ajal, täiendab seda sellega, mis koolielus on esindatud nõrgemalt — kehalise, esteetilise, ökoloogiakasvatusega, ühiskasuliku töö ja tehnikaloominguga.

Selline lähenemine nõudis, et määratakse täpselt kindlaks, missugune peab olema ühiskondlike kasvatusjõudude paigutus ja kuidas kujuneb nende koostöö. Paraku on need jõud sageli väga isoleeritud. Nagu selgus, on selle põhjuseks töö halb koordineerimine, ühise kasvatus-tegevuse ühtse plaani puudumine, halb materiaalbaas ja kaadrivajakus. Ent isegi siis, märgib I. Marjenko, kui õnnestub leida entusiastidest kasvatajaid elukohajärgseks tööks lastega, jätab haridusorganite, kooliväliste lasteasutuste ja koolikollektiivide meetodiline abi neile paremat soovida.

Uuringute ja praktilise kontrolli tulemusena

tegid teadlased kõigile lastega elukohtades töötavatele nii kutselistele pedagoogidele kui ka entusiastidele ettepanku koostööks, luues mikrorajooni ühendatud õppenõukogu, selle alusel aga ametkondadevaheline kasvatuskeskus. Juba on välja töötatud programm ja soovitus, toimub katseline kontroll Moskva Lenini rajoonis, aga samuti Ivano-Frankivskis ja Barnaulis. Eeltulemused kinnitavad, et kui õnnestub ühendada mitte üksnes koolivälise lasteasutuse, vaid ka pedagoogiliste rühmade, maja- ja tänavakomiteede, ettevõtete, perekonna ja kooli koostööõukogude pingutused, tekib reaalne võimalus jõuda iga perekonnani, iga lapseni.

I. Marjenko juhtis tähelepanu ka sellele, et korduvalt on võidud veenduda: täna mõju on kooli omale kohati vastukäiv seetõttu, et komsomoli- ja pionieriorganisatsioon seisavad koolivälisest keskkonnast eemal. Just sel põhjusel lagunevad sageli elukohajärgsed laste- ja noortekoondised. Koos ÜLKNÕ Keskkomiteega on praegu koostamisel õpilaste elukohajärgse kasvatus- ja täiendamise kompleksprogramm, mille eesmärk on organiseerida kooli komsomoli- ja pionieriorganisatsiooni tegevust mikrorajoonis, anda sellele uus sisu, rikastada seda uute meetoditega.

Edasi tunni huvi selle vastu, mida tehakse lastevanematele pedagoogilise hariduse andmiseks, missuguseid töösuundi peetakse selles perspektiivikaiks.

Oma vastuses nentis I. Marjenko, et praegu on NSV Liidus 16 000 pedagoogika rahvaulikooli rohkem kui 5 miljoni kuulajaga. Kuid ikkagi ei haara need ülikoolid kõiki lastevanemaid. Seetõttu pannakse suuri lootusi lastevanemate pedagoogilisele harimisele vahetult koolides ja koolivälistes lasteasutustes. Seal toimuvad õppused samuti eriprogrammide järgi, milles käsitletakse kõige aktuaalsemaid kasvatusprobleeme. Kui loenguid, koosolekuid ja konverentse täiendavad lastevanemate igakuised õppused klassiti (neid tuleb õppeaasta kohta umbes 7—10), tuleb välja nii, et isad ja emad läheksid otsekuu koos lastega klassist klassi, omandades pedagoogika ja lapsepsühholoogia süstemaatilise kursuse. Paraku on teadlased lastevanemate komiteede aktivistide ees seni veel võlgu. Vaja on eriuuringuid ja soovitusi, sest lastevanemate komitee tüüpõhikiri käsitleb üksnes üldküsimusi. Seniks võib soovitada tutvuda NSV Liidu Haridusministeeriumi ringkirjaga haridusorganeile koostöö kohta lastevanemate üldsusega ja soovitusetega üldhariduskoolide lastevanemate komiteedele. Midagi kasulikku leiab lastevanemate aktiiv ka õrpevahendist «Педагогический всеобуч родителей», pedagoogika rahvaulikoolide õppe-temaatilistest näidisplaanidest ja programmidest, samuti brošüürist «Работа школы с семьей». Need materjalid aitavad organiseerida seda praktilist abi, mida koolid õigustatult ootavad lastevanemate komiteedelt.

Teadlik distsipliin koolielus*

TIIA LEHES,
J. Kreuksi nim. Tallinna 37. keskkooli klassi- ja koolivälise töö organisator

Nõukogude ühiskonnas on meil õigus distsiplineeritud inimeseks nimetada ainult neisugust, kes alati igasuguseis olukordades oskab valida õige käitumise...

A. MAKARENKO

Teadliku distsipliini saavutamise põhimeetodid

Nõukogude kool kasutab õpilaste mõjutamiseks kõlbeliste omaduste kujundamisel ja kommunistlike käitumisharjumuste kasvatamisel veenmismeetodeid, nagu jutustus, lavastus, selgitus, loeng, vestlus, vaidlus. Veenmise vahendiks võivad olla ka ajaleht, ajakiri, raamat, film.

Levinum veenmismeetod on eetiline vestlus, millega elava mõttevahetuse korras peab selginema tõeline suhtumine arutletavasse küsimusse.

Õpetajal läheb vaja ilmekat, elavat jutustamisoskust, et esitada nii kirjanike kui ka oma väljamõeldud jutustusi. Õpilaste emotsioonide mõjutamiseks on vaja koguda ja üldistada tähelepanekuid nende kohta, keda pannakse selle jutustuse tegelasteks, millest valmib lavastus. Vestlused puudutavad õpilaste reeglite täitmist, oktoobrilaste seadusi, pionieride kohustusi, komsomoliülesandeid ja keskkooliõpilaste kohustusi, komsomoliülesandeid ja keskkooliõpilaste kohustusi, viisakust, austust teiste vastu. Palju tuleb vestelda kohusetundest, mis on teadliku distsipliiniga lahutamatu seoses. Kellel on mitmekülgset arenenud kohusetunnet, see on distsiplineeritud, ja vastupidi: kohusetundetu on ka distsiplineerimatu. Kohusetunnet on teadliku distsipliini alus.

Mitmekülgset veenmismeetodid ergutavad mõtteid ja tundmusi aktiivselt avaldama. Kui õpilane usub, et õpetaja on heatahtlik ja kõnealust probleemi tunneb, võtab ta esitatut kiiresti omaks. Veenmisoskus on üks õpetaja autoriteedi kujunemise aluseid.

Ühtede ja samade tegevuste kordumine on vajalik tingimus harjumuste tekkimisel. Har-

* Koolijuhtide täiendusteaduskonna kursusetöö.

3. juuni 1974. a. NSVL haridusministri käskkirjas nr. 64 «Töö parandamisest õpilastes teadliku distsipliini kasvatamisel» öeldakse, et täpne töödistsipliin muutub iga nõukogude kollektiivi elureegliks, mida toetab avaliku arvamuse jõud. Nõukogude koolis, kus noorsugu saab ettevalmistuse eluks ja tööks, on teadliku distsipliini kujundamine kogu õppekasvatustöö tähtsaim tulemus. Viimastel aastatel on tarvitusele võetud hulk abinõusid, mis soodustavad teadliku distsipliini kasvatamist: on kinnitatud ja kehtestatud õpilaste reeglid, mindud üle õpilaste käitumise hindamise uuele täiustatud süsteemile, kehtestatud kindel õpilaste autasustamise kord eduka õppetöö, eeskujuliku käitumise ja ühiskasulikust tööst aktiivse osavõtu eest. Paljude koolide pedagoogilistel kollektiividel ja ühiskondlikel organisatsioonidel on häid kogemusi õpilaste kasvatamiseks teadliku distsipliini vaimus. Nende koolide tööd iseloomustab läbimõeldud režiim, kogu õppekasvatustöö täpne organiseerimine. Ühtsete pedagoogiliste nõuete esitamine koolis ja kodudes, õpilaste initsiatiivi arendamine koolikollektiivis, pioneeeri- ja komсомoliorganisatsioonid on õpilaste kõlbluskasvatuse süsteem. Tähelepanu juhitakse komсомoli tähtsale osale aktiivsuse arendamisel, austuse kasvatamisel õpetaja vastu.

Aasta-aastalt suureneb selliste koolide arv, kus õpilased õpivad püüdlikult, võtavad aktiivselt osa ühiskasulikust tööst, järgivad kõrvalekaldumatult ühiselureegleid. Sellele vaatamata jääb distsiplineerituse tase mõnedes koolides endiselt madalaks. Esineb juhtumeid, et õpilased süstemaatiliselt ei täida õpilaste reeglitega ettenähtud kohustusi. Üksikud õpilased halvasti, hoiavad kõrvale ühiskasulikust tööst, rikuvad korda õppetundides, solvavad õpetajaid, ei täida kultuurse käitumise norme koolis ega väljaspool kooli.

Õpilastes teadliku distsipliini kujundamiseks tehtava analüüs näitab, et vaja on kogu pedagoogilise kollektiivi, ühiskondlike organisatsioonide, šeff- ja õpilaste elukoha järgsete ettevõtete, lastevanemate ning laste endi kollektiivide süstemaatilisi sihikindlaid jõupingutusi, kasutades õigeid pedagoogilisi mõjutusvahendeid. Kampaaniad ja üksiküritused on tulutud.

Teadliku distsipliini saavutamiseks koolides tuleb kehtestada põhisuunad: kindel tunniplaan, pedagoogiliselt otstarbekas režiim, kogu õppekasvatustöö täpne organiseerimine, klassiväliste ürituste plaanipärasus, süstemaatiline töö õpilaste reeglite selgitamiseks ja propageerimiseks, kindlate oskuste ning harjumuste kujundamine nende reeglite täitmiseks, võitlus kõlbluskasvatuse ühtsuse eest koolis ja kodus.

Õpilaste käitumise objektiivne hindamine, plaanipärane kõlblus- ja õiguskasvatuse, ergutus- ja karistusvahendite läbimõeldud kasutamine aitab kaasa ühtse koolikollektiivi kujundamisele, õpilaste organisatsioonide enese-

jutamise tulemusena kavandatud käitumisviis kinnistub. Harjumus kujuneb teatud tingimuste kordamisel (töö- ja mänguvõtted, käitumine koolis, tänaval, autobussis). Kõikidel õpilastel ei kujune harjumused ühesuguse intensiivsusega, nad vajavad individuaalset tööd. Mahajääva õpilase tähelepanu on vaja juhtida sellele, mida ta veel ei oska. Hiljem analüüsitakse tema saavutusi ja vigu üheskoos, mis annab talle kindlustunde ning aitab omandada kultuurse käitumise vilumusi.

Loov ülesanne õpetaja jaoks on leida õige pedagoogilise mõjutamise viis. Õige käitumise kasvatamiseks ei piisa alati ainult eeskujust ja heast sõnast, vaid on vaja appi võtta käsk ja keeld. A. Makarenko esitas nõudmisi ainult siis, kui ta oli veendunud, et kollektiiv nendest aru saab ja heaks kiidab. Käsu abil pannakse laps tegema seda, mida ta teha ei taha või vabatahtlikult ei teeks. Keelu abil aga takistatakse tegemast seda, mida ei tohi.

Käsu-keelud muutuvad koolielus reegliteks, mis ongi koolikorra alus. Pahatihti unustatakse nende kõrval ära õpilasi positiivselt stimuleeriv ergutamise. Kiitus on see, mis võib tagada tegeliku edu. Peale tavaliste eespool nimetatud kiituste võib õpilasi tänada seinalehes, kooliraadios, saata tema tööd näitusele, valida teda omavalitsusorganitesse jne. Karistused aga ei tohi muutuda igapäevaseks, tavaliseks nähtuseks. Karistada tuleb alles siis, kui selle poolt on kogu avalik arvamus, karistus ei tohi solvata õpilast ega alandada tema inimväärikust. Laps käitub eeskujude järgi, mille kohta J. Diesterweg on öelnud: «Kõige tähtsamaks nähtuseks koolis, kõige õpetlikumaks vaatlusobjektiks, kõige elavaks eeskujuks õpilasele on õpetaja. Temas on kehastunud õpetamisemeetod ning kasvatuse põhimõte... Kooli väärtus võrdub õpetaja väärtusega. Näita mulle oma õpilasi ja ma näen sind.»

Teadliku distsipliini kasvatamiseks pole võimalik kujundada mingisuguseid erivahendeid ega võtteid, vaid last on vaja kasvatada kooli igapäevases töös. Kogu kollektiivi pidev ja jõukulu nõudev töö päevast päeva aitab kasvatada teadlikku distsipliini. Head distsipliini ei saavutata range karistuse rakendamisega, lõputu moraliseerimisega, vaid õpilaskollektiivi organiseerimisega.

Praeguse kooli eesmärk ei seisne ainult teadmiste andmises, vaid selles, et õpilased juhitud neist ka oma igapäevastes tegudes. Kooliaja jooksul peab kujunema kohuse- ja kollektiivsustunne, tööarmastus, austus töö ning tööinimese vastu, distsiplineeritus, aktiivne eluhoiak.

algatuse igakülgsel arendamisele, omavalitsusele, ühiskasulikule tööle, klassi- ja koolivälisele tegevusele. Õpilaskollektiivides positiivse avaliku arvamuse kujundamine soodustab võtlust teadliku distsipliini eest. Oluline on individuaalne töö sotsialistliku ühisele norme rikkuvate õpilastega, nõudlikkus kõigi õpetajate ja koolitöötajate töödistsipliini tugevdamise suhtes. Pedagoogilise perioodika toimetustel tuleks suurendada kooli ja koduse kasvatuse puuduste kriitikat, süstemaatiliselt valgustada eesrindlikke kogemusi. Vaja oleks dokumentide ja meetodiliste materjalide kogumikku õpilaste teadliku distsipliini kasvatamise probleemide kohta.

Kohusetunde ja distsipliini kasvatamise kogemusi koolielus

Klassijuhataja töö on keerukamaid ja raskemaid tööliike koolis. Noore inimese, tulevase kodaniku kujunemist mõjustab palju tegureid: aineõpetajad, lastevanemad, laste ja noorte kommunistlikud organisatsioonid ning klassikollektiiv, õpilasringid ja koolivälised lasteasutused, pikapäevavarühma kasvatajad, kooli šefid, pedagoogiline rühm, kommunikatsioonivahendid jm. Igaüks neist vastutab oma tööloigu eest, kuid klassijuhataja ülesanne on kindlustada, et nende mõju õpilastele oleks ühesuunaline, sihikindel ja süstemaatiline.

Isiksust ei saa kujundada osade kaupa ega hooti, vaid ta kujuneb pidevalt, kõikide omavahel kooskõlastatud kasvatusmõjutuste tulemusena. Klassijuhataja saavutab edu ainult siis, kui ta õpilaskollektiivi innustab järjest uutele tegudele, ergutab ja suunab tema algatusvõimet ja osutab vajaduse korral meetodilist abi, selle asemel et toetuda peamiselt hukamõistule ja karistamisele.

Enamik meie klassijuhatajatest ei luba õpilastel formaalselt suhtuda oma kohustustesse. Nad juhendavad, suunavad, veenavad ja ergutavad neid, kasutades ära õppematerjali kasvatusvõimalusi, on järjekindlad sisekorrareeglite, käitumisnormide, õpiülesannete täitmise kontrollimisel. Tublimad klassijuhatajad on pööranud suurt tähelepanu õpilasaktiivi kasvatamisele ja tugevdamisele, oma klassi, oma kooli tunde kasvatamisele. Oskuslikult kasutatakse lastevanemate aktiivi kõikide koolielu probleemide lahendamisel. 8. ja 11. klassis aitavad lapsevanemad õpilasi elukutsevalikul, õpilastele ja lastevanematele korraldatakse ühiseid kutsesuunitlusüritusi. Häid tulemusi on andnud fakultatiivkursus «Tunne ja tea elukutseid».

Kultuurse käitumise, kohusetunde ja teadliku distsipliini kasvatamise küsimusi, kodu ja kooli nõudmiste ühtsust on arvestatud ka lastevanematele pedagoogiliste teadmiste andmisel rahvaulikoolis ning lastevanemate üldja klassikoosolekutel. Järjekindlalt on vaatluse all õpilaste välimus. Uus koolivorm on suur samm edasi: õpilaste esteetiliselt kujun-

damisel. Kõik, kel see olemas, kannavad nüüd seda meelsasti.

Meie koolis on aastate jooksul välja kujunenud kindel korrapidamise süsteem: iga nädala alguses annab klass korrapidamise üle järgmisele klassile, tehakse kokkuvõtteid, tõestatakse esile tublimaid, kutsutakse brigaadi ette need õpilased, kes olid millegagi koolikorda rikkunud. Paremate brigaadijuhtide ja korrapidajate nimed seisavad aukohal komsomoliprojektoris, kõlavad kooliraadios. Õpilaskomitee distsipliinikomisjon on tugevdanud puudujate ja hilinejate kontrolli. Tänu sellisele ühisele jõuavad õpilased kooli õigel ajal. Õpilaskomitee on enda kätte võtnud remondi-brigaadide töö, vanapaberi ja vanametalli kogumise. Kooli komsomolikomitee tegeleb õppe-kasvatustöö probleemidega õpilaste kasvatamisel, on abiks sõjalis-sportlike mängude «Kotkapoeg», «Põuavälg» ja noorarmeelase päeva korraldamisel (näitlik agitatsioon, kohtumised sõjaveteranide, kursantide ning sõjaväelastega).

Komsomolikomitee kontrollib iga ÜLKNÜ liikme isiklike kohustuste täitmist leninliku arvestuse atesteerimisel. Kooli komsomolikomitee liige on atesteerimiskomisjoni esimees. Iga kommunistlik noor annab täieliku ülevaate oma osast koolielus — õppetööst, sõjalis-sportlikust tegevusest, osalemisest kultuurielus, ideelis-poliitilisest tasemest, enesetäiendamisest, töökasvatusest, sportlikest saavutustest, ühiskondlikust tööst, jm.

Kogu koolipere on jagatud kolme põlvkonna sõprusklassideks (oktoobrilaps, pioneer, kommunistlik noor), mis on andnud meeldivaid tulemusi. Väikesed tunnevad, et pioneerid ja kommunistlikud noored on nende suuremad õed-vennad, koos käiakse matkadel, korraldatakse sõprusõhtuid, esinetakse koos, aidatakse kujundada klassiruumi, võisteldakse spordis. Eriti suurt osa etendavad kohuse- ja vastutustunde ning kultuurse käitumise kujundamisel traditsioonilised suurüritused: sõprusfestivalid, kooli aastapäevad, Jaan Kreuksi päevad koolis, Kreuksi-nimeliste pioneerimalevate kokkutulekud, mälestusvalve igavese tule juures, taidlusülevaatus, konkursid, õpilastööde näitused, kontserdid lastevanematele, tähtpäevade tähistamised, noorarmeelaste päev, pioneeri- ja komsomolaktiivi ühised seminarlaagrid šeffettevõtte Tallinna Taksopargi puhkebaasis, preemiaekskursioonid, ühine töö kolhoosipõllul, EÕM-is ja TPL-is, matkad, spordipäevad, ühised puhkeõhtud, sõprusõhtud, külaliste vastuvõtt, külaskäigud jne.

Kõikide nende ürituste korraldamisel antakse vastutusrikkad ülesanded õpilasomavalitsusele, tõmmatakse kaasa kogu koolipere. Regulaarselt tegeldakse kohuse- ja vastutustunde ning distsipliiniküsimustega juhtkonna nõupidamistel, õppenõukogus, partei-, komsomolija ametiühingukoosolekutel.

Kõik eeltoodud näited on võetud Jaan Kreuksi nimelise Tallinna 87. keskkoolist. Kohuse-

tunde ja distsipliini küsimused on meil olnud palju aastaid kasvatustöö põhiprobleemiks. ELKNÜ Keskkomitee VII pleenumil öeldi: «Resoluutselt likvideerida leplik, liberaalne suhtumine loodritesse, ahnitsejatesse, luusuritesse ja praagitootjatesse.» NLKP Keskkomitee, NSV Liidu Ministrite Nõukogu ja ÜAÜKN 1982. a. 28. juuli määruses «Töö tõhustamisest sotsialistliku töödistsipliini tugevdamisel» öeldakse: «Ühisnimetaja — distsipliin — nõuab, et kohusetundlik suhtumine omaenese ettevõtmisse, oma rahva ja oma riigi tegevuse põhiprintsiipidesse ei oleks vaid kirjapanud tõekspidamiste pedantne järgimine, vaid see peab kujunema siseveendumuseks.»

Möödunud aasta 1. septembrist kehtib meie tööseadusandluses mitmeid uusi sätteid, stimuleerimaks kohusetundlikkust ning piitsutamaks valusamini «patustajaid».

Luusipäevade karistumööduks pole nüüd üksnes käskkirjad, vaid need päevad arvestatakse korralise puhkuse lõpust maha. Inimest, kellel siseveendumus teha tööd kvaliteetselt puudub, kes ei pea millekski omaenese ameti- au, oma ettevõtte head nime, oma kodaniku- kohust, saab ja tuleb mõjutada tõsiste seaduslike meetmetega.

MEILT JA MUJALT

■ Leningradi 485. 8-kl. koolis tegelevad õpilased pärast tunde muusikaga. Valida on rohkesti: klaveri-, viiuli-, kitarr-, puhkpilli-, löökriistade või rahvapillide klass. Lapsed mängivad rahvapilliorkestris, viiuliansambrites, kooli peoõhtutel populaarsetes vokaal-instrumentaalansambrites. Kooli koor on rajooni ja linna ülevaatuste laureaati ning tuntud kodulinnast kaugemalgi. Koolivaheaegadel käivad lapsed esinemas raadios ja televisioonis ning annavad kontserte teistes linnades.

■ Jerevani G. Gukasjani nim. Pioneeride ja Koolinoorte Palee tegutseb juba 62. aastat. Paljud selle kasvandike põlvkonnad võivad tänuga meenutada pedagoogide tähelepanu ja hoolitsust, mis aitas neil teha esimesi samme kunstis, loometöös, leida ja viia ellu oma unistusi. Üle 250 000 osavõtja selle palee paljudest ringidest on seal tutvunud koreograafia ja vokaalkunsti, skulptuuri ning kujutava kunsti alustega, on oma kätega ehitanud lennuki- ja mitmesuguste masinate mudeleid. Seal on neile sisendatud armastust ja austust kõige mitmekesisemate elukutsete vastu.

Praegu on Jerevani pioneeride palee õpilastega tehtava klassivälise kasvatus- ja meetoodilise töö keskus, kus töötab 322 ringi, tegeldakse 68 erialal ligi 5000 osavõtjaga.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

Töösse loomingu- suhtumise kasvatamine on aja nõue*

TAIMI VELSTRÖM,
Kose keskkooli geograafiaõpetaja,
õpetaja-metoodik

Kommunistliku kasvatuses eesmärk on harmooniliselt arenenud isiksuse kasvatamine.

Isiksuse kujunemise keerukas protsess saab alguse juba varases lapseas. Kooli ülesanne on jätkata seda oma vahendite ja võtetega. Kui aga juba alguses on tehtud viga? Iga pedagoog teab, kui raske ja teinekord vähe tulemusrikas on ümberkasvatamine. Seega tuleb isiksuse kujunemise algetapile erakordselt tõsist tähelepanu pöörata.

Laps on loomupäraselt väga aktiivne ja samal ajal väga tundlik, emotsionaalne. Lapse oskusliku suunamisega, tema toimingute ja tegevuste teadliku juhtimisega saab soovitud suunas arendada tema vaatlusvõimet, pidurdus- ja keskendumisprotsesside kulgu, kogu arengut, kaasa arvatud loominguiline tegevus.

«Ühiskond on seadnud koolile ülesande pedagoogiliste vahendite abil arendada sihikindlalt õpilaste loomevõimeid ja tunnetuslikku iseseisvust,» märgib M. Mahmutov oma raamatu «Probleemõpe koolis» sissejuhatuses (2).

Töökasvatust tuleb käsitada kui isiksuse kujundamise ülitähtsat tegurit (4). Haridusele orienteeritus võimaldab paremini kasutada inimkonna huvides teadus- ja tehnikarevolutsiooni võimalusi ning saavutusi. Neid põhimõtteid kajastab ka meie uus koolireform.

Kui muutub töö iseloom, siis muutub ka sotsiaalne nõudlus koolile (3). Et püsida tänapäeva tasemel, peab mis tahes ala spetsialist pöörama tõsist tähelepanu eneseharimisele oma erialal. Töö keerukus kasvab igal alal ja järelikult nõuab see tegijalt järjest suuremat täpsust, kontsentreerumisvõimet, suuremat vastutust ning suuremat võimet iseseisvalt kiiresti otsustusi teha. Sellega peab paratamatult kaasnema uute teadmiste iseseisva hankimise vajadus. Kokkuvõtlikult: mõtestatud töö, vaimse töö tähtsus tööprotsessis pidevalt suureneb. Ühiskond teab seda ja nõuab uutelt töötajalt, praegustelt kooliõpilastelt juba lähitulevikus suuremaid võimeid nii

* 1984. a. vabariiklike pedagoogiliste loengute ettekanne.

kehalises kui ka vaimses töös. On tekkinud **majanduslik vajadus** inimeste loovvõimete pidevaks arendamiseks.

Praegu, seoses uue koolireformiga, räägime palju töökasvatusest. Paraku on nii mõnelgi ajakirjanduses esinejal jäänud sõnavõtte ka jama ainult töökasvatuse üks tahk, nimelt kehaline. Mitte näha orgaanilist seost vaimse ja kehalise töökasvatuse vahel tähendab aga meie kaasaegse töökasvatuse mittemõistmist.

Õigesti korraldatud õppetund kasvatab õpilases õiget töökultuuri ja tööarmastust, vastutust oma töö resultaatide eest. Nüüdistund peab olema iseseisva mõtlemise ja õigete töövilumuste juurutamise tund. NSV Liidu haridusminister M. Prokofjev on öelnud, et mõtlemise aktiveerimise ülesanne on kooli ümberkorralduses tähtsaim. Metoodika valdamine, probleemõpe vanemates klassides, oskus luua probleemsituatsioonid — see kõik on nüüdisaegsele õpetajale hädavajalik (5).

Teadlased väidavad, et loovuse kujundamisel on kasvatusel määrav osa. Siit järeldub meie, õpetajate ja kasvatajate suur vastutus praeguse ja tulevase ühiskonnaliikme kujundamisel.

Võimalused loomingulise töösuhetumise kasvatamiseks on olemas kõikides ainetundides ja enesestmõistetavalt ka klassivälises tegevuses. Tõsi, mõnede teemade juures on need võimalused suuremad, teiste juures kasi namad. Palju sõltub õpetaja võimest ise loominguliselt ainet pakkuda ja tahtest loomingulist lähteasukohta ka õpilastes kujunda da. Toon mõned näited geograafia õpetamisest.

Geograafia on õppeaine, kus probleemõpet saab palju rakendada. Aine ise lausa nõuab seda. Seose nägemine õpetatava ja tegeliku elu vahel ei tule õpilastel iseenesest. Seda tuleb õpetada. Tuleb õpetada **probleeme nägema ja alles siis leidma lahendusi**.

Probleemküsimuste esitamise kunst selles seisabki, et õpetaja küsimus peab olema küllalt keerukas, seadma õpilasi raskustesse, ja ühteaegu jõukohane, et vastust iseseisvalt leida. Probleemküsimus on selline küsimus, millele õpilane ei leia otsest vastust ei oma varasematest teadmistest ega õpetajalt saadud teabest, sest see sisaldab õpilasele veel avastamata, tundmatu valdkonna või selle lõigu.

Seega probleemi lahendamine nõuab õpilasel loovat lähenemist. Loovülesannete lahendamine annab aga vaimse rahulduse. Olen tinnis kohe avaldanud tunnustust (seda saab teha mitmel viisil) õpilastele, kes taibukalt töötavad. Teenitud kiitus jääb kauaks meelde (mõelgem tagasi oma kooliaega), laeb õpilast emotsionaalselt ning nagu kohustaks teda ka edaspidi julgelt ja leidlikult töötama.

Võtan sageli geograafiatundidesse ülesandeid perioodikast. Seega saab läbimõeldud probleemõpet kasutada ühtlasi ka lugemishuvi stimuleeriva tegevusena.

Enne kui jõuda välja probleemtundideni, tuleb palju harjutada üksikute probleemsi tuatsioonide lahendamist. Alustan probleemküsimuste esitamise tunni üksikute osade juures. Kas kasutada erineva raskusastmega küsimusi? Arvan, et jah. See tuleb asjale kasuks, sest nii püsib huvi ja lahendusi otsivad pingeliselt nii tugevad kui ka vähemvõimekad õpilased. Küll pooldan aga seisukohta, et küsimuste raskusaste tehakse teatavaks alles töö lõpus, analüüsi käigus. Kui tundi tuua mänguline võistlusmoment, siis peab õpilasele kohe alguses selge olema, millised ülesanded on raskemad, sest keerulisema ülesande lahendamine annab rohkem punkte. Tahan, et õpilane juba varakult mõistaks: suurima väärtusega on šabloonsusest vaba loovtöö.

Asjal on nii õpetaja kui ka õpilase seisukohalt veel üks hinnatav omadus: loovat mõtlemist nõudvate ülesannete lahendamisel saadud teadmised on püsivamad, sest omandamine on olnud mõtestatud.

Toon mõningaid probleemküsimuste näiteid füüsilise geograafia valdkonnast. 5. ja 6. klassi õpilasele pakuvad piisavalt mõttetegevust näiteks sellised küsimused:

Millises suunas peab kartograafia edasi arenema, et kaardid meile täpsemat informatsiooni saaksid anda?

Miks on vaja Maa sisemust uurida?

Millised tingimused peavad olema täidetud, et saaks tekkida geiser?

Mille poolest erineb arteesiaakav geisrist?

Miks kõikides kõrgmäestikes pole liustikke?

Leia põhjused, miks just Barentsi meri on kalarikkam kui teised Põhja-Jäämere mered!

Miks sajab Lääne-Eestis vähem kui Ida-Eestis?

Selgita, kuidas võis tekkida Põhja-Eestile omane pankrannik!

Põhjenda maailmamere rikkuste kaitse vajalikkust! Jne.

