

Novikogude
KOOL

4 • 1984





40 AASTAT TAGASI

Ukraina rinde väed jätkasid aprillis Saksa fašistlike vägede väljatõrjumist Nõukogudemaalt.

6. Saksa armee oli sunnitud aprilli algul «kottisattumise» vältimiseks taanduma. Vaenlast jälitades vallutasid 3. Ukraina rinde väed Razdelnaja jaama. 10. aprillil vabastati kangelaslinn Odessa.

Meie rahvas mälestab uhkusega Odessa kaitsjate kangelastegu, kes 1941. a. sügisel, mil Saksa regulaararmeed tungisid Moskva peale, pidasid kaks ja pool kuud kinni suuri vaenlase väegruppeeringuid. 12. aprillil vabastati Tiraspol ja seejärel ületati käigult Dnestr ning loodi sillapead jõe paremal kaldal.

1., 2., ja 3. Ukraina rinde aktiivse tegevuse tulemusena said armeegrupid «Süd» ja «A» 1944. a. märtsis ja aprillis hävitavalt lüüa. Punaarmee jõudis joonele: Verba — Kolomõja — lasi — Orgejev — Dubossarõ ja sealt edasi piki Dnestrit Musta mereni. Selle pealetungiga olid Punaarmee ette seatud ülesanded täidetud.

Kolme Ukraina rinde, eriti 1. Ukraina rinde tegevust julgustas paremtiivalt 2. Valgevene rinne, mis moodustati Peakorterit direktiivi põhjal 17. veebruaril 1944 [sama dokumendiga nimetati Valgevene rinne ümber 1. Valgevene rindeks].

Nõukogude armee kiire pealetung Perekalda-Ukrainas pani raskesse olukorda hitlerlaste 17. armee, kes kaitses juurdepääse Krimmile. 17. armeesse oli võetud 7 Rumeenia ja 5 Saksa diviisi. Meie vaenlaste jõud koosnesid rohkem kui 195 000 sõdurist ja ohvitserist, umbes 3600 suurtükist ja miinipildujast, 215 tankist ja liikursuurtükist ning ligi 150 lennukist.

Krimmi vabastamine okupantidest tehti ülesandeks 4. Ukraina rindele [seda juhatas kindral A. Jerjomenko] jt. väeosadele. Nõukogude maavägedes oli sealkandis 470 000 sõdurit ja ohvitseri.

Nõukogude vägede pealetung algas Krimmis 8. aprillil 1944. Kindral G. Zahharovi 2. kaardiväearmee ründas Perekopis kindlustusi, vabastati Armjanski linn, kuid edasitung vastase surve tõttu seiskus. 11. aprillil alustas pealetungi Oksik Rannikuarmee, kes juba esimesel löögipäeval vabastas Kertši. 12. aprillist alates taganesid Saksa ja Rumeenia diviisid Krimmi poolsaarel Sevastopoli suunas. Ent taganeminegi nõudis vastastelt suuri ohvreid. Meie 19. tankikorpus ja liikursuurtükide üksused ahistasid vaenlast ja tekitasid talle suuri kaotusi. Iga kord, kui vastane püüdis meie väeosasid peatada, tulid appi armeede peajõud ja vaenlase kavatsused läksid luhta.

15. aprillil jõudsid 4. Ukraina rinde ja järgmisel päeval ka Oksiku Rannikuarmee mobiilsed väeosad Sevastopoli kindlustuste välise kaitserõngani. Fašistid said Krimmis lüüa, ent sellest hoolimata püüdsid nad eriti Sevastopoli kui hästi kindlustatud tugipunkti enda käes hoida.

SÕJASÜNDMUSTE KROONIKAT

29. märts — 1. Ukraina rinde väed vabastasid Tšernovitsõ.

2. aprill — Nõukogude valitsuse avaldus seoses Punaarmee jõudmisega Rumeenia territooriumile. Avalduses märgiti, et NSV Liidul ei ole, vaatamata pealetungile, mingeid territoriaalseid pretensioone Rumeeniale.

8. aprill — 2. Ukraina rinde väed ületasid NSV Liidu—Rumeenia riigipiiri.

Ukraina rinde väed jõudsid meie riigipiirile Tšehhoslovakkia ja Rumeeniaga.

4. Ukraina rinde väed läksid pealetungile eesmärgiga vabastada Krimm.

10. aprill — 3. Ukraina rinde väed vabastasid Odessa.

11. aprill — Oksik mereäärne armee alustas pealetungi Kertši poolsaarel.

12. aprill — Nõukogude valitsus esitas Rumeeniale vaherahutingimused.

3. Ukraina rinde väed vabastasid Tiraspoli.

13. aprill — Oksik mereäärne armee vabastas Feodosia.

4. Ukraina rinde väed vabastasid Simferopoli ja Jevpatorija.

Diplomaatiliste suhete loomine NSV Liidu ja Uus-Meremaa vahel.

14. aprill — 1. Ukraina rinde väed vabastasid Ternopoli.

15. aprill — 4. Ukraina rinde väed ja Oksik mereäärne armee vabastasid Krimmis Jalta, Alupka, Gurzufi, Livaadia ja Simeizi.

Suri väljapaistev nõukogude väejuht, armeekindral N. Vatutin.

18. aprill — moodustati 3. Balti rinne.

23. aprill — diplomaatiliste suhete taastamine võitleva Taaniga.

24. aprill — Läänerinne nimetati ümber 3. Valgevene rindeks.

27. aprill — Riikliku Kaitsekomitee otsus esmajärguliste taastamistöde kohta kõige tähtsamatel raudteeliinidel.

Nõukogude Kool

4 • 1984

PARTEI OTSUSED ELLU

- 4 **A. KÕORNA** Teaduse ja tehnika progressi kiirendamine on intensiivmajanduse alus ●
 8 **A. KÕVERJALG** Tehnika progress ja koolireform ●
 11 **E. ALAS** Rohkem tähelepanu tootmisõpetusele ●

VESTLUSRING

- 14 Ohtukool ja töötavate noorte haridus ●

23 MEIE INTERVJUU

KOOLIJUHI VEERUD

- 24 **H. LIEBERG** Õpetaja töökultuuri kõlbelisi külgi ●

KASVATUSTEEMADEL

- 27 **K. VIMMSAARE** Juunipleenum, koolireform ja ateistlik kasvatus ●
 32 Mõnda nüüdisaegsest õppetunnist, selles esinevast formalismist ning kasvatuses tunnis ja tunni kaudu ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 37 **S. PLOOM** Kooliküpsus kui sotsiaalne küpsus ●

UURIMUSI, OLDISTUSI

- 39 **P. KREITZBERG** Mis paneb õpilase õppima? ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 44 **H. SAARI** Omastav kokku ja lahku: defektsus, ükskõiksus, tava ●
 49 **K. INDRE** Intellektuaalsete õpioskuste kujunemine algklassides ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 51 **S. ALPATOVA** Õpetagem lapsi nägema maailma patrioodi silmadega ●

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 55 **A. KALS** Õpilaste eluloolisest uurimisest Eestis ●

KOOLIMUUSIKA

- 57 **H. KALJUSTE** Muusikaõpetuslikust tööst 2. klassis ●
 60 **H. VOORE** Muusikaliteratuuri tundmaõppimine muusikaõpetuse tundides ●
 62 Soovitame ●
 62 Kroonika ●



HELJO LIEBERG, Väätsa 8-klassilise kooli direktor.

Lõpetanud 1960. aastal Tartu Riikliku Ülikooli ajaloo-keeleteaduskonna eesti keele ja kirjanduse erialal. Töötab 1951. aastast Väätsa 8-klassilises koolis. Olnud vanempioneerijuht, õpetaja, õppealajuhataja, alates 1975. aastast direktor. 1979. aastast ÕPUI liige, osaleb õpetaja-uurimustes.

AUTOREID



ARNO KÕRNA, ENSV TA asepresident, Eesti nõukogude majandusteadlane, majandusdoktor (1970), professor (1971), ENSV TA akadeemik. Lõpetanud 1950. aastal EKP Keskkomitee, Vabariikliku Parteikooli ja 1955-ndal TRÜ ajaloo-osakonna. Oli aastail 1953—1965 TRÜ poliitilise ökonomia kateedri õppejõud, seejärel ENSV TA Majanduse Instituudi teadusdirektor ning aastail 1966—1973 sama instituudi direktor. Järgnevail aastail jätkus töö ENSV TA Presiidiumi teadusliku peasekretärina. ENSV TA asepresident 1982. aasta detsembrist. Avaldanud üle 130 teadusliku artikli, kogumiku ja monograafia.

Fotod
TÕNU KALLE

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

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

Keeletoimetaja **M. RANDE**
Kunstiline toimetaja **M. Olep**
Tehniline toimetaja **O. LEIDMAA**

РЕШЕНИЯ ПАРТИИ В ЖИЗНЬ

- 4 **А. КЕЭРНА**. Ускорение прогресса науки и техники — основа интенсивного хозяйствования ●
8 **А. КЫВЕРЯЛГ**. Технический прогресс и школьная реформа ●
11 **Э. АЛАС**. Больше внимания производственному обучению ●

ЗА КРУГЛЫМ СТОЛОМ

- 14 Вечерняя школа и образование трудящейся молодежи ●

23 НАШЕ ИНТЕРВЬЮ

КОЛОНКА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

- 24 **Х. ЛИБЕРГ**. Нравственные стороны культуры работы учителя ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 27 **К. ВИММСААРЕ**. Июньский пленум, школьная реформа и атеистическое воспитание ●
32 О современном уроке ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 37 **С. ПЛООМ**. Школьная зрелость как зрелость социальная ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 39 **П. КРЕИТСБЕРГ**. Что заставляет ученика учиться? ●

УРОК, УЧЕБНЫЙ КАБИНЕТ

- 44 **Х. СААРИ**. Слитное или раздельное написание родительного падежа в эстонском языке ●
49 **К. ИНДРЕ**. Формирование интеллектуальных умений учиться у учащихся начальных классов ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 51 **С. АЛПАТОВА**. Учите детей видеть мир глазами патриота ●

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

- 55 **А. КАЛЬС**. О биографических исследованиях учеников в Эстонии ●

МУЗЫКА В ШКОЛЕ

- 57 **Х. КАЛЬЮСТЕ**. О преподавании музыки во втором классе ●
60 **Х. ВООРЕ**. Изучение музыкальной литературы на уроках музыки ●
62 Рекомендуем ●
62 Хроника ●

Teaduse ja tehnika progressi kiirendamine on intensiivmajanduse alus

ARNO KÕORNA,
Eesti NSV TA asepresident,
akadeemik

NSV Liidu Ülemnõukogu istungjärgul 1983. a. detsembris kinnitatud NSV Liidu majandusliku ja sotsiaalse arengu plaan 1984. aastaks näeb ette majanduse arendamise intensiivtegurite osatähtsuse edasise suurendamise, lõpptulemuste ennakkasvu kulude kasvuga võrreldes. See vastab partei majandusstrateegia põhisuunale — rahvamajanduse üleviimisele domineerivalt intensiivsele arengu-tele.

Ekstensiivse kasvu võimaluste vähenemine — tootmisressursside juurdekasvu tempo kahanemine ja siit tulenev ühiskondliku koguprodukti ning rahvatulu kasvutempo ajutise languse tendents — on seadnud päevakorra orientatsiooni intensiivkasvu teguritele. Tähtsaim nendest on teaduslik-tehniline progress.

Majanduse kasvu kiirendamine ja tööviljakuse märgatav tõstmine on käesoleval arenguetapil võimalik vaid teaduse ja tehnika uusimate saavutuste kiire ning täieliku kasutuselevõtu teel ühiskondliku tootmise kõikidel aladel.

Tänapäeva teadus- ja tehnikarevolutsiooni uuel etapil on kujunemas enneolematud võimalused tootmistehnika ja tehnoloogia radikaalseks täiustamiseks ning uuendamiseks. Mikroprotsessorite, robotitehnika, laserite, biotehnoloogia, paindliku automatiseerimise

kui tehnika progressi uute põhisuundade realiseerimine tootmises kujundab kvalitatiivselt uue tootmistehnilise baasi. Selle alusel on võimalik oluliselt kokku hoida inimtööjõudu kui praeguses demograafilises situatsioonis eriti defitsiitseks muutunud ressursi. Näiteks robotitehnika rakendamine NSV Liidu tööstuses võimaldab sel viisaastakul vabastada üle saja tuhande töölise. Seejuures on tähelepanuväärne, et robotid asendavad töölisi eeskätt kehaliselt raskel ja tervistkahjustaval töö ning vähendavad monotoonse, vähekvalifitseeritud töö osatähtsust. Lasertehnoloogia kasutamine üksi autotehases «Zil» detailide keevitamisel ja termilisel töötlemisel hoiab sel viisaastakul kokku 500 töölise töö ning annab üle 10 milj. rubla ökonoomiat.

Elektronitehnika, mikroprotsessorite ja tööstusrobotite kombineerimisega on võimalik luua paindlikke automatiseeritud komplekse. Tehnika kiire progressi tingimustes tuleb operatiivselt uuendada toodangut, varieerida nomenklatuuri. Selleks on vaja paindlikku tootmisaparaati.

Programmjuhtimisega tööpingid, tööstusrobotid elektronarvutitega üheks kompleksiks ühendatuna võimaldavad tootmisliine operatiivselt ümber korraldada uute detailide valmistamiseks, toodangu väikeseerialiseks väljalaskmiseks. Paindlik automatiseerimine on meie tööstuse arengu üks perspektiivsemaid suundi.

Lisaks uutele teaduse ja tehnika saavutustele on teatud võimalused tööviljakust tõsta olemasoleva tehnika ja tehnoloogia täiustamisega. Kuigi sel on majanduslikult optimaalsed piirid, annab traditsioonilise tehnika kvalitatiivsete parameetrite parandamine ja kasuteguri suurendamine paljudel juhtudel tähelepanuväärseid tulemusi.

Mida on vaja käesoleval ajal teha selleks, et tulemuslikumalt ühendada tänapäeva teadus- ja tehnikarevolutsiooni saavutusi sotsialistliku majanduse vajaduste ning võimalustega? Piirdume kahe tähtsama sellealase ülesande iseloomustamisega.

Esiteks, olemasoleva teaduspotentsiaali täielikum kasutamine ja uurimistulemuste rakendamise kiirendamine. NSV Liidul on maailma võimsamaid teaduspotentsiaale. Olgu tähendatud, et siin töötab teaduse sfääris üle 4,4 miljoni inimese, sealhulgas 1,41 miljonit teadustöötajat. 1984. a. riigieelarves on ette nähtud kulutada teaduse arendamiseks 26,6 miljardit rubla, mis on 3,7% rohkem kui 1983. a. Paljud nõukogude teaduse saavutused on üldtuntud kogu maailmas.

1984. a. plaani on lülitatud 1150 ülesannet uut tüüpi tehnika ja 380 ülesannet uute progressiivsete tehnoloogiliste protsesside väljatöötamiseks ning tootmise juurutamiseks. Rakendatakse 609 automatiseeritud juhtimissüsteemi tehnoloogiliste protsesside juhtimiseks. Teaduslik-tehniliste abinõude läbi

saadav ökonomia moodustab 3,9 miljardit rubla, tinglikult vabastatakse tööstuses 700 000 inimest.

Tulemused oleksid veelgi suuremad, kui ei eksisteeriks mittevastavust teaduse rakenduslike tulemuste ja nende praktilise realiseerimise vahel. Mitmeid teadustulemusi võtab tootmine üle aeglaselt või ignoreerib neid hoopiski. Uue tehnika evitamise plaaniülesandeid täidavad ministriumid ja ettevõtted vaid 85—90%. Tootmisse juurutatakse ainult 25—30% leiutistest ja avastustest.

Ei saa öelda, et kõiges on süüdi tootmine. Analüüs näitab, et umbes 35% praktikale üle antud töist on teaduse poolelt rakendamiseks vajalikku seisukorda viimata, s. t. puudulikult vormistatud, katsetamata jne. Sellepärast viimastel aastatel täiustatakse teaduse organisatsiooni. Näiteks viimase 10 aasta jooksul on kulud teaduse ja tootmise vahelülidele, projekteerimis-konstrueerimise ja katsetöödeks kasvanud 3 korda kiirema tempoga kui teaduse arendamise kogukulud.

On loodud teaduse ja tootmise ühendamise organisatsioonilisi vorme ning meetodeid teadustulemuste operatiivsemaks ülemiseks praktikale.

Eriti väärrib rõhutamist teaduslik-tehniliste sihtkompleksprogrammide koostamine, mis annab võimaluse liita ühtseks tervikuks kõik vahelülid ahelas: fundamentaalteadus — rakendusteadus — projekteerimis-konstrueerimistööd — katsetootmine — seeriatootmine. Käesolevaks viisaastakuks on koostatud 170 üleliidulist teaduslik-tehnilist programmi, sealhulgas 41 sihtkompleksprogrammi, mille täitmise tulemusena saadakse uut tehnikat, uusi aineid või töötatakse välja põhimõtteliselt uusi tehnoloogilisi protsesse.

Tehnilis-majanduslike sõlmprobleemide lahendamisse on varasemaga võrreldes aktiivsemalt lülitunud ka NSV Liidu Teaduste Akadeemia ja liiduvabariikide akadeemiad, kelle põhiülesandeks on fundamentaaluuritud. Käesoleval ajal tehakse akadeemias 25—60% uurimistööde mahust praktika tellimisel. 36% teaduskuludest katab meie vabariigi akadeemia lepinguliste tööde eest saadavatest tuludest.

Sellel põhimõtteliselt vajalikul tegevusel on ka varjukülgi. On oht, et mõned akadeemilised instituudid võivad muutuda kiirabi asutusteks, kes igal väljakutsel kiirustavad appi ettevõtetele, tootmiskoondistele. Teoreetiliste, fundamentaalse iseloomuga uurimiste vähenemine võib hakata pidurdama rakendusteaduse arengut, mis teatavasti toitub fundamentaalteaduse poolt väljatöötatud uutest printsiipidest, ideedest, teooriatest.

Jõukohase panuse üleliidulisse teaduslik-tehnilisse progressi annab ka meie vabariigi teaduspotsentsiaal. Teaduses ja teaduse teenindamises on rakendatud üle 16 000 inimese, sealhulgas 6400 teadurit. Üksi keskses tea-

dusorganisatsioonis — Eesti NSV Teaduste Akadeemias — töötab üle 4300 inimese, sealhulgas üle tuhande teadustöötaja. Akadeemia juhtimisel on koostatud ja realiseeritakse 10 vabariiklikku teaduslik-tehnilist kompleksprogrammi, mis peavad lahendama aktuaalseid tehnilisi ning sotsiaal-majanduslikke ülesandeid. Toome näite akadeemia asutuste osavõtu kohta ühest programmist — toitlusprogrammist. Käesoleval ajal töötab Eksperimentaalbioloogia Instituut välja taime- ja loomakasvatuse produktiivsuse tõstmise bioloogilisi aluseid. Instituudi geneetikute, taime- ja loomafüsioloogide ning mikrobioloogide uurimistööde uusimad tulemused võimaldavad põllumajanduslikel uurimisinstiitutel välja töötada konkreetseid soovitusi taime- ja loomakasvatuse ning mullaharimise täiustamiseks. Instituudis on uusimate geneetiliste võtete, eeskätt keemilise mutogeneesi abil saadud suurema haiguskindlusega ja parema aminohappelise koostisega suure saagikusega nisu, odra ja rukki lähtevorme, mis on üle antud Jõgeva Sordiaretusjaamale uute perspektiivsete sortide aretamiseks.

Keemia Instituut on NSV Liidu üks juhtinstitute inimestele ja loomadele kahjutute taimekaitsevahendite sünteesimisel. Uute preparaate evitamine rahvamajanduses suurendab saagikust kahjuritest poolt nakatud aladel, vältides seejuures keskkonna saastamist mürgkemikaalidega. Koostöös ZBI-ga välja töötatud juvenoidse toimega hormoonpreparaadid on mõeldud võitluseks kahjuritega kasvuhuoneis.

Keemilise ja Bioloogilise Füüsika Instituudis on koostöös Agrotööstuskoondise uurimisasutuste ja katsemajanditega väljatöötamisel ning katsetamisel mitmeid efektiivseid silokonservante, mille tootmine Kiviõli Põlevkivikeemiates juba järgmisel aastal võimaldab asendada seni imporditavad silokonservandid, andes meie vabariigile enam kui 1,5 miljoni rublase välisvaluuta kokkuhoiu. Sel aastal valmistatud katsepartii on katsetamisel andnud häid tulemusi.

Samas instituudis on välja töötatud metoodika monoklonaalsete antikehade abil viirusyaba kartuliseemne saamiseks. Metoodika on juurutamisel Järva-Jaani kolhoosis. Esimesed katsed on andnud häid tulemusi. Lisaks on valmistamisel monoklonaalsed antikehad kariloomade haiguste vastu.

Astrofüüsika ja Atmosfäärifüüsika Instituudis uuritakse päikesekiirguse taimkattes neeldumise seaduspärasusi. Nende uurimiste tulemused võimaldavad määrata taimkatte optimaalse geomeetrilise struktuuri maksimaalse biomassi saamiseks.

Termofüüsika ja Elektrofüüsika Instituudi töötajad on koostanud maa-asulate elektrisoojusvarustuskeemide tehnilis-majanduslikud põhjendused.

Majandusteadlaste ettepanekud põllumajandusliku tootmise uute organisatsiooniliste

aluste ja majandusliku efektiivsuse suurendamise kohta on praktilist kasutamist leidnud Eesti NSV Agrotööstuskoondises. Valminud uuringute põhjal on tehtud ka mitmeid ettepanekuid põllumajandussaaduste riiklike kokkuostuhindade ja majandusmehhanismi täiustamiseks agrotööstuskompleksis, samuti jõusöödatööstuse ning liha- ja piimatööstuse võimsuste väljaarendamiseks. Tartu Agrotööstuskoondise majandites rakendatakse institutis väljatöötatud põllukultuuride struktuuri ja paigutamise meetodikat.

Need fragmentaarsed näited ainult ühe programmi täitmise kohta iseloomustavad ühtlasi aktuaalsete sotsiaal-majanduslike probleemide lahendamisele suunatud tööde osatähtsuse tõusu akadeemias.

Hinnates seda tegevust NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenumil püstitatud uute nõuete valguses, peame tunnustama, et meie vabariigi teadusel on reserve ja võimalusi, suurendamiseks oma panust aktuaalsete teaduslik-tehniliste ja sotsiaal-majanduslike probleemide lahendamiseks.

Selleks et kiirendada teadustulemuste rakendamist praktikas on tähtis uurimistulemused viia sellisesse staadiumi, et tootmine saaks neid täielikult kasutuskõlblikuna, pooltööstuslikud katsed sooritatutena. Sel eesmärgil arendavad praegu teadusasutused intensiivselt konstrueerimis-katsebaasi. Kogemused tõestavad, et nendelt teadusasutustelt, kel puudub oma katsebaas, läheb tootmisle täiendava töötluseta 2,5 korda vähem tulemusi kui oma katsebaasiga teadusorganisatsioonidelt.

ENSV Teaduste Akadeemias on aastail 1975—1982 kulutused konstrueerimis- ja katsetöödele kasvanud 131 %, s. o. märksa kiiremini kui üldse teaduskulud, ja töötajate arv suurenenud 57 % samal ajal, kui töötajate koguarv akadeemias on jäänud enam-vähem stabiilseks.

Teine oluline tegur, millest oleneb teaduslik-tehnilise progressi kiirus rahvamajanduses, on majandamismehhanism. Kahjuks praegune ettevõtete majandustegevuse planeerimise ja hindamise süsteem ei ole veel täielikult suunatud soodsate majanduslike tingimuste loomisele. Kujukalt iseloomustab valitsevat olukorda NSV Liidu tööpangiehituse ministri asetäitja A. Prokopovitš: «Võib 10—15 aastat mitte valmistada uut tehnikat, kuid täita plaani ja saada rändpunalippe. Alustas aga direktor intensiivselt toodangu uuendamist, langeb tehas 3—4 aastaks viimasele kohale. Direktor ise aga saab noomitusi. Uus tehnika on evitamise esimesel etapil vastuolus ettevõtte põhiliste majanduslike näitajatega» («ЭКО»; 1982, № 1, c. 64).

Kui analüüsida näiteks hinda kui ühte põhilist majanduslikku indikaatorit, selgub, et sageli on tootja uue toodanguga seatud majanduslikult ebasoodsatesse tingimustesse,

sest selle evitamise esimesel etapil ei kompenseeri hind suurenenud kulusid või paremal juhul ei kindlusta hind ettevõttele sellist rentaablust, mis on vanal toodangul. Näiteks masinaehituses on rentaablust toodangu evitamise esimesel aastal 15 %, teisel aastal 17,9 %, kolmandal aastal aga 20,6 %. Reeglina jääb ettevõtte hulgihind pikemaks ajaks muutumatuks, mis teeb kasulikuks vanema toodangu valmistamise ja ignoreerib tehnika progressist tulenevat toodangu moraalset vananemist.

Ei saa öelda, et ka materiaalse stimuleerimise süsteem oleks orienteeritud ühemõtteliselt tehnika progressile, toodangu uuendamisele. 1982. a. moodustasid NSV Liidu tööstuses preemiad uue tehnika eest vaid 4,3 % stimuleerimisfondidest.

Võib tuua veel teisigi näiteid majandamismehhanismi ebatäiuslikkuse kohta. Kuid küsimus on selles, et leida konstruktiivsed lahendused ebakohtade kõrvaldamiseks majanduse planeerimise, majandamise ja materiaalse stimuleerimise süsteemis. Osa neist on juba kavandatud NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu 1983. a. augustikuu määruses «Abinõudest teaduslik-tehnilise progressi kiirendamiseks rahvamajanduses».

Eeskätt vajavad rõhutamist abinõud, mis võimaldavad orgaaniliselt seostada teaduslik-tehnilise progressi plaaniülesanded plaani teiste osadega ja viia nad tasakaalustatud bilanssi nende ülesannete täitmiseks vajalike ressurssidega. Tihti takerdub uus tehnika evitamine mitte ainult materiaalsete ja tööjõuresursside taha, vaid puuduvad ka vabad tootmisvõimsused. Nimetatud määrusega on nüüd ministriumid kohustatud plaanides ette nägema uue tehnika evitamise võimsuste, materiaalsete ja finantsressursside reservi loomise.

Selleks et korvata toodangu uuendamisega seotud täiendavaid kulusid, näeb määrus ette hinnakujundamise täiustamise. Nimelt kehtestatakse uuele kõrge efektiivsusega toodangule hinnalisand kuni 30 % ja vastupidi — mahahindlus kuni 30 % vananenud toodangule. On kinnitatud uus meetodika uue tehnika hindade määramiseks, mis fikseerib nn. limiithinna kui uue toote tulevase hulgihinna. Limiithindu kasutatakse juba praegu uue tehnika projekteerimise ja konstrueerimise praktikas.

Materiaalse ergutamise tõhustamiseks seatakse NLKP Keskkomitee ja NSVL Ministrite Nõukogu ühismäärusega sisse ühekordsed preemiad (30 000—40 000 rubla) kõrge efektiivsusega tehnika ja tehnoloogia ning uute materjalide loomisest ja evitamisest osavõtjatele.

Ministriumidele on antud õigus lubada maksta preemiaid juhtivatele ja insener-tehnilistele töötajatele üle kehtestatud piinormi uue toodangu juurutamise ning selle osakaalu suurendamise eest.

Teiselt poolt võib tootmiskoondiste ja ettevõtete juhtivate töötajate preemiaid vähendada 25 % võrra juhul, kui ei täideta ülendandeid uue tehnika ja tehnoloogia evitamise alal, samuti toodangu uuendamise normatiivsete tähtaegade möödalaskmise korral.

Samaaegselt erimeetmetega teaduslik-tehnilise progressi kiirendamiseks vajalike majanduslike tingimuste loomisel vajab täiustamist tervikuna kogu majandamismehhanism. Ei saa olla eraldi mehhanismi teaduse ja tehnika arengu soodustamiseks, mis ei oleks ühes kontekstis rahvamajanduse juhtimise, planeerimise ning majandamise kogu süsteemiga.

Niisuguse süsteemi üks põhinõudeid on kõigi majanduslike näitajate ja normatiivide ühtsete metodoloogiliste printsiipide olemasolu. Eklektiline süsteem, mille järgi hinnad moodustatakse ühe printsiibi põhjal, majandusliku efektiivsuse arvutused tehakse teise printsiibi, stimuleerimisfondide normatiivide määratakse kolmanda printsiibi alusel jne., ei suuna tootjaid ja tarbijaid kooskõlastatud tegevusele ning põhjustab huvide lahkumiseku rahvamajanduse kui terviku ja üksik-ettevõtete vahel.

Ei saa lahendada üksikküsimusi, eelnevalt välja töötamata majandamismehhanismi täiustamise üldist kontseptsiooni. V. I. Lenin on rõhutanud, et kes hakkab lahendama üksikküsimusi eelnevalt lahendamata üldisi, see möödapääsmatult komistab igal sammul alateadlikult üldküsimatele (vt. V. I. Lenin. Teosed, kd. 15, lk. 368, vene keeles).

Majandusteadlased tegelevad praegu arenenud sotsialismile adekvaatse majandamismehhanismi kontseptuaalsete aluste väljatöötamisega. Üks variant lubab ettevõtete ja tootmiskoondiste majandusliku iseseisvuse ning initsiatiivi virgutamist, ülalt ette kirjutatavate kohustuslike majanduslike näitajate piiramist, isemajandamise piiride avardamist, pikaajaliste normatiivide osatähtsuse suurendamist majandustegevuse planeerimisel ning hindamisel. Käesoleval ajal on teoksil vastav üleliiduline majanduslik eksperiment 5 üleliidulises ja liidulis-vabariiklikus ning vabariiklikus ministeeriumis.

Üks võimalikest variantidest näeb ette majandusliku efektiivsuse määramise, nn. kompleksmetoodika seadmise majanduslike normatiivide arvestamise nurgakiviks. Selle järgi määratakse uue tehnika majanduslik efekt kindlaks rahvamajanduse kui terviku seisukohalt. Kasutatakse majanduslikke normatiive kõigi tootmisprotsessis rakendatud ressurside — tööjõud, loodusressursid (maa, vesi, õhk) — hindamiseks. Rahvamajanduslik efekt on aluseks hindadele, stimuleerimisfondile, ettevõtte kogu majandustegevuse tulemuste hindamisele. Ilmselt on vaja katsetada ka niisugust lahendusvarianti.

Ilmne on, et igasugune lahendusvariant saab olla tulemuslik juhul, kui täiustatakse rahvamajanduse planeerimist, saavutades

plaanide tasakaalustamise eeskätt tootmisülesannete ja materiaalsete ning rahaliste ressursside vahel, põhiliste rahvamajanduslike proportsioonide läbilõikes. Samuti on määrav nõue kogu majanduse orienteerimine lõpptulemustele.

Teaduse ja tehnika arenemine peab olema võimalikult vaba bürokraatliku asjaajamise keerdkäikudest ja vältima labürinte, kuhu takerduvad progressiivsed tehnilised lahendused. Paraku on uue tehnika loomine küllaltki bürokrateeritud. Näiteks oma otsestele ülesannetele pühendavad konstruktorid ainult poole oma tööajast, ülejäänud kuulub igasuguste kõrvalülesannete täitmiseks («ЭКО», 1981, № 2, c. 71).

Külmkapi tüüpkonstruktsiooni tootmise evitamiseks on vaja eelnevalt üle 50 organisatsiooni kooskõlastused, koguda ligi 150 allkirja («Вопросы экономики», 1981, № 2, c. 67).

NLKP Keskkomitee 1982. a. novembripleenumil nõuti kõigi nende konkreetsete põhjuste väljaselgitamist ja kõrvaldamist, mis pidurdavad teaduslik-tehnilist progressi.

Teaduslik-tehnilise progressi kiirendamine on ka meie vabariigis majanduse intensiivistamise ja tootmise suurendamise võtme-probleem. Möödunud aastakümnel nõudis 1 % töövõime kasvu materiaalses tootmises 1,7 % tootmisfondide suurendamist. Toodangu fondimahukuse kasv ja fonditootluse langus viitavad rakendatud tehnika madalale efektiivsusele. Põhifondide uuendamine meie vabariigi tööstuses kulgeb aeglasemalt kui vaja, s. t. toimub rohkem põhifondide akumulatsioon kui nende asendamine. Selle tulemusel on mitmete ministeeriumide ettevõtetes põhifondide kulumise aste kõrge. Aastail 1970—1981 on riiklikus tööstuses põhifondide uuendamise tempo isegi langenud.

Niisugustes tingimustes on tähtis kanda rõhk üle uute tootmisvõimsuste loomiselt ja ettevõtete laiendamisel nende rekonstrueerimisele, tehnilisele ümberseadmistamisele ja renoveerimisele. Selline suund ongi juba võetud käesoleval ja kavandatud seda jätkata ka eelseisvatel viisaastakutel.

Muret tekitab veel käsitöö kõrge osatähtsus tööstuses: 38,8 %. 1984. a. plaanis on ette nähtud töömahukate tootmisloikude mehhaniseerimine ja automatiseerimine.

Liidulis-vabariikliku ja vabariikliku alluvusega tööstuses juurutatakse 25 mehhaniseeritud vooltootmisliini ja 2 automaatliini. Komplekselt mehhaniseeritakse 7 tsehhi ja 17 tootmisjaoskonda. Töö mehhaniseerituse aste tööstuses kasvab käesoleva aasta 51 protsendilt 52,5 protsendini. Vastavalt arvestustele viiakse sel aastal meie vabariigi tööstuses käsitöölt üle mehhaniseeritud ja automatiseeritud tööle 2100 töölisi — see on 1,5 korda rohkem kui mullu. Nimetatud valdkonnas teaduslik-tehniliste abinõude juurutamisest saa-

dav majanduslik efekt moodustab 12 miljonit rubla.

Samal ajal ei saa käsitsitöö vähendamise tempot meie vabariigi rahvamajanduses lugeda veel piisavaks. Aeglaselt kulgeb transpordi-, laadimis-, lao- ja teiste abitööde mehhaniseerimine. Abitootmises on töö mehhaniseerimise ja automatiseerimise tase kaks korda madalam kui põhitööstuses. Kõrge on aga käsitsitöö osatähtsus põllumajanduses.

Eelseisval perioodil on meil vaja ellu viia efektiivsed abinõud teaduslik-tehnilise progressi alal, et tõsta käsitsitöö vähendamise tempot kui ühte tähtsamat tegurit tööviljakuse ja tootmise efektiivsuse suurendamiseks.

Teaduslik-tehnilise progressi tee ei ole sile. Üks raskemini ületatavaid tõkkeid on majandustegevuse ja majandusmõtlemise inertis. Selle aluseks on ajalooliselt kujunenud tootmispotentsiaal, omaaegse tehnilise baasi ja organisatsioonilise struktuuriga. Revolutsiooniteaduses ja tehnikas nõuab radikaalsete muudatuste sisseviimist sellesse tehnilisse baasi ja struktuuri. See ei ole kerge, sest tehnilise rekonstrueerimise ja moderniseerimisega samaaegselt tuleb muuta inimeste harjumuslikku mõtteviisi, tavasid jne., s. t. moderniseerida tootmisjuhte ja tootjaid endid. Konservatiivsuse ületamine inimestes on keerukam kui tehnikas. Seda peame tegema novaatorliku dünamismi virgutamisega inimestes, kogu ühiskonnas.

Pedagoogiline kasvatustöö ja noore spetsialisti kujundamine peab samuti olema sihitud teaduslik-tehnilise progressi suunas.

Tehnika progress ja koolireform

ANTS KÖVERJALG,
NSV Liidu PTA Kutsepedagoogika
TUI laboratooriumijuhataja,
pedagoogikadoktor, professor

Koolireformiga seotud probleemid on viimastel kuudel saanud laialdase üldsuse tähelepanu osaliseks. See on ka arusaadav, sest üldharidus- ja kutsekooli edasisest käekäigust oleneb paljus meie rahvamajanduse ja kultuuri järjepidev areng. Kuid nagu selgub paljudest senistest esinemistest, nähakse tihti peale kooli edasist arengut peamiselt ainult kooli enda aspektist või, veel halvem, kitsalt ühe õppeaine või õppeainete tsükli huvidest lähtudes. Sõnavõttudes kalduvad domineerima humanitaarteaduste (-ainete) esinejate seisukohad, milles sageli ei nähta kooli reformimise põhivajadust tänapäeva ühiskonna arengu ning teaduse ja tehnika progressi üldistes tingimustes.

Viimastel NLKP Keskkomitee pleenumitel on erilist tähelepanu pööratud teaduse ja tehnika saavutuste otsustava rakendamise vajadusele rahvamajanduses. Keskkomitee veebruaripleenumil märkis NLKP Keskkomitee peasekretär K. Tšernenko: «Mis puutub meie majanduse põhilistesse arengusuundadesse, siis need on partei täpselt kindlaks määranud. Intensiivistamine, teaduse ja tehnika saavutuste kiirendatud evitamine tootmisse, suurte kompleksprogrammide elluviimine — kõik see peab lõppkokkuvõttes tõstma meie ühiskonna tootlikud jõud kvalitatiivselt uuele tasemele» (1).

Tootmise intensiivistamine on tootmisprotsessi kiirendamine senisest tootlikumate töövahendite, töökorralduse täiustamise ja efektiivsemate tööobjektide kasutamise. Intensiivse tootmise puhul toodanguühikule tehtavad aja- ja tootmiskulud peavad vähenema. Tootmise intensiivistamise lõppeesmärk on tõsta majanduslikku efektiivsust, mille peamised näi-

tajad on tööviljakus (ajaühikus valmistatava toodangu hulk), fonditootlus ja materjalikulu.

Tootmise laiendamise ekstsensivne tee on lihtsam ega nõua tootmisjuhtidelt erilist majanduslikku riskeerimist, mille toob esialgu kaasa uute seadmete kasutamine ja uut moodi tootmise korraldamine. Saavutatakse ju ekstsensivse taastootmise puhul toodangu väljalaske suurendamine töötajate arvu kasvu, nende tööaja tihendamise, töökohtade arvu suurendamisega tootmise endisel tehnilisel tasemel.

Uue, sageli küllaltki kalli moodsa tehnika tootmisse rakendamise puhul aga võib ka fonditootlus (väljalastava toodangu maht põhifondide maksumuse ühe rubla kohta) mõnikord langeda ning uute seadmete kõrgete ekspluatatsioonikulude ja amortisatsioonimäärade tõttu toodangu omahind suurened. Peamiseks põhjuseks on sel juhul uue tehnika võimaluste mittetäielik ärakasutamine seda tehnikat ekspluateerivate tööliste madala ja mittevastava kvalifikatsiooni tõttu. Et selline tootmise laiendamine ei ole majanduslikult efektiivne, ei saa seda tervikuna intensiivseks lugeda.

Tootmise intensiivne arendamine nõuab eeskätt teaduse saavutuste operatiivset praktikasse rakendamist. Seda tehakse tehnika vahendusel, mistõttu viimane on peamine ühenduslüli, mis seob teadust tootmisega. Teaduse arengust ja teaduse saavutuste tootmisse rakendamisest oleneb aga omakorda uue, senisest tootlikuma tehnika loomine ja selle kasutuselevõtmine rahvamajanduses — tehnika progress. Seega toimub teaduse ja tehnika edasiliikumine käsikäes mõõda spiraali madalamatel arengutasemetel kõrgematele. Teaduse ja tehnika saavutuste laiaulatuslik kasutamine võimaldab suurendada tööviljakust, kergendada inimeste tööd ja tõsta toodangu kvaliteeti. Ligi 3/4 rahvatulu juurdekasvust meie maal saadakse just teaduse ja tehnika saavutuste praktikasse juurutamisega. Meie vabariigis võimaldas uue tehnika, leiutiste ja ratsionaliseerimistepanekute juurutamine tõsta tööviljakust kümnendal viisaastakul 14,4%, mis moodustas tööviljakuse üldisest tõusust 76% (2, lk. 87).

Ühiskonna koguprodukt ja rahvatulu luuakse materiaalse tootmise sfääris töötavate inimeste poolt. Selles töötab aga meil praegu ligikaudu 80% tööjõulisest elanikkonnast. Vaatamata sellele, et mittootmissfääris töötajate arv on pidevalt kasvanud (1913. a. töötas seal kõigest 5% töötajate üldarvust, praegu aga ligikaudu 20%), etendavad materiaalsete väärtuste loomisel, millest oleneb tootmise edasine areng ja elanikkonna heaolu, väga suurt osa tootmisest otseselt osavõtavad inimesed. Mingil juhul ei tohi aga alahinnata rahvahariduse, kultuuri, kunsti, teaduse, tervis-

hoiu, sotsiaalhoolduse ja teiste mittetootmissfääri harude tähtsust tänapäeva sotsialistlikus ühiskonnas. Selle sfääri töötajad peavad oma tööga igati soodustama materiaalse tootmise sfääri tegevust teaduse intensiivse arendamise, töötajate üld- ja kutsehariduse ning kultuurilise taseme tõstmise ning nende tervise eest hoolitsemisega. Sõltub ju nendest teguritest suurel määral tootmisest otseselt osavõtivate inimeste töö.

Pärast esimest tööstuslikku revolutsiooni (18. ja 19. sajandi vahetus), mil leiutati mehaaniline suuport ja võeti kasutusele aurumasin, hakati käsitööd ulatuslikult asendada masinatöoga. K. Marx ja F. Engels märkisid oma mitmetes töödes, et masintootmise ajastu nõuab noortele vaimse ja füüsilise kasvatuses kõrval ka tehnilise väljaõppe andmist. Tol ajal peeti tööliste vajalikuks vähemalt neljaklassilist üldharidust.

19. ja 20. sajandi vahetus tõi kaasa elektrienergia kasutuselevõtu, mis võimaldas tööstuslikku tootmist juba ulatuslikumalt mehhaniseerida ja automatiseerida. Uutes tootmise arengu tingimustes arendas V. I. Lenin sügavalt edasi teadusliku sotsialismi rajajate ideid polütehnilisest haridusest ja noorte töökasvatusest. Kuni käesoleva sajandi keskpaigani piisas tootmistööliste rahuldavaks tööks ja eriala õppimiseks 6—8-klassilisest üldharidusest.

Käesoleva sajandi viiekümnendad aastad töid aga kaasa elektroonika ja küberneetika kiire arengu, mis on võimaldanud kasutusele võtta erilised elektronjuhtimismasinad (mikroprotsessorid, mini- ja mikroarvutid), mis etteantud programmi kohaselt juhid keerukate masinate, agregaatide ja automaatide tööd. Elektroonika kiire areng viimastel aastatel on võimaldanud luua ka mitmesuguseid automaatmanipulaatoreid (tööstusroboteid), mis on võimelised täitma tootmisprotsessis mõningaid inimese funktsioone ning vabastavad inimesed üksluisest või raskest kehalisest tööst. Sellise tehnika loomine, hooldamine, sihipärane kasutamine ja remontimine nõuab eeskätt head üld- ja erialast ettevalmistust ning kõrget töökultuuri.

