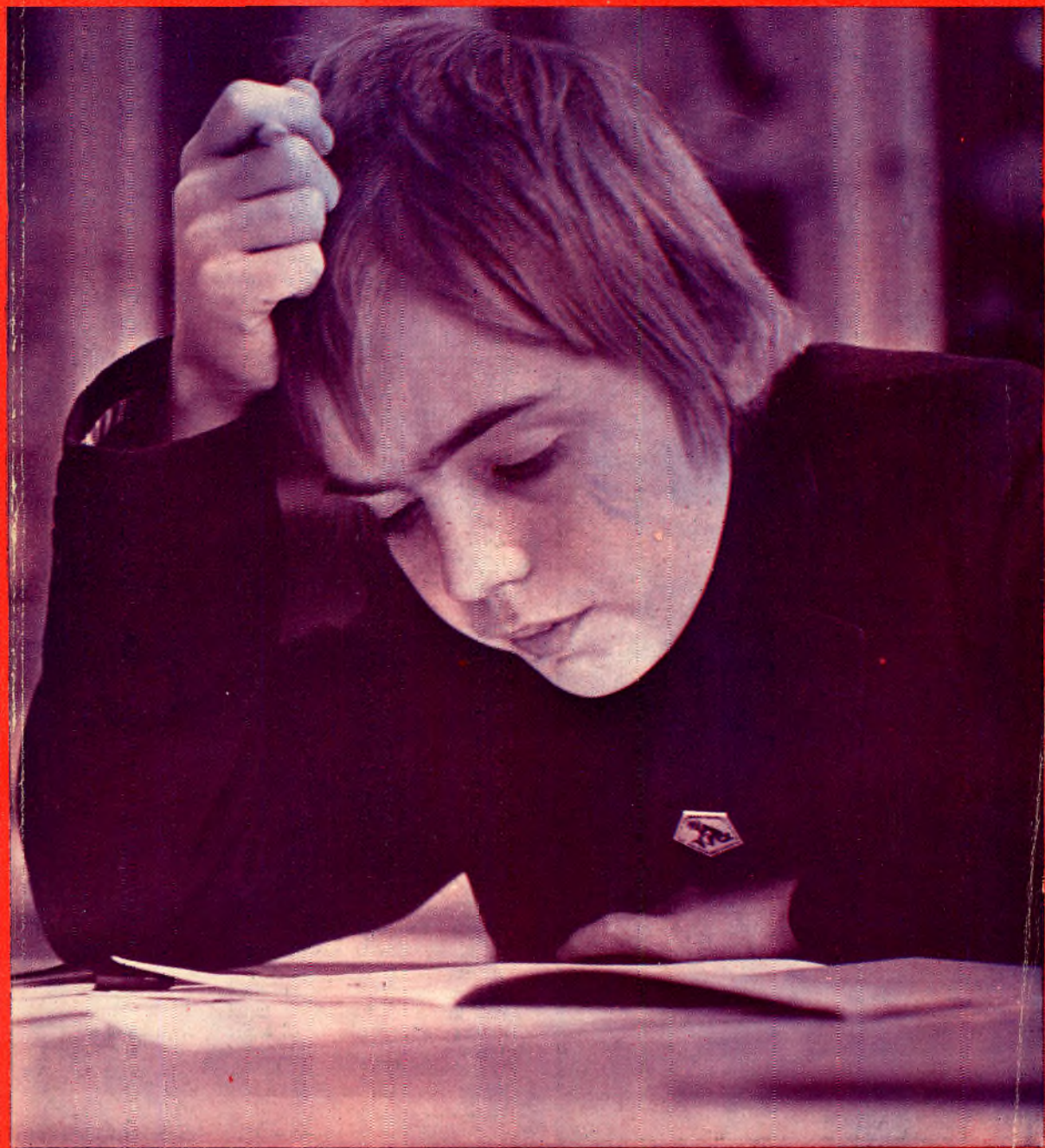


NÕUKOGUDE KOOL 6 • 77





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

JUUNI NR. 6
XXXV AASTAKÄIK

1977

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

V. EKSTA, F. KUPP, L. LEVALD, H. LIIMETS,
O. NILSON, H. ROOSVEE, H. ROOTS,
A. SEPP (toimetaja), E. VAPPER, S.-A. VILLO.

Keeletoimetaja M. RANDE
Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

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

Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda, Tallinn, Pärnu mt. 67-a.

Ladumisele antud 27. IV 1977. Trükkimisele antud 27. V 1977. Trükiarv 4800. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,47. Arvestuspoognaid 9,23. MB-04530. Tellimise nr. 1420.

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

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).
Орган мин. просв. ЭССР.

На эстонском языке.
Выходит один раз в месяц.

© Kirjastus «Perioodika»,
«Nõukogude Kool» 1977.

Esikaanel: Üleliidulisel XI matemaatikaolümpiaadil oli meie parim Viljandi 1. keskkooli 10. klassi õpilane Jaanus Tekko.

ARVI KRIISI foto

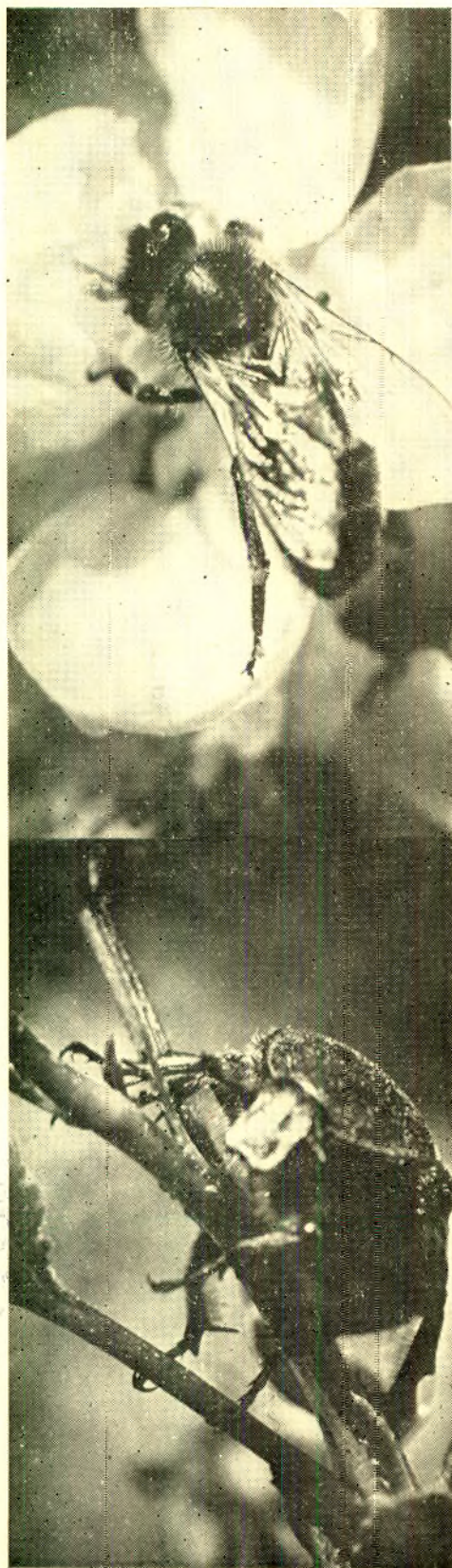
Foto tagakaanel ja fotod esikaane siseküljel Margus Viikmaalt.

Tagakaane siseküljel:

▲ Algõpetuse ülevabariigilisest teaduslikmetoodilisest konverentsist «Kasvatamine algõpetuse põhiolemusena» osavõtjad jälgimas kunstilise kasvatuse tundi Tallinna 32. keskkooli 1. klassis. Tundi andis õpetaja Liina Tops.

▼ Schwerini sõprusrongi haridustöötajate delegatsioon Tallinna 42. keskkooli saksa keele kabinetis.

MARGUS VIKMAA fotod



NLKP XXV KONGRESSI OTSUSED ELLU

AJAGA SAMMU

SILVI-AIRE VILLO, EKP Oktoobri Rajooni Komi- tee sekretär

Läheneb Suure Sotsialistliku Oktoobri-revolutsiooni 60. aastapäevale, kõigi meie maa töötajate ja kogu progressiivse inimeskonna väljapaistvale pidupäevale, revolutsioonivõitluse ja kommunistliku loomemöö pühale. Nii nagu kõik nõukogude inimesed, valmistuvad ka koolide pedagoogilised kollektiivid suureks juubeliks, suunates kogu oma loomeenergia NLKP XXV kongressi ajalooliste otsuste elluviimisele.

Meie ühiskonnakorra jõud peitub rahvahulkade teadlikkuses. Partei peab oma alaliseks hooleks kasvatada kommunistlikku teadlikkust, valmisolekut, tahet ja oskust ehitada kommunismi. Seetõttu on inimeste ideelise kasvatamise küsimused, uue inimese, väärilise kommunismiehitaja kujundamise probleemid pidevalt tähelepanu keskpunktis. Ja seda kõikjal: koolis, perekonnas, töökollektiivis. Tänapäeva tingimused nõuavad kasvatustöö suuremat efektiivsust. Kooli vastutus suurenes ühiskonna ees eriti seoses üleminekuga üldisele keskharidusele, sest kool organiseerib nüüd hariduse andmist

ja kasvatuslikku mõjutamist kuni nooruki täisealiseks saamiseni. Praegu seisab kooli ees ülesanne kindlustada noorsoo õpetamise ja kasvatamise kvaliteedi edasine ja küllalt oluline tõus, viia see vastavusse arenenud sotsialistliku ühiskonna igakülgse progressi dünaamika ja tendentsidega, kommunistliku isiksuse kujundamise huvidega. Üldise keskhariduse sügav sotsiaalne mõte seisabki selles, et haaranud oma orbiiti kogu noore põlvkonna, tagab keskhariduse andmine ühelt poolt kvalitatiivse edasiminekü töõjõuressursside ratsionaalse kasutamise alal, niisuguste inimeste kasvatamisel, kes on võimelised efektiivselt omandama teaduse, tehnika ja kultuuri saavutusi; teiselt poolt loob keskharidus üha soodsamaid intellektuaalseid ja moraalseid isiksuse igakülgse ja harmoonilise arengu eeldusi.

Koolikollektiivid tunnetavad oma suurt vastutust noore vahetuse kasvatamise eest ja töötavad hoolsasti selles suunas, et üha täielikumalt täita parteikongressil seatud ülesandeid.

Mõni aeg tagasi tegime esimesi kokkuvõtteid sellest, kuidas rajoonis täidetakse NLKP XXV kongressi otsuseid kooli- noorsoo kommunistlikul kasvatamisel. Parteiorganisatsioonide osa selles töös oli arutlusel partei rajoonikomitee plenumil.

Õpetajate kollektiivide tähelepanu keskmes on õppetöö kvaliteedi ja efektiivsuse küsimused. Tunni kvaliteedi tõstmiseks analüüsitakse senist tööd selliste nõuete seisukohalt, nagu seda on tunni ideelis-poliitilise suunitluse, selle parteilisuse, teaduslikkuse tagamine, tihe seos eluga. Suurt tähelepanu osutatakse teaduslike mõistete selgitamisele, nende kindla süsteemi kujundamisele õppeaine põhjal, järjepidevuse ning ainetevaheliste seoste arvestamisele õppetöös. Parimad õpetajad püüavad korraldada kogu õppetöö nii, et see oleks suunatud õpilaste tunnetusaktiivsuse ja loominguilise iseseisvuse tõstmisele. Tähendab, jutt on probleemõppe ja arendava õpetuse igakülgsest kasutamisest, õpilastes ratsionaalsete õpitöö harjumuste kujundamisest nii koolis kui ka kodus, õpilaste

enesetäiendamise stimuleerimisest. Igal sammul ilmneb vajadus, et õpetaja ise üha sügavamalt tunnetaks õpetamise ja kasvatamise ühtsuse taotlemise ülesannet ja teaks selle saavutamise teid, et õpetajal jätkuks järjekindlust kasvatada õpilastes optimistlikku suhtumist õpiülesannetes, usku oma võimetesse. Õpetada koolinoort tungima õpitava probleemi olemusse, tõestama oma seisukohti ja arvamusi, kasutama lisamaterjali pole veel igale õpetajale harjumuspärane.

Kõigi nende ülesannete lahendamisel on õpetajaskonnale tõsist abi osutanud koolide parteialgorganisatsioonid, kes juba õppe- ja kasvatustöö planeerimisel hoolitsesid selle eest, et õppeprotsessi efektiivsuse küsimused kajastuksid erispektheidest nii kooli juhtkonna kui ka ühiskondlike organisatsioonide töös. Võtame näiteks Tallinna 50. keskkooli. Õppenõukogu analüüsis siin marksistlik-leninliku maailmavaate kujundamist õppetundides ning samuti õpilaste iseiseisva töö organiseerimist kui õpilaste teadmiste kvaliteedi tõstmise tähtsaimat tingimust. Parteikoosolekul arutati õpetajatest kommunistide avangardset osa õpilaste teadmiste kvaliteedi tõstmisel. Kooli sisekontrolli üks olulisi suundi on tutvumine kasvatustööga õppetunnis. Konkreetsed probleemid metodikaküsimuste lahendamiseks on käsil kõigil ainekomisjonidel. Terasel tähelepanu all on kõlbeline kasvatuse küsimused õppetundides. Lahtisel parteibürool kuulati ära kirjandusõpetajate töö õpilastes kommunistliku moraali harjumuste kujundamisel. Isegi sellest, kaugeltki mitte täielikust loetelust on selgesti näha, et nimetatud kollektiivis osutatakse suurt tähelepanu õppeprotsessi ideelis-metoodilisele kindlustamisele ja parteilisele juhtimisele.

Rajooni koolide kõigile parteiorganisatsioonidele on omane tõsine tähelepanu õppe- ja kasvatustöö ühtsuse tagamisele. Neid küsimusi arutatakse regulaarselt parteiorganisatsioonides nii üldkoosolekutel kui ka büroo istungitel, kus seatakse konkreetsed nõuded iga õpetaja ette, antakse hinnang seni tehtule ja kavandatakse abinõud õppetöö tõhustamiseks. Nii näiteks oli Tallinna 32. kesk-

koolis parteikoosoleku päevakorras küsimus aineõpetajate ja klassijuhatajate koostööst õpilaste kõlbelisel kasvatamisel, 22. keskkoolis arutas parteikoosolek NLKP XXV kongressi materjalide käsitlemist aineõpetuses ja klassijuhatajate töös, 2. õhtukeskkooli kommunistid vaagisid õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi tõstmise teid kabinetsüsteemi tingimustes jne., jne.

Õppeprotsessi ideelis-metoodilise suunitluse tagamisel on suur osa ainekomisjonide tööl. Peame positiivseks, et metoodilise töö korralduses on väärilise koha võitnud parimate õpetajate töökogemuste tundmaõppimine ja levitamine. Kolleegid tunnevad tõsist huvi selle vastu, kuidas õpetajad rakendavad õppetöös niisuguseid eesrindlikke töövõtteid, nagu rühmatöö, probleemõpe, mitmesugused individualiseeritud ja diferentseeritud tööviisid, vaetakse, kuidas õnnestub nüüdisaja pedagoogika saavutuste evitamine. Peatähtis on, et seejuures ei vaadeldaks neid töövorme ainult nn. puhta metodika seisukohalt, vaid nähtaks siin ka kasvatusküsimusi. Tallinna 51. keskkooli juhtkond (direktor A. Ljubimova) suhtub suure tähelepanuga õpetajate otsingutesse õppetunni kvaliteedi tõstmisel. Igal nädalal selgitatakse välja külastatud tundidest parim, see tehakse teatavaks õpetajatele ja materjalid selle tunni kohta säilitatakse metoodilises kabinets.

Heaks traditsiooniks on rajooni koolides saanud õpetajate metoodiliste konverentside korraldamine kevadvaheajal. Need konverentsid kujunevad tavaliselt eredaks kokkuvõtteks senisest tööst ja suunaandvaiks õppe- ja kasvatustöö edasisel täiustamisel. Nii näiteks vaeti Tallinna 1. keskkooli metoodilisel konverentsil põhiküsimusena teema «60 aastat Suurest Sotsialistlikust Oktoobrirevolutsioonist» käsitlemist ainetundides, Tallinna 45. keskkooli õpetajate teaduslik-teoreetiline konverents oli pühendatud õpetamise vormide ja meetodite täiustamisele pedagoogikasaaavutuste alusel.

Uut hoogu otsinguteks andis Volgogradi õpetajate läkituse «Igale tunnile eeskujulik ettevalmistus, ajakohased meetodid, kõrge kvaliteet» tõsine aruta-

mine koolikollektiivides. Rõhutamist leidis mõte iga tund. Sageli ju kõneleme tunnist üldiselt ja seisukohtadest põhimõtteliselt, aga ka igati tubli õpetaja laseb mõnikord tunni või tunniosa lihtsalt öeldes käest ära. Kaotsiläänud minutitest kogunevad tunnid. Eks siingi ole üks reserve: ärgem tehkem enesele ainsatki järeleandmist üheski tunnis, siis ei teki minnalaskmise meeleolusid ka õpilastel. Rajooni õpetajad reageerisid elavalt volgogradlaste üleskutsele valmistuda hoolikalt ja kohusetundlikult igaks tunniks mis tahes aines, et vääriliselt vastu minna Suure Oktoobri 60. aastapäevale. Kommunistliku maailmavaate, kommunistliku ideelisuse kujundamise protsessis ei ole ainutähtis teaduslike teadmiste laiendamine, süvendamine ja üldistamine, vaid otsustavaks lüliks tuleb pidada kommunistliku suunitluse tagamist hinnangutes, vaadetes, tegudes. Viimane tagab maailmavaate terviklikkuse, sellest tuleneb isiksuse väärtushinnangute, ideaalide, veendumuste ja käitumismuutuste iseloom. Seetõttu tuleb meil ikka ja jälle rõhutada, et juhtiv veendumus, mis määrab isiksuse kommunistliku suunitluse, on usk sotsialismi õigsusesse ja eelistesse võrreldes kapitalismiga, sest sellise veendumuse puudumisel muutub maailmavaate suunitlus.

Et maailmavaate kujunemine on keerule ja pikaajaline protsess, tuleb pidevalt, iga päev, iga tund silmas pidada ühe või teise veendumuse vormimist. Tundub, et oma senises praktikas oleme sageli teinud vea selles, et rääkides teadmiste üleminekust veendumusteks arvame sageli, et teadmised tuleb anda varem ja siis hakkavad need kui mitte just iseenesest, siis lihtsalt ümbritseva mõjul ja praktilises tegevuses veendumusteks kujunema. Nii see kahjuks ei ole. Sellepärast on ka tulemustest oodatud kesisemad. Suhtumise arendamine (s. o. teatud astmel veendumuste arenemine) toimub üheaegselt töö omandamisega, ühtsuses teadmiste omandamisega nagu ühe protsessi kaks külge, mitte kui kaks teineteisele järgnevat protsessi. Eeltoodust võime järeldada, et õppe- ja kasvatustöö ühtsuse nõue on välja kasvanud

tervikliku maailmavaate kujundamise taotlustest ja selles ei tohi näha formaalset ühendamist.

«Kommunistlik ideelisus on teadmiste, veendumuste ja praktilise tegevuse suulam,» öeldakse NLKP Keskkomitee aruandes NLKP XXV kongressile.

Õeldu tõstab kasvatustöö kompleksist esile vajaduse organiseerida õpilaste aktiivset osavõttu tööst ja ühiskondlikust tegevusest. Aga siin ei piisa üksnes kooli jõupingutustest. Oma panuse peavad sellesse andma ka perekond, töökollektiiv, teadus- ja kultuuriasutused jne.

Õppeprotsessi ja klassivälise töö sisukamaks muutmisel on häid võimalusi koostöökoolidega pakkunud Eesti NSV Riiklik Ajaloomuuseum. Õppetund muuseumis? Sellest mõttest ei ole 38. keskkooli ajalooõpetajad kartma lõõnud. Eelmisel õppeaastal andsid nad ajaloomuuseumis oma õpilastele 8 tundi. Seevastu 1. keskkoolis ollakse agarad korraldama muuseumitöötajate abiga pioneeri- ja komsomoliüritusi, kohtumisi sõja- ning tööveteranidega. Ajaloomuuseumi ekspositsioonid on teinud õpilastele lähedaseks Nõukogudemaa edusammud parteikongresside vahelisel perioodil, tutvustanud Eesti NSV tööstust möödunud ja uuel viisaastakul jne. Praegu pakub ajaloomuuseum hulgaliselt huvitavat Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni ajaloo ja tähtsusest, nõukogude võimu 60 aasta jooksul toimunud muudatustest majandus- ja kultuurielus, sotsialismi saavutustest-meie vabariigis.

Marksismi-leninismi ideede viimisel kooliõpilasteni, sealhulgas NLKP XXV kongressi dokumentide ning NLKP Keskkomitee otsuse «Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäevast» tundmaõppimisel on tähtis koht pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonide töö. Õpilaskomsomoliorganisatsioonide tegevuse üks ilmekaid jooni on üha suurema tähelepanu osutamine aktiivsetele töövormidele poliitiliste teadmiste omandamisega ja nende levitamisel ning praktikas rakendamisel. Peame seda tendentsi eriti oluliseks seetõttu, et tagada aktiivses tegevuses kindlate veendumuste kujunemine. Ainult teadmiste tasemele jäämist ei saa kuidagi

õigeks pidada. Kui näiteks Tallinna 37. keskkooli kommunistlikud noored üleliidulisele komsomolikoosolekule «Igale kommunistlikule noorele kommunistlik ideelisus ja aktiivne ellusuhtumine» kokku tulid, otsustasid nad muu hulgas moodustada vanemate klasside õpilastest lektorite grupi selleks, et selgitada pioneeri-dele NLKP Keskkomitee otsuse «Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäevast» olemust ning selles soovitatud temaatikat lastepäraselt arusaadavas vormis. Noorte lektorite töö koolides on saanud kindlalt töövormiks, mille tulemused kajastuvad selgelt nii kuulajakonnana kui ka noorte lektorite eneste teadmiste taseme ja ühiskondliku aktiivsuse tõusus. Iseloomulik on, et noorte lektorite töös pööratakse suurt tähelepanu Lenini teema käsitlemisele. Järk-järgult klassist klassi laieneb õpilaste teadmiste ring Leninist, parteist. 22. keskkooli oktoobrilapsed ja pioneerid koostavad mapid teemal «V. I. Lenin — meie riigi rajaja ja juht». Vanemates klassides aga jõutakse õpilaskonverentside tasemele. 44. keskkoolis valmistuvad 9.—11. klasside õpilased konverentsiks «V. I. Lenin Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni juhina». Lenini teema kajastub ka joonistus- ja kirjandusvõistlustes, kõne- ja lauluvõistlustel, agitbrigadide esinemiskavades jne. 52. keskkooli kommunistlikud noored ja pioneerid on asunud koolimüuseumi «V. I. Lenin ja Eesti» rajamisele. See on töö, mille ulatust ja sügavust ei ole kerge kirjeldada ning mille tulemusekski ei ole üksnes ekspositsiooni valmimine. Eelkõige on hindamatuks väärtuseks iga kooliõpilase enese areng aktiivsetes otsingutes, materjalide süstematiseerimisel ja vormistamisel.

NLKP XXV kongressil rõhutas NLKP Keskkomitee peasekretär L. Brežnev: «Sisendada töötajale, eelkõige noorele põlvkonnale nõukogude patriotismi ja sotsialistliku internatsionalismi ideid, uhkustunnet Nõukogudema, meie kodumaa üle ning valmisolekut asuda sotsialismi saavutuste kaitsele — see oli ja on partei tähtsamaid ülesandeid.» Koolinoorte kommunistliku maailmavaate kujundamisel, nende kasvatamisel nõuko-

gude patriotismi ja sotsialistliku internatsionalismi vaimus on kindel koht kooli traditsioonidel. Oktoobrirevolutsiooni teed mööda kulgenud arengu 60 aasta jooksul on meie ühiskonnas juurdunud suurepäraselt sotsialistlikud traditsioonid, milles on kinnistatud revolutsioonivõitluse ja loova töö kõige rikkalikumad kogemused. Traditsioone hoolsalt hoida tähendab neid loovalt arendada.

Kooli kasvatustöö praktikas noorte tunde kasvatuse seisukohalt on traditsioonid leidnud kõrge tunnustuse. Meie koolide parimad tavad on alati olnud seotud patriotismi- ja internatsionalismitunde kasvatamisega. Sellealase töö keskuseks on saanud rahvaste sõpruse klubid. Plaanipäraselt teevad sõprusklubid Nõukogude Liidu rahvaste ajaloo ja tänapäeva tundmaõppimisel. 53. keskkooli rahvaste sõpruse klubi «Meridiaan» initsiatiivil sai teoks esimene sõprusfestival. Tallinnas said kokku endised kirjasõbrad Riia, Minskist, Lvovist, Erevanist ja mitmetest teistest Nõukogude Liidu linnadest. Festivaliks valmistuti deviisi all «Olgu jääv meile päike». Sõpradel on alati üksteiselt midagi kasulikku õppida. Festivalipäevadel toimus õpilaskonverents «Kaks maailma — kaks noorust», kus töötasid ka seksioonid «Minu kodumaa — NSV Liit», «Rahu ja solidaarsus» jt. Kogemusi sõprustöö korraldamisest vahetasid pioneeri- ja komsomoliaktivistid. Õpetajad pidasid nõu selle üle, kuidas õpilasorganisatsioon sõprustöös pedagoogiliselt paremini juhendada. Suur ühiskontsert kujunes tõeliseks sõprusdemonstratsiooniks koolinoorte võitlusest rahu ja solidaarsuse eest, ustavusest nõukogude rahva revolutsiooni- ja lahingutraditsioonidele, puhtast ja siirast eakaaslaste sõprusest. Sümbolne on seegi, et festivalikülalised kogunesid koos tallinlastega miitingule Maarjamäe memoriaalansambli juurde austamiseks võitlejaid, kes langesid nõukogude võimu eest.

Sisukalt töötavad ka 4., 37. ja 22. keskkooli rahvaste sõpruse klubid.

Tallinna 22. keskkooli mitmepalgelises kasvatustöös on üks huvitavamaid traditsioone seotud kutsealuste piduliku saatmisega tegevteenistusse. Ürituse hin-

geks on kommunist, Suure Isamaasõja veteran E. Liivrand koos komsomolikomiteega. Sellel päeval on koolis külasteteks teenekad sõjaveteranid ja endised koolilõpetanud — noored sõjaväelased. Nende esinemised kutsealuste, täna veel kooliõpilaste ees võetakse vastu sügava seesmise erutusega ja nad avaldavad paljuski mõju sellele, et kasvatada austust nende moraaliprintsipiide puhtuse vastu, mis iseloomustavad meie relvastatud jõudude tegevust. Koolil on tihe side endiste õpilastega, kes sõjaväes teenivad, ja peale ajateenistust kohtutakse traditsiooni kohaselt jällegi koolis. 22. keskkoolist lähivad noormehed sõjaväeteenistusse hea ettevalmistusega: abiturientidest kutsealused on kõik kommunistlikud noored, nad on täitnud VTK III järgu märginormid ja on vähemalt ühel alal järgusportlased.

Tallinna 32. keskkool kannab Nõukogude Liidu kangelase Jakob Kunderi nime. Siin nähakse üht lähtekohta õpilaspere kasvatamiseks nõukogude patriotismi vaimus. Igal aastal tähistatakse märtsikuus kooli aupäeva. Selleks päevaks on valitud 18. märts, päev, millal sooritas oma kangelasteo Jakob Kunder.

Praegu, Suure Sotsialistliku Oktoobri-revolutsiooni 60. aastapäeva eel rikastuvad koolide kasvatustöö kogemused uute ja huvitavate algatustega. Ja nende eesmärk on üks: kujundada kommunistlike veendumustega noort põlvkonda.

PATRIOOTILINE JA INTERNATSIONALISTLIK KASVATUSTÖÖ PIONEERI- ORGANISATSIOONIS SUURE OKTOOBRI 60. AASTAPÄEVA TÄHISTAMISEL

HILJA OJASILD

«Oktoobrerevolutsiooni 60. aastapäev on suur tähis nõukogude rahva elus ja kogu maailma vabadusliikumise arenemises. Meie maa ja kogu progressiivne inimkond võtavad selle tähtpäeva vastu sotsialismi uute võitude, Marxi, Engelsi ja Lenini õpetuse, proletaarse internatsionalismi ideede uute võitude tähe all, mis demonstreerivad eredalt oma suurt ümberkujundavat jõudu,» on öeldud NLKP Keskkomitee otsuses «Suure Sotsialistliku Oktoobrerevolutsiooni 60. aastapäevast» (4, lk. 3).

Koos kogu nõukogude rahvaga valmistub ka V. I. Lenini nimeline Üleliiduline Pioneeriorganisatsioon tähistama Suure Oktoobri 60. aastapäeva. Üleliidulise pioneeriorganisatsiooni ühe osana on iga liiduvabariigi pioneeriorganisatsioonil koos üldiste ülesannetega, mida täidavad kõik Nõukogudemaa pioneerid, täita veel kohalikest tingimustest tulenevaid ülesandeid. See on üldise, üksiku ja erilise

dialektiline suhe. Järgnevas esitamegi mõningaid mõtteid patriootilise ja internatsionalistliku kasvatustöö korraldamisest meie vabariigi pioneeriorganisatsioonis.

Nõukogude patriotism on ustavus Nõukogude kodumaale, töötamine tema majandusliku, sotsiaalse ja kultuurilise arengu heaks ning valmisolek astuda välja tema kaitseks.

Nõukogude patriotism ja proletaarne internatsionalism ei ole vastandlikud nähtused, vastupidi, nõukogude patriotism on samal ajal ka läbi põimunud internatsionalismi ilmingutega, teenib proletaarse internatsionalismi huve. «Oma töökangelastegude ja loovate saavutustega, kangelasliku meelekindluse ja mehisusega Suure Isamaasõja karmides katsumustes, omakasupüüdmatu osavõtlikkusega klassivendade saatusest kogu maailmas on nõukogude inimene tõestanud sügavat andumust kommunismi ideaalidele, oma tulist patriotismi ja internatsionalismi,» on öeldud NLKP Keskkomitee otsuses «Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäevast» (4, lk. 9).

EKP Keskkomitee esimese sekretäri J. Kábini ettekandes «Vabariigi parteiorganisatsiooni ülesannetest NLKP Keskkomitee otsuse «Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäevast» täitmisel» EKP Keskkomitee V pleenumil on öeldud: «Ideelise kasvatustöö tähtsamaid suundi praegusel ajal on oskuslikult ja veenvalt propageerida NSV Liidu ja sotsialistliku sõprusühenduse maade saavutusi ning sotsialismi võrreldamatuid eeliseid kapitalismi ees.» (5, lk. 1.)

Seda ülesannet saab pioneeriorganisatsioonis lahendada ainult laste poliitilise silmaringi laiendamisega, vastava informatsiooni andmisega. Siinjuures peaks igal koolil olema kindel süsteem, millist informatsiooni antakse klassijuhatajatundides, millist kooliväliste ringide töös, millist pioneeriorganisatsioonis jne. Ühe ja sama informatsiooni kordamine vähendab selle mõju. Samal ajal on vaja teada, millised on antud kooli, pioneerimaleva, klassi, pioneerirühma ja -salga laste vajadused ja hoiakud, sellest peaks

ka informatsiooni ning esitamismeetodite ja kasvatustöö vormide valikul lähtuma. Ideelis-poliitilise kasvatustöö teostamisel pioneeriorganisatsioonis on vaja valida pakutavat informatsiooni, kasvatustöö vorme ja meetodeid nii, et eesmärgikohaselt oleks mõjutatud ka iga üksik pioneer. Pioneeriorganisatsioonis tehtava kasvatustöö puhul on meil tegemist palju suuremate individuaalse lähenemise ja mõjutamise võimalustega kui õppetöös. Individuaalne lähenemine eeldab iga üksiku pioneeeri vajaduste, huvide ja hoiakute tundmist. Siin on kõige muu kõrval vajalik ka tihe koostöö lastevanematega. Lastevanemad saavad pioneeriorganisatsiooni tegevusele abi osutada ja kaas-mõju avaldada, kui nad teavad, mida malev, rühm või salk teeb ja mida kavatseb teha. Seepärast peaks vanempioneerijuht rääkima pioneerimaleva tööd-tegemistest ning plaanidest ka lastevanemate koosolekutel. Igal koolil on küllalt lastevanemaid, kes lööksid kaasa pioneerimaleva sõprade nõukogu töös, kuid initsiatiiv peaks tulema ikkagi pioneerimalevalt. Seda ühelt poolt. Kuid teiselt poolt esineb mõnikord üksikuid kodusid, kus kasvatustöö ei soodusta meie eesmärkide realiseerimist. Vähe sellest, et niisugusest kodust pärinevate laste teadvus võib olla mürgitatud kodanlikest iganditest, sellised lapsed võivad levitada meie nõukogude ühiskonnale võõraid seisukohti ka kaaslaste seas. Pioneerialised lapsed on kergesti süttivad, neil pole veel küllaldaselt teadmisi ega elukogemusi, et aktiivselt väärnähtuste vastu võidelda, tihti nad ei oskagi eraldada tõe valest.

Kuivõrd sellealised lapsed püüdleavad iseseisvusele ning eneseteostusele, mille üks väljendusi on ka soov omada kaugeid kirjasõpru, siis sellises keerulises situatsioonis on igati soovitatav soodustada laste kirjavahetust teiste liiduvabariikide ja välismaa lastega. Et kirjavahetuse kaudu saadud informatsiooni võtavad lapsed märksa kergemini omaks kui muudest allikatest saadut, siis võiks lapsi suunata välja selgitama kirjasõbra ja meie kodumaa kultuurilisi, majanduslikke jm. sidemeid. Kuid meile kasvatus-

likult vajaliku informatsiooni saamine ei ole sellise kirjavahetuse kaudu lihtne, vaid väga komplitseeritud ettevõtmine. Kõigepealt, vanematele pioneeridele ei tohi me dikteerida kirjasõbrale esitavaid küsimusi, sest selles vanuses lastel on väga tugev iseseisvalt tegutsemise vajadus. Täiskasvanute korraldusi ja käske kas ignoreeritakse või tegutsetakse vastupidiselt.

Seepärast peaks lapsi suunama erinevatest allikatest (kirjasõpradelt ja teatmeteostest) saadud informatsiooni kõrvutama ning selle varal kirjasõpradelt saadud informatsioonisse ka suhtuma.

«Teravnenud ideoloogiavõitluse õhkkonnas on eriti oluline pidevalt, ründavalt ja hästi argumenteerivalt kritiseerida kodanlikku ideoloogiat, paljastada ajaloo võltsijaid, mitmesugust laadi väikekodanlikke ja revisionistlikke vaateid ja voole, nurjata ideoloogiliste diversantide sepitsusi ning oskuslikult ja kujukalt propageerida kommunismi ideaale, sotsialismi eeliseid ja nõukogude elulaadi, näidates Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni kogemusi ja ajalugu,» rõhutab EKP Keskkomitee esimene sekretär J. Käbin ettekandes «Vabariigi parteiorganisatsiooni ülesannetest NLKP Keskkomitee otsuse «Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäevast» täitmisel» EKP Keskkomitee V pleenumil (5, lk. 2).

Tänapäeva ideoloogilise võitluse olemust, meie ülesandeid selles võitluses käsitlevad kujukalt EKP Keskkomitee sekretäri V. Väljase tööd:

1) В. И. Вяльяс. Воспитание в духе советского патриотизма и социалистического интернационализма. Москва, Изд.-во «Знание», 1974; 2) V. Väljas, Ideoloogilise töö aktuaalseid ülesandeid. «Eesti Kommunist», 1972, nr. 11; 3) V. Väljas, Parteiorganisatsioonide tähtsaim võitlusülesanne. «Eesti Kommunist», 1974, nr. 6; 4) V. Väljas, Ajaga sammu. «Eesti Kommunist», 1974, nr. 12.

See ei ole kaugeltki ammendav asjakohase kirjanduse loetelu. Nimetatud tööd käsitlevad ideoloogilise võitluse ülesandeid, lähtudes suurel määral meie vabariigi oludest, mida igaüks, kes pioneeridega töötab, peaks tundma.

Nõukogude kodumaa ja kogu sotsialis-

mileeri saavutusi, sotsialistliku korra eeliseid kapitalistliku korra ees saab kõige paremini selgitada salga- ja rühmakoondustel, vaidlusõhtutel, lõkkeõhtutel jm., kus valitseb avameelne ja südamlilik õhkkond. Malevakoondustel selliste teemade käsitlemine ei ole otstarbekas, sest seal antava informatsiooni valikul saab vähe arvestada laste vanuselisi iseärasusi, rääkimata individuaalsetest iseärasustest. Kui nooremate pioneeride puhul on otstarbekas rühmajuhi vastavasisuline vestlus, siis vanemad pioneerid peaksid taolised üritused iseseisvalt ette valmistama. Tõsi küll, rühmajuhi või klassijuhataja (vahel ka lastevanemate) abistavat kätt oleks vaja kirjanduse valikul ning mõnikord ka koondusel üleskerkinud küsimuste puhul. Siinkohal pakuvad suurepäraseid andmeid järgmised monograafiad:

1) J. Käbin, Suur Oktoober ja Eesti. Tallinn, «Perioodika», 1975; 2) A. V a d e r, Eestimaa Kommunistlik Partei töörahva võitluse avangardis. Tallinn, «Eesti Raamat», 1969; 3) A. V a d e r, Vennalikus liidus. Tallinn, «Eesti Raamat», 1972; 4) В. К л а у с о н. Годы со-зидания. Таллин, «Периодика», 1976.

Head asjakohast materjali leiame ka artiklitest. Näiteks. L. T u l p, Meie vabariik Nõukogude Liidu majandussüsteemis. «Eesti Kommunist», 1972, nr. 2.

Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni ajalugu on proletarse internatsionalismi praktika musternäidis. Võib julgesti öelda, et kogu maailma tööliklass näitas Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni eel, ajal ning ränk-rasketel aastatel pärast Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni, s. o. kodusõja ja välismaise interventsiooni perioodil üles klassisolidarsust vene tööliklassiga.

Aastail 1917—1920 võitlesid mitmed sajad internatsionaalsed üksused koos nõukogude sõduritega kodusõja rinnetel ja välismaise interventsiooni vastu.

Aastail 1920—1922 toimus reas riikides tööliste liikumine Nõukogude Venemaa- le tootmisabi osutamiseks. Saksamaa, Tšehhoslovakkia, Norra jt. maade tööli- sed tulid taastama ja käiku laskma te-

haseid ja ettevõtteid Moskvast, Uraalis jm.

Maailma maade töölisklassi revolutsioonilisest solidaarsusest räägib ka aastail 1921—1922 Nõukogude Venemaa näljahädaliste abistamine.

Nendes ränkasketes tingimustes leidsid Nõukogude Venemaa töölised võimalusi Soome, Ungari, Mongoolia jt. maade tööliste toetamiseks nende võitluses sotsiaalse ja rahvusliku vabanemise eest (10, lk. 292—319).

Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni ajalugu on rikas patriootiliste ja internatsionalistlike tegude poolest. Head faktilist materjali pakuvad siinkohal järgmised monograafiad:

1) Л. И. Яковлев. Очерки по истории международной солидарности трудящихся. Москва, Издательство «Наука», 1974; 2) А. А. Макаренко. Могучая сила пролетарской солидарности. (Поддержка зарубежным пролетариатом Советской страны в 1921—1925 гг.) Москва, Издательство политической литературы, 1976; Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon Eestis. Dokumentide ja materjalide kogumik. Tallinn, ERK, 1957; 4) Nõukogude võimu eest, Veebruari- ja Oktoobrirevolutsioonist Eestis aktiivselt osavõtnute mälestuste kogu. Tallinn, ERK, 1957; 5) K. Siilivask, Eesti Oktoobrirevolutsiooni ja kodusõja perioodil 1917—1920. Tartu, 1962. Jpt.

Esitatava materjali valikul tuleks silmas pidada 1) selle eakohasust, 2) veenvust; 3) emotsionaalse esitamise võimalust; 4) võimalust siduda seda kohalike sündmusi käsitlevate andmetega, maleva või rühma nimikangelase tegevusega, kodulinna või rajoonis elavate Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni või Kodusõja veteranide mälestustega või muu lastele teadaoleva ja lähedasega.

Häid sellekohaseid meetodilisi nõuandeid leiame J. Kalitsa artiklist «Internatsionalismi ja rahvaste sõpruse tunde kasvatamisest», mis on avaldatud Z. Tõnissoo koostatud kogumikus «Propaganda meetodika rahvaülikoolides II». (Tallinn, «Eesti Raamat», 1975.) Väärtuslike mõtteid ja meetodilisi näpunäiteid leiame ka mitmetes teistes J. Kalitsa töödes. Näiteks:

1) J. Kalits, Patriotismi ja internatsionalismi ühtsusest. Tallinn, «Eesti Raamat», 1964; 2) J. Kalits, Internatsionalismi ja rahvaste sõpruse propaganda ülesanded. «Eesti Kommunist», 1972, nr. 3 jt.

«Vabariigi parteiorganisatsioonis on suur grupp vanu kommuniste, nõukogude võimu eest võitlejaid, esimeste viis-aastakute ehitajaid, Kodusõja ja Suure Isamaasõja veterane ning töökangelasi. Me peame oma kohuseks avaldada neile Oktoobrirevolutsiooni juubeli eel palavat tänu nende kangelastegude ja töö eest,» on öeldud J. Käbini ettekandes EKP Keskkomitee V pleenumil (5, lk. 2).

Kuidas seda teha, vajab põhjalikku läbikaalumist. Siin on vaja silmas pidada kaht ülesannet: 1) et meie poolt kavandatud tänu jõuaks nende auväärse eas olevate inimeste teadvusse tänuna; 2) et pioneerid sügavalt tunnetaksid, keda ja mille eest nad tänavad, et pioneerid kogu hingest tahaksid neid küpses eas töökangelasi tänada. Teise ülesande realiseerimine kindlustab suurel määral ka esimese eduka täitmise.

Meie poolt antava informatsiooni üks mõjukuse tegureid on laste vanuseliste ja ka individuaalsete iseärasuste arvestamine. 3.—5. klassi pioneere haarab peasjalikult inimtegevus, põnevad ja keerulised sündmused. Neile on raskesti mõistetavad kangelase läbielamised, hingeline seisund. Sel perioodil ei tunne laps mitte teisele kaasa, vaid tunneb end ise selle teisena. Kuid juba 6. klassis hakkab pioneeride tähelepanu köitma nii reaalsete inimeste kui ka kirjandus- ja filmikangelaste sisemaailm. Veel suuremat tähelepanu inimese sisemaailmale osutavad 7.—8. klassi pioneerid. Huvi inimese sisemaailma vastu on soetud mürsiku «Mina»-kujutuse tekke ja arenguga, sest ta võib määratleda oma «Mina» ainult võrdluses teistega, suhetades end kaasinimestega. Seetõttu omandab vanade kommunistide, nõukogude võimu eest võitlejate, Kodusõja ja Suure Isamaasõja veteranide ning meie töökangelaste elu ja tegevuse, nende isiksuse omaduste — töökuse, visaduse, teadmisanu, printsiipiaalsuse, tahtjõu jne., jne. tundmaõppimine ja nägemine erakordselt suurt tähtsust iga pio-

neeri isiksuse arengus. Seda aga juhul, kui me arvestame eelöeldut. Vähesed kasuteguriga oleks näiteks 3.—4. kl. pioneeridele meie kangelase isiksuse omaduste näitamine ilma põhirõhuta keerulistele situatsioonidele, rasketele ülesannetele, mida tolle kangelasel on tulnud lahendada.

On endastmõistetav, et Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäeva tähistamisel pioneerorganisatsioon on aukohal V. I. Lenini ning tema võitluskaaslaste elu ja tegevuse tundmaõppimine. Pioneerorganisatsioonil on siin suur kogemuste pagas, mis on leidnud kajastust ka mitmetes monograafiates, artiklites kogumikes ning üksikartiklites. Häid pedagoogilis-metoodilisi näpunäiteid leiame näiteks järgmistest töödest:

1) Заветам Ленина верны. (Из опыта работы Ленинградской пионерской организации по коммунистическому воспитанию детей.) Лениздат, 1970; 2) Воспитание на революционных традициях. (Методические рекомендации по организации поисковой работы.) Ленинград, 1974; 3) З. К. Шнекендорф. Воспитание юных интернационалистов. Из опыта внеклассной работы. Москва, «Просвещение», 1974.

«Kõikjal on vaja ümbritseda üldrahvaliku austusega Oktoobrirevolutsiooni ürituse, nõukogude võimu ja sotsialismi nimel langenud võitlejate helget mälestust,» märgitakse EKP Keskkomitee esimese sekretäri J. Käbini ettekandes EKP Keskkomitee V pleenumil.

Selle ülesande lahendamiseks ei ole vaja eeskujusid kaugelt otsida. Võru rajooni pioneeridel on siin eeskujuvääriavad traditsioonid. Osa Võru rajooni pioneeride sellealastest tegevusest on leidnud kajastuse J. Elleni artiklis «Nii kasvavad internatsionalistid, kodumaa patrioodid» (vt. «Eesti Kommunist», 1974, nr. 9, lk. 68—75).

Kokkuvõtteks tuleks rõhutada kaht asjaolu, mida patriootilise ja internatsionalistliku kasvatustöö tegemisel pioneerorganisatsioonis on vaja eriti silmas pidada.

1. Ainult kodu, kooli, pioneerorganisatsiooni ja üldsuse ühisrinne võib kind-

lustada meie taotluste realiseerimise. Kuid see ühisrinne ei teki iseenesest, vaid seda on tarvis organiseerida.

2. Tuleb täielikult nõustuda V. Väljase seisukohaga: «Üldtuntud tõsiasi on see, et ideelis-poliitiline kasvatustöö on üks keerukamaid ja loomingulisemaid. Siin on lubamatud mis tahes mõttelaiskus ja inertsus, ebakriitiline suhtumine tehtusse. Siin ei tohi sallida šabloonsust, ainult nende töövormide ja meetoditega läbi-ajamist, mis olid efektiivsed eile, kuid pole seda enam täna.» (6, lk. 12.)