Looduskaitse küsimused pakuvad palju probleemsituatsioone. Lapsi looduskaitse huvitab, aga kahjuks on senini geograafiaõpikud ja isegi programm (viimane programmi täiendus tõi selles osas siiski pöörde) sellele küsimusele vähe tähelepanu pööranud. Looduse ratsionaalne kasutamine on aja nõue. Hoolikas ja heaperemehelik suhtumine seotub aga tingimata armastusega looduse vastu. Kas ei jää just viimasest puudu? Õpetajana tunnen ka ennast selles süüdi olevat, et kooliõpetajad liiga tarbijalikult loodusesse suhtuvad.

7. klassis pakub teema «NSVL loodusrikkused» palju võimalusi mõtlemisülesanneteks. Mõned näited:

Millal on kasulikum lahtine, millal maalune kaevandamine? Kumb viis oleks sinu arvates rakendatav lähitulevikus Toolse fosforiidide kättesaamisel?

Mida tuleks veel ette võtta kalavarude kaitseks avamerel?

Läänemere saastatus on suur. Mida on ette võetud selle vähendamiseks? Millised võimalused on sinu arvates veel kasutamata või väheefektiivsed?

Kas oskate põhjendada tursasaakida pidevat tõusu Läänemeres?

Enne probleemsituatsioonide andmist olen õpilasi antud osas tutvustanud «Eesti Looduse», «Horisondi», «Küsimuste ja Vastuste» ning teiste perioodikaväljaannete materjalidega. Perioodikalt saab kõige värskemaid materjale just majandusgeograafia tundidesse. On lausa murettekitav suure osa õpilaste vähene huvi ajakirjanduse vastu. Väga elav diskussioon tekkis meil 8. klassis, kui arutasime Leningradi ähvardavate üleujutuste ohtu. Poisid töid järgmine kord tundi kaasa isegi oma projekte tammrajatiste ehitamiseks. Jah, armastustundega koos tuleb kujundada ja süvendada õpilastest ka peremehetunnet oma suure kodumaa vastu. Majandusgeograafia pakub selleks võimalusi igas tunnis. Kunstlikult seda teha ei saa, kunstlikkus õpilastele ei meeldi ja kasvatustegur on siis madal. Peremehetunnet tuleb kasvatama hakata juba enne majanduskursuse õpetamist. Loodusvara ja loodusressursid on mõisted, mis peavad õpilasele täiesti selgeks saama juba enne 8. klassi majanduskursuse õppimist. Majanduslik mõtlemine eeldab tugevate füüsilis-geograafiliste teadmiste olemasolu. Loomulikult etendab siin suurt osa ka õpilase vanus.

7. klassis oleme teema «Muld» juures läbi arutanud järgmised küsimused:

Miks just mustmullad on ohustatud erosiooni poolt? Millega seletada võimsate uhteorgrade olemasolu mustmullavööndis? Kuidas uhteorust tekib balka?

Kui oleksid kolhoosi esimees, mida võtaksid ette oma majandi muldade parendamiseks, kui sinu majand asub: a) Pirita jõe keskjooksul (s.o. kodukohas), b) Pärnu jõe lammialadel, c) Haanja kuppelmaastikul.

Sama tüüpi küsimused esitan ka NSV Liidu eri piirkondade kohta. Näiteks Kasahhi stepialade, Lääne-Siberi madaliku või Polesje muldade kohta. Peale taolisi arutelusid lakkab mõiste «muld» olemast õpilase jaoks abstraktne. Paraku teeb linlik eluviis ka maalapsed maavõõraks. Põllumajanduses igal sammul esilekerkivad põhjus-tagajärg-seosed on eriti keskastme õpilasele veel raskesti tabatavad, aga õpilase teadvusse tuleb nad viia. Ja siin aitab probleemõpe paljusid kaasa.

Häid võimalusi töövilumuste süvendamiseks pakub töö erikaartide, graafiliste materjalide ja mitmesuguste teatmematerjalidega. Õpilasi tuleb õpetada tabelite, diagrammide ja kartodiagrammide arvude rägastiku taga nägema tegelikku elu. Milline rööm on see õpilasele, kui ta avastab, et arvud on hakanud järsku jutustama! Töövilumused ei tule tava-

liselt kergesti. Siin on vaja nii õpetaja kui ka õpilase järjekindlust, visadust, töökust. Kui õpilane arvulistest andmetest juba aru saab, siis on ta ka pidev ajalehelugeja, sest statistiliste andmete rohkus teda enam ei häiri.

Probleemküsimuste seadmisega tulevad vanema astme õpilased ka ise edukalt toime. Üldiselt on see aga väga individuaalne. Kui tunni raames jääb aega napiks, siis tunnivälisesse töösse tuleb edukamad õpilased tingimata kaasa haarata.

Tunnivälises töös on õpilase loovvõimete arendamiseks võimalusi rikkalikult. Mõned tähelepanekud aineringi eelistest:

siin ei ole ükskõikseid õpilasi, sest ringi tullaakse omal soovil;

ei ole kohustuslikku programmi, ringi töö sisustatakse vastavalt oma huvidele;

ei ole rangeid ajapiiranguid;

kergesti kujuneb positiivne kontakt õpetaja ja õpilaste vahel.

Inimene saab oma võimeid tundma õppida ainult neid rakendades. Vähe on lootusi püsivate huvid kujunemiseks, kui puudub võimalus kestvaks tegevuseks huvialal. Geograafiahuvilisi õpilasi jätkub igasse kooli, geograafiaringe kahjuks mitte. Tõsi, töö aineringiga nõuab õpetajalt palju aega ja vaevagi. See on aga tööloik, kust aineõpetajana olen enda jaoks saanud rohkesti positiivset. Just ringitöö on pakkunud õpetajale nii vajalikke positiivseid emotsioone. Osavõtt teleturniirist «NSV Liit — 60» tekitas palju elevust, tõi tööpinget ja rõõmu kõigile osavõtjatele. Kõik viis turniirivõistkonna liiget õpivad praegu edukalt kõrgkoolides, kolm neist väljaspool meie vabariiki.

Töö aineringis annab just loovtööks palju võimalusi. Ringi töö saab tulemusriikas olla ikkagi vaid siis, kui see tugineb õpilaste endi tööle. Geograafiahuviliste aktiivi kasvamine on esimene samm. Praktiseerin juba aastaid ringiga, kus on õpilasi 6.—11. klassini. Töökoosolekuid viivad läbi vanemad liikmed, kellel ühtlasi on ringistaaž pikem ja kogemused ringitöö juhtimises olemas.

Isiksuse kujundamisel on oluline, et õpilane saaks ennast avaldada. Aineringis saab õpilane seda vabalt teha. Koosolekud on olnud vaheldusrikkad, võimaldades mitmesugust tegevust: kuulamist, vaatamist, analüüsimist, sünteesimist, järelduste tegemist, hinnangu andmist teiste ja enda esinemistele. Õpilastele meeldib väga ise viktoriine ette valmistada ja läbi viia, geograafilisi ristsõnamõistatusi koostada. Ringi juhtkond on prima ainetundja selgitamiseks korraldanud eelvoorud klassides ja paralleelklasside vahelised lõppvoorud. Ringi liikmed on osalenud õpilaste vabariiklikul majanduskonverentsil, osa võtnud vabariiklikust geograafiaolümpiaadist. Ringi president on OTÜ geograafiasektiooni liige.

Ringi tegevus on tõsine ja huvitav töö, mis pakub pinget ja annab rõõmu. Töörõõm —

lihtne ja rõõmus sõna. Ja ometi, kui palju tuleb teha, et selleni jõuda.

Me räägime viimasel ajal palju vastutustunde kasvatamisest. Olgem järjekindlad: vastutustunde kasvatamine algab tööarmastuse kasvatamisest. Tööarmastus saab tulla ainult üht teed kaudu, nimelt tööd tehes. Sõnadega seda ei kasvata.

Koolireformi põhisuundades on öeldud järgmist: «Igas noores inimeses teadliku töövajaduse kasvatamine kooli, perekonna, tootmis-kollektiivide, massiteabevahendite, kirjanduse ja kunsti ning kogu meie üldsuse ühendatud jõupingutustega on esmajärgulise majandusliku, sotsiaalse ja kõlbelse tähtsusega ülesanne.» Koolile kui peamisele lülile sirguva põlvkonna kasvatamise süsteemis on esitatud uued, kõrgendatud nõuded (1), nende edukas täitmine oleneb suurel määral õpetajast. Õpetaja on see, kes peab oma loova töösuhetamisega andma eeskuju õpilastele.

Kirjandus

1. A b e n, A. Nõukogude kooli uus etapp. — «Küsimused ja Vastused», 1984, nr. 12.
2. M a h m u t o v, M. Probleemõpe koolis. Tln., «Valgus», 1981.
3. V ä l t, L., S a v i s a a r, E. Globaalprobleemid ja tulevikustsenaariumid. Tln., «Eesti Raamat», 1983.
4. Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuunad. — «Noorte Hää», 14. apr. 1984.
5. П р о к о ф е в М. А. Школа и её проблемы. — «Советская педагогика», 1971, № 3.

MEILT JA MUJALT

■ Igal kevadel esimesel külvipäeval viib Voroneži oblasti Sokolovskaja 8-kl. kooli direktor A. Savjalov õpilased põllule. Mehhanisaatorid jutustavad lastele, mida nad teavad sellest põllust, kes ja millal on seal külvanud ning vilja lõiganud. Ja nii saab harilik põld legendaarseks: kunagi peeti selles paigas kodu-sõja otsustavaid lahinguid, seal töötasid enne rinde minekut hiljem Suures Isamaasõjas kangelaslikult sõdinud oma küla mehed. Suvevaheajal käib direktor lastega matkemas Kulikovo lahinguväljal, Borodino lahingu paikades, Kurski kaarel. Kuid jutustus Venemaa kuulsatest paikadest, inimestest, kes seal sündinud ja jätnud oma elu isamaa eest, saab tõelise alguse siiski koduküla väljade tundmaõppimisest.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Loovuslikkus õpetajatöös

VOLDEMAR PINN,
Haapsalu Sanatoorse Internaatkooli
direktor

Loovust tagava õpetaja iseloomu-
likest tunnustest

Kirjeldame loovtegevusliku õpetaja omadusi eraldi võetuna, eeldades, et nad sulavad tervikuks antud konkreetses isiksuses. Lähte-teesiks olgu, et tõeliseks õpetajaks saadakse sellest peale, kui tuntakse, et väikesed, elu eest veel kaitsmata olendid — lapsed — vajavad inimlikku abi, ja et õpetaja on see, kes seda vanemate kõrval suudab anda. Sellest tundest lähtub õpetaja omaksvõtmine õpilaste poolt; mõlemad ilmutavad sellest peale vastastikust mõistmist ja tunnetavad neid omadusi, mis teevad nad paremaks ja otsivamaks.

Tõsi, rõõmu ja armastust võib ka teeselda, kuid see on kasutu. Lapse alati valvel alateadvus tabab võitshoiaku varem või hiljem ja selle tagajärg on krahhi suhetes, sest usalduse purunemine on suurim vääristus inimsuhetes.

V. Suhhomiinski on kirjutanud: «Hea õpetaja on kõigepealt inimene, kes armastab lapsi ja tunneb rõõmu nendega suhtlemisest, kes unustab, et igast lapsest võib hea inimene saada, kes oskab lastega sõbrustada, jagab nende rõõme ja muresid, tunneb lapse hinge ega unusta iial, et ka tema ise on kord laps olnud.» (3.) Hea õpetaja vaieldamatu

tunnusjoon on **empaatiavõime**, ta mõistab lapse valu ja võtab selle omaks. Kui see nii pole, siis teatagu, et on alati keegi, kes seda tunneb, nimelt laps ise. Ta mõistab, et tema valu ei ole õpetaja valu. Ja siis on õpetaja ja õpilane pigem kaks juhuslikult kokkusattunut, kelle teed peaksid pigem hargnema kui koos kulgema. Nendes ebasuhetes jääb ära ka moodsa pedagoogikateooria üks väärtustusi — vastastikune emotsionaalne ja kõlbeline rikastamine. Ilma emotsionaalse kompensatsioonita pole ka loovust ja otsingut, selle asemele astuvad neutraalsed ja negatiivsed olekud.

Loovusliku pedagoogilise suhtlemise püsivuseid on **kujutuslike protsesside võimalikult järjepidev ergastamine**. See ei saa tugineda üksnes teadmistele. Üksnes teadmistest alustamine saab ikkagi ainult teadmiseni välja jõuda. Niisamuti ei toimi kujutusprotsessid ilma teadmisteta. Õpetamise eduks on vaja tunnetuse ja kujutluse head kooskõla. Sel puhul lakkab õpetajatöö olemast käsitöö ja läheneb kunstile. Teadmiste retranslatsiooniks piisab «teadmiste teadmise» ja ettekandmise oskusest ning äraõppimise nõude esitamisest. Kujutluse loomiseks on vaja leida sõnale ja kogu mõtlemisprotsessile meeleline tajutavus, see, et õpilane tajuks mõtte arendust, «näeks» seda. See on otsekui kujutuslik kompimine, «stereofooniline tajumine». Selline tajumine aga just äratarki lapse kujutusliku aktiivsuse seisundi. Seepärast on kõrgelt hinnatav õpetaja võime ja oskus jutustada ajaloost, kirjandusest, bioloogiast jne. nii, et laps mitte ainult kuuleb, vaid ka näeb jutustuse sisu.

Kuid kujutuslik sisendus jääb ikkagi nõrgaks ja üheplaaniiseks, kui ta tugineb üksnes verbaalsele komponendile. Asi on selles, et inimväljendus (ja suhtlemine) on alati olnud mitmekomponendiline. Asjaolu, millel rajaneb üks vanemaid ja mõjusamaid kunstilise eneseväljenduse liike, teatri- (näite-)kunst. Sõnaga liituvad miimika, žest, intonatsioon, ka liikumine.

Need elemendid sisalduvad ka heas õpetajaesinemises, aga mitte näitlemise, vaid loova eneseväljenduse tasemel (teatud, s. o. heas tähenduses artistlikkus on ikka hea õpetaja saatjaks olnud). Tühjalpas deklaratsioon — pedagoogika on kunst — on tulutu, sellele kunstile tuleb anda sisu ja mõtestus. Võtkem kas või miimika: õpetaja naeratab, ja see rahustab otsemaid, kergitab kulmu, ja selles kätkeb otsemaid mingi hoiatus jne.

Võime ja oskus sisendavaks esinemiseks on omandatav, kui tuntakse sisenduse seaduspärasusi. Eeldused selleks on ja jäävad erinevaks. Siin toimib analoogia: on halbu, keskpäraseid ja suuri näitlejaid, igauhest ei saa isegi halba näitlejat. Muidugi ei väljendu see analoogia õpetajakutses nii reljeefelt ja kategooriliselt. Aga ometi: halb näitleja võrdub pedagoogikas teadmiste andjaga ning nagu üldse mitte ei sobita näitlejaks, ei sobita üldse mitte ka õpetajaks.

Muidugi on dramaatiline erinevus selles, et teatris on tegemist publikuga vabal tahtel, koolis aga kohustusliku «publikuga».

Tõdemus: pedagoogika on kunst, mis eeldab teatavat loovusaset ja kujutlusjõudu, mis käivitab väljendusvahendid kui «pedagoogilise tehnika».

Usk laste võimetesse. Sellest ei ole räägitud palju, kuid viimasel ajal ometi. Ühistest uurimustest psühholoogias ja kõrgema närvi-tegevuse füsioloogias on saanud selgeks, et inimaju kätkeb tohutuid võimalusi. Pedagoogika on neid kasutanud ülitagasihoidlikult. Sellises olukorras on meile täiesti kättesaadav üks võimalus — see on pedagoogi (õpetaja) tõsimeelne usk inimvõimete olemasolusse. Väljendugu see kas või veendumuses, et iga normaalne laps on suuteline saama harituks (mitte lihtsalt hariduse) kõige paremas tähenduses.

Tuntud ameerika psühholoog J. Foster kirjeldab katset ühenduses intelligentse tasemega. Määrati teatud õpilaskontingendi intelligentsus (IQ). Seejärel tehti õpilastest juhuslik valik (nende hulgas oli ka madala andekusega õpilasi) ja teatati õpetajatele, et õpilastega tehtud testimine veenab — peatselt, 12 kuu pärast, ilmuvad nendel erilised intellektuaalsed edusammud. 8 kuu pärast need õpilased, olles õpetaja erilise tähelepanu all, tegelikult näitasidki üles silmapaistvaid edusamme (4). Ja seda seepärast, et **pedagoogid neid edusamme ootasid**. Nad uskusid nende edusammude ilmumisse. Mis toimus tegelikult? Usk lapse võimekusse avaldus õpetajate kõnes, maneerides, pilgus, kogu suhtumise keerukas mehhanismis. Laps tajus seda ning selline omapärane liit ületas kammitsused, mis harilikult johtuvad skepsisest ja inertsusest. Lõpetame Suhhomlini sõnadega: «Kui aga inimesel puudub usk lapsesse, kui ta viriseb vähemagi nurjangu korral, tunneb pettumust ja on veendunud, et lapsest «mitte midagi ei tule», siis pole niisugusel inimesel koolis midagi teha, ta üksnes rikuks lapsi.» (3.)

Reeglina asetatakse autoriteetse õpetaja omadustesse **huumorimeel** ja see ei ärata mingit vastuväidet, huumorimeelega on seotud palju tõsiselt võetavat (1). Elus on palju rüsumat, ebameeldivat, rasket. Sellest on vaja vabaneda. Huumor kutsub esile ei midagi vähem ega rohkem kui naeru. Ja kui naerab klassis üks või kaks, siis algab ahelreaktsioon, matkimine — pea naeravad kõik, isegi need, kellele pole selge naeru motiiv. Proovigu siis ka õpetaja tõsiseks jääda. Naeratav inimene on rõõmus inimene. Näolihaste naeruasend kutsub (hüpotalaamiliste sidemete vahendusel) esile emotsionaalse elevuse, rõõmsameelsuse. Me oleme vabastatud hetkega sellest samast rüsumast tundest, mis meid hetke eest haaras ja vaimuelu rõhus. Alateadvus on nüüd töövalmis, nõus astuma liitu teadvusega, et otsida paremat lahendust, mille leidmine senini

kuidagi korda ei läinud. Üeldu on aluseks paljukorratud tõele, et huumorimeele ja loovuse vahel on kõrge korrelatsioon. Seepärast ei tule karta nalja ega huumorit. Vastupidi: tuleb õppida naeratama ja naljatama, ka õpilase naeratusel reageerima, rõõmsa meelega taluma kõik raskused, mis polegi pärast naeratust enam nii rasked.

Nüüdisajal on vaimse elu ja tegevuse põhiraskus mitte sedavõrd teadmiste omandamine, kuivõrd nende hügelsummas orienteerumine ja nende valikuline omandamine. Õpetegevuse keskmeks on esijoones sellised teadmised, mis pakuvad mõtlemisainet, millest saab mõelda. Siit johtub loogiliselt tees: **õpetada lapsi õppima, andma neile õppimise strateegia**. Muidugi on see raskem «äraõppimise» ja «ülesütlemise» praktikast. Kuid seevastu on ta mäekõrguselt arendavam. Aktiivses (õpilase) vaimses tegevuses (õppimises) sisalduvad puhttunnetusliku kõrval ka teised tegevusaspektid (programmeeriv, ümberkujundav, hinnanguline). Seega jääks õpetekst paremal juhul harjutusmaterjaliks, mille abil ja alusel toimuvad analüüsi ja sünteesi, abstraherimise ja konkretiseerimise, nähtuste omavahelise ja tegelikkuse seostamise jt. harjutused.

Õpetaja reaktsioon õpetamise sellise suundumise peale on ootuspärane: sellist menetlust me ei ole õppinud, see ei ole meile kättesaadav. Muidugi on neil tuline õigus — õpetatud ei ole (või peaaegu ei ole). Kuid see on minevikutõde, mitte oleviku- ja tulevikutõde. Kujutlegem, et õpetaja läheb kord nooruses omandatuga võidukalt lõpuni — pensionini. See tähendab 30—40-aastast mahajäämust, mis võrdub lõpliku allajäämisega progressile. Õpetaja omaenda tööst jääb välja peamine — juurdlemine ja iseseisvus, aga kui õpetaja ise ei juurdle ja pole iseseisev, pole seda loota ka lastest.

Võib muidugi küsida: kas siis tänapäeva koolis teadmisi enam ei tulegi omandada? Tuleb küll: teadmisi eeldavad ka kõige progressiivsemad õpetamismeetodid, kuid nende otstarve on teisale nihkunud. Mitte teadmiste summa, ka mitte nende omandamise kindlus, vaid teadmised kui mõtlemise alus ja aine tunnetuse instrument. See, rõhutan, millest saab mõelda.

Õpilastega suhtlemises olgu õpetaja lihtne ja demokraatlik, kuid säilitagu põhimõttekindlus. Ja vast suhtlemise lihtsus, inimlikkus, iseendaksjäämine ongi see, mis lapses austust äratav. Ja veel ühest tähtsast, kuid raskesti omandatavast oskusest — oskusest kuulata teist inimest. Kahjuks kuletavad õpetajad energiat vastassuunas — kuidas lapsi kuulama meelitada. Küllap selle liigse pingutuse pärast nad meid nii halvasti kuulavadki. Õpetaja jutu ainuvalitsemine on viinud selleni, et õpilane lõpuks ei soovigi rääkida.

Pingevara dialoog õpetamises ja kasvata-

mises on normaalse pedagoogilise suhtluse lakmus, selle kättesaamine — pedagoogilise meisterlikkuse (kunsti) tulemus. Lisaks puhtõppemenetluslikele väärtustele (tagasiside üks põhivorm) on avatud dialoogil tähelepanev suhtlemispsühholoogia tähendus: ta soodustab vastastikust mõistmist ja lahendab pingeseisundid. Situatsioon — dialoogi ei teki, õpilane ei avane — on alati kasvatusmiku kindel tunnus, ja vastupidi: kui lapsed vabalt räägivad, tähendab see usaldust, suurimat pedagoogilist tunnustust, millel rajaneb omakorda õpetaja autoriteet. Pole suuremat autasu kui lahendus, mille annavad äraräägitud mured.

Kõhkle!

Harilikult pole võimalik otsemaid langetada õiget otsust. Ka kõige tuntumad tõed pole olukorriti kehtimiskindlad. V. Tendrjakovi mõtlemapaneva romaani «Kuuskümmend küünalt» peategelane ei kõhelnud ühegi kasvatusvahendi rakenduses — ei koolis ega kodus, ning temast sai üheaegselt teeneline õpetaja ja põgenev kurjategija. On kurb tõdeda, et leidub pedagooge, kes peavad seda suurepäraselt raamatut halvaks lektüüriks. Me teame nii palju ja täpselt, et enam ei teagi, et kõik me teadmised pole õiged.

Kõhelda tuleb ka siis, kui etteantud tegutsemisviisid kõhkluseks ei näi võimalusi jätvat. Õpetajal on ju täielik garantiid vähemalt üheks: keegi ei tunne paremini tema hoolealuseid ja ainult temale langeb otsevastutus nende õiglase ja õige pedagoogilise kohtlemise eest. Seepärast ongi, mispuhul ja mille nimel kõhelda. Õpetajal on kõhklemissõigus ja kõhklemisskohustus.

Muidugi pole võimalik lõpuni kõhelda. Küps otsustus eeldab talitsetud emotsioone ja selginud mõistust, aga sageli ka kaine kaalutluse ja intuitsiooni liitu.

Loova õpetajaisiksuse garantiidest

Põhiparameetrid, mis seda peaksid garanteerima, on vaieldamatult õpetaja **haritus** ja **vaimsus**. Võidakse küsida: kas on normaalne eeldada harituseks ja vaimsuseks peetava kujunemist õpetaja ettevalmistuse ajal kõrgkoolis? Vastata saab üksnes jaatavalt, sest seda eeldab isiksuse kujunemisloogika, milles igal arengujärgul peavad olema oma sisu ja eesmärgid. Lisaks vaimse arengu põhikvaliteedile peame ootuspäraseks, et pedagoogide õppimine tähendab ka eneseprogrammeerimise tahte ja oskuse kujunemist, vaimsete ja esteetilise-kultuuriliste vajaduste konsolideerumist. Vaimu- ja kultuuriväärtused ei imbu inimesesse aga iseendast, nende omandamine on sihipärane ja motiveeritud tegevus ning ealdasa on igal arengujärgul oma sisu ja spetsiifika. Seepärast ongi pool-

haritud ja õblukese kultuurikihiga pedagoogi-diplom tõsiseks pedagoogitööks ainult algus.

Olgu siin veel täiendav arutus õpetaja eruditsioonist. Haritus ja eruditsioon ei ole õpetajaisiksuse samased kvaliteetidid. Esimene on obligatoorne, teine hinnatav «lisa-väärtus». Võimalik (õigemini praktikas tihti juhtunud) on ka paradoks: kõrgesti erudeeritud õpetaja (eriti nn. teadlasetüüp) osutub kesiseks õpetajaks. Põhjus on õieti lihtne: tema sisemina ei jaata pedagoogilist missiooni kui peamist, millega sageli kaasneb võime-tus plastilisemalt õpilast tunnetada. Muidugi on võimalik ka õnnelik kooslus: eruditsioon rakendub pedagoogilisse töösse seda täiendavates kvaliteetides (näiteks teaduslik uurimistöö, koolisisene ja -väline kultuuritöö vms.). Sagedane on sellise õpetaja järgnemine oma kutsumusele ning siirdumine teisele alale — teadustööle, loomingulisele tööle.

Juba kõrgkooli pedagoogilisest praktikast astub pedagoogi ellu veel üks arendustegur — laps, õpilane. Tõepoolest, pedagoogi jaoks on õpilane mitte üksnes õpetamise, vaid ka õppimise objekt. See pedagoogikaaspekt kannabki vastastikuse rikastamise nimetust, mis on piisavalt sisutäpne. Õpilane on võimete ja oskuste proovikivi, eneseanalüüsi dünaamiline võimalus, töö tulemuslikkuse kindlaim tagasisidestaja. Kui näiteks ametlik inspeksioon annab õpetaja tööle ebarahuldava hinnangu, aga õpilase hoiakud osutavad vastupidist, pole põhjust meelegeiteks. Oma seisundi eneseanalüütilisel määratlemisel on õpetajale abiks kaks müstiliseks peetavat abimeest — intuiitiivne tunnetus ja alateadvus. Nad tulevad toetama märkamatu ja näiliselt ilma igasuguse nõudlikkuset. Küllap on iga õpetaja kogunud järgmist olukorda, mida tulekski pidada iseloomulikuks. Õpilane on süüdi korraga mitmes asjas, faktid on kangekaelselt tema vastu ja eeldavad mingit karistusastet. Ent õpetaja kõhkleb, tema teadvuse ääremaal (resp. alateadvuses), ilma otsest kuju võtmata, on mingi vastuväide. Signaal alateadvusest töötab vastu formaalsele tegelikkusele, intuitsioon toetab seda omakorda, sest süüdistus räägib vastu selle loogikale, mis johtub õpilase psüühikast ja mida õpetaja põhijoontes tunneb (tunnetab).

Selle arenduse endastmõistetavaks järelmiks on, et täisväärtuslikule õpetajaisiksusele on vaimse küündivuse kõrval tunnuslik ka **suhtlemiskultuur**, mille pedagoogiliseks rõhuks on vastastikuse rikastamise kavakohane taotlus. On vahest liignegi rõhutada, et suhtlemisoskus (-kunst) on ühtaegu loovuse oluline karakteristik.

Vaatleme veel nn. **ainetundmise probleemi**, ehkki probleemi kui sellist polegi — oma aine tundmine on lihtsalt vältimatu. Küll aga sisalduvad probleemid aines endas. Siin on kaks võimalust: küsitavusi ja hargnevusi lihtsalt vältida (nii enamik paraku ka toimib) või siis riskida ja näha vaeva —

püüda õpilasi õpiku kaante vahelt edasi mõtlema (arutlema, fantaseerima) ergutada, neile loovuslikke impulsse anda. Kutsuda neid mõistma õpitavat ainet kui lõpmatust, hetke tunnetuse teel. Vahest just see on tee viit loovusse.

Kui õpetajal on tahet ja oskust poolt ja vastu probleeme tõstatada ning seejuures lah-tisi otsi jätta, variantseid võimalusi pakkuda, siis ei tule kahelda — tegemist on loov-õpetajaga, mispuhul ka loovusliku õpetuse resultaat on täiesti ootuspärane. Oige lahenduse leidmine pole ainuväärtus. Räägitakse, et J. Maxwell olnud halb arvutaja ning kui ta üliõpilaste ees oma võrrandeid tõestas, sattunud neisse pidevalt vigu, mis viisid nii mõnigi kord lahenduskäigu viltu. Ja siis, oma õpilaste ees ja koos nendega alustanud ta vea otsinguid. Kogu seda protsessi saatnud valjuhäälnel arutus: «Kui nii, siis nii. Aga kui nii, siis ei saa nii olla. Tuleb võtta ilmselt see, aga siis ei klapi too (pikk paus). Aga võtame nii...» — kuni ühiselt jõuti õigete lahendusteni. Tulevased matemaatikasuured tunnistavad, et ei olnud midagi loovus-sädet andvamat kui Maxwelli vead. See oli elav loomeprotsess, mille käigus sageli sündisid uued ideed.

See, millega õpetajad sageli patustavad, eriti edukamate õpilaste puhul, on nimmeliigne juhendamine, millega juba eos võetakse õpilasel võime enesealgatuslikeks väljaastumisteks.

Sageli on õpetaja suur agarus õpilase agarrust välistav. Liigne täpsus, käidud mõttekäigu sõna-sõnaline jälgimine annab sageli vastupidise tulemuse — uus mõte ei leia teed, «möödukas lohakus» aga jätab võimaluse käsitletavat uue pilguga näha.

