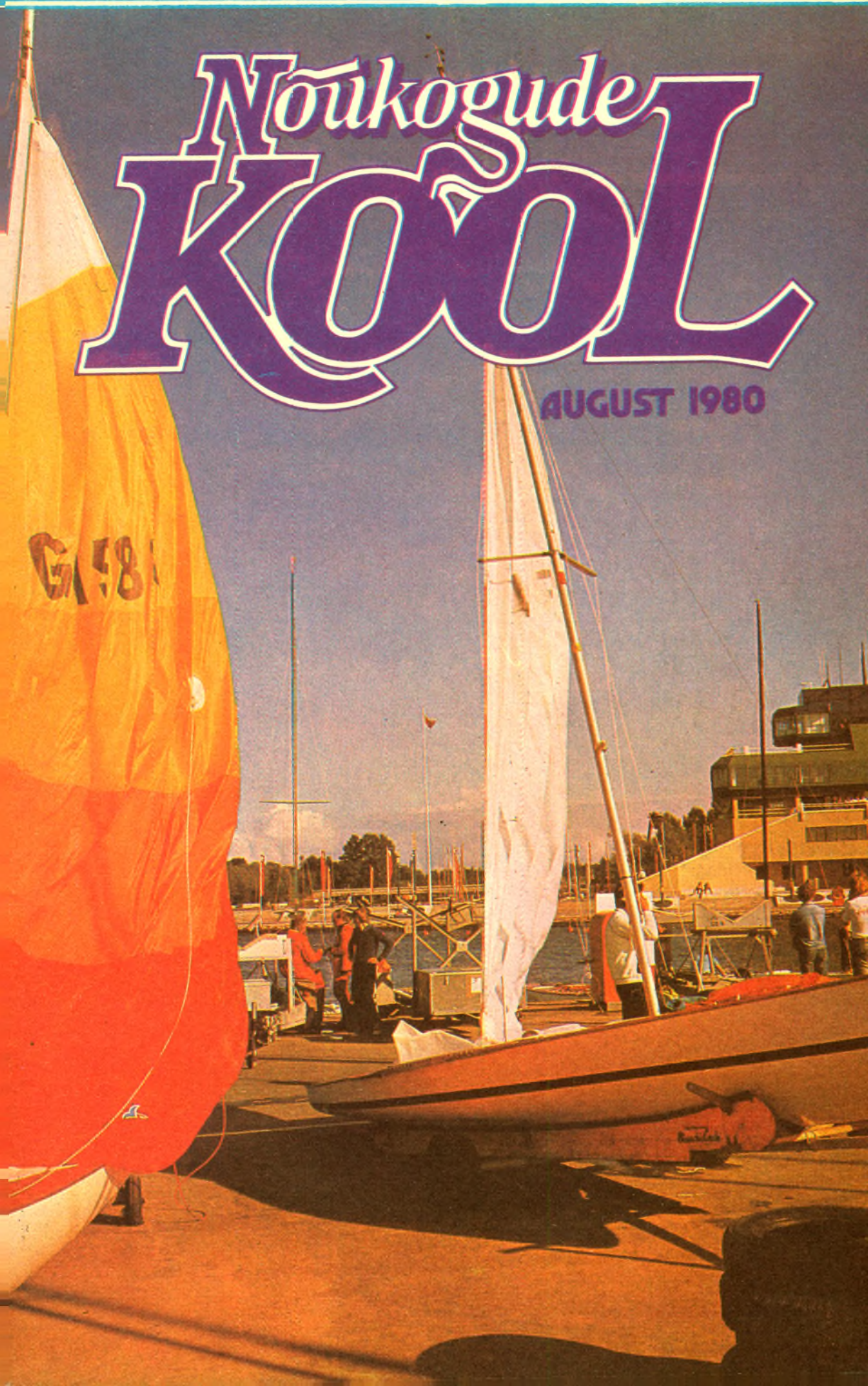


ISSN 0134-5656

Noukogude Kool

AUGUST 1980





Meie koduvabariik on
purjespordikeskuse näol
Pirital saanud
maailma tippklassi
kuuluva spordibaasi.

OLÜMPIA-AASTAL

1980

Alles lugesime päevi, kui palju on alguseni jäänud. Nüüd jääb üle tagasi vaadata ja ohata — juba läbi. XXII suveolümpiamängud kaunistavad nüüd spordi ajaloo lehekülgi. Saime esmakordselt nendest vahetult osa, saime olla olümpiabaaside ehitajad, võistluste korraldajad, peoperemehed, oma kultuuri-saavutuste tutvustajad. Kodune Tallinna laht köitis kümne päeva jooksul kogu maailma purjespordihuviliste tähelepanu.

Kõik olümpiamängud on lisanud spordiliikumisele elujõudu, mobiliseerinud suuri ja väikesi rahvaid oma sportlikku potentsiaali üha paremini kasutama. Vitsa väenatakse noorelt. See vanarahva tarkus on nüüdisspordi arvestatavamaid aksioome. Noorte sportlikus ettevalmistamises tähistas kvalitatiivselt uut etappi spordiinternaatkoolide loomine. Ka meil on selline kool — Tallinna Spordiinternaatkool, kellel seljataga fosiin tegevusaastat.

Koolile ja koduvabariigile on kõige rohkem tunnustust võitnud võrkpallinoormehed ja nende õpetaja, Eesti NSV teeneline treener Raimund Pundi (foto tagakaane siseküljel). Kõrgete tiitlite omanik Viljar Loor, juunioride Euroopa meistrid Avo Tasane, Andres Karu, Avo Tiit ja Jüri Rohilaid on meeskonna kõigi aegade tähed. Meeskond on olnud üleliidulise koolinoorte spartakiaadi võitja ja NSV Liidu mitmekordne noortemeister. Spordihuvilistele on hästi teada uujute Kaire ja Kaja Indriksoni, kergejõustiklase Ramon Lindali, Aili Alliksoo ja Saima Tiigi, suusataja Innar Pruali, kahevõistleja Kalev Aigro ja laskur Raal Kuruse nimed. Hetkel on kooli lootustandvaimad kergejõustiklased odaviskaja Annika Lall ja kümnevõistleja Sven Reintak (foto tagakaanel). Viimastel aastatel on ennast heast küljest tutvustanud TSIK-i korvpallurid. TRÜ naiskond, sisuliselt Eesti NSV koondis, peamiselt TSIK-i lõpetanud neidudest koosnebki. Vabariigi teeneline treener Rita Sild ja Märt Kermon on suhteliselt lühikese ajaga (osakond on kooli noorim) loonud omanäolise korvpallikooli.

Spordiinternaatkool kui organisatsiooniline vorm lahendab noortesporti ühe põletavama probleemi: ühendab ratsionaalselt õppimise ja sportimise, maksimata kummalegi üleaarust lõivu. Kooli päevarežiim võimaldab päevas kaks korda harjutada ning samaaegselt omandada üldainete programmimaterjali. Üksmeelne ja kogunud pedagoogide kollektiiv, head spordi baasid ja ainekabinetid, moodsa meditsiinitehnikaga sisustatud tervistumis-taastumiskeskus ja lähedad olme tingimused aitavad kindlustada lõpetajatele kõrge sportliku kvalifikatsiooni ning tubli üldhariduse.

Algas on uus olümpiatsükkel. Tuhanded noored sportlased seavad sihikule olümpiamängudest osavõtuõiguse kättevoitmise. Nende hulgas on ka TSIK-i endised, praegused ja tulevased kasvandikud.

Nõukogude Kool

8 · 1980

- 1 Olümpia-aastal 1980 ●
- 4 NLKP XXVI kongressi eel ●
- 5 E. REINMANN Leib on elu, leib on töö ●
- 9 L. TÜRNPUU Tänasele ja homsele Lasnamäele mõeldes ●
- 12 M.-I. PEDAJAS Õpetaja uuenemine ●
- 15 H. LIIMETS Täienduskoolitus: mis see on ja kuhu ta liigub? ●
- 17 R. SILLA, M. TEOSTE jt. Kuueaastastele koolikoormus? ●
- 26 R. SELG, V. LEIBUR Täiendtestivigade eripärast ●
- 32 Õppetund nüüdistingimustes ●
- 40 Л. БРЕГАНОВА О новом учебном комплексе русского языка для VIII кл. ●
- 41 Р. АНВЕЛЬТ О новом учебном комплексе по литературному чтению для VIII кл. ●
- 43 L. ASMER Teatritele saab alguse lasteaiast ●



LJUBOV BREGANOVA,

V. Kingissepa nimelise Tallinna 20. keskkooli vene keele õpetaja, endine Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi vene keele ja kirjanduse kabineti juhataja. Lõpetanud Tallinna Õpetajate Instituudi vene keele osakonna ja 1958. aastal TRÜ vene filoloogia osakonna. Töötanud vene keele õpetajana Maardu keskkoolis, Õpetajate Instituudi baaskoolis, Loksas ja Tallinna 24. keskkoolis, koolide inspektorina Tallinna Keskrajooni ja linna haridusosakonnas. 1972. aastast VOT-is. Ljubov Breganova on mitmete metoodiliste kirjutiste ja õpikute autor. L. Breganova loengud on täienduskursustel oodatud.



ROZA ANVELT,

Eesti NSV Haridusministeeriumi õpikute ja metoodikaosakonna koolide inspektor. Lõpetanud TRÜ vene filoloogia osakonna. Töötanud vene keele õpetajana Tallinna 20. keskkoolis ja Tallinna Kergetööstuse Tehnikumis, 1974. aastast alates Eesti NSV Haridusministeeriumis. Avaldanud vene keele metoodika alaseid artikleid. Roza Anvelt on haridustöö eesrindlane.

**EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI
XXXVIII AASTAKÄIK**

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

Ajakirja kujundasid TIINA ja TÖNU SOO

45 **A. KENNIK** Tallinna 1. keskkool esimestel sõjajärgsetel aastatel (1944~1947) ●

50 Koolimuusika ●

55 Kroonika ●

В олимпийский 1980 год.	1
Накануне XXVI съезда КПСС.	4
Э. РЕЙНМАНН. Хлеб — это жизнь, хлеб — это труд.	5
Л. ТЮРНПУУ. Раздумья о сегодняшнем и завтрашнем Ласнамяэ.	9
М.-И. ПЕДАЯС. Процесс обновления учителя.	12
Х. ЛИЙМЕТС. Повышение квалификации: что это такое и в каком направлении оно развивается?	15
Р. СИЛЛА, М. ТЕОСТЕ и др. Шестилетним школьная нагрузка!	17
Р. СЕЛЬГ, В. ЛЕЙБУР. О специфике ошибок в тексте дополнения.	26
Урок в современных условиях.	32
Л. БРЕГАНОВА. О новом учебном комплексе русского языка для VIII класса.	40
Р. АНВЕЛЬТ. О новом учебном комплексе по литературному чтению для VIII класса.	41
Л. АСМЕР. Любовь к театру зарождается в детском саду.	43
А. КЕННИК. I средняя школа города Таллина в первые послевоенные (1944—1947) годы.	45
Школьная музыка.	50
Хроника.	55

NLKP XXVI KONGRESSI EEL

Nõukogude inimesed on uhked oma edusammude üle. Kommunistide partei juhtimisel on nad loonud võimsa majandusliku ja riigikaitsealase potentsiaali, nüüdisaegse teaduse ja kultuuri, mis avab soodsad võimalused üha uute, järjest keerukamate kommunistliku ülesehitustöö ülesannete lahendamiseks. Rajatakse kommunismi materiaal-tehnilist baasi, täiustuvad ühiskondlikud suhted, paraneb rahva aineeline elujärg ja tõuseb kultuuritase, laieneb ja süveneb sotsialistlik demokraatia.

23. juunil toimus NLKP Keskkomitee pleenum. Ettekandega esines pleenumil NLKP Keskkomitee peasekretär L. I. Brežnev, kes igakülselt analüüsis probleeme ja tänapäeva rahvusvahelist olukorda ning näitas kätte põhiülesanded, mis seisavad partei ja meie maa ees kongressi künnisel.

Pleenum võttis vastu otsuse kutsuda kokku partei korraline, XXVI kongress 23. veebruaril 1981.

Kinnitati kongressi järgmine päevakord:

1. NLKP Keskkomitee aruanne ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas — ettekandja NLKP Keskkomitee peasekretär sm. L. I. Brežnev.

2. NLKP Keskrevisjonikomisjoni aruanne — ettekandja NLKP Keskrevisjonikomisjoni esimees sm. G. F. Sizov.

3. NSV Liidu majandusliku ja sotsiaalse arengu põhisuunad aastaiaks 1981—1985 — ettekandja NSV Liidu Ministrite Nõukogu esimees sm. A. N. Kossõgin.

4. Parteil keskkomitee valimised.

Pleenum kehtestas esindusnormiks NLKP XXVI kongressil üks delegaat 350

parteiliikme kohta. NLKP põhikirja kohaselt valitakse delegaadid kongressile salajasel hääletamisel oblastite ja kraide parteikonverentsidel ning liiduvabariikide kommunistlike parteide kongressidel.

Kongresside otsustes ilmnevad kõige täielikumalt meie partei kollektiivne mõistus ja tema võimas loov tahe. Pole kahtlust, et selliseks kujuneb ka eelseisev partei kongress, mis määrab kindlaks võitlusstrateegia ja -taktika kommunistliku ülesehitustöö uuel etapil, avab meie partei ja riigi ees uued horisondid.

Kongressieelne aruande- ja valimiskampania on eriline, ülimal määral vastutav etapp partei elus.

«Möödunud aastate jooksul,» märkis pleenumil L. I. Brežnev, «oleme omandanud väärtuslikke kogemusi kommunistlikus ülesehitustöös. Meil tuleb säästlikult suhtuda kõigesse positiivsesse, mida leidub meie töös, olgu see linnas või maal.

Ühtlasi tuleb kriitiliselt vaadata vajakajäämistele ja puudustele, mida kahjuks esineb majandamise ja ka parteitöö praktikas. Oleme rääkinud sellest Keskkomitee pleenumitel. Kuid aruande- ja valimiskampania kohustab meid ikka ja jälle igakülselt analüüsima parteiorganisatsioonide tööd partei XXV kongressi otsuste täitmisel. Ettevalmistused uueks kongressiks on niihästi kommunistide kui ka parteitute poliitilise ja tööalase aktiivsuse tõstmise võimas hoob.

Arvan, et parteikoosolekutel ja -konverentsidel pööratakse vajalikku tähelepanu kõigile parteitöö külgedele — poliitilisele, organisatsioonilisele ja ideoloogilisele.»

Partei tähelepanu keskmes on alati olnud nõukogude ühiskonna majandusliku ja sotsiaalse arengu küsimused. Majandusstrateegia põhiteljeks on see, et kogu meie majandus läheb üle intensiivse arengu tee, efektiivsuse ja kvaliteedi tõusu tee, et pearõhk pannakse majandustegevuse lõpptulemustele.

«Oleme püstitanud endale sellise kapitalise ülesande,» märkis L. I. Brežnev, «nagu tootmise efektiivsuse ja töö kvaliteedi tõstmine. See peab olema pidevalt meie vaateväljas. Tuleb ka edaspidi mõelda, kuidas kiirendada teaduslik-tehnoloogilist progressi, tugevdada töö- ja riigidistsipliini ning tagada tööviljakuse kindel kasv.»

NLKP Keskkomitee pleenum kuulas ära ja arutas läbi NLKP Keskkomitee Poliitbüroo liikme, NSV Liidu välisministri

A. A. Gromõko ettekande ja võttis vastu otsuse «Rahvusvahelisest olukorrast ja Nõukogude Liidu välispoliitikast». Otsuses on antud põhjalik analüüs tänapäeva välispoliitilisele olukorrale ja partei rahvusvahelisele tegevusele, mis on suunatud rahu säilitamisele ja tugevdamisele.

Keskkomitee pleenum kiitis terveniisti ja täielikult heaks NLKP Keskkomitee Poliitbüroo ja NLKP Keskkomitee peasekretäri, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi esimehe L. I. Brežnevi tegevuse partei XXIV ja XXV kongressi leninliku välispoliitilise kursi elluviimisel.

Keskkomitee pleenumi otsuste heakskiit leidis ereda väljenduse ettekannetes ja sõnavõttudes ning kogu töös, mida tehti 24. ja 25. juunil toimunud NSV Liidu Ülemnõukogu kümnenda koosseisu kolmandal istungjärgul.

Pleenumi otsused on elavaks arutlusaineks töökollektiivides üle kogu meie maa. Need saavad üksmeelse heakskiidu osaliseks, annavad uusi impulsse tööülesannete täitmiseks ja tunduvaks ületamiseks.

Pleenumil ettekandega esinedes avaldas NLKP Keskkomitee peasekretär L. I. Brežnev kindlat veendumust, et ettevalmistused partei XXVI kongressiks demonstreerivad taas partei ridade monoliitsust ning partei ja rahva vankumatut ühtsust võitluses kommunismi triumfi eest.

Kujukaks tõendiks nendele sõnadele on see suur vaimustus, millega kommunistid ja kõik nõukogude inimesed võtsid teatavaks parteifoorumi kokkukutsu-mise. Pole kahtlust selles, et ettevalmistused partei XXVI kongressiks kujunevad võimsaks hoovaks, uueks innustavaks stiimuliks nõukogude rahva, kõigi kommunistide ja parteitute tööalase ja poliitilise aktiivsuse tõusule ning sotsialistliku võistluse hoogustamisele kümnenda viisaastaku lõppaasta ülesannete edukaks täitmiseks ja kõrgeima parteifoorumi vääriliseks tähistamiseks. Meie maa töölisklass, kolhoositalurahvas ja haritlaskond on kindlalt otsustanud rakendada selleks maksimaalselt energiat ja jõudu. Seda kinnitavad arvukad näitajad kohtadel üle kogu meie maa. Iga päev saabub andmeid selle kohta, et ületatakse plaane, võetakse vastu täiendavaid ja kõrgendatud kohustusi, seatakse uusi ja ulatuslikumaid ülesandeid, tähistamaks hea tööga partei XXVI kongressi.

LEIB ON ELU, LEIB ON TÖÖ

ELLEN REINMANN

Suvine koolivaheaeg peab tähendama tä-nasele õpilasele harmooniliselt ühendatud tööd ja puhkust, füüsilist ja kõlbelist kar-rastust. Et tagada selle nõude täitmist, on Paide rajooni juhtorganid juba aastaid pööranud nn. viiendale õppeveerandile nii-sama suurt tähelepanu kui eelnenud nelja-legi.

Õpilaste töösuve organiseerimine õpilas-maleva põhirühmade ja EÕM-ile allutatud töö- ning puhkelaagrite (TPL) kaudu on end õigustanud, sest vastavalt majanditega sõlmitud lepinguile on tagatud ladus töö-korraldus, täpne arvestus, töö kvaliteet, õpilaste vedu, vaba aja sisustamine, tasuta vormirõivad jm. vajalik. Sellest kõigest või enamikust olulisest võivad ilma jääda lapsed, kes ei hakka tööle EÕM-i sildi all. Neid on ka Paide rajoonis üsna tublisti. Mis saab neist?

Nagu ilmnas vestlusest rajooni haridus-osakonna juhataja Veljo Eensooga, on sel-liste laste töösuve organiseerimisel juba pikaajalised kogemused, sest ka TPL-id hakkasid tänavu alles kolmandat aastat tegutsema EÕM-i alluvuses ja küsimus va-jas lahendamist. Juba 70. aastate algul töö-tasid lapsed organiseeritult oma koduko-has väikeste rühmadena. 1974. aastal loodi katseks kolm töö- ja puhkelaagrit, kus lap-sed tegid majandis tööd juba õpetaja-laag-riülema käe all. Lepingut majandiga ei sõlmitud, kuid lastele anti sõidukit ekskur-

siooniks, veekogu juurde sõiduks jne. Järgmisel suvel otsustati see töövorm laiemas ulatuses kasutusele võtta ja tööle hakkas 10 TPL-i. Augustikuu nõupidamisel anti sellele ettevõtmisele hea hinnang nii õpetajate kui majandijuhtide poolt. Edaspidi said TPL-id ja elukohajärgsed tööbrigadid kindla koha just maakoolides kodumajandi baasil. Siinkohal põgus ülevaade Väätsa 8-kl. kooli kogemustest laste töösuve korraldamisel koostöös Lenini ordeniga «9. Mai» kolhoosiga. Oma põhiülesandeks on kool seadnud kasvatada lastes tööarmastust, vastutustunnet tehtu eest, austust tööinimese vastu.

Juba kuuendat aastat alustati tänavu Väätsal töösuve kindla juhendi järgi, milles on kohustused pandud nii koolile kui ka majandile ja mida peaaegu igal kevadel on täiendatud, arvestades eelmise aasta kogemusi. 4.—7. klassi õpilased kuuluvad TPL-i, kuid jagunevad rühmadeks, kes töötavad kodu lähedal. Üritused aga korraldatakse ühiselt. Töörühmadesse kuuluvad kõik õpilased. Rühmi juhivad laste endi valitud nõukogud. Kooli direktori käskkirjaga on määratud igale rühmale hooldusõpetaja, kellele majand maksab ka töötasu. Lapse tööd kajastab temale antud isiklik kaart (sellele märgitakse kõik koolivaheajal tehtavad tööd), mille põhjal teeb klassijuhataja sügisel kokkuvõtte ühiskonnakasulikust tööst. Igale lapsele antakse kohustus töötada majandis kindel arv tunde, kes selle täidab, selle lõunatoidu tasub kogu õppeaastal kolhoos. Igas rühmas on oma tabelipidaja, kes hoolitseb, et iga päeva tulemused oleksid kajastatud vastaval stendil koolimajas. Sellega saavad tutvuda ka lastevanemad.

Suur rõhk pannakse just töö kvaliteedile. Varasematel aastatel jälgis seda vaid hooldusõpetaja, tänavu juhendas rohimistööd ka majandi spetsialist, kes oli põllul sagedane külaline. Komisjon, kuhu kuulusid kooli, majandi ja õpilaste esindajad, pani hinde tehtud tööle alles mõni päev pärast selle lõpetamist, sest siis on selgemini näha, kas kogu umbrohi on hävitatud või mitte. Tasu saab õpilane vastavalt hindadele. Lisaks töö kvaliteedile hindab õpetaja iga päev iga õpilase töösuhetumist, töökultuuri, selle järgi arvestatakse töötunnid. Hinnete «5» ja «4» puhul lähevad kirja kõik tööle oldud tunnid, «3» annab neist poole, kuna «2» ja «1» mitte ühtki. Hinne «5» pannakse näiteks siis, kui õpilane on töötanud püüdlikult, võimetekoha-

selt, kasutanud maksimaalselt kogu tööaega, hoidnud hoolikalt töövahendeid ja tehtu on laitmatu. Kui aga tuleb ette ajaraiskamist, lohakust, logelemist, riistade lõhkumist (pahatahtlikku), pannakse ka teenitud hinne.

«Oleme kuulnud vahel ütlemist, et tragi töömees on sageli kehv õpilane ja vastupidi. Meie võime küll kinnitada, et nõrk õpilane on ka kehv töötegitaja: tal puudub tahtejõud end sundida. Sellistega tuleb põllul pidevalt tegelda, kasutada mitmesuguseid mõjutusvahendeid. Rohimistöö ei ole kõigile meelepärane, kuid kas me elus saame alati teha ainult seda, mis meid köidab? Lastele on tarvis selgeks teha, et kõik tööd on vajalikud ja tuleb end käsile võtta. Meeldiv on see, et lastevanemaid ei ole ükskõikseks jätnud juhtumid, mil kvaliteedihinnet on tulnud alandada. Mõni aasta tagasi tuldi kooli asja klaarima. Kui siis vanem oma lapse tehtu ka ise oma silmaga üle vaatas, pidi ta tunnistama, et hinne on õiglaselt pandud. Öhtul aga võetakse selline poiss kodus käsile. Tähtis pole niivõrd teenistus kui just moraalne külg,» rääkis kooli direktor Heljo Lieberg. Õpilane Andrus Suurkivi on mitu suve silma paistnud oma töökusega. Tihti on nähtud teda öhtulgi, mil teistel priius, vagude kohal kummargil: äkki turritab kusaagil mõni rohututt. Küsisin tema emalt, «9. Mai» kolhoosi liikmelt Asta Suurkivilt, kuidas ta suhtub laste sellisesse töökorraldusse. Ta vastas: «Minu meelest on see kõigiti vastuvõetav. Kuhu kolhoosis lastel omapead olekski tööle minna? Kodus saavad lõunal käia. Õpetaja on pidevalt silma peal hoidmas, ulakusi ei saa tegema hakata. Pealegi innustab õpetaja hea sõna lapsi paremini püüdma, tema kiitust taetakse kangesti ära teenida. Teenistus on ka täiesti küllaldane. Poisil on veel praegu 200 rubla oma raha järel, tänavu teenib juurde, et midagi osta. Omateenitud rahaga ostetud asju hoitakse hoopis paremini. Nüüd Andrus läheb juba 7. klassi, tunnistus on hea, kodus käed igal pool küljes, pole vajagi paluda, et tee seda või teist.»

Kuid on olnud ka teistsugust arusaamist. Nagu rääkis H. Lieberg, on olnud töösuve alguse hommikuid, mil mõnest rühmast lapsi puudu. Kui koos osakonnajuhatajaga kodud läbi sõideti, leiti töömehed magamas: vanemad polnud pidanud vajalikuks neid äratada. Üks ema oli mitu suve just töökuu ajaks poisi kodust ära saatnud. Seetõttu tuleb koolil kasvatada ka vane-

maid, teha kõigepealt neile selgeks, et tööd on eelkõige vaja tema lapsele endale.

Üldjoontes on aga nimetatud töökorraldus end õigustanud. Eks see olnudki eelduseks, et kooli juhtkond, pioneerimaleva nõukogu, komsomolisekretär ja õpilaskomitee kokku tulid, arutamaks mõtet kutsuda ka teisi koole veetma oma suvepuhkus sisukalt ja kasulikult, abistades kodumajandit. Kui koos kolhoosiga oli kirja pandud üleskutse tekst, kiitis õpilaste üldkoosolek selle ettevõtmise heaks. Iga õpilane 4.—7. klassini kohustus töötama majandi rohimistöödel terve kuu keskmiselt 85 tundi õpilase kohta ainult hindele «5», hooldama 0,25 ha söödajuurviljapõldu. Kool ja «9. Mai» kolhoos kohustusid sisustama õpilaste vaba aega mitmete üritustega: korraldama kohtumisi revolutsiooni-, sõja- ja tööveteranidega, majandi spetsialistide ja tööeesrindlastega, organiseerima rühmadevahelisi spordivõistlusi, isetegevuskonkursse, ujumiskursuse ja korraldama puhkeõhtuid koos majandi kommunistlike noortega.

«Meie 60-liikmelisel tööväel seisab ees pingeline tööperiood, sest umbes 15 ha põldu jääb nende hooleks. Igal lapsel tuleb harida 15 km pikkune vagu. Kuigi keskmine kohustus on 85 töötundi, jagame ülesanded individuaalseid iseärasusi arvestades. Ka ühe klassi piires on õpilaste kehalise arengu tase väga erinev,» sõnas kooli direktor.

Väätsalaste üleskutse kiitis heaks EKP Paide Rajoonikomitee büroo. Arvestades seda, et söödajuurvilja kasvupind tänava rajoonis suureneb ligi viis korda, on laste tööabi väga teretulnud. Teisest küljest aga ei leia eriti nooremate klasside õpilased veel kõikides koolides endale suvets kasuliku tegevust, mistõttu büroo pidas vajalikuks organiseerida TPL-id igas majandis. Kolhooside, sovhooside ja õppeasutuste juhtkondi kohustati üleskutse kiiresti läbi arutada ja soovitati seda järgida. Vaba aja paremaks kasutamiseks kohustati büroo otsuses rajooni haridusorganeid, kultuuri-osakonda ning kohalikke kultuurimaju omapoolset abi osutama. Üleskutse tekst avaldati rajooni ajalehes «Võitlev Sõna» 15. aprillil.

Kõik rajooni maakoolid järgisid üleskutset ja võtsid endale konkreetsed kohustused. Näiteks lubasid Karinu 8-kl. kooli 4.—5. klassi õpilased töötada kodukolhoosis 80, 6.—8. klassi omad 120 tundi. Peale söödajuurvilja harimise abistatakse kanalas, töökojas, lüüakse kokku kartulikaste. Aravete

8-kl. koolis arutati üleskutset koos lastevanematega. Šeflusleping on sõlmitud «Kaardiväelase» ja Aravete kolhoosiga. Lubati töötada vastavalt eale 40—100 tundi õpilase kohta. Kabala 8-kl. koolist läks 40 õpilast EÕM-i rühma, kes sinna ei mahtunud, kohustusid majandis töötama, 4.—5. klassi õpilased 80, vanemad 120 tundi.

Järva-Jaani keskkoolis on komsomolikomitee andnud igale 4.—10. kl. õpilasele suvise töökohustuse abistada majandit vastavalt 5—25 päeva. Kui avaldati väätsalaste üleskutse, otsustati lisaks EÕM-i rühmadele moodustada elukohajärgsed töörühmad 4.—7. klassi õpilastest, kes juunis rohivad, augustis aga aitavad koristada kummelit, mida kolhoos suurel pinnal kasvatatakse. Et kooli piirkonda kuulub 30 last Rakvere rajoonist, esitavad nad sügisel õiendi Tamsalu sovhoosist, et ka nende tööülesanne on täidetud.

Kõigil koolidel ei ole koostöös oma majandiga nii põhjalikku juhendit koostatud kui väätsalastel, kuid isevooluted ei lastud laste töö- ja puhkelaagrite tegevusel minna ka varematel aastatel. Et majand laste suve organiseerimisest on huvitatud, selle tõenduseks Alliku sovhoosi direktori Endel Tori sõnad: «Meil tegutseb TPL juba viiskümnendal aastal. Väga kohusetundlikult on igal suvel lastega töötanud Roosna-Alliku 8-kl. kooli vanempioneerijuht Vaike Põldemaa. Miks see töövorm end ära tasub? Esiteks: lapsed on kokku kogutud ühise ja õilsa eesmärgi nimel, nad ei kõõlu niisama omapead, järelevalveta. Teiseks: pool päeva teevad nad ikkagi väga vajalikku tööd. Kes need vaod siis ära hariks? Kolmandaks: pool päeva nad õpivad midagi, neile korraldatakse kasvatuslikke üritusi, neil on oma kindel programm ja aeg ei jookse tühja.»

Tänavugi oli Alliku sovhoosis TPL-is 70 last, lisaks EÕM-i ja EÜE rühmad. Endel Tori pole kunagi puudunud kooli avaaktuselt 1. septembril, kuigi töösuvi on tavaliselt juba varem pidulikult lõpetatud ja majandipoolsed tänuõnnad väikestele abilistele ja nende juhendajatele öeldud. Veel kord suur aitäh ja kingitused kümnele tublimale poisile-tüdrukule.

Väätsal tehakse kokkuvõtte suvisest tööst sügisel traditsioonilisel töökuulsuse päeval, kus majandi tööeesrindlased, spetsialistid räägivad oma tööõnnudest ja -muredest, loetakse ja lauldakse tööteemadel ning kohtutakse mõne tuntud isikuga kaugealtki. Et töökuulsuse päev on tavaliselt

pühendatud mõnele suurele tähtpäevale, siis kutsutakse ka külalisi vastavalt. Näiteks kohtus ÜLKNÜ 60. aastapäeval õpilastega Alma Vaarman. Tublimaille töömeestele on majand andnud kätte mälestusesemed.

TPL-idel, kes tegutsevad EÕM-i alluuses, siinkohal pikemalt ei peatu, sest üldjoontes ei erine nende töösuve korraldus teiste rajoonide omast. Küll aga oleneb laste kommunistlik kasvatus EÕM-is suuresti laagri juhust. Sisutihedama puhkeaja organiseerimisega edestas mullu Paide rajooni piirkonnasiseses sotsialistlikus võistluses teisi Tarbja TPL, kuhu kuulusid Paide 1. keskkooli 7-a klassi õpilased oma klassijuhataja Asta Saardi käe all. Malevaveterani eesti keele ja kirjanduse õpetaja Asta Saardi rühm võttis osa ka ülevabariigilisest kokkutulekust kui rajooni parim. Milles edu põhjus?

«Olen oma klassiga koos suviti töötanud kaks aastat järjest. Klassiga malevat teha ei ole meil seni teised tahtnud, mulle aga meeldib. Ühine töö kolhoosis aitab õpetajal oma õpilasi hoopis paremini tundma õppida kui koolimiljööds. Kõiki probleeme on palju lihtsam lahendada. Tööl räägitakse südameilt ära nii mõndagi, millest tavaliselt vaikitakse, sest töö lähendab, ühendab. Et laagri koosseis on sama, tunnevad õpilasedki üksteist põhjalikult ja nad aitavad ka ise lahendada nii mõnegi küsimuse. Mingit pahandust nendega ei ole ette tulnud, praaki ei ole teinud, kvaliteedi keskmine hinne oli mullu «5», töösse suhtumisel sama. Lenini-nimelise kolhoosi Tarbja osakonda läheme kui oma koju: iga põld, osakonnajuhataja ja brigadir tuttavat. Kui koolil on tarvis kolhoosi minna, küsivad minu õpilased alati vaid Tarbjale,» rääkis Asta Saard.

Tänavu ei tahtnud 8-a klass (peale kahe õpilase) minna EÕM-i põhirühma, sest ees olid eksamid ja edasiõppimise küsimused. Ja üks mõni ole veel liiga noor, ent TPL-i jaoks juba «vanad». Tahe suvi koos veeta aga jäi. Kui A. Saard käis mullu sügisel Kišinjovis õppekursioonil, tutvus ta sealse 33. keskkooli ühe klassi juhatajaga, kes samuti oma klassiga on malevas olnud Paidelasi kutsuti külla ja tööle, lubati võtta oma rühma.