Kirjandus

1. V. I. Lenin, Teesid rahvusküsimuse kohta. Teosed, 19. kd. Tallinn, ERK, 1953, lk. 216—223.
2. V. I. Lenin, Kirjad kaugelt, 3. kiri. Proletaarsest miilitsast. Teosed, 23. kd. Tallinn, ERK, 1953, lk. 285—295.
3. L. Brežnev, NLKP Keskkomitee aruanne ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas, Tallinn, «Eesti Raamat», 1976, 104 lk.
4. Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäevast. NLKP Keskkomitee otsus 31. jaanuarist 1977. Tallinn, «Eesti Raamat», 1977, 23 lk.
5. EKP Keskkomitee esimese sekretäri J. Käbini ettekanne «Vabariigi parteiorganisatsiooni ülesannetest NLKP Keskkomitee otsuse «Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäevast» täitmisel». «Rahva Hääl», 1977, 12. märts.
6. V. Väljas, Ajaga sammu. «Eesti Kommunist», 1974, nr. 12, lk. 3—12.
7. K. Jaanson, Töölisklassi solidaarsuse leheküljed. «Eesti Kommunist», 1974, nr. 7, lk. 31—38.
8. Л. С. Выготский. Педагогическая психология. Москва, 1926. 348 с.
9. А. А. Макаренко. Могучая сила пролетарской солидарности. (Поддержка зарубежным пролетариатом Советской страны в 1921—1925 гг.) Москва, Изд-во пол. лит., 1976. 320 с.
10. Л. И. Яковлев. Очерки по истории международной солидарности трудящихся. Москва, Изд-во «Наука», 1974. 392 с.

SUVI JA SUHTLEMINE

HELGI ROOTS

Kasvatuse pedagoogiline juhtimine kujutab endast tänapäeval kollektiivsete, grupiliste ja individuaalsete mõjutuste keerulist süsteemi. Seejuures on vanemate õpilaste kollektiiv keeruline pedagoogilis-sotsiaalne nähtus, milles leiab aset suhtlemine oma ja vastassoost eakaaslastega, endast nooremate laste ja täiskasvanutega (pedagoogid, vanemad, šefid jt.). See suhtlemisprotsess evib noore isiksuse kujunemisele, tema siisuunitluste ja omaduste kujunemisele tohutut mõju, kätledes ühtaegu ka tohtuid kasvatusvõimalusi.

Tänapäeval võib kindlalt väita, et niisamuti kui valmistame vanemaid õpilasi ette töö- ja tunnetustegevuseks, peame neid ette valmistama ka suhtlemiseks. Kõike seda tuleb teha juba kooliajal, sest kui noor ei ole koolis omandanud suhtlemisharjumusi, ei ole ta valmis täitma oma kohustusi ühiskonnaliikmena. Liia-tigi on uuringud näidanud, et kui teatavaks vanuseks (umbkaudu 17. eluaastaks) ei ole inimene omandanud emotsionaalse

suhtlemise kindlaid kogemusi, siis hiljem on seda raske korvata.

Vaatamata osatähtsusele, mida suhtlemine etendab inimeste elus üldse ja õpilaste omas eriti, on seda uuritud eba-piisavalt. Seetõttu arvestatakse suhtlemist kasvatustöö praktikas ka veel vähe. Üks pädevamaid selle probleemi uurijaid on pedagoogikakandidaat Anatoli Mudrik, kelle seisukohtadele alljärgnevalt põhiliselt ka tuginen (vt. A. Мудрик «О воспитании старшеклассников», М., 1976 ja samalt autorilt «Общение старшеклассников — важный фактор формирования личности» ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie» nr. 3, 1977).

Püüan neid seisukohti lahti mõtestada meie õpilastega tehtava suvise töö vormidest lähtuvalt, sest just need pakuvad õpilaste suhtlemise tundmaõppimisel ja nende suhtlemisharjumuste kujundamisel õige palju. Selleks peame aga ka ise õpilaste suhtlemise iseärasusi üpris hästi tundma-teadma.

Varajases nooruses jõuab kulminatsioonipunkti suhtlemise ja eneseteostamise vajaduse arenemine. See on praegusajal erakordselt tähtis sotsiaalne ja pedagoogiline probleem, sest tänapäeva noorukid tunnetavad vajadust oma isiksuse sotsiaalse tunnustamise järele varem kui nende eakaaslased eelnenud põlvkondadest. Samal ajal evib aktiivsesse sotsiaalsesse tegevusse astumise iga kasvutendentsi. Niiviisi tekkinud lõhe teravdab järsult paljusid varajasele noorusele omaseid protsesse, eriti toob aga kaasa suhtlemiseks ja eneseteostamiseks aktiivse teede ja võimaluste otsingu. Teatavasti on isiksuse eneseteostus täisväärtuslik esmajoones tema ühiskonnakasuliku ja isikuliselt olulise tegevuse protsessis. Et aga tegevuse raamid on objektiivselt piiratud ealiste võimaluste ja tingimustega selles ühiskonnas, kus noored inimesed elavad, siis muutubki vanemate õpilaste eneseteostamise üheks põhifääriks suhtlemine eakaaslastega.

Suhtlemine vanemate õpilaste tegevusprotsessis sõltub paljuski nendest vormidest, kuidas tegevus on korraldatud. Kas see on kollektiivne, grupiline või individuaalne. Individuaalsed vormid ei eelda

suhtlemist. Kuid tähelepanekud näitavad, et kui individuaalne tegevus leiab aset eakaaslaste juuresolekul, tunneb õpilane endal nn. avalikkuse efekti mõju, mistõttu tema käitumine on mõnevõrra teistsugune kui siis, kui ta teeb seda üksimaette. See käib kõigi tegevusliikide kohta. Töö võib kaaslaste juuresoleku tõttu olla rohkem või vähem edukas. Näiteks ka istiku jaoks augu kaevamise individuaalne ülesanne täidetakse mõnevõrra erinevalt, kui seda tehakse üksi või analoogilise tööga hõivatud kaaslaste juuresolekul. Seega vajaneb töö korraldamisel arvestada «avalikkuse efekti» olemasolu.

Praktika näitab, et kollektiivsetes töovormides (suvel ka malevarühmas, õilasbrigaadis, elukohajärgses rühmas jm.) tekivad vanemate õpilaste vahel mitmesugused kontaktid — emotsionaalsest huvitatusest ühise töö vastu kuni vahetu koostööni selle tegemiseks. Seejuures peetakse väga oluliseks suhtlemist grupiviisilise tegevuse protsessis. See on kollektiivse tegevuse üks liike, mis leiab aset 3—6 õpilase vahel, kes kõik on üksteisega kontaktis, avaldavad üksteisele vahetut mõju ja kus suhtlemine toimub eriti intensiivselt ning kus sageli leiavad aset mõttevahetused-vaidlused, mis kõik aktiveerivad mõtetegevust ja ühiskondlikku aktiivsust. Grupi töö edukus sõltub palju sellest, kui kõitev see ühendus tema liikmete tarvis on. Mida kõitvam, seda meelsamini grupis suheldakse, seda rahulikumalt reageeritakse partnerite märkustele jne.

Alati peab ükskõik missugust kollektiivset tegevust organiseerides silmas pidama neid reaalseid gruppe, kes eksisteerivad vanemate õpilaste hulgas ja ühendavad üksteisele sümpatiseerivaid ja omavahel sõbrustavaid noori. Nende gruppide iseärasuste, huvide ja oskuste arvestamine kollektiivse tegevuse korraldamisel tõstab tunduvalt selle efektiivsust.

Ühegi suvise töövormi puhul ei saa me läbi ühiskondlikke ülesandeid andmata. Ühiskondliku ülesande saanud vanemast õpilasest saab enamasti mingi ettevõtmise organisaator. Tal tekib vajadus haa-

rata kaaslasi endaga koos töötama. Siin puutume kokku huvitava nähtusega: noored ei pöördu «kaastööliste» valiku tegemisel õpetaja ega komandöri poole, vaid nende poole, keda hästi teavad ja kellega rohkem suhtlevad. Seda kollektiivisese suhtlemise eripära me aga ametipostide ja ülesannete jaotamisel paraku alati ei arvesta, kuigi on ilmne, et oma suhtlemisringkonnale toetudes suudavad vanemad õpilased märksa rohkemat korda saata nii oma suhtlemisringkonnas kui ka väljaspool seda.

Seega peame teadma, et vabas suhtlemises kujunevad kollektiivis ühelt poolt isikutevaheliste suhete süsteem, mida määravad sümpaatiad, antipaatiad ja ükskõiksus ning mis seob omavahel ühel või teisel määral kollektiivi kõiki liikmeid; teisalt aga — valikuliste sõprus-suhete ahel üksikute vanemate õpilaste vahel. Need isikutevaheliste suhete mõlemad kihid on piisavalt määratletud ja võivad üpris püsivalt mõjutada kollektiivi avalikku arvamust.

Omaette probleem on sidemete loomine ümbruskonnaga. Need on efektiivsed üksnes siis, kui õpilaste ja töölis- või maanoorte sidemed võtavad teataval määral isikutevaheliste suhete iseloomu ja ühised ettevõtmised pakuvad vahetu suhtlemise võimalusi nii ühtedele kui teistele ning seda kõige ulatuslikumas küsimuste ringis. See kõik on võimalik juhul, kui pedagoogid õpivad eelnevalt tundma tootmiskollektiivi kasvatusvõimalusi: tema soolist, ealist ja kutsealast koosseisu ning haridustaset, tema liikmete huve ja harrastusi. Niisama oluline on, et ka tootmiskollektiivile tutvustataks õpilasi eelnevalt, soovitataks käte suhtlemisstiili ja -toon, õpilaste meelisteemad ja -ettevõtmised.

Vanemate õpilaste asjalikku suhtlemist korraldades anname tegelikult oma kasvandikele kindlad käitumisreeglid suhtlemiseks, millest järk-järgult saavad vanemad normid.

Ka malevarühmades, õilasbrigaadides ja elukohajärgsetes töörühmades on küllap paras paik arutada toimunud üritusi, analüüsida kollektiivi elu mingil ajavahemikul. Esialgu (olemasolevate koge-

muste põhjal) on sellist jutuajamist juh-
tinud pedagoog, andes õpilastele kolmest
küsimusest koosneva lihtsa analüüsiskee-
mi: mis oli möödunud ürituses või aja-
vahemikul hästi, mis halvasti ja kuidas
teha paremini. Nii õpitakse vajalikud
suunas analüüsima. Peagi võib pedagoog
juhtimise enda käest ära anda. Kui esi-
algu püüavad õpilased analüüsiotsuses
arutluse järjekorrast kinni pidada, siis
aja jooksul nad unustavad selle. Arutlus
on esmapilgul küll kaootilisem, kuid ko-
hati sisukamgi ning tegelikult jäävad
need kolm küsimust ikkagi arutluse
nähtamatuks ja paindlikuks hoovaks.

Suvi pakub häid võimalusi õpetada
õpilasi inimestega suhtlema ka puhkehet-
kil, meelelahutuste ja pidude ajal. Pida-
gem meeles, et mitte ükski teadus ei
asenda isikliku käitumise kogemust. See-
tõttu on vähe sellest, kui õpetame õpilasi
suhtlema. Me peame nende suhtlemise
korraldama nii, et eeskujud, normid,
oskused ja harjumused omandaksid nad
suhtlemispraktikas.

Väga oluline on iga liiki suhtlemise
selline ühine omadus, kui seda on huu-
moritunne, mida vajaneb arendada igal
noormehel ja neiul. Ilma selleta võib
suhtlemine muutuda raskeks koormaks,
täis arvukaid konflikte, üksteise mitte-
mõistmist, närvipinget. Õpetagem vane-
maid õpilasi asjatuid konflikte vältima,
kuid kui konflikt on ikkagi tekkinud, siis
oskust sellest välja tulla. Siingi on üli-
malt tarvilik huumorit mõista, seda val-
lata. Ja kas saab huumorimeele arenda-
miseks olla suvest kohasemat aega!

Suvel paneme kindlasti veelgi ilmse-
malt tähele, et paljudele vanematele õpi-
lastele on omane spetsiifiline kõnepruuk
(paiguti küll erinev, kuid rohkem ühist
eviv). See tuleneb nähtavasti sellest, et
noored, maailma ja ennast otsekui alles
avastades, püüavad oma unikaalseid,
nende jaoks esmaavastuslikke leide ka
omamoodi, mitte nii nagu kombeks, mär-
kida. Siit ka spetsiifiline sõnavara, oma-
laadne grammatika ja lauseehitus, hääle-
toon ja vestluspoos.

Õpilasžargon eksisteerib nähtusena
ammustest aegadest peale, täites kindlat
suhtlemisfunktsiooni. Tema sõnavara

koosseis on väga liikuv, ebapüsiv. Suhte-
liselt lühikese ajaga uueneb see peaaegu
täielikult, s. o. tema raames toimub süno-
nümide ridade pidev täienemine ja
nende elementide asendumine. Ka seda
on meil küllap et hea teada-arvestada.

Vahest on huvitav teada sedagi, et vii-
mastel aastatel on hakanud silma ühe ja
sama kooli eri klasside õpilaste suhtle-
misvaegus. Leningradi 9. ja 10. klasside
õpilased nimetasid sõprade hulgas kooli-
kaaslast (v. a. oma klassi õpilased) ainult
4 protsenti. Seejuures on täheldatud, et
koolides, kus organiseeritakse suve- ja
talilaagreid, on kollektiividevahelised
kontaktid palju intensiivsemad kui seal,
kus selliseid töövorme ei rakendata. Nii
et selleski suhtes võib suvine tegevus
suurt tulu anda, eriti kui nimetatud as-
pekti arvestatakse.

Nüüd varajase noorusea mõningatest
iseärasustest, mida suvise töö korralda-
misel samuti vajalik teada.

Kui räägime meie vanema õpilaskonna
suurest suhtlemisvajadusest ja üldreeg-
lina ka seltsivusest, siis paralleelselt sel-
lega, sellega vastuolus ja seda samaaeg-
selt täiendades esineb ka varajasel noo-
ruseal oma häbelikkus. Seejuures vastu-
pidiselt levinud arvamusele ei ole tütar-
lapsed noormeestest üldiselt häbeliku-
mad. Häbelikkus võib vanematel õpilas-
tel esineda koos seltsivuse või koguni
suure jutukusega. Kogu asi on selles,
missuguses situatsioonis ja keskkonnas
see või teine õpilane on. Tugev häbelik-
kus võib aga viia endassesulgumisele,
depressiooniseisundini. Õpilasi jälgides
püüdkem seda vältida.

Seltsivus võib varajases nooruses olla
eredalt ilmnev, püsiv ja avalduda kõik-
jal ning alati. Kuid mõnedel võib see
ilmneda üksnes teatavas situatsioonis ja
isegi tavalisest tormilisem olla. Seltsi-
vuse situatiivne ägenemine võib seostu-
da näiteks «finaali efektiga». Vanemad
õpilased hakkavad äkki intensiivselt
suhtlema enne õppeaasta, laagrivahetuse
või malevaaja lõppu. Sel ajal võib tähel-
dada uute gruppide tekkimist, kes veeda-
vad koos kogu ülejäänud aja. Need noor-
mehed ja neiud, kes ka varem omavahel
suhtlesid, püüavad viimastel päevadel

üksteisest mitte eemalduda jne. Selleks on mitmed põhjused. Suvistes kollektiivides on selleks soovimatus kaotada seda uut gruppi, kelle on leidnud ja kellega harjuda jõudnud. Seda enam, kui seda uut gruppi peetakse väärtuslikumaks sellest, kuhu vanemad õpilased kuuluvad oma püsi kollektiivides. Oma osa etendab ka emotsionaalne pinge, mis vajab maha laadimist. Selle üks viise ongi nn. seltsivusplahvatus. Lisaks sellele võib peatset lahusolekut ette nähes alaneda mõnede tagasihoidlikkus, mis tavaliselt oli pidurdanud nende suhtlemist inimestega, kes neid huvitasid, kuid kellega suhtlemine mingitel põhjustel ei laabunud.

Mõistagi on vanemate õpilaste hulgas ka väheseltsivaid. Põhjused võivad olla kõige erisugusemad. Üheks aga võivad olla ka kehalised puuded: lonkamine, kogelemine, halb nägemine, mitteveetlev välimus (eriti tütarlastel). Kuid mitte alati ei mõju need puuded seltsivusele. Palju sõltub siin ümberkondsetest, kaaslaste suhtumisest. See omakorda on aga paljuski pedagoogi kujundada.

Ja lõpuks: oleks äärmiselt vale arvata, et vanemate klasside õpilastele on omane ainult suhtlemisvajadus. Just seetõttu, et see on nii tugevalt arenenud, on neile — nii paradoksaalne, kui see ka pole — omane ka üksindusvajadus. Eriti ilmekalt avaldub see linnaõpilastel.

Üksindusvajadus on objektiivne ja seaduspärane, sest täiesti ilmselt ei saa noorukite suhtlemisvajadus olla lõpmatu. Igasugune vajadus kutsub esile tegevuse, mille eesmärgiks on olemasolevat vajadust rahuldada. Rahuldamine toob kaasa vajaduse ajutise lakkamise. Nähtavasti on igal vanemal õpilasel oma suhtlemisnorm ja, järelikult, ka individuaalne üksindusnorm.

Üksijäämisvajadus on oma sisult ja vormilt sotsiaalne ega evi midagi ühist individualismi ilminguga. Üksiolemine annab võimaluse mõelda enda ja oma iseärasuste üle. Kui ennast tundma õppida saab üksnes ümberkondsetega suheldes, siis endas selgusele jõuda, oma tegevus lahti mõtestada — üksi olles. Üksi olles saab nooruk võimaluse kujutluses kompenseerida mitmesuguseid reaalelu

vajakajäämisi, unistada oma tulevikust jne. «Noorusunistus on isiksuse väärtuslike orientatsioonide kujunemise tähtis mehhanism. Ta loob arvukad «ootamatud situatsioonid», milles inimene kujundab oma suhtumist kõige erinevamatesse elu faktidesse ja nähtustesse. Alles sellel alusel toimub välisobjektide diferentseerumine, s.o. tekib teatud tööliigikutsumus, armastus konkreetse tütarlapse (mitte aga naise kui niisuguse) vastu, kujuneb teatav elu- ja käitumisstiil,» kirjutab I. Kon oma raamatus «Isiksuse sotsioloogia» («Eesti Raamat», Tln., 1971).

Kandkem siis suvist tegevust organiseerides hoolt sellegi eest, et noortel jääks ka üksiolemise ja järelemõtlemise hetki, aega unistamiseks, milleks suvi ja loodus erilise emotsionaalse tausta loovad. Jälgigem, et me nende vaba aega üle ei organiseeriks.

Ning veel üks hoiatus: mõnikord tundub täiskasvanuile, et nad on noorte keskkonda nii sisse elanud, et neile on kõik selge ja et nende jaoks ei eksisteeri kasvandikel mingeid saladusi. Küllap võib see tunne tekkida ka ühistes suvetegemistes, kus kõik on palju vahetum. Kuid ei tarvitse vist pikemalt peatuda hoiatamiseks, missuguste halbade tagajärgedeni võib see eksitus viia pedagoogilise tegevuse valdkonnas. Tekkinud illusioon ja enesepettus võtavad täiskasvanult võimaluse noori tegelikult mõista ja selle põhjal pedagoogiliselt õigeid järeldusi teha.

Pedagoogil on rohkesti võimalusi vanemate õpilaste suhtlemist mõjutada (ka suvel). Paljude hulgast väärivad kaks aga erilist esiletõstmist. Need on kollektiivse suhtlemise arvestamine noorte kasvatustegurina ja vanematele õpilastele suhtlemisharjumuste ning -oskuste andmine.

ÕPETAJA JA TEMA KUTSE

Anname käesolevas numbris ülevaate 24. märtsil k. a. toimunud E. Vilde nim. Pedagoogilise Instituudi Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäevale pühendatud teadusliku konverentsi «Õpetaja isik ja tema osa õppeja kasvatusprotsessis» ettekannetest ning arutlusel olnud probleemidest. Avaldame sektsioonide ülevaateettekanded lühendatud kujul. Kõigi konverentsi ettekannete täielikud tekstid on ilmunud kogumikus **УЧИТЕЛЬ И ЕГО ПРОФЕССИЯ**. Материалы конференции. Таллин, 1977, 232 с.

ÕPETAJA ELUKUTSE ISEÄRASUSTEST



M.-I. PEDAJAS, TPedi pedagoogika ja psühholoogia kateedri dotsendi kt.

Üks probleemidest, mida meie aeg teadusele dikteerib, on see, kuidas õpetaja ennast oma kutse tunneb, missugused on tegurid, mis soodustavad või takistavad õpetaja arenemist tema kutse. See on peamiselt sotsioloogiline lähenemine õpetaja teaduslikule uurimisele, mis peaks andma esiteks tausta ja teiseks rõhuasetused psühholoogilisteks süvauurimisteks. Käesolevas ülevaates ei käsitle

me kaugeltki kõiki probleeme, mida selles valdkonnas on uuritud Nõukogude Liidus tervikuna või ka Eesti NSV-s, piirdume ainult konverentsi kavasa olevate materjalide arutlemisega.

Võimalik lähenemine õpetaja ja tema kutse uurimise andmete üldistamisele on vaadelda õpetajakutse iseärasusi, mis tingivad õpetajate rahulolu või rahulolematust oma kutsega, edukat toimetulemist või pidevat kutsealast frustratsiooni, kolmes plaanis: nimelt silmas pidades subjektiivseid, s. o. õpetajast endast olenevaid, objektiivseid, s. o. õpetajast mitteolenevaid ja subjektiiv-objektiivseid, s. o. õpetajast tulenevaid, kuid mitte täiesti ainult temast olenevaid tegureid.

Kõigepealt subjektiivsetest teguritest. Vaatamata elavale huvile õpetajakutse ja tema isiksuse vastu, puudub meil tänaseni teaduslikult põhjendatud profiogramm. Eesti NSV-s alustasime taustuurimisest selle kohta, missuguseid omadusi peetakse õpetajakutse kõige olulisemaks ja kuivõrd neid arvatakse õpetajatel olemas olevat. Sellest siis selgub ka, missuguseid omadusi peaks õpetajate ettevalmistamisel enam arendama.

Uurimisest põhjalikumalt võib lugeda kogumikust lk. 32—48 (М.-И. Педаяс. Учитель и его профессия). Esitame vaid mõned järeldused.

Kui teatud omadusi järjestasid nende tähtsuse järgi õpetajad, koolide direktorid ja haridusosakondade inspektorid, ilmnes arvamuste ühtlasegevus. Nii märgivad kõik kolm hindajate gruppi esimese kümne omaduse hulgas, mis õpetajale vajalikud on, ausust, enesevalitsemist, järjekindlust, õiglust, taktilisust, eesmärgikindlust, nõudlikkust enese vastu; direktorid ja inspektorid aga ka veel vastutustunnet ja täpsust. Üksmeelselt paigutatakse olulisuse seisukohalt viimase kümne omaduse hulka originaalsus, teravmeelsus, elavus, paindlikkus, humoorikus, usalduslikkus, kujutlusvõime. Teiste hindajatega võrreldes esitavad õpetajad tunduvalt tähtsamana enesekindluse. Seda omadust hindavad direktorid eriti madalalt. Olulisemale kohale võrreldes inspektorite arvamusega

seavad direktorid õpetaja tasakaalukuse ja paindlikkuse.

Õpetajad peavad vajalikuks tarkust, rangust ja otsustavust. Direktorid tahavad, võrreldes õpetajatega, et õpetajad oleksid paremate organisatoriomadustega, püsivamad ja leidlikumad. Vastandlikud arvamused on õpetajatel ja direktoritel selliste omaduste suhtes, nagu loovus, entusiasm ja ettenägelikkus. Neid omadusi hindavad eriti kõrgelt direktorid.

Kõigi hindajate ühine arvamus on, et õpetajad on ausad, heasoovlikud, õiglased, abivalmid ja sõbralikud. Kõige vähemal määral on õpetajad originaalsed, teravmeelsed, ettenägelikud, humoorikad ja elavad. Hindamisel langevad kokku rohkem direktorite ja inspektorite arvamused, õpetaja enesehinnangud on reeglina madalamad, mis on täiesti ootuspärane.

Erinevaid arvamusi põhjustavad omadused, nagu vastutustunne, enesekriitilisus, täpsus ja paindlikkus. Õpetajad arvavad neid omadusi endal rohkem olevat, kui seda leiavad ülemused.

Lõpuks pidasime tähtsaks jälgida seda, missuguste omaduste puhul täheldatakse defitsiiti, s. o. ühelt poolt peetakse eriti oluliseks, teiselt poolt märgitakse, et õpetajad nimetatud omadust kuigi suurel määral ei evi. See on siis diferents ootuste ja reaalsuse vahel. Sellisteks omadusteks on järjekindlus, täpsus ja enesevalitsemine. Traditsioonilised hindajad kurdavad veel defitsiiti õpetaja enesekriitilisuses, nõudlikkuses enese vastu, nende entusiasmis ja vastutustundlikkuses. Kõige vähem kurdetakse õpetaja loovuse, abivalmiduse, ranguse jts. omaduste puudumise üle. Huvitav on see, et direktorid leiavad õpetajad rangemad olevat, kui nad peaksid olema.

Õpetajad väljendavad suuremat rahulolematust tasakaalukuse ja enesekindluse puudumise puhul, direktorid soovivad, et õpetajad eelöeldule lisaks veel siiramad ja paindlikumad oleksid, inspektorid aga arvavad koguni, et ausust ja õiglust on ka veel vähe.

Autorid I. Batarina, M. Kala, H. Mõtus, J. Nurmik ja M. Roosleht püüdsid välja selgitada eduka ja edutu õpetaja mudeli elemente. Nendeks osutusid eduka õpetaja jaoks 1) aine ja selle õpetamise meetodika valdamine; 2) tööarmastus, kõrge töökultuur ja austus oma töö vastu; 3) oskus suhelda õpilaste, nende vanemate ja kolleegidega; 4) sotsiaalne küpsus, mille all mõeldakse õiget orienteerumist ühiskondlik-poliitilistes küsimustes. Edutut õpetajat tuntakse järgmiste elementide põhjal: 1) mitteküllaldane suhtlemisoskus; 2) mitteküllaldane aine ja selle õpetamise meetodika tundmine; 3) ükskõikne suhtumine töösse ja 4) halb orienteeritus ühiskondlik-poliitilistes küsimustes.

Samas uurimuses tuuakse ära ka õpetaja tegevuse kontrollimise tõhusamad võtted. Nendeks on õpetaja töö analüüs, õpilaste teadmiste kvaliteet, õpetaja kui klassijuhataja tegevus ja lastevanemate arvamus õpetajast. Peamised teed õpetaja enesetäiendamiseks on järgmised: pidev süstemaatiline enesetäiendamine kõigis vormides, õpetajate aruandlus juhtkonna ja ühiskondlike organisatsioonide ees, ergutussüsteemi evitamine, õpetajate atesteerimine.

Subjektiivsete tegurite hulka võiks lugeda veel ka kutsumuse olemasolu või selle puudumise. Probleemi on teaduslikult uurinud A. Albert, publikatsioon TRÜ kogumikus «Организация учебного процесса» V (1976, lk. 45—58).

Teiseks: **objektiivsed tegurid**. Neid võiks tinglikult jagada üldisteks, tööalasteks ja isiklikeks.

Üldistest teguritest pakub huvitavat materjali paikkonna mõju õpetaja kujunemisele. Paikkonnal (linn või rajoon, suurem või väiksem keskus jne.) on märgatav eripära, mis nähtavasti nõuab ka erinevat sisseelamist kutsesse. A. Bisko märgib oma artiklis «Maaõpetaja õppe- ja kasvatusprotsessis», et maal on õpetajal tarvis tegelda keskkonna pedagoogiseerimisega. See rõhuasetus on väga õige.

A. Bisko avaldab arvamust, et maal on ühiskondlik hinnang õpetajale tugevam, õpetaja autoriteet kõrgem. Eesti NSV

andmetel on õpetaja prestiiž maal õpetaja enda arvates madalam kui linnas. Õpetaja arvamust mööda suhtub ümbuskond õpetajasse linnas paremini kui maal (58% ja 39%). Samade andmete järgi võetakse linnas uut õpetajat vastu sõbralikumalt, juhtkond kohtleb noort õpetajat abistavamalt.

Nagu märgib A. Bisko, vähendab õpetajate rahulolupotentsiaali veel koolide materiaalne baas. Eesti NSV-s paikkondade vahel märgatavat erinevust ei ole, diferents ei ole nimetamisväärtne, protsentides ei ole statistiliselt olulist erinevust. Erinevusi on rajooniti.

Tasakaal keskkonna nõudmiste ja rolli realiseerimise võimaluste vahel oleneb õpetaja töökoormusest. Kui õpetajal on ülesandeid pidevalt üleliia, on ta rahulolematu ega suuda või koguni ei taha end identifitseerida rolliga. Suure pedagoogilise töö koormuse üle kurdavad maaõpetajad.

Ühiskondlikke kohustusi väljaspool kooli on Eesti NSV-s tehtud uuringute andmetel 34%-l noortest õpetajatest. Suurem osa nendest langeb maaõpetaja õlgadele (36,5%, linnaõpetajatest on ühiskondlikke kohustusi väljaspool kooli 29%-l). Arvamusele, et õpetajal peab olema ühiskondlikke kohustusi väljaspool kooli, vastatakse üldiselt eitavalt.

Piirkondlikud erinevused on õpetajate rahulolus õpilaste töömeeleolu ja õpi- edukusega, linna ja maa vahel suurt erinevust ei ole.

Ka töökoha vastuvõetavus on meie vabariigis objektiivselt teguriks, sest õpetajad ei lähe tööle alati oma soovi kohaselt, vaid vajaduse järgi. Suuremat rahulolematust avaldavad maaõpetajad, mis algab juba sellest, et nende hulgas on rohkem neid, kes läksid tööle vastutahtmist. Eriti vastumeelselt olid häälestatud noored õpetajad Valga, Põlva ja Rakvere rajoonis, meelsasti mindi tööle Tartu, Pärnu ja Rapla rajooni.

Õpetajatöö meeldib üldiselt rohkem linnaõpetajatele. Ootuste täitumisel on seos konkreetse linna või rajooniga, õpetajate ootuste täitumist märgitakse üldiselt aga nii maal kui linnas negatiivselt.

Kutsekindlus ei ole seotud paikkonnaga, küll aga konkreetse kohaga. Suuremat lahkumise soovi täheldasid Valga rajooni õpetajad (26,7%), arvatavasti on nad tänaseks juba lahkunud, aga ka Viljandi (22,6%) ja Võru rajooni õpetajad (21,7%).

Täiesti õigesti rõhutab A. Bisko, et maaõpetajaid või õpetajaid maakoolide jaoks tuleks hakata ette valmistama spetsiaalse rõhuasetusega. Kuigi Eesti NSV-s vahed maa- ja linnaõpetajate töötingimustes ei ole märgatavalt suured, tuleb ka meil tundma õppida tüüpilisi raskusi, millega õpetaja peab kokku puutuma maal.

Õpetaja kujunemisel on määrav osa õpetajale osutataval tähelepanul, eriti aga abi iseloomul, mida noorele pakuvad direktorid ja inspektorid. Soome uurimused näitavad, et õpetajad saavad kutsealast nõuannet ja abi peamiselt omal algatusel. Arvestades meie koolikorralduses kehtivaid nõudeid, on meie koolijuhtkonnad ja haridusorganid kohustatud noore õpetaja tööd analüüsima sel määral, et leida üles tema tugevad küljed, millele toetudes võiks välja arendada veel kujunemata oskusi ja võimeid. Õigeaegne asjatundlik nõuanne ja abi kergendavad kutsesse sisseelamist ja aitavad kujundada õigeid tegutsemise malle.

Eesti NSV-s uuritud kontingendist oli küllastanud koolide inspektor 51% õpetajaid. Küsimusele, kas inspektori nõuanded olid kasulikud, vastab 62% õpetajatest jaatavalt. Rahulolevamad on maakoolide õpetajad, peamiselt alg- ja 8-klassilistes koolides.

Ka isiklikus sfääris on paljugi sellist, mis ei olene õpetajast. Olulisemaiks tuleks arvata korteriolusid, majanduslikku positsiooni ja õpetaja tervist. Nagu selgub, ei rahulda elamistingimused kaugelegi kõiki noori spetsialiste (52% nuri-seb). Suurem rahulolematuse on linnas, kuid statistiliseks erinevuseks maaga võrreldes seda siiski pidada ei saa. Halvad elamistingimused õpetajate endi andmeil on Võru, Põlva, Paide ja Valga rajoonis, paremad Kingissepa, Tartu ja Rapla rajoonis ning Hiiumaal.

Õpetajate tervislik seisund loob üldiselt positiivse rahulolupotentsiaali, kuid siiski on märkimisväärne arv (üks neljandik) neid, kes tunnevad, et tervis on korrast ära ja 31% õpetajaist vajas juba teisel õppeveerandil puhkust. Õpetajate füüsilise ja vaimse tervise kaitseks on tarvis koondada kõik jõud, anda õpetajale puhkust mitte ainult üks kord aastas, vaid ka vaheaegadel, millal puhkavad õpilased.

Senisest enam peaks arvestama õpetajate isiklikku elu. Meie andmetel kujuneb see õpetaja kutsekohanemist takistavaks teguriks. 26% õpetajatest kinnitab, et neid häirib nende isiklik elu.

Ekspertide hinnang mees- ja naisõpetajate kohta on üksmeelne. Rohkem olakse rahul naisõpetajatega, kellel on õigem toon suhtlemiseks, kes kohtlevad lapsi osavõtlikumalt ja lahkemalt kui mehed, mõistavad lapsi paremini. Ka märgitakse naisõpetajate paremaid suhteid lastevanematega. Naistel arvatakse olevat rohkem kannatlikkust raskete ülesannete lahendamisel, nad on meestega võrreldes töökamad, täidavad paremini neile esitatud nõudeid, ei jäta hoolitsemise oma lubadusi, suhtuvad kriitilisemalt oma töösse, arvestavad ettepanekuid. Eriti märgatav on direktorite positiivne suhtumine naisõpetajatesse klassijuhatajatöö hindamisel. Direktorite hinnangus ei tule klassijuhatamisega toime 41% meesõpetajatest, 27% naisõpetajatest.

Objektiivsete tegurite hulka kuuluvad veel eaerisused, mida on uurinud V. Parol («Õpetaja kutsetöö sotsioloogilised aspektid teaduslik-tehnilise revolutsiooni tingimustes»). Selgitades õpetajate väärtusorientatsioone, tuleb ta järeldusele, et vanematel õpetajatel on kutsumuslikud väärtusorientatsioonid, mis ei sõltu materiaalsest hüvitustest, nooremad suhtuvad õpetajaametisse kui igapäevasesse töösse ja peavad silmas ka materiaalselt külge.

Viimane grupp tegureid, nimelt **subjektiiv-objektiivsed** tegurid õpetajatöös. Need tulenevad nii õpetajast endast, tema isiksusest kui ka keskkonnast, kus õpetaja sai ettevalmistuse või kus ta töö-

tab. Nii näiteks oleneb õpetaja kutseline valmisolek, millesse kuulub peamiselt spetsialisti ettevalmistus, nii õpetajast endast kui ka õppeasutusest, kus ta õpib. Oma uurimuses muusikaõpetajate ettevalmistuse tulemustest 30 aasta jooksul näitab H. Rannap konverentsi kogumikus lk. 31 väga õigesti, et kutsealane valmisolek oleneb mitte ainult spetsiaalsete teadmiste ja oskuste omandamisest, vaid kutsesse kasvatamine toimub pedagoogilise suunduse, pedagoogiliste võimete ja professionaalsete omaduste arendamise kaudu. Seda peaksid arvestama kõik õpetajaid ettevalmistavad kaatedrid. Tuleb teha otsustav lõpp õpetajarolli kitsendamisele aine edasiandja rolliks. Pedagoogiline suundus aitab noorel õpetajal üle vaadata esialgsetest raskustest, aitab säilitada koolirõõmu. Seda tuleb aga õppeasutusest kaasa anda.

Uurimuste põhjal on õpetajad rahul erialase ettevalmistusega, kuid on rahulolematud, kui neil lasta hinnata pedagoogilis-metoodilist ettevalmistust. Napiks loetakse klassijuhatamiseks vajalikke teadmisi, ei olda rahul ka erialametoodika käsitlemisega, mis on seotud õpetajate arvates halbade metoodika-programmidega. A. Paroli uurimisandmed kinnitavad, et kutsumusliku väärtusorientatsiooniga õpetajad ilmutavad suuremat õppe- ja metoodilist aktiivsust.

Nagu on selgunud varasematest Eesti NSV õpetajauurimustest, oli valdavaks kutsevaliku lähtealuseks huvi aine vastu — 85% uuritutest. Kogumikust «Учитель и его профессия» leiame sedasama kinnitavad T. Šadrina uurimuse tulemused (vt. lk. 93).

Kutsealast valmisolekut mõjutavad veel esimesed muljed töökohast, mille komponentideks on muljed kolleegidest, juhtkonnast ja tulevastest õpilastest. Eesti NSV andmetel on esimesed muljed positiivsed. Kõige soodsamad muljed on kolleegidest, seejärel juhtkonnast ja alles siis õpilastest. Küllaltki suure osa õpetajate esimesed muljed oma õpilastest olid ebasoodsad. Täiendavalt tuleks uurida, kuid võrd püsivad on sellised muljed ja milline mõju on nendel õpetaja kutsehoiakule tervenisti.

Tegelikus töösituatsioonis huvitab meid õpetaja prestiiž, mis on lahutamatu seotud ühiskondliku tegevusega. Õpetaja kujunemise seisukohalt on tähtis prestiiži subjektiivne külg, mille sisuks on lugupidamise aste, mis konkreetsele õpetajale kui selle kutseala esindajale tema arvates osaks saab. Eesti NSV õpetajauurimused näitavad, et õpetajate prestiižihoiakud on negatiivsed.

Noorte õpetajate küsitlemisest selgus, et õpetaja rahulolupotentsiaali vähendavad peamiselt õpilastega seotud probleemid. Kas see rahulolematuse ongi alati põhjendatud? Kas õpetajad tajuvad õpilasi adekvaatselt, kas nende kujunenud hoiakud soodustavad õpilaste arengut? Sellele küsimusele vastab osaliselt I. Kraav, kes on uurinud eriklasside ja tavaliste klasside õpetajate hoiakuid õpilaste suhtes (materjal kogumikus lk. 60—70). I. Kraav tuleb järeldusele, et õpetajate arvamus õpilastest ei ole kõiges kaugeltki adekvaatsed. Nii näiteks ei tunne õpetajad õpilaste tegelikke õppimismotiive, ei tunne õpilastevahelisi suhteid, arvamus eriklasside õpilastest on valdavalt parem, kui nad seda väärt on jne.

Subjektiiv-objektiivset laadi on ka küsimus enesetäiendamise kohta. Enesearendamise võimaluse puudumist märgib meie uurimuse andmetel tööd raskendava faktorina 16% õpetajatest. Enesekriitiliselt tunnistas 54% õpetajatest, et enesearendamine on sööti jäänud (need olid esimesed 5 tööaastat!). Seda soodustab mõneti juba kujunenud negatiivne kutsehoiak, mille järgi õpetajatel ei ole enesearendamise võimalusi.

Kõige tähtsam õpetaja jaoks konkreetsetes töösituatsioonis on rahulolu töökohaga. Töötamine praegusel töökohal meeldib rohkem kui pooltele õpetajatele. Tööõhkkonda loetakse enamasti sõbralikuks, leitakse, et töötamiseks on küllaldaselt vabadust.

Väga oluline on õpetajatöös suhete kvaliteet. Eesti õpetajate uurimisel selgus, et rahulolupotentsiaal kujuneb positiivseks nii suhetes õpilaste, kolleegide kui ka lastevanematega, samuti juhtkon-

naga. Vaid vähesed täheldavad häireid suhetes õpilastega.

Üldiselt teame õpetajate suhetest siiski äärmiselt vähe. Me ei tunne faktoreid, mis determineerivad sotsiaalsete gruppide moodustumist, grupi surve iseloomu ja määra, ei tunne interpersonaalsete konfliktide tüüpe. On kindlasti tarvis uurida, ja mitte ainult sotsioloogilises plaanis.

Uurimist vajavad veel õpetaja asendiprobleemid ja lokaalsed sõprussuhted (mikrogrupi olemasolu). Noori õpetajaid ei paigutatud teiste hulgas eriti silmapaistvasse asendisse. Näiteks 43% noortest õpetajatest arvatakse eelistatute hulka mitte kuuluvat. See hinnang ei pruugi olla adekvaatne, kuid ometi osutab ebasoodsale arvamusele noorte spetsialistide kohast kollektiivis. Mikrogrupi kujunemine aitab aga kaasa õpetaja kutsekindlusele.

Kokku võttes tuleb täheldada, et kuigi enamik õpetajaid tunneb ennast oma kutses hästi ja tahab õpetajana edasi töötada, on küllalt neid, kes on juba varakult frustreeritud ja satuvad rollidevahelistesse konfliktidesse. Sellistel õpetajatel kaob töötaju. Veel enam — sellised õpetajad rikuvad ka teiste õpetajate, eriti aga laste koolirõõmu. Võib-olla ei olegi halb see, et meie õpetajaskonnas on küllalt suur voolavus. Küllap need lähevad, kes jääda enam ei või. Sellest teaduslik probleem: uurida psühholoogilisel tasandil neid õpetajaid, kes on õpetajakutse jätnud. Selle kõrval teine päeva-probleem: uurida õpetaja sotsiaalset tervist kujundavaid faktoreid ja kõigiti soodustada positiivseid mõjureid.

ÕPETAJA TEGEVUSE MÕNINGAID ASPEKTE



EINAR VAPPER,
TPedi kaugõppeprorektor

NLKP XXV kongress ja X viisaastak seadsid meie ette ülesanded töö efektiivsuse ja toodangu kvaliteedi tõstmiseks. P. Kreitzbergi uurimus käsitlebki õppeprotsessi efektiivsuse tõstmise probleemi üht aspekti, nimelt õpetamise eesmärke kui alust, kui lähtekohta õpetamise efektiivsuse määratlemiseks.

P. Kreitzberg lähtub oma uurimuses õpetaja tegevuse efektiivsuse hindamise vajadusest. Empiirilise uurimusega selgitab ta välja erinevate õpetajate hinnangud 9. klassi matemaatika ülesannete

kohta vastavalt selle aine õpetamise mitesugustele eesmärkidele. Ilmneb, et variatiivsus on väga suur. Järelikult võivad erinevate õpetajate poolt kasutatavad kontrolltööde ülesanded, mille alusel hariduselu juhid ja kontrollijad, aga ka õpetaja ja õpilane ise õppetöö tasemest pildi saavad, neid petta. Seda just sellepärast, et hinnangud nii eesmärkidele enestele kui ka ülesannete vastavusele eesmärkide realiseerimise kontrollimiseks võivad sootuks erinevad olla.

P. Kreitzbergi uurimuse alusel tõusebki probleem: kuidas formuleerida õpetamise eesmärgi nii, et kõik asjaosalised neid üheselt mõistaksid? Vahest polegi see ehk saavutatav? Aga kui on, siis millistes tingimustes?

Kui P. Kreitzberg vaatleb õpetamise eesmärkide probleemi üldises ajaloolises plaanis, hindab kogu situatsiooni ning näitab võimalusi empiirilisteks uurimusteks sellel alal, siis pedagoogikadoktor I. Unt vaatleb konkreetsemalt seost õpetaja ja õpetamise eesmärkide vahel. I. Unt käsitleb õpetamise eesmärgi komplekselt, polüfunktsionaalsetena. Tegelikult on kõik kasvatuse eesmärgid sellised, kuid õppeprotsessis õpetajad sageli unustavad selle. Inge Unt toob esile asjaolud, mis kitsendavad õpetaja lähenemist õpetamise eesmärkidele. Ta näitab, et kuigi õpetaja ette on seatud õppetöö polüfunktsionaalsed eesmärgid, hinnatakse tema tööd põhiliselt õppeedukuse järgi ja unustatakse enamasti õpetamise formaalsed eesmärgid. Lähtutakse kriteeriumina ainult kitsalt teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamisest selles aines, kuid unustatakse, et tema poolt kasutatavad õppemeetodid võivad mõjuda teistele õpetamise eesmärkidele soodustavalt, neutraalselt või isegi pidurdavalt. Iga aineõpetaja vastutab aineprogrammi realiseerimise eest ja formaalsete õpetamise eesmärkide realiseerimine võib avalduda vaid kõigi aineõpetajate koostöö tulemusena. Oma katseandmete alusel näitab Inge Unt, et tänu ülekandumise nähtusele muudab teatavate formaalsete õpetamise eesmärkide saavutamine ühes aines oluliselt õppeprotsessi ka teistes ainetes.

Siit tuleneb oluline probleem õppeainete seoste ja vastastikuste mõjutuste uurimiseks ning nõue õppeplaani kui terviku uurimiseks. Inge Undi ettekanne kinnitab muljet, et üldhariduskooli õppeplaani koostamise põhipuuduseks on mittedüsteemne lähenemine sellele ülesandele ja vajakajäämine mitte materiaalsele, vaid just formaalsete (isiksust arendavate) didaktika eesmärkide kindlustamisel. I. Unt tõestab oma uurimuses veenvalt, et saavutused õpilaste vaimses arengus võivad olla mitte ainult ühe aine ja antud õpetaja tegevuse tulemus, vaid kõigi õpetajate ühistöö produkt.

Nii nagu P. Kreitzbergki näitab ka I. Unt õppetöö eesmärkide probleemi seost õpitulemuste mõõtmise probleemiga. Tema rõhutab aga mõõtmisel õpetajate tegevuste omavaheliste seoste aspekti. Kasulik peaks olema õpitulemuste mõõtmine lahendada psühholoogilise teenistuse ellukutsumisega koolides, s.t. ta seostab õpetamise eesmärkide probleemi viimase 5 aasta jooksul meie vabariigis kõne all olnud ja mõnel määral katsetatud koolipsühholoogi ametikohaga.