Nagu näitasid juba 15—20 aastat tagasi S. Batõševi (4), I. Kaplani (6), V. Podmarkovi (8) uurimused, oleneb uue tehnika sihipärane kasutamine just eeltoodud asjaoludest.

Akadeemik S. Batõšev (4) märgib, et ligi 75% masinaehituse praagist ja 30% seadmete purunemisest on tingitud tööliste madalast üld- ja kutsealasest ettevalmistusest.

V. Podmarkov (9) väidab, et nüüdisaegseid automaatikaseadmeid võib edukalt käsitseda ja hooldada vähemalt keskhari-

dusega inimene. Tema arvates on uue tehnika vähese juurutamise ja kasutamise peamine põhjus tööliste mitteküllaldane erialane ja üldhariduslik tase.

Jaapani kutsehariduse spetsialistid väidavad, et edusammud Jaapani optika-, elektroonika-, meditsiiniaparatuuride ja autotööstuses on saavutatud just seetõttu, et sinna võetakse tööle ainult keskharidusega töölisi.

Akadeemik S. Strumilini (9, lk. 37) ja mitmete välismaa teadlaste uurimused näitavad, et mida vähem on masinate juures inimesi, seda mitmekülgsem peab olema nende kutsealane ettevalmistus. Eeltoodust selgub, et meie rahvamajandus vajab lähemal ajal hulgaliselt haritud ja oma ala hästi tundvaid kõrge kvalifikatsiooniga ja laiaprofiilse ettevalmistuse saanud töölisi ning heade teoreetiliste teadmiste ja praktiliste oskustega kesk- ja kõrgharidusega spetsialiste.

Tingimata peab koolireformi läbiviimisel ning eri tüüpi koolide rajamisel ja paigutamisel hoolega arvestama rahvamajanduses vajalike spetsialistide vahekorda mingis majanduslikus regioonis. Mittetootmissfääri töötajate hulgas peab hulgaliselt olema reaalaralade spetsialiste (tehnikateadlased, matemaatikud, füüsikud) ning mõnede erialade puhul tekib vajadus anda isegi humanitaarteaduse esindajatele küllaltki korralik tehnikaalane ettevalmistus. Tungib ju arvestustehnika üha enam ka ajaloo- ja keeleteadusesse, psühholoogiasse, mitmesugune tehniline aparatuur aga meditsiini, bioloogiasse jm. Järelikult on puht humanitaarala esindajate vajadus meie ühiskonnas käesoleval hetkel tunduvalt väiksem reaalaralade esindajatest.

Ülaltoodu aga ei tähenda kaugeltki seda, et selline tööjaotuse vahekord, nagu on ühiskondlikus tootmises, peaks esinema reaali ja humanitaarteaduste aluste õpetamisel üldharidus- ja kutsekoolides. Üldhariduse ülesanne on õpilastele teadusalaste teadmiste andmine loodusest, inimühiskonnast, mõtlemisest ning õpilaste tunnetusvõimete arendamine ja teadusliku maailmavaate kujundamine. On loomulik, et ilma korraliku üldharidusbaasita ei saa tänapäeval omandada teadmisi nüüdisaegse tootmise tehnika ja tehnoloogia teaduslikest printsiipidest ning oskusi nüüdisaegsete töövahendite (sageli mõeldakse nende all ekslikult ainult käsitööriistu) kasutamiseks — s.t. polütehnilist haridust. Kutseharidus, mis annab teadmisi ja vilumusi mingi elukutsega seotud tööde sooritamiseks, saab meie kaasajal ühiskonna poolt saavutatud tootmistingimuste tasemel eksisteerida ainult heal üld- ja polütehnilisel haridusel.

Kui kuuekümnendate aastate alguses oli V—VI kategooria igal viiendal, siis praegu on kõrgemad järgud juba igal neljandal töölisel (5, lk. 49). Kõrgemate järkudega ja laiaprofiilise ettevalmistusega tööliste vajadus

seoses tehnika progressiga kasvab aga pidevalt (7). Nende järkude korralik omandamine on tänapäeval mõeldav üksnes keskhariduse baasil.

Rahvamajanduse kaadri ettevalmistamisel tuleb silmas pidada ka asjaolu, et viiendal viisaastakul võeti tootmises kasutusele 8400 uut tüüpi masinat, seadet ja aparauri, üheksandal viisaastakul 16 500, kümnendal aga üle 20 000 (5, lk. 562). Kui sajandivahetusel tootmistehnika moraalselt vananes 20—30 aasta jooksul, siis käesoleval ajal kulub selleks 5—10 aastat (5, lk. 50). Kui kolmnelikkümmend aastat tagasi võis tööline kogu oma elu jooksul töötada vaid ühel tööpingil ja teha ühesuguseid tööoperatsioone, siis tänapäeval peab ta mitmel korral oma töömehe tee jooksul omandama uusi tootmisalaseid teadmisi ja oskusi ning vahetama tööpinke, seadmeid ja tehnoloogiat. See on edukalt saavutatav ainult heale üld- ja kutsehariduslikele baasile toetudes.

Ka tänapäeva tootmises kasutatava keeruka automaatseadmestiku seadistajate ja remondilukkseppade töö edukus sõltub peamiselt töömehe teoreetiliste teadmiste rakendamise oskusest. Selline töö pakub aga tegijale suurt rahuldust. Ega asjata väitnud I. Pavlov (3, lk. 45): «Aga erilist rahuldust tundsin ma, kui mul õnnestus teostada mingi hea mõte, s.t. kui ma ühendasin pea kätega.»

Kui reaalteadused loovad baasi peamiselt rakendusliku iseloomuga teadmiste ja oskuste kujundamisele, siis humanitaarteadusteta ei ole mõeldav inimese igakülgne kõlbeline ja moraalne kasvatamine ning maailmavaate kujundamine. Ajakirjanduses toodud sõnavõttudes nõutakse humanitaarainete — psühholoogia, pedagoogika, võõrkeeled, esteetiline kasvatus, õiguse ja majandusteaduste alused — ettenähtud tundide arvu suurendamist. Võib nõustuda sellega, et praeguses õppeplaanis on reaalinete osatähtsus võib-olla liialt suur. Nendest õppeainetest liigse teoreetilise, õpilastele raskesti arusaadava materjali väljajätmise arvel on kahtlemata võimalik reaalaaineid kompaktsemaks ja sisutihedamaks muuta. Sel teel on võib-olla mõnevõrra võimalik suurendada humanitaarainete tundide arvu.

Probleem ei ole aga allakirjutanu arvates mitte niivõrd tundide arvus (eespool mainitud tundide arvu oluliselt tõsta ei ole võimalik), kuivõrd nende ainete õpetamise sisus ja meetodikas. Peamine on see, et me humanitaarainete õpetamisel suudaksime kujundada hiljem materiaalse tootmise sfääri siirduvate õppijate huvi humanitaarainete vastu. Tähtis on, et tulevikus ka treial, insener jt. oma vaba aja pühendaks kirjandusele, muusikale, kunstile. Selleks aga on tarvis õpetada õpilasi eeskätt kunstist aru saama, analüüsima ühe või teise teose kunstiväärtust ning hindama selle teose kohta maailma- ja rahvuskultuuris. Oluline ei ole siin niivõrd õpetamise kvan-

titeet, kuivõrd kvaliteet, hoiaku kujundamine humanitaarainete suhtes.

Humanitaarained peaksid suunama õpilasi ka oma sisemise käitumiskultuuri kasvatamisele, mis on peamine alus nende edaspidiste töökultuuri ja töödistsipliini harjumuste kujundamisel. Vaja on, et inimene töötaks korralikult ja hästi mitte välise kontrolli, vaid oma sisemiste ajendite ja veendumuste mõjul.

Kokkuvõtteks tuleb märkida, et koolireformi tingis põhiliselt tänapäeva teaduse ja tehnika progressi tingimustes rahvamajandusele kvalifitseeritud kaadri ettevalmistuse vajadus. Just selle probleemi edukast lahendamisest sõltub tulevikus paljus tootmise edasiarendamine ja rahva heaolu tõus.

Kirjandus

1. Тšernenко, К. У. Кõне NLKP Keskkomitee veebruaripleenumil. — «Rahva Hääl», 14. veebruaril 1984. a.
2. Kull, E. Tehnika progress ja Eesti NSV rahvamajanduse areng. Tallinn, «Eesti Raamat», 1983. 149 lk.
3. Павлов, I. P. Valitud teosed. Tallinn, 1955.
4. Батышев С. Я. Профессионально-техническое обучение рабочих на производстве. М., «Высшая школа», 1967. 296 с.
5. Белов А. Н. Трудовые ресурсы СССР. М., «Просвещение», 1980. 128 с.
6. Каплан И. Влияние образования на результаты труда рабочих. — «Советская педагогика», 1965, № 6, с. 73—83.
7. Ключков И. Д. Подготовка рабочих широкого профиля в средних профтехучилищах. М., «Педагогика», 1979. 190 с.
8. Подмарков В. За победу коммунистического труда.—«Вопросы философии», 1962, № 12, с. 145—150.
9. Струмилин С. Г. Избранные произведения. Т. 5. М., 1965. 467 с.

Rohkem tähelepanu tootmisõpetusele

ELMAR ALAS,
Riikliku Kutsehariduskomitee
esimehe I asetäitja

Partei ja valitsus on alati pööranud suurt tähelepanu noore põlvkonna ettevalmistamisele eluks ja tööks. See ülesanne on keskne ka NLKP Keskkomitee projektis «Üldharidus- ja kutsekoolide reformi põhisuunad». Eriiselt rõhutatakse vajadust parandada töökasvatuse, õpetamise ja kutse-suunitluse korraldust üldhariduskoolides, süvendada õpetamise poliitilist, praktilist suunitlust, laiendada oluliselt kõrge kvalifikatsiooniga tööliskaadri ettevalmistamist kutseharidussüsteemis.

Kokku võttes tähendab see üleminekut noorsoo üldisele kutseharidusele. Seega peame igapäevases koolitöös üha suuremat tähelepanu pöörama kutseõpetuse — tootmisõpetuse täiustamise küsimustele. See vajadus määratakse tööliklassi kui ühiskonna peamise tootliku ja poliitilise jõu kasvava osaga, teaduslik-tehnilise progressi mõjuga tööliste töö sisule ja iseloomule, rahvamajanduse nõudmisega kõrge kvalifikatsiooni ning laia profiiliga tööliste järele, kasvavate nõudmistega nüüdisaja tööliste kõlbelis-poliitilisele ja kutse-tehnilisele ettevalmistusele. Nende ülesannete edukas täitmine sõltub paljus tööliklassi noorele täiendusele antava tootmisõpetuse organiseeritusest ning teostusest meie koolides ja kutsekoolides.

Tootmisõpetuse peamine ülesanne on tagada tulevase tööliste sotsiaalselt aktiivse eluhoiaku kujundamine, tema varustatus kutse-tehniliste teadmiste kompleksiga, oskuste ja vilumustega, mis on vajalikud ühiskondlikust tootmisest loovaks osavõtuks ja kõrge tööviljakuse saavutamiseks.

Kahjuks peab tunnistama, et õpilaste erialase ettevalmistamise kvaliteet jääb veel sageli maha tänapäeva tööliste teadmiste ja oskustele esitatud nõudmistest.

Erialase väljaõppe kvaliteet on kompleksne küsimus ning tihedalt seotud nii kasvatuse üldtehnilise kui ka üldharidusliku ettevalmistamisega. Peale tööalaste erioskuste, mida õpilased omandavad väljaõppe protsessis,

peavad nad kindlalt omandama ka laialdasemaid, üldisi oskusi, mis võimaldaksid kiiresti orienteeruda mitmesuguses tootmistegevuses: oskusi planeerida oma tööd vastavalt ülesandele, organiseerida tingimusi selle ülesande täitmiseks, teostada töö käigus ja selle tulemuste põhjal kontrolli oma tegevuse, samuti toodangu kvaliteedi üle. Paljudes kutsekoolides toimub väljaõpe praegu keeruka toodangu valmistamise kaudu, iga aastaga täienevad õppetöökojad uute tööpinkide ja riistadega.

Häid tulemusi noortööliste ettevalmistamise kvaliteedi tõstmisel on saavutanud need kutsekoolid, kus kasutatakse loovalt tootmisalases väljaõppes nüüdisaegset tootmistehnoloogiat, rakendatakse laialdaselt õppeprotsessis uusimaid tööriistu, rakiseid, tootmisnovaatorite kogemusi.

Tootmisõpetuse osakaal meie kutsekoolides on suur. See moodustab peaaegu 40—50% kogu õppeajast, tehnikakoolides isegi kuni 70%. Ja samal ajal on seda sageli ikka vähe, et välja õpetada head töömeest. Siinkohal oleks sobiv meelde tuletada vana tõe, et tööd on võimalik õppida ainult töö tegemise kaudu. Selle tõttu kogu õppeprogrammides ette nähtud aeg tuleb tootmisõpetusele ka kulutada. Pahatihti aga võetakse ette tootmisõpetuse arvelt muid töid: käiakse kolhoosis, tehakse heakorrasust jpm. Tootmisõpetuses peavad õpilased järjepidevalt täitma erialaseid tootmisülesandeid, mistõttu on äärmiselt tähtis tootmisõpetuse õige planeerimine, õppetööde õige valik. Õpilastööde loetelu (nimekiri) on tähtsaim perspektiivse planeerimise dokument tootmisõpetuses. Sellega määratakse kindlaks need konkreetsed tootmistööd, mille kaudu õpilased omandavad programmikohaseid teadmisi, oskusi ja vilumusi. Iga loetelusse võetud töö peab täielikult vastama antud programmi õppeülesannetele. Kõigi tööde kohta peab olema välja töötatud vastav tehniline dokumentatsioon, s. t. tööjoonis ja instruktiiv-tehnoloogiline kaart. Iga toode peab olema normeeritud, määratud kindlaks ajanormid, mis vastavad õppeperioodidele ja rakendatavatele tehnoloogilistele protsessidele. Samal ajal esitatakse valitud töödele veel täiendavaid nõudmisi: nende tööde täitmisega peab kindlustatama programmis ettenähtud tööoperatsioonide õppimine, valitud tooted peavad olema erineva konfiguratsiooni, mõõtmetega, erinevast materjalist, erinevate tehniliste tingimustega. Vaja on, et neid tooteid valmistataks õppeasutuses mitu aastat järjest. See võimaldab tootmist paremini korraldada, õppedokumentatsiooni koostada. Tööde nomenklatuuri muutus on loomulik ja vajalik, kui valmistatavate toodetega ei saavutata enam väljaõppe kvaliteedi tõusu. Nagu näeme, on õppetööde valik keeruline ja samal ajal väga tähtis tegevus. Ainult õppetööde õige valikuga tagatakse kutsealase meisterlikkuse ja töö-

viljakuse plaanipärane kasv, eesrindlike töömeetodite pidev omandamine.

Vea teeivad need koolid, kes valivad õpetöid meelevaldselt, arvestamata, kui palju aega on ette nähtud õppeplaanis programmi ühe või teise osa õppimiseks. Kahjuks esineb selliseid puudusi õppetööde valikul tootmisõpetuses üsna tihti.

Tootmisõpetuse kvaliteedi tõstmise üks peamisi teid on õpetamine keeruka toodangu valmistamise kaudu. Paljude kutsekoolide kogemused noorte oskustööliste ettevalmistamisel keeruka toodangu juurutamisel kinnitavad, et õpilaste õpetamine ja kasvatamine neis koolides toimub edukamalt ning noortööliste kutsealase meisterlikkuse tase on seal kõrgem. See on ka arusaadav. Tootmistegevuse organiseerimine keeruka toodangu valmistamise kaudu võimaldab kasutada moodsaid rakiseid, ratsionaalseid tööriistu, eesrindlikku tehnoloogiat, detailide töötlemist uusimate lõikerežiimidega jms. Õppealased tooted oma keerukuse, valmistamise täpsuse ning pinnatöötlemise sileduse poolest peavad olema jõukohased õpilastele ning muutuma keerukamaks selle järgi, kuidas õpilased omandavad kogemusi. Õppetööde valikul tuleb järgida ka selliseid pedagoogilisi printsiipe nagu süstemaatilisus, järjepidevus, arusaadavus, iseseisvus.

Kõige suuremaid raskusi tekib tööde valikul tavaliselt operatsiooniteemade läbivõtmisel. Neist raskustest ülesaamise üks efektiivsemad viise on baasettevõtte toodangu juurutamine õppeprotsessi nii üksikute detailide kui ka sõlmede valmistamise läbi. Mitmed koolid valmistavad edukalt tootmisõpetuse käigus endale ja teistele koolidele mitmesuguseid tööriistu, näitvahendeid, mööblit jpm.

Esile tuleks tõsta õppetöökodades valmistatava keerulise toodangu ja selle mitmekesisuse poolest Tallinna A. Hendriksoni nim. kutsekeskkooli nr. 21, kutsekeskkooli nr. 17, H. Kullmani nim. kutsekeskkooli nr. 16 Tartust ja mitmeid teisi.

Mainitud koolide toodangu nomenklatuuris on mitmesuguseid seadmeid, tööriistu, ettevõtete tellimusi, nagu puurpingid, terituspungid, kruustangid, kangkäärid, tsentrifugaalpumbad, õpetajate ja meistrite töökohad jpm. Kahtlemata võimaldab selline toodang tootmist ja õpetamist mitmekesistada. Mis aga kõige tähtsam — äratab huvi töö vastu.

Nende koolide õpilased on näidanud erialakonkurssidel paremaid tööoskusi, nende töövõtted on täpsemini omandatud, seadmete ja masinate käsitlemine kiirem ja õigem, töö kvaliteetsem.

Kõike nimetatut saab ellu viia ainult siis, kui koolide materiaalne õppebaas võimaldab vastavat tootmist organiseerida, kui meistrite töökohad on sisustatud selliselt, et need võimaldavad tootmisõpetuse läbiviimist kõrge metoodilisel tasemel, organiseerida toot-

misõpetuse tundi pedagoogika nüüdisaja nõudeid silmas pidades.

Aastate jooksul tehtud tähelepanekud lubavad väita, et seal, kus puudub meistri töökoht või see on halvasti sisustatud, ei kasutata tootmisõpetuse tundides õpetamise tehnika- ja näitvahendeid, aktiivseid õpetamise meetodeid ning võtteid. Just sellepärast tuleb ning oleme suurt tähelepanu pööranud tänapäeva nõuetele vastava meistri ja õpilase töökohtade väljaehitamisele ning nende sisustamisele.

Oleme seadnud koolide ette ülesande sisustada meistri töökoht õpeteemade järgi. Vastavalt igale teemale tuleb valida näitvahendid ja tööriistad, komplekteerida tehniline dokumentatsioon, valmistada näidistööd ja detailide näidistehnoloogilised protsessid. Suurt tähelepanu tuleb pöörata ka õpilaste individuaalsete tööriistade olemasolule, nende hoidmise tingimustele. See soodustab tööriistade hooldamist ning tõstab õpilaste vastutust korrasoleku eest.

Peame vajalikuks, et kõikides õppetöökodades oleks tehnovahendid statsionaarselt paigaldatud, loodud tingimused diaprojektorite ja grafoprojektorite igakülgseks kasutamiseks.

Oleme soovitanud õppetöökodades välja panna õppetööde nimekirjad, detailide ajannormid ja vastavad koefitsiendid, tootmisplaanide täitmise näitajad nii õppegruppide kui ka õpilaste kohta, hindamiskriteeriumid jpm., mis tõstaks huvi eriala ja tootmisõpetuse vastu.

Olulise osa õpilaste kutsealases ettevalmistuses moodustab tootmispraktika baasettevõtetes, mida võiks nimetada kvalifitseeritud tööliste iseseisva töö eel etapiks. Peamine tootmispraktika eesmärk seisab selles, et tõsta noorte iseseisvust töös, lasta neil omandada ettevõtte eesrindlaste töökogemusi ning kinnistada ja täiustada olemasolevaid tööoskusi, harjuda töötama ettevõtte tingimustes. On äärmiselt tähtis, et tootmispraktika toimiks ettevõtte parimates tsehhides ja jaoskondades parimate juhendajate käe all ning eesrindlikes brigaadides, seal, kuhu õpilased pärast kooli lõpetamist tööle suunatakse.

Tootmispraktikaga on vaja saavutada, et õpilaste tootmisõpetuse korraldamisel ettevõtetes kasutataks mitmeid erinevaid organiseerimisvorme: õpilaste õpetamine individuaalsetel töökohtadel, õppe-tootmisülesannete täitmine kvalifitseeritud tootmisbrigaadidega jne.

Õppetöö põhivormiks tootmisõpetuses nii nagu teoreetilises tööski on õppetund, mis toimub meistri vahetl juhitud. Ka siin tuleb kasutada erinevaid õppemeetodeid ja võtteid ning neid ühendada õpilaste iseseisva tööga, selleks et anda õpilastele vajalikke teadmisi, oskusi ja vilumusi, arendades nende tööalaseid võimeid.

Tootmisõpetuse korraldamisel on aga oma

eripära, mida õpetamisel tuleb arvestada. Eriline koht on siin **tööl ja töövõtete õppimisel**. Tingimata peab valitsema **näitamise, sõna ja tegevuse range ühtsus**. Juhtiv osa kuulub sihipärasele tööle. Õppused peavad üldjuhul toimuma frontaalse printsiibi järgi. Arvestades aga õpilaste ebaühtlast edasijõudmist, eriti töö tegemisel, tuleb alati kasutada nii grupi-, brigaadi- kui ka individuaalset õppevormi.

Nagu näeme, seab tootmisõpetuse tund meistri ette nii meetoodilisi, tootmisalaseid kui ka kasvatuslikke probleeme.

Täiendavalt sellele peab meister siduma tootmistööd teooriaga, teiste õppeainetega, suunama õpilasi tegema praktilisi üldistusi, juhendama noori, arvestades iga üksiku individuaalseid võimeid. Kõik see lubab väita, et ülesanded, mis esitatakse tootmisõpetuse tunnil, on keerulised ja nõuavad meistrilt tugevaid teadmisi nii tootmisest kui ka tootmisõpetuse organiseerimisest ja meetoodikast.

Meie parimad tootmisõpetuse meistrid, nagu L. Idol kutsekeskkoolist nr. 12, V. Hipponen kutsekeskkoolist nr. 17, M. Kagan tehnika-koolist nr. 15, S. Petrova A. Kreisbergi nim. kutsekeskkoolist nr. 8, sotsialistliku töö kangelane, kes tuli kutsekooli tööle baasettevõttest, kasutavad oma tundides alati näitaja tehnilisi õppevahendeid, mitmesuguseid töönaidiseid, tehnoloogilise protsessi skeeme, tutvustavad tööeesrindlaste töövõtteid jpm., pööravad suurt tähelepanu töö organisatsioonilisele küljele. Nende meistrite tootmisõpetuse tundidel on alati kindel **õpetuslik eesmärk ja tööülesanne**. Erilist tähelepanu pööravad need meistrid tootmisõpetuse tunni sissejuhatavale ja lõppjuhendamisele.

Sissejuhatava juhendamisega selgitatakse välja õpilaste teoreetilised teadmised tööoperatsioonidest, materjalidest ja tööriistadest, mis õpitud erialatehnoloogia tundides. Seotakse nende teadmiste rakendamist õppetunniks antud tööga, selgitatakse tehnoloogilise protsessi olemust ja järjekorda.

Jooksev juhendamine toimub õppetöö ajal. Selle alla kuulub õpilaste töö jälgimine, abistamine, vigade parandamine, tööde vastuvõtmine ja hindamine, aga ka õpilaste varustamine uute töödega ja uutele töökohtadele ümberpaigutamine. Peamine on aga töö mahajääjatega, et saavutada õppegrupis võimalikult ühtne edasijõudmise tase.

Lõppjuhendamise käigus tehakse kokkuvõtte tööst. Analüüsitakse päevaülesande täitmist, antakse uued ülesanded ja kodused tööd.

Tootmisõpetuse tunni mitmepalgelisus nõuab sügavaid erialaseid ja õppe-meetoodilisi teadmisi. Tootmisõpetuse tunni efektiivsus oleneb eelkõige õppebaasist, õppetööde õigest valikust ja tunni organisatsioonilisest tasemest. Meistrid ja tootmisõpetuse õpetajad, kes nendele küsimustele vajalikku tähelepanu pööravad, saavutavad õppetöös ka paremaid tulemusi.



VALVE LUUP

MARIA LIIV

ANTS EGLON

VESTLUSRING

Õhtukool ja töötavate noorte haridus

Paljudes partei ja valitsuse otsustes sisalduvad ülesanded töötavate noorte haridustaseme tõstmiseks. Sellele pöörati suurt tähelepanu NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu 1977. a. koolimääruses, NLKP XXVI kongressi suunistes ning üld-

haridus- ja kutsekooli reformi põhisuundades. Lähtuvalt nendest tuleb töötavate noorte õppimise probleemid asetada perspektiivselt, eeskätt riiklikust sotsiaal-majanduslikust seisukohast, toetudes koostööle partei-, ametiühingu- ja komsomeliorganisatsioonidega.

Ka Eesti NSV-s on õhtu- ja kaugõppekesk-koolidel üldise keskhariduse andmisel küllaltki suur osa: $\frac{1}{3}$ keskkoolilõpetanuist on saanud lõputunnistuse nendes koolides. Tööpõld on aga lai, sest töötavate noorte haarus õpingutega on meie vabariigis veel madal. Igast 1000 rahvamajanduses töötavast keskhariduseta noorest õpib NSV Liidus keskmiselt 846, Eesti NSV-s 833. Oleme NSV Liidus 13. kohal, meist tagapool on ainult Valgevene ja Tadžiki NSV. Seega õppijaid jätkub ja koolide komplekteerimisplaanid on pingelised.

1983/84. õa. toimus õhtu- ja kaugõppekoolide komplekteerimine paremini kui eelmistel õppeaastatel — üle mitme aasta täidet riiklik komplekteerimisplaan. Kuid kiita pole lood õppe edukusega, suur on õpilaste

AILI RAID

NIINA ARUMEEL





ALO KULDKEPP HELMUTH TAMMISTE JAAN ARJAK VELJO EENSOO

väljalangus ja koolist puudunud tundide arv. Õhtu- ja kaugõppekoolide koostöö päevakoolide, asutuste, ettevõtete ja majanditega pole igal pool veel vajalikul tasemel.

Kõik need ja paljud teisedki probleemid ajendasid arvamusi vahetama.

Vestlusringis osalesid Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja A. EGLON, kooliinspektor A. RAID ja õhtukoolide komisjoni esimees M. LIIV, Paide rajooni haridusosakonna juhataja V. EENSOO, Tallinna linna haridusosakonna juhataja asetäitja N. ARUMEEL, ELKNÜ Keskkomitee kooliosakonna instruktor T. KALDA, Tallinna kaugõppekeskkooli direktor, õhtukoolide komisjoni liige A. KULDKEPP, Harju kaugõppekeskkooli direktor, õhtukoolide komisjoni liige J. ARJAK, Kohtla-Järve kaugõppekeskkooli direktor, õhtukoolide komisjoni liige J. KULAGINA, Tallinna 6. õhtukeskkooli õpetaja H. KREIS, Tori õhtukeskkooli õpetaja H. TAMMISTE, TÕTK «Baltika» Õppekursuste Kombinaadi direktor V. LUUP, NÕ ja NK toimetusest toimetaja J. SEPP ja osakonnajuhataja S. MÄE.

Hetkeseis. Õpilaskontingent

A. Eglon. Sellest ajast, kui NSV Liidus kehtestati üldine keskharidus, oli kõigile selge, et üks keskhariduse andmise kanaleid on vaieldamatult õhtu- ja kaugõppekeskkool. Kuigi meie töös päevakoolidega teeme pidevalt propagandat, et ei ole vaja päevakooli õpilasi orienteerida õhtu- ja kaugõppekeskkoolile, kasvab õhtu- ja kaugõppekoolide kontingent just tänu päevakoolide intensiivsele tööle oma praagi (mingil määral) väljasuunamisel. Kellelegi ei ole uudiseks, et õhtukoolide õpilaskond on palju noorenenu. Juttu on olnud sellestki, kas meil üldse jätkub noori, keda selle kanali kaudu õpetada. Vanuses kuni 30 aastat on meie vabariigis umbes 180 000 noort. Sellest on ilma keskhariduseta ca 37 000, neist 30 000 kuulub õpetamisele keskharidust andvates õppeasutustes. Õhtu- ja kaugõppekoolidesse astus õppeaasta alguses 15 000 noort. Kui lisame tehnikumides jt. keskharidust andvates õppeasu-

TIINA KALDA

HELJO KREIS

JEFALIA KULAGINA



tustes kaugõppe teel õppivad töötajad, siis kokku õpib 16 440 inimest. Seega vastava kontingendi õpingutega hõivatus Eesti NSV-s on 54,4 %. Selles on kindlalt linnatöötajate ülekaal, maatöötajaid on ainult 27,6 %. Õhtu- ja kaugõppekoolides õppijaist on 12,4 % vanemad kui 30 aastat. Seega õppijate kontingendist puudust ei ole.

Õhtu- ja kaugõppekoolide võrk on kokku tõmbunud ning kontsentreerunud. Käesoleval õppeaastal on meie vabariigis 25 õhtu- ja 15 kaugõppekeskkooli ning 3 osakonda päevakoolide juures. Arvestades koolireformi põhisuundi ja toetudes direktiivorganeile tehtud ettepanekutele, tuleks töötavate noorte õpetamisel panna põhirõhk kaugõppekoolidele ning alla 18 aasta vanuseid sinna mitte vastu võtta. Selleks ajaks peavad noorel inimesel olema välja kujunenud iseseisva töö oskused ja vilumused, et ta võiks õppida kaugõppe teel.

Õhtu- ja kaugõppekoolide õppe-kasvatustöö tulemused on küll aasta-aastalt paranenud, kuid väga visalt. Mida teha õhtu- ja kaugõppekoolide prestiiži tõstmiseks ning selleks, et nendesse koolidesse astujad omandaksid keskhariiduse ettenähtud ajaga ja tunneksid, et päevakoolist tema sinna suunamine ei ole paradisi saatmine, vaid tegelikult raskemasse olukorda panek? Meil tuleb see selgeks teha ka päevakoolide pedagoogidele, kelle silmis õhtukoolide maine on madal ja kes sageli arvavad, et halvasti edasijõudvad õpilased just õhtukooli kõlbavad.

1983/84. õa. I poole väljalangus päevakoolidest näitab, et enamik väljalangenuid on suunatud tööle ja õhtukooli. Õhtukoolist lahkunute arv lubab oletada, et need õpilased on sattunud nagu läbikäiguhoovi, nad ei ole õhtukoolis kinnistunud. Palju on meil vaja teha selleks, et jõuda kindlatele seisukohtadele, kui kaua peab see kool, kust õpilane suunati tööle ja õhtukooli, õpilase eest muret tundma. Praegu on kõik kiired oma käsi puhtaks pesema ja endalt vastutust ära lükama.

N. Arumeel. Tallinnas on töötavatele noortele keskhariiduse andmine eriti keerukas. Igas õhtukoolis õpib noori paljudest asutustest ja ettevõtetest. Seepärast on sidepidamine kooli ning töökohtade vahel raske.

V. Eensoo. Majandid suutsid neile pandud komplekteerimisülesandeid täita 73 %-liselt. Linnaasutused (Türil ja Paides) täitsid 89 %-liselt. Rajoon komplekteerimisülesanded siiski täitis. Asi seisab selles, et andsime asutustele, ettevõtetele ja majanditele ettenähtust suuremad komplekteerimisülesanded, nendest 17 täitsid ülesanded 100 %-liselt.

Mitteõppijate üldarvu tõstavad Päinurme Eriinternaatkooli lõpetajad, keda õhtukooli suunata ei ole võimalik.

Meie rajoonis on nii, et igal õppeaastal jaanuari- või veebruarikuus arutatakse Paide kaugõppekeskkooli tööd rajooni täitevkomitee

istungil, kus ühtlasi kinnitatakse kõikide asutuste, ettevõtete ja majandite töötajate õppima suunamise plaanid järgmiseks õppeaastaks. Istungiks ettevalmistamisel oleme analüüsinud õpetamisele kuuluvat kontingenti. Analüüs näitas, et 36 % rajoonis töötavatest keskhariiduseta noortest on tulnud teistest rajoonidest. See on kõige liikuvam kontingent, kes üheski asutuses, ettevõttes või majandis naljalt püsima ei jää.

Korraldasime küsitluse kaugõppekeskkooli õpilaste hulgas. 30 % õpilastest vastas, et kui nad õppisid päevakoolis, siis polnud keskhariidus veel kohustuslik ning sellepärast jäid koolist ära; 12 % — neid on omal ajal suunatud eritüüpi koolidesse või kasvatuasutustesse ning sellepärast ei saanud keskhariidust omandada (siia kuuluvad ka kunagised lastekodukasvandikud); 5 % — ei saanud päevases keskkoolis käia raske majandusliku olukorra tõttu (?); 3 % — tervislikud põhjused; 2 % — perekondlikud põhjused (abiellumine); 48 % õpilastest jättis algul põhjuse märkimata, selgitamisel andsid järgmisi vastuseid: õppimine oli liiga raske, pea ei võtnud, ei viitsinud, ei tahtnud enam õppida jne. Et nad nüüd on õppima asunud, on ühelt poolt suur asutusepoolne kohustus, teiselt poolt aga osa inimesi on veendunud hariduse vajalikkuses. Töötan ka ise kaugõppekeskkoolis kohakaaslasena, tunnis istub minu kunagisi klassikaaslast 7-klassilisest koolist. Kooliveljed kinnitavad, et neid tõi õppima vajadus omandada keskhariidus. Viimased on kõige õpihimulisemad ja teadatahtjamad, lähevad õpitöös sügavuti.

N. Arumeel. Side päeva- ja õhtukoolide vahel on puudulik. Asutustel ning ettevõtetal puudub algarvestus keskhariiduseta töötavate noorte kohta. Õhtukoolide kontrollimine on näidanud, et noori on võetud kooli isegi haridust tõendava dokumendita. Tallinnas on initsiatiiv töötavate noorte õpetamises koolide käes. Asutused, ettevõtted tunnevad selle üle vähe muret.

Õhtukoolide taimelavaks on üldhariduslikud päevakoolid. Nende häbiks peab ütleva, et igasuguste meetoditega püütakse kasvatusraskustega lastest lahti saada. Alaealiste asjade komisjoni (AAK) otsusega suunamise kohta õhtukoolidesse lõpeb ka igasugune järelevalve ja huvi selle vastu, mis neist lastest saanud on. Teist aastat on linna haridusosakond teinud analüüsi poolaastate kaupa. Mullu suunati 90 õpilast õhtu- ja kaugõppekeskkoolidesse. Nendest enamik 15—16-aastased noorukid. Käesoleva õppeaasta I poole analüüs näitab, et see kontingent on veelgi noorenenud. On juba 14-aastasid. 8. klassi õpilasi oli üle 20. Siin on nii linna kui ka linnarajoonide haridusosakondadel teha suur töö, panemaks päevakoole vastutama oma õppe- kasvatustöö taseme eest. Kui ettevõttes töötaja vastutab tehtud pra-

gi eest, siis ka pävakooli õpetaja peab vastutama oma pedagoogilise praagi eest. Kui seal ei tulda toime ühe-kahe «raskema» õpilasega, kuidas siis õhtukoolides toime tulla terve klassi sellistega?

Teiselt poolt näeb asutus kurja vaeva nende noorukite õppima suunamisega. See on sügavalt sotsiaalne probleem. Ettevõtte maksab temale koolis oldud päevade eest pool palgast, teinekord kokkuleppeliselt koguni täispalga ning preemiagi. Kui noor nüüd õigeaegselt klassi või kooli ei lõpeta, algab ta jälle uuesti. Kogu aeg aga riik maksab talle. See on tohutu riigi raha raiskamine.

Selliseid pävakoolide direktoreid tuleb hakata karistama ja alaealiste asjade komisjonid peavad lõpetama koolikohuslike noorukite kergekäelise suunamise õhtu- ja kaugõppekoolidesse.

Peamine põhjus on konflikt õpetajaga ja halb õppedukus. Tihti peale aga õhtukoolis selgub, et õpilane ei olegi nii halb ja temaga on võimalik kontakti saavutada, kui õpetaja natuke rohkem vaeva näeks.

H. Kreis. Meie kooli on sel aastal suunatud alaealiste asjade komisjoni otsusega 103 õpilast. Nendest 32 on alla 16 aasta vanused. Kõige noorem on 14-aastane, suunatud välja soliidse mainega 22. keskkoolist poole aasta pealt. Teise poolaasta algusest suunati meile õpilasi ka 16. keskkoolist.

M. Liiv, H. Tammiste, A. Kuldkepp ja J. Arjak toetasid A. Egloni, A. Raidi, N. Arumele ja H. Kreisi seisukohti ning mõistsid samuti hukka alaealiste (eriti 14—15-aastaste) AAK otsusega suunamise õhtu- ja kaugõppekooli.

Enamik suunatutest on 15-aastased tütarlapsed. Osa ei tule kohale. Pävakool nende vastu enam huvi ei tunne, järelkontrolli ei ole. Tunnistus on sellistel halb, käitumine samuti, puuduvad palju. Õhtukool olgu siis koht, kus nende õppimine ja käitumine peab paranema!?

V. Eensoo. Viimasel ajal on sagenenud pävakoolidest lahkumine nn: perekondlikel põhjustel. Kipub suurenema see tendents, et meie tütarlapsed ei jõua kooli lõpetamist ära oodata, kipuvad enne täisealiseks saamist mehele minema. Kui varem tuli sel põhjusel rajooni täitevkomiteel harva luba anda, siis viimastel aastatel on loa taotlejate arv tublisti kasvanud. Õhtu- ja pävakoolide vahel peab olema tihe side, ilma selleta läbi ei saa, eriti maatingimustes, sest kaugõppekool maal töötab pävakooli ruumides, kasutab pävakooli materiaalselt õppebaasi. Enamasti on ka õpetajad samad.

H. Tammiste. Üks pävakoolidega konflikti põhjusi on see, et keskharidus juriidiliselt ei ole ikkagi kohustuslik, vaid üldine. Praeguse kooliseaduse järgi kehtivad piirväärtused — 15 eluaasta jooksul 8 klassi. Pärnu lapsevanemad külastavad usinasti õigusnõuandlat ja saavad õiguse lapse koolist lahku-

miseks. Kui pävakooli direktor ei lase õpilast koolist ära ning ei anna dokumente välja, lahkub õpilane siiski, ilma loata, läheb õhtukooli. Raskusi on töölesaamisega. Pärnus on selles suhtes kord majas: ilma AAK suunamiskirjata ei võta alaealist tööle ükski asutus.

Aga kas õhtukool peab õpetama kodupere-naisi, lapsehoidjaid? Teist võimalust keskhariduse saamisel nendel ju pole.

A. Eglon. Konstitutsioon ütleb, et meil on üldine kohustuslik keskharidus. Kuid selle konstitutsiooni sätte seadustamine ei ole tööpoolest juriidiliselt kindlustatud. Tegime koolireformi projekti kohta ettepaneku, et nähtaks ette tööinimese hariduse tõstmise otsene seostamine materiaalse ja moraalse stimuleerimisega.

A. Kuldkepp. Tallinnas suunatakse õpilasi pävakoolidest õhtukooli tavaliselt aprilli lõpul ja mais, sest õppeaasta lõpul on koolil tarvis õppedukust tõsta. Siis tuleb nooruk meie kooli. Tal on peaaegu kõikides veerandites puudulikud hindend. Meie ei jõua temaga enam midagi teha. Seega õpilane lahkub pävakoolist, langeb välja õhtukoolist. Ta lihtsalt kaob ära.

Me ei suuda nii suurt kontingenti ja nii lühikese ajaga ka individuaalselt õpetada.

N. Arumeel. Mullu analüüsisin õpilaste väljalangust pävakoolidest seoses õppedukusega. Seal, kus oli kõige suurem väljalangus, oli kõige kõrgem õppedukus. See oli möödunud aastal Oktoobri rajooni koolides. Tegime ära suure töö direktoritega ja tänava nendest koolidest, kus mullu oli palju lahkujaid, ei langenud välja ühtegi õpilast. Tähen-dab, on võimalik kontingenti säilitada.

Selline oma kooli «puhastamise» praktika tuleb lõpetada.

H. Tammiste. Pävakoolidest ületulnud õpilastel on ülimalt kõrge enesehinnang ja madal vastutustunne. Torkab silma asjaolu, et igal koolil, kust nad tulnud, on isesugused puudused. Õpilaste oskused ja teadmiste põhivara on haihtunud. Sellistest olukordadest saab jagu ainult individuaalse tööga. Kõigepealt võtab aega, et häälestada õpilane õppimiseks. Mõnikord on sellisel noorel tekkinud umbusaldus mitte üksiku õpetaja, vaid õpetajaskonna vastu. Usaldust ühe vestlusega ei võida.

M. Liiv. Mõnikord kulub terve õppeaasta selleks, et selliseid õpilasi positiivselt häälestada.

V. Eensoo. Paide rajooni õpilaskontingendis on 17—19 a. — 29,6% (see on kõige massilisem vanusegrupp). 16-aastasi on 7,8% — küllaltki suur arv, selle moodustavad AAK-de poolt suunatud, kuid ka need, kes on pärast 8. klassi lõpetamist otse tööle ja õhtukooli suunatud, kevadeks nende arv kasvab. Üldkokkuvõttes — põhikontingent on 18—30-aastased, kuid samal ajal on kevadel peaaegu

võrdselt vanemaid kui 30 a. ja nooremaid kui 17 a.

A. Raid. Vastuolu on selles, et õhtukoolides õpib rohkem vanemaid õpilasi kui kaugõppekoolides. Tegelikult peaks olema vastupidi, sest õhtukooli põhimääruse järgi tohib kaugõppekooli ja kaugõppeosakonda võtta vastu alla 18 a. vanuseid ainult erandkorras, kui töö- ja elutingimuste tõttu teisiti ei saa. Üle 30 a. vanuseid õpib 1027 õhtukoolides ja 839 kaugõppekoolides. Sellise ebaõige suhte on ilmselt tekitanud erikontingent, sest seal on vanemaid rohkem.

Uldarvust on naisi 5609 e. 37,3%. Ligi-kaudu 6% õppivatest naistest on vanemad kui 30 a.

Õhtukoolides õpib kursusekordajaid 485 e. 6,1%. Nendest õppis möödunud õppeaastal päevastes üldhariduskoolides 469 e. 5,9%.
M. Liiv. Asi on selles, et aastatelt vanemad tulevad kooli tahtmisega õppida. Nad lähivad ka teadlikult õhtusesse osakonda, kuhu tegelikult peaksid minema noored, kes suunatud õhtukooli. Nooremad aga tahavad kaugõppesse minna, sest seal saab seanahka vedada. Linnanõored, kes päevakoolidest välja suunatud, peaksid õppima ainult õhtustes osakondades.

A. Raid. On 2 teed: kas me hakkame forseeerima õhtukoolidesse astumist ja õhtukooliklasse rohkem moodustama või hakkame taotlema muudatusi kaugõppekeskkooli õppevormides. Niimoodi edasi minna ei saa. Meil õpivad kaugõppes verinoored, kel pole mingisuguseid iseseisva töö harjumusi. Tundide arv on suhteliselt väike. See on puhas praak, mis sealt niimoodi välja tuleb.

