

ISSN 0134-5656

Noukogueude **KOOL**

9 - 1981



Suure tantsupeo
noorimatele esinejatele
plaksutati peopesad
tuliseks.
Hoogsalt läheb
«Talgupolka»
Yabariikliku
Noorte Viiuldajate
ansambli saatel.



Noorkogude Kool

reportaaž

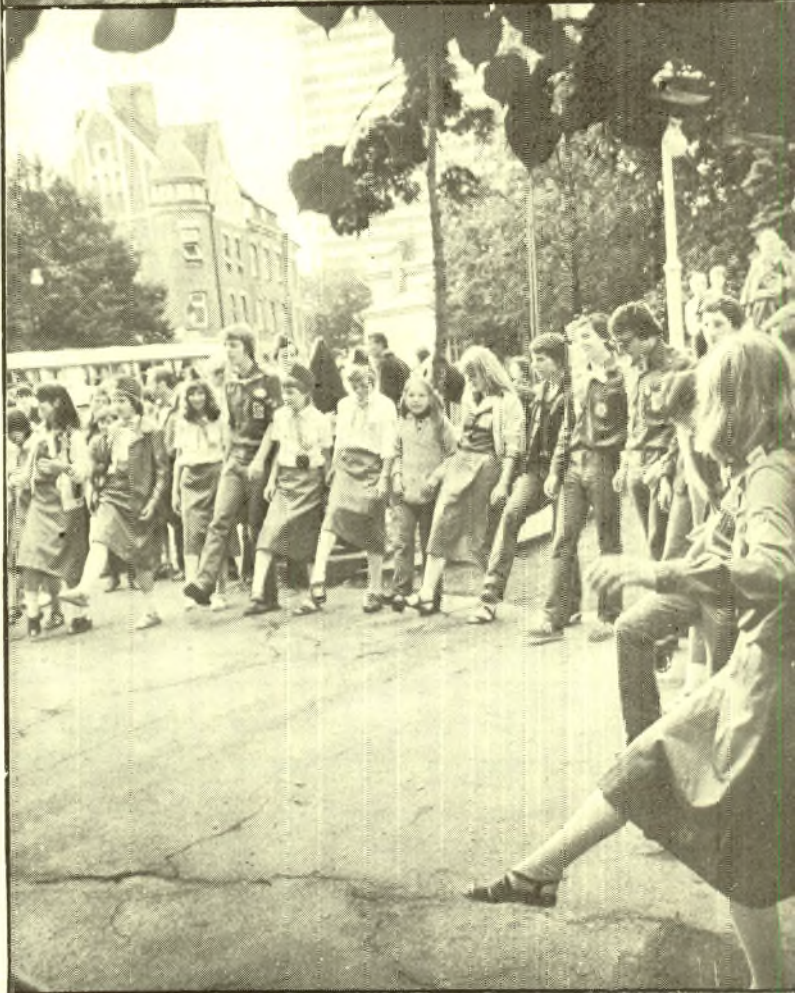
Usutavasti on suvine koolivaheaeg tänaseks nii õpilastele kui ka õpetajatele unustushõlma vajumas. Meenutada aitavad neid vaid suvepildid, mis kindlasti igäihel fotokarpi või -albumisse tallele pandud.

Neile viieteistkümnele tuhandele poisile-tüdrukule ja ligi tuhandele õpetajale, kes suveks Eesti Õpilasmaleva vormi selga tõmbasid, jääb suvi meelde ohakaokkalise, ristikehinalõhnalise või vaigukollasena. Just nii, millist tööd tehes esimesi vesiville peopesas tunda saadi või küürutamisest selg ja jalad õhtuks tulitasid. Tartu fotomehe Malev Toome tehtud pildil on Rõõmu rühma malevlased — ehk nagu nad end ise nimetasid: «roheline kaardivägi» — metsalasteaias. Ümberpandult tähendab see tööd metsamajandi puukoolis.

Suvi on rännuaeg. Matkad lähemasse või kaugemasse koduümbrusesse, olgu siis Nuustakule või Koola poolsaarele välja. Lisagem siia ekskursioonid ja sõprussõidud. Augustikuu esimene päev tõi Tallinna 71 Saksa DV Schwerini ringkonna kooliõpilast — arvult kolmeteistkümnerda sõprusrongi reisijad. Meie raudteevärvased olid neil vastas pealinna õpilased, et neid oma kodudes võorustada. Sõprus sugenes kiiresti ja peagi leidsid kõik end tantsuringis otse tänaval. Merepuiesteel, kui saksa ja eesti keeles kaikus populaarne «Pioneeride bugi», tegi sõprustantsust pildi meie toimetuse fotograaf Margus Viikmaa. Sellel ajal puhkasid meie pioneerid ja kommunistlikud noored juba Schwerini ringkonnas «La Passionaria» pioneerilaagris.

Suvi on ikka olnud mitut masti kookutulekute aeg, kus küll kooliti, küll rajooniti üksteiselt mõõtu võtavad matkajad ja kodu-uurijad, noorarmeelased ja «Kokkapaaja» mängijad, pioneerid ja kommunistlikud noored. Maaililise Uulu randa Pärnu külje all kogunesid tänava suvel koolikomsomoli esindajad. Spordi- ja taidlusvõistlused, komsomolikoosolek, välk- ja fotolehed. Kõik need jõukatsumised selgitasid välja parimad. Loomulikult arutati ka igapäevase kooli komsomolielu probleeme — töökasvatust, tööd pioneeridega, taidlust, sõjalis-patriootilist tööd. Igäihel oli võimalus sõna sekka öelda. Haapsalu võistkonna noor fotograaf tabas hetke, mil Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee direktor Veikko Raagmets juhatas kokkutulekul õpilasmavalitsuse sektiiooni.

1981. a. suvi oli rahvatantsupeo ja koolinoorte üleliidulise spartakiaadi suvi, pioneer- ja aktiivilaagrite suvi. Asjalik, päikeseline ja tegus puhkuse-suvi — koolivaheaeg.



Nõukogude Kool

9 · 1981



ELLA LUKAS,
E. Vilde nim. Tallinna
Pedagoogilise Instituudi
pedagoogika ja
psühholoogia kateedri
dotsent.
1955. a. lõpetas Moskvas
aspirantuuri
pedagoogika-
kandidaadi kraadiga.
Samast aastast töötab
Tallinna Pedagoogilises
Instituudis. Olnud
dekaan ja kateedri-
juhataja. Õpetajatele
esineb sageli lektorina
Vabariikliku Õpetajate
Täiendusinstituudi
korraldatud täiendus-
kursustel, samuti ühingu
«Teadus» liinis.
Praegu kirjutab doktori-
väitekirja teemal
«Õpilase tunnetus-
tegevus kui
juhtimise objekt».

- 4 **E. GRETŠKINA** Nüüdisaegselt pedagoogilisest protsessist läbi NLKP XXVI kongressi otsuste prisma ●
- 8 Küsimustele vastab teenekas koolimees Jüri Kipper ●
- 12 **A. EGLON** Õpetajate teadmiste täiendamine vajab tõsisemat tähelepanu ●
- 17 **S. MÄE** Hajutatud baasidega koolidevaheline õppe-tootmiskombinaat ●
- 19 Kuidas määrata kasvatusse efektiivsust? ●
- 24 **E. HIIE** Kasvatuseesmärk algklasside õppetunnis ●
- 27 **P. LEHESTIK** Kogemusi õpilaste isiksuse tundmaõppimisel raskestikasvatatavuse ennetamiseks ●
- 31 **E. LUKAS** Õppetund õpilaste hinnangus ●
- 36 **A. KELAM, A. LEPS** Alaealiste kuritegevuse sõltuvus perekonnatüübist ●
- 38 **K. MURU** 1981. a. kirjandusolümpiaadist
- 43 **K. KULD** Kasvatuse mõtteid ühenduses Juhan Smuuli loominguuga ●



ANTS EGLON,
Vabariikliku Õpetajate
Täiendusinstituudi
direktor.
Lõpetanud E. Vilde nim.
Tallinna Pedagoogilise
Instituudi algõpetuse
ning eesti keele ja
kirjanduse erialal 1962. a.
Töötanud Jõgeva
rajoonis õpetaja, kooli-
direktori, haridus-
osakonna inspektori
ja juhatajana, aastatel
1974—1978 Eesti NSV
Haridusministeeriumis
koolivalitsuse juhataja
asetäitjana. 1978.
aastast praegusel
ametikohal.

Värvifotod
VOLDEMAR MAASK

**EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI
XXXIX AASTAKÄIK**

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

V. EKSTA [toimetaja asetäitja] **A. KOPPEL**, **F. KUPP**,
O. NILSON, **J. ORN**, **T. PETERSON**, **V. RAAGMETS**,
L. RAUDSEPP, **H. ROOTS**, **A. SEPP**, **J. SEPP**, **I. UNT**.

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

46 P. NEMVALTS *Mis on süntaks ja mida ta uurib?* ●

48 I. LIIS *Rühmakonsultatsioon kaugõppekoolis* ●

51 V. OSILA *Maimikutele loodusest* ●

54 V. RELVIK *Õppematerjali jõukohasuse probleeme muusika algõpetuses* ●

Э. ГРЕЧКИНА. Современный педагогический процесс сквозь призму решений XXVI съезда КПСС. На вопросы отвечает известный деятель просвещения Юрий Киппер.	4 8
А. ЭГЛОН. Совершенствование знаний учителей заслуживает серьезного внимания.	12
С. МЯЭ. Межшкольный учебно-производственный комбинат с рассредоточенными базами. Изучение эффективности воспитания.	17 19
Э. ХИЙЭ. Воспитательная цель урока в начальных классах.	24
П. ЛЕХЕСТИК. Опыт изучения личности учащихся в целях предупреждения трудновоспитуемости.	27
Э. ЛУКАС. Урок в оценке учащихся.	31
А. КЕЛАМ, А. ЛЕПС. Зависимость преступности несовершеннолетних от типа семьи.	36
К. МУРУ. Литературная олимпиада 1981 года.	38
К. КУЛД. Творчество Юхана Смуула и размышления о воспитании.	43
П. НЕМВАЛЬТС. Что такое синтаксис, и что он изучает!	46
И. ЛИЙС. Групповая консультация в заочной школе.	48
В. ОСИЛА. Малышам о природе.	51
В. РЕЛЬВИК. Проблемы посильности учебного материала в период начального обучения музыке.	54

Nüüdisaegsest pedagoogilisest protsessist läbi NLKP XXVI kongressi otsuste prisma

ELSA GRETŠKINA

Sotsialismi arenemise majandusliku ning sotsiaal-poliitilise strateegia on välja töötanud NLKP kongressid ning täpsustanud NLKP Keskkomitee otsused, mis käsitlevad majandusmehhanismi täiustamist, ühiskonna väimse elu edasist arendamist. Seltsimees L. Brežnev rõhutas NLKP XXVI kongressil, et majandus- ja kasvatusprobleemide lahendamisel pöörasid partei keskkomitee pleenumid erilist tähelepanu meie ühiskonnas kujunenud olukorra realistlikule analüüsimisele, tähelepanu kontsentreerimisele lahendamata probleemidele, nüüdisaegse majandusliku mõtlemislaadi kujundamisele. On loomulik, et nimetatud suunised jäävad iga inimtegevuse sfääri analüüsi aluseks juhtimise ümberkorraldamisel.

Meile, haridustöötajatele on selgesti mõistetav partei suurfoorumi poolt kättenäidatud tee näha haridusprobleeme meie ühiskonnas arenenud sotsialismi tingimustes.

Üks keskseid probleeme on haridussüsteemi ja iga selle lüli juhtimise täiustamine, aegunud arusaamadest lahtiütlemine ning muutumas oleva või juba muutunud olukorra suhtes ühtsete arusaamade kujundamine. Koolijuhi, õppe-kasvatustrotsessi organisaatori olukorra keerukus seisneb selles, et tal tuleb seostada riiklikud huvid, kooli huvid ning vahetute täitjate (õpetajate, õpilaste, lastevanemate) huvid. Võib rõõmuga tõdeda, et enamik valdab hästi seda keerukat kunsti. Siinjuures võib tänuga nimetada Viljandi rajooni haridusosakonna juhatajat Eduard Trulli, Pärnu linna haridusosakonna juhatajat Kalju Prikki, Narva linna haridusosakonna juhatajat Lidia Šapkinat, Kohtla-Järve rajooni haridusosakonna juhatajat Hans Tilgret, Rakvere 1. keskkooli direktorit Ervin Kukke, Kadrina keskkooli direktorit Otto Amerit, Võru 1. keskkooli direktorit Ilmar Reimanit, Tartu 5. keskkooli direktorit, NSV Liidu Ülem nõukogu saadikut Helve Raiki, Tallinna 15. keskkooli direktorit Jevgenia Ševtšenkot ja paljusid teisi. Kõiki neid koolijuhte iseloomustab vaatamata erinevustele tööstilis oskus formeerida teovõimelist kollektiivi, kus valitseb sõna ja teo ühtsus. Sellise tegevuse resultaadina möödunud õppeaastal õpilaste teadmised paranesid, väljalangevus vähenes, õpilasi valmistati paremini ette elluastumiseks.

Paraku ei toimu selline positiivne areng tõketeta. Praktika näitab, et päris tihti leiavad aset kokkupõrked uute lähenemisviiside ja vananenud arusaamade ning käsituste vahel õppe-kasvatustprobleemide lahendamisel, kandes põhiliselt kõlbelis-psühholoogilist iseloomu.

Tekkinud konkreetsete konfliktsituatsioonide põhjused on väga erinevad, järelikult on

erinevad ka nende lahendamiskiivid ja -meetodid. Analüüsidest vastavaid olukordi võime tõdeda, et üks üldisi konfliktide põhjusi on pedagoogilises protsessis osalejate erinevad arusaamad õppe-kasvatustsükli üldistest ja konkreetsetest eesmärkidest ning selle sotsiaalsest rollist ühiskonnas. Järelikult kujuneb kooli tegevuse korraldamisel ning juhtimisel välja põhiülesanne: **senisest palju aktiivsem ning formalismivaba tegevus ühiste ja ühtsete pedagoogiliste vaadete kujundamisel, mis täielikult vastaks nõukogude kooli, õpetajate ja õpilaste sotsiaalse optimismi ning vastutuse kujundamise eesmärkidele.**

Nüüdisaegne pedagoogiline protsess haarab õpetajaid, õpilasi, lastevanemaid, kogu üldsust, kusjuures koolile kuulub keskne roll. Kõikide osalejate ühtne häälestatus pedagoogilise protsessi sisu ja olemuse mõistmisel on tähtis tagatis ühtsete sotsiaalsete eesmärkide saavutamisel.

* * *

Pedagoogiline protsess. Kuidas me seda mõistame? Kuidas seda mõistab nõukogude pedagoogika? Fundamentaalpeditoloogilises kirjanduses defineeritakse pedagoogilist protsessi kui «pedagoogika nõuetele vastavalt organiseeritud õppe-kasvatustsükli protsessi tervikuna, pedagoogide ja kasvatatavate, õpilaste ja õpetajate tegevust». Kuid praktika venab meid tihti selles, et pedagoogiline protsess on organiseeritud ainult meie püüdlustes. Vaatamata pidevale organiseerimisele ei ole organiseeritust seni saavutatud. See on pidevalt organiseeritav, arendatav ja arenev dünaamiline süsteem.

Mahult kõige laiahaardelisem pedagoogiline protsess on kasvatamine, mis sisaldab endas ka õppeprotsessi. Kuivõrd kasvatamine on kõige ulatuslikum pedagoogiline protsess, on mõistetav, et erilist huvi nii teoreetilises kui ka praktilises plaanis pakuvad järgmised küsimused:

- kasvatuse kui ühiskondliku nähtuse olemus;
- kasvatuse dünaamiline struktuur (komponentid);
- stabiilsete sõltuvuste väljaselgitamine selle struktuuri komponentide (kasvatuse objektiviivsete seaduste) vahel;
- praktilise pedagoogilise tegevuse printsiipide ja meetodite väljatöötamine (seaduste kohta saadud andmete põhjal) vastavalt kasvatuse eesmärkidele.

Vaatleme lühidalt neid küsimusi.

Kasvatuse kui ühiskondliku nähtuse olemus. On hästi teada, et V. I. Lenin ja N. K. Krupskaja on selgelt seadnud ülesanded välja töötada terviklik ülevaade kasvatusest, millele

tuginebki meie kaasaegne nõukogude pedagoogikateadus ja praktika.

Kasvatuse põlvkonna ettevalmistamine ühiskondlikuks tootmistevõimeks koosneb sisuliselt

- inimkonna poolt talletatud kogemustest teadmiste, oskuste ja vilumuste näol, samuti laste tegevuse pedagoogiliselt õigest juhtimisest selle kogemuse omandamisel;
- inimkonna kogu tootmis- ja elukogemuse omandamisest, mille noor elluastumise hetkel eest leiab;
- laste kehalise ja vaimse arengu harmoonilisest ühtsusest.

Niisugune on kasvatuse **ühiskondlik olemus**, mille mõistmisel me võime edasi minna kasvatuse **struktuuri** selgitamisele.

Kasvatuse dünaamiline struktuur. Toonitagem veel kord kasvatust kui oma mahult kõige laiahaardelisemat pedagoogilist protsessi. Tänapäeval ei kahtle keegi selles, et kasvatamine sisaldab endas nii õpetamist kui ka üldse haridust. Nüüdisaja koolipraktikas seostatakse kasvatust üha tihedamalt õpilaste õppe-tunnetusliku tegevusega. Selline mõistmine on üks vahendeid vältimaks formalismi õpetaja töötulemuste hindamisel. Analüüsidest õpetaja tegevust, püüavad haridusorganid ja koolijuhid üha rohkem mõista, kuidas kooliprogrammides fikseeritud nõuetele tuginev õpetaja formeerib õpilastes kommunistliku isiksuse omadusi. Selline tegevus kujundab õpetajatel ühtseid pedagoogilisi vaateid.

Kasvatamine kui objektiivselt seaduspärane nähtus sisaldab endas järgmisi komponente (protsesse):

- sotsiaalse (sealhulgas pedagoogi) ja looduskeskkonna mõju;
- kasvatatavate endi tegevus;
- muutusi, mis toimuvad kasvatatavate füüsilises ja psüühilises seisundis. Kõik see kokku on **sotsiaalne kujunemine.**

Nagu näeme, kuulub kasvatustsükli «tehnoloogiasse» tervelt kaks inimtegevust: kasvataja pedagoogiline tegevus ja kasvatatava enda tegevus. Mõistagi mängib kasvatuse struktuuris juhtivat rolli **sihipärane pedagoogiline tegevus.** Praktiline pedagoogiline tegevus organiseerib kasvatatavate tegevust nii, et saada **ühiskonnale vajalikke muutusi, s. t. kasvatuse tulemusi.**

Mõistes pedagoogi suurt rolli isiksuse kujundamisel, on Eesti NSV Haridusministeerium, haridusosakonnad, Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut, Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut erilist tähelepanu pööranud pedagoogilise protsessi ideelis-metoodilisele kindlustamisele, andmaks õpetajatele

vajalikke teoreetilisi ning praktilisi teadmisi pedagoogilisest protsessist, eriti dialektilisest sõltuvusest kasvatatavate enda tegevuse ning muutuste vahel nende kehalises ja psühhilises seisundis.

Pedagoogilise protsessi ideelis-metoodiline kindlustamine toimub põhiliselt nelja teed pidi: teaduslik-metoodilise kirjanduse, õpetajate täienduskursustel peetud loengute, seminaride, vabariiklike aine- ja temaatiliste teaduslik-metoodiliste konverentside kaudu ning eesrindliku pedagoogilise kogemuse üldistamise teel.

Otsustavaks teguriks jääb õpetaja iseseisev enesetäiendamine.

Varustamiseks meie pedagooge kasvatus-töökäsitamiseks vajalike suunistega, on Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut koostanud «Metoodilised soovitused õpilaste kasvatus-töö programmi juurde», milles aktsenteeritakse tähelepanu «Kasvatustöö näidisprogrammi» kasutamise kogemustele ja üldistatakse meie vabariigi õpetajate kogemusi kasvatusküsimuste lahendamisel. Nendes avatakse samuti kasvatuspõhiprintsiibid, mis olid lähtealuseks «Näidisprogrammi» koostamisel (kasvatamise kompleksus; õppe-kasvatustöö ühtsus; individuaalne lähenemine kasvatus-töös; kasvatamine kollektiivi kaudu).

Täienduseks olemasolevatele said õpetajad 1981. aasta algul õpilaste kommunistlikku kasvatamist käsitlevad trükitud ettekanded, mis esitati XII ülevabariigilistel pedagoogilistel loengutel. Kogumikes «Õpilaste kommunistlik kasvatamine teaduste aluste omandamise protsessis. Ettekanded: I, II» on avaldatud 20 õpetajast praktiku ettekanded.

Koolijuhid ja õpetajad on oma töös abi leidnud ka Eesti NSV Haridusministeeriumi väljaannetest. Ministeerium on pööranud tõsiselt tähelepanu õppe-kasvatustöö juhtimise paremate kogemuste üldistamisele. Nii näiteks on meie kolleegium kuulunud möödunud õppeaastal selliseid küsimusi nagu «Pärnu Linna RSN TK Haridusosakonna tööst õpilaste koolivälise tegevuse organiseerimisel», «Õppe-kasvatustöö olukorrast Tallinna Linna Kalinini rajooni algklassides», «Rapla Rajooni RSN TK Haridusosakonna tööst NLKP XXV kongressi otsuste elluviimisel ning XXVI kongressi väärilisel tähistamisel». Haridusosakondade tegevuse korduvatel frontaalsetel ja temaatilistel inspekteerimistel on ministeeriumi erilise vaatluse all pedagoogilise protsessi kui terviku tagamine koolipraktikas. Meil tuleb lahendada veel palju probleeme, üks nendest on haridusosakondade ning koolide juhtkondade otsene tegevus õppe-kas-

vatusprotsessi korraldamisel vastavalt NLKP XXVI kongressi nõudele.

Pedagoogilise protsessi ideelis-metoodilise kindlustamise tähtis vorm on traditsioonilised pedagoogilised loengud (viimased toimusid märtsis 1981. a.) ja õpetajate, samuti traditsiooniks saanud, teaduslik-metoodilised konverentsid «Pedagoogikateaduselt — koolile». Nendel konverentsidel pööratakse erilist tähelepanu uurimistulemuste rakendamisele koolipraktikas.

Tähtsal kohal õpetajate ideelis-metoodilises ettevalmistuses on õppe-metoodiline kirjandus. Viimase aasta jooksul on PTUI töötajad avaldanud 930 teaduslikku tööd mahuga 1650 autoripöõgnat, nende hulgas monograafia «Uurimismeetodid kutsepedagoogikas», artiklite kogumikud «Kasvatamise ja õpetamise probleemid üldhariduskoolis», «Psühholoogia ja kool», «Ökoloogilise hariduse ja kasvatusprobleemid keskkoolis» jt. Kõik eespool nimetatud teaduslik-metoodilised materjalid on saadetud meie vabariigi koolidele. Eeloleval õppeaastal pöörab PTUI koos VÕT-iga suurt tähelepanu pedagoogikateaduse koolipraktikasse rakendamise küsimustele.

Õpetajate, eriti õpetajate-metoodikute ning vanemõpetajate eesrindliku kogemuse üldistamine ja levitamine on üks tähtsamaid probleeme VÕT-i ning metoodikakabinetide töös. Õpetajad-metoodikud ja vanemõpetajad esinevad kursustel, seminaridel, konverentsidel, pedagoogilises kirjanduses. Nad on välja töötanud mitmed temaatilised plaanid, näitlikud ja didaktilised vahendid.

1980. aastal andis Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut välja 24 nimetust trükiseid (199 autoripöõgnat), 1981. aastaks on planeeritud välja anda 42 nimetust trükiseid (193 autoripöõgnat). VÕT-ilt ilmusid niisugused tööd nagu «Abiks koolijuhile. Materjalid täienduskursuste kuulajatele» eesti ja vene keeles, «Tööõpetus kui isiksuse kujundamise faktor», «Õppe-kasvatustöö kvantitatiivse analüüsi elemendid üldhariduskoolis», «Ideelis-poliitiline kasvatus õhtukeskkoolis» jne.

Kindlustamiseks pedagoogilise protsessi kui terviku harmoonilist ühtsust, tuleb meie vabariigi haridusosakondadel ja metoodikakabinetidel senisest sügavamalt ja kompetentsemalt juhendada õpetajaid nõukogude pedagoogikateaduse juhtivate ideede rakendamisel praktikasse. Oleme kaugel mõttest, et teadust peab praktikasse rakendama käsu teel, see oleks äärmiselt formalism. Tänapäeva haridus-

juhi kõlbeline ülesanne seisneb selles, et olmasolevatest pedagoogilistest ideedest ja teooriatest välja valida need, mis aitavad õpetajal lahendada õppe-kasvatustöö ülesandeid, neid liigselt keerukaks tegemata. Näiteks vajab tõsiselt tööd õppe-kasvatustöö optimeerimine: me ei oska veel küllalt ratsionaalselt paigutada õpetajaskaadrit olukorras, kus me tunnetame kaadri defitsiiti; me ei oska iga kord küllalt täpselt seada ning põhjendada õppe-kasvatustöö eesmärgid ning nende saavutamise teid; täiel määral pole välja kujunenud oskus eraldada olulist mitteilulisest jne.

Juhtivate teaduslik-pedagoogiliste ideede rakendamiseks on meie vabariigis olemas vajalikud tingimused: kõrgelt haritud juhtivkaader, õpetajate märgatavalt kasvanud ideelis-teoreetiline ning erialane kvalifikatsioon, tugev ja mitmekesine ideelis-metoodiline baas.

Mõistagi etendab teaduse saavutuste rakendamisel praktikasse suurt tähtsust tegeliku koolielu, iga õpetaja tegevuse sügav analüüs. Seoses sellega seisab Haridusministeeriumi ning haridusorganite ees ülesanne täielikumalt lahendada tähtis pedagoogiline probleem: õpetada koolijuhte, inspektoreid ja meetodikuid koolielu pedagoogiliselt õigesti analüüsima.

Kui efektiivne näiliselt ka poleks haridusjuhi töö kabinetis, ei suuda ta vähemalgi määral asendada kõige tagasihoidlikumat igapäevast koostööd õpetajaga. Siin on kohane rõhutada vajadust märgata ning stimuleerida pedagoogilise protsessi käigus iga õpetaja tegelike saavutusi, tagamaks tema isiksuse osatähtsuse suurenemist iga õpilase sotsiaalsel küpsemisel, selleks vastava keskkonna organiseerimisel ning kõigi kasvatusinstitutsioonide ühendamisel ühiseks ühiskondlikuks kasvatajaks ühise pedagoogilise tegevuse käigus. Ühise ühiskondliku kasvataja sihipärane tegevus juhib kaudselt (elutegevuse organiseerimise kaudu) kõiki muutusi kasvatatavate kehalises ja psüühilises seisundis, mis moodustavad kogu kasvatustöö tulemuse. Neid seoseid mõistavad selgesti kõik meie haridusjuhid. Lähtudes partei suunistest kasvatustöö protsessi kompleksse tagamise, luuakse ühiserinnet kooli, perekonna, töökollektiivide ja üldsuse vahel. Järgimist vääriavad Pärnu ja Narva linna haridusosakondade kogemused. Näiteks on Pärnu ja Narva linna õpilaste koolivälise töö korraldamisel kõikjal tunnetatav haridusosakondade koordineeriv ja suunav osa. Nendes linnades on kujunenud

positiivne hoiak ja tõeline ühiserinne noorte igakülgsele arendamisele ning nende kasvatamisele meie ühiskonna vääriks liikmeteks.

Hästi on Pärnu linnas korraldatud õpilaste elukohajärgne töö, mida on sel aastal analüüsitud EKP Pärnu Linnakomitee bürool ja RSN täitevkomitee istungil.

Et lapsi ja noorukeid haarav tegevus oleks järjepidev aastaringne, on Pärnus moodustatud vastavalt koolide arvule 9 sotsiaal-pedagoogilist kompleksi, milles koolide ümber koonduvad mikrorajoonide ettevõtted, asutused ja ühiskondlikud organisatsioonid. Viimaste esindajad moodustavad eesotsas koolidirektoriga elamurajooni laste ja noorukite tegevuse korraldamiseks sotsiaal-pedagoogilise kompleksi piirkonnastaabi. Piirkonnastaabid koostöös lastestaadioni, pioneerimaja, loodusõprade maja, noorte tehnikamaja, majavalitsuste ja teiste asutustega korraldavad aastaringset laste ja noorukite tegevust, sealjuures juhtiv osa jääb piirkonnakooli kanda, materiaalne külg aga ettevõtete ja asutuste hooleks. Ülelinnalise elukohajärgse töö juhtimiseks on moodustatud ülelinnaline staap (staabiülem EKP Pärnu Linnakomitee sekretär L. Maaste).

Need näited viitavad sellele, et pedagoogid organiseerivad kasvandike tegevuse alused ja tegevuse enda ning keskkonna, mis rahuldab (või ei rahulda) nende vajadusi.

Kuidas saab pedagoog teada, tunda kasvatatavate vajaduste ja huvide kõiki avaldusi, kujundada uusi vajadusi ja huve, et tunnetada loomuliku vaimse pulsi lööke ja õigeaegselt toetada vastava toitepinnase loomisega?

«Kui kasvataja,» kirjutab A. Makarenko, «soovib teada kasvandiku olukorda koolis või tootmistööl, siis on ta käsutuses ainuke meetod: ta külastab kooli, tehast, esineb kõigil tootmisnõupidamistel, kõneleb ja tegutseb aktiivselt pedagoogilise kollektiivi ning tootmisjuhtide keskel, võitleb koos rühmaga eeskujuliku edasijõudmise, heade tööriistade, materjalidega varustamise, parema instrueerimise ja kontrollimisviisi ning väljaõppe kvaliteedi tõstmise eest. Ta astub välja rühma kõrval kui selle asjast huvitatud liige kõigil juhtudel, kui rühm kaitseb õiget, ühiskondlikku seisukohta. Kõigil juhtudel, kui rühm satub valele teele, peab ta võitlust rühmas endas, toetudes selle parematele liikmetele ja ei kaitse sealjuures oma pedagoogilisi seisukohti, vaid kõigepealt kasvandike ja kogu asutuse huvisid.»

Nagu nähtub tsitaadist, annab eluline si-

tuatsioon pedagoogile võimaluse mitte välise vahelesegamisega, vaid ühiste lootuste, ühise edu ja ebaedu läbielamisega võimaluse tegutseda koos kasvandikega, aga mitte mõjustada neid selle termini formalistlikus mõistes. Selleks eluliseks situatsiooniks on kasvatuskollektiiv kui elav sotsiaalne organism. Kasvataja ja kasvandike kuuluvus ühte ja samasse töökollektiivi tähendab, et nii kasvandiku enese tegevuse ning tema kehalise ja psüühilise seisundi muutuste protsess kui ka kasvataja praktiline pedagoogiline tegevus on orgaaniliselt kasvatusprotsessi koostisosad. Kasvataja suudab kasvatada oma kasvandikke vaid niivõrd, kui võrd ta elab nendega kasvatuskollektiivis ühist elu.

NLKP XXVI kongressil seati haridussüsteemi ette ülesanne parandada õppiva noorsoo tööalase ja kõlbelise kasvatuskvaliteeti. See tähendab kasvatada õpilases loomingu- ja suhtumist igasse ühiskonnakasulikkusse sotsialistliku elulaadi tingimustes, arendada nendes iseseisvust teadmiste ja oskuste hankimisel ning rakendamisel. Lahendades neid küsimusi, peab õpetaja olema tõeline meister. Siin on kohane meenutada seltimesees L. Brežnevi mõtet II üleliidulisel õpetajate kongressil selle kohta, et kui õpetaja on nõrk, kui tema teadmised jäävad maha teaduse arengust, siis tema nõrkused kanduvad tema õpilaste kaudu üle tulevikku. Midagi hullemat ei saa enam olla.

Nüüdisaegne nõukogude pedagoogikateooria ning Eesti NSV ja vennasvabariikide koolide praktika annab igale õpetajale rikkalikku materjali, selleks et täpsustada oma kontseptuaalsed vaated pedagoogilisele protsessile kui tervikule, tema võtmelülidele, lõppeesmärkidele.

Igale õpetajale toob kahtlemata suurima rahulduse teadmine, et tema õpilasest on kujunenud tõeline töömees, loomingu- ja isiksus, oma sotsialistliku kodumaa patrioot, tulihingeline internatsionalist.



Küsimustele vastab teenekas koolimees JÜRI KIPPER

Kuidas sattusite Läänemaa õpetajate seminari?

Haridustee jätkamine pärast algkooli lõpetamist oli kehva rahakotiga vanemate lastel 1920. aastatel raske. Seepärast sattusingi 1924. aastal Haapsalu Õpetajate Seminari. Seal polnud õppemaksu. Seminaril oli oma internaat. Paljud seminaristid üürisid mitme peale toa. Tegin seda minagi koos oma viie koolivennaga.

Pagari kätte andsime leivajahu. Kilo jahu eest saime kilo leiba. Toa eest maksime 5 krooni kuus. Ema pani Muhus võipüti kaasa, selle müüsin Haapsalu turul maha. Sai natuke üüriks ja õpikute ostuks. Kaasapandud lihaga tuli pool aastat läbi ajada. Lõunat meie toa elanikud ei söönud. Klassiõed tõid vahel internaadist, mis neil hommiku- või lõunasöögist

üle jäi. Meie põhitoiduseks olid kartul, silk ja leib. Sellestki tagasihoidlikust saarlase leivakõrvasest tuli puudu.

Seminaristide poliitilisest tegevusest

Rõhutaksin, et enamik seminariste oli vaestest perekondadest, suvel teenisid nad leivaraha ning kooliskäimist lubasid tasuta kool ja abiraha (5—10 kr. kuus — F. K.). Koolis valitses reibas töömeeleolu ja otsinguline vaim.

Seminaristide õpilaste sotsiaalse koosseisu tõttu oli meil koolis soodne pinnas pahempoolsete ideede levikuks. Mis minu perekonda puutub, siis võttis isa Litovski polgu soldatina osa Veebruarirevolutsioonist, valvas vangistatud tsaari ja osales Oktoobrirevolutsioonis.

Kui isa mõni aeg pärast revolutsiooni 5 võitluskaaslasega koju naasis, kuulsin mõndagi võitlusest töörahva riigi eest. Minu isa Mihkel oli ka Saaremaa töörahva ülestõusu organiseerijaid 1919. a. veebruaris Muhemaal. Mäletan üht-teist sellest ajast: lähene-sin siis 12 eluaastale.

Seminarist astusin 1924. aastal. Minust mõni aasta hiljem tulid Artur Piht ja Oskar Cher. Viimase isa oli Haapsalus fotograaf. Mõlemal nimetatul olid sidemed Tallinna pahempoolsete tegelastega, kellelt saadi ka poliitilist kirjandust. Poliitikaga tegelemine oli tollal koolis keelatud, seda loeti kodanliku riigi vastu tegutsemiseks.

Asutasime fotingi, mida formaalselt juh-tis endine ohvitser V. Kõppar, kel aga meie tegevuse tõelistest eesmärkidest aimugi pol-nud. Kasutasime poliitiliste küsimuste aru-tamiseks pimikut võimla juures trepi all. Rin-gist võttis osa minu vend Nikolai, kes langes 1941. aastal Saaremaal, Sindi vabrikus tööli-se pojast hilisem naisevend Viktor Laasi jt. Ametlikult ringi muidugi ei olnud.

Marksismist huvitatud noorte rühma aktiivsem tegevus algas meie seminaris mõni kuu pärast seda, kui olin Läänemaa Õpetajate Seminarist lõpetanud, s. o. 1930. aasta sügisel. Siis astus äsja suletud Võru Õpetajate Semi-narist mitukümmend küllaltki progressiivsete vaadetega õpilast Läänemaa seminarist. Mark-sismist huvitatud rühma eestvedajateks olid algul Artur Piht ja Leonhard Hallop, lisaks veel 12 liiget 1930/31. õ.-a., nende hulgas Ferdinand Eisen, Arnold Tolk, R. Prääts jt.

Rühm tegutses Eesti Noorsotsialistliku Liidu Haapsalu Ühingu juures. Võime ja reaktsioonilisi haridustegelasi häiriski tol ajal eriti Eesti Noorsotsialistliku Liidu tegevus, millest osavõtt oli õpilastel keelatud. Sellele vaata-

mata tegutsesid noorsotsialistlikud rühmad lisaks Läänemaa seminaristile ka Tallinna ja Rakvere seminarist. Muide, viimasesse asus Võru likvideeritud seminarist edasi õppima 25 noort (V. Soo, G. Roovik, R. Liiv jt.). Siin-nimetatud võtsid 1931. a. varakevadel osa noorsotsialistliku rühma asutamiskoosole-kust.

Mitmed õpetajate seminarist kasvandikud, nagu O. Cher, Villem Soo jt. leidsid juba 1930. aastate algul tee revolutsioonilise töö-liikliikumise võitlejate hulka. paljud noorsot-sialistlikus liikumises osalenud jõudsid sinna-maale 1930. aastate lõpul ja 1940. a. revo-lutsiooni päevil, minnes enamikus ühte sammu Eestimaa Kommunistliku Parteiga.

Pärast seminarist lõpetamist töötasite kodu-kandis Muhus 8 aastat Simiste algkooli juhatajana?

Töökoha leidmine 1930. aastate algul muutus väga raskeks. Ühele õpetajakohale kandideeris mõnikord mitukümmend õpetajat, pärast algkoolist klassikomplektide ja õpetajate koondamist 1930. aastal aga oli ühele kohale soovijaid vahel sadakond. Seminarist lõpetamise järel tuli lõputunnistuse ärakirjad ja muud dokumendid saata mitmekümnesse kohta. Õpetajate valimistel (nn. laatadel) oli tavaline altkäemaksu andmine, vallavolikogu liikmete viinaga kostitamine, sugulussidemete ärakasutamine. Tihti käitusid volikogu liik-med kandidaatide suhtes jõhkralt, tegid sol-vavaid märkusi. Mäletan seda tollest korrast, kui käisime paarikümne poisi-tüdrukuga koh-ta otsimas Massu vallas. Valimised olid täiesti formaalsed, õpetajakandidaadi edasijõudmine koolis oli kõrvalise tähtsusega. Selle vastu tavaliselt huvi ei tundudki. Juhtus sedagi, et kui sobilik kandidaat oli leitud, see aga hiljem kohalikele võimumeestele ei meeldinud, tegi vallasekretär protokollist vormivea ja vali-mistulemuste «valesti» vormistamise pärast jäi valitud õpetajal koht saamata.