On põhjust arvata, et õpetaja ei saa olla praeguse ettevalmistuse juures õpetamise formaalsete eesmärkide saavutamise taseme mõõtjaks, sest tema psühholoogialane ettevalmistus on selleks veel liiga nõrk. Õpetaja ei saa võib-olla kunagi olla küllalt kompetentne, aga ka oma teenistuspositsioonilt sobiv õpitulemuste mõõtja, sest mõõtmisel tuleb arvestada peale õpetajate omavaheliste seoste ka õpetaja ja koolijuhtkonna, õpetaja ja inspektori vastastikuseid seoseid. Ilmselt tuleb lahendust otsida spetsialisti-psühholoogi koolis rakendamises.

I. Unt on kriitiline õpetaja ettevalmistuses kehtivate programmide suhtes, mis ei orienteeru noort õpetajat formaalsete õppe-eesmärkide kindlustamisele õppeprotsessis.

Üliõpilaste väljaõpetamise praeguses süsteemis, kus ainetetodid pole seotud didaktidega, pole seotud pedagoogide ja psühholoogidega, kus ainetetodikutel pole sidet omavahel, hakkabki noor

õpetaja oma formaalseid õppe-eesmärke nägema kitsalt, ainult vaimse arengutase ja mõningate vaimse töö oskustevilumuste arendamiseks. Haardest jääb kõrvale isiksuse kujundamine tervikuna. Kas peab see jääma ainult klassijuhataja või koguni klassi- ja koolivälise töö juhendajate ülesandeks?

Tundub, et kui tahame õpetamist tõeliselt arendavaks muuta ja peame õpetamise taotlusi tõeliselt polüfunktsionaalseks, siis peab lähtekohaks olema õpilase isiksus, mitte selle üks või teine funktsioon, ja nii ainemetoodik kui ka didakt peavad tulema kitsalt didaktiliselt positsioonilt laiemale kasvatus-teoreetilisele positsioonile.

Vahetult P. Kreitzbergi ja I. Undi uurimustega on seotud dotsent V. Ruttase ja J. Plingi ühine töö õppematerjali ja õppetulemuste hindamisest õpetaja enda poolt. Igasuguse hinnangu andmisel lähtub hindaja alati teatavast mõõdupuust, mis määrab ära hinnatava objekti suurema või väiksema vastavuse teatavale ideaalile.

Muusikateose hindamist raskendab asjaolu, et sellel kui loomeaktil on lubatav mitmesus ja interpreteerimisel avaldub piiramatult variantus. Seetõttu oli autoritel väga raske leida ja algoritmida muusikateose kui õppematerjali objektiivse hindamise didaktilisi kriteeriume. Nad leidsid siiski selleks originaalse matemaatilise meetodi ja lasksid korraldatud eksperimendi käigus muusikaõpetajatel anda hinnanguid muusikapaladele, et selgitada nende sobivust õppematerjalina üliõpilaste tunnetustegevuse arendamiseks. Samuti lasti igal õppejõul reastada õppematerjali arendavate elementide kriteeriumid.

Selgus, et varieerumine on äärmiselt suur. See näitab, et didaktiliste eesmärkide probleem ja selle alusel õpitulemuste hindamine on küllalt ebamäärane, kuid omab olulist kohta üliõpilaste muusikaalasel ettevalmistamisel. Õppematerjali didaktiline väärtus väljendub objektiivselt õpetaja-õpilase ühistegevuse protsessis. Siit kerkib probleem, kas mitte õpetajate ja õpilaste erinevad hinnangud õppematerjalile, lähtudes õpeta-

mise eesmärkidest, ei tekita arusaamatusi ja lisaraskusi nende omavahelises suhtlemises õppematerjali omandamisprotsessis.

Väga vajalik oleks uurida õpetaja ja õpilase hinnangukriteeriumide seost, õigemini komplementaarsust (st. vastastikust täiendavust) nii õppe-eesmärkide kui ka nende saavutamiseks kasutatava õppematerjali suhtes. Seda mitte ainult kunstiõppeasutuses, mida J. Plink ja V. Ruttas uurisid, vaid ka üldhariduskoolis ja kõrgkoolis.

Dotsent Ella Lukas käsitleb õpetaja osa õpilaste tunnetustegevuse regulatsioonis küberneetilise juhtimisprotsessi saduspärasuste alusel. Ta selgitab, et kuigi tunnetustegevus allub küberneetilise juhtimisprotsessi põhiprintsiipidele, on tunnetustegevusel kui ülimalt keerulisel mitmekülgisel süsteemil rida iseärasusi, mis raskendavad tunnetustegevuse juhtimist õppeprotsessis ja nõuavad ka selle uurimist süsteem-funktsionaalse analüüsi meetodil.

Autor jagab tunnetusprotsessi akadeemik Bepalko järgi nelja etappi ja toob välja õpetaja funktsioonid igal etapil.

Ta näitab muutusi õpilaste tunnetustegevuses erinevate õppemeetodite kasutamise tagajärjel, rõhutades muutusi

- üksikutes tunnetusoperatsioonides,
- tunnetusoperatsioonide üksikkomponentide omavahelistes seostes ja
- uute komponentide ning seoste tekkimises.

Samal ajal rõhutab ta, et tunnetusprotsessi keerulise süsteemi ja eneseregulatsiooni tõttu ei ole võimalik alati ette näha selle kindlasuunalist muutumist.

Nii võib tunnetusprotsessi teatav kindlasuunaline mõjustamine esile kutsuda ka muudatusi hoopiski õpilase õpitegevuse motivatsiooniväljas, mida autor käsitles instituudi eelmise teadusliku konverentsi ettekandes.

Nii et õpilaste tunnetustegevuse reguleerimiseks peab õpetaja teadma, milliseid muudatusi antud mõjutused ja mõjutegurite seosed kutsuvad esile õpilase tunnetusprotsessides, et neid siis teadlikult kasutada.

ÕPETAJA UURIMISOBJEKTINA

Ülevaateettekande esitas NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Täiskasvanute Üldhariduse Teadusliku Uurimise Instituudi vanemteadur L. Lesohhina.

Hinnates kriitiliselt nüüdisaegseid õpetajaurimusi, väitis ettekandja, et õpetaja isiksust uuritakse pigem mikro- kui makrostruktuuris, uuritakse mitte kui tervikut. Vajadus on selliste uurimuste järele, kus õpetajat vaadeldaks kui teatud sotsiaalset tüüpi, aga ka kui individuaalsust. Uurijaid huvitab õpetaja tegevus, tähelepanu pööratakse selle teatud aspektidele, tegevuse produktidele. Kõneleja mõõnis, et mõningaks ajaks võib tähelepanu pöörata ka õpetaja isiksuse tahkudele, mis ei näita tema tegevust.

Õpetaja kui sotsiaalse terviku uurimine on keeruline. Küsimus on selles, kuidas mõõta tema elupositsiooni, kõlbelsi ideaale, maailmavaadet. Instituudi pedagoogilise kaadri ettevalmistamise ja kvalifikatsiooni tõstmise sotsioloogiliste probleemide sektori nooremteadurite A. Hodakovi ja M. Deitši konverentsi-ettekanded tutvustavad sektoris väljatöötatud meetodikaid.

M. Deitš käsitleb õpetaja isiksuse uurimise meetodikate süsteemi loomise probleeme. Meetodikate hierarhias eristab ta kolme tasandit. Esimese tasandi meetodikad võimaldavad iseloomustada noore õpetaja sotsiaalset positsiooni. Siia hulka kuuluvad õpetajastatust puudutavad määrused, instruksioonid, ringkirjad ja perioodikas avaldatud artiklid. Sektori poolt väljatöötatud ankeedi «Kuidas Te suhtute oma elukutsesse?» sotsiaal-demograafiline blokk võimaldab anda subjektiivse iseloomustuse noore õpetaja staatusele.

Teise bloki meetodikad lubavad iseloomustada isiksuse motivatsiooni sfääri. Siia kuuluvad eelnevalt nimetatud ankeedi sotsiaalpsühholoogiline blokk, süvaintervjuu õpetajakutse valiku motiivide selgitamiseks, testimetoodika «Situatsioon» jm.

Kolmanda taseme meetodika — päevikute, kirjade, sündmuste kirjelduste, kirjandite analüüs — abil uuritakse isiksuse sisemaailma.

Niisugune meetodikate süsteem isiksuse uurimiseks ei ole kaugeltki täielik, ta on alles kujunemisejärgus, kuid huvi pakub juba idee ise — süvenemine üldisematest, massilisematest andmetest isiksusse.

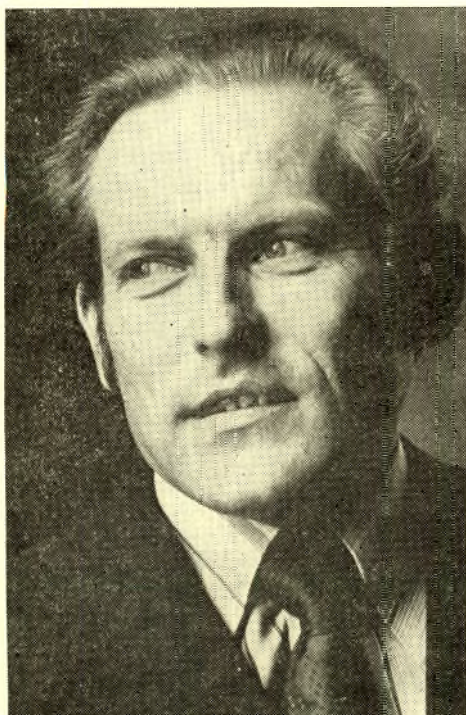
Võimaluse jälgida õpetaja sisseelamist oma kutsesse, tema adaptatsiooni annab A. Hodakovi kirjeldatud meetodika — pedagoogiliste vaatluste päevik. Eksperimendist osavõtjate päevikute analüüs näitab, et noore õpetaja esmaraskused on organisatoorse laadi, tema käitumine sageli situatiivne, ka ei suuda algaja pedagoog küllalt sügavalt analüüsida oma kasvatusvõtteid ja nende võimalikke tagajärgi. Seetõttu ei ole noored õpetajad sageli rahul oma käitumise ja otsustustega konfliktisituatsioonides. Nad vajavad nõuandeid ja abi, suhtlemist professionaalses ringis, kus võimalduks loominguiliselt analüüsida esimesi eduelamusi ja ebaõnnestumisi.

Pedagoogiliste vaatluste päevikud, olles küll teadusliku informatsiooni kogumiseks mõeldud, võimaldavad samaaegselt ka aktiveerida õpetaja tegevust, stimuleerivad eneseanalüüsi ja kriitilise enesehinnangu kujunemist.

L. Lesohhina pani ette veel ühe meetodika: uurida õpetajat konfliktisituatsioonis, kõrgendatud raskusastmega situatsioonis. Tema ettekanne «Õpetaja diskussioonisituatsioonis», avaldatud konverentsi kogumikus, annab ülevaate diskussiooni mehhanismidest ja efektiivsusest.

Ükski mõõtmismetoodika, kui hea ta ka poleks, ei anna oodatut, kui tulemuste interpretatsioon jätab soovida, rõhutas ettekandja.

ÕPETAJATE ETTE- VALMISTAMISE PROBLEEME



JÜRI ORN,
TPedI pedagoogika ja
psühholoogia kateedri juhataja

Käesolev lühiülevaade on koostatud konverentsi materjalide IV osas avaldatud 8 uurimuse põhjal, mis käsitlevad õpetajate ettevalmistamise probleeme. Tegelikult on kogu praeguse konverentsi materjal ümbermõtestatav sellest aspektist. See annaks ka taolise ettevalmistuse eesmärkidest ja ülesannetest ning nende saavutamise teedest märksa ülevaatlikuma ja sügavama pildi, kui seda saab olla alljärgnev. Antud juhul jäägu see aga lugeja teha, võimaluseks iseseisvalt

süüvida sellesse tänapäeva hariduselu ühte keerukamasse sfääri.

Nimetatud teemal diskussiooniks esitatud materjale eristab ülejäänuid see, et vaadeldakse üliõpilast pedagoogilise ettevalmistamise protsessis. Vastavate uurimuste empiiriline materjal ja selle analüüs on tinglikult koondatav kahe probleemi ümber: 1) üliõpilane kui ettevalmistamise objekt; 2) pedagoogilise ettevalmistuse meetodid ja vormid.

Üliõpilase kui tulevase õpetaja uurimisel on kesksel kohal kaks küsimust: 1) missugune peaks olema vastav tundmaõppimise programm?; 2) milliste meetoditega saab informatsiooni meid huvitavate omaduste kohta?

Selliselt vastavatele uurimustele lähenedes võib täheldada uurijate huvi üliõpilaste motivatsioonisfääri vastu. **A. Kirchi** ja **A. Litvinova** uurimus «Tulevaste õpetajate sotsiaalprofessionaalne orientatsioon» toob empiirilise andmesetiku 1974. a. Eesti NSV-s korraldatud esimese kursuse üliõpilaste küsitlusest. Uurijaid on huvitanud kõrgkooli valiku motiivid, esmakursuslaste ootused oma tegevuse suhtes kõrgkoolis ja tulevases kutsetöös. TPedI üliõpilaste vastused iseloomustavad neid küllaltki positiivselt. Moskvalanna **N. Jelovaja** käsitleb praeguse pedagoogilise ettevalmistuse ühte sõlmprobleemi — üliõpilaste ettevalmistamist kasvatustööks — klassijuhatajatöö aspektist. Selgub, näiteks, et 74% vanemate kursuste üliõpilastest ei ole «häälestatud» tööks klassijuhatajana, ükski praktikale minev üliõpilane ei avaldanud soovi töötada hiljem klassijuhatajana, paremini ollakse ettevalmistatud klassijuhatajatööks keskastme klassides.

On märkimisväärne, et õpetajate ettevalmistamise probleemide uurimisse on lülitunud ka meedikud eesotsas dots. **S. Tammega** TPedI meditsiinilise ettevalmistuse kateedrist. **S. Tamm**, **K. Kutsar**, **L. Kook**, **J. Paulson**, **J. Freiberg**, **M. Pedajas** esitavad ühisuurimuse üliõpilaste tervislikust seisundist. **K. Kutsar** ja **E. Lausvee** lisavad omalt poolt meetodid selle uurimiseks. TPI teadlaste poolt väljatöötatud meetodit üliõpilaste

prognoosimiseks arendab oma töös edasi **E. Jõgi**.

Nagu näeme, saavad nimetatud uurimused kahele meie poolt esitatud küsimusele vastata vägagi piiratud ulatuses.

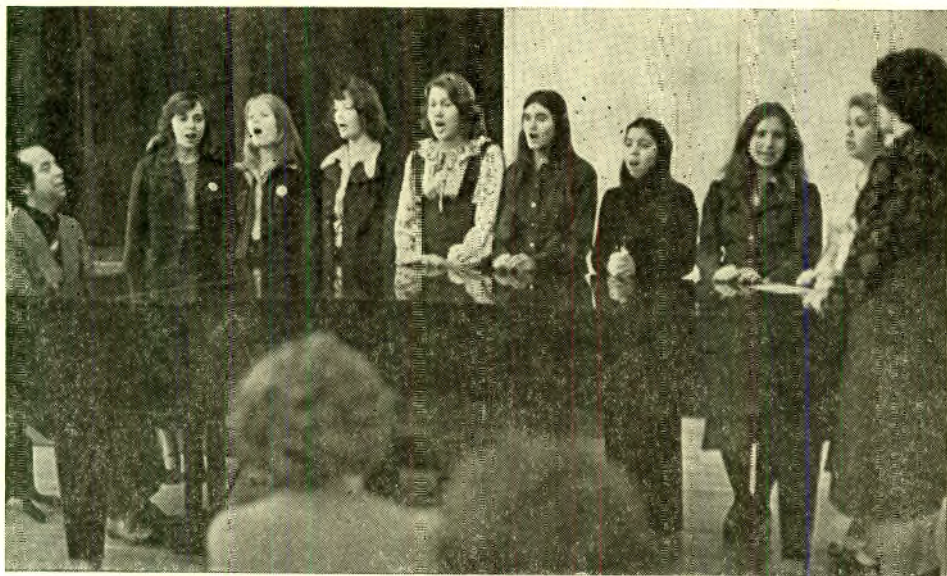
Pedagoogilise ettevalmistuse meetodid ja vormid leiavad käsitlemist **R. Klaus**i, **N. Jelovaja** ja **O. Saukase** töödes. **R. Klaus**i refereeriva iseloomuga materjal tutvustab meile interaktsioonianalüüsi tunnis, mida algselt kasutati meetodina uurimistöös, nüüd on aga kujunemas tõhusaks vahendiks üliõpilaste pedagoogiliste oskuste kujundamisel. Siit selgub ka, et uurimismeetodite valdamine ei ole vajalik ainult teaduslikus töös, väga vajalikuks osutuvad nad nüüdisaegses pedagoogitegevuses.

O. Saukas puudutab oma töös mõneti spetsiifilist probleemi — üliõpilaste teadusliku uurimistöö tähendust nende pedagoogilisele ettevalmistusele. Et TPedI esmakursuslane ei ole soodsalt häälestatud teadustöö suhtes (A. Kirchi ja A. Litvinova uurimus), siis on mõistagi sellel probleemil kaalu.

Præguses pedagoogilises kõrgkoolis on mitmeid selliseid ettevõtmisi, mille osa pedagoogilises ettevalmistuses on seni

täielikult avamata. Seejuures tuleb arvestada, et kõrgkooli seinte vahel toimuv kujuneb üliõpilasele omamoodi malliks tulevases kutsetöös. **N. Jelovaja** arutlebki, kuidas tõsta ÜET (ühiskondlike elukutsete teaduskond) ja üliõpilaste ühiskondlik-pedagoogilise praktika osa pedagoogilises ettevalmistuses.

Mida võis eelnevast järeldada õpetajate ettevalmistamise uurimisele ja sellele ettevalmistusele endale? Esiteks, kvalitatiivselt uut taset nendes sfäärides saab loota alles siis, kui meil on olemas pedagoogilise tegevuse mudel, mis lubab välja töötada pedagoogilise ettevalmistuse eesmärkide ja ülesannete hierarhilise süsteemi. Teiseks, præguse pedagoogilise ettevalmistuse põhipuuduseks peetakse selles valitsevat funktsionalismi, mida peab ka asendama kompleksus. See eeldab pedagoogilise ettevalmistuse käsitus tervikliku süsteemina, milles kesksel kohal on pedagoogiline kõrgkool, kuid haarab enda alla ka üldhariduskooli abiturientid ja baaskoolide õpetajad. Omaette probleem on kõrgkooli õppejõu pedagoogilise ettevalmistuse parendamine.



Harjutab Tallinna Pedagoogilise Kooli muusikaosakonna õpilaste naisansambel õpetaja **Ott-niell Jürissaare** juhendamisel. **ARNOLD RAMMO** foto

ÕPETAJA KUTSE- EETIKAST

JAAN MIKK,
TRÜ pedagoogikakateedri
dotsent

Sõna «eetika» tuleneb kreekakeelsest sõnast *ēthos*, mis tähendab *komme, harjumus*. Nii et sõna-sõnalt võttes on õpetaja kutse-eetika nende käitumisnormide kogum, mida õpetaja peab oma töös järgima. Sõnal *eetika* on tänapäeval aga ka teine tähendusvarjund. Eetika on teadus moraalist. Ta uurib moraali kujunemist, olemust, seost ühiskondliku elu teiste valdkondadega. Eetika püüab mõjustada olemasolevaid moraalinorme (2).

Õpetaja kutse-eetikast rääkides peetakse kõigepealt silmas selle sõna esimest tähendust. **Õpetaja kutse-eetika** all mõeldakse mitte niivõrd teadust õpetaja käitumisreeglitest, kuivõrd just neid käitumisreegleid endid. Õpetaja kutse-eetika on õpetaja moraal.

Õpetaja kutse-eetika sisuks olevaid norme võib mitmeti grupeerida. Vastavalt sellele on ka õpetaja kutse-eetika reeglite arv eri autoreil erinev. Kutse-eetika sisu on aga põhiliselt ühesugune (13, 15, 16).

Iga kutseala eetika toetub üldisele moraalile ja eetikale. Kutseala eripärast tulenevad aga selle kutseala esindajatele mõningad normid, mida siis vastavas kutse-eetikas eriti rõhutatakse. Võtame näiteks humaansuse. Selle moraalinormi järgimine ilustab kõiki inimesi. Õpetaja peab aga olema eriti humaanne, selleks et ka tulevastes põlvedes humaansust kasvatada.

Kutse-eetika kujuneb välja koos tööjaotusega. Iga elukutse esindajate tööd peab kõigepealt kontrollima nende endi kõlbeline teadvus. Teise elukutse esindajad ei oska seda tööd kontrollida ja lõppkokkuvõttes polegi võimalik kõike kontrollida. Rohkem arenenud ühiskonnas on moraalil suurem tähtsus.

Kõlblusnormide täitmine ei ole inimesele kerge. Seetõttu on ühiskond nii mõnigi kord olnud sunnitud rakendama üsna drastilisi abinõusid moraalinormide rikkujate suhtes. Meenutame minevikku. Vanasti piinati surnuks see, kes tappis oma hõimu liikme, lõigati ära keel sellel, kes reetis hõimu saladuse, tapeti vanderikkuja. Näeme, et kõlblusnormide sündi ja arengut on saatnud pisarad ja veri. Nüüd me nii äärmuslikke vahendeid ei kasuta. Naiivne oleks aga loota, et moraal iseenesest püsib. Me peame uut põlvkonda pidevalt kasvatama moraalinõudeid täitma. See on kõige valutum tee ühiskonna heaolu kindlustamiseks.

Õpetaja kutse-eetika eripära tuleneb sellest, et ta kasvatab lapsi ja on kohustatud nendes kõlblusprintsipi juurutama. Kõlbeline kasvatus on väga tähtis NLKP XXV kongressi otsuste valgusel. Seetõttu on aktuaalne analüüsida ka õpetaja kutse-eetika aluseid.

Austagem oma kodumaad!

Uhkus kodumaa saavutuste üle on omane kõikide elukutsete esindajatele. Meil on, mille üle uhke olla (1). Kodu-

maa saavutuste tunnetamine loob psüühilise heaolu ja on optimismitunde aluseks.

Õpetajale on sügav kodumaa-armastus eriti vajalik. Ilma selleta ei suuda me tunda rahuldust oma tööst. Valdavaks muutub puuduste nägemine koolis ja õpilastes. Siis, kui me sügavalt armastame oma kodumaad ja õpilasi, suudame üksipuudustest üle olla ning täie pingega töötada tuleviku heaks.

Kodumaa-armastus annab õpetajatele jõudu täita kõrgeid nõudeid, mis õpetajatele esitatakse. Näiteks patriotismitunnet kasvatab lastes edukalt õpetaja, kes ise on patrioot. Haridusorganite ja kooli juhtkonna nõudeid täidab püüdlikult õpetaja, kes neist organeist lugu peab.

Õpetajate kodumaa-armastus väljendub tema ette seatud ülesannete kohuse truus ja loovas täitmisel. Nendest ülesannetest on eriti oluline õpilaste **ideelis-poliitiline kasvatus**. Et seda ülesannet edukalt täita, peame end ise pidevalt ideelis-poliitiliselt täiendama ja olema eeskujuks õpilastele oma ühiskondliku aktiivsuse ning printsiipaalsusega. Me ei tohi hetkekski unustada, et õpetaja töö on suure poliitilise tähtsusega töö.

Armastagem oma õpilasi!

Õpilased teavad meist küll vähem, kuid neil on meiega võrreldes ka olulisi eeliseid. Lapsed on tundlikumad, teadmishimulisemad ja neil on suured arenguvõimalused. Kui me oleme 10 aastat töötanud õpetajana, näeme enda kõrval kolleegidena endisi õpilasi. Kui me oleme kakskümmend aastat töötanud, on mõni endistest õpilastest juba meid juhitanud. Praegused õpilased töötavad ja juhivad ühiskonda siis, kui meie oleme pensionil. **Austagem** tänastes õpilastes **tulevasi kolleege**, töölisi, teenistujaid.

Õpilased ei suuda end mõnikord pidurdada ja käituvad ebasobivalt. Seegi ei tohiks vähendada meie armastust nende vastu. Käitumishäired tulenevad ju suuresti sellest, et õpilase arengutingimused on olnud talle ebasoodsad. Käitumishäiretega õpilane vajab kõigepealt mõistvat suhtumist tema probleemi-

desse (7). Siiras püüd aidata sellist õpilast kutsub õpetajas esile erilise armastuse tema vastu. Ja seetõttu räägivad õpetajad meeeldi, kuidas kunagistest murelastest on saanud tublid töötajad.

Aastat 10—15 tagasi oli meil programmõppe vaimustus. Mõned selle suuna entusiastid nägid oma vaimusilmas, kuidas kogu töö koolis toimub masinate abil. Täna on konstrueeritud täiuslikke programmõppe masinaid, kuid inimõpetajat ei ole nad suutnud asendada. Üks olulisi põhjusi on siin see, et **masinat pole suudetud õpetada armastama**. Õpilast on võimalik kasvatada ainult siis, kui me teda armastame. Armastusega kasvanud laps kaotab võime armastada, tal võivad tekkida närvi- ja seedejäred, rääkimata käitumis- ja õpihäiretest.

Õpetaja armastus õpilase vastu väljendub kõigepealt õpilase positiivsete omaduste ja saavutuste nägemises. Kui me armastame õpilast, kiidame teda saadamineni, anname eksimused kergemini andeks ja julgustame raskuste puhul. Kui me ei armasta õpilast, näeme kõigepealt tema käitumise ning õppimise varjukülgi, eksimuste eest karistame teda tugevasti, jätame õpilase saavutused tähele panemata, ei julgusta ega innusta teda. Selline suhtumine on aga õpilase arengu surmavaenlane.

Kasvatusteoorias peetakse viimasel ajal eriti oluliseks positiivse mõjustamise printsiipi (6). See printsiip nõuab, et me leiaksime õpilastes positiivseid omadusi, arendaksime neid edasi ja püüaksime nende põhjal kasvatada õpilastes teisi positiivseid omadusi. Positiivse mõjustamise printsiibi realiseerimiseks peame õpilast sageli kiitma, usaldama tema kavatsusi ja võimeid, hindama tema väärtusi. Me teeme seda pingutusteta, kui me õpilast armastame. Nii tõstame õpilase eneseaustust ja nõudlikkust enese suhtes. Inimene püüab aga õigustada seda arvamust, mis meil temast on. Kui kõik õpetajad ja õpilased mõtleavad õpilastest head, püüab ta selliseks saada.

On väga oluline, et me õpilasi **taktitundeliselt kohtleme**. Sellega võidame laste armastuse ning austuse ja nad täi-

davad siis meie korraldusi püüdlikult. Kui õpilased ei austa õpetajat, ei pea nad lugu ka põhimõtetest, mida õpetaja propageerib. Selline õpetaja teeb kasvatusel karuteene. Et seda ei juhtuks, peame õpilastega suhtlemisel olema kannatlikud ja heatahtlikud (10, 11).

Armastus on meile väga vajalik, aga kust teda leida, kui teda ei ole. Armastust ei saa kusagilt võtta ja ta ei teki ka iseenesest nagu näljatunne. Armastus tuleb ära teenida. **Armastuse tekkemehhanismi** on hästi selgitanud A.-H. Tammsaare: tee tööd ja näe vaeva, siis tuleb ka armastus. Tõepoolest, ema teeb oma lapse heaks rohkem kui laps ema heaks ja ema armastab last rohkem kui laps ema. Kui me tahame, et meid hakataks armastama, peame võimaldama väljavalitule meie heaks midagi teha. Armastus tekib, kui armastuse objekti heaks tööd tehakse.

Õpetaja ei saa eriti armastada õpilasi, keda ta esimest korda näeb. Õpetaja hakkab õpilasi armastama siis, kui ta nende arendamiseks tõsiselt vaeva on näinud. Armastus õpilaste vastu kujuneb õppeprotsessis pikkamööda (9). Ta kujuneb seda tugevamaks, mida rohkem me õpilasega vaeva oleme näinud. Kui me näeme õpilases põhiliselt puudusi, ei ole me selle õpilase kasvatamist veel jõudnud südamega ette võtta.

Õpetaja armastus õpilase vastu on vajalik, aga sellega ei tohi ka liialdada. Armastus ja austus õpilase vastu ei tohi muutuda õpilase ees kummardamiseks ja õpilase ülistamiseks. Sellise liialduse kahjulikkus tuli ilmsiks vabakasvatuse praktikas. Õpetaja põhiülesanne ei ole õpilasi armastada, **õpetaja põhiülesanne on õpilasi kasvatada**. Siit jõuame õpetaja kutse-eesika kolmanda aluseni.

Kindlustagem õpilaste areng!

Me nõuame kingsepal, et kinga tald ei tuleks lahti, me nõuame farmatseudilt, et ta rohtu segades ei eksiks jne. Täpselt samuti nõuame õpetajalt, et lapsed areneksid täisväärtuslikeks nõukogude ko-

danikeks. Iga inimene vastutab oma töö kvaliteedi eest, ka õpetaja.

Me peame kindlustama õpilaste arengu. Kõige tähtsam ei ole see, et me tunnis materjali hiilgavalt esitame, kõige tähtsam on see, et õpilased materjali hästi omandavad. Me ei pea õpilaste silmis tingimata olema head õpetajad, me peame tagama distsipliini ja õpilaste edasiliikumise, **me peame olema nõudlikud** õpilaste suhtes. Vähenõudliku õpetaja käe all kasvavad mugavad lapsed. Kui õpilane pingutab, selleks et õpetaja nõudeid täita, muutuvad tema arengupotentsiaalid aktuaalseteks võimeteks ja oskusteks.

Kasvatamiseks tuleb õpilast suunata momendilõbude maitsemiselt tegevusele, mis arvestab kaaslaste huve või toob talle endale kasu tulevikus. See ei ole kerge täiskasvanulegi, lapsest rääkimata. Meil tuleb oma autoriteedi ja veenmisjõuga toetada õpilase tahet teha seda, mis vaja. Põhimõtteliselt võivad sellel pinnal tekkida arusaamatused õpilase ja õpetaja vahel (9, 14). Me ei tohi neil arusaamatustel lasta kasvada püsivateks vastuoludeks. Me peaksime nõudmisi ja nende esitust modifitseerima, arvestades konkreetset olukorda. Mingil juhul ei tohi neil arusaamatustel lasta kasvada püsivateks vastuoludeks. Me peaksime nõudmisi ja nende esitust modifitseerima, arvestades konkreetset olukorda. Mingil juhul ei tohi aga nõudlikkusest loobuda. See viiks õpilase arengu seiskumiseni. On ju õpilase arengu edasiviivaks jõuks dialektiline vastuolu õpilase arengu saavutatud taseme ja meie poolt tema ette seatud eesmärkide vahel. Hoolitsemeg selle eest, et õpilasel oleksid alati **eesmärgid**, mis vastavad tema arengu võimalustele!

Õpilaste suhtes on üldreeglina nõudlik see õpetaja, kes ka enese suhtes on nõudlik. Kui õpetaja ise ei suuda suitsetamisest loobuda, on tal raske rääkida lastele suitsetamise kahjulikkusest. Kui õpetaja lükkab kontrolltööde parandamise päevast-päeva edasi, kipub ta vastu tulema õpilaste palvele järgmine kontrolltöö ära jätta. Selline õpetaja võib teenida hea õpetaja kuulsuse laiskade

õpilaste silmis. Tegelikult aga laseb ta õpilastel niisama veeta aega, mida võiks kasutada hoopis otstarbekamalt.

Enne kui hakata nõudmisi esitama õpilastele, tuleb need nõudmised esitada endale. Sellest on aga veel vähe. Karm õpetaja võib hästi vastata õpetajaideaalile, kuid ta ei sobi õpetajaks, kui ta ei arvesta lapsi. Kõrge nõudlikkus enese suhtes võib viia liigse nõudlikkuseni laste suhtes. Selletaoline õpetaja põhjustab oma autoritaarse juhtimisstiiliga laste vastuseisu, ükskõiksust, agressiivsust (3, 4). See on väga halb. **Õpetaja nõudlikkus peab olema ühendatud õpilaste arvestamisega.**

Neid vastuolulisi nõudmisi on võimalik täita, kui meil on enne välja arendatud rida omadusi. Me peame suunama õpilasi pidevale tegevusele, peame mõistma õpilasi ning suutma prognoosida nende arengut. Me peame valdama veenmistehnikat (5), oskama võita õpilaste silmis autoriteeti (8).

Näeme, et õpetaja kutse-eesetika kolmas nõue — kindlustagem õpilaste areng — on dialektilises seoses teise nõudega: armastagem oma õpilasi. Ja nendest printsiipidest tulenevad kõrged nõuded õpetajale (13).

Austagem kaasõpetajaid!

Keegi meist ei jõua teha kõike, mis vaja. Iga õpetaja töös võib leida puudusi, kui me hakkame seda tööd ideaaliga võrdlema. Selline võrdlus pole päris korrektne. Inimese hindamisel tuleb lähtuda mitte sellest, mis ta tegemata jättis, vaid sellest, mis ta tegi. Ja saavutusi on igal õpetajal. Nende tõttu väärib iga õpetaja lugupidamist.

Meil peab olema usku iseendasse ja sellesse, et suudame anda lastele vajalikku. Mõnele on see usk õpilaspäevist omane, teistele tuleb seda sisendada. Siin on väga oluline kaasõpetajate hoiak. Õpetaja hinnang oma tööle sõltub suuresti õpetajate toa vaimust. Õpetajate tuba peaks olema koht, kust õpetaja ammutab jõudu. Katsugem oma probleemid õpilastega nii lahendada, et me nendega teisi õpetajaid ei häiriks. Ja

gagem kolleegidele tunnustust ja sisen-dagem optimismi!

Lubamatu on kolleegi asjatult kritiseerida õpilaste või nende vanemate ees. Soovitav oleks taolisest kritiseerimisest üldse hoiduda. On ju pedagoogilistes situatsioonides tavaliselt võimalik mitu reageerimisviisi. Üks õpetaja valib neist ühe, teine teise vastavalt oma individuaalsusele. See teguviis, mis meie käes tulemusi ei annaks, on teise õpetaja käes tulemusrikas. Seetõttu peab kaasõpetaja teguviisi hukkamõistmisel olema väga ettevaatlik.

Kõik eelöeldu ei tähenda aga, et me peaksime kolleegi vigu hakkama kinni mätsima ja igal sammul õigustama. Kui eksimus on ilmne, siis tuleb seda tunnustada ja vajaduse korral kolleegi tähelepanu sellele juhtida. Ka õpilaste ees ei maksa salata, et kolleeg on inimene, kes alati kõike ei jõua. Seda aga teistele teatama rutata on taktitu.

Austagem oma õpilaste vanemaid!

Austus lapsevanemate vastu on nendega tehtava koostöö alus. Kui näeme ainult seda, et vanem on oma lapse kasvatuse hooletusse jätnud, vestleme temaga süüdistaval toonil. Selline toon lõhub kontakti meie ja lapsevanema vahel. Lapsevanem ei tule enam koosolekutele ega pea lugu meie soovitustest. Meie nõuame, lapsevanem lööb käega ja laps teeb, mis talle momendil löbu valmistab. Me ei tohi sellist olukorda tekkida lasta. Peame saavutama lastevanemate lugupidamise. Selleks peame aga pidevalt meeles pidama kõike seda, mida vanemad laste heaks on teinud.

Iga lapsevanem on püüdnud oma lapse heaks teha kõike, mida ta oskab ja suudab. Üks lapsevanem suudab ja oskab rohkem kui teine. Seetõttu on igas klassis õpilasi, kes on teistest vähem kasvatatud, vähem püüdnud, vähem distsiplineeritud. Aga ka nende laste vanemad soovivad oma lastele head. Nad ainult ei tea alati, mis laste arengule hea ja vajalik on. Kui lapsevanem kulutab oma aega ja raha lapse ehtimiseks ja

hellitamiseks, siis ei ole see tingitud vanemaarmastuse vähesusest. See on vanemaarmastuse ebaotstarbekas väljendus. Õpetaja peaks siin püüdma täita lünka, mis on meie lastevanemate pedagoogilises ettevalmistuses ja muu hulgas selgitama, et tihti vajavad lapsed mõistvat ja julgustavat sõna rohkem kui raha, riideid ja toitu. Püüdes seda kõike teha, kasvab õpetaja armastus vanemate vastu. Lapsevanemad väärivad austust, on nad ju kandnud suurt täiendavat koormust võrreldes ühiskonna liikmetega, kellel lapsi ei ole.

Lugupidamine lapsevanemate vastu väljendub kõigepealt nende taktitundelises kohtlemises. Pedagoogilise takti üldistest reeglitest tahaks siin esile tõsta ainult üht: **jagagem vanematele tunnustust nende laste saavutuste eest!** Me kõik januneme kaasinimeste hea sõna järele.

Olgem õpilastele eeskujuks!

See nõue on palju korratud ja hästi tuntud. Ometi on ta nii tähtis, et väärib veel kord rõhutamist. Eeskuju kaudu omandab inimene rohkem, kui me oskame arvata. Sõnaga on tihti üsna raske saavutada seda, mida me eeskujuga hõlpsasti saavutame. L. Tamm kirjeldab katseid, millest ilmnest, et katseisikuid mittepuudutav film mõjutas nende käitumist rohkem kui nende kohta ja nende mõjutamiseks tehtud raadiosaade. Eeskuju kaudu levib mitte üksnes halb, vaid ka hea käitumine. Eeskuju mõjub isegi meestele, naistest ja lastest rääkimata (12).

Eeskuju mõjub alati, ükskõik, kas me seda soovime või mitte. Õpilased võtavad meilt üle käitumiskultuuri, tõekspidamised, töökuse, printsiipaalsuse jne. Iga puudujääk õpetaja isiksuses on mürk, mis kahjustab laste arengut ja koos sellega takistab meie kõikide edasiliikumist. Isiksus kujuneb põhijoontes välja keskkoolipäevil. Seetõttu peaks sobivus õpetajatööks olema üks kriteeriume, mille alusel valitakse noori pedagoogilistesse õppeasutustesse.

Me kujundame koolis inimesi, kes töötavad 20—40 aasta pärast, mistõttu

kasvatus peab rahuldama tuleviku nõudeid. Ei piisa sellest, kui õpilane näeb koolis inimesi, kes on tänapäeval eeskujuks. Õpilane peab nägema inimesi, kes jäävad ühiskonnas eeskujudeks ka 30 aasta pärast (9). Õpetaja peaks juba praegu olema selline, nagu on meie ühiskonnas paremad liikmed tol ajal.

Austagem oma elukutset!

Õpetaja elukutse väärib kõige rohkem austust. Õpetaja kujundab tulevikuühiskonna inimesi. Ta töötab kauge tuleviku heaks. Enamiku elualade inimesed võivad oma töö vilja näha hoopis rutem: õmbleja saab särki valmis kümne minutiga, ehitaja saab maja valmis aastaga. Õpetaja näeb oma töö vilja aga siis, kui tema õpilased tublideks tööinimesteks on sirgunud. Selleks kulub 10—20 aastat. Nii kauge tuleviku heaks töötamine eeldab, et õpetaja näeb oma vaimsilmas seda tulevikku ja on selle nimel nõus loobuma nii mõnestki momentimugavusest. Inimene näeb seda kaugele tuleviku, mida rohkem ta on vaimselt arenenud. Õpetajateks hakkavad ainult need, kel jätkub vaimujõudu näha nii kaugele tuleviku ja kel jätkub tahtejõudu end selle nimel pingutada. Need on **ühiskonna parimad liikmed** ja väärivad sügavat lugupidamist.

Õpetaja elukutse on hea elukutse. Mitte ühelgi elualal pole võimalik ära teenida nii paljude inimeste tänulikkust nii pikkadeks aegadeks. Tuletagem meelde oma kooliaega. Erilise tänutundega meenutame õpetajaid, kes sisendasid meisse usku helgesse homsesse. Meie praegused õpilased on meile samuti tänulikud. See väljendub kas või lugupidavas tervituses, millega nad meid rõõmustavad. Õpilaste tänulikkus ja lugupidamine on õpetaja töö suur tasu. Iga ehitaja rind läheb soojaks, kui ta vaatab enda ehitatud maja. Aga maja ju ehitajale vastu ei naerata. Õpilane väljendab oma tänulikkust ja seetõttu **tunneb õpetaja oma tööst erilist rõõmu.**

Armastus õpetajatöö vastu kujuneb välja koolis. Noorel õpetajal on suhteliselt rohkem eksimusi ja teda ei rõõmus-

ta veel tema endised õpilased. Küllap ka seepärast on tööga rahulolematuid õpetajaid kõige rohkem esimest aastat töötavate seas (9, 14). Vastavalt sellele, kuidas omandatakse kogemusi ja saavutatakse edu, kasvab armastus õpetajatöö vastu.

Igal elukutsel on puudusi ja iga elukutse esindajate seas on inimesi, kes nendest puudustest räägivad. Rääkida aga puudustest, ilma et väljendataks tahtet või lootustki neist jagu saada, on asjatu virisemine. Tavaliselt virisevad need, kes ise kõige vähem teevad. Ilmselt püüavad nad oma tegematajätmisselgitada «objektiivsete» põhjustega. Kes ise pingsalt töötab, sel pole aega ega tahtmistki puudustest rääkida enne, kui tal on ettepanek nende kõrvaldamiseks.

Iga inimene peab olema oma kutseala patrioot. Ta peab sellel kutsealal nägema kõigepealt voorusi ja nendest ka rääkima. Õpetajakutse patrioot näeb, kuidas tema õpilased arenevad tööinimesteks, ta on uhke meie kasvatuselaste eesmärkide üle ja teeb oma tööd heal meelel. **Andkem oma elukutsele võlu sõnades ja tegudes, nii et tublid ja andekad noored sooviksid saada õpetajaks!**

Kutse-eesitika seab õpetaja ette kõrgeid nõudeid. Me maalisime nendest nõuetest üsna täieliku pildi, **ideaalpildi**. Ideaali saavutamine on praktikas võimatu, ta on aga meile teenäitaja. Sellest, kui lähedale me ideaalile oleme jõudnud, sõltub, mil määral me tunneme rõõmu oma tööst ja mil määral tuntakse rõõmu meist. Kutse-eesitika järgimine on õpetajale väga tähtis, sest ainult õpetaja enda kõlbeline teadvus võib teda suunata täiendavatele pingutustele ja varjatud võimaluste ärakasutamisele. Kõikide aegade parimad õpetajad on õpilasi kasvatanud paremini, kui nende käest on nõutud.

Kutse-eesitika normide täitmine nõuab õpetajalt palju pingutusi ja pidevat enesetäiendamist. Ühiskonna kõik liikmed peaksid teda selles toetama, sest õpetajad on meie tulevik. Me oleme harjunud ütleva, et lapsed on meie tulevik. Lapsed kujunevad aga sellisteks, nagu on meie

õpetajad. Nii et tõepoolest **õpetajad on meie tulevik.**

Kirjandus

1. L. Brežnev, NLKP Keskkomitee aruanne ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas. Tallinn, «Eesti Raamat», 1976. 104 lk.
2. Eetika. «ENE» 2. kd. Tln., «Valgus», 1970, lk. 171.
3. H. Laht, Pedagoogilised juhtimistiilid ja nende mõju kollektiivi ja isiksuse arengule. — «Nõukogude Kool», 1972, nr. 10, lk. 810—814.
4. H. Laht, Õpetaja ja õpilase vahelisest suhtlemisest. — «Nõukogude Kool», 1973, nr. 2, lk. 109—111.
5. J. Mikk, Veenmine kasvatuses. — «Nõukogude Kool», 1976, nr. 4, lk. 277—281.
6. M.-I. Pedajas, Positiivse mõjustamise printsiip kasvatuses. — «Nõukogude Kool», 1972, nr. 2, lk. 107—113.
7. M.-I. Pedajas, Õpetaja vaimne tervis. — «Nõukogude Kool», 1976, nr. 12, lk. 995—1000.
8. A. Pint, Õpetaja autoriteet. Tln., 1948.
9. H. Roots, Et pedagoog oleks kõige universaalsem ja kaunim inimene riigis. — «Nõukogude Kool», 1975, nr. 10, lk. 816—820.
10. L. Sirelpuu, Kasvataja ja kasvataja vahelised suhted kui pedagoogilis-psühholoogiline probleem. — «Nõukogude Kool», 1975, nr. 9, lk. 709—714.
11. L. Tamm, Pedagoogilisest taktist. — «Kodusest kasvatuses». Tln., «Valgus», 1967, lk. 33—45.
12. L. Tamm, Huvitavad uurimismetodid — mõtlemapanevad tulemused. — «Nõukogude Kool», 1974, nr. 3, lk. 209—211.
13. Э. А. Гришин. Профессионально-этическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Владимир, 1973. 312 с.
14. Э. О. Лебедева. О педагогической этике. Библиографический очерк. — «Народное образование», 1975, № 6, с. 94—101.
15. В. И. Писаренко, И. Я. Писаренко. Педагогическая этика. Минск. — «Народная асвета», 1973, 191 с.
16. В. Н., Чернокозова, И. И. Чернокозов. Этика учителя. Педагогическая этика. Киев, «Радянська школа», 1973, 175 с.

MUUSIKAÕPETAJATE KVALIFIKATSIOON JA SELLE TÄIUSTAMISE VAJADUS

**HEINO RANNAP,
TPedi muusikakateedri juhataja**

V. I. Lenin on korduvalt rõhutanud kaadri osatähtsust üksikute ainevaldade arengus. Suurt tähelepanu kaadrile pööras NLKP XXV kongress. Muusikaõpetajate kaadriprobleeme Eesti NSV-s on senini analüüsitud vähe, kuigi ka sel alal on tähelepanekuid ja uurimusi (1; 2; 3). Korduvalt on viimase aastakümne ajakirjanduses vilksatanud mõttekilde muusikaõpetajate vähesusest, nende kvalifikatsiooni mittevastamisest aja nõuetele, muusikaõppeasutuste ebapiisavast tööst pedagoogide ettevalmistamisel, teisalt aga tegelike muusikaõpetajate vaimustusest tulvil tööst, koolikoori lauljate arvukusest, JO-LE-MI-meetodi levikust jms. Alljärgnevalt analüüsime Eesti NSV üldhariduskoolide (keskkoolid, 8-kl. koolid, algkoolid, erikoolid) muusikaõpetajate kaadrit 1976/77. õppeaastal, püüame jõuda tõdedeni ning ettepanekuteni. Statistika aluseks on 1976/77. õ.-a. aruandevorm OŠ-1 p. 7 juurde esitatud õppejõudude nimestikud, statistiline aruanne Rik.

nr. 83 (1. X 76) ning muusika- ja pedagoogiliste õppeasutuste andmed.