«Otsustasime 10–15 õpilasega sõita augustis. Tingimuseks seadsime, et kaasa tuleb vaid see, kel keskmine hinne tunnis-tusel ei ole alla nelja. Juulis töötavad kõik kodurajoonis, augustis õpime moldaavlaste

kogemusi tundma. Ei karda, et endale häbi teeme: tunnen lapsi nii põhjalikult, olen kindel, et keegi alt ei vea,» sõnas Asta Saard.

Õpilassuve vaba aja sisustamine on omaette teema. Märgin vaid nii palju, et seni on ilma üleskutsumiseta iga TPL-i suve püütud võimalikult rikastada kasvatusüritustega ja sellele on kaasa aidanud kultuuriasutusedki. Üks õnnestunumaid ettevõtmisi oli suvel Koigi 8-kl. kooli TPL-i temaatiline õhtu, mille motoks oli «Leib — see on elu, leib — see on töö!». Selle aitas organiseerida Koigi raamatukogu, kelle juhatajaks Mare Nurmsalu. Oma vestluses küsis ta lastelt: «Aga kes teist tunneb meest, keda kiita leiva eest?» Ja vastas: «See mees on põllumees. Tema töö on alati olnud raske, kuid see töö on ilmas kõige püham — ta annab leiba.»

Seejärel said sõna endised uudismaalased, «Kalevipoja» kolhoosi raamatupidaja Valve Koobas ja kooli matemaatikaõpetaja Helgi Hiimäe. Suure huviga kuulasid õpilased nende meenutusi. «Tööga ja mõnikord ka elu hinnaga on inimene leiba loonud, et jätkuks elu,» nende sõnadega andis M. Nurmsalu jutujärje üle Eesti NSV teenelise ansambli «Rindesõbrad» kunstilisele juhile Richard Lindile, kes rääkis sõdurileivast, mis aitas sepiatada võitu. Rääkis leivast, mis oli sinelitaskus või seljakotis, mida sõdur näksis raashaaval, et suus püsiks kauem leiva maitse. Endine võitleja rääkis Leningradi blokaadi päevade kasi-nast mõrust leivast, mida vere hinnaga linna toimetati. Raamatunäitus kandis pealkirja «Leivalõhnane». Õpilased esitasid luuletusi leivast. Jäid kõlama sõnad: «Leivalõhnas on viljaväljad, suvesoojus ja sügispäev, mulla rõskus ja kärmed käed. Leivalõhnas on sõbrasõna, leiva andmise sügav rõõm.» Kui oli kõlanud laulu- ja luulepõimik «Olgu jääv minu rõõm!», toodi lauale linase käterätiku all soojad leivapätsid, või ja külm piim.

«Õpilaste töökasvatuse tõhustamine on andnud märgatavaid tulemusi just selle poolest, et iga aastaga on põllumehe elukutseid läinud omandama järjest rohkem keskkooli ja 8-kl. kooli lõpetanuid. Sellega aitame täita NLKP Keskkomitee 1978. a. juulipleenumi otsust, milles antakse ülesanne hoolitseda kolhooside ja sovhooside juhtiva kaadri, eriti keskastme juhtide ettevalmistamise eest,» tähendas haridusosakonna juhataja Veljo Eensoo.



KOOLIJUHI VEERUD

TÄNASELE JA HOMSELE LASNAMÄELE MÕELDES

LEMBIT TÜRNPUU

Elu meie ümber tormab peadpööritava tempoga ning kool kipub selles tempos vägisi maha jääma. Seetõttu tuleb koolitöö täiustamise põhireserve otsida ceskätt koolide juhtimise ja organisatsioonilise tegevuse sfääris, koolis ja haridussüsteemis toimuvate protsesside reguleerimise valdkonnas.

Koolis ja haridussüsteemis tervikuna toimub hulgaliselt mitmesuguseid omavahel keerukalt seostatud protsesse. Nende omavahelistes suhetes ilmneb haridussüsteemi taotluste seisukohalt teatav hierarhia. Põhiprotsessideks on kasvandiku isiksuse areng ja sotsialiseerumine, teadmiste, kogemuste, loominguilise tegevuse oskuste ja emotsionaalse sfääri kujunemine. Ülejäänutest paljud kujutavad endast põhiprotsesside suhtes teenindavaid või abi-protsesse. Kahtlemata toimub aga ka protsesse, mis ei teeni põhiprotsesside huve või toimivad nendele vastu.

Valdav osa ülalpool mainitud protsessidest toimub objektiivselt, subjektiivselt tahtest sõltumata, teatavate seasmiste töökehtedude toimel ja seasmiste seaduspärasuste alusel. Teatavates piirides on võimalik nende kulgu muuta, reguleerida ja juhtida.

Tõeliseks juhtimiseks on vaja täpselt teada soovitatavat lõpptulemust, s. t. taotlusi, osata prognoosida võimalikke lõpptulemusi ja seisundeid, mis kujunevad süsteemi ise-regulatsiooni ja iseorganiseerumise tulemusena subjektiivse faktori osavõtuta. On va-

ja leida lahkumineku ja erinevused prognoositavates ja taotletavates lõpptulemustes, teada süsteemi käitumise seaduspärasusi, tema mõjutamise võimalusi ja tema tundlikkust juhttoimete suhtes.

Juhtimine eeldab ka vajalike juhttoimete ressursside olemasolu, keskkonna mõjutuste teadmist ja arvestamist, oskust, tahtet ja viitsimist rakendada õigeid juhttoimete kombinatsioone, korrigeerida neid vastavalt situatsiooni muutumisele.

Meie haridusjuhid juhtimisalast ettevalmistust ei ole saanud. Saanud spetsialisti ettevalmistuse teatavas õppeaines ja selle õpetamises, on nad juhtimissfääri asunud diletantidena, kes oma juhtimisalase tesauruse on kujundanud praktilises töös «katsese-eksimuse» meetodil.

Nende juhtide traditsionaalne juhtimis-kontseptsioon on tihti piiratud ja kujutab endast sageli paradigmat, mis võib põhjustada kriisi praktilises juhtimistegevuses. Seda kontseptsiooni iseloomustavad mitmed omapärased jooned. Toome mõned neist:

- isereguleerumise ja iseorganiseerumise ignoreerimine või mitteküllaldane arvestamine,
- orientatsioon momendi konjunktuurile,
- käsundtoime domineerimine ja süsteemi seasmiste ressursside väljakurnamine,
- subjektiivse faktori alahindamine ja aluvate absoluutse kuulekuse eeldamine,
- loodusliku, tehis- ja psühhokeskkonna väljakurnamine ja saastamine,
- tugev tsentraliseerimise tendents jne.

Sellise paradigma tüüpi juhtimiskontseptsiooni kandjast profaanist või diletandist tõelist haridusjuhti koolitada pole kerge.

Seda näitab traditsionaalse täienduskoolituse senine kogemus. Erialane täiendamine, puht-utilitaarne, koolikorralduslikult praktistsitlik lähenemine juhtide koolitamisele ei ole kahjuks vajalikku edu kindlustanud.

Paljude praktikute kogemused ja teoreetikute uuringud näitavad, et juhtimistöö faktilise täiustamise seisukohalt kõige efektiivsemaks on osutunud juhtide üldkultuurilise silmaringi laiendamine, metodoloogiliste ja juhtimise üldteoreetiliste probleemide käsitlemine täienduskoolituse raames ning selle baasil teatavate praktiliste rakenduslike ja kogemuslike uueduste teaduslik analüüs ning lahtimõtestamine.

Koolijuhtide juhtimisalaseid teadmisi käsitletakse õigustatult kui koolitöö täiustamise reservi. Subjektiivse faktori osakaalu pidev suurenemine sotsiaalses juhtimises on päevakorrale tõstnud küsimuse allumise teooria loomisest. Tõepoolest — sotsiaalne juhtimine ei ole mõeldav teadliku allumiseeta, rakendatavatele mõjutustele

reageerimiseta. Tanaseni allumise teooriat veel olemas ei ole. Ometi ei ole see teooria vähem oluline kui juhtimise teooria. Pigem vastupidi — täitvast tegevusest oleneb lõpptulemus vahetult, juhtimisest aga täitva tulemuse kaudu.

Juhtimises on vaja luua selline olukord, kus alluvad välise surveta ise, oma seesmist veendumuste tõttu käituvad soovitava viisil, et nad mitte lihtsalt ei täidaks käskke, vaid näitaksid üles oma initsiatiivi ja loomingulist aktiivsust parema lõpptulemuse saamise nimel. Oluline on, et see ei toimuks keskkonna ja süsteemi seesmistesse ressursside väljakurnamise ega ka juhtimisressursside meeletu raiskamise arvel.

Haritud nüüdisjuht tegutseb targalt, ilma kära ja välise efektita, peaaegu märkamata, vältides võimalikult käske, keelde, korraldusi, instruksioone. Kultuurne ja haritud juht rakendab peamiselt refleksivseid juhttoimeid. Juhitavate protsesside vahetuks reguleerimiseks muudab ta vajalikult nende rütmi, tegutsemise reegleid, printsiipe ja hindamiskriteeriume. Ta kasutab ka juhitud protsesside kaudse mõjutamise võimalusi vastava organisatsiooni kui süsteemi koosseisu, tema formaalsete struktuuride, välisressursside voo ja tingimuste muutumise kaudu.

Selliseid ideaalseid haridusjuhte meil veel kahjuks ei ole. Aga neid on vaja. Vastasel korral kooli mahajäämus tegelikult elust süveneb veelgi ja see võib saada kogu ühiskonna arengu piduriks.

Ideaalse juhi mudelit silmas pidades on oma esmasel faasis töötanud ka E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi koolijuhtide täiendusteaduskond. Koolirahva hulgas Lasnamäe teaduskonnana tuntud täiendusfakultet on püüdnud koolijuhtide koolitamise esimese ringi vältel ülalpool toodud mõtteid probleemi seadmise tasemel koolijuhtideni viia, panna koolijuhte mõtlema nende probleemide üle, analüüsima oma senist tegevust teooria valgusel, kujundada metodoloogiliselt õige lähenemine juhtimisele üldse.

Selleks on teaduskonnas välja töötatud nende eesmärkide taksonoomia ning kujundatud vajalikud meetmed vastavate taotluste realiseerimiseks. Vastavalt püstitatud taotlustele kohandati üleliidulist tüüpõppeplaani ja korrigeeriti üksikute õppedistsipliinide sisu. Seejuures püüti vältida mosaiigitaolist kõikehõlmavat probleemistikku ning kujundada rida terviklikke tsükleid, mida esitavad vastavad õppejõud algusest lõpuni.

Tsükli sisu valikul lähtuti sellest, et täiendusteaduskonnas tehtav töö ei tohi meenutada koolijuhtide tööõpimist jooksvates küsimustes, kus vastavate koolitöö lõikudega tegelevad kõrgemad ametni-

kud, kordamööda igaüks omas lõigus, koolide poolt tegemata jäetud meelde tuletavad ja veenavad koolijuhte selles, et nad mõnele lõigule vähe tähelepanu pööravad.

Koolitöö ei ole tööloikude kogum, vaid terviklik süsteem. Nende tsükli sisu valikul oligi põhiprintsiibiks koolitöö tervikkus, tema kõikide külgede kooskõla, seesmistesse probleemsete barjääride ületamine, süsteemne ja kompleksne lähenemine koolitööle, haridustöö globaalsed probleemid, metodoloogia küsimused, aga ka praktilised koolijuhtimise üksikud sõlm- ning suhteliselt uued probleemid koolitöös.

Uudne teaduskonna tegevuses oli see, et õppejõud, arvestades kuulaja kui subjekti tarbeid, püüdis õppetööd korraldada kuulajaskonna aktiivsusele toetudes. Teaduskond aga tervikuna püüdis õppe- ja õppevälist tegevust siduda ühtseks süsteemiks, luua ning kindlustada oma meelsust ja vaimu.

Nagu nähtub kuulajate hinnangutest, kandsid teaduskonna ja õppejõudude püüdlused selles suunas vilja. Teaduskonna tegevuse tõsisteks saavutusteks tuleb lugeda asjaliku meelsuse, nn. Lasnamäe vaimu kujunemist, kuulajate kiiresti liituvaid, tugevaid kollektiive, kuulajate ulatuslikku kasutamist õppeprotsessis.

Teaduskond püüdis oma töös vältida traditsioonilise täienduskoolituse puudusi. Kuulajaskonna eluolu tõelisteks peremeesteks on kuulajad ise omavalitsuse kaudu. Väga suur osakaal on õppetöö aktiivsetel vormidel — seminaridel, õppekursioonidel, diskussioonidel, aruteludel, lõputöö, konkreetsete situatsioonide analüüsil, suhtlemis- ja juhtimismängudel. Ka traditsioonilisele loengule on antud uudne meetodika. Konspekterida pole vaja, sest kuulajatele antakse valmis loengukonspektid, kuulajad arutavad esitatavat materjali, toovad selle kohta näiteid, vaidlevad teatavate seisukohtade üle, analüüsivad oma sellekohaseid kogemusi. Olulist osa etendab seejuures lektorite kaadri õige valik, lektori kontakt auditoriumiga, oskus koolitöö üksikküsimusi esitatud teooria valguses lahti mõtestada. Omal kohal on näitlikkus, probleemsus, huumor ja emotsionaalsus. Väga palju saavad esineda kuulajad ise.

See kõik on aga alles algus, esialgne probleemide paikapanek, esimese ringi ülesanne. Tanaseni on Lasnamäe teaduskonna lõpetanud 15 voo, umbes 750 koolijuhti, nende hulgas üldhariduslike kesk- ja 8-kl. koolide, kaugõppe- ja õhtukoolide, erikoolide direktorid ja nende asetatjad õppealal, rajoonide ja linnade haridusosakondade ja Eesti NSV Haridusministeeriumi inspektorid, rajoonide metoodikakabinetide ja Eesti NSV Vabariikliku

Õpetajate Täiendusinstituudi metoodikud, keskeriõppeasutuste direktorite asetäitjad ja osakonnajuhatajad ning mitmete teiste ametkondade õppeasutuste juhid.

Veel on teaduskonna lõpetanud 7 gruppi keskeriõppeasutuste erianete õppejõude, kes ei ole süstemaatilist pedagoogilist ettevalmistust saanud, kokku üle 150 inimese.

Eeloleval õppeaastal võtab teaduskond koolijuhtide gruppidesse vastu põhiliselt direktori asetäitjaid ning klassi- ja koolivälise töö organisaatoreid. Võetakse vastu veel 2 gruppi keskeriõppeasutuste õppejõude. Ainult põllumajandustehnikumid ei ole seda kvalifikatsiooni tõstmise vormi siiani vajalikus ulatuses kasutanud.

Algaval õppeaastal hakkab teaduskond koolitava veel lastespordikoolide ja muusikakoolide direktoreid ja nende asetäitjaid. Seega saab haridusjuhtide täienduskoolituse esimene ring täis. Oma tegevuse viiendat aastat alustab teaduskond juba tuntud kontingendiga uuesti. Teise ringi alustamine toob endaga kaasa hulga tõsisid probleeme.

Mitmed esimeses ringis teaduskonna läbi teinud koolijuhid on lahkunud. Nende asemele on tulnud uued, kes pole esimest ringi kaasa teinud. Nende jaoks on ilmselt vaja säilitada esimese ringi sisu ning vastuvõtuplaanis ette näha teatavate esimese ringi voorude vastuvõtt.

Lahendamist vajavad järgmised küsimused: Kas direktoreid ja nende asetäitjaid koolitada eraldi või lahus? Kuidas tagada õppegruppide soolise koosseisu stabiilsus? Kuidas viia teaduskonnas tehtu koolitööd vahetult juhtivate töötajateni (haridusosakonna juhatajad, parteikomitee sekretärid ning instruktorid jt.)? Milliseid õppedistsipliine õpetada? Milline peaks olema loengute ja praktiliste õppuste vahekord? Millises suunas arendada õppetöö metoodikat? jne.

Nende ja paljude teiste küsimustega on teaduskond juba mõnda aega tegelnud. Seda enam, et vennasvabariikides töö teises ringis juba mitmel pool käib, esimesed puudused ja kitsaskohadki selgunud. Selged on mõned põhimõttelised laadi küsimused. Aksiomina võib käsitleda seisukohta, et täiendusteaduskond võib edukalt eksisteerida ainult pidevas arengus, edasiminekus. Seisak või paigaltammumine tähendaks vähemalt meie väikese vabariigi tingimustes teaduskonna surma.

Paranema peab teaduskonna materiaalne baas. Jääb loota, et meie vabariigi juhtivad organid pärast 4-aastasi püüdlusi lõpuks kuulajate majutamise küsimuse lahendavad. Et see võimalik on, seda näitab vene keele õpetajate täiendusteaduskonna kuulajate majutamise fakt.

Selge on see, et Lasnamäe vaimu on vaja toetada ja edasi arendada. Edasi arendada on vaja ka neid tavasid, rituaale, atribuutikat, millel see vaim rajaneb.

Kuulajate omavalitsuse tegevus vajab täiustamist. Õppeplaanis väheneb auditoriõppimise maht ja suureneb kuulajate iseseisva töö osakaal. Nii suureneb töö kirjandusega, tõuseb kursusetöö osakaal, viiakse sisse kuulajate stažeerimine paremates koolides, tõuseb praktiliste tööde (tööplaanide, ametikirjelduste, protseduurireeglite koostamine jne.) osakaal.

Loengute vähenemise arvel suureneb aktiivsete õppevormide hulk. Suhtlemis- ja juhtimismängude, prügikasti meetodi, probleemülesannete lahendamise, grupitöö, seminaride, praktikumide ja õppeekskursionide osa suureneb.

Õppedistsipliinide nimetustes ja üksikutele distsipliinidele eraldatavate tundide arvus ei ole veel lõplikku kokkulepet saavutatud, kuid on selge, et kogu sisu tuleb uus. Pearõhk asetatakse koolis toimuvate protsesside tundmaõppimisele ja nende juhitavuse analüüsimisele, suhtlemise küsimustele üldse, töö- ja juhtimiskultuuri probleemidele. Jätkub juhtimise üldmetodoloogiliste ja üldteoreetiliste probleemide edasine vaagimine. Kõiki ülejäänud koolitöö probleeme vaadeldakse läbi juhtimistegevuse prisma. Vaatluse alla võetakse juhi isiksuse ja enesekasvatuse probleemid.

Süstemaatiliseks ja plaanipäraseks muutub õppejõudude eneseharimine ja koolitamine. Selles suhtes on vastavad kokkulepped sõlmitud teiste vabariikide sõsar-teaduskondadega.

On kavas panna ka kindel alus teaduskoolituse uurimistööle täienduskoolituse probleemide valdkonnas. Esmalt tuleks uurida õpetatavat kontingenti — koolijuhte. Selles töös saavad aktiivselt osaleda kuulajad ise.

Järjest tõsisemaks muutub õppejõudude kaadri probleem. Lasnamäel peavad olema oma õppejõud, vähemalt 4—5 inimest, kelle põhikoormus on Lasnamäel. Loominguline õhkkond on ilmselt oma osa etendanud selles, et mitmed paremad õppejõud on edutatud kõrgematele ametikohtadele. Uut kaadrit aga nii kiiresti peale kasvatada ei saa. Töö Lasnamäel seab õppejõule erilisi nõudeid. Ta peab olema eeskätt kogenud koolitõõtaja, tõsine teadlane, hea pedagoog-ektor, hea suhtlemisoskusega inimene, kes elab kuulajatega koos nende ühiskondliku elu, ning peale otse õppetöö osaleb aktiivselt ka auditoriumivälises töös. Seda tööd formaalselt teha ei saa, seda saab teha vaid hingega. Selliseid jõude on Lasnamäele hädasti vaja, et mitte hävitada siiani loodut, vaid viia seda edasi senises tempos ja suundades.

ÕPETAJA UUENEMINE

MILLI-IRENE PEDAJAS

Nüüdisaegse teaduse ja tehnika edasikäigus annab nõukogude õpetaja noorte koolikasvatuse kaudu panuse, mis sillutab ühiskonna perspektiivseid arenguteid. Vähem kui kunagi varem saab õpetaja läbi ainult raamatutarkuste ümberjutustamisega. Õpetamine on muutunud inimliku suhtlemise koostisosaks. Pedagoog ei kasvata mitte üksnes oma tarkuste või mingite meetoditega, vaid ka kogu isiksusega. «Kas õpilased võtavad või ei võta pakutavat vastu, ei sõltu teinekord sellest, mida te neile anda tahate, vaid sellest, kas teil on nendega inimlikud kontaktid, kas te olete neile autoriteet jne.» nõnda pöördub õpetajate poole tuntud nõukogude filosoofiadoktor I. Kon (8, lk. 96). Teaduse andmetel kalduvad vanemate klasside õpilased esimesele kohale panema mitte niivõrd õpetaja ainetundmist, kui võrd tema isiklike omadusi — mõistmisvõimet, emotsionaalset reageerimist, südamlikkust jne.

Tänapäeva ülekontaktne õpilane on sisendusaldis ainult niisugusele isiksusele, kes suudab pakkuda teekõhkvel noorele inimesele mõistvat kaaslust, anda tema arengu taotlustele ergastavaid impulsse. Ent liiga tihti kuuleme ja loeme õpetaja ülerõhutatud argisusest, tema kõlbelisest hämarameelsusest ja hingekultuuri puudumisest. Küllap siis ka õpetajate hulgas hakkab tekkima (või ongi juba tekkinud?) kõrge üldkultuurilise vaimsuse defitsiit, mille tõttu mõnedel arengus seisunud õpetajatel on oma arenguvõimelisele noo-

rele partnerile üha vähem anda ja mistõttu teda ka partnerina üha vähem arvestatakse.

Sellel kurval puudujäägil on mõneti oma sotsiaalsed juured. Poola esteetikateoreetik Irena Wojnar kirjutab, et tänapäeva tsivilisatsioonis elavat inimest ähvardab üha enam desintegratsioonioht, mis hõlmab üheaegselt tema eluviisi mitmesuguseid tegevusalasid kui ka psüühikat. Ja nii ongi: jõudsalt paljuneva teabe pealevool soodustab individuaalset suhtumist matva atmosfääri tekkimist; õpetaja sotsiaalne avatus, tema kõigi silma all oleva inimese roll kitsendab emotsionaalse väljaelamise ruumi; üledimensionaalsed reglemendid suruvad maha nõrgemate õppimistahte, mis omakorda nihutab õpetaja närvienergiaahendusi vahel üsna ohtlikus suunas jne. Tekkinud tendentsidele on päästvaks vastusreageeringuks ükskõikne kutsesse suhtumine, minnalaskev või rutiinne tööstiil, stereotüüpne mõtlemisviis. Harjutakse (ja harjutatakse end) tegutsema stereotüüpide järgi, kuigi silmanähtav kiire uuenemine nõuab aina rohkem iseseisvat, teistmoodi mõtlemist, kiiret ja täpset loomingulist tegutsemist keeruliste otsuste langetamisel. Ja sellise stereotüüpse tegutsemise järel hüütakse: õpetajatöö on igav, lapsed kõik ühtmoodi (lollid), nõudmised lõpmatuseni nõmedad... Muidugi on see ehtne silmaklapiloojika: intuitsioonitõrges õpetaja näeb-teab-tunneb ainult seda, mida lubab tema piiratud sisemaailm. Seepärast — **õpetaja peab uuenema!**

Õpetaja uuenemine (uuendamine) peaks kujunema kõigi õpetajatega ametialaselt suhtlevate ja tema täienduskoolitusega tegelevate instantside päevamureks. Tänapäeval ei tohiks meie suure juhi V. I. Lenini väärt direktiivi rahvakooliõpetaja tõstmisest enneolematule kõrgusele seostada ainult kitsalt materiaalse küljega. Tänapäeval tuleks selle all mõelda ka tingimuste loomist õpetaja vaimsete potentsiaalide avastamiseks ja nende optimaalseks aktualiseerimiseks. Sellest lähtuvalt on õpetajale vaja senisest tõhusamalt näidata teid enesearendamiseks, suunata teda teadlikule enesekasvatusele ja -harimisele. See on aja nõue. Psühholoog V. Pekelis kirjutab: «Inimese kasvatuse on saavutanud oma eesmärgi siis, kui inimene on niivõrd küpsunud, et tal on jõudu ja tahet kujundada ennast edasise elu jooksul ning et ta tunneb teid ja vahendeid, kuidas seda teha võib» (5, lk. 8).

Nimetatud idee on olnud ja on E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi koolijuhtide täiendusteaduskonna õppe- ja kasvatustegevuse mineviku-, oleviku- ja tulevikuorientiiriks. Loengud, seminarid jt. õppevormid taotleavad suuliselt või trükisõ-

nas edasiantud materjali läbitunnetamist eneseteostuse seisukohalt. Väga paljud stuudiumi vältel omaksvõetud ideed on leidnud omapoolseid lahendusi kursusetöodes.

Teaduskonna tulevik nõuab õpetaja uuenemise idee lahtimõtestamist ja praktilise aluse panekut tööks meie vabariigi õpetajaskonna hulgas. Sellega seonduvad alljärgnevad mõned mõtted koolijuhtide täiendusteaduskonna tulevikukavatsuste vaatevinklist.

Pedagoogika ja psühholoogia aktuaalsete probleemide raames on tarvis välja arendada mõned lühitsükliid (loengud + mitmesugused aktiivsed õppevormid), nagu näiteks: õpetaja vaimuelu (ja tundmuste kultuuri) rikastamine; õpetaja kõlbelis-esteetiline harimine, õpetaja suhtlemis- oskuse ja -kogemuse täiustamine; õpetaja analüüsi- (ka eneseanalüüsi) võime aktua- liseerimine; õpetaja enesetaastamise (vaimse tervise säilitamise) ja puhkuse õpetus; õpetaja teadusalaste teadmiste kaasajastamine.

Üheks olulisemaks ülesandeks loeme õpetaja vaimuelu rikastamist. NSVL TA Füüsikainstituudi direktor akadeemik P. Kapitsa järgi koosneb inimese vaimuelu kolmest osisest: eraelust, sidemeist ühiskonnaga (peamiselt elu- ja töökaaslastega) ning tegevusest riigikodanikuna (9, lk. 70). On määravalt oluline, kuidas kulgeb õpetaja isiklik elu, missugused on tema suhted ja sidemed oma mikrogrupi ja kutsekeskkonnaga, kuidas ja kelleni ta tunnetab end oma kutse- ja ühiskondlikus tegevuses jne. Õpetajani on tarvis viia teadmine, et tema enesearendamine peaks taotlema vaimsete rikkuste suurendamist, millel on püsiväärtus. Õpetaja ei tohiks olla argipäevaga nii käsist-jalust seotud, et ta vahetevahel oma seesmisi rikkusi revideerima ei ulatu. Selleks vajab õpetaja suhtelist harmooniat nii temas isendas kui suhetes ümbrusega. Mõistagi on siin mõõdapääsmatu ühiskonna tähelepanu ja abi õpetajale.

Inimese vaimukultuuri arengutaseme üle võime otsustada tema loomingulisuse ja inimliku vastutustunde astme järgi. Meile tundub, et õpetaja uuenemises etendab otsustavat osa õpetus loovusest, loomingulise töösse suhtumise kujundamine. Õpetajatele on tarvis jätta nende töös avastamisrõõmu, neid tuleb õpetada seda rõõmu tajuma, seda hindama ja otsima. Loovus on suurel määral seotud intuiitivsete ja individuaalsete lahendustega, kujutlusvõime rakendamisega. Õpetajat on vaja sellele teele suunata. Kord juba loovast lahendusest rõõmu tundnud, tunneb ta vajadust ka edaspidi omamoodi, teistviisi, uudset mõelda ja tegutseda. See on inimesele üldomane. E. Siimer kirjutab: «Kui inimene

on kogenud, et iseseisva mõtlemise tulemusena võib jõuda kõrvalseisjaidki väga huvitavate järeldusteni, ei ole karta, et teistsuguste ülesannete puhul ta stereotüüpelt käitub, trafaretne lahendus talle enam rõõmu ei valmista» (6). Iial pole loova inimese suhtes otsustav see, millest või kust ta lähtus, vaid see, kuhu ja kui kaugele ta välja jõudis. Seda peaksid tunnustama ka kooli- ja haridusjuhid ning seepärast peaks täienduskoolituses olema koht loovuse teoreetilistel ning praktilistel küsimustel.

Tegevuse loovuslikkuses sisaldub selle emotsionaalsus. Kui tegevusest kaob loovus, võtabki maad desintegratsioon, mille peamiseks väljendusteks on emotsionaalne hajumus ja tundesfääri ahenemine. «On ilmne, et loominguliselt mõelda ja tegutseda mõistvad inimesed paistavad silma esmajoones just tundesügavuse ja -rikkusega» (E. Siimer).

Me peaksime rohkem hoolitsema õpetaja tundmuste kultuuri tõstmise eest. Emotsioonide mõju inimese tunnetustegevuses on raske üle hinnata. Meenutagem vaid geniaalse K. Marxi sõnu, kes on märkinud, et mingi asja mõte küünib temani sedavõrd, kui võrd praktilises tegevuses küünib temani emotsioon sellest asjast. Õpetaja kõlbelis-esteetiliselt harimisel tuleb appi kunst. Tundub, et siin on tarvis senisest enam rõhutada humanitaarkultuuri osa. Filoloogiadoktor H. Peep refereeris Kirjanike Liidu 1979. a. aastakoosolekul M. McLuhani tema arvates naiivset, kuid kriisitundlikku seisukohta, mille järgi humanitaarkultuur kipub tehnokraatiale alla jääma. M. McLuhan leiab, et ainult kunstitundlik inimene on suuteline selles väärtuste nivelleerumises kas või aimamisi ette nägema ühiskonna ja üksikindiviidi arengut, valima optimaalsed eesmärgid ja nende saavutamise vahendi, taotlema humaanset bilanssi ühiskondliku ja individuaalse vahel, kujundama inimeste psühhoemotsionaalset seisundit, luues selleks humanitaarse kultuuri abil soodsa emotsionaalse kliima. M. McLuhan kutsub üles massikommunikatsioonivahendeid muutma kunstikommunikatsioonivahenditeks, et sel teel muuta argist mõtlemist ja lõppkokkuvõttes kujundada ühiskonda (4). Midagi taolist peaks toimuma ka täienduskoolituses. Rohkem kui kusagil mujal on täienduskoolituse õppe- ja kasvatustegevuses tarvis arvestada edastatava teabe kompositsiooni ja loogilist struktuuri, mõjuda terviklikult, taotleda üheaegselt nii kuulajate kognitiivseid kui ka nende emotsionaalseid vastusreageeringuid.

Igasuguses loovas tegevuses eristatakse kolme aspekti: teoreetilist e. vaimset, praktilist e. materiaalset ning esteetilist e. tegevust ilu seaduste järgi.

Tegevus ilu seaduste järgi kutsub inimest elu looma ja säilitama. Üks õpetajale vajalikest valdkondadest on suhtlemise ilu. Õpetajat on vaja juhtida käituma kõlbelise ilu seaduste järgi (käitumisõpetus!). Siin abistavad kõik kunstiliigid. Õpetaja peaks leidma otsetee kunsti juurde, sest kunst kujundab paljuski suhtumist inimestesse. «Kunsti kaudu me õpime tundma inimesi, õpime neile midagi soovima, suhtuma neisse. Kunst õpetab meid olema inimene» (A. Leontjev). Õpetajale peab kunsti jaoks aega andma, sest see on inimese emotsionaalse maailma avardamisel, tema tundmuste kultuuri rikastamisel määrava tähtsusega. Sellest kasvab sisemine sund ala- tuse ja ebaaususe vastu, vajadus kaasa elada inimeste rõõmudele ja raskustele; kunst äratas meis tundeenergia, on meile loominguks eliksiiriks. Seepärast peaks meie arvates täienduskoolituses olema eriline koht emotsionaalsel mõjutamisel kunstivahendite kaudu. Mõjudes inimese tundmustele, võib kunst saada inimese uuenemise põhiliseks hoovaks.

Tegevus ilu seaduste järgi kätkeb endas ühenduses esteetilisega tingimata ka kõlbelist. Aluseks võttes J. Bondarevi mõtte- avaldust kõlbelisuse kohta, mille põhjal kõlblus pole üksnes inimese hingeseisund, vaid ka tema head teod (1), tuleb õpetajat uuendada ka tema suhtlemises. Instituudi praegune teaduslik potentsiaal võimaldab ka täienduskoolituses ulatuslikumalt rakendada suhtlemistreeningu elemente: koos suhtlemismängudega kasutada ka videosalvestust jne.

Jätkata tuleks õpetaja eneseanalüüsivõime aktualiseerimist. Selleks on täiendus- koolituseks vaja senisest enam (ja asja- tundlikumalt) tutvustada enese tundma- õppimise meetodeid, korraldada selleks praktikume jne. Koolijuhid peaksid saama soliidse pagasi õpetaja töö objektiivseks analüüsimiseks, mis põhineb heal pedagoogilise tegevuse ja õpetaja isiksuse tundmi- sel. Muidugi on seejuures tarvis ka kooli- juhil endal iseennast põhjalikult tundma õppida, et suuta ennast juhtida. Kes ei ole võimeline iseennast juhtima, ei sobi teisi juhtima — see on üks juhtimise põhitõdesid.

Õpetaja uuenemine baseerub oluliselt tema potentsiaalsuse realiseerimisel, mille aluseks on pidev eneseteostamine, produk- tiivne elamislaad. See on kasvujanu, püüd saada paremaks, tung areneda ja teisene- da, elada vaimuergast elu, endast järjest rohkem anda. Selle kõrval vajab inimene mingil moel ka vastukaalu: on tarvis en- nast hoida vaimselt ja füüsiliselt sotsiaal- ses vormis. TRÜ professor A. Paju mõnab, et kõike, mis puutub inimese tervisesse, on püütud mahutada sõnasse «norm». On

harjutud arvama, et keha funktsiooni näi- tajad on normis normaalsetes tingimustes, kuid sageli me sellele ei mõtle, vaid riku- me neid sotsiaalseid norme pidevalt (3). Tõepoolest, rahulikkus on meie elust kadu- nud nii rütmilisuse kui selle tajumise mõt- tes. Seejuures on inimene sageli ise oma sotsiaalse arütmia tekitajaks. Ta ei oska näiteks puhata.