Loovusele püüdev õpetaja on sageli «raamatutes tuhnija». Kui selline tegevus saab omaseks ja õpetaja oskab selle ka õpilastele vajalikuks teha, ollakse lähedal vaimuse tõelistele algetele. Tänapäeval jõutakse läbi lugeda tilluke osa raamatuid. Kuid sirvida, siit ja sealt mõttepudemeid noppida, arutlus-algeid leida ometi jõuame. Võidakse öelda, et selline suhtlemine raamatutega soodustab pinnapealsust. Võib väita ka midagi muud: me intuitsioon juhatab sageli hetkesähvatussega huvipakkuva ja tarviliku juurde. Faktide kogunemine ja kogum on ikkagi mingi sünteesivõimalus ja ajutegevuse rikastus. See aitab välistada kitsapiirilisust, luua maailma terviklikkust ja meid ennast selles terviklikkuses. Seepärast — tuhnige raamatuis ja suunake nende juurde ka lapsi! Aga *nota bene!* — pinnapealsuse oht on siiski olemas, kui seda võetakse kui ainuvõimalust. Seepärast peab tunnetushuvi arendama ka distsipliinikindlalt, mis antud kontekstis tähendab väärtuslike raamatute põhjalikku lugemist (läbitöötamist).

Oma arvestatav koht loovuse arendamisel on ka sellistel õppevormidel nagu dispuut,

referaatide koostamine ja retsenseerimine, tehniline omalooming, lahtist tüüpi ülesannete lahendamine jne.

Olgu lõpuks ühe õpetaja kümme käsku, mida ta enda jaoks on fikseerinud ja rakendanud.

1. Ära nõustu õpilase vastusega, kui vastus on heas usus lihtsalt pähe tuubitud, vaid nõua tõestust.
2. Ära mitte kunagi lahenda õpilaste vaidlust kõige lihtsamal viisil, s. t. õige vastuse või lahenduskäigu äräütlemisega.
3. Kuula oma õpilasi tähelepanelikult, taba iga nende mõtet, leidmaks võimalusi millegi uude avastamiseks nende jaoks.
4. Pea meeles, et õpetamine peab tuginema õpilaste huvidele, motiividele ja püüdlustele.
5. Tunniplaan ja koolikell ei tohi olla õppeprotsessi määravad tegurid.
6. Austa iseenda «meeletuid ideid» ja kasvata teisteski võimet mittestandardsetl mõelda.
7. Mitte kunagi ära ütle õpilasele: «Mul pole aega sinu rumala loba arutamiseks.»
8. Ära ole kitsi ergutavate sõnadega, heasoovliku naeratusega, sõbraliku kiitusega.
9. Opetamisprotsessis ei saa olla ühest metoodikat ja igavesti kehtestatud programmi.
10. Korda neid käse iga õhtul, kuni nad muutuvad osaks sinust endast.

Nende ja paljude teiste ideede vahendusel saab kasvatada last elu muutmise ja ümberkorraldamise vaimus — saada inimeseks, kes väljub terve mõistuse ja loogika maailmast loomingulise mõtlemise maailma. Veel enam — selles vaimus kasvatatud inimene on suuteline väljuma ka oma elukutse, spetsiaalsuse piires ja tegutsema kui inimene üldse, kui isiksus, ta on jõudnud kõige unikaalsema ja väärtuslikumani pedagoogitöös — loovusliku suhtlemiseni, mis oma väärtustes ulatub kaugemale oma aine raamidest.

Tõkkeid loova õpetajaisiksuse kujunemise teel

Kui lähtume tõdemusest, et loov õpetajaisiksus on kasvatamise ja õpetamise peamine garantii, siis peaks olema samavõrd tähtis ka selliste eeldustega inimeste otsimine ja leidmine, kes suudaksid selle töö tasemele tõusta. Aga kas me neid inimesi üldse otsime?

Kunsti- ja teatrikooli pääseb erivõimekuse tõsise läbiproovimise järel. Ajakirjanikud peilatakse samuti välja kutsevõimekuse alusel. Autojuhte testitakse, selgitamaks, kas nende psühhofüsioloogilised omadused lubavad juhtida... autot. Aga kuidas on nende inimeste valikuga, kes hakkavad juhtima inimest? Tuleb tunnistada: rahuldume sellegagi, kui saame kokku piisava kontingendi, et komplek-

teerida vastvad erialad TRÜ-s ja pedagoogilistes õppeasutustes.

Tutvumine Helsingi ülikooli kogemustega näitab, et on teste, mis aitavad valida sobivaid õpetajakandidaate (2). Ja neid kasutatakse. Sellise metoodika puudumine meil annab valusasti tunda. Pedagoogiks hakkavad õppima noored, kellede otsus on nõrgalt motiveeritud või sootuks motiveerimata. Otsuse ekslikkus tuleb ilmsiks alles tegelikus töös, kuid siis on tekkinud kahju (nii koolile kui ka õpetajale endale) juba korvamatu. Sellest johtuvad nii rohked äramineked pedagoogitööl.

Aga on veel teisigi tõkestusi.

Õpetajatöö nõuab aega. Kuid ajadefitsiit on õpetajal ränk. Siin pole mõtet arutleda, kuhu kaob õpetaja aeg, see on sedavõrd üldteada. Rõhutame peamist: õpetaja ei suuda ennast vormis hoida, nii vaimselt kui ka füüsiliselt, või, kui soovitakse, ei suuda ennast pedagoogiliselt «taastoota». Mida kauem selline olukord kestab, «seda kiiremini jõuab kätte ajajärk õpetaja elus, mil tal pole enam kasvandikule midagi anda...» (3). Ajakitsikuses hakkab õpetaja toimima nn. tulekahju kustutamise meetodil: valmistub konkreetseks tunniks, täidab möödapääsmatu ülesande, lahendab «käigu pealt» kasvatusküsimusi, parandab koosolekul salamisi vihikuid... Pole juttugi vaimsest ja emotsionaalsest lõõgivalmidusest, probleemitsinguist ja -seadest, rahulikust mediteerimisest kasvatusolukordade üle.

Ja lõpuks väga otseselt meie teema kohast. Kreatiivseid õpilasi ei ole vahendite puudusel võimalik täpselt selekteerida. Küll aga võime neid ära tunda ühe olulise tunnuse alusel. Nimelt ei kuulu kreatiivsed lapsed kergele kildale, pigem vastupidi: loovkalduvustega lapsed on kangekaelsed, ka agressiivsed, nende iseseisvus ja trots on traditsioonilisele osale õpetajaskonnast vastuvõetamatu. Võib öelda ka teisiti: loovuslike laste kohtlemine nõuab eraldi tähelepanu ja eeldab õpetaja tasakaalukust, seestmist distsiplineeritud suhtlemist. See aga on lisakoorem närvisüsteemile, eriti siis, kui nähtust (loovust) ei mõisteta.

Õpetaja suhetes «loovatega» toimivad mõneti ootamatud seaduspärasused. Kõrge loovusega õpetaja juures teeb andekam osa õpilasi silmapaistvaid edusamme. Vähem andekad aga jäävad maha, nende saavutused on tavaliselt kesised. Kui aga õpetaja on loominguliste võimete skaalas kusagil allpool, teevad loomingulise sädemeta õpilased suuremaid edusamme kui esimesel juhul. Andekate õpilaste võimed aga ei avaldu, nad ei realiseeri oma võimeid (5). Kui lisame, et nüüdisaegne koolisituatsioon paneb õpetaja põhitöökaks töö edututega, siis mõistame loovusliku õpetamise poole püüdleva õpetaja kammisetud seis. Selles olukorras on kõige sagedasem eesmärgiseade teisale nihutamine, s.t.

kõrgemate eesmärkide poole püüdemisest loobumine. Seda enam, et sellised püüded jäävad ka positiivselt hindamata. Need õpetajad on ka sageli kutsetööst loobujad, motiiviks ebasoodus tööpõld.

Võib uskuda, et tulevikukool orienteerub kindlamalt ja teadlikumalt õpilaste loovvõimete arendamisele ja seeläbi isiksuse kasvatamisele.

Alata on vaja aga kohe ja mitte jääda ootama, et mingis tänuhulgas tulevikus saab seda teha ühe hoobiga — kasvatada loovaid lapsi. Selleni võime jõuda üksnes olemasolevate vastuolude lahendamisega.

Olgu esialgseks probleemiks kas või loovusele püüdleva õpetaja mõistmine ja hindamine. Ka selle mõistmine, et tõeliste ja suurte pedagoogiisiksuste ideed ei kuulu kritiseerimisele ning nende kogemused ülevõtmisele. Iga õpetaja peab leidma OMA tee, iga kool oma.

Kirjandus

1. Grassel, H., Stopperam, L. Der gute Lehrer im Erleben der Schüler — «Pädagogik», 3 Beiheft, 1967.
2. Koskeniemi, M. The development of young elementary school teachers. Helsinki, 1965.
3. V. Suhhomlinski mõtteid kasvatuses. Tln., 1978.
4. Ермолаева—Томина Л. Проблемы развития творческих способности детей. — «Вопросы психологии», 1975, № 5.
5. Лук А. Психология творчества. М., 1978.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

Üldharidus Ungari Rahvavabariigis

ELLEN SIIMASTE, ENSV Haridusministeeriumi plaani- ja finantsvalitsuse juhataja

Väikesel grupil meie vabariigi haridustöötajatel eesotsas haridusminister Elsa Gretškinaga oli möödunud aastal terve nädala jooksul võimalik kogeda Ungari seltsimeeste meeldivat külalislahkust ja saada asjalikke seletusi meid huvitanud põhiteema — hariduse planeerimine ja finantseerimine — kohta. Tutvustime hariduselu korraldusega Ungari Rahvavabariigis tervikuna, konkreetsemalt Budapestis ja Nógrádi komitaadis. Küllastime üht linna ja maa kaheksaklassilist kooli, lasteaeda, lastekodu ja Miklos Radnóti nimelist gümnaasiumi Budapestis. Õpilastega kohtumisel oli rõõmustav näha nende siirast huvi Nõukogude Liidu vastu ning püüdu väljendada end vene keeles. Enne kui jagada muljeid tänapäeva Ungari hariduselu korraldusest, tehkem lühike tagasivaade hariduse arengule enne rahvademokraatia võimu kehtestamist.

Keskajal töötasid Ungaris juba avalikud kirikukoolid, kus ladina keele kõrval õpetati seitset üldainet. 1367. a. asutati esimene ülikool Pécsis, mis ei saanud töötada eriti kaua 1526. aastal alanud türklaste vallutuste tõttu. Türklaste sissetungimisel lagunes Ungari kolmeks osaks. Reformatsiooniajastu kultuurimõju hariduse arengule oli küllaltki piiratud. Vaatamata sellele avati just siis suuri lütseume Szarospalanis, Alba-Julias ja mujal. 1635. aastal avati Nagyszombatis (praegu Tšehhoslovakkia SV territoorium) uuesti ülikool, kus õpetati teoloogiat ja õigus-teadust. Hiljem see ülikool viidi üle Budasse, sealt Pesti.

1777. aastal vastu võetud riigikoodeks õpetamise asjus lõi Ungari esimese ühtse koolisüsteemi, kus kolmeaastasele ungarikeelsele koolile järgnes kolm aastat ladina keele grammatikat ning kaks aastat gümnaasiumi,

mille lõpetamine andis õiguse astuda kuninglikesse akadeemiasse ja ülikoolidesse. Selles esimeseski koolisüsteemis olid õppeained juba tihedalt seotud eluga, tähelepanu pöörati kehalisele kasvatusle ja õpetamise metoodika praktilisusele. 18. sajandi lõpus täheldati koolisüsteemis juba mõningat spetsialiseerumist, kus näiteks tulevastele käsitöölisele joonistamise kõrval õpetati üldaineid või kaevanduse erialal anti praktilisi teadmisi tööstuse ja ökonomika kohta. Uudsenä kogu Euroopas moodustati 1802. aastal pansion kurtide õpetamiseks, mõni aasta hiljem pimedate jaoks. 19. sajandi esimesel poolel avati esimesed lasteaiad, tütarlaste pansionaadid, koolid õpetajate ja kasvatajate ettevalmistamiseks.

1868. aastal võeti vastu seadus rahva kohustusliku õpetamise kohta, loodi 6-aastased rahvakoolid ja linnakoolid (viimased läksid hiljem üle nelja-aastasele õppeajale), aga samuti kolmeaastase õppeajaga õpetajate institutid. Tol ajal võis avada koole nii riiki kui ka maakonnavalitsus, kuid enamik koole kuulus kirikutele. Sel perioodil oli vaid kolmandik rahvastikust kirjaoskaja. Kapitalismi arenguga kujunes välja koolisüsteem, mis eksisteeris mõningate muudatustega kuni 1945. aastani. 1883. aasta seadusega kehtestati kaht tüüpi keskkoolid: gümnaasiumid ja reaalkoolid 8-aastase õppeajaga (mõlemad peale algkooli). Laienes õpetamise spetsialiseerumine. 1910. aastaks kasvas kirjaoskajate arv kahe kolmandikuni rahvastikust, ungarlaste seas kuni 80% (mustlased mõjutasid oluliselt üldarvu). Haridusel oli klassikaline iseloom, esines hulk kitsendusi, tüpikuid. Kui 1938. aastal astus kooli 91,4% koolikohustuslikest lastest, siis neist vaid 47,6% lõpetas 6-klassilise kooli (algkooli).

Pärast II maailmasõda toiminud sotsialistliku revolutsiooni käigus täiustati ka haridussüsteemi. 1945. aastal moodustati ühtne kaheksaklassiline kool, millele järgnes 4-aastase õppeajaga gümnaasium. Kirikukoole esialgu ei likvideeritud. Koolid natsionaliseeriti 1948. aastal. Koolikohustus algas 6-aastaselt, haridust anti tasuta. 1961. aasta haridusseaduse alusel kehtestati uut tüüpi kool — spetsialiseeritud keskkool. Suur osatähtsus kvalifitseeritud tööliste ettevalmistamisel on kutsekoolidel. Taoline koolisüsteem kehtib praeguseni, kusjuures selle koostisosaks loetakse ka koolieelne kasvatus lasteaias.

Lasteaedades käib 88% 3—6 a. vanustest lastest. Lasteaiakohti jätkub kõigile soovijatele. Linnades töötavad enamikus lasteasutustes rühmad alla 3 a. vanustele lastele. Rühma täituvuseks on keskmiselt 25 last, Salgótarjáni linna lasteaias (240-kohaline) oli 1—2 a. vanuste laste rühmas kohal 27 last, 3 a. vanuste rühmas 28, vanemate laste rühmas kuni 36 last, sest nimekirja igale 100 kohale võetakse 110 last. Lasteasutused töötavad 5 päeva nädalas kella 5.10 hommikul

kuni kella 18-ni õhtul. Lasteaedade võrgu arendamises osalevad aktiivselt ka tööstusettevõtted, Budapesti asutustest kuulub kolmandik ametkondadele. Nende laste jaoks, keda kasvatatakse kodus, organiseeritakse spetsiaalsed õppused ühe aasta vältel, seega ligi 99% kõigist 1. klassi õpilastest on hästi ette valmistatud tööks kollektiivis. Huvipakkuv on lasteaedade töö 5-aastaste lastega, s. o. kooliminejatega. Kooli edasatakse iga lapse kohta kaart, kus tervise ja füsioloogilise arengu kõrval tuuakse välja sotsiaalne olukord, positiivsed ja negatiivsed iseloomujooned ning lastevanemate hoiak lasteasutuse suhtes.

Üldhariduskooli esimesed kaks klassi loetakse perioodiks, kus toimub laste arengu jälgimine ja tasandamine. Esimese õppeaasta lõpus hinnatakse õpilaste teadmisi ja käitumist üldhindega, klassikursust ei jäeta kordama ka siis, kui õpilase teadmised ei ole rahuldavad. Aeglase arenguga lapsed suunatakse korrektsiooniklassi, mis luuakse vajaduse korral iga kooli juures. Taolistes klassides on 10—12 õpilast. Nendes jääb klassikursust kordama 5—10% õpilastest. Korrektsiooniklassi suunatakse õpilasi õpetaja-psühholoogi ja arsti otsusel ning ainult üheks aastaks. Õpilast arendava eesmärgiga on koolide juurde loodud pikapäevarühmad, peamiselt algklasside õpilastele (haaratus kuni 80%).

Alates 1982/83. õppeaastast töötavad kõik õppeasutused 5-päevase tööpäevala, õppeaega pikendati 32 nädalalt 36 nädalani õppeaastas. Üldhariduskool on piisavalt spetsialiseeritud fakultatiivainete kaudu. Õpilasel on võimalik valida teatavas aines suuremat mahtu: alates 1. klassist laulmises või kehalises kasvatuses, 4. klassist alates laulmises, kehalises kasvatuses, vene keeles, võõrkeeles või matemaatikas. Sellest johtuvalt on kool kas matemaatika või keelekallakuga. Õppeplaanis, mis on üles ehitatud 10-päevasele tsüklile kahe poolaasta lõikes, kuulub reaalinete õpetamiseks 32,5% õppeajast, humanitaarainetele 35,3%, esteetilisele tsüklile 13,1%, kehalisele kasvatusle 10,3% ja tööõpetusele 5,7%.

1982/83. õppeaastast viidi sisse uus õppeaine, mis peab abistama füüsika ja bioloogia õpetamist. Tööõpetuse osatähtsus on väike. Ungarlased peavad õpilase kõige tähtsamaks tööks õppimist. Õpetamine kabinetisüsteemis on võimalik alates 5. klassist, peamiselt 6.—8. klassides.

Üleminek 5-päevasele tööpäevalale on loonud vajaduse õppeplaani korrigeerimiseks. Õppeplaani struktuur on tegelikult järgmine:

- 1) üldpõhimõtted, kus on toodud ainete õpetamise eesmärk ja ülesanded;
- 2) nõuded lõpetajale,
- 3) üldteoreetilised juhendid,
- 4) tundide maht.

Seega on juba õppeplaaniga kindlaks määratud õpilaste teadmiste ulatus üldainetes, kusjuures õppematerjalist 2/3 on kohustuslik. Õpilaste teadmisi hinnatakse ainult kohustusliku programmi järgi õppeaasta lõpus.

Kaheksaklassilise kooli eesmärk on anda õpilastele hariduse põhialused, arendada nende võimeid ja mõtlemisoskust, valmistada ette uute teadmiste omandamiseks ning kujundada iseseisva õppimise vajadust ja vilumusi. Kutsesuunitlus lasub klassijuhatajal, aga ka mõned ettevõtete ja majandite spetsialistid tutvustavad koolides oma eriala. Kaheksaklassiline koolikohustus hõlmab õpilasi vanuses 6—16 aastat, s. t. need, kes on jäänud klassikursust kordama, peavad õppima 8-klassilise hariduse saamiseks kuni 16. eluaastani. Õigeaegselt lõpetab 8-klassilise kooli 93 % 1. klassi astujatest, neist 8 aastaga 82 %. Ülejäänud 7 % läbivad spetsiaalsed kursused. 6-aastastest lastest asub pärast meditsiinilist läbivaatust õppima 97—98 %. Lapsed, kes tervisliku seisundi tõttu ei suuda õppida normaalses koolis, suunatakse õppima kehaliste ja vaimsete puuetega laste kooli. seal nad õpivad 9—10 aastat (1—2-aastane ettevalmistuskursus), millele järgneb üldkooli 8. klassi kursus. Paljudel koolidel on eriosakonnad, kus omandatakse teatud tööliselukutse.

Pärast 8. klassi lõpetamist jagunevad õpilased keskhariduse kolme kanali vahel: 20—21 % jätkab õpinguid gümnaasiumis, 26—27 % spetsialiseeritud keskkoolis, ülejäänud kutsekoolis. Kutsekoolide lõpetanud ei saa lõputunnistust, mis annab õiguse astuda kõrgkooli. Kõrgkooli astumiseks tuleb neil kaugõppe teel läbida spetsialiseeritud keskkool alates 2. või 3. õppeaastast.

Gümnaasium Ungaris on rikkalike traditsioonidega ja täidab kaht eesmärki: valmistada noori ette kõrgkooli astumiseks või tööks ilma täiendava ettevalmistuseta. Paljud gümnaasiumid on teatava aine süvaõpetusega (22 tundi nädalas). Üldgümnaasiumi teises klassis on nädalas üks tund määratud kutse-suunitlusele. Kolmandas ja neljandas klassis on juba 7—9 tunni ulatuses ainetsüklid kõrgkooli astujatele või teatava kutse (masinakiri, stenograafia, raamatukogundus, muuseumitöö, kasvatustöö, spordiorganisatorid, autotuhid) saamiseks. Fakultatiivained sõltuvalt õpilase kutse soovist on osalt kohustuslikud, osalt täiendava vaba valikuga. Alates teisest klassist on ringitööks ette nähtud 2 tundi nädalas. Gümnaasistidele korraldatakse ülemaailse konkursse kirjandusest, ungari keelest, võõrkeelest, matemaatikast, füüsikast, keemiast, bioloogiast, geograafiast, raamatupidamisest, statistikast, poliitökonoomiast. Osavõtt konkurssidest on suur, kuni 800 õpilast, ja neid korraldatakse igal aastal. Esimese kümne hulka tulnud vabastatakse vastava aine sisseastumiseksamist kõrgkoolis. Matemaatikas, füüsikas, keemias ja vene

keeles osaletakse rahvusvahelistel olümpiaadidel, ja edukalt. Gümnaasiumis on 5 lõpuksamat, neist 2 õpilaste vabal valikul. Eksamid ungari keelest, matemaatikast ja ajaloost on kohustuslikud. Kirjalikud tööd saadetakse kõrgkooli, kuhu lõpetaja soovib astuda.

Spetsialiseeritud keskkool annab keskhariduse kõrval ka eriala, üldainete maht on mõnevõrra väiksem gümnaasiumiga võrreldes. Sõltuvalt erialast toimuvad praktilised õppused kas koolis või ettevõttes, 2. ja 3. klassis on kohustuslik 2—4-nädalane praktika, olenevalt erialast. Kõige suurem osa 8. klassi lõpetajaist läheb õppima kutsekooli, mis annab tööliselukutse ja lõpetamata keskhariduse. Spetsialiseeritud keskkooli lõputunnistuse saavad noortöölised õhtu- ja kaugõppekursusi läbides. Kutsekoolides õpitakse praktiliste õppuste kõrval ungari keelt ja kirjandust, ajalugu, matemaatikat, füüsikat, eriala teoreetilisi aluseid, tegeldakse kehalise kasvatusena. Üldjuhul viibitakse pool õppeajast klassis, pool töökodades. Perspektiivselt nähakse selle koolitüübi osatähtsuse vähenemist spetsialiseeritud keskkooli kasuks. Kutsekoolide õpilastele makstakse stipendiumi 110—650 forinti kuus sõltuvalt õppeedukusest, s. o. 6—38 rubla. Peale selle võivad õpilased sõlmida lepingu ettevõttega nende kaudu stipendiumi saamiseks (250—500 forinti). Õpilased saavad tööriietuse ja muud vahendid üldistel alustel sama eriala töolistega. Huvipakkuv on, et nii spetsialiseeritud keskkooli kui ka kutsekooli lõpetajaid kohustuslikus korras tööle ei suunata. Seetõttu pole ka kohustust töötada teatud arv aastaid õpitud erialal.

Rohket tähelepanu pööratakse lastekaitseküsimustele. Abielulahutuste kasvu tõttu on suurenenud vanemliku hoolitsuseta laste arv. Ungaris töötab 128 lastekodu, kus kasvandikeks 50—100 last. Meil oli võimalus külastada maa suurimat lastekodu Fótis, kus elab 920 3—18 aasta vanust last, üldjuhul õdesidvendi. Viimastel aastatel on vastu võetud ka nooremaid kui 3-aastaseid lapsi. Lastekodu maa-ala on 40 ha, seda hoiavad korras lapsed ise. Lastekodul on oma keskkool ja kutsekool. Jälgitakse kasvandike edasist saatus: igast 1000 kasvandikust 600 on kvalifitseeritud töölised, ülejäänud saavad keskhariduse, neist pooled lõpetavad kõrgkooli. Kõrghariduse omandanud 50 % on valinud pedagoogitöö. Lastekodus on 360 töötajat, neist 160 pedagoogi. Pedagoogide kohtadele on konkurss, sest siin on töötasu kõrgem 400—900 forindi (20—50 rubla) võrra, soodustused üüri ja kommunalteenuste tasumisel. Lastekodu direktor selgitab pedagoogide tööle võtmisel välja nende sobivuse vastavaks tööks. Peetakse silmas töötaja vanust kaadri järjepidevuse tagamiseks. Kasvatajad elavad kasvandikega ühes majas, et luua perekondlik õhkkond. Kasvandikele püütakse luua samasugused tingimused nagu kodus,

eeskätt rietuses. Suurt tähelepanu pööratakse töökasvatusele ja vaba aja sisutamisele. Kasvandikele võimaldatakse ka isiklik taskuraha (3—6-aastastele 10 forinti ehk 60 kop. kuus, vanematele kuni 140 forinti kuus). Summa suureneb isikliku töö läbi ja elluastumisel on kasvandikel oma säästud.

Edasi peatuksin haridussüsteemi juhtimisel, planeerimisel ja finantseerimisel. Ungari Rahvavabariigis on kogu haridussüsteem alates koolieelsest kasvatusest ja lõpetades kõrgkoolidega allutatud ühele ametkonnale, s. o. kultuuri- ja haridusministeeriumile. Nimetatud ministeerium juhib ka maa kultuurielu (klubid, teatrid, kinod, kinostuudiod, heliplaaditööstus jne.). Üldhariduse juhtimiseks on ministeeriumis algkoolide, lasteadeade ja lastekaitse valitsus, gümnaasiumide, spetsialiseeritud koolide, õhtukoolide ja spordiasutuste valitsus ning 3 valitsust ökonoomikasfäärist: plaani- ja finantsvalitsus, eelarvevalitsus ja finantskontrolli valitsus. Ministeerium tegeleb ainult juhtimisfunktsioonidega, tal puudub isegi inspektor. Hariduse sisuga tegeleb Riiklik Pedagoogika Instituut, kus töötab 450 inimest. Riiklik Pedagoogika Instituut koostab õppeplaani ja -programmid, valmistab ette õpikud, annab metoodilisi soovitusi, viib läbi eksperimentaalseid uurimistöid, korraldab pedagoogide kvalifikatsiooni tõstmist, analüüsib õppekasvatustöö olukorda ja annab vastava info ministeeriumile. Igal aastal kontrollib instituut õppekasvatustööd 2 komitaadis või linnas (üldse 19 komitaati ja 5 linna). Analüüsi juures kasutatakse ka statistilisi näitajaid, sest kogu riiklik statistika hariduse valdkonnas laekub siia. Instituudi koosseisus töötab haridusökonoomika osakond, kes koostöös Statistika Keskinstituudi ja TA Majandusinstituudiga uurib demograafilisi situatsioone, koolilõpetanute edasiõppimist jne. Praegu on eriti terav demograafiline situatsioon: laste sündimus on kasvanud 140 000-lt enam kui 200 000-ni. See mõjutab oluliselt ka hariduse planeerimist ja finantseerimist.

Arvestades riigi majanduslikku olukorda ja riiklike vahendite piiratust, ei kavandata praegu kohustusliku hariduse pikendamist. Tähelepanu on suunatud hariduse sisu täiustamisele, s. o. õppeainete lähendamisele, eri koolitüüpide õpetamise taseme ühtlustamisele, võimaldamaks õpilastel üleminekut ühest vormist teise, arvutite rakendamist õppetöös. Hariduse sisu viiakse vastavusse riigi majandusliku ja sotsiaalse arenguga. Teiselt poolt nõuab demograafiline situatsioon haridusasutuste võrgu laiendamist, kapitaalehitust. Ungari Rahvavabariigis on hariduse arengu planeerimine ministeeriumi ülesanne. Riiklik plaanikomitee annab ainult üldkontseptsiooni, meile omast paralleelismi ei eksisteeri. Põhiplaaniks on viisaastakuplaan, selle kohta koostatakse ka riigieelarve. Finantseerimise täpsustamiseks koostatakse aasta kohta kon-

tingentide üldnäitajad (laste arv lasteadeades, pikapäevärühmades, internaatides, klassikomplektide arv). Viisaastakuplaani põhinäitajateks on kontingendid piirkonniti sõltuvalt sündimusest, migratsioonist, koolitüüpide proportsioonid, kapitaalimahutused. Õpilaste jaotumist keskhariduse eri kanalite vahel planeerib ministeerium, saades lähtendmed tööjõu- ja kaadrivajaduse kohta Riiklikult Plaanikomiteelt. Samal ajal tuleb igal komitaadil ja linnal välja selgitada oma piirkonna kaadrivajadus ja ettepanekud noorte jagunemiseks koolitüüpide vahel. Andmed esitatakse kultuuri- ja haridusministeeriumile, kes omakorda kooskõlastab need harukondlike ministeeriumidega. Pärast kooskõlastamist kinnitab kultuuri- ja haridusministeerium linnadele ja komitaadidele uued erialad ja klassid. Seda tehakse suviti. Kapitalmahutuste maht määratakse hariduse ehituses kindlaks kogu viisaastakuks, kusjuures komitaatide ja linnade täitevkomiteedel on õigus see kontsentreerida kas viisaastaku algaastatesse või lõppu. Neil on õigus ka kapitaalimahutusi majandusharude vahel ümber jaotada, kui näiteks haridusele eraldatud kapitaalimahutused ei kata tegelike vajadusi. Koolide ja lasteasutuste ehitamisel tüüpprojekte ei ole, kultuuri- ja haridusministeerium määrab kindlaks kohustuslike ruumide nimekirja. Praegu toimub Ungari majanduselus suurte tööstuskoondiste jaotamine iseseisvateks ettevõteteks. Sama põhimõtet rakendatakse koolide ja lasteasutuste ehitamisel, s. t. ehitatakse suhteliselt väikesed asutused: koolid 16 klassiruumiga ja lasteaiad 140-kohalistena.

Koole ja lasteasutusi finantseeritakse täitevkomiteede kaudu, kellele raha eraldab rahandusministeerium. Kultuuri- ja haridusministeerium annab rahandusministeeriumile soovitusi raha jaotamiseks üksikute asutuste tüüpide või komitaatide ja linnade vahel. Finantseerimise mahu aluseks on kulu ühele klassikomplektile, ühele lasteaiarühmale. Täitevkomiteedel ja samuti asutuste juhtidel on eraldatud raha kasutamisel laiendatud õigused, sest üldmahust määratakse kindlaks vaid töötasufond, lasteasutustes tuleb järgida ka toidunorme ühe lapse kohta päevas. Ülejäänud raha kulutatakse sõltuvalt asutuste vajadustest.