1. Koosseis

1976/77. õppeaastal õpetavad Eesti NSV koolides muusikaõpetust 862 õpetajat (vt. tabel 1). Pooled neist õpetavad peamiselt muusikaõpetust, teised on põhi-koormusega mõne muu aine õpetajad, aga annavad ka muusikaõpetust ja mitmed neist töötavad kooriga. 128 algklassiõpetajat annavad muusikaõpetust vaid oma klassis. Õpetajate enamik kuulub aktiivsesse tööikka. 26—45 aasta vanuseid on 460. Suurte kogemustega 46—55-aastaste õpetajate osa on küllalt suur (153 õpetajat). Rõõmustav on noorte õpetajate (kuni 25 a.) arvukus. Muusikaõpetajate üldarvust on neid 28%. Tõsi, paljud noored on erihariduseta (ka kaks 17-aastast muusikaõpetajat!). Vanu pedagooge on suhteliselt vähe (56—70-aastasi 30). Tuleb alla kriipsutada üksikute kõrges vanuses muusikaõpetajate panust laste muusikasvatusse. Nii töötab k. a. Võru raj. Kai-ka 8-kl. koolis 67-aastane Pärja Taal, Pärnu rajooni Surju 8-kl. koolis 68-aastane Elvi Arro ja Jõõpre 8-kl. koolis 69-aastane Maria Kuusik.

Kõige enam muusikaõpetajaid (170) on 21—25-aastaste rühmas. Need on viimastel aastatel peamiselt keskeriõppeasutuse või kõrgkooli lõpetanud õpetajad. Neid seob kooliga suunamisjärgne töökohustus ja nooruslik tööind. Tunduvalt vähem on õpetajaid 26—30- ja 31—35-aastaste vanuserühmas (vastavalt 110 ja 81). Selle kontingendi eriharidusega muusikaõpetajatest on paljud asunud tööle koolide muusikaklassides, lastemuusikakoolides, lastepäevakodudes jm. Huvitav ja märkimisväärne on 36—40-aastaste muusikaõpetajate arvukus (161). Aastatel 1954—1958, mil see kontingent sai kõrghariduse, Eesti NSV-s muusikaõpetajaid peaaegu ette ei valmistatud. Ka muusikakoolid andsid aastatel 1950—1954 vähe muusikaõpetajaid. Analüüs näitab, et selles vanusegrupis on 1) palju algklassiõpetajaid, kes on muusika eriala lõpetanutest koolitööl püsivamad; 2) suhteliselt arvukalt vennasvabariikide pedagoogiliste õppeasutuste lõpetanuid.

Tabel 1

MUUSIKAÕPETAJATE VANUSELINE KOOSSEIS

Linn, rajoon	Üldarv	17-a.			18-20			21-25			26-30			31-35			36-40			41-45			46-50			51-55			56-60			61-70		
		17-a.	18-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-70																						
Tallinn	131	1	3	30	28	12	24	6	12	14	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—					
Kohtla-Järve	28	—	—	5	4	6	4	2	4	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—					
Narva	55	—	1	4	4	6	15	15	5	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—					
Pärnu	27	—	1	6	2	2	8	3	1	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—					
Sillamäe	11	—	—	1	1	1	4	1	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—					
Tartu	38	—	2	9	6	5	7	—	2	4	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—					
Haapsalu raj.	26	—	3	3	1	3	4	3	2	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—					
Harju raj.	58	—	1	15	10	6	10	7	3	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—					
Hiiumaa raj.	12	—	2	4	1	—	2	1	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—					
Jõgeva raj.	33	—	1	6	4	3	5	7	3	2	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—					
Kingissepa raj.	44	—	5	8	1	3	7	10	7	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—					
Kohtla-Järve raj.	18	—	—	4	2	—	3	3	—	4	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—					
Paide raj.	36	—	1	10	10	1	4	5	2	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—					
Põlva raj.	49	1	5	11	5	3	8	5	4	5	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—					
Pärnu raj.	35	—	2	5	3	4	10	2	4	2	1	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—					
Rakvere raj.	49	—	4	9	10	6	10	1	3	4	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—					
Rapla raj.	32	—	—	7	6	4	7	3	2	1	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—					
Tartu raj.	49	—	3	10	4	5	9	8	4	5	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—					
Valga raj.	34	—	1	7	2	3	7	6	3	2	1	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—					
Viljandi raj.	45	—	6	9	4	3	10	7	3	—	1	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—					
Võru raj.	52	—	6	7	2	5	3	13	6	7	1	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—					
Kokku	862	2	47	170	110	81	161	108	74	79	17	13	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—					
			219			460			153	30																								

Meie paljurahvuselise kodumaa eripära kajastub ka muusikapedagoogide rahvuslikus koosseisus. Eesti NSV koolides õpetavad muusikaõpetust eestlased, venelased, ukrainlased, juudid, valgevenelased, sakslased ja soomlased. Rahvus-

liku koosseisu andmetel on 79% muusikaõpetajaist eestlased (vt. tabel 2).

On kasvanud kommunistide ja ÜLKNÜ liikmete osa, NLKP ja ÜLKNÜ liikmeid on muusikaõpetajatest 40,5% (vt. tabel 2).

Tabel 2

MUUSIKAÕPETAJATE KOOSSEISU RAHVUSE JA PARTEILISUSE ANDMED

	Rahvus						Parteilisus		
	E	V	J	U	Vv	Teised NLKP	ÜLKNÜ	Parteitu	
Vabariikliku al- lusega linnad	155	127	4	3	1	1	44	47	174
Rajoonid	526	39	—	2	1	3	113	145	339
Kokku	681	166	4	5	2	4	157	192	513

MUUSIKAÕPETAJATE HARIDUSTASE
A. Kõrgem haridus

TPeDI					TRK			TRÜ EPA	Teiste liiduvabar. ped. inst.	Kokku
LM*	AM*	KM*	VM*	Teised	MP*	KJ*	Teised *			
75	23	6	2	77	21	28	11	15	49	307
Kokku		183			60					

2. Haridus

Tänu haridusorganite aktiivsele nõudlikkusele ja kõrgkoolide (TRK, TPeDI ja vennasvabariikide pedagoogilised instituudid) tegevusele on muusikaõpetajate haridustase Nõukogude Eestis järjepidevalt tõusnud. Kõrgharidust omab 35,6%, keskkharidust 51,4%, erihariduseta on 13,0% muusikaõpetajatest (vt. tabel 3, 4, 5). Enam kui pooled muusikaõpetajad Tallinnas ja pooled Harju rajoonis on kõrgharidusega. Vaid 13,4% muusikaõpetajatest Võru rajoonis ning 14,3% Tartu rajoonis on kõrgharidusega. Keskeriharidusega muusikaõpetajaid on kõige rohkem Tartu raj. (73,5%), Kohtla-Järve ja Hiiumaa raj. (66,7%) ning Narvas (65,4%), Sillamäel (63,6%) ja Tartu linnas (63,1%).

Eriti on sagenenud erialase hariduse omandamine nendel õpetajatel, kes õpetavad ainult (või peamiselt) muusikaõpetust. 15 aasta jooksul (1960—1975) kasvas kõrgema muusikahariduse osatähtsus 11,9 protsendilt 40 protsendile (vt. tabel 6).

On huvitav märkida, et Eesti NSV muusikaõpetajad on omandanud hariduse väga paljudes õppeasutustes. Meie vabariigi pedagoogiliste ja muusikaõppeasutuste kõrval on tähtsal kohal vennasvabariikide õppeasutused: Daugavpils, Moskva, Leningradi, Minski, Kaliningradi, Tuula, Novosibirski, Stavropoli, Voro-

šilovi, Vladimiri, Kostroma, Nežini ja Kuibõševi pedagoogiline instituut; Pihkva, Gatšina, Leningradi, Sverdlovski, Sokoli, Irkutski, Sõzrani, Fateži, Opotška, Sovetski, Serpuhhovi, Permi ja Južno-Sahhalinski pedagoogiline kool; Leningradi ja Novosibirski konservatoorium ning Ašhabadi, Arhangelski, Kaliningradi, Stavropoli, Jaroslavi, Karaganda, Novgorodi, Ivanovo, Tuula, Saranski, Saraatovi, Tomski, Marksi ja Molodetšno muusikakoolid.

3. Hariduse täiendamine

Muusikaõpetajate hariduse täiendamine toimub suvekursustel, koorijuhtide segakooris, pedagoogilistes õppeasutustes (siia arvatud ka TRK, TMK, Tartu MK) jm. Suvekursuste ja koorijuhtide koori kasutegur nõuab omaette uurimust. Igal juhul ei anna need süstemaatilist muusikaharidust. Just muusikalise kõrgerihariduseta muusikaõpetajate (neid on 76,8%) edasiõppimine on käesoleva viisaastaku juhtprobleem. 662 muusikalise kõrgerihariduseta muusikaõpetajast õpib edasi vaid 64 ehk 9,7%. Peamine edasiõppimise koht on TRK (11 õpetajat) ja TPeDI (36 õpetajat algõpetuse ja kultuurhariduse erialal). Narva linna viiekümnest, Haapsalu rajooni 23 ja Kohtla-Järve rajooni 17 selle kateegoria õpetajast ei õpi edasi keegi. Tallinna 59 muusikaõpetajast õpib 1, Pärnu rajooni 30 õpetajast samuti vaid 1. Seevastu tuleb märkida Tartu, Jõgeva ja Harju rajooni haridusorganite suhteliselt head tööd edasiõppimise organiseerimisel.

*LM — laulmine ja muusika, AM — algõpetus ja muusika, KM — kehaline kasvatus ja muusika, VM — võõrkeel ja muusika, MP — muusikapedagoogika, KJ — koorijuhtimine.

MUUSIKAÕPETAJATE HARIDUSTASE
B. Keskeriharidus

Tabel 4

Tallinna Muusikakool		Tartu Muusikakool		Tartu Pedagoogiline kool		Rakvere seminar, PK		Haapsalu seminar, PK		Teised õpetajate seminarid		Viljandi FK		Tallinna, Viljandi KH kool		TMKK		Tartu, Tallinna Õpetajate Inst.		Kingsissepa, Võru, Viljandi keskkooli ped. kl.		Pedagoogilised koolid		Muusikakoolid		Muud		Kokku		Vennasvabariigid	
KJ*	jt.	KJ*	jt.	MÕ*	jt.																										
30	15	27	13	52	69	29	23	16	17	12	2	21	17	75	22	3	443														
45		40		121		85				14		21		100		443															

MUUSIKAÕPETAJATE HARIDUSTASE
C. Erihariduseta

Tabel 5

	Linnad						Rajoonid														
	Tallinn	K.-Järve	Narva	Pärnu	Sillamäe	Tartu	Haapsalu	Harju	Hiumaa	Jõgeva	Kingsissepa	Kohtla-Järve	Paide	Põlva	Pärnu	Rakvere	Rapla	Tartu	Valga	Viljandi	Võru
Mehed	1	2	—	—	—	—	1	2	1	3	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	3
Naised	2	2	1	1	—	3	4	9	—	4	11	2	2	8	1	9	1	4	5	4	13
Kokku	3	4	1	1	—	3	5	11	1	7	12	3	3	9	2	11	3	6	6	5	16
	12						100														

MUUSIKAÕPETAJATE HARIDUSTASEME TÕUS

Tabel 6

Muusikaõpetajate haridustase	1960. a.	1965. a.	1970. a.	1975. a.
Kõrgema muusikalise eriharidusega	11,9%	24,2%	32,1%	40,0%
Keskeriharidusega	35,7%	35,0%	30,9%	39,3%
Muusikalise erihariduseta	52,4%	40,8%	37,0%	20,7%

4. Muusikaõpetuse femineerumine

Pedagoogilises ajakirjanduses on korduvalt olnud juttu naismuusikaõpetajate

*KJ — koorijuhtimine, MÕ — muusikaõpetajad.

suurest ülekaalust ja sellest tulenevatest iseärasustest. Milline on aga tegelik olukord? Statistika näitab naisõpetajate järjepidevat kasvutendentsi poolsajandi jooksul.

Käesolevaks õppeaastaks on naiste osa

kasvanud 86,1%-ni. Seejuures on naismuusikaõpetajaid Põlva rajoonis 95,5%, Paide rajoonis 94,5%, Tallinnas 90,1%. Vaid vähestes kohtades on suudetud luua meesmuusikaõpetajate püsivam kaader (Kohtla-Järve linnas mehi 35,7%, Hiiu maal 25,0% ja Jõgeva rajoonis 21,2%). Tasakaalu loomine mees- ja naisõpetajate vahel on oluline iga õppeaine õpetamisel. Eriti tähtis on see aga muusikaõpe-

tuses. Nii on koolides orkestrimuusika ta- gaplaanile jäämise peamine põhjus meesmuusikaõpetajate vähesus. Halb on see, et lähematel aastatel meesõpetajate osatähtsus veelgi väheneb. Kõikidest tulevatest muusikapedagoogilise eriharidusega noortest, kes praegu õpivad kõrg- või keskerihariduse süsteemis, on mehi vaid 10,4% (vt. tabel 7). Ka TPedI algõpetuse üliõpilased on naised.

Tabel 7

MUUSIKAÕPETAJAKS ÕPPIJAD 1976/77. õ.-a.

Õppeasutus ja eriala	Mehi	Naisi	Kokku
Konservatoorium, muusikapedagoogika	23	132	155
Konservatoorium, koorijuhtimine	9	34	43
Tartu Pedagoogiline Kool, muusikaõpetaja, lasteaia muus. kasvataja	6	104	110
Tallinna Pedagoogiline Kool, muusikaõpetaja, lasteaia muus. kasvataja	—	30	30
Tartu Muusikakool, koorijuhtimine	4	37	41
Tallinna Muusikakool, koorijuhtimine	3	50	53
Kokku	45	387	432
%	10,4	89,6	100

5. Tööstaaž

Arvestades vähearvukat edasiõppimist kõrgkoolides ja tagasihoidlikku osavõttu suvekursustest, võiks arvata, et muusikaõpetajad on peaaegu kõik soliidse pedagoogilise tööstaažiga. Nii see siiski ei ole. 246 õpetajal on tööstaaži 0—4 aastat (vt. tabel 8). Need on enamikus äsja erihariduse saanud õpetajad, kes tunnevad praegusaja metoodilisi nõudmisi, vähem

aga nende rakendusviise. Pika staažiga (25—49 aastat) on 147 muusikaõpetajat. Nendel kogemustega õppejõududel on harilikult head töötulemused, kuid ka oht sattuda rutiini ja väsida uute metoodiliste võtete rakendamisel. 54,4%-l muusikaõpetajaist on 5—24-aastane pedagoogiline staaž. Need on meie laulupidude peamised ettevalmistajad, kooli muusikaõpetuse edasiviijad.

Tabel 8

MUUSIKAÕPETAJATE TÖÖSTAAŽ

	0—4 a.	5—9	10—14	15—19	20—24	25—29	30—34	35—39	üle 40	Kokku
Mehi	25	10	20	19	14	18	10	3	1	120
Naisi	221	91	91	110	114	62	44	6	3	742
Kokku	246	101	111	129	128	80	54	9	4	862

MUUSIKAÕPETUSE TUNDIDE ARV NÄDALAS

1—3		4—8		9—11		12—17		18—24		25—30		üle 31		Kokku
M	N	M	N	M	N	M	N	M	N	M	N	M	N	
4	243	52	213	15	67	17	120	20	79	10	17	2	3	862
247		265		82		137		99		27		5		

6. Nädalakoormus

Optimaalset nädalakoormust otsivad õpetajatele nii koolidirektorid, haridusosakondade juhatajad kui ka pedagoogikateadlased. Siin valitsevad raskused on ilmsed, kuid millised on tulemused.

247 õpetajal on koormuses 1—3 tundi muusikaõpetust. Need on suures enamikus algklassiõpetajad (üldnädalakoormus 24—27 tundi). Kõige rohkem on muusikaõpetajaid (213 naist ja 52 meest), kellel on 4—8 tundi muusikaõpetust (vt. tabel 9). Siia kuuluvad õpetajad, kes töötavad väiksemates 8-kl. koolides, või need, kes eri põhjustel töötavad keskkoolides muusikaõpetajana hoitult väikese koormusega. 219 õpetajat töötab poole või enama koormusega. Vaid 99 õpetajat ehk 11,5% töötab 18—24 tunniga (senini õpetaja parimaks töökoormuseks loetud tundide arvuga). Suure koormusega, 25—34 tundi, töötab 32 õpetajat (3,7%). Muusikaõpetajate väikesed nädalakoormused koolis tulenevad nende paralleelsest rakendamisest peamiselt koorijuhtidena klubides ja ettevõtetes, tööst muusikaklassides jms. Ühtlasi näitab statistika siin siiski peidetud võimalusi muusikaõpetajate rakendamisel klassitunni andjana.

7. Koolid muusikaõpetajata

Käesoleval õppeaastal puudub muusikaõpetaja ja muusikaõpetust ei toimunud I poolaastal Mustla keskkooli 9.—11. klassis, Türi 8-kl. koolis, Haapsalu rajooni Nõva 8-kl. koolis, Narva linna 8. ja 9. 8-kl. koolis, Narva-Jõesuu 5. 8-kl. koolis, Tartu rajooni Kolkja 8-kl. koolis ja Harju rajooni Riisipere 8-kl. koolis. Lisaks loetletuile ei esitanud muusikaõpetaja kohta andmeid Eesti NSV Haridusminis-

teeriumile ega vastanud artikli autori järelepärimisele neli 8-kl. kooli (Põlva, Paide, Tartu ja Valga rajoonist), kaks algkooli (Kingissepa ja Viljandi raj.), üks abikool (Rapla raj.) ja üks keskkool 9.—11. kl. kohta (Tartu linn). On tõenäoline, et ka nendes koolides muusikaõpetuse tunde ei toimunud. Enamik neist koolidest polegi nii väikesed. Koolis töötab hulk õpetajaid, kes on võimelised andma kõiki aineid peale muusikaõpetuse. On selge, et JO-LE-MI nõuab eriharidusega muusikaõpetajat, kuid laste esteetilise kasvatusel huvides võiks ju mõnel aastal muusikaõpetuses erandina laulda rõõmsaid laule kuulmise järgi, kuulata plaadilt head muusikat ja tutvustada heliloojaid, lihtsaid muusikavorme jms. Nende ülesannetega peaks hakkama saama iga õpetaja, kes ise on koolis ja veidi hiljemgi laulnud.

8. Järeldused

Esitatud statistilised andmed võimaldavad teha mõningaid järeldusi:

1. Enamik Eesti NSV koole on muusikaõpetajate kaadriga kindlustatud.
2. Muusikaõpetajate haridus ja kvalifikatsioon tõusevad järjepidevalt.
3. 349 muusikaõpetaja kuulumine NLKP või ÜLKNÜ ridadesse on loonud suurepärase eelduse noorsoo kommunistlikuks kasvatamiseks.
4. Enamik muusikaõpetajaid on noored või keskealised.
5. Puudulikult on lahendatud õppejõudude edasiõppimine (õpib vaid 9,7%).
6. Meesmuusikaõpetajate protsent on häirivalt väike.
7. Meesõpetajate vähesuse tõttu kannatab nüüdisaegne muusikaõpetus, kus suur tähelepanu on orkestrimuusikal.

8. Meesõpetajate puudust ei korva käesoleval viisaastakul lõpetajate lennud.

9. Meesmuusikaõpetajate protsendi parandamiseks tuleks haridusorganitel leida eri lahendusi. TRK-l tuleks muusikapedagoogika erialale vastuvõtmisel eelistada orkestripillide oskusega sisseastujaid (need on enamikul juhul mehed).

10. Enamik muusikaõpetajaid töötab koolis alakoormusega. Samal ajal ei jätku Eesti NSV-s muusikaõpetajaid.

11. Paljude õpetajate erihariduse tase nõuab erilist tähelepanu pööramist muusikaõpetajate kvalifikatsiooni tõstmisele süstemaatiliste kursuste kaudu.

12. NLKP XXV kongressi haridusalaste otsuste elluviimise kindlustamiseks on tarvis parandada õppeasutustes muusikaõpetajate ettevalmistamise taset ning suunamisjärgselt noorte spetsialistide töö- ja olmetingimusi.

Kirjandus

1. H. Ranna p, Üldhariduskoolide muusikaõpetajate ettevalmistamine. «Nõukogude Õpetaja», 1975, 11. jaan.
2. J. Variste, Kaadriprobleeme meie muusikaelus. Tallinn, 1972. (Käsikiri TRK rmtk.)
3. A. Vahter, Üldhariduskooli muusikaõpetaja. Tallinn, 1976. (Käsikiri TRK rmtk.)

KIRJANDUS- ÕPETUS JA KIRJANDUS- TEADUS

LEO VILLAND,
Eesti NSV PTUI
direktori asetäitja

Kirjandus kui kunstinähtus tunneb vajadust kaasaegsete teoreetiliste seisukohade järele mitte ainult loomisprotsessi, kriitika, teadusliku üldistuse, retseptsiooni, vaid ka õpetamise seisukohalt. Nii õpetamine ise kui ka õpetamiseks vajalikud vahendid (lugemikud, õpikud, lisamaterjalid jm.) saavad olla nõuetekohased vaid nõukogude nüüdisaegset teaduslikku taset silmas pidades. Õeldust aga ei tohi tuleneda, nagu kirjandusõpetus olekski kirjandusteaduse lihtsustatud, koolile kohandatud variant. Ta ei ole seda niisamuti, nagu ei ole koolimatemaatika suure matemaatika elementaarmudel. Ka füüsika, keemia, ajalugu ei ole, isegi keeleõpetus mitte. Õppeprotsessis satuvad tulipunkti mõneti teised nähtused kui vastava teadusharu uurimisel. Nimelt õpilase ja õpetaja suhted antud nähtuse (aine) käsitlemisel. See omakorda aga asetab tähtsale kohale psühholoogilise, sotsioloogilise ja didaktilise faktori.

Kirjandusõpetusele tuleb vaadata kui iseseisvale nähtusele, millel on omad kindlakujulised vahendid, eesmärgid ja meetodika. Kui kirjandusteadlane valib paljudest probleemidest mingi kitsama ringi, siis koolikäsitluses on pearõhk teosest saadaval üldmuljel. Õpilane on eeskätt lugeja, vähem uurija. Kogu tema tegevus kirjandusteaduse suhtes on tingitud esmalt kasvatuslikest vajadustest, nendest vajadustest, mis Kommunistlik Partei on noorte kasvatamise ette seadnud.

Ja kõige selle juures — ehkki loobume õppeaine ja vastava teadusala võidujooksust — on viimatimärgitul ometi õpetaja jaoks otsustav tähendus. Teiste sõnadega, kirjandusõpetaja meetodilise suutlikkuse tähtsaks faktoriks mitmete teiste (lugemus, suhtlemisoskus) kõrval on kaasaegse kirjandusteaduse tundmine. Eeskätt progressiivsemate meetodite valdkonnas, mis vaatlevad kirjandusteost süsteemselt (struktuuralselt), aga mis kahjuks pole praeguses kirjandusõpetuses oma kohta veel leidnud.

Siit tekkiv seos kirjandusõpetusega puudutab mitte ainult õpetuslikku ja loominguarenduslikku, vaid eelkõige kasvatuslikku sihiseadet.

Konspektiivne käsitlus võimaldab siinkohal piirduda vaid mõningate rõhuasetustega, niisugustega, mis allakirjutanu arvates tähtsad võiksid olla, sedagi eeskätt kirjandusõpetuse algkursuse, s. o. 4.—8. klasside piires.

Piisab osutamisest kirjandusteose teksti märgiseloole, teose struktuurile, kirjanduse käsitlemise žanrilis-kirjanduslooliste aspektidele. Juba nendeski nähtustes võib leida perspektiivikaid kirjandusmetodika rikastamise allikaid.

1.

Kõigepealt küsimus kunstinähtuste mitmekülsusest. Tänapäeva kommunikatsioonivahendid viivad inimese kokkupuutesse väga mitmekesise kunstimaailmaga. Õpilaselgi tuleb tegemist teha kõikvõimalike kunstinähtustega, alates kirjeldav-realistlikust laadist kuni deformeeriv-abstraktsete teosteni välja. Kui mitme koolitunnis, siis igal juhul näitusesaa-

lides, ajakirjades, raamatutes, TV-s ja igasugustes muudes kokkupuudetes.

Need kui reaalselt eksisteerivad nähtused nõuavad nii- või teistsugust hoiakut (muide, hoiaku puudumine on halvim kõikidest võimalustest!). Hoiak kunstinähtuse — maali, luuletuse, romaani, oratooriumi — suhtes lähtub aga vastavale teosele omase keele tundmisest. Me nimetame seda **kunstikeeleks** ja selles pole põrmugi vähem variante kui lingvistilises keeles. Seal teatavasti nõuab iga eesmärk, iga sisu, iga tunde- või mõtte-laad isesuguseid väljendusvahendeid.

Kirjandusteoorias aitab sellekohaseid suhteid mõista niisugune süsteem: **autor — teos — lugeja**. Selle järgi näeme teost kui elunähtuse kunstilist mudelit, mis realiseeritakse kindlas materiaalses struktuuris teatava märgisüsteemi kujul. Oma märgisüsteemiga osutub teos signaalisaatoriks, mis äratav lugejas kujutlused. Et teose sisu dešifreerida, peab lugejal olema sama võti, mis oli autoril. Kui tal seda ei ole, ehk teisiti — kui ta vastavaid väljendusvahendeid ei suuda näha, jääb teos tema eest lukku. Laseme asjasse selgust tuua kuulsal prantsuse kunstnikul fovistil H. Matisse'il, kelle loomingumeetod ei põhinenud teatavasti nähtuste loomutruul kujutamisel. Kord ütles keegi daam Matisse'i naisportreele osutades: «Monsieur, sellel naisel on üks käsi lühem!», mispeale kunstnik vastanud: «Eksite, madame, see pole naine, see on pilt.»

Vaevalt võinuksid taolised vahejuhtumid toimuda J. F. Millet', I. Repini või J. Köleri ateljeedes, sest nende kunstikeelele oli tegelikkuse nähtuste deformeerimine absoluutselt võõras. Neil kunstnikel on Matisse'i omadest erinev šiffer, erinev keel, mida ühe ja sama võtme-ga ei saa avada.

Ent erinevus ei pruugi tähendada veel hinnangut, näiteks et I. Repini «Ei oodatud» on parem kui H. Matisse'i «Vaade aknast», kuivõrd esimesel on situatsioon äratuntavamalt esitatud.

Siin muide peitub tõsine meetodiline lähtepunkt, mis on aluseks õpilaste juhtimisel kunstide juurde. Tammsaare «Tähtsas päevas» on väliseid sündmusi küll vähem kui E. Vilde «Minu esimestes

«triibulistest», kuid sellest hoolimata pole ta halvem, isegi igavam mitte. Kumbagi kirjanikku huvitavad erinevad nähtused, nende loominguomadused on erinevad, millest lahnevused nende kunstikeeleks: üks suunatud rohkem sotsiaalsetest oludest tulenevale välisele sündmustikule, teine psühholoogilisele läbitungivusele.

Nii ka luulega. Kui õpetaja püüab sama võtmega, millega ta avas K. E. Söödi «Metsateel» või J. Barbaruse «Jälle kodupinnal» ka J. Krossi vabavärsilise teose «Laul seitsmest lukust võtmetega» (kõik nimetatud teosed pärinevad 8. klassist) juurde minna, satub ta täbarasse olukorda. Paraku tulebki seda mõnikord ette! Ja rohkem veel, kui jutt läheb niisuguste novaatorlike luuletajate, näiteks J. Üdi või A. Ehini poeetilistele otsingutele.

Seesuguseid näiteid, eriti vanemates klassides, pakub kirjandusõpetus arvutul hulgal. Püütagu vaid ühe ja sama võtmega avada A. Kitzbergi «Libahundi» ja P.-E. Rummo «Tuhkatriinumängu» kujundite süsteemi!

Kõige sellega ühenduses ei saa mööda minna kujutavatest kunstidest, millega kirjanduslugemikke on rohkete reproduktsioonide näol rikastatud. 5. klassis antakse kõrvuti M. Laarmanni «Sügis» ja P. Ulase «Linnuparv», millest esimene on teostatud suhteliselt loomutruus, teine aga hoopiski tinglikumas laadis. Kui esialgu arvati, et P. Ulase töö oma abstraktsusega jätab õpilased külmaks, siis nüüd leiavad paljud õpetajad, et kunstikeele erinevuste võrdlemine mõlema motiivilt lähedase pildi abil just pakubki õpilastele elamust. Samalaadseid kõrvutamise võimalusi leiab reproduktsioonide seast teisigi: E. Viiralt — G. Reindorff, E. Allsalu — V. Ohakas, Kr. Raud — V. Tolli jt.

2.

«Mis on ilukirjanduslik teos? Milles erineb kunstiteos mittekunstiteosest?» Kui järsku küsida, ei pruugi iga nende riidade lugejaistki selles kirjandusteadusest märksa kaugemaleulatuvamas küsimuses

täiskindlalt vastata.* See aga ometi ei tähenda, et kirjandusõpetaja võiks nimetatud küsimuse päevakorrast maha kustutada. Ei tohi mõistagi unustada, et kunst jätab endale õiguse olla pisutki salapärane, kui palju me tema olemusse tungida ka ei püüaks. Ja paraku, kui täht-täheline selgus peakski ilmsiks tulema — lakkab kunst olemast. Siinkohal kõlbaks ehk meenutada F. Dostojevskit: «Inimene on saladus... Ma tegelen selle saladusega, kuivõrd tahan olla inimene.»

Ja ometi, just kirjandusteadus on see, mis meid esijoones abistada saab. Ta näiteks avab meie ees peatüki «Kirjandusteose struktuur», kust õpetaja võib kursi täpsustamiseks mõndagi leida.

Kõigepealt seda, mis on kunstiline kujutamiseviis, millel põhineb kujundilisus kui kunstinähtuse kõige tunnuslikumaid iseärasusi. Tahab kirjanik näiteks kangelaslikkust kujutada, siis selle asemel, et vastavat mõistet olemuslikult analüüsida, tutvustab ta meid Achilleuse, Kalevipoja või Tšapajeviga. Ta loob realselt tajutavad karakterid, kuhu jooksevad kokku üksik ja üldine, elufakt ja autori väljamoeldis, objektiivne ja subjektiivne, emotsionaalne ja ratsionaalne ning mis lõpptulemusena on kooskõlas nii elu- kui kunstitõega.

Siit selgub, et kunstiline kujund (tegelane kujutab endast suuremamahulist kujundit) ei ole elunähtuste koopia, vaid uus nähtus, mille on loonud kirjaniku fantaasia. Ta on sisuliselt tegelikkuse **kahelispeegeldus**: ühelt poolt vastab elutõele, teiselt poolt aga ei ole tegelikkuse koopia. Üksikfakt seega läbi tüüpilise omandab üldistatud tähenduse.

Kirjandustundi kimbutab nii mõnigi kord prototüüpide, tegevuspaikade ja muude reaaliatega ületähtsustamisoht. Kuidagimoodi ei tohiks Peeter Hansenit samastada Vargamäe Andresega, Paunve-

* Poleemika kunsti ja teaduse olemust meie maa juhtivate filosoofide, füüsikute, bioloogide, kirjandusteadlaste jt. vahel näitab, et nimetatud küsimuses on raske jõuda täielikult ühesele arusaamisele. (Vt. Кру́глый стол «Вопросов философии». — «Вопросы философии», 1976, № 12, c. 122—143.)

ret Palamusega või lootusetut tööotsijat, kellele lahke tüdruk ulualust ja sooja leiba pakkus, Juhan Liiviga.

Õeldu peaks osutama ka läbikaalutumatel seostel kirjandustunnis teose materjali ja nüüdisaegsete elunähtuste vahel. Küllap vulgaarseos on halvem kui seose puudumine.

Õeldu ei tähenda hoopiski, et kirjanik ei võiks leida elust valmisfakte, mis isenesest kunstiliselt mõjuvad. Selle kinnituseks kõlbab hästi Jerome Kilty, kes oma näidendi «Armas luiskaja» rajas B. Shaw' ja P. Campbelli kirjavahetusele. Tugev dokumentaalsusefaktor kannab ka Ü. Tuuliku romaani «Sõja jalus». Sellele on rajatud N. Ostrovski «Kuidas karastus teras» (autobiograafiline alusmaterjal), E. Kazakevitši «Lenin Razlivis» (biograafilised faktid). Kuid ometi — kirjanik pole historiograaf, ta töötleb materjali kompositsiooniliselt, allutab selle oma loomingukavatsustele.

Seepärast saabki väita, et teos pole ainult elupilt, vaid samaaegselt ka kirjaniku omaenda näopilt, tema autoportree. Autori subjektiivsus on aluseks tema teoste stiililisele ühtsusele. Tänu sellele saavad erinevad autorid kujutada ühtsusi ja samu elunähtusi, ilma et see tunduks kordamisena. See õieti ongi aluseks kunstikeele erinevustele, millest eespool juttu oli.

Me saame kõnelda kahest tähtsamast elu tunnetamise vormist — teaduslikust ja kunstilisest. Mõlemal on üks huviojekt — loodus, inimene, ühiskond. Erinevused aga peituvad struktuuris. Hegeli määratlus — teadlane mõtleb mõistetega, kunstnik kujunditega —, mida meil Belinski vahendusel sajandi vältel ekspluateeriti, jääb nüüdse esteetilise mõtte arengutaustal ebapiisavaks.*

Täpsemad matemaatilis-statistilised uurimismeetodid võimaldavad näha kummagi struktuurseid erinevusi tähendusliku informatsiooni kodeerimisel. Teadusliku tunnetuse struktuur on ühekihiline, ühetähenduslik, objektiivne, ratsionaalne.

* Vt. selle kohta lähemalt: Ю. А. Филиппов, Что и как познает искусство. «Наука», Москва, 1976, с. 76.

Ta on kas õige või mitteõige. Kunstitunnetus seevastu aga, nagu kõik väärtushinnangud — mitmekihiline, paljutasandiline. Sellest tulebki, et kirjandusteose tõeline tekst, võimaldades mitmeid interpreteerimisvõimalusi, ulatub raamatulehekülgedelt hoopis kaugemale. Täpsemalt, kirjandusteos elab üheaegselt tekstis ja paljudes tekstivälistes seostes.

Sellel kirjandusteoreetilisel (õigemini küll üldesteetilisel) lähtekohal on väga kaalukas koolirakenduslik väljend. Teose tekstivälist tausta arvestav kirjandusõpetaja oskab hoopiski paremini kindlustada käsitletavate teoste võimalikult sisurikast vastuvõttu. Samaaegselt annab see rohkem õhutat sügavamaks pilguheiduks õpilase hinge, täheldamaks selle individuaalsust. Õpilaste häälestus nii- või teistsuguse sisu või žanri suhtes pole kaugeltki ühesugune, sõltudes varasematest elukogemustest, teadmistest, huvidest, võimetest ja paljudest muudest vähem või rohkem nähtavatest teguritest.

On teoseid, mille tekstiväline siirdmaterjal teksti ennast paksu kattena varjab. Vaid viimase avamine toob nähtavale teksti enese. Õeldu iseloomulikuks näiteks keskkooli vanemast astmest võib pidada Goethe «Fausti». Nooremad klassid mõistagi nii kujukaid näiteid ei sisalda, kuid eks J. Smuuli «Järvesuu poiste brigaadigi» sündmestik võib jääda väheütleva tegelikkuse peegelduseks, kui me ei seo seda ajastuga, kus maa oli laastatud ja elekter maaolustikus peaaegu tundmata nähtus.

Toodud näidete taustal ei tohi unustada sedagi, et on teoseid, kus kaugemad kihistused isenesest tekstiga liituvad. Hea õpetaja teab, millised teosed, millises klassis ja millise õpilase juures. Ning ta loobub oma kommentaaridest, s. t. ei koorma kirjandustundi vähetähtsa sekundaarse tekstiga.

3.

Millest sünnib kirjandusteos? Skulptuur sünnib kivist või savist või pronksist. Maal värvidest. Kirjandusteos aga sünnib keelest, mis savi või värvidega

võrreldes on elav, «elus» materjal. Sellele «elusale» materjalile annab kirjanik oma teosega uue elu. Tulemuseks on keerukas märgisüsteem, millel, nagu nägime, on kõikvõimalikud tekstivälised seosed. Kirjandusteose tekst, nagu ütlevad strukturalistid, on paljukordselt kodeeritud, mistõttu seda ei saa taandada mingile lõplikult ühesele tasandile, samuti nagu seda ei saa ka nn. loomulikus keeles ümber jutustada. Tema oluliseks iseärasuseks on veel see, et ta on kõikehõlmav. Kõik, mis tekstis leidub, kuulub kunstiteose ühtsesse struktuuri: fonemid, morfeemid, sõnad, laused, lõigud, peatükid, värsid, stroofid jne. See-ga grammatilinegi külg pole kunstilisuse suhtes erapooletu. Kui protokollist (esindab nn. loomulikku keelt, tarbekeelt) saadav informatsioon ammendub ratsionaalse sisu näol, siis luuletuse informatsiooni ei saa tekstist eraldada, sest ta elab kõikides tekstielementides. Luuletus kui kunstiteos on suletud süsteem oma kindla lõpu ja algusega, mida ei saa kärpimise või lisamise teel vähimalgi määral muuta, sest struktuur ei luba. Protokollist pikkust saab vastavalt vajadusele reguleerida, võib näiteks valmis protokollile lisada «jooksivad küsimusi».

Need teoreetilised lähtekohad võivad õpetajat millekski inspireerida või, vastupidi, teda millegi eest ka hoiatada.

Eeskätt süveneb teadmus, et kirjandusteos nagu iga kunstiteos on **tervik**. Teose ühtne struktuur tingib kõikide tema koostisosade, ka kõige väiksemate, koostoimluse. Igaüks neist eraldivõetult ja teiste koostisosade ning teose kui terviku taustal kannab kunstilist informatsiooni — nad on struktuursed ühikud. Teosesse ei saa midagi juurde panna ega ära võtta tema olemust muutmata. Pole kaugeltki ükskõik, kas raadioskeemis on üks takisti vähem või rohkem (rääkimata suurematest detailidest), kui peame silmas kindlaid parameetreid.

Järelikult tööviisidki, mida kirjandusõpetuses kasutame, peavad olema sellised, mis õpilase pilku tervikstruktuuri suhtes teravdavad, mitte seda aga ei lõhu. Seepärast ei saa õigustada niisuguseid tööviise, nagu lüürilise luuletuse

ümberjutustamist proosas, mitmesuguste üksikkomponentide (idee, teema, kompositsiooni, kõnekujundite) väljarebimist antud teose kontekstist.

Teiselt poolt aga võib nimetatud lähtekoht õhutada nägema poeesia seesuguseid ebatavalisi valdkondi, nagu mitmesugused grammatilised vormid, lausestruktuurid, teksti graafilised võtted. Kirjandusteose käsitluse kõlbaksid läbi-kaalutud seostes ja foonil näiteks sedalaadi ülesanded:

■ jälgida mingi hääliku domineerimist luuletuses;

■ miks antud tekstis on verb aktiivseks elemendiks;

■ miks osa teksti on olevikus, osa minevikus;

■ panna tähele «sina» ja «mina» omapärast suhet teoses;

■ põhjendada värsiridade ebatavalist paigutust; jms.

Need aitaksid tihendada ka nii vajalikku seost kirjandus- ja keeleõpetuse vahel.

Ka seondamist teiste kunstiliikidega orienteerib struktuurse tervikkuse põhimõte. Iga kunstiliik kasutab spetsiifilisi väljendusvahendeid, millest moodustub iseseisev struktuurne tervik. Ei saa üht kunstiliiki väljendada teise kunstiliigi vahenditega. Nii ei saa verbaalselt vahendada mitteverbaalseid kunste (näiteks kunsti- ja muusikateoseid mingil viisil ümber jutustades). Kirjanduslugemike kunstipilte ei ole õige käsitleda kirjanduspalade illustratsioonidena, vaid võimalusena kogeda lähedaste motiivide kehastumist erinevates kunstikeeltes. Järelikult siis mitte üks kunstiliik läbi teise, vaid üks kunstiliik teise kõrval. A. Kitzbergi «Libahundiga» on võimalik tutvuda ka filmi vahendusel, kuid ometi oleks vale rajada näidendi käsitlust filmimuljetele. Hoopiski isegi on näidendi käsitlusele järgnev filmi vaatamine, mis ei lõhu struktuure, vaid aitab kaasa kummagi struktuuri eredale väljajoonistamisele.

4.

Pöördume veel kord tagasi **kujundilisuse** juurde, mis, nagu teame, on nii kir-

jandusteose kui kõikide teistegi kunstide olemuslikuks aluseks. Tegelikkuse nähtus muutub kujundiks läbi assotsiatsioonide ja kujutluste, tõustes sellega esteetilise tajumise sfääri. Kujundilisus põhineb suhteseostel, niisugusel peegeldusviisil, kus üks nähtus saab tähenduse läbi teise. «Libahundi» avapildi seesugused detailid, nagu raevukas tuisk, huntide ulg, rõhutatud meeolelu etendavad teoses prognoosivat, häälestavat rolli. Nad on otseseoses puhkeva tegevuse arenguga, eeskätt peategelase traagilise saatusega.

Kui me taotleme nn. kaasaloovat lugemist, siis peame oskama neid suhteseoseid näha. Hea kirjandusõpetaja teab, et lugemine on looming sedavõrd, kuivõrd lugeja kirjaniku assotsiatsioonide ja kujutlustega kaasa läheb. Teiste sõnadega — kuivõrd suudab kujunditesse sisse elada. Ta oskab ka kujundilisust avaramas tähenduses lahus hoida seesugusest väikesemahuliseast sõnakunsti võttest nagu kõnekujund. Metoodika on need ajad üle elanud, kus teos jaotati ideeliseks sisuks ja kunstilisteks iseärasusteks, kusjuures viimaseid hinnati võrdluste, metafooride, metonüümiate ja muude stilistiliste kujundite hulga järgi. Praegu näeb ta neid teose lahutamatu koostisosadena, kunstilise teksti struktuursete ühikutena, mis reeglina on nn. loomuliku keelega opositsioonis.

Tänane õpetaja pole hoopiski see, kes ta oli näiteks aastat kümme tagasi. Tema kunstimõistmisesse, esteetilisesse arusaamadesse, lugemusse on lisandunud palju niisugust, mis lubab paiguti rääkida uuest kvaliteedist. Samal ajal aga teame, et õpetaja professionaalse arengu tõsisemaid takistajaid on kirjandusteade lausa jonnakas passiivsus õpetaja suhtes. Sellest on kurvastamapanevalt kahju, seda enam, et Nõukogudemaa üks viljakamaid kirjandusteade-likke uurimiskeskusi paikneb lausa meie eneste keskel — Tartu Riiklikus Ülikoolis. Ülikooli vene kirjanduse kateedri õppejõudude (eesotsas prof. J. Lotmaniga) uurimused on tuntud mitte ainult meie riigis, vaid paljudes maailma teaduskeskustes. Ei ole aga oluliselt jõud-

nud meie kirjandusõpetajani. Ühtegi sellekohast kapitaalset uurimust (näit. J. Lotmann — 9 ja 10) pole eesti keelde tõlgitud, originaalid aga on erakordselt väikeste tiraažide tõttu laiemale lugejaskonnale kättesaamatud. Nendest lähtuvalt on meie kirjandusteadlased (näiteks E. Siirak — 6; M. Mäger — 3) mõningaid probleeme küll vahendanud, aga kaugeltki mitte sel määral, kui on vaja tänasel õpetajal.

Valdkondi, kus kirjandusteadlane peaks kirjandusõpetajat teoreetiliselt teotama, ei ole vähe.

Kõigepealt retseptiooniteooria, mis loob selguse tingimustest, millest sõltub kirjandusteose vastuvõtmine õpilase poolt. Venekeelsete allikatena tulevad kindlasti arvesse O. Nikiforova (11) ja L. Žabitskaja (8) uurimused, originaalsetest E. Kōsti omad («Nõukogude Koolis» jm.).

Edasi kirjandusteose märgiseloom, teose struktuur (J. Lotman — 2, 9, 10).

Teose kompositsioon; vaatepunkt kompositsiooni integreeriva tegurina (B. Uspenski — 12; P. Lias — 1).

Stiil, vool ja meetod; statistilised väljendusvahendid (E. Siirak — 6). Ülevaade žanriteooriast.

Valdkond, mille järele kirjandusõpetus erilist (kui mitte öelda karjuvat) vajadust tunneb, on värsiõpetus. B. Sõõdi «Sissejuhatus kirjandusteadesse» on liiga konspektiivne, et küsimust amendada. Arvesse võiksid tulla küll J. Põldmäe ja M. Mägra «Loomingus» ning «Keeles ja Kirjanduses» avaldatud tööd, kuid ei ole hoopiski käepärased oma laialipillatuse tõttu. Õpetajale pakuvad huvi J. Põldmäe koostatud abimaterjalid üliõpilastele (4, 5), kuid väikese tiraaži tõttu langeb seegi võimalus ära. Raskesti kättesaadav on samuti TRÜ professori M. Gasparovi teaduslik uurimus prae-gusaegsest vene värsist (7).

Suhteliselt hästi on kaetud üldesteetikaline probleemistik eesti keeles kättesaadavate J. Borevi, M. Kagani, L. Stolovitši jt. töödena. Olemasolevale pakub huvitavat täiendust J. Filipjevi teos (13), kus autor püüab kunstimaailma tungida tundmuslikku läbielamist aluseks võttes.

Kõik nimetatud (ka nimetamata jäänud) probleemid huvitavad eeskätt mõis- tagi kirjandusõpetajaid, aga ka avalikkust hoopis laiemalt.

Meie kool on kannatlikult ja järje- kindlalt pannud oma lootused TA Keele ja Kirjanduse Instituudile, aga — kes teab — ehk kuuleme plahvatust hoopis mujalt. Ütleksime veel kord: kirjandus- õpetus on küll hoopiski midagi muud kui elementaarne kirjandusteadus, aga ilma kirjandusteaduseta ei saa tänapäe- val kirjandust õpetada.