Teadusandmetel ei ole õpetaja füüsiline tervis kiita. Tema vaimse tervise kohta küll üldistavad andmed puuduvad, kuid lühiaurimuste (täiendusteaduskonna kur- susetööd) põhjal esineb häireid siingi: õpe- taja sagedane halb meeleolu, hingeline rahulolematuse, enesevalitsemise puudumi- ne, ülemäärane ängistus, liialdatud auto- kraatsus — kas need pole emotsionaalse tasakaalutuse näitajad.

Ülemaailmse Tervishoiuorganisatsiooni andmetel on haigestumine neuroosidesse suurenenud viimase 65 aasta jooksul (1974. aastaks) 24 korda. Kasvab depressioonide all kannatavate inimeste hulk. Eesti NSV teeneline arst professor N. Elstein hoiatab, et inimeste seesuguses haigestumuses ei tohiks ignoreerida üldinimlikke tegureid: konfliktid iseendaga ja ametitegevuses, lahkkelid perekonnas jne. (2). Kõik see puudutab ka õpetajat. Seepärast tuleb täienduskoolituses ruumi anda vaimse ter- vise küsimustele. Õpetaja nagu iga teine inimene vajab pingeid ja sellega ühendu- ses vanade jõuvarude ärakasutamist, et korjata uusi ja värskemaid. Nii sünnib liikumine ja uuenemine kogu organismis. Kuid õpetaja nagu iga teinegi inimene vajab normaalset väljapuhkamist, emot- sioonide ärareageerimist, vajab oma argi- päeva kitsusest ka emotsionaalset ruumi, ta peab oskama puhata. Selleks peakski täienduskoolitus õpetaja jaoks ette nägema puhkuseõpetuse, mille sisuks on mitmesu- gused raviliigid: loov liikumine (koreote- raapia), suhtlemis-, mängu-, melo- ja bih- lioterapia jne. Ka seda tuleb õppida!

Õpetaja täienduskoolituses peaks olema kindel koht tema teadusalaste teadmiste kaasajastamisel. Kõrvuti spetsiaalvaldkon- na teadmiste uuendamise nõuab see ainetevaheliste sisuliste seoste tundmaõppi- mist. Mida keerukamaks ja peenekoelise- maks muutub eri teaduste struktuur, seda raskem on õpilaste teadmiste paljuses orienteeruda. Küsimusele «mispärasti?» saame vastata ainult seoseid tundes, oma aine raamist välja ulatudes. Täna õpi- lased aga just ootavadki vastust mitte ainult küsimusele «kuidas?», vaid küsivad peamiselt «miks?». Igasuguste seoste tun- dmaõppimine eeldab loovat, stereotüübivaba, isikupärast mõtlemist. Seda peakski täien- duskoolitus taotlema. Õpetaja on ju hari- duse saanud inimene. Meie hooleks jääb

avardada tema haritust. Seda tuleb teha kõigekülgselt, võimalikult mitmesuguseid meetodeid appi võttes, püüda mõjuda õpetaja isiksuse erikülgedele. Tulemustest võiks aga rääkida S. Zweigi sõnu kasutades: «Kus iial valitseb inimeses loovalt kõrgema ühtsuse seadus, ilmneb see võrdvõimsalt ja -võidukalt kõigis ta olemuse elementides, keeles, loomingus, välimuses, elus» (7, lk. 187).

* * *

Ülalesitatud mõtted ei pretendeeri tõstatatud probleemi lahendusele, küll on ehk aluseks edasimõtlemisele. Täienduspedagoogika, olles ametlikult veel tunnustamata, ootab teadusel põhinevat väljaarendamist, et siis, sõnaõiguse saanud, astuda andragoogika täieõigusliku haruna appi kõigile neile, kes on kutsutud ja seatud tegelema täienduskoolituse keeruliste probleemidega.

Kirjandus

1. Bondarev, J. Kas jäljendamine? Ei, looming. — «Sirp ja Vasar», 4. jaan. 1980.
2. Elštejn, N. Tänane haige. — «Sirp ja Vasar», 13. juuni 1980.
3. Paju, A. Kui haigused kasvavad üle pea. — «Sirp ja Vasar», 4. apr. 1980.
4. Peep, H. Kirjanik ja meie sajand. — «Sirp ja Vasar», 23. nov. 1979.
5. Pekelis, V. Sinu võimalused, inime- ne. Tln., 1978.
6. Siimer, E. Kunst õpetab meid olema inimene. — «Sirp ja Vasar», 26. okt. 1979.
7. Zweig, S. Tervenemine vaimu läbi. Tln., 1979.
8. Бахнов Л. Воспитывать пониманием. (Беседа с доктором философских наук И. С. Коном). — «Литературное обозрение», 1978, № 8, с. 94—98.
9. Капица П. Л. Влияние современных идей на общество. — «Вопросы философии», 1979, №1, с. 61—71.

TÄIENDUS- KOOLITUS: MIS SEE ON JA KUHU TA LIIGUB?

HEINO LIIMETS

Teadus- ja tehnikarevolutsiooni ajastu on toonud meie ellu palju muutusi. Üks neist on permanentne vajadus jätkata oma hariduse täiendamist, jätkata õppimist. Paljudel aladel on nõue, et töötaja peab iga 5-aastase tööperioodi järel oma olemasolevat haridust enam või vähem süstemaatiliselt täiendama. Selle vajaduse ühiskondlikult tunnetatud väljenduseks on igat laadi täienduskursused — instituudid ja fakulteedid, millede ülesanne on täienduskoolituse andmine.

Kuivõrd tegemist on suhteliselt noore nähtusega, mida senine pedagoogika ei ole kuigivõrd peegeldanud, siis on teatav alus analüüsida, mida kujutab endast täienduskoolitus kui nähtus.

Täienduskoolitus taotleb uute täiendavate teadmiste andmist, teatavate lisaoskuste ja vilumuste kujundamist mingi põhihariduse baasil. Selliseks põhihariduseks on üldjuhul kas kesk- või kõrgema astme kutseharidus, mis omandatud keskeri- või kõrgetasemelise õppeasutustes.

Täienduskoolitus ei anna põhimõtteliselt mingit uut kvalifikatsiooni ega too kaasa kvalifikatsiooni tõusu, nagu seda on teaduslik kraad või erialane kategooria. Tegemist on teatava kvalifikatsiooniga töötaja hoidmisega ajakohasel tasemel sama kvalifikatsiooni raames. Meenutagem õpetajate suvekursusi, mitmesuguseid metoodiliste kabinettide poolt organiseeritavaid üritusi. Muidugi on selge, et täienduskoolituse tulemused peaksid ja sageli ka peegelduvad vastava töötaja töötulemuste muutumises, töö kvantiteedi ja kvaliteedi tõusus.

Kuivõrd tegemist pole mingi uue kvalifikatsiooni või sama kvalifikatsiooni uue taseme omistamisega, siis on küllalt levi-

nud terminid «kvalifikatsiooni tõstmine», «kvalifikatsiooni tõstmise teaduskond» jne. oma tegelikule sisule mittevastavad. Tegemist on üldreeglina täienduskoolitusega, teatavate lisandite pakkumisega olemasolevale põhiharidusele.

Mõningatel juhtudel on olukord mõneti komplitseeritud. Teatavasti ei ole olemas erilist koolijuhi ettevalmistust põhihariduse tasemel. Koolijuhid on seni kogu oma hariduse saanud täienduskoolitusena kas täiendusinstituudi juures või mõned aastad juba TPedI koolijuhtide täiendusteaduskonna juures. Seal antav ettevalmistus on aga sisuliselt juhtimisalane põhiharidus, kuivõrd mingeid süstemaatilisi teadmisi juhtimise valdkonnast pole keegi kõrgkoolist omandanud. Antud juhul on tegemist ilmselt ühe üleminekunähtusega: juhtimist ei vaadelda veel piisavalt emantsipeerununa ühiskondliku tööjaotuse süsteemis, seda vaadeldakse üksnes mingi konkreetse tegevusvaldkonna erijuhuna, näiteks koolijuhtimist pedagoogilise töö, õpetaja tegevuse erijuhuna. Tänapäeval tuleb juhtimist paljudel puhkudel käsitleda kui täiesti iseseisvat tegevusala, mis eeldab selliseid teadmisi, oskusi ja vilumusi, millel pole vaja tugevat ja paratamatut seost konkreetsete juhitavate protsessidega. Võib ennustada, et juhte hakatakse kunagi ette valmistama põhihariduse tasemel.

Meie vabariigis on kujunenud praktiline usus: VÕT annab juhile põhihariduse, sisuliselt kvalifikatsiooni, TPedI teaduskond pakub täienduskoolitust.

Täienduskoolituse olemuse määratlemisega ülalesitatud tähenduses esineb veel teisigi raskusi. Teaduse ja praktika areng võib tuua kaasa väga kardinaalseid muutusi nõuetesse, mis selle või teise eriala spetsialistidele esitatakse. Need nõuded toovad sageli kaasa põhihariduse muutumise. Näiteks on psühholoogia-alaste teadmiste maht õpetajate ettevalmistuse süsteemis viimasel ajal väga tunduvalt tõusnud. Võib öelda, et 15—20 aastat tagasi pedagoogilise ettevalmistuse saanud õpetajad on psühholoogiliselt suhteliselt harimatud, õigemini nad on saanud peaaegu et ainult alghariduse. Aja tasemele töötamiseks on vajalik hoopis kapitaalsem psühholoogiline ettevalmistus, nõnda et täiendusharidus ületab tugevasti varem saadud põhihariduse. Eesti NSV-s väljakuunenud suvekursuste süsteemis ongi ette nähtud spetsiaalne etapp psühholoogilise ettevalmistuse täiendamiseks, mis kohati ületab põhihariduse.

Tundub nii, et selline joon on täienduskoolitusele just iseloomulik suurte muutuste aegadel. Täienduskoolitus peab kompenseerima põhihariduse mingit kardinaal-

set puudulikkust, mida on küll juba tunnetatud, ent millele süsteem pole veel jõudnud adekvaatselt reageerida. Tänapäeva ühiskonnas on see küllalt sagedane nähtus.

Niisiis saaksime järgmise süsteemi: põhikoolitus; sellele tugineb täienduskoolitus ja kvalifikatsiooni tõstev koolitus, nagu aspirantuur.

Ei ole kahtlust, et täienduskoolitus ligematel aastatel veelgi laieneb. Ei saa aga kerkimata jääda küsimus, milline on sellest saadav tulu: kas sellele koolitusele aega kulutanud töötajate töö hakkab pärast koolitust silma suurema tõhususega. Sellelaadsed uurimused on alles algamas. Ometi tundub võimalikuna fikseerida mõned üldised lähtekohad, millest täienduskoolitus näib sõltuvat. Meil tuleb seejuures toetuda küll rohkem nendele kogemustele, mis saadud osavõtul täienduskoolituse organiseerimisest ja tööst lektorina viimase 27 aasta jooksul, vähem paraku uurimustele.

Nagu kogu kasvatuses, tundub siingi paratamatu selgelt fikseerida taotlused ja ülesanded. Sellega ongi Eestis juba algust tehtud. Suured raskused on seotud sellega, et ei ole kerge fikseerida neid muutusi teaduse ja praktilise tegevuse arengus, mis on seda laadi, et nende omaksvõtmiseks on tingimata vaja teatavat koolitust ja tavalisest eneseharimisest ei piisa. Paljud vajadused informatsiooni järele on rahuldavad eneseharimise kaudu. Olen veendunud, et praegu täienduskoolitus täidab muu hulgas ka selliseid ülesandeid, mis pole sugugi tingimatud, kui õpetajatele ja koolijuhtidele uus informatsioon ajakirjanduse ja kirjanduse kaudu teatavaks teha ja muidugi, kui neil oleks piisavalt aega tegelda enesetäiendamise. Oluline on täienduskoolitus juhtudel, kus õpetajate tegevusele aluseks olevates teadustes on toimunud sügavamad ja kogu süsteemi mõjutavad muutused, kui on vajadus oma oskusi oluliselt uuendada.

Väga oluline probleem on küllaldase motivatsiooni olemasolu, et aktiivselt osavõtta täienduskoolitusest. Võimalik, et see on veel olulisem kui õpilaste puhul. Motivatsiooniliselt eeldusi saab ainult osaliselt luua täienduskoolituse süsteem ise. Põhiliselt peaksid sellega tegelema koolijuhid. Pidev olukorra ja töötulemuste analüüs peaks tekitama vajaduse uue info järele, looma pinnase õpinguteks.

On ilmne, et õppekorraldus peaks täienduskoolituses oluliselt erinema kõrgkooli omast. Praegu oleme sellest veel küllalt kaugel. Täiskasvanu õpituatsioon erineb aga küllalt oluliselt lapse, nooruki, mürsi-ku omast.

Niisiis ees seisavad otsingud.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

KUUEAASTASTELE KOOLIKOORMUS?

SANITAAR-HÜGIEENILINE HINNANG ETTEVALMISTUS- KLASSIDE EKSPERIMENDILE

Raiot Silla, Maimu Teoste, Ulita Nigesen, Taissia Faizulina

Nõukogude Liidus algab kooliõpetus 7-aastaselt. Paljudes maades — Inglismaal, USA-s, Ungaris, Tšehhoslovakkias, Rumeenias — astuvad kooliteed 6- või isegi 5-aastased tüdrukud ja poisid. Süstemaatilised katsed kooliõpetuse algust ka meil varasemale eale nihutada toimuvad juba kümnekond aastat, näiteks Gruusias 1969. aastast (6). Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut korraldab asjakohaseid uurimisi meie vabariigis 1972. aastast (1). Et 6-aastasi õpetada võib, ei kahtle vist keegi. Küsimus seisneb peamiselt selles, kuidas, mis tingimustes, missuguse koormusega seda teha võib.

Noore põlvkonna kasvu ja arengu kestav aktseleeratsioon on kahtlemata organiseeritud õpetamise noorendamise üks olulisi motive. Meie uuringud tõendavad ka Eesti NSV noortel hästi väljenduva aktseleeratsiooni olemasolu ja selle kestvust (9). Näiteks toimub suguline küpsemine 1,5 aastat nooremas eas kui 50 aastat tagasi, tänapäevased 8-aastased ületavad kasvu, kaalu ja rindkere ümbermõõdu poolest 1954. aasta 9-aastasi. Praegused 6-aastased enamiku kehämõõtude poolest veel ei küüni 7-aastaste tasemele kümnekond aastat tagasi, kuigi on sellele päris lähedale jõudnud. Küll aga on 7-aastaste tase saavutatud juba mõningates funktsionaalsetes näitajates (näit. kerelihaste jõud, forsseeritud väljahingamise võimsus, vererõhu ja pulsi näitajad rahuolekus, lühiajaline kuulmis-mälu).

See muidugi ei tähenda, et tänapäevaste 6-aastaste meditsiiniprobleemid samad oleksid mis kümnekond aastat tagasi 7-aastastel lastel. Muutub tervis, muutuvad elutingimused ja meditsiiniline teenindamine — aeg on edasi läinud. Ja täielikust järelejõudmisest 7-aastastele on ka muidugi vara rääkida. Noorem organism on nõrgem — see on hästi näha haigestumisest, mis lapse vanusega pidevalt langeb. Ja 6- ning 7-aastaste vahe on praegu üsna suur.

Sellepärast arvavadki paljud uurijad, et 6-aastased kohanevad koolitingimustega raskemini, õpiedukus ja töövõime on madalamad ja haigestumus kõrgem kui 7-aastastel (4; 7). Adaptatsiooniraskuste põhjust otsitakse organismi ebapiisavas arengutasemes koolitöö jaoks. Need 6-aastased, kes on ees ja jõudnud 7-aastaste tasemele, kohanemiskeskuste all ei kannata (5). Eriti kardetakse, et mahajäämusega alustanud õpilased ka järgnevatel aastatel teistele järele ei jõua, vaid jäävad veelgi enam maha, kusjuures ülepingutusest summeerub väsimus ning nõrgeneb tervis — selliseid uurimistulemusi on (8; 7). Märksa nõrgem tervis, s. o. kõrgem haigestumus ja sagedam puudumine koolist on 6-aastaste halva edasijõudmise ja aeglustunud arengu oluliseks põhjuseks (4).

Seda arvestades on 6-aastastele eriti vajalik, vajalikum kui vanematele õpilastele, kindlustada hügieeninõuetele vastavad õppetingimused ja päevarežiim (3). Esmajärguline tähtsus on lühendatud õppetundidel, pikendatud vahetundidel, õppetundide vähendatud arvul, õigel söögirežiimil, päeval unel, vabas õhus viibimisel, liikumisaktiivsusel, mängudel.

Niisiis seostub 6-aastaste kooliastumise-ga küllaga meditsiiniprobleeme, nendele omakorda sekundeerivad organisatsioonilised ja majandusprobleemid — kuidas kindlustada keerulisemaks muutuvaid õppetingimusi.

Alljärgnevas kirjeldatav uurimus baseerub ulatuslikul eksperimendil, mille organiseeris Eesti NSV Haridusministeerium. Eksperimendi korras alustati 1978/79. õppeaastal 33 kooli ettevalmistusklassides 6-aastaste laste õpetamist. Tallinna Epidemioloogia, Mikrobioloogia ja Hügieeni Teadusliku Uurimise Instituudi (Tallinna EMHTUI) juhtimisel võeti ette ettevalmistusklasside õpilaste arengu ja tervise dünaamiline jälgimine kooliaasta jooksul, samuti päevarežiimi ja õppetingimuste hindamine. Osas koolides tegi uurimisi instituut ise (laste ja noorukite hügieeni labor), osas koolides aga kohalik kooli meditsiinipersonal või rajooni pediatrid ja ettevalmistusklasside pedagoogid-kasvatajad, samuti oli osavõtjaid teistest asutustest (Tallinna Pedagoogiline Instituut, Eksperimentaalse ja Kliinilise Meditsiini Instituut, Pärnu Linna Haigla). Kõik andmed analüüsis EMHTUI. Lisaks tehti võrdlusuuringuid veel kahes tavalises lasteaiarühmas 6-aastastel lastel, ühes 6-aastaste ettevalmistusklassis, mis töötas lasteaias, ja ühes tavalises 7-aastaste laste 1. klassis. Kokku uuriti päevarežiimi ja õppetingimusi 30 kooli 33 klassis ja 4 võrdlusrühmas, organismi arengut ja tervist uuriti 23 klassis või rühmas 647 lapsel.

Alltoodud tabelisse on paigutatud järgmiste uuritud koolide ja koolieelsete lasteasutuste ettevalmistusklasside ning võrdlusrühmade andmed.

Eesti NSV Tervishoiu Ministeerium andis koostöös Tallinna EMHTU Instituudiga 1978. aastal välja ettevalmistusklasside sanitaarhügieeniliste nõuete ajutise instrukt-

siooni.

Analüüsitud tegelikult kujunenud olukorda uurimisalustes koolides, võib öelda, et enamikus on nõuded täidetud (vt. tabel). Lastele loodi tingimused, mis on tavalise kooli 1. klassi omadest tunduvalt nõudlikumad ja paremad (joonis). Põrandapinda ühe lapse kohta oli poole rohkem, õpi-

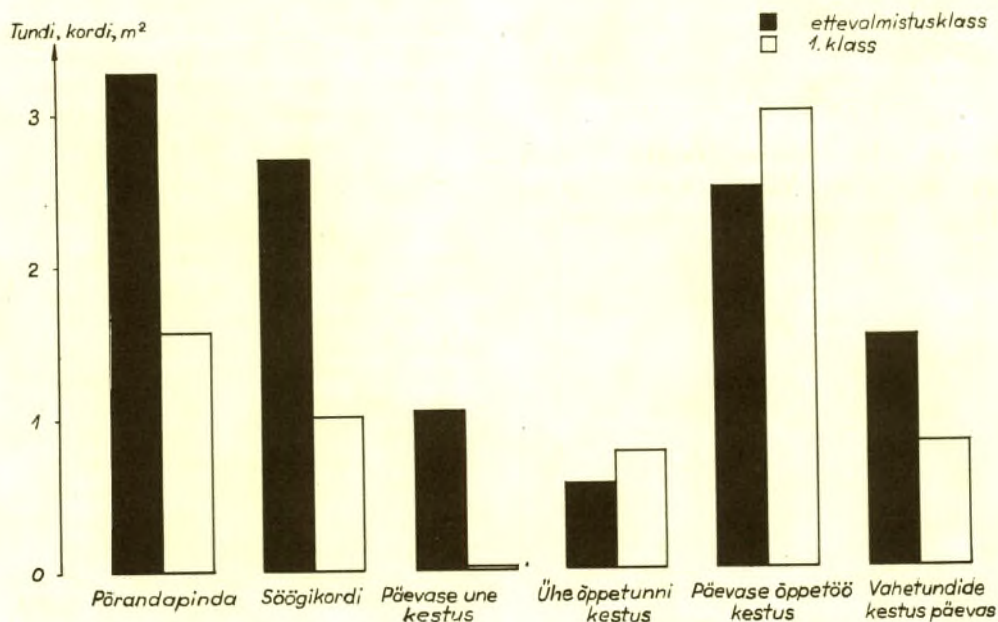
REŽIIM JA ÕPPETINGIMUSED (klasside või rühmade arv)

Tabel 1

Näitajad	Ettevalm.-klassid koolides	Ettevalm.-klass lasteaias	Lasteaiarühmad	1. klass koolis
Laste arv klassis (rühmas) —				
20—25	14	—	2	—
26—31	15	1	—	—
36	1	—	—	1
Ruumide paigutus —				
eraldi korpuses	9	—	—	—
eraldi tiivas	17	—	—	—
teiste algklasside seas	4	—	—	1
teiste rühmade kõrval	—	1	2	—
Ruumide arv —				
1	—	—	—	1
2	17	1	2	—
3—4	13	—	—	—
Ruumide üldpindala (m²) —				
50	—	—	—	1
65—74	2	1	1	—
75—100	15	—	1	—
101—125	13	—	—	—
Küte —				
keskküte	29	1	2	1
ahiküte	1	—	—	—
Temperatuurirežiim —				
jahe (talvel 16—18° C)	4	—	—	—
normaalne (18—23° C)	26	1	2	1
Õppetundide kestus (a) —				
20—25 min.	—	—	2	—
30 min.	30	1	—	—
45 min.	—	—	—	1
Vahetundide kestus (a) —				
10 min.	27	1	2	1
15 min.	3	—	—	—
üks suur vahetund —				
20 min.	—	—	—	1
30 min.	10	—	—	—
45—60 min.	15	1	—	—
mõni tund	—	—	—	—
2 suurt vahetundi à 30 min.	5	—	—	—
Tunniplaan —				
vastab hügieeninõudele	26	1	2	1
mõningad hälbed nõudeist	4	—	—	—
Tundide arv nädalas —				
emakeel, lugema ja kirjutama õpetamine	9	9	2	12
matemaatika	5	5	1	6
kujutavad tegevused	6	6	4	3
kehaline kasvatus	3	3	2	2
muusikaline kasvatus	2	2	2	1
tutvumine ümbritseva elu ja loodusega	4 (ühes 5)	4	1	—
Kokku	29	29	12	24
	(ühes 30)			
Koolis (lasteaias) viibimise kestus, päevane uni ja toidukordade arv —				
a) 8—10 tundi (täispäevarežiim)				
päevase unega (1,5 t)	25	1	2	—
ilma päevase uneta	22	1	2	—
3 söögikorda	3	—	—	—
2 söögikorda	23	1	2	—
2 söögikorda	2	—	—	—
b) 5—7 tundi (lühendatud päevarežiim)				
päevase uneta ja 2 söögikorda	5	—	—	—
koolieine	—	—	—	1
Väljas viibimine —				
alla 2 tunni	17	—	—	1
2 tundi ja rohkem	13	1	2	—

Joonis 1

MÕNEDE REŽIIMIKOMPONENTIDE JA ÕPETINGIMUSTE KESKMISED
SUURUSED ÜHE ÕPILASE KOHTA



laste arv klassis väiksem (keskmiselt 26,2 õpilast), tunnid olid lühemad (30-minutilised), vahetundide üldkestus päevas oli poole pikem. Enamikus koolides magasid lapsed päeval, enamik ettevalmistusklasside töötas täispäevarežiimil (8–10 tundi päevas) ja lapsed sõid koolis 3 korda päevas, osa koole rakendas ettevalmistusklassides lühendatud päeva režiimi (lapsed koolis 5–7 tundi päevas). Lastel oli kasutada oma mänguväljak. Koolinädal oli 5-päevane (pühapäevad laupäev ja pühapäev). Koduseid õpiülesandeid lastele ei antud. Kõigis ettevalmistusklassides algasid õppetunnid kell 8–9, lasteaiarühmades 9.15, 1. klass alustas 13.30. Mõnede koolide ettevalmistusklasside õpilaste õpi- ja elutingimustes esines hääl eid, mistõttu on võimalik nende mõju laste arengule ja tervisele analüüsida.

Toodud andmetest võib järeldada, et praeguse ettevalmistusklasside arvu korral on enamik koole suutnud organiseerida õpilastele vajalikud tingimused. Tekib muidugi küsimus, mis saab siis, kui kõik meie vabariigi 6-aastased lapsed kooli tuleksid. Ettevalmistusklasside peaks siis tulema 19 korda rohkem kui praegu (ca 750), selleks on muu hulgas näiteks vaja 20 000 voodit, nende voodipesu, suuremast pörandapinnast rääkimata.

Kirjandus

1. Kivi, L. Kuueaastane laps koolis. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 3, lk. 217–223.
2. Антропова М. В., Ефимова С. П., Лосева О. А. «Школьная зрелость» и ее связи с некоторыми морфологическими и функциональными показателями. — В сб.: Вопросы гигиены и

состояния здоровья детей дошкольного возраста. М., 1973, с. 8–9.

3. Громбах С. М. Проблемы адаптации и гигиены детей и подростков. — В сб.: Сборник аннотаций XI Международного симпозиума университетской и школьной гигиены и медицины. М., 1976, с. 61–63.

4. Дубинская И. Д., Зуева Е. Б. Влияние состояния здоровья детей на адаптацию к обучению в школе. — В сб.: Сборник аннотаций XI Международного симпозиума университетской и школьной гигиены и медицины. М., 1976, с. 77.

5. Жукова Н. П., Матвеева Н. А., Грехова И. П., Усанова Е. П., Кобзева Л. Ф., Шулындина Л. В., Жмойдзак А. К. Состояние здоровья детей дошкольных учреждений в связи с условиями их жизни и воспитания. — «Вестник Академии медицинских наук СССР», 1979, № 10, с. 40–44.

6. Канчели А. И., Тодуа Н. Т., Шаламберидзе О. П. Динамика состояния здоровья детей в связи с ранним началом обучения в школе. — В сб.: Сборник аннотаций XI Международного симпозиума университетской и школьной гигиены и медицины. М., 1976, с. 127.

7. Куинджи Н. Н., Влияние учебной нагрузки на работоспособность и функциональное состояние организма школьников с признаками недостаточной зрелости. — В сб.: Гигиена детей и подростков. М., 1977, в. 4, с. 59–72.

8. Сердюковская Г. Н., Громбах С. М. (ред.). Гигиеническая оценка обучения учащихся в современной школе. М., «Медицина», 1975, с. 170.

9. Силла Р. В., Теосте М. Э. Акцелерация физического развития у эстонских школьников за 50 лет. — В сб.: VIII Республиканская научная конференция «Кишечные и респираторные инфекции физического развития и состояние здоровья молодежи ЭССР». Таллин, 1974, с. 207–210.

ETTEVALMISTUSKLASSIDE ÕPILASTE ARENG JA TERVIS

Raiot Silla, Maimu Teoste, Valeri Švarts, Saima Tamm, Taimi Tulva, Jelena Müllerbek

Teadusuuringute andmed kooliskäimise mõju kohta 6-aastaste laste organismile on küllaltki vasturääkivad. Kõrvuti nende autoritega, kes kahtlevad mainitu otstarbekuses ja näevad mitmesuguseid ohte laste tervisele (5; 2; 6; 3), on teised komplekssete uuringute alusel veendunud, et kooliskäimine nii noortele lastele mingit ohtu endas ei peida ning tervisele kahjulikku mõju ei avalda (4).

Eesti NSV-s läbiviidava eksperimendi hindamiseks 6-aastaste õpilaste tervise ja arengu aspektist uurisime lapsi korduvalt — õppeaasta algul ja lõpul (mõõtmiste vahe ca 0,5 aastat).

Eksperimendirühm (542 last koolide ettevalmistusklassides) ja võrdlusrühmad (4

rühmas 105 last) hõlmasid kokku 647 uuritavat (tabel 1). Kuna tüdrukute ja poiste hulk kõigis rühmades oli üsna ühesugune (51% tüdrukuid ja 49% poisse, kõikumine ainult $\pm 2\%$ piires) ja selles vanuses on antropo- ja füsiomeetriliste näitajate soolised erinevused väikesed, analüüsisime tüdrukute ja poiste andmeid koos. Uuritavate antropoloogiline vanus õppeaasta algul oli $6,59 \pm 0,01$ aastat (1. klassi õpilastel täpselt aasta rohkem).

Kuueaastased kooliuisikud olid üsna standardsed — nende keskmised mõõtmed erinesid vähe Tallinna EMHTUI poolt 1977. aastal väljatöötatud 1—7-aastaste laste kehalise arengu standarditest (s.t. 6,5-aastaste laste omadest): uurimiskontingent oli standardsest pisut pikem (ca 1,5 cm ehk 1% võrra) ja pisut suurema kätejõuga, kehakaal vastas standardile, õige pisut väiksemad olid rindkere ümbermõõt ja kopsu maht (mõlemad ca 3% võrra). Ettevalmistusklassidesse võeti ainult terved lapsed, tavaliselt need, kes lasteaiast olid kõrvale jäänud, üldiselt aga ilma erilise valikuta. Koolivalmidus, mida mõõtsime Raveni testi, järeljoonistamise katsu (K. Indre meetod) ja lugemisoskuse katsu (I. Mubeli meetod) abil, oli kooliaasta algul ühesugune nii lasteaiaku kui ka ettevalmistusklasside (6-aastased) lastel. Õppeaasta lõpuks tekkis arengutasemete erinevus, sest ettevalmistusklasside õpilaste lugemisoskus arenes kiiremini.

Eksperimendi- ja võrdlusrühmade lapsed olid reeglina ühesuguste lähteandmetega kõigi 21 kasvu ja arengu näitaja poolest, välja arvatud 1. klassi 7-aastased õpilased, kes enamiku näitajatega ületasid 6-aastasi vastavalt ealise arengu seaduspärasustele. Siiski jäid lasteaiarühma laste andmed koolide ettevalmistusklasside õpilaste andmetest maha jäävhammaste arvu ja lühimälu mahu poolest, nahaalune rasvakiht oli neil paksem ning liigutuste maksimaalne tempo suurem. Ka tervisliku

UURITUD LASTERÜHMAD

Tabel 1

Jrk. nr.	Rühmade iseloom	Rühmade arv	Laste arv	Rühmade asukoht
1.	Ettevalmistusklassid koolis	19	524	Tallinna 4. ja 47., Kilingi-Nõmme, Haapsalu 1., Türi, Kunda 1., Jõgeva, Paide 3., Valga 1., Tapa 1., Kuusalu, Taebja, Kanepi, Märjamaa, Kohila, Luunja, Saku ja Rápina keskkool ning Valga 2. 8-klassiline kool.
2.	Ettevalmistusklass lasteaias	1	28	Pärnu 1. keskkool (4. lastepäevakodu).
3.	6-aastaste lasteaiarühmad	2	44	Pärnu lastepäevakodu «Trall», Saku näidisvhoosi lastepäevakodu.
4.	1. klass koolis (7-aastased)	1	33	Tallinna 4. keskkool.
	Kokku	23	647	

seisundi poolest ei erinenud võrdlusrühmad eksperimendirühma lastest enamikus oluliselt (ainult lasteaias töötava ettevalmistusklassi lastel oli õppeaasta algul vere hemoglobiinisalduse normist kõrvalekaldeid oluliselt vähem kui koolide ettevalmistusklasside lastel).

Kuidas arenesid-kasvasid 6-aastased lapsed kooliaasta jooksul? Saadud andmete alusel võib nentida, et enamiku näitajate (15 näitajat 26-st) juurdekasvud olid olulised ja kooskõlas ealise arengu seaduspärasustega ning ainult 6 näitajat ei muutunud (mõned vereringe, hingamise ja mälu näitajad, mille ealine dünaamika on üldkehtivalt aeglane). Tervise näitajatest ei muutunud ükski oluliselt. Eelõeldu kinnitab, et eksperiment esimesel kooliaastal laste tervisele halba mõju ei avaldanud.

Kuid mainitust on siiski vähe lõpliku hinnangu andmiseks. On vaja veel eksperimentaalarühma õpilaste näitajate kooliaasta muutusi võrrelda muudes tingimustes viibinud laste omadega, sest võib-olla

olid võrdlusrühmade laste arengu- ja tervisedünaamikad soodsamad.

Ettevalmistusklasside 6-aastaste õpilaste arengu- ja tervisedünaamika täiendavaks hindamiseks (tabel 3) kasutasime mitut võrdlusvarianti: 1) võrdlus 6-aastaste lasteaiastega, 2) võrdlus meie poolt varem väljatöötatud 6-aastaste lasteaiaste juurdekasvude standardiga (poole aasta juurdekasv), 3) võrdlus 1. klassi õpilastega, 4) võrdlus meie poolt varem väljatöötatud 7-aastaste õpilaste juurdekasvude standardiga (poole aasta juurdekasv).

Hindame kõigepealt võrdlusrühmi (kontrollrühmi).