M. Liiv. Õhtukoolid tuleb jätta alles koos õhtuste osakondadega. See on ka õhtukoolide komisjoni seisukoht. Linnades ei tohi õhtu- ja kaugõppekoole ühendama hakata suurteks kaugõppekeskkoolideks. Ei tule õhtukoole muuta kaugõppekoolideks, vaid jätta õhtukoolid kaugõppeosakonnaga.

H. Tammiste. Kasvatustöö mõttes ei ole kaugõppekeskkool eriti efektiivne, sest õpilane on õpetaja mõjupiirkonnas suhteliselt lühikest aega. Õhtukoolide ühendamine suurkoolideks oleks põhimõtteliselt vale samm, sest õhtukoolides ei tohi olla anonüümsust. Praegu on kõik õpilased hästi näha ja iga õpetaja tunneb neid. Seda päevakoolide kohta kahjaks öelda ei saa. Praeguse põhimääruse alusel võib kaugõppeosakond õhtukooli juures olla nende õpilaste jaoks, kellele see tööolude tõttu hästi sobib. Õhtukool peaks jääma ikka praeguse õppeplaani ja tundide arvu juurde.

A. Raid. On olnud juttu sellest, et läheme üle rajoonidevahelisele kaugõppekeskkoolide süsteemile. See oli kunagi sõja järel ka nii, kuid siis olid õpilased teised. Siis ei sundinud me neid õppima, nad ise tahtsid. Praktiliselt tuleb välja nii: vastutus ja nõudmine on Tartus (keskuses), kuid Valgas, Võrus ja Põlvas see puudub.

A. Eglon. Põhieesmärk peaks olema praegu selles, et me õhtu- ja kaugõppekoolide tööd ei orienteeriks päevakoolide praagile varju-aluse otsimiseks, vaid peame mõtlema sellele, et tulevases struktuuris oleks 9-klassilise koolile jätk ka õhtu- ja kaugõppekoolides. Sabad päevakoolide praagist nähtavasti jäävad, sest ei ole ju nii, et koolireformiga panakse korraga kõik asjad paika.

V. Luup. Meie tööstusettevõtted teevad suure vea sellega, et kuulutavad eesrindlasteks ka neid töötajaid, kelle lapsed on halvasti kasvatatud. Kui 14-aastane laps ei õpi korralikult, tema käitumine on halb, mis õigusega tema vanemate pilt pannakse autahvlile, kuulutatakse ta eesrindlaseks. Ettevõtted peaksid koos haridusorganitega sellisele praktilise lõpu tegema.

Õppe-kasvatustöö kvaliteet

A. Raid. Õppe-kasvatustöö kvaliteedi töstmise reservid on olemas, aga kas me oleme suutelised neid käiku rakendama? Alaealisi õpib kuni 30%, kellest üks osa rasked. Esimeseks probleemiks ongi see, kas need alaealised hakkavad korralikult koolis käima ja edasi jõudma. Esimene nõue on, et nad koolis käiksid. Õpetaja võib olla nii hea kui tahes, aga kui tal klassis ei ole õpilasi, keda ta siis õpetab ja kust see kvaliteet tuleb.

Kuidas jõuda selleni, et õpilased oleksid ettenähtud õhtul koolis, võtaksid osa individuaalkonsultatsioonidest ja sooritaksid arvestused õigeaegselt? See on probleem nr. 1 ja sellest sõltuvad ka õhtu- ja kaugõppekoolide töötulemused.

Meie vabariigis tervikuna on külastatavus õhtukoolides 40–60%, kaugõppekoolides 70–80%. Eriti halb on olukord Tallinnas, Tartus, Narvas jt. linnades.

Mida teha? Asutus on üks lüli, kes peaks kindlustama oma töötajate kooliskäimise. Ega ta alati ei kindlusta. Räägime, et kool, õpetajad, koostöö asutuste ja ettevõtetega peavad seda kindlustama. Aga ei ole ka suuteli- sed. Ja nüüd jõuame siit juba rajooni, linna juhtorganiteni, ülevaatuse komisjonini, kelle ülesanne on juhtida ja koordineerida seda tööd.

Õpetaja põhiülesanne on õpetada, ometi nõuame, et ta lähleks töötavat noort otsima, kui see korralikult koolis ei käi. Ega see aga päris õige ole, sest sellega oleme viinud õpetaja tähelepanu õpetamiselt ja kasvatamiselt kõrvale ning sellest ka osaliselt lüngad õppe-kasvatustöös. Õpetamise ja kasvatamise kvaliteedist olenevad aga õpilaste teadmised.

M. Liiv. Õpetaja kasvatav mõju tuleb kõne alla siis, kui tal õpilane käib koolis. Kui aga õpetaja ei ole temaga veel koolimiljöös koh- tunud, ei avalda õpetaja sõna mõju. Siin

peab pöhiraskus jääma asutuse, ettevõtte, majandi peale. Ja vähemalt esimesel paaril kuul peaksid nad ka õppetööst osavõttu järjekindlalt kontrollima.

A. Kuldkepp. Koolis on raskeid klasse ja selliseid, kes absoluutselt muret ei tee. Meie viimase 10 aasta statistika näitab, et «raske» klassid tekivad ühtedel ja samadel õpetajatel. Tähenab, õpetaja osa on väga suur.

Milles on probleem? Kontingent on muutunud nooremaks ja räägitakse, et raskem on õpetada. Me tegeleme individuaalselt iga õpilasega hoopis rohkem kui 10—15 aastat tagasi. Oleneb aga sellest, kuidas õpetaja suudab nad ühtseks kollektiiviks liita. Kaugõppes saab õpilastele teadmisi anda, kuid väga palju oleneb õpetajast, tema individuaalselt tööst õpilasega, sidemest koduga.

H. Kreis. Olen A. Kuldkepi arvamusel nõus, kuid 9.—11. klassini. Aga mida teha 14-, 15-, 16-aastastega — 7. ja 8. klassiga, kus 2/3 on päevakoolist välja suunatud? Nende tarvis peaks moodustama tasandusklassi, kus töötada tuleks teiste meetoditega. Suurem osa neist ei käi tööl ja kodus nad ka ei ela. Tavalise õpetamisega me positiivseid tulemusi ei saavuta.

N. Arumeel. Vanema kontingendi teadmised on tõepoolest paremad. Nemad tahavad õppida, küsivad, kui aru ei saa. Neil on piinlik, kui nad ei tea. Nooremate õppimisel ei ole kvaliteeti. Nad võivad isegi korralikult kohal käia, kuid nende suhtumine õppimisse on teistsugune.

J. Arjak. Noorem kaugõppekeskkooli õpilane vaatab igale asjale materiaalsest seisukohast. Sellepärast läkski tööle, et hakata pikka rubla teenima. Kooli astus ka sellepärast, et saada mingi hüve: kas autoostuluba, korter, vmt. Teadmiste omandamine teda ei huvita.

Vanemaeline tuleb muidugi õppima. Kuid sageli jääb mulje, et õhtu- ja kaugõppekoolis saab lõputunnistuse küll kergema vaevaga. Ja see meelkitab. Enesest lugupidav keskkooliõpilane kaugõppesse õppima ei tule.

V. Luup. Kui minu laps omal ajal õppis päevakoolis, kus samas majas töötas ka õhtukool, tekkis probleem — õpilasklik käitumine õhtukoolis. Neil pole koolivormi, susse, nad suitsetavad — see on lausa katastroof! Õpilasklikku käitumist peab ka õhtukoolides nõudma, arvestades eriti seda, et meie õppijate kontingent on noorenend. See ajendabki praegu paljusid päevakoolist õhtukooli minema, sest tahetakse saada vabamattes tingimustesse.

Sellele väitsid vastu M. Liiv, H. Tammiste jt., et õhtukoolides ei lubata suitsetada enne täisealiseks (18 a.) saamist ning nõutakse viisakat käitumist.

J. Kulagina. Kohtla-Järve kaugõppekeskkooli Oru konsultatsioonipunktis õpivad Oru Turbakombinaadi töötajad. Seal on võimalik näha, mida saab teha üks ettevõtte selleks,

et õpilased käiksid hästi koolis. Koolipäeval käib 2 korda päevas (hommikul ja õhtul) asutuse esindaja ja kontrollib õpilaste kohalolekut. Tagajärg on see, et õpilased ei puudu koolist, väljalangust ei ole ja õppeedukus on ka hea. Tugev konsultatsioonipunkt on samuti Kiviõlis. Kiiduväärt selles suhtes on Kiviõli Põlevkivikeemiatehas. See on suur asutus. Ei saa öelda, et seal oleksid kõik ideaalsed töötajad, kes tahaksid käia koolis. Ometi edeneb seal töötavate noorte koolitamine hästi, õpilased on alati korralikult kohal.

Kuid Kohtla-Järve Ehitustrustis asjad ei laabu. Õpetajad püüavad puuduvaid õpilasi kooli kutsuda, peavad sidet trustiga. Mõnikord selgub, et töötajat pole koolis ega ka tööl. Sageli öeldakse sealt, et ta tööl nagunii iga päev ei käi, mis temaga ikka saab teha. Nii on kool võimetu. Sellised õpilased aga annavadki halva õppeedukuse ja väljalanguse. Ettevõttele ja asutustel on väga suur osa selles, kuidas on sisse seatud kontrollitöötajate õppetööst osavõtu üle.

A. Kuldkepp. Õppetöö kvaliteedi tõstmiseks kaugõppekoolis on üks tohutu võimalus, mida meie vabariigis üldse kasutada ei saa. Kaugõppe teel õppimine eeldab, et sul on raamat, kust õppida. Kui näiteks õpilane õpib 11. klassis, siis tal on tarvis ka 9. ja 10. klassi õpikuid. Need on aga fondeeritud. Õpilase pea pole nagu entsüklopeedia, kus kõik alles püsib, mis korra sisse pandud. Õpikute puudumine maksab hiljem valusasti kätte.

Haridusministeerium peaks üleminekul uutele õppeprogrammidele jälgima päeva- ja õhtukoolide programmiteemade kokkulangevust õppeaastate ja klasside lõikes (näiteks mehaanikakursus füüsikas).

Kaugõppele peab jätma reservi grupitundideks.

M. Liiv. Sama lugu on matemaatika, eesti keele jt. õppeainetega, kus ei arvestata kaugõppekoolide omapära. Ka õhtu- ja kaugõppekoolide programmides on erinevusi. Näiteks joonestamine: õhtuses osakonnas 10. klassis joonestamist ei ole, kaugõppes on. Õhtust osakonda ja kaugõpet vahetavad õpilased sageli. Tekivad jällegi raskused üleminekul.

V. Luup. Ma olen küll ettevõtete esindaja ja praktik, kuid leian, et arukalt tuleks läbi kaaluda õppeprogrammides üldainete osa. Ei saa alahinnata nende tähtsust, kuna tänapäeva tehnika nõuab igakülgset arenenud ja laialdaste teadmistega noori töölisi.

Kaader

A. Raid. Meie vabariigi õhtu- ja kaugõppekoolides töötab kokku 1170 õpetajat, neist põhikohaga 660. Maarajoonides on enamik kohakaaslased.

1083 õpetajal on kõrgharidus (92,5%). See on kõige kõrgem protsent igasugustest koolitüüpidest. Tartu linnas, Hiiumaa, Kingissepa ja Kohtla-Järve rajoonis on kõikidel õpetajatel kõrgharidus. Kõige madalama haridustasemega on Sillamäe linna, Harju-, Valga, Jõgeva ja Rapla rajooni õhtukoolide õpetajad.

Probleemid tekivad sellest, et väga palju on kohakaaslasi. Kaugõppekoolid on hädas konsultatsioonipunktidesse õpetajate saamisega. Ega õpilased oma endise õpetaja juurde tahagi õppima jääda ja mõnes kohas isegi ei tule siis õppima, sest vahekorrad olid juba päevakoolis sassi läinud.

Kohakaaslaste kvalifikatsioon jätab samuti soovida. Ainuke võimalus on neid õpetajaid rajooni või linna tasandil õpetada. See tähendab, et metoodikakabinet koos kaugõppekooli keskusega saab neid juhendada. Ka kontroll jääb puudulikuks.

N. Arumeel. Tallinnas on õhtu- ja kaugõppekoolide õpetajate kaader tugev, töötavad kogunud, pikaajalise tööstaažiga pedagoogid, teevad palju individuaalset tööd. Küllap see aitab ka õppe-kasvatustöö kvaliteedile kaasa. Ei saa öelda, et õhtukoolides kergelt läbi saab. Saavutuste taga on õpetajate tõsine töö.

H. Tammiste. Maal on samuti hea ja suurte kogemustega kaader. VÕT-i kursuste süsteem üldiselt rahuldab kvalifikatsiooni tõstmise vajadused. Psühholoogiat oleks vaja rohkem.
M. Liiv. Iga õhtu- ja kaugõppekooli põhikaader on stabiilne. Paljud õpetajad on kogu oma tööaja töötanud ainult seal, on kõrgharidusega ja südamega asja juures, alati nõus konsultatsiooni andma. Päevakoolis on vähe selliseid õpetajaid, kes nii palju õpilastega individuaalset tööd teevad.

Probleemiks jäävad konsultatsioonipunktid ja grupid, kus töötavad kohakaaslased. Nendel on tihti konfliktid õpilastega, soovida jätab mitmete haridustase ja kvalifikatsioon. Kui 8-klassilise kooli juures töötavad 9., 10 ja 11. klass, nõuab see õpetajailt suurt tööd, nad peavad kõigepealt ise palju õppima. Kes on entusiast ja kohusetundlik, teeb endale asja selgeks. Kuid mõni ei hakka ennast vaevara väikese õppijate grupi ja mõnetunnise nädalakoormuse pärast.

A. Eglon. Õhtu- ja kaugõppekoolide õpetajate kaadri olukorra võime hinnata rahuldavaks ja heaks. Probleem, mille kallal tuleb töötada ja edasi mõelda, on kohakaaslased, kes töötavad konsultatsioonipunktide juures.

A. Kuldkepp. VÕT-i kursused siiski ei rahulda. Võib-olla rahuldavad küll konsultatsioonipunktide õpetajaid. Meie koolis on kõik õpetajad põhikohaga. Nad on käinud kursustel, kuulanud loenguid psühholoogiast, aga täiskasvanutega suhtlemispsühholoogiat, suhtlemisoskust ei anta. Osavõtt päevakooli õpetajate kursustest annab kaugõppekooli õpetajaile vähe. Meie õpilaskontingendi moo-

dustavad täiskasvanud, vastavalt tuleb nendes ka suhtuda.

A. Eglon. Tuleb välja selgitada õhtu- ja kaugõppekoolide õpetajate arv eraldi, õppeainete ja õppekeele järgi, siis teha ettepanekud VÕT-ile. Võib-olla on otstarbekas järgmisel viisaastakul rakendada õhtu- ja kaugõppekoolide õpetajatele teistsugust kursuste süsteemi. Et meie vabariigis on täiskasvanute pedagoogikaga tegelevaid õppejõude olemas, siis me jänni ei jää.

Keskhariduse andmine koos kvalifikatsiooni tõstmisega

H. Tammiste. Meistrite klassid ja kutseõpetusega klassid on väga efektiivsed ning populaarsed. Ma kujutlen, et tuleviku õhtukooli meistriteklassid maal on laia profiiliga põllumajanduse mehhanisaatorite väljaõpetamiseks koos kõigi liikide kvalifikatsiooni tõstmise ja hooldusmeistri erialaga.

Peaksid olema veel peenmehhanika ja elektroonika seadmete monterijate klassid, sest sajandivahetusel on üpris palju robotiline, mis vajavad kvalifikatsiooniga teenindajaid.

Meistrite klassid õhtukoolis on omal kohal. Seda on elu tõestanud. Kutsekoolis samauguse spetsialisti ettevalmistamise eelarve on 21 korda suurem.

Alates sellest aastast on iga agrotööstuskoondise juurde rajatud õppekombinaat, kus saab samuti kvalifikatsiooni tõsta.

M. Liiv. Praegu on niimoodi: agrotööstuskoondis tõstab traktoristide kvalifikatsiooni. Nad tulevad kord kuus üheks päevaks kokku, saavad oma kvalifikatsiooni tõstetud lihtsalt, ilma keskhariduse taotlemiseta. Edaspidi peaks kõikides instantsides kindlaks määratama, millist kvalifikatsiooni millise haridusega saab, ja kvalifikatsiooni tõsta rangelt koos keskhariduse andmisega.

Meistrite klasside õppevorm on hea, kuid 100%-liselt sellele ka üle minna ei saa. Kool ei saa kvalifikatsiooni anda enamasti seepärast, et grupid oleksid meie vabariigi tingimustes liiga väikesed.

V. Luup. Väga tähtis on tööliste kategooria omistamine vastavusse viia haridusega. Tegelen ettevõttes sellega pikki aastaid, aga üheski tariifi-kvalifikatsiooni teatmikis ei ole selle kohta ainsatki sätet.

Ülevaatus «Igale töötavale noorele keskharidus»

A. Raid. Ülevaatus «Igale töötavale noorele keskharidus» kestab meil 3. viisaastakut. On olnud tõusu ja mõõna. Sellest liikumisest töötavatele noortele keskhariduse andmisel kasu on, kuigi täpset kasutegurit kind-

laks tehtud pole. Ülevaatus on toonud meile juurde hulga aktiviste. Tavaliselt tegelesid töötavate noorte õpetamisega õhtu- ja kaugõppekoolide pedagoogilised kollektiivid. Tänu ülevaatuusele on sellesse töösse haaratud ka asutused, ettevõtted ja majandid, löövad kaasa ametiühingu- ja komsomoliorganisatsioonid. Kuid mitte kõikides rajoonides ja linnades ei tööta ülevaatuuse organiseerimiskomisjonid nii, et nende töö annaks positiivseid tulemusi. Kontrollreididel on selgunud, et koosolekud toimuvad, kutsutakse välja asutuste esindajaid, nõutakse aru, kuid nihet paremusele ikka pole — ei vähene väljalangus, ei tõuse õppeedukus, komplekteerimisplaan jääb täitmata.

Paide on selles suhtes hea rajoon, seal lähivad asjad hästi. Peab olema üks inimene, kes seda komisjoni pidevalt veab. Selleks ei ole komisjoni esimees, täitevkomitee esimehe asetäitja, kes on niigi ülesannetega koormatud, vaid peab olema komisjoni sekretär, haridusosakonna vastav inspektor. Kui see inimene on kogemustega ja kohusetundlik, tubli ja aktiivne, veab ta komisjoni tööle ning tulemused on kohe näha. On eri tasandid: asutuste ja koolide, haridusosakonna ja rajooni (linna) ning vabariigi tasand. On ka erinevad lülid — ametiühingu- ja komsomoliorganisatsioonid, haridusorganid ja koolid. Eri tasandid ja erinevad lülid peavad kõik sünkroonselt töötama. Kogu töö peab olema korraldatud paremate tulemuste nimel. Kui käiakse koos, arutatakse, aga tulemused ei parane, siis puudub töö efektiivsus.

T. Kalda. Viimastel aastatel on komsomol hakanud pöörama ülevaatuusele tõsist tähelepanu. Praktiliselt tegeleb selle küsimusega kõikides rajoonides ja linnades rajooni-(linna-)komitee II sekretär. ELKNÜ Keskkomitee on nõudnud informatsiooni, mida komsomoliorganisatsioonid kohtadel teevad. Kõikide asutuste, ettevõtete, majandite sekretärid on tehtust aru andnud. Võru rajoon võttis näiteks 1985. aastaks kohustuse kõik kommunistlikud noored suunata õppima. Üldse on kommunistlike noori, kes ei õpi, vähe. See ei ole probleem, välja arvatud Saaremaal.

N. Arumeel. Oma kogemuste põhjal võin öelda, et viimasel aastal on komsomoli osa veidi suurenenud. Varem käis see asi põhiliselt nii, et aruande koostamiseks võtsid komsomoli rajooni-(linna-)komiteed andmed haridusosakondadelt.

T. Kalda. Tallinn on selles suhtes erand, teistes rajoonides ja linnades on komsomoli osa töötavate noorte õpetamisel tunduvalt parem. Tallinnas on komsomoliprožektor korraldanud vastavaid reide, kuid komsomoli linna rajoonikomiteed tegelevad nende küsimustega veel halvasti.

V. Eensoo. Kui rajooni parteikomitee on ülesanded andnud ning nõuab ettevõtetest, asutustelt ja majanditelt töötavate noorte õp-

pimist, siis asi edeneb. Ülevaatuuse komisjon ei tohi töötada «jututoa» põhimõttel, kus kõneldatakse ainult küsimuse tähtsusest ja liidetakse statistilisi andmeid.

N. Arumeel. Ülevaatuuse komisjonidesse kuuluvad haridusorganite esindajad. Tallinnas näiteks tuli üleliidulise sotsialistliku võistluse võitjaks suur ettevõtte, kus ükski noor ei õpi. Haridustöötajad peaksid jälgima, et sotsialistliku võistluse kohustuste võtmisel ka töötavate noorte haridustaseme tõstmine sees oleks.

V. Eensoo. Tegelikus elus on siiski vastuolu. Majandid, kus on kõige paremad tootmisnäitajad, nagu «Estonia» ja Aravete kolhoos, on töötavate noorte haridustaseme tõstmise näitajate poolest kõige madalamal tasemel.

Erandeid on ka. Kõik sõltub majandi juhtidest. Näiteks «9. Mai» kolhoosi keskusse loodi omal ajal konsultatsioonipunkt. Esimehe korraldusel pidid õppima kõik keskhari- dusetta noored. Seal ei ole nüüd enam ühtegi töötavat keskhari- dusetta noort.

T. Kalda. Kõik ettevõtted, kes pole kommunistlike noori õppima suunanud, või noored pole õppima asunud, lülitatakse komsomoli liinis sotsialistlikust võistlusest välja. Pree- miad on head, see stimuleerib osavõttu sotsialistlikust võistlusest. Samuti ei saa olla rajooni parim noor kombainer, rajooni parim noor karjatalitaja see, kel puudub keskhari- dus või pole asunud seda omandama.

V. Luup. Meil lõpetab igal aastal õhtu- või kaugõppekeskkooli 60—70 inimest ja iga aastaga jääb keskhari- dusetta noori vähemaks. Praegu on jäänud veel 102 keskhari- dusetta noort.

Meie majas on õppimisel hea maine ja noorte kooli suunamine ei ole probleem. Palju on selles kaasa aidanud tippjuhtide isiklik ees- kaju. Ka ettevõtte sotsiaalse arengu plaani- des on sellel küsimusel tähtis koht.

Kahjuks mõned tootmisjuhid ja töötajad ei pea oluliseks sotsialistliku võistluse tingi- mustesse edasiõppimise kohustuste lülitamist.

Noorte haridustaseme tõstmine on koondi- ses aastatega kujunenud vajaduseks.

Haridusosakonna osa õhtukoolide abista- misel

V. Eensoo. Kõige rohkem abi on koolid saanud siis, kui haridusosakonnal on tihedad sidemed asutuste, ettevõtete ja majandite juhtkonnaga. Siis saab paika panna mitte ainult kontingendi, vaid ka materiaalse baasi jm. küsimused. Näiteks osavõtmine põllu- meeste päevast, majandijuhtide osavõtt õpe- tajate päevast ja muu taoline. See liidab ja sageli ületamatud probleemid saavad muu jutu sees korda.

N. Arumeel. Tallinnas on asutuste ja ette- võtete šeflus õhtu- ja kaugõppekoolide üle

hoopis suurem probleem. Haridusosakonna juhataja ei saa siin nendega kuidagi sidet hoida. Linnarajoonides on võimalik materiaalse abi osas kõige rohkem ära teha täitevkomiteel koos haridusosakonnaga. Kõikidel õhtukoolidel ja kaugõppekoolil on šefid olemas. Abi suurus oleneb sageli suhetest. Kõige suurem raskus on selles, et linna haridusosakonna töötaja ei suuda koordineerida ülevaatuse käiku 4 linnarajooni vahel. Ta peab püüdma jõuda iga asutuseni, pidama kartoteeki.

Teisalt oleme õhtu- ja kaugõppekoolide eses võlglaste meetodilise abi poolest. Direktoreid püüame õpetada koos päevakoolide direktoritega, direktorite asetäitjaid õpetab haridusosakonna inspektor, metoodik selle töö jaoks aga üldse puudub. PTUI-s pole sektorit ega inimestki, kes tegeleks täiskasvanute õpetamisega. Õhtu ja kaugõppekoolidele on vaja suuremat meetodilist abi.

Kui Tallinna 14. õhtukeskkoolis on eeskujulik metoodikakabinet, siis on see oma õpetajatest entusiastide ja koolijuhtkonna töö. Linna metoodikakabineti osa on jäänud tagasihoidlikuks. Koolide metoodikutega on VÕT tegelnud.

M. Liiv. Seflusabis on kõige olulisemad koolikollektiivi, ka direktori enda suhted šeffidega. Haridusosakond peab ju tegelema terve rajooni koolidega. Igal õhtu- ja kaugõppekoolil on ka mitteametlikke šeffe, asutusi ja ettevõtteid, kust töötavad noored on õppima tulnud.

A. Eglon. Meeldivad need majandijuhid, kes uue koolireformiga seoses on hakanud telesaadetes, ajakirjanduses jm. esinedes hindama haridust kui kapitali, millesse tuleb midagi sisse panna (võib-olla märkamatu), aga pärast saab kuhjaga tagasi. Noore kinnistamine maale on ka haridusega seotud. Ühelt poolt ajame noori taga, et nad asuksid õppima. Teiselt poolt on vaja tugevdada sõbralikke suhteid majandusmeestega igal tasandil.

A. Raid. Rohkem abi peaksid haridusosakonnad osutama komplekteerimisel ja kontingendi säilitamisel. Seda rõhutati ka üleliidulisel nõupidamisel Nikolajevis.

N. Arumeel. Haridusosakonna kontakt iga üksiku kooliga tagab komplekteerimisülesande täitmise. Selles me veendusime käesoleval aastal.

M. Liiv. Hädasti oleks ka õhtu- ja kaugõppekoolides vaja reaali- ja humanitaarkallakut. Mõned suurepärased töötajad on head mateemaatikud, kuid keeli omandavad raskemini, või vastupidi. Erandina võiks kooli lõputunnistusi lubada välja anda kriipsuga mõnes

VESTLUSRING

üksikus aines. Töökasvatases tuleb pidada meeles, et vaimne töö on ka töö.

A. Eglon. NLKP Keskkomitee juunipleenumil (1983. a.) rõhutati, et ka vaimne töö on ühiskonnale vajalik. Vaimse töö võtete, oskuste, ja vilumuste kaudu jõutakse füüsilise töö oskuste ja vilumuste juurde, kujundatakse sotsiaalne soodumus tööle.

Täienduseks

Eriinternaatkoolide lõpetajaid ei saa õhtu- ja kaugõppekoolidesse vastu võtta. Seda võib teha ainult erandjuhtumil, kui kooliastuja toob med.-ped. komisjonilt tõendi, millega ta on tavaliste õpilastega samaväärseks tunnistatud.

Halb on, kui ettevõtteis, asutustes ja majandis puudub arvestus töötajate hariduse kohta. Töötaja töölevõtmisel on vaja kas või korra nõuda ka haridust tõendavat dokumenti, vastasel korral laveeritakse haridusjärguga ning õppima suunamine on raskendatud.

Kes peab ettevõttes, asutustes või majandis tegelema töötavate noorte õppimisega? Elu on näidanud, et kui see ülesanne on pandud ainult kaadriinspektorile, siis ei tule midagi välja. Nende küsimustega peab tegelema juhtkond, samuti õppijale kõige lähemad tootmisjuhid — meister, brigadir jt.

Märjiti, et õhtukoolide kaader on hea, kuid paljud õpetajad on tulnud sinna päevakoolist koos oma metoodika ja harjumustega, mis ei sobi õhtukooli. Nad peavad ümber kohanema.

Töötavate noorte õppimist tuleb stimuleerida, paremaid premeerida vastavalt teenetele, kuid mitte sellega üle pakkuda ega võtta õppijailt endilt vastutust õppimisest.

Vestlusringist tegid kokkuvõtte JUHAN SEPP ja SAMUEL MÄE. Pildid tegi TONU KALLE

VESTLUSRING

VESTLUSRING

MEIE INTERVJUU

Kolm päeva töötas Tartus NSVL PA Defektoloogia TUI vanemteadur, vaimse arengu peetusega laste pedagoogika ja psühholoogia labori pedagoogikagrupi juhendaja pedagoogikakandidaat NIINA TSÖPINA.

Mis tõi Teid Tartusse?

Vaimse arengu peetusega laste klasside ja koolide tarbeks valmis rütmikaprogramm. Selle tutvustamiseks nende koolide ('klasside') õpetajaile korraldas ENSV Haridusministeeriumi eripedagoogika kabinet (M. Veisson, M. Vitismann) seminari Tartu 1. eriautarkoolis, kuhu tulin koos kolme entusiastiga õpetajaga Moskvast, Gorkist ja Kišinjovist. Tartu I EIK valiti korraldamiskohaks siinsete rütmika- ja muusikaõpetajate kõrge taseme tõttu.

Esimesel päeval tutvustasime programmi põhimõtteid. Eeltööna oli programm tõlgitud eesti keelde, kohandatud vastavalt varesematele kogemustele ja arvestades eesti rahvatantsu iseärasusi. Juttu oli ka rütmika korrektsiooniväärtusest vaimse arengu peetuse puhul. Rütmika parandab tähelepanu keskendamist, arendab kuulmiseristust ja koordineerimist, kui rääkida ainult mõnest paljudest arengumomentidest. Võtsime praktiliselt läbi kogu harjutustiku. Lisaks aitas Ethel Kudu «praktikum» jõuda umbes viiekümnel eriettevalmistuseta õpetajal lähemale muusika liigutusväljendusoskustele. Jälgisime Tartu 1. EIK rütmika- ja muusikaõpetaja nauditavat koostööd kahe lastegrupiga. Eriti sügava mulje jättis töö liitpuudega (nürmus, debiilsus, ajuhalvatus) lastega. Arutasime ka lahendamata küsimusi, nagu rütmikahind (arvan, et tuleks panna kas «väga hea» või üldse mitte hinnata), distsipliiniprobleeme rütmikatunnis (vaja on püsivat ergutustööd), rütmikatunnist vabastamine (mõeldav on loobumine koormusülesannete sooritamisest), vajadus ühtse riidetuse järele rütmikatunnis (on õpilastele lisastiimuliks).

Jäin väga rahule seminari korraldusega, samuti läbiviimiseidega. Arvan, et rahule jäid ka osavõtjad.

MEIE INTERVJUU



Millised on hetkel vaimse arengu peetusega laste klasside ja koolidega seotud põhiprobleemid?

Esimeste katseklasside avamisest on möödunud 15 aastat. 1981. aastast on määrus koolitööbi loomise kohta. Lähem eesmärk on avada kool igas oblastis. Staažikaim, mitu väljalaset 10. klassi lõpetanud andnud kool on Gorkis, Riia ja Kišinjovi koolidest on kummastki läinud kolm lendu. Õpilasi sellesse koolitööpi pole vähem kui abikooli kuuluvaid, kuid koolide ulatuslik avamine eeldab valikumeetodite täpsustamist, diagnostikate ja õpetajaskaadri ettevalmistamist, õpikute, programmide ja õppekomplektide lõplikku väljatöötamist. Tuleb vältida selle koolitööbi muutumist kõurikute «väljasaatmiskohaks».

N. Tsöpina küsitles labori endine aspirant
JAAN KÖRGESAAR

MEIE INTERVJUU



KOOLIJUHI VEERUD

Õpetaja töökultuuri kõlbelisi külgi*

HELJO LIEBERG,
Väätsa 8-kl. kooli direktor

NLKP Keskkomitee viimase aja suunistes on järjest enam tähelepanu pööratud inimese kujundamisele ja kommunistlikule kasvatamisele, meie koolide tööle. NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenumil rõhutati: «... partei taotleb seda, et inimest kasvatataks meil kui mitte lihtsalt teatud teadmistesumma kandjateks, vaid eeskätt kui sotsialistliku ühiskonna kodanikke, aktiivset kommunismiehitajateks omaste ideeliste põhimõtete, moraali ja huvide ning kõrge töö- ja käitumiskultuuriga.» (3, lk. 17)

Õpetaja ja haridustöötaja jaoks mõistame töökultuuri all pedagoogilise töö kultuuri, mis kaheldamatult on eduka õppe-kasvatustöö korraldamise olulisemaid eeldusi ja tingimusi.

Õpetaja töökultuuri sisulisele küljele on pööratud tähelepanu juba pedagoogika klassikud ja nõukogude pedagoogikateadlased.

K. Ušinski pidas pedagoogilises tegevuses peamiseks inimese kõlbelist kasvatamist. Ta kinnitas, et õpetamises ja kasvatamises sõltub väga palju pedagoogilise protsessi organisatsioonist ja õpetaja isiksusest, mis noore inimese hinge avaldaks «sellist kasvatuslikku mõju, mida ei saa asendada ei õpikute, moraalilugemiste ega käskude-keeldude süsteemiga» (15, lk. 525).

* TPedI koolijuhtide täiendusteaduskonna lõputöö.

V. I. Lenin on korduvalt rõhutanud õpetaja-töö suurt ühiskondlikku tähtsust (11, lk. 129). N. Krupskaja pööras suurt tähelepanu õpetaja kõlbelisele ettevalmistamisele, ühtlasi rõhutades õpetajatöö loovat iseloomu.

Pedagoogilise eetika küsimused on leidnud käsitlemist ka väljapaistva partei- ja riigitegelase M. Kalinini kirjutistes, kes peab kõige tähtsamaks nõudeks õpetajale armastust laste vastu, oma töö vastu, oskust suhtuda neisse kommunistlikult (4, lk. 83). M. Kalinin on rõhutanud, et õpetaja käitumine ja tema teod on valjuma kontrolli all kui ühelgi teisel inimesel maailmas. Temale vaatavad kümned lapsesilmad.

Pedagoogilise töö kõlbelised küljed on leidnud järjekindlat edasiarendamist NLKP kongresside ja Keskkomitee pleenumite otsustes. NLKP XXV kongressil märgiti, et on vaja õpetada teadmiste täiendamise ja informatsioonis orienteerumise oskust, esitati nõue, et sõnade ja tegude ühtsus kujuneks igapäevaseks käitumisnormiks (1, lk. 89—90). See on oluline rõhuasetus töökultuuri sisulisele parandamisele. Rööbiti tähelepanu juhtimisega õpetamise ning tööalase ja kõlbelise kasvatuskvaliteedi tõstmisele nimetati ka õpetaja tööle esitatavate nõudmistele suurenemist (2, lk. 73—74).

Eeltoodud järgneb, et õpetaja töö on alati olnud ja on ka praegu ühiskonna erilise tähelepanu keskpunktis. On päevaselge, et õpetaja isikliku ja tema poolt organiseeritava õpilaste töökultuuri paranemine on oluline eeldus üldise pedagoogilise kultuuri tõstmisel. Me ei püüagi lahata pedagoogilise kultuuri kõiki külgi, vaid üht — õpetaja töökultuuri.

Oma kirjutises käsitan õpetaja töökultuuri kui meie kaasaja haridusele esitatud nõuetele vastavat isiksuslike ja organisatsiooniliste võtete ning vahendite kogumit, mis kindlustab õpetaja töö sisuliselt kõrge kvaliteedi optimaalse jõu- ja ajakuluga. Peamiseks ülesandeks sean lähemalt avada õpetaja töökultuuri seesmist, kõlbelist aspekti.

1. Õpetaja eesmärgiteadvus töökultuuri teenistuses

Otsustada selle üle, mis pole vajalik, võib ainult selle põhjal, mida pead vajalikuks.

N. TSERNAŠEVSKI

«Eesmärgirefleks on meie igaühe eluenergia põhivorm. Elu on ainult selle jaoks ilus ja tugev, kes kogu elu püüab pidevalt taotletava, kuid mitte kunagi saavutatava eesmärgi poole... Kogu elu, kogu selle progress, kogu kultuur saab teoks eesmärgirefleks läbi, seda teevad ainult need inimesed, kes püüdlevad ühe või teise endale elus seatud

eesmärgi poole,» on öelnud akadeemik Pavlov (9, lk. 55)

Missugune on selle eesmärgi olemus, mis on aluseks õpetaja tegevusele? See on teadmishimu, tegemistarve, vajadus avardada oma teadmiste piire ümbritsevast maailmast, et teadmisi omakorda edasi anda ja mõtestada kasvavale põlvkonnale. See on loomistarve.

Võrreldes teiste elukutsetega on õpetaja-kutse märksa avatum. Temalt osatakse nõuda ja oodatakse palju rohkem kui mõnelt teiselt. See ongi aluseks pedagoogidele esitatud kõrgendatud nõudeile. Õpetaja peab olema neist teadlik. Eelkõige peab õpetaja teadma, mida ta oma tööga lõppeesmärgina saavutada tahab ja planeerima võimalused selle eesmärgi realiseerimiseks, edasi pidevalt jälgima tööprotsessi, ennast ja õpilasi selles, toime tulema eneseregulatsiooniga ja teiste organiseerimisega, olema paindlik töö igal etapil. Kogenud pedagoog teab, et tema töö vaenlaseks on stamp. Õpetaja peab pürgima loomingulisusele. See saavutatakse aga siis, kui töötatakse vastavalt oma kutsumusele.

Õpetaja ei tohi kunagi kaotada usku endase ega unustada temale usaldatud ülesandeid. Just see tagab õpetaja seesmise valmisoleku tegutsemiseks, on omapärane jõud, mis tõukab teda otsima kõige otstarbekamaid teid ja sobivamaid lahendusi. Eesmärgipäraselt tegutsev õpetaja läheneb igale ülesandele dialektiliselt, leiab oma tegevuses olulise ja ainuvõimaliku (oskab valida alternatiivide hulgast) ja on vastutusvõimeline.

2. Töökultuuri organisatsiooniline külg

Ei väsita ega tunta kurnatust mitte niivõrd sellepärast, et töötatakse palju, kuivõrd sellepärast, et töötatakse halvasti.

N. VVEDENSKI

Tööd õigesti ja läbimõeldult organiseerida on väga tähtis, kuivõrd töö on inimesele pidev kaaslane kogu tema elu jooksul. Ükskõik milline poleks tööalane tegevus — kas individuaalne või kollektiivne —, on igas töös üks ühine joon: vajadus omandada töökultuur.

Kultuuriselt töötada tähendab eesmärgipäraselt töötada. See on kommunistliku kasvatususe üks põhieesmärke ja inimeste kasvatusmise seisukohast esmajärgulise tähtsusega. Sellele pööras erilist tähelepanu ka seltsimees K. Tšernenko oma ettekandes NLKP Keskkomitee juunipleenumil 1983. aastal: «Loob ju inimene tööga mitte ainult materiaalseid väärtusi, vaid sepiatab ka oma parimaid võimeid, karastab tahet, arendab loomejõudusid ning kinnitab end kui kodanik, kui aktiivne kommunismiehitaja.» (3, lk. 33.)

Sellest lähtudes peab õpetaja oma igapäe-

vases tegevuses kõik sammud, mida ta teeb enese arendamiseks või õpilaste mõjutamiseks nii tunnis kui tunniväliselt, põhjalikult läbi mõtlema. Seejuures on olulisim järgida lõppeesmärki — õppe-kasvatustöö tulemusi.

Kui õpetaja mõtleb tunni või ürituse üksikasjadeni läbi, siis ta ei lobise, ei raiska aega, vabaneb kõigest üleliigsest. Ainult siis suudab ta eristada olulist ebaolulisest, õpetada peamist, õpetada ja kasvatada mõjusalt.

2.1. Kultuurne töökoht

Lohakas töökoht peegeldab lohakaid mõtteid.

B. TAMM

Mõeldes läbi, kuidas on parem ja ratsionaalsem oma tööd korraldada, pühendab iga spetsialist (sealhulgas ka õpetaja) tingimata tähelepanu ka töökohale. Sageli pisisajadena näivad probleemid võivad meid enneaegselt väsitada, tekitada närvipinget, madaldada tööviljakust. Koolis on see eriti oluline kabineti tingimustes: toimub ju sageli kogu õpetaja tegevus kasvandike silme all. Seepärast tuleb tund eelnevalt nii läbi mõelda, et peas kujuneks lõplikult valmis tunni mudel ja kõigi töövõtete järjekord. Õpetaja ei tohiks enne tundi alustada, kui on valmis pandud kõik vahendid, seadmed eelnevalt kontrollitud, vajaduse puhul isegi harjutatud. Tänapäeva lapsed on väga tehnikalembesed ja seetõttu sellel alal targad. Missuguse mulje jäta nende ees õpetaja-kobakäpp, kes ei ole omandanud seadmetega töötamise vajalikku oskust ja kultuuri?

Töökohal — kappides, sahtlites jm. — valitsegu kindel kord ning süsteem. Seega on tavalisel esemete paigutuselgi mitte ainult praktiline ja esteetiline, vaid ka eetiline külg. Teatavasti on tähtsamad kauni liigid harmoonia, mõõdukus ja määratletus. Ei ole ka ükskõik, mis värvi on kooliruumid, kabinetide seinad, kuidas interjööri on sobitatud mööbel ja tekstiilid. Igal õpetajal olgu siiski võimalus kaasa rääkida oma lähima töökooha, kabineti (klassi) kujundamisel.

Õpetaja töökoht peegeldab suhtumist, suhtumine on olnud ja jääb alati kõlbelse hindamise objektiks. Seega on eeltoodu väga oluline kasvatuslik külg. Õpetaja suhtumine on õpilaste suhtumiste kujunemise eeskuju.

2.2. Õige töökorraldus

M. Kalinin on öelnud: «Kultuur igapäevases töös tähendab mitte teha üleaurust tööd, see tähendab nõuet, et iga liigutus annaks tulemusi.» (5, lk. 51.)

Mitte asjata ei räägita individuaalsest tööstiilist, mis sõltub paljudest teguritest: ini-

mese närviprotsesside jõust ja liikuvusest, temperamendist ja vastupidavusest, sihiteadlikkusest ja -kindlusest ning paljust muust. Õpetaja-kasvataja puhul peavad veel olema välja kujunenud sellised isiksuseomadused nagu töövalmidus ja -vajadus, tööarmastus ja -austus. Kõigist oma tugevamatest ja nõrgematest isiksuseomadustest peab pedagoog olema teadlik, et vajaduse korral neid kasutada või arendada.

Valgevene vanasõna ütleb: «Põleb töö, kuid annab palju tuhka.» Pole tuulest võetud arvamus, et töö juures valatud higi hulk ei räägi sageli töö raskusest, vaid just töökultuuri puudumisest. Tänapäeva tingimustes muutub töökultuur järjest mõjukamaks teguriks nii ühe inimese kui ka kogu kollektiivi tööviljakuse tõstmisel. Oskuses töötada, soovis omandada kõrgemat kutsemeisterlikkust etendab suurt osa töö õige korraldamine.