Kirjandus

1. P. Lias, Struktuuriline komposit- sioonianalüüs. — «Keel ja Kirjan- dus», 1971, nr. 2.
2. J. Lotman, Kuidas kõneleb kunst? — Kog.: Keel, mida me harime. «Valgus», Tallinn, 1976.
3. M. Mägi, Mängumees ja tagaae- tav. — «Looming», 1976, nr. 1.
4. J. Põldmäe, Abimaterjale poeeti- ka kursuse juurde. I (Tartu Riiklik Ülikool), Tartu, 1974.
5. J. Põldmäe, Klassikalisi luuletus- ja stroofivorme. (Tartu Riiklik Üli- kool.) Tartu, 1974.
6. E. Siirak, Stiil kui sõnakunsti fe- nomen. — «Looming», 1971, nr. 3.
7. M. Гаспаров. Современный рус- ский стих. Москва, 1974.
8. Л. Г. Жабизкая. Восприятие художественной литературы и лич- ность. Литературное развитие в юности. Кишинев, 1974.
9. Ю. М. Лотман. Анализ поэтиче- ского текста. «Просвещение», Л., 1972.
10. Ю. М. Лотман. Структура худо- жественного текста. «Искусство», Москва, 1970.
11. О. Никифорова. Восприятие художественной литературы школьниками. Учпедгиз, Москва, 1959.
12. Б. А. Успенский. Поэтика ком- позиции. «Искусство», Москва, 1970.
13. Ю. А. Филиппев. Что и как по- знает искусство. «Наука», Москва, 1976.

MIDA NÄITAS VII EMAKEELEOLÜMPIAADI LÖPPVOOR

TOOM ÖUNAPUU, TRÜ eesti keele kateedri dotsent

Eesti NSV keskkooliõpilaste VII emakeeleolümpiaad 1976. aastal oli kesken- datud grammatiliste kategooriate omava- helistele seostele, grammatilise süsteemi kui terviku põhjalikule tundmisele. Et konkursi eesmärgiks oli seostada emakee- leõpetust õpilaste üldise vaimse arengu ning loogilise mõtlemisega, kontrolliti olümpiaadil põhiliselt seda, kui võrd suu- davad õpilased n.-ö. puude tagant metsa näha. Seepärast püüti konkursil võima- likult vähe tegelda erandite ning kõr- valekaldumistega üldisest süsteemist.

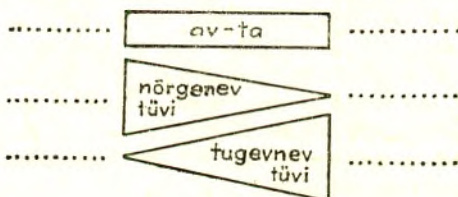
I ja II voor selekteerisid lõppvooru jaoks 50 edukamat õpilast, kellest kohale ilmus 49. Nelja tunni jooksul tuli fina- listidel lahendada kümme mitmesugust grammatikaülesannet.

Õpetajaid huvitavad kindlasti lõpp- vooru ülesanded. Toome need siinkohal ära, pealegi pole tööde analüüs ilma ülesanneteta jälgitav.

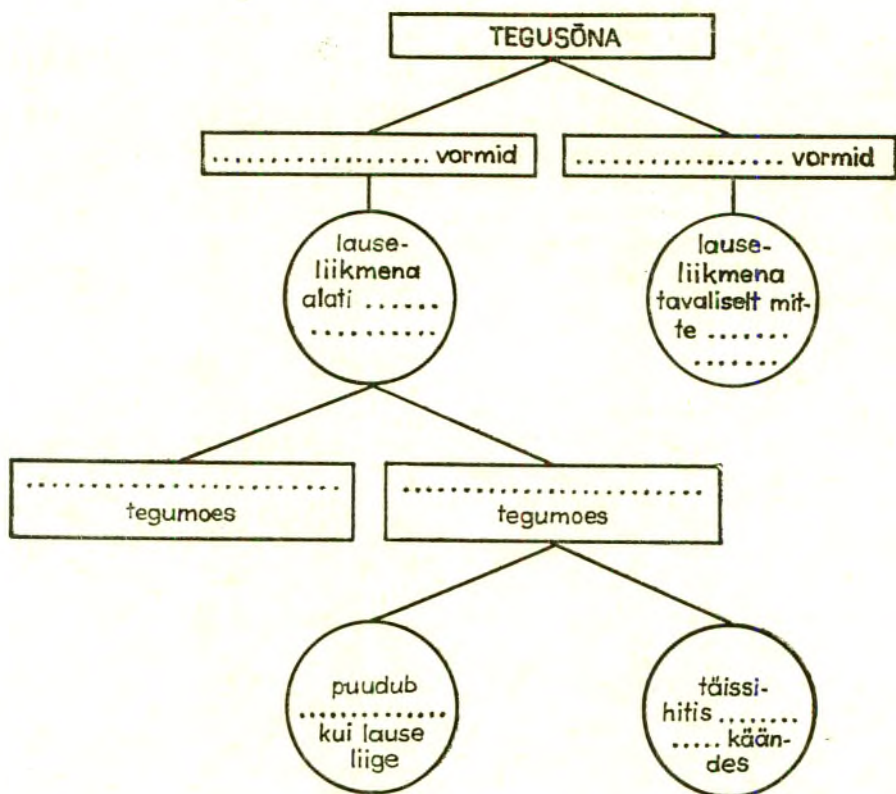
I ülesanne (20 punkti)

1. Lisage skeemile käänd- ja pöördkon- dade numbrid.

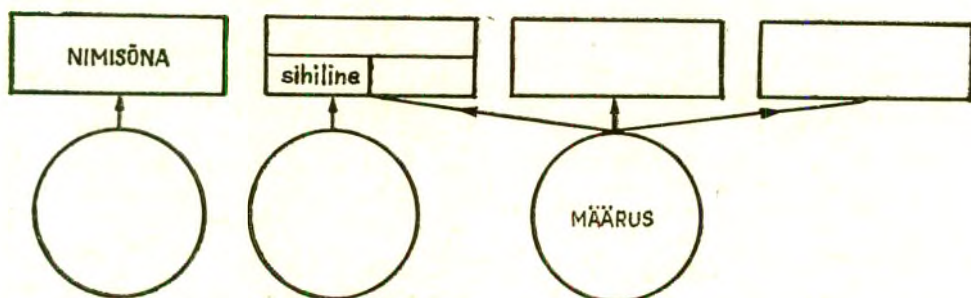
Käändkond Pöördkond



2. Täitke punktiirid.



3. Täitke tühjad kujundid.



Avaülesanne oli ainsana läbinisti teoreetilise kallakuga. Oma vormilt oli see õpilastele mõneti ootamatu. Hiljem tunnistasid mitmed, et nad polnud taibanud teatud seaduspärasust 2. ja 3. skeemil, kus morfoloogilised kategooriad olid tähistatud ristkülikute, süntaktilised kategooriad aga ringidega.

Kõige kõvemaks pähkliks osutus siin küsimus umbisikulisel lauses esineva täissihitise käände kohta. Rohkem kui pooled finalistidest pakkusid välja omastava ja osastava käände, partitiivi isegi ligemale kolm korda rohkem kui genitiivi. Saamatus selle küsimuse lahendamisel viitab ühelt poolt täissihitise mõiste

mittetundmisele (osastava pakkumine), teiselt poolt aga teadmiste verbaalsusele. Piisanuks ju moodustada mõni lause (näit. **Lepp raiuti maha**, vrd. * **Lepa raiuti maha**) ja vastus oleks olnud käes. Näitelause konstrueerimine aga osutus õpilastele üle jõu käivaks, ilmselt ei leitud õiget teed probleemi lahendamiseks. Selle asemel võis täheldada kramplikku püüdu meenutada, kuidas oli öeldud õpikuks.

Palju segadust tekitas ka skeem sõnaliikide ja lause kõrvalliikmete seose kohta, kuigi nimetatud grammatiliste kategooriate kokkupuutepunktidele viidati selgelt juba olümpiaadi juhendis. Peaaegu kolmandik konkurslasi ei teadnud, et määrus võib kuuluda ka määrsõna juurde (pakuti ase-, arv- ja käändsõna, isegi side- ning kaassõna või jäeti hoopis vastamata). Veidi vähem oli eksimusi selles, et täiend laiendab nimisõna, sihitis aga sihilist tegusõna. Eksimused olid aga siin üsnagi kummalised. Tüüpiliste vigadena märgiti, et nimisõna juurde saab kuuluda alus, sihilise tegusõna juurde aga öeldis. Mõni pakkus lauseliikmeid lausa hulgi: nimisõna juurde kuni viis, sihilise tegusõna juurde kuni kolm lause kõrvalliiget.

Esines ka elementaarseid loogikavigu või küsimuse mittemõistmist. Näiteid selle kohta. «Kui öeldis on isikulises tegumoes, puudub lauses sihitis, täissihitis on aga nimetavas, omastavas või osastavas käändes» (Kohtla-Järve 1., Põlva, Kärda). «Kui öeldis on umbisikulises tegumoes, puudub öeldis kui lauseliige» (Viljandi 1.). «Käändelised vormid ei esine lauseliikmena» (Pärnu 4., Haapsalu 1.). «Käändelised vormid lauseliikmena tavaliselt mitte käänduvad» (Paide 1.). «Pöördelised vormid on lauseliikmena iseseisvad, käändelised tavaliselt mitte» (Valga 1.). «Pöördelised vormid on lauseliikmena alati pöördes, käändelised vormid tavaliselt mitte pöördes» (Pärnu 1.). «Määrus kuulub määruuse juurde» (Suure-Jaani).

Äärmuslikud tulemused (10×20 punkti ja 1×8 punkti) ning keskmine (17,2 punkti) aga näitavad, et üldiselt tuldi esimese ülesandega üsnagi edukalt toime.

II ülesanne (20 p.)

NLKP XXV kongressi delegaadid konstateerisid, et IX viisaastak oli kommunistidele ja kogu meie tublile rahvale tähtsate sündmuste ning töösangarlike tegude periood. Suurenes kodumaa võimsus, astuti uus suur samm kommunismi materiaal-tehnilise baasi loomisel, kasvas tööstustoodang.

Kirjutage eelnevast tekstist välja a) 6 jalg-tüüpi võõrsõna ja moodustage neist üks vorm vastupidises astmes; b) 5 viienda käändkonna sõna ja moodustage neist mitmuse osastav; c) 5 omadussõna (v. a. V käändkond) ja moodustage neist keskvõrre ning i-ülivõrre (kui i-ülivõrret ei saa, siis kõige-ülivõrre); d) 5 tegusõna ja lisage neile tüüpsõna.

Seegi ülesanne oli hästi lahendatud. Peale tosina veatu lahenduse oli veel niisama palju neid, kes kosisid maksimumilähedase tulemuse (18–19 p.). Eksiti põhiliselt esimeses ja viimases küsimuses. jalg-tüüpi võõrsõnade leidmine ei valmistanud peaaegu kellelegi raskusi, kuid kümmekond võistlejat olid vastupidise astmena kirja pannud vormid, nagu **kommunisti** või **perioodi**, andmata aru, et kirjepildis ei fikseeru nende sõnade aste. Oleks tulnud lisada, millist käänet seejuures mõeldakse.

Röömustas, et ei eksitud ne- ja s-sõnade mitmuse osastava moodustamisel. V käändkonda kuuluvatena pakuti välja ka sõnad **rahvas** ja **tähtis**. Ilmselt arvestati ainult s-i nominatiivi lõpus.

Kolmandas küsimuses vassiti kõige rohkem i-superlatiivi moodustamises adjektiivist **töösangarlik**.

Viimases küsimuses tõi ootuspäraselt kõige rohkem vigu verbi **kasvama** tüüpsõna määramine, aga tavatult palju eksiti ka sõnas **konstateerima**.

Teise ülesande äärmuslikud tulemused olid 12×20 p. ja 1×13,5 p. ning keskmine 18,2 p.

III ülesanne (10 p.)

Kirjutage antud sõna järele üks üldtuntud 4-täheline sõna, mille käänamine langeb kokku antud sõna käänamisega (kokku langegu ka tüvevokaal). Sealjuures peab sellest 4-tähelisest sõnast 3 tähte kokku langema antud sõna 3 viimase tähega.

Sõnad: 1) teemant; 2) võsastik; 3) pereroon; 4) kotlet; 5) ananass; 6) pankrot;

7) kuurort; 8) bojaar; 9) apteek. Kõik need sõnad kuuluvad ... käändkonda.

Kolmas ülesanne oli kahtlemata lõppvooruu kergeim, mõeldud nn. lõdvestamiseks ning meeoleu tõstmiseks. Ühtlasi tuletati õpilastele meelde tuntud metoodilist võtet võõrsõnade käänamise kontrollimiseks. Loomulikult tuli selle ülesandega valdav enamik eeskujulikult toime.

Äärmuslikud tulemused olid siin 41×10 p. ja 1×7 p. ning keskmine 9,8 p.

IV ülesanne (20 p.)

Koostage lauseid, kus sõna **haige** juurde kuuluks a) täiend; b) määrus; sõna **jooksa** juurde kuuluks a) määrus; b) sihitis; vorm **lugeda** oleks ise a) aluseks; b) täiendiks; c) sihitiseks; sõna **hästi** kuuluks määrusena a) tegusõna juurde; b) omadussõna juurde; c) määrsõna juurde.

Ülesanne nõudis sõnaliikide ja lause liikmete põhjalikku tundmist. Sellegi ülesandega tuldi toime üpris korralikult. Eksimusi esines küll kõikides punktides, kuid erineval hulgal. Raskeimaks probleemiks oli koostada lause, kus vorm **lugeda** oleks täiendiks (18 viga). Kümme finalist ei suutnud koostada lauset, kus sõna **haige** juurde kuuluks määrus, sest ei osatud näha, et **haige** võib esineda nii substantiivi kui ka adjektiivina. Rohkem vigu põhjustasid veel küsimused, kus vorm **lugeda** oleks aluseks ja sõna **hästi** kuuluks määrusena omadussõna juurde. Kõigil õpilastel polnud selge ka sõna ja vormi mõistete erinevus. Ülesanne nõudis vormi **lugeda** esinemist aluse ja täiendina, õpilased aga koostasid laused, nagu **Lugemine on väga meeldiv ajaviide; Loetud raamat seisis riuilil; Lugev õpilane istus pingis** (Pärnu-Jaagupi, Sindi, Ahja).

Äärmuslikud tulemused olid 20×20 p. ja 1×10 p. ning keskmine 17,7 p.

V ülesanne (30 p.)

Määrake, missugusesse pöördkonda saaksid kuuluda järgmise mudeliga tegusõnad (K — konsonandi, V — vokaali märk), ja tooge iga juhtumi kohta üks näide.

Mudelid: 1) K V V — ma (1 võimalus); 2) K V V K — ma (1); 3) K V K V K V — ma (1); 4) K V K K V — ma (3); 5) V V K V — ma (3); 6) V K K V K K V —

ma (1); 7) K V K K — ma (1); 8) V K V K V — ma (1); 9) V K K V — ma (3).

Viies ülesanne kopeeris VII klassi töövihikus toodud harjutust, kuid mitte kõik ei tulnud sellega veatult toime. Kõige raskemaks osutus siin II pöördkonna sõna leidmine mudelile V K K V — ma. Mitmed konkurslased pakkusid II pöördkonna sõnana välja III pöördkonna verbi **itkema**. Võlgu jäädi ka III pöördkonna sõna leidmisel mudelile V V K V — ma, nagu **aasima, uurima**. Mõni finalist segas ära pöördkonna ja tüüpikonna mõiste (andis pöördkonna numbri asemel tüüpikonna).

Äärmuslikud tulemused olid siin 26×30 p. ja 1×13 p. ning keskmine 28,2 p.

VI ülesanne (30 p.)

Põhjendage, miks on õige 1) neid **luudi**, aga mitte **luudu** ega **luude**; 2) **mõrusid**, aga mitte **mõrudaid**; 3) **pärleid**, aga mitte **pärle**; 4) **safrankrookusi**, aga mitte **safrankrookuseid**; 5) **ammuseid**, aga mitte **ammusi**; 6) **sutest**, aga mitte **susidest**; 7) **neil retkil**, aga mitte **retkeil**; 8) **õnnelikem**, aga mitte **õnnelikuim**; 9) **tehakse**, aga mitte **tehtakse**; 10) **vibeldakse**, aga mitte **vibeleatakse**; 11) **ebaletakse**, aga mitte **ebaldakse**; 12) **see lõpeks**, aga mitte **lõppeks**; 13) **kõhelnud**, aga mitte **kõhklenud**; 14) **soeti**, aga mitte **sugeti**; 15) **kevaditi**, aga mitte **kevadeti**.

Väiksemaid või suuremaid puudujääke esines siin kõikides punktides. Eriti hädas oldi vormide **tehakse** ning **kevaditi** põhjendamisel, millega ei tulnud toime valdav enamik konkurslasi.

Väideti, et **kse**-olevik moodustatakse **da**-tegevusnimest; **tegema** paigutati sageli väärasse tüüpi, isegi väärasse pöördkonda, ei nähtud selle verbi mõningast erandlikkust.

Rohkem kui pooled konkurslased ei suutnud korrektselt põhjendada ka vorme **safrankrookusi** ja **ammuseid**, ainult veidi täpsemad oldi sõnade **õnnelikem** ja **luudi** juures. Kõige vähem esines vigu vormi **vibeldakse** põhjendamisel.

Kui poole võistluse järel polnud veel 5 õpilast kordagi vääratanud, siis pärast vaheaega antud 6. ülesannet ei suutnud enam keegi maksimaalsele 30 punktile

lahendada. Äärmuslikud tulemused olid 1×29 p. ja 1×7 p. ning keskmine 20,9 p.

VII ülesanne (20 p.)

Koostage sõnakett 3×7 sõnast, nii et need sõnad oleksid järjekorras: I käändkonna sõna — II kk. sõna — III kk. sõna — jne. — VII kk. sõna — I kk. sõna — jne. — VII kk. sõna — I kk. sõna — jne. — VII kk. sõna. Sealjuures peab iga järgnev sõna algama sama tähega, millega lõpeb eelmise sõna ainsuse nimetav.
tee-e...

Kui 5. ülesandes nõuti võistlejailt pöördkondade eeskujulikku tundmist, siis 7. ülesanne võttis sihikule käändkonnad. Siingi üllatas õpilasi mõneti ülesande vorm, sest vaja läks veel parajal määral leidlikkust ning kombineerimisosavustki.

Äärmuslikud tulemused (19×20 p. ja 1×0 p.) ning keskmine 17,7 p. reedavad, et hakkama saadi selle ülesandega kenasti. Mitmed kaotasid punkti seepärast, et ei alustanud 2. või 3. ringi niisuguse I käändkonna sõnaga, mille esitähth oleks langenud kokku eelmise ringi VII käändkonna sõna lõpptähega.

VIII ülesanne (20 p.)

Mõelge üks nimisõna ja koostage sellega lauseid, nii et seesama nimisõna oleks a) alusena 4 erinevas vormis; b) öeldistäitena 3 erinevas vormis; c) täiendina 3 erinevas vormis; d) sihitisena 5 erinevas vormis; e) määрусena 5 erinevas vormis.

Selle ülesande lahendamine kulges vähem edukalt kui eelmise lahendamine. 49 finalistit koostas kas ebaõige lause või jättis lause hoopis moodustamata sihitise juures 88 korral, öeldistäite juures 53 korral, täiendi juures 50 korral, aluse juures 48 korral ja määruse juures 37 korral.

Sihitise käänetest tunnustati põhiliselt ainsuse ja mitmuse osastavat, vähem ainsuse omastavat, veelgi harvem aga ainsuse ja mitmuse nimetavat.

Öeldistäite puhul domineeris seevastu nimetav kääne, unustati aga mitmuse osastav.

Täiend esines õpilaste lausetes valdavalt ainsuse või mitmuse omastavas, järeltäiendit (näit. **Multifilm täiskasvanui-**

le algab hilisõhtul) tuli ette tunduvalt harvemini.

Aluse juures jäi kõige sagedamini esindamata mitmuse osastav või pakuti alusena välja sihitist.

Määruse 37 viga tõid põhiliselt need juhtumid, kus vastav sõna polnud üldse lauses määruseks.

Analüüsitav ülesanne nõudis ühe ja sellesama nimisõnaga lausete koostamist, kuid mõnigi konkurslane muutis ülesande käigus sõnaliiki (**mehest** sai **mehine**, **mehelik**, **mehiselt** vms.).

Äärmuslikud tulemused olid 7×20 p. ja 1×4 p. ning keskmine 14,4 p.

IX ülesanne (15 p.). Varia.

A. Mis on ühine muutumise aspektist vaadelduna 1) verbidele **sattuma**, **tekki-** **ma**, **häälbima**, **pürgima**; 2) noomenitele **kolle**, **sammas**, **tatar**, **võti** ja verbidele **põiklema**, **lipsama**, **tormama**, **vehklema**; 3) noomenitele **kord**, **vagu**, **halb**, **riid** ja verbidele **sadama**, **kõhklema**, **vihtlema**, **saagima**; 4) sõnadele **juus**, **vennas**, **ões**, **omas**, **jooksma**?

B. Mis on erinev muutumise aspektist vaadelduna 1) **eerima-** ja **eeruma-**verbide juures; 2) verbidel **esitlema**, **usuilema**, **käsitلهma** ja **suhulema**, **võitlema**, **kahtlema**; 3) sõnadel **nüri**, **südi**, **vilu**, **tragi** ja **jahe**, **kibe**, **nõme**, **tore**; 4) määрусõnadel **tagaplaanil** ja **tagapool**?

C. Järgnevalt on antud rida vääri vorme. Kuidas peaksid sel juhul välja nägema vastavad vormid antud sõnade tüüp-sõnadest? Näiteks isat (pesat).

Vormid: 1) korstende; 2) lõppeb; 3) autosi; 4) hetkete; 5) piprat; 6) karganud; 7) karjatakse.

9. ülesanne osutus paljudele suureks komistuskiviks. Seda näitavad ka äärmuslikud tulemused 4×13 p. ja 1×3,5 p. ning keskmine 10,1 p.

Ainult iga seitsmes lõppvoorst osa-võtja oli kursis VÕK-i otsustega ning teadis, et verbe, mis ülesandes on antud A-1 all, võib pöörata nii **õppima** kui ka **muutuma** järgi. Enamik pakkus välja ainult ühe tüübi (põhiliselt **õppima**), pa-hatihti aga loobuti sellestki.

A-4 juures võis täiesti rahule jääda vaid veerandi osavõtjate vastusega, teine veerand ei näinud üldse midagi ühist antud sõnade juures, kuna pooled õpilased andsid osaliselt õige vastuse.

Vastustes B-1-le domineeris kaks väidet: **eerima**-verbid ja astmevahelduslikud, **eeruma**-verbid aga mitte või olevik on **eerima**-verbidel II, **eeruma**-verbidel aga III vältes. Veerand osavõtjaist ei tulnud siiski kummagagi toime. Täispunktid said siit need, kes olid lisanud tüüpsõnad.

Üllatasid mitmesugused vajakajäämised B-2 vastustes. Üle poolte finalistide ei andnud siingi tüüpsõnu, mis oleksid tähendanud kõige konkreetsemat, lühemat ja täpsemat vastust.

Ligemale pooled vastused polnud täielikud ka B-4, A-3 ja B-3 juures. Kõige paremini vastati A-2-le, kus ainult seitse õpilast polnud märganud tugevnevat tüve, teised seitse aga olid oma vastustes ebatäpsed.

C osas ei tulnud paljud toime **korsten-**de eeskujul väära vormi **nummerde** konstrueerimisega, veerandile valmistasid raskusi ka vormid **tütret** (piprat järgi) ning **jalgate** (hetkete järgi).

X ülesanne (15 punkti)

Järgnevas sõnareas on peidus 3-kordne süsteem. Kord on süsteemi aluseks sõnaliik, kord sõnavälde, kord astmevahelduslikkus. Leidke perioodide piirid ja tähistage need erinevate joontega: sõnaliikide perioodide vahele tõmmake täisjooned, sõnavälte perioodid eraldage kriipsjoontega, astmevahelduse perioodide piirid aga tähistage punktiriga. Kokku peate saama 11 piiri (süsteemi lõpp välja arvatud). Lõpetage viimane, pooleli olev periood süsteemidesse sobivate sõnade lisamisega.

1) hästi, 2) olümpiaadil, 3) vabariiklikul, 4) esinesid, 5) hooti, 6) konkurssi, 7) ülaste, 8) harjutati, 9) eriti, 10) aukirju, 11) suuri, 12) tullakse, 13) äsja, 14) ridade, 15) kauneid, 16) pettunud, 17) natuke, 18) laureaadiks, 19) 20)

10. ülesanne oli nn. täispanga ülesanne. Kes süsteemid ära tabas, tennis siit kiiresti palju punkte. Mitmed ei osanud aga ülesandega midagi peale hakata ning langesid sellega esikohtade konkurentsisist praktiliselt välja.

Äärmuslikud tulemused olid siin 13×15 p. ja 7×0 p. ning keskmine ainult 9,6 p.

Kõige paremini tuldi toime sõnaliikide perioodide leidmisega (määrs. — ni-

mis. — omaduss. — tegus.), halvemini leiti astmevahelduse perioodid (av-ta, av-ga, av-ga, av-ta), kõige halvemini aga sõnavälte perioodid (III — II — II — I — III).

19. sõnaks tuli leida niisugune omadussõna, mis oleks korraga I vältes ja astmevahelduslik. See osutus olümpiaadil tõeliseks pähkliks. Sobisid sõnad, nagu **nõder**, **vali**, **kuri**, **aher**, **ara**. Ent pooled võistlejad ei suutnud siia ühtegi sõna leida. Seevastu üks 9. klassi õpilane leidis neid tervelt neli!

20. sõna leidmine (astmevahelduseta III-välteline tegusõna) raskusi ei valmistanud.

Kokkuvõtteks

Kümne ülesande pingerida kergemalt raskemale kujunes järgmiseks:

1) 3. ülesanne — kõigi osavõtjate keskmine edukus 98%; 2) 5. ülesanne — 94%; 3) 2. ülesanne — 91%; 4) 4. ülesanne — 88,5%; 5) 7. ülesanne — 88,5%; 6) 1. ülesanne — 86%; 7) 8. ülesanne — 72%; 8) 6. ülesanne — 69,7%; 9) 9. ülesanne — 67,3%; 10) 10. ülesanne — 64%.

Keskmine edukus kokku — 81,9%.

Kõigi ülesannete kokkuvõttes kujunesid järgmised äärmused: 2×194,5 punkti (maksimaalne summa 200 p.) ja 1×114,5 punkti. Keskmiselt saavutas iga finalist 163,7 punkti. Nii võitjate kui ka viimaseks jäänud edukuse protsent on viimaste olümpiaadide kõrgeim. See näitab, et olümpiaadi temaatika polnud meie paremikule liiga lai ega üle jõu käiv, nagu algul kardeti.

Eelnenud analüüsist tuleks õpetajatel teha omad järeldused. Eelkõige näitas lõppvoor seda, et koolitöös on tarvis senisest rohkem tähelepanu osutada mõistete kujundamisele ja kinnistamisele, sealhulgas õpetada õpilasi vahet tegema ka selliste elementaarsete mõistete vahel, nagu **määrus** — **määrsõna**, **sõna** — **vorm**, **muutkond** jmt., mille juures nagu midagi õpetada polegi. Aga ometi eksiti neiski mõistetes.

Teiseks tuleks praktilisi ülesandeid veelgi tihedamalt seostada teooriaga, et

õpilased omandaksid teaduslikuma põhjendamise oskuse, mille üheks eelduseks on kõigi mõistete kindel omandamine.

Kolmandaks tuleks kõiges ja kõikjal rõhutada meie emakeele grammatilist süsteemi, haarata rohkem tervikut, tõmmata paralleele, näidata seoseid, kõrvutada põhilist ja erandlikku, seda kõike kas või üksikute kriitiliste sõnade drillimise arvel. Ja ega see drillgi alati tulemusi anna (verbi **kasvama** paigutasid meie keskkoolide parimad emakeele tundjad ikkagi **muutuma-tüüpi**). Kui kooliprogramm ongi lati liiga kõrgele asetanud ning kõike selgeks õpetada ei jõuta, laskem õpilastel siis eksida pigem üksikutes vormides, mil sageli on olemas oma murdetauust, kuid ärgem minetagem süsteemi!

IDEELIS- POLIITILINE KASVATUSTÖÖ BIOLOOGIA ÕPETAMISEL

Sellise pealkirja all kirjutab NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia tegevliige I. D. Zverev ajakirja «Биология в школе» 1976. aasta 3. numbris. Avaldame artiklist ülevaate.

Autor lähtub nõukogude kooli ja pedagoogikateaduse põhiprobleemist — saavutada õpetamise ja kasvatamise ühtsus. Kujundada kommunistlikke isiksusejoo- ni võib ainult kõigi aineõpetajate kooskõlastatud tegevuse, õppeainete vaheliste seoste realiseerimise teel. Bioloogia õpetamisel tuleb lahendada ideelis-poliitilise kasvatusese põhiküsimused: kujundada marksistlik-leninliku ja teaduslik-ateistliku maailmavaate aluseid, kasvatada internatsionaliste ja patrioote. Kasvatuse küsimuste niisugune asetus vastab parteilisuse printsiibile.

Nüüdistingimustes on bioloogia metoodikas eriti oluline 1) määrata, piiritleda maailmavaatelise tähtsusega teadmiste süsteem, 2) selgitada nende kujundamise metoodilised tingimused ja põhietapid, 3) anda õpilastele bioloogiategadmiste mõ-

jul kujunevate vaadete ja veendumuste iseloomustus, 4) näidata õpilaste maailmavaatelise hoiaku kujundamist suhtumises loodusesse ja seostesse loodus—inimene—ühiskond.

Metoodilises kirjanduses on suhteliselt hästi käsitletud loodusteaduslikku baasi, mille alusel õpilased võiksid mõista dialektilise materialismi seadusi ja kategooriaid (materiea vormid, arenemine madalamalt kõrgemale ja selle liikumapanevad jõud, kvantiteedi üleminek kvaliteediks, eituse eitamine, vastastikune seos ja vastastikune tingitus, juhuslikkus ja paratamatus, põhjus ja tagajärg, võimalikkus ja tegelikkus). Kuid ühiskonnaõpetuse kursuses õpitavate filosoofia kategooriate põhjendamiseks ja mõistmiseks pole oluline üksnes bioloogiaõpetaja enese filosoofiaalne orientatsioon, vaid ka oskus kasutada ära õpilaste bioloogia-teadmised. Seejuures tuleb märkida, et filosoofia terminite tarvitamine enne ühiskonnaõpetuse kursust on reeglina pedagoogiliselt mittesoovitav.

Järgnevalt kirjeldame seoseid dialektilise materialismi kategooriate ja seaduste ning põhiliste bioloogia teooriate, ideede ja mõistete vahel õppeainete kaupa. Bioloogia metoodika üksikküsimuste väljatöötamisel on vaja orienteeruda bioloogia teoreetilise ja maailmavaatelise materjali üldisele süsteemile, et vältida selle süsteemi üksikelementide isoleeritust. Alljärgnevast on näha, kuidas alates 5. klassist kuni lõppklassini peaks kulgema õpilaste teadmiste rikastamine dialektilis-materialistliku filosoofia seisukohtadega. Filosoofiliste üldistuste iseloom on eri klassides erinev ning muutub pidevalt keerulisemaks. Vajaneb silmas pidada, et seda ei tehtaks ainuüksi üldbioloogia kursuses.

KOOLIKURSUSE BIOLOOGIAALASED MÕISTED, MIS AVAVAD MATERIALISTLIKU MAAILMAVAATE PÕHIPRINTSIPE

Maailma materiaalne ühtsus ja looduseaduste objektiivsus.

Botaanika: Taimeraku ja tema elu-avalduste reaaalsus. Eluprotsessid — taimorganismi omadus. Silmaga nähta-

matute nähtuste põhjused. Taimeriigi ühtsus ja mitmekesisus.

Taimorganismi terviklikkus ja tema suhted keskkonnaga. Taimekooslused kui taimorganismide ja keskkonnategurite seotud süsteemid.

Zoologia: Loomorganismide eluprotsesside alused. Mikroorganismide nähtavad ja varjatud elutegevuse protsessid. Loomariigi ühtsus ja mitmekesisus.

Loomorganismi terviklikkus ja tema suhted väliskeskkonnaga. Ainevahetus. Populatsiooni isendite omavahelised suhted, nende suhted taimede ja eluta looduse teguritega.

Inimese anatoomia, füsioloogia ja hügieen. Füsioloogiliste protsesside anatoomilis-morfoloogilised ja tsütoloogilised alused. Inimorganismi eluprotsesside tingitus välis- ja sisekeskkonna reaalsest teguritest. Füsioloogilised seaduspärasused.

Inimorganism kui terviklik süsteem ja tema suhted keskkonnaga. Ainevahetus.

Üldbioloogia: Orgaanilise maailma ontogeneesi ja fülogeneesi tingivad faktorid. Pärilikkuse ja muutlikkuse molekulaar-bioloogilised ja tsütoloogilised alused. Looduslik valik kui orgaanilise maailma ühtsuse ja mitmekesisuse reaalne põhjus.

Bioloogiliste süsteemide terviklikkus. Ainevahetus kui elusmateriea üldine omadus, mis kindlustab tema eksisteerimise. Elusa ja eluta looduse suhted kõigil elu tasanditel. Materiea liikumise bioloogiliste ja sotsiaalsete vormide seotus.

Materiea loodamatus ja hävimatus. Materiea liikumisvormide evolutsioon.

Botaanika ja zoologia: Eluslooduse tekkimine. Taimede, loomade ja mikroorganismide ringkäik looduses, ontogeneesi.

Inimese anatoomia, füsioloogia ja hügieen. Inimese põlvnemine loomariigist. Inimese ontogeneesi põhi- etapid.

Üldbioloogia. Elu kui materiea liikumisvorm. Elu tekkimine. Eluslooduse evolutsiooni seaduspärasused. Liikide tekkimine ja väljasuremine. Töö osa inimese antropogeneesis, üleminek biologi-

liselt sotsiaalsele. Bioloogiliste süsteemide arenemise etapid. Noogeneesi ja noosfääri perspektiivid.

Materia primaarsus ja teadvuse sekundaarsus.

Inimese anatoomia, füsioloogia ja hügieen.

I. M. Štšenov ja I. P. Pavlovi õpetus kõrgemast närvitalitlusest. Mõtlemine ja teadvus kui inimaju funktsioonid. Välismaailm kui tunnetuse alus (ärritajate osa analüsaatorite funktsioonide ilmnemisel). Üldbioloogia: Mõtlemise arenemine antropogeneesi protsessis.

Maailma tunnetatavus.

Botanika: Teaduslikud avastused taimede tundmaõppimisel (andmed teaduse ajaloost). Taimede ja taimeriigi ümberkujundamine teaduslike teadmiste alusel.

Zooloogia: Teaduslikud avastused loomade kohta (andmed teaduse ajaloost). Loomariigi ümberkujundamine teaduslike teadmiste alusel.

Inimese anatoomia, füsioloogia ja hügieen. Teaduslikud avastused inimorganismi kohta (fakte teaduse ajaloost). Tervise teaduslikud alused.

Üldbioloogia: Teaduslikud avastused orgaanilise maailma tundmaõppimisel (bioloogia mitmesuguste harude saavutused). Orgaanilise maailma ümberkujundamine teaduslike teadmiste alusel. Ühiskonna ja looduse suhete lähedaste ja kaugete tagajärgede prognoosimine.

DIALEKTIKA METODOLOOGIA PÕHI-PRINTSIIPIDE AVAMINE BIOLOOGIA ÕPETAMISEL

Liikumismvormide omavaheline seotus. Põhjuslik seos ja nähtuste tingitus.

Botanika: Organismi ja keskkonnategurite vastastikused suhted. Sesoonsed muutused taimede elus. Inimese mõju taimeriigile.

Zooloogia: Isendi, liigi ja populatsiooni vastastikused suhted keskkonnaga. Taimede ja loomade vastastikused suhted. Sesoonsed muutused loomade elus. Inimese mõju loomariigile.

Inimese anatoomia, füsioloogia ja hügieen. Töö ja teiste sot-

siaalse ning loodusliku keskkonna faktorite mõju inimorganismi funktsioonidele (bioloogilise ja sotsiaalse vahekord). Tervise sõltuvus keskkonnatingimustest ja organismi pärilikest omadustest.

Üldbioloogia: Organism ja keskkond. Elusorganismid kui avatud süsteemid — nende suhted keskkonnaga. Seosed mutageensete protsesside (põhjus) ja mutatsioonide (tagajärg) vahel. Genotüübi ja fenotüübi seosed.

Põhjus ja tagajärg biotsünooside ja biosfääri kui terviku arengus, antropogeense faktori osa.

Looduse ja ühiskonna vastastikused suhted.

Kvantitatiivsete muutuste üleminek kvalitatiivseteks muujusteks.

Botanika ja zooloogia: Taimede ja loomade kasvu ning arenemise vahekord. Keskkonnatingimuste mõju ontogeneesile.

Inimese anatoomia, füsioloogia ja hügieen: Organismi individuaalse arenemise kvantitatiivsed ja kvalitatiivsed karakteristikud.

Üldbioloogia: Liigi arvukuse kasvu ja leviku sõltuvust looduslikust valikust ja isolatsioonist, eeldused uute liikide tekkemiseks.

■ Uute taksonite tekke hüppeline iseloom.

■ Kromosoomide arv ja ontogenees.

■ Populatsioonide arvukus biotsünooside vahetumises.

Vastandite ühtsus ja võitlus. Eituse eitamine.

Botanika: Seemne idu arenemine taimeks ja uute seemnete moodustamine. **Zooloogia:** Järglaste sarnasus loomsete vanematega ja erinevus nendest.

Inimese anatoomia, füsioloogia ja hügieen: Pidurdus ja erutus kui vastastikku seotud protsessid; assimilatsioon ja dissimilatsioon — ainevahetuse koostisosad. Vegetatiivse närvisüsteemi sümpaatilise ja parasümpaatilise osa reaktsioonide vastandlikkus.

Üldbioloogia: Biogeneetiline seadus. Pärilikkus ja muutlikkus evolutsiooni-protsessis. Liigisiseste suhete vasturääki-

vused (liigi püsivus, divergents). Tekkimise ja hävimise protsessid biotsünoosides ja biosfääris.

Vasturääkivused elusa ja eluta looduse vahelkordades. Assimilatsiooni ja energiavahetuse ühtsus. Rakutuuma ja tsütöplasma koostöö kui raku eluks vajalik tingimus.

Looduse ja ühiskonna vaheliste suhete vastuoluline iseloom.

Metoodilised uuringud ja õpetajate eesrindlik kogemus lubavad välja tuua maailmavaate kujundamise põhitingimused:

1. Bioloogiaalaste juhtideede, teooriate ja mõistete filosoofiline mõtestamine õpetaja poolt on aluseks õpilaste maailmatunnetuse loodusteadusliku baasi loomisel.
2. Õppe- ja kasvatusprotsessi iga etapi (teema, tunni, õpilaste tegevuse) järjepidev määratlemine ja hindamine selle võimaluste seisukohalt õpilaste teadusliku maailmavaate kujundamisel.
3. Bioloogiakursuse maailmavaatelistel sõlmküsimuste sisu kooskõlastamine teiste õppeainetega (ainetevahelised seosed).
4. Teaduslike faktide ja bioloogiale spetsiifiliste uurimismeetodite abil teooria ja praktika koostöös saadud üldbioloogiliste järelduste ja üldistuste põhjendamine.
5. Õpilaste tunnetustegevuse aktiveerimine.

mine, mis on suunatud põhiideede ja -mõistete mõtestamisele ning teadvustamisele, nende osa selgitamisele eluslooduse üldiste seaduspärasuste mõistmisel. Selle eesmärgi saavutamisel osutuvad efektiivseks iseseisvad loovtööd, probleemsituatsioonid uurimuslike elementidega, teoreetilised tunnetusülesanded.

6. Õpetaja süstemaatiline huvi õpilaste maailmavaatelistel küsimustel omandamise vastu, nende suhtumise selgitamine teadmisesse loodusest. Õppematerjalist peamise esiletõmine, õpilaste isikliku hoiaku kujundamine (veendumus oma teadmiste õigsuses, püüde saada uusi teadmisi). Selles suunas peab toimuma teadmiste omandamine, nende alusel isiklike vaadete ja veendumuste kujundamine.

7. Kujundada õpilastes vajadust rakendada oma bioloogiateadmisi praktilises tegevuses, milles ilmnevad kõige paremini õpilaste tegelik suhtumine, nende vaated ja veendumuste kindlus.

Seega ei taandu maailmavaate kujundamine maailmavaatelistel teadmiste omandamisele, vaid on seotud isikliku hoiaku kujundamisega reaalsesse maailma. Edasi on näidatud õpetaja ja õpilase tegevust selle keerulise ja pikaajalise protsessi eri etappidel.

ÕPETAJA JA ÕPILASTE TEGEVUS ÕPILASTE MAAILMAVAATE KUJUNDAMISE ERINEVATEL ETAPPIDEL

Õpetaja tegevus

1. Maailmavaate kujundamise konkreetsete ülesannete seadmine (õppetunnis või teistes õppevormides).
2. Maailmavaatelistel juhtideede, teooriate ja mõistete avamine.
3. Maailmavaatelistel materjali omandamise jälgimine ja selle protsessi juhtimine.
4. Maailmavaate kujundamise tulemuste registreerimine.
5. Uute ülesannete seadmine ja nende saavutamise teede äramärkimine (üldistamine).

Õpilaste tegevus

1. Teaduslike selgituste vastuvõtt nähtuste kohta.
2. Teaduslike ideede, teooriate ja mõistete mõtestamine.
3. Isikliku suhtumise ja veendumuste väljendamine teaduslike teadmiste suhtes.
4. Oma vaadete kinnistamine ja rakendamine tegevuses.
5. Dialektilis-materialistlike vaadete saavutatud taseme üldistamine.

Ateistlik kasvatus bioloogia õpetamisel tuleb siduda kooli ateistliku kasvatusõid üldise süsteemiga, arvestades klassivälilist tegevust ja perekondade mõju.

A. S. Makarenko on öelnud, et ühtegi vahendit ei või tunnista heaks ega halvaks, kui vaadelda seda lahus teistest vahenditest, kogu süsteemist, mõjude komp-

leksist. Neid sõnu vajaneb õpetajal eriti meeles pidada sirguva põlvkonna kasvatamisel.

Teaduslik-ateistlikus kasvatustöös on tähtsal kohal marksistlik-leninliku maailmavaate aluseks olevate mõistete süsteemi väljaselgitamine. Nende muutumine isiklikeks vaadeteks ja veendumusteks loob baasi, mille suhtes usk kui eba-teaduslike vaadete süsteem on võimetu.

■ Teaduslikud tõendid loomade ja taimede päritolu kohta, religioossete vaadete kriitika maailma loomise kohta jumala poolt.

■ Inimese põlvnemine loomadest, mis lükkab ümber müüdi tema loomisest jumala poolt.

■ Religioossete vaadete paljastamine maailma tunnetamatusest.

■ Looduses esinevate seoste, kohanemise põhjuste loodusteaduslik tõlgendamine; religioossete väidete kriitika jumalikust harmooniast ja absoluutsest otstarbekusest.

■ Andmed inimaju tegevuse ja kõrgete funktsioonide kohta, mis lükkavad ümber religioossed ettekujutused jumaliku hinge olemasolust.

■ Inimese tervise teaduslikud alused, tervisele kahjulike religioossete kommete ja tavade kriitika.

■ Ühiskonna ja looduse vastastikuste suhete nüüdisaegsed loodusteaduslikud ja sotsiaal-majanduslikud alused, religioossete motiivide paikapidamatus inimese suhtumisel loodusesse.

Need on suunad, mis tagavad ateistliku kasvatustöö tõhususe bioloogia õpetamisel. Arvestada tuleb ka nüüdisaegseid katseid moderniseerida usku, teha see laiadele rahvahulkadele vastuvõetavaks. Sel eesmärgil tõlgendatakse ka teaduse saavutusi. Seda tuleb ateistlikus kasvatustöös silmas pidada, rõhutada teaduse ja usu lepitamatust nii ajalooliste kui ka tänapäevaste faktide najal.

Autor annab näpunäiteid teaduslik-ateistliku propaganda tegemiseks ja klassiväliseks tööks. Eriti hindab ta kompleksseid ainetevahelise iseloomuga massüritusi.

Kommunistlike veendumuste süsteemi kuuluvad ka **patriotism** ja **internatsiona-**

lism. Kooli bioloogiakursus, nagu kõik teisedki õppeained aitab kujundada patriootilisi ja internatsionalistlikke veendumusi.

Bioloogia õpetamise metoodikas ja praktikas pööratakse suurt tähelepanu kodumaa-armastuse ja teiste rahvastega vennaliku solidaarsuse tunde kujundamisele ning süvendamisele. Autor käsitleb bioloogilise hariduse spetsiifikat, mis lubab realiseerida neid ülesandeid.

1. Näidata rahvamajanduse saavutusi, mis on seotud bioloogia edusammudega: töö- ja olmetingimuste parandamist, tervishoiu, hariduse ja kultuuri progressi — kõike, mis aitab kujundada uut, igakülgset arenenud inimest. Bioloogiakursus pakub eredaid näiteid põllumajanduse, looduskaitse, meditsiini ja bioloogilise tehnoloogia kohta, mis kinnitavad meie sotsialistliku kodumaa edusamme. Nende ülesannete lahendamine on mõeldamatu leninliku pärandi, tähtsate riiklike dokumentide, NLKP kongresside materjalide, viie aasta planide ja nende täitmise tundmaõppimiseta.

Õpilased õpivad tundma kodumaa loodusrikkusi, kodumaa meditsiini saavutusi, meie tervishoiu progressiivset ja rahvalikku iseloomu (tasuta ravi ja profülaktika, meditsiinilised läbivaatused, lastekaitse).

Patriootilise sisu omandab bioloogia-teaduse kui tootliku jõu osa avamine; geneetika, füsioloogia, tsütoloogia, ökoloogia ja molekulaarbioloogia saavutuste rahvamajandusse rakendamisel saadava majandusliku efekti näitamisel.