Tõepoolest võib öelda, et lasteaiaste ja 1. klassi õpilaste arenemine ja kasvamine poole aasta jooksul oli suhteliselt kiire (võrreldes vastavalt 6- ja 7-aastaste laste poole aasta juurdekasvude standarditega). Järelikult olid käesolevas töös uuritud võrdlusrühmades laste kasvu- ja arengutingimused suhteliselt soodsad ja üle tavalise

Tabel 2

ETTEVALMISTUSKLASSIDE ÕPILASTE KASVAMINE, ARENG JA TERVIS
KOOLIAASTA JOOKSUL
(juurdekasvude aritmeetilised keskmised)

Näitajad	Juurde- kasvud	Statistiline olulisus *
Kasv (cm)	2,72	+
Käte siruulatus (cm)	1,92	+
Pea ümbermõõt (cm)	0,55	+
Rindkere ümbermõõt (cm)	0,68	+
Talje ümbermõõt	1,06	+
Puusade ümbermõõt (cm)	1,64	+
Kaal (kg)	1,57	+
Nahaaluse rasvapolstri paksus (cm) (3 koha summa)	0,70	+
Kopsumaht (ml)	64,30	+
Väljahingamise maksimaalne võimsus (l/sek.)	0,01	0
Rahupulss (lööki/min.)	-1,04	+
Arteriaalne vererõhk, mmHg — maksimaalne	0,05	+
— minimaalne	0,13	0
Maksimaalne hapniku tarbimine (ml/min. kg)	1,30	0
Kätejõud (kg)	4,73	0
Liigutuste maksimaalne tempo (lööki/30 sek.)		
sõrmedega	13,90	+
jalgadega	7,38	+
Häälalus, punktide arv	0,28	+
Lühiajaline kuulmismälu, tähtede arv	0,07	0
Pikaajaline nägemismälu, kujundite arv	-0,55	0
Jäävhammade arv	1,98	+
Ülemäärane kehakaal, % **	-1,4	0
Vererõhu normist kõrvalekalded, %	-1,2	0
Nõrgenenud nägemisteravus, %	1,6	0
Rühivead, %	4,7	0
Pöia lamemine või lampjalgsus, %	3,0	0
Uriini koosseisu normist kõrvalekalded, %	1,9	0
Vere hemoglobiini alahulk, %	1,4	0
Vere valgeliblede hulga normist kõrvalekalded, %	-0,4	0
Vere valgeliblede valemist kõrvalekalded, %	1,3	0
Haigusjuhtude arv 100 õpilase kohta	99,2	
Haiguspäevade arv 100 õpilase kohta	935,1	

* — sügise ja kevadise taseme erinevus: + — $p \geq 95\%$, 0 — $p < 95\%$.

** — õpilaste arv protsentides (juurdekasv).

keskmise. Tähendab, meie eksperimentaalrühma kontroll on üsna range. Ruumi kokkukohiu mõttes ei detailiseeri me siinkohal, missuguste näitajate pooltest arenesid võrdlusrühmade lapsed eriti soodsalt, sest neid on rohkesti.

Järgnevalt võrdleme ettevalmistusklasside õpilaste arengu- ja tervisedünaamikat võrdlusrühmade omadega.

Võrdlust võib resümeerida järgmiselt: ettevalmistusklasside õpilased kasvasid ja arenesid suhteliselt soodsalt. Kolmas tabel pakub 21 kasvu ja arengu üksiknäitajat — 4 võrdlusrühmas kokku 82 võrdlust (2 võrdlusrühmas häälduse uuring puudub). Neist 82 võrdlusest oli 35 juhul (43%) ettevalmistusklasside õpilaste kasvu- ja arengunäitajate muutus kooliaasta jooksul statistiliselt oluliselt parem (s. o. kiirem ealise arengu seaduspärasuste kohaselt) võrdlusrühmade omast, 32 juhul (39%) oli erinevus ebaoluline, s. o. võrdne ja 15 juhul (18%) halvem. Rühmitades näitajaid võib nentida, et kasvu, ümbermõõtude, kehakaalu, lihasjõu, liigutuste kiiruse, häälduse ning jäävhammade arvu juurdekasvud olid peaaegu eranditult ettevalmistusklasside õpilastel võrdsed või kiiremad võrdlusrüh-

made lastega võrreldes (24 juhul kiirem, 18 juhul võrdne ja 4 juhul aeglasem). Seevastu hingamise, vereringe ja mälu puhul esines enam-vähem võrdselt kõiki variante (areng 10 juhul kiirem, 15 juhul võrdne ja 9 juhul aeglasem). Nähtavasti jäi ettevalmistusklasside lastel päevategevuses vajaka vastupidavust (s. o. hingamise ja vereringe töövõimet) arendavat liikumisaktiivsust. Kuid lihastöövõime jõudsast tõusust ettevalmistusklasside õpilastel kõneleb lihasjõu ja liigutuste kiiruse kasv keskmiselt 21,1% võrra standardse 2,7% vastu.

Ettevalmistusklasside õpilased arenesid võrdselt või kiiremini kui lasteaiälapsed (7 näitajat kiiremini, 13 — võrdselt, 1 — aeglasemalt), kuid mitme näitaja (5) pooltest aeglasemalt kui 1. klassi lapsed.

Tervis (tabel 4) püsis ettevalmistusklasside õpilastel kooliaasta jooksul enamikus võrdlusrühmade tasemel (näitajate 25 võrdlust) ja oli mõningate võrdluste puhul halvem (5 juhul) või parem (3 juhul). Väärrib märkimist ettevalmistusklasside õpilaste madalam haigestumus lasteaiälastega võrreldes, kuid kooli 1. klassi õpilastega võrreldes oli haiguspäevade arv suurem.

Tabel 3

ETTEVALMISTUSKLASSIDE ÕPILASTE KASVU- JA ARENGUDÜNAAMIKA
KÕRVUTAMINE VÕRDLUSRÜHMAD E LASTE VASTAVATE NÄITAJATEGA
KOO LIAASTA JOOKSUL

Näitajad	Ettevalmistusklasside õpilased võrreldes			
	lasteaiälastega	6-aastaste juurdekasvuga	1. klassi lastega	7-aastaste juurdekasvuga
Kasv	0	+	0	+
Käte siruulatus	+	0	—	0
Pea ümbermõõt	0	+	0	+
Rindkere ümbermõõt	+	—	+	0
Talje ümbermõõt	0	0	+	+
Puusade ümbermõõt	0	—	+	+
Kaal	0	+	—	+
Nahaaluse rasvapolstri paksus	+	+	—	—
Kopsumaht	0	—	—	0
Väljahingamise maksimaalne võimsus	+	+	0	0
Rahupulss	+	+	0	+
Maksimaalne arteriaalne vererõhk	0	—	+	—
Minimaalne arteriaalne vererõhk	0	—	+	—
Maksimaalne hapnikutarbimine	0	0	—	+
Kätejõud	+	+	+	+
Sõrmede liigutuste maksimaalne tempo	0	+	0	+
Jalgade liigutuste maksimaalne tempo	+	+	0	+
Hääldus	0	—	+	—
Lühiajaline kuulmismälu	—	0	0	0
Pikaajaline nägemismälu	0	+	0	—
Jäävhambad	0	0	0	+

Tingmärkide tähendus:

0 — juurdekasvu erinevus pole statistiliselt oluline,

+ — juurdekasv on ettevalmistusklasside õpilastel parem, s. o. ealise arengu seaduspärasustele vastavalt suurem kui võrdlusrühma lastel,

— — juurdekasv on võrdlusrühmade lastel statistiliselt oluliselt suurem kui ettevalmistusklasside lastel,

— andmed puuduvad.

Tabel 4

ETTEVALMISTUSKLASSIDE ÕPILASTE TERVISE NÄITAJATE KÕRVUTAMINE
VÕRDLUSRÜHMADE OMADEGA

Näitajad	Ettevalmistusklasside õpilased võrreldes			
	lasteaialastega		1. klassi lastega	
	kevad	kooliaasta dūnaamikas	kevad	kooliaasta dūnaamikas
Ülemäärane kehakaal	0	0	0	+
Vererõhu normist kõrvalekalde	0	0	0	0
Nõrgenenud nägemisteravus	0	0	0	0
Rühivead	-	0	0	-
Põia lamenumine või lampjalgsus	0	0	0	0
Uriini koosseisu normist kõrvalekalde	0	0	0	0
Vere hemoglobiini alahulk	-	0	0	0
Vere valgeliblede hulga normist kõrvalekalde	0	0	0	0
Vere valgeliblede valemi no. mist kõrvalekalde	0	0	-	0
Haigusjuhtude arv 100 lapse kohta		+		0
Haiguspäevade arv 100 lapse kohta		+		-

Tingmärkide tähendus:

- 0 — dūnaamikate erinevus pole statistiliselt oluline,
- + — dūnaamika on ettevalmistusklasside õpilastel statistiliselt oluliselt parem,
- — dūnaamika on võrdlusrühma lastel statistiliselt oluliselt parem,
- — andmed puuduvad.

Teatavasti on kooliastumine seotud ko-
hanemisraskustega, paljudel õpilastel tekib
stressiseisund, õpilaste kehaline areng on
1. klassis aeglasem kui järgmistes klassi-
des. Ettevalmistusklasside õpilaste stressi-
seisundi hindamiseks kasutasime peda-
googide ja lastevanemate ankeetküsitlust
laste kohta, määrasime veres eosinofiilsete
valgeliblede sisalduse (eosinopeenia e. eo-
sinofiilsete valgeliblede vähesus või puudu-
mine on üks stressi ilminguid) ja vererõhu
(stressiseisundis esineb arteriaalse vere-
rõhu tõus).

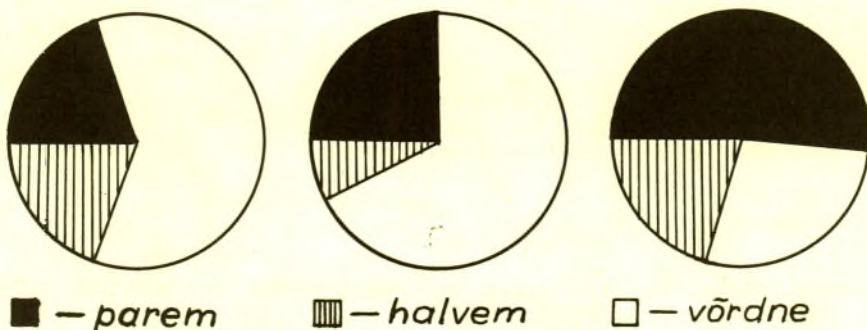
Küsitletud märkisid ankeetidesse 1. õp-
pepolaasta kohta laste emotsionaalsele
pingeseisundile vastavate neurootilist laadi
objektiivsete tunnuste või kaebuste esine-

mise — unehäired, peavalu, väsimustunne,
kogelus, õlgade ja näolihaste tõmbused,
nutuvalmidus, kusepidamatus, küünte ja
huulte närimine, kõhuvalu, iiveldus, oksen-
damine, hirmutunne jne. Neid esines 29% -l
ettevalmistusklasside õpilastest, sealjuures
3 või enam kirjeldatud tunnust üheaegselt
samal lapsel 16% -l. Varasematel andmetel
(1) esines 7-aastastel 1. klassi lastel selli-
seid häireid tunduvalt sagedamini — resp.
54 ja 19%.

Eosinopeenia ja arteriaalse vererõhu
tõus esinesid sügisel vastavalt 9 ja 27%,
kevad 7 ja 19% ettevalmistusklasside õpi-
lastest, mis ei erinenud oluliselt 1. klassi
õpilaste andmetest (kevad 7 ja 17%).

Joonis 1

ETTEVALMISTUSKLASSIDE ÕPILASED, VÕRRELDDES 1. KLASSI ÕPILASTEGA
LASTEAIALASTEGA JA STANDARDITEGA *



* Sektorite suurus võrdub näitajate arvuga protsentides, mille dūnaamika oli õppeaas-
ta jooksul võrdlusrühmade lastega võrreldes parem (kiirem), võrdne või halvem (aegla-
sem).

Kokku võttes (joonis) võime nentida järgmist. Eksperimendi tingimused ei avaldanud ettevalmistusklasside õpilaste arengule ja tervisele kooliaasta jooksul ebasoodsat mõju. Vastupidi, nende kasvamine ja areng toimus soodsalt, s. o. enamiku näitajate (82%) osas võrdselt või kiiremini kui võrdlusrühmades või standarditega võrreldes. Lasteaialastega võrreldes kasvasid ja arenesid ettevalmistusklasside õpilased võrdselt või kiiremini. Tervis püsis ettevalmistusklasside õpilastel kooliaasta jooksul enamikus võrdlusrühmade tasemel, kusjuures haigestumus oli madalam kui lasteaialastel.

Järelikult on ettevalmistusklassid meie vabariigi tingimustes täiesti organiseeritavad, laste arengule on mõju soodne ja haigestumus isegi väheneb. Meie materjal baseerub vabariigi 20 kooli andmetel (+ 2 lasteaeda, lisaks veel standardid) ja on niisil piisavalt representatiivne, seisukohad on kinnitatud statistiliste arvutustega.

Kooliskäimine põhjustab osal lastel märgatavaid kohanemiskasvusi (stressiseisundit), mis polnud 6-aastastel rohkem väljendatud kui 7-aastastel kooliõpiskutel, pigem vastupidi. Selles küsimuses on vajalikud ilmselt veel edasised uuringud koos pedagoogidega säästvama režiimi väljatöötamiseks. Võib arvata, et eriti suur tähtsus stressinähtuste vähendamiseks peaks olema lühendatud (30-minutilistel) õppetundidel ja pikendatud aktiivse liikumisega vahetundidel vabas õhus, samuti vähendatud õpilasarvuga klassidel.

Kirjandus

1. Тамм, S. Koolistressi ilminguid ja õpiedukus. — «Nõukogude Kool», 1979, nr. 4, lk. 36—38.
2. Аветисов Э. С., Ложтина Н. И., Мац К. А., Розенблюм Ю. З., Савицкая Н. Ф. Развитие миопии в связи с ранним обучением детей. — В сб.: Физиологические и психологические критерии готовности к обучению в школе. М., 1977, с. 3—4.
3. Антропова М. В., Работоспособность учащихся 6—10 лет в период их адаптации и дезадаптации к учебной деятельности. — В кн.: Физиологические и психологические критерии готовности к обучению в школе. М., 1977, с. 63—65.
4. Антропова М. В., Кольцова М. М. Морфофизиологические критерии «школьной зрелости». — «Вестник Академии медицинских наук СССР», 1979, № 10, с. 27—31.
5. Дубинская И. Д., Черток Т. Я., Зуева Е. Б. Состояние здоровья детей перед поступлением в школу. — В сб.: Состояние здоровья детей дошкольного и школьного возраста. М., 1975, с. 86—96.
6. Сердюковская Г. Н., Минх А. А. Современные проблемы гигиены детей дошкольного возраста. — «Вестник Академии медицинских наук СССР», 1979, № 10, с. 11—5.

Raiot Silla, Lydia Haas, Kersti Nigesen, Kai Salijeva, Öie Tammit, Maimu Teoste

Mitmest uurimusest ilmneb miljöötingimuste eriline tähtsus ettevalmistusklasside õpilaste arengule ja tervisele. Eriti vajalikuks peetakse lühendatud õppetunde ja pikendatud vahetunde (3; 9), päevast und (7), küllaldast liikumist vabas õhus (1), õiget toitumist (4). Eelistatakse ettevalmistusklasside organiseerimist koolis, sest see kiirendab laste vaimset arengut (2), kuigi leidub ka vastakaid seisukohti — ettevalmistusklass olgu lasteaia (5).

Kas organiseerida ettevalmistusklassid koolis või lasteaias?

Kuigi Pärnu 4. lastepäevakodus töötanud ettevalmistusklassi õpilastel määrati arengunäitajaid mõnevõrra vähem kui koolide ettevalmistusklassides, on võimalik teha mitmeid järeldusi (tabel 1). Enamikus olid näitajate kooliaasta-dünaamikad mõlemas rühmas ühesugused, kuid mõned olid paremad koolis õppivate lastel (kasv, kaal, kopsumaht, rahuluss). Eriti märkimisväärne on madalam haigestumus koolis lasteaiaaga võrreldes. Ainult rühvigu ilmnes koolis õppivate lastel rohkem lasteaia õppivatega võrreldes. Järelikult on eelistavam organiseerida ettevalmistusklassid koolides kui lasteaedades.

Päevase une mõju

Võrdluseks jagasime koolide ettevalmistusklasside õpilased kahte rühma — päevase unega (1,5 tundi) ja ilma selleta. Võrdlusest nähtub (tabel), et ligi pooled näitajad (13 näitajat 32-st) olid päevase une rühma õpilastel paremad kui neil, kes ei maga. Paremad (s. o. kiirema juurdekasvuga õppeaasta jooksul) olid kasv, kaal, ümbermõõdud (välja arvatud pea ümbermõõt), sõrmede liigutuste tempo, pikaajaline mälu. Eriti olulisena ilmneb päevase une soodne mõju tervisele — neil õpilastel oli oluliselt vähem rühvigu, verehemoglobiini madalnivood ja vererõhu normist kõrvalekaldeid. Viimane asjaolu kinnitab, et nähtavasti on päevane uni oluliseks stressivastaseks teguriks ja sellisena peaks vastuvaidlematu abinõuna kuuluma ettevalmistusklasside õpilaste päevakavva.

Toitumisrežiimi mõju

Võrdluseks jagasime koolide ettevalmistusklasside õpilased kahte rühma — 3 ja 2 korda päevas koolitoitu pruukivateks (tabel).

Võrdlusest nähtub, et üldiselt meenutab rohkema toidu mõju päevase une efekti — kaalu ja rasvakogumise, ümbermõõtude ning jõu juurdekasvud olid suuremad,

ETTEVALMISTUSKLASSIDE ÕPILASTE KASV, ARENG JA TERVIS
KOOLIAASTA JOOKSUL SÕLTUVALT TINGIMUSTEST

Tabel 1

Näitajad

	Kooli ettevalmis- tusklasside õpila- sed lasteaias avatud klassi õpi- lastega võrreldes	Päevase unega õpilased päeval mittemagavataga võrreldes	Koolis 3 korda päevas toituvad õpilased 2 korda toituvatega võrreldes
Kasv	+	+	0
Käte siruulatus	-	+	+
Pea ümbermõõt	0	0	0
Rindkere ümbermõõt	0	+	+
Talje ümbermõõt	0	+	+
Puusade ümbermõõt	0	+	+
Kaal	+	+	+
Nahaaluse rasvapolstri paksus	+	0	+
Kopsumaht	+	-	-
Väljahingamise maksimaalne võimsus		0	0
Rahupulss	+	-	+
Maksimaalne arteriaalne vererõhk	0	+	+
Minimaalne arteriaalne vererõhk	-	+	+
Maksimaalne hapnikutarbimine		0	0
Kätejõud	0	0	0
Sõrmede liigutuste maksimaalne tempo		+	+
Jalgade liigutuste maksimaalne tempo		0	0
Häädus	0	0	0
Lühiajaline kuulmismälu		0	0
Pikaajaline nägemismälu		+	0
Jäävhambad		0	0
Ülemäärane kehakaal	0	0	0
Vererõhu normist kõrvalekalded	0	+	+
Nõrgenenud nägemisteravus	0	0	0
Rühivead	-	+	0
Pöia lamenumine või lampjalgsus		0	0
Uriini koosseisu normist kõrvalekalded	0	0	0
Vere hemoglobiini alahulk	0	+	+
Vere valgeliblede hulga normist kõrvalekalded	0	0	+
Vere valgeliblede valemi normist kõrvalekalded	0	0	+
Haigusjuhtude arv 100 lapse kohta	+	0	0
Haiguspäevade arv 100 lapse kohta	+	0	0

Tingmärkide seletus:

0 — dünaamikate erinevus pole statistiliselt oluline,

+ — dünaamikate erinevus on statistiliselt oluline, sealjuures parem (kiirem) esi-

mesena märgitud rühmas,

- — parem teisena märgitud rühmas,

-- andmed puuduvad.

kopsumahu juurdekasv väiksem. Kaks korda sööjatel rahupulsi sagedus ja vererõhud langesid kooliaasta jooksul tunduvalt. Mitmed tervise näitajad olid 3 korda sööjatel paremad 2 korruga piirduvatega võrreldes — vererõhu, hemoglobiini ja valgeliblede kohta võib seda öelda.

**Kasvu- ja arengukiiruse sõltuvus lähteni-
voost**

Mitmed uurijad (6; 8) on seisukohal, et arengus kipuvad ettevalmistusklassis veelgi enam maha jääma need õpilased, kes juba kooli astudes on retardeerunud, s. o. vahe aktselerantidega süveneb. Meiepoolne korrelatsioonanalüüs kinnitab täiesti kindlalt vastupidist, nimelt mahajääjad arenesid kiiremini, kooliaasta jooksul kasvu ja arengu erinevused tunduvalt nivelleerusid. Ainsad erandid on kasv, kaal ja rasvapolstri paksus (viimase kahe korrelatsioonid pole statistiliselt olulised).

Kokku võttes võib järeldada, et instruksioonidele vastavalt tegutsedes (nii nagu suutsid analüüsitud eksperimendiklassid) on ettevalmistusklassid soodsam organisatsioon koolis kui lasteaias. Esimesel puhul on laste areng mõnevõrra kiirem, kuid mis eriti oluline — tervis on tugevam. Nähtavasti tuleb viimati mainitu põhjust otsida asjaolus, et väikelaste haigestumus on märksa kõrgem kooliealiste omast, s. t. väikelasteasutustes tsirkuleerivad aktiivsemalt mitmed haigusitekitavad viirused, mis nakatavad ka 6-aastasi, koolis on see oht väiksem.

Käesolevas uuringus kinnitus veel kord markantselt 6-aastastele päevase une vajadus: kiireneb laste kasv, paraneb mälu (teatavasti toimub info talletamine pikaajalisse mälu nn. aeglase une sügavas staadiumis), väheneb vererõhu normist kõrvalekallete sagedus.

Ka toitumisrežiim on oluline. Tubli söötmine kiirendab kasvu ja rasvakogumist, ümbermõõtude ja lihasjõu suurenemist. Ka tervisele on mõju soodne.

Lõpuks tuleneb käesolevast analüüsist seisukoht, et normaalse psüühikaga (lapsi kontrollis ka psühhiaater) ja kehalise arenguga ning tervisega laste kontingendi puhul nivelleerivad olemasolevad õppetingimused ja koolirežiim õpilaste arengut, s. o. samaealiste õpilaste kehalise ja vaimse arengu tase läheneb, ühtlustub üksteisele (algselt mahajäänud jõuavad eesolnutele mõnevõrra järele). Asjaolu, et ettevalmistusklasside retardandid arenesid aktsele- rantidest kiiremini, on veel kord kinnitu- seks 6-aastaste õpetamise võimalikkusele meie tingimustes (mahajäänuiile olid tingi- mused isegi soodsamad kui edasijõudnuile).

Kirjandus

1. Абросимова Л. И., Юрко Г. П. Роль физического воспитания в расширении функциональных возможностей развивающего организма. — В сб.: Охрана здоровья детей. М., 1979, в. 7, с. 73—90.
2. Воронин Л. Г., Федотьев А. И. Некоторые физиологические показатели у испытуемых из детского сада и школьников того же возраста. — В кн.: Физиологические и психологические критерии готовности к обучению в школе. М., 1977, с. 19—20.
3. Дедабришвили О. И. Приспособление детей с разной степенью «школьной зрелости» к школьной нагрузке в начальной школе. — В кн.: Труды XI Международного симпозиума школьной и университетской гигиены и медицины. М., 1978, с. 66—88.
4. Дикая А. Н. Состояние здоровья и материально-бытовые условия отличников и неуспевающих школьников. — В кн.: Социальная среда и здоровье подрастающего поколения. М., 1974, с. 35—38.
5. Запорожец А. В. Интеллектуальная подготовка детей к школе (содержание, формы и методы). — «Дошкольное воспитание», 1977, № 8, с. 30—34.
6. Кардашенко В. Н., Вишневецкая Т. Ю. К вопросу адаптации детей к школьному обучению. — В кн.: Труды XI Международного симпозиума университетской и школьной гигиены и медицины. М., 1978, с. 70—72.
7. Лосева О. А. Дневной сон детей шести лет при систематическом обучении. — В кн.: Социальная среда и здоровье подрастающего поколения. М., 1974, с. 65—68.
8. Матвеева Н. А., Жукова Н. Н., Шульндин Л. В., Усанова Е. П. Адаптация к учебной нагрузке первокурсников с разным уровнем биологического развития. — В кн.: Труды XI Международного симпозиума университетской и школьной гигиены и медицины. М., 1978, с. 77—79.
9. Попова Н. М., Зубкова В. М., Нетопина С. А. Гигиенические рекомендации к режиму школьных занятий детей 6-летнего возраста (при экспериментальном обучении). — «Гигиена и санитария», 1978, № 3, с. 53—56.

TÄIEND- TESTIVIGADE ERIPÄRAST

REET SELG VIIVI LEIBUR

Täiendtest on käesolevaks ajaks kujune- nud ka meie vabariigi võõrkeeletõpetuses tunnustatud ja sageli kasutatavaks mõõt- misvahendiks.* Täiendtesti on rakendatud võõrkeeletõpetuse konkurssidel nii kesk- kui ka kõrgkoolides, täiendtestiga on teaduslikes uuringutes mõõdetud õpilaste ja üliõpi- laste keelelist kompetentsust, rääkimata täiendtesti kasutamisest igapäevases kooli- töös õpetamise ja kontrollimise eesmärgil. Paralleelselt täiendtesti juurutamisega on toimunud tema enese kui mõõtmisvahendi uurimine ja kontroll.

Käesolev kokkuvõte puudutab saksa keele täiendtestides tehtavate vigade eri- pära. Vaatluse aluseks on 47 õpilase viie õppeaasta jooksul täidetud 487 saksakeel- set täiendtesti. Nendes esines kokku 10718 lünka, mille täitmisel tegid nimetatud õpi- lased 2401 viga.

Kõigepealt peab märkima, et täiendtesti vigade analüüsi põhjal ei saa teha üheseid järeldusi teatud liiki vigade massilise või domineeriva esinemise kohta ühes või tei- ses klassis, ka mitte ühes või teises kooli- astmes. Põhjus on täiendtesti koostamis- põhimõttes, mille kohaselt sõnad kustuta- takse tekstist kindla intervalli järel (meil iga kuues sõna). Sellest tulenevad omakor- da erinevad veavõimalused. Üks lünk mee- litab välja mingit kindlat liiki vigu, teine kolme-nelja liiki, järgmise täitmisel ei tehta neid üldse jne. Seepärast võime esile tuua peamiselt tendentse ja tähele-

* Täiendtesti menetlust (cloze procedure) kasutatakse väljaspool Nõukogude Liitu juba 1956. aastast, meie vabariigis 70. aastate algusest (vt. 1, lk. 26—32; 2, lk. 32—34; 3, lk. 668; 4, lk. 101—110; 5, lk. 26—28, 82—83, 88—89; 6, lk. 31—37).

panekuid, mis võiksid aluseks olla täiend-
testi vigade tüpologiseerimisel.

Üks esimesi tähelepanekuid on seotud
vigade sõltuvusega kontekstist. Üht ja sa-
ma vastust võib pidada kas õigeks või va-
leks olenevalt sellest, millises kontekstis
teda vaadelda. Näiteks on õpilane täitnud
lüngad kahes seotud lauses järgmiselt:

*Denn jedes /Buch/ hat seine persönliche
Note. Ein /Mensch/ in Helgas Zimmer
zeigt das.*

Lauseid eraldi võttes võiks lünkade
täitmist õigekski lugeda, sest mikroteksti
nõuded morfoloogia seisukohast on täide-
tud. Kui aga lähtuda makrotekstist, mil-
les on juttu toast ja selle omanikuga seo-
tud isikupärast, on selge, et õpilase poolt
pakutu on väär. Peaks olema:

*Denn jedes Zimmer hat seine persön-
liche Note. Ein Blick in Helgas Zimmer
zeigt das.*

Kuid vead ja vasturääkivused võivad
ilmneda juba mikrotekstis. Näiteks:

*Die Eltern meines Freundes haben eine
neue Wohnung bekommen. Sie liegt
/nicht/ weit von der Schule: mein Freund
muß morgens eine halbe Stunde mit dem
Zug zur Schule fahren.*

Kui on tarvis pool tundi rongiga kooli
sõita, siis elatakse ikkagi kaugel. Õige
oleks: *recht, sehr, leider, aber.*

Seega võiksime esimese tüübi alla kan-
da vead, mis tulenevad konteksti mitte-
arvestamisest a) makrotekstis, b) mikro-
tekstis.

Kuid vead täiendtesti täitmisel ei teki
üksnes konteksti mitteamestamisest, nad
sõltuvad ka teksti struktuurist. See proble-
em tõuseb päevakorraks saksakeelsetes
originaaltekstides, millele on iseloomuli-
kud pikad ja keerulise struktuuriga lau-
sed. Niisugustesse lausetesse satub täiend-
testi koostamispõhimõtte järgi mitu lünka.
On selge, et mitmelüngalisi lauseid on
tunduvalt raskem täita kui ühelüngalisi,
milles on puuduvat laselementi nii si-
sult kui vormilt kergem taibata. Pikema-
tes, mitme lüngaga lausetes võib autori
mõte kergesti kaduma minna ja sel juhul
hakkab järgmise lünga täitmine sõltuma
eelmisest. Kui õpilane täidab niisuguses
lauses esimese lünga valesti, hakkab tema
mõte liikuma autori mõttest erinevas suu-
nas. Siit tulenevad vead ka järgmiste lün-
kade täitmisel või siis jäetakse lüngad
hoopis täitmata. Nii tekibki liik erilisi
vigu, mida võiks kanda teksti mittemõist-
misest tulenevate grammatiliselt ja leksi-
kaalselt tõlgendamata vigade kategoori-
asse, mis esinevad mitmelüngalistes lau-
setes. Näiteks:

*Mir hat /interessiert/ ein Universal-De-
monstrations- und Experimentiertisch
/----/, den sieben Lehrlinge unter Anlei-*

*tung /hat/ Ingenieurs und zweier Lehr-
meister entwickelt /sich/.**

Õpilasele on lause mõte täiesti segane,
teda ei aita enam ei kontekst ega lause
struktuur, ta on lüngad täitnud hea õnne
peale ja valmis konstrueerinud täieliku
mõttetuse.

Vaadeldud vead olid seotud ühelt poolt
laiema või kitsama konteksti mitteamesta-
mise ja teiselt poolt lausestruktuuris
mitteorienteerumisega. Esimesel juhul oli
sealjuures alati tegemist grammatiliselt ja
semantiliselt täisväärtuslike lausetega.
Kuid täiendtestides esineb massiliselt vi-
gu, mis tulenevad semantiliste ja gram-
matiliste partnerite mittetundmisest. Need
vead lähenevad oma olemuselt traditsioo-
nilistele vealiikidele, kuid erinevad neist
siiski mõningas mõttes.

Vaatleme kõigepealt semantiliste part-
nerite mittetundmisest tulenevaid vigu,
mida me võiksime üldiselt nimetada se-
mantikavigadeks. Need on oma tekkelt
kahesuguse alusega. Õpilane eksib see-
pärast, et ta

1) ei tunne täpselt lünka asetatava sõna
tähendust või vormi,

2) ei tea hästi kõiki kontekstis esinevaid
sõnu.

Näide esimese juhu kohta: *Aber der
Hund knurrte leise und blieb /setzen/.*

On selge, et õpilane ei erista täpselt
sõnu «sitzen» ja «sich setzen».

Või teisel juhul: *...die Kiefern träu-
men im Sonnenschein, nur ihre Wipfel
bewegen /nicht/ leise rauschend im
weichen Sommerwind.*

Lünka asetatud sõna tähendus on õpi-
lasele tõenäoliselt teada. Viga tuleneb ole-
masolevate semantiliste ja grammatiliste
partnerite — *Wipfel, rauschen, sich bewe-
gen* — mittetundmisest. Õige oleks olnud
lünka asetada *sich*. Seega võiksime vaa-
deldud viga kvalifitseerida semantika-
veaks, mis tuleneb semantiliste partnerite
täielikust või osalisest mittetundmisest.

Üldiselt võttes esineb täiendtestides
kõige rohkem grammatikavigu. Võtame
selle tüübi alla kokku kõik grammatiliselt
determineeritud vead, olgu nad seotud mis
tahes kategooriatega. Toome neist välja
kolm suuremat alaliiki: struktuurivead**,
deklinatsoonivead ja konjugatsioonivead.

* Mir hat besonders ein Universal-De-
monstrations- und Experimentiertisch ge-
fallen, den sieben Lehrlinge unter An-
leitung eines Ingenieurs und zweier Lehr-
meister entwickelt hatten.

** Antud kontekstis on kohane tähelepanu
juhtida asjaolule, et täiendtestis puuduvad
kõige tüüpilisemad struktuurivead, s. o.
sõnajärjevead. See asjaolu tuleneb mõis-
tagi täiendtesti konstrueerimispõhimõttest,
mis säilitab lause struktuuri.

Struktuurivigadeks oleme lugenud kõik süntaktilist laadi vead. Üldjoontes tekivad struktuurivead siis, kui lünka asetatud vale sõna tõttu jääb lauses mingi obligatoorne lauseliige (alus, öeldis, sühtis jne.) puudu või tekib põhjendamatu mitu ühesugust lauseliiget (kaks alust, kaks öeldist vms.), samuti siis, kui pealause kasutatakse kõrvallause sidesõnu. Lisaks nimetatule oleme struktuurivigadeks arvestanud ka «ohne ... zu», «um ... zu» ja «es gibt» väärkasutamised. Struktuurivigade juurde on kantud ka juhud, kui lünka oli asetatud rohkem kui üks sõna, kuigi niisugustel juhtudel on tegemist rohkem mängu- kui süntaksireeglite rikkumisega.