Kogu koolielu süsteemsuse ja kollektiivi sihikindla töö tarvilik eeltingimus on selle töö üksikute lülide õige planeerimine. Seda tuleb teha võimalikult konkreetset. Massiürituste puhul tuleb õpetajale anda asjakohaseid ülesandeid, koosolekud koolis toimugu kindlal päeval ja kellaajal, oluline on koosolekute põhjalik ettevalmistamine, kõige ratsionaalsemate meetodite kasutamine kogu õppe-kasvatustöös.

2.3. Tööks vajalik teave

Oma teadmisi võid avardada ainult siis, kui vaatad oma teadmiste otseselt silma.

K. USINSKI

Sügavate teadmistega vaimselt ja hingeliselt rikka inimese kujundamine eeldab nimetatud omaduste olemasolu ja nende pidevat täiustamist õpetajal endal. Vähe sellest, et ta peab õpetatavat ainet täielikult valdama, ta peab suutma seda oskuslikult kasutada kasvatuslike eesmärkide elluviimisel. Tänapäeva õpilased hindavad kõrgelt õpetaja teadmisi ja oskusi neid edasi anda. Õpetaja eesmärk on teadmised õpilastele arusaadavaks teha. Aru saada tähendab osata teadmisi kasutada, teadmiste jõul tegutseda.

Õpetaja peab pidevalt hankima teavet partei- ja valitsuse suuniste kohta, oskama neid lahti mõtestada ning seostada õppe-kasvatustöö eesmärkidega. Olenemata ainek, mida õpetaja esindab, peab ta oskama vastata kõigile noori erutavatele ühiskondlik-poliitilistele küsimustele. Õpetaja suhtleb lapsega sel perioodil, mil toimub lapse kõlbeliste töökspidamiste kinnistumine. Täiskasvanute maailm avaneb laste jaoks täielikumalt oma õpetaja kaudu. Sageli kujuneb esimesest õpetajast eeskuju kogu eluks.

Seepärast, et õigustada oma kasvandike

usaldust, on õpetaja lausa kohustatud leidma alati tahtmist ja soovi süveneda oma kasvandikesse, hankima teavet nende kohta. Pedagoog ei saa ega tohi teha tööd üldse, vaid ta peab alati arvestama adressaati. Sel puhul on õpetaja nõuandjaks tema elukogemused, hea intuitsioon, humanism ja hea süda, ent samavõrd prognoosimise meisterlikkus, põhjalikud teadmised moraalinormidest ja lapse psühholoogia seaduspärasustest.

3. Eneseanalüüs ja enesetäiendamine

Kultuursus sõna üldises mõttes on laialdased nõuded iseendale.

M. KALININ

Nõuded õpetajale kui tulevase maailmakodaniku ja tööinimese kasvatajale on kõrged, seepärast eeldab nende nõuete täitmine suuri jõupingutusi ja aega. «Kõige muu kõrval tuleb parandada pedagoogilise kaadri valikut ja ettevalmistust, võttes arvesse tänapäeva nõudeid,» öeldi NLKP Keskkomitee juunipleeniumil 1983. a. (2, lk. 18).

Milline peaks olema pedagoogiline kaader, s. t. õpetaja? M.-I. Pedajas kirjutab, et õpilase arengu kesksel suundusel toetuva õpetamise süsteem nõuab tulevikus õpetajalt hoopis enamat: «... tulevikuõpetaja esmane vajadus peaks olema pidev eneseteostamine, produktiivne eluviis. See on kasvujana, püüd saada paremaks, tung areneda ja teiseneda, elada vaimuergast elu... Pideva eneseteostamise tulemusena täiustuvad arenenud sotsialistliku ühiskonna tingimustes õpetajale vajalikud teadmised, oskused, hoiakud, nagu loovus, aktiivsus, julgus, algatus- ja otsustusvõime, sellest tulenev vastutus, informeeritus, teadlikkus, kompetentsus jne., mis tagavad õpetaja professionaalse tegevuse edukuse» (13, lk. 24—25).

Kõik eelöeldu kohustab iga pedagoogi, lähedes ühiskonna nõudmistest, uue, teravdatud pilguga vaatama oma tegevusele. Probleemi lahendamine sõltub eeskätt õpetaja kvalifikatsiooni tõstmisest. Tõhusaim vorm on siin enesetäiendamine, mis on seotud meetodilise töö kollektiivsete vormide ja täienduskursustega.

(Järgneb.)

Juunipleenum, koolireform ja ateistlik kasvatus*

KUULO VIMMSAARE,
TPI filosoofiakateedri dotsent,
filosoofiakandidaat

Pinnapealsele pilgule paistab, nagu oleks arenenud sotsialistlikus ühiskonnas noorte ateistlik kasvatamine peaaegu otstarbetu. Noorte mõttelaadi määrab meie ühiskonnas valitsev teaduslik materialistlik maailmavaade. Pea kogu elanikkond on usutlused hüljanud või pole neid kunagi kaasa teinud. Noored on sündinud ja elanud sotsialismi tingimustes, kus on kujunenud omad, nõukogulikud tavandid. Möödunud aastal laulatati meie vabariigis kiriklikult 3 protsenti noorpaaridest. Leeriskäijaid on juba aastaid vaid 2 — 2,5 protsenti täisikka jõudnutest. Ristiti küll 14,8 protsenti vastündinutest, ent sedagi peamiselt õigeusu kirikus usklike vanaemade ja vanatädide poolt või nende pealekäimisel.

Haridustaseme tõusuga ja massiteabe levikuga on avardunud noorte silmaring, süvenenud teadmised. «Praegu astub iseseisvasse ellu meie maa ajaloo kõige haritum noor põlvkond, kes on kutsealaselt kõige ettevalmistatum,» kõneles seltsimees K. Tšernenko NLKP Keskkomitee 1983. aasta juunipleenumil. «See põlvkond on kasvanud sotsialismi tingimustes, heaolu pideva tõusu tingimustes, rahu tingimustes.»

Ja ometi on just viimastel aastatel taas juttu, et ateistlik kasvatus peab olema tõhusam. Sellest kõneldi juunipleenumilgi. Plenumi

* Abiks propagandistile.

otsuses on lühidalt ja selgelt kokku võetud ateistliku kasvatusel kolm peamist suunda. «Aktiivsemalt on vaja propageerida teaduslik-materialistlikke vaateid elanike hulgas ja pöörata rohkem tähelepanu ateistlikule kasvatusel. Ulatuslikumalt tõmmata usklike kaasa ühiskondlikku ellu, sihikindlamalt juurutada nõukogulikku tavandeid.»

Milles siis on ateistlikule kasvatusel pühendatud tähelepanu põhjus? Miks kõneldakse sellest ka koolireformi projektis?

Põhimõtteline järjepidevus

Meie nõukogude ühiskond on jõudnud uuele astmele — arenenud sotsialismi. See on ajalooliselt pikk ajavahemik, mil tuleb lahendada väga suuri ja vastutusrikkaid ülesandeid. Arenenud sotsialismi täiustamine on meie elu ja tegevuse põhilüli, sest ka kasvatusel on tagatud vaid siis, kui see tugineb sotsiaal- ja majanduspoliitika kindlale alusmüürile, konsstateeriti NLKP XXVI kongressil.

Uue inimese kujundamine on ülitähtis eesmärk ning eduka kommunistliku ülesehitustöö vältimatu tingimus. Samas märkis juunipleenum tõsist kahju, mida tekitavad vead ideoloogiatöös ning inimeste teadvuse ebapiisav küpsus, kui seda esineb. Terava ideoloogivõitluse tingimustes annab see end tunda.

Me peame ette nägema, et sajandivahetuse keerukaid ülesandeid hakkavad lahendada need noored, kes praegu istuvad koolipingis ja kellel pole vanemate põlvkondade sotsiaalseid kogemusi ega ideoloogivõitluse karastust. Seepärast tuleb pidevalt hoolitseda noorsoo maailmavaatelse kasvatamise, ideelise, kõlblise, klassilise ja tööalase karastamise eest. See on eelkõige ülesehitav, konstruktiivne ülesanne: tervikliku teadusliku maailmavaate ja õige, kommunistliku eluhoiaku kujundamine.

Ateistlikud veendumused kuuluvad orgaaniliselt teadusliku materialistliku maailmavaate hulka. Ent nagu mis tahes teaduslikud vaated, ei kujune need automaatselt, iseenesest, vaid elukeskkonna aktiivse mõju ja õppimise-kasvatuse tulemusel.

Arenenud sotsialistlikus ühiskonnas kerkiavad isegi traditsioonilised küsimused uues valguses. Nõukogude võimu algaastail paljastas usuvastane propaganda eeskätt kiriku reaktsioonilist poliitilist tegevust, religiooni sidet ekspluataatorlike klassidega. Eesmärgiks oli elanikkonna enamuse eemaldamine kirikust, mis ka toimus.

Sotsialismi ehitamise ja kultuurirevolutsiooni aastatel oli ateismis esiplaanil religiooni loodusteaduslik kriitika. Haridustaseme tõusuga on teadmised looduse kohta laialt levinud.

Nüüd on ateismi sisu märksa laiem reli-

giooni ja kiriku kritiseerimisest. Ateistlik kasvatustöö peab aitama positiivselt kujundada kõikide inimeste maailmavaadet ja eluhoiakut. See ülesanne on olnud ja on ka edaspidi ideoloogiatiõ südamikuks ega puuduta kaugeltki ainult usklikke, vaid kõiki, sealhulgas mitteusklikke ja noori. Muutunud on ka ateismi sisulised rõhuasetused. Esiplaanile on kerkinud inimelu sotsiaaleetilised probleemid, et iga inimene mõistaks oma kohta elus, hindaks reaalseid eluväärtusi. Ja vastupidi: teadmatus ning lüngad selles valdkonnas teevad vaesemaks ja mitte lõpuni järjekindlaks ka muus osas põhiliselt õige maailmakäsituse. Pealegi ei ole nüüd jutt lihtsalt jumalasalgamisest, vaid teaduslikust, marksistlikust ateismist.

K. Marxi möödunud juubeliaastal juhti väga õigesti tähelepanu sellele, et marksistlikku religioonikäsitust ei saa taandada lihtsalt mõnele (ka sisuliselt õigele) tabavale ütluks. Teaduslik lähenemine tähendab terviklikku dialektilis-materialistlikku maailmamõistmist. Filosoofiadoktor L. Mitrohhin kirjutab: «Sellest tuleb kõnelda ka seepärast, et populaarteaduslikus kirjanduses pööratakse pahatihti peamine tähelepanu neile eredatele kujunditele, metafooridele ja hinnangutele religiooni kohta, mida rikkalikult sisaldavad ta (K. Marxi — K. V.) varased teosed, arvestamata, et kontekstist välja kistuna ja lahti mõtestamata Marxi mõtete edasise arengu taustal, võivad need dekoreerida ka puhtemotsionaalset ateistlikku sõjakust, mis ei tugine religiooni olemuse dialektilis-materialistlikule seletamisele.» See käib eriti noorte kohta. Nii levivad mõnikord hoopiski mitte uurimustel ja teaduse loogikal põhinevad seisukohad, vaid pealiskaudsed käibekujutelmad, subjektiivsed muljed. Nende hulgas on põhjendamatu ülehindavaid, põhimõttelt liberaalitsevaid, aga ka äärmiselt «kriitilisi» ja «võitlevaid», ent need ei taba keerukate religioosete nähtuste olemust.

1983. a. juunipleenumil kriipsutati alla: «partei pöörab raugematut tähelepanu sellele, et kasvatada kommunistides vajadust ning huvi teooria vastu». «Maailmavaateline täpsus», «metodoloogiline mõttedistsipliin», järeleproovitud marksistlik-leninliku metodoloogia oskuslik rakendamine on ühiskonnateaduste eduka arengu ja sotsiaalsete nähtuste teadusliku mõistmise vältimatu tingimus, nagu väitis oma ettekandes seltsimees K. Tšernenko. Niisugune metodoloogia ei kujune välja iseenesest nii-öelda kaine mõistuse tasemel. See vajab õppimist, uurimist, loovat tuginemist marksistlikus teaduses saavutatule ja selle kõige kasutamist kasvatus- ja propagandatöös.

«Me püüdleme selle poole, et teaduslik maailmavaade oleks kõigi nõukogude inimeste, iga uue põlvkonna vara,» on öeldud juunipleenumi ettekandes. Ateistlike vaadete «taastootmine» kasvavas põlvkonnas on selle ülesande koostisosa.

Juunipleenum lähtus NLKP XXVI kongressi suunistest, et «kogu ideeline kasvatustöö peab toimuma elavalt ja huvitavalt, ilma trafaretsete fraasideta ja valmisvormide standardkomplektita». Ta suunas ideoloogiatiõtajaid asjalikkusele, tegeliku elu ja reaalsete faktide analüüsimisele ning lahtimõtestamisele. Mida tähendab see ateistlikule kasvatusel?

Me elame alles arenenud sotsialismi algstaadiumis. Meie elu praeguse etapi dialektika seisab selles, et suurte saavutuste ja nüüdseks jõukohaste hiigelülesannete kõrval on probleem, mis pärit eilsest, ent eksisteerivad veel täna. «On mõistetav, et töötajate vaated ja meeolud kujunevad mitte ainult meie saavutuste, vaid ka vajakajäämist ja raskuste mõjul,» kõneles seltsimees K. Tšernenko. Nagu mis tahes sotsiaalses organismis, käib ka meie ühiskonnas uue võitlus vanaga ja avaldavad mõju mitte ainult loovad, vaid ka negatiivsed tendentsid. Oleks ebaõige näha kõigis meid häirivates vääranunud nähtustes igal juhul vaid «mineviku igandeid» inimeste teadvuses ja käitumises. Kasvatustöös tuleb lähtuda olemasolevast reaalsusest kõigi selle pluside ja miinustega, osata näha asjade tõelisi põhjusi ja toetada arengutendentse.

Pleenumi ettekandes ühiskonnateaduste antud põhimõttelised suunised kehtivad ka ateismialase uurimis- ja kasvatustöö kohta.

Objektiivse tegelikkuse ja selle vastuolude arvestamine. Veel nüüdki võib vahel kohata lihtsustatud mõtteskeemi, mille kohaselt sotsialistlikus ühiskonnas on vaid käputäis usklikke, kõiki mitteusklikke peetakse ateistideks ja ateistlikku kasvatustööd usklikke «ümberpööramiseks». Tegelikkuse lähem tundmaõppimine teeb sellesse mõtteviisi korrektiive. Eesti NSV-s tegutseb juba aastaid üle 350 usukoguduse ja usklike grupi. Elanike arvuga võrreldes on see kõvasti üle NSV Liidu keskmise. Juba sellepärast on vara «unustada» ateistlikku selgitustööd.

Ent peamine on hoopis selles, et kaugeltki mitte kõik, kes jumalat ei usu, pole ateistid. Noortegi hulgas on laialt levinud ükskõikne, indiferentne suhtumine nii religiooni kui ka ateismi. 1968. aastal tehtud uurimuse «Klubi ja kaasaeg» andmetel pidas meie vabariigis 16—19-aastasest noortest religiooni kahjulikuks 54,9 protsenti, 47,7 protsenti oli neid, kes väitsid, et religioon ei too kasu ega tee kahju (ükskõiksed). Aastatel 1971—79 küsitletud vastsete tehnikaüliõpilaste hulgas olid vastavad protsendid 48,3 (ateistid) ja 47,2 (ükskõiksed). 1980-ndatel aastatel on noorte vastuste hulgas olnud ülekaalus arvamus, et religioon on nii kahjulik kui ka mõneti kasulik, mis esimesel pilgul näib järelemõtlikum ja sügavam. Ent lähem analüüs hajutab selle mulje.

Religiooni kahjulikkust nähakse õigesti selle teaduse- ja mõistusevastases hoiakus. Vähesed märgivad aga oma vastustes religiooni ja teaduse põhimõttelist, maailmavaatelist vastandlikkust. Enamik piirdub mõne konkreetse juhtumi meenutamisega (kiriku võitlus Galilei, Koperniku vaadete vastu). Kuna nüüd kirik ei nõua piibli arhailise maailmapildi sõnasõnalist uskumist, vaid kasutab allegoorilisi (mõistu) tähendusi ning eraldab usu ja mõistuse eraldi sfäärideks, siis jääb mõnelgi mulje, nagu võiksid teadus ja religioon rahu-meeli kõrvuti eksisteerida. Nende hulgas, kes on harjunud religiooni kahjulikkust nägema kiriku konkreetsetes reaktsioonilistes tegudes, teadlaste tagakiusamises, tekitab niisugune taktika segadust. Ei mõisteta tänapäeval religioonist tulenevat ideoloogilist kahju või hoomatakse seda kuidagi ebamääraselt. Mitmeid usulahke, äärmuslasi ja fanaatikuid taunitakse ka nüüd. Seevastu hinnatakse kirikute tegevuses üle teisejärgulisi mittereligioosseid funktsioone — mõju kirjaoskusele, haridusele, muusikale ja arhitektuurile. Selle kõrval, et religioon on kahjulik ühiskonnale, arvatakse tihti peale, et üksikisikule andvat ta tuge ja vajalikkust hingelist tasakaalu, olevat kõlb-luse alus.

Niisugune kahepaiksus — ühelt poolt kahjulik, teisest küljest kasulik — ei eralda olulist vähetähtsast. Religiooni peamine ja spetsiifiline funktsioon on tegelikkuse illusoorne kompenseerimine. Kirikute muud funktsioonid ja episoodilised ettevõtmised on sellega võrreldes alles mitmendajärgulised ning alluvad üldreeglina peafunktsioonile ja toetavad seda.

Õigete hinnangute vaegus, pealiskaudsus ja ebaselgus lubavad paigutada paljude noorte vaated ükskõikse, indiferentse religioonikäsituse kategooriasse.

Ükskõiksus religiooni suhtes on meie tänapäevase mitteusklikkuse ilming, mille maailmavaateline tähendus on konkreetsetest tingimustest. Prof. P. Kurotškin kirjutab: «Indiferentism religiooni ja ateismi suhtes ei ole ühetähenduslik nähtus. See võib väljendada uskliku järkjärgulist jahenemist usu suhtes, olla teatud etapiks teel ateismile ja omada selles mõttes positiivset tähendust. Meie peame silmas teistsugust indiferentismi — mitteusklike indiferentismi, mis etendab negatiivset osa sotsialistliku ühiskonna vaimses elus.»

Esimest tüüpi ükskõikset religioonikäsitust, mis väljendas elanike massilist eemaldumist religioonist ja kirikust, esines palju pärast nõukogude võimu taaskehtestamist ja sotsialismi ehitamise aastatel. Arenenud sotsialistlik ühiskonnas tuleb niisugust indiferentsust vähe ette, eriti noorte hulgas. Nüüd domineerib teine, huvi ja teadmiste puudumisest tulenev ükskõiksuse tüüp.

Selle levikut soodustab omamoodi vastuolu meie ühiskonnas toimunud positiivsete muutuste ja nende ühekülgse, subjektiivse tõlgen-

damise vahel. Sõjajärgsete sotsialistlike ümberkujunduste tulemusel hakkas 1950. aastate lõpust alates meie vabariigis usukommete täitmise kiiresti kahanema. Sellest tehti ennatlik järeldus, et religiooni hääbumine on sujuv, endastmõistetav ja lihtne protsess, mis edaspidi samamoodi laabub. Ent kümnekonna aasta pärast usukombed taas stabiliseerusid, kuigi palju madalamal tasemel. Sedagi tõlgendatakse ühekülgset: usklike on vähe, enamikus ühiskondlikult väheaktiivsed vanad inimesed, kelle religioossetes vaated ja tegevus pole olulised. Lapsed kuulevad selliseid arvamusi perekondades, kus ka nende endi varem traditsioonilised kontaktid usklikega seaduspäraselt vähenevad, nagu näitab alltoodud tabel.

Aastad	Küsiteldute arv	Püsivaid kontakte omas (protsentides)
1966 — 1970	3267	58,1
1971 — 1975	3088	49,8
1976 — 1980	3420	46,7
1981 — 1983	1285	31,7

On teinegi positiivne nihe, mida igakord õigesti ei mõisteta. See on kirikute poliitilise hoiaku muutumine sotsialistlikus ühiskonnas. Koolis õpitu põhjal on noored üsna üksmeelsed selle suhtes, et religioon ja kirik olid minevikus reaktsioonilised (ususõjad, inkvisitsioon, eraomanduse ja rõhujate võimu toetamine jms.). Meil on kirik riigist lahutatud ega sekku üldjuhul poliitilisse ellu. Kirikutegelased osalevad rahulikumis, mille eest on pälvitud riiklike autasusid. See kõik on hea. Ent paljud noored ei mõista, et sotsialismi ajal on muutunud küll kirikute poliitiline hoiak, religiooni ideoloogiline kahjulikkus aga jääb. Religioon on ikka teadusevastane, väärt maailmavaade, mis muudab uskliku ühekülgseks, ahendab ta silmaringi ja ühiskondlikku aktiivsust.

Ateistlikud vaated ja veendumused ei kujune uutes põlvkondades iseenesest. Teadusliku maailmavaadet õpitakse koolis, omandatakse raamatutest ja massiteabe vahendusel. Kui ateistlikule kasvatusle ei osutata küllaldast tähelepanu, levibki noorte hulgas ükskõikne, indiferentne suhtumine religiooni ja ateismi.

Juunipleenum nõudis ühiskonnateadlastelt operatiivsust ja paindlikkust, reageerimist võimalikele ootamatustele. Miks on mõnel noorel tekkinud huvi palvemaja vastu? Paarkümmend aastat tagasi seda peaaegu polnud. Oli neid, kes «kombe pärast» läksid luterlikku leeri, kuid usulahkudele vaadati ülalt alla. Sellest ajast on elluastujate teadvuses paljudgi edasi arenenud: kasvatusle ja noorte suvepäevade mõjul on leeriskäijate arv kahanenud

umbes 20 korda. Kuid mõnes metodistide ja baptistide palvemajas on tekkinud noorteansamblid. Kas on see muusikahuvi? Osalt küll, sest erinevalt luterliku või õigeusu kiriku traditsioonilisest kirikumuusikast kasutatakse usulahkudes ka meloodilisi ja rütmikaid viise, nüüdisaegset helikeelt ja omaloomingut. Ent sellega üksi asja ei seleta. Lau-lude sisu ja sõnad on ju religioossed. Pealegi pole lihtsalt muusikahuvilised palvemajja pida-ma jäänud. Noorteansambli püsiva tuumiku moodustavad usklikud. Nende ümber koguneb mitmesugustel põhjustel muid noori, kellele noorteansambel on vaid kanal, mille kaudu huvi palvemajja võib suunduda. Mõned noored otsivad palvemajast müstikat, «hallist argi-päevast» erinevat. On neid, kes ajavad taga mingisugust endalegi ebamäärast «vaimsust». mõnele noormehele (nende arv muide kasvab) on usulahus tegutsemine omamoodi eneseteos-tus, sest neile näib, et on seal vabad kodu ja kooli ettekirjutustest. Konkreetset põhjust on mitmekesised. Ent igal juhul on tegemist ühe tingimusega: puudujääkidega teadusliku maailmavaate kujundamisel ja kujunemisel. Kuidas midu saab nüüdisaegne noor inimene uskuda, et issand on mõnele andnud võime kõnelda tundmatuid keeli ja ravida käte pealepanemisega tõbiseid? Vaevu, et midu leiduks ammulisui imetlejaid, kui noor neiu koguduse ees kuulutab, et tema taevane isa on kogu aeg tema kohal ja Jessuke kõnnib palvemajas pin-giridade vahel. Üleskutse «Jätke mõistus ja koolis õpitu koju, kui te palvelasse tulete!» naerdaks vastasel juhul lihtsalt välja.

Oli aeg, mil arvati, et noored lähevad kirikuksse koduse religioosse kasvatusse ja vaimu-liku või jutlustajate aktiivse «hingepüüd-mise» tulemusel. Nüüd on nende põhjuste osa-kaal tunduvalt vähenenud.

Perekonna mõju eriti noorematele lastele on suur. Ent TPI küsitlused näitavad, et pide-vaid, lähedasi ja sellega laste mõtte- ning tun-demaailma kujundavaid kontakte usklike sugulastega on olnud vähestel. Küsitletutel oli (protsentides):

1970.a.	1974.a.1978.a.1982.a.			
... usklikke vanava-nemaid	25,4	22,7	16,1	9,9
... usklikke vane-maid	0,9	2,4	0,7	0,8
... muid usklikke sugulasi	10,2	11,6	10,5	6,9

Praeguste noorte isad-emad on harva usk-likud. Vanavanemaid eraldab noortest suur ea- ja huvidevahe. Teiste usklike sugulastega on kokkupuuted põgusad ja vähenevad samuti. Ootamatult on viimastel aastakümnetel tihe-nenud aga kontaktid usklike eakaaslastega, kaasõpilastega. Ka palvemajja minnakse roh-kem omaeliste kutsel.

Kas ülamainitud tendentsid kestavad edasi? Ilmselt kell, kui me neid sihiteadlikult ei arvesta ega tõhusta noorte ateistlikku kasva-

tamist. Vaatamata sellele, et praeguste reli-gioosete noortegruppide tegevushoog on mõ-neti raugenud, pole välistatud nende taas-elavnemine ega uute tekkiminegi. Mida siis teha soovimatute nähtuste vältimiseks ja kogu õppiva noorsoo maailmavaatelise kasvatusse tõhustamiseks? Põhiprobleemiks on siin

ateistliku kasvatusse kvaliteet.

See tähendab eelkõige ateismi vajaduse õiget käsitamist ja ateistliku kasvatusse teadus-likku, marksistlikku suunitlust. «Elu seab ideo-loogiatöötajate ette palju ülesandeid,» ütles seltsimees K. Tšernenko. «Ent nende hulgas on olnud ja jääb muutumatuks teadusliku, marksistlik-leninliku maailmavaate aluse ku-jundamine.» Sedasama kriipsutab alla juuni-pleenumi otsus, kus ateistliku kasvatusse tõhustamine on seotud teaduslik-materialist-like vaadete propageerimisega elanike hulgas. Noorte suhtes näeb koolireformi projekt selle põhimõtte realiseerimiseks ette «õpilaste kommunistliku kasvatusse vankumatu alus on neis marksistlik-leninliku maailmavaate kujundamine. On tähtis, et kõigi, nii ühiskon-nateaduslike kui ka loodusteaduslike ainete õpetamine kujundaks õpilastes välja kindlad materialistlikud ettekujutused, ateistlikud vaated, oskuse õigesti põhjendada looduse ja ühiskonna nähtusi ning valmisoleku loovaks ümberkujundavaks tegevuseks».

Õpilaste ateistlik kasvatusse aitab kujun-dada terviklikku teaduslikku maailmavaadet, et iga noor inimene õigesti mõistaks oma kohta elus, hindaks positiivseid eluväärtusi, reaalsid ideaale. Nüüdisateism on otseselt seotud kõlbelse kasvatussega, täiendab ja süvendab seda nii õige eluhoiakuga kui ka religioosse moraali ümber levitatava väärtuslooli hajuta-misega. Eksivad need, kes arvavad, et noorte kõlbelist kasvatusse võiks laiendada ateismi kaudu, sest marksistlikul ateismil on endal sügavalt kõlbeline humanistlik sisu. Materia-listlik maailmavaate omakorda on nii religioo-ni, ateismi kui ka moraali teadusliku käsita-mise alus. Oluline on, et isiksuse maailmavaa-tes kujuneksid teadusliku mõtlemise printsi-ibid, mis aitavad tõest teadmist ebareaalset eraldada, panevad viimase kahtluse alla. Tea-dusliku maailmavaate moodustumine on dia-lektiline protsess, milles teadmiste kaudu ku-junevad üldistused, filosoofilised põhimõtted. Viimased on omakorda metodoloogiliseks alu-seks konkreetsete teadmiste sügavamale mõistmisele, nende maailmavaatelisele hinda-misele.

Selles plaanis on huvitav G. Naani vastus küsimusele, mis on ateistlike vaadete levitami-sel ja kujundamisel olulisem, kas lükata ühe või teise teaduse saavutuse abil ümber konk-

reetsed religioossed seisukohad või siis taotleda, et lugejad-kuulajad sügavalt tunnetaksid ja omandaksid teaduse arenemise dialektika?

Akadeemik vastas: «Arvan, et mõlemad on vajalikud, kuid teine on palju tähtsam...»

Ainult dialektilise mõttelaadi alusel saab kujuneda täielik veendumus, et religioosne (ja mis tahes muu dogmaatiline) maailmakäsitus ei või olla õige just seetõttu, et pakub liiga kergeid, liiga ammendavaid, liiaks lõplikke lahendusi ülirasketele probleemidele.»

Noorte ateistlikul kasvatamisel on väga oluline (ja sageli küllalt raske) konkreetsest faktilisest materjalist teha maailmavaatelisti järeldusi. Ent see on hädavajalik, kui tahame tõusta ateistliku kasvatuspeasuunal argiteaduse tasandilt teaduslikule materialistlikule maailmavaatele ning süvendada õpilaste mõttekultuuri.

Vahel arvatakse, mida vähem õpilased teavad religioonist, mida ükskõiksemalt nad sellesse suhtuvad, seda parem. On neidki, kes indifferentset religioonikäsitlust peavad ateistlike vaadete ilminguks. See on sügav eksimus. Ükskõiksus religiooni suhtes näitab just vastupidist — ateistlike veendumuste puudumist.

Mis tahes kasvatustöö võtmelüli on kaader, koolis õpetaja enda teadmiste tase ja pedagoogimeisterlikkus. K. Tšernenko ütlust, et «õppejõu pooltel peab olema mitte lihtsalt tema poolt esindatava teaduse autoriteet, vaid ka oma ideelise seisukoha selgus, otsiva mõtte kütkestavus, isiksuse kõlbeline veetus», võib ilmselt laiendada kõikidele õpetajatele ja kasvatajatele. Kuid neile on senisest palju enam tarvis anda heatasemelist ja operatiivset materjali tänapäeva ideoloogiavõitluse ja südametunnistuse vabaduse kohta, informeerida nihest usuideoloogias ja ateismi päevaprobleemidest, levitada ateistliku kasvatuskogemusi. Neid küsimusi on vaja lülitada pedagoogiliste konverentside ja seminaride ning õpetajate nõupidamise kavva. Sellise teabe vaeguse puhul on raske loota, et noorte ateistlik kasvatus pöörduks näoga tänapäeva poole.

Usu mõju all olevate õpilaste kasvatamine on ateistliku töö spetsiifiline valdkond. Õpetaja teadmisi ja autoriteeti on sellistel puhkudel vaja nii õpilase kui ka tema vanemate mõjutamiseks. Tuleb ka klassikollektiivis kujundada õiget ühiskondlikku arvamust, kaasata niisuguseid õpilasi kollektiivsuhtesse, rakendada nende mõjutamiseks õpilasorganisatsioone, kaasõpilasi.

Õpilaste iseseisva töö arendamiseks on huvilistele vaja soovitada täiendavat kirjandust mõne küsimuse sügavamaks läbitöötamiseks, ettekannete ja referaatide valmistamiseks, mida esitada kaasõpilastele tundides, õpilaskonverentsidel, huviringides, nooremates klassides. Teadmiste rakendamiseks ja kinnistamiseks on hea moodustada ateismiring või noorte ateistide klubi, kus korraldada arutlusi, ekskursioone, konkursse, temaatilisi õhtuid, koh-

tumisi teadlaste ja tuntud ateistidega, ateistlike seina- ja laualehtede väljaandmist, valmistada näitagitatsiooni, teha vastupropagandat usukommete täitmise ja usupühade pühitsemise vastu ning propageerida nõukogulikku tavadeid ja oma kooli traditsioone.

Kogemused näitavad, et positiivseid tulemusi on saavutatud seal, kus ateistlikus tegevustöös on lähtutud leninlikust nõudest: maksimum teaduslikkust ja maksimum populaarsust.

Kirjandus

1. NLKP XXVI kongressi materjale. Tallinn, 1981.
2. NLKP Keskkomitee pleenumi materjalid. 14.—15. juuni 1983. Tallinn, 1983.
3. NLKP Keskkomitee projekt «Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuunad», «Rahva Hääl», 1984, 4. jaanuar.
4. Vimmsaare, K. Ükskõiksus — on see hea või halb? Tallinn, 1981.
5. Курочкин П. К. Атеизм и атеистическое воспитание в обществе господствующего научно-материалистического мировоззрения. — Вопросы научного атеизма. Вып. 23. М., 1978.
6. Митрохин Л. Н. Понятие религии у К. Маркса. — «Вопросы философии», 1983, № 8.
7. Нан Г. И. Познание мира — дорога без конца. — Разум побеждает. Рассказывают ученые. М., 1979.
8. Чертков А. Б., Комаров В. Н. Беседы о религии и атеизме. Книга для учителя. М., 1975.

MEILT JA MUJALT

■ Üleliidulise astronoomia-geodeesia ühingu sektsioonina tegutseb Novosibirskis noormeeste astronoomiaring. Selles tehakse asjalikku tööd: teoreetilised õppused, töö seadmetega, vaatlused, infobülletäänide ja projektide väljaandmine, kirjavahetus teiste observatooriumidega, side kümnete astronoomiahuviliste lastekollektiividega, süstemaatilised ekspeditsioonid. Astronoomiaringil on oma teleskoobid. Novosibirski televisioonis on kaks korda kuus saade noorte astronoomide tegevusest, nii et ka Akadeemialinnakust kaugel elavad lapsed saavad ringi tööst osa võtta.

Oodatuid ja meeldivamaid ettevõtmisi on suvel ekspeditsioonidel käimine. Seal avalduvad oskused, suureneb distsipliinitunne, vastupidavus, seltsimehelikkus, heatahtlikkus. Kõige tähtsam aga — ekspeditsioonide tulemuseks on armastus astronoomia vastu.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

Mõnda nüüdisaegsest õppetunnist, selles esinevast formalismist ning kasvatusest tunnis ja tunni kaudu

Seoses NLKP Keskkomitee koolireformi projekti aruteluga kerkis üles ka nüüdisaegse õppetunni probleem. Teatavasti oli projektis toonitatud vajadust täiustada õpetamise vorme, meetodeid ja vahendeid. See tähendab, et esiplaanile tõuseb õppe-kasvatustöö protsessi organiseerimise vormide, õpetaja töömeetodite ja -võtete igakülgne täiustamine, need moodustavadki nii kõigi pedagoogiliste ettevõtmiste kui ka õppetunni materiaalse mehhanismi.

Krasnojarski Ülikooli pedagoogika ja psühholoogia kateedri juhataja, pedagoogikakandidaat V. Djatšenko (2) märgib, et kui see mehhanism on ajakohane, vastab aja, teaduslik-tehnilise revolutsiooni ja arenenud sotsialismi nõuetele, siis osutub õpetamise ja kasvatamise efektiivsus kõrgeks ja kool suudab edukalt lahendada talle ühiskonna poolt antud uusi ülesandeid. Eelkõige — anda täisväärtuslik keskharidus kõigile noortele.

Kui see õpetamise põhimehhanism on aga vananenud, väheefektiivne ega vasta tänapäeva nõuetele, siis on positiivseid tulemusi saavutada väga raske, kui mitte võimatu. Mehhanism hakkab streikima: üha rohkem õpilasi ei omanda programmimaterjali, õpetajatel tuleb vähendada nõudlikkust, vanematesse klassidesse üle viia isegi neid, kes pole suutelised uut materjali edukalt omandama, ilmuvad «venivad kolmed», mis varjavad mitteoskamist ja formalismi.

V. Djatšenko näeb kurja juurt selles, et kõik need nähtused muutuvad meil tavalisteks, tingides õpetamise ja kasvatamise kvaliteedi languse ning koolist ebakvaliteetse «toodangu» väljalaskmise.

1930. ja 1970.—1980. aastate õppeprogramme ja õpikuid võrreldes väidab ta, et keskkooli üldhariduskursuse maht on suurenenud 2—3 korda. Eluõiguse on saanud mitmed uued õppeained. See kõik nõuab õpetamise vormide üpris põhjalikku läbivaatamist ja igakülgset täiustamist.

Sellised on looduse ja ühiskonna kõigutamatud seadused, millele on pannud aluse marksismi-leninismi klassikud. Nii on V. I. Lenin kirjutanud, et looduses ja ühiskonnas leiab aset pidev sisu võitlus vormiga ning vastupidi. Ta on selgitanud, et töö organiseerimise mahajäämus tema sisust ei võimalda teha edasisi samme sisu arendamisel, kutsub esile häbiväärse seisaku ja asjatu jõukulu.

Autor on veendunud, et õpetamise kvaliteedi tunduvas tõstmiseks on vaja igati edasi arendada ja täiustada õppetundi. Selleks on vaja lahti öelda selle traditsioonilisest vormist (küsitlus — uue materjali esitamine — kinnistamine — koduülesanne). Kõik see ei taga enam ammu õppetöö suurt efektiivsust.

V. Djatšenko astub välja õppetöö kollektiivsete vormide eest, mille puhul klassi kõik õpilased osutuvad kord õpetaja, kord õpilase rollis olevaks. Seejuures toetub ta NSVL PA korrespondentliikme M. Skatkini ja N. Krupskaja sellekohastele mõtteavaldustele-seisukohtadele. Kollektiivsete töövormide ratsionaalne rakendamine õppetundides piirab koduülesannete andmist ja loob vajaliku aja-varu õpilaste lülitamiseks tootvasse töösse, nende tegelemiseks kehakultuuri, spordi ja kunstiga.

Siinkohal on vahest huvipakkuv tutvustada õppetunni eri struktuuride efektiivsuse kontrollimise eksperimendi tulemusi, millest kirjutab NSVL PA korrespondentliige, pedagoogikadoktor, Tšeljabinski Pedagoogilise Instituudi kateedrijuhataja A. Ussova (3).

Niisiis on osutunud optimaalseiks järgmised struktuuritüübid.

□ Traditsiooniline, mis sisaldab eelmise tunni materjali omandamise kontrollimist, uue materjali esitamist, selle omandamise kontrollimist ja kinnistamist, koduülesannet.

□ Uue materjali tundmaõppimine õpetaja seletuse põhjal; lisaks iseseisev töö õpiku või õppematerjaliga selle omandamise ja kinnistamise eesmärgil, omandatud materjali kontrollimine frontaalküsitluse, programmeeritud kontrolli ja individuaalküsit-

luse meetodil; koduülesanne; harjutused oskuste kujundamiseks saadud teadmisi praktikas rakendada.

□ Uue materjali tundmaõppimine õpilaste iseseisva töö põhjal õpiku ja jaotusmaterjaliga; iseseisva töö kontrollimine; õpetaja üldistused ja täpsustused; koduülesanne, harjutused oskuste kujundamiseks saadud teadmisi praktikas rakendada.

□ Koduülesannete kontrollimine, mis on antud õpilaste ettevalmistamiseks vaatluste tulemuste analüüsil või ülesannete lahendamisel tekkinud probleemituatsiooni mõistmiseks (tunnendamiseks); probleemi sõnastamine ja õpilaste kaasamine selle lahendusteede otsinguile; probleemi lahendamine. Selle lahenduse õigsuse kontroll; probleemi lahendamise tulemusena saadud uute teadmiste kontroll (eksperimentaal- ja küsimusülesannete lahendamine): koduülesanne.

Eespool nimetatud struktuuritüüpide eeliseks peetakse seda, et need tagavad õpilaste aktiivse tunnetustegevuse õppetunnis.

Mida kujutab endast formalism õpetamisel ja ka õppetunnis ning kuidas sellest jagu saada — seda ülimalt aktuaalset teemat on käsitlenud NSVL PA korrespondentliige, pedagoogikadoktor, professor, Gomeli Ülikooli kateedrijuhataja **I. Harlamov** (4).

Teda on koolitöö analüüs viinud mõttele, et formalism õpetaja töö hindamisel pole juhuslik. See esineb oma olemuselt tagajärjena ja pedagoogilise protsessiga kaasnevate mitmesuguste seosmiste raskuste nähtava küljena. Järelikult, ütleb autor, vajaneb formalismiga võidelda mitte üksnes väliste meetmete abil, vaid nendest sügavatest seosmistest põhjustest jagusaamisega, mis seda sünnitavad.

Meil on rohkesti õpetajaid, kes oma kolleegidega võrdsetes tingimustes töötades saavutavad tõeliselt kõrge õppe edukuse ega tõsta kunstlikult hindeid. Nende praktika kinnitab veenvalt, et koolis on olemas reaalsed võimalused anda täisväärtuslikud teadmised kõigile õpilastele, õpetamise kvaliteedi tunduvalt tõstmiseks.

Autor küsib, miks sellisel juhul pole need võimalused kõigi õpetajate pärisosa. Sellekski on olemas omad põhjused. Need seisnevad pedagoogilise töö erakordses keerulisuses ja meetodilises mitmekesisuses, aga samuti selles subjektiivses rollis, mille kaudu iga õpetaja tegelikult realiseerib õpetamise teaduslikke seaduspärasusi. Ja paraku ei toimu see piisavalt oskuslikult. Nii näiteks pole paljud õpetajad senini järginud nõuet, et õpitava materjali omandaksid õpilased vahetult tunnis. Mis neid siis takistab? **I. Harlamovi** arvates see, et nad mitte alati ei kohanda rakendatavat õpetamise meetodikat selle seaduspärasustele, sageli aga rikuvad neid seaduspärasusi ebapiisava teadusliku ettevalmistuse tõttu.

Formalismi ületamiseks saab siin olla vaid

üks tee: **aidata igal õpetajal mõtestada oma tööd psühholoogiliste ja pedagoogiliste seaduspärasuste alusel, ent eriti tõsta tunnitegevuse kvaliteeti koolis, muuta see produktiivsemaks.**

Seejuures on ära nimetatud need konkreetsed formalismilmingud ja vajakajäämised, mis esinevad õppetundides ja millest jagusaamiseta pole võimalik õpilaste õppe edukust tõsta.

Ilmsed formalismielemendid saavad alguse töös läbivõetud materjaliga ja koduülesannete kontrollimisel. Ehkki ei saa kõrvale jätta läbivõetud materjali kontrollimise ülesannet, seisneb selle põhiline mõte tingimuste loomises «teaduslikuks eneseväljenduseks» (tinglik termin, mida on kasutanud **N. Krupskaja**), mille puhul on õpilased enesekontrolli teostamise omalaadseks vahendiks. Tõepoolest, märgib autor, ei pöörata koolitöö praktikas mitte alati vajalikku tähelepanu sellele, et läbivõetud materjali reprodutseerimine nõuab õpilaste suulist väljendusoskust. Kõne on aga tihedas seoses mõtlemisega. Mitte juhuslikult ei jää õpilastele paremini meelde see materjal, mille puhul on neil tulnud koduülesannete kontrollimisel tunnis vastata.

Sellest tuleneb **I. Harlamovi** arvates terve hulk tähtsaid metoodikaalaseid järeldusi. Kui õpilased on halvasti omandanud koju ülesantud või varem õpitud materjali, kaotab teadmiste kontrollimine tunni algul igasuguse pedagoogilise mõtte. Veelgi enam, see avaldab negatiivset mõju õpilaste meeleolule ja nende õppimise suhtumisele. Kui õpilane pole omandanud varem õpitud materjali, istub ta **K. Ušinski** väljenduse järgi tunnis, ilma et tal oleks peas ühtegi mõtet. Kui ta satub sellisesse olukorda tunnistundi, kaotab ta õpihuvi ja usu raskustest jagusaamise võimalustesse.