Mina sain Simistes koha seetõttu, et olin tulnud valimiseelset õhtul kohale paari sõb-raga. Käisime apteekri juures, kes oli orkestri asutamiseks pillid muretsenud. Mängisime marsi maha. Kuna mind taheti orkestrijuhina näha, siis sain ka töökoha. Mõne aja pärast läksin tülli Kaitseliidu juhtidega ja nende orkestrist sain lahti. Üle noatera säilitasin pedagoogi koha. Vapside liikumise ajal sai tehtud nendevastast agitatsiooni ja meie piir-konnas kukkus vapside põhiseadus läbi. 1938. a. lahkusin koolist vastuolude tõttu Isamaa-liidu kohalike juhtidega. Minust sai Tallinna

Tehnikaülikooli keemia-mäeteaduskonna mäe-
osakonna tudeng, õppisin seal kolm aastat.
Leivakõrvast sai teenitud T. Ussisoo koolis —
Riigi Tööstuskeskkoolis.

Kuidas kajastus Teie elus 1940. a. sotsia- listlik revolutsioon Eestis?

Tööd oli palju. Andsin lisaks eespool nime-
tatud koolile veel meretehnikumis ja õhtu-
keskkoolis NSV Liidu konstitutsiooni. Tuli
endal palju õppida, käia instrueerimistel ja
õpetamistki oli üleliia: õppegrupe jätkus
mulle koormuse andmiseks hommikul kella
7-st õhtul kella 23-ni.

Juba varem, pärast juunisündmusi, oli mul
üks vastutusrikas ülesanne. 1940. a. kevadel
olin tehnikaülikoolis lõpetanud II kursuse
ning pidin Kiviõlisse praktikale minema. Tä-
naval sain kokku koolivenna Artur Pihtiga,
kes tol ajal oli Läänemaa poliitilise politsei
komissar. Käisime temaga tolaegse välis-
ministri Nigol Andreseni juures. Kohtusin
ka O. Cheriga ja mind suunati Läänemaa po-
liitilise politsei assistendiks Hiiumaale. Uus
kord ei saanud vana võimu tuge kohe lammu-
tada, seepärast tuli sinna tööle määrata prole-
tariaadi võimule usaldusväärseid inimesi ja
politseiorganid kontrolli alla võtta.

Kärdlasse saabunud oli tööd küllaga. Mõne
aktivistiga tehti ümberkorraldusi Kärdla vab-
rikus, seadsime sisse töölikontrolli, vabriku
töölisele andsime vintpüssid. Kuid sel ajal
olid endisaegsed piirivalvurid ja üle 20 polit-
seiniku relvastatud.

Siiski vana võimu tegelased avalikku vas-
tupanu ei osutanud ja mind tunnustati kui
n.-ö. esimest nõukogude võimu esindajat Hiiu-
maal. Seal tuli mul täita veel Rahva Oma-
kaitse ülema kohustusi.

Üks vastutusrikkamaid ülesandeid olid vali-
mised uude Riigivolikokku. Kärdlast oli saa-
dikukandidaadiks vabrikutöeline Madis Kõm-
mus (mõrvati hiljem hitlerlaste poolt). Vali-
miskoosolekutele tuli rahvast massiliselt, vaa-
tamata heinatöödele ja metsapõlemisele. Hiiu-
maa õpetajad aitasid valimiste õnnestumisele
soodsalt kaasa, organiseerisid rahvast koos-
olekutele.

Hiiumaal olin 1940. a. oktoobrini. Seejärel
jätkasin õpinguid ja tööd koolides.

Kui algas Suur Isamaasõda, evakueerisin
pere tagalasse, ise mobilisatsiooni alla ter-
vislikel põhjustel ei kuulunud. Ent vaenlase
pealetung jätkus.

Läksin A. Pihti ja Otto Sammaga Hariduse
Rahvakomissariaati N. Andreseni juurde,
sealt partei Tallinna linnakomiteesse, kust
meid saadeti Tõnismäele, kus käis 1. hävitus-
pataljoni (nimetatud ka Tallinna Töölispatal-
joniks — F. K.) moodustamine. Pataljoni
komandör vanemleitnant M. Tokarev võttis
minu vabatahtlikuna vastu, teised said 7.

pataljoni. Pataljonis olid partei-, komsomoli-
ja ametiühingu aktivistid.

Saime kuulda, et Pärnu kanti on sakslased
väikese dessandi teinud. Läksime seda 8. juulil
likvideerima.

Tegelikult oli olukord keerulisem. Hitler-
lased olid 8. juulil Pärnu vallutanud ning
vaenlase 217. jalaväediviisi avangard suun-
dus järgmisel päeval Audru kaudu Virtsu ja
Lihula poole ning Märjamaa kaudu Tallinna
suunas. Nende 563. jalaväerügemendi ühe
pataljoni ja luuresalga sõdurid jõudsid 9.
juuli õhtuks Vaimõisani, läbinud pool teed
Pärnust Tallinna.

Kui meie rood 8. juulil Pärnu poole sõitis,
nägime teel vastutulevaid võitlejaid. Lõpuks
saime teada, et Pärnu on langenud. Jõudsime
Raplast läbi Are piirkonda. Öösel olime koos
regulaararmee sõduritega, organiseerisime
metsaserval kaitse, hommikul läksime oma
pataljoni tagasi.

Vaenlane peatati Märjamaa piirkonnas ja
seal arenesid 9.—15. juulil ägedad lahingud.
Meie pataljon võttis alates 13. juulist osa
vaenlase väljakihutamisest Märjamaalt ning
nende jälitamisest. Jõudsime Pärnu-Jaagu-
pisse ja liikusime Are mõisani, kus purusta-
sime sakslaste ja kohalike bandiitide grupi.
Are ja Uduvere kandis kestsid lahingud mõn-
da aega. Kaitsesime Pärnu-Jaagupi suunda.

Uduvere lahingus sain haavata, mind viidi
Tõnismäe, siis Kevade tänava (koolimaja)
haiglasse. Augustis evakueerusime laeval
«Auroonia». Meie ees sõitis «Tõnu», mille
pardal olid reservohvitserid V. Alumäe,
A. Lauter, P. Pinna jt.

Märkigem, et J. Kipperite tegevus Suure Isa-
maasõja aastail oli sündmusterikas vaata-
mata sellele, et teda tervislikel põhjustel rin-
dele ei lubatud.

1941. aasta oktoobris evakueerus ta taga-
lasse. Sai olla mõnda aega pere juures, töötas
puusepana, nende brigadirina. 1942. a. sep-
tembris saadeti ta EK(b)P Keskkomitee üles-
andel Jaroslavl'i oblastisse Mõskino rajooni
partei- ja nõukogude aktiivi kursustele. Mõs-
kinos sai intervjueritavast partei liikmekan-
didaat. Üks soovitajatest oli Johannes Käbin.
Järgnes ajalehetöölise seminar Moskvas, üks
kuu tööd «Rahva Hääle» toimetuses, lektori-
amet Eesti Õppekombinaadis Jegorjevskis
ning 1944. a. jaanuarist kuni sama aasta ok-
toobrini raske ja vaheldusrikas lehemehetöö
«Rahva Hääle» vastutava sekretärina. Sel
ajal tuli töötada J. Saadi ja A. Vaarandi käe
all Moskvas, Leningradis, aidata uuel «Posti-
mehel» Tartus tööd alustada ja enne Tallinna
jõudmist (oma sünnipäeval, 23. septembril)
Võrus lehte teha.

1944. a. oktoobrist sai Teist Saaremaa täi-
tevkomitee esimees. Millised olid tollased
kooliolud maakonnas?

Puudu oli kõigest: kaadrist, koolimajadest, inventarist, õppevahenditest.

Haridusosakonnas oli kohal ainult elupõline sekretär. Tahtsin osakonna juhatajaks panna endist saarlast August Leske. Ta nõustus inspektori kohaga, neid ju samuti polnud. Haridusosakonna juhataja ametikoha saime täita alles 1945. a. veebruaris.

Veelgi raskem oli õpetajatega. Neid oli õige napilt järele jäänud. Näiteks Kihelkonnas oli valla peale kaks keskharidusega inimest. Kogusime kokku kõik, kes õpetada ja edasi õpida said ja suutsid. Õpetajateks tuli endiste 2-aastaste täiendusklasside lõpetanuid ja 6-klassilise algharidusega noori. Osa neist jätkas hiljem õpinguid kaugõppes. Kogemustega pedagoogidest komplekteerisime koolide juhtkonna. 1945. a. veebruaris tuli minu abikaasa panna koolide inspektoriks.

Kursusi korraldas Haridusministeerium. Mäletan, et ka Aleksander Valsiner, tollane hariduse rahvakomissari asetäitja, endine Saaremaa Ühisgümnaasiumi õpetaja, käis õpetajatele metoodilist abi jagamas. 1945. aasta alguseks saime kõik koolid käima, muidugi need, mis säilinud olid. Sõrves olid kõik koolimajad purustatud, Torgus ainult kivivaremed, Mõntu kool oli puru, Maasi koolimaja maha põlenud. Kõvasti olid sõjas kannatada saanud Kuressaare koolimajad. Alles oli tööstuskooli hoone. Seal saime raskel ajal puusepa- ja metallitööd teha. Eesti õpilased hakkasid õppima kodanliku võimu aastail ehitatud uues algkoolis. Vene õppekeelega kool avati vanas haiglas.

Aegamööda olukord paranes. Pärast sõja lõppu tulid õpetajalaua taha demobiliseerunud sõjamehed. Aga algul olime ikka hädas küll: inglise keelt õpetas Ameerikas käinud ja katlakütja pabereid omav Vassili Kolk.

Kuidas hindate Rakvere Õpetajate Seminari (hiljem Rakvere Pedagoogiline Kool) pedagoogide kasvukohana?

Töötasin RÕS-is ligi kümmekond aastat. Algul üle aasta ajalooõpetajana ja 1950. aastast kooli likvideerimiseni direktorina.

Arvan, et see oli parim kool, millega mina olen kokku puutunud. Õpilaskontingendi valik oli suur, käisime Eestimaa läbi sobivaid kandidaate otsides.

Terve päev mõodus õpilastel koolis. Siin said nad hommiku- ja lõunasöögi. Õpingute kõrval ootasid samas staadion, ringitöö, kooliaed. «Kolmemehed» stipendiumi ei saanud. «Stipist» ilmajääjaid oli vahest 1%.

Koolis valitses hea seminarivaim. Kogu õpilaste tegevus oli õpetajate silme all. Naljatati, puuduvat veel see, et õpilased kooliinventari hulka arvata.

Õpilasi oli pärastpoole 660 ümber. Tehti palju näitvahendeid: neid jätkus koolile, üleandmiseks Tartu Pedagoogilisele Koolile ja

iga lõpetanu sai «kaasavarana» neid pedagoogitööks veel kaasagi. Koolist väljalangevus oli väike. Kui gruppi võeti vastu 30 õpilast, siis lõpetajaid oli 25 ringis. Algul võeti igal aastal vastu 3 gruppi, hiljem 6 gruppi. 1956. aastal uut vastuvõttu polnud.

Seminari direktoriks olin pärast Eesti NSV teenelist õpetajat Jaan Kurni. Tema pani seminarile põhja, mul tuli kooli edasi arendada. Õppealajuhatajana töötas Pear Roodalu. Hingega olid töö juures Riho Lahi, kooli varasema lennu lõpetanu, matemaatik Karl Kaalep, TRÜ-st tulnud Marta Kaselaan, Hilda Jõulmaa. Nemad moodustasid esialgu õpetajate tuumiku. Uusi tuli juurde ja nad sobisid hästi staažikatega. Enamikul õpetajatel oli kõrgharidus (ise lõpetasin 1956. a. kaugõppes TRÜ ajaloo-osakonna). Tubli oli ka keskharidusega õpetaja Miia Salutamm (Kuiv). Kehalise kasvatuse meestest mäletan Endel Isopit ja Uno Aavolat. Noored eesti filoloogidest õpetajad olid Lembit ja Kaja Kõrgessaar, siis veel Herta Väärtnõu-Meiner ja ajaloolane Silvi Järv-Suumann. Kaks viimast olid lõpetanud õpetajate instituudi ja jätkasid kaugõppes. Hästi sai hakkama TRÜ-st tulnud ajaloolane Heino Arumäe. Kõigil õpetajatel tuli ka mingit ringi juhtida. Näiteks praegune VÕT-i töötaja Evi Kaldma juhendas kunstilist võimlemist.

Õppe-kasvatustööle tuli kasuks see, et õpilased paiknesid kompaktsetl, enamik elas ühiselamus.

Pedagoogiline kool andis palju tublisid kasvandikke, kes hiljem oma teadmisi täiendasid ja kellest said pedagoogide kõrval tublid ühiskonnategelased, teadlased, ajakirjanikud: Mihkel Sistok, Villu Astok, Harri Kelder, Kaljo Krell, Ants Sõber, Elsa Pajumaa, Heino Omer, Martin Lemme jt.

Olete palju aastaid töötanud hariduse alal. 1957. aastast töötasite 4 aastat Haridusministeeriumis koolivalitsuse juhatajana, lühemat aega haridusministri asetäitjana, enne pensionile minekut veel Kõrgema ja Keskerihariduse Komitees ning aastail 1965—1968 Kergetööstuse Tehnikumi direktorina. Mida arvate õpetajaskaadri ettevalmistamisest praegu?

Mul on seda raske öelda. Palju on muutunud. Haridusministeeriumi sattusin keerulisel ajal, toimus õppeplaanide ja -programmide ümber tegemine, kehtestati 8-klassiline koolikohustus. Tänaseks on ammu üle mindud üldisele kohustuslikule keskharidusele. Vajame järjest rohkem ja kvalifitseeritumaid pedagooge. On kasvanud vajadus ka teiste erialade spetsialistide järele.

Muidugi tuleks õpetajaid töötasuga rohkem stimuleerida. Aga ega see üksi ei aita. Tingimata peaks katsuma tõsta õpetaja elukutse prestiiži. Oma koolipäevilt mäletan, et iga väiksemagi viltulaskmise puhul manitseti:

«Ise tahad õpetajaks saada!» Õpetaja oli siis keskne kuju, kellele lubamatud ükskõiksus, lohakas ja saamatus.

Omal ajal olid õpetajate seminarid, millega mul tuli kokku puutuda, linnakärast eemal, elati ja töötati kompaktselt, omaette, kuigi loomulikult oli kokkupuuteid ümbritsevaga. Hea oleks, kui tulevaste õpetajakandidaatide valik oleks suurem. Õpetaja olgu õpilasele lähedal ka väljaspool koolitunde.

Ei mäleta, et õpingute ajal või seminaris töötades oleks põhjusest puudumist ning tundidest kõrvalehiilimist olnud. Ka unimütsid pidid õigel ajal (kas või teiste abiga) maast lahti saama.

Kurdetakse, et õpilaste koormus on väga suur. Kas see ikka päris nii on? Õpilane suudab väga palju, sealhulgas ka klassi- ja kooliväliselt teha, kui töö on kooli ringi kodu poolt läbimõeldult korraldatud. Noorukitel olevat vähe aega, aga kohvikud ja mõned muudki lõbustuskohad on neid koolipäeval täis, võimlad õpilastest tühjavõitu ning paljud huvialaringid kevadeks kokku kuivanud. Rakvere seminaris oli igal laupäeval ja pühapäeval mingi klassiväline ettevõtmine, peoõhtutel isegi tantsupartnerid Rakvere koolidest kohal. Peod jm. üritused olid hästi ette valmistatud, iga kursus, grupp püüdis kavaga teisi üle trumbata.

Praegu on võimlad tihti tippsportlaste käes. Need kulusid õpilastelegi ära.

Pedagoogilise õppeasutuse õppejõud peaksid olema hästi valitud, mitmekülgsed, noori ja pedagoogikat armastavad, suure hingejõuga inimesed. Ilma selleta ei tule ka õiget pedagoogilise õppeasutuse vaimu. Veelgi vähem siis, kui tudengid ei soovigi õpetajaks saada.

Milliseid inimesi hindate?

Olen igal pool sattunud heasse kollektiivi, ka praegu, mil talviti töötan Sotsiaalhoolduse Ministeeriumis.

Inimest hindan töö järgi. Kuid tuleb iseloomugi arvestada. Mõni sobib töökaaslaseks, teine sõbraks, kolmas bridžipartneriks.

Inimeste mõjustamisel hindan noorusest peale veenismetodit. Ema ütles ikka: «99 korda tuleb ilusti rääkida, 100. kord karistada.»

Ülestähendusi tegi FRANTS KUPP



KOOLIJUHI VEERUD

Õpetajate teadmiste täiendamine vajab tõsisemat tähelepanu

ANTS EGLON

On läinud ajalukku meie kommunistide järjekordne suurfoorum — NLKP XXVI kongress. Kongressil kavandatu on nüüd meie igapäevane olevik, meie tööd ja tegemised. Kongressi otsuste elluviimine kujundab aga meie lähitulevikku ning on orientiiriks paljude perspektiivsete probleemide lahendamisel.

Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut koos vabariigi üldharidussüsteemi metoodikateenistusega on teinud analüüsiva tagasiwaate tehtule ning seadnud konkreetsed töö põhisuunad ja ülesanded alanud viisaastakuks.

X viisaastakul oli instituudi kvalifikatsiooni tõstmise süsteem rakendatud abistama õpetajat kolmes põhisuunas:

- üldise kohustusliku keskhariiduse kindlustamine õppe- ja kasvatustöö efektiivsuse tõstmise kaudu;
- kasvatustöö parandamine sellele kompleksel lähenemisel — ideelis-poliitilise, kõlbeline ja töökasvatuse ühtsuse alusel;
- õppetöö tulemuslikkuse tõstmine õppe- ja kasvatustöö ühtsuse alusel ning õppetunni kasuteguri suurendamise ja õppemetodite mitmekesistamise kaudu.

X viisaastakul ilmnes selgemini ja teravamalt õpetajale esitatavate nõuete kasv — õpetaja rolli kõikehõlmav tähtsustamine kasvatusülesannete elluviimisel. Seetõttu püüdisime igati aidata õpetajal tõsta oma meisterlikkust uuele, kõrgemale astmele, lahendamaks edukamalt keerulisi õppe- ja kasvatus-töö ülesandeid.

Meie sisulist tegevust pedagoogide täienduskoolituses uuendasid need nõudmised, mis kasvasid välja NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu 1977. a. koolimäärusest ning NLKP Keskkomitee otsusest «Ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatus-töö edasisest parendamisest».

Aastatel 1976—1980 osales meie põhikursustel (kahenädalased ja pikemad) ühtekokku 19 014 pedagoogi, neist:

- koolijuhte, metoodikuid, inspektoreid — 1659;
- 1.—3. kl. õpetajaid — 3347;
- 4.—11. kl. õpetajaid — 5442;
- koolieelsete lasteasutuste töötajaid — 3104;

muud pikad kursused (eriala põhjal liigitamata, tehnilised vahendid jt.) — 3860. Jne.

Kui lisada veel programmi- ja lühikursused (osalejaid 6342), siis käis X viisaastakul meie kursustel 25 356 pedagoogi.

Kuigi oma kursuste komplekteerimise plaanid oleme viisaastaku kõikidel aastatel täitnud, selgub metoodikakabinettide aruandeid analüüsides, et möödunud viisaastakul käis meil aine põhikursustel 12 914 õpetajast 8080 ehk 62,6%. Põhikursustel mittekäijaid oli edasiõppijaid 843, noori kuni 3-aastase staaziga õpetajaid 1665. Lisaks neile ei käinud kursustel veel 2426 õpetajat (mitmesugustel põhjustel).

Kui üldist näitajat pidada kehvaks, siis üksikute linnade/rajoonide osas on see probleem lausa murettekitav. Kõigist õpetajaist käis X viisaastakul põhikursustel Pärnu rajoonist 46,8%, Rapla rajoonist 49,4%, Viljandi rajoonist 50,2%, Kalinini rajoonist 52,7%, Tartu rajoonist 53%, Jõgeva ja Kingissepa rajoonist 53,4% jne. Paremini on õpetajaid kursustele suunatud Lenini rajoonist 86,4%, Narva linnast 81,7%, Kohtla-Järve linnast 75,6%, Kohtla-Järve rajoonist 74,6%, Paide rajoonist 72,8% jne.

Ühtekokku jäi aastatel 1976—1980 põhikursustel käimata 37,4% õpetajaist. See on suur arv ja suur võlg ning ka tõsine vajakajäämine metoodikakabinettide ja instituudi ainekabinettide töös. Metoodikakabineti esmane ülesanne on juhtida ning organiseerida õpetajate kvalifikatsiooni tõstmist ja teadmiste täiendamist oma rajoonis/linnas. Selle ülesande täitmise eel on tulnud viis-aastakul toime. Haridusseadus ja üldharidusliku keskkooli põhimäärus sätestavad seaduslikul alusel nõude, et iga pedagoog peab läbima täienduskursused üks kord viie aasta jooksul. Me ei ole olnud järjekindlad oma nõud-

mistes ning lubame kõrgekäeliselt õpetajail kursustest eemale jääda. Teiselt poolt ei ole õpetajal enese täiendamiseks, oma teadmiste ja oskuste taseme tõstmiseks tekkinud vajadust, mistõttu teda tuleb sageli lausa sundida kursustele minema. Elu aga seab õpetajaskonnale uued ja keerulisemad ülesanded, mida lihtsalt pole võimalik täita ilma oma teadmisi täiendamata. Nüüdisaja õpetaja peab olema väga oskuslik kasvataja, poliitiline võitleja, oma aine suurepärase tundja, kes valdab teaduslike tõdede tulemusriikka edasiandmise kunsti ning kinnistab oma isikliku elu ja tööga noorte hulgas kommunistliku moraali printsiipe.

Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi kogu pedagoogiline kollektiiv tahab teha kõik selleks, et abistada õpetajat tema täiustamisel, luua talle tingimused kutsealase meisterlikkuse kasvuks, teadmiste süvendamiseks marksistlik-leninlikus teoorias, õpetatavate ainete igakülgseks seostamiseks sotsiaal-poliitiliste nähtuste ja ühiskonna mitmepalgelise eluga.

Nüüd, mil on sisse viidud õpetajate süstemaatiline atesteerimine, peame üles näitama enam hoolt, nõudlikkust ja initsiatiivi õpetajate suunamisel kursustele.

Täienduskursuste diferentseeritud süsteem nõuab kursuste planeerimisel ja kursuslaste arvestamisel suurt täpsust ning tihedat koostööd VÕT-i, metoodikakabinettide ja koolide vahel. Kuid kursustele planeerimisel (perspektiivplaani koostamisel) ei arvesta koolid ega ka metoodikakabinetid täpse organisatsioonilise töö vajalikkust. Õpetajate täienduskursuste kõikide etappide korraldamine aineprintsiibi alusel nõuab hoopiski suuremat ja sisukat organisatoorset tööd kõikidelt metoodikakabinettidelt. Komplitseeritumaks on muutunud kursuste õpperühmade komplekteerimine. Õpperühmas peavad ju olema kindlat ainet õpetavad pedagoogid. Selge, et teatud õppeainetes ei ole meie väikesed vabariigi oludes selliseid õpperühmi võimalik komplekteerida igal aastal. Järelikult peab iga õpetaja täpselt teadma ja rangelt arvestama seda, millal viisaastaku jooksul toimuvad temale vastava etapi kursused. Kursustele planeerimisel ja suunamisel ei saa enam arvestada ainult õpetaja soove ühe või teise aasta suhtes.

Vähe on nii instituudi kui ka metoodikakabinetid propageerinud õpetajate hulgas, kellel on nõrk tervis või väikesed lapsed, kursuste sooritamist eksternaadi korras. Ka kohalike kursuste osakaal on väike. Võtame ju igal aastal õpetajaiks küllalt palju noori, kellel pole pedagoogilist ettevalmistust, kuid nende abistamiseks pedagoogika ja psühholoogia kõige vajalikumates küsimustes ei ole me teinud midagi. Seda lünka aitaksid täita kohalikud kursused.

Alanud viisaastakuks on instituudi plaani ülesanded veelgi pingelisemad: kõikidel meie

kursustel hakkab osalema 31 170 pedagoogi, kusjuures aastate lõikes on arvud 6500 piires. See on väga suur arv, kuid võimalused selle realiseerimiseks on küllaltki keerulised ja raske. Seda enam oleksime pidanud saama täis- hoo sisse kohe viisaastaku esimesest suvest, kuid kuna kursustele suunamine toimus põhi- liselt õpetajate ja koolide soovide põhjal ilma metoodikakabinetide kindlakäelise juhtimi- seta, seisime nüüd fakti ees, et mitmed kur- sused tuli sellel suvel ära jätta osavõtjate vähesuse tõttu. Metoodikakabinetidel ja koo- lidel tuleb võtta teadmiseks, et VÕT töötab riikliku plaani alusel ning selle täitmine on seaduslik kohustus ka koolidele ja metoodika- kabinetidele.

Pedagoogilise kaadri olukord meie vabariigis on X viisaastakul halvenenud. Kuigi õpe- tajate haridustase on veidi paranenud: 1.—3. kl. õpetajaist on kõrgharidusega 39,1% (üle NSV Liidu keskmise), 4.—11. kl. põhiainete õpetajaist on kõrgharidus 85,8%-l, on muret- tekitavaks probleemiks kujunenud kaadri suur voolavus. Kõige suurem on kaadri voo- lavus Võru rajoonis — 21,3% õpetajate üld- arvust, Haapsalu rajoonis — 14,7%, Rakvere rajoonis — 14,0%, Tartu rajoonis 12,7%, Valga rajoonis — 11,6% jne. Linnadest on suurem kaadri voolavus Sillamäel — 14,9%, Narvas 12,1%, Pärnus — 10,8% jne. Tõsiseks probleemiks on kujunenud noorspetsialistide lahkumine ja mõningane huvi puudumine õpe- tajatöö vastu. Üldse tundub, et nii koolide pedagoogilised kollektiivid kui ka metoodika- kabinetid ning meie instituudi kateedrid ja kabinetid peaksid enam tegelema noore, al- gaja õpetajaga, teda arukamalt abistama, suunama ja juhendama. Noort õpetajat ei tohi jätta üksi oma murede, probleemide ja raskustega. Teda tuleb abistada sisse elada nii õpilas- kui ka õpetajaskollektiivi, toetudes tema headele ja tugevatele külgedele. Noored vajavad rohkem usaldust, aga ka suuremat nõudlikkust. Ainult nii on võimalik säilitada noore õpetaja kooli- ja elukutserõõmu ning aidata tal tugevamini elukutsesse kiinduda. Ei ole õige noort õpetajat ainult kiruda, vaid eelkõige on tarvis talle luua normaalsed töö- tingimused ning oskuslikult suunata tema kutsealast kujunemist.

Õpetaja, kes on aktiivses pedagoogilises te- gevuses olnud 25 ja enam aastat, viibib selle aja jooksul meie põhikursusel 5 korda ehk 780 tundi. Rakendanud õpetajate täiendus- koolituses 5-etapilise süsteemi, oleme pidevalt arutlenud ning läbi mõelnud õpetajatele antavate teadmiste sisu, mahu, vormid ja kvali- teedi, s. t. selle, mida me õpetajale anname, et tõsta tema erialaseid teadmisi, tema kul- tuuritaset, tema pedagoogilist meisterlikkust, ka selle, kuidas õpetajat abistada, et ta oleks oma teoreetiliste teadmiste ning praktiliste oskustega nüüdisnõuete tasemel. Kursuste etapilise süsteemi rakendamisega oleme saa- vutanud järjepidevuse õpetajatele antavates

teadmistes ning ka organisatsiooniline külg on läbimõeldult lahendatud.

Kuid kursuste sisu täiustamisel ning täna- päeva pedagoogika- ja psühholoogiateaduse saavutuste tasemel hoidmisel seisab meie ka- teedritel ja kabinetidel ees veel suur töö. Vaja on veelgi tõsta kursuste sisu konkreet- sust ning oluliselt suurendada aktiivsete töö- vormide kasutamist õpetajate täienduskooli- tuses nii, et õpetajateni viidavad teadmised, kogemused ja praktilised järeldused, kõik uus ning edasiviiv leiaks õpetajapoolset aktiivset omaksvõtmist ja kiiremat rakendamist iga- päevases õppe- ja kasvatustöös.

Möödunud viisaastakul võtsime hoolikama vaatluse alla õpetaja metoodilise enesetäien- damise ja koolisisesse metoodilise töö probleemid. Õpetajate metoodiline enesetäiendamine on muutunud väga tormakaks, pealis- kaudseks ja väikese kasuteguriga ettevõtmi- seks. Õpetajale antakse või temalt nõutakse igal õppeaastal nn. enesetäiendamise teemat või probleemi. Ühe õppeaastaga suudab õpe- taja praegustes tingimustes ning nõudmiste skaala juures vähe ära teha. Õpetajal on vaja aega süvenemiseks, katsetamiseks, analüüsi- miseks ja järelduste tegemiseks, õpetajal on vaja aega oma töid ja tegemisi hindava pil- guga kõrvaltvaatamiseks. Metoodiline enese- täiendamine ei tähenda ju ainult seda, et õpetaja mingi metoodilise probleemi teoreetiliselt omandab, vaid et ta ka enese prakti- list tööd näeks läbi omandatud teoreetilise teadmise prisma. Õpetaja metoodiline enese- täiendamine peab olema tema loominguline töö nüüdisaegse pedagoogikateaduse juuru- tamiseks oma igapäevasesse tööpraktikasse. Probleem tuleb lahendada nii, et kursuste- vahelisel perioodil tegeleb õpetaja ühe kindla metoodilise küsimusega, mis on üks osa antud kooli metoodilise töö põhiprobleemidest. Me- toodilise töö resultatiivsusele ei ole kasuks tulnud ka selle töö liigne killustatus koolis ja rajoonis/linnas tervikuna. Millegipärast püüame kõiki ettevõtmisi teha rohkesti ning seetõttu süveneme vähe nende kvaliteeti, re- sultaati ja kasutegurisse. Õpetajate metoodi- line enesetäiendamine ja metoodiline töö koo- lis korraldatagu nii, et õpetajal oleks sellest kasu ja et ta tunneks selle vastu elavat huvi, selle vajalikkust. Suur töö seisab meil ees koondamaks metoodilisi jõude kokkuhoidli- kule ja resultatiivsele kasutamisele. Seetõttu on vajalik koolid suunata tööle teatud kind- late metoodiliste probleemidega, sellistega, mis antud koolikollektiivis on nõrgalt lahen- datud või millel on kooli jaoks eriline tähtsus. Ei ole õige, et kool igaks aastaks valib eri metoodilise töö teema. Peame jõudma selleni, et kool tegeleb põhjalikult ja aktiivselt ühe teemaga seni, kuni probleem on kollektiivi jaoks lahendatud või on leitud selle lahen- damise teed. Suuremat asjatundlikkust ja täp- semat korraldamist vajab koolisisesse metoo- dilise töö juhtimine. Kõik need ettevõtmised

võimaldaksid meie vabariigi kullalt väikest potentsiaali silmas pidades koondada metoodilist tööd kindlatesse suundadesse ja rakendada jõupingutused nende probleemide lahendamiseks, mis seda tõsiselt vajavad. Nii on võimalik õpetajat ka teaduslikult juhendada, õpetajal jääb aega omaenese töö igakülgeks jälgimiseks ja analüüsimiseks, õpetajal jääb aega töötada enda ja oma töökogemuse kallal loominguiliselt, analüüsivalt.

Hariduselu juhtorganitel tuleb aga tõsiselt ja kaaluvalt lõpuni läbi mõelda ning asjatundlikult lahendada õppetunni prestiiži ja puutumatus probleem. Õppetunni hea maine ja mentaliteet on hakanud koolides häirivalt kõikuma. Ühelt poolt on selle põhjuseks õpetaja tegevuste killustamine, õpetaja ülekoormamine õppe- ja kasvatustöö seisukohalt vähetähtsate ülesannetega, õpetaja aja väga ebaratsionaalne kasutamine ning õpetaja teadlik ärakiskumine õppetunnist. Teiselt poolt on põhjus selles, et õppetunnist kistakse õpilane sageli eemale, õppetund jäetakse tihtigi kergekäeliselt ära ühe või teise ürituse pärast. Kõik me teame, et õpetajale esitatakse nõudmiste lattu on tõstetud väga kõrgele, kuid nõudmiste realiseerimise praktilisi võimalusi õpetajale ei tagata. Õppetundi tohiks kasutada siiski ainult õpetaja, kõigile teistele peaks see olema puutumatu.

Õppetunni efektiivsuse ja resultatiivsuse probleemidele on viimastel aegadel kulutatud palju paberit ja trükimusta. Oleks nagu kõik, mis tunnist öelda või kirjutada saab, ära öeldud ja selgeks kirjutatud. Kuid ikkagi on õppetunni probleemid praegu väga teravalt päevakorral. Miks? Seetõttu,

□ et õppetunni võimalused on praktiliselt ammendamatud õppe-kasvatustöö targaks korraldamiseks;

□ et konservatiivses haridussüsteemis on tunni käiku jäänud väga palju traditsioonilist, isegi arhailist, mis tänapäeval on juba saanud edasimineku takistuseks;

□ et vähe on varieeritud ning mitmekesisitatud tunni organisatsioonilis-metoodilist struktuuri;

□ et õppetunnile esitavad nõuded on kasvanud ja kasvavad kiiresti;

□ et tunni akadeemiline pikkus on säilinud muutumatuna, kuid tööhulk selle aja kasutamisel on tohutult kasvanud, oluliselt on tõusnud õppetunni intensiivsus. Selle on meie õppetundi toonud kohustusliku keskhariduse keerulisem sisu, kõrge teaduslik tase ja tänapäevased õpetamise meetodid, mis kõik peavad kindlustama mitte ainult teatud teadmiste summa, vaid õpetama õpilasi teadmisi iseisesevalt täiendama;

□ et on kasvanud õppetunni tähtsus õppekasvatustsentsis. Õppetund on see ruut koolis, kus ristuvad kõik kooli põhiülesanded — õpetada, kasvatada ja arendada. On ju tund, nagu öeldakse NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu 1977. a. koolimää-

ruses, see läbiproovitud õpetamise ja kasvatamise vorm, kus kujunevad õpilaste kõrged ideelis-kõhbelised omadused, samuti ettevalmistatus eluks ja tööks.

Käesoleval viisaastakul tuleb meil saavutada õppetunni kõrge prestiiž koolis ning oluliselt tõsta õppetunni resultatiivsust õppekasvatustöö ühtsuse tagamiseks.

Möödunud viisaastakul alustasime vabariigis eesrindliku pedagoogilise kogemuse tundmaõppimise, üldistamise, levitamise ja evitamise süsteemi loomist. Juba alates uuest õppeaastast tuleb meil funktsioneerima panna selle süsteemi viimased lülid, nimelt need, mis peavad koolis hästi tegutsema (metoodikakoondised ja direktori asetäitjad). Selle süsteemi ellurakendamine on vahetult seotud koolisese metoodilise tööga ja õpetaja enesetäiendamisega ning seda ei tohi vaadelda kui eesmärki omaette, vaid kui osa ühtsest tervikust, kui viljaka metoodilise töö resultaati.

Õpetajate atesteerimine X viisaastakul andis vabariigile 72 õpetaja-metoodikut ja vanemõpetajat. Need inimesed peaksid olema eesrindliku kogemuse peamiseks allikateks, meie kullafondiks, kes mitte ainult ei annavad oma kogemust edasi, vaid on võimelised looma ka uut kogemust. Instituudi ainekabinetid on leidnud asjaliku ja viljaka koostöö paljudega neist õpetajaist. Need õpetajad on kujunenud meie headeks abilisteks, on nõutavad lektorid kursustel ja seminaridel, omandavad töös selliseid tulemusi, mille saavutamise teed on tõesti üldistamist väärt. Kahjuks ei küüni mitmed nimetuse saanud õpetajaist tegelikult õppe-kasvatustöös tasemele, mis oleks eesrindlik või vähemalt vabariigi tugev tase. Igatahes käesoleval viisaastakul tuleb meil kõigil suhtuda atesteerimisesse suure tähelepanu ja vastutustundega. Nähtavasti tuleks nimetuste andmisel silmas pidada mitte niivõrd õpetaja teeneid ja seda, mida ta kunagi on teinud või saavutanud, vaid väga olulisen seda, milliste tulemustega ta töötab käesoleval ajal ja milline on tema loominguiline potentsiaal edaspidiseks. Õpetaja-metoodik ja vanemõpetaja peaksid olema suurte kasvuvõimalustega õpetajad.

Eesti NSV Haridusministeeriumilt ootame aga enam suunavat kätt eesrindliku kogemuse üldistamiseks. Oleks õige, et Haridusministeerium annaks ka konkreetsed suunad ja ülesanded kogemuse saamiseks, organiseerimiseks ning, kui vaja, siis ka loomiseks. Kool kui elav organism ei saa elada ilma kogemusteta. Kooli ei rahulda üksikud kogemused, koolitöö nõuab palju kogemusi.

1979. a. alustasime meie kateedriga rajoonides ja linnades konverentside korraldamist õpetajaile kommunistliku kasvatustöö aktualsete probleemide kohta. Meie arvates on sisukad konverentsid korraldatud Võru, Rapla ja Kingissepa rajoonis ning Tartu linnas. Need võeti õpetajate poolt hästi vastu ning XI viisaastakuks oleme planeerinud taolised

konverentsid kõikides rajoonides ja linnades.

Viisaastakul oleme hulgaliselt välja andnud metoodilist kirjandust, mida õpetajad hindavad ja vajavad, kuid mis alati ei jõua operatiivselt õpetajani, eriti Tallinna linnas. Vähenes on meil tagasiside veendumaks, et see vajalik materjal õpetajani jõuaks ja õpetaja seda tunneks ning teaks.

Elmiste aastate jooksul on tunduvalt suurenenud kursustel rakendatavate aktiivsete töövormide (seminarid, praktikumid, kollokviumid, situatsioonianalüüsid jne.) osatähtsus. Iga kursuse plaanis on välja kuulutatud seminarid, milleks kursustelased peavad valmistuma enne kursustele tulekut. Vastavalt seminari temaatilisele plaanile peab iga kursuslane läbi töötama ettenähtud kirjanduse ja enda (või oma kooli) kogemused teatud tööloigis. Mõned seminarid ja praktikumid toimuvad loengutel käsitletud raskete probleemide lahtimõtestamiseks, täpsustamiseks ja analüüsimiseks. Laiemalt on kasutusele tulnud dispuudid, rollimängud, situatsiooniülesannete lahendamine jne.

Seminaride õpperühmades arutatakse läbi ka kursuslaste poolt eeltöödena esitatud referaadid, kogemuslikud kirjutised, konspektid, stsenaariumid, kursusetööd jne. Paremad tööd esitatakse konverentsil, millest võtavad osa kõik vastava etapi kursustelased. Praegu on nii, et igale kursusele peab õpetaja tulema hästi ettevalmistununa, tihedad on tööpäevad ka kursuste aegu, kursuseperiood on õpetajale pingeline, aktiivne tööaeg.