8-klassilised koolid töötavad enamasti vahetustega. Klasside täituvus on kõrge, Budapestis keskmiselt üle 40 õpilase klassi kohta. Pikapäevärühma täituvus on 30—35 õpilast. Maal avatakse iseseisvate klassidena need, kus on vähemalt 15 õpilast. Üldjuhul töötavad 1.—4. klassid liitklassidena, alates 5. klassist suunatakse õpilased suurematesse koolidesse, kus nad elavad internaadis või kasutavad kooli ja koju sõiduks liinibusse. Harva veavad õpilasi oma veokitaga ka majandid. Õpilaste vedu on tasuline, kuid soodustustega. Maal eksisteerivad hariduskompleksid, kus 8-klassiline kool juhib peda-

googilist protsessi temale alluvates lasteae-
dades ja algkoolides. 8-klassilise kooli direk-
tor võtab tööle lasteaeade ja algkoolide
kaadri, maksab neile palka, lasteaeade tööd
koordineerib kohapeal vanemkasvataja ja alg-
koolis üks õpetajatest. Nii näiteks allub Nõg-
rádi komitaadi Kaszari koolile 2 lasteaeada
ja 2 algkooli, põhikoolis on 330 õpilast (11
komplekti), neist 130 pikapäevarühmas. Kogu
selle kompleksi teenindamiseks (kaasa arva-
tud kolm kööki) on 21 tehnilist töötajat.
Suured on koolidirektorite õigused ka tööta-
jatele palkade kehtestamisel üldpalgafondi
piires, mida tehakse loomulikult kooskõlasta-
tult ühiskondlike organisatsioonidega. Õpeta-
jatele on kehtestatud erinevad palgamäärad
sõltuvalt sellest, kas nad töötavad 1.—2., 3.—4.
või 5.—8. klassis. Gümnaasiumiõpetajatel
arvestatakse veel seda, kas nad on lõpetanud
ülikooli või pedagoogilise instituudi. Palk
sõltub tööstaazist järgmiselt: 0—3, 3—8,
8—15, 15—20 ja üle 20 aasta. Diapasoon
palgamäära miinimumi ja maksimumi vahel
on suur ja see võimaldabki direktoril arves-
tada töö kvaliteeti. Nii on näiteks algaja 1.—2.
klassi õpetaja palk 2000—3100 forinti
kuus (ca 117—180 rubla, 17 forinti=1 rubla)
ja sama õpetaja palk üle 20-aastase staaži juu-
res 3100—5800 forinti, 3.—4. klassi õpetaja-
tel vastavalt 2200—3700 ja 3600—6500 fo-
rinti, 5.—8. klassi õpetajatel 2400—4000 ja
3800—7500 forinti, kõrgharidusega gümnaa-
siumiõpetajal 2600—4500 ja 4000—8000 fo-
rinti kuus. Peale selle on direktori käsutuses
preemiafond, mille arvel on võimalik töötajaid
premeerida 2—3 nädala palga ulatuses kaks
korda aastas. Palgamäär on kehtestatud
algklassides 21 tunni, vanemates klassides
20 tunni ja pikapäevarühmades 23 tunni
eest nädalas. Klassijuhatamise eest lisatasu
ei maksta, see töö on arvestatud normkoor-
muse hulka ühe tunni ulatuses nädalas. Kooli-
des töötavad ainete ja algklassides klasside
viisi metoodikakomisjonid. Metoodikakomis-
jon moodustatakse vähemalt kolme vastava
õpetaja olemasolul, komisjoni esimehe koor-
mus on 1 tunni võrra väiksem normkoormu-
sest. Komisjon töötab välja ühtsed nõuded
aineõpetuses, kontrolltööd jne. Pioneerijuhti
koolis ei ole, seda tööd teeb üks õpetajatest, kes
saab lisatasu 700—800 forinti ja kelle norm-
koormust vähendatakse 10 tunni võrra. Igas
suuremas 8-klassilises koolis on klassivälise
töö pedagoog.

Õppe-kasvatustöö resultatiivsuse eest vas-
tutab direktor, seetõttu pööravad haridus-
osakonnad erilist tähelepanu direktorite kaad-
ri valikule. Kui õpetajate kollektiiv ei ole
direktoritega rahul, võidakse 5-aastase töö
järel nõuda tema väljavahetamist. Rajooni-
organites on töö koordineerimiseks ja suu-
namiseks õpetajad-inspektorid (meil metoodi-
kud), kes peavad koolis andma 10 tundi
ja saavad lisatasu inspektori kohustuste täit-
mise eest 700—800 forinti kuus. Inspekto-

reid on üks iga aine kohta keskkoolides ja
gümnaasiumides. 8-klassiliste koolide kui
kõige arvukama koolitüübi jaoks on 4—5
inspektorit iga aine kohta. Komitaadi hari-
dusosakondades on lisaks aineinspektoritele
üldharidusinspektorid (1 inspektor iga 15
kooli kohta), kelle ülesanne on ka koolide
finants-majanduslik kontrollimine.

Kooli direktor on vastutav riiklike ressursi-
de otstarbeka kasutamise eest, kuigi tal on
õigus valida kulutuste sihti. Kohustuslikus
korras varustatakse kooli näitvahendite ja
jaotusmaterjaliga kui õppeplaani koostisosa-
ga. Nende tootmist ja jaotumist organisee-
rib Riiklik Pedagoogika Instituut. Inventari
(nii majandus- kui ka õppeinventari) otab
kool temale eraldatud raha eest. Hoonete
kapitaalremondiga koolid ja juhtivad haridus-
organid ei tegele. Lepingu ehitusettevõttega
sõlmib täitevkomitee, kes jälgib ja mõjutab
lepingu täitmist. Kapitaalremondiks eralda-
takse raha 1,6—2,0 % ulatuses hoonete mak-
sumusest. See summa ei rahulda tegelikke
vajadusi ja täitevkomiteedel tuleb leida täien-
davaid vahendeid. Koolihoonete ja tehnö-
süsteemide hooldamiseks on moodustatud
haridusosakondade juurde teenindusgrupid,
kelle teenused on odavamad, võrreldes spet-
sialiseeritud organisatsioonide teenustega.
Üksikutel koolidel on selleks otstarbeks ko-
mandandi ametikoht.

Riiklike vahendite piiratud tõttu kasuta-
takse koolide ülalpidamiseks ka majandusor-
ganisatsioonide vahendeid, kusjuures Ungari
Sotsialistliku Töölispartei Keskkomitee loeb
õigeks, et kooliõpilaste erialane ettevalmistus
peabki tuginema ettevõtetele, sest kool ei
suudaks diferentseeritud tööjaotuse juures
anda oskuste nõutavat taset. Üldhariduskoo-
liledele antava majandusabi korraldus on
samaväärne meie vabariigi šefluslepinguga.
Erinevuseks on kooli direktori osalemine selle
abi määramisel ettevõttes. Kõige tähtsamaks
ei loeta raha eraldamist koolile, kuigi ka
seda tehakse küllalt suures ulatuses. Nii näi-
teks Kaszari 8-klassilises koolis korraldab
kaevandus õpilaste kogu klassivälise tegevuse
oma töötajate ja vahenditega. Ettevõtte
mõistab kooli tähtsaimat ülesannet — kasva-
tada tulevast tööjõudu. Kooli ülesanded šef-
luspartnerina piirduvad peamiselt marksist-
lik-leninlike õppustega töölistele, riiklike
tähtpäevade tähistamisega osalemisega, kes-
hariduseta tööliste õpetamisega. Oluliseks tu-
leb pidada kohaliku nõukogu mõju kooli ja
majandusettevõtete vaheliste sidemete tu-
gevdamisel ning koordineerimisel vastavuses
piirkonna arengu perspektiividega.

Lühike, kuid sisukas tutvumine Ungari
Rahvavabariigi kogemusega hariduselu pla-
neerimisel ja korraldamisel võimaldas dele-
gatsioonil esile tuua küllalt palju positiivset,
mida saaks rakendada Nõukogude Liiduski,
vastavad ettepanekud ka tehti NSV Liidu
Haridusministeeriumile.

Loovtööd teatri- ja filmiõpetuses

ANNE NAHKUR,
PTUI vanemteadur

Nüüdisaegne pedagoogika asetab suure rõhu isiksuse loomingulise orientatsiooni kujundamisele, tema loovate võimete arendamisele.

Nagu teada, on looming inimese aktiivsuse ja iseseisva töö kõrgeim vorm. Loovisiksuse kujunemise üheks tingimuseks on osalemine loomingulises (loovas) tegevuses lapseeas. Kui objektiivselt määratakse loomingut tema lõpp-produkti järgi, millel peab olema teatud uudsus ja sotsiaalne väärtus, siis subjektiivselt vaatevinklist piiritletakse loomingut loominguprotsessi endaga, isegi kui selle lõpp-produkt ei oma vajalikku uudsust ega sotsiaalset väärtust. Koolisituatsioonis on enamasti tegemist loomingu subjektiivse aspektiga I. Lerner'i järgi «kool võib ja peab valmistama kõiki ette teise tasandi loominguks» (8, lk. 80).¹

Tähtis koht loovvõimete arengus on kunstiainetel, sealhulgas kirjandusõpetusel. Vaideldamatult on loovtöö erilise tähtsusega teatri- ja filmiõpetuses, nende tööde sisu, vorm ja meetodika tulevad suuresti teatri- ja filmikunsti spetsiifikast. Teatri- ja filmialased loovtööd võivad olla seotud nii teatri- ja filmikunsti retseptiivse aspektiga kui ka õpilaste enda loominguga.

Loovtööd kirjandusõpetuses (teatri- ja filmiõpetuses) on väärtustatavad mitmel põhjustel: loovtööd aitavad kinnistada mälus, kujutluses kunstiteose lugemisest/vaatamisest saadud muljeid, mõtteid, kujundeid; pakuvad kirjandustundidesse vaheldust; nende kaudu omandatakse teadmised kiiremini ja

¹ I. Lerner eraldab loomingulise tegevuse kaht tasandit: esimene, kõrge, seisneb revolutsiooni teostamises teatud vallas, teadmiste ja seisukohtade süsteemi täielikus muutmises; teine, hoopis madalam, väljendub tuntu edasiarendamises, selle kasutusala laiendamises.

kindlamalt; loovtööd arendavad õpilaste kujundilist mõtlemist, loomingulist fantaasiat; aitavad kaasa nende ideelis-esteetiliste hinnangute kujunemisele. V. Leibson on märkinud, et loominguline tegevus kirjandusõpetuses arendab õpilaste üldist loomepotentsiaali, loovtegevuse protsessis muutuvad teadmised veendumusteks, s.t. tegemist on kasvatusprotsessi optimeerimisega (7, lk. 93).

Alljärgnevalt vaatleme, milliseid võimalusi õpilaste loominguliseks tegevuseks pakub teatri- ja filmiõpetus. Nõukogude sellealases teaduslik-metoodilises kirjanduses on neid küsimusi käsitletud J. Rubina, A. Mihhailova, T. Zepalova, T. Solomatina, G. Tuskia, A. Strojeva, J. Rabinovitši, O. Baranovi, R. Glinterštšiku; meie vabariigi autoritest K. Lehe, M. Kadaka, L. Raudsepa, A. Maasiku, R. Sinimaa töödes.

Loovtööd teatriõpetuses

Noorema kooliea õpilaste puhul on teatriõpetuslikest loovtöödest populaarseim arvamus — lühike, etendusel saadud vahetute muljete kirjapanek. Arvamusel on tähtis osa etenduse ideelis-esteetilise mõju kinnistamisel, iseseisva mõtlemise arendamisel. Arvamust võib väljendada eri vormides (näit. «Kiri teatrisse», «Miks mulle meeldis...» vms.). A. Mihhailova järgi on laste arvamuste analüüsi kriteeriumiks kõbeliste hinnangute mitmekülgsus ja täpsus, nende vastavus väärtushinnangutele; lapse võime näidata ühe või teise kangelase eripära ja tegevuse iseloomu (9, lk. 110).

Tõsisemaid vestlusi teatri ja nähtud etenduste üle võib alustada 5. klassis. Selles eas suudab laps juba vastu võtta etenduse kujundikeelt, mõistab oma elu- ja kunstikogemusest lähtuvalt teatrikunst väljendusvahendeid, on võimeline osalema arutelus. Suulised arutelud kulgevad tavaliselt väga elavalt, harva kerkivad üles erinevad arusaamad. Enamasti osalevad sellistes aruteludes aktiivsed, hea suulise väljendusoskusega õpilased. Osale õpilastest aga sobib isiklike mõtete ja muljete vabaks väljendamiseks rohkem kirjalik töö — on see siis teatritsensioon või kirjand.

Retsensioon eeldab juba analüüsi, ka kriitilist hinnangut etendusele ning selle õnnestumise määrab asjaolu, kuidas õpilased tunnevad teatrikunst spetsiifikat, kuidas on arendatud nende kunstimaitset. Eelõeldut silmas pidades sobib teatritsensioon kui tööliik vanemate klasside õpilastele. Keskmise kooliea õpilaste retsensioonid taanduvad enamasti etenduse sisu lühikeseks ümberjutustuseks, eriti meeldesööbinud stseenide kirjeldamiseks. Esineb ka etenduse kriitilisi hinnanguid, kuid ülekaalus on ikkagi oma viisuaalsete muljete kirjeldamine. Retsensiooni

analüüsi kriteeriumid on otsustuste ja hinnangute iseseisvus, täpsus, isikupära ning teatrispetsiifiliste mõistete kasutamine.

Ümberkehastumise püüd on lapse üks põhivajadusi. Mängides võib uuesti üle elada, uuesti luua terve muljete kogumi, ja nüüd enam mitte kõrvalt vaadates, vaid tegevuses ja tegevuse kaudu. Improviseerides huvitab lapsi kõige rohkem inimene. Andmaks edasi kangelase iseloomu, tuleb õppida kõike tähele panema: kuulata kõnet, selle intonatsiooni; pöörata tähelepanu näoilmele, žestidele, kõnnakule. A. Mihhailova järgi on noorema kooliea õpilaste puhul improviseerimine suurepärase meetod muljete kinnistamiseks. Ühelt poolt säilib lapse kunstitaju vahenditus ja emotsionaalsus, teiselt poolt vastab see meetod kõige enam teatrikunsti spetsiifikale, on kõige orgaanilisem (9).

Nimetatud tööliigid, mis lähtuvad teatrimuljete vahetust edasiandmisest, õpetavad õpilasi hindama, võrdlema, analüüsima, aita- vad mõista teatrikunsti spetsiifikat.

Koolikäsitluses lähenetakse draamateosele kui potentsiaalsete lavateosele, s.t. draamateost käsitletakse lavalise teostuse elementidega. Siin nimetame tööliigina kõigepealt ositi lugemist, kusjuures peale draamateoste tulevad arvesse ka dialoogirikad lõigud proosapaladest. Ositi lugemine on lähenemine elavale kõnele. Sisule adekvaatse intonatsiooni leidmine eeldab teksti seostamist žestide ja miimikaga. Osaliste kaupa lugemine nõuab õpilastelt lavasituatsiooni aktiivset kujutlemist ja näidendi tegelaste põhiliste iseloomuomaduste tabamist. Metoodika seisukohalt pakub ositi lugemine rühmatöö rakendamise võimalusi (näit. mitu lugejate gruppi, kusjuures kuulajad saavad olla ka hindajate rollis). Eriti hinnatav on lühinäidendi lavastamine ja ettekandmine klassis.

Üheks teatriõpetuse töövõtteks on **dramatiseeringu koostamine**. Dramatiseerimisülesanne sunnib aktiveerima kujutlusprotsesse ja õpitut loovalt arendama. Ta eeldab draamavormi ja teatrikunsti põhimõistete tundmist (osaliste ja lavapiltide määramine, dialoogi ja remargi oskuslik kasutamine, lavasituatsiooni arvestamine). Hästi sobib esmakordseks dramatiseerimiseks valm, kuid ka katkend dialoogirohkest proosapalast. T. Zepalova arvates võib esimesi kirjaliku dramatiseerimise katseid teha 6. ja 7. klassis, kusjuures esialgu on see lühike 2—3 tegelasega repliikide kirjapanek, tutvumine remarkidega, mis iseloomustavad tegelasi ja tegevuskohta (6, lk. 39).

Dramatiseerimisülesanne on õpilastele võimetekohane varemgi, sest tegelikult alustatakse sellega suuliselt juba lasteaias. T. Solomatina soovib enne dramatiseerimisülesande andmist teha ettevalmistavaid harjutusi, nagu ositi lugemine, suuline tegevuskoha ja tegelaste välimuse kirjeldamine jne. (12, lk. 13—14).

Keskmise kooliea õpilastele on kohane ka selline töövorm, mille puhul nad peavad draamateose kangelasi ära tundma üksiku detaili või repliigi järgi. See sunnib otsima kõige ilusamat ühe või teise tegelaskuju puhul, leidma omi väljendusvahendeid. Huvipakkuvaks töövõtteks on suuline või kirjalik kangelaste saatuse jätkamine, **lavakujunduse maketi tegemine**, teatrialane viktoriin. Viimati nimetatud sobivad hästi rühmatööks.

R. Sinimaa on kasutanud teatriõpetuslikest tööliikidest veel **dialoogi koostamist**, **teatriaineliste referaatide ettevalmistamist**, **kirjandusõhtu stsenaariumi koostamist** ja selle kava esitamist, **lavakujunduse ja kostüümikavandite valmistamist**, kujutavaid töid **teatrireklaami alal jm.** (2).

Eelnimetatuile võib praktikute töökogemuste põhjal lisada **teatripäeviku**, **teatrialaste mappide ning stendide valmistamise**, **dialoogide koostamise ja esitamise** jne.

Lapsed hakkavad vara joonistama. Ealistest iseärasustest lähtuvalt võib öelda, et noorema kooliea õpilased tunnevad rohkem, kui nad suudavad välja öelda, eriti veel kirjallikult. Seepärast on neil sageli kergem väljendada oma mõtteid ja kujutlusi joonistuses. Kujutava tegevuse vajadus väheneb eaga. Murdealised on tunduvalt vähem huvitatud sellelaadsest loomingust kui 6—7-aastased lapsed. Ometi ei tähenda see seda, et keskmise kooliea õpilased suhtuksid negatiivselt kujutavat tegevust nõudvatesse tööülesannetesse. L. Tõnisson on täheldanud, et mõnele õpilastele on kujutatav tegevus oma elamussisu väljendamiseks palju kohasem kui näiteks kirjand. Ta väidab, et joonistuste kaudu saadava informatsiooni tõesust on põhjust pidada mõneti isegi usaldusväärsemaks kui kirjandis sisalduvat informatsiooni. Sõnalisest tekstist kasutatakse sagedamini mõtteskeemi ja eeskujut, kas või selleks, et «projekteerida» hinnenet. Pealegi pole joonistuskeele kujundid nii kindlalt normeeritavad, lapsed tuletavad graafilisi kujundeid spontaanselt (3, lk. 590).

Kujutava töö puhul võivad ülesanded olla mitmesugused. Teatrimulje alusel võib lasta **joonistada** seda, mis kõige rohkem meeldis. Kuid ülesannet võib ka konkretiseerida, näiteks: **joonistada** meeldinud stseeni; **kujutada** kangelast, keda tahetakse mängida; **valmistada** paberist aplikatsioone; **vooldida** jms. Nähtud etendusel põhinev laste kujutatav looming on huvitav mitmeti: asudes joonistama, meenutab õpilane etenduse sisu, joonistuses annab ta oma hinnangu tegelaskujudele, joonistuses ilmneb etendusest arusaamine, samuti annab joonistus võimaluse otsustada õpilase sümpaatiat ja maitse üle.

G. Tuskia kasutas oma eksperimentaalses uurimuses peale ankeidi ja kirjalike tööde ka nähtud etenduse muljete põhjal tehtud joonistusi ning jõudis järeldusele, et joonistus toob täpselt välja laste suhtumise eten-

dusse ja esteetilise hinnangu arenemise järjepidevuse. Lapse joonistuses on selgelt näha, kui palju köidab lapse tähelepanu etenduse vastuvõtmisel teose sisu ja millele ta omistab suuremat tähtsust — kas etenduse sisule või kunstilisele küljele (13, lk. 83—84).

Retseptiivsete kujutatavat tegevust nõudvate töövormide kõrval pole vähemtähtsad lavakujunduste, kostüümikavandite, teatrikavade, teatriafišside jms. tegemine. Nimetatud tööd eeldavad mõningate teatrialaste mõistete tundmist ja rakendamist. Samuti on vaja õpetaja suunamist. Selliste tööliikide puhul on ka tagasiside kõige otsesem.

Loovtööd filmiõpetuses

Teatriõpetus oma traditsioonidega pakub enam kindlapiirilisemaid töövõtteid kui filmiõpetus, viimane aga võimaldab oma spetsiifikast tulenevalt rakendada mitmekesiseid loovtöid, mis aitavad kinnistada õpitud filmialaseid mõisteid, ergutavad õpilaste fantaasiat ja laiendavad kujutluspilet.

Keskmise kooliea õpilastega võib üksikasjalikult vestelda filmidest, juhtida õpilaste tähelepanu filmikeele iseärasustele. Selles eas on tähtsad mõtetevahetused ja vaidlused filmi üle. Väljendades oma arvamusi filmi, teose idee, näitlejate mängu, režissööri- ja operaatorikunsti kohta, õpivad õpilased andma iseseisvaid hinnanguid, areneb nende kunstitaju.

Filmi võib analüüsida kogu klassiga ühiselt, kuid võib ka eelnevalt jagada rühmadele kätte teemad. Vahel võib diskuteerida filmi poolt ja vastu, kusjuures klassi võib jagada kaheks.

Vestlus vaadatud filmi üle, selle analüüs on efektiivne vaid sel juhul, kui peetakse silmas kunstiteaduslike ja pedagoogiliste aspektide ühendust. Arutlus jääb ühekülgseks, kui meenutatakse ainult süžeeid ja iseloomustatakse filmikangelasi. Tegelasukujude kõlbeline hinnang on kahtlemata suure kasvatusliku väärtusega, kuid esteetilise kasvatusliku lõppeesmärgi saavutamiseks pole piisav.

(Järgneb.)

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

Kas 4—8. klassi õpilastele meeldib õppida eesti keelt ja kirjandust?

LINDA JAGGO,
Tallinna 9. keskkooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja

Küllap on iga õpetaja esitanud enesele vahel küsimuse, kas lapsed meelsasti õpivad ainet, mida ta õpetab. Nii huvitas mindki, kas keskastme õpilastele meeldib õppida eesti keelt ja kirjandust, kas õpetajad tunnevad oma õpilaste suhtumist ainesse. Täna vastutulelikke ja abivalmis kolleege, tuttavaid ja päris võõraid, kes mind uurimisel abistasid.

Kahe eelmise õppeaasta veebruaris-märtsis tegin väikese testi Eestimaa eri paikades. (Puutumata jäid ainult Rapla ja Jõgeva raj.) Igast koolist viie keskastme klassi õpilased järjestasid õpitavad õppeained meeldivuse järjekorras ning põhjendasid esimesele ja viimasele kohale asetatud õppeaine valikut. Osales 35 kooli 4005 õpilasega: 13 8-kl. maakooli, 7 maakeskkooli, 7 linnakeskkooli; 2 8-klassilist ja 6 keskkooli Tallinnast — igast koolitüübist umbes ühepalju õpilasi. Klassiti jagunesid õpilaste arvud järgmiselt: 4. — 834; 5. — 818; 6. — 815; 7. — 781; 8. — 757. Poiste ja tüdrukute suhtarv on ligikaudu 1:1, natuke rohkem kaldub ülekaal tüdrukutele ainult 8. klassis: 391 ja 366, ja poistele 4. klassis: 432 ja 402.

Kuna testi korraldajate hulgas oli kõikide ainete õpetajaid, klassijuhatajaid, direktoreid, asedirektoreid ja pioneerijuhte, ei ole karta, et andmeid eesti keele ja kirjanduse kohta oleksid kuidagimoodi mõjutanud osalenud 35 kooli emakeeleõpetajad.

35 kooli 4005 õpilast on muidugi liiga väike arv, et teha mingeid suuri järeldusi, aga üht-teist mõtlemiseks pakuvad need andmed siiski.

Kirjanduse asetavad 4.—7. klassi õpilased 4. kohale, 3. kohale tõuseb ta kaheksandas klassis. Erinevus on aga suur poiste ja tüdrukute puhul: poiste 4. klassi 4. koht asendub 3 aastal viiendaga, alles 7. klassis täheleandame väikest huvi tõusu kirjanduse vastu, 8. klassis nihkub poistel kirjandus 4. kohale tagasi. Tüdrukute huvi kirjanduse vastu tõuseb aga klass-klassilt: 4. klassis on neil kirjandus veel natuke poistest tagapool — 5. kohal, 5. klassis juba 3. ja 6. klassist alates on kirjandus tüdrukute lemmikaine — õppeainete meeldivusjärjekorras esimene.

Väga harva jääb kirjandus õpilaste hinnangutes viimaseks: 4. klassis nii poistel kui tüdrukutel 3 protsendi ümber, edaspidi on see protsent 1 ja 0,5 vahel. Põhjuseks enamasti konflikt õpetajaga, protest, päheõpitavate luuletuste vastu või hirm klassi ees jutustada. Küll märgitakse ära, et lugemik on igav ja vähe selles huvitavat ning põnevat. Kõige enam protesteerivad maakoolide 4. klasside poisid ja tüdrukud, 6. klassi maatüdrukud ja 7. klassi linnapoisid. Seevastu 6. ja 8. klassi linnatüdrukute ei pane kirjandust viimaseks mitte ükski õpilane.

Ühe 6. klassi tüdruk kirjutab: «Kirjandus meeldib, sest õpetaja on hea. Nendesse tundidesse on rõõm minna. Saame alati palju uut teada, õpetaja räägib hirmus huvitavalt. Lugega on ju tore! Ja õpetaja ka ei riidle meiega kunagi.»

* * *

Grammatikaga on lugu märksa tõsisem. Teame varem tehtud küsitlustest ja uuringutest, et õpilaste jaoks on eesti keel alati raske olnud ja meeldivusreas rea lõpus pidanud seisma. Muutunud ei ole ka nüüd midagi, endiselt on meie emakeel viimaste hulgas. 4. klassis eelviimasel, 10. kohal, 5. kl. 10., 6. kl. — 11., et siis 7. ja 8. kl. jääda jälle 10-ndale, mis on muidugi pisikene tõus, sest õppeaineid on 7. klassis 13, 8-ndas 14.

Erinevused poiste ja tüdrukute vahel on väikesed. Tüdrukute keelehuvi langeb kord 5. klassis, siis hakkab pisitasa tõusma ja 8. klassis on eesti keel tüdrukutel jõudnud poistest 2 kohta ettepoole — 8. kohale; poiste huvi langus toimub 6. klassis, et siis 8-ndas natuke paraneda (10. koht).

Viimasele kohale asetab eesti keele 4. klassis 8 protsenti, 5. 10, 6. 11, 7. ligi 7 ja 8. klassis ligi 5 protsenti õpilastest.

Ainult 5. klassis on tüdrukutele eesti keel raskem kui poistele, seal on protsent üle 10 nii maal kui ka linnas. See tähendab, et igale kümnele 5. klassi tüdrukule on eesti keel väga raske või ebameeldiv. Kõikides muudes klassides on see protsent aga tunduvalt suurem poistel. Üle 10 protsendi on ta 4. klassi maapoistel; 6. ja 7. klassis nii maal kui ka linnas (suurim 6. kl. maal — 14 protsenti).

Kõige suurem erinevus on 7. klassis: kui tüdrukute asetab eesti keele viimasele kohale ainult ligi 3 protsenti, siis poistel on see protsent 11.

Kõige vähem nurisevad eesti keele õppimise pärast 7. klassi tüdrukud linnas ja 8. klassi tüdrukud maal.

Põhjustena, miks eesti keel on viimaseks pandud, tunnistatakse ausalt, et aine on väga raske. Tihti kurdetakse, et õpetaja on küll tore ja hea, aga pea ei jaga õigekirja.

Ei jäeta kurtmata ka õpetajate üle, lapsed kirjutavad väga julgelt ja vahel julmaltki, et ainel pole vigagi, aga õpetaja teeb tunni ebameeldivaks, kiusab või peab pailapsi ja paneb hindeid ebaõiglaselt. Eriti paistab see häda kummitavat poisse 6.—8. klassini. Et mõnigi on eesti keele õpetajaga konfliktis ja sellepärast ei õpi, kannatavad hinded ega meeldi ka õppeaine. Veel kurdavad, eriti poisid, et liiga palju tuleb pähe tuupida pöörd- ja käändkondi, välteid, reegleid, mida niikuinii varsti ei mäleta ega vaja lähe. Pahandavad ka targad poisid, et milleks tampida reegleid, kui kirjutada oskab; et tunnid on igavad.

Üldse kohtasin ma väga vähe lauset: eesti keele tunnid on huvitavad ja vaheldusrikkad. Ons see võimatu?

Ilmselt ei ole, sest kui 35-st 4. klassist 5 koolis sai eesti keel viimase koha, siis leidis ka üks 8-klassiline maakool, mille 4. klass oma 9 õpilasega oli küll vastanud 4. klassidest pisim, kus aga eesti keel sai esimese ja kirjandus teise koha. Arvan, et selles koolis õpetab kui mitte meister, siis vähemalt hea inimene ja küllap ka hea õpetaja.

2. kohale ei jõudnud eesti keel ühegi kooli üheski klassis, küll aga 3. kohale ühes 8-klassilise kooli 5. ja ühe Tallinna keskkooli 8. klassis.

Viimasele kohale jäi eesti keel 4. klassis 5 koolis, 5. klassis 5 koolis, 6. klassis 5 koolis, 7. klassis 1 koolis, 8. klassis 3 koolis (ühtekokku 19 klassis). Kõikumised klassiti on väga suured!

Muidugi on iga klass ise näoga ja vahel ei ole mitu aastat klassis keelehuvilist last, aga kas õpetajad ei saaks siin midagi muuta? Küllap on erinevused õpetajate ja õpetamise vahel samuti suured.