Kuid pole vähe fakte, et õpilane on läbivõetud materjali nõrgalt omandanud, õpetaja aga vaid konstateerib seda kontrollimise ajal, võtmata kasutusele abinõusid teadmiste kvaliteedi tõstmiseks. Selles avaldubki asjale formaalne lähenemine, nendib autor.

Nimetatud puudust seostavad koolitöötajad tihtipeale sellega, et õppeprogrammide ülekoormatuse tõttu on õpetaja peaaegu igas tunnis sunnitud õpetama uut materjali, mistõttu pole tal mingit ajavaru õpilastel omandamata jäänud materjali kordusõpetamiseks. Selline raskus on **I. Harlamovi** meelest tegelikult olemas. Ent see ei anna tema arvates veel õpetajale õigust õppeprogrammi formaalselt täita. Ta peab tunduvalt paremaks kulutada liigne tund halvasti omandatud materjali kordamiseks kui veelgi süvendada õpilaste raskusi. Eesrindlike õpetajate kogemused näitavad, et sellisel juhul kaotatud aeg kompenseeritakse õpilaste edasise eduka õpitegevusega.

Edasi juhib autor tähelepanu sellele, et teadmiste kontrollimine annab efekti ja soo-

dustab õpilaste arengut üksnes siis, kui regulaarse kontrolli all on iga õpilane. Põhimõtteliselt oleks väga kasulik, kui iga õpilane eviks igas tunnis võimaluse oma õpitud materjali omandamise taset demonstreerida ja saaks niimoodi tõhusa stiimuli oma tunnetusaktiivsuse ja vaimse arengu tarvis. Paraku on rühmatööl oma piirid. Sellest hoolimata ei saa pidada normaalseks, et õppeveerandi jooksul saab õpilane vaid 4—5, mõnikord aga vähemgi hindeid. See viib selleni, et teadmiste kontrollimisel ei looda tingimusi õpilaste süstemaatiliseks teaduslikuks eneseväljenduseks, mistõttu paljud neist satuvad intellektuaalse passiivsuse seisundisse.

Kogemustega õpetajad, mõistes, et nn. hinnete kogumine ei evi formaalset tähendust, vaid stimuleerib õpilaste tunnetustegevust ja arengut, püüavad ulatuslikumalt rakendada mitmesuguseid teadmiste kontrollimise kirjalikke vorme, oskuslikult seostada individuaalset ja frontaalset küsitlust, aga samuti programmeeritud kontrolli elemente. See võimaldab neil õppeveerandi jooksul õpilastele välja panna 10—15, mõnedes ainetes aga 18—25 hinnat ning avaldada nende õpitegevusele tõhusat stimuleerivat mõju.

Seejuures on tähtsad ajaproportsioonid. Põhiline aeg tunnis tuleb kulutada tööle uue materjaliga, koduülesannete kontrollimine peab keskmiselt võtma mitte üle kolmandiku tunnist. Kahjuks, nendib autor, kestab paljudes tundides koduülesannete kontrollimine 20—25 ja rohkemgi minutit, ehkki selle aja vältel küsitakse kõigest 2—3 õpilast, ülejäänud istuvad tegevuseta. Sellise olukorra põhjus on tuntud: nõrgalt valmistunud õpilased vastavad aeglaselt, vajavad suunavaid ja etteütlevaid küsimusi, mis kõik viib ebaratsionaalsele aja kulutamisele tunnis.

Kui analüüsida tööd uue õppematerjaliga, selgub, et siingi on loobumine teaduslikest seaduspärasustest ja väljakujunenud šabloonide formaalne järgimine põhitakistuseks õpilaste teadmiste kvaliteedi tõstmisel. Juba Komenský aegadest on teada, et õppimine ei saa edasi liikuda, kui õpilased pole läbivõetud materjali omandanud. Sageli on aga ikkagi nii, et enamik õpilasi klassis pole läbivõetud materjali omandanud, õpetaja aga läheb uue teema õppimise juurde. Siin võtab võimu kroonulik suhtumine programmi läbivõtmise teadmiste kvaliteedi kahjuks. Mitmed õpetajad ei pea silmas, et mitteedasijõudmine sarnaneb haigusega: kui õigeaegselt ei asuta seda ravima, muutub see krooniliseks ja tekitab olukorra, kus õpilast on juba raske aidata.

Rohkesti formalismi esineb koduse õpitöö organiseerimisel. Tundides võib näha pilti, kui õpetaja, nähes, et õpilased pole uut materjali omandanud ega õppinud ülesandeid lahendama, sõnab: «Tehke uus teema kodus

hästi selgeks ja lahendage kaks ülesannet. Tunnis ei omandanud paljud õpilased materjali...» Kui õpilane pole uut materjali omandanud tunnis, toonitab I. Harlamov, ei omanda ta seda ka kodus. Peamine aga — ta pole tunnis üle elanud seda rõõmu, mida tekitavad edusammud õppetöös ja ilma milleta jääb kodune õpitöö ilma seesmiste stiimuliteta. Järelikult, tunni kvaliteedi tõstmiseks ei too kodune õpitöö loodetud kasu. Kui õpilased pole materjalist aru saanud tunnis, ei ole neile mõtet koduülesandeid anda. Vastasel korral on vältimatu nende mahakirjutamine, tugevneb negatiivne suhtumine õppimisse.

Ent autori kinnituse kohaselt esineb formalismi mitte üksnes tunni metoodikas ja õpilaste kodus õppimise korralduses. Mitte vähem esineb seda ka õpilastesse suhtumises. Näiteks esineb juhtumeid, kui tavaliselt keskpäraseks peetud õpilane hakkab saama neljasid ja isegi viisi. Oluline on siis talle tähelepanu pöörata, teda toetada ja saavutatud edu tugevdada aidata. Siin võib rakendada taktitundelist kiitust klassi ees, südamlikku neljasilmavestlust, regulaarsemat õpitöö kontrolli. Ometi on õpetajaid, kes jätavad selle võimaluse kasutamata. Samavõrd käib see ka nõrgalt edasijõudvate õpilaste kohta. Niisuguse õpilase esimene kaks peab õpetajas esile kutsuma rahutuse ja soovi teda abistada eba piisavalt omandatud materjali äraõppimisel. Klassipäevikuid lehitsedes võib aga täheldada, et mõned õpilased saavad kahtesid tunnistundi ja alles õppeveerandi lõpul tekib neil üks-kaks päästvat kolme, mis võimaldavad positiivset veerandihinnat kuidagi õigustada.

Nii esimesel kui ka teisel juhul ilmneb õpetaja mitte üksnes formaalne töösse suhtumine, vaid ka ükskõiksus laste suhtes.

Oma kirjutises on I. Harlamov puudutanud vaid õpetajatöö formalismi neid põhjusi, mis väljenduvad õppetunni ja õpilaste koduse õpitöö metoodikas, ja mööda läinud küsimustest, mis seonduvad õppeprogrammide ülekoormatuse ning õpikute ebatäiuslikkusega. Seejuures, nagu ta nendib, pole need küsimused õpetamise kvaliteedi tõstmise suhtes mitte sugugi vähema tähtsusega. Rõhuasetus puuduste ületamisele õppeprotsessi organiseerimisel seletub sellega, et just nimetatud küsimused on väga tähtsad kompleksis nende abinõudega, mida on vaja rakendada, et viia kooliõpetus vastavusse NLKP Keskkomitee juunipleenumi (1983. a.) nõuetega.

Teatavasti on õppetund ka õpilaste kasvatusliku mõjutamise üks tähtsamaid kanaleid. Meil on olemas palju õpetajaid, kes oskavad tugevat kasvatusmõju avaldada just õppeprotsessis, mõjutada õpilase isiksuse kujunemist tunnis ja tunni kaudu.

Mida endast kujutab kasvatus õppetunnis ja milles see avaldub, on lahti mõtestanud V. I. Lenini nim. Moskva Riikliku Pedagoogilise Instituudi dotsent, Moskva 651. kooli

õpetaja pedagoogikakandidaat N. Stšurkova (5).

Kasvatamine on eesmärgistatud protsess. Seal, kus pole eesmärki, pole ka kasvatust. Kujundavat mõju avaldavad sirguvale inimesele nii tänav, möödakäijad kui esemed — kõik, mis teda ümbritseb. Erand ei ole ka õppetund. See on osa õpilase elust. Ja kõik, mis tunnis aset leiab, mõjutab õpilase isiksuse kujunemist ja arenemist. Kujundavat mõju avaldab ka üksnes didaktilise eesmärgiga piirduv õpetamine. Õpetaja aga, kes ei saa endale kasvatusülesandeid, on vaid õpetamise organiseerija.

Autor toob järgmise näite. Kui õpetaja pöördub püsivate ja kindlate teadmiste saavutamiseks õpilase väärikust alandavate meetmete poole, toimib see otse vastupidiselt sellele, mida nõuavad kasvatus eesmärgid. Õpetaja ent seda ei näe — takistab didaktika eesriie. Õppetund kasvatab siis, kui õpetaja kõrvuti didaktiliste eesmärkidega seab ja järjekindlalt lahendab kasvatuslikke eesmärgi.

Õpilase teadvus kajastab tema poolt tunnis tunnetatavat maailma. Suhtumiste kujunemist suunates teostabki õpetaja tunnis kasvatusprotsessi. Tõsi, suhtumised 45 minuti jooksul ei kujune. Kuid selliseid tunde on õpilase elus kaugealt üle kümne tuhande. Kui õpetaja näeb õpilaste suhtumisi, suunab nende arengut, korrigeerib neid ja saavutab sotsiaalselt väärtuslike suhtumiste kujunemise, siis omandabki õpetamisprotsess tunnis kasvatusliku iseloomu.

N. Stšurkova annab omapoolse selgituse käibearvamusele, et kasvatavad on põhiliselt humanitaartsükli õppeained, sest just nende ainete tundides on jutt sotsiaalsetest nähtustest ja nendes suhtumisest: inimesest, elu mõttest, tööst, kangelasteost, kangelaslikkusest, inimeste õnnest, võitlusest, kodumaast, armastusest ja eneseohverdusest. Selles on suur jagu tõtt. Kuid arvestada vajaneb sedagi, et tunnis ei lakka õpilane elamast ja et tunni tegelikkus nagu elu tegelikkusi ei lakka talle oma mõju avaldamast. Selle tegelikkusega on õpilane ühenduses ka tunnis. «Tähendab, kujunevad suhtumised mitte üksnes õpitavasse ainesse, vaid kõigesse, mis õpilast ümbritseb: inimestesse, asjadesse, kooli varasse, õppetöösse, tugevatesse ja nõrkadesse inimestesse, õpetajatesse ja klassikaaslastesse, aga samuti õppimisse, iseendasse ja ühiskonda.» Nende suhtumiste ring on avar ja mitmekesine. Ehkki need ilmnevad küll tunnis, ei märka õpetaja neid alati. See aga tähendab, et ta ei näe, et iga tund evib kasvatuspotentsiaali, olgu siis tegemist matemaatika või muusika, keemia või kehalise kasvatusega.

Autor rõhutab, et kasvatuslik on see tund, kus õpetaja otseste ja kaudsete mõjutuste abil kujuneb õpilaste suhtumistesüsteem ümbritsevasse maailma.

Vahemärkusena olgu öeldud, et kõlbelise kasvatusega seoses on sellele tähelepanu juhtinud ka pedagoogikadoktor, professor, NSVL PA Kasvatuse Üldprobleemide TUI direktori asetäitja O. Bogdanova (1). Tema toonitab, et kõigi õppeainete õpetamine loob reaalsed võimalused kõlbeliseks kasvatuseks, uhkustunde kasvatamiseks nõukogude rahva saavutuste üle. On ju kõigi koolikursuste aluseks ühiskonna elu nähtustele klassilise lähenemise põhimõte. Õpilased veenduvad ühiskonna progressiivses arengukäigus, nakatuvad ühiskondliku optimismi ideedest.

N. Stšurkova aga hoiatab nn. kasvatusmomentide eest. Näiteks kui matemaatikatunnis murdude käsitlemisel toob õpetaja sotsiaalse tähendusega statistilisi andmeid, siis sellised tunnikangasse kunstlikult tikitud andmed kutsuvad õpilasel esile üleoleva suhtumise nii õpetajasse kui ka ainesse, tundes ebakõlana õppetöösse ja väärtustesse, millest kõneldakse. Selline võorkeha tunnis ei ole õpilase isiksuse kujunemisele hoopiski ohutu, kuna sünnitab küünilisust, skepsist, kasvatusmõjutustele vastupanu.

Kasvatav ei saa olla tund, kus lapsed looderdavad, rikuvad distsipliini, solvavad üksteist, suhtuvad hoolimatult õpetajasse, rikuvad koolivara... Seejuures pöördub autor tänapäeva koolis tavapäraesteks saanud käitumishormide juurde: valmisolek tunni alustamiseks, reegel, et klassis kõlaks korraga vaid ühe hääl, küünarnukist tõstetud käsi soovi korral midagi öelda või küsida, õpetaja tere-tamine, korrapidamine klassis jm. Neid norme on üpris palju.

Õpetaja, kes ei suuda nende traditsioonide rolli hinnata või ei vaevu neid evitada, võimaldab seega õppetöös hulgaliselt nendest üldkehtivaist käitumishormidest kõrvalekaldu misi: tema klassi sisenedes ei tõuse kõik õpilased püsti, mitte kõik pole valmis tundi alustama, pole vaimseks tööks vajalikku vaikust jne.

See näitab, et kasvatuse mõistet ei seosta õpetajad veel alati laste igapäevaelu korraldamisega ja kujutavad kasvatusprotsessi vanaviisi ette kõlavate loosungite ning sententside tulevargina küll poliitilistel, kõlbelistel, esteetilistel ja õiguskasvatuse teemadel, ignoreerides täielikult seda, kas õpilase käitumine nendele väljakuulutatud normidele vastab.

Autor on seisukohal, et õppetunni traditsioonidele pööravad mitmed pedagoogilised kollektiivid ikka veel vähe tähelepanu. Vähe tähelepanu pöörab õppe-kasvatatusprotsessi sellele küljele ka pedagoogikateadus, jättes õpetaja tunni käitumishormide organiseerimisel tehniliselt varustamata.

Suure kasvatusliku tähenduse annab N. Stšurkova tunnis esitatavate nõuete pedagoogilisele argumenteerimisele. Sisult peab argumentatsiooni määrama meie suhtumiste kommunistlik olemus. Vorm sõltub laste east,

õpetaja iseloomust, konkreetsest olukorrast. Nii võib noorematele õpilastele öelda: «Kirjuta ilusasti, et tähtedel oleks hea olla.» Mürsikule seda enam ei ütle. Tema jaoks kõlbab järgmine argumentatsioon: «Austa neid, kes sinu tööd loevad, ja iseennast!» Vanematele õpilastele antakse argumentatsioon teises variandis: «Kõike, mida inimene teeb, teeb ta maksimaalselt hästi või ei tee hoopiski.» Kord kasutatud argumentatsiooni ei vajane meelde tuletada, hämmastus õpetaja hääletoonis ja ilmes toob õpilased kehtestatud normi juurde ise tagasi.

On õpetajaid, kes ei pea nõuete argumenteerimist kohustuslikuks. Nad arvavad, et tänapäeva õpilane peab vastuvaidlematult täitma täiskasvanute käskke ega tarvitse küsida, milleks seda vaja on. Nood õpetajad piirduvad ütlustega: «Ütlesin sulle — tuleb teha!», «Oled veel väike, et mulle vastu vaielda!», «Minu tundides teete nii, mina ei salli distsiplineerimatust ega korralagedust!» Autor toonitab, et iga taolise argumentatsiooni variant, mille abil õpetaja sisendab õpilastele, et ta ei luba neil oma tahte vastu astuda, evib negatiivset kasvatustagajärge: õpilased suhtuvad nõudesse kui inimese kapriisi, veidrusse, mis neile jõuga peale sunnitakse, mitte aga kui ühiskondliku tähendusega normisse.

Sellest, et õiget laadi argumenteerimist ei valda kõik õpetajad, kõnelevad ankeetimise tulemused. Õpetajatele antud ankeedis olid järgmised küsimused: «Mispärast ei tohi tundi hilineda?», «Mispärast tuleb õpetaja sisenemisel püsti tõusta?», «Mispärast tuleb kuulata tundi vastavat kaasõpilast, kui ise seda materjali suurepäraselt tead?» Mitmetele küsimustele vastasid õpetajad ühesuguse fraasiga: «Nii on kombeks.» Õpilaskollektiivile esitatud ankeedis olid vastused sama-sugused. «Me kasvatame mitte lihtsalt tegutsemiseks treenitud inimest, vaid teadlikku, veendunud ühiskonnaliiget. Aktiivset teadvust aitab kujundada ka arukas argumentatsioon, mis saadab harjumuspäraseid käitumisnorme,» ütleb autor.

Tunnis võib tekkida ka konflikte, kuid nende lahendamine ei tohi olla teatava õpetaja «võit», vaid kehtestatud ühiskondlike normide tulemus.

Tunnist tundi, avardades ja süvendades nõudeid, aitab õpetaja kaasa teatavate suhtumiste kinnistamisele, neid kannatlikult edasi arendades. Õpetaja üks kasvatusesmärke peab kindlasti olema laste üksteisesse austava suhtumise kultiveerimine.

Otsees kasvatusega tunnis on ka õpilaste töökohtadel, samuti õpetaja omal. Vaja on jälgida, kus ja kuidas hoitakse koolikotti, kuidas käiakse ümber koolitarvete ja õppevahenditega, missugune on õpilaste suhtumine klassiruumi ja koolimööblisse. Õpetades õpilased asjadega ümber käima, kasvatame nende suhtumist inimestesse, kes on need valmistanud. Korralik väljumine väljendab suhtu-

mist kaasinimestesse ja koolisse, vihikute korralikkus — suhtumist iseendasse ja õpitavasse teadusesse, hoolikas suhtumine õpikutesse — hoolitsust nooremate õpilaste ja riigi huvide eest.

Edasi on kõne all õppetegevuse kasvatavad organisatsioonilised vormid, millest autor tõstab esile paaris- ja rühmatööd, õpilaste vastastikust kontrolli ja abistamist, õpetaja assistentide irstitatsioon, keeruliste õpiülesannete vabatahtliku valimise süsteemi. Neid vorme rakendavad õpetajad avastavad peagi nende efektiivse mõju tunni üldisele õhkkonnale, õppetegevuse tasemele ning õpilaste teadmiste kvaliteedile ja enesetundele. See soodus mõju ei piirdu üksnes kasvatuselvaldkonnaga, vaid haarab ka didaktilise külje. Kasvatuslik ja didaktiline sulavad ühte. Muide, nagu mainib autor, see ühtesulamine takistabki õpetajal tihtipeale nägemast kasvatusmõju seal, kus ta näeb vaid didaktilist. Oletame, et pedagoog õpetab õpilasi vastajat tähelepanelikult kuulama ja tema esinemist hindama. Eesmärk on õpetamise kvaliteedi tõstmine. Kuid sellesse on kätketud ka kasvatuspotentsiaal. Õpilasi õpetatakse kaaslaste vastuse hindamist alustama eelkõige positiivsest, alles seejärel puudustele ja vigadele viitama.

Suhtumiste kandjaks tunnis on õpetaja. Pedagoogilist tehnikat evides väljendab ta oma suhtumist nähtavalt, avaldab ilmekalt oma kodaniku- ja pedagoogiolemust. Kõne, plastika — kõigel sellel on õpetaja jaoks suur tähtsus. Tuhm hää, väljendusvaene miimika, järsud žestid tõmbavad õpilaste jaoks paljugi maha sellest, mis oleks võinud kasvatusmõju avaldada. N. Stšurkova kriipsutab alla, et ilma pedagoogilise tehnikata on õpetaja kasvatusprotsessi organiseerimisel kõigi oma parimate püüdlustegi korral jõuetu. Nagu õpetamiselgi, sest ilma pedagoogilise tehnikata ei suuda ta õpilasi oma ainega kõita ega seda armastama panna.

Õppematerjali üldise kasvatusmõju tulemuks on õpilastes marksistlik-leninliku maailmavaate kujunemine. See aga tähendab, et tundides peab ilmtingimata aset leidma tõsine töö mitte üksnes teaduslike osateadmiste, vaid ka üldise teadusliku maailmapildi kujundamiseks. Üksikfaktide tagant peavad õpilased õpetaja juhendamisel hakkama nägema maailma arengu üldisi seaduspärasusi: loodust, ühiskonda, inimest, mõtlemist. Ja tulema mõttele vajadusest leida oma koht maailmas.

Lõpetuseks: järgides partei ja valitsuse sotsiaalset nõudlust kasvatada üles kõrge teadlikkusega, kommunistlikult veendunud noor põlvkond, peame ulatuslikumalt kasutama olemasolevaid reserve selle eesmärgi saavutamiseks, eelkõige aga realiseerima õppetunni võimalused.

Ülevaate andis
HELGI ROOTS

(Kirjandus järgneb lk. 39.)



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Kooliküpsus kui sotsiaalne küpsus

SÄDE PLOOM,
VÖT-i psühholoogiakateedri
õppejõud

Koolireformi põhisuundades nähakse ette alustada laste koolis õpetamist senisest aasta varem. Eeldatakse, et kuueaastaste laste õpetamine on ette valmistatud nende kogemuste varal, mida on omandatud koolieelikutel õpetamisel lasteaedades ja koolides. Õppetöö pikenemine algkoolis (1.-4. klass) ühe aasta võrra võimaldab küll tagada lugemise, kirjutamise ja arvutamise põhjalikuma õpetamise, kuid laste valmisolek süstemaatiliseks õppetööks tuleb saavutada ikkagi juba kuueaastaseks eluaastaks. Niisiis muutub senisest veelgi aktuaalsemaks kooliküpsuse probleem.

Lapsed pole kaugeltki ühesugused, isegi siis mitte, kui nad on üheeaalised. Nad erinevad üksteisest nii oma sünnipäraste iseärasuste kui kasvatuses. Üks haarab kõike kiiresti, kuid ei suuda ühe mõtte või tegevuse juures püsida, ei taha raskuste puhul ennast pingutada. Teine laps võib olla rahulik, kuid üleliia aeglane. Kolmas on arg, oma võimetes ebakindel.

Seepärast on arusaadav, miks tõsisemalt kui varem on hakatud rääkima kooliküpsusest kui sotsiaalsest küpsusest. Erilist tähelepanu osutati sellele ka VI üleliidulisel psühholoogide kongressil.

Milles näevad psühholoogid laste kooliküpsust?

Lapse kooliküpsuse oluline näitaja on tema motivatsiooniline valmisolek õppetööks, mis väljendub lapse soovis õppida, omandada uusi teadmisi, oskusi ja harjumusi, emotsionaalses eelsoodumuses täita täiskasvanute esitatud nõudmisi, tunnetushuvis ümbritseva tegekkuse vastu (1, lk. 79). Koolieelse ea lõpuks peavad toimuma olulised nihked lapse motivatsioonifääris. Kujuneb välja subordinatsioon: üks motiividest omandab lapse jaoks suurema tähtsuse kui teised. Ühine tegevus ja lastekollektiivi kujunemine viivad selleni, et eakaaslaste positiivne hinnang ja sümpaati muutuvad lapse käitumise üheks olulisemaks motiiviks. Ühtede motiivide allutamist teistele seostab A. Leontjev isiksuse kujunemise algusega (4, lk. 479). Oskusi allutada vähemtähtsaid soove tähtsamatele on tahte arengu peamine eeldus. L. Vögotski on öelnud, et just koolieelses eas saab võimalikuks uus õpetamise tüüp: laps teeb seda, mida soovib, kuid soovib seda, mida soovib tema kasvataja (2, lk. 427). Kooliea alguseks peab laps olema suuteline pidurdama oma soove ja emotsionaalseid puhanguid, kui see on vajalik. Siit saab alguse oma käitumise juhtimine vastavalt sotsiaalse keskkonna nõudmistele.

Kõik see eeldab ka uut laadi suhteid täiskasvanutega. Lapse tegevused koolieelse ea üksikutel etappidel erinevad mitte ainult oma sisu poolest, vaid, mis peamine, lapse ja täiskasvanu vaheliste suhete poolest. Kui nooremas eas laps vaid jälgendab täiskasvanut, tegutseb vastavalt tema juhtnõrdele, eraldamata iseennast ja oma käitumist ühisest tegevusest täiskasvanuga, siis vanemas koolieelses eas lapsele muutub täiskasvanu eelkõige sotsiaalsete normide vahendajaks.

On üldiselt teada, et kehalisi võimeid hindavad lapsed palju täpsemini kui kõlbelisi omadusi. Kui kehalised omadused ilmnevad ja laps neid märkab vahetult ühisest tegevuses, siis kõlbeliste omaduste kujunemist vahendab täiskasvanutega suhtlemine. Kõigepealt omandab laps kõlbelised mõisted kategooriate vormis, täites neid järk-järgult konkreetse sisuga. Lastele on omane soov jagada täiskasvanutega oma emotsionaalseid suhtumisi, nii positiivseid kui negatiivseid, taotleda oma vaadete ja hinnangute ühtsust täiskasvanuga.

Lapse käitumises ei ole algul ei egoismi ega altruismi nende mõistete täiskasvanulikus tähenduses. Oma nutvat kaaslast lohutades ei tunne laps niivõrd kaastunnet oma mängukaaslaste vastu, pigem tunneb ta iseennast selle teisena. Ta reageerib rõõmuga, kui headus võidab kurja, tunneb viha ja hämmeldust, kui kogeb pettust ja reetlikkust, kuid nendel suhtumistel puudub veel üldistatud iseloom. Neile on omane konkreetne situatiivsus. Alles vanemas koolieelses eas kujunevad lastel seltsimehelikud suhted eakaaslastega, tekib vajadus ühiste mängude

ja jalutuskäikude järele, huvi nende vastu.

Kaua ei suuda laps eristada võõrast sisemaailma ja oma elamusi. Alles koolieelse ea lõpul hakkab laps tunnetama, et teistel, nii nagu temal endalgi, on püsiv, olukorrast sõltumatu iseloom ja veendumused, mida tuleb suhtlemisel arvestada. Just teise isiksuse tunnetamine avabki tee vastastikusele arusaamisele.

Tähtis pole ainult see, kuidas kujunevad lastel kõlbelised kujutlused, vaid ka see, kuidas nad ise käituvad, kuidas allutavad oma käitumise eetilistele normidele. Eetiliste normide omandamist ja kõlbeliste tundmuste tekkimist peab D. Elkonin väga oluliseks tingimuseks kooliküpsuse kujunemisel (5, lk. 307). Seda rõhutati korduvalt ka VI üleliidulise psühholoogide kongressi ettekannetes (1, lk. 5—14).

Oluline osa isiksuse omaduste kujunemisel koolieelses eas on lapse suhtlemisel kollektiivis oma eakaaslastega vastavalt nõudmistele, mida esitavad talle täiskasvanud. Seda võrd, kui võrd areneb isiksus, kujuneb koos individuaalse kogemuse omandamisega välja käitumise sõltumatus. Nii omandab laps käitumise sotsiaalseid norme.

Kuid edu õppetöös, eriti algkoolis, ei sõltu ainult lapse teadmistest, oskustest ja harjumustest, vaid suurel määral tema oskusest end õigesti hinnata, seada endale jõukohaseid eesmärke ja ülesandeid. Kaugeltki mitte kõik koolieelikud ei oska õigesti hinnata oma tegusid ja tegevuse resultaate. Adekvaatse enesehinnangu kujunemine koolieelses eas on kooliküpsuse üks olulisemaid eeltingimusi (1, lk. 106).

Varem või hiljem peab inimene end tunnetama iseseisvana ja saama kinnitust endas peituvate väärtuste kohta nendelt inimestelt, keda ta ise sellise kinnituse saamiseks välja valib.

Laps tunneb vajadust täiskasvanute toetuse ja heakskiidu järele. Küllaltki kaua kordavad tema enesehinnangud täiskasvanute poolt talle antud hinnanguid või vähemalt lähtuvad nendetsamadest kriteeriumidest. Küsimuse peale, kas ta on hea laps, vastab nelja-aastane poiss veendunult: «Jah, sest ma ju kuulan sõna.» Koos lapse tegevussfääri laienemisega suureneb ka nende inimeste hulk, kes lapse tegevust ja omadusi hindavad ning kelle arvamust laps ise arvestab. See toob endaga paramatult kaasa vastuolusid ja konflikte, mis stimuleerivad iseseisva eneseteadvuse arengut ja ümberorienteerumist välistelt hinnangutelt enesehinnangule. Võib arvata, et see toimub paralleelselt lapse üldise arenguga ja tema iseseisvuse kasvuga.

Kui tegevuse resultaat on nähtav, võimaldab see lapsel kriitiliselt suhtuda oma töösse, analüüsida seda. Seetõttu on selliste tegevuste puhul, nagu joonistamine, voolimine, sportlikud mängud, laste enesehinnang küllaltki objektiivne. Seevastu oma jutustamisoskust kalduvad lapsed enamasti ülehindama. Põhjen-

damatult kõrge enesehinnanguga lapsed satuvad koolis raskustesse, kuna hindend ei vasta nende enesehinnangule (1, lk. 106).

Adekvaatse enesehinnangu kujunemiseks peab kasvataja süstemaatiliselt hindama koolieeliku tegevust. Last tuleb suunata hindama mitte ainult OMA edusamme, vaid ka kaaslaste saavutusi. Neil juhtudel, kui lapsel endal on raske oma hinnangut korrigeerida, tuleb kasutada kollektiivset hinnangut. Muide, lapse vanuse kasvades väheneb kasvataja hinnangu mõju lapse enesehinnangule, kollektiivse hinnangu mõju aga suureneb (1, lk. 19). Kooliminek ja uue autoriteedi — õpetaja—ilumine lapse ellu muudab enesehinnangute kujunemist keerulisemaks, kuid ei muuda üldist orientatsiooni vanemale inimesele, täiskasvanule.

Niisiis areneb enesehinnang koos lapse tegevuse, suhtlemise ja kõne arenguga. See on enesekontrolli paratamatu tingimus, olles eluliselt vajalik inimese käitumise juhtimiseks keerulises suhete süsteemis ühiskonna ja teiste inimestega. Adekvaatse enesehinnangu kujundamise käigus tuleb lapsi õpetada kontrollima oma tegevust ja selle resultaate. Uurimused on näidanud, et enesekontrolli puhul orienteerub koolieelik põhiliselt lõppresultaadile. Ülesande lahendamise ajal viga leida õnnestub vähestel, sest lapsed on harjunud täitma põhiliselt vaid täiskasvanute otseseid korraldusi. Nende täitmisega tulevad nad tavaliselt kergesti toime. Järelikult tuleb koolieelikule anda selliseid ülesandeid ja luua selliseid situatsioone, mis stimuleeriksid last enesekontrollile, sunniksid teda järele mõtlema, kas ta tegutses õigesti. Eriti aktuaalseks muutub see seos kuueaastaste õpetamisega koolis.

Rõhutades tegevuse osa koolieelses eas lapse isiksuse kujunemisel, tõstavad psühholoogid esile järgmisi tegevuse tüüpe:

- mäng (resp. rollimäng) või sellele lähedased loomingulise tegevuse vormid (joonistamine, voolimine jt.);
- lapsele jõukohane töö;
- täiskasvanu poolt organiseeritud tegevused mitmesuguste ülesannete (ka õppeülesannete) täitmiseks;
- tegevused, mis on seotud režiimi- ja korraharjumuste täitmisega.

Tähtsaimaks neist tuleb pidada MANGU. D. Elkonini mängupsühholoogilised uurimused, iseäranis rollimängude uurimine on näidanud, et mängurollide täitmine on lapse jaoks asendamatu suhtlemise kool. Ühtaegu kergendab see omaenda omaduste, võimete ja võimaluste tunnetamist. Rolli täitmise edukus mõjub tugevasti lapse enesehinnangule. Lülitumine eakaaslaste omavaheliste suhete maailma annab lapsele uusi rolle, suurendab tema eneseteostuse võimalusi (5, lk. 178). Mängus õpib laps end vaatama terve rühma, n.-õ. üldistatud teise silmadega, omandades seega teatava käitumissüsteemi. Just mängus kujuneb lapse suhtumine täiskasvanutesse, eakaaslastesse ja iseendasse.

Mängus tekib lapsel mitmesuguseid muid soove, kuid ta loobub nendest täidetava rolli kasuks. Tänu sellele õpib laps mõistma, millised tema soovide on tähtsamad. Motiiv «tegukseda nagu täiskasvanu» allutab endale rollimängus kõikvõimalikud muud soovid. Alutades lapse kogu käitumise teatud reeglitele, tingimustele, õpetab mäng arukat ja teadlikku käitumist (3, lk. 100). Mängides omandab laps sotsiaalsed normid. Seega on mäng kõigis oma vormides ja faasides sotsiaalsete suhete ja tegevuse kollektiivsete vormide omandamise peamine mehhanism.

Laps peab koolimineku ajaks saavutama teatud sotsiaalse küpsuse, tal peab tekkima uus käitumistüüp, mida D. Elkonin nimetab «isiksuse käitumiseks» (65, lk. 178).

Kirjandus

1. Воспитание, обучение и психическое развитие. Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. М., 1983.
2. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1926.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
5. Эльконин Д. Б. Детская психология. М., 1960.

(36. lk. järg.)

Kirjandus

1. Богданова О. С. Содержание и формы нравственного воспитания. — «Советская педагогика», 1983, № 12.
2. Дьяченко В. Современный урок. — «Учительская газета», 1984, № 11.
3. Усова А. В. Система форм учебных занятий. — «Советская педагогика», 1984, № 1.
4. Харламов И. Ф. Пути преодоления формализма в обучении. — «Советская педагогика», 1983, № 10.
5. Щуркова Н. Воспитание на уроке. — «Воспитание школьников», 1983, № 6.

Mis paneb õpilase õppima?*

PEETER KREITZBERG,
pedagoogikakateedri dotsendi kt.

Kooli ja õppimisega seotud hoiakud

Üsna suured raskused tekivad õpilaste afekti kirjeldamisel õpiülesannete suhtes. Meile on teada vaid üks töö (1), kus seda enam-vähem süstemaatilisel on püütud teha. B. S. Bloom vaatab õpilaste nn. sisendkarakteristikuid õpiülesannete lahendamisele asumisel. Ta toob välja 2 sisendkarakteristikute rühma: kognitiivsed (eelteadmised ja oskused, intellektuaalsed võimed jmt.) ning afektiivsed, mis kujutavad endast keerulist kombinatsiooni huvidest, hoiakutest ja enesehinnangutest. Teisal nimetab ta seda kõike kokkuvõtlikult motivatsiooniks. Kahjuks puudub vaadeldavas töös vähegi selgepiiriline teoreetiline kontseptsioon ja kasutatavate mõistete omavahelise seose analüüs. Empiiriliste uurimistulemuste analüüs baseerub põhiliselt hoiaku ja osalt ka enesekontseptsiooni (self — concept) mõistete kasutamisel.

Hoiak kajastab inimese reageerimisvalmidust mingi piiritletud objektide või nähtuste rühma suhtes. Hoiak sisaldab endas hinnangulise suhtumise millessegi. Hoiakuid vaadeldakse üsna erineva mahuga objektide ja nähtuste suhtes. Näiteks võib rääkida hoiakust üksiku õpiülesande, mingi õppeaine,

* Algus «Nõukogude Koolis» nr. 3, 1984.

kooli või isegi hariduse suhtes üldse. Kui vaadeldakse inimese suhtumist väga suure hulga objektide või nähtuste suhtes (näiteks hariduse suhtes üldse), kasutatakse ka terminit väärtus. Selge vahe aga nimetatud mõistetel puudub (4; 6).

H. Liimets (10, lk. 58), vaadeldes õpilase valmisolekut õppetöös, käsitleb seda sisuliselt samuti hoiaku mõiste raames. Nii Bloom kui ka Liimets toovad välja 3 sisuliselt kokkulangevat hoiakute rühma. B. S. Bloom nimetab neid järgmiselt: 1) üldine hoiak kooli ja õppimise suhtes, 2) hoiak õppeaine suhtes ja 3) hoiak üksiku õpiülesande suhtes. H. Liimets aga: 1) üldine valmisolek õpitegevuseks (siia liigituvad omakorda suhtumine koolisse, suhtumine õppimisse, suhtumine õpetajatesse), 2) suhtumine õppeainesse ja 3) situatiivne valmisolek.

H. Liimetsa andmeil (10, lk. 58) jätab õpilaste üldine suhtumine koolisse paljuski soovida. Ainult 1/3 meie keskkooliõpilastest väidab, et kool on koht, kus nad meelsasti viibivad, s. t. et ainult 1/3 õpilaste kooliskäimist võib vaadelda kui nende vaba tahte avaldust, kus kool kui tegevuskeskkond on sisemiselt omaks võetud. Rohkem kui 1/3 õpilastest väidab, et kool on koht, kus nad olla ei taha. See võib olla suhteliselt halva õpiedukuse globaalne tagajärg, kuid igal juhul on ta edasiste üksikute õpiülesannete halva täitmise vahendatud põhjus. B. S. Bloomi järgi mõjutab üldine hoiak kooli ja õppimise suhtes õpilaste hoiakuid üksikute õppeainete suhtes ja kaudselt ka huvi üksikute õpiülesannete vastu. Tuleb aga siiski silmas pidades, et vastavalt afektiivse arengu loogikale moodustub üldine hoiak üksikute hoiakute baasil. Halb hoiak terve kooli ja kogu õppimise suhtes on üksikute kooliga seotud halbade hoiakute, negatiivse isikliku kogemuse kumuleerimise tagajärg. Üks võimalikke põhjusi on see, et õpilaste jaoks olulised tarbed on jäänud rahuldamata. B. S. Bloom vaatleb negatiivsete hoiakute põhilise põhjuse kooli ja õppimise suhtes pidevat edutust üksikute õpiülesannete täitmisel ja sellest lähtuvat omaenese ebakompetentsuse tajumist. Tema järgi afekt ja edukus mõjustavad teineteist spiraalikujuliselt, kus positiivne afekt toob kaasa edu, viimane omakorda positiivse afekti jne. Edutusele järgneb negatiivne afekt, sellele omakorda uus ebaedu jne. Õpilaste üldine hoiak kooli ja õppeaine suhtes stabiliseerub juba 5.—6. klassiks ja on raskesti muudetav. Viimase korrelatiivne seos keskmise õpiedukusega on ligikaudu $r \approx 0,3-0,4$. Samasugune seos ilmneb, kui vaatleme õpilaste hoiakuid üksiku õppeaine suhtes ja keskmist õpiedukust selles aines. Üks kõige sagedamini õpilastele esitatavaid küsimusi ainealaste hoiakute mõõtmisel on: kas sa tahaksid algaval õppeaastal tegelda (matemaatikaga) rohkem kui senini? Afekti üks olulisemaid indikaatoreid

ongi vabatahtlikkuse määr tegevusse asumisel. Ainealase hoiaku ja õpiedukuse vahelisel seosel on tendents tugevneda vanemates klassides. Jällegi peab ütleva, et hoiak õppeaine suhtes on stabiilse iseloomuga ja muutub ühe õppeaasta vältel suhteliselt vähe.

Tegelik õppimine kujutab endast paljude üksikute õpiülesannete täitmist õpilaste poolt ja õpetaja saab õpilase afekti vahetult mõjutada võimalikult soodsate afektiivsete eeltingimuste loomisega iga üksiku õpiülesande täitmiseks või lahendamiseks. B. S. Bloomi andmetel õpilaste huvi üksiku õpiülesande suhtes enne selle täitmisele asumist korreleerub ülesande täitmise edukusega $r=0,3$. Niisama tugev on seos ka ülesande lahendamise edukuse ja huvi vahel järgmise õpiülesande suhtes.

Nüüd mõningatest seostest õpetaja tegevuse strateegia ja õpilaste õpihoiakute vahel. Kirjanduses on palju vastuolulisi andmeid ja seisukohti õpetaja tegevuse ja õpilaste õpihoiakute vahelise seose kohta. Paljudes uurimustes on selgunud, et õpetajad, kellel on positiivne hoiak nende poolt õpetatava aine suhtes ja kes seda hästi valdavad, stimuleerivad sellega ka positiivseid hoiakuid oma õpilastes. Õpilased omakorda, kellele vastava aine omandamine pakub rahuldust, kalduvad kulutama rohkem aega ja energiat selle omandamiseks. Positiivne kinnitus, mis saadakse edu tagajärjel, annab uut energiat edasisteks pingutusteks. Eriti on ülalöeldu ilmsiks tulnud algkoolis matemaatika õpetamisel. Samas aga viitab A. L. Schofield (7, lk. 462) sellele, et mitmete uurimuste põhjal ei seostu õpilaste kõrge õpiedukus sugugi alati positiivsete hoiakutega aine suhtes ja vastupidi. Ta oletab isegi, et on olemas 2 erinevat strateegilist liini õpetaja tegevuses: 1) maksimaalselt positiivsete õpitulemuste ja 2) maksimaalselt positiivsete õpihoiakute kujundamine õpilastes, mis ei ole omavahel hõlpsasti ühitavad. Ka A. L. Schofieldi enda uurimus viis teda järeldusele, et on olemas positiivne seos õpetaja hoiaku ja õpilaste õpitulemuste vahel, kuid see ei pruugi toimida läbi õpilaste positiivsete hoiakute. Näib, et taoliste uurimuste puhul on oluline arvestada, milliseid õpitulemusi mõõdetakse. N. A. Flanders on näiteks väitnud, et õpetaja mõju uurimisel õpilastele tuleb eristada madalamaid ja kõrgemaid mõtlemisprotsesse nõudvaid ülesandeid. Ta võrdles otsese ja kaudse mõjutamisviisi efektiivsust* ja leidis, et madalamaid mõtlemisprotsesse eeldavate õpiülesannete puhul ühe või teise mõjutamisviisi domineerimine õpetaja tegevuses ei

* Täpsemalt artiklis: Kreitzberg, P. Õpetaja tegevus tunnis, selle mõju õpilaste arengule. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 11, lk. 901—908.

pruugi tingida erinevusi õpilaste koolijõudluses. Mäluprotsesse eeldavate õpiülesannete puhul võib tugev õpetajapoolne press ja drill olla omal kohal, kuid kõrgemad mõtlemisprotsessid, nagu analüüs ja süntees, ei käivitu hästi liigse otsese mõjutamise õhkkonnas ja jäävad sisuliselt välja arendamata. Vaadeldavate küsimuste taustal on olulise tähendusega ka N. A. Flandersi interaktsioonianalüüsi süsteemi abil saadud tulemus meie vabariigi 9. klassi matemaatikaõpetajate uurimisel: mida suurem osa õpetaja verbaalsetest mõjutustest tunnis on klassifitseeritavad puhtainealase tegevuse alla (ainealase informatsiooni edastamine, ainealaste küsimuste esitamine õpilastele), seda väiksem on õpilaste teadmiste «juurdekasv». See näitab, et puhtintellektuaalsete mõjutamisvõtete rohke kasutamine ei vii sugugi alati kõige paremate intellektuaalse arengu tulemusteni, vaid väga oluline on ka pidev õpilaste afektiivse sfääri mõjutamine (kiitmine, kriitika, õpilaste mõtete ja tunnete aktiveerimine).