Alanud viisaastaku algusaastail on instituti peaülesanne organiseerida kõikidel täienduskursustel EKP XVIII ja NLKP XXVI kongressi materjalide tundmaõppimise ning õppetöös kasutamise kohta sisukaid loenguid, seminare ja teisi praktilisi õppusi. Partei-kongressi materjalide propaganda vastuturikaste ülesannete lahendamisele tuleb meil kõigil läheneda loovalt, seostada see orgaaniliselt vastavate tundide temaatika ja sisuga, kogu tööga õpilaste kasvatamisel V. I. Lenini juhtnõõride, NLKP ajaloolise kogemuse, partei ja rahva revolutsiooni-, lahingu- ja töötraditsioonide järgi. Õpetaja ootab meilt selles töös konkreetset ja asjalikku abi ning seda tuleb meil talle anda kõikidel meie kursustel.

Kogu töö üldhariduskoolides NLKP XXVI kongressi materjalide tundmaõppimisel ja propagandas on kutsutud ju soodustama õpilaste õpetamise, töö- ja kõlbelise kasvatuse kvaliteedi tõusu, õpetamise sidemete tugevdamist eluga, õpilaste ühiskondlikult kasulikuks tööks ettevalmistamise parendamist.

Plaanis on välja anda mitmeid metoodilisi juhendeid, uuendada kursuste programmide kogumikke erinevate ainete õpetajaile (brošüürid «Abiks täienduskursustele»), ilmuvad kogumikud, nagu

situatsioonide kogumik õpetaja pedagoogilise intuitsiooni arendamiseks;

klassijuhataja töö kompleksse planeerimise

näidiste kogumik;

õpilaste iseseisva mõtlemise ja tööharjumuste kujundamise võimalusi;

õpetajate enesetäiendamiseks kohustusliku ja soovitatava kirjanduse loetelu kursuste etappide kaupa jne.

Üldhariduskoolide õppe-kasvatustöö parendamiseks tuleb meil

peamine tähelepanu ja hool pühendada õppe-kasvatustöö kompleksusele, rõhuasetusega ideoloogilise, kõlbelise ning töökasvatuse ühtsusele, ja seda eelkõige aineõpetuse kaudu;

õppetöö efektiivsuse tõstmiseks analüüsida põhjalikult ja üldistada nüüdisaegse õppetunni organiseerimist, läbiviimist ning õpetajapoolseid takistavaid tegureid õppetunni optimeerimisel;

lülitada koolijuhtkondade ning õpetajatega tehtav töö õppe-kasvatustöö optimeerimise teenistusse.

Sellealaseks tööks peame tagama probleemide lahendamise järjepidevuse kogu viisaastaku jooksul. Enam tähelepanu ja pere-mehetunnet nõuab meilt õppetöö sisu juhtimine, et seda teaduslikkusele enam lähendada. Hoopis enam vajavad meie tähelepanu õppeained, mis lähendavad õpilasi humansetele suhetele ja ka teadmistele (emakeel ja kirjandus, ühiskonnateaduslikud õppeained jne.). Õppe-kasvatustöö parandamiseks, selle resultatiivsuse tõstmiseks peavad kõik lülid töötama üheselt, ühtsete nõuete ja arusaamadega, ennekõike aga on vaja leida nõrgad lülid, et jõupingutused just sinna suunata.

Üks on aga praegu selgemast selgem — õpetaja suhtumised, tema suhtlemine õpilastega tuleb kujundada selliselt, et tegemist oleks siiski isiksustevaheliste suhetega.

Tööd on tehtud palju ja sisukalt, kuid ikka on nii, et paremad päevad ja sisukam töö seisavad ees. Peame enestele aru andma, et meie koordineeritud ja ühtsete pedagoogiliste ning ideoloogiliste nõuetega tööst on olemas kõigi vabariigi pedagoogide töö kvaliteet ja selle resultatiivsus.

Hajutatud baasidega koolidevaheline õppe- tootmiskombinaat

SAMUEL MÄE

Üldhariduskooli vanemates klassides toimub noorte tootmistööks ettevalmistamine põlütehnolise tööõpetuse kaudu. Põlütehnolise tööõpetuse nüüdisaegsemaks vormiks tuleb pidada koolidevahelisi õppe-tootmiskombinaate, mis tanaseks ka meie vabariigis eluõiguse kätte võitnud. Kõige omapalgelisem neist on Viljandi rajooni hajutatud baasidega koolidevaheline õppe-tootmiskombinaat, millel seljataba esimene tööaasta. Erinevus teistest omataolistest on selles, et baasid asuvad piirkonniti Viljandis, Suure-Jaanis, Abjas ja Nuia. Põhimõtteks on varem loodud korralike materiaalse õppebaaside kasutamine ka uutes tingimustes. Nii olid Viljandi 5. keskkooli juures ajakohased autoõpetuse kabinetid, Viljandi 1. keskkoolil tänapäevase asjaajamise ja masinakirja õpetamiseks korralik materiaalne baas. Suure-Jaani ning Abja keskkooli kabinetid leiavad samuti kasutamist uutes tingimustes. Ka eriala valik on sel puhul palju mitmekesisem: endise paari eriala asemel saab nüüd sobiva valida 11 hulgast.

Asudes koolidevahelist õppe-tootmiskombinaati rajama, tuli kõigepealt lahendada keskuse küsimus. Viljandis sai selleks endise õhtukeskkooli maja. Töötavatele noortele keskhariduse andmisega tuleb rajoonis toime kaugõppekeskkool. Keskus ei ole ainult koht, kus asub kombinaadi juhtkond ja kust toimub erialaõpetajate ning väljaõppemeistrite meetodiline juhendamine, vaid siia ehitati ja sisustati ka mõned erialade õpetamiseks vajalikud kabinetid ja tootmisliinid. Nii näiteks ehitati Õmlustootmiskoondis «Baltika» siia õmlusliini, mis käesolevast õppeaastast annab ka toodangut. Viljandi rajooni Tarbijate Kooperatiiv remontis ruumi ja sisustas kaubanduseriala kabineti. Ehkki maja ei ole eriti suur, mahub sinna peale nimetatud kahe eriala, õpetajate toa, kombinaadi juhtkonna ruumide, laoruumide veel päris mitu sellist eriala õpetamise kabinetti, mis ei pea tingimata tootmistööga otseselt seotud olema.

Väljaspool keskust õpetatavate erialade tarvis püüti valida võimalikult tänapäevase materiaalse baasiga ettevõtted, majandid. Nii näiteks õpetatakse suurfarmi lüpsioperaatoreid Gagarini-nimelise Näidissovhoostehni-

kumi baasil Vana-Võidus. Õppebaas seal on eeskujulik. Teooriat õpitakse Näidissovhoostehnikumi lüpsipaviljonis. Selles on nüüdisaegsemel sisustatud kaks teooriaklassi. Kõrval mitmetüübilised lüpsiliinid nii kodumaise kui ka Saksa DV-s toodetud sisseseadega. Lüpsipaviljon ehitati ju üleliiduliste lüpsivõistluste paigaks. Vana-Võidu kõrval käiakse praktikal veel Uusna, Lahmuse ja Kolga-Jaani suurfarmides. Praktika lõpetatakse Eesti Loomakasvatuse ja Veterinaaria Teadusliku Uurimise Instituudi tööga tutvumisega.

Tikutootmise operaatori eriala õpetatakse Viljandi Metsakombinaadi tikutsehhis. Teoreetiline väljaõpe toimub esialgu tikutsehhi kaadri väljaõppe kabinetis, praktika on tootmisliinidel. Tikutsehhis toimuvad praegu ümberehitused ja seal on arvesse võetud ka koolidevahelise õppe-tootmiskombinaadi vajadusi.

Müürsepp-monteerija on samuti uus eriala, väljaõpe toimub Viljandi KEK-i baasil. Esimese õppeaasta kogemused näitavad aga, et see eriala ei ole kuigi populaarne. Ehk paraneb olukord siis, kui baasettevõttel valmib Män-nimäel uus maja, milles on ette nähtud ka polügon ehituseriala õpetamiseks. Sellega paraneb praktiline väljaõpe.

Koondise EPT Nuia osakond pidi esialgsete plaanide järgi ehitama Nuia keskkooli vanasse hoonesse tehnikahalli, sisustama traktori- ja autoõpetuseks vajalikud kabinetid, tegema näidised, läbilõiked, töötavad mudelid. Vahepeal selgus, et baasettevõttel jääb tehnikahalli väljaehitamiseks jõud napiks. Remonditi vajalikud ruumid ja tehti auto- ning traktoriõpetuse kabinetis tarvilikud sõlmed, näidised, läbilõiked, töötavad mudelid.

Suure-Jaani keskkooli juures on välja ehitatud materiaalne baas traktoristide ja B- ning C-kategooria autojuhtide väljaõpetamiseks. Baasmajandiks on seal Lahmuse sovhoos. Traktoristi- ja autojuhiametit on võimalik õppida ka Abja keskkoolis. Konkreetset kohustused nii uute väljaõppekeskuste rajamiseks kui ka vanade täiustamiseks võtsid endale kõik baasmajandid.

Kaader. Kombinaadi avamiseks oli vaja 26 erialaõpetajat. Nad kõik pidid olema tootvalt töölt ja seepärast ei olnud nende leidmine kerge. Baasettevõtetel tuli tulevaste pedagoogide valikul arvesse võtta, et need oleksid oma eriala hästi tundvad, pedagoogitööks sobivad spetsialistid. Nii hakkasid tulevasti töömehi õpetama Viljandi ATP nr. 8 tehnikaosakonna juhataja V. Vare, suurfarmi operaatoreid vabariigi teeneline insener V. Haaviste, koondise EPT Nuia osakonna tehnoloogiasakonna juhataja A. Arro jt. Keegi nimetatuid ei olnud varem koolis töötanud, sellepärast tuli kombinaadi juhtkonnal mõelda ka neile pedagoogiliste teadmiste andmisele, vähemalt pedagoogiliste aabitsatõdede tutvustamisele, võimalused selleks olid aga väga piiratud, sest tootmisest olid nad vabad

ainult esmaspäeviti. Talvisel koolivaheajal korraldati enesetäiendamise päev, tutvustamiseks metoodilisi soovitusi õppetunni organiseerimiseks.

Õppekabinettide sisustamine, erialaõpetajate väljavalimine, õppeautode, -traktorite ning haakeinventari eraldamine ja muud kohustused pandi kirja kombinaadi ning baasettevõtte vahel sõlmitud lepingutes.

Transport. See on täiesti uus komponent, mida tuli polütehnilise tööõpetuse organiseerimisel arvestada. Uutes tingimustes tuli leida kõige optimaalsem variant, kuidas õpilased kohale toimetada. Selleks organiseeriti kolm uut õpilasliini.

Võhma—Suure-Jaani—Viljandi buss toob Võhma õpilased Suure-Jaani ja võtab kaasa Suure-Jaani õpilased, kes õpivad Viljandis. Edasi viib suurfarmide lüpsioperaatorite rühma Vana-Võitu. Teine on Mõisaküla—Abja—Viljandi liin, kolmas Mustla—Viljandi liin. Viimane buss toimetab õpilased kohale ka Viljandis asuvatest baasidest.

Tulemused. Esimeseks aastaks seatud ülesannetega tuli kombinaat põhiliselt toime. Nagu juba öeldud, eraldasid baasettevõtted erialaõpetajate kaadri, õpilaste vedu sai järjele, programmid koostatud. Baasettevõtete abiga remonditi ja sisustati käesoleva aasta augusti alguseks ka kombinaadi keskusi.

Teine õppeaasta peaks mõningal määral kergem olema, saab arvesse võtta esimese tööaasta kogemusi. Kuid juurde tulid ka uued mured. Õpilaste vedu tuleb nüüd organiseerida juba kahel päeval. Ka erialaõpetajatel tuleb tootmistööst eemale jääda kahel päeval. Õppeaasta alguseks need küsimused koos baasettevõtetega lahendati. Kuidas kogu kombinaadi töö teisel tegevusaastal tervikuna funktsioneerima hakkas, on siinkohal veel vara rääkida. Kuna aga esimese aasta ülesannetega edukalt toime tuldi, võib arvata, et käesolevigi vähemalt niisama hästi läheb. Küll on aga kohane juttu teha sellest, millega kombinaat omal jõul toime ei tule.

Kõige tõsisem küsimus on erialaõpetajate enesetäiendamine ja kvalifikatsiooni tõstmine. Võib-olla oleks õigem öelda «erialaõpetajate väljakoolitamine», sest kõik nad on ju tublid spetsialistid, kuid pedagoogiliste probleemidega puutusid esmakordselt kokku aasta tagasi. Välja arvatud erialad, mida õpetati varem igas koolis eraldi ja mis ka uutes tingimustes edasi jäid. Teistes liiduvabariikides, näiteks Valgevenemaal, õpetatakse koolidevaheliste õppe-tootmiskombinaatide erialaõpetajaid Õpetajate Täie üsinstituudis. Arvatavasti tuleks ka neil sellest eeskuju võtta, sest iga rajoon eraldi oma jõudega sellega toime ei tule, rääkimata täienduskoollituse kvaliteedist sel juhul. Eelkõige vajavad erialaõpetajad algteadmisi psühholoogiast, pedagoogikast, aine õpetamise metoodikast. Kuna õppe-tootmiskombinaat vajab kvalifitseeritud kaadrit, siis tuleb erialaõpetajate

kvalifikatsiooni tõstmise süsteem paika panna kõige lähemal ajal.

Möödunud õppeaastal olid erialaõpetajad tootmistööst vabastatud ühe päeva nädalas, sel õppeaastal kaks. Tegelikult oleks vaja veel kolmandatki päeva kabineti sisustamiseks, enesetäiendamiseks. Sellele küsimusele veel lahendust ei ole. Asja teeb meie oludes keerulisemaks see, et erialaõpetajatele täit koormust ei jätku, kuna õpilasi on vähe. Teistes liiduvabariikides sellist küsimust ei teki, sest eriala komplekteeritakse seal mitme suure kooli baasil. Lahendus loodetakse siiski leida.

Kuigi töö organiseerimine hajutatud baasidega koolidevahelises õppe-tootmiskombinaadis on keeruline, on sellel siiski terve hulk eeliseid võrreldes sellega, kui polütehniline tööõpetus toimus iga kooli juures eraldi. Kõigepealt suurenes eriala valiku võimalus. Eriti kitsas oli see väikestes maakoolides. Suurema valiku kõrval püüti arvesse võtta, et kombinaadi erialad oleksid elulähedasemad. Kuna Viljandi rajoon on põllumajandusrajoon, pandi erialade valikul suuremat tähelepanu põllumajanduslikele erialadele. Sellest õppeaastast lisandus veel piimatöötlemise laborandi eriala Viljandi Piimatoodete Kombinaadi baasil. Seega on erialade valik uutes oludes suurem, mis omakorda peaks äratama õpilastes suuremat huvi polütehnilise tööõpetuse vastu.

Viljandi rajooni hajutatud baasidega koolidevaheline õppe-tootmiskombinaat tegutseb teist aastat. Seega on põhilistest loomisraskustest üle saadud. Neid jätkub aga veel selleks ja järgmisekski õppeaastaks. Kombinaadi normaalsest tööst saame kõnelda ikkagi alles siis, kui ka 10. ja 11. klass saab polütehnilise tööõpetuse kombinaadist, kui terve tsükkel, see on teoreetiline õpetus, praktika kuni ettenähtud kvalifikatsioonitunnistuse saamiseni, toimub kombinaadis. Alles siis on võimalik ka põhjalikult analüüsida kõike, millega tuli kombinaadi rajamisel kokku puutuda. Esialgsete kogemuste ja hinnangute põhjal võib aga öelda, et kombinaadi rajamisel oli peamiseks raskuseks materiaalse õppebaasi loomine töö käigus. Teiseks kaadri küsimus. Enamikul erialaõpetajatel tuli pedagoogitööd alustada täiesti ettevalmistamatult. Kolmandaks, õpilaste transpordi organiseerimine. Vaatamata kõigele jõuti siiski põhiliselt aastase ettevalmistustööga niikaugemale, et 1. septembril 1980 alustas kombinaat tööd. Hariduslikult on seda üksinda oma jõududega ei olnuks suuteline tegema. Asi sai teoks tänu sellele, et alustati partei rajoonikomitee ja rajooni täitevkomitee aktiivsel kaasalöömisel, kõige lähemal tasandil rajoonis.

Kuidas määrata kasvatus efektiivsust?

Seda küsimust käsitleb Nikolai Monahhov oma 1981. a. kirjastuse «Pedagogika» väljaandel ilmunud monograafias «Изучение эффективности воспитания: теория и методика. (Опыт экспериментального исследования). Autor annab õpilaste kasvatuse hindamise kriteeriumid kõigi vanuseastmete jaoks, tutvustab nende poolt väljatöötatud meetodikat kasvatus efektiivsuse uurimiseks. Raamatus antakse soovitusi kooli kasvatustöö kvaliteedi edasiseks tõstmiseks.

Seades sirguva põlvkonna kujundamisele kõrged eesmärgid, peab ühiskond omama tagasisidet, teadma kasvatustöö tulemusi, et õigesti hinnata oma jõupingutusi.

1960. aastatel ilmusid trükist esimesed kirjutised õpilaste kasvatuse väljaselgitamise kohta, neis tehti katset konkretiseerida vastavaid mõisteid, näidata probleemi praktilise lahendamise teid.

Aktiivsete ja teadlike uue ühiskonna ehitajate kujundamine eeldab saavutatud tulemuste regulaarset analüüsi, mis omakorda on kasvatustöö kvaliteedi tõstmise eelduseks. Koolil on ülesanne «täiustada õppe-kasvatusprotsessi juhtimist; parendada koolisest kontrolli selleks, et saada vajalikku ja ammen-davat informatsiooni õpetamise ja kasvata-mise seisukorra kohta», öeldakse 1978. aastal toimunud üleliidulise õpetajate kongressi ma-terjalides (lk. 78).

Kasvatustöö tulemusi täies mahus välja selgitada pole võimalik ja selleks pole vaja-dustki. On vaid vaja arukalt konkretiseerida uurimise alla kuuluvad kasvatustöö resultaadid, mille abil võib anda hinnangu kasvatusprotsessi efektiivsusele. Nähtavasti on vaja vaatluse alla võtta need kasvatustöö tule-mused, mis iseloomustavad isiksust tema suhtumises ühiskonnasse, inimestesse, kollektiivi,

töösse ja iseendasse. Pedagoogikateaduses ja kasvatustöö praktikas samastatakse inimese suhtumine tegelikkuse nähtustesse sageli isik-suseomadustega, näiteks suhtumine kollektiivisse kollektivismiga, suhtumine töösse töö-armastusega jne.

Isiksuse suhtumiste kõrval tuleb arvesse võtta ka nõuded, mida inimesele esitab ühiskond. Kuivõrd iga inimene elab teiste inimeste keskel, on ta kohustatud nendega arvestama. Tema ühiskondlikku väärtust arvestatakse selle järgi, kuidas isiksus elab ühiskonda sisse, vastab tema nõuetele.

Kasvatustöö tulemuste tundmaõppimine konkreetsete omaduste põhjal ei tähenda isik-suse kui terviku ignoreerimist. Teatud ees-märgil isiksuse komponentide väljaeralda-mine on kasulik ja isegi vältimatu. Näiteks psühholoogid uurivad isoleeritult tähelepanu, kõnet, mälu jm. Isiksuse kujundamisel on samuti vaja aktsenteerida kasvatuslikud jõu-pingutused mingis konkreetses suunas.

N. K. Krupskaja on öelnud: «Suuri ees-märke ei saavutata korraga. Las ta jaguneb väiksemateks koostisosadeks... ja suure ees-märgi saavutamine on võimalik ainult koostis-eesmärkide saavutamise teel.» (3, lk. 27). Kasvatusprotsessi efektiivsuse väljaselgitamise üks peaülesandeid ongi aidata õpetajatel leida neid «erilisi lüüsid», määrata kasvatus koostiseesmärgid.

Isiksus kujuneb paljude tegurite koosmõjul, kaasa arvatud perekond, ümbritsev keskkond, massiteabevahendid jpm. Üht või teist mõju elimineerida pole praktiliselt võimalik. Kool on selles keerulises protsessis õpilaste suhtes dirigendiks, ergutab ja arendab lastes positiivset, kui vaja, tegeleb ümberkasvatami-sega.

Kasvatustöö tulemuste analüüs on orgaaniliselt seotud kasvatusprotsessiga, tema ülesanne on välja selgitada ja fikseerida saavu-tused liikumisel eesmärgile. Kasvatusprotsessi efektiivsuse tundmaõppimisel olid uuri-jatel järgmised ülesanded: vaadelda seda probleemi õppe-kasvatusprotsessi täiustamise seisukohalt nüüdiskoolis; avada õpilaste kasvatatus kui kasvatustöö efektiivsuse kriteerium; välja töötada kasvatusprotsessi efektiivsuse tundmaõppimise süsteem koolis ja sellele vastav meetodika; välja töötada õpi-lastel osavõtu ratsionaalsed vormid selles protsessis; näidata võimalusi saadud tulemuste kasutamiseks kasvatus efektiivsuse edasisel tõstmisel. Tähtsal kohal uurimuses oli koolide eesrindliku kogemuse tundmaõppimine ja üldistamine. See aitas täpsustada põhimõis-teid, seada hüpoteesid ja kavandada uurimuse plaan. Eksperimendis osalesid Moskva oblasti Pavlovski Possadi linna 18. keskkool, Moskva 16. internatsionaalkool, Poltaava 1. internatsionaalkool ja 28. keskkool, Saraatovi oblasti ja Krasnodari krai koolid. Eksperiment võimaldas kontrollida ja täiustada süsteemi, teha vajalikud korrektiivid.

Õpilaste kasvatatus kui kasvatustöö efektiivsuse kriteerium

Kasvatatuse all pedagoogilises mõttes mõistetakse isiksuse kompleksset omadust, mida iseloomustab tema igakülgset arengut peegeldavate ühiskondlikult hinnatavate omaduste olemasolu ja kujunemise aste.

Kasvatatuse teljeks on kõlbelised omadused, mis määravad inimese moraalse palge. Individuaalse eripära kõrval iseloomustavad kasvatatust ka ealised iseärasused: see, mis on aktuaalsem ja tähtsam ühele vanusegrupile, võib teisel vanusegrupil asendada või täiendada teiste komponentidega. Näiteks, kui nooremale koolieale on eriti aktuaalsed sellised omadused nagu korralikkus ja austus vanemate inimeste vastu, siis keskmises koolieas omandavad erilise tähenduse tahtejõud ja aktiivsus, vanemas koolieas aga sihikindlus ja vastutustunne. Kasvatatus peab ilmnema igapäevases käitumises, konkreetsetes tegudes, väljendustes ja ümbritsevasse suhtumises. Inimese kasvatatuse üle võib otsustada ka tema žestide, miimika, intonatsiooni, mõnikord isegi vaikimise või tegevusetuse põhjal. Näiteks alaealine, kes ükskõikselt jälgib, kuidas vanake püüab kokku korjata mahakukkunud münte, demonstreerib paraku oma kasvatamatust.

Kuivõrd õpilaste kasvatatus väljendab kasvatusprotsessi tulemusi, võib selle põhjal otsustada kasvatuse efektiivsuse üle. Võime järelikult öelda, et *kasvatuse efektiivsust iseloomustab õpilaste kasvatatus ja kasvatatuse hindamise kriteeriumid on ühtlasi ka kasvatusprotsessi efektiivsuse kriteeriumid.*

Õpilaste kasvatatuse indikaatorid

Eksperimenti tulemuste põhjal formuleeriti nõukogude õpilaste kasvatatuse indikaatorite kohta järgmised põhinõuded.

□ Indikaatorid peavad väljendama: a) sotsialistlikust ühiskonnakorrast ja Nõukogude rahva traditsioonidest tingitud tüüpilisi isiksuseomadusi (sotsiaalsed näitajad); b) spetsiifilisi omadusi, mis on seotud õpilaste põhi-tegevuse ja ealiste iseärasustega (ealised näitajad); c) olulisemaid individuaalseid erinevusi.

□ Õpilaste kasvatatuse ealised indikaatorid vastavad neljale vanuseastmele: 1.—3., 4.—5., 6.—8. ja 9.—10. klass.

□ Indikaatorite optimaalne arv igas vanuseastmes on 12—15.

□ Indikaatorid peavad oma sisult olema õpilastele arusaadavad.

Mitmesuguseid uurimismeetodeid (õpilaste ja nende vanemate anketeerimine, tunnuste järjestamine jne.) kasutades täpsustati kas-

vatatuse sotsiaalsed ja ealised indikaatorid 1.—10. klassini. Vajab märkimist, et iga vanuseastme ealised indikaatorid on orienteeritud selle grupi vanimale klassile ja määravad nooremate arenguperspektiivi.

1.—3. klassi õpilaste kasvatatuse indikaatorid: patriotism, seltsimehelikkus, lugupidav suhtumine vanematesse inimestesse, headus, ausus, töökus, hoolsus, distsiplineeritus, korralikkus, teadmishimu, armastus ilusa vastu, püüd olla tugev, osav ja karastatud.

Nagu näeme, iseloomustavad juba algklassiõpilasi peaaegu kõik kasvatatuse sotsiaalsed indikaatorid. Enesestmõistetavalt tuleb arvestada ealisi ja individuaalseid erinevusi.

4.—5. klassi õpilaste kasvatatuse indikaatorid: patriotism, seltsimehelikkus, lugupidav suhtumine vanematesse inimestesse, headus, ausus, töökus, säästlikkus, distsiplineeritus, iseseisvus, teadmishimu, armastus ilusa vastu, püüd olla tugev, osav, karastatud.

Nagu näeme, langevad indikaatorid põhiliselt ühte noorema kooliea omadega, kuid on seejuures keerulisemad ning näitavad isiksuseomaduste suuremat küpsust.

6.—8. klassi õpilaste kasvatatuse indikaatorid: patriotism, kollektivism, humaansus, ausus, kohusetundlik suhtumine töösse, distsiplineeritus, aktiivsus, julgus, tahtejõud, enesekriitilisus, tagasihoidlikkus, teadmishimu, esteetiline areng, püüd olla tugev, osav, karastatud.

Selle vanuseastme õpilasi iseloomustab füüsiliste ja intellektuaalsete jõudude tormiline areng, isiksuse aktiivne formeerumine. Õpilane pole enam laps, kuid ka mitte täiskasvanu, tal areneb intensiivselt eneseteadvus, ta kaldub eneseanalüüsile ja eneseteostusele. Kõigile õpilastele ühiste sotsiaalsete indikaatorite kõrval ilmneb kasvatatus ka niisugustes olulistest joontes nagu aktiivsus, julgus ja tahtejõud, erilise tähenduse omavad enesekriitilisus ja tagasihoidlikkus.

Noorematele õpilastele iseloomulikud tunnused — austus vanemate inimeste vastu, iseseisvus jm. transformeeruvad või lülituvad keerulisematesse tunnustesse (humaansus, tahtejõud jm.).

9.—10. klassi õpilaste kasvatatuse indikaatorid: patriotism, kollektivism, internatsionaalsus, humaansus, ausus, kohusetundlik suhtumine töösse, distsiplineeritus, vastutustunne, printsiipaalsus, sihikindlus, aktiivsus, teadmishimu, esteetiline areng, püüd kehalisele täiuslikkusele.

Lõpuklassides algab vastutav etapp õpilaste isiksuse kujunemisel: nad seisavad iseseisva elu, uue ühiskonna ehitajate seast teadliku ja aktiivse osavõtu lävel.

Vanema kooliea õpilaste kasvatatuse iseloomustamisel kõigile vanusegruppidele ühiste indikaatorite kõrval (patriotism, kollektivism, ausus, kohusetundlik suhtumine töösse, distsiplineeritus jm.) omandavad erilise tähtsuse niisugused nagu printsiipaalsus, sihikindlus,

vastutustunne. Nimelt neis leiavad väljenduse julgus, tahtejõud, enesekriitilisus ja tagasihoidlikkus. Vanemate klasside õpilaste kasvatuse indikaatorid määravad isiksuse põhiparameetrid ja teenivad tema iseseisvaks eluks ja tööks sihipärase ettevalmistamise huve arenenud sotsialismis.

Ühiskonna arengu pidev protsess teeb paratamatult korrektiivse sotsialistlikku tüüpi isiksuse karakteristikasse. Juba ainult seetõttu ei saa õpilaste kasvatatuse loetletud indikaatoreid vaadelda muutumatutena.

Konkreetsetes tingimustes on vaja spetsiaalselt koondada tähelepanu ühtedele või teistele näitajatele, mis on selles kollektiivis eriti aktuaalsed. Näiteks mitmerahvuselises koolis on eriti vaja kasvatada õpilasi rahvaste sõpruse vaimus, kasvatatuse efektiivsust on otstarbekas tundma õppida internatsionalismi arengutaset arvestades.

1.—10. klassi õpilaste kasvatatuse hinnangukriteeriumid ja tasemed

Nagu juba märgitud, iseloomustavad kasvatatust indikaatorid, millest igaüks on üldistatud kriteeriumiks õpilasel nimetatud omaduse kohta hinnangu andmisel. Kõigil õpilastel pole ühiskonna silmis tähendust omavad omadused võrdselt arenenud: ühtedel on nad hästi arenenud ja ilmnevad väga erinevates situatsioonides, teistel võib leida samade omaduste üksikuid tunnuseid, kolmandatel võivad need peaaegu puududa. Õpetajatöös on nende erinevuste arvestamine väga oluline, nad iseloomustavad kasvatusprotsessi efektiivsust, määravad edasise kasvatustöö sisu ja intensiivsuse.

Me vajame niisugust kasvatustöö efektiivsuse tundmaõppimise süsteemi, mis aitaks õpetajal näha oma töö tulemusi, õigeaegselt välja selgitada olemasolevad tendentsid, avastada vajakajäämised ning need operatiivselt kõrvaldada. Kasvatustöö efektiivsuse tundmaõppimise oluline tingimus on õpilaste kasvatatuse taseme väljaselgitamine. Probleemi analüüs ja eksperiment koolides annavad aluse arvata, et *kasvatatuse taseme all tuleb mõista õpilasel vastavalt tema ealistele võimalustele tähtsamate kasvatatuse indikaatoriteks olevate isiksuseomaduste väljakujunemise astet.*

Kasvatatuse taseme objektiivseks väljaselgitamiseks peab pedagoog teadma, milles väljendub õpilase nn. ideaalne kasvatatus. Võrreldes sellega oma õpilaste tegelikku käitumist ja suhtumisi, võib teha järeldusi nende kasvatatuse kohta.

Õpilaste kasvatatuse hinnangukriteeriumideks võib lugeda neile õpilasreeglites, oktoobrilaste reeglites, noore pioneeri seadustes, ÜLKNÜ põhikirjas esitatud nõudeid. Kuid kui võrd need nõuded on adresseeritud õpilastele enestele, on antud konkreetsete kasva-

tatuse indikaatorite süsteemiga seostamata, pole orienteeritud arvestuse hõlbustamisele, sisalduvad eri dokumentides, ei ole neid võimalik kasutada kasvatatuse taseme fikseerimiseks. Sellega seoses kerkib üles vajadus spetsiaalsete kriteeriumide (kriteerium — eristamise või millegi üle otsustamise alus, tunnus) järele, mis lubaksid küllaldase usaldatavusega kindlaks teha kasvatatuse tulemusi.

Kui võrd kasvatatus on keeruline, paljudest elementidest koosnev omadus, mis sisaldab mitmesuguseid indikaatoreid, ei piisa tema hindamiseks ühest kriteeriumist. Õpetaja kujundab oma kasvandikes erinevate omaduste kompleksi ja peab omama küllalt täieliku ettekujutuse igast omadusest, selle tüüpilistest esinemisvormidest, ta peab iga indikaatori puhul juhinduma täpsetest kriteeriumidest.

Esinedes mõõdu, normi osas, on kriteerium etaloniks, mis väljendab uuritava nähtuse kõrgeimat, kõige täiuslikumat taset. Võrreldes temaga reaalseid nähtusi, võib määrata viimaste vastavust normile, ideaalile. Kuid selleks peab kriteerium olema piisavalt liigendatud, sisaldama endas komponente, «mõõtmisühikuid», mille abil tegelikkuse nähtusi normiga võrrelda. Need tunnused peavad moodustama iga kriteeriumi ulatuses terviku, avama vastava omaduse tõelise olemuse, lähtudes teatud vanuseastme õpilaste iseärasustest ja võimalustest.

Lähtudes sellest, et kasvatatuse hindamine eeldab kolme taset (kõrge, keskmine, madal), peaks iga kriteerium sisaldama vähemalt kolm tannust, väiksem arv ei luba kasutada kolmepallilist hindamiskaalat. Kogemused näitavad, et tunnuseid ei tohiks olla üle kuue, vastasel juhul muutuks kriteerium väga mahukaks.

1.—3. klassi õpilaste kasvatatuse hindamise kriteeriumid

Patriotism: huvi kodukoha mineviku ja oleviku vastu; loodusearmastus ja säästlik suhtumine loodusesse; armastus oma kooli vastu. *Seltsimehelikkus:* sõprade olemasolu; vabahtlik osavõtt kollektiivi üritustest, mängudest; püüd jagada oma muresid ja rõõme sõpradega; valmisolek aidata sõpra omakaspüüdmatult; püüd oma klassi ja tähekest mitte alt vedada.

Austus vanemate inimeste vastu: viisakus, kuulekus; jõukohase abi osutamine õpetajatele, vanematele ja teistele täiskasvanutele.

Headus: sõbralikkus, hoolitsemine endast väiksemate eest; valmisolek jagada oma mänguasju, raamatuid jms. sõpradega; armastus loomade vastu.

Ausus: siirus, õiglustunne; harjumus mitte võtta loata teiste asju; oma süütegude vabahtlik ülestunnistamine, lubaduste täitmine. *Töökus:* kohusetundlik õppimine; kohusetundlik abistamine majapidamistöodes; aktiivne osavõtt eneseteenindamisest, ühiskonnakasulikust tööst, huvi tööõpetuse vastu.

Hoolsus: korralik välimus; oma isiklike asjade korrashoidmine, säästlik suhtumine kooli varasse.

Disttsiplineeritus: täpsus; õpilasreeglite täitmine koolis, tänaval ja kodus, avalikes kohtades; klassikollektiivi ja tähekesse nõudmistega täitmine.

Korralikkus: hoolikas osavõtt õppetundidest; tähelepanelikkus ja püüdlikkus õppetundides; koduülesannete regulaarne ja kohusetruu täitmine.

Teadmishimu: huvi kõige uue, senitundmatu vastu; küsimuste esitamine ümbritsevatele inimestele; lugemishuvi; hea õpiedukus.

Armastus ilusa vastu: aktiivne osavõtt taidlusringidest; huvi kunstiringis tegelemise vastu; võime märgata ilu, püüd ilu luua.

Püüd olla tugev, osav ja karastatud: päeva-režiimist ja isikliku hügieeni reeglitest kinnipidamine; igapäevane hommikvõimlemine; huvi kehakultuuri vastu; aktiivne osalemine sportmängudes.

4.—5. klassi õpilaste kasvatatuse hindamise kriteeriumid

Patriotism: kodukoha tundmine; huvi oma kodumaa mineviku ja oleviku vastu; aktiivne osavõtt ühiskonnakasulikust tööst; loodusearmastus ja säästlik suhtumine loodusesse.

Seltsimehelikkus: püüd olla kollektiivis koos sõpradega; vabatahtlik, omakasupüüdmatu abi sõpradele, allumine kollektiivi juhtidele; seltsimehelikud suhted tütarlaste ja poiste vahel; püüd oma klassi ja pioneerirühma mitte alt vedada.

Austus vanemate inimeste vastu: viisakus, kuulekus; initsiatiivikus vanemate inimeste abistamisel.

Headus: sõbralikkus; hoolitsemine enesest väiksemate eest; harjumus jagada kõike sõpradega; armastus loomade vastu.

Ausus: siirus; õiglus; harjumus mitte loata võtta võõraid asju; oma süütegude vabatahtlik ülestunnistamine; lubaduste täitmine.

Töökus: kohusetruu õppimine; pidev hõivatus kasuliku tegevusega; harjumus eneseteenindamiseks kodus ja koolis; koduste majapidamistööde kohusetruu tegemine; aktiivne osavõtt ühiskonnakasulikust tööst; visa püüd omandada mitmesuguseid töövilumusi.

Hoolsus: isiklike asjade korrashoid, hoolitsus ühiskondliku omandi eest; leppimatus ühiskondliku ja koduse vara rikkumise puhul.

Disttsiplineeritus: korralik osavõtt õppetööst; õpilasreeglitest kinnipidamine alati ja kõikjal; endast vanemate inimeste korralduste kiire ja täpne täitmine; klassi ja pioneerirühma nõudmistega täitmine.

Iseseisvus: iseseisva töö ja käitumise harjumuste olemasolu; püüd toime tulla kõrvalise abita; oma arvamuse olemasolu mitmesuguste küsimuste kohta; initsiatiivikus koolitöös ja mängudes.

Teadmishimu: hea õpiedukus; huvi kõige uue ja tundmatu vastu; lugemishuvi; osavõtt ringide tööst.

Armastus ilusa vastu: korralik välimus; huvi kirjandus-, joonistus- ja laulutundide vastu; kunsti ja kirjanduse silmapaistvate esindajate ning nende tööde tundmine; osavõtt taidlusringidest; võime märgata ilu enda ümber; püüd teha kõike hästi.

Püüd olla tugev, osav, karastatud: päeva-režiimist ja isikliku hügieeni reeglitest kinnipidamine; igapäevane hommikvõimlemine; huvi kehakultuuri vastu; aktiivne osalemine sportmängudes.

6.—8. klassi õpilaste kasvatatuse hindamise kriteeriumid

Patriotism: kodumaa ajaloo ja tähtsamate päevasündmuste tundmine, huvi tema tuleviku vastu; uhkustunne oma kodumaa ja tema silmapaistvate esindajate üle; vabatahtlik osavõtt ühiskonnakasulikust tööst; loodusearmastus ja säästlik suhtumine loodusesse; säästlik suhtumine ühiskondlikku omandisse.

Kollektivism: elav osavõtt kõigist oma klassi üritustest; harjumus aidata omakasupüüdmatult sõpru; kollektiivi otsuste täitmine; nõudlikkus kaaslaste suhtes; isiklike ja ühiskondlike huvide ühendamine; seltsimehelikud suhted tütarlaste ja poiste vahel.

Humaansus: heatahtlik suhtumine ümbritsevatesse; austus endast vanemate vastu; abi osutamine neile, kes seda vajavad; headus; armastus kõige elusa vastu ja hoolitsus selle eest.

Ausus: siirus; õiglus; lubaduste täitmine; harjumus mitte võtta loata võõraid asju; leppimatus valetamise, petmise, varguse suhtes.