Mul õnnestus küsitleda eesti keele ja kirjanduse õpetajaid 1982. aasta 16. ja 18. augustil programmikursustel. Palusin, et nad paneksid kirja, mitmendale kohale paneksid lapsed klassides, kus nad õpetasid 1981/82. õppeaastal, eesti keele ja kirjanduse. Mulle vastas ühtekokku 177 õpetajat maalt ja linnast, eri koolidest staažiga 1 kuni 36 aastat.

Vastajate arv klassiti kõikus 31-st 79-ni (vt. tabel lk. 36).

Erinevus on kirjanduses väike, aga grammatikas arvame, et meie õpetatud klass armastab grammatikat ja tahab õppida. See võib ju olla, aga vastajaid oli palju nii õpilaste kui ka õpetajate poolt. Ja erinevused

on suured: ligi 4 kohta asetavad õpilased eesti keele meie paigutusest tahapoole!

Siiski ei ole keelehuvilised lapsed koolidest kuhugi kadunud, 4. klassidest paigutas eesti keele kui meeldivaima õppeaine esikohale 2 protsenti lastest, järgmistes klassides on see protsent umbes 1; tüdrukutele on kõige enam keelehuvilisi maal 4. klassis (4,7 %). Üldse on keelehuviliste tüdrukute protsent suurem. Poistel on ta suurim (1,6) 8. klassis linnas. Seevastu 4. ja 7. klassis linnas ning 6. klassis maal ei leidnud ma ühtegi keelehuvilist poissi.

Kirjanduses on pilt palju meeldivam: aine esikohale asetanud õpilaste arv klassis tõuseb 6 protsendilt 10-le neljandas, kuuendas, seitsmendas ja 11-le kaheksandas klassis. Eriti kirjanduslembed on 8. klassi tüdrukud (15 protsenti). On küll vahe poiste ja tüdrukute kirjandusse suhtumise vahel, aga mitte nii suur, et oleks põhjust kurta. Peame ju arvestama, et poistel on tihti huvi reaalinete

vastu suurem, 7. ja 8. klassis huvituvad nad tehnikast, spordist jne.

Iga normaalne inimene loeb ilukirjandust. Kirjandustundide meeldivuse üheks põhjuseks tuuaksegi, et lugeda on tore, meelasti tahetakse palju teada kirjanikest. Mõnele meeldivad luuletused, mõni vaimustub kirjanikest. Meeldivaimaks peetakse aga, et aine ei ole raske, et saab oma mõtteid vabalt väljendada. Väga palju kiitvaid sõnu kirjutatakse õpetajate kohta, kes annavad huvitavaid tunde, pakuvad õpikule palju lisamaterjali, jutustavad huvitavalt, emotsionaalselt. Kirjandustundidele lisab meeldivust see, et paljud õpetajad väljaspool tunde juhendavad kirjandusringe, suunavad õpilaste omaloomingut, juhatavad näiteringe vms., käivad õpilastega teatris, kinos, raamatukogudes.

	Klass	Õpil. arvamuskoht	Õpet. arvamuskoht (16.08)	Õpet. arvamuskoht (18.08)	Keskmine
Kirjandus	4.	4	2,7	2,9	3
	5.	4	3,1	3,2	3
	6.	4	4,0	3,5	4
	7.	4	4,1	4,1	4
	8.	3	4,0	4,1	4
Grammatika	4.	10	5	5,7	5/6
	5.	10	6,0	5,2	5/6
	6.	11	6,8	7,1	7
	7.	10	7,0	7,9	7/8
	8.	10	6,5	7,1	6/7

Õpilaste vastuste ja eeltoodu põhjal järeldan, et

- 1) linnas õpivad poisid eesti keelt ja kirjandust natuke meelsamini kui maal;
- 2) grammatika on kõige raskem tüdrukutele 5. ja poistele 6. klassis;
- 3) tüdrukutele alates 6. klassist on kirjandus õppeainete hulgas meeldivaim;
- 4) 8. klassis suhtumine mõlemasse ainesse natuke paraneb: kirjandus on meelisaine umbes igal kümnendal õpilasel, grammatika 1,5 protsendil õpilastest;
- 5) kirjandus on meeldivusreas viimane ja eesti keel esimene väga harva;
- 6) grammatika asendit õpilaste hinnangus määravad õpetajad valesti;
- 7) õigekirjaga ei ole kiita lood. Igast kümnest saabunud testist üheksas oli vigu. Ainuüksi geograafia ja kunstiopeetus pakuti välja 8 variandis, tihti eksiti isegi kirjanduse ja eesti keele kirjutamisel, muudest vigadest rääkimata;
- 8) väga palju oleneb õpetajast, tema isikusest, töömeetoditest ja ainetundide sisukusest.

Soovin kõigile eesti keele ja kirjanduse õpetajatele, et Teie õpilased võiksid kirjutada nii, nagu kirjutas üks 6. klassi poiss: «Meil on maailma parim õpetaja!»

MEILT JA MUJALT

■ Laagrikuu — spordikuu, niisuguse deviisi all on tehtud spordi- ja kasvatustööd Põhja-Osseedi pioneerilaagrites, spordi- ja tervise- linnakutes ning laste turismibaasides. Ligi 30 000 õpilast linnadest, rajoonikeskustest ja kaugematest asulatest on viibinud Põhja-Osseedi ametiühingute pioneerilaagrites. Kehakultuuri- ja spordiorganisatsioonid, treenerite- kasvatajate nõukogud on laste jaoks välja töötanud huvitava ning ulatusliku spordiürituste plaani. Tervisehooaja erijooni on igapäevased ja kohustuslikud kolmetunnised sporditunnid igale koolilapsele. Kõigis laagrites võivad nad tegelda lemmikspordialaga, sooritada VTK normatiive, võtta osa kergejõustikuvõistlustest ja turismimatkadest kodupaikkonnas.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

Tegusõnafraas II. Täiteline tegusõnafraas

PEEP NEMVALTS, TPedI õppejõud

Kui pöördeline tegusõnafraas tähistab peamiselt tegevusi/protseesse, siis täiteline e. predikatiivse verbifraasi põhiülesanne on märkida seisundeid.

- (1) Hommik oli külm. (2) Silmad on kissis.
Saal on avar. Uks oli praokil.

Tõsi, mõningaid seisundeid saab väljendada ka pöördelise VP-ga, kuid see on sekundaarne:

Hommikul külmetas. Silmad kissitavad.
* Saal avardab. * Uks praotas.

(On küll võimalik *Uks praotus*, ent see ei tähista enam seisundis olekut, vaid seisundisse minekut.)

Pöördelises TF-is on niihästi sisuline, tähenduslik info kui ka vormiline, grammatiline info ühes ja samas sõnas koos. Predikatiivses VP-s on kaheks lõhestunud: abiverb *olema* fikseerib lausetuumale iseloomuliku grammatilise vormi (info tegumoe, kõneviisi, aja ja pöörde kohta), kuid on semantiliselt tühi ja vajab seepärast täitmist sisuga; selliseks täiteks sobivadki kõige paremini adjektiivid (nagu lauseis /1/) ja seisundiadverbid /2/. Seisundit on otstarbekas käsitada niivõrd laia mõistena, et ka nimisõnad kõlbavad täiteks:

Liisi oli $\left. \begin{array}{l} \text{lüpsja} \\ \text{lüpsjaks} \\ \text{parimaid lüpsjaid} \end{array} \right\}$.

Nagu näitest ilmneb, võib substantiiv täitena olla nii nimetavas, osastavas kui ka saavas käändes.

Vajaduse korral saab ka tTF-isse lisada modaalverbi:

Silmad võivad olla kissis.
Liisil tuli olla lüpsja (ks).
Hommik tundus olevat külm.
Saal näis olevat avar.
Uks paistis olevat praokil.

Modaalverbidel *tunduma*, *näima*, *paistma* on siin omadus, mis teistel suhteverbidel puudub — nad saavad hakkama ka ilma *olema*-abiverbita. Omadussõnaline täide võib sel juhul lisaks nominatiivile olla ka essiivis:

Hommik tundus $\left\{ \begin{array}{l} \text{külm} \\ \text{külmamana} \end{array} \right\}$.

Saal näis $\left\{ \begin{array}{l} \text{avar} \\ \text{avarana} \end{array} \right\}$.

Mingit tähenduslikku vahet nominatiivse ja essiivse adjektiivtäite ning nominatiivse ja translatiivse substantiivtäite vahel näha pole põhjust.

Nagu seisundis olekut nii ka seisundisse minekut väljendatakse eesti keeles tihtipeale seisundiadverbide abil. Sageli on need adverbid koguni ühes ja samas vormis. Et seisundisse minek on muutumine, liikumine, protsess, siis seda tähistav VP on muidugi fiiniline. Vrd.:

	VP _{fin}	VP _{predv}
Silmad	tõmbusid	Silmad on kissis.
	kissi.	
Uks	$\left\{ \begin{array}{l} \text{vajus} \\ \text{läks} \end{array} \right\}$	praokile. Uks on praokil.

Suu kukkus ammu. Suu on ammuli.
Aken lükatakse pä-rani. Aken on pärani.

Analoogilisi lausepaare saab muidugi ka omadus- ja nimisõnadega:

Liisi on hakanud	Liisi on lüpsja(ks).
lüpsjaks.	
Hommik(ul) läks	Hommik on külm.
külmaks.	

Kui võrdleme ühelt poolt predikatiivlauseid ja teisalt vastavaid nimisõnafraase, siis pole kuigi raske märgata, et nende konstruktsioonide põhiline erinevus on lause infokihi teenistuses. Täiteline TF-iga lauseid kasutatakse seisundi või omaduse esitamiseks uue infona, lause reemana. Nende lausetega paralleelseis NF-ides pole aga seisundid/omadused nii tähtsal kohal ja seepärast saab neid fraase kergesti kasutada lause teemas. Näiteks kui on juba väidetud, et

Uks oli praokil,
siis on võimalik selle situatsiooni kohta midagi uut öelda, näiteks lausega

Praokil uks hakkas kinni vajuma.
Isegi kui säärane NP tervikuna on lause

reemaosas, pole tähelepanu suunatud mitte niivõrd seisundile kui selle kandjale:

Juku piilus praokil uksest
väidab eeskätt ikkagi seda, et piiluti uksest,
ja ukse iseloomustamine pole siin nii oluline.

Niisamuti saab praktiliselt kõiki teisi NP-s täiendina kasutatavaid sõnu paigutada täiteks VP_{predv} koosseisu, kui nendega tähistatut tahetakse esitada uue infona:

Laud on ümmargune. ümmargune laud
Laud on lahtitõmmatav. lahtitõmmatav
laud

Pall on kadunud. kadunud pall
Käekiri oli loetamatu. loetamatu käekiri
See katse olevat olnud seitsmes. seitsmes
katse

Jaapanlannasid olnuks kaheksa. kaheksa
jaapanlannat
Sugulasi on neil rohkesti. rohkesti sugu-
lasi

Laud on tammepuust. tammepuust laud
See pall on minu (oma). minu pall
Samasugune vahekord valitseb ka predikaatiivlause ja nende NP-de vahel, milles esineb täiendi eriliik — lisand:

Liisi on lüpsja. lüpsja Liisi
Raamat on tarkuse allikas. tarkuse allikas
raamat

Tiit on sõber. { sõber Tiit }
 { Tiidust sõber }

Mõnel pool esitatud väidet, nagu tuleneks niisugune NP predikaatiivlausest, ei saa kummatigi tõestada; ka teistpidist «tuletuskäiku» mitte. Mõlemad on siiski ühe ja sama tähenduse erinevad vormistusvariandid, mille vahel sõltub lause infokihi struktuurist. Viimane aga oleneb teatavasti kõneleja/kirjutaja kavatsustest ja taotlustest, ning sellega seoses kontekstist.

XX XI täppis- teaduste olümpiaadi vabariikliku vooru matemaatika- ülesannetest

ELTS ABEL,
TRÜ matemaatika õpetamise
metoodika kateedri dotsent

Kätte on jõudnud uus õpeaasta. Seepärast on kohane aeg heita pilk tagasi kevadel toimunud vabariiklikule täppis- ja teaduste olümpiaadile matemaatikas.

Matemaatikaolümpiaadi läbiviimise korras ega ülesannete valiku printsiipides põhimõttelisi muudatusi polnud ega ole planeeritud ka alanud õppeaastaks. Muudeti vaid diplomite väljaandmise korda. Nimelt loobuti nn. kohadiplomitest ja anti välja järgudiplomid, nii nagu üleliidulistel aineolümpiaadidelgi. Vastavalt tööde tasemele otsustab olümpiaadikomisjon, kui palju ja milliseid järgudiplomeid mingis klassis välja anda. Nii näiteks anti kõnesoleval matemaatikaolümpiaadil 11. klasside õpilastele kaks I järgu, neli II järgu ja kuus III järgu diplomit.

Matemaatikaolümpiaadi vabariiklikust voo-
rust osavõtnute arv on kasvanud aasta-aastalt ja jõudnud XXXI olümpiaadiks täpselt 180-ni. Noorimaid osavõtjaid (8. klass) oli kokku 41 (neist 10 tütarlast) meie vabariigi kolmekümne kahest keskkoolist ja neljast 8-klassilisest koolist. Maksimaalse punktide arvuga hinnati Tarmo Uustalu (Tallinna 44. kk.) ja Kalle Karu (Põltsamaa kk.) tööd. Enam kui 25 punkti kogus 25 osavõtjat; alla 10 punkti saanud töid ei olnud.

Zürri poolt pakutud viiest ülesandest kaks (ül. 4 ja 5) olid valitud üleliiduliselt soovitatute hulgast. Kõige paremini lahendasid (36 õiget lahendust) 8. klassi õpilased tekstülesande (ül. 2), milles tuli leida õpetaja vanus, kui vanust väljendava arvu ristsumma moodustab 1/3 sellest arvust, ristsumma ruut on aga 3 korda suurem sellest arvust. Keskmiselt tuldi toime (16 õiget lahendust) 5. üles-

andega, mille lahendus nõudis arvude jagu-
vuse seaduste tundmist.

Raskusi valmistas aga 1. ülesanne, milles
tuli leida ruutvõrratuse kordajates esineva
parameetri need väärtused, millede korral
ruutvõrratuse lahendihulk ühtib kogu reaalar-
vude hulgaga. Ülesande lahenduse «võti»
peitus koolis omandatud töes: ruutavaldis
säilitab märki muutuja mis tahes reaalarvu-
liste väärtuste korral parajasti siis, kui vasta-
val ruutvõrrandil puuduvad reaalsed lahendi-
did. Viimane tingimus andis uue ruutvõrra-
tuse parameetri otsitavate väärtuste leidmi-
seks. Peaaegu pooled õpilastest asusid aga
ilma mingi eelneva aruteluta teisendama läh-
tevõrratust. Siin ilmnesidki õpilaste puudu-
likud teadmised ja oskused võrratuste teisen-
damisel. Näiteks jagati võrratuse mõlemad
pooled läbi muutujat sisaldava avaldisega,
ilma et oleks eelnevalt või järgnevalt ana-
lüüsitud jagaja võimalikke väärtusi. Vähesed
õpilased (3—4 õiget lahendust) tulid toime ka
kahe ülejäänud ülesandega. Neist ülesandes 3
tuli loogilise arutelu teel leida vastuolu üles-
andes sõnastatud tingimustes. Geomeetria-
ülesandes (ül. 4) tuli näidata, et kumera kuus-
nurga ümbermõõt ei ole väiksem kahest kol-
mandikust kuusnurga diagonaalide pikkuste
summast. Ülesande suutsid lahendada õpila-
sed, kes oskasid siin kasutada üldiselt hästi
tuntud tõsiasi: kahte punkti ühendava sirg-
lõigu pikkus ei ole suurem neid punkte ühen-
dava murdjoone pikkusest. Viimase põhjal sai
kumera kuusnurga iga diagonaali pikkuse
jaoks koostada 2 võrratust. Liites nii saadud
kuue võrratuse vastavad pooled, õnnestuski
tõestada vajalik lause.

Kõige arvukamalt on võistlejaid olnud ikka
9. klassidest. Seekord osales siin 55 õpilast
(neist 5 tütarlast), kelledest 25 õppisid mate-
maatika-füüsika erikallakuga koolides. Kui
varasematel aastatel saavutasid üheksandate
klasside arvestuses esikohti ikka eriklasside
õpilased, siis seekord üllatas tavaliste klas-
side õpilaste kolmikvõit. Lisagem siia, et
4.—5. koht läks jagamisele tavalise ja eri-
klassi õpilase vahel, et 12.—19. kohad hõi-
vasid samuti tavaliste klasside õppurid ning
edasised kohad jaotusid ühtlaselt tavaliste
ja eriklasside õpilaste vahel. Ons eriklasside
mõju vähenemine juhuslik või annab siin juba
tunda matemaatikatundide arvu vähenda-
mine eriklassides?

9. klasside õpilastele pakuti lahendamiseks
3 üleliidulise kaaluga ülesannet (ül. 3—5), mis
osutusid ka raskemaiks. Kõige paremini osati
lahendada (24 õiget lahendust) ülesannet 1,
vaatamata sellele, et geomeetrilise jada mõis-
tet käsitletakse alles 10. klassis. Rõõmustas,
et üle neljandiku lahendajaist tuli toime kül-
laltki keerulise sõnastusega liikumisülesan-
dega. Peamised eksimused mittetäielikes la-
hendustes tulenesid teksti valesti mõistmisest.
Üleliiduliselt soovitatute seast valitud üles-
annetest lahendati paremini geomeetriaüles-

anne (ül. 4) kolme ringjoone vastastikutest
asenditest. Jäi mulje, et kahe ringjoone sees-
mise puutumise mõiste oli osale lahendajaist
komistuskiviks. Ainult üheksal õpilasel õn-
nestus lõpuni viia ül. 3, kus tuli tõestada, et
mis tahes viie reaalarvu ruutude summa on
suurem või võrdne korrutisega, mille üheks te-
guriks on üks neist arvudest, teiseks aga üle-
jäänud nelja summa. Ilmnes, et võrratuste
tõestamise oskused on ka 9. klasside õpilastel
veel ebapiisavad. Võrratustes esinevad ruut-
liikmed ja arvude kahekordsed korrutised
oleksid pidanud viitama vajadusele kanda
kõik liikmed võrratuse ühele poolele ja tei-
sendada saadud avaldis täisruutude summaks.
See õnnestus õpilastel, kes taipasid esitada
korrutisi xy kujul $2 \cdot \frac{1}{2} xy$. Viimases ülesan-
des tuli analüüsida vahet, mis tekib kolme-
kohalisest arvust tema numbrite kuupide
summa lahutamisel. Selle osaga ülesandest,
kus nõuti leida arv, mille korral nii saa-
du vahe oleks suurim, said hakkama pooled
lahendajatest. Häta jäädi selle vahe vähima
positiivse väärtuse määramisega. Põhiline
viga seisnes selles, et vähimaks positiivseks
arvuks peeti arvu 0.

9. klassides sai maksimaalse punktide sum-
ma Toomas Tammaru (Tartu 10. kk.). Peale
tema hinnati üle 40 punkti vääriliseks veel
11 tööd; 13 õpilast saavutasid 30—39 punkti
ning ainult kahel osavõtjal ei õnnestunud
koguda üle 10 punkti.

10. klassidest osales matemaatikaolümpiaa-
dil 39 õpilast (neist 3 neidu). Siin oli veel
eriklasside õpilaste absoluutne (20 õppurit)
ja ka suhteline paremus märgatav; nad loo-
vutasid vaid 3 kohta esikümnest tavaliste
klasside õpilastele. Esikolmikusse kuulunud
võistlejail Mart Siimeril (Tallinna Muusika-
keskkool), Mati Pentusel ja Eero Uustalul (Tal-
linna 1. kk.) jäi maksimaalsest punktide arv-
vust vajaka 1—2 punkti. Üle 30 punkti vääril-
liseks hinnati 11 tööd, üle 20 aga 30 tööd.

Ka kümnendale klassile antud ülesannete
seas olid ülesanded 1, 4 ja 5 üleliiduliselt
soovitatute seast. Raskeimateks osutusid selles
klassis ülesanded 1 ja 2. Neist esimeses tuli
näidata, et arvu ja tema ruudu ristsummade
võrdsusest järeldub: vaadeldav arv annab
jagamisel arvuga 9 jäägi 0 või 1. Selgus, et
õpilased teavad küll arvuga 9 jaguvuse tun-
nust, kuid ei ole mõistnud, et see tunnus on
saadud tänu võimalusele esitada iga täisarv n
summana $n = 9k + s$, kus $k \in Z$ ja s ongi arvu
ristsumma. Teine raskem ülesanne kuulus geo-
meetria valdkonda. Tuli leida trapetsi pikema
diagonaali võimalik vähim pikkus, kui trapet-
si pindala on 1 ühik. Ebameeldivald üllatas
žüriid õpilaste (ja kahjuks mitte üksikute)
mõttekäik, milles püüti kontrollijaid veenda,
et antud ülesandes on tegemist trapetsi tea-
tava eriliigi — ruuduga, s.o. võrdhaarse
täisnurkse trapetsiga! Järjekordne tõend sel-
lest, et planimeetria põhitõdede paikapanemi-

sele kulutatakse meie koolides liiga vähe tähelepanu.

Hästi lahendati tekstülesanded (3. ja 4). Kolmandikul osavõtjaist õnnestus lahendada ka viimane ülesanne, milles tuli kasutada naturaalarvu algtegureiks lahutuse ühesust.

Abituriente osales olümpiaadil 45 (neist 7 neidu), kellest 24 lõpetamas erikallakuga koole. Nii nagu tavaks saanud, tuli neil lahendada esimesel päeval ülesandeid koos 10. klasside õpilastega. Märgetavat erinevust mõttekäikudes kahe klassi õpilaste vahel polnud. Ka parimatel abiturientidel ei õnnestunud nende ülesannete eest saavutada maksimaalset punktide summat. Parim tulemus teisel päeval lahendatud viie üleliidulise kaaluga ülesande eest oli 40 punkti. Ülekaaluka punktivõidu sai Raul Kangro (85 punkti) Tallinna 1. keskkoolist. Kaksteist õpilast (neist 5 tavalistest klassidest) saavutasid summaks 50—70 punkti. Teise päeva ülesannetest lahendati paremini ül. 1 ja 2, millest esimene kuulus nn. värvimisülesannete valdkonda, teises aga oli tarvis leida arvujada üldliikme avaldis, kui oli antud rekurrentne seos, mida rahuldasi selle jada liikmed. Siin läks vaja teadmisi logaritmisest ja logaritmidest. Ülejäänud kolme ülesande eest saavutasid üksikud võistlejad poole võimalikest punktidest. Siingi andis tunda vähene võrratusega ümberkäimise oskus (ül. 3); jäägiga jagamise omaduste (ül. 4) ja geomeetria põhitõdede (ül. 5) ebatäpne tundmine. Just nende oskuste arendamisele ja teadmiste süvendamisele tulekski uuel õppeaastal olümpiaadiks ettevalmistamise käigus rohkem tähelepanu pöörata.

Järgmise, XXXII matemaatikaolümpiaadi vabariiklik voor peab välja selgitama need 3 õpilast, kes koos Tarmo Uustaluga ja Mati Pentusega (kui eelmise üleliidulise olümpiaadi II järgu diplomi omanikega) saavad õiguse esindada meie vabariigi koolinoori üleliidulisel matemaatikaolümpiaadil. Tee sinna viib aga läbi tõsise ja hoolsa ettevalmistustöö.

Nõuded lüümikute sisu ja kujunduse kohta

UNO PILVRE,
ENSV Kutsehariduse Komitee Me-
toodikakabineti vanemmetoodik

Koolireformi peamiste ülesannete hulgas on oluline koht õppe-kasvatustsükli kvaliteedi tõstmisel. See eeldab kõigepealt ainet õpetamist tasandil, mis tagab teaduste aluste kindla omandamise. Uute programmide projektid on välja töötatud, uued õpikud ja töömaterjalid koostamisel. Kirjastustegevus on aga alati seotud küllalt suure ajakuluga. Üks operatiivseid võimalusi on õpetaja valmistatud uutele nõuetele vastava tarkvara rakendamise õppetunni näitlikustamisel mitmesuguste projektsiooniseadmete ja viimasel ajal ka video abil.

Võttes aluseks NSV Liidu Haridusministeeriumi nõude — mis võimalik ja vajalik, tuleb teoks teha otsekohe —, teiselt poolt aga need võimalused, mis õpetajal on kasutada projektsioonivahendite tarkvara lihtsaks valmistamiseks, jääb sõelale põhiliselt vaid üks selle liikidest — lüümikud. Nende valmistamine ei tohiks kellelegi üle jõu käia. Võrreldes näiteks õppefilmi või videosalvestuse tegemisega on aja ja vahendite kulu tühine. Pealegi on grafoprojektor (kuvaheiduk*) ikkagi veel liiga vähe rakendamist leidnud, kuigi on täiesti valges ruumis kasutatav projektsiooniseade. Üks põhjusi on vastava meetoodilise kirjanduse nappus. Õigesti ise teha saab aga vaid juhendmaterjalile tuginedes. Et probleem vajas kiiret lahendust, tegi Eesti NSV Haridusministeerium allkirjutatule ülesandeks välja töötada põhinõuded lüümikute sisu ja kujunduse kohta.

Ei saa rahul olla ka grafoprojektorite tarkvara valmistamisel kujunenud olukorraga. Tiražeerimiskõlblikku materjali laekub lubamatult vähe. Omavalmistatud lüümikuid

* Kuvaheiduk — grafoprojektorite uus eesti-keelne nimetus kooskõlastatult Eesti NSV TA Keele- ja Kirjanduse Instituudi terminoloogia rühmaga. Põhjendus — levinud uus sõna «kuvar» tähendab täiendatava/täiendava/piltkujutise ja teksti abil teavet edastavat seadet/ingl. «display»/, kuvaheiduk aga täidab sama otstarvet ekraanile projitseerimise teel.

kasutatavate õpetajate arv on aga küllalt suur ja pealegi täieneb. Kasvutendentsi põhjus selgitamist ei vaja — grafoprojektori ilmumise esimesest võorastusest on üle saadud. Kõik teavad, et lüümik on kiirelt valmistatav, selles on kergesti kajastatavad kõige uuemad kodumaised saavutused, aktuaalsed päevasündmused jne. Hoopis vähem teatakse, kuidas peaks hästi oma otstarvet täitev lüümik kujundatud olema. Seda lünka püüabki käesolev artikkel täita.

Alltoodud hindamiskriteeriume ja näpunäiteid vajab eelkõige see, kes valmistab lüümikuid vaid enda tarbeks, kuid veel rohkem see, kes leiab, et tema lüümikud on küllalt head ja neid tuleks tiražeerida tsentraliseeritud korras. Lüümiku sisu ja kujunduse kohta käivate nõuete koostamist kergendas asjaolu, et NSV Liidu PA Koolisüstuse ja Tehniliste Vahendite TUI töötas välja ning esitas käesoleva aasta alguses Riikliku Standardi III 601-314-83 projekti, mis sisaldab üldnõudeid ekraanivahendite kohta. See projekt näeb ette järgmised põhietapid lüümikute väljatöötamisel:

- stsenaariumi kirjutamine ja kaaderplaani koostamine;
- lüümiku maketi valmistamine;
- kontrollkoopia tegemine;
- valmistoodangu tiražeerimine.

Stsenaarium ja kaaderplaan koostatakse vabas vormis. Makett ei pruugi veel olla grafoprojektori abil projitseeritav. Küll aga peavad selle üksikud lehed (täiendlüümikud ja põhilüümik) üksteisele asetamisel läbi paistma (kasutada poolläbipaistvat joonestuspaberit — kalkat). Makett esitatakse kõigepealt teistele kolleegidele, selgitatakse selle puudused ja parandatakse need. Seejärel valmistatakse kontrollkoopia juba kilelehtedel ja katsetatakse seda tegelikus töös teabe edastamisel grafoprojektoriga. Kui efekt on olemas ja uusi parandusi-täiendusi autori arvates enam pole vaja teha, võib kaaluda lüümiku esitamist vastavale eriainekumisjonile või metoodikule, et võtta seisukoht tiražeerimiseks. Esitada võib nii maketi kui ka kontrollkoopia või mõlemad. Tootmise soovitus saamiseks on vajalik veel vabariikliku õppetehnika ja koolivarustuse komisjoni heakskiit, kutseharidussüsteemi erianete lüümikute korral aga õppe-metoodikakabineti direktori toetus. Ühtlasi määratakse kindlaks tiraaz. Tingimata vajab tasemekohane lüümik lühikest metoodilist kasutamishendit, mis esitatakse koos maketiga. Esitatud materjalide hindamine toimub tabelina kujundatud küsimustiku alusel. Küsimused on lüümikut iseloomustavate põhiandmete ja -nõuete kohta, millele lüümik peab vastama.

Alljärgnevalt vaatleme ükshaaval kõiki nõudeid.

1. nõue. Lüümik on sisuliselt programmile vastav. Nõude vajalikkus on selge. Lüümiku sisu aluseks peab olema õppeprogramm.

2. nõue. Lüümiku kui õppevahendi valik on põhjendatud. Õppe-eesmärgile vastavalt tuleb valida optimaalne vahend õpetajal olevate visuaalsete infovahendite hulgast. Grafoprojektori eelised on:

- pidev silmside õpilastega;
- materjali täiendamise võimalus projitseerimise käigus, kas juurdejoonistamise-kirjutamise, kašeerimise* või täiendlüümikute abil;
- suur pildi kontrastsus ja võimalus kasutada kujutises värve;
- võimalus heatasemeliselt valmistatud materjali korduvalt kasutada.

Täiendlüümikud võimaldavad kujukalt näidata õppeküsümuse loogilist arengut ja selle seaduspärasusi, neid lahti mõtestada ainesest seoste kaudu. Lüümiku sisu tuleb nii jaotada, et esitatu nähtus tekiks, täieneks ja areneks vaatleja silme all, selle aktiivsel osavõtul. Kui keeruka, nägemiskanalit ülekoormava joonise või skeemi saab vaatleja sobivalt valitud materjaliannuste kaupa, lisandub sellele dünaamika (vt. 9. nõue). Teatavasti annavad tehnilised vahendid objektiivset reaalsust edasi rohkem või vähem abstraheritud kujul (vt. ka 11. nõue). Foto konkreetsest esemest on reaalsusele kõige lähemal, joonis tahvlil aga peaaegu alati abstraktne. Siin tuleb informatsiooni vastuvõtjal oma mõtetegevuses taastada objektiivne reaalsus, vajadust mööda lisada puuduvaid seoseid, detaile, värve jmt. Ka selles osas avalduvad liitlüümikute suured võimalused õpilaste mõttekäigu juhtimisel, nii reaalse objektiivsuse abstraherimisel kui selle vastandprotsessil.