Näiteid: *Auch der /das/ ist sauber.* Öige: *Schreibtisch.* Hier gibt /viele/ Werke moderner und klassischer Schriftsteller. Öige: *es.* Hans geht ins Bad /nimmt/ duscht sich kalt. Öige: *und.*

Deklinatsioonivigu on võimalik vajaduse korral veel omakorda alaliikidesse jaotada, sest oleme siia kokku võtnud ühelt poolt mitmesuguste sõnaliikide (nimi-, omadus-, arvsõnade) käänamisvead, teiselt poolt ka soo-, artikli- ja eessõnade kasutamise vead. Viimaste koondamise tingis asjaolu, et sageli on üheaegselt tegemist nii artikli-, käänamis- kui ka eessõnaveaga.

Näiteid: */Der/ dritter setzt sich an seinen Tisch.* Öige: *Ein.* Der Schreibtisch steht rechts /ans/ Fenster. Öige: *am.* Auch /dem/ ganze Sonntag gehört dazu. Öige: *der.*

Konjugatsioonivigade alaliik on suhteliselt selgepiiriline ja üheselt määratletav. Siia on kokku võetud kõik eksimised tegusõna kasutamises, s. o. pööramises, põhivormides, ajavormides.

Näiteid: *Zehn Minuten später /ist/ beide mit der Gymnastik fertig.* Öige: *sind.* Das Wetter /ist/ herrlich, die Sonne schien. Öige: *war.* ... er sah, daß auf jeder dieser Tafeln etwas /geschrieben/stand. Öige: *geschrieben.*

Ortograafiavigade kindlaksmääramine ei ole raske, kuid raskused tekivad vigade loendamisel, kui lähtuda koolipraktikas tavapärasest lähenemisviisist: igas sõnas läheb arvesse üks viga. Uurimuslikes loeteludes ei tuleks seda järelkult aluseks võtta, vaid loetleda kõik sõnas esinevad vead, olgugi et lõppkokkuvõttes võib vigade arv sel juhul ületada sõnade arvu.

Näiteid: *Heute gehen Uwe und Peter /Einkaufen/.* Öige: *einkaufen.* Ja, /tanke/, nun haben wir alles. Öige: *danke.* Der Garten /deß/ Hauses ist klein. Öige: *des.*

Teksti tähelepaneliku jälgimisega on võimalik suurt hulka vigu vältida. Kõigepealt kehtib see konteksti mitteamestamisest tulenevate vigade (14%) kohta. Näi-

teks kasutasime täiendtesti pealkirjaga «Carl Friedrich Gauß». Tekstis esinesid laused lünkadega, millesse õpilased võisid asetada kas vastava ees- või perekonnanime:

Auch der kleine /Carl/ besuchte solch eine Schule.

Der neunjährige /Gauß/ rief aber schon nach einigen Minuten: «Fertig!»

Makroteksti jälgimiskuse korral oleks võinud nende lünkade täitmisprotsent olla 100%, kuid oli tegelikult ainult vastavalt 58% ja 54%.

Võime tuua veelgi drastilisema näite. Tekstis «Winterfreuden» on läbivalt kasutatud imperfekti. Samas ajavormis oleks tulnud täita ka lüngad:

Die Leute /hatten/ rote Nasen, wenn sie durch die Straßen eilten ... Eines Morgens /tanzen/ lustige Schneeflocken durch die Luft ... Alle Schüler freuten sich. Sie /liefen/ am Nachmittag Ski, oder sie /gingen/ am Abend auf die Eisbahn.

Kõikidesse märgitud lünkadesse kirjutas ca 90% õpilastest kõhklematult preesensi ajavormi!

Siit kasvabki välja oluline soovitus: õpetada õpilasi konteksti arvestama, niihästi mikro- kui ka makroteksti jälgima. Selles soovitusel peitub niihästi õpetuslikke kui ka kasvatuslikke reserve.

Täiendtesti täitmise edukus sõltub ka lünkade determineerituse astmest. Mõistame selle all lünga täitmiseks olemasolevate keeleelementide suuremat või väiksemat varu, võimalust nende vahel vabalt või piiratult valida. Kitsalt, sageli üheselt determineeritud on grammatilised partnerid. Näiteks:

/Im/ diesem Jahr wollten sie versuchen, /die/ Schulmeisterschaft zu erringen ...

Avaralt determineeritud on seevastu semantilised partnerid. Eriti kehtib see juhtudel, kui lünka tuleb asetada omadus- või määrsõna. Näiteks:

Die Jungen freuen sich — eine so /wichtige/ Aufgabe!

Autori valitud «wichtig» kõrvale on õpilased leidnud hulga teisi omadussõnu, mille kasutamist tuleb antud juhul aktsepteerida: *gut, interessant, leicht, herrlich, fein, groß, nötig.*

Siit järeldub, et kitsalt determineeritud lüngad nõuavad õpilastelt väga täpseid teadmisi, avara determineerituseastmega lüngad võimaldavad kombineerimist ja mitmekülgselt eneseväljendamist. Meie tähelepanekute järgi* diagnoosib õpilaste keeletundmist kõige paremini täiendtest, mille lünkade täitmiseks tuleb kasutada võimalikult palju erinevaid sõnaliike ja

* Toetume 9. klassis korraldatud 486 täiendtesti analüüsile.

milles on suhteliselt vähe üheselt determi-neeritud lünki.

Täiendtesti koostamispraktika ja vigade analüüsi põhjal oleme samuti täheldanud, et adapteeritud või autori koostatud lihtsates nn. koolitekstides ühtib viiesõnaline intervall saksa keele teatud grammatilise rütmiga, s. t. iga kuues sõna on grammatilisel determineeritud. Näiteks:

/Auch/ die Schüler der 9a suchten /ihre/ Schier heraus, denn sie wollten /an/ den Wettkämpfen für Wintersport teilnehmen. /In/ diesem Jahr wollten sie versuchen, /die/ Schulmeisterschaft zu erringen, darum mußten /sie/ fleißig trainieren.

Senises praktikas olemegi püüdnud teksti esimesi lünki paika panna grammatilise rütmi järgi ja seejärel lünk-lüngalt oletamisi määrata nende õigesti täitmise tõenäosust. Vastava klassi õpilaste sõnavara tundmise alusel on niisugused prognoosid võimalikud, kuid vajavad eelkatses kontrollimist.

Ühtlasi võime väita, et vigade arvukus ja liigid sõltuvad suurel määral lünkade paigutusest tekstis, sellest, kas lüngad satuvad «kergetele» või «rasketele» sõnadele. Seepärast on täiendtestide koostamisel oluline teada mõningaid reegleid, mille arvestamine või mittearvestamine toob kaasa teatud kindlad tagajärjed. Osutame mõningatele käesolevasse konteksti kuuluvatele reeglitele.

— Täiendtesti on soovitatav koostada terviklikust faabulaga tekstist, sest siis on õpilastel hõlpsam makroteksti jälgida.

— Sobiva pika teksti puudumisel võib testi koostada kahest lühemast tekstist, mis annavad kokku 50 lünka.

— Lüngad ei tohi sattuda sõnadele, mis nõuavad õpilastelt täpsete faktide tundmist, millel puudub kate samas tekstis, nagu kuupäevad, aastaarvud, pärisnimed jms.

— Kui kriitilisi lünki pole võimalik vältida, tuleb autoritekst parafraseerimise või sõnajärje muutmisega ümber seada.

Kui nimetatud soovitusi ei arvestata, võib kindel olla, et õpilased ei suuda vastavaid lünki täita ja tekstikoostaja on veavõimalused meelega sisse kalkuleerinud. Seega tahame rõhutada, et täiendtesti koostamine on põhimõtteliselt küll lihtne, kuid võimalus lünki erinevalt paigutada annab palju eri kvaliteediga testivariante.

Mis puutub täiendtesti tulemuste hindamisse, siis siin ei saa lähtuda ainult vigadest, vaid vigadele lisaks tuleb arvesse võtta ka täitmata lüngad. See tähendab tegelikult, et hindamise aluseks võetakse õigesti täidetud lünkade arv või protsent. Selle küsimuse käsitlemine ei ole aga käesoleva artikli ülesanne.

Lõpuks tahame tähelepanu juhtida faktoritele, mis muudavad täiendtesti keele-

tundmist diagnoosivaks universaalseks vahendiks. Et täiendtesti edukalt täita, selleks peab õpilasel olema

1) passiivse sõnavara teatud pagas teksti lahtimõtestamiseks,

2) aktiivse sõnavara teatud varu lünkade täitmiseks sobivate sõnadega,

3) teatud grammatilised oskused ja vilumused (niihästi sõnadevaheliste seoste õigeks interpreteerimiseks kui ka sobivate grammatiliste tunnustega sõnade lünkadesse asetamiseks),

4) õigekirjaoskus teksti sobivate semantiliste ja grammatiliste partnerite kirjaliikuks fikseerimiseks.

Kirjapandut resümeeerides võime kinnitada, et täiendtest on huvitav ja universaalne vahend niihästi keelelise kompetentsuse määramiseks kui ka selle arendamiseks.

Kirjandus

1. Bormuth, John R. Täiendtest. — «Nõukogude Kool», 1973, nr. 1, lk. 26—32.
2. Mikk, J. jt. Kuidas kasutada täiendtesti. — «Nõukogude Kool», 1973, nr. 1, lk. 32—34.
3. Selg, R. Saksa keele õpetamise tulemusi 7. klassis. — «Nõukogude Kool», 1974, nr. 8, lk. 665—671.
4. Selg, R. Täiendtest kui võõrkeeleoskuse globaalne mõõtmisvahend. — Rmt.: Võõrkeelte õpetamise probleeme. Tln., 1976. lk. 101—110.
5. Selg, R. Saksa keele kontrolli- ja hindamismetoodika 8-klassilisele koolile (etapikontrolli aspektist). Tln., 1978. 112 lk.
6. Рапопорт И. и др. О диагностических функциях тестовой методики дополнения. — «Иностранные языки в школе», 1976, № 2, с. 31—37.



Noorkogude KOOL

reportaaž

Neljateistkümnendat suve järj-
pannu tänab põllumees oma us-
tavaid abilisi — Eesti Opilasma-
leva liikmeid. Täna on järje-
kordne töösuvi juba möödanik.
Malevlaste abiga sai heinamaa-
delt varju alla tuhandeid tonne
väärtuslikku loomasööta, umbro-
huvabaks rohiti tuhandeid kilo-
meetreid söödajuurvilja vagusid,
kivipuhutaks tehti mitme majandi
põllud. Ent tänava võis maleva-
vormis poisse-tüdrukuid näha
tööfamas veel teeninduses ja
kaubanduses ning tehastes ja
vabrikuteski. Tööd leiti «Kom-
muunaris», Limonaaditehases, Vi-
neeri- ja Mööblikombinaadis
ning teistes pealinna ettevõtetes.
Tänases fotoreportaažis on mee-
nutusmomente selle malevasuve
avapäevist. Staažikaid piirkonna-
komanidore on Saaremaal Rein
Ostfavel ja Haapsalu Ollar Kal-
las (pildil ülal), ent samuti Rak-
vere ning Harju piirkonda juhti-
nud Jaan Kulver ja Andres Pus-
kar (pildil all). Tänu piirkonna-
liidrite suurtele kogemustele on
need piirkonnad malevaelus ikka
toonin andnud ja tihtigi nende
töökorraldust teistele eeskujuks
seatud.

Parempoolsel pildil on fotoläät-
s tabanud fõõhcos Haapsalu piir-
konna Taebla töö- ja puhkelaag-
ri noormalevlased. Taebla kes-
koolist töötas tänava «Sõpruse»
kolhoosis kolm laagrit kokku 120
opilasega, ent noormalevlasi
loendati tänava üle 9000.

Tänane malevlane vaeb oma
meenutustes kordaläinud töösuve
rõõme ja elamusi ning elab mõ-
tetes juba järgmises, viieteist-
kümnendas töösuves.

MARGUS VIKKMAA fotod





JUHAN
SEPP

Vestlusringi teema, nagu eelnenud vestlusringide teemadki, on välja kasvanud tegeliku koolipraktika vajadustest. Õppetunniga ei ole asjad kaugeltki korras — on suured käärid soovitava ja tegelikkuse, võimaluste ja nende kasutamise vahel. Sellel teemal mõtteid vahetama nõustusid Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja JUHAN SEPP, PTUI sektori juhataja pedagoogikakandidaat HELI TIITS, Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi direktori asetäitja, Eesti NSV teeneline õpetaja ELVI KAISMA, sama instituudi pedagoogikakateedri õppejõud pedagoogikakandidaat JAKOB OTS, V. Kingissepa nim. Tallinna 20. keskkooli direktor AKSEL KOPPEL, M. Härma nim. Tartu 2. keskkooli direktori asetäitja õppealal, Eesti NSV teeneline õpetaja LIA PAAVER, Vändra keskkooli matemaatikaõpetaja, Eesti NSV teeneline õpetaja ENN NURK, Sausti 8-kl. kooli direktori asetäitja õppealal, Eesti NSV teeneline õpetaja HILLAR PÕLDOJA ja Palupera 8-kl. kooli matemaatika-füüsikaõpetaja, vanemõpetaja OVE KARU. Vestlusringi suunas TRÜ pedagoogika ja meetodika kateedri juhataja, pedagoogikadoktor professor INGE UNT. Lugejateni jõuab räägitu Viivi Eksta ja Aime Ruubeli vahendusel.

VESTLUSRING

ÕPPE- TUND NÜÜDIS- TINGIMUSTES

Missugune peaks olema tänapäevane õppetund?

J. Sepp. Esimese määrava tegurina peame arvestama seda, et viime ellu üldist kohustuslikku keskkharidust kommunismi ülesehitamise tingimustes. Üldise keskkhariduse tagamise ülesande püstitas NLKP XXV kongress, kohustuslikkus on fikseeritud NSV Liidu ja Eesti NSV uues konstitutsioonis. NLKP Keskkomitee 1979. a. ideoloogiaotsus tõstas uuesti õpilaste kompleksse kasvatamise ülesande — seega õppe- ja kasvatustöö ühtsuse probleemid. Kasvatav õpetamine tänapäeval tähendab, et poliitiline kommunistlik kasvatus peab toimuma õppeainete kaudu. Õpetamise tingimused on muutunud tänapäevasemaks. Seda tagab X viisaastaku saavutus — üleminek kabinetsüsteemile, mis oluliselt mõjutab õpetamise vorme ja meetodeid paremuse suunas. Kabinetsüsteemile läksime üle etappide viisi: 1975. a. suuremad koolid, 1977. a. kõik keskkoolid ja suuremad 8-klassilised koolid. Praegu õpetatakse kabinetsüsteemis kõigis keskkoolides ja rohkem kui 90% 8-klassilistes koolides, aasta lõpuks peaks üleminek olema täielikult lõpule viidud.



Keskharidust omandab praegu 16 korda rohkem noori kui 1940. a. Eelmisel sügisel jätkas õpinguid keskhariduse saamiseks 97,1% kõigist 8. klassi lõpetanutest. Nendest lõviosa (60,4%) üldharidusliku päevakooli 9. klassis.

Üldise kohustusliku keskhariduse nõue seab pedagoogid täiesti uue olukorra ette ja eeldab neilt endisest märksa rohkem, esitab õpetaja isiksusele suuremad nõuded. Õpetaja peab palju oskama ja teadma, peab tahtma ja olema võimeline õpetama neidki, kes pedagoogi vaeva suurust veel hinnata ei oska. Uus situatsioon on nihutanud varem ainult keskastmele omased kasvatusraskused osaliselt ka vanemasse astmesse.

Arvestades neid uusi tingimusi, peaksime täna rääkima, kuidas on võimalik tagada vajalike teadmiste, oskuste ja vilumuste teadlik, aktiivne ja kindel omandamine. Kuidas õpetada nii, et arendada õppimis- ja tunnetushuvi ning kujundada õpilastel kommunistlik maailmavaade.

I. Unt. Eelkõige õppetunni mõiste. Tunniplaani kuuluvad ka teised õppetöö organiseerimise vormid, näiteks praktikumid. Rangelt võttes ei ole need õppetunnid. Võibki tekkida küsimus, mis siis on ja mis ei ole õppetund, missugused on õppetunni spetsiifilised, olulised tunnused. Näiteks on õppetunnile väga iseloomulik õpetaja ja õpilase ühistegevus kindla klassikontingendiga. Neid tunnuseid on palju. Jälgides kirjandust selgub, et sellist metoodika ja didaktika küsimust (kui sisu kõrvale jätta)

polegi, mis õppetunni alla ei kuuluks. See-tõttu on mõistlik keskendada tänane arute-lu mitte niivõrd õppetunni sisule ja metoo-dikale kuivõrd organisatorsetele küsi-mustele.

Pikka aega on reformaatorite poolt õppe-tundi rünnatud. Väidetakse, et õppetunni selline domineerimine on oma aja ära ela-nud, õppetund on rutiinne, sajandite vältel ühesugune, ei vasta nüüdisaja vajadustele, ei võimalda küllaldast paindlikkust jne.

Üks võimalikke variante meie tänaseks vestluseks oleks arutada, kas on vajadust ja võimalust õppetunni reformida. Tulevi-kukooli prognoosides pakutakse mitmeid võimalusi õppetöö organiseerimiseks nii, et õppetund ei oleks enam seniselt dominee-riv. Kõige rohkem on tähelepanu pälvinud Trumpi plaan, s. o. õppetöö korraldus, kus vanemates klassides paralleelseid õppetun-didega praktiseeritakse loenguid suurema-tele õpilasarühmadele. See võimaldab õpe-tajal paremini spetsialiseeruda mingile tee-male ja hoida uue aine esitamisel aega kokku. Vabanevat aega võib kasutada semi-narideks, diskussioonideks, praktikumi-deks, tööks väiksemates rühmades. See annaks õpetajale võimaluse paremini jäl-gida õpilaste tööd ja viimased saaksid omavahel vabamalt suhelda. Ehk nõustub meilgi mõni kool niisugust töökorraldust katsetama? Seda muidugi Haridusministeer-iumi teadmisel ja nõusolekul.

Teine variant. Lähtuda reaalsest tingi-mustest ja vaadata, missuguseid muuda-tusi annab teha tunniplaanis, et seda rutii-ni vältimiseks pisut reformida. Peaksime vaatama, kuivõrd kasutatakse teisi õppe-töö organiseerimise vorme. Paljudes aine-tes saab korraldada õppekäike. Ühiskonna- ja humanitaarteadustes propageeritakse seminarivormi. Tuleks vaadata, missugu-sed probleemid kerkivad üles seoses filmi-, tele- jm. tundidega. Tavalise standardse tunniga ei ole tegemist ka praktiliste ja laboratorsete tööde puhul. Küsimus on selles, kas nimetatud vorme saaks veelgi laiendada.

Probleem on ka selles, kuidas õppetundi kui olemasolevat šabloonsset vormi palju otstarbekamalt ja paindlikumalt ära kasu-tada. Tunnisiselt peaks mõndagi saama teha nii efektiivsuse tõstmiseks kui ka arendava õpetamise-kasvatamise nõude igakülgsemaks realiseerimiseks.

Tunnist on mõte rääkida seisukohalt, kuidas organiseerida seal tööd. Teatavasti käib kolm põhivormi — frontaalne, indi-viduaalne ja rühmatöö. Kuidas aga neid kolme vormi omavahel kõige otstarbeka-malt ühendada? Kas näeme reserve õpi-laste töö aktiveerimiseks? Mis takistab organiseerida rühmatööd? Õpetajad kasu-tavad rühmatööd siiski liiga vähe.



ELVI
KAISMA

Vaatleksime ka niisuguseid paindlikke ja hästi sobivaid töövõtteid, nagu seda on pinginaabrite töö ja töö ridade kaup. Lihtsus seisneb selles, et pole vaja keerukaid tööjuhiseid ega koolimööbli ümberpaigutamist. Õpetaja ei tööta kogu klassiga ja võib tähelepanu pühendada teatud õpilasgrupile.

Õpetaja ei peaks töötama kogu aeg kogu kontingendiga korraga. Paraku on traditsiooniline olukord selline, et frontaalse töö puhul töötab frontaalselt kogu klass, iseseisva töö puhul aga kõik õpilased iseseisvalt. Võib-olla oleks otstarbekas leida vahepeelseid vorme. Näiteks osa õpilasi töötab iseseisvalt, õpetaja väiksema rühmaga frontaalselt. Õpilastel tasub arendada iseseisva töö ja kontsentreerumise oskusi, et nad oskaksid oma tegevust organiseerida ja reguleerida. Selles ongi õpilaste töö aktiveerimise ja tunni efektiivsuse tõstmise reserv.

Probleemiks on tunni ettevalmistamine. Aastate jooksul on õpetajalt nõutud küll konsekti, küll plaani, nüüd temaatilist plaani. Ei tahaks reglementeerida, kuid siiski peaks teada olema, mis peab kuuluma tunni ettevalmistusse, et säilitada tempo, vältida ajakulu ja kõik vajalik oleks käepäraselt valmis pandud.



ENN
NURK

Eraldi tuleks arutada, mispoolest ainekabinet on aidanud õppetundi parandada ja kas leidub reserve, mida me seni pole märganud. Kabineti peaeelis on vahendite ja materjalide käepärasus. Kas peetakse reaalseks, et õpilased ise paremini orienteeruksid vahendite ja käsiraamatute? Kabineti materjalid on sageli luku taga, tunnis tarvilik antakse tunni alguses kätte ja korjatakse hiljem kokku. Õpilasel puudub ülevaade kabinetis olevast, ta ei oska käsiraamatutega iseseisvalt töötada ega sealt vajalikku leida. Olemasolevas orienteerumine on iseseisva töö üks külg, millele peaksime pöörama suuremat tähelepanu, kabineti voorus, mida tingimata peaksime ära kasutama.

Võib-olla mahub meie arutelusse ka vahetund nüüdistingimustes. Mida teha, et seal puhataks? See on sotsiaalsest aspektist oluline probleem.

Rääkides tunni kasvatuslikust, õpetavast ja arendavast mõjust, peaksime peatuma ka sellel, millega tund ei kasvata. Halvasti organiseeritud tund, kus on võimalik tegeleda kõrvaliste asjadega, mõjub laostavalt õpilaste vastutus- ja distsipliinitundele. Abiturientide mõtetest ajalehe «Edasi» veergudel jäi silma õpetaja väljend «mitte



JAKOB
OIS



HELI
TIITS



LIA
PAAVER

kell, vaid mina lõpetan tunni». Kas selle-
ga võib nõustuda?

Edasi jätkus jutt juba selle kandi pealt,
mida me tegelikkuses kohtame. Eelkõi-
ge koondus keskustelu kasvatava õpe-
tamise probleemidele, kuidas tagada
kindlad teadmised ning õpilaste eneste-
poolne aktiivsus.

Õppeprotsess peab komplekselt tagama
õpilaste õpetamise, kasvatamise ja arenda-
mise, rõhutas J. Öts. Ta kritiseeris õppe-
programme ja meetodilisi juhendeid. Need
peaksid õpetajale kätte andma võtme, kui-
das iga teemat nimetatud eesmärkidel kas-
utada. Paraku seda ei ole. Tundide kü-
lastamine näitab, et õpetaja ei oska sageli
aines peituvaid võimalusi ära kasutada.
Ei saa nõus olla meetodiliste juhenditega,
kus kõik tunnid pakutakse välja stan-
dardse ülesehitusega, olulist eristamata.
See võtab õpetajalt ära initsiatiivi, võima-
luse tegutseda loominguliselt ning trafa-
retsus hakkab õpilasi tüütama. Tegelikku-
ses näeme, kuidas õpetaja töötab õppe-
komplektiga mehaaniliselt, arvestamata
konkreetset klassi ja enese isikupära. Õp-



OVE
KARU

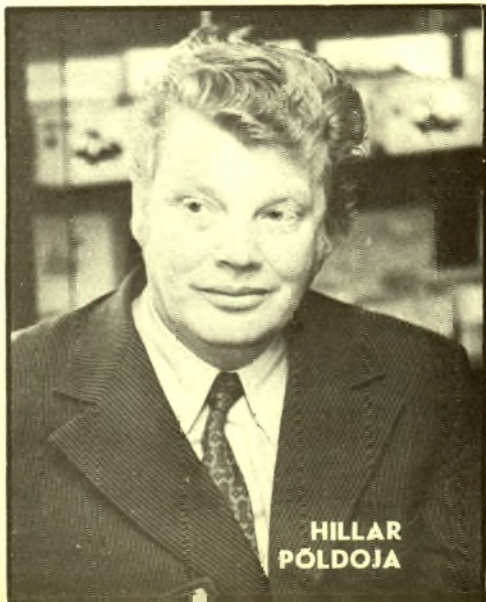
pekomplektid peaksid olema üles ehitatud
nii, et nad annaksid õpetajale kätte kõige
olulisema ning valikuvõimaisused antud
teema käsitlemiseks. See seaks õpetaja
vajaduse ette loomingulisemalt läbi mõel-
da iga õppetunni ülesehitus. Tunnid on
üsna ühetaoliselt üles ehitatud kõigis va-
nuseastmetes, õpetaja peaks oskama neisse
suuremat vaheldust tuua.

Teadmiste kindlus kannatab üsna sageli
seetõttu, et õpetaja ei ole kursis stiimuli-
tega, mis õpilasi tööle sunnivad. Patusta-
takse reegli vastu — mida kindlamini on
omandatud ühed oskused ja vilumused,
seda kergem on juurde õppida uusi. Süs-
teemitu ja järjekindlusetu töö toob kaasa
halvad tulemused.

Tänapäeva õpilane peab oskama iseseis-
valt teadmisi omandada, seejuures on väga
oluline, et ta orienteeruks hästi kabinetis
olevates materjalides. Neid peaks ta tunni
ajal oma soovi kohaselt võima kasutada.
Meie koolis ei tohi õpilane tunnis loata
aga sammugi astuda. Iseseisvus hakkabki
peale loast teha kõige lihtsamaid asju ise.
Õpilased tuleb viia nii kaugele, et nad
oskaksid töötada iseseisvalt ka siis, kui
õpetajat tunnis polegi. Niisugused oskused
on elus olulised, sest alati pole ju kõrval
kogenumat inimest, kes näitaks, mis teha



AKSEL
KOPPEL



HILLAR
PÓLDOJA

tuleb. Õpilane tuleb viia äratundmisele, et ta iseseisva töö käigus rikastub, tuleb arendada tema oskust tegutseda üksi, rühmas või kollektiivis.

Suurt osa mängib õpetaja isiksus. Uurimused näitavad, et õpilased omandavad informatsiooni tunduvalt paremini, kui õpetaja on nende jaoks isiksus, informatsiooniallikas, keda võib uskuda ja kes oskab neid endid tööle rakendada.

Õpetaja isiksuse teemal võetakse elavalt sõna. On muidugi väga meeldiv, kui õpetaja on erudeeritud meister, kes annab tunni nii, et ei tema ise ega ka õpilased ei märka kella. Kui aga järgmist tundi annab samasugune entusiast, millal siis õpilased puhkavad? Liiatigi kabinetüsteemi tingimustes, kus vahetunnil tuleb ühest kabinetist teise minna.

L. Paaver toetas J. Otsa viimast mõtet. Õpetaja peab olema isiksus, kes oskab õpilasi tööle panna, ise kõrvale tõmbuda ja vajalikul hetkel sekkuda. Me ülehindame verbaalset mõjutamist kasvatases ja õpetuses. Õpetaja usub, et kui ta on materjali ära rääkinud, on see ka kõigile selge. Teinekord ei jõua räägitu üldse õpilase teadvuseni.

H. Tiits. Kui me räägime töökasvatusest koolis, siis peame silmas, et eeskätt realiseerime töökasvatuse põhimõtet õppetunnis. Iga õppetund peaks olema tõsine töötund. Meil on paljudes ainetes kasutusel töövihikud, paraku ei kasutata neid sageli mitte tööks, vaid mehaaniliseks täitmiseks ja sedagi enamasti kodus.

H. Põldoja leidis, et küllalt paljud meie õpetajatest pole võimelised nõuetekohast nüüdistundi andma, pole võimelised tunni kõiki kolme eesmärki realiseerima. Väike-se maakooli õpetaja peab olema universaalne inimene, kes annab mitme aine tunde, sealhulgas neidki, milles tal pole erialast ettevalmistust. Sellised õpetajad vajavad programme ja tööjuhendeid, mis neile materjali võimalikult täpselt kätte annavad, loomungulisi õpetajaid ei tohiks aga niisugune reglementeerimine takistada.

Lapsed tahavad õppida ainet nii kaua, kuni nad selles hästi edasi jõuavad. Kui aga materjal käib üle pea, kaob huvi õppimise vastu. Me ei või süüdistada last. Klass-klassilt tuleb kontrollimatult palju põhimõisteid juurde, lapsed (keskpärased, nõrgematest rääkimata) ei orienteeru nende rägastikus, nad ei tule enam oma tööga toime, kaob koolirõõm.

O. Karu arvates on metoodiliste materjalidega paremini varustatud füüsika- ja keemiaõpetajad. Kui suudaksime kõik ained viia sellisele tasemele, on õpetajad saanud arvestatavat abi ja ühtlasi küllalt vabad käed õppematerjaliga opereerimiseks.

H. Tiits täiendustest selgus, et loodusteaduslike ainete metoodilistes juhendites käsitletakse teatud teemat komplekselt ja antakse näidistundide plaanid, võimalike eri variantidega. Paljude ainete metoodilised juhendid nimelt olulist kajastavadki. Tundhaaval on toodud välja põhivara, millest õpetaja saab üsna täpse ülevaate, mida õpilased peavad teadma.

E. Kaisma soostus arvamustega, mille kohaselt programmid peaksid sisaldama näpunäiteid nii aine õpetava, kasvatava kui ka arendava külje väljatoomiseks.

Palju kasvatustööd on läinud tunnist välja. Kas see aga peab nii olema? Õpilase põhiline koolis viibimise aeg on ikkagi õppetund. Kasvatustöö kompleksus eeldab põhirõhu asetamist õppetunnile.

Tallinna 20. keskkoolis kontrolliti möödunud õppeaastal aine omandamist tunnis. **A. Koppel** kirjeldas saadud tulemusi (kõik näiteks toodud tunnid anti 6.—8. klassis). Esimene tund anti ideaalilähedaselt (õpetajal on alati väga head tunnid), see oli õpilasi mõtlema ja arutlema sundiv sihipärane, hästi näitlikustatud, kus polnud midagi üleaarust. Tunni lõpul ilmnes, et aine oli omandanud 28,5% õpilastest.

Teises tunnis võeti materjal operatiivselt läbi, grafoprojektori abil anti õpilastele lünkülesanne, harjutuses oli sees probleemõppe elemente. Tund oli esimesest hoopiski lihtsam, omandamise protsent 63,5.

Kolmas oli täiesti tavaline reatund (õpetaja jutustus, katsed, tahvlijoonised). Materjali omandas 67% õpilastest.

Tulemused olid oodatule risti vastupidised. Võib-olla peitub lahendus selles, et õpilaste arengutase ei olnud esitusele vastav. Me ei pane 1. klassist alates rõhku õpilaste arendamisele.

E. Nurk. Meie programmid ja õpikud (ilmselt ka õpetamise metoodika) ei arvesta küllaldaselt õpilaste vanuselisi iseärasusi, eriti kriitilisi perioode. Kirjandusest on teada, et neid on kaks: 11.—12,5. ja 14.—15. eluaasta poistel, 10.—11. ja 14.—15. eluaasta tütarlastel. Õpilaste mälu ja omandamisvõime sel ajal halvenevad. Teine kriitiline periood satub 7.—8. klassi, kus programm, näiteks matemaatika, on tugevasti üle kooritud. Iga tund on arvel. Kui õpetajal oleks rohkem aega, jääks rohkem võimalusi kasvatavaks õpetamiseks, aine vastu huvi äratamiseks.

Kindlaid teadmisi aitab tagada põhivara. Näiteks matemaatika programmi ja metoodilist juhendit lugedes tundub kõik oluline olevat. Õpetajad ei tea, mis moodustab matemaatilise kirjaoskuse, eksamitel keskendatakse tähelepanu fakti tundmist nõudvatele küsimustele.

J. Ots. Kuigi tund võib meile tunduda ideaalsena, omandamise tase seda ei näita, sest emotsionaalsus kujuneb sedavõrd kõrgeks, et hakkab takistama aine sisulist omandamist. Uurimused näitavad: õpetajate ja õpilaste arvamused omavahelise kontakti olemasolu kohta ei lange kokku. Õpetaja arvates on kontakt olemas, õpilased seda ei leia. Kui nn. ideaalses tunnis õpetaja ei saavuta õpilastega kontakti, siis ka mingisugust õpetamise efekti ei ole.

Räägiti tähelepanekutest nüüdistunni kohta, sellest, kuidas õppetunnis tööd organiseerida ja mida uut on toonud üleminek kabinetüsteemile.

L. Paaver ütles välja mõtte, et õppetund on oma juhtivat ja keskset kohta minetamas (kui mitte minetanud). (I. Undi poolt nimetatud tunnustele tuleks lisada veel üks: tund on selline õppetöö vorm, mis on tarifikatsioonis sees ja mille eest õpetaja saab palka.) Tunni kõrvale on siginenud teisi vorme, mis on nii õpetajale kui ka õpilasele kohustuslikud. Nimetame järelja ümbervastamisi, kodutööde mahtu. Näiteks kui õpilane on pikemat aega treeninglaagris, võistlustel või haige, tuleb temaga individuaalkorras järele õppida ja hinded välja panna. On olnud juhuseid, kus õpilane tuleb üleliiduliselt olümpiaadilt ja saab mitme nädala materjali (peaaegu täiesti iseseisvalt õpitud) järele vastates ainult väga head hinded. Tekib küsimus, kas sellise õpilase jaoks ongi õppetundi vaja? Ilmselt oleks temale mingi teine õppetöö vorm kasulikum ja efektiivsem.

E. Nurk ja **O. Karu** pidasid tunni põhitin-gimuseks kindla õpilaskontingendi ja õpetaja olemasolu. Paraku häirivad normaalset tööd tundidest sagedased ära- ja tagasiside. Õpetaja kõige paremad kavatsused võivad luhta minna, kui kõigi õpilaste asemel on kohal ainult osa neist.