2. Austust oma kodumaa ja vennalikkude solidaarsusetunnet kogu maailma rahvastega kasvatab sotsiaalse ebaõigluse näitamine. Antagonistlikus ühiskonnas kasutatakse teadust antihumaansetel eesmärkidel maksimaalse kasumi saamiseks (bioloogilise relva leiutamine, kahjulike ravimite müümine, keskkonna saastamine jmt.).

3. Sisukateks materjalideks patriotismi ja internatsionalismi kasvatamisel võivad osutada andmed bioloogia ajaloost ja nüüdisbioloogia saavutustest. Metoodilises kirjanduses on talletatud patriootilise kasvatustöö rikas kogemus I. M. Setše-

novi ja I. P. Pavlovi, K. A. Timirjazevi, I. V. Mitšurini, J. N. Pavlovski ja teiste teadlaste elulugude näitel.

Patriootilise kasvatustöö lahutamatu osa on kodanikuvastutuse kujundamine loodusrikkuste mõistliku kasutamise, looduse kaitsmise suhtes. Suhteid loodusega ja sellega seotud kodumaa-armastust tõlgendatakse sageli ühekülgset, ainult esteetilist silmas pidades. Tegelikult peaks eesmärk olema kodanikutunde kujundamine loodusesse suhtumisel, mis oleks tihedalt seotud armastusega kodumaa vastu ja väljenduks nii isiklikus käitumiskultuuris, vastutustundes ja tegutsemises looduse kaitsmisel. See kujuneb looduse emotsionaal-esteetiliselt ja intellektuaal-tunnetuslikul tajumisel ega saa olla lahutatud ümbritseva keskkonna kaitsmise sotsiaalsetest ja ideoloogilistest aspektidest.

Kasvatamine bioloogia õpetamisel on üks kasvatuse üldise süsteemi alaosadeks. Seetõttu kajastuvad bioloogiaõpetaja tegevuses kõik kommunistliku kasvatuse põhiseisukohad. Autor rõhutab, et edu sõltub eelkõige õpetajast, tema teaduslikust pagasist, armastusest oma töö vastu, isiklikest veendumustest, sõnast, inimlikust suhtumisest lastesse ja õpilase isiksuse austamisest.

KOOLI- STRESS*

**RAIOT SILLA,
meditsiinidoktor**

Üheks tundlikuks stressiindikaatoriks peetakse vererõhku. Näidete leidmiseks pole vaja kaugelt otsida. TRÜ õppejõu L. Tanningu uurimus (13) näitas, et võõrkeele erikallakuga koolis on õpilaste vererõhk tunduvalt kõrgem kui tavalises üldhariduskoolis, kusjuures see erinevus kevadeks suureneb. Põhjus? Küllap suurem õpikoormus ja nõudlikkus.

Kõige sagedamini leiame ülemäära kõrge vererõhku esimese klassi õpilastel, 8. klassides, 11. klassides, kõrgema õppeasutuse esimesel ja viimasel kursusel, nagu kirjutatakse dots. S. Tamme ühiselt avaldatud uurimuses (11). Vahepealsed aastad on rahulikumad, pinget on vähem, eksameid pole, vastutus on väiksem, nõudlikkus talitsetum ning tulemuseks on stressiseisundi nõrgenemine ja tervisehäirete vähenemine.

Olulisteks organismi stressiseisundi sümptomideks peetakse muutusi vere

* Algus «Nõukogude Koolis» 1977, nr. 5.

valgeliblede sisalduse vähenemist või kadumist verest (eosinopeenia). Meie andmetel esineb eosinopeenia eriti tihti esimeste klasside tütarlastel (49% uuritustest) ja viimastes klassides nii tütar- kui ka poeglastel (vastavalt 46 ja 41%-l uuritustest), muudes vanustes on seda muutust tunduvalt harvem.

Vererõhu kõrvalekalded normist eriti esimestes klassides pole alailma samamoodi esinenud nagu praegu, vaid on uuema aja näht. Kui 10—15 aastat tagasi kõrgenenud vererõhk ilmnes 8%-l 7—10-aastastest Tallinna õpilastest, siis praegu (1971. a.) juba 23%-l. On siin põhjuseks uued õppeprogrammid? A. Sõtšov (12), kes on uurinud sama kooli õpilasi 20 aasta jooksul, väidab, et viimastel aastatel on ilmnunud märgatav õpilaste nägemisteravuse vähenemise ja lühinägevuse sa-genemise tendents.

Nii vererõhu tõus kui ka ülemäärane langus ja sage eosinopeenia pole kõigis koolides ühtlaselt levinud nähtus erinevalt näiteks ühtlaselt levivast hamba-kaariesest. Siin valitsevad üsna suured koolidevahelised erinevused, mis kõneleb stressitingimuste erinevusest. Järelikult pole ka uus õppeprogramm faatum, mis kahjustab kõiki õpilasi. Näiteks maao-pilastel esineb vererõhu kõrvalekaideid palju harvem kui linnaõpilastel.

Järelikult on stressiprobleem meie koo-lis aktuaalne ning tema tähtsus on vii-mastel aastatel suurenenud.

Õpilaste adaptatsiooniastet kooli tingi-muste suhtes mõeldetakse lisaks ülalöel-dule veel käitumise ja õpiedukuse, keha-lise, motoorse, vaimse ja emotsionaalse arengu, tervisliku seisundi (koolist puu-dumise) alusel (2).

Stress ja kooliväsimus on sama prob-leemi erinevad küljed. Kestev pinge soe-tab väsimuse, nõrgendab taastumise ja puhkamise protsesse, sest uni muutub pinnaliseks, rahutuks ja lüheneb ning kaotab palju oma taastavast, tervistavast toimest. Tagajärg on kroonilise väsi-muse kujunemine, neurooside teke jms. Neurasteenia — kerge erutuvus ja kiire väsimine — on ju tüüpiline kestva stres-siseisundi haigus. Või areneb depressiiv-ne seisund, pikemal unepuudusel on see

iseloomulik (R. Tonkova-Jampolskaja ja Golubeva: 15, lk. 122—125). Ilmneb palju muidki häireid tervises, mainigem ainult psoriaasi (nahahaigus), vegetoneuroosi, peavalu, mao- ja 12-sõrmiksoole haa-vandtõbe, isuhäireid, seksuaalse arengu ja libiido häireid, võimetust tähelepanu kontsentreerida jne. Kui arutusobjektiks oleksid täiskasvanud inimesed, siis tuleks lisada veel südamehäired (stenokardia, südameinfarkt), muutused veresoontes (ateroskleroos, varane halliksminek jm.).

Eriti teravaks probleemiks võib stress kujuneda esimestes klassides puuduliku kooliküpsuse foonil, kus inadaptatsiooni tagajärjel võivad kiiresti areneda funktsionaalsed (kogelus, kusepidamatus, hä-belikkus) kui ka orgaanilised puuded (kurnatus, kuseelundite põletikud, kasvu ja kaalu juurdekasvude peetus, haiges-tumise suurenemine). Prof. S. Grombach (5) kirjutab, et «koolišokk» tabab eriti valusalt ebaküpsed; just viimaste hul-gast tulevad ebaedukad, istumajääjad. Mahajäämusel on tendents säilida ja va-hel ilmnedagi alles hiljem. Eriti ohtlik olevat, kui ebaküps siiski edasi jõuab, sest toimub see ju ilmselt suure pingu-tuse hinnaga.

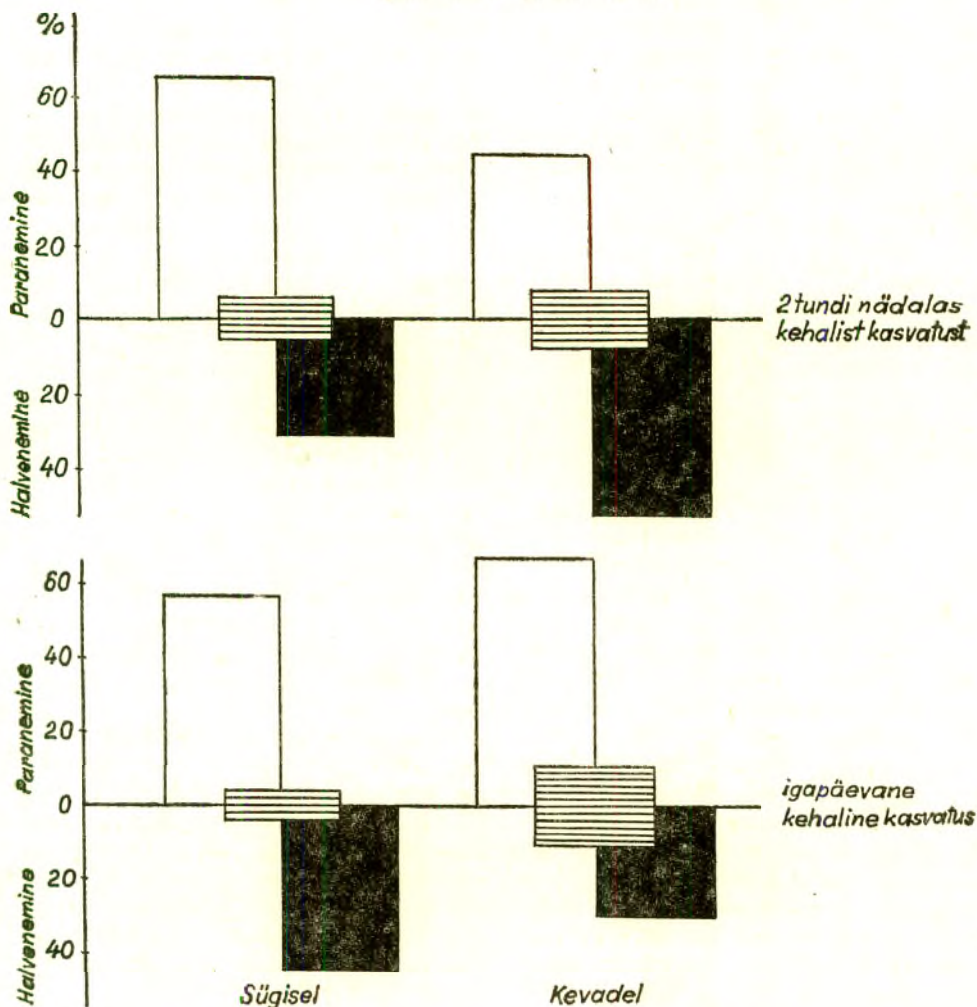
WHO (Ülemaailmne Tervishoiu Orga-nisatsioon) propageerib kooliastujate kooliküpsuse hindamist, et oleks võima-lik kaasa aidata mahajääjate arengule enne kooli või koolis, vältides ülemäärast stressi. Perspektiivikad on ka indivi-duaalprogrammid, mis võimaldavad õpe-tada laste erinevaid arengutasemeid arvestades. Kool peaks kohanema lapse-le, mitte vastupidi.

Kooliküpsuse täpne määramine pole muidugi ülesanne kerge te killast. Näit. Saksa FV-s vastavate testide alusel ei võetud 1. klassi 8,3% kooliealistest lastest. Sellest hoolimata jäi 157 koolis teiseks aastaks esimesse klassi 4,8—6,3% lastest (J. Muth — 3). Meie ja teiste uurijate kinnitust mööda kergendab ja kiirendab eelnev lasteaias käimine mõnevõrra ko-hanemist kooliga (M. Antropova jt.: 15, lk. 68—70).

Tänapäeva õpilasi kimbutab rohkesti stressifaktoreid. Võrreldes minevikuga on muidugi vähemaks jäänud majandus-

Joonis 3

**TÖÖVÕIME MUUTUSED KOOLIPÄEVA JOOKSUL 3.—11. KLASSI ÕPILASTEL
SÕLTUVALT KEHALISEST TREENITUSEST
(juhtude arv protsentides)**



lik ebakindlus homse päeva pärast, töö väljaspool kooli, kehalise arengu mahajäämus, nõrk tervis. Kuid õpetatava aine hulk suureneb, lisandunud on mitmesugused ühiskondlikud koormused, lisaõppetöö. Tähtsusetu pole aktsele ratsiooni, mis meie õpilastel on tugevasti väljendunud. Tõsi, üks aktsele ratsioon tähendab ju lihasjõu suurenemist, intellektuaalsete võimete kasvu. Kuidas aga hinnata seda, et Eesti NSV-s on viimase 50 aasta jooksul suguline küpsemine nihkunud 2 aasta võrra varasemale eale?

Varasem seksuaalne küpsemine muutumatute õiguslike institutsioonide foonil võib jällegi saada stressifaktoriks. Mõõdunud suvel külastas Tallinna Taani kooliarstide 30-liikmeline turismigrupp. Küsimusele, kuidas on Taani koolides lahendatud seksuaalprobleem, vastati: «Meil ei ole mingeid seksuaalprobleeme. Võib-olla ainult niipalju, et koolides arutatakse ruumide eraldamist paarikestele, sest alates 14-aastasest vanusest on praktiliselt kõigil õpilastel seksuaalkogemus olemas ja ruumide järele on nõudmi-

ne...» Rahuldatus tekitab stressiseisundi, samuti nagu nälg, janu, liikumisvaegus.

H. Schaefer kirjutab (4), et hirm, kiirustamine ja ajapuudus on peamised sotsiaalsed faktorid, mis tingivad stressi («stress on eluviisi vigade meeldetuletus»). Eks esinevad need eluviisi vead õpilastel küll.

Õpilaste adaptatsiooniraskusi soodustab tööstusheitmetest saastatud õhk, sedastas A. Antal kaastöötajatega. Adaptatsiooni kiirus ja ulatub sõltub tervisest, kergemini adapteeruvad terved (6). Süstemaatiline päevarežiimist üleastumine soodustab samuti stressi kujunemist, eriti tautinav on magamine alla normi (5).

Missuguseid võimalusi veel, lisaks ülalöeldule, võiks välja pakkuda õpilaste adaptatsiooniraskuste vähendamiseks?

Muidugi on õpilaste liikumisaktiivsuse suurendamine visalt rakendatav reserv. Igapäevaste kehalise kasvatus tundidega õpilaste töövõime suureneb tunduvalt ja koolipäeva, koolinädala ning kooliaasta väsimused kaovad. Kui tavalistel õpilastel tekib kooliaasta lõpus koolitundide jooksul 50%-l juhtudest väsimus, siis igapäevase kehalise kasvatuses treenitud õpilastel esineb seda ainult 28%-l (vt. joonis 3).

Siinkohal sobib mainida T. Tulva väitekirja (14), milles selgus, et hästi arenenud mootorikaga õpilased kohanesid koolimiljööle palju paremini kui aeglased, liigutuste halva koordineerimisega õpilased. Laste motoorsed võimed ja neuromuskulaarne aparaat arenevad ju võrdeliselt tähelepanuga, mis nende arendamiseks pühendatakse.

Kokku võttes võib järeldada, et eriti tuleb tähelepanu ja hoolitsust suurendada esimese klassi õpilaste suhtes. Adaptatsiooniraskuste vähendamiseks peaks kasutama kõiki võimalusi: lisaks kooliküpsuse õigeaegsele määramisele, individualiseeritud õpetamisele ja koolieelsele õpetamisele («nullklassid», lasteaiaid jne.) on oluline 1. õppeaastat kergendada, kooli raskem sarnastada kodu (või lasteaia) tingimustele. Vähemasti 1. klassis peaksid koolitunnid olema lühemad (45 minu-

ti asemel 35-minutilised) ja vahetunnid — mängu, liikumise ja värsket õhuga — pikemad. Tšehhoslovakkia koolides praktiseeritakse viimaste tundide lühendamist.

Üldse on tähtis tervise tugevdamine. Arsti tegevus vajab selles valdkonnas parandamist, eriti peavad tähelepanu fookuses olema lapsed ja noorukid nn. sensitiivsetes perioodides (1. klass, puberteedi periood), samuti suurema koormusega kooliaastatel.

Lõpuks tuleb mainida, et nõrk stress on stimuleeriva toimega, soodustab viljakat tegevust ja kutsub esile positiivseid emotsioone (8). Hans Selye, Ungari päritoluga Kanada teadlane, stressiteooria isa, on viimasel ajal ise asunud propageerima mõistliku stressi kasulikkust. Tema sellekohast teost «Kahjutu stress» on tuleval aastal oodata ka eesti keeles.

Kirjandus

1. L. Zdunkiewicz, P. Gorynski, Some remarks on school adaptation. In: Abstracts (XI Internat. symp. school a. univers. hyg. a. medic.). Moscow, 1976, P. 80.
2. W. C. M. Lawrence, A questionnaire to be taught at 5-year old examination. *Comm. Med.*, 1972, 127, 13, 169—171.
3. J. Muth, Schulpädagogische Voraussetzungen für die Integration lernschwacher Kinder in der Grundschule. *Therapiewoche*, 1973, 23, 44, 4134—4142.
4. H. Schaefer, Stress als gesellschaftliches Problem. *Therapiewoche*, 1976, 26, 1, 31—32, 35—37.
5. С. М. Громбах. Гигиеническое значение школьной зрелости. *Научный обзор*. М., 1969, с. 3—25.
6. И. Д. Дубинская, Е. Б. Зуева. Влияние состояния здоровья детей на адаптацию к обучению в школе. *Сб. аннотаций (XI междунар. симп. универс. и школьн. гиг. и мед.)*. М., 1976, с. 77.
7. З. В. Дубровина, Э. С. Рутенбург, Т. М. Морейник, М. Я. Ларионова, Е. В. Бигдай, О. А. Павлова, Л. В. Керова. Некоторые особенности адаптации организма подростков в период обучения в профтехучилищах со средним образованием. *Сб. аннот. (XI Междунар. симп. универс. и школьн. гиг. и мед.)*. М., 1976, с. 78.

8. В. К. Мягер. О понятии «стресс» (методологический аспект). Тр. Лен. н/и. психоневрол. ин-та, 1975, с. 95—101.
9. Е. С. Рысева, Л. Ф. Бережков, Д. Х. Нусбаум и др. Динамика состояния здоровья школьников, как показатель их адаптации к учебной нагрузке. Сб. аннот. (XI Междунар. симп. универс. и школьн. гиг. и мед.). М., 1976, с. 103.
10. Г. Селье. Очерки об адапционном синдроме. М., 1960, с. 253.
11. Р. В. Силла, С. Й. Тамм. К вопросу об изменениях артериального кровяного давления у учащихся в возрасте от 7 до 23 лет. Материалы к X съезду детских врачей Эстонской ССР. Таллин, 1975, с. 88—90.
12. А. А. Сычев. Новые учебные планы и состояние зрительных функций у школьников. Гиг. и сан., 1975, с. 2, 34—37.
13. Л. К.-Л. Таннинг. Артериальное давление у школьников общеобразовательных и специализированных школ. Сборн. тезисов докл. восьмой конфер. ТНИИЭМГ. Таллин, 1974, с. 216—218.
14. Т. А. Тулва. Педагогические условия повышения работоспособности младших школьников. Дисс. канд. пед. н. Л., 1976, с. 209.
15. Функциональные и адаптационные возможности детей и подростков. Том II. Тезисы конф. (Петрозаводск). М., 1974.

**KAINIKU
TÖÖVÕIME
EDENDAMISE
MÕNINGAID
TINGIMUSI**

**TAIMI TULVA,
TPedi koolieelse kasvatuse
kateedri vanemõpetaja**

Käesolevas kirjutises püüame õpilaste koolijõudluse probleemi ühte aspekti — õpilaste töövõime (ÕTV) küsimusi (vt. lähemalt 5, 6, 7) edasi arendada ning uurimise lõppresultaate analüüsida. Õpilaste koolijõudluse süsteemne käsitlus haarab enda alla ka ÕTV arvestamise ning teatud määral selle suunamise õpetajate poolt (2, 3). Meid on orienteerinud K. Platonovi ja G. Golubevi (12) määratlus, mille kohaselt ÕTV kuulub **isiksuse komplekssete üldiste võimete** kategooriasse. Sellest tulenevalt lähtugem tõdemusest, et kainiku kooliedukus kätkeb pedagoogilis-psühholoogilis-meditiinilist probleemi, mis eeldab kompleksseid uuringuid erinevate teaduste piirimail.

PROBLEEMI ASETUS. Näilisest argimõistest «töövõime» on kujunemas laia kõlapinnaga, suure ühiskondliku resonantsiga probleem. Kuivõrd ainult «oleva» analüüs aitab prognoosida seda, mis «olema peab», on kohane rõhutada, et õppeprotsessi efektiivsust võime tõepoo-

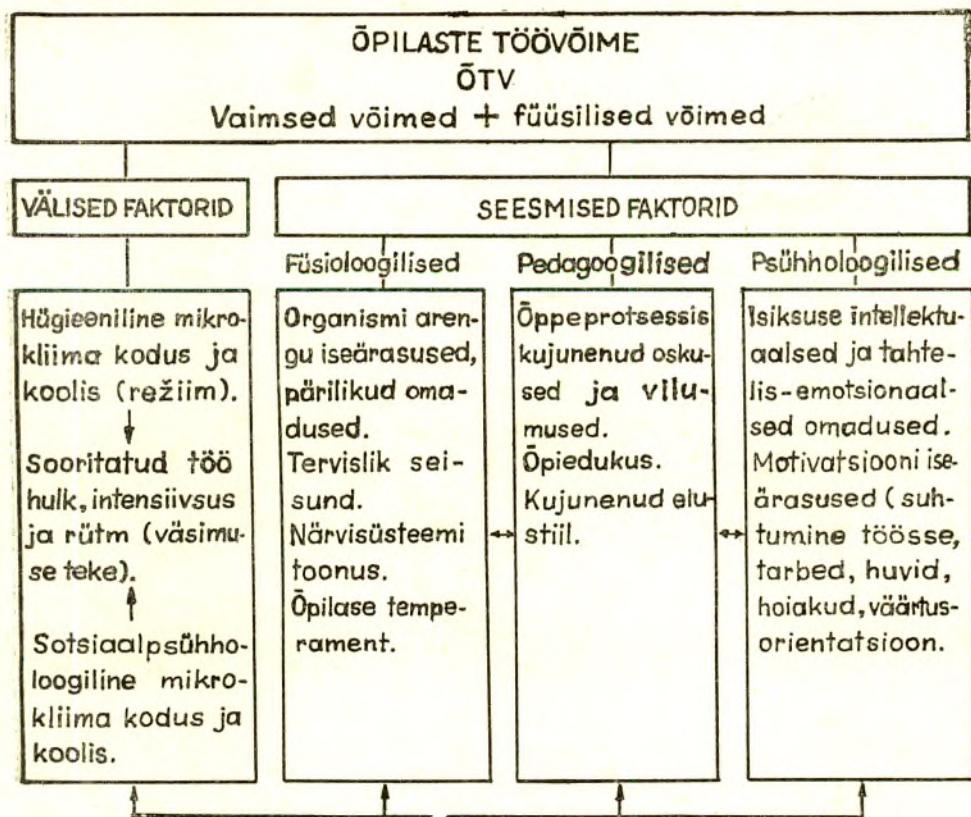
lest tõsta vaid siis, kui õpetamine ja kasvatamine tervikuna on üles ehitatud õpilaste ealisi ja psühhofüsioloogilisi iseärasusi arvestavalt. Seda on veenvalt kinnitanud arvukate pedagoogide, psühholoogide ja hügienistide sellealased uurimistööd (10, 11, 13 jpt.).

Arutledes teaduse üldisemate funktsioonide üle uue inimese kasvatamisel, toonitas NLKP Keskkomitee peasekretär L. Brežnev aruandes XXV kongressile muu hulgas seda, et teadus peab üha aktiivsemalt teenima ka ühiskonna peamise tootliku jõu — inimese enda, tema või-

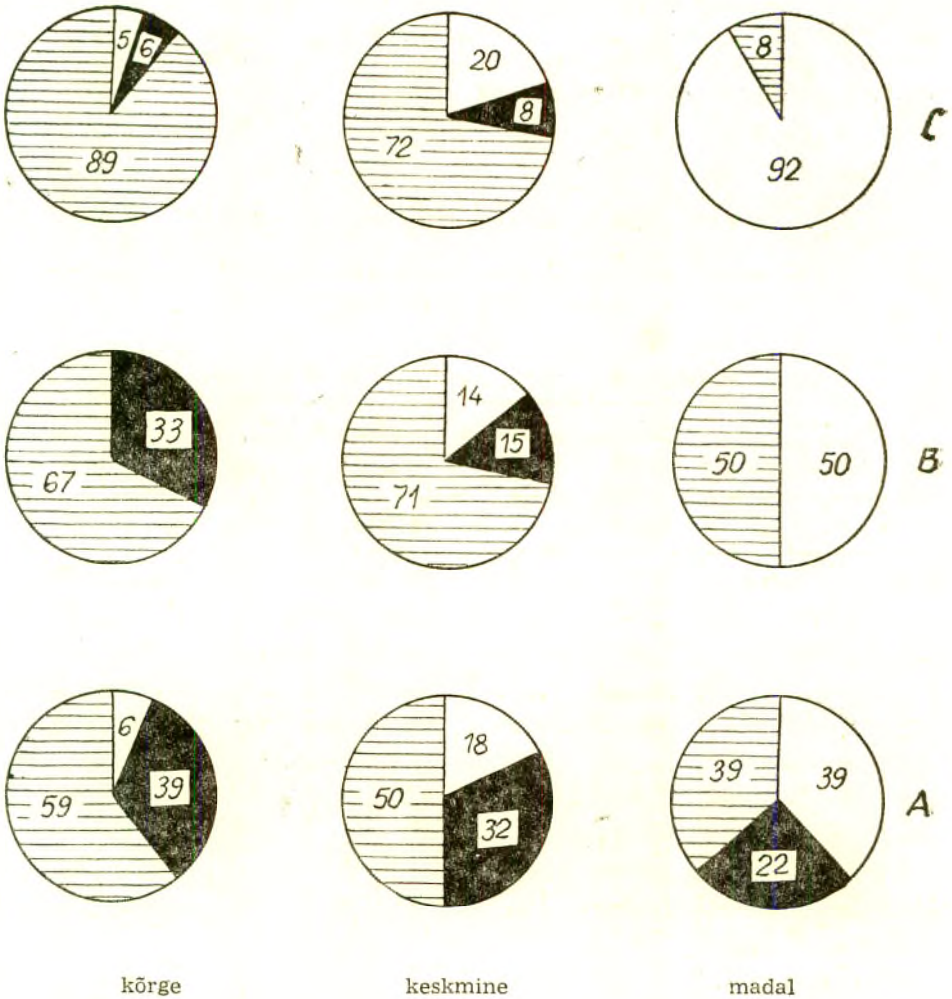
mete ja annete arenemist, suurendama kasu, mida inimene toob ühiskonnale. Õpilane saab ühiskonnale eelkõige kasu tuua eeskujulikult õppides, seepärast peame õppeedukust mõjutava faktorina silmas ÕTV-d (s. t. võimet õppida). Püüdkem süüvida ÕTV struktuuri olemusse (vt. joon. 1). Nagu nähtub skeemist, osutab ÕTV mõjutavate tegurite kooslus ja põimitus veel kord selle võime **tervikkusele ja keerukusele**, viitab psühhofüsioloogilise komponendi integreerivale, **isiksust tervikuks ühendada** püüdvale mõjule.

Joonis 1

ÕPILASTE TÖOVÕIME STRUKTUURI SKEEM



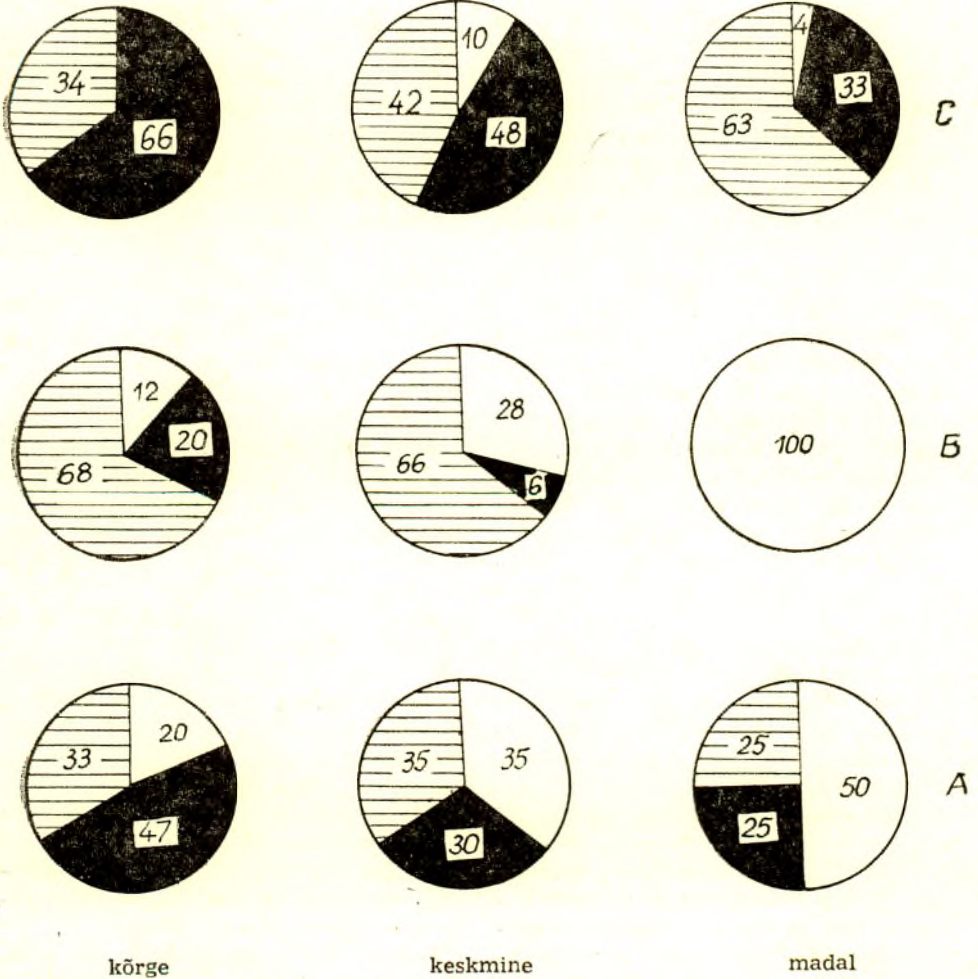
TÖÖVÕIME TASE



Teise klassi õpilaste jaotuvus füüsilise (A) ja vaimse (B) arengu, samuti õpi-
edukuse (C) taseme põhjal, olenevalt töövõimest.

Sektori suurus näitab vastavalt kõrge (must), keskmise (viirutatud) ja madala
(valge) arengu- või õpiedukuse tasemega õpilaste arvu (%).

TÖÖVÕIME TASE



Neljanda klassi õpilaste jaotuvus füüsilise (A) ja vaimse (B) arengu, samuti õpi-
 edukuse (C) taseme põhjal, olenevalt töövõimest.

Sektori suurus näitab vastavalt kõrge (must), keskmise (viirutatud) ja madala
 (valge) arengu- või õpiedukuse tasemega õpilaste arvu (%).

Selgitamaks välja kainiku töövõime edendamise optimaalseid pedagoogilisi tingimusi, tuginesime järeldustele õpilaste vaimsete ja füüsiliste võimete, mootorika ja õpiedukuse kohta. Ka lähtusime nende omavaheliste suhete korrelatsioonanalüüsist, mis lubas tüüpilisemat, seaduspärasemat esile tuua.

ÕTV SEOSD MUUDE ARENGUNÄITAJATEGA. Ulatusliku eksperimentaalmaterjali alusel võimaldus tinglikult välja töötada ÕTV kõige üldisemad tüübid, mis võivad saada aluseks heatasemelisele rühmaviisilisele tööle algklassides. Tüüpide väljaselgitamisel on toetutud ÕTV-le (selle päevasele ja nädalasele dünaamikale ning keskmisele indeksile) ja selle seostele vaimset, füüsilist võimekust iseloomustavate näitajate ning õpiedukuse näitajatega. Uurimistulemuste analüüs kinnitas ÕTV heterogeensust, mida oligi arvata. Õpetaja ülesandeks jääb aidata õpilastel leida neile omane ning eelkõige **sobiv tööstiil**, mis arvestab konkreetse õpilase psühhofüsioloogilisi iseärasusi ning võimaldab õpetajatel nende gruppidega töötada diferentseeritult.

Püüame saadud andmeid õpilaste tüpiseerimise kohta interpreteerida. Joonisel 2 on näidatud teiste klasside õpilaste ja joonisel 3 neljandate klasside õpilaste ja-gunemine nende füüsilise (A) ja vaimse (B) arengu, samuti õpiedukuse (C) taseme põhjal, sõltuvalt ÕTV-st. **Esimese variandi (A)** puhul võrdlesime ÕTV-d nende kehalise arengu näitajatega. Viimastest võtsime aluseks antropomeetrilised näitajad (kasv, kaal), mõningad lihasjõu ja liigutuste kiiruse näitajad, kuivõrd need näitajad seostusid kõige tihedamalt ÕTV näitajatega. Ilmnes, et õpilased, kes evivad häid liigutus-kiiruslikke omadusi ning on hea üldfüüsilise ettevalmistusega, omavad ka kõrgeid töövõime näitajaid. On oluline täheldada, et piisav lihasjõud ja vastupidavus asetavad noore organismi küllaltki soodsasse olukorda. Liikumisel on neil oma vanusele adekvaatne jõud ja vastupidavus, kuid küllaltki rasket pead (võrreldes teiste kehasadega) on õppetundide ajal väsitav hoida üsna pikka aega (45 min.) ettepoole kummardavas asendis. Nähtavasti on

vaja koolis luua selliseid tingimusi, mis soodustavad liigutuste kiiruse ja koordineerimise arengut, siit tulenevalt ka parandaksid õppeedukust.

Teise variandi (B) puhul oli korreleeritud ÕTV tase nende vaimset võimekust iseloomustavate ülesannete lahendamise tasemega. Määrati õpilaste mälu, tähelepanu, loogilise mõtlemise ning arutlusvõime tasand. Kinnitust leidis sellekohane tees õpilaste vaimsete võimete ja ÕTV vahel esineva positiivse korrelatsiooni kohta. Kõrget vaimset võimekust nõudvate ülesannete lahendamisel omasid edukamad ka kõrgemat töövõimet ja vastupidi. Näib, et juba algklassides on vaja virgutada õpilasi pingsale mõtte-tegevusele ja aktiveerida neid.

Kolmanda variandi (C) puhul võrdlesime ÕTV-d nende õpiedukusega, mille hindamise kriteeriumiks olid veerandihinded tunnistusel. Sellest jaotusest nähtus, et kõik õpilased ei õpi oma töövõime tasemele vastavalt. Teiste klasside õpilastest kaasnes kõrge ÕTV-ga kõrge õpiedukus ainult 6%-l, keskmine 89%-l õpilastest. Neljandate klasside õpilastel oli see pilt juba reljeefsem: kõrge ÕTV-ga kaasnes kõrge õpiedukus 66%. Küllap pole teiste klasside õpilastel veel välja kujunenud vaimse töö oskusi, selle sooritamise ratsionaalsed võtted on tundmata. Selline nähtus, et keskmise ja kõrge ÕTV-ga õpilased alla oma võimete õpivad, osutab taas nende **faktorite paljutahulisusele, mis mõjutavad õpiedukust.**

Tahaksime toonitada, et ÕTV on isiksuse omadus, milles olulist osa etendavad tema intellektuaalsed, samuti füüsilised omadused. Veel enam, täisväärtusliku vaimse töö allikaks ei ole ainult vaimse töö pinge ja tempo, vaid **õigesti läbimõeldud töö organisatsioon** ning mõistagi **õppimiskultuuri andmine õpilastele.**

Selline ÕTV heterogeensus uute programmide järgi töötades mitte ainult ei säili, vaid muutub isegi enam väljenduvaks. See fakt, te samaaegsed õpilased on erineva arengutasemega, nõuab diferentseeritud õpetamise korraldamist koolides. Nii rajame aluse sellele, et õpilastele esitatav nõudlikkuse tase vastab nende suutlikkuse tasemele.

ÖPPEPROTSESSI OPTIMEERIMISE VÕIMALUSI. Võttes aluseks eeltoodud variandid ÕTV näitajate positiivsest korrelatsioonist erinevate arengunäitajatega, osutus võimalikuks välja selgitada statistiliselt usaldusväärseid ($p > 95\%$) algklasside ÕTV tüüpe.

■ **Tõusva töövõimega tüüp (38%).** Nende ÕTV muutub koolipäeva lõpus suuremaks, nädala lõpus olulisi väsimusnähte ei sedastata. Ilmselt esinevad mingid individuaalsed aktiivsuse mehhanismid, mis innustavad selle tüübi õpilasi erakordsele aktiivsusele ning iseloomustavad nende kiiret adaptatsiooni erinevate tingimustega, samuti erakordselt kiiret haaret uue materjali omandamisel, seejuures õpilast mitte koormates ja väsitades. Need on **head füüsiliste ja vaimsete eeldustega õpilased**, kes on kõrge vaimse aktiivsusega ning eeskujuliku õpiedukusega.

■ **Püsiva töövõimega tüüp (39%).** Need õpilased ilmutavad koolipäeva jooksul head ning püsivat töövõimet, mis nädala lõpuks tunduvalt halveneb (esineb tähelepanuvõime hajuvus, kontsentratsioonivõime langus, rahutus liigutustes). **Füüsilise ja vaimse arengu näitajad on keskpärase tasemega** ning need õpilased moodustavad algklasside õpilaste põhimassi.

■ **Langeva töövõimega tüüp (23%).** Nendel õpilastel esinevad nähtavad ÕTV halvenemise tunnused juba koolipäeva lõpus (nad väsivad kiiresti, muutuvad apaatseteks, on inertsed, liigutuste koordineerimine häirub ning puudub initsiatiiv õppimiseks). Ka on need õpilased **tagasihoidlike vaimsete ja halvemate füüsilist arengut iseloomustavate näitajatega.**

Seega võime tõdeda, et kainikute enamik (77%) on hea ja keskmise ÕTV-ga. Kõige enam tähelepanu vajab mõistagi kolmas tüüp. Need õpilased, kes on vähete funktsionaalsete ja kesiste vaimsete võimetega, vajavad rohkem tööliikide vaheldamist õppetunni vältel. Otstarbekas on neile anda lihtsamaid ja vähest pingutust nõudvaid ülesandeid tunni viimasel veerandil. Tarvilik oleks taas ausse tõsta **kehakultuuripausid**, samuti on soo-

vitav puhkemomente vahetevahel siustada **muusikapausidega. Diferentseeritult võiks õpilastele anda ka koduseid ülesandeid.** Millist efekti annab see, kui me õpilastele, kes pole materjalist tunnis aru saanud, anname koduseid ülesandeid rohkem kui teistele. Tulusam on vajaka jäänud teadmistes siiski selgus luua ja taotleda, et õpilase mahajäämus ei süveneks. Seejärel võime aegamööda, järkjärgult nõudlikkust tema vastu tõsta.

Spetsiaalset tähelepanu nõuab õpetajalt kahtlemata õpilaste **õppima õpetamine.** Nüüdisajal peavad õpilased 11 õppeaasta jooksul omandama tohutu hulga teadmisi, oskama selles orienteeruda, aktiivselt osalema pioneeri- ja komsomolitöös, olema kõrgete eetilise-moraalsete omadustega. On ilmne, et selle kõige tulemusrikkaks saavutamiseks vajavad õpilased suurt töövõimet.

Õpilaste psühhofüsioloogiliste võimete realiseerimiseks vajalike pedagoogilise-hügieeniliste tingimuste arvestamine tuleb kõne alla vaid siis, kui õppeprogramm, päevarežiim ja õpetamise meetodid vastavad kainiku iseärasustele. Selles küsimuses võiks meid orienteerida J. Babanski (10) seisukoht, kes loeb optimaalseks õppeprotsessi, mis kindlustab õpilaste **maksimaalsete võimete saavutamise ning kõrgeima õppeedukuse õpilaste õppimisvõimalustest lähtuvalt, tagamaks maksimaalseid tulemusi õpetaja ja õpilase minimaalse ajakuluga.** Selliseid probleeme lahendada püüdes oleme oma vabariigis ligilähedaselt samasugustele seisukohtadele tulnud. On ju seda küsimust riivamisi puudutanud õpetajat ja tema töö efektiivsust ning perekonna-probleeme käsitlevate teadlaste tööd (1, 4, 8).

Eelnevaga ühenduses asetub küsimus õpilaste päevarežiimist, selle täitmisest, mille korraldusest (muude oluliste faktorete kõrval) suuresti oleneb õpilaste kooliedukus. Õpilaste ajabüdzeti analüüs näitas, et kurvastavalt palju võisime konstateerida nihkeid õpilaste unerežiimis, värskes õhus viibimises ja telesaadete vaatamisega liialdamises. Siin on teiste klasside õpilaste päevakavas tõsisemaid häireid võrreldes neljandatega. Ka

kirjanduses osutatakse täiesti õigustatult režiimile kui töövõimet edendavale tegurile tõsiselt tähelepanu (9, 13). Peetakse vajalikuks, et värskes õhus viibimise aeg oleks seotud õpilaste liikumisaktiivsusega. Üsna laialt on levinud (seda just lastevanemate seas) tendents, nagu peaksid õpilased võimalikult paljudest ringidest osa võtma, paljude küsimustega korrigeerida tegelema, sealjuures igal ajal edukad olema, tulgu tulemused kas või uneaja ja tervise kahjuks. Sellise seisukoha peaksid õpetajad kummutama, sest ainult arukalt läbimõeldud klassiväline tegevus arendab õpilast. Õeldu ei esita põhimõtteliselt midagi täiesti uut ja senitundmatut, kuid kindlasti vajaneb ka edaspidi paljudel lastevanematel ja kahjuks ka õpetajatel teadmisi ning veendumusi **päevarežiimi enamast tähtsustamisest.**

ÜLDJÄRELDAVAT. Käesoleva uurimistöö analüüs võimaldas esile tuua ÕTV edendamise kõige optimaalsemaid tingimusi ning siit järelduvalt anda teaduslikult põhjendatud soovitusi koolielu praktikasse juurutamiseks. Alljärgnevad ettepanekud on kompleksset laadi ning suunatud kõigekülgsest arenenud, vaimselt ja füüsiliselt terve ning elurõõmsa õpilase kasvatamisele.

ÕTV edendamise ja parandamise reserve võib tinglikult rühmitada alljärgnevalt.

■ Kõige põhimõttelisemaks lähtekohaks peame ÕTV näitajate tiheda seose ilmne mist nende mootorikat iseloomustavate näitajatega, mis annab tunnistust kõrge töövõime saavutamise liigutuste kiiruse, täpsuse ja koordineerimise arendamise kaudu. Tuleks kaaluda algklasside õpilaste õppeplaani **rütmikatundide** lülitamise võimalust (soovitav sisse viia esialgu kas või fakultatiivselt, 2 korda nädalas á 30 min.). Tunni kasvatuslik-emotionaalne väärtus suureneb, kui laseme õpilastel liigutusi seostada muusikaga. Kumatigi toimivad rütmikatunnid üheaegselt nii õpilase mootorikat kui ka psüühikat arendavalt. Õpilaste liigutuste rütmikatundide arendamisel võib pidada põhilisteks vahenditeks lihtsaid koordineerimise soodustavaid harjutusi, mõningaid tantsude elemente ning liikumismänge

rütmikõne ja muusikaga. Ühelt poolt aitaks see vähendada liikumisvaegust, ärataks huvi esteetiliselt kauni liikumise vastu, arendaks ühtaegu ka õpilaste reaktsioonivõimet ning teiselt poolt kutuks esile ÕTV tõusu. On teada, et paremaid loomulikke koordineerimise võimeid täheldatakse nimelt 7–8-a. lastel, mistõttu just noorem kooliiga pakub ideaalseid võimalusi nende võimete edasiseks arendamiseks.

■ Teades ja tundes ÕTV iseärasusi, on õpetajatel võimalik korraldada **diferentseeritud tööd** mitte ainult õppetundides, vaid ka koduste ülesannete andmisel. Tarvilik on **õpetada õpilasi kasutama ratsionaalseid töövõtteid ning tutvustada neid vaimse töö tehnikaga**, saavutamaks suuremat resultatiivsust õppetöös.

Nähtavasti tuleb laste kooliks ettevalmistamisel senisest enam rõhutada juba koolieelikute vaimse aktiivsuse virgutamist ning kujundada positiivne hoiak kooli ning õppetöö suhtes tervikuna.

■ Senisest rohkem peavad õpetajate ja lastevanemate tähelepanu tsentris olema **õpilaste päevakava korraldamise küsimused. On oluline, et õpilase päevakava vastaks kehtestatud hügieeninõuete kõrval õpilaste individuaalsetele iseärasustele, nende tervislikule seisundile ning huvialadega tegelemise vajadusele. Silmas tuleb pidada une- ja värskes õhus viibimise aja reguleerimist, samuti nõudeid õpilaste toitlustamisele. Ühtaegu soodustab ratsionaalne päevakava õpilaste potentsiaalsete võimete maksimaalset rakendamist õppeprotsessis. Õige päevakava kehtestamine nooremas koolieas paneb aluse sellest kinnipidamise harjumuspärasele.**

Tohiks olla ootuspärane, et selletaoliste pedagoogilis-hügieeniliste abinõude realiseerimine tagab kainiku kõrge töövõime, sellest johtuvalt valmistab talle rohkeid eduelamusi koolis. Ka rajab see vundamenti optimaalsele edu saavutamisele õpilaste üldises arenemises edasistel õpinguaastatel.

Resümeerides eeltoodut lisame, et meie poolt läbitöötatud andmed ning nendest tulenevad järeldused viitavad vaid **kõige**

üldisematele tendentsidele, tõstatavad probleeme ega lahenda keerukaid seoseid. See aga osutab teema edasiarendamise vajadusele.