3. nõue. Metoodiline juhend lüümiku kasutamiseks on olemas. Nõude täitmine osutub hädavajalikuks, sest lüümiku põhieelised ilmnevad just mitmesugste metoodiliste võtete kaudu. Üldjuhul aga autori mõttekäik lüümiku vaatlemisel ei selgu ja kuvaprojektori rakendamise efekt võib jääda kesiseks. Kui aga lüümik on niivõrd lihtne, et seletus tundub liigne, tekib kahtlus 2. nõude täitmisest. Nähtavasti asendab sel juhul lüümikut täiesti piisavalt tahvliljoonis. Metoodiline juhend peaks sisaldama järgmisi andmeid ja alapunkte:

- lüümiku liik: kas tegu on liitlüümiku või liitlüümikuga, mitmest lehest lüümik koosneb, mitut värvi on kasutatud jne. Need andmed on tarvilikud lüümiku esialgseks hindamiseks juhendi alusel ning pärinevad stsenaariumist ja kaaderplaanist. Nimetatud kahe esimese lüümiku väljatöötamise põhietapi käigus on otsustavaks konsulteerida mõne selles valdkonnas kogemusi omava kolleegiga;
- materjali esitamise viis: lüümik võib olla lõplikult vormistatud; täiendused selle esita-

* Kašeerimine — kujutise ühe osa (osade) varjamine maski abil.

mise käigus võivad olla võimalikud või ka ette nähtud ja vajalikud lüümiku materjali mõistmiseks (lõpetamata skeem, lünktekst, tabeli raamistik jne.);

□ kasutamise didaktilised võtted: ühelehelise tasalüümiku (või rull-lüümiku) osakaupa esitamine, ühe või mitme lüümikulehe põhilüümikule asetamine (äravõtmine) ettenähtud järjekorras, märkus selle kohta, kas kõigi täiendlüümikute üheaegne projitseerimine on võimalik jne. Näpunäited täienduste või värvide kohta jne.;

□ lüümiku sisu lühikirjeldus lehtede kaupa. On vajalik selleks, et lahtised lüümikulehed kipuvad kaduma, kirjelduse põhjal saab aga alati teha uue lehe;

□ kasutamise eesmärk ja võimalused: õppeaine nimetusest, peatükist ja paragrahvi sõnastusest ega lüümiku nimetusest ei selgu tavaliselt, kas lüümik on ette nähtud põhimaterjali omandamiseks, kordamiseks, harjutusteks, praktilisteks töödeks ettevalmistamiseks või hoopis teadmiste-oskuste kontrollimiseks. Ka võib lüümik olla edukalt kasutatav mõnes teises õppeaines;

□ näpunäiteid lüümiku kasutamiseks: antud lüümiku didaktiliste põhivõtete lähem seletus, kui see tundub vajalik olevat lüümiku sisu paremaks lahtimõtestamiseks; märkus selle kohta, kui kaua lüümiku normaalne esitamine aega võtab, millal projektor sisse ja välja lülitada lüümiku teatud osadele aktsendi andmiseks, näiteid probleem- ja kontrollküsimustest jne.

4. nõue. Lahendus ideoloogilis-kasvatustlikust küljest on õige. Nõude täitmine on enesestmõistetav ega vaja pikka selgitust. Küll aga tulevad erinevate õppeainete puhul esile selle nõude eri tahud. Enamikus humanitaarainetes ning reaalarainetest füüsikas ja keemias on õige ideoloogilise lahenduse leidmine dialektilis-materialistliku maailmakäsitluse baasil suhteliselt lihtne. Sügavat analüüsi läheb vaja harva. Lüümikud, eriti aga täppis-teaduste füüsika ja matemaatika lüümikud, peavad olema korrektse kujundusega, graafiline materjal ja värvid täpselt paigutatud ning üksikutel lehtedel üksteisega hästi ühtivad. Vaid siis kasvatavad nad õpilastes korraarmastust ning kutsuvad järeleaimamisele ka nende endi vihikutes.

5. nõue. Lüümik on sisuliselt teaduslikult täpne ja ühemõtteline. Olenevalt õppeainest on lüümikul kujutatud õppematerjal suuremal või vähemal määral lihtsustatud tegelikkuse edastaja. Tihti leiavad lüümikul kasutamist mitmesugused mudelid selle sõna kõige laiemas mõttes. Seejuures peab aga edasiantava küsimuse sisuline teaduslikkus säilima — sügavuti muidugi vaid sellel tasemel, nagu antud õppeaastatel ette nähtud. Peame silmas, et lüümikul oleva visuaalse teabe esitamisega kaasneb samaaegne õpetaja sõnaline seletus. Seepärast võib joonis lüümikul olla õpikujoonisest mõnevõrra keerukam. Võrreldes tun-

nis tehtava tahvlijoonisega, saame varem valmistatud lüümikul sirgjoone esitada tõepoolest sirgena ja ringi ringina. Lüümiku sisu lahenduslik külg ei tohi soodustada kaksipidi arvamusi.

6. nõue. Kasutatud värvid on sisuga kooskõlas ja põhjendatult valitud. Grafoprojektor annab visuaalset teavet edasi projektisioonitehnikas. Oluliseks osutub siin ekraanikujutise kontrastsus, mida määrab omakorda vaatlusobjekti ja tausta heleduste või värvide erinevus (st. heledus või värvikontrast, esinevad eraldi või ka koos). Mida suurem on ruumi üldvalgustus, seda kontrastivaaesem tuleb piltkujutis ekraanil. Järelikult tuleb lüümikud valmistada võimalikult kontrastsed. Must-valge või üldisemalt monokromaatse kujutise korral probleemi ei teki, küll aga erinevate värvide kasutamise korral. Teatavasti on värvikontrast seda suurem, mida kaugemal värvid värviringil üksteisest asuvad. Sellised vastandvärvid koos tekitavad küll alati värvidüskomfordi — on «karjuvad», nende vaatlemine väsitab (punane kiri rohelisel taustal, sinine oranž või kollane violetsel). Põhjus on füüsikaline — kujutised nendes värvides teravustuvad silmaläätsest erinevatele kaugustele, üheaegne akommodeerumine pole võimalik. Tekib näiline müra assotsiatsioon — silm ja kogu nägemistaju süsteem väsivad kiiresti. Seda enam on aga «karjuvate» värvide kasutamine efektnelühiajaliseks tähelepanu koondamiseks. Värvide ja must-valge kujutise kooskasutamisel on kõige suurema kontrastiga must kollasel, kollane mustal ja sinine valgel taustal. Järgnevad must valgel ja kollane violetsel taustal. Erksad värvid suurel pinnal, nagu purpurne, punane ja oranž assotsieeruvad müraga, taevassinine ja meresinine — vaikusega. Rohekassinine tekitab mulje niiskusest, kollakaspruun aga kuivusest. Taevassinine ruut punasel (või pruunikal) taustal näib kauguses avatud aknana, punane ruut helesinisel taustal näiliselt eendub põhipinnast.

Värvid jagunevad veel soojadeks ja külmadeks, heledateks ja tumedateks. Neil on oma sümbolika: heledatest värvidest on kollakasroheline rahulik, kollane kerge ja oranž soe; tumedatest sinine külm, violetne raske ja purpurne pidulik. Heleda-tumeda piirimail paiknevatest värvidest on roheline passiivne, punane aga aktiivne. Roheline sümboliseerib alati ohutust, valmidust ja võimalust tegevust jätkata (valgusfoor, nn. roheline tee jne.). Punane signaliseerib ohust, keelab tegevuse ja läbimineku, eitab. Samaaegselt ka rõhutab midagi ja toob selle esile. Kollane on ootavalt neutraalne, kuid ka hoiatav — eriti koos mustaga.

Diagrammidel ja arvjoonistel tuleks teoreetilisi suurusi ja energiavoogu tähistada sinise värviga, elektrivoolu siiski punasega. Magnetvoo jõujooned olgu helesinised. Kohustuslikest normidest nimetagem, et torujuhtmed tuleb

nii tegelikkuses kui ka lüümikul (skeemil) tähistada vastavalt läbijuhitavale ainele: vesi — rohelisena, veeaur — oranžina, leelised violetsena, teised põlevad ja mittepõlevad vedelikud — pruunina, muud ained — hallina (Gost 14202-69). Üldreeglina tuleb lüümikul kujutatud reaalne vaatlusobjekt eelkõige anda võimalikult loomulikes värvitoonides. Et aga peale teadusliku täpsuse võib värvil edastatavas informatsioonis olla veel hoiatav, selgitav või suunav ülesanne, on kõrvalekaldumised sellest nõudest lubatud ja võimalikud (kõrvalekaldumine peab olema meetoodilises juhendis piisavalt põhjendatud ja selle eesmärk ära näidatud). Mudelite, plokk skeemide ja arvjooniste puhul tuleb silmas pidada, et värvi kasutamine ei tooks esile teisejärgulist või hoopis mittevajalikku informatsiooni. Nimetame, et mitmevärvilise piltjoonise üksikasjaliseks vaatlemiseks kulub umbes neli korda kauem aega kui sama mustvalge joonise puhul. Seepärast iga ülearune värv on siin üks visuaalse müra allikaid ja ainult raskendab materjalist arusaamist ning selle omandamist. Eriti tuleb vältida sama värvi kasutamist erinevate suuruste või eri materjalist detailide tähistamiseks. Kui veendumus teatud värvide kasutamise mõttekusest puudub, tuleks eelistada must-valget lahendust mitmesuguste viirusviiside ja jooniste liikidega. Isevalmistatud lüümikul ja kontrollkoopiaal saadakse suurte pindade värvus vastavakujuliste sobivat värvi kiletükkide lüümikulehele kleepimisel kleepilindi ribakestega lüümiku tagaküljelle. Maketil aga piisab soovitud värvuse sõnalisest äramärkimisest.

7. nõue. Kirja ja kujundite suurus on õige. Nõudel on kahelaadne tähendus. Ühelt poolt peab kirjast ja kujunditest hõlmatud väli lüümikul olema grafoprojektori tööpinnale vabalt mahtuv. Arvestada tuleb, et projektori tööpinna nurgad on tublisti ümardatud. Ruudukujulise lüümiku korral võivad teavet sisaldava ala mõõtmed seetõttu olla maksimaalselt 21×21 cm, püst- või kaldformaadis lüümiku korral 18×23 cm. Lüümik on soovitatav valmistada püst- või kaldformaadis — nii nagu see on slaidide puhul ainsa formaadina rakendatud. Teiselt poolt ei tohi vaadeldava objekti või selle detaili minimaalmõõde ekraanil jääda vaatenurka alla nelja kaareminuti. Lähtuda tuleb seejuures kõige halvemas olukorras olevast õpilasest, kes asub ekraanist kõige kaugemal. Määravaks osutub veel kuvaheiduki valgusvoo suurus (1000 kuni 2000 lm). Kõike ülaltoodut arvesse võttes peab minimaalne joone jämedus lüümikul olema 0,3—0,4 mm; väikeste tähtede kõrgus (*saba-sid* arvestamata) vähemalt 5 mm, suure tähe kõrgus vastavalt 7 mm, pealkirjades aga 9—10 mm. Toodud minimaalmõõtmed on antud eeldusega, et grafoprojektori tööpinna kujutis ekraanil on mõõtetas 1,5×1,5 m; kui kujutis on väiksem, peaksid tähed lüümikulehel olema vastavalt suuremad. Üldiselt peaks

ekraanitähel olema sama suurus, nagu kasutame kõige väiksema tahvlikirja juures. Tähega ligikaudu samas suurusjärgus peavad olema ka lüümikul kujutatud seadme kõige väiksemad detailid.

8. nõue. On jälgitud joonestustehnilisi norme. Joonestustes ja joonistes kasutatud kujutusviisid ja sümbolid on ära määratud vastavate riiklike standarditega (Gost 2.001-70). Seepärast tuleb tiražeerimiseks esitatud lüümiku maketil normatiivseid nõudeid jälgida. Olenevalt esitatud õppeinformatsiooni laadist on põhjendatud kõrvalekaldumised erandjuhtudel lubatud. Vajalikud standardid on leitavad joonestusalasest kirjandusest (vt. näiteks J. Riives, K. Tihase, Joonestamine. Tln. «Valgus», 1983).

9. nõue. Sisu jaotus lüümikulehtedel ja täiendlehtede arv on otstarbekas. Enamik lüümikulehted, kus selle õppevahendi kasutuselevõtt on igati põhjendatud (vt. 2. nõue), on liitlüümikud. Valguse neeldumine üksikutes lehtedes piirab üheaegselt projitseeritavate lehtede arvu liitlüümikus 4 kuni 6-ga. Põhilüümik (lüümik nr. 0) sisaldab kõige olulisema antud küsimuse kohta (näiteks seadme üldkuju, arvjoonise lähtealus ja eesmärk, diagrammi teljed ja põhikõver, füüsikas keha liikumise trajektoor, matemaatikas valemi algkuju jne.). Põhilüümikul peab olema veel lüümiku nimetus ja tähis, selle lehtede koguarv ja märgid täiendlehtede õige asendi määramiseks (tavaliselt ristid). Täiendlüümikud lisavad põhilüümiku materjalile teatava informatsioonikoguse, kuni kogu küsimuse käsitus ettenähtud ulatuses on toimunud. Materjali esitamine võib toimuda ka hargprogrammi põhimõtetel, kus põhilüümikule asetatakse küsimuse läbitöötamise käigus täiendlüümikuid ükshaaval (ka erinevate paaride kaupa) eelmist (või eelmisi) ära võttes. Ka täiendlüümikul peavad olema lüümiku tähised ja lehenumber. Vajalikud on muidugi ka märgid ühitamiseks. Lüümiku lehtede üldarv sõltub suurel määral küsimuse käsitlemise laadist ja sügavusest, õppeaastast ning õppeainest. Üldreeglit anda on raske, optimaalseks tuleb pidada 3—4-lehelist lüümikut.

10. nõue. Lüümik ei sisalda ülearust või antud õppeainega vähe seostatud materjali. Nimetatud nõude täitmisel tuleb lähtuda põhimõttest — lüümikuga esitatakse vaid olulisemaid löike õppematerjalist ja selle teaduslikult täpset sisu võib õpetaja esitamise käigus (või ka tunni ettevalmistamise ajal) alati omapoolselt täiendada illustreerivate näidetega jne. Seepärast tuleb lüümikul piirduda ühemõtteliselt range lakoonilisusega. Igasugune ülearune ja õppeküsimusega vähe seostatav materjal on õppimist raskendav visuaalne müra, mis pealegi piirab õpetajal väljakujunenud isikupäraste meetoodiliste võtete rakendamist (vt. ka 6. nõue).

11. nõue. Graafilise materjali abstraktsiooniaste ja teksti väljendusvorm on õppeaastale

vastavad. Õppeinformatsiooni edastamiseks on olemas põhiliselt kolm võimalust: audiitiivselt, visuaalselt või audiovisuaalselt. Grafoprojektori kasutamine kuulub viimasesse liiki. Teave ise võib koosneda kas sõnadest, arvudest (digitaalsed märgid) või objektiivse reaalsusega adekvaatsetest kujutistest (ikoonilised märgid). Kõrv ja silm tajuvad informatsiooni ajalisel diferentseeritult. Visuaalne tajuprotsess toimub simultaanselt, audiitiivset informatsiooni võetakse aga vastu suksessiivselt. Tervikliku audiovisuaalse teabe aistingu läbitöötus retsiipiendi mõtetegevuses on samuti suksessiivse iseloomuga. Siit tuleneb ka informatsiooni vastuvõtu piirkirrus, mis eri andmetel ulatub 16 kuni 25 bitini sekundis. Taolise piiri olemasolu rõhutab veelgi, et õpetamisel tuleb edasi anda ainult oluline ja määrav küsimuse sisust.

Visuaalse informatsiooni korral haarab pilk kõigepealt kujundite piirjooned, siis globaalsed detailid ja nende elemendid ning alles seejärel üksikasjad. Seega on valitud abstraktsiooniastmel koos ülearuse informatsiooni vältimisega (10. nõue) otsustav mõju õppeprotsessi efektiivsusele. Teiselt poolt on teada, et objektiivse reaalsuse edastamine nüüdisaja õppeprotsessis toimub põhiliselt sekundaarse infokandja vahendusel. Sellise tarkvara koostamisel toimuv teabe selekteerimise ja abstraherimise protsessis ongi võimalik kõik liigne eraldada. Nii ka lüümikule tuleb kanda vaid omandamiseks vajaliku abstraktsiooniastme ja sobiva verbaalse väljendusvormiga esitatud põhivara, õpilaste vanust, ja mis veelgi olulisem, nende üldist arengutaset arvestades. Et reaalsed ja konkreetselt tajutavad protsessid on siiski paljudel juhtudel vajalikud audiovisuaalse informatsiooni tunnetuslikult õigeks mõistmiseks ja sisuliseks omandamiseks, tuleb demonstratsioonil katseid tingimata esitada. Taolises esituses mittednähtav, kuid sisuliselt oluline anda aga liitlüümikute abil üleminekutega tuntult tundmatule või konkreetselt abstraktsele. Seega tuleks kujutise sarnasusega tegeliku reaalse objektiga valida ühelt poolt nii madal kui võimalik, teiselt poolt aga just nii kõrge kui vaja, et õpilased esitatu olemust täielikult mõistaksid. Taolise optimeerimise tingimuse täitmine tagab grafoprojektori (kuvaheiduki) rakendamise efektiivsuse nii koolieelike kui tudengite õpetamisprotsessis, informatsiooni edastamisel üldse.



KOOLIEELNE KASVATUS

ÖKOLOOGIA-KASVATUS LASTEAIAS

TAIMI TULVA,
TPedI koolieelse kasvatuse kateedri
juhataja, dotsent
VELJO RANNIKU,
Eesti NSV Metsamajanduse ja Looduskaitse
Ministeeriumi juhtiv inspektor

Hoidlik ja tähelepanelik suhtumine loodusesse iseloomustab kasvatatud inimest. Vaheatus kontaktis loodusega saavad lapsed täiskasvanutelt hulgaliselt teadmisi ning omandavad eluks vajalikke kogemusi. Taotleme kogu kasvatusprotsessiga seda, et iga inimene kui looduse osa suhtleks loodusega heapere-mehelikult. Siinjuures peame oluliseks teaduslikele alustele seatud selgituste andmist maast-madalast.

Nõukogude psühholoogid A. Zaporozets ja L. Venger on veenvalt tõestanud, et koolieelikud on võimelised mõistma ka keeruliste nähtuste põhjuslikke seoseid, kui neid selleni juhatakse oskuslikult ja targalt. Esmatähtsaks peetakse hoiaku kujundamist mis tahes nähtusesse ning seejärel konkreetsete nähtuste reaalselt tutvustamist.

Kasvatustöö programm ei sisalda eraldi ökoloogiakasvatust. Looduse ja selle kaitsmisega seotud küsimusi õpetatakse lastele

emakeeletundides. Püüame käesolevas kirjutes vaagida mõningaid ökoloogiakasvatuse tahke ja arutleda selle läbiviimise võimaluste üle lasteaias.

Mõiste «ökoloogia» tuleneb kahest kreeka-keelsest sõnast «oikos» ja «logos», mis otsetõlkes tähendab «koduõpetust». Saksa bioloog ja arst Ernst Haeckel hakkas antud mõistet esimesena kasutama (1866), nimetades ökoloogiat teaduseks, mis käsitleb kõiki vastastikuseid seoseid ja suhteid looduses. Tänapäeval on mõiste konkretiseerunud ja täpsustunud. Ökoloogia on niisiis teadus, mis «uurib suhteid elusorganismide ja nende elukeskkonna vahel» (8, lk. 5). Usutavasti võime nõustuda ka laialt tuntud prantsuse väljapaistva ökoloogi P. Aguesse'ga, kes väidab, et rohkem kui teadus loodusest on ökoloogia meie päevil saanud teaduseks inimesest.

Eesti ökoloogilise mõtte rajajateks peame K. E. Baeri, J. Piiperit, J. Käisi ja G. Vilbastet. Nende poolt alustatud jätkavad ning loodushoidu propageerivad J. Eilart, V. Masing, T. Frey, F. Eisen jpt. Nende tööde tundmaõppimist ja teoreetilisi-praktiliste töekspidamiste tutvustamist kasvatajatele peame hädavajalikuks.

Vajab toonitamist ökoloogiakasvatuse osa kommunistliku kasvatuse süsteemis. Käsiteldav kasvatustöö on tihedalt seotud kõigi kasvatuse komponentidega, kusjuures koolieelsel perioodil tuleb ta kõige reljeefsemalt esile eetilise-esteetilise ja vaimse kasvatuse tsükliis. Väikesed lapsed on hõlpsasti mõjutatavad just tundmuste kaudu. Tabavalt on kirjutanud neist asjust meie rahvakirjanik F. Tuglas. Ta ütleb: «Lapsepõlv määrab seisukoha looduse vastu. Iialgi ei või see hiljem põhjalikult looduse hingetõmbust mõista, kes seda lapsena ei ole õppinud. Nägemata ja teadmata kasvatab loodus inimest.»

Kogu ökoloogiakasvatuse on suuresti suunatud uut tüüpi mõtlemise arendamisele. Ökoloogiateadmisi andes vormime noorematel lastel peamiselt suhtumisi. Loodusesse suhtumise motiivid sõltuvad vanusest, samuti saadud teadmistest. Koolieelsetel lastel kujunevad ökoloogilised arusaamad käitumisharjumuste kaudu looduses, kusjuures sugugi vähetähtis pole eeskujud. Lapsed kipuvad looduse ilu kõrval nägema eelkõige selle utilitaarset külge.

Seega ei tähenda ökoloogiakasvatuse ainuüksi inimestele uute teadmiste andmist loodusest ja keskkonna kaitsmisest, vaid kvalitatiivselt uut arusaamade süsteemi kujundamist, ökoloogilise maailmavaate kasvatamist. «Ökoloogilisse kasvatuse ja looduskaitseharidusse ei tohi suhtuda kui nüüdisajal moodi

minevasse pedagoogikavaldkonda. Inimese ja looduse harmooniast, loodust ja elu säästvast suhtumisest kõneldakse nendest aegadest alates, mil hakkas kujunema institutsionaliseeritud hariduse ja kasvatuse süsteem.» (7, lk. 137.)

Meie partei ja valitsuse dokumentides kõneldakse üha veenvamalt ja nõudlikumalt ökoloogilise kultuuriga inimese kujundamise vajalikkusest. Ökoloogiakasvatusega seotud küsimusi on arutatud erinevate teadusharude esindajate osavõtul mitmetel nõupidamistel ja konverentsidel. Nii toimus 1977. a. Tbilisis rahvusvaheline konverents; 1979. a. peeti üleliiduline keskkonnakaitse hariduse alane konverents; 1980. a. oktoobris toimus Tallinnas II üleliiduline teaduslik-praktiline konverents ökoloogiakasvatuse küsimustest keskkoolides. Konverentside ettekandjad ja sõnavõtjad märkisid ökoloogiakasvatuse vajalikkust ning järjepidevuse kehtestamist koolieelsest eest kõrgkoolideni. Neid küsimusi soovitati senisest põhjalikumalt vaagida õpetajate ja kasvatajate kvalifikatsiooni tõstmise kursustel. «Ökoloogiakasvatuse areng võib saada üheks stiimuliks kasvatussüsteemi uuendamisel üldse,» öeldakse Tbilisi deklaratsioonis.

Aruteldav küsimustering on omandanud erilise aktuaalsuse ning uudsuse viimastel kümnenditel. See on täiesti mõistetav, sest ökoloogia on kujunenud üldteaduslikuks valdkonnaks, kus on märgatav loodus- ja majandusteaduste, pedagoogika, psühholoogia, filosoofia ja sotsioloogia põimetus. Seega on tegemist interdistsiplinaarse probleemistikuga. Ökoloogia aluste viimine väikeste lasteni nõuab selle tööloogu teaduslikku ning sihipärast suunamist aruka kasvataja poolt. Kõrgkoolide õppeplaanidesse on võetud tulevastele õpetajatele ja kasvatajatele erikursus keskkonnakaitsest. Loodetavasti saavad tulevased pedagoogid selleks tööks vajaliku teoreetilisi-praktilise ettevalmistuse.

Looduskaitse seisukohalt loodusesse õige ja heasoovliku suhtumise kujundamisel peetakse kohaseks lähtuda järgmistest tõdedest:

- loodus on inimesele elu ja tervise allikas; loodusega suhtlemine nõuab südame ja mõistuse koostööd;
- loodus on tervik, milles kõik on omavahel põhjalikult seotud;
- loodus on meie kõikide ühisvara, mida tuleb kaitsta ning säästa;
- mida enam teadmisi lapsed loodusest omandavad, seda teadlikumaks nad muutuvad;
- õige eetilise hoiaku ning loodusarmastuse tekkimine saab alguse suhtlemisest koduümbruse loodusega, innukast osalemisest selle hooldamisel ja hoidmisel.

Lapsed ei pruugi looduses ega ka ümbritsevas tegelikkuses märgata kaugelki kõige olulisemat. Seda õpetame vaatluste, vestluste, õppekäikude kaudu. Siin võib aga kasvataja sattuda mõnikord tõsisesse raskustesse nap-

pide teadmiste tõttu. Halvasti tuntakse taimi, linde, puid ja pöösaid. Kauni looduse, tema helide ja värvide tutvustamise kõrval jutustame lastele tõetruult ja ilustamata keskkonna saastamisest, inimese osast selles ning saaste ohtlikkusest inimesele endale. Räägime sellest, et kaitset vajavad ka nii tavalised asjad nagu muld, õhk, vesi ja vaikus. Selgitame lastele sedagi, et looduses on vajalik tasakaal, mille häirimine võib esile kutsuda kriisiolukordi. «Keskkond, selle seisund ja varud hakkavad üha rohkem mõjustama majandust, tervist, elu üldse. Selline tendents on ülemaailmne. Planeet Maa on jäänud miljarditele väikeseks — kui meie kõik tahame elada, peame kõik olema säästlikud.» (6, lk. 554.)

Siinjuures peab kõigepealt kasvatajale endale saama selgeks, et loodus ise ongi ökosüsteemid, ilma milleta inimene ei saa eksisteerida. J. Eilart (1) on kirjutanud, et ökosüsteemi suhteid ei tohi mõista üksnes suhetena taime ja mulla vahel. Organismid mitte ainult võtavad, vaid ka annavad, nende omavahelised suhted on elu jätkamise ja arenemise peamine alus.

Praeguseks keskikka jõudnud põlvkonna ettevalmistus võis piirduda klassikaliste loodusteaduste tundmisega, sest olemata olid veel katastroofilised sudud suurlinnades, tundmatud happelised vihmad ning ookeanide reostus. Inimkonna kurva kogemuse taustal on mõödapaäsmatu vajalike teadmiste andmine, ökoloogilise mõttelaadi kasvatamine alates kõige nooremast kasvuaastast. Seda mõtet toetab F. Eisen (3), kes on kirjutanud, et kasvatajate ja õpetajate ülesanne on ühenduses lastele looduse kohta teadmiste andmisega just õigete suhtumiste kujundamine. Seda tuleb teha juba koolieelsetest lasteasutustest ning algklassidest peale, muidugi ea- ja jõukohaselt.

Laste loomupärast huvi loodusobjektide ja nähtuste vastu püüame kõigiti edasi arendada ning nende teadlikkust kõrgemale tasemele viia. Selles seoste keerukas töös aitavad kasvatajat lasteraamatud, muusika ja kujutav kunst.

Lastele meeldivad raamatud, mille tegelased ise elavalt suhtlevad loodusega. Lapse rõõme ja muresid oskavad suurepäraselt loodusega ühendada E. Enno ja H. Mänd. Rahvapäraseid taime- ja loomanimesid pakub H. Männi, V. Sõelsepa, H. Jürissoni looming. Nõnda toovad nad lastele lähemale rahvatavad ja pärimused. Toredad on H. Jõgisalu ja R. Saluri looduseraamatud, A. Perviku ja E. Raua lasteraamatute kaudu on meie koolielikutele selgitatud looduskaitse probleeme. Eriti heaks ning tänuväärseks abilliseks on kasvatajale elu ringkäigu selgitamisel J. Kaplinski raamat «Kes mida sööb, kes keda sööb?». Nii on autor selgelt ja mõistetavalt kirjutanud elu ringkäigust: «Elu ei olegi muud, kui ainult suur ringkäik mullast taime, taimest looma, loomast teise looma, teisest loomast kolmandasse ja nii edasi, kuni mul-

las elavad pisiolendid ained mulda tagasi annavad ja taimed nad mullas jälle kätte saavad.» (4, lk. 13.)

Väärtuslikuks abimaterjaliks on lasteasutustele pikaajalise staažiga ja lapsi hästi tundva ning loodust mõistva kasvataja O. Haaviku käsitluses ilmunud metoodilised materjalid.

Laste kujutlusi ümbritsevast elust aitavad võimendada laulukesed, muusikalised mängud ning instrumentaalpalad. Lastele sobib kuulamiseks nii muusikatundides kui ka vabal ajal anda meie heliloojate R. Pätsi, E. Aarne, E. Tambergi, V. Kapi, V. Lipandi, A. Roomere jt. muusikapalu loodusest. Kahtlemata on võimalik kasutada näiteks aastaaegade käsitlemisel mõningaid fragmente P. Tšaikovski ja A. Vivaldi muusikast.

Kujutava kunsti teosed aitavad kinnistada looduses nähtut või kuulut. Loodusteemaliste reproduktsioonide kasutamine on vajalik ja see on lastele huvipakkuv.

Lastekirjanduse, muusika ja kujutava kunsti kooslus aitab võimendada looduses nähtut või sellest saadud muljeid.