H. Tiitsu tähelepanekud näitavad aja lubamatult ebaratsionaalset kasutamist nn. argitunnis. On tekkinud käärid: mõned tunnid ja tunniosad on äärmiselt temporikkad, teised lubamatult aeglased. Küsitlemisele kulub väga palju aega, uue materjali käsitlemine toimub ülepeakaela, kinnistatakse minimaalselt või üldsegi mitte, koduülesanded antakse käigu pealt.

Õpetajate suhtumine küsitluse funktsioonidesse on aegunud. Neid on tõepoolest tõlgendatud mitmeti, kuid viimasel ajal on autorid arvamusel, et õpetamine peab toimuma õpetamisel, küsitlusel olgu eelkõige arvestuslik ja tagasiside funktsioon. Para-

tamatult kaasneb küsitlusega alati ka õpetamine, aga see ei peaks kujunema tege-mata jäänud töö äratemiseks. Rõõm on tõdeda, et kogemustega õpetajad on välja nuputanud leidlikke võtteid kombineeritud ja tihendatud küsitluse korraldamiseks. Haridusministeeriumi õpikute osakond valmistub niisuguste materjalide tsentraliseeritud väljaandmiseks.

Küsitlusele kaotatud ajakulu viib miinimumini selgitused koduülesannete andmisel. Koduülesannete juhendamist näeb praegu tundides haruharva. Eriti suur karuteene õpilastele on see siis, kui nad alles hakkavad uut ainet õppima, sest iga aine omandamisel on oma spetsiifika. Siit tulebki suur ajakulu koduülesannetele. Võimalusi, mida pakub kodune töö õppetöö diferentseerimiseks, kasutatakse üsna vähe. Kõigile õpilastele antakse *summa summarum* ühesuguseid ülesandeid ühesuguses mahus. Vahel ei anna õpetaja endale üldse mitte aru, miks ta koduülesande annab.

Uue aine käsitlemisel puudub selge rütm, õppematerjali struktureeritus ei tule esile, oluline ja ebaoluline pole hästi eraldatud. Tundi ette valmistades peaks õpetaja kõigepealt iseendale selgeks tegema, mida oluliseks pidada. Tunni lõpuks peab ka õpilastel olema ettekujutus, mida antud materjalist meelde jätta.

A. Koppel leidis, et peamine töö uue materjali omandamisel tuleb tunnis ära teha. Õpilased ei peaks kodus täpselt kordama tunnis tehtut, jäägu neile võimalus õpitavale materjalile läheneda mingist teisest küljest. Koduülesannete maht olgu väiksem.

H. Põldoja pakkus progressiivse lahendusvariandina pikapäevakoole ja rühmi — aineõpetaja saab samal päeval tagasiside, kuivõrd õpilased on uuest materjalist aru saanud.

E. Kaisma. Õpetaja jaoks on uudiseks see, et traditsioonilistele tunniosadele tuleks nüüd anda uus sisu. See tähendab, et kui praegu **õppeprotsess** algab uue aine esitamisest ja lõpeb järgmises tunnis küsitlusega, siis peaks ta tegelikult algama koduülesandega (st. ettevalmistusega järgne-vaks teemaks) ja lõppema kinnistamisega.

Koduülesannete funktsioon on hoopis teistsugune, kui meie õpetajad seda praegu mõistavad, nad peaksid võimaldama kontrollida, kuivõrd õpilane on uue aine käsitlemiseks valmis.

Mõni sõna frontaalsest, individuaalsest ja rühmatööst. Õpetaja ei tunneta, et tegemist on kolme kõrvutatava töövormiga, millest igaühel on oma sisulised erinevused, millest üks kompenseerib teist. Kaht esimest kasutatakse, kolmanda (nagu kõige uue) suhtes on õpetajal teatud subjektiivne

barjäär. Tulemus — tunnis valdavad reproduktiivsed meetodid, õpilase enda tööle panekut, teda arendavat tööd näeb tunnis harva.

O. Karu ja **E. Nurk** leiavad, et rühmatööd siiski rakendatakse, kuigi alati mitte puhtal kujul. Õpetajad, kes valmistavad õpilasi ette olümpiaadiks, on töönaoliselt lasknud tugevamate grupil iseseisvalt töötada. Seda võtet võiks kasutada sagedamini, sest võimatu on panna kogu klass tööle ühesuguse tempoga. **H. Põldoja** tõi hea näite iseseisva töö korraldamisest Tihemetsa soovhoostehnikumi raamatukogus.

E. Nurk. Me räägime palju iseseisva töö oskuste arendamisest ja teeme seda ka, aga süsteemiks see saanud ei ole.

Loetu põhjal pakub ta iseseisva töö oskuste arendamist välja kolmeetapilisena. Esimene etapp toimub algklassides — õpetatakse selgeks vaimse töö põhivõtted. Teisel etapil omandatakse iseseisva töö oskus, see toimub töönaoliselt keskastmes (alates 4. klassist), õpetatakse probleeme nägema ja neid lahendama. Keskkooli jõudes on õpilasel iseseisva töö, probleemide nägemise ja rühmatöö oskused olemas. Niisuguse ettevalmistuse saanud õpilastele võime lõpuklassides pidada loengu või anda neile kätte teema iseseisvaks läbitöötamiseks. See on parim ettevalmistus kõrgkooliks.

Õppetunni ettevalmistamisel tuleb silmas pidada, et klassis on 3 taset (tugevad, keskmised, nõrgad) ning õpetaja peaks endale selgeks tegema, mida üks või teine tase tunni eri etappidel teeb.

A. Koppel. Iseseisev töö tunnis on muutunud väga populaarseks. Õpetajad kasutavad seda meelsasti, kuid osa neist eelkõige oma töö mugavamaks tegemiseks: õpilasi lastakse raamatu peatükke lihtsalt ilma igasuguste lähemate juhenditeta läbi lugeda ja konspekteerida.

Ka tema tähelepanekud näitavad, et tundides enam õpitut ei kinnistata. Võib-olla soodustab seda temaatiline planeerimine, kus kordamistunde pole ette nähtud.

E. Kaisma. Temaatiline planeerimine kätkeb karisid, kuivõrd sellesse on hakatud suhtuma formaalselt. Mõnel pool nähakse selles ainult soovituslikku tabelivormi ja ei midagi muud. Temaatilise planeerimise idee on aga selles, et õpetaja mõtleks terve teema ulatuses kõik võimalused ette ära.

H. Tiits. Me räägime temaatilistest plaanidest selle mõttega, et õpetaja annaks tunde perspektiiviga. Õppetundides aga õpilastele seda perspektiivust peaaegu ei viida.

Õppetunnil kabinetsüsteemis peatus kõige pikemalt **O. Karu**. Positiivse kõrval näitas ta ära puudusi, mida kabinetsüsteemile üleminek endaga kaasa tõi. Lõppkokkuvõtteks aga märgiti, et väga hästi õpetada saab ikkagi ainult kabinetsüsteemis.

Kokkuvõtteks öeldi

J. Sepp. Tänases vestlusringis kabinetsüsteemi küll kiideti, kuid oli ka halvustavaid hinnanguid. Kabinetsüsteem on ennast õigustanud ja õppeprotsessi koolides teisiti ei kujutaks ettegi. Nõudeid tänapäeva õppetunnile on maksimaalselt võimalik realiseerida ikkagi ainult kabineti tingimustes. 4.—11. klassini on meie vabariigis 5014 õppekabinetti, võime lugeda lõpetatuks majandusliku etapi kabinetsüsteemi rajamisel, peame mõtlema rohkem pedagoogilistele printsiipidele, et rohkem ära kasutada kabinetsüsteemi võimalusi ja tõsta kasutegurit. Kabinettidesse on koondatud väga palju õppevahendeid, kuid seda arsenali ei kasutata õpilastele teadmiste andmisel kahjuks maksimaalselt ära. Üks probleem on tehnilised vahendid. Paljud õpetajad ei oska neid kasutada ja nad seisavad tolmu all.

Ei ole mõeldav, et kõik meie õpetajad läbiksid tehniliste õppevahendite kursused. On soovitus koolidele, et kursuste läbiteinuid kasutataks kui aktiviste, kelle kaudu ka teised õpivad kasutama lihtsamaid õppevahendeid. Teine probleem on see, et vahendid vajavad remonti. Remondi küsimus on kaua aega lahtine ja lõpuni lahendatud pole praegugi, aga on võimalus rikkis tehnilisi vahendeid tuua Õppevahendite Baaskauplusesse, neid võtavad remondiks vastu ka teenindusettevõtted ja suurematele koolidele on eraldatud tehnikud, hooldama tehnilisi õppevahendeid. Käesoleval õppeaastal töötas neid meie koolides 76.

Eesmärk on see, et tehnilisi õppevahendeid kasutataks otstabevalt ja metoodiliselt õigesti. On juhuseid, et õpetaja pakub näitlikustamisega üle, tunni eesmärk hajub ja oodatud tulemusi ei saavutata. Kabinetis on väga oluline, et kõik olgu õpetajale käepärane, kergesti leitav ja ärapandav. Süsteemituse tagajärjel õppetunni kasutegur on 40—50%, nagu näitavad kontrollimise tulemused.

Plussid on miinustest suuremad, kuid õpetajad ei kasuta kabinette nii, nagu võiks. Käesoleva aasta jaanuaris kohtusid Viitnal Haridusministeeriumi juhtivate töötajatega EOM-i aktivistid. Nad leidsid, et miks neid jooksutatakse ühest kabinetist teise, kui õpetaja tunni andmisel niikuinii kasutab ainult kriiti ja tahvli, mis on igas ruumis olemas. Tõetera selles väites kindlasti on, kuigi noorusele omast maksimalismi tuleb võtta teatud reservatsiooniga.

Kabinetsüsteem peaks aitama kindlustada tänapäevanõuetele vastavat suunda — õpetamise põhieesmärk on vaimse tegevuse

võtete õpetamine, mitte ainult informatsiooni andmine.

Kas õpetajal peab kindlasti olema tunni-konsept? Ta peab kindlasti läbi mõtlema tunni eesmärgid ja need ka kirja panema. Kui teemaatiline plaan on asjalik ja sisukas, ei ole vaja õpetajalt nõuda tunnikonsepti, kui teemaatiline plaan puudub, siis küll. Küsimuse sellest, kas see peab olema tunni plaan või konsept, jätame kooli juhtkonna otsustada, iga õpetaja puhul individuaalselt. Staažikale, heade töötulemustega õpetajale võib lubada tunni plaani. Ilma ühe või teiseta ei tohiks õpetaja tundi minna. Head pedagoogid kinnitavad, et nad seda ka kunagi ei tee.

Õppeprotsess on kahepoolne, kus on teadmiste andmise ja vastuvõtmisega. Rõhutame aktiveerivaid töövõtteid tunnis. Inspekterimise tulemused näitavad, et kui õpetaja küllaldaselt ei aktiveeri õpilasi tunnis, ei suuda neid kaasa haarata, siis õpilased ei kuulagi, tegelevad teiste asjadega.

Tunni struktuuri osas peaksime olema paindlikumad, mitte kella järgi registreerima kõik tunni osad. Õpetajale tuleb tunni struktuuri ja ka meetodite valikul anda rohkem vabadust. Praegusel kvaliteedi viisaastakul on meie põhisuund selline, et tagada õpilaste kindlad teadmised ja kasvatatus.

Resultaat peab jääma kindlaks kriteeriumiks, mille abil õpetaja tööd mõõdetakse. Ka kõige tavalisem õpetaja suudab ühe tunni metoodiliselt särama panna, häid tulemusi kindlustab aga ainult süstemaatiline töö.

Tähelepanekud ja õpilaste küsitlused näitavad, et õpilased ise iseseisvat tööd ei igatse, mugavam on niisama istuda. Neid pole õpetatud iseseisvat tööd tegema.

Iseseisva töö ja tihendatud küsitlusega oleme ise õpilaste suud sulgenud. Me ei lase neil rääkida ja selle tagajärg — nad ei oska jutustada. Nõue on selline, et me ei liialdaks kirjalike töödega eriti jutustavates ainetes.

Paremate töökogemuste levitamisel ja üldistamisel tuleb teada, et formaalselt teiste kogemusi üle võtta ei tohi. Räägime kas või Šatalovi kogemuse ülevõtmisest. Meie õpetajad ei tunne küllalt hästi tema töösüsteemi, pealegi ei tohi unustada, et Šatalov on siiski isiksus, kellelaolisi vähe.

Sageli tundides kiputakse tõstma õpilaste koormust õppematerjali põhjendamatult laiendamise, antakse juurde arve ja fakte, mille meelespidamisi nõutakse. See on lubamatu. Illustreerivat materjali kasutada võib, kuid ainult selleks, et paremini selgeks teha programmimaterjali.

Loengumeetod. Keskkooli vanemates klassides peame meetodid paindlikumaks tegema, peame arvestama, et tänane õpi-

lane on põhiliselt tulevane töömees. Umbes neljandik läheb aga kõrgkooli. On hea, kui suudaksime kesk- ja kõrgkooli üksteisele lähendada, kasutades keskkooli vanemates klassides kõrgkoolile omaseid meetodeid, kuid seda tuleb teha väga suure ettevaatusega. Toetan neid, kes kahtlevad hindamisel arvestussüsteemi otstarbekuses. Kas meil tänapäeval, kus me kurdame õpilaste vähesest kohuse- ja vastutustunde taseme üle, on võimalik jätta nii pikki pause, et alles teema käsitlemise järel teha kontroll. Eriklassides on see mõeldav.

Jaotusmaterjalid õppetöö individualiseerimiseks. Haridusministeerium pingutab nende väljaandmiseks, kuid koolid ja klassid on sedavõrd erinevad, et paralleelselt tsentraliseeritud varustamisega on tarvis minna ka teist teed — muretseda paljudusvahendeid, et koolid saaksid ise hõlpsamini paljundada vajaminevat.

Kabinettide kujundus. Paljudes koolides on nad üle kuhjatud teisejärgulise materjaliga, on vaja, et kabinetis oleks ainult ainealane. Sealt on võimalik välja viia materjali, mis sobib näiteks koridoride kujundamiseks. Koolide kujundus tuleb tervikuna läbi vaadata.

Räägiti, et programmid ja metoodilised juhendid peaksid andma õpetajale kätte õpetamiseks, kasvatamiseks ja arendamiseks vajaliku. Vaevalt ükski metoodiline juhend, programm ja õpik saab olla piisavalt aktuaalne, igal juhul peab neile lisanduma õpetaja loov töö.

Suure töömahuga kaasnev närvisüsteemi ülekoormus ei ole alati tingitud õppeplaanidest ja programmidest. Sageli tuleb ülekoormus õppeprotsessi ebaõigest korraldamisest, peame korraldama selle õigetest pedagoogilistest alustest. Homogeensed klassid. Õpilaste jagamine A, B, C põhimõttel ei ole ennast õigustanud. Vanemas astmes on võimalused eriklasside ja fakultatiivkursuste näol olemas ja seda võib soovitada.

Olen päri E. Kaismaga, kes rääkis traditsioonilistele tunni osadele uue sisu andmisest ning lisas, et õpetaja, kes läheb tundi, peab kõigepealt klassi häälestama aine vastuvõtmiseks. Õpetaja peaks tunni alguses õpilastele seadma eesmärgid. Seda kahjuks alati ei tehta.

Reserve õppetunni efektiivsuse tõstmiseks on küllalt, põhieesmärk on tõsta õpetamise-kasvatamise kvaliteeti.

I. Unt. Niisuguste vestlusringide ülesandeks ei ole niivõrd probleeme lahendada, kuivõrd panna lugejat nende üle mõtlema. Kui lugeja leiab, et mõni täna räägitud probleemidest on tema koolis, ainekomisjonis või muul tasandil aktuaalne, on väga soovitatav arutleda edasi ning vahetada mõtteid võimalike lahendusvariantide üle.

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

О НОВОМ УЧЕБНОМ КОМПЛЕКСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ VIII КЛ.

ЛЮБОВЬ БРЕГАНОВА

Новый учебный комплекс русского языка, по которому будут работать учащиеся VIII класса с 1980/81 учебного года, создан с учетом принципа коммуникативной направленности обучения. Коммуникативность предполагает активное использование изучаемого языка в целях общения — устного и письменного, и выдвигает ряд методических требований, важнейшими из которых являются:

- 1) изучение лексики и морфологии на синтаксической основе;
- 2) функциональный подход к отбору и подаче языкового материала;
- 3) ситуативно-тематическая организация материала.

При разработке системы заданий комплекса мы старались максимально учитывать эти методические требования. Все задания учебника, рабочей тетради и звукового приложения строятся на лексике, предусмотренной для активного усвоения. Лексика, как ведущий компонент речевого общения, представлена нами в заданиях, как правило, во взаимодействии с изучаемыми в курсе VIII класса грамматическими явлениями.

Лексико-грамматические задания направлены 1) на усвоение грамматического материала и 2) на выработку элементарных речевых действий с изучаемым материалом.

Грамматический материал дается на синтаксической основе. Грамматически направленные упражнения (звуковые и текстовые) призваны обеспечить функционирование изучаемого явления в различных видах речевой деятельности. Упражнения составлены по принципу постепенного увеличения трудности: овладение новым материалом проходит через рецептивно-репродуктивную стадию (задание: прочитай, прослушай, сравни, скажи!); репродуктивную с опо-

рой на текст (задание: прочитай и передай содержание прочитанного, используя выделенные грамматические структуры); продуктивную (различного рода задания, завершающие работу по тематической серии уроков). Большое количество текстов и диалогов в учебнике дает прекрасные возможности для подготовки учащихся к речевой коммуникации. Этому способствуют также многочисленные фотографии и рисунки, которые служат зрительной опорой и основой для высказывания. При подборе текстов учебника мы старались учитывать их познавательную и воспитательную ценность, а также соответствие информации возрастным интересам учащихся и уровню их языковой компетенции.

Лексика учебника насчитывает 95 лексических единиц, предусмотренных для активного усвоения. Она распределяется по учебным четвертям следующим образом:

I четверть — 26 лексических единиц усваиваются в процессе работы по теме «Русский язык в современном мире».

II четверть — 27 лексических единиц по теме «Памятники русской истории и культуры».

III четверть — 28 лексических единиц по теме «У каждого поколения свои маршруты, свои подвиги».

IV четверть — 14 лексических единиц по теме «Человек и природа».

Основные способы семантизации новой лексики — перевод, контекст, реже — толкование.

Принцип коммуникативности находит отражение в отборе учебного текстового материала и в системе послетекстовых заданий, направленных на развитие навыков продуктивной речи. Задания, следующие после текстов, завершают работу по тематической серии уроков и носят в основном проблемный творческий характер: учащимся предлагается выразить свое отношение к тому или иному изученному явлению, аргументировать свою точку зрения, дать оценку и т. д.

Звуковое приложение содержит 1) подготовительные упражнения в области аудирования и 2) аудиотексты. Упражнения преследуют следующие цели: развитие слухового внимания, памяти, вероятностного прогнозирования, навыков восприятия и осмысления целостной информации.

Все упражнения звукового приложения и аудиотексты взаимосвязаны с тематической серией уроков и строятся на изучаемом лексико-грамматическом материале.

В работе с озвученными текстами учащимся предлагаются задания, сосредото-

чивающие внимание на содержании высказывания: выделение в прослушиваемом тексте ответов на заранее предложенные вопросы, восстановление пропущенных частей текста после его двукратного прослушивания, составление плана прослушанного текста или расположение данных пунктов плана в правильной последовательности и т. д.

Как видно, характер заданий по аудированию также направлен на решение коммуникативных задач — умения извлекать информацию, восстанавливать содержание сообщения, передавать содержание воспринятого на слух — т. е. аудитивные задания комбинируются с заданиями по другим видам речевой деятельности.

Материалы звукового приложения учебного комплекса могут с успехом использоваться и для работы в условиях лингафонного кабинета.

Упражнения для развития навыков письменной речи представлены в основном в рабочей тетради и носят обучающе-тренировочный характер, а письменные задания творческого характера даются в учебнике. При построении системы заданий, обучающих письму, мы сосредотачиваем внимание на двух основных моментах:

1) запись предложений с разного рода трансформациями, расширение предложений; подстановки; ответы на специальные вопросы с опорой на текст, постановка вопросов к тексту.

2) задания, направленные на овладение письменной речью как средством общения, реализуются в учебнике. Это задания на составление плана текста; изложение содержания прочитанного; письма с указанием адресата и с выражением своей оценки, своего отношения к событиям, фактам; заметки в стенгазету (газету) критического и информативного характера и т. д.

В Книге для учителя описываются конкретные приемы работы с учебным комплексом. Здесь же представлены и те аудиоматериалы, работа с которыми проводится без опоры на печатный текст.

Известна истина, что урок — творчество учителя. Но, как нам кажется, чем последовательнее учитель будет придерживаться рекомендаций Книги, тем полнее проявит себя методическая система, с учетом которой построен учебный комплекс.

Хочется надеяться, что работа по новому учебному комплексу будет интересной для учащихся и учителя. А проблема интереса — это немаловажный фактор в развитии положительной мотивации к предмету.

О НОВОМ УЧЕБНОМ КОМПЛЕКСЕ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ ДЛЯ VIII КЛ.

РОЗА АНВЕЛЬТ

Курс литературного чтения в VIII классе строится по тематическому принципу, объединяющему прозаические и стихотворные тексты как классической, так и современной русской литературы (см. Программа восьмилетней средней и вечерней (сменной) школы на 1980/81 учебный год. Русский язык. Таллин. «Валгус», 1980).

В состав нового учебного комплекса по литературному чтению для VIII кл. входят учебник-хрестоматия, звукозаписи и методическое руководство. Учебник-хрестоматия состоит из основной части и приложения. Основная часть учебника-хрестоматии включает в себя литературно-художественные тексты и дополняющие их учебные материалы: биографические рассказы, короткие литературные портреты писателей, высказывания самих писателей о своем творчестве, документально-литературные фрагменты. Все эти материалы предваряют работу над произведением писателя и являются фоном, ключом к его пониманию.

Литературно-художественные тексты в основном не адаптированы, но в необходимых случаях сокращены. При отборе текстов авторами учитывались: их идейно-нравственная направленность, доступность в языковом отношении и возрастные интересы учащихся. Непосредственно за литературно-художественными текстами следуют пояснительные тексты для разъяснения таких категорий безэквивалентных слов, которые требуют более развернутого комментирования, исторического экскурса и не могут быть отнесены к обычному словарю-подстрочнику. В словарь-подстрочник вынесена т. н. «пассивная» лексика, не подлежащая активному усвоению, но несущая значительную смысловую нагрузку текста.

Лексика, предусмотренная для активного усвоения, дается в «Приложении» и активизируется через систему дотекстовых упражнений. Основная задача дотекстовых упражнений связана с пониманием и запоминанием, т. е. с автоматизацией языкового материала, необходимого в дальнейшей работе над литературно-художественным текстом. Часть подготовительных дотекстовых упражнений связана с работой над образительными средствами языка. Эти упражнения должны подготовить учащихся к более глубокому, эмоциональному восприятию литературно-художественного текста, а также научить их не только узнавать эстетическую функцию слова, но и использовать ее в своей речи при описании идентичных явлений.

Система послетекстовых заданий в учебнике-хрестоматии связана с постижением текста, т. е. с обучением чтению, а также с развитием навыков и умений учащихся строить высказывания как репродуктивного, так и творческого характера. Послетекстовые задания подразделяются на три основных типа.

Первый тип — это задания-инструкции для самостоятельной работы учащихся с текстом. Они ориентируют на то, как и для чего читать, концентрируют внимание на поисках значимой информации, указывают на необходимость и важность не только понимания, но и запоминания определенных деталей текста, организуют и направляют повторное поисковое чтение. В учебнике эти задания объединены под рубрикой «Руководство для самостоятельной работы».

Второй тип послетекстовых заданий призван выявить степень понимания и диапазон запоминания прочитанного. Обучение учащихся связным высказываниям строится на этом этапе на уровне репродуктивной речи.

Задания творческого плана, как правило, представлены в учебнике под рубрикой «Рассуждения о прочитанном» и связаны с развитием навыков и умений учащихся рассуждать, делать обобщения, сопоставления, уводящие иногда и за рамки художественного текста, т. е. высказываться на жизненно-важные нравственные темы. Успешное выполнение творческих заданий во многом будет зависеть от умения использовать накопленные на дотекстовом и послетекстовом этапах знаний.

Следующим компонентом учебного комплекса являются звукозаписи. Они делятся на две части. Первая — является составной частью «Приложения». В ней поурочно представлены аудитивные упражнения тренировочного лекси-

ко-грамматического характера. Во второй части звукозаписей представлены специальные учебные тексты для аудирования. В состав специальных учебных текстов входят в основном прозаические и стихотворные произведения или фрагменты уже вошедшие в учебник, но представляющие особенный интерес для аудирования, т. е. заключающие в себе возможности для развития и совершенствования аудитивных навыков или навыков выразительного чтения.

Методическое руководство к учебному комплексу состоит из двух разделов: введения и методических рекомендаций. В первой части — введении — рассматриваются принципы и структура построения всего учебного комплекса. Во второй — даны методические разработки всех представленных в учебнике тем.

В учебном комплексе по литературному чтению для VIII класса авторы стремились отразить все этапы работы по литературно-художественному тексту, направленные на овладение различными видами речевой деятельности. Успешное решение этих задач в учебном процессе должно заложить основы для перехода к литературному чтению на более сложных литературно-художественных текстах в старших (IX—XI) классах.

TEATRILEMBUS SAAB ALGUSE LASTEAIAST

LIIVIA ASMER

Lasteteater, mille repertuaar on valitud publiku ealisi ja psüühilisi iseärasusi arvestavalt, rikastab lapsi emotsionaalselt, avardab nende silmaringi, vaatlusvõimet, võimet analüüsida ümbritsevat maailma. Näeb ju laps teatris talle tuttava kõrval ka palju sellist, millega ta varem võib-olla kunagi pole kokku puutunud, millest pole võib-olla osanud mõeldagi. Teater annab toitu lapse tunnete, fantaasiale, mõistusele, on tema harmoonilise arenemise vältimatu tingimus. Kunst ei ole lapsele ainult ajaviide, vaid on mõtestatud suhtlemine iseendaga, on lapsele vajalik.

Uusi huve ja vajadusi kujundavad regulaarsed teatrikontaktid suunavad lapsi aktiivsesse eakohasesse kunstilisse tegevusse. Seda tõestavad mitmete eksperimentide tulemused, mis lubavad järeldada, et juba «koolieelses eas on laps võimeline väljendama oma suhtumist ja kujutama kunstilis-kujundilises vormis tegelaste käitumist, iseloomu ja tegevust nii oma joonistustes kui teatrimängudes» (1, lk. 35).

Teater on lastele teatud mõttes ka pedagoogiline asutus, mille üheks peaülesandeks on noore areneva teatripubliku kunstivahenditega kasvatamine ja teatrikunstiga suhtlemiseks vajaliku vaatajakultuuri kujundamine.

Kunstiliselt haritud inimeseks ei muuda last ühe või kahe juhuslikult valitud etenduse vaatamine. Tema liikumine tõelisele teatri tunnetamisele toimub samm-sammult, aste-astmelt läbi järjepidevate teatrikontaktide. Seejuures on teatrist üldmulje kujunemisel ühtviisi tähtsad nii etendusele eelnev kui ka sellele järgnev kasvataja töö oma kasvandikega.

Teatri ja pedagoogika ühist ülesannet tuleb näha laste loomulise potentsiaali tõstmises teatriga suhtlemisel, mis toimib positiivselt kõigis hilisemates inimtegevuse liikides.

Tõsi on, et ka ilma vastava ettevalmistuseta laps tunnetab suurepäraselt kõike,

mida talle lavalt pakutakse, kuid olles ühtviisi aldis nii positiivsele kui negatiivsele, võivad lapsel toimuvast tekkida väärad arusaamad, valed hinnangud. Lapse järeltõlge suunavaks ja tema üleelamisi toetavaks inimeseks peab olema pedagoog.

Nagu öeldud, tuleb teatrist maksimaalsete muljete saamiseks ja teatrikunstiga normaalseks suhtlemiseks oma kasvandikke teatud määral ette valmistada. Selleks võime kasutada kas emba-kumba nimetatavatest viisidest või veel parem — mõlemat paralleelselt:

- 1) laste ettevalmistamine konkreetse etenduse vastuvõtmiseks;
- 2) süstemaatiline laste teatrikunstialase silmaringi laiendamine ja teatrist uute teadmiste andmine, lähtudes seejuures üksikult üldisele liikumise printsiibist.

J. Rubina (4, lk. 42) väite kohaselt annab vastav ettevalmistus «tajule suure kontsentreerumisvõime, koondab tähelepanu peamistele ühe või teise etenduse ideeliskunstilistele iseärasustele, loob pinnase iseseisvateks üldistusteks».

Sügavaks ja läbimõtestatud tajuks soodsate tingimuste loomise ülesanne tähtsustub veel seetõttu, et alles saali adekvaatne reageerimine laval toimuvale paneb iga etenduse tõeliselt elama. Siit omakorda tagasimõjud saalile.

Küsimusele, kuid võrd on koolieelik võimeline teatrietendust tajuma nähtuste sisemiste ja väliste omaduste ning seoste ühtsuses, annab vastuse M. Stul (5, lk. 324), kelle andmetel on vanema astme koolieelikuile jõukohane vabalt mõista järgmisi teatrikunstist vastuvõtmise elemente:

- 1) juurde fantaseerima etenduses väljütlemata jäänut, s.t. looma oma kujutluses puuduvaid detaile;
- 2) välja selgitama antud etenduse eri situatsioonidest olulisi momente ning leidma lahendusi lavastaja tõstatatud ülesannetele;
- 3) saada rahuldust kunstiga kohtumisest, teadvustades seda just nimelt kui kunsti, mitte aga kui argielu situatsioone;
- 4) säilitama suhteliselt pikaks ajaks teatrist saadud elamusi.

Lasteteater nagu iga muugi teater esitab oma vaatajatele nähtu pealispinnalt tema olemusse tungimise nõude. Olemuse mõistmine omakorda nõuab aga lastelt kõigi tunnetusvõimaluste rakendamist, sümbolite tõlgitsemise ning allteksti lugemise oskust ja iga episoodi seda laiemat vaatlemist, mida konkreetsem on sündmus (2, lk. 87).

Seejuures ei saa jääda ainult sisu omandamise tasemele, vaid tuleb püüda lapsi viia kõigi nende väljendusvahendite nägemiseni, mis aitavad näitlejail teksti kuulajani viia. Õpetame märkama ja mõistma žestis sisalduvat teksti, tunnetama rütmide

vahelduvust, valguse kontraste, värvide gammat (3, lk. 36).

Et last arendab kõige rohkem aktiivne tegutsemine — olgu siis vaimne või kehaline —, on teatril teiste kunstiliikidega võrreldes teatud eelis: siin ei võta laps vastu ainult kunsti lõppresultaati, vaid tal on endal võimalus olla aktiivne loomeprotsessis osaleja.

Mida tähelepanelikumalt laps vaatab ja kuulab, seda täielikum on ta taju, seda mõistetavam on etendus. Koolieeliku nõrgalt arenenud tahteline tähelepanu võib etenduse hooletu jälgimise korral viia laval toimuva vääriti mõistmisele, sest sageli kütkestab selleealisi mõni idee edasiandmise seisukohalt teise-, isegi kolmanda-järgulise tähtsusega lause või tegelane. Haaratuna sellest, unustab laps muu jälgimise, mille tulemusena katkeb kontakt näitlejaga ja järgneva vastuvõtmine võib talle juba üle jõu käivaks muutuda. Seejärel peame lapsi õpetama nii vaatamakuulama, et mitte ükski näitleja sõna, ükski repliik, ükski liigutus ei läheks neile kaduma.

Loomulik on, et teatriskäigule järgnevad kinnistavad tegevused saavad edukad olla ainult sel juhul, kui kasvataja on etendus koos lastega jälginud. Lastega ühine teatriskäik annab kasvatajale võimaluse etenduse ajal laste reaktsioone jälgida ning sellest mõistetavuse ja meeldivuse kohta omi järeldusi teha.

Teatrikunsti vahendusel sotsiaalsete, poliitiliste, eetiliste jt. ideede lasteni viimine elavates, ilmekates, lapsi aktiveerivates ning neile mõistetavates kujundites saab tavaliselt aluseks paljudele uutele tegevustele, isegi uute huvide kujunemisele.

Nähtu-kuuldu hilisem reprodutseerimine, olgu siis organiseerituna kasvataja või laste endi poolt, toimib kui saadud teadmiste ja muljete süvenemine. Mida suurem on teatrist saadud emotsionaalne pagas, seda kauem ning laialdasemalt kajastuvad teatrimuljed laste igapäevastes tegevustes.

Teatrietenduse toime hindamiseks ja saadud muljete lastepoolseks väljendamiseks on lasteaias piisavalt palju võimalusi. Neist traditsioonilisemad on emakeeletunnis verbaalne ja kujutavates tegevustes käeline saadud elamuste kirjeldamine. Mõlemal juhul jääb meetodika samaks kui teistegi teemade puhul samades ainetes, tähelepanu tahame juhtida vaid mõnele momendile, mis võib kasvatajale kahe silma vahele jääda.

Viinud lapsed teatrikunsti juurde, mis tegelikkuses tähendab nende maailmamõistmise laiendamist, püüame emakeeletundides organiseeritavates vestlustes lähendada just sellest laienenud, avardunud maailmatunnetusest.

Et teatri kasvatuslik-õpetuslik mõju lapsele toimub tema emotsionaalse sfääri mõjustamise kaudu, kaasa- ja üleelamiste vahendusel, seame tunni peaeesmärgiks värsketes muljetes mõningase selguse loomise. (Mis erutas rohkem, mis vähem, miks? Kuidas oleksid Sina antud tegelaste asemel käitunud? Kuidas Sa oleksid näitleja asemel üht või teist väljendanud? Kuidas mõjus muusika? Kas lavakujundus köitis Su tähelepanu? Mida oleksid võinud teisiti teha? Jne. Jne.)