Õpimotivatsioon afektiivse eeltingimusena

Hoiakud, mida me eelnevas vaatlesime, on üsna keeruka kujunemislooga moodustised ja teatud mõttes kajastavad õpilaste «mälestusi» oma tarvete realiseerimisvõimalustest teatud tüüpi õpiülesannete täitmisel, teatud aine õppimisel või kooliõppimises üldse. Hoiakute (eriti üldisemat laadi hoiakute) vahetu mõjutamine on väga raske ülesanne. Eriti stabiilsed on kord juba kujunenud negatiivsed hoiakud. Teaduslikus mõttes on hoiak küll mugav inimese käitumise seletamise ja prognoosimise vahend, kuid ei võimalda eriti hästi mõista nii või teistsuguse hoiaku kujunemise tagapõhja ja käitumise sügavamaid põhjusi. Seda aitavad teha vajadused ja motiivid. Samal ajal on vajadused ja motiivid hoopis vahendatud käitumise seletajad kui hoiakud (6). Hoiakute kujunemisele saab õpetaja kaasa aidata võimaluste loomise ja selgitamisega õpilastel olemasolevate vajaduste rahuldamiseks. Seega saab õpetaja mõjutada õpilasi tegevusmotiivide leidmisel ja ühtlasi ka uute ja õppimise jaoks soodsamate motiivide teket.

Erinevaid motiive ja motivatsiooni määratlusi on kümneid, kui mitte sadu. Meie jaoks piisab järgmisest motivatsiooni kirjeldusest: motivatsioon kujutab endast inimese käitumise isejuhtimise ja kontrollimise teadvustatud, sisemist (suhteliselt stabiilset) lähtealust. Motivatsioon e. üksikute motiivide keeruline ühendus on aluseks mingi tegevuse valikule, selle kestvale sooritamisele teatud

pingutuse tasandil. Kui hoiak aktualiseerub teatud objektide või nähtustega kokkupuutes, siis motiiv on midagi üldisemat ja vähemsituatiivset. Ühed ja samad motiivid võivad juhtida paljusid erinevaid tegusid. Motiivid põhinevad tarvetel. Inimene motiveerib oma tegevust, vastates küsimusele, miks ma seda teen. A. A. Maslowi järgi baseerub tegevuse motiveerimine ootusele, et valitav tegevus toob kaasa soovitava afektiivse resultaadi (meeldiva elamuse). Kui üldjuhul motiivid võtavad osa konkreetse tegevuse eesmärgi ja tegevuse valikust, mille läbi olemasolevaid vajadusi rahuldada, siis õpetöös on olukord tavaliselt vastupidine. Siin pakub õpetaja välja valmis eesmärgi või lihtsalt tegevuse, õpilane peab selle vajalikkust endale motiveerima. Positiivse afekti ootus ei pruugi õpilasel tekkida iseenesest, vaid eeldab sageli mõttetegevust, pakutud tegevuse analüüsimist oma vajaduste seisukohast. Kui siin mingeid seoseid ei nähta või ei tunnetata, jääb pakutud tegevus sisemiselt vastu võtmata ja pikapeale kujunevad välja negatiivsed hoiakud, mis omakorda takistavad õpetaja pakutava tegevuse motiveerimist enda jaoks.

Tegevuse eesmärk, tegevus ise on alati konkreetsem ja rikkam tegevuse motiividest. Motiveerides oma tegevust, mõeldakse tavaliselt selle üksikutele külgedele (näiteks: koostöö võimalus klassikaaslastega, hea hinne, vanemate kiitus, omandatavate teadmiste või oskuste kasutamisevõimalus kohe või tulevikus jne.). Seepärast ongi motiivid käitumise üldised juhtimis- ja kontrolli alused, et nad ei määra valitava või vastuvõetava tegevuse täpset iseloomu, vaid määravad ära valitava tegevuse üldised tunnused. Õpetajale võib oluline olla õpilaste tegevuse üks tahk, näiteks teatud teadmiste kindel ja püsiv omandamine, kuid õpilane ei pruugi selle järgi mingit subjektiivset vajadust tunda. Talle võib olla hoopis oluline õpetaja hea suhtumine temasse. Kõige olulisem on see, et õpetaja ja õpilase tegevusel oleks ühtne eesmärk — konkreetse tunnetusülesande lahendamine õpilase poolt.

Alati ei pea õpetaja sugugi näpuga näitama vajaduste rahuldamise võimalusele pakutud õpiülesannete lahendamise kaudu, teatades, et ülesande sooritamisega kaasneb vanemate kiitus vms. Samas ei maksa ka niisugust näpuga näitamist alahinnata. Tuleks püüda näidata, kus omandatavaid teadmisi ja oskusi kasutatakse, milline on nende tähendus õpilaste võimalike tulevikuplaanide seisukohalt jne. Eriti oluliseks muutub selline põhjendamine keskmistes klassides. See on näiline ajakaotus. «Mõistlikum on raisata veerand tundi arvamuste vahetusele ainega mitte seotud probleemide peale kui rääkida «suletud kõrvadele», sundida õpilasi tegelema sellega, millele nad ei suuda keskenduda» (10, lk. 65).

Paljud õpimotivatsiooni konkreetseid käsitlused on meie arvates üsnagi tinglikud, hüpoteetilised ja mitmeski mõttes küsitavad, kuid aitavad siiski kaasa õpilase õpitegevuse afektiivse külje mõistmisele.

Õppimismotiive on klassifitseeritud mitmeti. A. Markova (11, lk. 12) jagab õppimismotiivid kahte suurde rühma: 1) tunnetusmotiivid, mis on seotud õpitegevuse sisu ja protsessiga ja 2) sotsiaalsed motiivid, mis on seotud õpilaste omavahelise vastastikuse mõjutamisega, samuti õpilaste ja teiste meile oluliste isikute vastastikuse mõjutamisega. J. Skalkova (12, lk. 78—80) annab kaks erinevat liigitust. Kõigepealt eristab ta esmasid motiive (loomulik huvi spordi, tehnika, uute nähtuste vastu) ja teiseseid motiive, mis väljenduvad soovis midagi saavutada (head hinnet, kiitust, teatud elukutset jne.). Samas eristab ta veel vahetuid ja perspektiivseid motiive. Kui nooremate õpilaste puhul on oluline toetuda ennekõike vahetutele motiividele, kus meeldiva elamuse ootus on seotud lähitulevikuga, siis vanemate õpilaste puhul muutub üha olulisemaks toetumine perspektiivsetele motiividele. Nead vaatavad koolitööd juba tulevaseks elukutseks ettevalmistumise, tulevikuplaanide seisukohalt.

Üldlevinud on õppimismotiivide jaotamine õpitegevuse sisesteks ja välisteks motiivideks, vastavalt sellele, milline õpitegevuse külg on aluseks positiivsete elamuste tekkele.

R. M. Gagné (3), kelle käsitlusel peatume pikemalt, jaotab õppimismotiivid kolme rühma: 1) tasumotiivid, 2) ülesande «ärategemise» ehk meisterlikkuse motiivid ja 3) edukuse motiivid (*achievement motives*), mida mõned autorid nimetavad ka kompetentsuse motiivideks. Toodud motiivide järjekord kajastab R. M. Gagné järgi ühtlasi ka võimalikku ja õppimise seisukohalt soodsat motiivide arengu järjekorda. Tasumotiivid, mis on eriti omased noorematele õpilastele, on õpiülesande lahendamise seisukohalt välised motiivid. Tasu ehk positiivset kinnitust, mille ootus paneb õpilast õpiülesannet sooritama, võib õpilane tajuda suhtlemisvõimaluses teistega, õpetaja ja vanemate tunnustuses jne. Selle alusel võivad välja areneda nn. meisterlikkuse motiivid, mis viivad sisemisele püüdlusele omandada mitmesuguseid teadmisi ja oskusi, selleks et saavutada iseisevust. Positiivne elamus tekib lihtsalt ülesande sooritamisest, «meisterlikkuse tunde»st. Meisterlikkuse motiivide baasil võivad kujuneda üldised edukuse motiivid. Edukuse motiiv on midagi enam kui lihtsalt ülesande «ärategemise» soov. See kajastab pidevat edu püüdlust paljudes tegevustes. Edukuse motiivi vaatlevad paljud autorid üldistatud soovina valida ja hästi sooritada tegevusi, kus on rakendatavad teatud edukuse standardid. Nimetatud standardite saavutamine on aluseks meeldivatele elamustele. Kuigi edukuse motiivi on empiiriliselte kõige

enam uuritud, valitseb tema olemuse ja tekimise suhtes palju eriarvamusi. Esiteks ei ole veenvalt suudetud tõestada, et universaalne edukuse vajadus üldse eksisteerib. T. A. Ryan (6, lk. 529) väidab, et erinevate inimeste edukuse motiivid võivad olla seotud erineva tegevuse sisuga ja mitte olla üleüldise iseloomuga. Kõik see sõltub isiku arengukäigust, sellest, millises konkreetse tegevuskontekstis on ta harjunud positiivset kinnitust saama. Teiseks ei ole senised uurimused suutnud näidata, kas edukuse motiiv on sõltumatu affiliatiivsetest (e. sotsiaalsest) motiividest, s. t. kas mingi ülesande sooritamise edukus põhjustab meeldivaid elamusi, sõltumata edu avalikustamisest või mitte.

T. A. Ryani (6, lk. 527) järgi saame edukuse motiivi olemasolust rääkida vaid siis, kui 1) isik peab end ise vastutavaks teatud tulemuste saavutamise eest, 2) kui ta saab ise otsustada oma tegevuse edukuse üle, s. t. tal peavad käepärast olema teatud edukuse standardid ja 3) sooritatava tegevuse õnnestumises peitub subjektiivne riski moment. Edukuse motiiv, nagu mitmed autorid seda mõistavad, peaks toimima ka siis, kui konkreetne ülesanne, mille kallale asutakse, isenesest huvi ei pakugi.

Kuidas edukuse motiiv kujuneb? Eriti kapitaalseid uurimusi selles küsimuses pole. Arvatavasti mõjustavad selle teket teatud kultuuris valitsevad edukuse tunnustamise traditsioonid. Soodsalt mõjub paljude ülesannete eduka täitmise stimuleerimine, sõltumatult ülesande konkreetsest sisust. See aga eeldab teatud edukusstandardite kasutamist paljude tegevuste suhtes. Koolitöö seisukohalt eeldab see täpsete õpetamise eesmärkide seadmist ja õpilaste informeerimist neist. Viidatakse ka mõningatele tõenditele, et edukuse motiivi tugevus sõltub laste edukuse ja sõltumatu käitumise tunnustamisest ja ergutamist vanemate poolt (6, lk. 539). R. M. Gagné, kes vaatleb edukuse motiivi kujunemist seoses õpilaste õpitegevusega, rõhutab kolme momendi tähtsust:

- 1) individuaalse töö selgete eesmärkide seadmine, mis aitab isiklikku edu selgemini tajuda,
- 2) isikliku vastutuse õhkkonna loomine oma töötulemuste eest ja
- 3) toetav sotsiaalne keskkond.

Ehkki affiliatiivsed ehk sotsiaalsed motiivid on omased enamusele inimestest, sõltumata nende vanusest, peavad paljud didaktikud neid õppimise seisukohast vähemproduktiivseiks kui meisterlikkuse ja edukuse motiive. Viimased ei ole nii situatiivsed, nad toimivad ka iseõppimise ja eneseharrimise käigus, kus võimalused vahetuks sotsiaalseks tunnustuseks tihti puuduvad. Edukuse motiiv on pealegi veel ennast genereeriv. Edu põhjustab uue edu saavutamise soovi.

Samas kerkivad sellega seoses üsnagi rasked probleemid nõrgemate õpilaste motiveeri-

misel. Nimelt toimib edukuse motiiviga paralleelselt vastupidine motiiv, mida nimetatakse ebaõnnestumise hirmu motiiviks. Vaba valiku olukorras juhivad inimese tegevust alati ka võimaliku edu prognoos enda jaoks. Kui see on väike, siis võimaluse korral hoidutakse vastavast tegevusest. See kajastab eneseaustuse kaitsemehhanismi. Koolis õpilastel valikuvõimalus puudub ja siin toob ebaõnnestumise hirmu liigne domineerimine kaasa õpiülesande vastuvõtmise negatiivse ootusega, mis aga pidurdab niigi kasinate isiksuslike ressursside vallandumist. Eneseaustuse säilitamise seisukohast peetakse sageli targa maks sisendada endale, et antud ülesande sooritamisel pole üldse mõtet ja loobutakse igasugustest pingutustest. Julgeksime väita, et esitatud probleemi lahendamiseks piisavalt konkreetsed ja praktilised hõlpsasti kasutatavad ettepanekud puuduvad.

Edukuse motiiv samastatakse mõnikord ka nn. kompetentsuse motiividega. Väidetakse, et kompetentsuse motiivil on oluliselt bioloogiline tagapõhi, ta baseerub kaasasündinud uudishimul, uurimisvajadusel. Teoreetilises kirjanduses vaadeldakse vajadusi sageli kui indiviidile omaseid pingesüsteeme ja inimese käitumise universaalne siht on justkui olemasolevate pingete redutseerimine, mis tekitab positiivse elamuse. See võib õige olla teatud bioloogiliste vajaduste puhul, kuid üsna küsitav nn. õpitud, sotsiaalse iseloomuga vajaduste puhul. Mitmed psühholoogid väidavad õigustatult, et mitte alati ei kajasta inimese nii või teistsugune käitumine olemasolevate pingete redutseerimistaotlust. Tihti lülituvad inimesed tegevusse, millega kaasneb pinge tõus, kus on risk viia end tasakaalust välja tunduvalt enam, kui seni ollakse. Meeldiva ootusena võidakse tajuda mingi uue objekti või nähtusega kokkupuutumist, kuigi tundmatu sisaldab alati teatud riski momendi isiksusele. R. M. Gagné (3) väidab isegi, et paljud inimtegevused ei ole üldsegi seletatavad mingi vajaduse* rahuldamisega (nagu janu kustutamine), vaid inimesele oma seose püsiva tegevussuundusega saavutada üha parem kontroll ümbritseva keskkonna üle, millega kaasneb nn. efektiivne tunne.

Nii või teisiti, üks põhilisi positiivse afekti tekkimise eeltingimusi õpetaja pakutava õpiülesande vastuvõtmisel on edu ootus, mis omakorda baseerub varasemal edul. Sellega seoses tuleb märkida, et mitmed autorid (1) vaatlevad ühe tähtsaima afektiivse sisendkarakteristikuna õpilase akadeemilist enese-kontseptsiooni, täpsemalt õpilase prognoosi enda kui õpiülesande eduka täitja kohta. See on andnud paljudes uurimustes väga tugeva seose õpiülesande tegeliku sooritamise edukusega ($r \approx 0,5$).

* Ilmselt rakendab R. M. Gagné tarbe mõistet vaid bioloogiliste vajaduste suhtes.

Lõpuks peatume lühidalt ühel konkreetsel õpilaste positiivse afekti stimuleerimise võttel, mis kasvab otseselt välja eelnevast. Üks edu tajumise tähtis tingimus õpilaste poolt on täpsete töö eesmärkide ehk edukuse standardite teadmine. Paljud autorid peavad õpilaste informeerimist, neile täpsete tööeesmärkide andmist üheks kõige suurema efektiivse töö võtteks üldse. Ta võib «töötada» paljude vajaduste ja õppimismotiivide seisukohast lähtudes. Täpsed eesmärgid on aluseks selle täpsele tajumisele, millega seostub teatud tasu, samuti on nad aluseks omaenese edu /kompetentsuse/ üle otsustamisel ja pakuvad õpilastele võimaluse meeldivate elamuste tekkeks ilma välise tagasisideta.

Kuidas täpseid tööeesmärke formuleerida ja õpilastele selgitada, kujutab endast tervet suurt uurimissuunda tänapäeva didaktikas, mille vähegi arvestatavaks käsitlemiseks pole käesolevas töös võimalust. R. M. Gagné toob lihtsa näite. Kui õpilastele õpetatakse näiteks kümnendmurdude liitmist, peaks õpetaja enne vastavate küsimuste käsitlemist teatama õpilastele, et käesoleva tunni lõpuks peaksite te oskama liita selliseid arve nagu 124,27 ja 16,743 ja saama vastuseks 141,013. Lisaks sellele on kasulik tutvustada õpilastele taoliste oskuste kasutamise võimalusi. A. Tõldsepp (8, lk. 41) väidab samuti, et motivatsiooni tase sõltub sellest, kui selged on õpilastele õpetamise eesmärgid ja kui hästi näevad nad omandatud teadmiste ja oskuste kasutamise võimalusi.

Õpilasi tuleks informeerida sellest, millist konkreetset tegevust konkreetse ainestikuga ja millisel tasemel peavad nad olema võimelised sooritama. Praeguseks on läbi viidud palju võrdlevaid uurimusi sellise töö võtte efektiivsuse uurimiseks. Kõigis töodes ei ole positiivne efekt küll eriti reljeefselt ilmnenud, kuid paljudes on suudetud seda üsnagi veenvalt näidata (2). Eriti huvipakkuv on ses suhtes S. G. Rossworki töö (5). Üsna komplitseeritud ja täpse eksperimendi abil näitas ta, et täpsed, olgugi et rasked õpetamise eesmärgid, mis on õpilastele enne tööd teatavaks tehtud, viivad tunduvalt paremate õpitulemusteni kui laialivalguvad eesmärgid. Ilmnes, et täpsete tööeesmärkide teadmine mõjustab oluliselt õpilaste õpitegevuse iseloomu, jõupingutuste taset ja püsivust eesmärgi saavutamisel. See mõjutab tulemusi tunduvalt tugevamini kui pidev väline stimuleerimine suvalises vormis ja sellest sõltumatult. Võib oletada, et vajadus välise stimuleerimise järele kerkib üles ennekõike siis, kui õpilane ei ole teadlik tegevuse täpsetest eesmärkidest või kui viimastel ei ole tema jaoks mingit isiksuslikku mõtet. Täpselt tunnetatud tegevuse eesmärk justkui «energiseerib» ja ratsionaliseerib tegevust, s. t. õpilane sooritab vähem juhuslikke, eesmärgiväliseid operatsioone.

1. Bloom, B. S. Human characteristics and school learning. N. S., Mc Graw-Hill, 1976. 284 p.
2. Duchastel, P. C. and Merril, P. F. The effects of behavioral objectives in learning: a review of empirical studies. — Review of Educational Research, 1973, vol. 43, N 1, pp. 53—69.
3. Gagné, R. M. The Conditions of learning. N. S., Holt, Rinehart and Winston, 1977. 306 p.
4. Krathwohl, D. R. (ed.) Taxonomy of educational objectives. Handbook II. Affective Domain. N. S., Mc Kay, 1967. 196 p.
5. Rosswork, S. G. Goal Setting: The effects in an academic task with varying magnitudes of incentives. — Journal of Educational Psychology, 1977, vol. 69, N 6, pp. 710—715.
6. Ryan, T. A. Intentional behavior: an approach to human motivation. N. S., The Ronald Press Co., 1970. 590 p.
7. Schofield, A. L. Teacher effect in cognitive and affective pupil outcomes in elementary school mathematics. — Journal of educational Psychology, 1981, vol. 73, N 4, pp. 462—471.
8. Tõldsepp, A. Rohkem tähelepanu õpetunni struktuurile. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 3, lk. 41—42.
9. Божович Л. И. К развитию аффективно-потребностной сферы человека. — Проблемы общей возрастной и педагогической психологии. М., «Педагогика», 1978, с. 168—169.
10. Лийметс Х. И. Как воспитывает процесс обучения. М., «Знание», 1982. 56 с.
11. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., «Просвещение», 1983. 56 с.
12. Скалкова Я. От теории к практике обучения в средней общеобразовательной школе. М., «Педагогика», 1983. 89 с.

MEILT JA MUJALT

■ Moldaavia NSV Tšutšuuili asulas paikneb kohaliku keskkooli asutatud loomaaed. Seal elavad põdrad, metssead, ahvid, laamad jt. loomad. Puude all jalutavad vabalt paabulinnud, tiigis ujuvad valged luiged ja pardid. Uhtekokku on loomaaias 138 looma ja 75 liiki linde. Kõik sai alguse sellest, kui 8 aastat tagasi kohalikud jahimehed püüdsid metskitsi ja kinkisid koolile. Kitsed saidki loomaaia esimesteks asukateks. Ülejäänud loomad on kingitud Kišinjovist, Odesast, Kiievist, Moskvast.

Kooli loomaaed on suur 3 hektarit. Praegu on raske kujutleda, et kunagi oli seal prahtla. Õpetajad, õpilased, lapsevanemad, kolhoosnikud nägid palju vaeva. Istutati puid, paigaldati valgustid, valmistati puure ja piirdeaedu, jäärahu põhja ehitati tiik. Peamine aga, loomi on vaja toita ja nende eest hoolitseda. Kolme spetsialisti juhendamisel teevad seda noorte loodusõprade ringi liikmed, õpilased. Suvel kogutakse haljassööta, peamine toit loomade jaoks saadakse kolhoosilt. Loomadega on palju vaeva, aga nad teevad lastele ka rõõmu. Õpilased on meelsasti giidideks, kui loomaaeda tulevad külalised, keda seal käib rohkesti.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije».

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

Omastav kokku ja lahku: defektsus, ükskõiksus, tava

HENN SAARI,
KKI vanemteadur

Kuidas speetsiese, s. o. definiitsuse ja indefiniitsuse mõistet kasutada omastavalise täiendi kokku- ja lahkukirjutuse (KLK) analüüsil, selle kohta on kõige olulisem öeldud käesoleva sarja avaartiklis «Uus vaade vanale asjale: omastav kokku või lahku?»*

Lugejal kerkis kindlasti küsimusi, millele see vastust ei andnud, seepärast jätkame käsitlust. Seekord tuleb autoril ja lugejal liikuda läbi erijuhtude murdmaa ning lähemalt selgusele jõuda keeletarvitust mõjustava tava rollis. Kirjutise lugemine eeldab esimese artikli meenutamist.

Erijuhtudest on osa sellised, kus definiitsuse ja indefiniitsuse vastandumisele vaatamata on praktiliselt normaalne ainult kas kokku- või lahkukirjutus. Teiste puhul sobib nii üks kui teine kirjutusviis. Seejuures mõnikord on mõlema õige vahel mingi sisuline erinevus, mõnikord see puudub või pole oluline. Viimasel juhul on enamal või vähemal määral — vahel küll ka üldse mitte — märgata tava mõju kokku- ja lahkukirjutusele. See kõik kokku on piirkond, kus vähe lootust heade mehaaniliselt järgitavate reeglite püstitamiseks. Seepärast taotletem eeskätt arusaamist sellest, miks keeletarvitus on niisugune, nagu ta on.

A. Kõigepealt juhtumeid nimisõnadega, mille tuntusspeetsiese eristamine on üldiselt mõttekas. Nagu mäletame eelmisest artiklist, on omastava KLK eesti keeles just tuntusspeetsiese väljendajaks.

a. Teine paarik pole mõttekas. Vaatleme omastavaid, mille puhul tuntusspeetsies on mõttekas. Tüüpilisi selliseid sõnu on nimi-sõnad, mille tähend ehk denotaat (see, mida

* Vt. «Nõukogude Kool» nr. 2, 1984.

nad märgitsevad) on loenduv. Loenduvus/loendumatus on speetsiese käsitlusel oluline mõistepaar.¹ Jahu on loendumatu; leib on ainena loendumatu, pätsidena loenduv. Loendumatus tähendab praktikas mitmuse sisutust. Mitmus seega nihästi kui puudub ja loendumatu tähendiga sõna on defektne. Eelmise artikli 2. punkti näiteis on täiendamastavad aga loenduva tähendiga; lühidalt-tinglikult ütleme, et omastavad on loenduvad: *sõrme(ots, koera)(händ, lennuki) tiib, mootori(küünlad, hobuse)saba, jänese)nahk, linnu(nokk, mehe)pea, lusika(karp, kiriku)torn, maja(katus, akna)klaas*. Selliste puhul siis ongi tuntukspeetsies mõttekas. Mõnes tähendusteisendis on loenduvad ka sõnad, mis harilikult seda ei ole, nagu *õli* (15 eri eeterlikku õli; lähemalt vt. 2, eriti lk. 361 jj.). Siin on tegemist, ütleksin, nõrga defektsusega: mitmus on vormiliselt ilma pikemata võimalik, kuid ei täitu sisuga; niipea kui siiski täitub, kaob defektsus. Vastupidi oleks tugev defektsus selline, kus vormi moodustamiseks puuduvad ühemõttelised andmed (kirja)keele morfeemvaras ja korrapärasusvõrkudes.

Vaatleme näiteid 1979. a. oktoobrinõupidamise ettekandest: 1) *käekell, toakoer*, 2) *onu habe, venna raamat*. Ettekandes väitsime, et esimesed on püsikliitsõnu, teised kirjutatakse vaieldamatult lahku. Kuidas sellega on? Kui kirjutaksime lahku *käe kell* ja *toa koer*, ei saavutaks me muud sisulist erinevust *käekellast* ja *toakoerast*, kui et *käe* ja *toa* kõlavad definiitsena. Tõepoolest on *käsi* ja *tuba* loenduvad, nende puhul on tuntukspeetsies üldiselt mõttekas ja järelikult ei oleks nagu takistusi tavaliseks vahelduseks (omastav kokku — indefiniitne; omastav lahku — definiitne). Kuid muidugi on üpris raske leida olukordi, kus oleks mõttekas rääkida *käe kellast* või *toa koerast*. Siingi on tegemist defektsusega. Kui kokkuja lahukirjutis üheskoos on paradigma, siis siin on see paradigma nõrkdefektne. S. t. niipea kui siiski leidub olukord, kus *käe kell* või *toa koer* on mõttekas, kaob defektsus. Teeme ponnistuse olukordade leidmiseks, kus lahukirjutamine oleks mõeldav: «Vagunisaatjal oli kaks kella. Parema *käe kell* näi-

tas tsooni-, vasaku käe oma Moskva aega»; «See väike on mul just suure *toa koer*, suur elab kuudis ja köögis». Meie edu pole täielik, sest siin põhjustab lahukirjutust mitte ainult *käe* ja *toa* definiitsus, vaid ka kolmeliikme vorm (nagu *hõbedast lusika karp*). Proovime veel: «Iga supelnäkk püüdis millegagi tähelepanu äratada. Üks kandis kaht kella: käel ja jalal. *Käe kellaks* oli tavaline käeuur...» jne. Siin põhjustab lahukirjutuse *käe* definiitsus üksi.

Tähendab, *käe kell* ja *toa koer* ei ole mitte niivõrd püsikliitsõnad kui kokku-lahukirjutuspaaride liikmed, mille teisi liikmeid vaevalt tarvis läheb. Teooria nimetaks selliseid juhtumeid KKK perifeeriaks. Perifeeria on vahetvõtt kahe keelenähtuse vahel. Kui ütleme siinkohal «KKK perifeeria» (ja mitte «liitsõna p.»), siis mõtleme KKK ja ehedate liitsõnade vahelise vöötpiiri seda osa, kus üksiknähtuste olulisimad tunnused ühendavad neid siiski enam KKK-ga kui ehedate liitsõnadega.

Muid näiteid oleksid *pudelipiim* ja *pakivõi*, harilikud kokkukirjutised. Olukord muutub, kui kujutleme, et täispiima müüakse tavalises «valges», 2¹/₂-protsendilist aga kollases pudelis: «Võid tuua ka kollase *pudeli piima*».

Põhimõtteliselt samasugused on *onu habe* ja *venna raamat*. Kui leidub olukord, kus kokkukirjutamine on mõttekas, kaob KKK-paradigma defektsus. Proov: «Üheksateist tal aastaid alles oligi, aga juba selline *onu habe* ees, et...» Teise proovi jätan lugeja teha.

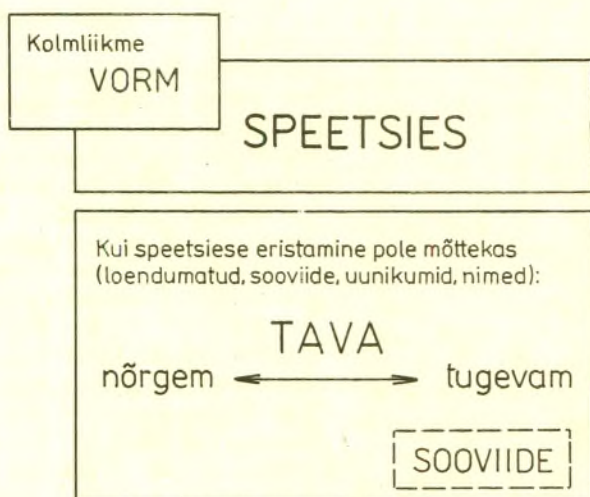
b. Mõlemad on õiged, aga erinevad mõtte (mõtu) poolest. «Laurijaagu vanaisale tuli Liiva-Annus järele. Seisatas *voodijalutsis*, koputas piibu tühjaks...» kirjutab Juhan Peegel. 1976. a. OS toob muude hulgas näited *istusime vankripäräle, järgmisel teekäänakul tehti peatus, astusin üle ukسلäve* ja lausub: «Kuigi siin on tegemist konkreetsete üksikjuhtumite, esemetega, asjadega, kirjutatakse omastavas käändes olev nimisõna ikkagi kokku, sest kummagi komponendi eraldi rõhutamiseks pole tarvidust» (lk. 890). OS arvab siis vististi, et olukord (see, et pole vaja sõnu eraldi rõhutada) tingib üheselt kokkukirjutuse. Erinevalt sellest näen siin teatava määrani ulatuvat ükskõiksuse juhtumeid. Nende lähemaks seletamiseks on vaja mõtu mõistet.

On olemas mõiste, mille vaste vene keeles kõlab *смысл*, inglise keeles *sense*, saksa keeles *Sinn*. Eesti keeles on selle igapäevane vaste *mõte*, kuid kahjuks tähendab *mõte* ka seda, mida nondes keeltes kutsutakse *мысль, thought, Gedanke*. Parema puudusel olgu *mõtt* (om. *mõtu*) sõna, mis täpselt vastab *sense*'ile. Siis saame näiteks öelda, et *telefonitraadid* ja *telefonijuhtmed* märgitavad üht ja sama, kuid erinevad teineteisest mõtu poolest: *-traadid* viitab mater-

¹ Eesti keeleteaduslikus kirjanduses on speetsiesega seoses räägitud jaotatavusest ja jaotamatusest. Loenduvus/loendumatus ei ole päriselt seesama. Näiteks *õun* on jaotamatu (õunatükk ei ole õun), *õunad* jaotatavad (osa õunu on ikkagi õunad). Seevastu on *õun(ad)* igal juhul loenduv.

jalile või kujule, -juhtmed funktsioonile. Kõiki b-punkti näiteid on võimalik kirjutada lahku: *seisatas voodi jalutsis* (voodi on siis mõeldud definiitsena — Laurijaagu vanaisa omana), *üle (teatava) ukse läve, tee järgmisel käänakul, istusime (oma) vankri pärale* (sulgudes on eeldatavad, lausevälised kaasseigid). Kokku- ja lahkukirjutise mõtt erinevad teineteisest parajasti täiendi indefiniitsuse ja definiitsuse erinevuse võrra.

Kas seda peab arvestama? Mitte alati. Nii-sama kui enamasti on ükskõik, kas öelda *telefonitraadid undavad* või *t-juhtmed undavad*, nii ei pruugi väljenduskavatsuse seisukohalt olla oluline näidata indefiniitsust või definiitsust ja vastavalt kasutada kokku- või lahkukirjutust. Ja kui pole oluline, siis on mõlemat pidi õige, kusjuures küll tava võib tegelikku tarvitust kallutada ühele või teisele poole.



OMASTAVA KOKKU- JA LAHKUKIRJUTUSE MÕJURITE SKEEM

ÕS ütleb veel nii (lk. 890): «*Rajooni raamatukogu sai endale uued ruumid. Raamatukogu juhatajaks määrati sm. N. (Jutt on ühest teatud raamatukogust ja selle juhatajast, seepärast ... kahes sõnas.)² Aga: N. N. töötab raamatukogujuhatajana ... (liigimõisteline sisu, seepärast kirjutame kokku).*» Tegelikult on mõlemal juhul õige *raamatukogu(juhataja)* nii kokku- kui ka lahkukirjutamine, tekib vaid mõtleva, s. t. raamatukogu võib olla mõeldud indefiniitsena või definiitsena, ja see võib konkreetsel elujuhtumil oluline olla või mitte olla. Eriti teises näites: liigimõisteline sisu ei ole alati garanteeritud ja kommenteerida oleks parem nõnda: *kui raamatukogu on liigimõistelise sisuga (indefiniitne), siis kirjutame kokku*. Esimeses näites eelistaksin ise küll tõesti lahkukirjutust, sest eelnev jutt rajooni raamatukogust teeb raamatukogu teise lause ajaks juba definiitseks. Kuid see on eelistuse, mitte õigsuse küsimus, mida näidaku kas või see, et väike muudatus sõnastuses teeb *raamatukogu(juhataja)* **KLK** juba täiesti mõlemat pidi sobivaks: «*Rajooni r. sai endale uued ruumid. Raamatukogu juhataja ametikohale = Raamatukogujuhataja ametikohale määrati ...*» Mõtleva muidugi jääb — see vahel tabamatu, sest et ebaoluline nüanss. Ta jääb,

mõjustab kirjepilti tihti vaistu kaudu, kuid miks ei võiks see toimuda ka teadlikult, kui sõnastaja oskab ja tahab panna oma tekstisse kas seda või teist varjundit.

B. Nüüd juhtumid nimisõnadega, mille **tuntusspeetsiese eristamine üldiselt mõttekas ei ole** ja osalt koguni võimatu on. Siia kuuluvad eeskätt 1) loendumatud, 2) loenduvad sooviite korral ja 3) uunikuminimetused ning nimed. Selgituseks mõned näited äsjaste punktide kaupa.

1) **Loendumatud:** *muusika, pedagoogika, piim, heakord, tuli* (aga loenduvalt: *jaanituled, korvpall, kroonu, klassika, matemaatika, võimlemine*).

2) **Loenduvald sooviitena:** *faasan* (zooloogias *faasani kopsud, sulestik, muna*), *palm* (botaanikas *palmi lehestik, vili, latv*); *laud* näiteks lauses «*Laua jalgu on tavaliselt neli*», *pliiats* lauses «*Pliiatsi jämedus on 7 kuni 8 mm*».

3) **Uunikuminimetusi:** *punakaart, päike, taevaaloos*. **Nimesid:** *Vilde, Karksi*. Uunikuminimetused ja nimed on sellised, et loendada saab vaid üheni.

Kui speetsiese eristamine ei ole mõttekas, peaks **KLK** olema mõlemati õige, ja kui tunneme, et siiski nii ei ole, tuleks põhjust otsida mujalt, eeskätt tavast. Püüame näidete najal jälgida tava mõju astmeid. Hoiatan ette, et astrik on ähmane ja sõltuvalt isiklikust keelekogemusest võivad eri inimesed tunda tava mõju üpris erinevalt. Õnneks on

² ÕS-i lauses näikse mõned sõnad sassi läinud olevat, aga mõte tundub see.

tava vaid tava, mitte tungiv vajadus, ega küüni alati õigsuse üle otsustama.

a. Tava mõju pole märgata. «Seepärast kuulab ka raadios ja televisioonis intervju-eeritavate suust sellist kroonu keelt, et lauslust» («Sirp ja Vasar»); «Reedest püha-päevani peeti... korvpalli järelkasvu turniir» («Pärnu Kommunist»); «... on see Hugo Raudsepa komöödia ammused ajakired üle elanud ja omandanud tänaseks klassikahelgi» (Ralf Parve). Siinkirjutaja keeletundmise kohaselt võib nendes lausetes (ja olukordades) ilma pikemata kirjutada vastupidiselt: kroonukeelt, korvpallijärelkasvu, klassika helgi. Veel teatab näiteks «Pärnu Kommunist» üldisest heakorralaapäevakust, kus viimase sõna võib ka vabalt kaheks võtta. «Edasi»-lehe «Uuendusi piima müügis» võib kellelegi tunduda tavavastane, on aga kindlasti niisama õige kui piimamüügis. On küll kirjapildilt kahetine, kuid üldse mitte vigane Lennart Mere küsimus: «Oleme tule kandjad? tulehoidjad?»

b. Tava mõju mõõdukas või heitlik. «19.—25. augustil peeti Viljandis vanamuusikapäevad»; «Veel rahvamuusikapäevadest» («Sirp ja Vasar»). Ehkki pikk sõna püüab end kirjutada lahku, on siin kokku kirjutatud ja vist küll selle mõjul, et muusikapäevad on tavaks kokku kirjutada. Ent muusika päevad, vanamuusika päevad jne. ei oleks loomu poolest vigased. Raske on öelda, kas meteoroloogia tava või juhuse tõttu on Lembit Valdi ja Edgar Savisaare raamatus räägitud sellest, kuidas õhutemperatuur (=õhu temperatuur) allpool pilvi alaneb.

Nagu esimene artikkel näitas, kirjutatakse soovitelisena mõeldud omastav tavatsi lahku («Hobuse sabas on tugevad jõhvid»; silmas on peetud millist tahes hobust, hobust üldse). Kuid soovide on tavaline enam õpetlikes tekstides kui olmekeeles ja nende kahe stiiliringi erinevus tekitab KKK heitlikkust. Vaatame korra, kuidas seda probleemi näeb soome keelekäsiraamatu autor Terho Itkonen. Ta kirjutab: «Kanamunad [kanamunat] on juurdunud poekaup ja elustarve erinevalt kas või faasani munadest [fasaanin munat]» (1, lk. 28). Ta arvab siis, et sõnade kokkukirjutamine on tingitud asja enese juurdumusest või tuntuusest, mõiste kujunemusest, kristallisatsioonist. Meid huvitab, kas sama asjaolu võiks tingida ka eesti keeles kanamuna kokkukirjutuse. Kui jah, siis peaks vuti(muna) kirjutus sõltuma sellest, kuivõrd see kaup juurdub ja omandab olmelist tähtsust.

Naine ostis kauplusest mune. Üks kanamuna kaalus umbes 50 grammi, aga vuti-muna hulga vähem. Me ei tarvitse vutimuna kokkukirjutuse õigsuses kahelda, aga küsime, kas lahkukirjutus oleks vigane. Teatmeteoses on kirjeldatud jaanalindu ja öeldud, et jaanalinnu muna kaalub kuni 1500 grammi. Sellises soovitelises seoses, loodusloolises ta-

vas peame muna lahkukirjutust loomulikuks. Samuti: rästa muna on täpiline, kana muna on valge. Vahe kana(muna) kirjutamises seisneb siis selles, kas kana on mõeldud soovitelisena või mitte. Olmetavas mõjub harilik speetsiesetaju, mis nõuab siin kokkukirjutust, sest kana on määramata. Seepärast tuleb kanamunade ostmine parandada kanamunade ostmiseks. (Kuid ikka ja jälle turgatab pähe võimalusi kirjutada teisiti. Lammas ja kana olid turule kaupa toonud. Lamba villa osteti palju, kana munade ostmine ei tahtnud turulistel kuidagi edeneda.)

Pole siis nii, et esialgu kirjutame vuti muna, sest kaubal pole veel seda minekut mis kanamunadel, aga hiljem, olenevalt vutikasvatuse edust, hakkame kokku kirjutama. Nii nüüd kui pärast kirjutame kana(muna) ja vuti(muna) sõltuvalt igakordsest olukorrast ja vaistu diktaadist, kusjuures väljaspool olukordi võetuna on mõlemad õiged.

Lisaks üks väike peenanalüüsi harjutus. Olgu antud lause «Pliiatsi jämedus on harilikult 7...8 mm». Siin on pliiatsi sooviiteline ja me kirjutame lahku. Ometi ei tahaks kirjutada «Tema piha pliiatsi jämedus...». Siin sunnivad juba kolmliikmeseosed kirjutama pliiatsijämedus. Vaatame, mis juhtub, kui tõstame pliiatsi(jämeduse) kolmliikmest välja: kas «Pliiatsi jämedus pole piha ideaal» või «Pliiatsijämedus pole piha ideaal»? Vastus: võrdluse korral (peenike nagu pliiats!) hakkab harilik indefiniitsus taas oma õigust nõudma ja me kirjutame siingi ennemini kokku. (Pliiatsi jämedus võib tähendada muidugi ka seda, et pliiats on jäme. Selline tõlgendus tuleb näitelause puhul vaevalt arvesse.)

c. Tava mõju on tugev. Loendumatute genitiivide tavatsi kokkukirjutamise näiteina olgu toodud veel piimaliiter ja juustukilo. Et miski peale tava ei keela siin lahku kirjutamast, tõendavad pikemad näited nagu vorstjuustu kilogramm = vorstjuustukilogramm ja petipiima liiter = petipiimaliiter = petiliiter.

Kuidas mõjukas soome keelekäsiraamat — ikka sama Terho Itkose «Kielipos» — näeb sealse keele asju teisiti, kui meie näeme vastavaid eesti keele seiku, selle kohta veel üks näide. Itkose järgi on saadud voimistelunopettajaksi 'võimlemisõpetajaks' sellekohase väljaõppe, vastava kutse omandamise teel, kuna voimistelunopettajana 'võimlemise õpetajaks' saab olla seegi, kes kutseeksami pole sooritanud (lk. 28). Kokkukirjutus vastab siis õpitud kutsele, lahkukirjutus lihtsalt tegutsemisele kellenagi. Eesti keeletarvitus sellist vahet ei tee ja ka käesoleva artikli loogikast seda võimalust ei järgne. Ainealanimetused on tüüpilisi loendumatuid. Teoreetiliselt on seega õige nii kokku- kui ka lahkukirjutus juhtudel nagu matemaatika(õpetaja, muusika(k)lass, ajaloo(t)und, bio-loogia(eksam, kirurgia(r)ing, filateelia(näi-

tus, poksi(klubi). Kokkukirjutusele sunnib tänapäeval tugev tava, ja kui ma ei eksi, siis ka keeleravijate soovitus. Õigust on soovitusel nii palju, nagu ikka on õigust üksikõikes piirkonnas ühtpidi otsustamisel, et oleks kord majas ja kaoks alalõpmata asjatut peamurdmist põhjustav kahtlus. Kummatigi ma ei soovita kolmesilbilise ja pikema täiendiga ühendite lahkukirjutust lugeda hindekaaluga veaks; suunava kokkupanendamise vastu ei taha olla. «Noorte Hääles» leidis lause «Imetlesite meie kooli *elektrotehnika kabineti* sisseseadet». Siin on sama lugu. Võib *elektrotehnika(k)abineti* vabalt kokku kirjutada, kuid ei pea seda just ilmingimata tegema; tõlgenduse *meie kooli elektrotehnika* välistab lugeja taip. Või veel näiteks Ulo Kaasiku «Matemaatikaleksikon»: see võinuks viga tegemata kanda ka tiitlit «Matemaatika leksikon». Analoogne vaheldusvõimalus teistes keeltes näeb välja nii: «Mathematisches Lexikon» — «Lexikon der Mathematik»; «Логический словарь-справочник» — «Словарь-справочник по логике», kus esimesed paarikud vastavad meie kokku, teised lahkukirjutusele.