Analüüsimaks ökoloogiakasvatuse olukorda lasteasutustes, korraldasime uurimuse, milles osalesid instituudi koolieelse pedagoogika ja psühholoogia eriala üliõpilased. Selle põhjal valmisid kursusetöö K. Lepikul (5) ja lõputöö U. Timpsonil (9).

1983. ja 1984 a. intervjueriti 93 Viljandi ja Tallinna last (5—7-a.) ning anketeeriti 55 samade linnade lasteasutustesse. Lastele koostatud küsimustik oli selline, et vastustest võis välja lugeda laste arusaamasid looduses toimuva elu ringkäigu ning loodushoiu kohta.

Et päike annab meile soojust, seda teadis enamik uurituteid; valgust nimetas üks neljandik; 33 % küsitlusest osutas sellele, et päike paneb kasvama lilled ja rohu. Mõned lapsed tõid välja selle, et päike võimaldab inimestel suvel päevitada. Rohu kasvatamiseks peeti kõige vajalikumaks vett, mulla vajalikkust nägid vaid üksikud. Soojuse ja valguse vajalikkust taimede ja rohu kasvatamisel rõhutasid pooled. Rohusööjaid loomi oskasid lapsed nimetada, nendeks loeti ka merisiga ning rohutirtsud. Kui loomad metsa ära surevad, siis arvati, et jahimehed viivad nad ära, rebane või metssiga sööb neid või jäävad sinnapaika. Peaaegu pooled ei osanud niisuguse situatsiooni kohta midagi arvata, mis näitab, et selgitused on väga vajalikud. Samas oli üksikuid meeldivaid erandeid. Näiteks Gerdile oli loodusest palju rääkinud isa ning tema vastused olid arukad ja põhjendatud. Jane oli koos emaga uurinud «ENEKE-st» ja sealt palju huvitavat looduse kohta teada saanud, mida oskas ka edasi anda. Üldiselt vastati üksikutele küsimustele, kuid seoseid ei osatud näha. Lapsed suudavad taimi ja loomi hinnata eelkõige nende kasulikkuse seisukohast. Näiteks Viljandi lapsed rääkisid, et linde on vaja looduse ilustamiseks, nendeta on igav, lindude järgi teame, et varsti tuleb

kevad». Ainult 10 % vastanutest tõi esile selle, et linnud hävitavad kahjulikke putukaid. Tundsime huvi, kus armastavad lapsed rohkem elada, kas linnas või maal. Linnas eelistas elada 37 % lastest. Põhjendati sellega, et linnas on rohkem lapsi ja lõbusam. Maal soovis elada 63 %. Leiti, et maal on palju loomi, saab nende eest hoolitseda ja ise palju õues olla. Rõhutati sedagi, et maal on rahulikum, vähem autosid ja saab metsas käia. Lapsed on looduse suhtes heatahtlikud, kuid teadmised looduse ja inimese vahekordadest üpris napid.

Lasteaednike anketeerimise kaudu (kasvatajad, kasvataja-metoodikud, juhatajad) selgitasime ökoloogiakasvatuse võimalusi ning selles töös esinevaid raskusi. Mõned kasvatajad andsid oma lehe täitmata tagasi, sest see valdkond oli neile võõras. Ökoloogiakasvatuse olemust ja sisu ei suudetud vajalikul määral iseloomustada. Arvati, et see seisneb looduse tutvustamises, ainult et avaramas plaanis. Märgiti, et selle kaudu selgitatakse lastele looduses valitsevat tasakaalu, kasvataakse austust kõige elava vastu. Ainult 15 % lasteaednikest kirjutab, et ökoloogiakasvatuse tähendab eelkõige keskkonnakaitset, inimese ja looduse vaheliste suhete avamist. Seda tohib üldjoontes õigeks pidada. Tõsist puudust tuntakse vastavasisulisest meetoodilisest materjalist, meetoodikast ning näitvahenditest (pildimaterjal, slaidid, helilindid, grafoprojektorid koos lüümikutega jne.). Uute lasteasutuste õuealad on haljastamata, mistõttu kasvatajatel, eriti linnaoludes, on raskusi loodusevaatluste tegemisega. Õppekäikudel ja looduses käivad kasvatajad nii palju, nagu seda võimaldab aeg. Meeldiv oli kasvatajate vastustest järeldada, et loetakse «Eesti Loodust» ning lastele sobivaid lugemispalu leitakse «Tähekest». Arvati, et loodusega tutvustamise meetoodikat tuleb just ökoloogiakasvatuse suunas uuendada, muutes seda kaasaegsemaks. Kasvatajad peavad vajalikuks seminaride ning looduse suvekoolide korraldamist, et saada teada uusimaid suundi loodushoiust ning ise loodust tundma õppida.

Raskusi tunnevad juhatajad õueala kujundamisel ja haljastamisel. Haljastusmaterjali puudulik tundmine võib saada põhjuseks, et haljastatakse dekoratiivselt, ent mürgiste ja okkaliste taimedega. Seetõttu soovitame alati konsulteerida haljastusspetsialistidega, aiandusarhitektidega. Vältigem juhuliku, tundmatute omadustega materjali kasutamist.

Lastega tegime J. Eilarti (2) soovitatud «Kodu» katse. Katse autoriks on Jordaania looduskaitse spetsialist Naseeb Dajan ning ta on seda teinud eri maades. Katse abil selgitatakse, milliseid tunnuseid lapsed peavad omaseks kodule. Katse ise seisnes selles, et paberile joonistatakse hoone riskülikukujuline kujutis koos katuse trapetsiga. Lapsed pidid joonist täiendama. Lapsed täiendasid joonist värvipliatsitega või värviliste viltpliatsitega. Majad tehti nagu tüüpilised lin-

namajad hästi paljude akendega ja mõne uksega. 75 % lastest tegi majale korstna ning pooled neist ka suitsu. Maja ümber joonistati rohtu, puid, põõsaid ja lilli. Peaaegu pooled tegid maja ümber aia ja aia peale mõned linnud või kassi. Loomi kujutati üldiselt vähe. Poistel oli maja ette tehtud auto. Pääkest joonistasid vähesed lapsed (36 %). Joonistati ka õues mängivaid lapsi. Maja akendele oli joonistatud toalilli, tüdrukud tegid akende ette kirevad kardinad. Poisid joonistasid tuppa televiisori ning katusele teleantenni. 15 % lastest tegi maja kõrvale kohe teise maja, 2 last joonistasid koerakuudi ning koera. Mõned lapsed olid majale ka majanumbri peale kirjutanud. Paistis, et kodu peetakse koduks väliste tunnuste poolest, rõhutatakse majavälisest tegevust ning ümbritsevat looduskeskkonda.

Antud uurimusest võib järeldada, et lapsed pole siiski omandanud seostatud käsitlust loodussuhetest, kasvatajate teadmised on lünklikud ning tunnetatav on vastava meetoodilise materjali vähesus.

Lasteasutuse igapäevatöös leidub hulgalt võimalusi ökoloogiakasvatuseks. Seda ei maksa teha pelgalt emakeeetuseks, vaid kasutada jalutuskäike, õuesviibimist, õppemänge jne. Meie lõunanaabrid kasutavad looduse parema tundmaõppimise ning seal valitsevate seoste selgitamisel sihipäraste õppekäikude kõrval rekreatiivseid retki (matku) loodusesse. Seda põhiliselt suvel 5—7-aastasatele, umbes 2—2,5 km kaugusele. Siinjuures saab meeldiva ühendada kasulikuga. Lapsed tutvuvad meelelahutusliku kõrval taimedega (ka ravimtaimed), kuulatakse linnulaulu ning vaadeldakse loodust. Tore, et lastele antakse algteadmisi turismist ning koduloost. Lapsi köidavad loodusteemalised õppemängud, mille kirjeldusi võib leida vastavasisulistest kogumikest (10). Loodusest kogutud käbidest, tõrudest, puujuurikatest jpm. on võimalik meisterdada.

Vähe on neid lasteasutusi, kus tähistatakse looduskaitsepäeva, lindude päeva, kutsutakse külla metsamajandus- ja looduskaitsetöötajaid. See kõik aitaks suuresti kaasa isegi kutsesvalikule, sest tõelised oma ala entusiastid on sageli kutse valinud juba lapsepõlvest saadud impulsside ajal.

Looduse nägemine, selle tajumine ei seisa väljaspool kultuuri. Ökoloogiakasvatuse on samavõrd kultuuriloo komponent, nagu seda on isiksuse eetilis-esteetilised, tööalased või sotsiaalsed väärtushinnangud. Kahtlemata aitab sihipärane ökoloogiakasvatuse kaasa sellele, et meie lastest kasvavad looviksused, keda iseloomustavad sügav teadmistejanu ning rikkad emotsioonid.

1980. a. vastuvõetud rahvusvahelise dokumendi — maailma looduskaitse strateegia deviisiks said sõnad «Me ei ole maakera pärinud oma vanematelt, oleme ta laenuks võtnud oma lastelt». Tänapäevane ökoloogiakasvatuse on suunatud tulevikku. Iga ökoloogilise mõtlemisviisiga inimene tunneb ennast vas-

tutavana keskkonna säilitamise eest. Kui suudame vastutustunnet sisendada ka lastele, võime mõningase kindlusega vaadata tulevikku.

Kirjandus

1. Eilart, J. Inimene, ökosüsteem ja kultuur. Tln., 1976.
2. Eilart, J. Mis on kodu? — «Edasi», 17. veebr. 1983.
3. Eisen, F. Looduskaitsehariduse ning kasvatus ülesanded. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 5, lk. 363—365.
4. Kaplinski, J. Kes mida sööb, kes keda sööb? Tln., 1977.
5. Lepik, K. Ökoloogilisest kasvatuses lasteaias. Kursusetöö, TPedI, 1983, 1984.
6. Masin, V. Looduskaitsest selgitustööst ökoloogilise kasvatuseni. — «Eesti Loodus», 1984, nr. 9, lk. 559—563.
7. Nagelman, O., Kährrik, L., Lilleorg, S. Loodus meile — meie loodusele. Tln., 1982.
8. Repossi, G. Elu ja surma küsimus. Ökoloogia illustreeritud ajalugu. Tln., 1984.
9. Timpson, U. Ökoloogiakasvatuse mõningaid lähte kohti koolieelses eas. Lõputöö, TPedI, 1984.
10. Дрягунова В. Дидактические игры для ознакомления школьников с растениями. М., 1981.



KOOLIMUUSIKA NR. 11

Muusika kuulamisest algklassides

MALLE NILSON,
TPedI algõpetuse kateedri õppejõud,
pedagoogikakandidaat

Nüüdisaegne muusikaõpetuse tund koosneb 3 osast: muusikaalaste teadmiste ja oskuste kujundamine, laulmine ning muusika kuulamine. Kõik struktuurielemendid on õpetaja jaoks võrdväärsed ja vastavat metoodilist tähelepanu pälvivad. Muusika kuulamine toimub tavakohaselt tunni lõpul, selle jaoks kipub aeg napiks jääma. See on muusikaõpetuse tundide kõige tavalisem puudus, mistõttu pidagem rangelt kinni ajajaotusest. Ei tule unustada: selles tunnilõigis kasvatame tulevasi kontserdikuulajaid.

Algklasside muusikaõpetuse programmis esitatakse 1. klassi õpilastele muusika kuulamise mitmed nõuded. Muusika kuulamisel õpetatakse lapsi mõistma, et iga helind kujutab midagi (karakterpalad), väljendab mingit meeleolu või tunnet. Lapsi õpetatakse jälgima muusikalisi väljendusvahendeid (kiirem ja aeglasem tempo, kõrge ja madal heli, vaikne ja vali helitugevus). Erilist rõhku pannakse muusikaliste kujundite iseloomustamisele (milliseid viisikäike on kasutatud pala mõtte edasiandmiseks). Kuulatud helindeist õpitakse 3—4 teost hästi mõistma (ette-mängimisel ära tunda ja oskama iseloomustada). Muusika kuulamiseks on antud nii instrumentaalpalade (15) kui ka laulude (13) repertuaar. Programm nõuab 1. klassi lõpetajalt oskust ära tunda ja iseloomustada

vähemalt 3—4 kuulamiseks esitatud pala. 2. klassis õpitakse mõistma heliteose sisu (mildest pala jutustab, mida kujutab, mis-sugust meeleolu või tunnet edasi annab) ning muusikalisi väljendusvahendeid (kõrge ja madal register, kiire ja aeglane tempo, vaikne ja vali helitugevus, voolav ja katkendlik viisiliikumine). Õpitakse tundma ning iseloomustama marssi ja valssi, jälgima viisi muutumist, tuttava viisi taasilmumist (osade vaheldumine) ning helilindile tüüpilisi muusikalisi kujundeid (viisikäikude tähendus palas). Muusika kuulamisel tutvustatakse ka nimekamaid heliloojaid (nimed, portreed). Õpitakse tundma 3—4 heliteost (vajalik on nende äratundmine, iseloomustamine ettemängimise põhjal). Repertuaar muusika kuulamiseks on järgmine: 15 instrumentaalpala ja 13 laulu. Programm nõuab 2. klassi lõpetajalt vähemalt 3—4 kuulamiseks esitatava pala äratundmist ning iseloomustust.

3. klassi programmi nõudmised on märksa suuremad. Muusikapala kuulamisel juhitakse õpilase tähelepanu selle sisu, meeleolu, muusikaliste kujundite ja väljendusvahendite omavahelisele seosele. Muusikažanritest korratakse marssi ja valssi ning tutvustatakse ka polkat. Sellega seondub 2- ja 3-osaline vorm. Tutvutakse kuulsamate heliloojate ja 3—4-osaliste heliteostega (et suudetaks neid ettemängimisel ära tunda ja osataks iseloomustada). Muusika kuulamise repertuaaris on 16 instrumentaalpala ja 9 laulu. Programm nõuab vähemalt 3—4 kuulamiseks esitatava pala äratundmist ja iseloomustamist.

Suurt rõhku muusika kuulamisele on pannud D. Kabalevski oma uues programmis (9). Tema programmi iseloomustab temaatiline ülesehitus, iga veerandi jaoks oma teema. Kõik tunni osad on allutatud ühele teemale (nii laulmine, muusika kuulamine kui ka muusikateadmised ja -oskused). Muusika kuulamiseks määratud repertuaari võib vaadelda kui näiteid antud teema juurde. See annab võimaluse õpetajal endalgi valida repertuaari, rikkumata tunni temaatilist ülesehitust.

Muusikaõpetuse programmide ja laulikute koostajad meie vabariigis on samuti hakanud järgima seda printsiipi. Nii on käesoleval aastal ilmunud uus 3. klassi laulik (R. Päts, H. Kaljuste — Laulik III klassile, 1984), kus on olemas rubriik «Muusika kuulamine». Selles laulikus käsitletakse muusika kuulamisel järgmisi teemasid: muusika arendamine pala vahel, muusikažanrid — tantsumad, muusika ülesehitus — 1-, 2- ja 3-osalised muusikavormid, kes esitavad muusikat — lauljad (vokalistid) ja pillimängijad (instrumentalistid). Iga teemat ilmestab vastav repertuaar.

*

Inimene edastab oma tundeid ja mõtteid mitte ainult verbaalselt, vaid ka intonatsiooni,

helikõrguse, -tugevuse, rütmi ja tempo, s.o. muusikalise väljenduse abil.

Muusika nagu inimese kõnega rääkimine helil, muusikaliselt tajutaval. Muusikalise mõtte kandja on esmajoones muusikaline intoneerimine — muusikalise kujundi loomise peamine (mitte küll ainus) vahend (7). Muusikaline kujund on muusikaliste väljendusvahendite keeruline kogum, mida helilooja on kasutanud konkreetse sisu edasiandmiseks (4). Muusikaliste väljendusvahendite rikkus (meloodia, rütm, helilaad, tempo, tämber, harmoonia, dünaamika) on üles ehitatud intonatsioonilistel alustel. Sellepärast võime öelda, et muusika on nii heliline kui ka intonatsiooniline kunst. Intonatsioon on muusikalise ilmekuse alus, sest «... ta lakkab olemast muusika, vaatamata sellele, missuguse tähenduse me omistame üksikutele muusikalistele kujunditele, kui ta ei ole ilmekas,» teiste sõnadega «... ilma ilmekuseta ei ole muusikat.» (10, lk. 13—14).

Muusika tajumine on peegeldumisprotsess — kujundi tekkimine teadvuses. N. Vetlugina ütleb: «Muusika tajumine on keeruline, tundmuslik, poeetiline protsess, mida täidavad sügavad sisemised elamused. Muusika tajumisel põimuvad muusikahelide sensoorsed aistingud ja helide kõlailu, varasem kogemus kuulamisel ja uued antud momendi aistingud, muusikalise kujundi jälgimine ja erksad elamused sellest.» (5, lk. 141).

Muusika tajumise psühholoogilised aspektid rõhutavad järgmist: emotsionaalne vastuvõtlikkus, muusikaline kuulmine, mälu, mõtlemine ja loomevõime (4).

Muusikat kuulates tajub laps selle mõtte-tundelist sisu ja häälestust. Muusika võib teha nukraks, panna heldima, äratada ülevaid püüdlusi.

Muusikaline kuulmine väljendub kõigepealt õiges helikõrguste tajumises ja nende reprodutseerimises. See komponent on tihedalt seotud muusikalise mäliga, mis seisneb võimes ära tunda, kujutleda ning reprodutseerida laulu või muusikapala. Muusikalise kuulmise puudumisel ei saa olla juttu ka muusikalisest mälest — puuduvad aluskomponendid: helikõrguse ja -pikkuse tajumine.

Enam-vähem adekvaatne muusika tajumine nõuab lapselt ka pingsat mõtetegevust, sest muusikalise kujundi arengu jälgimine ei ole üksnes pinnapealne rütmi, tämbri jne. meelde-jätmine, vaid on ka mõttetöö.

Muusikateost kuulates tajub laps seda kujutluste kaudu omamoodi, s. o. teistmoodi heliloojast. Lapsel tekib teost kuulates oma «helind» — ta suhtub muusikasse kaasa-loovalt. See ongi helilooja ja kuulaja loomeline ühtimine.

Tuntud nõukogude muusikapsühholoogi B. Teplovi järgi koosneb muusikaline tegevus 1) muusika kuulamisest, 2) muusika esitamisest ja 3) muusika loomisest. Muusika kuulamine on mõistagi kõige levinum neist. Inimene on üldiselt muusikat kuulates küll lii-

kumatu, ometi täheldame ka alateadlikku liikumist (käed-jalad, rääkimata miimikast). B. Treplov peab kõige tähtsamaks vokaalseid liigutusi: saame muusikalise esituse kaasosaliseks, «laulame» kaasa, oleme kaasaloojad. Seega ei ole muusika kuulamine passiivne, vaid (aktiivne) loovakt.

Süsteemaatilises muusika kuulamises tekiavad ka esmased kuulamisharjumused (kunstikogemus): suutlikkus pala lõpuni kuulata, see muusikalisse mälu salvestada, hiljem ära tunda, teadlikolek muusikalistest väljendusvahenditest.

Algklassides on järgmised muusika kuulamise ülesanded: 1) tutvustada parimaid rahvamuusikateoseid, nüüdis-, klassika- ja maailma muusikaliteratuuri; 2) arendada emotsionaalset muusikatunnetust, muusikalist kuulmist, mälu (mõtlemist) ja ühisloomevõimet; 3) arendada muusikalist maitset, kujundades sel alusel püsivamaid hoiakuid.

Muusika kuulamine toimub põhiliselt 4 etapis: õpetaja sissejuhatav vestlus, pala esmakulamine, läbiarutamine ja teistkordne kuulamine (6).

Sissejuhatav vestlus juhib õpilaste tähelepanu palaga iseloomulikult seostuvale (näiteks autorile). U. Vinteri süüdi «Paunvere» puhul meenutab õpetaja «Kevade» leitmotiive ning teatab osade pealkirjad: «Paunvere paistab», «Toots ja tema jeekimid» ja «Imelik, mängi üks valss». Verbaalse teksti ülevõimendamine muidugi ei õigusta end — muusikal on oma suveräänne keel. Isegi süüdi mõtte edasiandmine on kaheldav.

Laulu heliplaadilt või lindilt kuulamisel soovitame sõnalist teksti tutvustada: tavaliselt on diktsioon moonutatud, mis blokeerib sisu päralejõudmist.

Helilooja kohta teatakse kõige vajalikum, bio-bibliograafiliste andmetele lisaks antakse midagi iseloomulikku tema helikeele kohta. Eluloolised seigad väljaspool muusikalist konteksti on tarbetud.

Pärast sissejuhatavat vestlust toimub muusikapala (laulu) esmane kuulamine. Pala kuulatakse vaikides. See on sisenduslik tunnetus loojale. Muusikapala võib õpetaja ka ise ette kanda (näiteks laulda või klaveril mängida). Erandjuhtudel võivad neid esitada kutsutud esinejad või ka pilli mängivad õpilased samast koolist. Õpetaja ettekanne loob hea pedagoogilise õhkkonna, kui esituse kunstitase on hea. Lastele meeldib oma õpetajas ka interpeeti näha. Ettekanne peab olema nii lauliselt kui instrumentaalselt laitmatu, peamine pole professionaalselt elitaarne tase, vaid siiras muusikapedagoogiline sisendus. Plaadilt ja lindilt kuuldu jätab külmemaks kui elav esitus. Õpetajate vahendav roll on nii või teisiti oluline.

Järgneb pala läbiarutamine — pedagoogiliselt vägagi delikaatne toiming. Peab jääma vahetu muusikaelamus.

Tähtis on muusikapala iseloomustav sõ-

navara. Minoorset ja mažoorset helilaadi tähistavad kõige otsesemalt sõnad *kurb* ja *lõbus*. Järk-järgult sõna *kurb* tähendus avar-dub: *mure, sünye, karm, tõsine, mõtlik, ärev, salapärane*. Samuti *lõbus, reibas, keevaline, rõõmus, juubeldav, võidukas, naljakas, vaimustav, majesteetlik*. Siin on muusikaõpetusel otsene kokkupuude õpilaste kõne arenguga, mis võib küll kõrvalisena näida, ent on ometi arvestatav.

Eraldi tähelepanu pälvivad muusikateadmised ja -oskused ning oskussõnad. Näiteks: viisi samm, viisi seisak, tuttava viisi taasilmumine, punkteeritud rütm, registreeritud vaheldumine jne. Muusika aktiivseks tajumiseks on soovitatav kasutada võrdlevat käsitlust. Näiteks vastandatakse eri karakteriga palu ja võrreldakse neid, samavõrd võimalik on ka sarnaste palade võrdlev vaatlus — tuuakse esile olulisi ühisjooni. Kaheosalist taktimõõtu — marssi — iseloomustab selge rütm ja erk samm, kolmeosaline taktimõõtu ja sujuv liikumine on tunnuslik valsile jne.

Viimaseks etapiks muusika kuulamisel (ühe tunni piires) on teistkordne kuulamine. Taotluseks on teadlikum ning ettevalmistatum lähenemine palale, tähelepanu koondumine muusikalistele väljendusvahenditele ja kujunditele. Teistkordsel kuulamisel jääb pala mõistagi ka paremini meelde. Praktika näitab, et pala meeldeajamiseks on vaja seda vähemalt 3—4 korda kuulata. Soovitatav on taaspöördumine ka pikema aja järel. Mida rohkem pala kuulatakse, seda omasemaks ta saab. Esmane mulje palast võib sageli petlik olla. Tuttavat pala (laulu) kontserdil või raadiost kuulates lapsed rõõmustavad, neile on väsitav kuulata ainult tundmatut muusikat. Pala korduval kuulamisel võib lasta lastel plaksutada, kõndida, viibata takti, hüpata jne. Nii seome muusikaelamuse liikumisrõõmuga ning mõjutame psühholoogilist struktuuri kui ter-vikut.

Koolipraktikas on välja kujunenud järgmine muusika kuulamise meetodika: pala esmane terviklik kuulamine → muusikalise sisu ühine analüüs → kordav terviklik kuulamine → veelkordne kuulamine pikema aja järel.

Mõned käsitlusnäited 1. klassi kursusest. **J. Jürme pala «Sepikojas» (2).**

Õpetaja: «Täna kuulame pala pealkirjaga «Sepikojas». Selle on loonud helilooja Juhan Jürme. Kus sepp töötab? Mida ta teeb?» Eeldame, et lapsed sepast ja tema tööst midagi teavad. Õpetaja täiendab ning rõhutab, et seppade töö on raske, nõuab jõudu ja oskust, tugevat tahet ning meeleskindlust. Sepa peamised tööriistad on vasar ja alas; tema tööd saadavad kaugele kostvad helid kill-kõll. Võimaluse korral näidata pilti töötavast sepast. Seejärel mängib õpetaja klaveril pala «Sepikojas».

Järgneva arutluse teljeks on pala muusikalise karakteri elementide tabamine. Sellest johtuvad järgmised käsitlusrõhud:

- vasaralöökide läbiv kujund (klaveril vasak käsi, õpetaja demonstreerib);
- löökidega kaasnev lõbus kõrgetooniline viis, sepp otseku vilistaks heatujuliselt — töö edeneb (õpetaja mängib vile osa);
- «vilele» järgnevad teravad tugevamad vasaralöögid (õpetaja mängib vastava fraasi);
- «vilelugu» jätkub, saadetuna ühtlaselt kõlavatest vasaralöökidest (kuulatakse seda löiku palast);
- tervikpala teistkordne kuulamine.

Teise näite, D. Kabalevski «Klounid» käsitlusaksendid:

- muljete ja teadmiste ergastamine tsirkusest (esinejad: klounid, loomad jt.);
- vestlus klounidest (välimus, liikumine, situatsioonid — koos pildi näitamisega);
- pala ettekanne klaveril;
- õpilaste mulje palast (vestlusena);
- muusikalise kujunduse karaktersete joonte esiletoomine: klounide elavus, liikumise kergus ja hüplevus, meeoleu lõbusus; veidravoitu viis täis ootamatusi (õpetaja mängib pala algust);
- pala veelkordne esitamine klaveril.

Kaks näidet 2. klassi kursusest.

R. Schumanni «Rõõmus talupoeg». Pidepunkte tunnikäsitluseks:

- andmeid helilooja kohta: saksa helilooja Robert Schumann (sündis 173 a. tagasi) on kirjutanud rohkesti soololaule ja huvitavaid klaveripalu, viimaseid ka lastele;
- pala «Rõõmus talupoeg» kuulamine;
- pala muusikaline iseloomustus (rõõmus meeoleu, madal register — «talupoja viis» täismehe hääl);
- «talupoja viisi» ettemängimine (viis rõõmsameelne — töö on korda läinud);
- naishääle kaasnemine teises osas (kooslaul), selle osa ettemängimine;
- pala mängimine tervikuna.

Saint-Saënsi «Loomade karneval»:

- andmeid helilooja kohta: prantsuse helilooja Saint-Saëns (nime kirjutamine ja hääldamine) sündis 148 a. tagasi (elas 1835—1921), oli pianist, helilooja ja dirigent (pildi näitamine; «Loomade karneval» on kirjutatud kahele klaverile ja orkestrile; selles kujutatakse mitmesuguseid loomi ja linde);
- «Kanad ja kuked» (üks osa «Loomade karnevalist») kuulamine plaadilt;
- pala meeoleu määramine, kana ja kukke iseloomustavate pillide leidmine (viul, klarinet);
- «peategelaste» eraldi kuulamine;
- pala kuulamine tervikuna.

Analoogiliselt kuulatakse palu «Elevandid», «Kägu» ja «Linnumaja».

Näide 3. klassi repertuaarist — R. Tobiase «Polka»:

- andmeid helilooja kohta: Rudolf Tobias (1873—1918) on eesti vanema põlve helilooja, loonud palju suuri helitöid;
- pala «Kägu» (pealkirja jätab õpetaja nimetamata) kuulamisülesande andmine (Mit-

meosaline takt? Millist meeoleu väljendab?);

- pala ettemängimine;
 - kokkuvõtte õpilaste arvamustest;
 - žanri (polka) iseloomustamine;
 - pala ettemängimine tervikuna;
 - rütmiharjutus: I õpilaste rütm trambib kaasa pala esimest osa rõhulistel helidel, II rütm plaksutab vastavalt teises osas;
 - tervikpala esitamine kolmandat korda õpilaste kaasatrampimise ja -plaksutamiseega.
- Järgnevalt esitab õpetaja lastele juba tuttava pala — R. Tobiase «Valsi» — autorit ja pealkirja nimetamata (see jääb õpilaste õelda). Kahe kuuldu pala alusel leitakse järgmist:
- viimati kuuldu pala on valss (kolmeosaline taktimõõt, õhuline, sujuv liikumine);
 - eelnevalt kuuldu pala on polka (kaheosaline taktimõõt; rütmikas, pideva rõhkude vaheldumisega liikumine);
 - mõlemad palad on suhteliselt kiiretempolised;
 - erinev on taktimõõt, samuti rütmijoonis.

Kirjandus

1. Algklasside programmid. Muusikaõpetus. Tln., 1980, lk. 160—182.
2. Päts, R. Muusikaline kasvatus üldhariduslikus koolis. Metoodiline käsiraamat. Tln., 1962.
3. Päts, R., Kaljuste, H. Laulik III klassile. Tln., Valgus, 1984.
4. Белобородова В. К. Музыкальное восприятие (к теории вопроса). — В кн.: Музыкальное восприятие школьников. М., 1975. с. 6—35.
5. Ветлулина Н. А. Слушание музыки — вид деятельности. — В кн.: Методика музыкального воспитания в детском саду. М., 1976, с. 139—141.
6. Гродзенская Н. Слушание музыки. — В кн.: Методические рекомендации к урокам музыки в общеобразовательной школе. М., 1971, с. 38—51.
7. Мазель Л. О мелодии. М., 1952.
8. Мазель Л. А., Цукерман В. А. Анализ музыкальных произведений. М., 1967.
9. Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательной школы. 1—3 классы. М., «Просвещение», 1981.
10. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М., АПН РСФСР, 1947.

Laulu- hingamine II

EVALD LAANPERE

Jõudehingamisel on hingamisliigutused automaatsed, sest hingamise sagedust ja sügavust saab inimene tahtlikult muuta ainult teatava piirini.