Igale kasvatajale peaks olema jõukohane keskustelu sellisel tasemel hoida, mis aitaks konkreetse etenduse ideid, väärtusi jm. mõista ning mitte langeda sisu ümberjutustamise või veel hullem — moraalitse-miseni.

Igasugused visuaalsed kogemused stimuleerivad lapsi eneseväljendusele. Nende loova väljendustarbe takistamine viib teiste jäljendamisele, see aga teeb lapsi emotsionaalselt vaesemaks. Peale teatrietendust suuname lapsi süžee kujutamisel rohkem teatris tekkinud meeleolude kujutamisele, mis annab eneseväljendusele laiemad võimalused.

Maalimise puhul tagame neile täieliku värvivaliku vabaduse ning hindamisel tõstame esile originaalseid, meeleoludega kooskõlastuvate värvilahendustega töid.

Voolimise ja pliiatsijoonistuste korral võime lasta näiteks mõningaid vastuolulisi tegelasi kujutada geomeetriliste kujunditega. Las pärastises arutelus lapsed ise põhjendavad, miks üht tegelast nähti ruuduna, teist aga ovaalina... Hindame laste oskust kunstivahenditega väljendada etenduses tegutsenud kangelaste iseloomu.

Omaette tähelepanu vajavad teatriga seotud mängulised tegevused.

Laste igapäevaste mängude jälgimine lubab meil täheldada pidevat millegi etendamist: ümbritsevast mõne nähtuse valimist, selle kujutamiseks sobilike vahendite otsimist, rollide väljaselgitamist ja nende omavahel jaotamist. Mänguteatril on eeskujuks päristeater. Näitlejate eeskujul püüavad lapsed valitud elulõigu kujutamisel olla ilmekad, emotsionaalsed, kostümeerivad endid, et saavutada teatud elu- ja tõepärasust, et kõik oleks nagu päristeatris.

Teatrimängu ei saa pidada teatris nähtu otseseks kordamiseks. Pigem on see alateadvuse vahendusel autori positsiooni tunnetamine ja läbi selle prisma kangelastele iseseisva hinnangu andmine ning teatris tuntud tunnete taas läbielamine.

L. Furmina (6, lk. 30) nimetabki teatrimängu (= teatraliseeritud mängu) selleks keskkonnaks, mis lubab organiseeritud mõjutada laste arengut ja täiustada koolieeliku teatrikunsti vastuvõtmise võimet, lahendada nende emotsionaalse maailma rikastamise ja süvendamise ülesannet.

Mängulises teatritegevuses realiseerivad lapsed absoluutselt kõike, mis neisse on talletunud (muljeid, tundeid, teadmisi, oskusi, kogemusi jne.). Nende tegevusele on iseloomulik konkreetsest situatsioonist kõrvalekaldumine, mistõttu tihti ei jõuta loogilise lõpuni. Seetõttu seame neile taas eeskujuks päristeatrit oma etenduse ülesehituse, eesmärgipärasuse ja lõpetatusega. Õpetame ka koolieelikuid oma mängu alustama ja lõpetama.

Ilmselt tekib küsimus, millist vanust peetakse kõige sobivamaks laste esmakordselt teatrisse viimisel, et säiliks nende võlu maailm ja oleks efektiivne ka teatri õpetuslik-kasvatustlik toime lapsele.

Tuleb märkida, et selle aja valikul pole määrav mitte lapse konkreetne vanus aastates, vaid tema arengutase, tema psüühika teatud ettevalmistatus teatriga suhtlemiseks. Etenduse jälgimiseks vajab koolieelik näiteks peale teatud mõtlemis- ja fantaseerimisoskuse, peale üldise valmisoleku tajumiseks ning tunnetamiseks ka kontsentreerumisvõimet, pidurdamisoskust, tahtelist tähelepanu, vaatlusoskust jms.

Väike laps usub teatris laval toimuvasse tingimusteta ja vaimustub sellest. Nii- sugusele naiivsuseperioodile järgneb teine, mis toob endaga kaasa lavategevusse naiivse ja püha usu kaotamise. Just see teine periood on kõige kriitilisem esmakülastuse jaoks, sest siis laps juba teab, et lavaline tegevus pole elu, vaid teater; ei tea aga, mis see teater on.

Seetõttu peetaksegi kõige soovitatavamaks teatrikontaktide loomisega alustamise ajaks nooremalt rühmas käimise perioodi, kus valdavalt tegutsetakse «mängult» — seega tinglikult, teaterlikult, ning kus veel siiralt usutakse muinasjutulisusse.

Kirjandus

1. Ветлугина Н. А. Общие вопросы художественного творчества ребенка. — В кн.: Художество и ребенок. М., «Педагогика», 1972.
2. Марченко Т. А. Театр воспитывает. М., «Педагогика», 1976.
3. Родионова Л. Учите детей смотреть и видеть. — В кн.: Театр, семья, школа. М., «Педагогика», 1975.
4. Рубина Ю. И. Искусство театра. — В кн.: Искусство в эстетическом воспитании детей различных возрастных групп. Сборник научных трудов. М., 1978.
5. Стуль М. П. О возможностях художественного воспитания ребенка-зрителя 7—9 лет. — В кн.: Взаимосвязь теории и практики эстет. воспитания школьников. Тезисы докладов Всесоюзной научно-практической конференции 17—21 окт. 1977 года. М., 1977.
6. Фурмина Л. Театр и игра. — В кн.: Театр, семья, школа. М., «Педагогика», 1975.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

TALLINNA 1. KESKKOOL ESIMESTEL SÕJAJÄRGSETEL AASTATEL (1944~1947)

AHTO KENNIK

Pärast Tallinna vabastamist saksa okupantidest 22. septembril 1944 alustati linnas hariduselu taastamist. Teiste hulgas alustas ettevalmistusi uueks õppeaastaks ka endine Gustav Adolphi Gümnaasium, nüüdsest (pärast 1940.—1941. aastat) taas 1. keskkool. Peale nime sai õppeasutus tagasi ka oma endise koolihoone Suur-Kloostri (1950. aastast Nooruse) tänaval. Direktori kohuseid asus täitma õpetaja Helmi Jürngenstein, kes tegi kõik temast oleneva kooli võimalikult peatseks töölerakendamiseks. Hakati kokku koguma allesjäänud õpetajaid ja õpilasi, korrastama ja remontima koolihoonet. Enne õppeaasta algust lõhuti mana okupatsioonivõimude poolt raudteevalitsuse tarbeks ehitatud ajutised vaheseinad. Tehti muidki hädapäraseid korrustustöid.

Õppetööd alustati 23. oktoobril.¹ Avakõne aktusel pidas okupatsiooniaastail lahkuma sunnitud ja nüüd kooli tagasi pöördunud ajaloo-õpetaja V. Orav. Pärast aktust siirduti klassidesse.

Õppetöö korraldusele vajutas pitseri tolleaegne olukord (sõda ju veel jätkus). Raskusi oli küttega, esines elektrivalgustuse katkestusi, akendel kasutati pimenduskindinaid. Et ruumid olid külmad, töötati tihtipeale palituis, ka ei nõutud vaheaegadel õpilaste lahkumist klassiruumidest. Õppetööga alustati hommikuti kell üheksa (töötati esimeses vahetuses), õppetund kestis pärast okupatsiooniaastafel tehtud lühendamisi taas 45 minutit. Erandina alustati võimalumistunde tunni võrra varem.²

Detsembri algul asus uuesti direktori ametikohale kauaaegne kooli direktor Aleksis Kuusik. Õppenõukogu järjekordsel koosolekul

¹ ENSV TRKA (Eesti NSV Tallinna Riiklik Keskarhiiv), f. R-205 (Tallinna 1. Keskkool), nim. 1, s.-ü. 1, l. 2.

² Samas, l. 9.

7. detsembril avaldas ta H. Jürgensteinile tänu töö eest, mida viimane oli «korda saatnud raskeimas olukorras».³

Detsembriks selgus enam-vähem ka klasside koosseis ja õpilaste arv. Kaheksas klassikomplektis oli tol ajal 203 õpilast: 6. kl. — 21, 7. kl. — 16, 8-a kl. — 36, 8-b kl. — 33, 9-a kl. — 27, 9-b kl. — 25, 10. kl. — 18 ja 11. klassis 27 õpilast. Õpetajaid töötas 15: Alma Aaremäe (loodusteadus), Arnold Akberg (joo-nistamine), Lidia Aleksejev (vene keel), H. Jürgenstein (vene ja saksa keel), Richard Kress (eesti keel ja kirjandus), A. Kuusik (füüsika), E. Laanpere (laulmine), G. Loor (kehaline kasvatus), Marcella Morin (inglise keel), Feliks Männik (matemaatika), Ernst Nurm (ladina keel), Vassili (Villem) Orav (ajalugu), Oskar Peters (eesti keel), Alice Rannastu (maateadus) ja Meta Schwarz (vene ja saksa keel).⁴

Hilise alguse tõttu jäi esimene poolaasta lühikeseks, kestis veidi üle kahe kuu. Poolaasta lõpetuseks peeti 30. detsembril kooli aulas nääripidu.⁵ Talvisel nääriavaheajal anti koolima-jas laste kasutada köetud ruum, kus õpilased võisid lugeda ajalehti, mängida malet jne. Organiseeriti ühiseid kinokülastusi, koos käidi ka kunstinäitusel, osaleti talispordiüritustel. Korrasfati kooli ruume ning loodusloo-, keemia- ja füüsikakabinette.

Pärast nääriavaheaga paigutati kooli ruumi-desse (esimesele korrusele) 6. keskkooli noo-remad klassid, millest tulenevalt korraldati se-nine õppetöö mõneti ümber.

Jaanuaris valiti 3-liikmelised õpilaste klassi-komiteed ja 8-liikmeline koolikomitee (igast klassist üks esindaja). Koolikomitee esimeheks valiti 11. klassi õpilane Lembit Lannes (praegu projektide peainsener «Eesti Maaehitusprojek-tis»), aseesimeheks Vello Jõesaar 10. klassist.⁶

Sõja ajal koolipidusid ei toimunud. Õpilaste esimeseks suuremaks ühisürituseks sai 10. veeb-ruaril 1945 kooli võimlas peetud kooli spordi-kollektiivi pidu, mille korraldamise võttis enda kanda lõppklass. Peeti mitu koolidevahelist sõpruskohtumist võrk- ja korvpallis (osalesid nii mees- kui naiskonnad). Tantsuks mängisid tolle aja populaarsed orkestrid — «Kuldne 7» oma koolist ning 2. keskkooli tantsuorkester «R».⁷

Õppeaasta teisel poolel kutsuti koolis ellu mitu isetegevusringi; taas alustas tegevust kommunistlike noorte algorganisatsioon.⁸ Esi-meste komsorgidena töötasid koolis M. Kau-ber ja õppeaasta lõpul J. Riidma. Rajati kooli punanurk.

Tegevust alustasid loodusloo (hooldusõpe-taja A. Aaremäe), muusika- (H. Jürgenstein) ja

kirjandusring (R. Kress ja O. Peters). Asuati kooli seinaleht, mille toimetamise peaaraskus lasus kirjandusringi liikmetel. Ka sisustas kir-jandusring (enne selle tekkimist õpilasaktiiv) kirjanike tähtpäevadele pühendatud aktusi (E. Vilde 80., A. Gribojedovi 150. sünniaasta-päev, I. Krõlovi 100. surma-aastapäev jt.).⁹ Intensiivset tegevust näitasid üles ka kooli spordikollektiiv ning muusika- ja loodusloo-ring, samuti malering. Maleringi töös osalesid tugevad õppurmaletajad Uno Millistver (hilisem Eesti NSV maleparemikku kuulunud meistri-kandidaat) ja Ruf Lepner (praegune meistri-kandidaat, töötab arstina Tartus). Eesti NSV ja Tallinna maleparemikku kuulus tolleaegne 10. klassi õpilane, hilisem meistersportlane ja praegune P. Kerese nimelise Tallinna Mäle-kooli treener-õppejõud Jüri Randviir.

Õpetajad osalesid ülelinnalistel õpetajatele korraldatud poliithariduslikel loengutel, enese-täiendamise korras tutvuti iseseisvalt J. Stalini teosega «NSV Liidu Suurest Isamaasõjast».¹⁰ Vastava kirjanduse ja ajakirjanduse kaudu püü-ti viia end kontakti nõukogude kooli pedagoogiliste ja meetoodiliste probleemidega. Sellele aitasid kaasa ka linna rahvahariduse osakonna korraldatud üksikainete meetoodilised semina-rid, milledest elavalt osa võeti. Hakati korral-dama õpetajate omavahelisi ettekandekoosole-kuid (näit. kuulati ära V. Orava referaadid NSV Liidu konstitutsioonist ning ajaloo õpetamisest nõukogude keskkoolis), millele järgnenud elav as-mõttevahetuses arutati nõukogude peda-googika mitmesuguseid küsimusi. Kooli õppe-alajuhataja R. Kress, kes asus õppima Tallinna Märksismi-Leninismi Õhtuülikoolis, tutvustas kaasõpetajaid aeg-ajalt seal käsitletud olulise-mate küsimustega. Õpetajate omavahelises suhtlemises loobuti varem kõnetamisel kasuta-tud viisakussõnadest «proua», «preili», «härra». Neid hakkas asendama nõukogude ühiskonnas kasutatav «seltsimees». Õpilased hakkasid nüüdsest peale õpetaja poole pöörduma mitte enam «härra Kress», «preili Jürgenstein» jne, vaid «õpetaja Kress», «õpetaja Jürgenstein» jne. Üksmeelselt võtsid õpetajad osa NSV Liidu neljanda riikliku sõjalaenu tellimisest.

Õppeaasta teisel poolel vähenes mõningal määral õpilaste arv. Öppenõukogu koosolekul 22. märtsil 1945 konstateeriti, et «täna sel päe-val on... kogu koolis 176 õpilast».¹¹ Lahku-mise põhjused olid väga erinevad. Seoses Tal-linna Õpetajate Seminari avamisega siirdus sinna rohkesti 8., aga ka 9. ja 10. klassi õpilasi. Osa õpilasi lahkus koolist vanemate siirdumi-sega mujale, osa muudel põhjustel (tööle, aga ka mahajäämuse pärast õppetöös jm.). Mitme-sugustel põhjustel lahkus koolist ka hulk lõpp-klassi õpilasi.

Õpilased asusid pärast raskeid okupatsiooni-

³ ENSV TRKA, f. R-205, nim. 1, s.-ü. 1, l. 9.

⁴ Samas, l. 9.

⁵ Samas, l. 11.

⁶ Samas, l. 16.

⁷ Vilistlase L. Lannese ankeedist 20. aug. 1978. (Eesti NSV Teaduste Akadeemia Ajaloo Instituudis.)

⁸ ENSV TRKA, f. R-205, nim. 1, s.-ü. 1, l. 19.

⁹ Samas, l. 14, 19, 22.

¹⁰ Samas, l. 22.

¹¹ Samas, l. 20.

aastaid innuga õppetööle. Kuigi folleaegsed olud (elektrivalgustuse katkemine, paberi jt. kirjutusvahendite nappus, õpikute puudumine või vähesus) takistasid paljuski edukat õppetööd, püüti seda korvata omapoolse püüdlikkusega. Kõik tolleaegsed klassitööd kirjutati pliiatsiga lehtedele. Õpetajad esitasid ainet aeglustatud tempos, et õpilased jõuaksid olulisema üles märkida. Suure elevusega võeti vastu esimesed kauplustesse jõudnud õppe- raamatud, mis toodi ühiselt välja kogu koolile. Selle õppeaasta jooksul ilmus ajaloo (A. Pankratova «NSV Liidu ajalugu» I ja II, J. Kosminski «Keskaeg»), vene keele (H. Maiste-Alleri «Vene keele õpik», G. Aleksejevi ja L. Mahoni «Živaja refš» I), saksa keele (E. Jaanvärgi «Saksa keele lugemik» 8. ja 9. klasile), matemaatika (K. Ratassepa «Algebra» 9. klassile, G. Rägo «Matemaatika» 11. klassile), füüsika (J. Lang «Füüsika» 6. ja 7. klassile) ja mitmed teised õpikud.¹² Õpikute ilmumine kergendas aine käsitlemist ning võimaldas rohkem tähelepanu pöörata olulisematele probleemidele, samuti jäi enam aega õpilaste küsitlemiseks.

1. septembrist 1945 liideti 1. keskkooliga endiste Tallinna 18. ja 24. koolide õpilaskond. Juurde tulid 1.—5. klassid. Klassikomplektide arv kasvas nüüd 14-ni, õpilaste arv 486-ni. 1.—4. klassides oli 166, 5.—7. klassides 142 ja 8.—11. klassides 178 õpilast.¹³ Õpetajaid oli 24, neist kaks kohakaaslusega. Esimest aastat alustasid 1. keskkoolis tööd M. Lang, A. Liik, E. Madalik, E. Rikken, M. Sarn, L. Tanna, M. Kaerma ja J. Liivak (laulmine). Mõnevõrra hiljem asusid tööle sõjalise ala juhataja Julius Erm ja kehalise kasvatuse õpetaja A. Lannus. J. Liivak ja A. Lannus lahkusid aga peatselt. Novembris asus lauluõpetajana tööle M. Pirker, detsembris tuli kehalise kasvatuse õpetajaks A. Trummer (tol ajal tuntud võrkpallur). 15. detsembrist määrati kooliarsti kohale dr. Pavelson.

Õppeaasta lõpul lahkusid koolist V. Orav, J. Erm ja M. Pirker. Uueks ajalooõpetajaks sai L. Amtus, lauluõpetajaks V. Peerna ja sõjandusõpetajaks G. Roolaid. Direktori ametist lahkus A. Kuusik, tema kohale asus 1. septembrist 1946 tagalast Eesti NSV-sse naasnud August Tiisler.¹⁴

1946/47. õppeaasta alguses loetleti koolis 519 õpilast. 1.—4. klassides oli õpilasi 163, 5.—7. klassides 114 ning 8.—11. klassides 242.¹⁵ Klassikomplektide arv jäi püsima 14-le, iga klass omaette ruumis.

Õppetööd alustati mitmeti paremates tingimustes kui esimesel sõjajärgsel õppeaastal. Õppeaasta alguseks tehti kooli ruumides põhjalik remont (üksnes aula remont lõpetati hiljem), milles aitasid kaasa ka õpilased ja nende vanemad. Vahetult õppeaasta algul ilmus hulk

õpikuid, nagu J. Langi «Füüsika» 11. klassile, B. Söödi «Eesti keele grammatika» 8. ja 9. klassile, inglise keele õpikud 6.—8. ja 11. klassile, veel geograafia, vene keele, ajaloo jt. õpikuid. Oktoobris ilmusid trükist uued õppeprogrammid.¹⁶ Õpikuid ilmus õppeaasta jooksul nii noorematele kui ka vanematele klassidele.

Vähem häirisid sel õppeaastal õppetööd elektrivoolu katkestused, paremini oldi varustatud küttega, rohkem oli paberit ja teisi kirjutustarbeid. Kuid ikkagi andis end tunda mõnede õppevahendite nappus. Näiteks ei lubatud kriiti selle vähesuse tõttu jätta õpetaja lahkumisel klassi.¹⁷ Ajaloo-, geograafia- ja loodusteaduse õpetajad tundsid puudust mitmesugustest maakaartidest ja tabelitest. Uusi saada veel ei olnud, mistõttu kasutati olemasolevaid neid parandades. Vähe oli koolis ka spordiinventari.

Taas töötasid koolis füüsika-, keemia-, ajaloo-, looduslookabinetid. Võimaluse piires täiendati neid uemate sisseseadetega. Tolleaegne 11. klassi õpilane (praegune Projekterimise Instituudi «EKE Projekt» direktor) K. Hallik meenutab: «Viimases (s. o. looduslookabineti — A. K.) oli üks inimese luukere, mis sai meie tähelepanu objektiks. Vist kõige rohkem õppevahendeid oli füüsikas. Füüsikaklassis olid kapid ja ka tagaruum igasugu katseseadmeid täis.

Ei kahtle selles, et erialakabinettide ja neis olevate õppevahendite abil said meile paljud nähtused ja teadmised arusaadavamaks kui ilma nendeta oleks saanud.»¹⁸

Õpetajad jätkasid nõukogude pedagoogika aluste omandamist. Loeti sellealast nii eestikeelset pedagoogilist kirjandust, kuulati mitmeid sellekohaseid ettekandeid (näit. õpetaja H. Jürgensteinilt ettekanne pedagoogika mõistest ning nõukogude pedagoogika iseärasustest ja ülesannetest jt.). Tundide andmiseks kehtestati ühtsed nõuded. Õpilasi hakati rohkem küsima, õpetajatelt nõuti, et nad hindaksid õpilase iga vastust. 1945/46. õppeaasta teisel semestril kehtestati nõue, et õpetajad teeksid õpilastele teatavaks kõik vastamisel saadud hinded. Otsiti uusi teid puudulike hinnete likvideerimiseks ning õppeadukuse tõstmiseks. Mahajäänud õpilastele nakati korraldama kollektiivseid ja individuaalseid konsultatsioone. Õpetajate ideelis-poliitilise taseme tõstmiseks rakendati tööle õppejõudude poliitring. Asuti OK(b)P ajaloo lühikursuse tundmaõppimisele.

Igal aastal valiti uuesti õpilaste klassikomiteed ja klasside seinalehtede toimetused, samuti õpilaste koolikomitee ning kooli sein-

¹² ENSV ORKA, f. R-1, nim. 15, s.-ü. 16, l. 59, 115, 164, 182; s.-ü. 17, l. 36.

¹³ ENSV TRKA, f. R-205, nim. 1, s.-ü. 2, l. 1.

¹⁴ Samas, s.-ü. 1, l. 77 ja 78.

¹⁵ Samas, s.-ü. 2, l. 3.

¹⁶ ENSV ORKA, f. R-1, nim. 15, s.-ü. 17, l. 199—201, 232, 233, 290, 291.

¹⁷ ENSV TRKA, f. R-205, nim. 1, s.-ü. 1, l. 39.

¹⁸ Kalju Hallik, Suure sõja ajal ja sõja järel Tallinna 1. Keskkoolis (1942—1947). Tallinn, 1980, lk. 7. (Masinakirjaline käsikiri Eesti NSV Teaduste Akadeemia Ajaloo Instituudis.)

lehe toimetus (öppenõukogu esindajana kuulus sinna O. Peters). 1946. aasta märtsis valiti õpilaste koolikomitee esimeheks 9. klassi õpilane Dimitri Kaljo (praegune Eesti NSV Teaduste Akadeemia Geoloogia Instituudi direktor), abi-esimeheks 11. klassi õpilane Hans Jalasto (nüüd majandusteadlane ja Eesti NSV Juhtide Kvalifikatsiooni Tõstmise Instituudi õppejõud).

Intensiivset tegevust arendasid õpilaste ise-tegevusringid. OKs aktiivsemaid oli neil aastail loodusteaduste ring (hooldaja A. Aaramäe), millele anti taas suure loodusteadlase Ch. Darwini nimi. Ringi esimehena tegutses õpilane Arvo Rõõmusoks (praegune professor ja TRÜ geoloogiakateedri juhataja). Ringi aktiivne tegevus kasvas välja õpilaste huvist ja tegutsemistahetest. Eriti intensiivset tegevust arendas ringi geoloogiasektsoon (ka selle esimees oli A. Rõõmusoks). Sektsiooni aktiivsemate liikmete hulka kuulusid õpilased Dimitri Kaljo ja Ago Aaloe (praegune Eesti NSV Teaduste Akadeemia Geoloogia Instituudi vanemteadur). Viimane meenutab seda aega järgmiselt: «Geoloogiahuvilised tegelesid — vastavalt võimalustele — põhiliselt paleontoloogiaga... Suurt abi noortele geoloogiahuvilistele osutas tolleaegne Eesti Tööstuse Teadusliku Uurimise Keskinstituudi Maavarade Osakonna direktor, hilisem akadeemik Artur Luha (lõpetanud kooli 1912). Ta andis meie käsutusse isegi ühe osakonna laboratooriumi, kus sain valmistada oma preparaadid. Peab ütleva, et tegime tööd, mis kaugelt ületas tavalise keskkooliõpilase teadusharrastuste taseme.»¹⁹

Loodusteaduse ringist kasvasid välja eraldi keemia- ja noorte naturalistide ring. Tegevust jätkasid muusika- ja kirjandusring, 1946. aastal pandi alus matemaatika- (hooldaja õpetaja F. Männik), füüsika- (A. Kuusik) ja näiteringile (R. Kress). Neist viimane töötas koos 4. keskkooli (tütarlaste) näiteringiga. Õpilaste hulgas (nii koolis kui ka üle linna) sai populaarseks 1945. aastal rajatud kooli estraadiorkester «Mikid».

Intensiivselt tegutses neil aastail malering. Õpilase Jüri Randviiru malealased edusammud (tuli Tallinna tšempioniks) tõstsid suuresti huvi male vastu. Peeti klassiturniire, kus teinekord osales peaaegu terve klass. Suurt huvi äratasid klassidevahelised võistlused, mida edukalt organiseeris Ilmar Mitnits. Kooli enda esivõistlustel osales ligikaudu 40 õpilast.²⁰

Väga populaarne oli õpilaste hulgas tol ajal sport ning kehakultuurikollektiiv (esimees õpilane Hans Jalasto) osavõtjate arvult kooli suu-

rim. Tegeldi kergejõustiku, ujumise ja suusata-misega, mängiti võrk-, korv- ja jalgpalli. Himu sporditegemise järele oli tol ajal suur. Kuigi õiget palli ei olnud, aeti läbi olemasoleva «mingisuguse» palliga, mida korduvalt paran-dati ja lapiti. Suure innuga osaleti pealtvaata-jana esimestel tolleaegsetel ülelinnalistel spor-diüritustel.²¹

Sporditegevuse arenemisega sagesen õpi-laste osavõtt ka suurematest võistlustest. 10. klassi õpilane Raimond Tamming osales 1945. aasta septembris üleliidulistel kergejõus-tikuvõistlustel Kiievis.

Peeti mitmeid koolidevahelisi spordivõistlusi. Sõidud kooli võistkonnaga teistesse keskustes-se (Rakverre, Viljandi, Tapale, Lihulasse, Mär-jamaale jm.) tekitasid suurt elevust. Kooli võistkondade esinemine oli tol ajal alati (suur)-sündmus.

Tolleaegse õpilase pilguga hinnatakse sõja-järgset aega tagantjärele nii: «Kooli elu norma-liseerus. Jüri Randviir organiseeris malehuvilisi, Feliks Mandre pani aluse tantsuorkestrile, oma esimesed lood kirjutas Vello Lipand, tekkis tugev korvpallimeeskond jne.»²²

1945. aasta oktoobris viidi sisse hommik-võimlemine enne tundide algust, milleks õpi-lased ja esimese tunni õpetajad tulid varem kohale. Olenevalt ilmastikust ja muudest või-malustest tehti 10—15 minuti jooksul enne tun-dide algust igale klassile eraldi võimlemishar-jutusi kas kooliõuel, klassis, aulas või koridori-des. 1.—3. klassis toimusid võimlemisharjutu-sed õpetajate, vanemates klassides kas õpeta-jate või selleks võimeliste õpilaste juhtimisel. Harjutuste üldjuhid olid kehalise kasvatuse ja sõjandusõpetajad.²³

Distsipliin koolis oli üldiselt heal järjel. 1947. aastal lõpetanud Kalju Hallik meenutab: «Eriti korralik oli kord lõppklassides, kus enam üldse ei olnud erilist lärmi. Mäletan, et olime lõppklassis šokeeritud, kui meie kooli toodi nooremaid poisse ja üks klassidest paigutati meie klassi vastas asunud klassiruumi. Siis oli vahetundides niipalju lärmi ja jooksmist (nende väikeste poiste poolt), et lausa häiris meid, me polnud sellega harjunud.»²⁴

1945/46. õppeaastal asus kooli komsorgi ko-hale Mauno Krimm, järgmisel õppeaastal 8. klassi õpilane Harri Roop. 1945. aasta oktoob-riis toimus koolis kommunistliku noorsooühingu selgitusnädal. Klassides valgustasid kommunist-likku noorsooühingusse puutuvaid küsimusi klassijuhatajad, õpilaste üldkoosolekutel kom-sorg M. Krimm ja õpilaskomitee esimees kom-munistlik noor Ivo Tibar.²⁵ Kogemuste puudu-

¹⁹ Ago Aaloe, Mõnda, mis jäi meelde koolipäevadest Tallinna 1. Keskkoolis 1941—1947. Tallinn, 1979, lk. 9. (Masinakirjaline käsiki-ri Eesti NSV Teaduste Akadeemia Ajaloo Ins-tituudis.)

²⁰ A. Kenniku ja E. Lauu intervjuu 1947. aastal lõpetanud Eino Jürmaniga 15. dets. 1979. (Käsikiri Eesti NSV Teaduste Akadeemia Aja-loo Instituudis.)

²¹ A. Kenniku ja E. Lauu intervjuu 1947. aastal lõpetanud Eino Jürmaniga 15. dets. 1979.

²² Ago Aaloe, Mõnda, mis jäi meelde koolipäevadest Tallinna 1. Keskkoolis 1941—1947, lk. 11.

²³ ENSV TRKA, f. R-205, nim. 1, s.-ü. 1, l. 40.

²⁴ Kalju Hallik, Suure sõja ajal ja sõja järel, lk. 9.

²⁵ ENSV TRKA, f. R-205, nim. 1, s.-ü. 1, l. 40.

mise tõttu ei edenenud kommunistliku noorsooühingu töö neil aastail veel vajaliku intensiivsusega, aeglaselt kasvas ka kommunistlike noorte arv.

1945. aasta sügisel alustas tööd kooli pionieriorganisatsioon. Hooldajaks-abistajaks valiti õpetaja L. Tanna, esimeseks vanempioneerijuhiks õpilane Ivo Tibar. I. Tibari järel valiti 1946. aasta algul vanempioneerijuhiks Lembit Merilo. Palju aitasid pionieriorganisatsiooni tegevusele kaasa klassijuhatajad. Nende selgitustöö tulemusena hakkas pioneeride arv koolis aegamööda kasvama, intensiivistuma organisatsiooni tegevus tervikuna.

Igapäevases olmes andsid veel tunda sõjajärgsed kitsad olud. Ei läinud korda valmistada õpilastele sooja einet, küll aga hakkasid õpilased alates 8. oktoobrist 1945 saama saia juurde sooja teed.²⁶ Igal õpilasel tuli selleks kaasa tuua oma jooginõu. Kehvamatele õpilastele määrati võimaluste piires rahalist toetust. Õpilastele ja kooli töötajatele saadetavate ostuorderite jagamiseks moodustati koolis alati komisjon (õppealajuhataja R. Kress ning õpetajad M. Lang ja A. Liik).²⁷

Pandi alus nõukogulike tähtpäevade tähistamisele. Igal aastal võeti ühiselt osa Oktoobrirevolutsiooni aastapäevale pühendatud ning töörahva rahvusvahelise solidaarsuse päeva — 1. mai — puhul korraldatavatest pidulikest demonstratsioonidest. Kas aktuse, kultuurhommi-ku, välkmiitinguga või mõnel teisel moel tähistati konstitutsioonipäeva, rahvusvahelist naistepäeva, Punaarmee aastapäeva, riigijuhtide tähtpäevi ning teisi riigi ja ühiskonna elus olulisi sündmusi. Traditsiooniliseks muutusid nääripeod, regulaarselt hakati korraldama kooli piduõhtuid, kasutades selleks kooli võimlat. Hakati korraldama õpilaste omaloomingu ja kunstilise isetegevuse olümpiaade. 1946. aasta mais lõpetati haridusosakonna korraldusel endiste Gustav Adolfi Gümnaasiumi vormimütside kandmine.

Nõukogude koolile olid tol ajal omased üleminekuksamid klassikursuse ja küpsuseksamid kooli lõpetamisel. Õppeaasta lõpul moodustati iga aasta mais kevadiste klassi- ja küpsuseksamite komisjonid. Ka koostati ning kin- nitati küpsus- ja üleminekuksamite plaan. Enne iga eksamit korraldati eksamieelsel päeval vastavas aines konsultatsioon, millele lisandusid õpilastega kokkuleppel korraldatud konsultatsioonid.

1945., 1946. ja 1947. aastal lõpetas 1. kesk- kooli vastavalt 13, 13 ja 28 noort.²⁸ Kolm lendu oli ka 7. klassi lõpetanuid: 1945. aastal 16, 1946. aastal 48 ja 1947. aastal 35 õpilast.

Valdav enamik tollaegsetest lõpetajatest asus edasi õppima kõrgkoolides, eeskätt Tal-

linna Polütehnilises Instituudis ja Tartu Riiklikus Ülikoolis, aga ka mujal. Nendest on saanud insenerid, arstid, teadustöötajad ja muude elukutsete esindajad.

* * *

Esimesed sõjajärgsed aastad olid rasked nii õpilastele kui õpetajatele. Tulid uued õppe- programmid, õpikud, uued arusaamad õpetamisest ja õppimisest. Tolleaegsel õpetajale põlvkonnal (ka õpilastel) tuli väärtusi ümber hinnata, õpetada ja õppida ka ise. Tolleaegsed õpetajad, olles tugeva erialase ettevalmistusega, tulid enamasti hästi toime ka nõukogude pedagoogika põhialuste omandamisega. Õpilased, meenutades oma endisi õpetajaid (ja vastates küsimusele tollaegsete lemmikõpetajate kohta), märgivad: «Kõik nad olid lemmikud».²⁹ Korduvalt ja hea meelega meenutatakse nii Aleksis Kuusikut, Richard Kressi, Villem Oravat, Ernst Nurme, Feliks Männikut, Oskar Petersit kui ka naisõpetajaid Marcella Morinit, Lidia Aleksejevit, Alma Aaremäed ja Meta Schwarzi. Esitagem siinkohal nendest paar lühiportreed, nähtuna endiste õpilaste poolt läbi ajaprisma.