Kohusetundlik suhtumine töösse: kohusetundlik õppimine; pidev hõivatus kasuliku tegevusega; harjumus mitte pidada vastikuks mistahes tööd; head töötulemused; süstemaatiline abistamine kodus majapidamises; püüd valida endale tulevast elukutset.

Disttsiplineeritus: õpilasreeglitest kinnipidamine alati ja kõikjal; endast vanemate inimeste korralduste kiire ja täpne täitmine; klassi ja pioneerirühma nõudmistega täitmine; võitlus hea distsipliini eest kogu kollektiivis.

Aktiivsus: püüd vastata tundides, täiendada kaasõpilaste vastuseid; vabatahtlik osavõtt klassi ja kooli ühiskondlikust elust; initsiatiivikus; sihipärane valmistumine komsomoli astumiseks; leppimatus puuduste ja minevikuigandite suhtes.

Julgus: võime ületada hirmutunnet; valmisolek appi minna ennast ohtu seades; oma sõprade puuduste avalik kritiseerimine; valmisolek kaitsta oma seisukohta; otsustavus; leppimatus ebaõigluse suhtes.

Tahtejõud: võime sundida ennast tegema seda, mida ei taha, kuid on vaja; visadus oma eesmärkide saavutamisel; püüd ja võime ületada raskusi; märgatavad edusammud enesekasvatases.

Enesekriitilisus: harjumus arvestada sõprade kriitikat; võime tunnista oma vigu; kriitiline suhtumine oma töö tulemustesse; püüd lähti saada oma puudustest.

Tagasihoidlikkus: puudub püüd ennast esile tõsta (välimuse ja käitumise poolest); harjumus mitte kiidelda; enesevalitsemine, lihtsus.

Teadmishimu: hea õpiedukus; süstemaatiline kirjanduse ja ajakirjanduse lugemine; harjumus kasutada sõnastikke, teatmeteoseid jpm.; osavõtt fakultatiivkursuste ja ringide tööst.

Esteetiline areng: korralik välimuse; huvi kirjandus-, joonistus- ja laulutundide vastu; süstemaatiline teatris, kontserdil, näitustel jm. käimine; silmapaistvate kirjandus- ja kunstiteoste teadmine ja mõistmine; osavõtt taidlusringide tööst, konkurssidest jne.; püüd teha kõike ilusasti.

Püüd olla tugev, osav, karastatud: õige rüht, harjumus igal hommikul võimelda; osavõtt sportmängudest, võistlustest, matkadest jne.; VTK normide edukas sooritamine; süstemaatiline tegelemine mingi spordialaga.

9.—10. klassi õpilaste kasvatatuse hindamise kriteeriumid

Patriotism: kodumaa ajaloo ja tähtsamate päevasündmuste tundmine, huvi tema tuleviku vastu; uhkustunne oma kodumaa ja tema silmapaistvate esindajate üle; vabatahtlik osavõtt ühiskonnakasulikust tööst; säästlik suhtumine loodusesse, rahva ühisvarasse; aktiivne valmistumine kodumaa kaitsmiseks.

Internatsionalism: huvi teiste rahvaste kultuuri ja kunsti vastu; sõprus teiste rahvaste esindajatega; vabatahtlik osavõtt internatsionaalse iseloomuga üritustest; jõukohane osavõtt vennaliku abi andmisest teiste maade töötajatele.

Kollektivism: elav osavõtt kõigist oma kollektiivi üritustest; harjumus aidata omakasu-püüdmatult sõpru; kollektiivi otsuste täitmine; nõudlikkus kaaslaste suhtes; isiklike ja ühiskondlike huvide ühendamine; võitlus oma kollektiivi au eest.

Humaansus: headus, hoolitsus endast väiksemate eest; vabatahtlik abi osutamine neile, kes seda vajavad; armastus kõige elusa vastu ja hoolitsus selle eest; leppimatus antihumaansete tegude suhtes.

Ausus: õiglus; sõnade ja tegude ühtsus; otsekohesus; harjumus mitte võtta loata võõraid asju; oma vigade ja süütegude vabatahtlik tunnistamine.

Kohusetundlik suhtumine töösse: kohusetundlik õppimine; mistahes vajaliku töö õigeaegne täitmine; head töötulemused; süstemaatiline abistamine koduses majapidamises; sügav huvi teatud kindla töötegevuse sfääri vastu.

Distiplineeritus: õpilasreeglitest kinnipidamine alati ja kõikjal; endast vanemate inimeste korralduste kiire ja täpne täitmine; võitlus kõrge distsipliini eest kollektiivis; Nõukogude riigi seaduste tundmine ja täitmine.

Vastutustunne: oma kohustuste kohusetruu täitmine; antud lubaduste õigeaegne ja täpne täitmine; harjumus viia alustatu lõpule; val-

misolek vastutada enese ja oma sõprade tegude eest.

Printsiipaalsus: vaadete ja veendumuste püsivus; harjumus oma arvamus avalikult välja öelda ja seda kaitsta; enesekriitilisus; võime objektiivselt hinnata oma sõprade tegusid; leppimatus ekslike vaadete, antisotsiaalsete tegude suhtes.

Sihikindlus: suurte konkreetsete eesmärkide olemasolu; püsivus seatud eesmärgi saavutamisel; ustavus oma ideaalile.

Aktiivsus: osavõtt klassi ja kooli ühiskondlikust elust; initsiatiivikus; organisatorlikud võimed; optimism; võitlus puuduste ja minevikuiganditega.

Teadmishimu: lugemus; lai silmaring; oma teadmiste süstemaatiline täiendamine teaduse ja tehnika eri valdkondades; hea õpiedukus. *Esteetiline areng:* korralik välimuse; kõrge kõne- ja käitumiskultuur; laulu- ja tantsuoskus; süstemaatiline teatris, näitustel, kontsertidel jms. käimine; silmapaistvate kirjandus- ja kunstiteoste teadmine ja mõistmine; püüd luua ilu.

Püüd kehalise täiuslikkuse poole: õige rüht; harjumus igal hommikul võimelda; VTK normide edukas sooritamine; regulaarne osavõtt spordisektsioonide tööst; hea õpiedukus kehalises kasvatuses.

Tunnused, mis iseloomustavad konkreetse omaduse eri aspekte, on loomulikult omavahel seotud ja täiendavad üksteist, nende üksteisest lahutamine on tinglik, ka ei pretendeeri nad omaduse igakülgele ammendamisele. Ometi lubavad nad anda hinnangut oluliste isiksuseomaduste kohta, määrata nende taset, näha arengutendentse.

Võrreldes noorema ja vanema kooliea kasvatatuse hindamise kriteeriume, võib märgata mõningaid seaduspäraseid tendentse. Vanuseastme suurenedes omadused arenevad laiuti ja sügavuti.

Nagu näitab kogemus, aitavad kasvatatuse hindamise kriteeriumid teadlikustada nõudeid, mida meie ühiskond esitab õpilastele, nende moraalsele palgele ja üldisele arengule, annavad võimaluse kujundada sirguva põlvkonna väärtusorientatsioone.

Kirjandus

1. Всесоюзный съезд учителей. Документы и материалы. М., 1978.
2. Крупская Н. К. Пед. соч., т. 5., М., 1959.

Kasvatuseesmärk algklasside õppetunnis

EHA HIIE

NLKP XXV ja XXVI kongressil rahvaharidusele esitatud ülesannetes on täpsustunud õppetöö eesmärgiasetus, esmatähtsaks on saanud kasvatamine õpetamise kaudu, kasvatus-töö kompleksus. Nagu võib tõdeda nende ridade autori kohtumistelt algklassiõpetajatega, on kasvatav õpetamine tänaseni tõsiselt raskusi ning mitmeid küsitavusi tekitav probleem.

Kasvatuse ülesanded, suunitus ja meetodid muutuvad ajaloo vältel, peegeldades ühiskonna seaduspäraselt teisenemise nõudeid oma kodanike käitumise, elulaadi ja suhtumiste süsteemi kohta. NLKP XXVI kongressil rahvaharidusest rääkides rõhutas L. I. Brežnev: «Peamine on praegu selles, et tõsta õpetamise ning tööalase ja kõlbelise kasvatamise kvaliteeti koolis» (1). Uue inimese kujundamise tähtis tegur on tema motivatsioonifääri, isiksuse huvide ja vajaduste areng. Nende aktiivsuse ja sihivõime suunamises näeb Nõukogude Liidu Kommunistlik Partei sotsiaalpoliitika üht tähtsat ülesannet.

Inimese kasvatust ei või käsitada üksikute omaduste konglomeraadina. Leida tuleb peamine, telg, mis väljendab põhikvaliteete. Isiksuse kõlbelise ja ideoloogilise kasvatuse teljeks on suhtumiste süsteem ümbritsevas maailmas, töösse, kaasinimestesse ja iseendasse. Suhtumine tähendab üksikisiku subjektiivset, isiklikku hoiakut millegi suhtes. Nende suhtumiste väljendusaste, mõtestatus, süsteemsus, vastupidavus ja stabiilsus on kasvatuse taseme näitajad. «Minu suhtumise minu keskkonnasse on minu teadvus,» on kirjutanud K. Marx.

Kõlbelisele teadvusele pannakse alus lapse eas. Selle kujunemisprotsessis etendavad hii-gelosa täiskasvanute hinnangud ja motiveeringud konkreetsete tegude, ühiskonnas kehtivate normide rikkumise või nende vastava käitumise kohta. Kaua aega on laste suhtumised jäljendavat laadi. Lapse areng avaldub selles, et ühiskondlikult vastuvõetavad väärtused ja hinnangud saavad talle n.ö. seesmiselt omaseks, et tekivad isiklikud väärtusorientatsioonid, mille alusel valitakse vastav talitlusviis.

Kainiku kõlbeline areng kulgeb õpetaja jäljendamiselt iseseisva tegutsemise ja suhtlemise kaudu iseseisvate väärtusotustusteni, kõlbeliste ja maailmavaatelite

veendumusteni. Ei saa aga loota, et õpilane kõike ise väärtustada suudab. Teda tuleb abistada ja teadlikult mõjutada, ainult sellisel juhul saame rääkida kasvatuse aktiivsest ja juhtivast osast isiksuse arengus.

Õpetamise ja arengu suhete probleemi tänapäevane lahendus lubab väita, et lapse võime, huvide, harjumuste jm. arengut saab juhtida (vt. B. Ananjev, P. Galperin, N. Davõdov, A. Ljublinskaja, L. Zankov, N. Mentšinskaja, D. Elkonin jt.). **Juhtimise vahendiks** on täiskasvanute — kasvatajate, õpetajate, lastevanemate jt. — poolt organiseeritav **laste tegevus**; laiemalt võttes — kogu nende elulaadi ning aktiivse suhtlemise organiseerimine.

Seega saab isiksuse kujunemine toimuda ainult tema enese aktiivse tegevuse protsessis. Sellest, missugune on **domineeriv tegevus** teatud vanuseastmes ja kuivõrd oskuslikult me selles peituvaid arendavaid-kasvatavaid võimalusi kasutame, sõltuvad kasvatuse tulemused. L. Vögotski, B. Lihhatšovi jt. arvates on imikueas valdav kommunikatiivne tegevus, koolieelses eas — mäng. Alklassides muutub domineerivaks **õppimine**. Järelikult õppeprotsessis sisalduvate **võimaluste** ärakasutamine on selles eas isiksuse kujundamise kõige olulisem, kõige enam juhitav ja kõige mõjusam vahend — kasvatustöö pearinne, mille löögijõudu peame oskama õigesti ja optimaalselt kasutada (vt. lähemalt 3, lk. 15—19).

Algõpetuse uuendustega seostuvalt on rõõmustavalt elavnenud õppetöö **arendavate** võimaluste realiseerimine, **kasvatamisvõimaluste** kasutamises on kahjuks märksa vähem edenemist märgata olnud. NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määruses «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest» nenditakse: «...Täielikult ei kasutata suuri võimalusi, mida annab koolitund kui õppekorralduse, koolinoortes kõrgete ideelis-moraalsete omaduste kasvatamise, nende eluks ja tööks ettevalmistamise läbiproovitud vorm.»

Eestimaa Kommunistliku Partei XVIII kongressil rõhutas K. Vaino sõnaselgelt: «Lahendamata on õppiva noorsoo õpetamise ja kommunistliku kasvatamise ühtsuse tagamise ülesanne.»

Viimasel ajal on tehtud mitmeid katsetusi selleks, et muuta õpetamine kasvatuslikult efektiivsemaks. Nimetagem näiteks M. Skatkini ja I. Lerner'i õpetamismeetodite süsteemi uutmõtestamist (12), G. Štšukina uurimusi tunnetushuvide kujundamise alal (14), J. Babanski õppeprotsessi optimeerimise katseid (9), T. Konnikova, Z. Vassiljeva, L. Novikova jt. katseid kollektiivsete töövormide mõjust isiksuse kujunemisele jmt. Kasvatava õpetamise erinevaid aspekte on meie vabariigi pedagoogilises perioodikaski aina sagedamini puudutatud (vt. lähemalt 2; 4; 7; 8). Samas väidetakse aga endiselt, et õppetunnis

on õpilane õpetaja vaatepiiril pahatihti vaid kui aine äraõppija, mitte kui arenev isiksus. H. Liimets kirjutab: «Õpilase arengut ja aine kasvatavat mõju deklareerivad kõik, tege- likkus aga annab tunnistust vastupidisest...» (5, lk. 21). Selleks vastupidiseks on õpilaste ülekoormatus, ainult kognitiivsed kasvatus- taotlused, vähene huvi afektiivse sfääri ja psühhomotoorse külje haaratuse vastu.

H. Roots märgib, et meie elu on viimasel aastakümnel mitte ainult paremaks, vaid ka keerulisemaks muutunud. On tunda headuse ja inimlikkuse defitsiiti. Inimsuhted on muu- tunud ratsionaalsemaks, kuivemaks, jäige- maks. Teaduse ja tehnika revolutsiooni ajastu on tõstnud esiplaanile üksnes eruditsiooni, intellekti. Mis selles siis halba on? H. Roots vastab sellele ise õigesti: «...Kummatigi saab lünka teadmistes soovi korral täita, lün- ka kõlbelises kujunemises ei täida sageli aga kogu eluaja jooksul» (7, lk. 35).

Kasvatamine on, kõige lihtsamalt öeldes, inimese mõjutamine läbi tundmuste prisma. Isiksuse igakülgne areng peab kulgema m o t e t e, t u n d m u s t e, t e g u d e ühtsu- ses (vt. lähemalt 10; 13; 15).

Õppetevuses, mis baseerub õpilaste e m o t s i o n a a l s e l e r g a s t a m i s e l, kujunevad püsivamad hoiakud, arenevad soodsamalt hinnangud ja otsustused, mille kaudu toimub isiksuse struktureerimine (8, lk. 35).

Erakordselt olulist osa omistab emotsioo- nidele kasvatuses A. Leontjev, väites, et tun- nete allutamine kainele mõistusele on eksi- samm kasvatuses (11). Koolile seatud keeru- lisi ülesandeid saab lahendada ainult siis, kui õpilased hakkavad kooli armastama ja õpetajaid austama (7).

Emotsionaalne erksus on kogu kasvatusel alus. Emotsionaalne kurtus, tundmuste väär- rastus — kasvatusraskuste algpõhjus. Tund- muste tekkimist, arenemist ja kulgu on tarvi- lik suunata. Kasvatuse olemusest lähtudes oleme lausa kohustatud seda tegema. Ja kaini- kuiga on aeg, mil seda on veel v o i m a l i k teha.

Algklassiõpilasele on tema esimene õpetaja vääramatu eeskuju ja autoriteet, keda usal- datakse ja usutakse. Kainiku tunnetustege- vusele on omane tundmuslikkus. Ta on suute- line sügavalt läbi elama kõike, mida loeb või kuuleb, millega kokku puutub. Seepärast on kainikut hilisema eaga võrreldes suhteliselt kergem kasvatuslikult mõjutada. Järelikult on äärmiselt oluline, et iga algklassiõpetaja oskaks oma pedagoogilist tegevust kasvatus- likult õigesti eesmärgistada.

Kuidas selle oskusega lood tegelikult on? Vastus sellele küsimusele õieti ajendaski käes- olevaid ridu kirjutama. Äsjastel Värska suve- kursustel, kus tuli muuhulgas käsitleda ka kasvatava õpetamise probleeme, korraldasime kuulajatele lühiküsitluse. Õpetajaile esitatud ankeediküsimused jaotusid tinglikult nelja

- 1) kasvatava õpetamise mõiste, eesmärgi ja vahendite määratlus;
- 2) erinevate õppeainete s p e t s i i f i k a kasvatuseesmärkide realiseerimisel;
- 3) k o n k r e e t s e kasvatusesmärgi määrat- lemise oskus erinevate lugemispalade käsit- lemisel emakeele lugemistunnis;
- 4) ettepanekud kasvatava õpetamise edenda- miseks algklassides.

Ankeedile vastas 73 algklassiõpetajat 69 koolist (neist 19 staažiga kuni 5 aastat, 35 staažiga kuni 15 aastat, 19 staažiga üle 20 aasta). Selline vastajate arv ei anna loomu- likult alust tõsiteaduslikeks üldistusteks. Kuna vastajaid oli aga meie vabariigi kõigist paigust, väga erineva vanuse, hariduse ja pedagoogilise staažiga, siis osutab saadud teave ometi sellele, millised on kitsaskohad õpetajate töös ja milles nad meilt — tead- lastelt, metoodikutelt, õppekirjanduse auto- reilt — abi ootavad.

Mis on kasvatav õpetamine? Millised on kasvatava õpetamise eesmärgid, allikad, vahendid?

Esimesele küsimusele vastas enamik õpetajaid õigesti. Üsna üksmeelne oli arusaamine ka sellest, et mida noorem on õpilane, seda enam teenib kogu tema õpetamine kasvatusel ees- märke.

Õpetamine avaldab objektiivselt alati kas- vatuslikku mõju. See mõju võib olla aga väga mitmesugune: võib anda kasvatusel eesmär- kidele sootuks vastupidiseid tulemusi, võib neid teenida vaid väga vähesel määral või siis saavutada maksimaalset kasvatuslikku efekti. (Seda kasvatava õpetamise eripära märkis vaid 7 õpetajat).

23 õpetajat märkisid, et kasvatavat toimet omab õpetamise s i s u, 15 lisas sellele ka m e e t o d i d, 9 — õpetamise v o r m i d, 4 — õ p e t a j a i s i k u mõju. Ülejäänud vastasid ebamääraselt, et «kõik kasvatab», või ei vas- tanud üldse.

Kõige ähmasemad ja segasemad olid vastu- sed küsimustele kasvatava õpetamise eesmär- kidest. Enamasti nimetati vaid üksikomadusi (ausus, patriotism jms.).

Erinevate õppeainete spetsiifika kasvata- val õpetamisel

Kasvatava õpetamise efektiivsus oleneb sel- lest, kuidas õppeaines objektiivselt peituvad kasvatuslikud mõjurid õpetaja poolt teadli- kult ja vajalikus süsteemis ära kasutatakse. Seejuures on igal ainel oma roll, oma koht. Õpilaste igakülgset arendamist ja kasvata- mist on võimalik saavutada vaid kõikide õppe- ainete k u i ühtse süsteemi koostööl. Selle

süsteemi üksikutel lülidel, s. t. üksikutel õppeainetel on vastavalt nende spetsiifilistele iseärasustele ka erinevad ülesanded kitsamate kasvatusesmärkide saavutamisel. Milles need erinevused seisnevad? Milles on iga õppeaine asendamatu osa kainiku kasvatamisel?

Emakeele kohta andis õige vastuse 26 õpetajat, ligilähedase 37; loodusõpetuse kohta: õige — 19, ligilähedase 17; kehalise kasvatuskohta: õige või ligilähedase — 14; muusikalise kasvatuskohta, kunstilise kasvatuskohta, tööõpetuse kohta vastavalt 18, 9, 15. Kõige vähem õigeid vastuseid — kokku 4 (!) oli matemaatika kui õppeaine kasvatuslike võimaluste ja aine spetsiifika kohta.

Kasvatusesmärk emakeele lugemistunnis

Selles küsimuste rühmas loeti õpetajatele algklasside lugemikust ette kokku 5 lugemispala («Ussikuningas» — Lug. II, «Põrnikas ja päevakoer» — Lug. III, «Allikas» — Lug. III, «Tagurpidi vihm» — Lug. III, «Kadakad» — Lug. III). Ülesandeks oli iga pala puhul leida selle kasvatuslik mõte või kasvatuslik võimalus.

Vastustest torkas selgelt silma kooli kasvatusesüsteemi tunginud intellektualism: selle asemel, et läheneda õpilastele kirjandusliku teksti alusel kujutlusi ergastades ja elamuslikkusele tuginedes, püütakse igast palast üksnes kuiva õpetussõna, otsest näpuganaitamist välja lugeda. Sellest siis tuligi, et palade puhul, kus otsest moraalinõuet ei ole, ei osatud kasvatuslikku eesmärki ka sõnastada. Pala «Tagurpidi vihm» kohta, mis pakub häid võimalusi huumori- ja naljameele kujundamiseks, kirjutas üks staažikas õpetaja otse: «Selle pala jätsin vahele, kuna ei osanud temaga midagi teha.»

Huumorimeele kujundamist ei pea enamik õpetajaid tõsiseks kasvatusesmärgiks. Samas on aga teada, et Thor Heyerdahl näiteks, komplekteerides papüüsuslaeva «Ra» meeskonda, esitas ühe obligatoorse tingimusena igaühele huumorimeele olemasolu. «Tulevikus hakatakse kollektiivide moodustamisel tõenäoliselt arvestama inimeste psühholoogilisi iseärasusi ja huumorimeelelestid asuvad muude valikukriteeriumide hulgas tähtsaks kohale,» nendib A. Lunge (6, lk. 128). Huumorimeele kasvatamine on siiski ainult asja üks külg. Eksisteerib ka teine — huumori kasutamise kasvatus. Näha halba tegu naljakas ja rumalas valguses — seda võimaldavad üsna mitmed lugemispalad. Võib-olla jäävad aga needki kasutamata?

Lugemispalade kasvatusliku väärtuse määratlemisel puutus silma ka allteksti vähe nägemine-kasutamine. Näiteks muinasjutu «Ussikuningas» puhul nimetati kasvatusliku mõttena valdavalt seda, et iga pahategu tuleb

karistada. Pala pealkirjast, sisust ja metoodilisest töötlusest selgesti ilmneva kuninga tarkuse, õigluse, headuse idee, vana targa seaduse: «Võim põhineb mõistusel» oskas välja lugeda vaid üks õpetaja.

Mis sellest kõigest järeldub? Järelduste tegemiseks võime kasutada samuti õpetajate eneste vastuseid.

Mida teha kasvatava õpetamise edendamiseks algklassides?

Ettepanekute ja vajakajäämistena nimetati metoodilise kirjanduse vähesust (9 õpetajat), õpilaste häälestamiseks tarviliku saatematerjali puudumist (21 õpetajat) jm. Kõige suurem hulk — 58 õpetajat 73-st märkisid ühe põhiraskusena kasvatavas õpetamises kasvatusesmärgi määratlemise raskust õppetunnis.

Küllap on neil õpetajatel õigus! Kasvatusesmärkide taksonoomia on ju probleemiks pedagoogikateaduseski. Tänapäev puudub meil ideaalse kasvandiku mudel.

Meie ideaaliks on küll igakülgsest arenenud isiksusest, kelles on harmooniliselt ühendunud vaimne rikkus, moraalne puhtus, füüsiline täiuslikkus... Millised on aga need omadused, mida tuleb kujundada nimelt nooremas koolieas, mida ei saa teha enam kunagi hiljem? Milline on see iga õppeaine spetsiifiline roll kasvatuses, mida ükski teine aine nii hästi täita ei saa? Millised on üksikute teemade konkreetsed kasvatuslikud võimalused? Millised on kasvatava õpetamise üldisemad, kaugemad eesmärgid? Kuidas tagada kasvatusliku töö tõeline komplekssus?

Need on küsimused, millele algklasside õpetajad vastamist ootavad. Vähemalt mõningaile neist püüame tulevastest kirjutistes vastust ka anda.

Kirjandus

1. NLKP Keskkomitee aruanne Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXVI kongressile ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas. Tln., 1981.
2. Herman, S. Õpilaste mõjutamise võimalusi õppe-kasvatusprotsessis. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 4, lk. 17—20.
3. Hiie, E. Kainiku töökasvatus õpitöö kaudu. — «Nõukogude Kool», 1979, nr. 9, lk. 15—19.
4. Kera, S. Töökasvatuse komplekssus. — «Nõukogude Kool», 1979, nr. 8, lk. 15—18.
5. Liimets, H. Mis teeb muret õpetajale ja õpilasele, mis didaktile. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 5, lk. 20—23.
6. Lunge, A. Emotsioonide psühholoogia. Tln., «Valgus», 1980.
7. Roots, H. Headusest, inimlikkusest, õiglusest. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 1, lk. 35—37.
8. Tõnisson, L. Kunsti- ja töökasvatuse isiksust kujundav mõju. — «Nõukogude Kool», 1979, nr. 2, lk. 35—42.

(Järg lk. 46)



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Kogemusi õpilaste isiksuse tundmaõppimisel raskesti-kasvatatavuse ennetamiseks*

PAUL LEHESTIK

1. Individuaalsete iseärasuste arvestamine ja individuaalne kasvatustöö nõuab kompleksset lähenemist. Kompleksus tähendab eelkõige kasvatus-elementide arvukust ja suhteid nende vahel.

«Tähtis pole mitte ainult... jälgimine, tähtis on teada lapse huve, tema vaateid, tema elulisi kogemusi, vältimatu on teada inimesi, kes teda ümbritsevad, tingimusi, milles ta elab.» (5, lk. 675.)

Üks raskemaid küsimusi, millega pedagoogilistel kollektiividel kokku puutuda tuleb, on see, kuidas õppe-kasvatustöös ja kogu pedagoogilises tegevuses paremini suuta arvestada iga õpilast, üksikõpilaste juures ajutisi häireid ja raskusi õigeaegselt ära tunda ja ennetada, kuidas osata ravida koduse kasvatuspuudujääke ja vigu ning ennetada «raskete» kujunemist, aga ka arendada õpilaste võimeid ja andeid.

2. Allpool kirjeldatakse Põlva keskkooli pedagoogilise kollektiivi püüdlusi oma tegevuses

* XIII ülevabariigiliste pedagoogiliste loengute ettekanne.

rakendada nii pedagoogikateaduses ammu tuntud kui ka nüüdismeetodeid õpilaste tundmaõppimiseks, nende arengutingimuste ja individuaalsete iseärasuste kindlaksmääramiseks.

Kuna õpilase isiksuse tundmaõppimine on eeskätt klassijuhataja mure, siis on meil tavaks saanud, et iga õppeaasta alguses toimub klassijuhatajate koondise koosolek, kus muu hulgas arutatakse, konsulteeritakse ja tehakse täpsustusi õpilase isiksuse või klassikollektiivi tundmaõppimise meetoodikas.

On muutunud traditsiooniks, et klassijuhatajad annavad hiljemalt veerandi lõpuks kooli juhtkonnale ja aineõpetajatele teavet oma klassi nende õpilaste kohta, kelle õpetamisel ja kasvatamisel on vaja teatud tingimusi või asjaolusid arvesse võtta.

2.1. Informatsiooni koostamise ja kasutamise hõlbustamiseks oleme lasknud trükkida vastavad infosedelid.

Sifreeritult kantakse infosedelitele:

2.1.1. **Klassi formaalsed juhid.** Suures koolis ei suuda ei juhtkond ega aineõpetajad meeles pidada kooli ja klasside õpilasaktiviste. Neid teada ja tunda on aga õppe-kasvatustöö huvides tarvis. Kuna õpilaste kasvatamisega tegelevad kõik aineõpetajad, ei saa lubada, et viimastel puuduks koostöö aktivistidega. Eelkõige peab see vältima juhtumeid, kus aineõpetaja ettevaatamatusest või hoolimatusest kahjustab komsomoli- või pioneeriaktivisti mainet. Oleme kehtestanud nõude: õpilasomavalitsuse aktivistile (klassi komsomolisekretär, pioneerirühma nõukogu esimees, klassivanem jt.) ei tehta märkust tema tegevuse negatiivse külje või eksimuse pärast kogu klassi ees (kui see siiski osutub vältimatuks, ei rõhutata ega tuletata meelde tema ametiseisundit). Vajaduse korral arutatakse tema käitumist õpilasomavalitsusorganais või eraldi klassikoosolekul. Meie koolist on kadunud juhud, kus õpetaja kontrolltööde vigu analüüsid hurjutab: «Ai-ai, ainult «kolmeke», ise veel klassi komsomolisekretär.»

Väga mitmetel põhjustel on vaja, et ülevaade kõikide klasside aktiivist oleks ka kooli juhtkonnal.

2.1.2. **Klassi informaalised juhid, nn. «staarid»** ja mikrogruppide liidrid. Nende väljaselgitamiseks on meie klassijuhatajad kasutanud eelkõige loomulikke eksperimente koos vaatlusega, stiihilisi tähelepanekuid, õpilaste kirjandeid, individuaalseid vestlusi ja sotsio-meetrilist testi. Nende andmete põhjal koostab klassijuhataja teise õppeveerandi alguses klassi sotsiogrammi, millega saab täieliku ülevaate oma klassi integreerumisastmest, omavahelistest suhetest ning iga õpilase staatusest. Ka aineõpetajail on hädavajalik teada äärmusi. Kui aineõpetaja oskab luua õiged suhted klassi liidritega ja mikrogruppide juhtidega, võib ta teha neist oma kasvatustöös abilised mis tahes olukorras. Kergem on klas-siga üritusi läbi viia või nõudeid esitada,

kui liidrid õpetajat toetavad. Põhjustada konflikt liidritega juba õppeaasta algul on ohtlik isegi vilunud pedagoogile. Klassi «staarile» on ühe aineõpetaja negatiivne hinnang tähtsusetu, kuna talle kuulub kogu klassi või enamiku kaaslaste poolehoid.

Katse anda erineval viisil ülesanne kahele 7. klassile näitas, et liidreid tuleb tõsiselt arvestada ja oskuslikult kooli ning kasvatus-töö huvides ära kasutada. Konflikt liidriga tuleb lahendada väljaspool klassitundi.

2.1.3. Tõrjutud õpilased. Tõrjutust elab õpilane väga raskelt üle, võib saada neuroosi, kaotada huvi õppimise vastu ja olla potentsiaalne koolist väljalangeja (6, lk. 141—143).

Tõrjutud selguvad üldiselt samade meetodite abil nagu «staarid» ja liidrid. Aineõpetaja, kes on teadlik õpilase tõrjutusest, hoidub teda klassi ees noomimast ja püüab, kui vähegi võimalik, tema prestiiži klassi ees tõsta, teda kaasõpilaste rünnakute puhul kaitsta.

2.1.4. Raskestikasvatatavad õpilased, eriti agressiivsed. Nende kindlaksmääramisel oleme võtnud aluseks G. Burza. R. Werneri ja G. Rodhe ning S. Ahnsjö raskestikasvatavate tüpoloogiad.

Nõukogude ja sotsialismimaade pedagoogilises ja psühholoogilises kirjanduses on avaldatud seisukohti, mille järgi tuleks vaadelda ja käsitleda eraldi mõisteid «kasvatusraskused» ja «raskestikasvatatavus».

Esimese terminiga tähistatakse neid õpilasi, kelle terve psüühika ja normaalse intellekti juures esineb üksikuid, ühekordseid või lühiajalisi häireid õppe-kasvatusprotsessis, mis on kergesti kõrvaldatavad tavaliste pedagoogiliste meetmetega või mööduvad iseenesest, kuna lapse põhihoiakud kasvatus- ja kasvatajate suhtes on enamasti õiged. Kasvatusraskusi võib esineda igal lapsel. Kasvatusraskuste sagedasemateks ilminguteks on kirjanduses nimetatud laiskust, jonnit, valelikkust, hirmu jms.

2.1.4.1. Raskestikasvatatavaks tuleks nimetada last, kelle

psüühika on kahjustatud neuroosidest, kuigi intellekt on terve ja normaalne;

kes just neurooside tõttu ei osale piisaval määral ja soovitud suunas pedagoogilises protsessis;

kellel esineb vääri põhihoiakuid kasvatus- ja kasvatajate suhtes, mis mõjutavad käitumist;

kes klassi- või muus õpilaskollektiivis ei osale vajalikul määral kollektiivi tegevuses või tegutsevad teistest erinevalt — mitte-soovitud vormis või suunas;

kes ei suuda realiseerida teistega võrdsel tasemel oma sünnipäraseid eeldusi või realiseerivad neid vääralt;

kelle ümberkasvatamine (ravi) ei anna tavalises pedagoogilises protsessis harilikult tulemusi.

Olulisemaks erinevuseks «kasvatusraskustega» lapse ja «raskestikasvatatava» vahel

ei ole niivõrd nende käitumine või tegu, vaid nende psüühika seisund: esimesel on psüühika terve ja põhihoiakud väärastumata, teisel puhul on tegemist haige, kahjustatud psüühikaga, mis tingib ka väärraid põhihoiakuid.

Kasvatusraskustega õpilaste kohtlemisel piisab tavaliselt pedagoogikas üldtuntud meetodeist ja abinõudest, enamikust neist räägitakse üliõpilastele pedagoogika loengutel, suur osa aga tuleb juurde tegelikus pedagoogitöös.

«Raskestikasvatatavate» ümberkasvatamisest ei ole juttu üheski programmis, sel teemal ei peeta loenguid ega nõuta arvestusi. Ometi on nende arv koolides häirivalt suur ja näitab kahjuks kasvutendentsi. V. N. Turtšenko andmetel kannatab kesknärvisüsteemi kahjustuste all 9—17% õpilastest (8, lk. 29). Paljud teadlased (R. Werner, H. Stolz, S. Ahnsjö jt.) väidavad, et laps saab enne neuroosi, siis muutub raskestikasvatatavaks.

Kuna tegemist on neurootiliste lastega, kellel on häireid psüühikas, mis peamiselt avalduvad kas tahte- või tundeäiretena, on tingimata vaja, et iga nendega õppe-kasvatusprotsessis kokkupuutuv pedagoog oleks nende häiretest teadlik ja oskaks nende puhul vastavalt käituda.

Raskestikasvatatavaid on püütud tüpiseerida mitmel eri alusel. Meie oma pedagoogilises praktikas oleme lähtunud kolmest üksteisest mõnevõrra erinevast tüpiseerimisest. **2.1.4.2. G. Burza (3)** jaotab raskestikasvatatavad noorukid nende psüühiliste iseärasuste põhjal järgmiselt:

tahteomaduste väärastunud arenguga lapsed. Siia kuuluvad kangekaelsed ja tahtejõuetud;

lapsed, kellel puudub huvi õppimise ja igasuguse tunnetustegevuse vastu. Siia kuuluvad mõttelaisad ja õppida mittetahtjad;

lapsed, kellel on hálbeid emotsioonide valdkonnas, seega passiivsed ja ükskõiksed;

kõrgenenud emotsionaalsete reaktsioonidega lapsed, kes ärrituvad kiiresti, kahtlustavad teisi halvast, avaldavad end sageli ärritus- ja raevupursetega;

enda ja ümbrusega rahulolematud, sageli alaväärsuskompleksiga lapsed;

aeglustunud reaktsiooniga lapsed, nn. kõvapead.

S. Ahnsjö ja G. Rodhe rõhutavad raskestikasvatatavuse seost murdeega, samal seisukohal on ka mitmed nõukogude teadlased. Rjazani Pedagoogilise Instituudi professor A. Kotšetov ja Saksa DV teadlane K. Stolz märgivad aga, et raskestikasvatatavus võib tekkida mis tahes eas, ainult et murdeas on ilmingud tugevamad ja teravamad. Meie arvates on viimastel õigus.

2.1.4.3. Saksa DV tuntud lastepsühhiaater Rainer lähtub raskestikasvatatavate tüpiseerimisel psüühika kahjustuste, s. o. neurooside iseloomust ja jaotab «rasked» nelja suuremasse rühma, milles igas 3 alagruppi (2, lk. 36—108).

I — oma eale mittevastava käitumisega lapsed;

II — eetilisi-moraalsete põhihoiakute häiretega lapsed;

III — psüühilistes protsessides esinevate häiretega lapsed;

IV — motivatsioonifääri häiretega lapsed.

Tavalises koolis on suhteliselt kergemini diagnoositavad III ja IV rühma kuuluvad õpilased.

III rühma õpilastel esinevad häired või valseosed impulsi ja juhtimiskeskuse vahel. Ühel juhul tuleb üks või teine seos esile ootamatult või enneaegselt, nn. kramplikud. Teise alarupi õpilast iseloomustab impulsside kontrollimatu ja pidurdamatu väljumine, arvestamata sotsiaalset distantsi, situatsiooni, reegleid...

Selle rühma kolmandasse alarupi kuulvatel on aga vastupidi: juhtimiskeskus valitseb nii tugevasti, et impulsid on peaaegu täiesti maha surutud, pidurdatud.

IV rühma «rasked» iseloomustab mingi motiivi generaliseerimine, mille tõttu nad kas satuvad kaasõpilaste pilke või koguni põlu alla. Nad on «monotendentsed-pingutatud», kannatavad hirmu või surutise all ning on ebakindlad ja arad.

I ja II rühma «raskete» äratundmine nõuab pikaajalisi vaatlusi, arsti asjatundlikku hinnangut. Need õpilased tavaliselt õppe-kasvatust protsessi ei sega, kuid nendel enestel on raske.

2.1.4.4. «Rasked» vajavad eriti kannatlikku kohtlemist, positiivset mõjutamist ja tasakaalukust. Enamik neist põeb hinges pettumuste, solvangute, ülekohtu või teiste psühhotrauma tagajärge. On vaja, et pedagoog suudaks mõista nende hingeelu. Olgu siinkohal meenutuseks V. Suhhomlinski õpetus: «Pedagoogikasvataja tähtsaim väärtus on — tunda õpilase hingeelu. Tõeline hingeline suhtlemine saavutatakse seal, kus õpetaja kujuneb alati-seks sõbraks, õpilase seltsimeheks ja mõttekaaslasteks ühises tegevuses» (7, lk. 94).

Ka kool on sageli süüdi õpilase «raskeks» kujunemisel, olgu siis põhjused objektiivset või subjektiivset laadi.

2.1.4.5. Objektiivsetest teguritest võiks meie tähelepanekute põhjal nimetada kõige olulisematenä järgmisi:

□ Kooli õppeprogrammid on koostatud niisuguse raskusastmega, et nende täielik omandamine (hinne «5») on võimalik ainult tühisel osal õpilastest, lõpuklassides ainult ühel või ei ühelgi. See traumeerib eneseväärikuse, normaalse auahnuse ja suure kohusetundlikkusega last, kõrgeenenud tundlikkuse puhul võib viia neuroosi tekkimiseni, eriti kui «5»-le õppida mittesuutmine toob kaasa hukkamõistu kodus.