Laulmisel reguleerib laulja hingamisliigutusi aktiivselt, teadlikult ja tahtlikult, vastavalt vokaalsele ülesandele. Lauluhingamisel toimub tihe koostöö nii sisse- ja väljahingamislihaste kui ka hingamis- ja kõrilihaste vahel.

Lauluhingamisel võtame õhku 2 kuni 3 korda rohkem kui jõudehingamisel. Sissehingamise lõpul ei lülitu sissehingamise mehhanism välja, vaid jääb edasi pingule, hoides õhku tagasi. Tegevusse astub väljahingamise mehhanism, surudes aeglaselt õhku välja, kuna sissehingamislihased aegamisi lõtvudes pikkamisi järele annavad. Säärased sisse- ja väljahingamislihaste koordineeritud töö tulemusena toimub aeglane, rahulik ja ühtlane õhu väljavool, ühtlasi kogu hingamisaparaadi elastne ja sujuv töö, nn. hingamise tugi.

Jõudehingamisel tuleb hingata läbi nina, mis on loomulik ja hügieeniline. Nina preparaerib õhku enne hingamisteedesse sattumist ja puhastab tolmuühemest ning mikroorganismidest. Olenevalt õhu temperatuurist ja niiskusest nina kas soojendab või jahutab, niisutab või kuivatab, kaitstes nõnda kõri ning hingamisteid kahjulike välismõjude eest. Ninahingamine värskendab pead, ventileerib keskkõrvaõõnt ja takistab õhu liigset võtmist, mis on kahjulik. Ninahingamisel funktsioneerib pisarkanal õigesti, närvisüsteem ja ajukeskused töötavad normaalselt. Ninaõõs ühes kõrvalõõntega avaldab suurt mõju kogu hääleaparaadi tegevusele ja iga-sugused patoloogilised muudatused ninas ning nina kõrvalõõntes mõjuvad negatiivselt häälele, samuti diktsiooni puhtusele ja selgusele. Lauluhingamine toimub aga suu ja nina, peamiselt suu kaudu, mis on praktiliselt hõlpsam.

Sisse- ja väljahingamine on teineteisega seotud. Sellepärast ei ole ükskõik, kuidas sisse hingata. Õige väljahingamine oleneb suurel

määral õigest sissehingamisest. Lähtudes nüüdisaja teaduslikest seisukohtadest võib öelda, et õige sissehingamine on õige väljahingamise eeldus, sest õige sissehingamine organiseerib terviklikult kogu hääleaparaati, seades selle töökorda. Laulmisel tuleb hingata läbi nina ja suu otsekui haigutades, tõstes üles pehme suulae, avades ja laiendades kõik resonaatorid — kogu kõlatoru —, ühtlasi lõdvendades kõrilihaseid.

Eriline tähtsus hingamistehnika seisukohalt on hääletul (kahinata) sissehingamisel. Kahin tekib sissehingatava õhu hõõrdumisel vastu häälekurde ja kõriseinu. Mida suurem hõõrdumine, seda kuuldavam ja raskem on hingamine. Häälepilu ei ole sel juhul küllalt avatud. Õhu hõõrdumine ärritab ja kuivatab häälekurde, raskendades ja väsitades nende tööd. Hääletul sissehingamisel aga on kõri ja häälepilu laialt avatud, pärishäälekurrud tõmbuvad peitu ebahäälekurdude alla. Nii on nad kaitstud hõõrdumise, ärritamise, ja kuivamise eest. Hääletu sissehingamine ei võimalda kopsu koormata liigse õhuga, mis segab ja takistab hääleaparaadi tööd. See kindlustab ökonoomse väljahingamise, sest sellise hingamisviisi juures on õhukulu väiksem, samuti stimuleerib ja aktiveerib bronhidesisese silemuskulatuuri automaatset talitlust häälekurdude aluse õhurõhu arendamisel ja reguleerimisel.

Hääletu sissehingamine annab kõrile laulmiseks soodsaima, s.o. mõnevõrra madalama, vaba ja rahuliku asendi. Kõri vajub, automaatselt, täiesti loomulikult ja vabalt. Iga-sugune kõri vägivaldne allaviimine on väär ja ebaloomulik, see ainult kahjustab ja raskendab kõri tegevust laulmisel. Vaba, ülekoormamata sissehingamine soodustab kogu kehaliha vabanemist (lõdvenemist), samuti soodustab hääle vabadust, selle liikumise ja väljenduse vabadust. Õhu forsseeritud sissevõtmine laulmisel kui ka kõnelemisel on kasutu ja isegi kahjulik, väsitab hingamisaparaati ning segab ja takistab kõri vaba tööd. Hingamistehnika ei seisne võimalikult suure õhuhulga sissehingamises, vaid väljahingatava õhu ökonoomses ärakasutamises laulmisel. Algajad lauljad kulutavad hääle tekitamiseks õhku liiga palju ning osa õhku voolab kasutamata välja. Täisväärtuslikul laulmisel aga peavad häälekurrud nõnda töötama, et hääle tekiks võimalikult vähesest õhukuluga. Mida vähema õhuga heli sünnib, seda kandvam ja kvaliteetsem ta on. Nõnda tuleb mõista ka itaalia vanade meistrite väljendust: «Laulmise suur saladus seisneb väheses hingamisega laulmises.» Õppimata lauljal on hingamisliigutused ebaühtlased, korrapäratud, tooniandmise algul voolab õhku rohkem kui lõpul. Ka on algajate lauljate juures tavaline nähtus, et õhk voolab kiiresti nagu jõudehingamisel. Selle tagajärjel jääb väljahingamine lühikeseks, millest ei jätku isegi mõne takti

laulmiseks. Laulmisel on eriti oluline, et õhk voolaks välja aeglaselt, rahulikult, ühtlase kiirusega, ühtlases koguses, tõugeteta ja takistusteta nagu rahulik veevoolgi. Aeglane, ühtlane ja pikk väljahingamine saavutatakse sisse- ja väljahingamislihaste koordineeritud koostööga. Väljahingamislihased tõmbuvad aegamisi kokku, kuna sissehingamislihased samal ajal aegamisi lõdvenevad. Selline sisse- ja väljahingamislihaste kooskõlastatud tegevus annab hingamisele tugeva ja elastse hingamistoe.

Hääl nagu valguski valgub laiali, levides igas suunas. Lauljal on vaja oma häält, s.t. kõrist tulevat helisevat õhuvoolu koondada, seda vastu kõva suulage juhtides. Helisev õhuvool, helilained ei pea mitte otse, kõige lühemat teed suust välja voolama, vaid vastupidi, kõige pikemat teed kaudu, kõrges kaares läbi pearesonaatorite, neid ära kasutades. Koolitamata hääl voolab välja horisontaaljoones, kõige otsemat teed kaudu, mille tõttu jäävad pearesonaatorid kasutamata. Häälekõla on sel juhul lame, ja lahtine.

Vaatlused näitavad, et laulu õppimisel kujunevad hingamisliigutustes teatavad kvalitatiivsed muutused. Ilmneb tendents reguleerimisele hingamisliigutustele ja ökonoomsemale õhu tarvitamisele. Aja jooksul kaovad kõrvalised, üleliigsed liigutused, kujuneb välja oskus ja harjumus teha ainult kõige vajalikumaid hingamisliigutusi ning ökonoomselt kasutada väljahingatavat õhku. Kõrge kvalifikatsiooniga lauljal on hingamisliigutused väga korrapärased ja õhu tarvitamine ülimalt ökonoomne.

Põhiline moment hääle tekitamisel on häälekurdude võnkumine kopsudest väljahingatava õhu toimet. Hääl ei teki, kui häälekurru ei sulgu. Hääl on häälekurdude ja väljahingatava õhu koostöö resultaat. Kõri (häälekurdude) ja hingamise koostöö algab juba sissehingamisel, kui häälekurru eemalduvad teineteisest, lastes õhu vabalt ja takistamatult kopsu voolata, samuti sissehingamisele järgneval lühikesel momendil, kui kogu hääleaparaat siirdub foneerimisasendisse. Hääle tekitamisel sulguvad häälekurru. Kopsudest tulev õhk leiab häälekurdudes takistuse, õhurõhk trahheas tõuseb ja ületades häälekurdude vastusurve, tõukab nad lahti ning osa õhku tungib välja. Väljahingamisel transformeerub õhurõhu ja häälekurdude koostöö tulemusena väljahingatav õhuvool häälekurdude tasapinnal hääleks, heliks.

Kogu hingamisaparaadi tegevust juhib, reguleerib ja kontrollib kõrgem närvisüsteem (peaaju koor). Hingamisaparaadi ja peaaju koore talitlused on väga keerukas vastastikusel seoses ja mõjutamises: igasugused muutused hingamisaparaadi seisundis antakse kohe vastavate närviteede kaudu peaaju koorde, kutsudes esile teatava reflektorse vastuse, ja vastupidi — peaaju koore seisund

ning seal tekkivad muutused kajastuvad hingamisorganite töös.

Lauluhingamise arenemisel ja kujunemisel ning lauljale väga oluliste reflekside tekkimisel ja kinnistumisel on põhilise tähtsusega aeg ning töö. Laul ja kutsetööks vajalikud refleksid, vajalikud muutused hingamisliigutustes ja peaaegu koore ei kujune üleöö. Nende tekkimine ning väljakujunemine nõuab pikki aastaid pingsat ja püsivat, sihiteadlikku tööd.

Hingamine on organismi elulises talitluses ja lauluprotsessis niivõrd tähtis, et sellele tuleb pöörata kõige suuremat tähelepanu. Seoses sellega tõuseb küsimus, kas lauluhingamise arendamiseks peab laulja tegema süstemaatiliselt spetsiaalseid hingamisharjutusi või mitte. Seisukohad ja arvamused on siin väga erinevad. Ühed autorid (I. Levidov, F. Zassedatelev) asuvad seisukohal, et hingamisharjutused, mis ei ole seotud füüsiliste liigutustega, on paremal juhul kahjutud, halvemal juhul isegi kahjulikud. Samuti arvatakse, et parim hingamisgümnaastika peale käimise, eriti mägisel maal, sõudmise ja ujumise on laulmine. Nad rõhutavad, et mitte hingamine ei arenda laulmist, vaid vastupidi, laulmine arendab hingamist. Nad nimetavad prantsuse kõnekäändu *au forse de forget on devient forgeron* (sepaks saadakse sepatööd tehes). Isoleeritud hingamisharjutuse sooritamisel üleaarne, kasutamata jäänud hapnik ärritab ja väsitab hingamiskeskust asjata. Isoleeritud hingamisharjutused on lubatavad ainult episoodiliselt kui ravim mõne defekti kõrvaldamiseks hingamisaparaadi töös.

Diametraalselt vastupidisel seisukohal asus omal ajal tuntud eesti laulja ja laulupedaagoog Tenno Vironi (1887—1951), kes sai vokaalse ettevalmistuse Itaalias. Tema sulest on ilmunud kaheköiteline teos «Praegusaja hääleseadmise teooria, tervishoid ja tehnika», teine köide alapealkirjaga «Praegusaja hingamistehnika». See räägib hingamistehnika saavutamisest vastavate süstemaatiliste hingamisharjutuste kaudu lahus laulmisest. Tenno Vironi seab eeskujuks vana itaalia kooli laulumeistrid ja laulutehnika, mis pikaajalise töö ja harjutustega oli arendatud väga kõrge tasemeni.

Niisiis, ühed autorid ei poolda isoleeritud hingamisharjutusi, teised peavad neid teatavate piiravate tingimustega vajalikuks. Kahtlemata on hingamisharjutustel tähtis osa hingamislihaste ja kopsude arendamisel ning tugevdamisel, kuid virtuoosne hingamistehnika üksi, lahus laulmisest ei kindlusta veel head laulukvaliteeti. Laulja hingamistehnika areneb ja kujuneb hääleaparaadi otstarbekohases ning süstemaatilises treeningus, tegelikus laulmisprotsessis. Hääleaparaadi üksikud osad arenevad vastastikusel koostöös, sest normaalses terviklikus organismis on kõik elundid üksteisega tihedalt seotud ja keerukas vastastikusel mõjutamises. Hääle-

aparaat kujutab endast funktsionaalselt ja füsioloogiliselt ühtset tervikut, seepärast ei ole võimalik hingamistehnikat välja töötada isoleeritult, lahus laulmisest. Võib osata väga hästi hingata ja siiski mitte osata õiget tooni anda. Häääl ja hingamine on teineteisega lahutamatu, t seotud. Häääl areneb hingamisel ja hingamine areneb laulmisel.

Kirjandus

1. Vettik, T. Diktatsioon laulus. Tallinn, 1948.
2. Vironi, T. Praegusaja hääleseadmise teooria, tervishoid ja tervishoid ja tehnika. Tallinn, 1934.
3. Vironi, T. Praegusaja hääleseadmise teooria, tehnika ja tervishoid. Tallinn, 1937.
4. Аспелунд Д. Развитие певца и его голоса, Москва, Ленинград, 1952.
5. Багадуров В. Очерки по истории вокальной методологии, I, 1929, II, 1932, Музгиз.
6. Гарсиа М. Школа пения. 1956. Музгиз.
7. Доливо А. Певец и песня. Москва, 1984.
8. Егоров А. К вопросу о дыхании в пении. — «Вестник ото-рино-ларингологии», 1953, № 3.
9. Засетателев Ф. Научные основы постановки голоса. Москва, 1935.
10. Кантарович А. Гигиена голоса. Музгиз, 1955.
11. Левидов И. Певческий голос в здоровом и больном состоянии. Москва, «Искусство», 1939.
12. Работнов Л. Основы физиологии и патологии голоса певцов. 1932.
13. Сийрде Э. О дыхательных рефлекторных механизмах при фонации. — «Вестник ото-рино-ларингологии», 1953, № 3.
14. Шалапина И. Шалапин. Воспоминания об отце. Москва, Госиздат. «Искусство», 1960, с. 536.

Noorkogude Kool

II. КЕНКМАН. Школьная реформа и функции просвещения.

Автор рассматривает основные функции и направления политики просвещения в Советском Союзе на различных этапах истории. Основным вопросом настоящей школьной реформы является способствовать такому выполнению главных функций просвещения, которое соответствовало бы потребностям общества в период научной и технической революции. На первый план выдвигается профессионально-экономическая функция, кото-

рая придает новое качество содержанию всех функций просвещения.

Актуальные вопросы совершенствования управления учреждениями просвещения, стиля и методов работы в свете документов реформы школы. Опубликованный материал представляет собой обзор выступления заместителя министра просвещения СССР Ф. Штыкало на всесоюзном совещании заведующих областных и краевых отделов народного образования, которое состоялось 1—3 августа с. г. в Москве.

С. КАЙДЛА. Возможности повышения эффективности урока.

Автор подчеркивает, что одним из важных компонентов осуществления принципа единства обучения и воспитания является обдуманное целеполагание урока. Очень часто учителя формулируют цель слишком обобщенно, не различая существенное от несущественного. В зависимости от целей учитель выбирает учебные методы. При определении эффективности следует учитывать все цели обучения и соответствующие им критерии.

Три интервью.

Реферируется три интервью: ответы министра просвещения СССР М. Прокофьева корреспонденту «Учительской газеты» («Учительская газета», 1984, 30 авг.), интервью министра внутренних дел СССР В. Федорчука на встрече с журналистами в пресс-клубе («Литературная газета», 1984, 20 авг.) и интервью заместителя директора НИИП общих проблем воспитания АПН СССР, доктора педагогических наук, профессора И. Марьенко корреспонденту журнала «Семья и школа» («Семья и школа», № 8, 1984).

Т. ЛЕХЕС. Сознательная дисциплина в школе.

Данная статья является курсовой работой, написанной на факультете совершенствования руководящих работников школы. Она рассматривает теоретические положения основных методов достижения сознательной дисциплины, а также опыт Таллинской 37-й средней школы. Автор подчеркивает, что сознательную дисциплину следует воспитывать в детях в ходе повседневной работы. Классный руководитель должен гарантировать, чтобы многочисленные факторы воздействия на будущего гражданина действовали систематически и в одном направлении.

Т. ВЕЛЬСТРЕМ. Наше время требует воспитания творческого отношения к работе.

Статья написана на основе опыта работы. Автор рассматривает возможности творческого отношения к работе при обучении географии. Приводятся примеры использования проблемного обучения на уроках географии в 5, 6 и 7 классах. Высказываются мысли о роли внеклассной работы и предметного кружка в развитии у учащихся интереса к географии и умений творческой работы.

В. ПИНН. Творческое начало в работе учителя.

Для успешной педагогической работы познание и воображение должны находиться в соответствии, так чтобы работа учителя приближалась к искусству. Одной из основных предпосылок успешной педагогической работы является вера в ученика, оптимизм и чувство юмора, а также умение слушать другого человека.

Автор говорит также о гарантиях творче-

ской личности учителя и дает учителю конкретные рекомендации для развития творческого отношения к труду. Основным препятствием на пути формирования творческой личности учителя является дефицит времени, а часто и непонимание того, что творческий учитель воспитывает творческих учеников.

Э. СИИМАСТЕ. *Общее образование в Венгерской Народной Республике.*

На основе впечатлений, полученных в Будапеште и комитате Ноград, автор статьи знакомит со школьной жизнью в Венгерской Народной Республике, в частности, с руководством, планированием и финансированием. Рассматривается также история развития просвещения в Венгрии до установления народнодемократической власти (начинаая со средневековья).

А. НАХКУР. *Творческие работы в обучении театральному и киноискусству.*

Одна из целевых установок современной педагогики — формирование творческой ориентации личности. Творческим работам отводится значительное место и при обучении театральному и киноискусству; содержание, форма и методические характеристики этих работ вытекают из специфики этих видов искусства. Творческие работы бывают двоякого вида: работы, связанные с аспектами художественного восприятия театра и кино, и работы, связанные с выражением своих мыслей, чувств и переживаний. На основе советской научно-методической литературы в статье рассматриваются виды творческих работ учащихся по театральному и киноискусству.

Л. ЯГГО. *Нравится ли учащимся 4—8 классов изучать эстонский язык и литературу.* Учитель эстонского языка и литературы Таллинской 9-й средней школы знакомит с результатами теста, проведенного в феврале-марте прошлого учебного года. 4005 учащихся 4—8 классов 35 школ расположили учебные предметы по симпатии к ним и мотивировали свой выбор. Интерес к эстонскому языку и литературе значительно колеблется по классам, отличается в сельских и городских школах, а также в оценках мальчиков и девочек. Учителями и учащимися по-разному оценивается отношение к предмету эстонский язык и литература (данные приведены в таблице).

П. НЕМВАЛЬТС. *Глагольная фраза II. Дополненная глагольная фраза в эстонском языке.*

Э. АБЕЛЬ. *О задачах по математике на республиканском туре XXXI олимпиады по точным предметам.*

Автор знакомит с задачами республиканской олимпиады по математике, состоявшей

ся весной 1984 г. Он обращает внимание, на что следовало бы обратить внимание при подготовке к олимпиаде в новом учебном году.

У. ПИЛЬВРЕ. *Требования к содержанию и оформлению транспарантов.*

Многие учителя сами готовят транспаранты, отвечающие новым требованиям. Поскольку направляющей методической литературы на эту тему имеется мало, автор по заказу Министерства просвещения ЭССР разработал основные требования к содержанию и оформлению транспарантов. В статье рассматривается 11 основных требований, характеризующих каждый транспарант в отдельности. При помощи транспарантов, составленных методически правильно, можно значительно повысить эффективность развития мыслительной деятельности учащихся.

Т. ТУЛЬВА, В. РАННИКУ. *Экологическое воспитание в детском саду.*

Статья раскрывает теоретические исходные положения экологического воспитания и дает рекомендации для организации этой работы в детском саду. Рассматриваемая область воспитания стала особенно актуальной в последние десятилетия. Анализ состояния экологического воспитания в детском саду показывает, что дети доброжелательно относятся к природе, однако их знания о взаимоотношениях человека и природы недостаточны. Воспитатели нуждаются в дополнительных знаниях о новых направлениях в охране природы и в большем количестве методического материала соответствующего содержания. Экологическое воспитание способствует воспитанию у детей эмоциональности, творческого начала и чувства ответственности.

М. НИЛЬСОН. *О слушании музыки в начальных классах.*

Статья методического содержания. Автор рассматривает задачи слушания музыки учащимися начальных классов на четырех этапах: вступительное слово учителя, первое прослушивание пьесы, обсуждение и второе прослушивание. Приводятся примеры рассмотрения музыкальных произведений из репертуара 1-го (Ю. Юрме «В кузнице», Д. Кабалевский «Клоуны»), 2-го (Р. Шуман «Веселый крестьянин», Сен-Санс «Карнавал животных») и 3-го классов (Р. Тобиас «Полька»).

Э. ЛААНПЕРЕ. *Дыхание при пении II.* Методическая статья для учителей пения и для учеников, обучающихся пению. Автор описывает технику вдыхания и выдыхания при пении, знакомит с соответствующими положениями некоторых авторов.

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

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

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

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

Ladumisele antud 28. 09. 1984. Trükkimisele antud 25. 10. 1984. Trükiarv 4200. Ofsetpaber nr. 1 60×70/8.

Fotoladu. Kirj. školnaja. Trükkipoognaid 7,0. Tingtrükkipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. MB-10075. Tellimise nr. 3559.

Tellimishind aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Uksiknumbri hind 30 kop.

Organ min. prov. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.

•Eimukoode koole» («Советская школа»).

40 AASTAT TAGASI

Nõukogude ja Tšehhoslovakkia väed pidasid oktoobri lõpuni ohvriterikkaid ränki lahinguid tuvega vaenlase vastu, kes kaitses end oskuslikult mägedes. 6. oktoobril jõudis Tšehhoslovakkia armeekorpus, hõivanud koos Nõukogude vägedega Dukla mäekuru, kodupinnale. Hiljem kuulutati 6. oktoober Tšehhoslovakkia Rahvaarmee pidupäevaks.

Seoses Punaarmee jõudmisega Ungarisse märkis NSV Liidu Riiklik Kaitsekomitee 27. oktoobri otsuses, et Nõukogude väed tulid siia «mitte vallutatatena, vaid Ungari rahva vabastajatena Saksa fašistlikust ikkest». Selle dokumendiga määrati kindlaks tõeliselt demokraatlike suhete kord Nõukogude sõjaväelise administratsiooni ja Ungari rahva vahel. 2. Ukraina rinde sõjanõukogu pöördus elanike poole üleskutsega, milles selgitati Nõukogude armee Ungarisse jõudmise tõelisi eesmärgi.

Hinnates tekkinud olukorda, andis peakorter käsu otselöögi andmiseks 2. Ukraina rinde vasaku tiiva vägedega Budapestist loode suunas.

29. oktoobril algas Ungari vabastamise teine etapp — Budapesti operatsioon. 2. Ukraina rinde vasaku tiiva väeüksused jõudsid 2. novembril Budapesti lõunapoolsetele lähistele, kuid vaenlase tugevdatud kaitses (toodi juurde tankikorpus) tõttu linna tungida ei suudetud. Objektivselt oli see seletatav veel mitmete arvestatavate põhjustega. Mõjutasid halvad ilmastikutingimused, sõdurite väsimus rohkem kui 110 päeva kestnud pealetungi tagajärjel. Lisaks kõigele kaitses küllaltki väikest Budapesti piirkonda umbes 250 000 vaenlase sõdurit ja ohvitseri. Nad panid meeletult vastu, mis oli tingitud fašistlikust propagandast ja oma olukorra väljapääsmatuse tunnetamisest.

Võitlust Budapesti grupeeringu vastu peeti 2. ja 3. Ukraina rinde vägedega. Pärast Belgradi operatsiooni lõpuleviimist suunati 3. Ukraina rinde 57. armee ja sama rinde mõned tugevdamisvahendid novembril alguseks Bajast lõuna poole — Doonau vasakule kaldale. Peakorteri reservist paisati sinna veel 4. kaardiväearmee. Ajal, mil vaenlase väejuhatuse tähelepanu oli suunatud Budapestile, alustasid 57. armee üksused ööl vastu 7. novembril Doonau ületamist Jugoslaavia asulate Batina ja Apatini piirkonnas. Kaks ja pool nädalat käisid verised lahingud tugipunktide loomise, nende laiendamise ja ühendamise pärast. 17. lennuväearmee toetusel algaski siit pealetung. Laia jõge aitas ületada Doonau flotill. 9. detsembril jõudis 4. kaardiväearmee Velence ja Balatoni järve juurde ning 57. armee Balatonist lõuna poole. Pärast seda seiskus pealetung mõneks ajaks nn. Margareeta kaitsejoonel.

1944. a. teisel poolel halvenes hitlerliku Saksamaa vägede olukord Prantsusmaal. Juba augustikuu lõpul, mil fašistlikud okupandid kontrollisid vaid Prantsusmaa kirdeosa, võttis Wehrmachi juhtkond vastu otsuse viia Prantsusmaalt välja kõik väed, koondamaks need Saksamaa läänepiiridele. Järjekordselt toimusid ümberpaigutused Läänerinde juhtkonnas. Septembri algul määrati uuesti armeede-grupi «West» ülemjuhatajaks feldmarssal G. Rundstedt. Feldmarssal W. Model jäi armeede-grupi «B» juhatajaks ja 7. armee juhatajaks määrati suurtükiväekindral E. Brandenberger.

Liitlaste ülemjuhatus eesotsas kindral D. Eisenhoweriga hindas väga optimistlikult oma pealetungi-operatsioone 1944. a. teisel poolel. Siiski avaldasid liitlastele inimjõus ja sõjatehnikas allajäävad hitlerliku Saksamaa väeüksused tugevat vastupanu. Septembris reorganiseeriti koos liitlastega pealetungivad Prantsuse väed. 1. Prantsuse armeeks.

Septembri keskel oli sakslastel Läänerindel vaid 100 tanki liitlaste 2000 tanki vastu esimeses eelolus ning 570 lennukit (liitlastel 14 000). Seega oli liitlastel tanke 20 ja lennukeid peaaegu 25 korda rohkem kui sakslastel.

Saksa väed kaotasid läänes 6. juunist septembri lõpuni tapetute, haavatute ja teadmata kadunutena 460 900 inimest. Kanada ajaloolase M. Shulmani andmeil ületas Läänerindel ennatst vangi andnud Saksa sõdurite ja ohvitseride arv 2—3 korda tapetute ja haavatute arvu. Liitlaste kaotused invasiooni algusest Prantsusmaale kuni 11. septembrini olid umbes 40 000 inimest surnutena, 164 000 haavatutena ja 20 000 teadmata kadunutena.

Rinde lähenemisel Saksamaa läänepiirile langes tunduvalt Saksa fašistlike vägede moraalne seisund, suurenes desertööride arv, vastuhakk ohvitseride korraldustele. Sellest tingitult võttis Saksa maa-vägede ülemjuhatus ette repressiivseid abinõusid. Üleskutsetega kõigi jõudude koondamiseks pöördusid sõdurite poole feldmarssalid Rundstedt ja Model. Inglise ajaloolane B. Liddell Hart (History of the Second World War) on kirjutanud, et liitlasvägede lähenemisel Saksamaa piirile ei osutatud nendele organiseeritud vastupanu, peatamaks pealetungi Saksamaa keskipiirkondadesse. Septembri keskel kirjutas liitlasvägede ülemjuhataja Euroopas D. Eisenhower feldmarssal B. L. Montgomeryle, et pealetung Berliini suunas on liitlasvägede peaesmärk Saksamaa vallutamisel.

Septembri keskpaigaks olid Belgia — Hollandi piirile koondatud 21. armeede-grupi väed, millesse kuulusid 2. Inglise ja 1. Kanada armee (16 diviisi, nendest 5 tankidiviisi). 3. septembril jõudsid Inglise väed Belgia pealinna Brüsselisse, mille patrioodid olid juba varem vabastanud. Septembri keskel kulges rinne piki Hollandi lõunapiiri ja Saksamaa läänepiiri kuni Luksemburgini, seejärel mööda Prantsusmaa territooriumi Metz linnast Jussey ni ja edasi kuni Montbéliard'ini. Luhta läks Ameerika vägede katse Siegfriedi liini üksikutes lõikudes üldpealetungi käigus läbi murda.

Septembri lõpul kinnitati Euroopa läbiviidavate lahinguoperatsioonide lõplik plaan. Kogu rindel pidi arendatama pealetungi. Kuna Siegfriedi liinist ei suudetud läbi murda, otsustati sellest mööduda rinde põhjalt. Pealöögi pidigi andma 21. armeede-grupp, möödudes Ruhrist põhja pool. Rinde keskloigus pidi peale tungima 12. grupp, jõudmaks Reini äärde Ruhrist lõunas. 6. armeede-grupp oli kohustatud tungima Prantsuse-Saksa rinde edelalõiku. Üle 2 kuu kestnud lahingute ajal jõudsid liitlased põhjas Maasi jõe äärde ja lõunas Reini kallastele Strassbourgi piirkonnas. Nii jäid liitlasvägede kavandatud eesmärgid 1944. a. lõpuks täitmata. 12. armeede-grupp ei suutnud vallutada platsdarme Reini ääres. Eriti liitlaste jalavägi kandis suuri kaotusi. Novembri lõpuks lakkas sõjategevus teisel rindel.

Veelgi nigelamalt läks Ameerika-Inglise vägedel Itaalias. 15. armeede-grupi eesmärgiks jäi endiselt välja jõuda Po jõe orgu, pärast seda Viini ja Budapesti. Vaatamata sellele, et poliitiline olukord Põhja-Itaalias oli liitlastele soodne, ei läinud kaugeltki kõik planeeritu kohaselt. Nende katsed Po jõe orgu välja jõuda nurjusid ning tuli jääda talvekorterisse Apenniinides.

Saksa väejuhatusel õnnestus suurte raskustega stabiliseerida rinne Prantsuse — Saksa piiril ja Põhja-Itaalias vastu pidada. Nõukogude — Saksa rindel valmistus Punaarmee samal ajal andma vaenlasele otsustavaid lööke.

* * *

40 aastat tagasi, 24. novembril 1944 viisid Leningradi rinde 8. armee 109. laskurkorpus ja selle operatiivses alluvuses oleva 249. Eesti laskurdiviisi väeüksused lõpule Saaremaa ja sellega kogu Eesti NSV vabastamise hitlerlikest okupantidest.

Novkoguide **KOOL** reportaaž