Kirjandus

1. S. Herman, Harmoonilise isiksuse kasvatamisest. «Nõukogude Kool», 1976, nr. 5.
2. E. Hiie, Algõpetuse individualiseerimine kainiku jõudlusfaktorina. «Nõukogude Kool», 1976, nr. 4.
3. H. Liimets, Süsteemne käsitlus õpilase koolijõudluse analüüsimisel. «Nõukogude Kool», 1976, nr. 3.
4. M.-I. Pedajas, Õpetaja kohanemine õpilasega kui koolijõudluse tegur. «Nõukogude Kool», 1976, nr. 4.
5. R. Silla, T. Tulva, Nooremate õpilaste töövõime psühhofüsioloogilisi iseärasusi. «Nõukogude Kool», 1975, nr. 3 ja 4.
6. R. Silla, T. Tulva, Õpilaste töövõime komponentide korrelatsioonanalüüs ja töövõime tüpiseerimise mõningaid võimalusi algklassides. «Nõukogude Kool», 1975, nr. 8.
7. T. Tulva, Kainiku töövõime ja kooliväsimuse iseärasusi. «Nõukogude Kool», 1975, nr. 1.
8. E. Vapper, Koolijõudluse mõjutegurid perekonnas. «Nõukogude Kool», 1976, nr. 6.
9. М. В. Антропова. Режим дня, работоспособность и состояние здоровья школьников. М., 1974.
10. Ю. К. Бабанский. Оптимизация процесса обучения. Автореф. докт. пед. наук. М., 1973.
11. Н. А. Менчинская. Психологические вопросы развивающего обучения и новые программы. «Советская педагогика», 1968, № 6.
12. К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. Психология. М., 1973.
13. Г. Н. Сердюковская, С. М. Громбах. Работоспособность и здоровье учащихся при обучении в современной школе. (Сборник научных трудов.) М., 1974.
14. Г. А. Янно. Гигиенические принципы организации внеучебной деятельности учащихся. Автореф. канд. диссерт. мед. наук. М., 1969.

ÕPPEKABINET, — TÖÖKODA

KABINETSÜSTEEMI TEHNILISE TÄIUSTAMISE PERSPEKTIIVE

LEMBIT LUHAORG, Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi tehniliste õppevahendite kabineti metoodik

NLKP XXV kongressil rõhutati vajadust täiustada kooli materiaalselt õppebaasi ning parandada ainekabinettide varustamist uute õppevahenditega, aktiivsemalt kasutada uusi õppemeetodeid ja tehnilisi vahendeid. Kõik see peab parendama õppe- ja kasvatustöö tulemusi.

Alljärgnevalt püüame anda ülevaate NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia ja NSV Liidu Haridusministeeriumi juhendites toodud seisukohtadest õppekabinettide rajamisel ja tehnilisel varustamisel.

Kabinettide rajamise juhtmõte on siustada need nii, et nad saaksid õppevahendite efektiivse kasutamise labora-

tooriumiks õppe- ja kasvatustöö edasisel täiustamisel.

Uuest koolihoone projektist

Kabinetsüsteemile üleminekuks esitas täiesti uued nõuded koolihoonele ja selle siseplaneeringule.

Järgnevalt mõningad neist:

■ ruumid õppekabinettidele õppeplaani kõikides ainetes;

■ kommunikatsioon kõikides õppekabinettides tehniliste vahendite kasutamiseks;

■ tingimused õppevahendite ja efektiivsete õppemetodite kasutamiseks;

■ tingimuste loomine õpilaste tööks pikendatud õppepäevaga;

■ tingimuste loomine laialdaseks klassiväliseks tööks.

Neid ja teisi nõudeid arvestati uute koolihoonete projektide loomisel. On välja töötatud koolihoonete uued projektid 392, 464, 624, 784 ja 1176 õpilasega koolidele (vastavalt 10, 12, 16, 20 ja 30 klassile) ja 8-kl. kooli hooned 192 ja 320 õpilasele.

Uues projektis on planeeritud õppekabinetid ja laboratooriumid alates 5. klassist kõikidele õppeplaani õppeainetele ning ruumid pikapäevärühmade tööks. On suurendatud põrandapinna normiendiselt 1,25 m²-lt 1,5 m²-ni õpilase kohta. Mõned ruumid on küllalt suure pinnaga (töökojad ja laboratooriumid kuni 80 m²). Uues projektis on tehniliste õppevahendite kabinet ja ruum kooli tehnilise keskuse jaoks. Õpilaskoha maksumus uue projekti järgi on kuni 1120 rubla endise 600 rubla asemel. Ehitada koole ainult uute projektide järgi loetakse tähtsaks tingimuseks üleminekul kabinetsüsteemile ja selle täiustamisele.

Täielikuks üleminekuks kabinetsüsteemile olemasolevates koolides on töötatud ja töötatakse välja seeria juurdeehitatavate blokkide projekte. Nii on töötatud välja blokid 4,6 ja 9 õppekabinetele; blokid tehniliste vahendite kabinetile ja kooli tehnilisele keskusele. Tulviku kooli jaoks ehitatakse aastail 1977—1978 meie maal seitse eksperimentaalkeskooli, mille baasil lahendatakse rida kabinetsüsteemi täiustamise, tehni-

liste õppevahendite optimaalse kasutamise ja pedagoogilise ergonoomika perspektiivülesandeid.

Uusi õppevahendeid

NSV Liidu Haridusministeerium oma käskkirjaga nr. 114 5. 07. 76 kinnitas uue õppevahendite tüüpimekirja üldhariduskoolidele. Täiendatud uus nimekiri vastab täielikult uutele programmidele ja kooli ees seisvatele ülesannetele. Selle nimekirja alusel suurendatakse X viisaastakul õppevahendite ja varustuse tootmist 1,5 korda võrreldes eelmise viisaastakuga. Uusi õppevahendeid tuleb juurde 1544 nimetust. Nendest diafilme 350, diapositiive 130 seeriat, kinofilme 354, kinofragmente ja ringfilme 250, heliplaate ja linte 67 nimetust ning transparente 88 nimetust.

Eeltoodud andmetest selgub, et 1544 uuest õppevahendist 1239, s. o. 80% on audiovisuaalsed õppevahendid. See näitab, milline osatähtsus on audiovisuaalsetel õppevahenditel kogu õppe- ja kasvatustöös. Nende ülesannete realiseerimiseks ehitatakse vastavalt NLKP Keskkomitee määrusele X viisaastaku jooksul täiendavalt 8 uut koolivarustuse ja õppevahendite tehast, neli ettevõtet rekonstrueeritakse ja kaks spetsialiseeritakse. Uute õppevahendite loomiseks korraldavad NSV Liidu Haridusministeerium ja Pedagoogika Akadeemia II üleliidulise õppevahendite konkursi kõige laialdasele teadlaste, inseneride ja pedagoogide osavõtul. Eriti hulgaliselt luuakse õppevahendeid vene keeles — 166, kirjanduses — 126, ajaloo ja ühiskonnaõpetuses — 166, bioloogias — 121, matemaatikas — 99, tööõpetuses — 75. Suurt tähelepanu pööratakse väljalastavate õppevahendite ja seadmete kvaliteedile. Sel eesmärgil toimub kõikide õppevahendite ja seadmete kvaliteedialane atesteerimine.

Tehnilised vahendid kabinetsüsteemi tingimustes

Õpetamine kabineti tingimustes tõi esile uued kõrgendatud nõuded tehniliste vahendite kvaliteedile ja õppeprotsessi varustatusele nende vahenditega.

Tehniliste õppevahendite efektiivne kasutamine on võimalik ainult õppetunni käigus ilma selle ülesehituse loogikat rikkumata. See on võimalik ainult siis, kui kabinetis on loodud vajalikud tingimused.

Sel eesmärgil soovitatakse kooli tehnilised vahendid jaotada kahte ossa:

1. Statsionaarne aparatuur paigutatakse alaliselt õppekabinetidesse ja luuakse seal tingimused nende käepäraseks kasutamiseks.

2. Mobiilne aparatuur on üldiseks kasutamiseks ja need on vahendid, mida ei ole sellisel hulgal, et kõiki kabinette varustada.

Aparatuuri statsionaarse ja mobiilse fondi määrab kooli materiaal-tehniline baas, õpilaste hulk, koolihoone ruumide planeering ja ruumide koormatus.

Statsionaarse aparatuuri hulka võivad kuuluda antud aine kabineti spetsiaalsed ja sagedamini kasutatavad vahendid, mittetransporditav tehnika jm.

Aparatuuri mobiilse osa hoidmiseks ja kasutamiseks võib olla kaks viisi:

1. Koolihoone igal korrusel eraldatakse väike ruum audiovisuaalse tehnika hoidmiseks. Selles ruumis on ka tööriistad, liseseadmed ja materjalid aparatuuri korrastamiseks ja hooldamiseks ning rätasalus vahendite transpordiks teistesse korruse kabinetidesse. Aparatuuri hoidmise ja väljaandmise eest võib vastutada laborant.

2. Mobiilne audiovisuaalse tehnika komplekt kinnistatakse teatud õppekabinetide grupi (2—3 kabinetti) kohta ja paigutatakse ühte õppekabinetti selle juhataja vastutusel. Kooli juhtkond nimetab ühe õpetaja, kes koordineerib aparatuuri kasutamist. Selle kabineti laborant hooldab ja korrastab aparatuuri.

Väiksema klassikomplektide arvuga koolides (8-kl. koolides ja algkoolides) soovitatakse organiseerida **tehniliste õppevahendite** kabinet, kuhu paigutatakse komplekt tehnilisi õppevahendeid ja luuakse kõik tingimused nende käepäraseks kasutamiseks.

Koolides soovitatakse kasutada õppetöös sobivat aparatuuri, mis vastab pedagoogilistele ja hügieeninõuetele.

Magnetofonidest sobivad kasutada monofoonilised kaherealised magnetofonid, mis võimaldavad kiirust 9,5 cm/s. Stereofoonilisi magnetofone soovitatakse ainult laulmise ja muusika kabinetile. Kvaliteedilt on täiesti piisav II klassi magnetofon.

Elektrofonidest on soovitav koolis kasutada II klassi aparate. Spetsiaalselt õppetstarbeks on määratud elektrofon «Vožatõi» väljundvõimsusega 4W, varustatud mikrofiltriga vajaliku pala kiireks leidmiseks.

Diaprojektoritest soovitatakse universaalseid projektoreid margiga VII, DII ja «Svitjaž M». Aparate «Etüüd» ja «Svet» soovitatakse kasutada individuaalseks ja grupiviisiliseks tööks. Lubamatu on kabineti või klassi tingimustes kasutada laste filmskoopse FD-2, F-64, F-68 jt. liiga väikese valgusvoo tõttu. Igati sobiv diaprojektor statsionaarseks kasutamiseks õppekabinetis on «Alfa». See on automaatne, distantsjuhtimisega kassettdiaprojektor (eriti sobiv dianegatiividele).

Uusi tehnilisi vahendeid

Vastavalt valitsuse määrustele töötati aastail 1974—1976 välja 9 nimetust uusi spetsiaalselt koolitöök määratud tehnilisi vahendeid. Alates X viisaastaku algusest lähevad need seeriatootmisse. Järgnevalt nende lühike iseloomustus.

Uus aparatuur oma didaktiliste ja tehnilis-ekspluatatsiooniliste omaduste poolest ületab varem väljalastud aparatuuri. Uute projektsiooniseadmete erinevus seisneb üleminekus halogeenlampidele, mis võimaldab tunduvalt tugevdada valgusvoogu ja kasutada neid ruumi pimendamata.

1. Filmiprojektor «Pioneer» (16-mm filmile) omab distantsjuhtimispuldi, 15 W võimsusega heliseadme. Aparaadil on filmi tagasikäigu ja kaadri seiskamise võimalus. Aparaaadi käsitsemise tähtsam omadus on automaatne filmi laadimine. Tarvitseb ainult õigesti lõigata filmi ots, suunata see vastavasse pilusse, vajutada nupule ja pilt ilmub ekraanile. Aparaadis on kasutatud suure võimsusega halogeenlampi, mis annab valgusvoo 600 luumenit.

2. Diaprojektor «Lektor 600» on moodsa konstruktsiooniga universaalne (diafilmid, diapositiivid) aparaat, mis on varustatud distantsjuhtimispuuldiga. Juhtpuldil on võimalik diafilmi ja diapositiive näidata edasi ja tagasi suunas ning kaadrit fokuseerida. Valgusvoog 600 luumenit.

3. Grafoprojektor (kodoskoop) «Lektor 2000» on varustatud 750 W halogeenlambiga, mis annab valgusvoo 2500 luumenit. Seni väljalastud kodoskoobi valgusvoog oli 600 luumenit. Pildi akna mõõtmed on 25×25 cm (endisel kodoskoobil 11×14 cm).

4. Epiprojektor antakse tootmisse senise epidiaskoobi asemel. Sel koolitöös vajalikul operatiivsel vahendil on valgusvoog 40 luumenit (epidiaskoobil 10 luumenit).

5. Koolitelevisoor «Elektron 212» omab ekraani diagonaaliga 61 cm ja akustilist süsteemi võimsusega 4 W. Televisooril on pesad videomagnetofoni ühendamiseks. Televisoor on varustatud ekraani katetega laste traumatismi vältimiseks.

6. Raadio-sidesõlm PHIII-1 on kolm programmiga raadiosõlm 45 kuuldepunktiga. Kuuldepunktide ja raadiosõlme vahel on ette nähtud kahepoolne side, mis võimaldab seadet kasutada kooli tehnilises keskses.

7. Lingvafoni kabinet ЯЛ-24 М vastab didaktika uuematele nõuetele. Seadme on rida eeliseid võrreldes varem toodetutega: töö üheaegselt kolme programmiga, võimalus ühendada õpilasi dialoogiks ja seda samaaegselt salvestada, kõlarite abil anda helisaade projektsiooni-seadmete kasutamisel. Samuti on juhtpulti toodud kino- ja diaprojektorite distantsjuhtimine.

1976. a. läks tootmisse ka teine, väiksema massi ja gabariitidega lingvafonseade, mis on mõeldud maakoolidele.

8. 1976. a. lõpust alates toodetakse lihtsat ja õppetöös kergesti kasutatavat **programmeeritud kontrolli seadet**.

Käesoleval ajal on koolil aparatuuri õppe- ja kasvatus töö ning organisatsioonilise iseloomuga informatsiooni ülekan- deks. Selline varustus on otstarbekas pai-

gutada kooli **tehnilisse keskusse**. Esiialgu soovitatakse selliseid tehnilisi keskusi luua ainult nende koolide juurde, millede baasil saab katsetada ja lahendada kooli materiaalse baasi edasiarendamise ja täiustamise probleeme.

Tehnilisest keskest on võimalik helilist informatsiooni anda õpperuumides üheaegselt mitmel programmil. Loomulikult on õpperuumide ja tehnilise keskuse vahel kahepoolne side. Tehniline keskus on abiks kooli direksioonile tehniliste vahendite kasutamisel: valmistab audiovisuaalseid materjale, salvestab helilinte raadiost, korrastab tehnilisi vahendeid, juhendab õpetajaid aparatuuri kasutamisel. Ruumide koosseis võib piirduda lihtsamal juhul (ilma suletud televisiooni süsteemita) ühe klassiruumi ja diktori ruumiga. Sellesse ruumi paigutatakse tsentraliseeritud heliinformatsiooni aparaat, sideseadmed, paljundusaparaat, raadio ja magnetofon helimaterjalide salvestamiseks ning kapid audiovisuaalsete õppevahendite hoidmiseks. Sellist tüüpi tehnilist keskust (TK) soovitatakse igale keskkoolile.

Eksperimentaalkooli TK peaks olema täiuslikuma tehnikaga varustatud, mis võimaldab salvestada televisioonisaateid nii eestriku kui ka kooli suletud televisioonisüsteemist. TK peaks olema varustatud kino- ja fototehnikaga parema kogemuse fikseerimiseks ja propageerimiseks õpetajate hulgas. TK koosseisu kuuluvad telestuudio, helistuudio, töökoda, kino- ja fotolaboratoorium, filmihoidla (kinofilmid, diapositiivid, diafilmid, videolindid ja magnetofonilindid ning teised informatsioonikandjad). Selliste eksperimentaalkoolide ülesanne on ette valmistada meie koolide üleminekut järgmistel viisaastakutel tehniliselt täiuslikumale, kõrgemale astmele.

K i r j a n d u s

1. Инструкция по оборудованию учебных кабинетов в общеобразовательных школах и перевод их на кабинетную систему организации учебных занятий. АПН, Нийсотсо, М., 1976.

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

ЛИТЕРАТУРА для УЧИТЕЛЯ

ЛЮБОВЬ БРЕГАНОВА,
методист кабинета русского
языка РИУУ

Одной из главных задач, которую поставил XXV съезд КПСС перед средней школой, является повышение уровня всей учебно-воспитательной работы. Решение этой задачи связано в первую очередь с совершенствованием

методов преподавания, с повышением педагогической эффективности каждого урока.

Естественно, учителя волнует вопрос о том, как построить каждый конкретный урок и систему уроков, чтобы максимально реализовать практические, образовательные и воспитательные задачи, обеспечить условия для самостоятельности и активности учащихся в речевой деятельности. Большую помощь учителю в этом окажет книга Л. З. Якушиной «Методика построения урока иностранного языка в средней школе». (Якушина Л. З. Методика построения урока иностранного языка в средней школе. М., «Педагогика», 1974. 96 с.). В книге рассматривается комплекс вопросов, связанных с построением урока: цели и содержание, структурные типы урока, подготовка учителя к уроку.

«Многочисленные встречи и беседы с учителями, — пишет Л. З. Якушина, — приводят к выводу, что при подготовке к уроку главную трудность для учителя представляет вопрос о том, как построить урок. Поэтому практическая цель нашей работы — оказать помощь учителю в планировании урока». Практические рекомендации автора опираются на теоретические исследования и обобщение передового опыта учителей и методистов.

В первой главе пособия рассматривается проблема типологии уроков. Автор отмечает, что определение структурных типов уроков является важным условием рационального построения системы уроков и отдельно взятого урока.

В связи с изменением целей обучения в сторону практического владения языком традиционная система урока — опрос, объяснение и закрепление — уже не удовлетворяла учителя. Появилось стремление разнообразить построение урока, что привело к тому, что урок потерял стройность и превратился

в набор самых разных, иногда, может быть, и интересных, но логически не связанных между собой приемов. Автор акцентирует внимание учителя на том, что уроки должны быть разными по своей структуре, но обязательно должны отличаться целенаправленностью, логичностью и стройностью.

По характеру учебной деятельности и по степени самостоятельности учащихся в речевой деятельности автор различает два основных типа уроков: тренировочные и речевые. На тренировочных уроках деятельность учащихся направлена на формирование умений и навыков оперировать языковыми средствами в узком контексте, на речевых — на выражение содержания речи в развернутом контексте (монолог, диалог, беседа). Уроки разных типов, объединенные определенной целью, образуют систему. В главе — «Цели и задачи уроков» — автор приводит примеры системы уроков по теме «Город» с краткой иллюстрацией хода занятий. Приводимые примеры ярко иллюстрируют мысль автора об особой роли в системе **завершающего урока**.

Касаясь вопроса о критериях определения цели урока, Л. З. Якушина особо подчеркивает, что при постановке целей отдельного урока внутри системы учитель должен ориентироваться именно на этот завершающий урок. Правильно определить цель каждого урока в отдельности, можно лишь в том случае, если будем исходить из его места в системе. Так, если завершающий урок преследует цель самостоятельного использования учащимися материала в развернутых сообщениях и беседах, в высказываниях по теме, то предшествующие ему уроки должны быть направлены на обучение использования учащимися нового языкового материала в минимальном контексте, во фрагментах этой общей темы.

«Четкое осознание целей, — пишет Л. З. Якушина, — необходимо для выбора правильных путей деятельности

учителя и учащихся на уроке и является неперенным условием рационального планирования и эффективного проведения уроков».

Детально изложены в книге вопросы, связанные с подготовкой учителя к урокам, приводятся примеры системы уроков (на материале немецкого и английского языка) и даются практические рекомендации к построению урока.

Книга Л. З. Якушиной «Методика построения урока...» является, на наш взгляд, ценным пособием. Она логично и убедительно подводит учителя к пониманию необходимости серьезного и вдумчивого отношения к планированию и определению целей не только каждого отдельного урока, но и рассмотрению роли и значения этого урока в системе. Красной нитью проходит мысль автора о том, что не может успешно обучать тот учитель, у которого вся перспектива ограничивается лишь завтрашним уроком, учитель, который не заглядывает вперед, для которого вчерашний, сегодняшний, завтрашний уроки — это уроки сами по себе, а не звенья одной цепи, определяющие друг друга.

Творческое осмысление рекомендаций Л. З. Якушиной, безусловно, будет способствовать повышению эффективности работы на уроке, установлению правильного характера взаимодействия учителя и учащихся на уроке, при котором преобладающее количество времени будет отводиться речевой практике учащихся. Ведь эффективность урока в конечном счете и определяется степенью самостоятельности и активности учащихся в речевой деятельности.

Рекомендуем учителю новое пособие «**Основы общей методики обучения иностранным языкам**» под общей редакцией М. Я. Демьяненко. (Основы общей методики обучения иностранным языкам. Под общей редакцией М. Я. Демьяненко. Киев, 1976, 280 с.) Положительно оценивает пособие изве-

стный советский психолог А. А. Леонтьев. В предисловии он пишет, что это «одна из первых книг, где систематически описывается научная база советской методики. Это высококвалифицированная, очень нужная в настоящее время и бесспорно полезная книга...».

Особенно советуем обратить внимание на вторую главу рекомендуемого пособия — «Формы речевого общения, виды речевой деятельности и обучение им» и на четвертую главу — «Составляющие педагогического процесса», — в которой говорится об уроке как основной организационной форме обучения. На наш взгляд, книга должна заинтересовать учителя русского языка, так как в ней определены методы и приемы формирования речевых навыков и умений, показана роль преподавателя в процессе обучения, дано описание урока.

Большие и серьезные задачи стоят перед школой в области обучения и коммунистического воспитания. В отчетном докладе ЦК КПСС выдвинута идея комплексного подхода к воспитанию, т. е. обеспечение единства идейно-политического, трудового и нравственного воспитания. Рекомендуем учителю, работающему классным руководителем в старших классах, интересную книгу В. Б. Бондаревского «Беседы о самовоспитании». (Бондаревский В. Б. Беседы о самовоспитании. Для учащихся старших классов. М., «Просвещение», 1976. 127 с.)

В форме бесед книга знакомит читателя с тем, как можно организовать самовоспитание, как воспитать в себе коммунистические убеждения и идеалы, научиться жить во имя больших общественных целей. «Беседы о самовоспитании» В. Б. Бондаревского вы можете рекомендовать и для самостоятельного прочтения учащимся X—XI классов, т. к. книга эта написана хорошим и доступным языком, а проблемы, затронутые в ней, интересны и особенно волнуют молодежь. Материалы

книги учитель может использовать и для бесед на уроках классного руководителя.

Уже названия глав «Знаешь ли ты самого себя?», «Как создавать характер!», «Внимание: конфликтная ситуация!», «Как бы ты поступил?» и другие говорят о том, что «Беседы» заинтересуют учащихся и актуальностью излагаемых проблем, и непринужденной и убедительной формой изложения. В. Б. Бондаревский писал «Беседы о самовоспитании», используя исследования известных советских педагогов и психологов, а также материалы собственных наблюдений. Обращаясь к юному читателю, автор пишет: «... одного совершенствования учебных планов и программ, конечно, недостаточно, чтобы воплотить в жизнь требования Программы КПСС о всестороннем и гармоничном развитии подрастающего поколения. На помощь приходит система самовоспитания и самообразования, овладеть которой необходимо каждому юноше и девушке. Дорогой друг! Книжка, которую ты сейчас раскрыл, адресована тебе и твоим товарищам. Ты не найдешь на ее страницах ни поучений или приказов, ни бесконечных просьб, ни тем более упреков в свой адрес. Считай, что это разговор товарищей...».

В издательстве «Просвещение» вышла в свет книга «Изучение в средней школе материалов XXV съезда КПСС». (Изучение в средней школе материалов XXV съезда КПСС. Пособие для учителя. Под редакцией М. П. Кашина, А. Г. Кинкулькина. М., «Просвещение», 1977. 256 с.). Авторы этой книги — сотрудники НИИ содержания и методов обучения АПН СССР. В книге содержатся рекомендации по изучению материалов XXV съезда КПСС на уроках и во внеклассной работе, в деятельности школьной комсомольской и пионерской организаций. В специальной главе освещаются проблемы изучения литературы в свете решений съезда партии.

НАША УЧИТЕЛЬНИЦА ЭНЕ ТОРИМ

КИРА АЛЛИКМЕТС

Школа передового опыта — так стала называться в 1976 году Тартуская II средняя школа. Без творческого и ответственного труда каждого учителя этого большого и дружного коллектива школе не удалось бы добиться столь почетного и ко многому обязывающего звания. Есть в этом заслуга и молодой учительницы русского языка Эне Густавовны Торим.

Со II средней школой, как и с некоторыми другими школами города Тарту, нас связывают многочисленные нити: выпускники школы поступают учиться на отделение русской филологии, проходят педагогическую практику в этой школе, а некоторые из них начинают здесь свою самостоятельную педагогическую деятельность.

Такой путь прошла и Эне Торим. Окончив школу, она не мучилась сомнениями — куда пойти учиться? Выбор был сделан давно: «профессия учительницы — это моя будущая профессия». Ярво выраженная педагогическая направленность Эне Торим помогла ей во время учебы в университете развить педагогические способности, направить усилия на воспитание в себе нужных черт характера. Уравновешенность, доброжелательность, исполнительность, эмоциональная зрелость — эти качества стали определяющими в характере Эне Торим.

Несомненно, что для формирования педагогической направленности и педагогических способностей большое значение имеет вся система учебно-воспитательной работы в школе и вузе, ведущая же роль принадлежит педагогической практике. В ходе педагогической практики Эне Торим (тогда еще Эне Савик) успешно обучалась основам педагогического мастерства: применять полученные в университете знания на практике, строить учебный процесс в соответствии с особенностями детей, принимать самостоятельные решения в неожиданных ситуациях и многому другому. Основной же успех Эне Торим, на наш взгляд, заключался в том, что она умела устанавливать правильные взаимоотношения с детьми, исходя из глубокого уважения к ним, к их наблюдательности, уму и непосредственности.

В характеристике, полученной Эне Торим от дирекции школы, отмечалось: «Хорошая методическая подготовка и безупречное знание своего предмета позволили Эне Савик успешно пройти педагогическую практику... Она очень любит свою работу,... рождена быть педагогом».

С назначением на работу во II среднюю школу связан новый период в жизни Эне Торим — период неустанного педагогического творчества.

Профессионально - педагогическая деятельность требует от учителя определенной системы и последовательности действий, определенной логики и напряжения. Уделяя одним аспектам деятельности больше внимания, другим меньше, учитель постоянно совершенствует свою деятельность. Так и Эне Торим училась прежде всего распределять внимание на уроке, в результате чего удавалось осуществлять важнейшее требование педагогической профессии — сочетать фронтальную работу с индивидуальной. Если раньше, в период педагогической практики, учительница использовала наглядные пособия

лишь в качестве опоры для рассказа и объяснения, то теперь она сумела превратить их в самостоятельный источник знаний. Умение предвидеть трудности, с которыми учащиеся могут встретиться при восприятии нового материала, умение отобрать рациональные приемы обучения, умение найти правильный тон в отношениях с детьми — эти и многие другие «секреты» методики преподавания и воспитания открывала Эне Торим в своей дальнейшей педагогической деятельности. Возможно, этот процесс приобщения к тайнам педагогического мастерства затянулся бы на долгие годы, если бы не было рядом с молодой учительницей доброжелательных и требовательных коллег, которые всегда помогали ей в нужную минуту. «Это большое счастье работать в дружном коллективе, — говорит Эне Густавовна. — Знакомясь с опытом старших коллег, общаясь с ними, я многому научилась. Особенно благодарна я своей учительнице Валентине Александровне Тарве.

В школе не могли не заметить блестящих организаторских способностей Эне Торим, которые так необходимы для создания хорошего ученического коллектива. Ей предложили стать завучем, и она согласилась. Третий год ведет Эне Густавовна эту нелегкую, важную и интересную работу. За это время ей удалось заинтересовать работой многих учеников и завоевать авторитет у учителей школы.

А сама Эне Густавовна считает, что работа завуча помогла ей по-новому взглянуть на учеников. «Хотя и раньше, — говорит она, — я не воспринимала учеников только через призму оценок, какие они получают, и ошибок, которые они допускают, все же невольно делила их на два лагеря: «сильных» и «слабых». Теперь же, сталкиваясь с ними во внеурочной обстановке, я поняла, что каждый уче-

ник испытывает потребность в том, чтобы учитель видел в нем что-то особенное. И «это особенное» я стала теперь отчетливее видеть в каждом ученике. А это привело к тому, что намного улучшился контакт с учащимися. Мне кажется, что могу давать открытые уроки в любом классе, где я преподаю».

Открытые уроки, неоднократно проводимые Эне Торим, служат подтверждением сказанных ею слов. Действительно, на уроках царит атмосфера взаимопонимания и уважения друг к другу. Среди положительных сторон уроков можно отметить следующее: их четкую, глубоко продуманную композицию, целесообразность всех учебных действий на уроках, удачное сочетание дополнительных источников с материалом учебника, оправданное применение наглядных пособий и раздаточного материала, коммуникативно-ситуативную направленность уроков и т. д. И еще, немаловажным, на наш взгляд, является и то, что учительница сплошь и рядом отказывается от слепого подражания стандарту — методическим разработкам и умеет строить уроки в соответствии с уровнем своего мастерства и особенностями класса.

Вся деятельность Эне Торим изо дня в день, из урока в урок направлена на достижение общей конечной цели педагогической профессии — на формирование личности советского человека.

KÕNE ALAARENGUGA LASTE VÄLJASELGITAMINE LASTEAIA ÜLDRÜHMADEST

HELGI LUHATS,
Tallinna 108. lastepäevakodu
logopeed

Viimastel aastatel on avatud palju erirühmi kõnepuuetega koolieelikutele. Erirühmade lastest moodustavad suure osa üldlasteagedast logopeedilistesse rühmadesse suunatud kõnehälvikud. Oma rühma kõnehälvikud selgitab välja kasvataja ning suunab need lapsed logopeedi konsultatsioonile. Logopeediliste rühmade peamine kontingent on kõne alaarenguga lapsed (kogelejate ja düslaalikute kõrval). Sellepärast on väga oluline, et üldrühmade kasvatajad oskaksid kõne alaarenguga lapsed välja selgitada ning nad oma rajooni või linna logopeedi juurde saata. Logopeed otsustab erirühma suunamise vajaduse. Lõpliku otsuse erirühma paigutamise kohta teeb eriala spetsialistidest koosnev meditsiinilispedagoogiline komisjon.

Möödunud õppeaastal käisime grupi logopeedidega üldlasteagedades erirühmade komplekteerimiseks kõnehälvikuid välja selgitamas. Palusime, et kasvatajad saadaksid meie juurde rühmadest kõne alaarengu ja kogelusega lapsi. Kui kogeluse väljaselgitamine ei valmistanud kasvatajatele raskusi, siis kõne alaarengu all mõisteti enamasti vaid üksikhääliku häälduspuuet või siis hääldusraskusi üldse.

Selle eksiarvamuse kummutamiseks püüaksingi järgnevalt selgitada mõiste «kõne alaareng» ehk «vaegkõne»¹ sisu ning põhjendada ka seda, miks nende laste väljaselgitamine ja erirühmadesse paigutamine nii vajalik on.

Kõne alaareng võib esineda mitmes erinevas raskusastmes, kõne täielikust puudumisest või lalinkõnест kuni häälduslike, grammatiliste ja sõnavara alaaraengu

¹ Autor soovib mõiste «kõne alaareng» asemel kasutada märksa lühemat, ent sisuliselt kattuvat mõistet «vaegkõne» (vaeg — mittetäielik, mitteküllaldane, puudulik, OS, Tln., 1976). Logopeedias sageli tarvitatava sõnaühendi «kõne alaarenguga laps» asemel võiks siis öelda «vaegkõneleja».

elementidega igapäevaseks suhtlemiseks kasutatava tarbekõneni.

Vaegkõne väljaselgitamisel ei saa peamiseks ja ainukeseks kriteeriumiks lugeda hääldusvigu. Olulisem näitaja on kõne grammatilise ehituse ja sõnavara puudulikkus. «On ju üheks kesksemaks näitajaks, mis iseloomustab lapse ekspressiivset kõnet üldse, grammatiliste vormide kasutamise oskus» (3).

Näiteks 4-aastane, aga ka 5—6-aastane ja vanemgi laps, kelle kõne peaks olema põhilises formeerunud, kõne raske alaarengu puhul kas ei räägi üldse või kasutab väheseid 1—2-silbilisi sõnu, lühendab pikemad sõnad 2-silbilisteks, jätab ära sõna muutelõpud. Sõnad on ebatäpsed nii häälikuliselt koostiselt kui ka tähenduselt. Sageli on need häälikulised kompleksid ümbritejatele arusaamatud. Vaegkõne raske astme puhul ei kasuta lapsed fraasi üldse või kui kasutavad lühikesi fraase, siis grammatilised seosed sõnade vahel puuduvad või on suuremalt osalt valed. Kõnest arusaamine on puudulik, paremini saadakse aru sõnade tähendusest kindlas situatsioonis, väljaspool situatsiooni on kõnest arusaamine piiratud.

Vaegkõne raske aste kaasneb peamiselt alaalia, vaimse alaarengu ja kuulmispuuetega. Kõne alaarengu raske astme väljaselgitamine ei valmista harilikult raskusi ning need lapsed suunatakse tavaliselt õigeaegselt logopeedi juurde ja sealt edasi võimaluse korral erirühma. Palju raskusi valmistab ja sageli jääb välja selgitamata kõne alaarengu kergem, III aste.

Nendel lastel on tarbekõne olemas ja kõnest saavad nad aru, kõne läheneb normi piirile, kuid esineb siiski palju eksimusi nii hääldamises, grammatikas kui ka sõnavaras. Esimesel pilgul võivad niisugused üksikud hääldamis-, sõnavara- ja grammatikavead tunduda ebaolulistena, kuid tervikuna võivad need kõnepuuded saada lapse vaimse arengu pidurdajaks. Kuigi intellekt võib esmaselt olla

normis, toob mahajäämus kõne arengus kaasa omakorda mahajäämuse vaimses arengus. «Kõne alaarenguga lapsel esinevad kõrvalekalded ka psüühilises arengus, tema arengutempo võib aeglustuda, tunnetus- ja mõtlemisprotsesside, emotsionaal-tahtelise sfääri, iseloomu, aga vahel ka kogu isiksuse areng tervikuna võib toimuda anomaalselt. Kõrvalekalded psüühilises arengus võivad sõltuda nii kesknärvisüsteemi kahjustusest, s. o. samast põhjusest, millest lähtub kõnepatoloogiagi, aga samuti ka kõne puudulikkusest endast.» (3.)

Üks tavalisi vigu vaegkõneleajate väljaselgitamisel lasteaedadest oligi see, et kasvatajad jätsid sageli esitamata lapsed, kellel esines vaimse arengu mahajäämus, kuivõrd arvati, et kõne alaarengu puhul peab intellekt olema normis, kahjustatud on üksnes kõne.

See ei ole alati nii. Kui vaegkõne esilekutsujaks on kuulmispuuded, alaalia, düsartria, rinolaalia, siis intellekt on esmaselt normis, kui vaegkõne on tingitud vaimsest alaarengust, siis on loomulikult intellekt esmaselt kahjustatud.

Mahajäämus vaimses arengus võib olla tingitud ka vaimse arengu pidurdumisest. Vaegkõneleajate rühmades moodustavadki peamise kontingendi lapsed, kelle puudulik kõne on tingitud vaimse arengu pidurdumisest.

Vaimse arengu pidurdumist võivad esile kutsuda väga mitmesugused tegurid: kuulmislangus, sügavad nägemishäired, raskemad kõnepuuded, mitmesugused asteenilised seisundid (asteenia — seisund ajutraumade, nakkus- või somaatiliste haiguste tagajärjel, mis avaldub kiires väsimises, suurenenud erutuvuses ja langenud töövõimes), sotsiaalne hooldamatus jms. Iseloomustades nende laste psüühilisi protsesse, võib öelda, et nende tähelepanu on ebapüsiv, kergesti hajuv, mälu maht väike (luuletused jäävad väga halvasti meelde, ununevad ruttu), vähene on huvi õpitegevuse vastu, lapsed soovivad vaid mängida, mäng aga on

küllaltki primitiivne, sageli puudub süžeeväg. Mõtlemistegevus on võrdlemisi passiivne. Neil esineb väga sageli ka motorika hälbeid: liigutused on kohmakad, nad on saamatud eneseteenindamisel ja käelises tegevuses.

Arengupidurdusega lapsed sarnanevad näiliselt vaimse alaarengu kergema astmega, kuid nad ei ole vaimset alaarenenud. Nende intellekt on säilinud. Nad saavad aru neile loetud jutukese mõttest, koostavad õiges järjestuses lihtsa seeria antud piltidest, raskuste korral oskavad kasutada abi.

Kõigil vaimse arengu pidurdumisega lastel esineb kõne alaarengu sümptoome. Kooliminekul on neil fraasiline kõne küll olemas, samuti pole erilisi hääldefekte, kuid esineb märgatav sõnavara piiratus, ei osata õigesti kasutada keerulisi grammatilisi vorme. Just kõne sõnavara ja grammatilise külje puudulikkuse tõttu ei ole sageli jõukohased niisugused intellektuaalsed operatsioonid, nagu võrdlemine, analüüs. Foneemitaju, s. o. keele väikseimate tähendust kandvate ühikute, foneemide eristusvõime on madal. Suulise kõne puudulikkusest tingituna esinevad suured raskused lugema ja kirjutama õppimisel.

Alljärgnevalt esitan näiteid 5—6-aastaste kergema kõne alaarengu astmega vaegkõnelejadega sagedasemate kõnevigade kohta ning iseloomustan üksikuid kõnevigu lähemalt. Eelkõige vaatlen lähemalt grammatilisi vigu. Käänete moodustamisel eksitakse sagedamini ainsuse omastava, ainsuse osastava, kaasaütleva ja mitmuse osastava puhul. Näiteid: ainsuse omastav — *kapsase* 'kapsa', *põderi* 'põder', *sibuli* 'sibula', *hernese* 'herne', *mesise* 'mesilase'; ainsuse osastav — *lambat* 'lammast', *nägud* 'nägu', *tiigert* 'tiigrit', *lipud* 'lippu', *lill* 'lille', *mägit* 'mäge'; mitmuse osastav (eriti raske vorm vaegkõnelejadega jaoks) — *seenesi* 'seeni', *laudi* 'laudu', *eeselisi* 'eesleid', *rattasid* 'rattaid', *akansi*, *akeneid* 'aknaid', *lindi* 'linde', *majusei* 'maju'; kaasaütlev — kahveliga

'kahveliga', *labiga* 'labidaga', *kirvesega* 'kirvega', *saagiga* 'saega'.

Sagedamini eksitakse astmevahelduslikes sõnades. Eriti palju on laadivaheldusvigu. Näiteks mitmuse nimetava kasutamisel: *nugad* 'noad', *hobuned* 'hobused', *vähikad* 'vähid', *sigad* 'sead', *leibad*, 'leivad', *saajad* 'saed'.

Tihti jäävad ära pöördelõpud: *õmble* 'õmbleb', *liimi* 'liimin', või aetakse nad segi: *sööd* 'sööv'.

Eksimusi on omadussõna keskvärde moodustamisel: *sügam* 'sügavam', *laim* 'laiem', või ei osata üldse keskvärret moodustada: *natuke suur* 'suurem'.

Väga palju on vigu umbisikulise tegumoe kindla kõneviisi oleviku kasutamisel: *tuudatakse* 'tuuakse', *veatakse*, *vedatakse* 'veetakse', *kääriga löidakse* 'kääridega löigatakse', *kududakse* 'kootakse', *joonitakseks*, *joonitakse* 'joonistatakse', *sõitakse*, *sõidutakse* 'sõidetakse', *puhatakse* 'puhastatakse', *helistakse* 'helistatakse'. Ajakategooriate puhul aetakse segi oleviku ja lihtmineviku tunnuseid: *joonistavad* 'joonistasid'.

Vaegkõnelejad kasutavad tarbekõnes peamiselt laiendamata lihtlauseid. Lausete laiendamine ja liitlauseite kasutamine valmistab neile suuri raskusi. Lauseehitus on sageli vigane, ühildumisvigu palju: *ta joonistavad* 'ta joonistab', *väikseid koera* 'väikseid koeri'. Sõnade järjekord lauses on sageli vale.

Kõne alaarenguga laste jutustamisoskus on väga piiratud. Iseseisvalt pole nad võimelised terviklikku jutukest pildi ega pildiseeria järgi koostama. Vaegkõnelejad kalduvad loetlema pildil olevaid esemeid ja olendeid, jätavad ära lauseliikmeid. Näiteks pildi järgi jutustamine: *Suvi. Suplevad. Lapsed. Paadis. Nemad lamavad*. Jutustamisoskuse puudulikkus on üks tähtsamaid vaegkõne näitajaid.

M. Maiste uurimistöõ andmetel toon siin ära võrdlevalt antud teemal jutustuse keskmise pikkuse sõnades, lausete arvu jutustuses ning sõnade arvu lauses normikõnega 5- ja 6-aastastel lastel ning

	Normkõnega lapsed		Vaegkõnelejad	
	5-a.	6-a.	5-a.	6-a.
Jutustuse keskmine pikkus sõnades	27	36,6	18,14	21,31
Lausete arv jutustuses	5	5,1	4,59	4,89
Sõnade arv lauses	5,77	7,52	3,56	3,87
Liitlauseid kogu tekstist	36%	50%	5,83%	14,22%

5- ja 6-aastastel vaegkõnelejatel. (Vaegkõne tingitud vaimse arengu pidurdumisest.)

Tabeli andmed kinnitavad eespool esitatud väiteid vaegkõnelejate jutustamis- oskuse piiratuse kohta, eriti silmatorkav on liitlauset kasutamise vähesus.

Kõne alaarenguga laste sõnavara on ebatäpne, piiratud, vaene. Liiginimetusi on vähe ja neid kasutatakse sageli vales tähenduses. Aetakse segi just sarnaste tunnustega esemeid ja olendeid: *väike õun*, *'ploom'*, *hobune 'lehm'*, *koer 'lõvi'*, *sipelgate maja 'mesilase taru'*, *kauss 'taldrik'*, *pall 'muna'*, *kiisu 'orav'*, *näärivana 'lume-memm'*, *liblikas 'mesilane'*, *uss 'tigu'*. Sageli antakse lihtsalt üldnimetus: *lind 'kuldnokk'*, *marjad 'maasikad, kirsid'*. Tihti antakse täpse nimetuse asemel eseme, olendi või tegevuse kirjeldus: *see, mis lendab 'lind'*, *pannakse pehe 'müts'*, *riide oma 'riidepuu'*, *auto oma 'rool'*, *tähtesi tehakse 'kirjutatakse'*, *sõidab kaugele 'rong'*, *kapi need, mis tõmbatakse 'nupud'*.

Üldnimetustest teatakse vaid levinuid: lilled, linnud, loomad, mänguajad. Enamasti aga ei suudeta üldistusi iseseisvalt teha. Vaegkõnelejad kas loetlevad üksikesemeid või selgitavad nende funktsiooni: *nendega süüakse 'toidunõud'*, *pannakse selga 'rõivad'*, *saab sõita 'sõidukid'*. Üldistuste tegemise oskus on jällegi üks olulisi vaegkõne näitajaid. Siin tuleb muidugi arvesse võtta õpetatuse astet.

Vaegkõnelejatele on iseloomulik ka see, et sõnavaras on väga vähe omadussõnu. Peamiselt on need järgmised: suur, väike,

soe, külm, hea, halb, ilus. Värvuste nimetustest teavad tavaliselt põhivärvusi, kuid vahel ajavad segi ka neid, eriti sinist ja rohelist.

Uusi sõnu omandavad need lapsed viisalt, uued sõnad ei jää kuidagi meelde, vajavad mitmekordset kinnistamist, kasutavad neid kaua valesti: *puud on raagused, raadus 'raagus'*.

Võrreldes eakaaslaste normkõnega kasutavad vaegkõnelejad märgatavalt rohkem nimisõnu, vähem tegusõnu, see aga viib nominatiivsusele, nimetamisele lapse kõnes.

Kõne alaarenguga lastel esineb väga sageli hääldusvigu, eriti just silbistruktuuri vigu. Häälikut hääldatakse isoleeritult, üksikuna õigesti, kuid kõnes, eriti just kaashäälikuühenditega sõnades on vigu nii silbi enda struktuuris kui ka sõna silbilises struktuuris. Silbi enda struktuuri sagedasemad vead: häälik jäetakse silbist ära — *libikas 'liblikas'*, *piias 'pliats'*, *kaver 'klaver'*, *kotsid 'klotsid'*, *raav 'kraav'*, *kilkonn 'kilpkonn'*; vahetatakse häälikuid — *kõrvist 'kõrvits'*, *torlibuss 'trollibuss'*; asendatakse häälikuid teistega (see on üks sagedasemaid veavõimalusi) — *kuldkekk 'kuldnokk'*, *türguk 'tüdruk'*, *marled 'marjad'*, *pikarkook 'piparkook'*, *mesilumm, medimumm, mesilill 'mesilane'*, *tokotill 'krokodill'*, *enevant, elemant, elelont 'elevant'*, *kolvek komvelt, kohverk 'kompvek'*; lisatakse häälikuid — *Burandino, ämbelik*.

Eriti aetakse segi moodustuskoha poolest lähedasi häälikuid: *reder 'redel'*, *halirik 'harilik'*, *kaerkiljak 'kaelkirjak'*, *kur-*

relkupp 'kullerkupp', tereviisol 'televiisor', repaliinu 'lepatriinu'.

Sõna silbilises struktuuris on tavaliselt järgmisi vigu: pikemates sõnades jäetakse ära silpe — rohene 'roheline', puna 'punane', inime 'inimene', aluse 'alumise', kiruvad 'kirjutavad'; paigutatakse silpe ümber — iminene 'inimene'; lisatakse silpe — mesilasene 'mesilane', karlelender 'kalender'.

Mõnikord võib kaashäälikuühenditega sõnades sõnastruktuur peaaegu tundmatuse ni muutuda: kaarkirek, kialkarjek, 'kaelkirjak', kirklaud 'triikraud', lumeesked 'lumehelbed', tarvek, rallik 'taldrik', susku 'suhkur'.

Peab märkima, et normaalselt areneva kõnega lastel võib niisuguseid eespool esitatud grammatika-, sõnavara- ja hääldusvigu esineda eakohaselt teise kuni kolmanda eluaastani. Vaegkõne puhul aga on sellised vead tüüpilised vanemas koolieelses eas ja hiljemgi.