Aleksis Kuusik, kes õpetas füüsikat ja oli koolijuhataja, «jäi meelde sellega, et sageli noomis meid ja õpetas, kuidas noormehed peavad käituma. Lihvis meie kodust kaasatoodud nappi käitumiskultuuri.»³⁰

Suure lugupidamisega meenutatakse vene keele õpetajat Lidia Aleksejevit: «Lidia Aleksejev oli koloriitne vene keele õpetaja, keda austasime õppimise ajal ja ka pärast seda... Ta käis meist nii üle, et meil ei tekkinud mõtetki tema tunnis korda rikkuda, samal ajal ta ei türanniseerinud.»³¹

Ja lõpus paar rida Marcella Morinist, õpilaste mitme põlvkonna sümpaatiast, kes töötas koolis ühtejärke kolm aastakümnet (1940—1970): «Inglise keelt õpetas... Marcella Morin, õpilaste poolt hüüti teda lihtsalt Marcellaks. Alati daamilik, nõudlik ja õiglane. Õpetaja Morinit austati ja tema tundides töötati hoolega. Tulemusedki olid head.»³²

²⁹ Vilistlase E. Uusi ankeedist 15. sept. 1979. (Eesti NSV Teaduste Akadeemia Ajaloo Instituudis.)

³⁰ Kalju Hallik, Suure sõja ajal ja sõja järel, lk. 3.

³¹ Samas, lk. 6.

³² Ago Aaloe, Mõnda, mis jäi meelde, lk. 13.

²⁶ ENSV TRKA, f. R-205, nim. 1, s.-ü. 1, l. 39.

²⁷ Samas, l. 44.

²⁸ Samas, s.-ü. 2, l. 1, 3 ja 17.



KOOLIMUUSIKA NR. 8

UURIMIS- VÕIMALUSI MUUSIKA- PEDAGOOGIKAS

Meie muusikakultuuri taastootvaks lüliks on ja jääb koolimuusika. Seda kinnitavad ka senised koolimuusika tulemused ja muusikaõpetuse tase meie vabariigis. Oleme äratanud üleliidulist huvi oma muusikasaavutustega, mis kahtlemata põhinevad kõigi muusikaõpetajate igapäevasel tööl. Senist eesti koolimuusika arengut on aga edasi viinud eelkõige koolimuusikute kvalifitseeritum ja entusiastlikum osa eesotsas silmapaistvate meetodikute ja koorijuhtidega, kes koondatult moodustavad laulupidude aktiivi. Ent edaspidi muutuvad koolimuusika tulemuste saavutamisteed ja -võimalused keerukamaks. Seetõttu tuleb tänapäeva koolimuusika arengutempo tagamiseks teha juba põhjalikke teaduslikke uurimusi, selgitamaks üleskerkivaid küsimusi kõikehõlmavalt.

1978. a. märtsis tulid Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi esteetikasektori eestvõtmisel kokku noorema põlvkonna muusikaõpetajad. Nad moodustasid Ühiskondliku Pedagoogika Uurimise Instituudi juhtimisel tegutseva koolimuusika uurimisgrupi. Siin jõuti ühiselt

selgusele, et vastuolud seni levinud tõekspidamiste ja koolimuusika tulemuste vahel nõuavad probleemi uurimist ja teaduslikku lahendust. Esimeste aastate ülesanne oli omandada uurimiskogemusi ja -teadmisi. Kolme aasta töö tulemusena on kujunenud välja 3 probleemideringi:

- 1) koolimuusika eesmärgid ja suunad Eesti NSV-s,
- 2) koolimuusika vahendid ja võimalused isiksuse arengus,
- 3) muusikalise kasvatused diagnostika ja muusikapedagoogika metodoloogia.

1. Koolimuusika eesmärkide ja suundade uurimisel lähtusime meie ühiskonna tervikliku isiksuse kasvatamise nõudest. Ilmnes, et eesmärgiprobleemil on vähemalt 3 aspekti: ajalooline, süsteemne ja arenguline. Nende külgede läbimõeldus, seostatus ja ühtsus probleemiasetuses tagavad terviklikkuse ka uurimistöös. Koolimuusika teaduslikult tõstatatud eesmärgid peaksid muutuma tegevuse resultaate hindamise kriteeriumideks. See on tulemus, kuhu probleemi lahendus peaks jõudma. Eelnevalt tuleb aga teha palju tööd. Ajaloolises aspektis tuleb selgusele jõuda eesmärgi muutustest eesti koolimuusikas. Siit peaks ilmne eesmärkide mõju koolimuusika arengule ja kogu koolimuusika väärtus üldkultuurilises kontekstis. Süsteemne külg eeldab pilguheitmist eesmärkide adekvaatsusele ja vertikaalseostele vähemalt viiel tasandil: 1) ühiskonna üldised eesmärgid, 2) hariduse konkreetsed eesmärgid, 3) muusikalise kasvatused eesmärgid, 4) õpetamise eesmärgid, 5) õpieesmärgid.

Arenguline aspekt nõuab sellist eesmärkide hierarhia väljatöötamist, mis annab optimaalse variandi tööks koolimuusika põllul. Eesmärkide täpne fikseerimine igal tasandil on muusikalise kasvatused protsessis väga oluline, sest eesmärkide ebatäpsus viib õpetaja ja õpilase koostöö katkemisele. Muusikaline kasvatus on viimasel juhul ilma jäetud kesksest mõttest, motivatsioonist ja kindlast suunast. Eesmärgiprobleem on lahendatud, kui oskame vastata küsimusele: «Mida peame õpetama, kasvatama ja arendama?»

2. Teine probleemidering — muusikalise kasvatused vahendid ja võimalused isiksuse arengus — püüab leida vastust küsimusele «Kuidas muusikat õpetada?». Tundub, et senine muusikaõpetuse kogemuslik arengutasand on saavutanud oma kõrgpunkti ja end ammandanud. Nüüdisaja keerukates tingimustes (infotulv, massikommunikatsioon, jne.) on isiksuse arengu tagamine mõeldav ainult obligatoorse muusikalise kasvatused teaduslike argumentatsioonide baasil. Sellele peab järgnema vastavate rakendusprojektide väljatöötamine, mis tagavad hästi läbikaalutud ja paindliku töö

muusikalise kasvatuses kõikides vormides. Mainituga kaasneb muidugi õppekirjanduse uuendamine, muusikaõpetajate ettevõtmistuse täiustamine ja õpilase loova eneseteostuse tagamine teistes ainetes. Nende probleemide süsteemne käsitus eeldab uute printsiipide ja kontseptsioonide väljatöötamist, mis seaduspäraselt viib kolmanda probleemideringini.

3. Muusikalise kasvatuses diagnostika ja muusikapedagoogika metodoloogia probleemid nõuavad esmajärgulist tähelepanu, sest nendest olenevad kõik muusikapedagoogika uurimused. Põhjusti, miks senine muusikadiagnostika ja -metodoloogia ei rahulda tänapäeva nõudmisi, on mitu:

a) puudub terviklik muusikaalsuse teooria, mistõttu muusikaalsuse määramiskatsed pole kompleksed ja omavahel seostatavad; seejuures ei hõlma uurimiskatsed kõiki muusikaalsuse kui tervikliku nähtuse parameetreid;

b) puudub mõtmisskaala, mis võimaldaks vältida vigu. Võib väita, et mõõdetavate näitajate kaalud pole võrdsed. Erinevus mõõtmisel tuleneb nii näitajatest enestest kui ka diagnostitava küpsustasemest, sest pole selgunud, millised näitajad ühele või teisele isiksuse küpsustasemele vastavad;

c) puuduvad täpsed andmed muusikaalsuse kui nähtuse kompensatoorsetest mehhanismidest.

On ilmnenu, et nendele põhipuudustele lisanduvad veel paljud, kuid uurimistöodes kõigile nendele lahenduste järkjärguline otsimine nõuab aega ning paljude inimeste ladusat ja sihipärast koostööd. ÜPUI koolimuusika uurimisgrupp oma 3-aastase tegevusega on jõudnud äratundmisele, et olulisim on selles probleemideringis teoreetilise kontseptsiooni väljatöötamine ja praktiliselt kasutatavate uurimishahendite leidmine.

Kõigi eeltoodud kolme probleemideringi teadusliku uurimistöö tulemusena peavad teoreetilise põhjenduse ja hinnangu saama ka praegu kasutatavad muusikalise kasvatuses meetodid.

Täiesti uusi uurimusi nõuavad aga uute rakenduslike projektide väljatöötamine koolimuusika tulevikuks, kuid eespool tõstatatud probleeme komplekselt lahendamata pole kohe võimalik asuda saadud tulemuste rakendamisele ja evitamisele. Siin kehtib vanasõna «Üheksa korda mõõda, üks kord lõika». Koolimuusika uurimisgrupp on oma 3 tegevusaastaga jõudnud probleemiasetusteni, kuid nende lahenduste ja -võimalused sõltuvad suuresti sellest, kuivõrd need probleemid muutuvad kogu ühiskonna ja ceskätt kõigi muusikute mureks.

ÜPUI KOOLIMUUSIKA UURIMISE
KURSUSLASED

IGAS LAPSES ON PEIDUS KUNSTNIK

Muusikalise kasvatuseta pole mõeldav lapse täisväärtuslik vaimne areng. Muusika kaudu tunnetab inimene iseennast, tajub inimitunnete varjundirohkust, temas tärkab kujutlus ülevast niihästi ümbritsevas maailmas kui ka iseendas.

«Muusika, kujutlus, fantaasia, muinasjutt, looming — selline on rada, mida mööda minnes laps oma vaimujõudu arendab,» on öelnud nimekas nõukogude pedagoog V. Suhhomlinski.

Mõiste loominguline kujutlusvõime või loovus on viimasel ajal taas võitnud tunnustuse ja saanud küllaltki tähelepanuva koha pedagoogilistes arutlustes. Jälle on avastatud, et igas lapses on peidus hulgaliselt loomejõudu, et iga laps on omalaadne kunstnik, kuid samal ajal konstateeritakse hämmastusega samade võimete kadumist kas õppeprotsessis või seoses küpsemisega. Õpilaste muusikalise loovuse (pro improvisatsiooni) probleemiga on meie muusikapedagoogika seni kas mitte küllaldaselt või üsna trafaretselt ja traditsioonipäraselt tegelnud.

Huvitavalt, uudselt ja julgelt on muusikalise loovuse probleemile lähenenud rahvusvaheliselt tunnustatud Jugoslaavia Föderatiivse Sotsialistliku Vabariigi muusikapedagoog Elli Bašič. E. Bašič on Zagrebi funktsionaalse muusikakooli rajaja ja juhataja, Zagrebi iga-aastaste rahvusvaheliste muusikaõpetajate kursuste organisator, funktsionaalse (tegevusliku) muusikalise kasvatuses meetodi initsiaator ja entusiast. Alljärgnevad mõtted ja seisukohad on välja toodud kahest E. Bašiči artiklist: «Laste loomingu uurimise ülesanded ja perspektiivid» ning «Improvisatsioon kui loominguline väljendusvõime».*

* Rmt. «Музыкальное воспитание в странах социализма». Сборник статей. Сост. А. Л. Островский. Изд. «Музыка», 1975.

Loovus on üldnimlik omadus, üks alus- tugedest, millel peaks baseeruma iga lapse kasvatus igas ühiskonnas. Pedagoogidel tuleb teha kõik, et see võime aastatega ei kustuks ega degenereruks. Loomingulise väljendusvõime tähtsaimaks eeltingimuseks on vaba ja tugevalt toimiv emotsionaalsus, mis tagab eneseusu ja tõrjub kõrvale hirmu ebaedu ees. Kool, mida juhib E. Bašič, on riiklik kool, kuid seal ei ole sisseastumiskatseid, klasse, eksameid, hindedeid. Ollakse sügavalt veendunud, et pole olemas last, kellel ei saaks arendada muusikalist kuulmist, äratada huvi muusika ja musitseerimise vastu, ergutada fantaasiat.

Kuivõrd iga laps on terviklik natuur, täisväärtuslik ja kordumatu isiksus (mitte aga «ebaküps täiskasvanu»), niivõrd on ta võimeline ennast väljendama improvisatsiooni kaudu. Ta on võimeline ennast väljendama temale lähedases mõtte- ja tundesfääris siis, kui teda ei ahista ega blokeeri kohustus, pedagoogiline sisendus või hirm. **Sundimatus** on esimene vajalik improvisatsiooni faas.

Funktsionaalses muusikapedagoogikas nähakse lapse loovust komplekselt, see on eri kunstiliikide lahutamatu tervik, mitte süntees. Improvisatsioonitunnid on orgaaniline ja pidev osa õppeprotsessist. Nad algavad kohe, juba siis, kui lapsel praktiliselt puudub nn. tehniline baas. Selle asemel et teha vaeses diapsoonis harjutusi eraldi kätega, õppida tundma klahvide või pillikeelte nimetusi, nootide asukohti noodijoonestikul ja klaviatuuril, kingitakse lapsele esimesel päeval kogu klaviatuuri kõlarikkus, keelpillide helipalett. Mängida täiskasvanu arusaama kohaselt laps veel «ei oska», ent esimesest tunnist peale realiseerib ta oma piiratud kujutlusvõimet. Sellel varasel õpetamisfaasil toovad lapsed tundi oma improvisatsioonide «partituurid» — nende muusikalised kujutlused on väljenduse leidnud joonistustes, süžeed täiendatakse jutustusega. Sageli jutustuse sisu mitte ei täienda muusikat, vaid muusika ise illustreerib viimast. Niisuguses partituuris väljendub sügavalt läbielatud emotsioon — kõik on sündinud koos ühe kujutluspildi väljendusena kui kompleksne ja jagamatu kunstiline looming.

Realiseerides taoliselt loodud improvisatsioone, näiteks klaveril, hakkab laps vaistlikult otsima väljendusvahendeid ja -võimalusi: tämbreid, kõlavarjundeid, dünaamilisi nüansse, strikke ning teadmatult jõuab tehniliste võimaluste, võtete, vilumuste ja osavuseni. Kuna lapsi köidab kõik, mis on seotud elava muusika ja loova musitseerimisega, leitakse fantaasiarikkaid meetodilisi võtteid, mis lasevad huvitavalt ja huviga tegelda mängutehniliste probleemidega. Lapsed ise mõtlevad sageli

välja vaimukaid «tehnilisi improvisatsioone».

Vaba ja rikas musitseerimine improvisatsiooni kaasabil annab teisest küljest võimaluse ka nn. klassikalise koolirepertuaari sundimatuks ning loovaks läbitöötamiseks. Kui lapsed mängivad oma esimest Bachi, Beethovenit või Schumanni, on iseenesest mõistetavad improvisatsioonid nende teoste põhjal prelüüdi ja postluudiumi vormis. Ja kuigi nad alles mitme aasta pärast tutvuvad lineaarse polüfoonia ja klassikalise harmoonia reeglitega, hämmastab taoliste improvisatsioonide peen stiilitunne.

Mitmel korral kriipsutab E. Bašič alla fakti, et nende kooli on tulnud enamik selliseid lapsi, kelle kohta traditsiooniline muusikapedagoogika kasutab väljendit «ilma kõrvata» ja et suurem osa neist on läbi kukkunud katsetel teistesse muusikakoolidesse. E. Bašič ei samasta muusikalist kuulmist muusikaalsusega. Muusikaalsusena käsitleb ta loovust: improvisatsioonivõimet, fantaasiat, vastuvõtuvõimet.

E. Bašiči kirjutistest jääb kõlama sügavalt humaanne idee: iga lapse kui loomingu isiksuse vabaduse austamine, selle loomingu vabaduse soodustamine ja kindlustamine. Loovus pole eesmärk, vaid kasvatusvahend. Funktsionaalse pedagoogika eesmärk pole seega mitte eriliste võimete ja talentide «väljaviilimine», mitte reproduktiivse, vaid inimliku, loova ja kommunikatiivse isiksuse kujundamine.

ENE ÜLEOJA

MÕTTEVAHETUSEKS

Muusikapedagoogika on kunstipedagoogika süsteemis üks noorim haru, kuid mõistena käibib ta juba igapäevases keelepruugis. Sõna «muusikapedagoogika» on tihti käibel seal, kus võiks lihtsalt öelda muusikaharidus, muusikakasvatus, muusikaõpetus või muusikaõpetaja eriala jne.

Miks? Muusikapedagoogika levis laiemalt eesti keelepruugis siis, kui hakati tähistama esialgselt kõrgharidusega muusikaõpetaja kvalifikatsiooni, asendamaks otse tõlget «учитель пения и музыки», mis oleks kõlanud eesti keeles «laulmise ja muusika õpetaja». Mõttetu on sõnades eraldada laulmine ja muusika, sest see tähendaks, et laulus pole muusikat ja muu-

sikas pole laulu. Selline nonsens on nüüd välditud, kuid senine «muusikapedagoogika» mõiste tarvitamine näitab, et selle sõna tähenduse mitmesus ja suvatarbimine tõstatab vajaduse neid tähendusi täpsustada.

Muusikapedagoogika kui teadus on tekkinud muusika kui kunsti ja pedagoogika kui teaduse piirimal. Kasvanud välja muusika aineõpetuse metoodikast, on tema areng suundunud üha suuremale seostatusele naaberteadustega — muusikateaduse, loomepsühholoogia, kunstipedagoogika ja muusika sotsioloogiaga, kuid seejuures säilitanud oma uurimisainet.

Muusikapedagoogika kui teaduse **uurimisaineks** on seaduspärasused, millega mõjutada inimesi sihipäraselt muusikakujundites kätkevad emotsionaalse sisuga. Uurimistulemused üldistatuna peaksid kujundama muusikapedagoogika **teooria**, mille põhikategooriateks on muusikaharidus, muusikakasvatus ja -õpetus. Igal teadusel on omad uurimismeetodid ja sel juhul nimetaksime neid meie valdkonnas muusikapedagoogika **meetoditeks**.

Ainemetoodika valdkonnas kasutatavaid kasvatamise, õpetamise ja muid harimise vahendeid, võtteid ja lähenemisteid nimetaksime muusikakasvatuse, muusikaõpetuse ja muusikahariduse meetoditeks. Seega kasutaksime muusikapedagoogikat teaduse tähisena, rõhutamaks tema teaduslikkust, uurimuslikkust; rakenduslikkust

silmas pidades kasutaksime konkreetset tegevust tähistavaid sõnu, nagu muusikaline kasvatus, muusikaline õpetus ja muusikaline haridus. Tihti kasutame muusikapedagoogikat kui sõna mõtterõhuga muusikal, teinekord pedagoogikal. Johtub see sellest, et esimesel juhul huvitab meid muusikateaduslik külg, teisel juhul — pedagoogika kui teaduse aspekt. Vaidlustes märkame sageli lähtekohtade erinevust, vastaspoole mittekuulamist ja -mõistmist ning libastume seetõttu ebateaduslikesse targutustesse. Väljapääs on kasutatud sõnade, mõistete, arusaamade, ideede ja kontseptsioonide täpses piiritlemises. Tihti kuuleme väidet, et muusikapedagoogika pole ainult teadus, vaid ka kunst. Arvatakse peetakse sel juhul vajalikuks rõhutada muusikalise kasvatuse, õpetuse ja muusikalise hariduse loovust, mis on läbi aegade olnud temale igiomane ja olemuslik, kuid tänapäeva koolipraktikas mittepiisavalt juurdunud. Põhjusi on siin palju, kuid üks olulisemaid on, et muusikapedagoogika kui teadus pole loonud vajalikku selgust ka muusikalises loovuses. Mõistete selgus ja täpne tarvitamine on mõtlemiskultuuri väljendaja ning meie muusikapedagoogika arengutaseme näitaja.

Niisiis, milline on meie muusikapedagoogika?

JÜRI PLINK

Koolimuusika uurimiskursuse liikmed 1980. a. jaanuaris koos diskussiooni juh-tija Ulo Vooglaiuga.

KALLE TAMRA foto



KONSTANTIN TÜRNPÜ
SÜNNIST 115 AASTAT
 13.08.1865—16.04.1927

K. Tüرنpule mõeldes meenuvad kohe tema koorilaulud, kellele «Priiuse hommikul», kellele «Mull' lapsepõlves rääkis», «Meil aiaäärne tänavas», «Kevade tunne», «Talvine õhtu», «Valvur», «Tervitus», «Troost» jt., kellele «Lahkudes». Igal laulul on oma sünnilugu ning oma tee populaarsusele. Huvitavaim ning mitmekülgsem on «Lahkudes» biograafia. Tänapäeval on «Lahkudes» kahtlemata Tüرنpu populaarsemaid laule, milleta ei lõpe ükski laulu pidu ning laulurahva koosviibimine. Teatri- ja muusikamuuseumis leidub K. Tüرنpu käsikirjade hulgas lõpetamata ning viimistlemata klaverisaatega soololaul «Abschied» saksakeelse luuletuse algusreaga: «Nun ist die schönsten Zeit vorbei, nun ist alles einerlei, wohin ich wandern soll.» Kuigi teksti autori nimi käsikirjal puudub, osutub see saksa muusikakirjaniku Philipp Spitta luuletuseks. Soololauluna pole «Abschied» trükkis ilmunud. Sama meloodia mõningate muudatustega leiame aga 1926. a. ilmunud «Tallinna Meestelaulu Seltsi laulude kogu» 10. vihikus meeskooriseades ajakirjaniku ja kooliõpetaja Peeter Grünfeldti tõlkes. Laulu pealkirjaks on «Lahkudes» ja luuletuse esimene lause kõlab tõlkes: «Mu parem aeg on mööda nüüd ja rinnus nagu peitub hüüd: Ei tea, mis ootab ees?» Vanema põlvkonna inimesed on seda oma koolipõlves nii ka laulnud. Laulu edaspidine käekäik on paljugi seotud helilooja ja koorijuhhi Tuudur Vettiku nimega, kes sellele kirjutas uue teksti. Kui endises tekstis lahkutakse armsaks muutunud paigast vastu tundmatule tulevikule, siis T. Vettiku tekstis on «ajaratas ringi käind» ja lahkutakse sealt, kus «laul ilole meid kokku tõi». Endise teksti pessimistliku mõtte asemel jääb uues tekstis kõlama optimistlik üleskutse «Jää sõbraks laulule!».

Esmakordselt ilmus K. Tüرنpu laul uue tekstiga 1934. a. kogumikus «A. K. Ü. segakoori laulud» nr. 4/5 T. Vettiku segakooriseades mõningate harmooniliste kohendustega. Hilisemates väljaannetes on teksti autor kasutanud oma varjunime T. Saarik — s. t. (M) Saar + Vettik. Kogumikus «Konstantin Tüرنpu koorilaulud» (1976) ilmus Tüرنpu laul esmakordselt ka uue pealkirjaga «Ajaratas» T. Vettiku kui teksti autori õige nimega. T. Vettik kirjutas ajalehes «Kodumaa» 11. aug. 1965. a. laulu teksti uut varianti meenutades: «Usun, et Tüرنpu andestab mulle selle patu.» Kuidas küllaltki isemeelne Tüرنpu oleks sellesse suhtunud, on raske öelda. Igal juhul on laul muutunud palju ajakohasemaks ning ka populaarsuses tublisti juurde võitnud.

ARTUR VAHTER

VELJO TORMISE
«KOOLIMUUSIKA»

Üle 50. eluaasta künnise jõudnud Veljo Tormise viimaste aastate üks ulatuslikumaid töid on «Koolimuusika» eesti rahvalauludest ja pillilugudest.

Veljo Tormis on neid eesti muusikuid, kes, tutvunud saksa helilooja ja muusikapedagoogi Carl Orffi muusikalise kasvatuse süsteemi põhialustega, leiab, et oluliselt on need rakendatavad ka eesti koolis, et need annavad vajaliku täienduse meil juba olemasolevale metoodilisele arsenalile.

«Koolimuusikas» väljendab Tormis seda veendumust juba ajastatud vormis. Tõsi küll, mitte esmakordselt. Varem on ilmunud temalt samasuunaline «10 eesti rahvalaulu» kogumikus «Muusika lastele» (ENSV HM, 1976). Kuid uus teos ületab eelmise nii ulatuse kui ka eesmärgi täpsuse poolest. Töö sisaldab üle kuuekümne eesti rahvalaulu, pilliloo, rahvatantsu ja laulumängu seade. Viimaste jaoks on lisatud ka liikumiskirjeldused. Autor on siin taotlenud võimalikult suurt etnograafilist täpsust (tantsude kirjeldused Kristjan Toropilt). Terve muusikaline materjal selles teoses on mõeldud esitamiseks mitmesuguste lastele kergesti õpitavate pillidega — plokkflöötid, löök- ja mõningate keelpillidega. Ühelt poolt on Tormise «Koolimuusika» heaks teejuhiks eesti rahvalaulu huvitavuse ja rikkasse maailma, võimaldab tutvuda selle põhiliste liikidega. Teiselt poolt on selle abil hõlbus ja köitev omandada elementaarseid pillimängu kogemusi. Kõige selle käegakatsutavalt kasuliku kõrval ei saa rõhutamata jätta töö silmatorkavalt kõrget kunstilist külge, asjaolu, mis iga pedagoogiliseks otstarbeks mõeldud teosega automaatselt ei kaasu.

«Koolimuusika» I köite käsikiri on praeguseks jõudnud trükikotta; loodame, et juba eeloleval õppeaastal saavad kooliõpilased rõõmu tunda selles peituvatest väärtustest.

Veljo Tormisele enesele õnnitlused tema loomingu austajailt.

HEINO JÜRISALU

«KOLM EESTI TANTSU»
JA HEINO JÜRISALU

Meenub 1949. aasta augustikuu, kui Tallinna Konservatooriumis toimusid sisseastumiseksamid. Seal kohtusime esmakordselt. Sinuga sõbruneda oli kuidagi väga kerge. Muheda olemisega, lõbusa jutu ja suure huumorimeelega, oskasid oma mõtteid väljendada ikka hästi kujundirikkalt. Sinu jutt ja repliigid vallandasid alati kuulajates suure naerulagina või siis kutsusid esile südamesttuleva muige. See aga maandas hästi tookord ja ka edaspidi igasuguseid mõtte- ja olmepingeid. On tore nentida, et selline harva esinev muhedus ja huumorimeel on säilinud ka nüüd.

Inimese looming on suuremal või vähemal määral tema hinge peegel. Oma ole-

muse oled Sa hästi valanud ka oma loomingu. Ükskõik missugust Sinu teost kuulates tunnetad alati seda sädelevat vaimuerksust ja teravmeelsust, mida Sul palju on eluski. Võtame kas või balleti «Tänav» või siis «Kontserdi orkestrile», «Kolm serenaadi» või ükskõik missuguse teose Su žanririkast loomingust. Veel praegugi on selgelt silme ees professor Eugen Kapi nautivalt muigel nägu Sinu orkestrikontserdi esiettekanedel. Ja ega tema ükski ei muianud Su mõttevallatuste üle. Tõsisemate filosoofiliste mõtiskluste poole oled Sa läinud kahe sümfoonia loomisel, kuigi ka esimese sümfoonia finaalis ilma krutskiteta läbi ei saanud.

Hiljaeagu arutlesime Sinuga helilooja loomingu ajendi üle. Sinu jutu järgi tuli välja, et kirjutades näiteks oma «Kolm eesti tantsu» ei olnud Sul mingit ajendit, ehk kui, siis see, et oma maa tantsud olid senini kirjutamata. Maailma muusikaliteeraturist olid hästi teada Dvořáki, Griegi, Brahmsi ja teiste tantsud, puudusid aga eesti tantsud. Ja seda enam, et juhtus ka käes olema sobilik rahvaviis, mis nõudis vaid labajalalikkude lahendust. Nii sündiski esimesena Tants nr. 3. Tagant ettepoole kirjutamine on harvaesinev nähtus ulatuslikuma tsüklilise vormi loomisel, kuid antud juhul on ta mõjutanud hästi muusika eredust ning peent nüansirikast orkestrikäsitlust eesti väga napi rahvaviisi sümfoniseerimisel. VII ülemaailmsel noorsoofestivalil Viinis 1959. a. autasustati seda teost hõbemedaliga.

Hilisemal ajal hakkasid Sa huvitama muusikaõpetuse küsimustest meie koolides ning agaralt propageerima plokkflöödi mängimist. Oled jõudnud kirjutada selle tarbeks ka õpiku. Sinu püsiv ja süvenev huvi koolimuusika probleemide vastu on viinud Sind selle ainevaldkonnaga tegelejate juhtgruppi. Ka Heliloojate Liidu koolimuusika komisjoni tööd juhid Sina. Kõige selle kõrval oled jätkanud pingelist loominguulist tööd. Ega ei jõua ja vahest pole ka vajadust üles lugeda kõiki Sinu teoseid, mida oled kirjutanud 25 loominguasta jooksul. Aga kuidagi ei saa jätta mainimata Su viimastest töödest Kvintetti nr. 2, «Metsakontserti» metsasarvele ja orkestrile ning koolimuusika valdkonnas «3 ballaadi». Kõiki nimetatuid on esitatud lühikeses aja jooksul mitmel korral ning muusikaavalikkus tunneb neid teoseid juba hästi.

On juhtunud nii, et oleme palju aastaid peale õppimise töötanud veel koos kolleegidena. Ja seda ka täna. Nii et meenutada oleks ju palju. Aga kas kõike seda on täna vaja teha? Arvan, et jäägu edaspidiseks. Tahaks ainult soovida, et Sinu loominguline tuli põleks intensiivselt edasi, sütitades Sind looma veel palju uusi teoseid, et Sa jõuaksid ja oskaksid säästa end igapäevaste pisitoimingute kõrvalt tõsisele suure muusa teenimisele ja et veel oleks Sul palju tugevat tervist (nüüd hakkab seda üha rohkem tarvis minema) ning soovida kogu südamest palju õnne ning kõike head Sulle Sinu esimeseks suureks juubeliks.

Lugupidamisega JAAN KOHA

Eesti NSV teeneline kunstitegelane, Tallinna Riikliku Konservatooriumi õppejõud, helilooja Heino Jürisalu tähistas oma 50. sünnipäeva 13. augustil 1980. a.

Onnitleme!



KROONIKA

EESTI NSV ÜLEMNÕUKOGU PRESIIDIUMI SEADLUS

SM. E. GRETŠKINA NIMETAMISE KOHTA EESTI NSV HARIDUSMINISTRIKS

Nimetada sm. Elsa Roberti t. GRETŠKINA
Eesti NSV haridusministriks.

Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi esimees
J. KÄBIN

Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi
sekretär
V. VAHT

Tallinn, 22. juulil 1980

Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidium vabastas
22. juuli 1980. aasta seadlusega sm. Ferdinand
Mihkli p. EISENI Eesti NSV haridusministri ko-
hustest seoses pensionile minekuga.



Eesti NSV haridusminister
ELSA GRETŠKINA

■ Mõõdunud aasta 24.—26. okt. toimus Leningradis NSV Liidu PA Täiskasvanute Üldhariduse TUI organiseerimisel konverents teemal «Pedagoogilise kaadri erialaste teadmiste täiustamine».

Osalesid NSV Liidu PA teadurid, ülikoolide ja pedagoogiliste instituutide õppejõud, õpetajate täiendusinstituutide töötajad, NSV Liidu Haridusministeeriumi, Leningradi partei- ja nõukogude organite esindajad.

Konverentsi peaesmärk oli üldistada praktilist kogemust ja selle alusel välja töötada pedagoogide erialaste teadmiste täiustamise teoreetilised küsimused, mis on eriti pakiline, lähtudes NLKP XXV kongressi otsustest ja NSV Liidu konstitutsiooni sätetest hariduse alal.

Psühholoogiadoktor J. Kuljutkin määratles oma ettekandes õpetajate ettevalmistuse ja kvalifikatsiooni tõstmise meetodiliseks aluseks olevad üldised teoreetilised printsiibid.

Plenaar koosoleku ettekandes iseloomustas pedagoogikakandidaat L. Daškovskaja (Orlovi

pedagoogiline instituut) abinõude süsteemi, kujundamaks loomingulist suhtumist pedagoogilisse töösse.

L. Levaldi ja B. Nedzvetski (Eesti NSV Vabariiklik Opetajate Täiendusinstituut) ettekanne oli pühendatud meie vabariigis ellu viidud õpetajate kvalifikatsiooni permanentse tõstmise kogemusele.

Konverentsi töö jätkus viies sektiioonis: õpetajate ettevalmistuse sotsiaal-pedagoogilised probleemid, õpetajate ettevalmistuse psühholoogilis-pedagoogilised probleemid; koolijuhtide kvalifikatsiooni tõstmine, õpetajate-kasvatajate kvalifikatsiooni tõstmine, keskkooliõpetajate kvalifikatsiooni tõstmine.

Lõppistungil kuulati sektiioonide juhatajate aruandeid töö käigust ja tulemustest. Lõppsõnaga esines NSV Liidu PA president akadeemik V. Stoletov.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»



18. juunil sai 50-aastaseks E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi rektor, Eesti NSV teeneline õpetaja dotsent **Rein Virkus**.

Viljaka pedagoogilise ja teadusliku töö ning aktiivse ühiskondliku tegevuse eest autasustas Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidium teda oma aukirjaga.



16. juulil tähistas oma esimest juubelit Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi direktor, Eesti NSV teeneline õpetaja **Osvald Nilson**. Kauaaegse viljaka teadusliku ja pedagoogilise tegevuse ning ühiskondlikust elust aktiivse osavõtu eest autasustas Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidium teda oma aukirjaga.

Toimetuse aadress: 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.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337. Ladumisele antud 30. 06. 1980. Trükkimisele antud 22. 09. 1980. Trükiarv 4670. Ofset-paber nr. 1 60x70/8. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,45. MB-08254. Tellimise nr. 2370. Tallinn, Pärnu mnt. 67-a. EKP Keskkomitee Kirjastuse trükkoda.

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

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).

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



Eesti NSV teeneline treener
Raimund Pundi ja tema kas-
vandikud argitöös.



Loofustandvad kergejõustiklased
odaviskaja Annika Lall ja
kümnevõistleja Sven Reintak.



Raamatupelal
80-4409a
30.9.80