Üks põhisoona, mille alatise kokkutõmbamise tavale või soovitusel peab üksjagu vastugi vaidlema, on *lahus*. Muidugi pole see viga, kui kirjutatakse *soodalahus, soolalahus, salpeetrilahus, glükoosilahus* jne. Kes aga tahab siin majja ühtpidi korda, annab hääle lahkukirjutuse poolt. *Lahuse* ja mõne muu analoogse sõna kasutamise põhimallid on *kaaliumnitraadi vesilahus* ja *kaaliumnitraadi lahus vees*. Ei saa kirjutada «kaaliumnitraadilahus vees», see oleks sisutu. Seega ei saa *lahuse* lahkukirjutamist maailmast kaotada. Küll aga tuleks toime ilma kokkukirjutuseta. Ka ilma lahustit mainimata võib vormistada lahu: *kaaliumnitraadi lahus, naatriumsulfiidi lahus, bensotiofeeni lahus*. Olukord on mõneti sarnane *kana(muna omaga)*: 1) kokkukirjutus kuulub enam olmesse ja triviaalpruuki; ta sobib kenasti, kuni täiend jääb lühikeseks; 2) lahkukirjutus kuulub enam keemiasse ja farmaatsiasse ning talub kui tahes pikki täiendeid. *Lahusega* osalt või täiesti analoogsed on *suspensioon, leotis, tinktuur, ühend* jmt.

Sooviite näide, kus ilmneb juba üsna tugev tava mõju, on *silma(haigus)*. Siin on tegemist soovite ja hariliku indefiniitsustaju kollisiooniga, kus tava toetab tugevasti viimast, s. o. kokkukirjutust. Tava mõjul kirjutame igasuguseid *-haigusi* kokku, kui just täiend ei sunni teisiti talitama (*vasaku vatsakese haigus*). Ometi leidub aspekt, kust lähtudes näeme, et *silma haigus* ei ole viga. Kujutleme käsiraamatut peatükkidega «Kõrv», «Silm», «Kopsud» jts. Silma peatükk jaguneb: «Silma ehitus», «Silma füsioloogia», «Silma haigused». Tavatu see on (kindlasti oleks õige ka «Silmahaigused»), kuid mitte viga.

Üks äsja kirjeldatud kollisiooni rahuliku lahenduse näiteid leidub Uudo Roosimaa artiklis hülgest («Horisont»). Pealkiri on «*Koerapeaga kala jälil*», tekstis «... loomaga, keda ... nimetatakse koera pea, jalgade ja sabaga kalaks».

Muide ei saa päriselt vastandada *karu jõudu* kui selle looma oma ja *karujõudu* kui jõuliiki (vrd. OS 1976, lk. 890). Seega *karujõuga mees* (karu indefiniitne) ehk *karu jõuga mees* (karu sooviiteline) ja veel *sel mehel on karu jõud*, kus lahkukirjutust toetab lause rütm.

Olgu käesolevas c-punktiski üks peenanalüüsi näide: *luige(l)aul* viimse teose tähenduses. See jääb jällegi vahevõoti kokkukirjutatud ühendite ja ehedate liitsõnade vahel, ent kui *käekell* ja *toakoer* jäid vahevõõdi ühenditepoolsesse serva, siis *luigelaul* jääb ehedate liitsõnade poole äärde (liitsõna perifeeria). Tal on oma sisu, mis saadud uskumusliku luigelaulu metafoormise teel. Et lahkukirjutamine oleks siiski samuti võimalik, näitab võrdlusfraas, millel *luigelaul* põhineb: *nagu luige laul enne surma* (*luik* on siin sooviiteline). Igasuguseid otseseid väljendeid saab mõtestada ülekandeliselt, ilma et peaks muutma ortograafiat. Võib kirjutada: «Tema viiulimäng on üks *kassi kräunumine*.» Sama õigusega võiks kirjutada: «See luuletus on tal *luige lauluks*.» Ent tavatsi kirjutatakse *luigelaul* aina kokku. Seda tava on kindlasti aidanud kujundada kolmliikmelolukord, mis esineb *luige(l)au* puhul peaaegu alati (*tema, selle kunstniku, tolle kirjaniku luigelaul*), ja saksa keele vormiline eeskuju (*Schwanengesang*).

Et otseseid väljendeid saab kasutada ülekandeliselt ilma ortograafiat muutmata, sellele tasub kõrvalepõikena veelgi tähelepanu juhtida. Ülekandega või muidu tavatu tarvitusega ei pea kaasnema muudatus KLK-s või algustähes. Vastupidi, kirjapilti muutes võib just vea teha. Kirjutame *kõigi aegade Napoleonid* tähenduses '... andekad väejuhid', mitte «napoleonid», mis sobib küll kookidele. Ja samuti sobib kirjutada *kõik eesti Pearud*, olgu siis mõeldud kõiki Pearu-nimelisi isikuid või Oru Pearu karakteriga tüüpe.

Uunikuminimetuste tavakohase kokkukirjutuse iseloomulikke näiteid on *päikesekiir, kuuvalgus* ja *kuuvalge(l)*; samuti *päevavalge(l)*, kus *päev* pole küll enam selgesti tajutav 'päikesena'. Et kokku kirjutama paneb üksnes tava, seda tõendab lihtne arutelu: iga päikesekiir on ju päikese kiir jne. On aga unikuminimetusi, kus siinkirjutaja meelest pole tava kummaski suunas oluliselt mõjuma hakanud: *taeva serval kullendas pilv* = *taevaserval ... siis oled otse põrgu suus* = ... *põrgusuus*.

Tugev lahkukirjutustava toimib nimeühendites nagu *Tartu tudeng, Kaunase tööline, Pariisi apašš*. Nagu unikuminimetus, nii ka

nimi on oma loomult ikka definiitne, see-
pärast pole tungivat vajadust tema definiit-
sust lahkukirjutamisega märgistada, kuid
teiselt poolt sobib lahkukirjutamine defi-
niitsusega hästi. Tava ja definiitsus toeta-
vad siin teineteist ja suunavad lahku kir-
jutama. Kokku kirjutatud *kaugatomamees*
mõjub markantselt murdelisena. Harva ja
küllap asjatult on kirjutatud järgmisel viisil:
«... Tõnu Tepandi, kellest pärast kolmeteist-
kümnet «Vanemuise»-aastat on tänavu saa-
nud Tallinna-mees ja Noorsooteatri näitleja.
Tal on ... osagi: «Kodulinna»-õue laste-
tükis ...» («Õhtuleht»). Parem on nii: «Va-
nemuise» aastad, «Kodulinna» õu ja päris
kindlasti Tallinna mees. Samuti sihitisomas-
tavaga *Vilde uurimine*, *Kitzbergi uurija*,
Smuuli austaja.

Tarvitus kõigub suunaväljendites, kus
kolmliikme seadused püüavad tava luua.
Kirjutatakse ka (sidekriipsuga) kokku: *meie*
Riia-reis, 5. klassi *Karksi-reth* jne. Tegelikult
ei meenuta 5. klassi *Karksi reth* mingit «5.
klassi Karksit» ja lihtsa korra majas hoidja
loobub ka siin kokkukirjutusest. *Meie Vilde-
uurimine* on selguse mõttes muidugi võimalik.

*

Lõpetuseks jääb tõdeda, et selles kirju-
tises vaadeldud juhtumeis tuleb hästi ilm-
siks esimese lemmaka kehtivus. See oli
eelmises artiklis ja ütles: pole õige eeldada, et
iga viimase kui antud ühendi jaoks on antud
tekstis olemas üks ja ainult üks õige kokku-
või lahkukirjutus. Tava mõjuala on selline
piirkond, kus parimaid tulemusi peaks andma
hindehirmuta parandamine ja suundsoovitus.

Viimases artiklis jõuame mitmuse omastava
juurde.

Kirjandus

1. Itkonen, T. Kieliopas. Helsinki, Kirja-
yhtymä, 1982. 473 s.
2. Tiits, M. Lüngad eesti noomenivormis-
tikus. — «Keel ja Kirjandus», 1983, nr. 7,
lk. 356—364.

MEILT JA MUJALT

■ Riias toimus ülelinnaline koolide sani-
taarpostide ülevaatus, tähistamaks nõukogude
Punase Risti 60. sünnipäeva. Osalesid Riia
rajoonide parimad. Ülevaatus korraldati
5. meditsiinikoolis linna 7. haigla juures.
Noorte meditsiinientusiastide võistlused olid
kahes etapis. Esimese ringi ülesanne oli näida-
ta kiire abi andmise oskust: peatada vere-
jooksu, panna õigesti lahas. Suur tähtsus
oli kiirusel, sest sageli just kärmest tegutsemi-
sest sõltub kannatanu elu. Teisel etapil
demonstreerisid osavõtjad oma teadmisi hai-
ge eest hoolitsemisel.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovan...

Intellektuaalsete õpioskuste kujunemine algklassides *

KANNI INDRE,
pedagoogikakateedri vanemõpetaja

2. eesmärk — õpetada peamisi mõtte-
operatsioone ja mõtlemise vorme

1. klassis. Objektide ja nähtuste võrdlemine
ühiste ja erinevate tunnuste alusel. Lastel
palutakse leida ühine ja erinev kahel pildil.
Analoogiliselt võib teha teiste objektide (lil-
led, majad) vaatlemisel.

Oskus välja tuua peamist ja teha lihtsaid
järeldotsi. Näiteks võib lasta õpilastel meelde
tuletada, millest räägiti tunnis. On vaja selgi-
tada, kas laps oskab peamist välja tuua, ni-
metades üksikuid tähtsamaid tegevusi. Kui
ta pole vajalikku saavutanud, ilmub tema
vastusesse üksikasju ja elemente, millel on
teisejärguline tähtsus.

2. klassis. Oskus analüüsi abil eristada tervi-
kus üksikelemente. See tähendab oskust liigen-
dada tervikut osadeks. Näiteks õpilaselt
nõutakse jutustuse jaotamist osadeks. Ana-
lüüsioskuse kujunemine peab algama objekti-
de järgimisest ja õpilaste tähelepanu fikseeri-
misest nende elementidele. Selleks võib ka-
sutada pildi vaatlemist nendel esinevate detai-
lide nimetamisega ja peamise väljatoomisega.
Laps peab õppima märkama tähenduslikke
üksikasju.

Terviku moodustamine üksikelementidest ehk
sünteesioskus. See oskus nõuab ühiste ja olu-
liste tunnuste leidmist, mis aitavad kaasa

* Algus «Nõukogude Koolis» nr. 3.

terviku loomisele. Näiteks erinevatest lause-
test moodustada terviklik jutustus. See tähendab
ühendavate tunnuste leidmist. Laps tuleb
viia arusaamisele ühe või teise elemendi
osast ja tähtsusest tervikus, sellest, kuidas
mingi osa täiendab terviku põhilist sisu.

Oskus leida põhjuslikke seoseid. Selle oskuse
loomisele aitab kaasa tekstide, piltide ana-
lüüs küsimusega *miks?* Küsimusele vas-
tamiseks on õpilane sunnitud välja tooma
tunnuseid, mis iseloomustavad antud objekti
ja põhjendama elementide esinemise järgnevust,
seoseid. Kui laps oskab näha tähendus-
likke seoseid üksikosade vahel, siis suudab
ta järk-järgult üle minna põhjuslikkuse
mõistmisele. Põhjuslike seoste seletamisel
peab õpilane tooma konkreetseid näiteid.

**3. klassis. Abstraheerimine, oskus eristada
olulisi tunnuseid ebaolulistest (need kõrvale
heita).** See tegevus nõuab treeningut — pi-
devat oluliste tunnuste süsteemi ülekand-
mist sarnastele nähtustele. Näiteks lindudele
omased tunnused (tiivad, suled, nokk) kuulu-
vad mitte ainult varblastele, vaid ka kälele,
kanale, pardile jne.

**Konkretiseerimine, oskus üle minna üldiselt
üksikule.** Opetöös tähendab see oskust tuua
näiteid, konkreetseid fakte reegli või järe-
luse kinnitamiseks. Konkretiseerimine või-
maldab siduda õpitut eluga.

Loogilise järgnevuse mõistmine. Selle oma-
duse kujunemine aitab vastuseid argumen-
teerida või kommenteerida, kujuneb arut-
lusvõime, oskus oma mõtteid põhjendada.

Oskus üldistada — jõuda võimeni kasutada
sümboleid ning mõelda iseseisvalt visuaal-
setele vahenditele toetumata.

3. eesmärk — aluste loomine hinnanguli- seks tegevuseks

1., 2., 3. klassis. Oskus oma tööd hinnata.
Õpilaste poole pöörduetakse küsimusega, kas
kodused ülesanded on kõik tehtud (õpitud).
Laps peab siis mõttes hindama oma kodust
tööd, kas ta õppis veidi — «Ma ju õppi-
sin» — või täitis kõik nõutud ülesanded.
Siit selgub ka lapse ülesande- ehk töövalmi-
dus, mis on üks kooliküpsuse tunnuseid.

Abi palumine ainult vajadusel. Laps peab
oskama hinnata oma võimeid ühe või teise
ülesandega toimetulekuks, enne kui pöördub
abi saamiseks õpetaja poole. Õige on toetada
laste püüdu iseseisvusele.

**Oskus õigesti reageerida õpetaja küsimus-
tele.** Laps peab kätt tõstma ainult siis, kui
teab vastust. Tuleb jõuda selleni, et lapsel
kujuneks välja oma teadmiste kriitiline hin-
nang.

4. eesmärk — kindlustada õpilaste enese- regulatsiooni areng

1. klassis. Oskus jaotada tähelepanu. Õpi-
lane peab kuulama õpetaja seletusi, suutma
ümber lülituda klassikaaslaste vastustele,
tehes samal ajal tööd õpiku ja vihikuga. Sel-
line tähelepanu jaotamine on edaspidi eel-
duseks frontaalsele tööle.

Uhelt tegevuselt teisele ümberlülitumine.
Õpilased harjutavad üleminekut individuaal-
selt töölt kollektiivsele või ühe instruktioo-
niga ülesandelt uute juhustega tegevusele.

**2. klassis. Oskus iseseisvalt täita uute nõute-
ga ülesandeid.** See oskus eeldab juba oman-
datud oskuste ja vilumuste rakendamist üles-
ande täitmisel, võimet neid meelde tuletada ja
kasutada vajalikul momendil, kasutada neid
uues situatsioonis.

Oskus ratsionaalselt planeerida oma tööd.

See oskus on kõige olulisem õpetatavuse tun-
nus, näitab õpilaste võimet vastu võtta õpeta-
ja juhendamist, kuulata seletusi, reageerida
sellele, sisemiselt planeerida oma tegevust.
Selline sisemine planeerimisoskus eeldab
mõttepausi enne ülesande täitmisele asumist.
Pausi ajal annab laps endale aru töö soori-
tamise etappidest ja eesmärgist.

Oskus reguleerida oma käitumist töö käigus.

See tähendab, et õpilane peab suutma mee-
nutada oma tegevusplaani ning iseseisvalt
üle minna uuele ülesandele või ülesande etapi-
le, ootamata õpetaja korraldusi või selgitusi.

3. klassis. Oskus põhjendada oma tegevust. See
nõuab eneseanalüüsi võimet tehtud töö osas.
Ülesande alguses tehtud plaani alusel tuleb töö
lõppedes tulemused kokku võtta ja neid hin-
nata. Analüüsi käigus kommenteeritakse te-
gevust erinevatel etappidel ja antakse sele-
tus, miks just tehti nii ja mitte teisiti. Õpe-
taja peab stimuleerima mõttelist tagasipöör-
dumist tehtule ja õpetama õpilast enesele aru
andma. See on aluseks enesekontrollivõimete
kujunemisele.

* * *

Iseseisva töö oskuste kujunemise eeldu-
seks on **teadmised**, sest vaimset oskust saab
rakendada alati konkreetsete teadmiste baa-
sil. Näiteks pole võimalik eristada lugemis-
palast olulist mõtet, kui pala sisu pole mõis-
tetud. Seepärast peab õpetaja alati selgusele
jõudma, kas oskuse rakendamiseks vajalikud
teadmised on olemas. Samal ajal on õpioskuste
kujunemine ja rakendamine tihedas seoses
ning ühtlasi tingitud **võimetest** — mõlemad
on õppimise eeldused. Nende erinevus seisab
selles, et õpioskusi on võimalik **programmili-
selt normeerida**. Uutes programmides on
sellele üha enam ruumi jäetud, sellest loode-
takse õppeprotsessi suuremat efektiivsust.
Siit tulenevad algõpetuse tsükli jaoks ees-
märgid ja taotlused, mille teadvustamine

võimaldab algklassiõpetajal oma tööd sihipäraselt ja läbimõeldult planeerida. Ilma selleta tekib oht teha õppetööd formaalselt, õppetöö võib kaotada arendav-kasvatava mõju või muutub juhuslikuks.

Õpioskuste valdamisel on õpilane võimeline aktiivselt õppematerjalidega opereerima. Selline õppeviis on vastand «valmis kujul kätte antud» reproduktiivsele õppimisele, mis toimub mälu protsesside tasemel, kus mõte «uinub».

Õpioskuste osa ja tähtsust õppematerjali iseseisval läbitöötamisel võib näha selles, et nad on arendava õpetamise eelduseks ja ühtlasi resultaadiks ning pakuvad ilmseid võimalusi õppetöö efektiivsuse tõstmiseks, kui võrd vastavad oskused välistavad tuupimise ja õpitava formaalse omandamise, muudavad õppeprotsessi ratsionaalsemaks, soodustavad aktiivset, teadlikku ja süsteemset omandamist (9).

Kirjandus

1. Herman, S. Õppeprotsessi efektiivsus kasvatuses kompleksses käsitluses. — «Nõukogude Kool», 1979, nr. 10.
2. Indre, K. Alklassitundide eesmärgistamisest. — «Nõukogude Õpetaja», 1983, nr. 1.
3. Kreitzberg, P. Õpetamise eesmärkide mõiste ja konkretiseerimine. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 2.
4. Manso, V. Tunnis õpitakse õppima. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 8.
5. Ots, J. Õpitöö oskuste ja vilumuste psühholoogilised lähtekohad ning nende klassifitseerimine. — «Nõukogude Kool», 1983, nr. 2.
6. Söerd, J., Kivistik, A., Kadajas, H.-M. Õpilaste vaimse töö oskuste ja vilumuste arendamine. — «Nõukogude Kool», 1979, nr. 10.
7. Toomtal, E. Alklassiõpilase kodusest õpikoormusest. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 2.
8. Unt, I. Pedagoogiliste ideede retseptioon ja õpetamise eesmärgid. — «Nõukogude Kool», 1976, nr. 3.
9. Unt, I. Õpilaste iseseisva töö oskustest. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 5 ja 6.
10. Индре К. М. Система формирования интеллектуально-учебных умений в начальных классах. — В кн.: Активизация школьников в учебном процессе. Советская педагогика и школа XVI. Тарту, 1983.
11. Кабанова-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников. М., 1962.
12. Чунаева А. А. Категория цели в современной науке и ее методологическое значение. JL, ЛГУ, 1979.



KOOLIEELNE KASVATUS

Õpetagem lapsi nägema maailma patrioodi silmadega

SVETLANA ALPATOVA,
ENSV Koolieelse Kasvatuse
Metoodika Kabineti metoodik

Patriootilise kasvatuses mõjujõu ning efektiivsuse määrab see, kui võrd sügavalt haarab kodumaa idee isiksust, kui võrd selgelt näeb inimene patrioodi silmadega maailma ja iseennast.

V. SUHHOMLINSKI

Nõukogude patriotism on nõukogude inimeste tähtsaim kõlbeline omadus, see on sügav armastus oma sotsialistliku kodumaa vastu, uhkustunne tema edu ja saavutuste üle, aktiivne soov muuta kodumaa veel võimsamaks ja ilusamaks.

Tuginedes programmi nõudmistele, lahendab kasvataja järgmisi patriootilise kasvatustöö ülesandeid:

- armastuse kasvatamine oma perekonna, kodu, lasteaia, kodukoha ja looduse vastu;
- armastuse kasvatamine nõukogude inimeste, nende töö ja üldrahvalike saavutuste vastu;
- austuse ja lugupidamise kasvatamine Nõukogude armee ja tema vaprate sõjameeste vastu;
- huvi äratamine ja positiivse suhtumise kujundamine lastele arusaadavatesse ühis-

kondliku elu nähtustesse, nõukogulikesse traditsioonidesse;

□ austuse ja armastuse kasvatamine V. I. Lenini vastu.

Kodumaa-armastus kujuneb lastes järkjärgult, sõltuvalt omandatud teadmistest ja kujutlustest ühiskondlikust elust, inimeste tööst ja loodusest. See keeruline tunne kasvab välja armastusest lähedaste inimeste ja kodukoha vastu.

Kodumaa-armastus tekib lastel patriootilise õhkkonna mõjul perekonnas, lasteaias, ümbritsevas keskkonnas. Laste tähelepanu köidab nõukogude inimeste töö kodumaa hüvanguks, samuti ühiskondliku elu sündmused ja nähtused: üldrahvalikud ühiskondlik-politilised pidustused, kosmoselennud, eri rahvaste kunst, spordivõistlused jne. Sügava emotsionaalse vastukaja kutsub esile vahetu kontakt loodusega. Kuid kodumaa-armastus ei kujune iseenesest. Selle kasvatamine algab juba söimeeast. Patriootilise kasvatuses sisu selles eas on huvi äratamine kõige ümbritseva vastu, heatahtliku suhtumise kasvatamine inimestesse, kellega lapsed suhtlevad: ema-isa, õed-vennad, vanavanemad, kasvataja, hoidja, mängukaaslased.

3—4-aastaste rühmas on määrava tähtsusega laste õigete omavaheliste suhete kujundamine, armastuse kasvatamine perekonna ja lähedaste inimeste vastu, lähima ümbrusega tutvumise kaudu ka kodukoha vastu. Jalutuskäigul näevad lapsed, kuidas ehitatakse maja, kuidas kaunistatakse linna pühadeks. Laste tähelepanu juhitakse kõigele eredale, haaravale ümbritsevas elus, näidatakse täiskasvanute tööd ja selle tähtsust.

Järkjärgult muutub teadmiste sisu keerukamaks. 5-aastased lapsed saavad juba teada, et meie maal on palju liiduvabariike, nad õpivad selgeks oma koduvabariigi ja naaberliiduvabariikide nimetuse, omandavad esimesid teadmisi nende liiduvabariikide inimeste töö iseärasustest (kolhoosnikud kasvatavad vilja, puuvilla, viinamarju, loomakasvatavad hooldavad sigu, lehma, lambaid, hobuseid, rahvakunstimeistrid valmistavad kauneid esemeid, kaevurid kaevandavad kivisüüt).

Esmane vahend kodumaa-armastuse kasvatamisel on loodus. Armastada kodumaad tähendab armastada oma kodumaa loodust. Vahetu kontakt loodusega õilistab inimest. Õppe- ja jalutuskäikudel metsa, jõe äärde või põllule selguvad lastele loodusesse hoidliku suhtumise lihtsamad reeglid: mets on meie rikkus, seda tuleb hoida; puude läheduses ja kuival kulul ei tohi süüdata lõket, oksid ei tohi murda; pole vaja noppida palju lilli, piisab mõnest õiekesest, väikesest kimbast. Lastele tuleb selgitada, miks ei tohi puutuda sipelgapesa, hävitada kärbseseent, püüda liblikaid, häirida linnupesi jne. Metsast kaasatoodud taimedele või leitud loomadetele tuleb luua nõutavad tingimused (lilled asetada vette, loomad terraariumi). Laste-

aeda võib kaasa tuua vaid neid loomi, kes on suutelised elama puuris. Lapsed peavad ise hoolitsema elavnurga loomade eest, aktiivselt abistama kasvatajat. Väga tähtis on, et lapse ja looduse omavahelised suhted oleksid emotsionaalsed ja mitmekesised. Võimalusi selleks on palju: õppe- ja jalutuskäigud loodusesse, loodusteemaliste reproduktsioonide, raamatute illustatsioonide ja piltide vaatamine; vestlused loodusest; ilukirjanduse ja muusikapalade esitamine; kasvataja ja laste jutustamine looduse teemadel. Tähtis on ka laste loov tegevus loodusliku materjaliga.

Ammendamatu võimalusi pakub koolieeliku esteetiliseks, kõlbeliseks ja patriootiliseks kasvatuseks rahvalooming. Muinasjuttudesse, mõistatusesse, vanasõnadesse ja kõnekäändudesse sajandite jooksul kätketud rahvatarkus kasvatab lastes huvi ja armastust kunstilise sõna ning emakeele vastu.

Oluline tähtsus laste patriootilises kasvatuses on laste enese rakendamine jõukohasesse ja huvitavasse tegevusse. Ainult sellist inimest võime nimetada patriootiks, kes aktiivselt töötab kodumaa hüvanguks. Ühiskondliku motivatsiooniga tööd tuleb süstemaatiliselt organiseerida nii lasteasutuses kui ka kodus. Tähtis on, et lapsele usaldatud töö oleks tõeliselt vajalik, mitte kunstlikult välja mõeldud. 6—7-aastaselt lapsel peavad olema pidevad tööülesanded. Töökasvatus ja patriootiliste tunnete kujundamine on omavahel kõige vahetumalt seotud: inimene, kellele pole ükskõik, mida ja kuidas (kui hästi) ta teeb, armastab tõeliselt kodumaad. Koolieeliku töö ei saa olla suur ega keeruline, kuid on väga vajalik lapse isiksuse kujunemiseks. Tuleb tunnustada iseseisvust töös, tema soovi töötada kollektiivi heaks. Koolieelikele sobib selline töö nagu loomade ja lindude eest hoolitsemine, õueala korrastamine, taimede ja lillede istutamine ning nende hooldamine, mänguasjade ja raamatute parandamine, rühmaruumi või saali kaunistamine pühadeks jne. Nii mõneski maalasteaias on lapsed koos kasvatajaga külvanud katseaeda teravilja, suve jooksul selle eest hoolitsenud, sügisel koristanud saagi ja pärast ühist veskilkäimist küpsetanud koos kokatädidega maitsva saia. Vahetus tööprotsessis saavad lapsed teada, kuidas leiba või saia saadakse, kui palju tööd peavad tegema kolhoosnikud, et kasvatada leivavilja kõigi inimeste jaoks. Leivasse hoidliku suhtumise nõue saab lastele mõistetavaks.

Tööarmastuse ja austuse kasvatamine tööinimese vastu on omavahel tihedalt põimunud. Ka siin on oluline erinevate võtete ja meetodite kasutamine: töötegemise vahetu vaatlus, kirjanduspala arutelu, kujutava kunsti teoste analüüs, vestlused ja kohtumised töökangelastega. Lapsed peavad teadma oma kodurajooni, linna, majandi, šeffettevõtte tublimaid töötajaid, lastes tuleb äratada soov olla nende sarnane. Lastele tutvus-

tatakse esmajärjekorras nende inimeste tööd, kes lastega vahetult tegelevad (arst, meditsiiniõde, kasvataja, kokk, hoidja jne.), seejärel antud paikkonnale tüüpilisi elukutseid (maalastele põllumajandustöötajate tööd). Edasi tuleb tutvustada ka kaugemaid ja võõramaid elukutseid (näit. maalastele tööstustöölise ja kaevurite tööd).

Täiskasvanute töö peab saama laste rollimängude süžeeks. Et see meie vabariigi koolieelsetes lasteasutustes ka nii on, sellest andsid tunnistust nii ülevabariigiline laste mängu ja vaba tegevuse ülevaatus (vt. «Nõukogude Õpetaja» nr. 7 30. VII 1983) kui ka käesoleva aasta jaanuarikuus toimunud samateemalised piirkondlikud konverentsid. Parimatest parimate kasvatajate, juhatajate jt. lasteasutuste töötajate kogemused tulevad esitamisega ülevabariigilisel konverentsil.

Patriootilise kasvatusena üks osa koolieelses eas on austuse ja armastuse kasvatamine Nõukogude armee, tema vaprate sõjameeste vastu. Vanemas koolieelses eas saavad lapsed teada, milliseid katsumusi tõi endaga kaasa sõda, kuidas rahuajal kaitsevad piirivalvurid meie riigipiiri, milles avaldub nende julgus ja kangelaslikkus. Lastele korraldatakse kohtumisi sõdurite, piirivalvurite ja miilitsatöötajatega. Veidi enne 8. märtsi jutustab kasvataja lastele sellest, et sõjast võtsid osa ka naised. Koos lastega koostatakse 23. veebruariks album või näitus Nõukogude armee teemal, emakeeletundidesse lülitatakse õppemänge eri väelikeidest jne.

Nimetatud teemad kajastuvad ka laste loovmängudes. Sõjamängud süvendavad lastes armastust sõdurite vastu, lapsed soovivad jäljendada Nõukogude sõjamehi, olla niisama vastupidavad, julged, kindlad, valmis alati seltsimeest aitama, kodumaad kaitsma. Sõjamängud võivad olla erineva iseloomuga: sõjalis-sportlikud, võistlusmängud (näit. takistusraja ületamine) või kirjanduspala ainetel. Oktoobripühade eel hakkavad vanemate rühmade lapsed tihti mängima ajaloolistel ainetel (näit. ristleja «Aurora» ehitamine, kusjuures lapsed ise kujutavad mängus punaarmeealasi, madruseid, töölisi ja talupoegi).

Õige pedagoogilise juhtimise tulemusena avaldavad sellised mängud tugevat mõju laste tunnetele, on oluline patriootilise kasvatusena vahend. Patriootiliste tunnete kasvatamisel on väga kasulikud jutustused Suurest Isamaasõjast, Nõukogude armeest. Sellised palad annavad lastele teadmisi meie relvajõududest, aitavad eakohaselt mõista, mida kujutab endast sõduri suur, raske ja püha kohus — kaitsta oma kodumaad. (Patriootilise kasvatusena läbiviimiseks soovitatava kirjanduse loetelu vt. «Nõukogude Õpetaja» nr. 10, 27. nov. 1982.)

Lastele tuleb lihtsas ja arusaadavas vormis kõnelda ka sellest, et meie kodumaa ravis kaua sõjahaavu ja et nüüd võitleb rahu eest kogu maailmas.

Austuse ja armastuse kasvatamine Nõukogude armee ja tema vaprate sõdurite vastu on tihedalt läbi põimunud teadmiste andmisega meie riigi sümboolikast. ENSV Haridusministeeriumi «Käskkirjades ja juhendites» nr. 1 (84) 1983. a. on öeldud, et vanemas koolieelses eas lastes tuleb pidevalt kasvatada austust NSV Liidu riigivapi, -lipu ja -hümni vastu. Neile on vaja arusaadavas vormis selgitada NSV Liidu riiklike sümbolite tähtsust meie maa elus. Vanemad koolieelikud peavad tundma NSV Liidu ning oma vabariigi lippu ja vappi. Oluline on näidata lastele, et meie vapi iga element sümboliseerib Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni saavutusi: ristatud sirp ja vasar tööliste ja talupoegade vääramatut liitu ja tööraha õigust juhtida riiki; tõusev päike inimkonna helget tulevikku — kommunismi; viieharuline täht — viie mandri töötajate liitu; viljapead — meie maa jõukust ja õitsengut. Kasvataja jutustab lastele, et meie riigilipp kujutab endast punast lõuendit, mille nurgas on samuti kuldse viisnurga ning sirbi ja vasara kujutis. Lipu punasel värvusel on sügav tähendus: see on nõukogude rahva kangelasliku võitluse sümbol. Lastele tuleb selgitada, et need väikesed lipud, millega lapsed lähevad paraadile, on osake meie riigilipust. Seepärast tuleb neid hoida, pidulike lippudega ei mängita ega võimelda (selleks on olemas mitmevärvilised lipukesed). Punaseid lipukesi hoitakse vastavatel alustel ja peale pidu või paraadi kaunistavad lapsed nendega saali, et see oleks veelgi pidulikum ja ilusam.

Tutvustades lapsi NSV Liidu hümniga, märgib kasvataja, et see on kõige pidulikum muusika, ülev ja võimas. Kasvataja selgitab, et NSV Liidu hümnit mängitakse pidulike sündmuste puhul ja sõjaväeparaadidel, et seda kuulatakse ja lauldakse seistes, avaldades seega austust oma kodumaale.

Juhtida laste tähelepanu meie riigi sümbolitele ja rikastada neid uute teadmistega saab õppekäikudel kodulinnas või -külas, tutvumisel liiduvabariigi pealinnaga, kohtumistel tööstus- ja põllumajandustöötajate brigaadidega, keda on autasustatud rändpunalipuga. Tugevdades uhkustunnet ja austust meie riigi sümbolite vastu, on otstarbekas põimida vestluste sisusse selliseid fakte ja episoodide, mis iseloomustavad nõukogude inimeste, sõjaväelaste, kommunistlike noorte ja pioneeride suhtumist meie maa lipusse ja vapisse, ning tuua näiteid nende inimeste kangelaslastegudest, kes ei säästnud oma elu punalipu päästmise nimel.

Meie rahva pühamaid traditsioone on V. I. Lenini mälestuse austamine. Kasvataja ülesanne on tutvustada lapsi V. I. Lenini elu ja tegevusega, kaasata neid tema mälestuse austamisele. V. I. Lenini elu ja töö on lahutamatu seotud Nõukogude riigi rajamisega

ja edasiarendamisega, seepärast on otstarbekas V. I. Lenini tutvustada tihedas seoses kogu meie kodumaa ajaloo ja tänapäevaga.

Austuse ja armastuse kasvatamine V. I. Lenini vastu algab tutvumisest tema portreega. Vaatlust täiendab luuletus või lauluke kasvataja või muusikajuhataja esituses. Lapsed asetavad V. I. Lenini portree juurde lilli või värvilisi sügislehti. Aprillikuus juhivad kasvataja laste tähelepanu sellele, kuidas vanemate rühmade lapsed valmistuvad V. I. Lenini sünniaastapäeva tähistama. 3-aastased lapsed koos vanema rühma lastega kaunistavad V. I. Lenini portreed lillede ja roheliste oksakestega.

Erilise tähtsuse 4-aastaste rühmas omandavad laste teadmised V. I. Lenini. Kujutluste süvendamine kodumaast toimub meie kodumaa pealinna Moskva tutvumise ajal. Piltide ja kirjanduspalade kaudu saavad lapsed teada, et Moskva on kõige suurem ja kõige tähtsam linn meie maal, et Moskvas on Punane väljak, Kreml, V. I. Lenini mausoleum. Lapsed vaatlevad V. I. Lenini portreed ja kuulavad kasvataja esituses luuletust Leninist. Seejärel asetavad lapsed V. I. Lenini portree juures asuvasse vaasi lilli.

5-aastased lapsed peavad teadma oma kodulinna või -koha vaatamisväärsusi (V. I. Lenini mälestussammast, langenud sõjameeste mälestussammast). Peavad teadma, mille poolest on kuulus kodulinn või -rajoon (tehas, vabrik, eesrindlik majand jne.). Lapsed asetavad lilli V. I. Lenini ja langenud sõjameeste mälestussamba juurde. Lastes tuleb kasvatada soovi osaleda jõukohaselt oma linna või koduküla kaunimaks muutmisel (istutada lilli, pöösaid).

Lapsed peavad teadma, et meie kodumaa on Nõukogude Liit, et meie maal on palju linnu, et meie kodumaa pealinn on Moskva, kus on palju mälestussambaid, teatreid, ilusaid maju, laiu tänavaid ja väljakuid. Moskvas on ka V. I. Lenini muuseum, kus hoolisalt hoitakse tema fotosid, raamatuid, esemeid. Inimesed külastavad muuseumi, et saada teada, kuidas suur riigijuht elas ja töötas. Punasel väljakul V. I. Lenini mausoleumi juures seisab auvahtkond. Volga jõe ääres asub linn, kus V. I. Lenin sündis. Nüüd nimetatakse seda linna Uljanovskiks. Ka Leningrad kannab oma nime V. I. Lenini auks.

5—6-aastaste rühmas on eesmärk näidata lastele V. I. Lenini kui juhi suhtumist erinevatesse inimestesse. Samas tutvustatakse tema lapsepõlve, Uljanovite perekonda. 7. novembril, kodumaa sünnipäeval, tutvustatakse V. I. Lenini kui meie riigi rajajat. Valmistudes Nõukogude armee aastapäevaks, räägitakse lastele riigijuhist kui Punaarmee asutajast, tema hoolitsevast suhtumisest sõduritesse. Teadmiste laiendamine toimub kogu õppeaasta jooksul, kulminatsiooniks peab kujunema V. I. Lenini sünniaastapäeva tähistamine. Sel päeval organiseeritakse pidulik

lastehommik (kontsertaktus) 5—6-aastastele lastele, mille kavva lülitatakse lasteasutuse juhataja või metoodiku päevakohane pidulik sõnavõtt, luuletusi ja laule laste esituses; kasutada võib ka täiskasvanute esinemisi (kasvatajate ansambel, õpilaste või majandi klubi taidlejate esinemine). Peokavva võib lülitada ilmeka pala V. I. Lenini lapsepõlvest. Pidulikkuse rõhutamiseks ja austuse ning lugupidamise avaldamiseks meie riigi rajaja vastu asetavad lapsed omakorjatud või enda ajatatud kevadlilli V. I. Lenini pildi juurde (nägusasse vaasi või kausikesse).

Ettevalmistused V. I. Lenini sünniaastapäeva tähistamiseks langevad kokku meie maal toimuva **kommunistliku laupäevakuga**. Vanemate rühmade lapsi tuleb sel päeval kaasata õueala koristamisele, nukupesupesemisele, mänguasjade ja raamatute parandamisele jne. Osavõtt jõukohasest tööst võimaldab lastel tunnetada end ühisest üritusest osavõtjana. Oma muljeid laupäevakust kajastavad lapsed hiljem emakeele- ja kujutava tegevuse tundides.

Põhiline töövorm koolieelikute tutvustamisel V. I. Lenini elu ja tegevusega, armastuse kasvatamisel meie riigi juhi vastu on tutvumine ilukirjanduse ja kujutava kunsti teostega. Ilukirjanduse vahendusel saavad lapsed teada: V. I. Lenin oli meie riigi juht, ta oli tark, lihtne ja inimlik inimene, keda iseloomustavad sellised omadused nagu eesmärgikindlus, töökus, hoolitsus inimeste eest, armastus laste, looduse, muusika vastu. Õppe- ja jalutuskäikudel, aga ka fotode, slaidide jms. kaudu näevad lapsed, et meie maa paljudes paikades on püstitatud V. I. Leninile mälestussambad, et V. I. Lenini nimi on antud kõige ilusamatele tänavatele, väljakutele, parimatele ettevõtetele, kolhoosidele, sovhoosidele. Tublimatest tublimaid töötajaid autasustatakse Lenini ordeniga.

Patriootiline kasvatus koolieelses lasteasutuses püstitab iga pedagoogilise kollektiivi ette tähtsaima ülesandena kasvatada lastest oma kodumaale ustavaid kodanikke. Selle ülesande täitmiseks on väga tähtis õigesti organiseerida lastega tehtavat tööd. Kindla süsteemi loomiseks õppekasvatustöös on soovitatav kogu programmine patriootilise kasvatusmaterjal planeerida järgmistele teemadele kaupa:

- kodumaa loodus;
- V. I. Lenin,
- meie kodumaa rahvad,
- inimeste töö,
- Nõukogude armee.

Loetletud teemad korduvad kõigis vanuserühmades ning sõltuvalt laste eest konkretiliseeruvad kasvatusülesanded, lastele antavate teadmiste sisu ja maht.

Iga teema käsitlemisel kasutatakse mitmesidest töövorme: õppetunnid, mäng, laste töö, vabategevus, lastepeod.

Koolieelikute patriootiline kasvatus on

edukas vaid juhul, kui küsimusele lähenetakse komplekselt. Oma igapäevatoos peab kasvataja arvestama, et patriootiline kasvatus ei ole ainult kõlbelse kasvatus ülesannete, vaid ka töö-, vaimse, esteetilise ja kehalise kasvatus ülesannete lahendamine. Kompleksuse põhimõtte arvestamine tähendab ka kasvatus erinevate võtete ja meetodite omavahelist seost. Peamine vahend patriootilises kasvatuses on ümbritseva tegelikkusega, aga ka kirjanduse ja kunstiga (muusika, maalikunst, skulptuurid, rahvalooming) tutvumine.

Lasteasutuste juhtkond peab arvestama, et patriootilist kasvatustööd, selle tulemusi tuleb regulaarselt kontrollida, parimate kasvatajate kogemusi tutvustada nii oma lasteasutuses kui ka rajooni või linna koolieelsete lasteasutuste töötajatele.

Kirjandus

1. ENSV HM. Käskkirjad ja juhendid. Nr. 12 (82), 1982.
2. ENSV HM. Käskkirjad ja juhendid. NR. 1 (84), 1983.
3. ENSV HM Lasteasutuste Valitsus. Soovitused Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 40. aastapäeva tähistamiseks ja ideelis-kõlbelse kasvatus töhustamiseks. — «Nõukogude Õpetaja», 1983, 26. november.
4. Nõmme, E. Laste mäng. Ülevaatus kokkuvõtteks. — «Nõukogude Õpetaja», 1983, 30. juuli.
5. Vee, E. Abiks tuleb kirjandus. — «Nõukogude Õpetaja», 1982, 27, november.
6. Всероссийская научная практическая конференция. — «Дошкольное воспитание», № 12, 1977.
7. Логинова В. Воспитание патриотических чувств. — «Дошкольное воспитание», 1982, № 12.
8. Нравственное воспитание в детском саду. Под ред. В. Нечаевой и Т. Марковой. М., 1978.
9. Родной край. Под ред. С. Козловой. М., 1981.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

Õpilaste eluloolisest uurimisest Eestis

ALDO KALS

Meie koolinoorte biograafiate koostamisega tegeldi juba XIX sajandil. See on jälgitav käsikäes üld- (eriti keskkõppeasutuste) ja kutsehariduse mineviku läbiuurimisega. Baltisaksa ajalookirjanduses on õpilastest mitmeid häid eluloolisi teatmikke. Olgu tutvustatud neist mõned, mis käsitlevad Tartu ja Tallinna gümnaasiste.

1879. a. möödus kolmveerand sajandit Tartu kubermangugümnaasiumi asutamisest. Tähtpäeva puhul ilmus kogukas õpilasalbum, mis esitab 264 leheküljel kooli astumise aastate kaupa kokku 4428 nummerdatud õppuri lühibiograafiaid. Teatmeteose kasutamist hõlbustab isikunimede register, kus leidub ka eestlasi. Neist on tuntumad Fr. R. Faehlmann ja J. Hurt.

Tänapäeva Tallinna 1. keskkool tähistas 1931. a. oma kolmesajandilist juubelit H. Hradetzky koostatud mahuka eluloolise teosega. Selles tutvustatakse õppeasutuse ajalugu kubermangugümnaasiumi perioodil (1805—1890), samuti õpetajaskonda ning direktorite biograafilisi andmeid, fotosid ja autogramme. Suurema osa väljaandest (lk. 17—314) võtavad aga enda alla õppimise aastate järjekorras nummerdatud 3648 gümnaasisti (sealhulgas paljude eestlaste, eesotsas akad. F. J. Wiedemanniga) lühielulood. Mitmekümneleheküljeline isikunimede register oli tulvil baltisaksa ja eesti kultuuriloo tuntud tegelastest.