«Kergematel kõnekahjustuse juhtudel võib vaegkõne ilmnedu märgatavalt alles koolimineku ajaks, siis kui kõnele omistatakse suuremaid nõudmisi. Niisugune laps, kelle kõnepuue koolieelses eas ei olnud eriti silmatorkav, ei suuda kooli minnes omandada vajalikku lugemis-, kirjutamis-, arvutamisoskust, muutub halvasti või mitteedasijõudvaks õpilaseks. Ja selle edasijõudmatuse põhjuseks võib olla just koolieelses eas vaegkõne, olgugi kergema vormi, ent koolitöös takistuseks kujuneva kõnepuude välja selgitamata jätmine. Ka suhteliselt kergemate vaegkõne juhtude varajane diagnostika ja õigeaegne logopeediline abi on oluliseks momendiks koolis mitteedasijõudmise ärahoidmisel.» (3.)

Eeltoodust järeldub, et vaegkõnega laps, ka kergema astme puhul, vajab süvendatud individualiseeritud eriõpetust, mis on suunatud kõne kõikide komponentide arendamisele, psüühiliste funktsioonide ja mootorika arendamisele. Ainult selline mitmesuunaline varakult alustatud logopeedilise ja kasvatustöö komp-

leks loob soodsad tingimused vaegkõneleja edasijõudmiseks koolis.

Sellist süvendatud kooliks ettevalmistamist on täiuslikult võimalik korraldada logopeedilistes rühmades, kus on head tingimused lapse kõne ja teiste psüühiliste funktsioonide edukaks arendamiseks. Seda võimaldab laste väike arv rühmas (15 last). Nendega töötavad iga päev kasvatajad ja logopeed.

Sellepärast on väga oluline, et üldrühmade kasvatajad oskaksid varakult välja selgitada vaegkõnelejad ning suunata nad oma rajooni või linna logopeedi juurde, kes teeb kindlaks lapse erirühma suunamise vajaduse. Lõpliku otsuse langetab meditsiinilis-pedagoogiline komisjon.

Vaegkõnelejade hulgas leidub ka selliseid, kellel on otstarbekas alustada õppimist koolis mõnevõrra hiljem, mitte 7-, vaid 8-aastaselt. Sel juhul peab silmas pidama, et koolist vabastatud vaegkõnega laps vajab tingimata aastast süvendatud õpetamist erirühmas.

Kirjandus

1. M. Maiste, Kõne üldise alaarengu ja vaimse arengu peetusega koolieelikute ekspressiivsest kõnest. (Diplomitöö TRÜ eripedagoogika kateedris.) Tartu, 1976.
2. С. Н. Жукова и др. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. Москва, «Просв.», 1973.
3. Основы теории и практики логопедии. Под ред. Р. Е. Левиной. Москва, «Просв.», 1968.

**MAAKOOLIDE
VÕRGU
TAASTAMINE JA
VÄLJAARENDAMINE
EESTI NSV-s
PÄRAST
SUURT
ISAMAASÕDA**

AINO KITS

Sõjajärgsetel aastatel seisis meie vabariigi hariduselu ees ühe tähtsa ülesandena koolivõrgu taastamine ja väljaarendamine. Kuigi maal polnud sõja hävitustöö kaugeltki nii ränk kui linnades, olid sealgi sõjapurustused paiguti väga suured, eriti piirkondades, kus pikemat aega peeti raskeid lahinguid. Nii olid peaaegu laastatud Narva-lähedased vallad Ida-Virumaal ja Sõrve poolsaar Saaremaal. Tugevasti olid kannatanud ka Emajõe ümbruse alad ja mitmed teised piirkonnad. Olukord ja konkreetsete tingimused olid kohtadel erinevad, paiguti väga keerukad, sest paljud küsimused nõudsid kiiresti lahendamist.

1944. aasta sügisel püüti rakendada koolid tööle kõikjal, kus oli kooliealisi lapsi. Selle õppeaasta algusele oli iseloomulik, et koolid alustasid tööd eri aegadel, niipea kui üks või teine kool kõige hädapärasemad ettevalmistustööd lõpetas. Osa koole alustas tööd talumajades. Mõned koolid paiknesid mitmes majas, Joosu ja Mikitamäe kumbki kolmes majas.¹ Ruumide puudusel ühendati osa koole, nagu Virtsu ja Hanila koolid Läänemaal.²

Esimesed koolid avasid oma ukсед 1. oktoobril 1944. aastal.³ Novembri alguseks oli koolitöö alanud enamikus mandriala koolides. Tööd alustasid nii endised 4-klassilised kui ka 6-klassilised algkoolid, mida hakati reorganiseerima 7-klassilisteks (mittetäielikeks keskkoolideks). Ka osa 4-klassilisi algkoole reorganiseeriti 7-klassilisteks koolideks esialgu 5. klassi lisamisega. Seitsmeklassiline kool pidi kujunema kohustusliku 7-klassilise hariduse elluviimisel maal põhiliseks koolitüübiks. 7-klassilise hariduse võis saada ka keskkooli vastavates klassides.

Detsembris 1944 töötas maal 198 algkooli ja 726 7-klassilist kooli.⁴ Abjas, Lihulas, Rap-

¹ ENSV ORKA, f. R-14, (Eesti NSV Hariduse Rahvakomissariaat), nim. 4, s.-ü. 3, l. 20.

² Sealsamas, s.-ü. 51, l. 5.

³ H. K e l d e r, Rahvahariduse areng (sotsialismi ülesehitamise ajajärgul). Eesti NSV ajalugu kolmes köites. 3. köide. 1917. aasta märtsist kuni 50-ndate aastate alguseni (edaspidi — H. Kelder). Tallinn, 1971, lk. 617.

⁴ ENSV ORKA, f. R-10 (Eesti NSV Ministrite Nõukogu juures asuv Statistika Keskvalitsus), nim. 10, s.-ü. 3, l. 2, 5, 7, 9.

las, Väike-Maarjas ja Vändras olid tööd alustanud keskkoolid.

1945/46. õppeaastast algas koolivõrgu plaanipärane arendamine. Juba 16. aprillil 1945 väljaantud Hariduse Rahvakomissari käskkirjas oli haridusosakondade juhatajate tähelepanu juhitud sellele, et algkool peab olema kõigile kättesaadav.⁵ Algkooli mikro-rajooni raadiuseks ei tohtinud olla rohkem kui kolm kilomeetrit. Silmas pidades õppetöö huve, taotleti 7-klassiliste koolide vanemates klassides (5.—7. kl.) lahus õpetamist.⁶ Keskkool püüti muuta ka territoriaalselt kättesaadavamaks. Koolide, eriti algkoolide asukoha valikul ei olnud õige arvestada üksnes lastevanemate soovi luua kool võimalikult elukoha lähedal.⁷ Seda siiski mõnes kohas tehti, mistõttu osa koole töötas sobimatuis ruumes.

1946. aasta märtsis võeti vastu viie aasta plaan aastaks 1946—1950. Viisaastaku põhiülesandeks hariduse alal loeti üldise seitsmeklassilise koolikohustuse elluviimist, s. o. laste koolitamist alates seitsmendast eluaastast kuni 7. klassi lõpetamiseni või 16-aastaseks saamiseni ning keskkooliõpilaste arvu tunduvalt suurendamist.⁸ Haridusalastest põhiülesannetest tulenevalt otsustati tösta algkoolide, 7-klassiliste koolide ja keskkoolide arv Eesti NSV-s 1950. aastaks 1148-ni, taastada ja ehitada viisaastaku jooksul riiklike vahenditega 24 keskkooli ja 7-klassilise kooli hoonet linnades ning peale selle arendada maal koolihoonete ehitamist ja taastamist kohalike vahenditega.

Vastavalt sõjajärgse ülesehitustöö viisaastaku haridusalastele ülesannetele toimuski koolivõrgu arendamine meie vabariigis. Igat tüüpi päevaste üldhariduskoolide arv suurenes nii maal kui ka linnades, tõustes planeeritust suuremaks, s. o. 1026 koolilt 1944/45. õppeaastal 1176-le 1949/50. õppeaastal (vt.

tabel 1). Maakoolid moodustasid viisaastaku lõpul 86,9% kõikidest koolidest.

Kõige enam kasvas sõjajärgseil aastail **maakoolide** arv. 1949/50. õppeaastal oli maakoolide arv kaks korda suurem kui 1944. aasta detsembris. Algkoolide arv suurenes hulga väikeste 7-klassiliste koolide reorganiseerimisega algkoolideks. Selle eesmärk oli koolivõrgu reorganiseerimine nii, et õpilastel ei tuleks koolis käia kaugemalt kui kaks kilomeetrit.⁹ Samal ajal rajati juurde, nagu varemgi, uusi algkoole.

Algkoolid olid tavaliselt ühekomplektilised, kus üks õpetaja töötas kolme või nelja klassiga. Õpilasi oli sellistes koolides 20—25. Sõja järel moodustasid ühekomplektilised algkoolid 70% kõigist algkoolidest. 1948/49. õppeaastast vähenes ühekomplektiliste koolide arv, moodustades veidi üle poole algkoolide arvust.¹⁰ Mõnede algkoolide juurde rajati ka internaadid. 1949. aasta jaanuari alguse seisuga töötasid internaadid 16 algkooli juures.¹¹ 1944/45. õppeaastal töötasid kõik algkoolid eranditult maal. Edaspidi rajati üksikuid algkoole ka linnadesse. Maakoolide üldarvust moodustasid algkoolid 1944. õppeaastal 20%, 1948/49. õppeaastal 40%.

Domineerivaks koolitüübiks sõjajärgseil aastail maal kujunes 7-klassiline kool, millistest üks osa töötas ka viie või kuue klassiga. 1944/45. õppeaastal töötas maal 726 7-klassilist kooli, mis moodustas 91,8% meie vabariigi koolide arvust ja 78% maakoolide arvust.

1945/46. õppeaastal hakati 7-klassilisi koole maal osalt reorganiseerima algkoolideks. Samal ajal jätkus uute 7-klassiliste koolide moodustamine algkoolide baasil ja ka uute mittetäielike (7-klassiliste) koolide avamine. 1948/49. õppeaastast alates, kui hakati väikesi

⁵ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 4, s.-ü. 2, l. 74.

⁶ Sealsamas, s.-ü. 15, l. 7.

⁷ A. Aret, Kooli ettevalmistus uueks õppeaastaks. «Nõukogude Kool», 1945, nr. 6, lk. 271.

⁸ «Eesti NSV Teataja», 1946, nr. 39, art. 332, lk. 665.

⁹ Eesti NSV Ülemnõukogu neljas istung. Stenograafiline aruanne. Tallinn, 1949, lk. 131.

¹⁰ ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 3, l. 15; s.-ü. 1, l. 49; s.-ü. 15, l. 22; s.-ü. 147, l. 46 andmeil.

¹¹ Sealsamas, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 371, l. 26.

KOOLE MAAL (1944/45.—1949/50. õ.-a.)*

Tabel 1

Õppeaasta	Algkool	Neist maal		7-klassilisi kooli	Neist maal		Kesk-kool	Neist maal		Kokku kool	Neist maal	
		Arv	% -des		Arv	% -des		Arv	% -des		Arv	% -des
1944/45	198	198	100,0	790	726	91,8	38	5	13,1	1026	929	90,5
1945/46	256	254	99,2	740	686	92,7	55	8	14,5	1051	948	90,2
1946/47	274	269	98,1	749	686	91,5	68	2	2,9	1091	957	87,7
1947/48	270	265	98,1	769	704	91,5	75	5	6,7	1114	974	87,4
1948/49	410	404	98,5	682	607	89,0	75	5	6,7	1167	1016	87,0
1949/50	414	407	98,3	688	610	90,4	74	5	6,7	1176	1022	86,9

* Tabel koostatud ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 3, l. 5, 7, 9; s.-ü. 22, l. 11, 15, 21; s.-ü. 55, l. 6, 7, 8; s.-ü. 82, l. 2, 3, 5; s.-ü. 115, l. 11, 12, 13 ja s.-ü. 147, l. 1—4. andmetel. 1944/45. õppeaasta andmed 15. detsembri seisuga, järgnevad õppeaastad 5. septembri seisuga.

7-klassilisi kooli reorganiseerima algkoolideks, vähenes nende koolide arv tunduvalt. 7-klassilised koolid maal moodustasid nüüd 60% (1944. aasta 78% asemel) meie vabariigi maakoolidest.

Tabelist 1 selgub, et 7-klassilised koolid moodustasid maal seda tüüpi koolidest 1944. aastal 91,8%, 1949/50. õppeaastal veidi vähem — 90,4%. Õpilasi ühe keskmise 7-klassilise kooli kohta maal tuli 200—300, kusjuures nooremad klassid töötasid tavaliselt liitklassidena. Vanemaid klasse (5.—7. kl.) töötas liitklassidena tunduvalt vähem. Näiteks 1949/50. õppeaasta kevadel 25,4%.¹² Väikesete koolide reorganiseerimine suuremateks ja õpilaste koondamine suurematesse koolidesse, kus oleks saanud likvideerida õpetamise liitklassides, ei olnud tol ajal veel elanikkonna dislokatsiooni ja tolleaegse õppebaasi tõttu võimalik. Väiksemate koolide likvideerimine ja õpilaste suunamine paremini komplekteeritud suurematesse koolidesse oleks tekitanud elanikkonnale laste koolitamisel raskusi.

Tunduvalt arendati sõjajärgseil aastail edasi maa keskkoolide võrku. 1944. aasta detsembris tööd alustanud viiele keskkoolile (Abjas, Lihulas, Raplas, Väike-Maarjas, Vändras) lisandus 1945/46. õppeaasta algul kolm uut

keskkooli (Räpina, Kiviõli, Kohtla-Järve keskkool).¹³ Neist kaks (Kiviõli ja Kohtla-Järve keskkool) muutusid seoses administratiiv-territoriaalsete ümberkorraldustega linnakeskkoolideks ja viis (Abja, Lihula, Rapla, Vändra, Räpina) alevikeskkoolideks. Eespool kõne all olnud kaheksale keskkoolile lisandus 1946/47. õppeaastal kaks (Muhu ja Ulila)¹⁴, 1947/48. õppeaastal kaks (Vastseliina ja Saare keskkool)¹⁵ ning 1948/49. õppeaastal üks keskkool (Ahjal)¹⁶, kusjuures Tartumaal Saarel teatud keskkool reorganiseeriti uuesti 7-klassiliseks kooliks. Seega 1944. aasta detsembris tööle rakendunud viiele maakeskkoolile oli 1949/50. õppeaasta alguseks lisandunud veel seitse keskkooli, neist maakeskustes viis keskkooli kokku 1111 õpilasega (vt. tabelid 1 ja 2).

Selline sihivõrgu keskkoolivõrgu arendamine sõjajärgseil aastail (1944—1950) maal, alevites ja uuslinnades lisaks varem suuremate ja väikelinnades keskkoolivõrgule avardas tunduvalt maaelanikkonna keskhariduse saamise võimalusi. Kuigi täpseid arvutusi on

¹³ Sealsamas, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 82, l. 30 ja s.-ü. 22, l. 146.

¹⁴ Sealsamas, f. R-14, nim. 4, s.-ü. 26, l. 154; nim. 3, s.-ü. 205-e, l. 1.

¹⁵ Sealsamas, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 82, l. 30 ja 31.

¹⁶ Sealsamas, s.-ü. 115, l. 44.

¹² ENSV ORKA, f. R-14, nim. 10, s.-ü. 115, l. 5.

Tabel 2

ÕPILASI MAAKOOLIDES (1944/45.—1949/50. õ.-a.)*

Õppeaasta	Õpilasi algkoolides		Neist maa-alkkoolides		Õpilasi 7-klassilistes koolides		Neist maa 7-klassilistes koolides		Õpilasi keskkoolides		Neist maa-keskkoolides		Kokku õpilasi	Neist maa-koolides	
	Arv	%-des	Arv	%-des	Arv	%-des	Arv	%-des	Arv	%-des	Arv	%-des		Arv	%-des
1944/45	6 597	6 597	100,0	86 908	68 784	79,1	15 105	1 659	10,9	108 610	77 040	70,9			
1945/46	9 226	8 632	93,5	90 864	72 733	80,0	24 903	3 408	13,7	124 993	84 773	67,8			
1946/47	10 062	9 224	91,6	90 134	70 756	78,5	33 635	464	1,4	133 831	80 444	60,1			
1947/48	10 325	9 205	80,2	97 306	76 099	77,9	38 949	950	2,4	146 580	86 254	58,8			
1948/49	15 365	14 336	93,3	94 215	70 338	74,6	40 160	1 141	2,8	149 740	85 815	57,3			
1949/50	14 657	13 118	89,4	93 337	68 603	73,5	40 804	1 111	2,7	148 798	82 832	55,7			

* Tabel koostatud ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 3, l. 5, 7, 9; s.-ü. 22, l. 11, 15, 21; s.-ü. 55, l. 6, 7, 8; s.-ü. 82, l. 2, 3, 5; s.-ü. 115, l. 11, 12, 13 ja s.-ü. 147, l. 1—4 andmetel.

Tabel 3

ÕPILASI MAAKOOLIDES KOOLIASTMETE JÄRGI (1944/45.—1949/50. õ.-a.)*

Õppeaasta	Õpilasi 1.—4. klassis		Neist maal		Õpilasi 5.—7. klassis		Neist maal		Õpilasi 8.—11. klassis		Neist maal		Kokku
	Arv	%-des	Arv	%-des	Arv	%-des	Arv	%-des	Arv	%-des			
1944/45	67 619	53 135	78,6	33 233	23 221	69,9	7 758	684	8,8	108 610			
1945/46	76 483	56 901	74,4	38 045	26 941	70,8	10 465	931	8,9	124 993			
1946/47	83 731	55 923	66,8	37 480	24 229	64,7	12 620	292	2,3	133 831			
1947/48	94 323	60 856	64,5	39 213	25 006	63,8	13 046	392	3,0	146 582			
1948/49	93 039	58 776	63,2	43 673	26 584	60,9	13 028	455	3,5	149 740			
1949/50	83 352	54 727	66,7	47 724	27 684	58,0	11 722	421	3,6	148 798			

* Tabel koostatud ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 3, l. 2; s.-ü. 22, l. 27, 28; s.-ü. 55, l. 9; s.-ü. 82, l. 5; s.-ü. 115, l. 14 ja s.-ü. 147, l. 5 andmetel.

raske teha, selgub siiski, et 1944. aasta lõpul õppis kõnesolnud viies maakeskkoolis 1659 õpilast (vt. tabel 2), nendest keskkooliklassides (8.—11. kl.) 684 õpilast (vt. tabel 3). Viisaastaku lõpul aga õppis eelnevalt kõne all olnud 12 maa-, alevi- ja linnakeskkoolis ligi 4700 õpilast, neist keskkooliklassides ligikaudu 1200 õpilast.¹⁷

Keskkoolid etendasid suurt osa ka kohustusliku 7-klassilise hariduse elluviimisel. Nii õppis 1949/50. õppeaastal viie maakeskkooli

1.—7. klassis ligikaudu 700 õpilast, s. o. üle 60% nende keskkoolide õpilaste üldarvust.¹⁸

Kõige enam õpilasi õppis maa 7-klassilistes koolides, ehkki kooliealiste laste arvu vähenemisega kaasnes alates 1948/49. õppeaastast ka õpilaste arvu vähenemine (vt. tabel 2). Maa 7-klassiliste koolide õpilased moodustasid viisaastaku lõpul (1949/50. õ.-a.) 73,5% kõigi 7-klassiliste koolide õpilastest.

Maa-alkkoolide õpilaste arv näitas sõjajärgseil aastail peaaegu katkematut tõusutendentsi, ulatudes 1949/50. õppeaastal 13 118

¹⁷ Arvutatud ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 148, l. 8, 21, 24, 27, 29, 37, 39, 57; f. R-14, nim. 3, s.-ü. 425, l. 3; nim. 4, s.-ü. 52, l. 159 ja f. R-14, nim. 4, s.-ü. 60, l. 86, 88, 92, 98, 100, 102, 104, 110, 112 andmetel.

¹⁸ Arvutatud ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 147, l. 2—5 andmetel.

õpilase ja moodustades 89,4% kõigist algkoolide õpilastest.

Maakoolide võrgu tunduv täiustamine ja väljaarendamine sõjajärgseil aastail tegi elanikkonnale kättesaadavaks kõik kooliastmed alates algkoolist kuni keskkoolini. Seda näitab veenvalt õpilaste arvu järkjärguline kasvamine (vt. tabel 3), kusjuures õpilaste arvu vähenemine 1949/50. õppeaastal võrreldes eelmise õppeaastaga ei tähenda õppimisvõimaluste kitsenemist, vaid kooliealiste laste arvu vähenemist tolleaegses demograafilises *situatsioonis*. Kooliealiste arv vähenes nimetatud põhjusel viisaastaku viimasel õppeaastal nii algklassides (1.—4. kl.) kui ka 7-klassilise kooli vanemas astmes (5.—7. kl.).

Nõukogude Eesti haridusorganid taotlesid järjekindlalt 7-klassilise koolikohustuse elluviimist. Selle tulemusena õppis juba 1944/45. õppeaastal 7. klassis ligi 6000 õpilast ja 1946/47. õppeaastal jätkasid 7. klassis õppimist kõik eelmisel õppeaastal 6. klassi lõpetanud, samuti arvukalt varasematel aastatel 6-klassilise hariduse saanud.¹⁹ 6-klassilise ha-

riduse asemel 7-klassilise hariduse arvamine kohustuslikuks haridusmiinimumiks ja selleks reaalsete võimaluste loomine koolivõrgu väljaarendamisega äratas rahva hulgas erakordset huvi 7-klassilise hariduse vastu. Sellest tulenevalt lõpetaski 1945/46. õppeaastal kogu meie vabariigis, sealhulgas ka maal 7. klassi rohkem õpilasi kui ühelgi teisel sõjajärgse viisaastaku õppeaastal (vt. tabel 4).

Sõjajärgsetel aastatel rajati Eesti NSV-s maanoorte (õhtu- ja kaugõppe-) koolide võrk, kus oli võimalik omandada 7-klassiline haridus. Esimesed maanoorte klassid avati 1945/46. õppeaastal (3 klassi 50 õpilasega).²⁰ Ulatuslikum maanoorte koolide võrk hakkas välja kujunema järgnevalt, 1946/47. õppeaastast. Rajati 23 kooli ja klassi, kus õppis ligi 400 õpilast. 1949/50. õppeaasta algul töötas 33 kooli ja klassi 500 õpilasega.²¹ Kolme õppeaasta jooksul (1946/47—1949/50) omandas nendes koolides 7-klassilise hariduse 560 maanoort.²²

Koolihoonete taastamise ja ehitamise plaan täideti täielikult. Aastatel 1945—1950 anti ekspluatatsiooni maal 29 taastatud koolihoonet 4279 õpilasele.²³ Maakoolide võrgu taastamine ja väljaarendamine sõjajärgseil aastail kindlustas sotsialismi ülesehitamise ajajärgu haridusalase programmi põhiülesannete — 7-klassilisele koolikohustusele ülemineku, samuti keskhariduse saamise võimaluste tunnudu avardamise eduka täitmise maal.

Tabel 4

7. KLASSI LÕPETANUID MAAKOOLIDES
(1944/45.—1949/50. õ.-a.)*

Õppeaasta	7. kl. lõpetanuid kokku	Neist maal	
		Arv	%-des
1944/45	6616	2942	44,4
1945/46	9521	5807	60,0
1946/47	8167	4868	59,7
1947/48	8538	5121	60,0
1948/49	8939	5186	58,0
1949/50	9317	5323	57,1

* Koostatud ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 22, l. 11, 15, 21; s.-ü. 55, l. 6, 7, 8; s.-ü. 82, l. 1, 2, 3, 4; s.-ü. 141, l. 2, 3; s.-ü. 178, l. 1, 2, 3, 4 andmetel.

¹⁹ H. K e l d e r, lk. 619—620.

²⁰ A. K u l b o k, Eesti NSV õhtukoolid aastail 1944—1970. Tallinn, 1974, lk. 65.

²¹ Sealsamas, lk. 66.

²² Sealsamas, lk. 71.

²³ Arvutatud: H. K u r m, Nõukogude Eesti üldharidusliku kooli areng. Kandidaaditöö. Tartu, 1954, 2. kd., lk. 14 andmetel.

SOOVITAME

NLKP XXV kongressi materjalid tunnis

Venekeelses perioodikas hõivab arvestatava koha ühiskondlik-poliitiline teema ja NLKP XXV kongressi materjalide lähendus õppetunnis. Soovituslikku materjali leiab nii aine-õpetaja, klassijuhataja kui ka klassivälise töö suunaja.

Ajakirjas «Русский язык в национальной школе» 1976, nr. 6, lk. 23 tutvustab B. I. Matvejev Moskvast, kuidas vene keele tunnis ja sellega külgnevas klassivälises töös tutvustada kommunismiehitusi, eriti BAM-i. Et vene keele õpetajad loevad artiklit originaalkeeles ning leiavad sealt lähteandmeid, pole eestindus neile vajalik. Kuid B. Matvejevi kirjutisest võiksid mõtteid saada geograafia-õpetajad ning kõikide teiste ainete õpetajad ja klassijuhatajad, kel kavatsus kommunismiehitustest juttu teha.

B. Matvejev seab eesmärgiks õpilastele aimu anda Siberi naftarikkustest ja Baikali—Amuuri raudtee ehitusest.

Kõigepealt tutvustatakse Siberi kahe suurema naftarajooni Surguti ja Samotlori looduslikke tingimusi. Selleks soovitab autor tunnis vaadata geograafia-alaseid filme või diafilme Siberi kohta.

Siberi maavarade avastamisloos soovitab B. Matvejev peatuda järgmisel: 8. juunil 1932 andis akadeemik I. M. Gubkin Siberi nafta- ja gaasivarude teadusliku seletuse. Lääne-Surguti nafta eksploateerimine algas 1965. a. 1974. aastal andis Lääne-Siberi ööpäevas juba 292 000 tonni naftat.

Siberi maavarade kasutamise perspektiivide kohta leidub materjale NLKP XXV kongressi otsustes, mille vaatlusele tuleks tähelepanu keskendada.

Õpilased saavad seejuures järjepideva ülesande koguda ajalehtedest ja ajakirjadest pilte ning kirjutisi Siberi nafta tootmise kohta. Õpilaste kogutud materjali arutlus sobib ka poliitinformatsioonina. Et eesti keeles leidub vähe kirjutisi, tuleks ka venekeelset ajakirjandust sihikul hoida.

Informatsiooni võiksid vaheldada luuletused ja laulud. Vene keeles leidub neid hulganisti, mille tekstid ja leidumisandmed B. Matvejev artiklisse lisab.

Baikali—Amuuri kohta on rohkem materjali (näit. «Ogonjoki» erinumber). Eesti keeles

leidub pilte ja kirjutisi «Nooruses», «Noorte Hääles», «Õhtulehes» jm., nende kogumiseks võiksid õpilased ülesande saada.

Baikali—Amuuri raudteed nimetatakse sajandiehituseks nii oma keerukuse, mehhaniseerimise astme kui ka inseneritehnilise mõtte poolest. Võiks anda mõned arvud: 300 milj. kuupmeetrit pinnast tuleb tõsta ja paigaldada, ehitada 150 suurt silda üle jõgede, 27 km tunnelid, rajada üle 200 jaama ja rohkem kui 20 suurt asulat (linna).

Õpilased peaksid saama aimu ehitustegevuse raskustest: mäed, kontinentaalne kliima (lumevaene karm talv, palav suvi, rohke vihm), asustamata ala jm.

Eraldi tuleks kõnelda inimestest, kes BAM-i ehitavad, nende mehisusest ja ennastsalgavusest. Eesti koolid peaksid teadma, kes meie vabariiki sellel ehitusel esindavad (komandör Enn Leisson).

BAM-i nimetatakse teeks tulevikku, sest raudtee rajamisest oleneb põhja-ida piirkondade tööstuse rajamine. BAM—Tõnda—Berkakit läbib rauamaagi, kivisöe, vase, värviliste ja väärismetallide leiukoht, kus on kasvamas võimsad tööstusrajoonid. (Näiteid leidub majandusgeograafiast.)

BAM-ist vesteldes soovitab B. Matvejev järgmisi vestlustemasid:

1. BAM — sajandi ehitus.
2. BAM-i ehituse looduslikud tingimused.
3. BAM-i tähtsus põhja-ida tööstusvõimsuste arengus.
4. Leninliku Komsomoli osavõtt BAM-i ehitusest. BAM kui üldrahvalik ehitus.
5. L. I. Brežnev BAM-i ehitamisest.

Ka BAM-ist vesteldes soovitab B. Matvejev laule ja luuletusi. (Vene keeles on laulu BAM-ist loonud L. Ošanini sõnadele V. Šanski. Luuletusi on kirjutanud M. Lisjanski, G. Kolesnikov, J. Jevtušenko jt.)

Kui materjali kasutatakse keeleõpinguis, siis lisandub siule veel leksikaalne vaatlus, vestlus diafilmide põhjal, küsitlus, sõnaühendite ja lause konstruktsiooni omandamine. B. Matvejev annab metoodilise käsitlusplaani.

Sellesama ajakirja 1977. a. 1. numbris lk. 33 annab B. Matvejev nõu, kuidas aktiveerida õpilaste kõnes ühiskondlik-poliitilist sõnavara.

Tunnis kasutatakse NLKP kongressi materjale, seades sellega kaks ülesannet: kasvatada õpilasi ideelis-poliitiliselt ja rikastada õpilaste venekeelset kõnet (sedasama moodust võib rakendada ka võõrkeele õppimisel).

Käsitlusplaan: 1) õpetaja jutustus NLKP XXV kongressist, 2) teksti lugemine kongressi kohta, 3) teksti ümberjutustus kava järgi, kui on antud tugisõnad ja sõnaühendid, 4) NLKP XXV kongressi teemalise diafilmi vaatlus,

5) diafilmi sisu ümberjutustus kaardrite kaupa ja tervikuna, 6) luuletuste ja laulude õppimine Leniniist ja parteist, 7) kokkuvõtlik jutustus XXV kongressist.

Tunniks olid koostatud ja paljundatud iga õpilase tarbeks spetsiaalsed tekstid NLKP XXV kongressi kohta, tekstile lisatud tugisõnad ja sõnaühendid, diafilm (Фотоэкран № 4, «По Советскому Союзу») ja tekst diafilmi juurde, luuletuste ja laulude helilindistus. (Kui seesugune paljundamisvõimalus puudub, võib tekstid enne tundi tahvlile kirjutada.)

Sissejuhatuses jutustab õpetaja, kudas ja kus NLKP XXV kongress toimus, tema delegaatidest (ka kohalikest), NLKP Keskkomitee peasekretäri L. I. Brežnevi esinemisest, tema ettekande tugismõtteist, otsuste ajaloolisest tähtsusest.

Õpetaja vestlus sõltub õpilaste keeleoskusest. Väga nõrkadele võib selle koostada küsimuste ja vastustena.

Kongressiteemaline tekst on koostatud ajalehtede ja ajakirjade materjalil, mille lugemisele nüüd asutakse. Teksti kohta koostatakse kollektiivne küsimustik.

1. Kudas ja kus toimus NLKP XXV kongress?
2. Kui palju delegaate võttis kongressist osa?
3. Kes esitas NLKP Keskkomitee aruandekõne?
4. Missugustest põhiosadest koosneb L. I. Brežnevi kõne?
5. Milles seisneb kongressi ajalooline tähtsus?

Selgitust nõudvate sõnade ja sõnaühendite arv sõltub õpilaste tasemest, sellest, kuidas nad tunnevad ühiskondlik-poliitilist sõnavara. Nende sõnade kasutus aktiveerib sõnavara.

Töö teksti ja sõnavaraga valmistab õpilasi ette diafilmi tiitrite mõistmiseks.

Diafilmi esmanäitamisel lugesid õpilased tiitreid ja esitasid üksteisele küsimusi kaardrite sisu kohta. Teise demonstreerimise järel jutustati sisu ilma abita. Seejärel vaadati diafilmi koos helisalvestusega (S. Tulikovi ja L. Ošanini laul «Lenin on alati sinuga»). Eesmärk — audeerimisharjumuse kujundamine. Informatsiooni saamine nägemis- ja kuulmis-kanali kaudu soodustab nii leksika kui ka kogu teema omandamise intensiivsust.

Kuuldelse kõne vastuvõtu õigsuse kontrollimist tõhustasid kaardi sisu kohta esitatud küsimused ja diafilmi sisu ümberjutustus.

Et L. Brežnevi aruandekõne NLKP XXV kongressile kujunes Kommunistliku Partei juhtiva osa leninliku õpetuse loomulikuks jätkuks, siis oli põhjendatud ka tunnis meenutada V. I. Lenini, partei loojat. Selleks valiti luuletusi ja laule V. I. Leniniist ning parteist. Meenutati katkendit V. Majakovski poemist «Vladimir Iļiitš Lenin», kus kõnelakse partei ja Lenini ühtekuuluvusest.

Seejärel kandsid õpilased ette luuletusi kommunistidest. Parimad ettekanded helisalvestati.

Osa töövorme jäi tunnivälisesse aega (luuletuste ja laulude õppimine, helisalvestus, nende kuulamine jm.). Ajalehtedest ja raamatutest otsisid luuletusi õpilased ise, leides selleski kõitvat tegevust.

Teema lõpetas vestlus, milles kasutati õpitud sõnu. Arutlus keskendus küsimuste ümber:

1. Missugused on NLKP XXV kongressi otsused ja nende ajalooline tähtsus?
2. Kudas toimus meie liiduvabariigi vastav kongress? Missuguseid otsuseid seal vastu võeti, nende tähtsus?
3. Nimetage X viisaastaku põhiülesanded.
4. Nimetage L. I. Brežnevi NLKP Keskkomitee pleenumil (25. okt. 1976) peetud kõne põhi-seisukohad.

B. Matvejev väidab, et tõstatatud küsimuste aktuaalsus, nende side eluga äratas õpilastes erksa huvi ja lisas vestluse elevust. NLKP XXV kongressi teemalises tunnis õpilased mitte ainult arutlesid, vaid ka lugesid luuletusi, laulsid laule Leniniist ja parteist. Elevust põhjustas ühe õpilase esinemine, ta luges oma luuletuse, mis oli pühendatud NLKP kongressile.

Sama ajakirja 1. numbris (1977) jutustab **L. N. Slobodtšikova** kodu-uurimuslikust fakultatiivõppest Otepää keskkoolis, mida juhib direktor Heino Mägi ja seostab vene keele õpingutega õpetaja Melanie Pullerits. Autor jutustab kodu-uurijate tööst, kooli koduloomuuseumi osast õpilaste sõjalis-patriootilises ja internatsionalistlikus kasvatustöös, uurimisteemadest seoses sõjaajaloo ja kultuurilooga, kodu-uurimuslikest õpilaskonverentsidest ja muudest töövormidest.

Pikemalt peatub L. Slobodtšikova M. Pullerits tegevusel venekeelse fakultatiivõpetuse suunajana. Ta peatub sellel, kuidas õpilasi koduloolise materjaliga tutvustatakse, seda koguma õhutatakse, kuidas sellest peaks külalistele vene keeles jutustama. Igal giidil on oma meelisteema, mida õpitakse etappide kaupa, sest selleks tuleb omandada vajalik sõnavara, sõnaühendid, suhtlemisoskus, ette näha võimalikud dialoogid. Harjutatakse instseneeringute ja dialoogide kaudu, viimistletakse intonatsiooni ja esinemiskultuuri.

L. Slobodtšikova näeb seesuguses fakultatiivkursuses ühiskondliku aktiivsuse kasvatamise ja arendava õpetamise võimalust ning sidet eluga. Seda toonitas ka NLKP XXV kongress. Lisagem siia veel keele kui suhtlemisvahendi omandamise kasu. Autor lisab lõppu Otepää keskkooli fakultatiivõpingute plaani.

KROONIKA

22. ja 23. aprillil toimus Tallinnas EKP Keskkomitee Poliitiharidusmajas algõpetuse ülevaariigiline teaduslik-metoodiline konverents «Kasvatamine algõpetuse põhiolemusena». Konverentsist võttis osa ligemale 500 algklassiõpetajat, koolijuhti, pedagoogikateadlast. Külalistena olid kohale tulnud Vene NFSV teeneline teadlane pedagoogikadoktor professor A. Ljublinskaja, EKP Keskkomitee osakonnajuhataja E. Kesküla, TPedl rektor K. Koger ja prorektor R. Virkus. Konverentsi avas Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja H. Roosvee.

Päevakorras oli 2 plenaarkoosolekut (22. ja 23. apr.) ning töö kuues sektsioonis.

Esimese plenaarkoosoleku avaettekannet «Algõpetuse ülesanded NLKP XXV kongressi otsuste valguses» oli Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja asetäitjalt **Ants Eglonilt**. Pealkirja «Kasvatustöö psühholoogilisi lähtekohti» kandis külalisesineja pedagoogikadoktor **A. Ljublinskaja** ettekannet.

Veel kuulati ära Eesti NSV Haridusministeeriumi vabariikliku algõpetuse komisjoni esimehe, TPedl pedagoogikateaduskonna dekaani dotsent **Eha Hiie** esinemine teemal «Õpetamise kasvatava funktsiooni tõhustamine algõpetuse uuenduste põhiolemusena». Plenaarkoosolek lõppes TPedl algõpetuse kateedri juhataja ajalookandidaad **Leida Taltsi** ettekande «Kollektiivi kujundamine algklassides» ja sõnavõttudega (H. Jõgisalu Märjamaa keskkoolist, E. Rosin Tallinna 46. keskkoolist).

Pärastlõunal algas töö emakeele, matemaatika ja loodusõpetuse sektsioonis.

Emakeele sektsioonis (juhataja VÕT-i metoodik A. Sepp) kuulati ära järgmised ettekanded: «Emakeele kasvatavast-arendavast funktsioonist algõpetuses» (A. Sepp); «Kirjandusliku lugemisõpetuse ideelis-emosionaalne väärtustamine» (E. Hiie); «Kirjand algklassides» (L. Villand PTUI-st). Ette loeti ka K. Lehe (PTUI) koostatud ettekannet «Mäng ja mänguline tegevus kunstilise kasvatuse lähtekohana».

Sõnavõtjatena esinesid A. Aug (46. keskk.), L. Moks (Viljandi 3. 8-kl. kool), H. Leppik (Tartu Ped. Kool).

Matemaatika sektsioonis (juhataja TPedl algõpetuse kateedri vanemõpetaja pedagoogikakandidaat R. Ruga ja VÕT-i algõpetuse kabineti juhataja E. Kuuselaan) tegi TRÜ õppejõud dotsent O. Prints ekskursi matemaatika algõpetusse XIX sajandi eesti koolis.

Uuendustaoitlustest matemaatika õpetamisel kõneles R. Ruga, matemaatika algõpetusest ja koolimatemaatikast pedagoogikakandidaat A. Telgma (TPedl). Uudseid töövõtteid pakkus välja TRÜ õppejõud K. Velsker ettekandes «Juhusliku muutuja käsitlemisest algklassides».

Praktilisest aspektist väärtustatud olid A. Lintsi ja A. Eero ettekanded. Esimene tutvustas matemaatika õpetamise perspektiive uue 3. kl. õpikuga töötamisel, teine — matemaatika õpetamise moderniseerimist tehniliste näitvahendite kaasabil.

Sõna võtsid A. Pöder (Viljandi 4. keskk.) ja S. Sedrik (Käina 8-kl. kool).

Loodusõpetuse sektsioonis (juhatajad TPedl loodusteaduse kateedri juhataja pedagoogikakandidaat V. Eesmaa ja PTUI algõpetuse sektori teadur I. Riisalo) tulid kõnesse loodusõpetuse funktsioonid loodusteadusliku hariduse andmisel (H. Tiits, PTUI), vaatlusoskuse arendamine 1. ja 2. klassis (I. Riisalo), looduskaitse probleemide käsitlemine algklassides (E. Prikk). Didaktilisi ja näitvahendeid loodusõpetuse tundideks populariseeris V. Eesmaa.

Töökogemuslike sõnavõttudega esinesid H. Kukk (Tartu 10. keskk.) ja S. Kiisk (Roosna-Alliku 8-kl. kool).

Esteetilise kasvatuse sektsioon (juhatajad VÕT-i metoodik T. Lepiksaar ja TPedl algõpetuse kateedri vanemõpetaja H. Ladva) alustas tööd lahtiste tundide jälgimisega 32. keskkooli 1. klassis: «Ehituskujunduslikud ülesanded kollektiivse tööna» (õp. L. Tops) ja «Rütmiliste kaasmängude kasutamine muusikatunnis» (õp. M. Taimla). Ettekannetega osalesid H. Ladva, R. Robas (Tall. 4. keskk.), S. Kalvik (Tall. 24. keskk.), E. Rätsep (Tall. 17. keskk.) ja T. Lepiksaar. Käsitleti mängu osa algklasside muusika- ja kunstikasvatases, kompleksset esteetilist mõjutamist ühitatud kunsti- ja tööõpetuses, rahvakunstiõpetamendite osatähtsust internatsionalistlikus kasvatustöös.

Sektsioonis «Töö 6-aastaste lastega» (juhatajad PTUI algõpetuse sektori juhataja L. Kivi ja TRÜ pedagoogikakateedri vanemõpetaja K. Indre) said ettekanneteks sõna K. Indre («Kooliüpsus koolijõudluse eeldusena»), L. Kivi («Lugema õpetamise iseärasustest 6-aastaste laste klassis»), E. Noor (PTUI) «Matemaatika metoodika iseärasustest ja õpematerjali ulatusest 6-aastaste laste klassis»

ja T. Kuusing (PTUI) — «Kujutava ja kujundav-konstrueeriva tegevuse seos teiste õppeainetega 6-a. laste klassis».

Sõnavõttud Tall. 8. keskkooli õpetajalt E. Haamerilt, Tall. 4. keskkooli asedirektorilt A. Lekkolt ja Räpina keskkooli õpetajalt E. Naelalt.

23. aprillile jäi ka teine plenaarkoosolek, kus põhiteemaks oli õpilaste koolijõudlus mitmest eri aspektist vaadelduna.

Plenaarkoosoleku ettekanded olid järgmised:

«Edukus õppetöö kasvatusfaktorina» (S. Herman, TPedi koolieelse kasvatus kateedri dotsent),

«Tunnetustegevuse aktiveerimine kainiku jõudlustegurina» (E. Hiie),

«Emakeele õpetamisest arenguhälvetega lastele normaalkooli algklassides» (TRÜ defektoloogia kateedri vanemõpetaja pedagoogikakandidaat K. Karlep),

«Õpetajate kvalifikatsiooni tõstmine ja õpilaste koolijõudlus» (VÕT-i algõpetuse kabineti juhataja E. Kuuselaan).

Sõnavõttudega esinesid prof. A. Ljublinskaja ja A. Eglon, kes vastas ka arvukatele küsimustele.

Vene õppekeele koolide algklasside sektsioonis (juhatajad VÕT-i algõpetuse kabineti metoodik R. Ivaškova ja Narva 1. keskkooli õpetaja L. Julle) olid arutlusel noorema kooliea õpilaste arendav-kasvatava õpetamise mitmed eri aspektid, nagu sõjalis-patriootiline ja loodusõpetuse alane klassiväline töö (N. Jeršova Tall. 1. logopeedilisest koolist ja L. Julle Narva 1. keskkoolist), klasskabineti kasutamine (Narva 1. keskkooli õpetaja L. Ludvig), lastekirjanduse osatähtsus kasvatus-töös (I. Koldunova, V. Krupnova Suurepea 8-kl. koolist), mängu osatähtsus (V. Kukuškina Tall. 39. keskkoolist).



Üliõpilastöid TPedi aastapäevanäituselt.

UNO OKSBUSCHI foto

SISUKORD

- 441 S.-A. Villo. Ajaga sammu.
445. H. Ojasild. Patriootiline ja internatsionalistlik kasvatustöö pioneeriorganisatsioonis Suure Oktoobri 60. aastapäeva tähistamisel.
450. H. Roots. Suvi ja suhtlemine.
454. Õpetaja ja tema kutse.
465. J. Mikk. Õpetaja kutse-eeskõne.
471. H. Rannap. Muusikaõpetajate kvalifikatsioon ja selle täiustamise vajadus.
477. L. Villand. Kirjandusõpetus ja kirjandusteadus.
483. T. Õunapuu. Mida näitas VII emakeeleolümpiaadi lõppvoor.
489. Ideelis-poliitiline kasvatustöö bioloogia õpetamisel.
494. R. Silla. Koolistress.
498. T. Tulva. Kainiku tööväime edendamise mõningaid tingimusi.
505. L. Luhaorg. Kabinetsüsteemi tehnilise täiustamise perspektiiv.
509. Л. Бреганова. Литература для учителя.
512. К. Алликметс. Наша учительница Эне Торим.
514. H. Luhats. Kõne alaarendus laste väljasegitamine lasteiea üldrühmadest.
519. A. Kits. Maakoolide võrgu taastamine ja väljaarendamine Eesti NSV-s pärast Suurt Isamaasõda.
524. Soovitame.
526. Kroonika.

ОГЛАВЛЕНИЕ

441. С.-А. Вилло. В ногу со временем.
445. Х. Оясильд. Патриотическое и интернациональное воспитание в пионерской организации в преддверии 60-летия Великого Октября.
450. Х. Рооте. Лето и общение.
454. Учитель и его профессия.
465. Я. Микк. Профессиональная этика учителя.
471. Х. Раннап. Квалификация учителя музыки и необходимость ее повышения.
477. Л. Вилланд. Обучение литературе и литературоведение.
483. Т. Ыунапуу. Что показал заключительный тур VII олимпиады родного языка.
489. Идеино-политическое воспитание в процессе обучения биологии.
494. Р. Силла. Школьный стресс.
498. Т. Тулва. Некоторые условия повышения работоспособности учащихся начальных классов.
505. Л. Лухаорг. Перспективы технического совершенствования кабинетной системы.
509. Л. Бреганова. Литература для учителя.
512. К. Алликметс. Наша учительница Эне Торим.
514. Х. Лухатс. Выявление детей с недоразвитой речью в общих группах детского сада.
519. А. Китс. Восстановление и развитие сети сельских школ в Эстонской ССР после Великой Отечественной войны.
524. Рекомендуем.
526. Хроника.