□ Õppe-kasvatust protsess ei suuda arvestada õpilase individuaalseid psüühilisi iseärasusi, õpetaja-kasvataja on suurte klasside puhul sunnitud valima mingi «keskmise» nii tempos,

raskusastmes, kordamiste arvus, näitlikustamises, kinnistamisvormides jm., mis aga on tavaliselt abstraktsioon ja ei tarvitse vastata ühelegi õpilasele. Massikoolis puudub igasugune võimalus õpilaste individuaalsete psüühiliste omaduste diagnoosimiseks.

□ Puuduvad võimalused nõrga tervisega, haigete ja pikemat aega põdenud õpilaste individuaalseks õpetamiseks ja nende sobiva raskusastmega materjali leidmiseks. Eriti just suurtes koolides traumeeritakse last sageli tööpingest tekkinud hoolimatusega.

Subjektiivsetest teguritest on olulisim kooli üldine psühhosfäär.

Oleme püüdnud oma koolis luua usaldusvahekorda kõigis koolisisestes suhetes: õpilane—õpilane, õpilane—õpetaja, õpilane—direktor, õpetaja—direktor jne. Üks abivahendeid on õpilasomavalitsuse laialdane rakendamine ja kooli momendiolukorra ning eesseisvate probleemide arutamine. Subjektiivseks teguriks õpilase «raskeks» kujunemisel võivad osutada õpetaja isiksuseomadused. Meie 68 pedagoogi hulgas on väga erinevaid isiksusi, esindatud on kõik temperamentitüübid, on agressiivseid ja müristajaid, ekstra- ja introvertseid. Leiame, et see ongi hea: mida erinevamate isiksusetüüpidega õpilane koolis kokku puutub, seda kergemalt suudab ta neid tunda ja arvestada elus.

Korduvad küsitlused, ankeedid ja õpilaste kirjandid meie koolis kinnitavad vabariigi ja üleliiduliste teaduslike uurimuste tulemusi ja meie õpilaste arvamused langevad ühte ka mõnede rajataguste uurimiste andmetega. Kõige enam traumeerivad lapsi rigiidsed — jäigad õpetajad, kes poevad printsipiaalsuse sildi taha ja jäävad paindumatuks ka pisi-asjades. Ka traumeerivad sageli lapsi hüsteeriliselt karjuvad õpetajad. Õpetaja, kes annab oma häälele ja emotsionaalsetele pursetele pidurdamatu voli õppetunnis, teeb mitu kurja korraga: rikub kogu klassi töömeeleolu, teeb enese klassi enamiku silmis naeruväärseks, tekitab psühhotrauma klassi kõige tundliku- maile, kes ei tarvitse asjasse üldse segatud olla, ja kulutab õppetunni kallist aega.

2.1.4.6. Viimase kümne aasta jooksul oleme püüdnud rakendada kõikvõimalikke abinõusid karjumise lõplikuks ja täielikuks eemaldamiseks koolist, ja edu on märgatav. «Kel õigus on, see ei karju.» — «Õpetaja intelligentsus on pöördvõrdeline karjumisega.» — «Kõva hääle peab asendama mõistust.» — need oleme kuulutanud üldtuntud tõdedeks, oleme korduvalt tsiteerinud V. Suhhomlinski: «Karjumine — inimsuhete kultuuri puudumise tõeline tunnus, õpetaja karjumine jahmatab ja lööb lapse uimaseks. Karjumises väljendub kõige primitiivsem, kõige jämedam reaktsioon laste tegudele, käitumisele, nende suhtlemisele ja tegevusele» (7, lk. 95.)

Väga oluline õpilase psüühikat traumeeriv asjaolu on õpilase ebasoodne seisund klassi-kollektiivi omavahelistes suhetes (tõrjutu,

isoleeritu). Seisundi parandamine on pikaajaline, keeruline ja sageli tulemusteta tegevus, kuna ei ole selge, millest see on tingitud. Meie kooli kogemuste põhjal saab väita, et pedagoogi oskuslik ja kannatlik tegevus võib ka siin raskemad traumad ära hoida. Eelkõige on vaja tunda omavahelisi suhteid. Viimase 11 aasta jooksul oleme oma koolis nõudnud klasside sotsiogramme koostamist, oleme välja töötanud oma kindla vormi (vt. 1, lk. 160).

Nii tõrjutute kui ka raskestikasvatatavate laste mõjutamisel oleme võtnud juhtnõõriks ja põhimõtteks A. Makarenko seisukohta: «Ma nõuan, et meie pedagoogilise töö põhiliseks printsiibiks oleks nii koolis, koolieelsetes ja koolivälistes lasteasutustes nii palju kui võimalik — austus inimese vastu... Kui ma hakkain ainult õpetama, nõudma, käskima, saab minust kõrvaline jõud, võib-olla küll vajalik, kuid mitte lähedane.» (4, lk. 94.)

Oleme välja töötanud ja pidevalt täiustanud soovitusi pedagoogidele, kuidas arvestada sotsiogrammi kasvatustöös. Õpilase tegude, õppimise või käitumise arutamise eel, kas direktori juures või mingis kollegiaalses organis, oleme teinud kohustuslikuks tutvumise selle klassi sotsiogrammiga. Tõrjutute ja isoleeritute käitumise arutamisest õpilaskollektiivis oleme hoidunud. Küll aga oleme püüdnud teha kõikvõimaliku nende positsiooni parandamiseks.

Rasketikasvatatavuse ennetamise peattingimuseks on õigesti korraldatud ja tasakaalukalt ning kannatlikult teostatud kasvatus-töö kogu koolis. See kindlustab küll, et kool oma õppe-kasvatustööga õpilast ei traumeeri, kuid on teada, et osa õpilasi tuleb kooli juba neurootikutena.

Oma koolis oleme kasutanud rasketikasvatatavate väljaselgitamiseks peamiselt järgmisi meetodeid:

psühhomeetrilised katsed koolieelikutele, et kindlaks teha suuremad hälbed mälus, tähelepanus ja taibukuses;

koolieelikute vanemate anketeerimine, et teada saada häireolukorras perekonnad või muud kodu- ja perekonnatingimused;

1. kl. õpilaste terviselehtede läbitöötamine, et saada ülevaade tervisekahjustusega õpilaste olemasolust;

eeldatavalt «raskete» vaatlemine õppetundides;

vaatluste ja eksperimentide korraldamine klassides omavaheliste suhete väljaselgitamiseks, siia juurde ka sotsiomeetriline test ja sotsiogrammi koostamine;

infosedelite täitmine ja kokkuvõtmine ülekoolliselt.

2.1.5. Tervisekahjustuste all kannatavate õpilaste teadmine väldib aineõpetajatepoolset ülekohut ja tervislikult nõrkade õigustamatut koormamist.

Tark õpetaja ei nõua õpilaselt võimatut ega üle jõu käivat. Äsja tõvevoodist tõusnu

või pikemat aega põdenu, samuti haiguse tagajärgede all kannatav õpilane vajab eelkõige abi, kannatlikku järeleaitamist ja järeleootamist, kuna häired üldtervislikus seisundis kutsuvad tavaliselt esile psüühika ülitundlikkuse ja kannatuse hapruse. Klassiaktiivi ja aineaktivistide abil organiseerib aineõpetaja niisugusele õpilasele asjaliku ja plaanikindla järeleaitamise. Õpetaja tähelepanelik ja hell suhtumine ning sõbralik kohtlemine suurendavad haiguse tõttu mahajäänu usku oma võimetusse ja kindlasti ka austust õpetaja vastu.

2.1.6. Füüsiliste defektidega õpilased. Oleme arvamusel, et kui aineõpetaja ka muud midagi antud klassi õpilaste kohta ei tea, siis füüsiliste defektidega õpilasi peab ta tingimata teadma. Siis ei kuuleks sünnipäraselt või trauma tõttu küürakas, nõrga nägemise, halva kuulmise või märgatava kõnedefektiga õpilane lauseid: «Miks sa küürutad pingis? Istu sirgelt!» — «Kas sa pime oled, et ei näe tahvlilt õigesti maha kirjutada!» — «Keda ma kutsusin? Kas sa kurt oled, et sind peab kaks korda hüüdma?» — «Mis sa pudistad, räägi ilusti!» Jne.

Vähe sellest, et iga õpetaja peab hoiduma lapse defekti rõhutamisest või defektiga õpilase solvamisest-pilkamisest, ta peab teadma, keda kaitsta kaasõpilaste pilgete või õelutsemise eest.

Me oleme oma koolis kohustanud kõiki klassisjuhatajaid klassis vähemalt ühe vestluse pidama, mille teemaks on kaasinimeste suhtumine füüsiliste defektidega või invaliidistunud inimestesse, sõltumata sellest, kas antud klassis neid on või mitte.

2.1.7. Õpilaste nimed, kelle perekondlikud ja majanduslikud olud on ebanormaalsed. Lisaks nn. traditsioonilistele kodumiljöö häiretele (alkoholism, lahutused, konfliktid) oleme välja selgitanud ja aineõpetajatele ning juhtkonnale infosedelitel teatanud ka teisi lapse õppimist või tema kasvatuslikku mõjutamist segavaid tegureid: pikk või keeruline koolitee, kitsad või rasked korteriolud, perekonnaliikmete haigus, koormatus majapidamises, majanduslik alahoolitus (ka ülehooldus), vanemate pedagoogiline küündimatus (sõltumata haridusest või töökohast), naabrite või sugulaste väär mõju, väärad väärtusorientatsioonid perekonnas jms.

Andmeid kodumiljöö kohta hangib klassisjuhataja eelkõige neljasilmavestlustest õpilastega, nende kodude külastamisest, õpilaskirjanditest, vaatluse teel. Kasutame ka lühiankeete (näiteks õpilaste koduse toitlustamise selgitamiseks, õpitingimuste jms. tundmaõppimiseks).

Aineõpetaja, kes teab õpilase rasket või keerulist kodumiljööd, suhtub mõistvalt häiretesse tema õppimises või käitumises.

Endastmõistetavalt on õpilaste erakorralist kodumiljööd vaja teada ka kooli juhtkonnal.

(Järgneb)

Õppetund õpilaste hinnangus

ELLA LUKAS

Õpetaja ja õpilane. Õppetöös esinevad nad lahutamatu. Õpetaja esitab informatsiooni, õpilased omandavad selle. Õpetaja suunab õpilase tunnetustegevuse üldist käiku. Kuid õpilased ei ole lihtsalt mehhaanilised käsutäitjad, küllaltki varakult hakkavad nad huvipakkuvaist tundidest eraldama igavaid. Pedagoogilised uurimused näitavad, et vanemate klasside õpilased eristavad hästi üksikuid metoodilisi võtteid. See on ka arusaadav. Õpilased suhtlevad erinevate õpetajatega, tekib võimalus erinevaid tunde võrrelda. Ühed meeldivad neile, teised ei meeldi, kolmandate suhtes on nad ükskõiksed.

Õpilaste suhtumises õppegevuse eri liikidesse avaldub ühelt poolt hinnang tunnis toimuvale, teiselt poolt õppeprotsessi kasvatusmõju resultaati.

Vajadust, huvi ja soovi iseseisvalt teadmisi omandada, arusaamist, et kõiki eluks vajalikke teadmisi pole võimalik tunnis omandada — kõike seda saavutatakse õppetöös.

Viimastel aastatel on õppetöö metoodikas toimunud muudatused. Paremad õpetajad pööravad ikka enam tähelepanu õpilaste iseseisva mõtlemise arendamisele, varustavad neid vaimse töö võtetega, aitavad teadmisi hankida mitte üksnes õpikute, vaid ka otsesest vaatlusest looduses ja ühiskonnas.

Õppetöö saavutab oma tõelise dialektilise olemuse: õpetaja ja õpilase tegevus ühtsustub. Õppeprotsess muutub tunnetusprotsessiks, loominguliseks protsessiks. Ikka enam kasutavad õpetajad probleemõpet, milles õpilastele ei anta valmisteadmisi. Tunnid on üles ehitatud selliselt, et õpilane saaks oskuse iseseisvalt tõestada, ümber lükata, analüüsida, üldistada, kaitsta oma seisukohta. Kõik see tõstab tunni efektiivsust.

Õpetaja teeb õpilase teadusliku mõtte liikumise ja võitluse kaasosaliseks, suunab teda iseseisvalt otsima, mõtlema, üle elama avastusröömu. Tänu sellele ei laienda uued teadmised lihtsalt varem omandatud, vaid tõstavad selle mõtlemise kõrgemale astmele, tutvustavad teaduslike avastuste meetoditega, äratavad loomevõimeid.

Õpilane on seotud aktiivse tunnetustegevusega ja läheb valmisinformatsiooni tajujast üle teadmiste hankija ossa. Õpetaja ja õpilase suhted selles tegevuses muutuvad. Muutuvad ka õpilaste tunnetustegevuse juhtimise sisu ja iseloom.

Kuidas suhtuvad sellesse õpilased? Et oma osa paremini esitada, pöörduvad näitleja nõusaamiseks vaataja poole; et paremini ravida, küsitleb arst haiget üksikasjalikult; õpetaja, kes organiseerib õpilaste tunnetustegevust, peab teadma mitte ainult seda, kuidas omandatakse teadmisi, vaimse tegevuse üksikuid võtteid, vaid ka seda, kuidas kujuneb õpilaste suhtumine erinevatesse õppetöö liikidesse.

Me korraldame õpilastele ankeetküsitlusi. Küsimused olid determineeritud kindlate vastustega. Lähtusime hüpoteesist, et õppetöös toimunud muudatused, mis on seotud mõtlemise iseseisvuse tõstmisega, mõjutasid õpilaste iseseisvust, soodustasid nende soovi ja tarvet oma teadmisi täiendada.

Ankeetküsitluse tegid instituudi üliõpilased. Andmed on saadud 301 9. klassi, 288 10. klassi ja 408 11. klassi õpilaselt. Esitatud küsimusele «Kas tunnis toimuv töö alati rahuldab või leiata, et oleks võimalik...», saime tabelis 1 toodud vastused (kõikides tabelites on andmed toodud protsentides, osale küsimustele on õpilased andnud rohkem kui ühe vastuse või jätnud hoopiski vastamata).

Toodud andmetest nähtub, et esikohal on uus informatsioon, mis õpilasi huvitab. See on ka arusaadav. Õpilased on teadmishimulised, nad tahavad iga päev kuulda midagi uut, varem tundmatut, vaadata suurde tunnetamise raamatusse, avada selle uue lehekülje. Kuid 11. klassi õpilastel on paralleelselt selle ettepanekuga võrdne soov rohkem harjutada. Lõpuklassi õpilased mõistavad, et keskkooli lõpetamine on seotud ka kindlate teadmiste omamisega, paljudele aga sisseastumiseksamitega kõrgemasse õppeasutusse. 40% kõrgkoolidesse astuda soovijaist ei teinud sellist ettepanekut mitte juhuslikult. Huvitav on, et arusaamine õppetöös vajalike oskuste ja vilumuste kujundamisest kasvab klassist klassi. Kasvab ka soov, et organiseeritaks tunnis õpilaste iseseisvat tööd, kuid see toimub väga aeglaselt, andes järele teiste tööliikidele. Teadmiste kontrollimisele, nagu näeb

Tabel 1

	9. kl.	10. kl.	11. kl.
... rohkem kontrollida õpilaste teadmisi	11,7	6,1	7
... rohkem harjutusi	19,7	27,2	37
... õpetaja esitaks rohkem uut materjali	51,3	51,1	37,2
... organiseerida õpilaste iseseisvat tööd tunnis	16	16,6	17,5

Tabel 2

	9. kl.	10. kl.	11. kl.
Huvitav on kuulata uut	18,7	57,7	54,2
Mõttled kaasa, tuleb lahendada erinevaid ülesandeid	31	21,6	19,7
Seod varem omandatud uute teadmistega	17,2	18,5	12,6
Saad vastuse elus tekkinud probleemidele	26,4	29,3	38,1
Saab tegelda kõrvaliste asjadega	3	4,4	3,7

eelmisest tabelist, ei pöörata suurt tähelepanu. Eriti on seda tunda 10. ja 11. klassi õpilaste vastustest.

Esitatud ankeedis palusime vastata, mis meeldib kõige enam uue materjali esitamisel. Õpilaste vastused vt. tabel 2.

Selles täiendavas küsimuses oli võimalik jälgida, milline didaktiline ülesanne uue materjali esitamisel meeldib õpilastele rohkem. Kõikide klasside õpilased eelistavad esimest vastust teisele. Uue informatsiooni tajumine pakub neile suuremat huvi.

Esitasime õpilastele küsimuse «Kas Teile meeldib kodus õppeülesandeid ette valmistades lugeda materjali,

a) millest oli juba tunnis juttu (midagi uut ei ole leida),

b) millest õpetaja juba midagi rääkis, kuid kõik ei ole lahti mõtestatud,

c) milles kõik on uus, õpetaja ei ole tunnis seletanud,

d) lisamaterjali erinevatest allikatest (mitte ainult õpikutest)?»

Palusime valida vastuse, mis iseloomustab nende suhtumist töö sisse. Vastused on esitatud tabelis 3.

On näha, et suurem osa õpilastest eelistab kodus õppetöös uut elementi. Selle osatähtsus aga on erinev eri klassides, erineva õppe-
edukusega õpilaste vastustes.

Uurimused näitavad, et õpilased eelistavad iseseisvust õppetöös. Suurem osa soovib ise-

Tabel 3

	9. kl.	10. kl.	11. kl.
a	13	18,3	13,5
b	48,3	41,6	55,2
c	15	12,7	12,7
d	12,7	18,6	21,3

seisvalt otsida vastust sellele, mis jäi tunnis lahendamata, saada uut informatsiooni õpetteksti lugemises.

Ankeedis formuleerisime küsimusi, mis lubasid korrigeerida õpilaste vastuseid erinevatest aspektidest. Vaatamata sellele et suuremale osale õpilastest meeldib leida kodus töös midagi uut, panid meid mõtlema vastu-
rääkivused õpilaste vastustes küsimusele «Millist õpetaja esinemist Te kõige enam hindate?»

Õpilaste vastused vt. tabel 4.

Üle poole õpilastest soovib, et tunniks oleks kõik põhjalikult seletatud. Osa õpilasi on harjunud sellega, et neile kõike — olgu keerulist või lihtsat — detailselt selgitatakse. Nad ei ole harjunud end pingutama tõsisel vaimes

Tabel 4

	9. kl.	10. kl.	11. kl.
Õpetaja selgitab tunnis kõik põhjalikult, on vaja ainult see meeles pidada	52	54,4	56,2
Õpetaja selgitab ainult osa õpitavast materjalist, esitatud küsimustega stimuleerib aktiivset mõtetegevust tunnis	33	30,6	32,7
Õpetaja laseb õpilastel otsida lahendust iseseisvalt. Jääb mulje, et ise teed teaduslikke avastusi	14,7	12,2	9

Tabel 5

	9. kl.	10. kl.	11. kl.
erinevate lahenduste hindamisel	15,3	24,4	30,7
arvamuste avaldamisel üksikute sündmuste ja isikute kohta	58,2	53,8	47,7
kunstilise maitse väljendamisel	7,3	10	12,5
hinnangu andmisel erinevatele ilukirjanduslikele teostele ja kirjanduslikele kangelastele	32,7	31,1	11,2

töös. See harjumus ei teki üleöö ja nõuab mitte ühe õpetaja, vaid terve pedagoogide kollektiivi pidevat tööd selles suunas.

Veel 100 aastat tagasi kirjutas suur vene pedagoog K. Ušinski, et ükski õpetaja ei tohi unustada, et ta peamine ülesanne seisneb selles, et harjutada oma kasvandikke vaimseks tööks, ja et see ülesanne on palju tähtsam kui aine esitamine ise.

Kool ei ole suuteline andma inimesele lõplikku ettevalmistust. Ta varustab õpilasi teadmistega teadustest, teadmiste omandamise põhiprintsiipidega, vaimse töö vilumustega, oskustega kasutada oma teadmisi praktikas. Mida vanem on klass, seda kõrgem peab olema õppimise iseseisvuse aste. Õpilased väisivad probleemide lahendamisel, on see siis teoreemi tõestamine või oma arvamuse kaitsmine, matemaatilise ülesande lahendamine või kirjandi kirjutamine. Kuid see väsimus on loominguiline. See teeb au koolile, kus osatakse selliselt õpetada. Kuid kas me kõneleme lastele sageli tunnetamise köitvusest? Kahjuks mitte! Me räägime looduse ilust, inimese ilust, kunstist, kuid õpilastel on harva võimalus kuulda «vaimsest naudingust», «teaduse poeesiast», «tunnetamise rõõmust».

Möödunud aastal kirjutasid kolme 10. klassi õpilased kirjandi «Töö (tegevus), mis tõi mulle erilise naudingut». 67 õpilasest kirjutas ainult neli rõõmst õppeülesannete täitmisel (kolm neist matemaatikaülesannete lahendamisest, üks — ettekande tegemisest). Kõik teised käsitlesid füüsilist tööd. Mõned ei osanud üldse midagi kirjutada.

Õppimine on igapäevane pingeline töö, kus tuleb palju lugeda, meeles pidada, kirjutada. Kuid sellega kaasneb ka loominguiline moment, kus on ruumi õpilaste mõtetele ja tunnetele. Neid õigesti rakendada tähendab panna lapsed armastama tunnetusprotsessi, näidata, milline võim on õppimisel ja millist rõõmu see teha võib. Arusaamine teaduse poeesiast äratab huvi tunnetusprotsessi vastu, intellektuaalse tegevuse vastu üldse.

Albert Einstein rääkis, et teaduslikus mõtlemises on alati poeesia element, et tõeline teadus ja tõeline muusika nõuavad ühesugust mõtlemisprotsessi.

Mendelevi päevikust nähtub, kuid võrd ta tunneb tunnetamise poeesiat. Kaheksa aastat enne perioodilise seaduse avastamist kirjutas ta: «Kogu minu elu on haaranud mingi teadmatuse poeetiline hoovus homse üle». Ja viie aasta pärast kirjutas Mendelev, et tema elus ei ole midagi banaalset, ebaharilikku, vaid ootamatuse poeesia...

Muidugi, selline esteetiline suhtumine teadusesse on võimalik vaid siis, kui tunnetusprotsess sügavalt haarab.

Rõõm on märkida, et kõik õpilased on tunnis toimuvate diskussioonide poolt. Need peaksid toimuma (vt. tabel 5):

Õpilastel on soov avaldada oma mõtteid, arvamus, vaielda. Sellise töövormi väärtus on selles, et nad õpivad kaitsma oma seisukohti. Vaidluses on võimalik näha, millised arvamusd on õiged, millised väärad, mis on selle põhjuseks. Aktiivses mõttevahetuses hakkavad välja kujunema veendumused.

Tabel 6

9. kl.	10. kl.	11. kl.
1. Oskus äratada huvi õppeaine vastu	Oskus äratada huvi õppeaine vastu	Oskus äratada huvi õppeaine vastu
2. Oskus esitada oma mõtteid lihtsalt ja arusaadavalt	Oskus esitada oma mõtteid lihtsalt ja arusaadavalt	Oskus esitada oma mõtteid lihtsalt ja arusaadavalt
3. Oskus panna õpilasi kuulama ja kaasa mõtlema	Oskus panna õpilasi kuulama ja kaasa mõtlema	Õppeaine esitamise seos eluga
4. Õpetaja teadmiste sügavus	Taktiline suhtumine õpilastesse	Oskus panna õpilasi kuulama ja kaasa mõtlema
5. Õppeaine esitamise seos eluga	Õppeaine esitamise seos eluga	Õpetaja teadmiste sügavus
6. Taktiline suhtumine õpilastesse	Õpetaja teadmiste sügavus	Taktiline suhtumine õpilastesse
7. Ilmekas esinemine	Ilmekas esinemine	Ilmekas esinemine
8. Õpetaja sisemine veendumus	Õpetaja sisemine veendumus	Õpetaja sisemine veendumus
9. Oskus luua range kord tunnis	Oskus luua range kord tunnis	Oskus luua range kord tunnis

Õpilaste õpitöö toimub õpetaja juhtimisel. Õpetajalt saavad õpilased uut informatsiooni, õpetaja organiseerib nende tegevust. Me palusime õpilastel märkida, mis neile kõige enam meeldib õpetaja esinemises. Õpilased pidid väited järjestama tähtsuse järjekorras (vt. tabel 6).

Huvitav on märkida, et kõik klassid paigutasid tabelis enam-vähem ühtmoodi peamised nõuded õpetaja esinemisele. Klasside vahel olid kõikumised ainult 3., 4., 5., 6. koha määramisel. Esimesed kaks ja kolm viimast langevad ühte kõigis klassides. Esikohale on paigutatud «oskus äratada huvi õppeaine vastu». Psühholoogide uurimused veenavad meid, et huvi konkreetse tegevuse vastu kindlustab isiksuse aktiivsuse. Ka neist küsimustele saadud vastustest näeme, et õpilastel on soov kuulata õpetaja lihtsat arusaadavat esinemist ja kaasamõtlemine on jäetud 3. või 4. kohale.

Ankeedis olid küsimused teadmiste kontrol-

limisest. Olemasoleva süsteemiga on rahul 9. klassis 52,1%; 10. klassis 61,3% ja 11. klassis 38,5%.

Rahulolematuist arvavad ühed, et hinnata tuleks sagedamini, teised on vastupidisel seisukohal.

Praeguse kontrollisüsteemi juures, nagu märgivad õpilased, toimub see tabelis 7 toodud andmetel.

Tabel 7

	9. kl.	10. kl.	11. kl.
harva	25,2	34,4	18,7
tihti	74,8	65,6	81,3

Õpilased teevad ka oma ettepanekuid. Need, kes pooldavad sagedast teadmiste kontrolli, leiavad, et oleks vaja (vt. tabel 8):

Tabel 8

	9. kl.	10. kl.	11. kl.
kontrollida teadmisi iga teema puhul	18,7	10,2	8,3
rohkem küsida õpilasi tunnis	3,2	12,5	4,5
sagedamini korraldada kontrolltöid	3,3	11,7	5,9

Tabel 9

	9. kl.	10. kl.	11. kl.
võiks küsida üks kord veerandis	61,5	42,8	72,5
jätta ainult eksamid, mis oleksid vanemates klassides igas aines	13,3	22,8	8,8

Tabel 10

	9. kl.	10. kl.	11. kl.
kontrollida teadmisi iga teema puhul	16,3	22,8	39,2
rohkem küsitleda õpilasi tunnis	72,2	49,9	51,8
sagedamini korraldada kontrolltöid	11,5	27,3	9

Tabel 11

Hinded on õppimise stiimuliks	Hinnete kaudu saab teada oma edasijõudmist	Hinnete saamine erutab õpilasi	Nad ei peegelda tõelist olukorda
9. kl.	8,6	96,3	60,3
10. kl.	10,3	20,1	71,2
11. kl.	8,5	22,6	73,6

Muide, kõik õpilased, kes vastates küsimusele «Kas tunnis toimuv töö alati rahuldab», pooldasid sagedast teadmiste kontrolli, ei muutnud oma arvamust. Vastuseid teadmiste kontrollimissüsteemi kohta vt. tabel 10.

Küsimustele hinnete osast õpilaste õpitöös saime erinevaid vastuseid. Tõsi küll, õpilaste sellekohased arvamused jagunesid enam-vähem võrdselt.

Õpilaste vastuseid küsimusele «Kas hinded on vajalikud?» vt. tabel 11.

Võrdlemisi paljud õpilased leiavad, et hinded ei peegelda tõelist olukorda. Kuna õpilased leiavad, et hindamine ei ole objektiivne, siis tähendab see, et siin ei ole kõik korras.

Uurimused lubavad teha mõningaid järeldusi.

Informatsiooni kasv äratav õpilastes huvi. Nad tahavad omandada rohkem teadmisi, teada nüüdissaavutustest. Nad soovivad, et õppetunnid oleksid intensiivsed, maksimaalselt rikastatud uue õppematerjaliga. Sooviti näha uut ka kodustes ülesannetes. Õpilased ei taha mitte üksnes korrata, vaid ka siin saada uue elemente. Kuid huvi mõttetegevuse vastu ei ole veel küllaldane. Suurem osa õpilastest eelistab õpetaja lihtsat, kergesti arusaadavat aineesitust. Ainult mõned õpilased on huvitatud tunnetuslike ülesannete, õppeprobleemide iseseisvast lahendamisest. On ju teada, et ei arene tunnetusaktiivsus, õpilasi ei suunata iseseisvatele otsingutele, kui esitatakse valmisteadmisi, mida õpilased peavad

meeles pidama ja reprodutseerima. Hea on, kui õpilased omandavad kõik oskused ja vilumused, mis on programmis ette nähtud. Veelgi parem aga, kui nad juba kooliingis saavad oskuse iseseisvalt hankida teadmisi, oskuse ja tahtmise lahendada esilekerkinud ülesandeid iseseisvalt, et selles esineks kas või minimaalseimgi uurimuslik element.

See nõue ei ole mitte üksnes pedagoogiline, vaid ka sotsiaalne. Koolipinkides istuvad need, keda ootab ees avar tööpõld. Tootmistöös, teaduses, tehnikas, kunstis — kuhu noored ka ei satuks — kõikjal tuleb neil lahendada loomingulisi ülesandeid, rajada uusi teid. Selleks tuleb meil noori ette valmistada.

Alaealiste kuritegevuse sõltuvus perekonnatüübist

AILI KELAM
ANDO LEPS

Perekonnas kui kompleksses kooselu vormis peegelduvad ühiskonna kõige iseloomulikud jooned ja tema arengudialektika. K. Marxi sõnade järgi perekonnas otseselt miniatuurses pildis kajastuvad ühiskonna arengemisel tekkinud vastuolud. Tänapäeva ühiskonnas on raske leida perekonna suhtes neutraalseid ilminguid. Rahvastiku iive, tööjõuressursside kujunemine, elanikkonna migratsioon, olme ja vaba aja veetmise organiseerimine, kaasa arvatud ka sellised sotsiaalsed nähtused nagu kuritegelik aktiivsus — kõik need ühiskondliku elu erinevad avaldusvormid on suuremal või vähemal määral seotud perekonna kui ühiskonna ühe olulisema institutsiooniga.

Eesti NSV Teaduste Akadeemia Ajalooinstituudi sotsioloogiasektori poolt aastatel 1973 ja 1978 vabariigi töötava elanikkonna hulgas korraldatud sotsioloogiliste küsitluste põhjal pidasid vastajad eluväärtuste pingereas elu suurimaks väärtuseks (väärtusorientatsioon) perekonda (4, lk. 3). Sama seisukohta kinnitavad ka mujal tehtud sotsioloogilised uuringud (7, lk. 35; 9; 10).

Olgugi et elu suurimaks väärtuseks peetakse perekonda, pörkame igapäevases elus üha rohkem kokku perekonnaelu destruktiivsusest küljest iseloomustava nähtusega — abielulahutusega.

Abielulahutuste statistilise kõvera jälgimisel täheldame selle pidevat tõusu. Kui aastatel 1956—1960 tuli keskmiselt iga 100 sõlmitud abielu kohta 18,0 lahutust, siis aastatel 1961—1966 juba 25,3 lahutust. Eriti märgatav abielulahutuste tõus toimus aga alates 1966. aastast — 36,8 lahutust aastas. Aastatel 1976—1980 oli abielulahutuste keskmine arv iga 100 sõlmitud abielu kohta 45,2. Kui 100 sõlmitud abielu kohta tuli 1979. aastal 46,7 abielulahutust, siis 1980. aastal oli neid 47,3 ehk 0,6 lahutuse võrra rohkem.

Toodud andmed juhivad meie tähelepanu lahutusele — nüüdisaja perekonnaelu ühele tundlikule küljele, iseloomustades perekonda kui vastuolulist nähtust. Tingituna oma vastuolulisusest on perekond praegu üks olulisemaid lähteid alaealiste kuritegevuse geneesis.

Analüüsides Eesti NSV kohtute poolt ajavahemikul 1961—1980 süüdimõistetud alaealisi kurjategijaid ja abielulahutusi, siis näeme, et nende vaheline paariskorrelatsiooni-

kordaja on võrdne (0,948). See aga näitab tihedat seost mõlema nähtuse vahel.*

Siit ei või me veel teha järeldust, et lahutuste ja alaealiste kuritegevuse vahel valitseb nii otsene põhjuslik seos, kuna alaealiste kuritegevuse genees ei piirdu ainult abielulahutustega, vaid on oma olemuselt märksa komplekssem nähtus. Küll aga võime väita, et abielulahutusega kaasnevate teiste negatiivset laadi sotsiaalsete nähtuste seas püsib üheina neist ka alaealiste kuritegevuse kasv.

Meie aja sotsialistlikule ühiskonnale on iseloomulikud kiire industrialiseerimis- ja urbaniseerimis- ning nendega kaasnev migratsiooniprotsess, mis kutsub esile suuri muudatusi ühiskonnas tervikuna, selle struktuuris, sealhulgas ka perekonna struktuuris.

Eesti NSV-s on kõige ülekaalukamalt esindatud vanemate juures eraldi elama asunud põhiperekonnad, koosnedes kas mehest, naisest ja lapsest (lastest) või ainult abielupaarist — 66,1%. Lastega abielupaarid moodustavad elanikkonna perekonnatüüpidest 56,4%. Järelikult moodustavad põhiperekonnad perekondade üldstruktuurist tervelt kaks kolmandikku. Esinemissageduselt järgnevad vanemaist majanduslikult ja elamispinna mõttes mitte eraldunud perekonnad, nn. laiendatud perekonnad, kus elab koos kaks või kolm põlvkonda — 15,5%, seevastu üksikud (lesk, lahutatud, vallaline) moodustavad 8,2%. Mitteamelike perekondade (8,7%) detailsemal vaatlemisel selgub, et kõik nad koosnesid naistest (lahutatud naised, lesed või vallasemad) ja lastest (5,6%), kes sageli elasid koos vanemate või teiste sugulastega (3,1%) (vt. 4, lk. 13—14).

* Paariskorrelatsioonikordaja oli arvutatud iga 100 sõlmitud abielu kohta tulnud lahutuse ja kõikide süüdimõistetud kurjategijatest alaealiste süüdimõistetud kurjategijate osakaalu vahel.

Teadus ja praktika on tõestanud, et ükski nähtus ei esine täiesti isoleeritult. Iga ühiskondlik nähtus on suuremal või väiksemal määral seotud paljude teiste nähtustega, kusjuures ühiskondlike nähtuste seosed on väga harva täiesti ranged ehk funktsionaalsed. Nad esinevad enamasti hajuval kujul. Hajuval kujul esinevaid seoseid nimetatakse statistikas korrelatiivseteks, s. t. statistiliselt tõenäosuslikeks seosteks. Seose ranguse hindamiseks kasutatakse statistikas tavaliselt korrelatsioonikordajat, mille väärtus muutub vahemikus 0...1. Seos on seda rangem, mida lähem on kordaja väärtus ühele, ja seda nõrgem, mida lähem on see nullile. Täiesti range (funktsionaalse) seose puhul on kordaja väärtus üks. Kui korrelatsioonikordaja väärtus on null, siis antud tingimustes korrelatiivset seost täheldada ei saa. Suuna poolest võib seos olla kas võrdeline või pöördvõrdeline. Võrdelise seose puhul ühe muutuva suuruse kasvades kasvab ka teine, kuna pöördvõrdelise seose korral ühe muutuva suuruse kasvades teine kahaneb, ja vastupidi. Seose suunda väljendab korrelatsioonikordaja märk. Võrdelise seose puhul on see pluss, pöördvõrdelise puhul miinus (vt. H. Jalasto. Elementaarstatistika käsiraamat. Tallinn, 1978, lk. 117-120).

Võrreldes teiste perekonnatüüpidega on mittetäielikud perekonnad alaealiste suhtes ühtlasi kõige kriminogeensemad perekonnad. Seda fakti kinnitab kohtustatistika. Kui aastatel 1966—1970 ja 1971—1975 vabariigi kohtute poolt süüdimõistetud alaealistest kurjategijatest vastavalt 32,1% ja 33,9% pärinesid mittetäielikest perekondadest, siis aastatel 1976—1980 juba 40,1%.** Järelikult, kui mittetäielikus perekonnas kasvanud alaealiste kuritegelik aktiivsus aastatel 1971—1975 oli keskmiselt 4,24 ja aastatel 1976—1980 4,61, siis lastega põhiperekondadest ja laienuvad perekondadest pärinevatel alaealistel vastavalt 0,99 ja 0,83 ehk 4,3 ja 5,5 korda madalam. Samas täheldame, et mittetäielikes perekondades kasvanud alaealiste kuritegelik aktiivsus suureneb, kuna lastega põhiperekondadest ja laienuvad perekondadest pärinevate alaealiste kuritegelik aktiivsus väheneb.

Kuritegevuse indikaatorite väljaselgitamine ja tundmaõppimine peab baseeruma üksikute demograafiliste (sugu, vanus, perekond jt.) ning sotsiaalsete (haridus, elukutse, kvalifikatsioon jt.) gruppide kuritegeliku aktiivsuse koefitsientide väljaselgitamisel. Nimetatud inimgruppide nn. kuritegeliku nakatumise aste määratakse kindlaks vastavasse gruppi kuuluvate ja kuritegusid sooritanud isikute arvu järgi. Järelikult mingi inimgrupi kuritegelikkude aktiivsust mõõdab disproporsioon isikute osakaalu vahel, kes evib seda tunnust kurjategijate seas (näit. sugu, vanus, perekond jne.) ja isikute osakaalu vahel, kes evib seda tunnust kogu elanikkonna hulgas. Näiteks, kui alaealistest kurjategijatest 40,1% pärines mittetäielikest perekondadest ning mittetäielikud perekonnad moodustavad perekonnatüüpidest vabariigis 8,7%, siis näitab kuritegeliku aktiivsuse koefitsient $33,9 : 8,7 = 4,61$ seda, et mittetäielikest perekondadest pärinevate alaealiste kuritegelik aktiivsus on normist tunduvalt kõrgem — norm on võrdne ühega (5, lk. 120—123; 8, lk. 75—78).

Empiirilised uurimused näitavad, et mittetäieliku perekonna liikmed elavad rahaliselt kõige kitsamates oludes. Siin avaldub taas lahatatud perekonna, leskede kui ka vallasemade üks mõtlemapanevaid aspekte. Võrreldes teiste perekonnatüüpidega olid 1978. aasta küsitlusandmetel tunduvalt halvemini kindlustatud mittetäielikud perekonnad. Uhe perekonnaliikme kohta tuli mittetäielikus perekonnas kuni 60 rubla — 27,6% (lastega põhiperekonnas 18,1%), 61—100 rubla vastavalt 54,5% ja 50,3% ning üle 101 rubla mittetäielikus perekonnas 17,8% ja lastega põhiperekonnas 31,6% (vt. 4, lk. 19).

Lahutusprotsesside protokollidest nähtub,

** Peale selle kasvasid aastatel 1971—1975 keskmiselt 12,5% ja aastatel 1976—1980 9,5% süüdimõistetud alaealistest kurjategijatest väljaspool kodu, s. t. internaatides, lastekodudes jne.

et pärast lahutust jääb laps (lapsed) tavaliselt ema kasvatada. Seega lahutusega seotud mured ja raskused, eelkõige majanduslikud, kasvatuslikud ja psühholoogilised, langevad peamiselt naise õlgadele. Kohtupraktikast aga selgub, et 97% kohtute poolt süüdimõistetud alaealistest kurjategijatest on poisid. Kuna poiste kasvatamisel mängib väga olulist osa isa, siis nende osavõtt kasvatusprotsessist mittetäielikus perekonnas praktiliselt puudub. Peale selle on teada, et üldhariduskoolide õpetajatest on valdav enamus naised. Viimaste osakaal õpetajate seas kasvab pidevalt. Kui 1960. aastal moodustasid naisõpetajad 79,2%, siis 1979. aastal juba 85,3% (2, lk. 262; 3, lk. 289). Järelikult mittetäielikest perekondadest pärit olevate poiste kasvatamisel peaaegu täiesti puudub isa ja meesõpetaja pedagoogiline ja suunav roll, mille vajaka jäämine on aga üks alaealiste kuritegevust tingivaid asjaolusid.

1975. aastal Tallinna arengu kompleksplaanis sotsiaalse prognoosi koostamiseks korraldatud küsitluses leidis kinnitust tõik, et laste esteetilisel kasvatamisel ja õigete käitumisnormide kujundamisel peetakse kõige tähtsamaks perekonda. Perekonna osa selle tegevussuuna keskmiseks hindeks 5-pallilises süsteemis kujunes 4,416. Suur osatähtsus langes ka perekonnale sirguva põlvkonna eluks ettevalmistamisel (keskmine hinne 4,037). Kooli tegevusele antud keskmine hinne oli 4,110, kusjuures kõrgem hinne anti koolile õpilaste õppeedukuse tagamisel — 4,408. Madalamalt — hindega 3,716 — hinnati kooli osa laste vaba aja sisukal veetmisel. Hinnati ka koolivälise asutuste tööd, mille ülesandeks on suunata noore põlvkonna kommunistlikku kasvatustööd. Hinnang kujunes suhteliselt madalaks — 2,897 (vt. 6, lk. 64). Nagu ülaltoodud andmed näitavad, oleks vaja eriti mittetäielikes perekondades kasvada lapsi, isearanis poisse, kaasata koolivälise asutuste tööst osa võtma. See seoks neid meelepärase tegevuse või hobiga ja vähendaks nende soovi sihitult hulkuda tänaval ja mujal avalikes kohtades. Ilmselt ei ole koolivälise asutuste töö oma vormidelt nii rikas ja sisult nii mitmekülgne, et suudaks haarata kõiki tänapäeval väga erinevate huvidega noori.

Üks olulisi nüüdisaja sotsiaal-majanduslikke protsesse, nii arenenud kapitalistlikes kui ka sotsialistlikes riikides, on naiste osatähtsuse tõus töötava elanikkonna hulgas. Meie vabariigis tõusis võrreldes sõjajärgse perioodiga (1945. a.), mil naised moodustasid töötavast elanikkonnast 43%, 1960. aastaks nende osakaal töötavas elanikkonnas juba 50%-le. 1972. aastaks oli vastav näitaja nihkunud 54%-le ning on jäänud samale tasemele püsima kuni käesoleva ajani (2, lk. 13). Ilmselt on käesoleval ajal naiste tööhõive saavutanud meie vabariigis maksimumi, s. t. töövõimelises elanikkonnas praktiliselt ei ole enam vabu naistöökäsi. Eeltoodu omakorda aga räägib

seid poisse on nii vähe. Samas äratav tähelepanu, et on kasvanud nooremate õpilaste huvi kaasa teha. Õige ebaühtlane on pilt koolidegi järgi: 20 kooli esitas kolm või enam tööd — kokku 88, ülejäänud 20 koolist tuli 26 tööd. Peaks olema ilmne, et arvukama esindusega koolides töötavad oma ainesse kiindunud ja õpilasi kaasa tõmmata suutvad õpetajad, nende hulgas päris noorigi pedagooge nagu A. Käärik Viljandi 4., L. Raudsepp Elva, K. Kask Tartu 7. ja A. Hollo Põlva keskkoolis. Nüüd nagu eelmistelgi olümpiaadidel paistsid heatasemeliste töödega silma A. Klingi ja E. Kaare (Põlva keskkool), U. Kuresoo (Elva keskkool), H. Teäri (Orissaare keskkool), A. Maasiku (Tartu 2. keskkool) ja mitmete teistegi suuremate kogemustega õpetajate kasvandikud.

Kuidas jagunesid komisjoni poolt pakutud 10 teemat õpilaste eelistuses?

1. Pedagoog M. Traadi kujutuses — 34 tööd.
2. Võrdlus ja selle kunstiline funktsioon M. Traadi romaanis «Puud olid, puud olid helled velled» — 20 tööd.
3. Looja ja loomingu motiiv B. Alveri luules — 18 tööd.
4. Noore inimese eneseteostus M. Traadi proosas — 11 tööd.
5. Inimene ja aeg M. Traadi eepikas — 10 tööd.
6. B. Alveri sonett — 7 tööd.
7. M. Traadi proosa retseptioon kriitikas — 5 tööd.
8. Kunstiline vastandus B. Alveri luules — 4 tööd.
9. Indiviid—aeg—ühiskond B. Alveri luulepildis — 3 tööd.
10. B. Alveri hilisema luule kompositsioonist — 2 tööd.

Eelistus proosaepika kasuks 80 lüürika 34 vastu ei üllatanud. Pealegi pole B. Alver nii noorte uurijate jaoks kerge autor. Hämastas hoopis see, et teemad, mis komisjonile ja vist õpilastelegi hõlpsamad tundusid, andsid tegelikult suhteliselt kehva tulemuse. Nõnda «Pedagoog M. Traadi kujutuses» ja «Noore inimese eneseteostus M. Traadi proosas». Nähtavasti on põhjus selles, et õpilased neid kergelt lahenevatena võtsidki, ja vahest selleski, et sügavamaks vaatluseks puudub esialgu veel tarvilik ajadistants: õpetajaga ollakse päevast päeva silmitsi ja noore inimese eneseteostuse analüüsimiseks puudub elukogemus. Silmapaistvalt parema keskmise tulemuse andsid rasked teemad: «B. Alveri sonett», «M. Traadi proosa retseptioon kriitikas» ja «B. Alveri hilisema luule kompositsioonist». Ilmselt sundisid need rohkem jõudu pingutama, mõtlema ja teed otsima. Eriti ootamatu

tundus, et sonetikäsitlused olid valdavalt asjalikud, kuigi uuritavat ainet iseendast vähe. Veel ilmnes, et mitmed õpilased olid kasutanud J. Põldmäe «Eesti värsiõpetust» ning selle süsteemi hästi taibanud. Tubliks saavutuseks oli Türi 9. klassi õpilase M. Lükki huvitav käsitus B. Alveri hilisema luule kompositsioonist. Nõnda palju teemadest.

Tööde mahust poleks mõtet kõneldagi, kui sellega traditsiooniliselt ei seostuks olulisemaid küsimusi. Kõige lühem töö tuli Tallinnast, 2,5 lk. suurt käekirja, lubatud teemast mitte sõnagi, kuid juhendajaõpetaja nimi ometi märgitud. (Võimalik, et see oli õpilashuumor.) Töid alla 10 lk. oli kümnekond, ja muidugi polnud nende autorid suutnud midagi arvestatavat ära öelda, sest niisugune sõnasäästlikkus eeldab erakordselt suurt meistrit ja tavapäraselt ületavat üldistusvõimet. Ei puudunud teinegi äärmus: tööd, mis olid paisutatud peaaegu 100-leheküljelisteks. Niisugustes vohavais töödes oli paratamatult väga ohtrasti ballastainest: oma analüüsivat mõtet nii paljuks lihtsalt ei jätkunud. Suure osa sõnaballastist moodustasid tsitaadid, mida mõned õpilased olid töösse lükinud lausa ohjeldamatu kolleksionääririkiga. Leidus tööd, milles õpilane esitas iga M. Traadi teosest leitud võrdluse ning need ka üksikult ära kommenteeris. Ebaõkonoomne jõukulutus muidugi. Järeldus on selge: õpilasuurimuste optimaalseks mahuks (seejuures tulemusrikkaid hälbeid mõõndes) on 20—30 lehekülge. Selles ulatuses on võimalik väga palju ära öelda. See piirang sunnib süvenema pealiskaudseid ja nõuab valivat, olulist üldistavat esituslaadi nendelt, kes kalduvad palju ja lõdvalt kirjutama.

Raskemaid probleeme õpilasuurijate (nii on see tegelikult üldse) jaoks oli leida tööle ratsionaalne struktuur ning see suuremate ja väiksemate liigendusühikute kaudu lugejale nähtavaks teha. Paremates töödes oli see ülesanne küll meeldivalt lahendatud. Iseloomulike puudustena märkigem, et osa autoreid polnud töö liigendamisest kuigivõrd hoolinudki, kõnelemata selle ilmutamisest teksti paigutuse kaudu. Tuli ette ebaratsionaalseid lahendusi, mis töid kaasa paratamatuid kordusi, ei vastanud käsitletavale probleemile ega ainele. Ei saa mõistlikuks pidada, kui kunstilist vastandust B. Alveri luules vaadeldes jagada töö peatükkideks luuletuskogude põhjal. Ebakindel on kompositsioon, kui võrdlust M. Traadi romaanis üritada vaadelda järgmise kava alusel: «1. Ajastu. Inimesed. 2. Võrdlusi tegelevate iseloomustamiseks. 3. Põlvkonnad ja esivanemad. 4. Loodus. 5. Elu. 6. Hinnang võrdlustele.» (Muuseas: võrdlusi väitsid erinevad käsitlejad romaanis olevat 58—268.)

Teema piiramiseks on kirjutajal loomulikult õigus, aga seda tuleb motiveerida ja see peab olema põhjendatav. Ei ole kuigi veenev vaadelda ainult Pommerit, kui tahetakse kõnelda pedagoogist M. Traadi kujutuses, veel vähem

on võimalik noore inimese eneseteostuse probleem M. Traadi proosas ahendada üksnes «Rippisilla» piiresse.

Pahasti läheb kirjutajal, kes paigutab teosed valesti aega ning interpreteerib neid siis vääral taustal. Nii oli juhtunud õige mitmete B. Alveri luule käsitlejatega. Aga eksida polnud põhjust, sest «Lendavas linnas» on luuletuste valmimisaeg antud. Tuli ette lüürilise mina jämedat samastamist autoriga, ei puudunud sotsiologiseerivad ebakäsitletused ja kujundi võõriti interpreteerimine. Kardan, et asjakohaste näidete esitamine venitaks loo soovimatult pikaks, kuigi lisaks värvikust, ja seepärast loobun näidetest.

Tõdes leidis veel mitmeid traditsiooni jõuga ebakohti. Markeerigem neist väärduma kippuvat vahekorda sekundaarkirjandusega, mida mõnes töös täiesti ignoreeriti, pahatihti aga esitati allikat osutamata ja refereeriti liialdaval. Suuri ülepakkumisi esines teoreetiliste allikate detailiküllases ümberjutustamises ja algtõdede kannatlikus selgitamises, millest taas kujunes ballastaines. Loomulikult leidis töödes märgatav hulk võõriklauseid, mis mõnikord olid naljakad, enamasti aga igavalt segased. Siingi jätame näited ära, sest kirjanditest leiavad õpetajad neid isegi küllaga.

On tähtis tunnistada, et üldmulje jäi õpilasuuringust ometi hea. Arvestatavalt sisukaid, nende hulgas piisavalt huvitavaid ja andekalt kirjutatud töid polnud sugugi vähe. On hea meel, et meie koolides jätkub tõsiselt kirjandushuvilisi õpilasi, kes ei pea ületamatult suureks uurimuslikku laadi töö kirjutamise vaeva. Sooja tunde tekitab seegi, et on entusiastõpetajaid, kes igapäevase töö kõrval huvitusid oma õpilasi virgutama ning jaksasid neid kutsuda kirjandusse süvitsi minema. Siin meenub ühe lõppvoorust osavõtnu mõtteavaldus ülikooli kohviku koosviibimisel: kirjandusolümpiaad on väärtuslik juba seetõttu, et toob kooli argilellu värskendust, võimaldab erutavat väljaminekut igapäevaharjumusest, on midagi muud, pingutavat ja samas ka värskendavat.

Teise voo

võistluskirjanditest, mille põhjal rajoonikomisjonid valisid oma esinduse lõppvooru, ei pruugiks siin kõnelda, kui selleks ei sunniks kaks asjaolu. Ühe võtame jutuks siinsamas, teise mujal.

Teemasid oli valida kaks: «Ma ja isanda ja maa vangid. (Mõtisklusi Mats Traadi loomingu-).» ja «Aga sinul, oh laulik, on tuba täis säravaid tähti». Parema oleks olnud üks teema, sest kahel nii erineval ainel kirjutatud tööde kõrvutamine võis rajoonizüriidele tuua soovimatuid eelistamisraskusi. Ent mõlemat autorit loomulikult siduvat teemat polnud

käepärast võtta. Minu silmaulatusse jõudis neist kirjanditest üsna piiratud, rajoonikomisjonide poolt väljatõstetud osa. Valikusuhe 65:23 proosaepika kasuks meenutab esimest voo, kuigi on toimunud väike nihkumine lüürika poole.

Teiseks teemaks oli tegelikult värss B. Alveri luuletusest «Looming», kuigi esitatud jutumärkideta ja luuletusele viitamata. Nii võib teha. Autori sõnastus muutmine on sündsusetu, eksimine, mis paraku juhtus, lubamatu. Õige oluks: «Aga sinul, oh laulik, on tuba täis ärevil tähti». Peaaegu lapsik lugemisviga, mis kord tehtud, jääb seletamatul kombel püsima. Kasutan võimalust ja palun selle pärast Betti Alverilt, õpetajatelt ja headelt kirjutajatelt vabandust.

Mida see eksitus muutis? Rikkus silmanähtavalt värssi heakõla. Aga olulisem on, et muutus häälestus: paljusid võimalusi sisaldav loominguarahutust tähistav kujund lamenes ühetähenduslikuks ja hinnanguliseks, pealegi B. Alveri tüüpi luuletajale väga võõral kombel. Lugejasuhtumusena on see sõnastus küll mõeldav. Võimaliku lugejahinnanguna õpilased seda ilmselt võtsidki ja seetõttu võisid nad häirimatult kirjutada. Ühe võistluskirjandi sissejuhatuse eelviimane lause: «Imepärane väsimatus on Alveri kui looja jõud, eluküps kogemus ja rõõm igast hetkest annavad tema tähtedele lähedase ja sooja sära, mis usaldab lugejat ja sunnib sellega olema aus enese vastu, aina endalt nõudma, et olla andja, ilusaim, milleks inimene suuteline on.» Sama kirjandi lõpp: «Betti Alveri säravaid tähti täi- luuletoa aknad on pärani avatud. Inimsuse sidemed on piitadeks ustele, mis käivad lahti ainult hingede poolt.

Ainult hapramast hapram
siin päikese all
teab-tunneb, kui raske
on tähemetall.
(«Sa hapramast hapram».)

Kirjutajate hulgas oli B. Alveri luule väga häid tundjaid. Kummaline, et ükski neist viga ei avastanud. Võib-olla ei tihanud nad seda tena.

Kui peaksin B. Alveri ainel kirjutatud kirjandite hulgast välja valima kolm kõige paremat, ei teeks otsustamine mingit raskust.

Kolmanda voo

puhul näib kõige tähtsam tutvustada ülesandeid, kommenteerida neid ja iseloomustada lahendusi. Esiteks tähendab tutvustamine avalikustamist, teiseks võib see olla pisut virgutav, kolmandaks peab lugeja teadma, millest õieti jutt. Ülesandeid oli 1. Ajakirja ruumi säästmaks ei saa neid siin enamasti esitada sõna-sõnalt.

Kolmandas voores osales 58 õpilast, nende hulgas ainult viis poissi. 9. klassi õpilasi oli 3, 10. klassist 20, 11. klassist 35.

1. ülesandeks oli õpilasuuringustest valitud lauseid, milles B. Alveri loomingulugu kajastus moonutatult. Näiteks: «Lendavasse linnas» leiab esmakordselt tee trükki «Elupuu» käsikirjaliseks jäänud luulekogu. Tublisti on kirjutatud «Tähetundi», mille kuuest tsüklist on «Lendavasse linna» pääsenud üksnes kaheksateist luuletust.» Võistlejatel tuli eksimused leida ja selgitada. See õnnestus ainult kahel õpilasel täielikult, 12 ei avastanud viiest veast ainsatki.

2. Luuletusest «Tuulelaps» esitati katkend:

Aga teie lennake sinna, kuhu siit aknast ei näe.
Laugelt lennake, tuulelapsed, üle Laiuse mäe.
Lennake Riidmal ja Rupsil, rukkimerel ja metsadel.
Peipsilt lennake läbi Võnnu, kus kõneles kerkokell.
Lennake Võrus, Väandras ja Karksis. Lennul vaadake üle
vee,
kuidas terendab Sinine puri. Tehke tiir ümber Piibe tee.
Tehke kaar üle Albu valla, üle Kaarli, Muuga ning Ao,
üle aegade Assamalla, üle Kääpa ja Kännivao.
Lennake läbi kõik mandrid! Las maha jääb leplik legend!

Küsitati, missuguseid eesti kirjanikke B. Alver siin lugupidavalt osutab. Ei tohiks olla raske, kui meenub pisutki kirjanduslugu. Tulemus oli ometi kehv. Õigete nimede kõrval pakuti J. Sütistet, F. Tuglast, A. Haavat, V. Ridalat, R. Rohtu, K. E. Sööti, A. Sanga, J. Smuuli, A. Mälku, E. Bornhöhet, O. Lutsu, A. Hinti ja O. W. Masingut, keda see tekst siiski ei tähistata. Ülesande teises pooles paluti märkida kirjanikke, kellest B. Alver oma muudes luuletustes austusega kõnelnud. Siingi olid vastused kirevad. Maksimaalsed 10 punkti said 3 võistlejat, 12 õpilast suutsid nimetada vaid üht kuni kaht kirjanikku.

3. Esitati katkendid B. Alveri luuletustest «Suvi», «Uenenägu», «Rünnakule», «Uus külaline» ja «Maru» 2 ning küsiti nende värsisüsteemi ja värsimõõtu (kui viimast esineb). Valitud näited on selged ja esindavad ega eelda rohkem kui üldhariduskooli tasemel asjatundmist. Paraku olid vastused viletsamad, kui oskasime karta. Maksimaalsed 5 punkti said ainult kaks õpilast, 29 õpilast jätsid ülesande lahendamata või andsid vähiklikke vastuseid (värsisüsteemiks pakuti anakronismi (!), riimide paigutust, heksameetrit, paarisvärssi, trohheust, algriimi, katrääni, sekstiini, trapetsit (!) ja veel mõndagi huvitavat).

4. B. Alveri luuletuses «Kerjus» oli 10 epiteeti asendatud punktiiriga. Ülesandeks oli epiteedid taastada, püüdes tabada õiget meeleolu ja säilitada meetrilist mustrit. Põhiliselt loominguline ülesanne, kuigi eeldas minimaalselt ka teooria tundmist. Eelmisega võrreldes lahenes see ladusalt: viis võistlejat teenisid 9–10 punkti, täiesti tühja lehe andis ära ainult üks õpilane.

5. ülesanne oli B. Alveri tsükli kaalukaaim. Aega varuti selleks üks tund, maksimaalne lahendus anduks 50 punkti. Tuli interpreteerida B. Alveri luuletust «Võlg», mis valmis kirjanikul 20. märtsil 1981. Muidugi ei kirjutanud B. Alver luuletust olümpiaadi tarvis, kuid mitmetest sisekahtlustest hoolimata lubas käsikirja kasutada. Anda tõlgitsemiseks

avaldamata luuletus oli ideaalne: see välistas, et tekst oleks mõnele osavõtjaist ette tuttav, ja pani kõik ühesugusesse olukorda. Me ei riskinud piirduda ainult interpreteerimiskorraldusega, vaid andsime õpilastele ka tööjuhendi, mis siin näib asjakohane esitada. (Luuletuse avaldamiseks ei ole mul voli, teos ilmub oletatavasti selle aasta «Loomingus».)

Süvenege sellesse B. Alveri luuletusse. Kirjutage luuletuse mõeldavalt mitmekülgne interpretatsioon, mis sõnastage laitmatus keeles ja stiilis. Ootame terviklikku ja ülevaatlikku käsitlust, mis luuletuse struktuurielemente vaatleb nende poeetilise funktsiooni seisukohalt, suhtes tervikuga, mitte omaette väärtusena, tervikust irrutatult. On endastmõistetav, et tõlgendaja vaatleb luuletust ka B. Alveri loomingu kontekstis, näeb selles autori lüürilise ande üht avaldust, mille tähendust saab täielikult avada üksnes kogu loomingu foonil. Interpretatsiooni rikastab seegi, kui suudate tõlgitsetavat luuletust näha eesti luule taustal, suhtes eluga ja lugejaga.

Ootuspärased vaatlusapektid on seega:

- 1) sisu (aine, motiivid, autori suhtumine, idee);
- 2) kujund ja tehnika (otsese kirjelduse ja suhtumisväljenduse vahekord piltlikkusega, metafoorika, kunstiline tinglikkus, luuletus kui tervik ja selle osad, sõnavalik, värss, stroof, värsisüsteem, värsimõõt, riim);
- 3) vaadeldava luuletuse vahekord B. Alveri luule kui tervikuga;
- 4) vaadeldav luuletus eesti luule taustal;
- 5) luuletus ja lugeja.

Ülalpool esitatu ei eelda, et käsitleksite kõiki osutatud vaatlusvõimalusi ega määra ka interpretatsiooni ülesehitust. Vaatlusapektide valikus, esitusviisis ja kompositsioonis leidke endale ise sobiv tee, mis ongi kõige õigem.

Võistlejate kasutada olnud aega arvestades olid tulemused põhijoontes meeldivad. Tõsi küll: kaks õpilast ei usaldanud tööd üldse ette võtta ja kolm andsid ära liiga tühised märkmed. Ülejäänud suutsid poeetilise sõnumi vastu võtta ja sellest midagi olulist tabada isegi siis, kui mõistmine ja esitus jäi suhteliselt pealiskaudseks ja üheplaaniliseks. Luuletuse mitut tähendustasandit nägid mõistagi vähesed. Ilmseid raskusi valmistas tõlgitsemine B. Alveri loominguterviku foonil, samuti eesti luule üldisemal taustal. Veelgi suuremat vaeva tegi detailkujundite sidumine tervikuga, ladusasti ei leitud oma esitusele sobivat struktuuri ja sidusust, vajaka jäi sõnastusstiilis. Parim interpretatsioon (44 punkti) on siiski nii kena, et kiusab end avaldama, kuid see poleks luuletuse tekstita otstarbekas.

6. oli üleminekuülesanne ning selles päriti, missuguseid kirjanduslikke autasusid on saanud B. Alver ja M. Traat. Märkida tuli teos ja sellele antud autasu. Mälumängus ei olnud võistlejad tugevad: viis õpilast ei osanud mi-

dagi nimetada, kaks võistlejat saavutasid 7 punkti.

7. oli mänguülesanne. Küsiti, missuguste teoste pealkirjad leiduvad järgmistes ridades: RIPPVILETSUSEIRDOADVESKIAKNALE TÜRGIPOUDKOMÕÖDIAKOHVIAURUOAD KATLATANTSPOMMERIHELLADAED OLIDINGERSILDARMUKEKOLLASELEJA INIMENETUULEPUUDUMBERMEIEREI VELLEDKOPUTAPIRNIKORSTNAGAPUU MAASTIKPUUMÄNGUÕUNADOLID

Mängulise kergusega see laheneski: täisvastus tuli 36 õpilasel. Võistlejate diferentseerimiseks ei andnud see ülesanne palju.

8. Romaani «Pommeri aed» 11. peatüki lõpust esitati tekst alates sõnadest: «Ja ennäe — siis jääb Pommer tuhaasemel seistes...» Antud lõigust pidid õpilased leidma kõik kõnekujud ning selgitama nende ülesannet. Tulemus oli ootamatult tagasihoidlik. Täisvastusele lähenes üks õpilane, 20 võistlejat ei suutnud selle leebelt teoreetilise ülesandega midagi arvestatavat ette võtta.

9. Esitati romaani «Tants aurukatla ümber» moto ning küsiti: 1. Kellele kuuluvad need värsid? 2. Missuguses M. Traadi romaanis need esinevad? 3. Missugune seos on nendel värsidel M. Traadi teose põhiideega? Täielikult vastasid neli õpilast ja said selle eest 10 punkti. Põhiraskus selle ülesande puhul oli siduda moto õige teosega. Kui see ei õnnestunud, läks muugi pingutus luhta.

10. Teesidena tuli kokku võtta põhikonfliktid M. Traadi romaanis «Tants aurukatla ümber» iga osa kohta. Maksimaalsele 20 punktile ulatusid lähedale kaks võistlejat, 12 jäid punktita. Kummalisel kombel ei tekitanud raskusi mitte niivõrd romaan ise, vaid pigem see, et õpilased taas ähmaselt taipasid mõisteid. Seekord sai komistuskiviks sõna *konflikt*, vähem see, et oma ideid ei suudetud teesideks formuleerida. Muidu väga tubli õpilane, kes usutavasti selle ülesande äpardumise tõttu esikoha kaotas, kuid ometi esikümnesse jäi, tegi konflikte märkivate teeside asemel ümberjutustuse kava. Nõnda romaani esimese osa kohta: «1. Aurukatel tuuakse viljapeksuks Aiaatele. 2. Jüri tahab kodunt lahkuda, et mitte orjata linnas õppivat venda Karli. 3. Mats Aniluik sõidab Jüri notari juurde ja kirjutab talu poja nimele. 4. Jüri saab sõjaväekutse.»

11. ülesanne (30 punkti) oli M. Traadi tsükli teiseks põhiküsimuseks. Tuli nimetada M. Traadi romaanides esinevaid sümboleid ja selgitada nende tähendust ning osa teostes. Õnneks taipasid võistlejad sümboli mõistet paremini ning ülesanne lahenes päris heal tasemel: ainult 10 punkti teenisid oma vastuse eest kuus õpilast, 28—30 punkti said viis võistlejat. Mitmed vastajad ilmutasid sümbolite avastamisel ja tõlgitsemisel lausa üllatavat leidlikkust.

Nagu ülesannete põhjal nägime, püüdis komisjon seegi kord pakkuda lahendamiseks

mitmesuguseid probleeme. Puhtalt mälule toetudes polnud siin kuigivõrd peale hakata, kuigi ka teadmisteta hakkama ei saanud. Otustav kaal oli kirjanduslikul taiplikkusel, analüüsi- ja üldistusvõimel, oskusel näha seoseid. Suurem kui mõnel varasemal olümpiaadil oli kirjanduslike mõistete tundmise ja nendega opereerimise osa. Aga see ei tulnud mõnelegi võistlejale kasu.

Esimene kümme reastus järgmiselt.

1. Pille-Riin Purje, 120,5 p., Tallinna 2. keskkool, 11. kl., õpetaja M. Väkrum.
2. Eve Salak, 112,5 p., Rakvere 3. keskkool, 10. kl., õpetaja K. Varik.
3. Marge Valner, 110,5 p., Viljandi 4. keskkool, 11. kl., õpetaja A. Käärik.
7. Piret Viires, 110,5 p., Tallinna 44. keskkool, 11. kl., õpetaja A. Jamul.
5. Ene Paaver, 106 p., Tartu 2. keskkool, 11. kl., õpetaja A. Maasik.
6. Renate Elango, 103,5 p., Nõo keskkool, 11. kl., õpetaja H. Pukk.
7. Ülle Saarlaid, 102,5 p., Elva keskkool, 10. kl., õpetaja U. Kuresoo.
8. Anu Reigo, 101 p., Tartu 2. keskkool, 11. kl., õpetaja A. Maasik.
9. Külli Pokk, 93,5 p., Viljandi 4. keskkool, 10. kl., õpetaja A. Käärik.
10. Liina Bojatsko, 93 p., Tallinna 21. keskkool, 11. kl., õpetaja A. Kauba.

Lõppvooru punktitabletit maksab pisut edasigi silmitseda. Võitja sai 120,5 punkti, tabeli 58. ja ühtlasi viimane ainult 23 punkti. Vahe on jahmatav, eriti siis, kui peame meeles, et tegemist on meie tipptaseme õpilastega. Mõõnagem küll, et ülesanded olid enamikus tipptaseme tarvis ega ole nähtavasti kasutatavad mistahes koosseisuga. Kuidas punktrida alaneb?

Üle 120	punkti	1 õpilane
110,5—112,5	*	3 õpilast
101 — 106	*	4 õpilast
91 — 93,5	*	5 õpilast
80,5 — 88,5	*	8 õpilast
70,5 — 79	*	15 õpilast
61,5 — 69	*	11 õpilast
54 — 60	*	4 õpilast
	47	2 õpilast
35,5 — 39,5	*	4 õpilast
	23	1 õpilane

Kuigi alanemine ei toimu ühtlaselt, vaid mõnede hüpetega, on rida ilmekas: äärmistes punktikümnendites vähe, keskmistes arvukalt õpilasi. Seega olid ülesanded raskusastmelt sobivad.

Tabel huvitab selleski lõikes, kuidas lõppvõistlus reastas õpilased, kes tegid kaasa esimese vooru töö, ja need, kes esimesest voorst osa ei võtnud. Lõppvoorus oli üldsuhet 34:24 (esimene arv märgib neid, kes kirjutasid esimese vooru töö, teine neid, kes võtsid osa ainult teisest voorst). Paremusejärjestuses on sama suhe esikümnes 9:1, teises 7:3, kolmandas 4:6, neljandas 6:4, viiendas 6:4, kuuendas 1:7. See suhe ärgitab edasi mõtlema.

Lõppvaates

tohime B. Alveri luulele ja M. Traadi proosa-
eepikale pühendatud kirjandusolümpiaadi õn-
nestunuks pidada. Piduliku värvingu andis
seekordsele olümpiaadile õpilaste huvi kesk-
meks olnud kirjanike osavõtt. B. Alver ja
M. Traat kinkisid edukamatele õpilastele lah-
kelt oma teoseid autogrammidega, mis võist-
lejatele aktusel ülikooli aulas üle anti. Õpilaste
ja olümpiaadikomisjoni nimel tänan siin Betti
Alverit ja Mats Traati heasoovliku suhtu-
mise eest.

Probleeme.

millele kirjandusolümpiaadidega seoses mõel-
da, ometi jätkub. On väljaspool kahtlust, et
olümpiaade tuleb korraldada edaspidigi, kuid
näib, et senine organisatsiooniline struktuur
enam laitmatult ei tööta.

Esiteks on algselt kahele lõpuklassile mõel-
dud võistlusest järjest enam hakanud osa
võtma 9. klassi, viimastel olümpiaadidel ka
8. klassi õpilasi. Nad teevad kaasa esimese
vooru töö, kuid lõppvoorus on neil raske vane-
matele klassidele väärilist võistluspartnerlust
pakkuda. Nii jääb nende osavõtt poolikuks.
Nende huvi peab aga toetama. Ilmselt on
edaspidi õige korraldada kirjandusolümpiaad
eraldi kahele vanuseastmele: 8.—9. klass ja
10.—11. klass omaette temaatikaga.

Teiseks näib, et kahel erineval viisil lõpp-
vooru jõudmine ei ole kõige otstarbekam lah-
endus. Senine kogemus on üha enam veen-
nud, et põhiline võistlus esikohtade pärast
toimub lõppvoorus nende õpilaste vahel, kes
tegid kaasa esimese vooru uurimusliku töö.
Seekordsel olümpiaadil domineerisid esimesest
voorst osavõtnud kahekümne lõppkokkuvõt-
tes paremaks osutunu hulgas täiesti selgesti.
Peaksime minema lõpuni ning otsustama pää-
su lõppvooru üksnes uurimusliku töö põhjal
ja loobuma teise vooru kirjandist. Rajooni-
komisjonide ülesandeks jääks siis oma piir-
konna õpilaste uurimuslikud tööd läbi vaa-
data, hinnata ja arvulise piiramiseta saata
vabariiklikule komisjonile arvestamist vääri-
vad tööd. Peakomisjon teeb neist edasise se-
lektiooni ja kutsub lõppvõistlusest osa võtma
kõige silmapaistvamate tööde autorid.

Mida niisugusest lahendusest arvata? On
tänuväärt, kui emakeeleõpetajad, eriti need,
kes olümpiaadiõpilastega tegelnud, siin kaasa
ja siit edasi mõtlevad ning oma arvamustest
TRÜ eesti kirjanduse ja rahvaluule kateed-
rile teatavad. Siis saame süsteemi uuendada
või ka senise juurde jääda kolleeglikus üks-
teisemõistmises. Põhieesmärk on meil selge
ja ühine: kasvatada huvi ja armastust kir-
janduse vastu, huvi, mis ei karda tööd.

Kasvatusemõtteid ühenduses Juhan Smuuli loominguga*

KALJU KULD

Meie rahvakirjaniku Juhan Smuuli loomingu
annab rohkesti võimalusi arutlusteks mitme-
suguste maailmavaatelistele ja kõlbelistele proble-
emide üle.

Alljärgnevas kirjutan muljeist, mis Smuuli
loomingu käsitlemisel on mällu jäänud; ainult
neist vestlustest, mis Smuuli käsitlemise ajal
klassis on toimunud; tuletan meelde vaidlusi
kirjaniku loomingu interpreteerimisel.

Ja selles soojas valguses
ma mõtlen meie kahest elust,
mõtlen mõlemast.

(*Mina — kommunistlik noor*)

Üks J. Smuuli erutavaid teemasid on kahe
Eesti kujutamine. Seda teemat on kõige sood-
sam käsitleda poeemi «Mina — kommunistlik
noor» põhjal.

Luuletuses «Tulime Hiiumaa pealt» on näi-
datud, miks elus on kõik «vaene ja hall» ja
kuidas noorukeid «luurab must karide vari». Tasub õpilastega koos mõtiskleda, miks ei
saanud leerialisi noormehi rahuldada senine
töö, Kristus ja viinapudel. Meilgi on mono-
toonseid töid, murede uputamist viinasse. Ta-
valiselt leiavad õpilased, kes on käsitlemise
ajaks juba selgeks saanud filosoofia algtõed,
et tuleb võideldes saavutada parem tulevik.
Seepärast ongi sobiv lisaks poemile meenu-
tada luuletust «Lasud Kuivastus» ja lootus-
rikast «Hällilaulu».

Poeemi «Mina — kommunistlik noor» puhul
on Kadaka tegevuse kaudu võimalusi näidata
võitluse eri vorme. Jõutakse Sepaga samale
seisukohale: «Nii et tuleb kokku hoida, nagu
sõrmed rullikistud käes.»

Poeemi peatükk «Juunist juunini», kujut-
tades seda, mida tõi, tööinimesele oma võim,
teeb selgeks, miks ei saanud sulastele olla
vastuvõetav «puuri»-vabariik.

Sõjast ja klassivõitlusest rääkides on või-
malik näidata, et rasketel hetkedel peab isik-

* XIII ülevabariigilistele pedagoogilistele
loengutele esitatud töö.

lik saama osaks ühisest. Igaühel tuleb otsustada, erapooletuid olla ei saa. Seesama tunnetus on Majakovski «V. I. Lenini» lõpulehekülgedel, Gremjatši Logi kasakate, «Ühe öö» taganejate ja Logina sulaste puhul.

Desertööride, eriti Hans Lange juures ei saa mööda minna värsside «ma vendade vastu ei lase» ja «siis astus leegioni» kõrvutamisest.

Nõukogude Eesti nõuab aga igalt inimeselt igal ajal võimetekohast tööd, olgu see siis lennukitehase ehitamisel, õppustel, Leevaku hüdroelektriijaama ehitamisel või kalurite igapäevastes tegemistes (luuletsükkel «Kuidas kalamehed elavad»).

Kui aga inimene on leidnud oma tee uues elus, siis töödeb ta Jakob Karusoo moodi, et nõukogude võim on justkui tema jaoks loodud. Saavad ju Smuuli mõlema poeemi lõpul peategelastest kommunistlikud noored. Klassis on veel ette loetud luuletus «Komnoore pilet».

Mitmel korral on õpilased meelde tuletanud Paul Külvi sõnu: «Kommunistlikuks nooreks ei paluta ega minda kui lasteaeda», justkui oleks 14-aastastel vara ÜLKNÜ liikmeks saada. Ikka ilmneb, et seesuguste väidete esitajad polegi noorteorganisatsiooni astunud.

On loomulik, et teemaga kahest Eestist J. Smuuli loomingus haakub rahuvõitluse teema.

Ja äkki on mul tunne — nad on siin, mu selja taga seisavad ja kõrval — Stepanov, Veerakene, Karamzin.
(«Mina — kommunistlik noor»)

Kirjandusteose lugemisel samastatakse end sageli tegelastega, asetatakse end samadesse olukordadesse, pannakse iseenast samu probleeme lahendama.

Smuuli kangelastest panevad mitmed lugeja mõtlema ja leidma edaspidist lahendust. Et Martin Purje ja elu rentniku probleem tuleb edaspidi kõne alla, siis tehkem juttu positiivsest eeskujust K. I. Stepanovist.

Õpilaste esitatavale küsimusele «Kas ka teile on endine madrus, Suure Isamaasõja invaliid, eeskujuks?» olen saanud täiesti ristipidiseid vastuseid. Enamik õpilasi, eriti tütarlapsed, reprodutseerivad Smuuli kirjutatu ja kujutatavat Stepanovit üliinimesena. Üsna sageli jutustatakse Stepanovi elulugu alates lahingutest Odessa all, meenutatakse, et ta ei tarvitsenud enam tööd teha, tuuakse esile valuga võitlemise hetked, räägitakse ta soovist olla rivis.

Mõnikord olen kuulnud arvamusi, et Stepanov on erandlik, Kortšagini-taoline kangelane, keda rahu ajal kohtame haruharva. Stepanov olevat sõjaaja inimene, meie aga elavad hoopis teises olukorras.

Ehkki räägitakse ka BAM-i ehitajaist ja Paul Kammist, võidakse neis näha erandlikkust.

«Rivis oleku» sisu aitab lähemalt mõtestada Smuuli proosa.

Kui proosateose «Kirjad Sõgedate külast» sugulaste August ja Martin Purje vahelisele tülile sobivat lepitust püütakse leida, ilmneb,

et ka tänapäeval, just praegu, vajab inimene ühiskonnakasulikkude tegevust, kõige tavalisemat igapäevast tööd. On ju õpilastegi kodudes pensioniealisi omakseid, kes tahavad vanuigi olla noortega võrdselt rivis. Siis ei räägita positiivsest kangelasest, vaid lihtsalt inimesest.

Mida te talle vastaksite?
Kuidas te lahendaksite asja?
(«Ahastus»)

Nendele kirjaniku küsimustele vastamise olen andnud õpilastele. Lahendusi on pakutud kolm. Küllaltki suur osa õpilasi arvab, et Augusti nõue teha Martinil kevadel otsad klaariks on öeldud küll pahameelehoos, ent läheb mööda, nii et Martinil tuleb lihtsalt edasi töötada. Et paatkonna lihtliikmed on tema poolt, ei tule öeldule üldse tähelepanu pöörata.

Asja vaadatakse ka seisukohalt, et Martin on merelemineku jaoks tõesti vana. Niisiis soovitatakse tal jääda kaldale või hakata oma kogemusi edasi andma noortele kaluritele. Aga lahendust Martini ja ta vennapoja vahelisele arusaamatusele ei leita.

Osa õpilastest näeb õigusega süüdlasest just August Purjes ja leiab, et August tuleb paatkonnast hoopis ära saata, talle noomitus avaldada või siis äärmisel juhul panna Martin leplikuma paadivanema seltskonda. Et õpilased loodavad rajoonikomitee sekretärina küsimust administratiivselt otsustada, siis näevad nad lahendust sugulaste lahutamises.

Smuul tõstab «Ahastuses» üles olulise probleemi, andmata sellele lahendust. Võib arvata, et küsimusele polegi ühest ja kindlat vastust.

Vaadeldes esitatud lahenduste reaalsust, võime veenduda, et kaks esimest saadavad Martini ikkagi matuseõlut pruulima. Käsukeelamise vormiga aga ei harutata lahti ainsatki inimestevahelist umbsõlme.

Näibki, et me küll armastame korrata kommunismiehitaja moraalkodeksi 6. punkti, kuid vaatame paljudele asjadele formaalselt, mitte sisuliselt. Smuulgi räägib August Purjest nii «ankeedi järgi» kui «sügavamalt».

Kolmanda variandina leitakse August olevat igati õige mees, sest tema paatkond on «Kajaka» kolhoosis üks parematest, kolhoosi püügiplaan aga on tähtsam kui meeste omavaheline sõnelus. See, et Augustit köitis rubla, käivat kokku materiaalse huvitatuse printsiibiga.

Et ise olen sellele küsimusele vastamist õhutades pahareti pudelist välja meelitanud, tuleb ka kokkuvõtte teha, õpilasi mõtlema panna, et märgataks enese kõrval teist inimest, kellel on oma tunded ja arusaamad.

Olen tahtnud, et kaebaksime kohtusse mitte vanaduse, vaid lugupidamatuse ja jõhkruuse teiste vastu.

See ühine nimetaja on — «elu rentnikud». Need kaks sõna, suured nagu tõrred, mahutavad palju.
(«Elu rentnikud»)

J. Smuuli kirjad «Hõbedased lained» ja «Elu rentnikud» tekitavad õpilastes üsna vastakaid arvamusi ja iseenast analüüsivaid kõlblusteemalisi arutlusi.

Meelega seon Roul Ronga elu rentnikuga, sest ütleb Smuulgi tema ringkonna kohta: «... paljud neist elavad juba nooruses ühiskonna pensionäridena ja on võimetud aru saama, et neile ka praegu tasutakse üle nende teenete väärtuse.»

Nii Roul Ronga, Lõugaste, Ermeliine Piida kui ka Matvei Mõrra kohta olen esitanud järelemõtlemiseks küsimuse: «Kas selliseid juoni esineb ka tänapäeva inimestel ja kuidas need avalduvad?» Just sellele küsimusele vastuse otsimine sunnib õpilasi analüüsivalt vaatlema ümbritsevat ja tegelema enesevaatlusega.

Roul Rõnk on sedavõrd negatiivne ja vastuvõetamatu, et temast ei taheta nii põhjalikult rääkida kui «Elu rentnik» tegelasist. Liiatigi teatab Smuul, et «sinna võib inimene kuuluda tervemisti, pooliti või ainult veerandiga». Kõigepealt taunitakse paljude noorukite soovi saada tunnustust tegemata töö eest. Leitakse, et on enda arvates imeandekaid inimesi, kes ei leia aga ühiskonnas tunnustust (isegi õpetajad panevad nende arvates neile koolis nigelamad hinded). Enesekriitika puudumist nähakse neis koolivendades ja õdedes, kes keskmise hindega 3,3 lõputunnistusel on veendunud, et nende ees on lahti kõik koolide ukсед.

Nii või teisiti on roulrongalik ellusuhtumine leidnud hukkamõistu.

Peeter ja Anna Lõuka omakasu tagaajav suhtumine leitakse küll olevat möödanikku jäämas, kuid...

... klassikaaslane ei jää suurpuhastusele, sest ei taha — ei tule, eks tehku need, kellel on vaja;

... naistepäeval pakutakse hingehinna eest isikliku auto pagasiruumist lilli;

... klassivend tundis heameelt, kui teistel kontrolltöö halvasti läks;

... klassiõde ei pakkunud ekskursioonil teistele kompvekke, sest need olid ju tema raha eest ostetud.

Ermeliinepiidalikke juoni on nähtud nendes, kes püüavad teisi halvustada ja käivad keelt kandmas; nagu Rongagi puhul nendes, kes tahavad saada teenimatult häid hindedeid; nendes, kes justkui elavad ainult hädaldamiseks ja kurtmaks oma elu üle.

Kõige keerulisem on aga olnud jutujamine Matvei Mõrrast. Mõistetakse ülihästi, et Mõrd tegi valesti, kui ta jootis «ülemusi» ja pakkus paadist neile meehead. See ei olevat üldse aus tegu ei enda ega kaaslaste suhtes.

Enamik õpilasi leiab küll, et tegemist on väära ellusuhtumisega, kuid pistisega tehakse oma elu mugavamaks ja ega selle teo puhul ole teada, et oleks ohtralt kriminaalkoodeksit rakedatud.

Üks tütarlaps mõtiskleb oma kirjandis:

«Mõistan, et jahtida tšehhi botikuid, välis-maiseid deodorante või moodsaid, võib-olla isegi harjumatu ja ebameeldivaid riidehilpe, näpus abimehele kümnekas, on alandav. See on aga ikkagi esialgne häbitunne üheks kor-raks. Palju piinavam on tunda end iga päev teiste hulgas valge varesena, abitu hädavare-sena. Seepärast ei taha ma olla halvem, sest keegi ei küsi harulduse puhul, kuidas sa selle said. Ikka päritakse, kust sa said.»

Õpetaja ei saa muidugi nende seisukohta-dega päri olla, kuid tema osa piirdub probleemi üle mõtlema panemisega, hinnangu and-misega sahkerdajatele, nahavedajatele ja väi-kekodanlikule mentaliteedile.

Kasvatuslikult küllaltki tänuväärne on usuprobleemi arutamine. Pealegi on mitme autori (Vilde, Kitzberg, Gorki) loomingus esi-kohal usk kui kahjulik ja inimvaenulik maailmavaade, kuid usklik inimene ise on jäänud justkui kõrvaliseks. Smuul laseb oma usklikel ka endal ütelda: «Usk on rahu. Usk on aland-likkus,» kuid tema tegelased Ingel Aer ja Viirese ema ning tütar ei ole kasuuhned veidrikud, usuhullud, vaid tavalised mõtlevad inimesed, kes otsivad oma kohta elus. Küllap seepärast satuvadki nad vastuollu ristiusu dogmadega ja jätaavad Lea moodi jumala maha või tõdevad Ingli moodi: «Tunnen, et minus elab koos kaks inimest, uus ja vana, aga uut ma armastan rohkem.»

Olen ühendanud «Lea» käsitlemise kirjaga «Seafarmi juhataja». Õpilastel on olnud üles- anne leida põhjused, miks said nende teoste peategelastest usklikud, seletada, kas Ingli ja Lea usust vabõnemine on nende arvates tõepõõraselt kujutatud, ja valmistada sõna-võtuks «Kuidas suhtun usklikesse». Just sõ- navõtt peegeldab õpilaste arusaamu usust. Ilmneb, et meie ateistlik kasvatus töö on saa- vutanud tulemuse: paljud abiturientid pea- vad usklikke harimatuteks ja napakateks ini- mesteks, kes usuvad mingisuguseid muinas- jutte. Et jumalat pole, polevat ka mõtet usust rääkida. On ilmnenu, et meie õpilased kui võitlevad ateistid on sugulastest usklikkega sõjajalal.

«Seafarmi juhatajas» ütleb Ingel veenvalt mitteusklike jutu kohta: «Rääkida võib. Aga teotada ei tohi!»

Niisiis püüan õpilasi veenda, et nad ei solvaks usklikke inimeste tundeid. Muidu ei saavuta nad mingisugust usalduslikkust. Ras- kused ongi selles, et õpilased ei saa usklikkega rääkida nii, nagu Endel Aer vestles Lea Viire- sega. Puudu jääb teadmistest. Tuleb mõelda ka sellele, kuidas vestluskaaslast psüühiliselt mõjutada. Paraku oskame meie vaid toetuda mõistusele, kuid on vaja arvestada ka tundeid ja neid mõjutada.

Paar aastat tagasi kirjutas üks klass eel- neva vestluseta kirjandi «Suhtumine uskli- kesse J. Smuuli loomingus». Kahjuks kirju- tati Lea ja Ingli saatusest ja mitmekordsetest ärkamistest, aga suhtumisega olid lood räba- lamad.

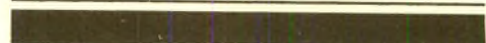
Uhe noormehe esimene ja viimane lause kirjandist: «Smuul näitab oma loomingus, et usklikke ei tohi põlata nende vaimupimeduse pärast, sest nad ei ole ise selles süüdi. ... Järelikult on Smuulil õigus: usklikesse tuleb suhtuda tähelepanu ja osavõtlikkusega».

Meie riigis on peamine väärtus inimene ja usklikud ei ole ühisest tööst kõrval, vaja on nad kaasa tõmmata ühisesse ellu, vaba aja ühistesse ettevõtmistesse.

Nagu eelkirjutatust ilmneb, võimaldab J. Smuuli looming pidada mitmeid probleemtunde, mis on seotud inimese eluhoiaku korrigeerimisega, elumõtte otsimisega, inimese ja ühiskonnavaheliste olukordade vaagimisega, inimese ja usu vahekorra arutamiseks.

Lisaks eeltoodule lisandub Smuuli loomingu käsitlemisele veel kordamine. Et enamikku teemasid käsitletakse keskkooliaastate viimasel veerandil, siis koos uue materjaliga tuleb meelde varem õptut. Elumõtte probleem seotub Hamleti ja Fausti otsingute ning tegevusega. Rääkides inimese kohast ühiskonnas, oleme meenutanud Gorki kangelasi ja mõnda Jesseni luuletust. Ingli ja Lea puhul oleme nendega kõrvutanud Lukaa hukutavat valet.

Võib-olla ilmneb kirjutatust, et puuduvad konkreetsete järeldused ja retseptid, millal ja kuidas teha, aga kirjandustunnis sõltub õpetaja tema vastas olevatest õpilastest. Seekord oli kõne all, kuidas õpilaste jutu alusel olen saanud neid panna mõtlema moraalsete tundmuste ja kõlbelse enesetäiustamise üle.



Leheküljel 26 oleva kirjanduse järg

9. Бабанский Ю. К. Об актуальных проблемах совершенствования обучения в общеобразовательной школе. — «Советская педагогика», 1979, № 3, с. 3—10.
10. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. М., 1978.
11. Леонтев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
12. Лернер И. Я. Проблема методов обучения и пути ее исследования. В кн.: Вопросы методов педагогических исследований. Под ред. М. Н. Скаткина. М., НИИ АПН СССР, 1973.
13. Психологические проблемы формирования научного мировоззрения школьников. Под ред. Н. А. Менчинской. М., 1968.
14. Шуклина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., «Просвещение», 1979.
15. Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника. М., 1966.

Mis on süntaks ja mida ta uurib?*

PEEP NEMVALTS

Kui lause tähenduse situatsioonikiht seotub lause märgiomadustega, siis teine osa lause tähendusest, **info-** e. **teemakiht** on seotud LAUSE KUI INFOEDASTUSÜKSUSEGA.

Lause kui infoüksuse põhiline omadus on **perdikaatus**. See mõiste on pärit loogikast ja on keeleteaduses kasutusele võetud ajal, mil keelt püüti kirjeldada peamiselt ainult loogika terminis. Samast perioodist on pärit ka terminid *subjekt* ja *predikaat*. Hiljem on viimaste mõisteline sisu lingvistikas teisenenud, kitseenud, kuid ometi kasutatakse neid siiani ka nende alguses, loogikalises tähenduses. Nii-sugune terminisünonüümia võib tekitada asjatut segadust. Kuid — kus häda kõige suurem, seal abi kõige ligem. Siin pakuvad end terminid *teema* ja *reema*. Nende eestikeelsete vastetena on kasutatud ka vastavalt *väitealist* ja *väidet*. Laias laastus võib öelda, et teema on see osa lausest, mis tähistab seda, millest lauses juttu tuleb, mille kohta midagi kavatsetakse väita, s.t. vana, teadaolev info. Reema on lauseosa, mis märgib seda, mida lausega väidetakse või teatatakse, s.t. uut, alles teavat infot.

Terminil *predikaatus* niisugust segimineku ohtu ei ole ning seetõttu võib teda rahulikult kasutada. (Küll aga on halvem termin *predikaatiivsus*, mida ka samas tähenduses on kasutatud. See võib segi minna *predikaatiivi* e. (*öeldis*) *täitega*, millega tal ometi mingit otseseost pole.) Niisiis: **perdikaatus on dünaamiline seos**, mida iseloomustab tähelepanu siirdumine ühelt mõistelt teisele, **teemalt teemale**, seos, mille toimides olemasolevale infole lisatakse uusi teadmisi. Ainult nii on võimalik mõista keelelist suhtlemist kui kommunikatsioonikihti ja lause olemust infoedastusüksusena. (Lähemalt selle kohta vt. H. Õim, *Semantika*. Mosaiik 7. Tallinn, 1974.)

Miks siiski ei võiks öelda, et tähelepanu siirdub subjektilt predikaadile? On ju lauses

(8) *Tüdruk tantsib*

tõepoolest teemaks subjektifunktsioonis NF **tüdruk** ja reemaks predikaadifunktsioonis NF *tantsib*. Kuid see pole nii kaugelki mitte kõigis lauses. Vrd.:

(9) *Tüdruk tantsib saalis*.

(10) *Õpetaja parandab kontrolltõid*.

(11) *Koolides algasid eksamid*.

Lauseis (9) ja (10) kattuvad küll teema ja subjektifraas, kuid reemasse kuulub lisaks pre-

* Algus «Nõukogude Koolis» nr. 8.

dikaatfraasile lauses (9) veel adverbiaalfraas ja lauses (10) objektifraas. Lauses (11) on aga subjektifraas koguni reemaosas ja teemaosas on hoopis adverbiaalfraas.

Nõnda siis kajastab lause tähenduse info-kiht kuulaja/lugeja seisukohalt seda, mida ta oma seniseis-teadmistes peab muutma ja mil viisil tal seda tuleb teha. See on ühe infoportsijoni lisamine, mis **ümberliigendab** vastuvõtja teadvust. Kui kõneleja/kirjutaja tahab edastada mingit mahukat, keerulisemat mõtet, saab ta seda teha ikkagi üksnes niisuguste portsjonite kaupa. Siit tulenevad ka omad piirangud lausete ühendumisel tekstiks. Iga uue portsjoni edastamisel tuleb osutada ka, kuhu ja kuidas peab vastuvõtja uue tüki olemasoleva infoga sobitama.

Kontekstivabalt on eesti keeles üht ja sama situatsiooni tähistavad laused (12) ja (13) mõlemad ühtviisi võimalikud:

(12) **Metsas elab röövleid.**

(13) *Röövleid elavad metsas.*

Mõlemas lauses on ühed ja samad fraasid ühes ja samas rollis. Siiski sobib lause (12) alustama miniteksti A, kuid ei kõlba teiseks lauseks teksti B. Sinna passib hästi lause (13).

A. Metsas elab röövleid. Röövleid/Nad on teinud palju kurja.

B. Talumeeste kollitamisest kahtlustati röövleid. Röövleid elavad metsas.

Lause (12) ei kõlba järjendi B teiseks lauseks seetõttu, et esimese lausega on juba mõiste «röövleid» kuulaja teadvusse viidud ja seega peaks järgmises lauses seda tähistav NF olema teemaosas. Lauses (12) on ta aga reemas. Temasse kuulub kõnealune fraas lauses (13) ja seepärast istubki see lause teisenä järjendis B.

Millest on tingitud, et infot saab edastada üksnes tükikaupa? Põhjuseks on see, et inimaju suudab ühekorraga töödelda ainult suhteliselt väheseid objekte suhteliselt vähestes seostes. Siit johtub seegi, et lause ei või olla lõpmata pikk. Ühes lauses võib küll olla üsna palju sõnu, aga mitte väga palju erinevaid fraase. Kuskil seitsme fraasi ringis on piir, mille ületamisel normaalne info vastuvõtt on juba raskendatud. Olgu selle kinnituseks kümnest fraasist koosnev lause

(14) *Oösel jooksis seersant murega kasar-
must salaja linna pruudile armastuse märgiks
sõrmust viima.*

Need probleemid viivad juba süntaksi ja viimasel ajal hoogsalt iseseisvaks lingvistika-
haruks pürgiva tekstigrammatika piirimaile. Kuid neile seikadele tähelepanu pöörata pole võimalik lause olemust mõista. Ka intonatsiooni, lauserõhu, sõnajärje jm. lause teemakihiga seotud küsimuste uurimine kuulub süntaksisse.

Tähenduskihtidest kolmas, **modaalsuskiht**, on samuti seotud rohkem lause kommunikatiivse kui nominatiivse funktsiooniga, kuid ta pole infoedastuse seisukohalt nii oluline nagu teemakiht. Modaaluskiht jaguneb ka-

heks: ühelt poolt kajastub selles lause sisu suhe tegelikkusega, teisalt kõneleja/kirjutaja suhtumine öeldusse. Esimest nimetatakse *objektiivseks modaalsuseks*, teist *subjektiivseks modaalsuseks*. (Modaalsuse liigitelusi võib kohata küll teisigi.)

Objektiivmodaalselt kajastab lause seda, kas tähistatav situatsioon leiab aset realselt olevikus, minevikus või tulevikus. või sellest ainult mõeldakse kui millestki võimalikust, soovitatavast, vajalikust vms. Seda osa tähendusest vormistavad näiteks modaalverbid *võima, pidama, näima, paistma, tunduma, tulema* jt. Nii konstateerivad laused (9)-(11) realselt olemas olevaid situatsioone, laused (15)-(17) on aga saanud modaalse varjundi:

(15) *Tüdruk võib tantsida saalis.*

(16) *Õpetajal tuleb parandada kontrolltöid.*

(17) *Koolides pidid algama eksamid.*

Üks osa modaalsusnähtusist on tegelikult ka tavagrammatikas käsitlemist leidnud, kuigi mitte modaalsusega ühendatult: lausete liigitamine jutustavaiks, küsi-, käsk-, soov- ja **hüüdlauseiks**. Nimetagem seda lõiku **modaalsuskihist suhtluseesmärgiks e. kommunikatiivseks taotluseks**.

Kõige tavalisem taotlus on lihtsalt kuulaja/lugeja **informeerimine**, temale mingi situatsiooni teatavakstegemine. Seda väljendab harilik *väitlause* (=jutustav lause), mille illustreerimiseks kõlbavad kõik ülemal kasutatud näitelauseid.

Teine väga tavaline taotlus on **käsk**. Käsuga visandab kõneleja/kirjutaja mingi situatsiooni, mille üheks osaliseks on kuulaja/lugeja, ning nõuab, et see asuks tegelikult kasutaja poolt ~~etteantud osasse~~ ning muudaks kavandatud olukorra reaalseks. Niisugust taotlust väljendab vormiliselt eelkõige käskiv kõneviis, kuid see ei tähenda veel, et *käsklauseid* piirduksid üksnes lausetega nagu

(18) *Mine mägedesse!*

Tavalise indikatiivis lausegagi on võimalik käsku vormistada. Eriti levinud on see mitmuse esimese isiku korral. Kasutatakse pigem lauset (19) kui (20):

(19) *Lähme üles mägedele!*

(20) *Mingem üles mägedele!*

Kuid muudelgi juhtudel võib just kindla kõneviisiga väljendada lausa kategoorilist käsku:

(21) *Sa jäta koera kohe rahule!*

Ka kõlbab seks otstarbeks küsimusena vormistatud lause:

(22) *Kas sa jäta koera juba rahule!*

Käsule lähedaseks, kuid mitte identseks taotluseks tuleb pidada **soovi**, et mingi situatsioon paika peaks;

(23) *Läheks me ometi mägedesse!*

Tingiv kõneviis nagu lauses (23) ongi üheks soovi vormistamise vahendiks. (vrd. (20)). Aga vahendatud käskki kuulub siia:

(24) *Minguga õhtul poodi.*

Samuti väga levinud taotlus on **küsimus**. Siingi visandab kõneleja mingi olukorra ja taotleb siis kuulajalt infot kas terve situatsi-

ooni paikapidavuse kohta nagu lausega (25), või mõne situatsioonikomponendi kohta nagu lauses (26). Mõlemal juhul on kasutatav eelkõige küsilause.

(25) *Kas poes praegu kilu on?*

(26) *Mis sind nii hullusti hämmastas?*

Ent küsida saab vormi poolest kindlas kõneviisis lausegagi:

(27) *Nad käisid ukse taga?*

Lisaks neile suhtluseemärkidele võib eristada veel muid, vähemtähtsaid taotlusi.

Ja kuhu jääb siis hüüdlause? küsib terane emakeeleõpetaja. See jääb juba puhtalt subjektiivmodaalsete nähtuste hulka, sest hüüda võib ju ükskõik millist lauset. Hüüdmine pole mingi suhtluseemärk, vaid üks viis, kuidas mistahes vormis mistahes taotlust väljendavat lauset esitada.

Subjektiivsete modaalsete vormistavad sageli modaalverbid, mis kuuluvad kas terve lause juurde (28) või mõne fraasi juurde (29):

(28) *Arvatavasti soitis ta seenele.*

Tõenäoliselt ei lastud teda välismaale.

(29) *Koguni Peeter oli kohal.*

Loll saab iseegi kirikus peksa.

Need on mäarsõnad, mis ei tähista mingit lause aluseks oleva situatsiooni komponenti, vaid peegeldavad üksnes kõneleja suhtumist kas tervesse situatsioonis või selle mingisse osasse.

Vähemalt osaliselt võib subjektiivmodaalseteks nähtuseks pidada ka eitust, kuivõrd selle abil kõneleja esitab oma eitava seisukoha vastava jaatava lausega tähistatava situatsiooni paikapidavuse kohta:

(30) *See uutmoodi süntaks ei olegi nii hull kui alguses paistab.*

Neil lehekülgedel esitatud põgusastki ülevaatest peaks ilmnema, kuivõrd keeruline nähtus on lause. Nii et süntaksi tööpõld on lai: ta peab selgust tooma lause tähenduse ja vormi vahekordadesse, osutama, missugused vormivariandid ühe või teise tähenduse märkimiseks kõlbavad; näitama, millest ja kuidas lause koosneb ja mismoodi ta keele kasutajail suhelda võimaldab. Mida süsteemikindlamalt ja ökonoomsemalt lauseõpetus seda teha suudab, seda tõenäosem on, et õppurid mõistavad, mis keel on ja kuidas keelesüsteem toimib. Mida paremini nad seda mõistavad, seda kindlam on, et nad oskavad keele mitmekesiseid võimalusi praktilises suhtlemises otstarbekalt ja paindlikult kasutada.

Siiski ei maksa arvata, nagu peaksid õpilased oskama kõikvõimalikke lauseid analüüsida. Lauseanalüüs ei tohi olla eesmärk omakeele õpetamise ees, sest kuskil on piir, kus selle kasutegur keelekasutuse seisukohalt enam oluliselt ei suurene. Ning lause olemuse selgitamisel on nähtavasti võimalik läbi saada veelgi vähem range teaduslikkusega, muuhulgas termineid lihtsustades: *tegija pro agent, taluja pro patient*, infokihist rääkides ehk kasutada paaris termineid *teema ja väide* jms.

Rühma-konsultatsioon kaugõppekoolis

IRJA LIIS

Täiskasvanute üldhariduskoolides (õhtukoolides) on valdavaks õpevormiks saanud kaugõpe. See nõuab õpetajail kaugõppekooli spetsiifika tundmist. Käesoleva kirjutise eesmärgiks ongi tutvustada üht kaugõppekooli õppe- ja kasvatustöö korraldamise põhivormi — rühmakonsultatsiooni.

Mis on rühmakonsultatsioon?

Kaugõppekooli õpetajate ja õpilaste igapäevases kõnepruugis on rühmakonsultatsiooni asemel kasutusel lihtsam ning harjumuspärasem mõiste — tund. Tegelikult ongi rühmakonsultatsioonil õppetunniga palju ühist nii sisus kui ka meetoodikas. Ometi ei saa rühmakonsultatsiooni tunniga samastada.

Esiteks seepärast, et rühmakonsultatsioone on kaugõppekoolis ligi 2 korda vähem kui õhtukoolis õppetunde. Seega on kaugõppekooli õpetajal programmimaterjali läbivõtmiseks klassis (rühmakonsultatsioonis) tunduvalt vähem aega. Kui õppetunde planeerides ja ette valmistades võib õpetaja kõik või peaaegu kõik programmis nõutava tundidesse mahutada, siis rühmakonsultatsiooni puhul ei ole see mõeldav. Siin saab õpitavat materjali käsitleda vaid valikuliselt, kokkusurutult või üldistavalt. Osa programmis nõutavatest teadmistest peavad õpilased omandama kodus töös, mida õpetaja juhendab rühma- ja individuaalkonsultatsioonides.

Teiseks: rühmakonsultatsioonis ei toimu teadmiste kontrolli ega hindamist. Selleks on ette nähtud arvestused.

Eelnevast nähtub, et rühmakonsultatsioon ei ole kaugõppekooli õppe- ja kasvatustöö korraldamise ainus põhivorm, vaid neid on neli: õpilaste kodune iseseisev töö, rühmakonsultatsioon, individuaalkonsultatsioon, arvestus.

Neist olulisim on esimene. Sellest lähtuvalt peaks rühmakonsultatsioonis õpetaja tegevuse informatiivsest funktsioonist suurema kaaluga olema juhendav-metoodiline funktsioon. See tähendab, et iga rühmakonsultatsiooni üks põhieesmärke on õpilaste koduse töö juhendamine ja selleks tööks vajalike oskuste ning vilumuste kujundamine. Paraku on tegelikult olukord vastupidine: koduste ülesannete vähese täidetavuse tõttu püüavad õpetajad võimalikult palju informatsiooni anda konsultatsioonides. See sunnib kiirustama, põhjustab pealiskaudsust, formaalseid ja ebakindlaid teadmisi, vähendab huvi õpitava vastu ega võimalda kujundada õpilastes koolijärgse eneseharimise vajadust.

Rühmakonsultatsiooni eesmärgid

Nagu tunni nii ka rühmakonsultatsiooni ettevalmistamisel teeb õpetaja endale selgeks, milliseid pedagoogilisi ülesandeid ta konsultatsioonis lahendab. Konsultatsiooni eesmärkide seadmisel tuleb arvestada õppetunni eesmärgile esitatavaid nõudeid, s. o. eesmärgi kolme komponenti: õpetuslikku, kasvatuslikku ja arendavat (1). Näiteks mõned üldised eesmärgid, mida saab konkretiseerida õppeaine spetsiifikat ja vastava konsultatsiooni teemat arvesse võttes:

- anda uusi teadmisi, käsitledes klassis olulisemat ja keerulisemat materjali;
- korrata varemõpitud põhivara;
- kujundada oskusi ja vilumusi, valmistades seega õpilasi ette iseseisvaks koduseks tööks ja koolijärgseks eneseharimiseks;
- süstematiseerida ja üldistada koduses töös omandatud teadmisi;
- kasvatada õpilasi õppeprotsessis.

Olenevalt peamistest eesmärkidest liigitatakse konsultatsioonid sissejuhatavateks, õpetavateks, üldistavateks ja suunavateks (4). Sissejuhatavad konsultatsioonid (kestusega 10–20 minutit, s. o. osa tunnist) toimuvad kas õppeaasta või õppesessiooni algul.

Neis tutvustatakse

- õppetöö ja iseseisva töö korraldust kaugõppekoolis;
- teadmiste allikaid: õpik (selle struktuur ja kasutamise juhised), teatmikud, lisakirjandus jm.;
- teadmiste ja oskuste suhtes esitatavaid nõudeid (konkreetselt, lühidalt ja täpselt formuleerituina);
- õppeaine arvestuste ja individuaalkonsultatsioonide plaani.

Kaugõppekooli töökorralduse tutvustamine ja iseseisva töö osatähtsuse rõhutamine juba sissejuhatavas konsultatsioonis peaks suutma kõigutada mõnede töötavate noorte hulgas (küllap hariduspropaganda pinnapealsuse ja õppima suunamise kampaanialikkuse tõttu) levivat arvamust, et kaugõppekoolis saab keskhariduse omandada lühima aja ja vähimate

jõupingutustega. Tegelikult nõuab kaugõppekoolis õppimine tahtekindlust, iseseisva töö korraldamise ja aja otstarbeka kasutamise oskust.

Põhiline konsultatsiooniliik on õpetav konsultatsioon. Selles toimub:

- põhiteadmiste taastamine (varemõpitu korramisena);
- uue materjali käsitlemine (selleks valib õpetaja aine sõlmküsimused, olulisema ja õpilastele raskesti arusaadava materjali);
- osaline kinnistamine (täielik kinnistamine toimub koduse tööna);
- iseseisva töö oskuste ja vilumuste kujundamine;
- õpilaste vaimsete huvide arendamine;
- kasvatamine õppeprotsessis.

Matemaatikas, füüsikas, keemias, emakeeles, vene- ja võõrkeeles kasutatakse mõningaid konsultatsioone ainult ülesannete lahendamiseks, harjutamiseks, praktiliste ja laboratoorsete tööde tegemiseks.

Eriti tähtis koht kaugõppekoolis on üldistavatel konsultatsioonidel. Neis üldistatakse ja süstematiseeritakse nii kodus kui ka klassis omandatud teadmisi. Üldistava konsultatsiooni ettevalmistamisel annab õpetaja peamised üldistussuunad ja seosed, mis võimaldavad näha õpitut uuest aspektist. Konsultatsioonis tehakse kirjalikke kokkuvõtteid, skeeme, tabelleid jms. Üldistavaid konsultatsioone võib korraldada seminari või konverentsina (4). Need vormid stimuleerivad õpilaste iseseisvat tööd ning võimaldavad arendada tunnetushuve. Seminari tuleb hoolikalt ette valmistada ja aidata õpilastel valida kirjandust. Õpilase ettekande konsepti või kavaga peab õpetaja eelnevalt tutvuma. Ettevalmistus seminariks võib toimuda individuaalkonsultatsioonis, kus esinejad saavad õpetajalt tarvilikku nõu ja abi.

Suunavad konsultatsioonid on vajalikud sesoonõppe korral. Neis antakse iseseisva töö ülesanded ja tööjuhendid sessioonidevaheliseks ajaks.

Kaugõppekoolis on eriti oluline, et õpilased juba rühmakonsultatsiooni algul teaksid konsultatsiooni eesmärgi: mida teada saavad, milliseid oskusi omandavad, missugune on antud teema teoreetiline, praktiline ja arendav tähtsus. Eesmärgi teadmine aitab kujundada positiivset suhtumist õppimisse ning mõista koolist saadavate teadmiste väärtust.

Materjali valik

Täpselt formuleeritud eesmärgid aitavad õigesti valida õppematerjali konsultatsiooniks ning vältida selle ülekoormamist ebaolulisega. Materjali valikul tuleb arvestada järgmisi asjaolusid:

1. Konsultatsioonis käsitletava materjali ula-

tus sõltub kõigepealt antud õppeaine rühmakonsultatsioonide arvust õppeplaanis. Õppeplaani (tundide arvu) ja aine programmi aluseks võttes jaotab õpetaja materjali nii, et aine põhiküsimused võetakse läbi konsultatsioonis, vähemoluline ja jõukohane jääb õpilastele koduseks ülesandeks. Arvestades töö kõrvalt õppijate nappi vaba aega, tuleb koduse töö planeerimisel vältida selle liiga suurt mahtu.

2. Materjali käsitlemise ulatust, sügavust ja esitamiseviisi õpikus, õpiku arusaadavust õpilastele. Näiteks uute mõistete rohkus õpikus nõuab vastava osa selgitamist konsultatsioonis. Kirjeldav tekst sobib koduseks tööks.

3. Mõnede teemade struktuuri kordumist ja analoogiat nende õppimisel. Näiteks kirjanike elulood kirjanduse kursuses, majanduspiirkondade iseloomustus geograafias jms. Kui õpetaja on eelmistes konsultatsioonides juba selgitanud nähtuste seoseid ja näidanud nende analüüsimise võimalusi skeemi või muu üldistuse (kava, tabeli) abil, siis analoogilist materjali ei pruugi konsultatsioonis enam selgitada, selle võib anda koduseks tööks.

Kõige üldisemad printsiibid konsultatsioonis käsitletava valikul on materjali raskus ja selle olulisus. Õpetaja peab seejuures teadma, mis on õpilastele raske. Sageli valmistab raskusi tekst või ülesanne, milles on

- palju ainesiseid seoseid, s. t. nooremates klassides õpitud mõisteid, reegleid ja seaduspärasusi, mis on ununenud;
- palju ainetevahelisi seoseid, mida ei teata või ollakse unustanud. Näiteks võib füüsikas tekkida raskusi ülesannete lahendamisel, kui teadmised matemaatikas on nõrgad vms.

Tähtsaks ja oluliseks tuleb lugeda sellist õppematerjali,

- millele edaspidi õppetöös toetutakse (aine sõlmküsimused, põhimõisted, reeglid, seaduspärasused jne.);
- mis selgitab nüüdisaegse tootmise teaduslikke aluseid;
- mis aitab selgitada ühiskondlikke nähtusi, omab maailmavaatelist tähtsust ja aitab õpilast kasvatada.

Viimasel juhul võib valik kooliti või klassiti erinev olla. Õpilasi kasvatuslikult mõjustava materjali valikul tulevad arvesse nii klassi koosseis kui ka selle sotsiaalne hoiak ja sellest tingitud aktuaalsed kasvatusprobleemid.

Konsultatsiooniks materjali valides ei tohi unustada põhivara kordamist. Selle planeerimisest tulekski alustada, sest põhivara kordamise õige planeerimine on aluseks õppeprotsessi edukusele. Materjali valikul ja planeerimisel pakub õpetajaile abi ajakiri «Vetšernjaja Srednjaja Škola», avaldades rühmakonsultatsioonide temaatilisi näidisplaane õppeainete kaupa. Neis plaanides on ära toodud aine põhiküsimused, õpetaja poolt konsultatsioonis esitatav ning õpilastele iseseisvaks koduseks tööks antav materjal.

Rühmakonsultatsiooni nagu tundigi iseloomustab võimalike meetodite mitmekesisus. Neist sobiva valikul tuleb arvestada aine sisu ja antud konsultatsiooni eesmärke, õpilaste ettevalmistatust ja nende üldist arengutaset, õpetaja tööstiili ja tema individuaalseid iseärasusi, kooli materiaalselt õppebaasi.

Peale selle tulevad arvesse veel kaugõppekooli spetsiifilised tegurid:

- õpetaja ja õpilase ühise tegevuse ajaline piiratus (rühmakonsultatsioonide suhteliselt väike arv), sellest tingitud suur õppematerjali hulk konsultatsioonis ja vajadus seda võimalikult kokkusurutult ning ökonoomselt käsitleda;
- õpilaste koduse töö suur osakaal ja vajadus seda otstarbekalt juhendada.

Aine kontsentreeritud ja ökonoomse käsitlemise nõue on kaugõppekooli praktikasse kindlalt juurutatud selliseid meetodeid nagu õpetaja selgitus, jutustus, kooliloeng, vestlus. Nendega kaasneb näitlike ja audiovisuaalsete vahendite kasutamine.

Üks olulisemaid meetodeid kaugõppekoolis on iseseisva töö juhendamine. Õppetöö algstaadiumil on see üksikasjalik. Õpetaja näitab ja selgitab täpselt, millest alustada, milline on tegevuste järjestus, mida ja kuidas vihkusse kirjutada jne. Seoses õpilaste iseseisva töö oskuste ja vilumuste kasvuga muutub juhendamine lühemaks ja üldisemaks.

Mis tahes õpetamismeetodite kasutamisel ei tohi unustada õpilaste aktiivsuse nõuet õppeprotsessis. Meetodid peavad võimaldama arendada õpilaste mõtetegevust ja kujundada nende vaimseid huve. Nüüdisaia didaktika ei nõua kogu programmimaterjali esitamist õpetaja poolt valmis kujul, vaid teatud juhtudel on hoopis efektiivsem anda õpilastele probleemülesandeid (5).

Õpetamine on kahepoolne protsess, mis koosneb õpetaja ja õpilase koostööst. Kaugõppekoolis, eriti sesoonõppe ja täispäevarežiimi korral, võib koolipäeva pikkus olla 10–11 tundi. Et säilitada päeva viimasteski rühmakonsultatsioonides õpilaste tähelepanu ja aktiivsust, tuleb õpetajal valida meetodite rikkalikust arsenalist kõige sobivamad ja efektiivsemad.

Kirjandus

1. Ka i s m a, E. Õppe- ja kasvatustöö analüüsi aluseks nüüdisnõudmised. «Nõukogude Kool», 1980, nr. 8, lk. 32.
2. S k a t k i n, M. Õppeprotsessi täiustamine. Tln., 1975, lk. 150–161.
3. Д а р и н с к и й А. В. Вечерняя школа. М., 1978.
4. П е р ш а н и н а Е. В. Групповая консультация в заочной школе. — «Вечерняя средняя школа», 1976 № 6, с. 58–63.
5. С к а т к и н М. Н. Проблемы современной дидактики. М., 1980.



KOOLIEELNE KASVATUS

Maimikutele loodusest *

VIRVE OSILA

Laps ja loodus — ühtekuuluvustunne nende vahel peaks olema täielik. Varem ju nimetati looduslasteks neid, kes metsataludes üles kasvavad, kelle mängukaaslasteks olid tuul, päike ja lilled, puud, põõsad, loomad ja tiivulised. Tänapäeval on ka maa-asulad linnastumas, võimust võtavad kivi ja asfalt. Loodus enam lapseni peaaegu ei ulatu, laps tuleb loodusesni viia.

Meie lastepäevakodu asub vana mõisapargi südames. Kevadest hilissügiseni kohisevad meie ümber puud ja laulavad linnud. Talvel jälle keerutavad lumistel okstel oma kaharaid sabu oravad, vastu aknaid toksivad punapugulised leevikesed ja vilkad tihased. Meid ümbritseb elav loodus ja me peame ise hoidma tema ilu ning õpetama ka lapsi seda tegema.

Kevad. Loodus ärkab pikast talveunest. Vullisevad veed, tilguvad jääpurikad, siin-seal paistab kulurohtu, pajutibud kooruvad prõksudes oma pruunidest kestadest. See kõik on imeilus. Iga pisemat looduse muutust peame märkama, igast asjast ka lastele kõnelema. Meie sidejaoskonna kõrval kasvavad mõned metsikud kirsipuud. Juba veebruaris toome

rühmatuppa moned oksad ja hakkame ootama pungade puhkemist. Laste ootusärevus on suur, nad käivad päevas mitu korda küsimas, millal tulevad okstele õied. Ja siis — ühel päeval on rühm heledat rõõmu täis. «Tädi, vaata, vitsad õitsevad!» hüüab üks väike tüdruk, kes kodus saab küllap rohkem hirmu kui armu. Kui tore, vitsad õitsevad! Peaks see alati nii olema. Kaunim on ju õites oks vaasis kui raagurebitu lapse ihu ja hinge muserdamas. Hellalt silitavad lapsed puhkenud õisi, kleepuvaid helerohelisi lehekesi. Iga laps saab oksakese emale naistepäevarõõmuks.

Huvi ümbritseva vastu on lapses suur. Ta tahab kõike näha ja käega katsuda. Isegi maitsta.

Loodusearmastuse õpetamiseks on sadu mooduseid. Kõnearenduse tegelustes on ette nähtud loodusevaatlus, lindude ja loomade tutvustamine, toredad kirjanduspalad. Neist kõige südamelähedasem on mulle «Linnukene oksa peal», lihtne, armas luuletus, mis lastele kergesti meelde jääb.

Ühel hommikul olid paljudel lastel pluusi- ja kleiditaskud pungil. Leidsin sealt küpsiseid ja saiaarase, ühel herneidki. Olin hämmastunud. Siis aga ütles Margit: «Linnukestel on kõht tühi.» Ja jalutuskäigu ajal viisime kogu moona lindude söögilauale. Öhtupoolse vaba tegeluse aja veetsid lapsed põhiliselt akende juures. Vaatlesid linde. Rääkisid neile lindudest, lugesin luuletusi, matkisin linnuhääli. Nüüd on paljude minu kasvandike kodudes akende taga lindude söögimajad. Kolmeaastased «linnutalitajad» on toredad oma agaruses, oma armastuses sulissõprade vastu.

Varakevadest saab hiliskevad, on lillede ja roheluse rohkus. Jalutuskäikudel leiame oksa ja meist-rdame sellest pikanokalise kure, samblast ja kuldnokamuna koortest valmib tore linnupesa, lillekimpe kingime kokale ja pesutäidle.

Kord olime pargis jalutuskäigul. Leidsime sinilillede ja ülaste mere. Lugesin lastele laule lilledest. Igaüks tahtis lilli korjata. Korjasimegi, ainult mitte palju — 2—3 õit sai igale lapsele. Selgitasin neile, kui kaunid on lilled, kuidas neile meeldib päikesepaistel olla ja mesilaneги käib lilleõiel mett kogumas. Öhtuni hoidsime õiekesi vees, siis kui emad tulid, surus iga laps oma nopitud lilled pihku ja läks rõivistusse. Pärast laste ja emade lahkumist avanes garderoobis troostitu pilt. Pooled laste hoolega nopitud ja hoitud lillekestest vedelesid kappidel ja põrandal. Korjasin lilled kokku. Hommikul oli mul emadega tõsine jutuaamine. Paljud said minust aru, aga oli ka mõistmatuid. Ühe ema ütlus seisab mul tänini meeles: «Tea, mis nende paari õiega siis pidin tegema? Läksime koduteel tütreaga parki ja korjasime peotäied.» Küll oli mul hiljem lapsele raske selgeks teha, et võtame ainult ühe õie või ühe oksakese. Oli ionni ja pisaraidki. Ja veel jäi meelde ühe lapse ütlus, kui noppisime heinamaa-

* XIII ülevabariigiliste pedagoogiliste loengute ettekanne.

servalt pääsusilmi. «Mina emale ei korja, ema viskab lilled ära. Ma viin lilli kokatädile.» Kolmeaastasē lapse tõdemus oma emast oli väga kibe.

Suvi on heleda rõõmu aeg. On päike ja pehme muru, on mere- või järvevesi, on sibulasalatit ja rabarbrikompotti. Suvel võtame ette ka pikemaid jalutuskäike. Päris tillukesed jäävad mängumurule tädi hoolde, aiarühm ja sõime 2—3-aastased ühinevad ning läheme staadionile, mäele või Saare metsaservani. Igalt selliselt minimatkalt toome kaasa uusi muljeid, uusi tähelepanekuid, uusi sõnu. Mee-nub, kuidas eelmisel suvel nägime metsaserval drenaažkraavi kohal lendavat kiili. «Mängulennuk,» arvas Taimo. «Lekopter,» ütles tema vend. Et see on elus putukas, kelle nimi on kiil, ei teadnud mitte keegi. Mõnikümend aastat tagasi oli kõik vastupidi: kiili tundis iga laps, lennukist ja helikopterist teati vähe.

Vahel on nii, et mõne eseme või nähtuse kohta tahaks lastele selgitust ja õpetust anda värsivormis. Värsse väikelastele on aga liiga vähe. Püüan siis ise seda asja parandada, mõtlen välja lihtsaid salmikesi, mis lastele hästi meelde jäävad. Koostasin niiviisi ka kaks albumit, ühe aiasaaduste, teise kodu- ja metsloomade tutvustamiseks. Nii saab te-gelusi mitmekesistada ja lastes suuremat huvi äratada.

Lapsed on väga tähelepanelikud kuulajad-vaatlejad, kui suudame neid kõita. Sagedased kõnelused loodusest, ringmängud «Rohelise Päikese Maal» õpetavad last loodust armastama. Nende armastus läheb vahel ülisuureks. Muruniitmise ajal nuttis Tiina meelegeitlikult: «Rohul on valus! Miks te lõikate?!» Selgitasin talle, et rohu on vaja värskest ja pehmust. Vikat niidab kuivad kõrred pealt ära, siis saab uus rohi kasvada. Niitmine on rohu saun. Lastele ju meeldib ennast vannis või saunas pesta, mustust veega ära uhta. Nii niidab ka vikat rohu pealt mustad ja tolmused osad maha, vihm loputab veel üle ja muru ongi puhas ning pehme. Tiina rahunes. Vestlus haaras kõiki, kellelgi tuli meelde, et vanaema niitis rohtu lambale ja jänestele, kes seda siis isuga sõid. «Sõid nagu šokolaadi,» ütles Margit ja limpsas keelt.

«Rohelisest rohust saab

väikse jänku šokolaad,» ütlesin neile vaikselt, ja peagi oli terve õu täis juttu «jänku šokolaadist».

Maa lasteaedadel on võrreldes linnalaste-aedadega suur eelis — tutvumine lille või puu, linnu või loomaga ei toimu ainult pildi vahendusel. Me loeme salmi oravast, vaatame temast pilte, mängime leluga ja ... siis näeme elusat oravat. Kähar saba, mustad silmanööbid, teravate küüntega kápakesed. Me loeme oravale salmi, tahame teda kangesti silutada, ta on meile armas. Ja ma tahan väga uskuda, et need lapsed, kes pargis sel talvel mitu oravat surnuks loopisid, ei olnud meie omad.

Minu rühma lastele meeldib väga lillēmäng. Ma ei tea, kui õnnestunud see on, aga ise me ta välja mõtlesime ja meile ta meeldib. Mäng on selline. Üks laps on päike, teine tuul. Ülejäänud on sinililled, ülased, kullerkupud (kasutame lillede peakatteid).

Kasvataja: Lillekesed väikesed
sooja saavad päikeselt.
(Lilled on paigal, päike jalutab ümber lillede.)

Kasvataja: Siis kui puhub vinge tuul,
nutab lillekese suu.
(Tuul vehkleb kätega, lilled vajuvad longu.)

Kasvataja: Appi tuleb päike hea,
paitab lillekese pead.
(Tuul jookseb ümber lillede, päike hakkab lilli enda juurde kutsuma, käega viipama.)

Kasvataja: Jookse ruttu, sinilill,
päike juba kutsub sind.
(Sinililled jooksevad päikese juurde.)

Kasvataja: Lippa, lippa, ülane,
päike pai teeb sinule.
(Ülased jooksevad päikese juurde.)

Kasvataja: Astu kähku, kullerkupp,
sooja saab siis kuldne nupp.
(Kullerkupud jooksevad päikese juurde, päike paitab neid kõiki, moodustavad ringi ja trallitavad.)

Ah-ah-haa, tral-lal-laa,
tuul meid kiusata ei saa.

Lõpuks tuleb tuulgi mängu, sest:
... tuulepoiss on nüüd ju pai,
lilledega sõbraks sai.

Kevadlillede nimetused saavad niiviisi lastele hästi selgeks. Ühe lilleloo tahaksin veel jutustada. See on ilus nagu muinasjutt ja muinasjutust ta alguse ju saigi. Jutustasin lastele loo piibeleheneitsist. Muutsin veidi loo kulgu, lihtsustasin sõnu ja tegevust. Umbes nii, et aias kasvas väike sinine lill. Keegi ei pannud teda tähele, sest ta oli nii väike. Lilleke oli kurb ja nuttis tasakesi. Päike küsis lillekeselt, miks ta nutab. Lill vastas, et tahab ka inimesi rõõmustada, aga keegi ei märka teda. Päike rääkis lillekese murest tuulele ja nad kinkisid väikesele sinisele lillekesele kellukese. Igal kevadhommikul helistab sinine lill oma kellukest ja vaikne helin on ilus nagu laul. Nüüd märkavad kõik kaunist lillekest aianurgas, kõik vaatavad teda ja ütlevad: «Oi, kui ilus!» Muinasjuttu vestes tutvustasin lastele aias kasvavaid lumikellukesi ja sinililliaid. Võtsin kaasa väikese kellukese ja kõlistasin seda märkamatuult. Lapsed kuulasid püüan silmi ja imevaikselt. Hommikuti ema käekõrval lasteaeda tülles seisatuti tingimata lillede juures ja öeldi emale: «Kelluke kõliseb.» Emad kuulsid seda harva, sest hommikuti on ju nii kiire ... Nii küsis Tiina oma emalt: «Miks sina kellukest ei kuule? Mina kuulen ja Taimo kuuleb ja tädi kuuleb, ainult sina ütled, et ei

kuule...» Lasteaiakasvatavate töö on lastega tegelemine, nende kasvatamine, ümbritseva elu õpetamine. Kodu ei tohi selles kõrvaltvaatajaks jääda. Üks lapsevanem küll arvas, et kuna meie saame kasvatamist eest palka, siis meie töö see ainult ongi, temasse see ei puutuvat. Jah, koduse kasvatuse eest meile veel palka ei maksta. Kinnimakstud emaarmastus — see oleks ju kohutav! Oma lastega koos tuleb siiski leida taas muinasjutud, aidata heal kurjust võita ja võtta aega koos lapsega kuulata linnulaulu ning lumikellukese helinat.

Lapsele ei tohi sisendada ühegi elusolendi kohta mõtet, et see on halb. Hundistki ei tohi väikelapsele rääkida kui pahast ja kurjast, nimetama teda vaid «hall hunt», «metsakutsu» jne. Kui palju me laseme lendu väljendeid konnade, tigude, limukate kohta: vastik, kole, hirmus. Selle tagajärjeks on, et lapsed tihti piinavad, hirmutavad, loobivad neid kividega. Tegelikult on ju konn kena olevus, kasulik ja vahva. Lasteaias kasvatame kõiki lapsi ühtmoodi, millest siis tuleb, et osa lastest kilkab rõõmust, nähes mõnd elusolendit, teised püüavad neile kurja teha, kallale minna ja nad hävitada. Kahju küll, aga selline asi saab alguse kodudest. Laps ei unusta seda, mida on näinud, ta kipub täiskasvanut matkima.

Lastele on vähe sellest, kui me möödalen-dava tiivulise kohta ütleme: näe, mesilane, näe, liblikas, näe, see ja see... Me peame rääkima lapsele kõigest, mis puudutab seda olevust, tema välimusest, oskustest, tema kasulikkusest. Ja ikka ning jälle tuleb kinnitada, et too olend on hea, teda ei tohi püüda ega talle haiget teha.

Loodusearmastuse õpetamisel on tähtis koht aial: peenardel, marjapõõsastel, viljapuudel. Väikesed 2—3-aastased veel aiatööd teha ei oska, aga töö juures olla, töö tulemust näha võivad küll. Ja kui täiskasvanu natuke aitab, siis saab ju mõne seemnegi mulda tippida, hernekepi maasse torgata. Me ei tohi mingil tingimusel lastele õpetada, et looduselt ainult saame, peame õpetama, et loodusele tuleb ka anda. Rohime peenart, kastame taimi, paneme puudele väetist — siis saame punaseid porgandeid, rohelisi kurke ja magusaid õunu. Õhtuti koduaedadest mööda minnes on väga tore näha järgmist vaatepilti: ema kastab suurt peenart suurest kastekannust, tütrekesel või pojapõngerjal on käes väike kastekann ja asjalikult kastab ta väikest redise- või salatipeenrakest. Loodusearmastuse õpetamine toimub ka töö kaudu.

Huvi looduse ja loodusnähtuste vastu on lastes suur. Neid huvitab vihm, lumi, imetore on kastemärg rohi. Ja ometi ütlevad lapsed: «Pähh, vihm, koledasti sajab.» Miks nad nii räägivad? Viga on loomulikult meis. Tuletagem meelde, kui palju kordi oleme ütelnud: «Kui vastik ilm». «milline jube sadu» jne. Vahel on ju märg ilm tõesti ebameeldiv, aga

loome enne parem sajani, kui väikelaste kuuldud loodusnähtusi kiruma hakkame. Oleks ju hulga kenam öelda: «Mina sain küll vihmaga märjaks, aga taimed päris ootasidki kastmist» või «puudel-põõsastel on praegu saunapäev, praegu me neid ei sega, aga pärast läheme vaatame, kui puhtad nad on» jne. Ja rääkida on vaja rahulikult, ilma liigse ilutsemiseta.

Laps mõistab kõike paremini, kui kõnelda temaga selgelt häälstatud sõnadega, mitte nunnutades. Muidugi on vaja ilmekust, kujundlikkust. Kui me läheme lapsega mööda teed ja ütleme rahulikult, selgel hääl, milles pole ühtegi tundevarjundit: «See on toomingas, tal on rohelised lehed ja valged õied», siis laps ei pööra õieti peadki tolle toominga suunas. Kui aga meie hääl on tulvil imestust, soojust, rõõmu, saab laps annuse huvirohtu ja toomingas jääb meelde lõhnavana, kaunina.

Loodus on kõikjal meie ümber ja meis endis. Et laps tunneks juba varakult loodust eneses ja ennast looduses, peame temas kasvatama armastust ümbritseva vastu, kõige vastu, mis elab, liigub, kasvab. Me peame õpetama last nägema ilu ja eristama headust kurjast.

Meie mängumaal on vanu, iidseid puid, milles hulganisti oksaauke ja õõnsusi. Kord kukkus ühest õõnsusest välja väike värvupoeg, ilmselt oli seal pesa. Lapsed oma suures agaruses ja aidatatahtmises oleksid värvukese peaaegu surmanud. Keelitasin lapsi linnukest rahule jätma, küllap linnupoja ema talle appi tuleb, kui me ära läheme. Pärast lõunat polnud linnukest enam murul, õõnsusest kostis sädinat ja siutumist. Lapsed kuulasid, kõrvad vastu puutüve surutud, linnukodu häält. Kas seal peres oli ka pesast väljakukkunud värvuke, see jääb igavesti saladuseks. Lapsed igal juhul uskusid kindlalt, et väike värb jõudis koju tagasi.

Loodusearmastus on ju üks tundmuste liike. Emotsioonide kujundamine on paratamatult vajalik, sest siin on paljude kasvatuslike sõlmküsimuste lahendamise võti. Väikelapselt pole vaja küsida, kas ta armastab loodust. Laps ei mõista selliseid sõnu. Laps teab puud ja põõsast, lille ja liblikat; et see kõik kokku ongi loodus, jääb talle veel ähmaseks. Peaasi, et ta ei rebiks, ei lööks, ei teeks tahtlikult kurja. See ju ongi loodusearmastus.

Vahel teeme sellise vea, et pakume uute sõnade ja mitmesuguste muljetega üle. Millegi uue tutvustamisel, õpetamisel peab olema eriti tähelepanelik ja ettevaatlik. Eks seepärast ju olegi kõnearenduse teemas «Looduse vaatlus» veel alateemad ja eesmärgid, nagu iga muugi tegeluse juures. Me peame ise konkreetselt teadma, mida just ja mismoodi me lapsele õpetada tahame. Kui meil on alateema näiteks «Kuusk», siis peamegi õpetama ja tutvustama kuuske, mitte okaspuid üldse.

Teatud ebatavaliste asjade ees võib lapsel tekkida hirm. Mäletan enese lapsepõlvest ühte seika. Kuni neljanda eluaastani elasin kaevanduslinnas, siis tulime maale. Hobuseid olin

näinud küll ja küll, lehma mitte. Hommikul õue minnes avastasin värava juures kohutava eluka, tormasin kiljudes tuppa. «Sarvedega hobune! Sarvedega hobune!» röökisin. Muide, lehm oli mulle veel mitmel aastal vastumeelne. Praeguste lastega on samuti. Kui nad ei tea, kui neile ei selgitata või, mis veel hullem, näidatakse välja, et isegi täiskasvanud mõnda nähtust või olevust kardavad, tekib lastes arusaamatu hirm. Tihti püütakse vanemas eas seda nn. titahirmu julmuseks pöörata. Kurioosne juhtum oli meil üle-eelmisel suvel. Aiarühmas oli kasvataja puhkusel, teda asendas ajutine töötaja. Vanemad lapsed läksid temaga staadionile, neil oli plaanis asfaldile joonistamine. Mõõdus vaevalt veerand tundi, kui kostis hüüdeid, valju nuttu ja staadioni poolt tulid kõik tuisates tagasi, kasvataja kohusetäitja kõige ees. «Mis lahti?» kohkusin. «Hobused,» lõõtsutas kasvataja. «staadionil olid hobused!» — «Nad pidid meid ära sööma,» ütles üks aiarühma tüdruk. 3-aastane Tiina vaatas kohkunud lapsi ja tädi ning ütles: «Hobune on pai. Hobu sööb ainult rohtu ja heina.» Talvisel vastlapäeval ei läinud see tüdruk, kes suvel arvas, et hobune ta ära sööb, hobusega vastlasõitu tegema. Laps kartis tõsiselt, sest isegi tädi ju oli kartnud.

Vahel me ei märkagi, kui lapse emotsionaalses arengus on teatavaid nihkeid. Äkki aga näeme, et laps on julm kõigi vastu, kes talle on ebaseadlikud, et ka kõike arusaamatut püüab lõhkuda, hävitada. Laps ju ei sünni maailma kurjana, egoistlikuna. Kõik, mis lapses on head, on pärit täiskasvanutelt, kõik halb samuti.

Nende isikute meenutused, kel kunagi oli õnn tunda Vladimir Iljitš Leninit, on tohutu väärtusega. Lenin armastas lapsi ja igal sammul püüdis ta neile sisendada ausust, puhtuse-armastust, armastust elusolendite, kodumaa, looduse ja inimeste vastu. Vladimir Iljitš mõistis, et elu ei vii edasi üksnes kaine ja külm arvestus, olgu see nii täpne kui tahes, lisaks on vaja hellust, armastust, mõistmist. Ja et inimene oleks tulevikus täisväärtuslik Nõukogude kodanik, tuleb tema kasvatusel alustada päris pisikesest peale.

Möödunud aastal oli looduskaitseaasta. Suusõnal kaitsesime loodust küll kõik, küllap aga tegusid jäi väheseks. Meie lasteaias lapsed on veel väikesed tegema suuri tegusid, aga natuke pargialust riisuda ikka jõudsime. Kahju on ainult sellest, et meie väike- ja koolilaste suur vaev on päris asjatu. Looduskaitse all olev vana mõisapark on laostumisejärgus, laste väikestest kätest ei piisa selle taastamiseks. Ometi oleme selle väikese puhastustööga suurt kasu saanud: lapsed, 3-aastased inimesehakatised, tahavad tööd teha, tahavad näha puhust ja ilu enda ümber. See ongi ju tähtis. Ise midagi teha, head, kasulikku, valmistada rõõmu teistele — sellest saab alguse armastus ümbritseva elu vastu, saab alguse looduse armastus.



KOOLIMUUSIKA NR. 9

Õppematerjali jõukohasuse probleeme muusika algõpetuses

VIRVE RELVIK

Tänapäeva koolipraktikas on valusaks küsimuseks kujunenud õpilaste ülekoormus ja õppematerjali jõukohasus. Sama probleem kerkib esile ka muusikaõpetuses, ja juba 1. klassist alates. Uurimuste põhjal on teada, et 1. klassi astuvate õpilaste seas on 50–80% lapsi, kellele laulmine valmistab raskusi (1). Programm aga nõuab juba esimeses klassis umbes 35 õppetunni jooksul SO, MI, RA, JO astmetes koosnevate viisikeste laulma õpetamist käemärkide, rütmistatud astmemärkide ja noodi järgi kahes asetuses: SO asukohaga 2. joonel ja 2. vahes. Kolmandas klassis tuleb seda osata juba kõiki diatoonilise heliredeli astmeid sisaldavate viiside puhul kolmes asetuses: JO asukohaga abijoonel, 1. joone all ja 1. vahes (C-, D- ja F-duuris).

Niisugune õpilaskontingent ja programmi maht võimaldabki tõstatada õppematerjali jõukohasuse probleemi muusika algõpetuses.

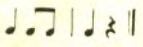
Uurimismaterjali kogusin 1980. a. aprilli- ja maikuu jooksul viie Tallinna kooli 1. ja 3. klassis, võrdlusandmete saamiseks ka kolmes viiendas klassis. Küsitlesin 206 õpilast, neist 1. klassis 79, 3. — 96 ja 5. — 31.

Küsimustik sisaldas rütmi plaksutamise, astmenimedega laulmise ülesandeid käemär-

kide, rütmistatud astmemärkide ja noodi järgi ning laulude peastlaulmist. Sellele lisaks palusin õpilasi nimetada kolm kõige meeldivamat õppeainet. Vastuste põhjal lootsin leida laulmistunni asukoha õppeainete meeldivusreas. Lasksin veel öelda, mida neil meeldib laulmistunnis kõige rohkem teha ja mida kõige vähem. Vestlesin ka õpetajatega, et nende arvamusi tundma õppida.

Ülesannete vastuseid hindasin viie palli süsteemis. Hinnete aritmeetilised keskmised arvutati Ed. Vilde nimelise Tallinna Pedagoogilise Instituudi arvutusgrupis. Andmete töötlemisel pole arvestatud lastemuusikakoolide ja muusikaklasside õpilasi ning «Ellerheina» ja RAM-i poistekoori lapsi, kes kõik peale lastemuusikakoolide õpilaste said neile esitatud ülesannetega hästi hakkama. Arvestatud on seega ainult neid õpilasi, kelle ainsaks muusikahariduse omandamise kohaks on üldhariduskooli klassitund.

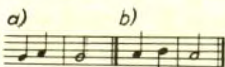
Tulemused 1. klassis.

1. Etteplaksutatud rütmi  järelplaksutamise: keskmine hinne 4,0.
2. Sama kordamine rütmisilpe plaksutamisele kaasa lugedes: 2,8.
3. Käemärkide järgi laulmine (improvisatsioon astmetel SO, MI, RA, (JO): 2,8.
4. Astmenimedega lauldud ja käemärkidega kujutatud fraasi SO RA SO MI kordamine: 4,4.
5. Rütmi lugemine rütmisilpidega harjutusest



Keskmine hinne 3,8.

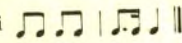
6. Sama veelkordne lugemine rütmi kaasa plaksutades: 3,9.
7. Sama harjutuse meloodia lugemine astmenimedega ja kujutamine käemärkidega: 4,3.
8. Selle laulmine astmenimedega: 2,5.
9. Nootide lugemine joonestikult astmenimedega kahes asetuses: 1) SO 2. joonel ja 2) SO 2. vahes.



Keskmised hinnad: a) 2,6; b) 2,1.

10. Noodist astmenimedega laulma õpitud laulu laulmine astmenimedega: 1,9.
11. Õpitud laulu laulmine peast: 3,6.

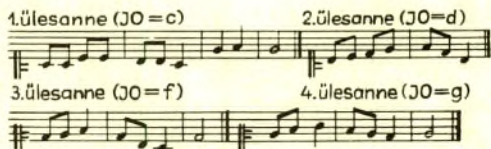
Kolmandaid klasse esimestega vorreides aratas tähelepanu taseme ebaühtlus. Siin võis kohata klasse, kus õpetaja oli väga kohusetruult programminõudeid arvestanud, oli õpilasi, kes 1. klassis polnud noodiga tegelnud või kus õpetaja oli vähendanud nõudlikkust noodi osas 3. klassis. Sellepärast esitan siin tulemused kahes variandis: 1) kõigi kuulatud õpilaste ja 2) kahe noodiõpetuses kõige paremini edasijõudnud klassi keskmised hinnad. Kuna viiendates klassides kasutasin põhiliselt samu ülesandeid, siis esitan võrdluseks ka nende tulemused:

1. Etteplaksutatud rütmi  järelplaksutamise: 1) 4,6; 2) 4,6; 3) 5,0.
2. Sama veelkordne plaksutamine rütmisilpe kaasa lugedes: 1) 2,7; 2) 2,9; 3) 2,3.

3. Käemärkide järgi laulmine ulatuses: JO—SO (astmeline liikumine + kolmkölakäigud): 1) 2,7; 2) 2,7; 3) 3,4.

4. Astmenimedega ettelauldud ja käemärkidega ettenäidatud viisikese JO JO MI MI LE LE JO kordamine: 1) 2,8; 2) 4,1; 3) 4,2.

5. Noodijoonestikulis kolmes positsioonis (C-, D- ja F-duuris) kirjutatud viisikeste laulmine astmenimedega:



Enne laulmist plaksutasime rütmi, lugedes kaasa rütmisilpe, millega saadi hästi hakkama. Järgnes nootide lugemine JO-LE-MI astmenimedega käemärke kaasa näidates. Keskmised hinnad on järgmised: 1. ülesanne — 1) 2,8; 2) 3,2; 3) 3,6; 2. ülesanne — 1) 2,2; 2) 2,6; 3) 3,8; 3. ülesanne — 1) 1,8; 2) 2,5; 3) 3,5. Laulmine astmenimedega (eelnevalt laulsin ette kolmköla ja igast taktist veel 1—2 heli). 1. ülesanne: 1) 1,4; 2) 2,2; 3) 2,9; 2. ülesanne: 1) 2,4; 2) 3,6; 3) 3,3; 3. ülesanne: 1) 1,4; 2) 2,4; 3) 2,2.

6. Noodist õpitud laulu laulmine astmenimedega: 1) 2,0; 2) 2,6; 3) 1,7.

7. Õpitud laulu laulmine peast: 1) 3,8; 2) 4,1; 3) 4,0.

Viiendale klassile lisandusid veel järgmised ülesanded.

1. Positsioonis JO=g kirjutatud viisikese laulmine astmenimedega. Meloodia lugemise eest astmenimedega ja käemärkidega saadi hinne 3,6 ja astmenimedega laulmise eest 3,1.

2. Laulu viisi lugemine noodist tähtnimedega 1. oktaavi ulatuses: 2,2.

3. Programmis loetletud rütmifiguuride plaksutamine ja lugemine rütmisilpidega: 2,6.

Mis valmistab õpilastele kõige rohkem raskusi? 1. Nootide lugemine joonestikult astmenimedega ja kujutamine käemärkidega.

2. Noodist laulmine ja käemärkide järgi laulmine astmenimedega. Mõeldakse väga kaua ja eksitakse palju. Esimese klassi õpilastele ei ütle noot joonestikul peaaegu mitte midagi. Orienteerutakse nootide alla kirjutatud astmenimedega ja värviliste noodipeade järgi. Ei tunta kahelöögilist nooti, halvasti tuntakse JO-astet.

Kuigi kuulatud viiendate klasside õpilaste arv on väike, võib nende põhjal siiski kõnelda ilmnevatest tendentsidest. Nüüd suudetakse juba mingil määral laulda käemärkide järgi ja noote joonestikult võrdlemisi hästi astmenimedega lugeda. Noodist laulmine aga on jäänud endiselt nõrgaks, hoolimata sellest, et üldine laulmisoskus on hea. Ilmnevad uued raskused: ei tunta helide absoluutset kõrgust (nootide tähtnimesid), kuigi programmi järgi on neid õpitud juba kaks aastat. Üsna tundmatuks on jäänud ka programmis loetletud rütmifiguurid.

Muusikaõpetuse asukoht õppeainete meeldivusreas. 1. klass: 1. kehaline kasvatus (46 punkti), 2. matemaatika (36 p.), 3. joonistamine (33 p.). Järgnesid laulmine, eesti keel ja tööõpetus (31, 29 ja 21 p.). Miks laulmine ei kuulu kolme kõige meeldivama õppeaine hulka?

3. klass: 1. laulmine (56 p.), 2. kehaline kasvatus (52 p.), 3. matemaatika ja tööõpetus (34 p.).

Õpetajad peavad 3. klassi laulikult väga õnnestunuks. Palju punkte andis laulmisele

kool, kus klassis lauldi 2- või 3-häälselt, kuid nooditarkus jättis soovida.

5. k l a s s: 1. kehaline kasvatus (16 p.), 2. tööõpetus (11 p.), 3. laulmine (10 p.).

Mida meeldib tunnis kõige rohkem teha? 1. kl.: laulda (52 p.), muusikat kuulata (18 p.), nooti õppida (12 p.). 3. kl.: laulda (60 p.), muusikat kuulata (33 p.), nooti õppida (6 p.). 5. kl.: laulda (14 p.), muusikat kuulata (15 p.), nooti õppida (1 p.).

Muusika kuulamise kasuks andis palju hääli see 5. klass, kus ei osatud ühtki laulu peast laulda. Lauldi ilmetult, väheliikva suuga ja sobimatus kohas hingates.

Õpetajate arvamusi. 1. JO-LE-MI-süsteem on tore, kuid laulikud on raskepärased. Lapsed ei suuda iseseisvalt midagi ära teha. Vanemad ei oska kodus lapsi aidata, mida teistes õppeainetes tehakse.

2. Ülekoormatus on suur. Kui noodiga tegeleda, jääb laulmiseks vähe aega, ja ümberpöördukt.

3. Noodid võib ära õpetada, kuid siduda helikõrgusega on raske.

4. Positsioone on liiga palju korruga käes.

5. Laulutunnis on vaja rohkem laulda, sest lastega on tarvis ka esineda. Siis jääb aga noodi jaoks vähem aega.

6. Ülepakutud noodiõpetus kaotab huvi muusika vastu.

7. Noodiõpetus väsitab. Lapsed muutuvad tunnis loiuks. Selle vältimiseks on vaja rohkem mängida ja laulda, milleks peab aga rohkem aega olema.

8. Lihtinimesele pole nii palju nooti vaja. Laulust mõnu tunda on peamine.

9. Pentatoonika ei valmista ette meie laulude laulmise oskust. Kahel-kolmel astmel liikuvad viisid on igavad.

10. Repertuaar peaks laulikus vahelduma ja sisaldama rohkem nüüdisaegseid laule.

11. Programm võiks loetleda ka heliloojaid, kelle laule ja mida eelisjärjekorras õppida.

12. Kolmandast klassist alates võiks kasutusele võtta töövihiku. Enne seda peab lastel olema käes eesti keeles kirjutamise oskus ja küllaldane laulmisoskus.

Juhtkonna arvamusi. Ühislaul on koolist välja surnud. Ekskursioonidel lapsed ei taha laulda. Kui laulavadki, siis väga lihtsaid ja igavaid laule.

Programmide on üle koormatud, lastel ei jäägi enam tunnis laulmiseks aega.

Ega tunnis enam muud kuulegi kui noodist-laulmist.

Ettepanekuid. 1. Esimeses klassis programmist välja jätta kahelõigiline noot ja JO-aste ning viia üle teise klassi. Kuna noodijoonestikul ei suudetud orienteeruda ilma abivõteta (astmesilp, värviline noot), siis vähendada noodijoonestikult laulmise osatähtsust. 2. Teise ja kolmanda klassi programmist jätta välja noodistlaulmine 3. positsioonis (JO asukohaga 1. vahes) ja piirduvad algklassides kahe positsiooniga (JO=c ja JO=d). Põhjendus on esitatud eespool toodud arvudes:

ei suudetud ju kolmes positsioonis rahuldavalt lugedagi, isegi mitte valikklassides.

3. Kolmandas klassis võiks alustada heli absoluutse kõrguse tundmaõppimist, näiteks seoses klaviatuuriga: laulu algustooni ja kolmkõla leidmine klaverilt hääle andmiseks või paarist helist koosnevate ostinaatsete partiide mängimine laulu saatteks klaveril, metallofonil või ksülofonil. Põhjendus: noodilugemine tähtnimedega oli viiendates klassides halb. Noot oli muutunud tuupimise eesmärgiks, tema praktilise kasutamise vajadust pole ilmselt olnud. Vajadus tuleks siiski leida ja helirea äraõppimine jaotada pikemale ajalõigule. Kolmandas klassis võiks tunda õppida järgmisi helisid: c, e, g, (d). Kui aga helide absoluutset kõrgust ei tunta, siis ju tegelikult nooti ei tuntiagi, sest relatiivsusele baseeruv JO-LE-MI meetod on siiski abimeetod.

4. Loomulik oleks, et muusika algõpetus algaks nn. helideõpetusega. See oleks analoogiline süsteem emakeele häälikuõpetusele. Kuueaastaste laste emakeeleõpetust alustatakse häälikute kuulmise järgi sõnadest eraldamisega ja nende pikkuse määramisega ning häälimisega. Häälikud laotakse sõnadeks kokku noopidega, mis on vastavalt hääliku liigile (täishäälik, heliline või helitu kaashäälik) kas sinised, punased või rohelised ja vastavalt hääliku pikkusele kas ruudu- või ristkülikukujulised. Koolitlud lastest ei oska väga paljud laulda, s. t. nende muusikaline kuulmine ja laulmisoskus pole nii täpseks tööks ette valmistatud, nagu seda on noodist laulma õppimine. Häälikuõpetusele analoogiline meetod seisneks helide kõrguse ja pikkuse eraldamises lauldud sõnas ja nende kujutamises käe abil õhus (eelaste käemärkide kasutamisele) või nende ladumises noodiladumistahvilile vastavalt heli pikkusele kas ümmarguste või piklike noodipea kujutistega (eelaste noodikirja jälgimisega). Meetod on kasutatud muusikalises arengus mahajäänud lapsi laulma õpetades (1; 2).

5. Noodist laulvate koorilauljate kasvatamiseks võiks muusikaklasside juurde luua ka kooriklasse, põhiõppeaineteks solfedžo ja laulmine. Kui see võimalik oleks ja õpilaste seas populaarseks muutuks, võiksime laulupeol tulevikus tõenäoliselt kuulata ka erilastekoore.

Tehkem siis nii, nagu arvab enamik õpetajaid ja õpilasi: rohkem laulda ja muusikat kuulata ning vähem treenida noodist laulmist. Eks muusikast mõnutundmine ole see, mis muudab muusika inimesele vajalikuks.

Kirjandus

1. Relvik, V. Noodist laulmine ja muusikalises arengus mahajäänud õpilased. «Nõukogude Kool», nr. 7, 1979. Artikli järg sama aastakäigu 10. numbris pealkirja all: «Probleeme muusikalises arengus mahajäänud õpilastega».

2. Relvik, V. Muusikalise kuulmise ja laulvõime arendamine I ja II klassis. Tln., 1966.

Toimetuse aadress: 200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. **Telefonid:** toimetaja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiasak, 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, korrektor 601-935.

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

Ladumisele antud 29. 07. 1981. Trükkimisele antud 04. 09. 1981. Trükkivõime 4590. Ofsetpaber nr. 1, 60x70/8. Fotoladu. Kiri skolnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspooignaid 7,4. MB-08259. Tellimise nr. 2536.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda. Tallinn, Pärnu mnt. 67-a. Tellimishind: aastaks — rbl. 3,60, 6 kuuks — rbl. 1,30, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

«Ньюкоуде кооль» «Советская школа».

Орган мин. просв. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.



Viis pikka aastat, õhtuti, pärast koolitunde ja väsitavat päevatööd. Viis aastat higi ja vaeva, et rahu, sõpruse ja rõõmu peol osaline olla. Viis pikka aastat harjutasid «Sabatantsu» ja «Simmanipolkat» õpetajad ja õpilased meie põlevkivimaa pealinnast ja Räpinast, Tallinnast ja Taagalinna, Pärnust ja Põltsamaalt.

Kuuekümmne kahe noorema segarühma seas jõudsid Tallinna tantsumurule lusti tantsima ka meie üldhariduskoolide õpilased. Ja üks ikka õpetajate sammuseadmise järgi. Tubliit tantsisid Keila, Kose ja Kuusalu, Abja ja Alatskivi, Vastseliina ja Väike-Maarja ning veel paljude teiste koolide õpilased.

Tänu õpetajatele, tänu õpilastele. Toredate elamushetkede eest. Toredate tänu sõnad lausub peoõhtul naisrühmade üldjuht Nelli Uustalu: «Õpetajate rühmad on kõik väga tublid, distsiplineeritud, intelligentsed, tööline eeskuju. Olgu see eeskuju veelgi nakatavam järgmisel tantsupeol — viie aasta pärast! Jagugu jõudu ja jaksu järgmiseks viieks aastaks ka tantsupeo tegijalle — üldjuhtidele ja nende töökatele assistentidele. Ent pidagem! Hoo-piski järgmise suveni! Rõõmsate peoelamusteni koolinoorte V laulu- ja tantsupeol, millega tähistame Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 65. ja V. I. Lenini nim. Oleeiidulise Pioneerorganisatsiooni 60. aastapäeva.

Veel viiv
lõogastumist,
ja lahti läheb
lustlik
rahvapillilugu
«Vilistamisega valts»,
mis kogu
peoliste pere
kaasa
õotsuma
kutsus.



amapalat
81-110a
5.10.81