1888. a. alustas Põltsamaa lähedal Kaarli mõisas tööd Eesti Aleksandri-linnakool. Nimetatud õppeasutuse esimene lend saadeti ellu 1890. a. Ärevate ühiskondlik-poliitiliste sündmuste tõttu jäi kooli 1904/05. õppeaasta viimaseks. Aleksandristide hulgas tekkis soov oma linnakooli ajalooramatute järel. Selles asjas jõuti teatavate sammudeni 1910. a., mil Tallinnas VIII üldlaulupeo ajal toimus ka Eesti Aleksandri-linnakooli endiste kasvandike kokkutulek. Seal kavandati plaan kooli aja-

loo kirjutamiseks 20-trükipoognalises mahus. Selle elluviimiseks moodustati 12-liikmeline toimikond eesotsas kirjanik E. Petersoni ja teistega. Töö pidi lõpule jõudma õppeasutuse 25. aastapäevaks 1913. a. Valdav osa juubeliväljaandest eraldati õpilaste mälestustele ja biograafiatele. Nii kiiresti aga ei õnnestunud seda kava olemasolnud jõududega täide viia.

Aastateks soikunud mõtte elustajaks kujunes 1927. a. Endiste Aleksandri-linnakooli Kasvandikkude Ühing. Siis tehti Tartu ülikooli õppejõule H. Kruusile ettepanek koostada selle kuulsa kooli ajalugu. Ühing pöördus ajakirjanduse ja kirjavahetuse kaudu alexandristide poole üleskutsetega koolipõlvemälestuste ning elulooliste andmete saamiseks. Põhiliselt biograafilise sisuga vastuseid laekus 81. Neid kavatseti kasutada kooliajaloo raamatus lühibiograafiatena. Kuna eluloolisi teateid ei suudetud hankida ühtlaselt kõigist alexandristidest, siis piirduti 1939. a. ilmunud monograafias «Eesti Aleksandrikool» vaid ülinapide andmetega (nimi, kodukoht, linnakooli õpiaeg, elukutse) 284 tähestikuliselt reastatud lõpetanu osas 16 lennu kaupa. Samas esitati õpinguid katkestanute nimestik. Seega tutvustab H. Kruusi kultuurilooliselt väärtusliku raamatu biograafiline teatmeosa mõnel määral kõiki, kes said tunda eesti rahvusliku liikumise suurürituse, Aleksandrikooli vilju.

Suletud linnakool jätkas 1914. a. tegevust Eesti Aleksandri alampõllutöökoolina Viljandimaal Kõosa ja hiljem uue nime all Olustveres. Viimati mainitud kohas töötanud õppeasutus andis ühe aasta lõpetajatest välja fotodega illustreeritud tagasihoidliku eluloolise mälestusteose «Eesti Aleksandri Olustvere Põllunduskeskkooli XIX lennu abiturientide album 1939». Seal antakse küll 25 õppurile vaimukad humoristlikud iseloomustused, kuid puudlikeks jäävad niisugused biograafilised andmed nagu täpne sünniaeg ja -koht ning lõpetatud algkooli nimetus jne.

Nimetatud kutsekooli käsitlenud eluloolise kallakuga väljaande puhul peame lisama, et enamasti kõigil sõjaeelseid põllumeeste koole tutvustanud trükistel on ka biograafiline väärtus. Nende hulgas võib esile tõsta 1931. a. ilmunud raamatut «Kuremaa kontrollassistentide kool 1921—1931». Väljaande elulooline teatmeosa sisaldab aastail 1923—1930 kontrollassistentide klassi 8 lennu lõpetajate ja 1924. a. kursuslaste kokku 239 lühibiograafiat. Lendude ja mainitud kursuse piires on õppurid nummerdatud, kuid kahjuks mitte alfabeetiliselt järjestatud. Noorte kontrollassistentide nime, sünniaasta ja -koha kõrval saame teateid ka nende haridus- ning ametiteest, samuti ühiskondlikust jms. tegevusest.

Ka üksikute keskkoolide (gümnaasiumide) aastapäevateostes on tihti kaalukat eluloolist ainet. Selle näiteks saab olla ühe Tartu era-kooli poolasajandiliseks tähtpäevaks 1933. a. väljaantud raamat «Hugo Treffneri gümnaasiumi 50. a. juubelalbum». 1883. a. raja-

tud põhiliselt eestlastest õpilastega kool kujunes 1890. a. täieliku gümnaasiumikursusega õppeasutuseks. Albumis on ajavahemikus 1891—1933 küpsustunnistuse saanutest (kokku 1246 abiturienti) aastate (lendude) kaupa tähestikulised nimestikud koos sünni- ja õpiaja, elukutse jm. andmetega. 1907. a. saavutas kool eragümnaasiumi õigused ja sellest alates on ka õpilaste lühibiograafiad sisutihedamad. Ülikoolilinna keskkooli kasvandikena suutsid paljud õppurid tõusta nimekateks eesti kultuuritegelasteks (A. Aret-Kallits, E. Sõrmus, A. H. Tammsaare, J. V. Veski jt.). Teose ligi 25-leheküljelist õpetajate ja õpilaste nimekirju sisaldanud osa on P. Viiding tabavalt lausa väikeseks leksikoniks kutsunud ning avaldanud soovi kogu raamatut hõlmava nimerregistri järele. Eluloolist materjali (põhiliselt abiturientide nimestikke) kätkevad veel paljude omaaegsete keskkoolide juubeliväljaanded.

Meie abituuriime käsitlevas biograafilises teatmekirjanduses peame aga kesksele kohale seadma haridusministeeriumi väljaande «Eesti abiturientid 1937». See sisaldab portreefotosid ja lühikesi eluloolisi andmeid (perekonna- ja eesnimi, sünniaasta, lõpetatud algkooli nimetus jms.) meie 1937. a. keskkoolide lõpetajatest. Vaatluse all on kokku 42 eesti, saksa ja vene õppekeelega üldhariduslikku keskkooli, samuti keskharidust andnud kaubanduse, kunsti-, põllumajanduse, tehnika- vms. kallakuga õppeasutust. Samuti on teateid ja pilte iga kooli ajaloo ning õpetajaskonnast. Kahju, et vastupidi kavatsusele jäi see teatmik viimaseks.

Tulles tagasi kutsekoolide õpilastega seotud biograafiliste teatmeosadega väljaannete juurde, märgime esmalt 1938. a. trükitud raamatut «Ülevaade Eesti merekoolidest 1864—1935». Seitsme Eestis ja ühe Lätis (Heinaste) paiknenud meremeeste kooli ajaloo kõrval esitatakse teose esimeses osas arvukalt ka merendustegelaste elulugusid koos piltidega. Lisaks sellele annab pealkirjaga «Eesti kaptenid» alanud raamatu teine osa 307 kapteni ja tüürimehe fotodega lühibiograafiat. Iga elulugu koosneb 5—6 teatest: isiku nimi, sünni- ja surmaaeg, kutsehariduse käik, endised ning selleaegsed töökohad. Ajavahemikus 1850—1910 sündinud meremeeste biograafias vilksatab andmeid õpingutest Kuressaare, Käsmu, Narva, Paldiski, Pärnu ja Tallinna merekoolides, mis olid ühtlasi vanimaid kutsekoole Eestis. Teadmisi käidi nõutamas ka Tsaari-Venemaa teistes meremeeste koolides, nagu Helsingis, Liibavis (nüüd Liepaja), Odesas, Peterburis, Vladivostokis jm. ning välismaalgi. Elulood toovad lugejani tähtsamaid lehekülgi meie merendusliku hariduse minevikust. Kõik see teeb meremeeste raamatu väga hinnatavaks.

Ilmselt põllumajanduslike kutsekoolide biograafiliste trükiste koostamise varasema traditsiooni mõjul anti ajavahemikus 1956—1961 välja lõpetajate albumeid. Need tegid ülevaate

KOOLIMUUSIKA NR. 4

Muusikaõpetuslikust tööst 2. klassis*

HEINO KALJUSTE,
TRK professor

Kehtna, Kuremaa, Tihemetsa ja Olustvere põllumajanduslike õppeasutuste üksikutest lendudest. Iga lõpetajat tutvustati (kuigi ebaühtlaselt) portreefoto, sünniaja, elukoha ja humoorika iseloomustuse kaudu. Kuna on tegemist enamasti noorte spetsialistidega, kelle elukäik on kutsekooli lõpetamise ajaks veel üsna lühike, siis tulnuks see anda täielikumalt. Albumid on omamoodi tunnustuseavaldus neile, kes suutsid koolikursuse lõpetada. Ka haridusajaloolased on sellistele väljaannetele tänulikud.

Tänapäeval vajaksid meie koolinoored enamat eluloolist uurimist. Keskskooli muutmise üldiseks ja kohustuslikuks on iga-aastane abituriientide arv kasvanud suureks. Neist kõigist biograafiate koostamine ühe väljaande jaoks pole jõukohane ega vajalikki. Igal aastal võiks aga ilmuda ülevabariigiline nimekiri lõputunnistuse saanud päevase jm. õppevormi õpilastest nii üldharidus- kui ka kutsekeskkoolides. Mõnedes õpilasalmanahides on seda oma kooli ulatuses tehtud. Tapa 1. keskkooli ajalooramatus on kuld- ja hõbemedaliga lõpetanute nimestikule eraldatud üks lehekülg. Võib-olla väärleksid meie sõjajärgse aja kõik keskkoolide medalistid omaette biograafilist leksikoni.

Niisugune oli põgus sissevaade eesti õpilasoorsoo elulookirjandusse.

Kirjandus

1. Kolhoosiesimeeste Ettevalmistamise Põllumajanduskeskkool. Kehtna. V lennu album.
2. Kuremaa Loomakasvatuse Tehnikumi 1958. a. lõpetajate album.
3. Kuremaa Põllumajandustehnikum. Jõgeva rajoon. Kuremaa Põllumajandustehnikumi 1960. a. lõpetajate album.
4. Olustvere Põllumajandustehnikumi 40. lennu lõpetajate album 1957—1961.
6. Tihemetsa Põllu-Metsamajandustehnikum. Abja rajoon. I lennu lõpetajate album. Abja, 1960.

3. tunnis kordasime «Muti metrood» juba õiges tempos («kiirelt», nagu nõuab viide noodi kohal). Kui 3-osalises taktimöödus laulu kiiresti esitada, lööb koorijuht igas taktis ainult ühe löögi! (Ka seda tõde tuli lastele selgeks teha.)

Igal võimalikul juhul püüdsin lastega tunnis rakendada *prima vista* (esimesel pilgul) noodilugemise meetodilist võtet. Selleks tunnis olin varunud ungari lastelaulu «Ringmängulaul». Lastele pakub selline tegevus loomulikult alati rõõmu. Avastavad nad ju sel juhul laulu õpitud nooditarkusega iseseisvalt. Et laul on ainult tertsi ulatusega, lasksin seda laulda (olenevalt tasemerühmast) kas kõrgemalt või madalamalt. Laste küllaltki rahuldav tulemus tegi eelkõige rõõmu minule endale!

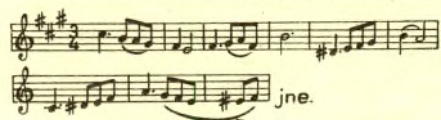
Selles tunnis alustasime kõnelust mitmehäälsel laulmisel ja selle kõige esimesest avaldusvormist — kahehäälsusest. Enne aga kui jõuda 2-häälsel laulmiseni, tegime läbi tekstilise ja rütmilise «kahehäälsuse». Laulikus asuv «Kõnekaanon» («Kurr, karr») oli selleks väga sobiv.

Rõhutan vajadust alustada kahehäälsust nimelt kõnekaanonist, sest tekst on väikelapsele iseseisvalt rütmilisel noodilugemisel hea tugi. Kõnekaanoni teksti tuleb lugeda niisama emotsionaalselt kui laulutekstigi, sealjuures takti esimest silpi vaevaltmärgatavalt rõhutades.

Samas tunnis tegime tutvust ka rütmikaanoniga, mis on ligilähedane kõnekaanonile (puudub ainult tekst). Rütmisõnade asemel alustasime 2. klassist rütmisilpide kasutamist: ♩ = ta ♪ = ti-ti ♪ = too ♪ = tooo.

Vastavaid pause nimetasime samade rütmisilpidega sosinal. Koputamise ja plaksutamise asemel kasutasime siin ka muid vahendeid (kõlapulgad, väike trumm, triangel jne.).

Muusikakuulamise rubriigis siirdusime sõbra TANTSU abil taas sümfooniasse. Eelnevalt tutvustasin lastele klaveril valsimeloodiat P. Tšaikovski 5. sümfoonia III osast:



* Algus «Nõukogude Koolis» nr. 2 ja nr. 3, 1984.

Lapsed pidid muusika karakteri ise leidma, st. määratlema kuulmise järgi, et tegu on tõesti tantsuga. Seejärel lasksin sama valssi kuulata heliplaadilt sümfooniaorkestri esitusel.

4. tunnis alustasime näärilauludega. Kuulmise järgi õppisime laulu «Tipp-tapp». Et laul on meloodiliselt 2. klassi õpilase jaoks küllaltki komplitseeritud (väike kaldumine meloodias) ja tekstigi on neli salmi, planeerisin selle õppimise kahele tunnile.

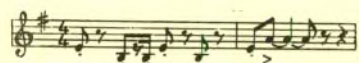
Noodilugemise lauluna kasutasin samas tunnis eesti rahvaviisi «Nöö! Las käia!» (E. Enno tekstiga). 2. ja 3. rühmaga laulsime laulu muidugi taas madalamalt.

Et kaanonivormi edasi tutvustada, alustasime sel tunnil laulukaaoniga. Selleks kasutasin õppeveerandi algul õpitud vene rahvalaulu «Kaseke». Täiesti arusaadavalt põhjusil ei õnnestunud see otsekohe kogu klassiga. 2-hääline kaanonis laulmine nõuab kõigepealt kuulamiskogemusi. Ka hästi viisipidavad lapsed võivad esialgu eksida ja naaberlaulja mõju alla sattuda. Nii juhtus ka minu tunnis. Oma hääles püsijäämist püüti saavutada «kövastilaulmisega». Siit tuleneski minu esimene nõue lastele: püüdke oma viisi hästi vaikselt laulda, et kuuleksite, kuidas 2. hää! laulab.

Segaminimineku kartuses püüdis osa lapsi oma kõrvu kinni toppida, et ei kuuleks teiste laulu! Ka sellest pahest saime peagi jagu. Halbu harjumusi vältides jõudsim selleni, et 2-hääline laulmine muutus iga tunniga kindlamaks, intonatsioon puhtamaks.

Ekskursiooni sümfooniasse tegime selles tunnis sõbra MARSII abil. Jälle võtsin näite P. Tšaikovski loomingust. Tema 6. sümfoonia III osa marss oli selleks igati sobiv.

Nii nagu tantsugi puhul tutvustasin ka marsi teemat kõigepealt klaveril



ja alles siis lasksin seda kõlada sümfooniaorkestri esitusel.

Kokku võttes tegime järelduse, et tänu meie kolmele sõbrale saime tuttavaks juba kolmanda muusikalise suurvormiga. Näitasin siinjuures õpilastele pilte suurest sümfooniaorkestrist ja pillirühmadest (millega lähem tutvus algab järgneval, 3. õppeaastal).

5. tunnis õppisime peale laulu «Tipp-tapp» selgeks veel ühe näärilaulu «Näärimees teel». Et kõnesolev laul sisaldas uue, lastele seni tundmata heliastme (alumine RA), õppisime laulu selgeks taas kuulmise järgi. Laulu juurde rakendasin ka rütmipillide (kuljused, harjakesed) saadet.

Noodistlugemise harjutusena rakendasin selles tunnis laulu «Altmäe rebane» diferentseeritult, s.t. 1. ja 2. rühma, solisti ja kogu klassi vaheldumisega. Astmete tabamisel tuli

eriti jälgida SO-LE hüpet. Selle kinnistamiseks kõrvutasin SO-LE käiku harjutusega SO-MI ja SO-JO astmete laulmisega.

Muusikakuulamisel oli selle tunni ülesandeks tutvuda uue muusikavormiga — kontsert. Et selle põhiesitaja on jällegi sümfooniaorkester (seda lapsed juba tundsid), alustasingi viimastest, lisasin aga kohe juurde, et kontserdiks nimetame teost sellepärast, et selles on kõige tähtsam roll ühel soolopillil, mis esineb orkestri saatel.

Seejärel tutvustasin lastele eesti uuemat rahvalaulu «Jaanike, ae», laulu koos sõnadega ette kandes. Nimetatud laulu abil tegimegi tutvust kontserdiga. Helilooja Lydia Auster on kasutanud seda rahvalaulu oma klaverikontserdi II osas.

Lõpetuseks mainisin, et meil oli võimalus tutvuda kontserdi ühe liigi — klaverikontserdiga. Samasuguseid kontserte on kirjutatud ka teistele muusikainstrumentidele, nagu viiul, tšello, trompet, klarnet jne. Vastavalt sellele nimetatakse neid kontserte siis kas viiuli-, tšello-, trompeti- või klarnetikontserdiks.

Veerandi eelviimases, 6. tunnis tuli õppimisele veel üks näärilaul — «Metsas sirgus kuuseke» (kuulmise järgi). See ja varem õpitud näärilaulud (koos eelmisel aastal õpitud) moodustasid repertuaari, mida lauldi kooli ja klassi nääripuul.

Rütmistatud astmenoodist lugesime selles tunnis «Laulumängu» (esialgu astmetega, seejärel koos sõnadega «Männipuu, kuusepuu...» jne.). Rütmistatud astmenoodist astmete lugemine on kasulik tegevus. Õppeaasta vältel kirjutasin mitmel korral mõningaid lühilaule rütmistatud astmenoodis otse tahvile, sest laulikus ei ole neid kahjuks piisavalt.

Mängisin lastele klaveril ette (koos laulmisega) D. Kabalevski tuntud lastelaulu «Meie maa» ülesandega mõistatada, missuguses taktimõõdus on laul kirjutatud (3-osal.) Tunni lõpul kuulasime ühiselt sama laulu D. Kabalevski 3. klaverikontserdist (II osa). Seega viis taas sõber LAUL meid klaverikontserti.

Tegime ühise tähelepaneku, et nii sümfooniast kui ka kontserdist kõlasid tuttavad laulud ilma tekstita, sest orkestris puuduvad ju lauljad. Seega võib ka muusikainstrument laulu meloodiat esitada. Selline mõtiskelu valmistas ette uut teemat «laululisus muusikas», millega tutvumist alustasime teisel poolaastal.

Poolaasta viimane, 7. tund kulus õpitud muusikamaterjalist kokkuvõtete tegemisele.

Poolaasta vältel tegin aeg-ajalt märkmeid laste vokaalsete võimete kohta ja kandsin need, juhul kui toimus mingi nihe lapse võimete skaalas, kohe lapse isiklikule kaardile. Lastehindamine toimus sellel veerandil põhiliselt suulise küsitluse kaudu. Kasutasin iga väiksemagi võimaluse (nii laululises, mängulises kui ka muus tegevuses).

3. ÖPPEVEERAND

Oppe- Laulud nädal	Muusika-alased tead- mised ja oskused	Muusikakuulamine
1. Laulude kordamine «Lapsed, tupp!» (1. kl.)	3-osal. taktimöödu kordamine. Harjutus lk. 39 Kõne ja rütmikaanoni kordamine	Suurvormide kordamine (ooper, ballett, sümfoonia, kontsert)
2. «Tiit on tore trummimees»	Alumine SO 2-häälsus (ostinaatoga)	Laululisus, tantsulisus, marsi- lus muusikas E. Grieg «Hommikumeeleolu» (laululisus)
3. «Sügislinnuke»	L-S; hüppe tabamine	A. Vivaldi «Sügis» («Aasta- ajad») (tantsulisus)
4. Laulude kordamine	Kordamine	H. Eller «Liblikas» (tantsulisus)
5. «Elevandimarss»* (laulumänguna)	J-S astmete kordamine (käemärkidega ja ränd- noodiga)	C. Saint-Saëns «Elevandid» (tantsul.) «Kilpkonnad» (laulul.)
6. «Meeri talleke»*	Improviseatsioon — küsimus-vastus	J. Offenbach — Can-can (Orpheus põrgus) (tantsul.)
7. «Meie kallis armee» Laulude kordamine	Kontrolltöö (2- ja 3- osalisest taktimöödust «Sügislinnuke» — noo- distamine	P. Tšaikovski — 6. sümf. III osa (marsilisus)
8. «Mis ma olen memmele»	Uus heliaste — alumine RA	E. Kapp — «Pioneeride marss» (marsilisus) («Tallinna pildid»)
9. «Tsirkuseparaad»*	Improviseatioone õpi- tud astmetest: S-R-J-L-M konnad», Can-can, 6. sümf. III o.	Kordamine: «Elevandid», «Kilp- tud astmetest: S-R-J-L-M konnad», Can-can, 6. sümf. III o.
10.	OPPEMATERJALI KORDAMINE	

* Laulud puuduvad 2. klassi laulikus.

ELEVANDIMARSS

Rahvalik viis

1. Üks väike elevant seal mar-sis teel,
päik-se-paistelisel met-sa-teel.
Hea on sammuda, tal meeldis see,
võt-tis veel seltsiks ühe kaas-la-se.

2. Kaks väikest elevanti marssis teel,
päiksepaistelisel metsateel.
Hea on sammuda, neil meeldis see,
võtsid veel seltsiks ühe kaaslase.

3. Kolm väikest elevanti...

4. Neli väikest elevanti...

Mängu kirjeldus. «Üks väike elevant...» ajal marsib üksik laulja reipalt, käed puusas, klassis ringi. Tekstil «võttis veel seltsiks...» teeb nixu või kummardab ühe klassikaaslase ees, kes jätkab kutsujaga koos marssimist, asetades käed viimase vöökohale (selja tagant). Laul kestab nii kaua, kuni kogu klass on marssimas pikas rivis.

MEERIL OLI TALLEKE

Inglise lastelaul

1. Meeril o-li tal-le-ke, tal-le-ke, tal-le-ke.
Meeril o-li tal-le-ke kui valge lu-me-pall.

2. Kõikjal, kuhu Meeri läks, Meeri läks,
Meeri läks,
kõikjal, kuhu Meeri läks,
ei maha jäänud ta.

3. Kooligi nad läksid koos, läksid koos,
läksid koos,
kooligi nad läksid koos. Kui lõbus
oli see!

4. Rõõmu sai sest kõigile, kõigile,
kõigile,
rõõmu sai sest kõigile. See
oli tore päev.

Muusikaliteratuuri tundmaõppimine muusikaõpetuse tundides

HELVI VOORE,
G. Otsa nim. Muusikakooli õpetaja,
Eesti NSV teeneline õpetaja

Kabalevski esitatud uus muusikaõpetuse meetod asetab pearõhu muusika kuulamisele. Selle kaudu püütakse arendada mitmekülget, kõrge distsipliini ja moraalseid veendumustega emotsionaalset isiksust. V. Suhhomlinski on öelnud: «Muusikaline kasvatus pole muusiku kasvatamine, vaid eelkõige inimese kasvatamine.» Usun, et ükski muusikaõpetaja ei eita muusika kuulamise osatähtsust, tema suurt jõudu õpilase distsiplineerimisel, kuid kahjuks kipub see tunnis jääma vaeslapse ossa. Sageli on põhjuseks heliaparatuuri rikked, õpetaja vähene klaverimänguoskus või lihtsalt ajapuudus, sest enamasti jäetakse muusika kuulamine tunni lõppu. Viimane põhjus on kõige kergemini kõrvaldatav: tund tuleks ka ajaliselt jaotada või alustada vahel tunni muusika kuulamisega. 2—10 minutit tavalisest õppetunnist on küll väga väike aeg muusikaliteratuuri tundmaõppimiseks, kuid süstemaatiliselt läbiviiduna 8 õppeaasta jooksul annab see siiski midagi. Lisame veel muusika, mida õpilane kuulab kodus, kontserdil ja teatris, kui õpetaja on selleks huvi äratanud. Keskkooliklassides saame kuulamisele koos vestlusega planeerida kuni 10 minutit ja eeldades, et 8 aasta jooksul on õpilases tekkinud juba vaimne tarvidus muusika kuulamiseks, kasvab literatuuri tundmine järsult. Niisiis võttes eeskujuks Kabalevski meetodi, peame sellele tunniosale senisest suuremat tähelepanu pöörama.

Koolis läbivõetava muusikaliteratuuri jaotame kahte suurde ossa: illustreeriv ja omandatav. On väga palju selliseid laule ja palu, mida kuulame vaid üks kord, kas sisulises seoses uue õpitava lauluga, taktimõõdu määramisel või rütmilise kaasmängu sooritamisel. Siin võib jätta nimetamata helilooja, eriti algklassides, kui tal ei ole tähtsust koolirepertuaari seisukohalt. Mida vanemasse klassi, seda enam püüame tundi tuua palu, mida saame vaadelda igakülgset: tutvustada heliloojat, uut muusikavormi, žanri või instrumenti ja nii jääb see õpilastele ka meelde. Teatavat osa repertuarist, mis on kõige olulisem, peame järjepidevalt kordama, et see tõeliselt omandataks. Programmi kohaselt on neid aastas ainult 4—5 pala.

Teisest küljest võime kogu muusikaliteratuuri jaotada kahte suurde ossa: vokaalmuusika (rahvalaul, soololaul, koorilaul) ja inst-

rumentaalmuusika (soolopill, ansambel, orkester).

Algklasside muusika kuulamine algab lauludest, sest siin abistab tekst kuulamist. Ka ei nõua see õpetajalt mingit erilist ettevalmistust. Arvestades aastaaegade printsiipi, sobib sageli samal päeval nooremas klassis ette laulda laule, mida vanemas klassis õpetame. Lastele meeldib kuulata õpetaja laulu. Seda võib esitada koos saatega, aga ka *a cappella*, eriti 1. klassi esimesel poolaastal. 1. ja 3. klass võiksid laulu sisu oma sõnadega ümber jutustada. Sageli saame küsida: «Miks on luuletaja ja helilooja meile sellise laulu kirjutanud?» Õpetajale jääb muidugi viimane lause, et oskuslikult saavutada oma kasvatuslik eesmärk. Kuid ärgu kartku õpetaja vanemaile klassidele ette laulda, eriti rahvalaule. Siin peaksid õpilased oskama teha kokkuvõtte laulu sisust, andma moto. Meeldivad solistid on klassi parimad lauljad. Klassi ees esinemine on kindlasti hea enne esinemist kooli ees. Lõpuks on õpetajal võimalus demonstreerida heliplaadilt (-lindilt) kauneid hääli ja esitust.

Koorilaulude puhul võime keskmises vanuseastmes anda vahel mõistatuse: «Mis on selle laulu peakiri ja kes on helilooja?» Muidugi tuleb klassi hoiatada, et vastatakse pärast laulu kuulamist. Ka võib koondada õpilaste tähelepanu laulu sisule: «Kuulake, millest siin lauldakse!» Sel juhul peab koori diktsioon olema eeskujulik. Vahel võib õpetaja enne kuulamist teksti deklameerida või koguni oma sõnadega seletada. Näiteks ühes 3. klassis pärast G. Ernesaksa «Näärisoku» kuulamist ei suutnud keegi laulu sisust rääkida. Õpetaja pidi asjasse selgust tooma ja seejärel kuulati veel kord.

Vahel saame heliplaadiga koos laulda, kui helistik sobib. Näiteks ühes 6. klassis õpiti tunnis D. Kabalevski «Head ööd». Selle järgi kuulati pala heliplaadil Moskva poistekoori esituses. Siis aga pani õpetaja plaadi uuesti peale ja kogu klass laulis kaasa, mis kõlas koos saatega väga ilusasti.

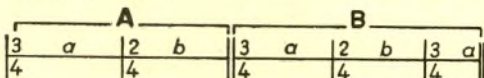
Polüfoonilise koorilaulu puhul peaks õpetaja kindlasti tähelepanu juhtima sissetulevale häälerühmale kuulamise ajal (tavaliselt me siis väldime rääkimist). Tutvustades eri kooriliike, valime sellele kooriliigile kõige iseloomulikumad laulud, näiteks naiskoorile M. Saare «Allik» ja G. Ernesaksa «Meelespea», meeskoorile sama autori «Hakkame, mehed, minema» ja M. Härma «Meestelaulu», segakoorige M. Lüdigi «Koit» ja M. Härma «Tuljak». Vahel noored pedagoogid arvavad, et seda pole küll mõtet esitada, mida igaüks tunneb. Head muusikat kuulata võib ka siis, kui kõik seda tunnevad, aga praktikas ilmneb, et literatuuri tundmine on väga väike, isegi eesti kooriliteratuuri puhul.

Üksikute muusikainstrumentidega tutvumine äratav õpilastes alati suurt tähelepanu, eriti kui pilli saab käega katsuda. Selles osas peab õpetaja olema organisator: ära kasutama kõik koolis õppivad instrumentalistid ja lastemuusikakooli õpilased. 7. klassi õpilasi püüame kõigepealt panna eritlema kõlaliselts keelpilliorkestrit (H. Eller «Põhjamaine viis») puhkpilliorkestrit (R. Kull «Pidulik marss»). Seejärel kordame juba eelmisel aastail õpid instrumente ja õpime juurde mõned uued. Nii võiksid neljale keelpillile järgneda puupuhkpillidest flööt, oboe, klarnet, fagott ja vaskpillidest trompet, corno, tromboon ja tuuba. Sellised palad nagu Paganini «Kapriis», Saint-Saënsi «Loomade karnevalist»: «Luik», «Elevandid», «Linnumaja», «Kägu», Prokofjevi «Petja ja hunt», Verdi marss oope-

rist «Aida», Rimski-Korsakovi «Seherezade» II osa, Tšaikovski «Pähklipurejast» «Lilled valss», «Luikede järvest» «Naapoli tants», katkendid E. Kapi «Kalevipojast» ja Griegi «Peer Gyndist» peaksid jääma õpilastele tuttavaks. 7. klassiga tuleks kordki külastada sümfooniakontserti või korraldada koolis ühiskoolamine.

Tutvustades klassis üksikuid palu, puutume kokku otsese ja kaudse vestlusega. Sageli enne pala kuulamist kasutame kaudset vestlust, mis räägib pala saamisloost või heliloojast ja peaks äratama huvi pala kuulamiseks. Näiteks P. Tšaikovski «Vana prantsuse laul» («Lastealbum») võib jätta algklassi-õpilased passiivseks, sest aeglased ja kurvad lood ei kõida sellealisi. Õpetaja võib aga rääkida, et helilooja armastas väga reisida ja kord Prantsusmaal olles kuulis ta oma hommikusel jalutuskäigul ühte ilusat meloodiat, mida keegi laulis. See oli veidi nukker ja igatsuslik. Heliloojale meenus tema lapsepõlvkodu Venemaal ja tekkis soov sinna sõita. Ta läks hotelli, kirjutas selle viisi üles, pakkis oma asjad ja sõitis veel samal öhtul koju. Kodus kirjutas ta oma vennapojale, kes õppis klaverimängu, «Lastealbumi» ja nüüd me seda laulu kuulemegi. Sel juhul on tähelepanu palju suurem ja lugu võib meeldegi jääda.

Otsese vestluse puhul toimub pala analüüs. Olles tutvunud 6. klassis 2- ja 3-osalise lauluvormiga, kordame neid uute lauludega 7. klassis ja tutvustame õpilasi ka liitvormiga. Selleks sobib hästi M. Härma «Lauliku lapsepõli». Kollektiivse arutelu põhjal näeme, et laul koosneb kahest suurest osast: I g-mollis ja II G-duuris. Esimene osa jaguneb omakorda kaheks osaks, teine osa aga kolmeks osaks, kus esimene ja viimane on sarnased. Lõpptulemusena saame tahvile kaheosalise liitvormi skeemi.

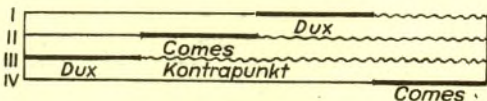


----- g-moll ----- II ----- G-duur -----

Seejärel kuulame laulu heliplaadilt Raadio Segakoori esituses.

Suurvormide tutvustamine 8. klassis nõuab õpetajalt kindlat juhendamist. Pigem kuulatagu vähem koos seletustega kui pikki katkendeid. Fuuga ekspositsiooni oleks hea tahvil näitlikuks teha. Näiteks neljahäälse fuuga puhul ära näidata häälte sissetuleku järjekord, mis hõlbustab kuulamist. Kui fuugat kuulatakse heliplaadilt, tuleks teemat kindlasti tutvustada enne klaveril või kallakuga klassi puhul solfedžeerida tahvilt.

FUUGA EKSPOSITSIOON



Oleks väga hea, kui õpetaja saaks kuulamiseks pakkuda samu teoseid, mis on toodud 8. klassi lauliku lõpus. See võimaldab õpilastel noodipilti jälgida ja muusikat paremini meelde jätta. Neid palu tuleks aasta jooksul korrata. Lisaks neile peaks kuulama katkendeid Beethoveni «Kuupaiste» või «Appassionata» sonaadist, IX sümfoonia finaali, Tšaikovski I klaverikontserdist, VI sümfooniast, Glinka lõpukoori «Ivan Sussaninist», Griegi kantaadist «Uus isamaa», V. Kapi «Põhjarrannikust» ja G. Ernesaksa «Tormide rannast». On loomulik, et 8. klass korraldab

aasta jooksul vähemalt ühe ooperi ja kontserdi ühiskülastuse. Kurb on, kui 8. kl lõpetaja, kes astub muusikakooli, pole kordagi oma elus ooperis käinud.

Keskkoollklassides omandab literatuuri tundmine veelgi kindlama koha muusikaõpetuse tunnis. Hoiduda tuleks puhtliteratuuri tundidest, poole tunnist kulutame siiski laulmisele. Soovitan kasutada keskkoolis vihikuid, kuhu kirjutatakse helilooja täpne nimi, selle alla sünni- ja surma-aasta ning tähtsamad teosed. Ristiga märkida helitööd, mida klassis kuulati. Kui on olemas muusikaajaloo õpik, pole konspekterimine tarvilik, säästetud aja arvelt võiks muusikat kuulata ja piisab õpetaja jutustusest. On loomulik, et ajalugu loetakse kodus ja vastatakse igas tunnis 3—8 minutit. Kõigest nähtub, et mida rikkalikum plaadikogu on muusikakabinetis, seda kergem on õpetajal oma tundi sisustada. Kuid ei ole hilja veel täna alustada nullpunktist ja edaspidi oma isiklike plaate ka tundi tuua. Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut ja kõik muusikaõppeasutused ei keela oma abi katkendite heliindistamisel, ka on võimalik seda teha Tallinnas Kingisepa t. 36.

Laialdasi võimalusi pakub muusikaliteratuuri tutvustamiseks klassiväline muusikaringi töö, kui see on koolis olemas. Siin saame kasutada tublimate õpilaste ja nende kodudest toodud heliplaatide abi. Ajakirjas «Музыка в школе» nr. 4 soovitatakse päevikuid, kuhu õpilane märgib, mida ta nädala jooksul on kodus kuulanud, et sellest tunnis teistele rääkida. Aastate praktika mõnes koolis on sel alal häid tulemusi näidanud: õpilased on hakanud süstemaatiliselt muusikat kuulama ja oskavad seda hästi iseloomustada.

Kokku võttes peab ütlema, et ei tohiks siiski kogu kuulamist rajada heliplaatidele. Mida mitmekesisem on esituslaad, seda meelde jäävam. Sellepärast olgu laulude ja klaveripalade kuulamist otseses esituses klassis ja ka instrumentaalsolistel nii palju kui võimalik.

Mida peab õpilane neist kuulamistest saama?

- Kasvab huvi muusika vastu,
- õpitakse tundma muusikaliteratuuri,
- laieneb muusikaline silmaring,
- areneb muusikaline maitse,
- kujuneb kultuurne kontserdikülastaja,
- rikastub isiksuse emotsionaalne pagas.

VEAVABANDUS

Trükikoja süü läbi on NK nr. 2 lk. 3 meie autori foto alt ära jäänud nimi Külli Tuvike. Selletaolised ebakorrektsused on tingitud fotolao uue tehnoloogia evitamisest.

SOOVITAME

«Tee Lenini juurde». Sellise pealkirja all avaldab L. Aizerman (Moskva) kirjutise ajakirja «Literatura v Skole» 1983. a. 5. numbris. 1968. a., kui ekraanile tuli film «Kuu juuli», palus ta 10. kl. õpilasi kirjutada kirjand «Mida uut Leninist ja revolutsioonist avas mulle film «Kuu juuli»». Mitmed õpilased kirjutasid, et kõik selles nähtu oli neile juba varem teada ajaloost või loetust-kuuldust. Milles on asi? Autor leiab, et sellise arvamuse tekkes on süüdi stampifilmid ja -lavastused, aga ka õpetajad, kes kasutavad Leninist kõneldes aina neidsamu näiteid, sõnu, taotlemata avada Lenini rikast olemust.

Mida selles filmis ja teistes Lenini-teemalistes teostes on uut ja kuidas seda õppetöös kasutada, sellest võibki artiklist lugeda.

Klassivälise töö rubriigis kirjutab Tamara Bobrova Leningradi 157. keskkooli kirjandusklubi tegevusest. 19 aasta vältel on korraldatud 55 kirjandusõhtut. Nende hulka kuuluvad kirjandusprogrammi süvendavad õhtud, aga ka programmivälise autorite lähendus. On temaatilisi õhtuid, tähtpäevakajalisi, aga žanriprintsibiist lähtuvaid (õhtu «Sonett maailmakirjanduses» kava on artiklis lisatud). Kirjandusklubi tegevusest ja õpitud kavadest on artiklist juttu pikemalt.

Moskva 840. keskkooli kirjandus- ja kodu-uurijate ring kogus huvitavat materjali oma rajooni — Krasnogvardeiski — ja Moskva oblastis Lenini rajooni minevikust-olevikust, tutvus huvitavate inimestega, käis sealsetes tehastes, ettevõtetes, õppeasutustes. Tegevuse tulemusena valmis almanahh «Kirjanikud ja kodurajoon». Sealse kooli harrastuse üksikasju saab lugeda Zanna Sigali artiklist ajakirja 5. numbris.

6. numbris tutvume kirjanik Nikolai Birjukovi (1912—1966), kes 1. veebruaril k. a. saanuks 72-aastaseks. N. Birjukovi tabas mõneti N. Ostrovski saatus. 1930. aastal, sõitnud Dulevi portselanivabrikusse praktikale, kukkus ta avariitööde aegu jääkülma vette. Raske haigus aheldas ta sellest ajast alates voodis, ainult kätel säilis liikumisvõime. Temast sai kirjanik. 35 aastat pidas ta mehlist võitlust raske haigusega.

1970. aastal avati Jaltas, kus kirjanik elas viimased 11 aastat, kirjanduslik memoriaalmuuseum. N. Birjukovi nime kannavad 7 pioneerimalevat ja ligi 100 pioneerirühma Surgutis, Sevastopolis, Tõndas, Pensas, Zaporozjes jm. Ühe sellise maleva tööst jutustab ajakirja 6. numbril klassivälise töö rubriigis Larissa Frolova, üks Birjukovi-rühmade asutajaid, kes N. Birjukovi nim. Jalta koolis õpetanud 23 aastat. Artiklist saab teada, kuidas algas otsingutöö, kogunes huvitav materjal, kooli kasvatustöö pidestus N. Birjukovi mehisele eeskujule, kuidas tema loomingut tundma õpitakse, ja kujunesid kooli traditsioonid, sidemed teiste N. Birjukovi nime kandvate koolidega jm. (Eesti keeles tuntakse N. Birjukovi romaani «Kajakas».)

Klassivälise töö vormide kohta leiab kogemusi 6. numbrist teisiigi.

Nõukogude Liidu kangelase kosmonaut K. Feoktistovi nim. Voroneži 5. keskkooli Vene NFSV teeneline õpetaja Margarita Zatsepina kirjutab kirjandusklassika huviklubi tegevusest oma koolis.

N. Ostrovski nim. Alma-Ata 4. eriinternaatkooli ringist «Kirjandus ja teater» kirjutab õpetaja Tamara Ivanova.



KROONIKA

20. detsembril toimus E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilises Instituudis konverents «Üliõpilase õpetajaks», mis andis ülevaate õpetajaurimuste (sealhulgas kõrgkoolides õpetajakutseks valmistuvate üliõpilaste uurimuste) nüüdisseisust meie vabariigis.

Ettekandjate hulgas olid kõige arvukamalt esindatud TPEDI õppejõud ja teadurid. Dotentide M.-I. Pedajase ja S. Tamme ümber koondunud probleemgrupid tegelevad õpetaja kutsekindluse, tema vaimse ja füüsilise tervise ning psühhohügieeni probleemide uurimisega. Kaasatud on ka praktikuid haridustöötajate hulgas. TRÜ õpetaja-uurimusi tutvustasid vene keele metoodika kateeder eesotsas kateedrijuhataja A. Metsaga ning matemaatika metoodika kateeder eesotsas dotsent O. Printsiga. Leningradis asuva NSVL PA Täiskasvanute Üldhariduse Teadusliku Uurimise Instituudist oli kohal hariduse sotsioloogia sektori juhataja S. Veršlovski.

Konverentsi avas TPEDI teadusprorektor M. Arvisto, tervitussõnadega pöördus kokkutulnute poole TPEDI rektor, Eesti NSV teeneline õpetaja R. Virkus. Sissejuhatav ettekanne «Pedagoogiline kultuur kutseteetvalmistuses» oli TPEDI õppeprorektor L. Türipuult. Õpetaja kutsetöös sõltub palju sellest, kuidas on seatud tema kutseteetvalmistus, missugune on pedagoogiline kultuur kõrgkoolis. Siia alla kuuluvaks võib lugeda arukat, äärmusi vältivat juhtimist, kõrgkooli pedagoogilise kollektiivi soodsat hoiakut, positiivset pedagoogilist õhkkonda, suundust, tooni ja stiili. Pedagoogilist kultuuri iseloomustavad pidev arengu ja edasiliikumise tendents, uue otsimine, toetamine ja loomine, olemasoleva väärtusliku edasiantmine, akadeemilisuse oskuslik ühendamine koolilähedusega. Oluline on, et iga õppejõud tunnetaks, mille poolest pedagoogiline kõrgkool erineb näiteks akadeemilisest või tehnilisest.

Konverentsi vorm erines tavakohasest. Iga uurimisteema kohta andis ülevaate põhiettekandja, presiidiumilaua taga istusid ka kaasettekandjad, kes täiendasid põhiettekannet, andes oma probleemist kontsentraadi või tõstes esile mõnda olulist lõiku.

«Kutsemotivatsioon, elukutseväärtused ja suhtumine õpetajakutse» — selle probleemideringi põhiettekandja oli L. Kadakas, kaasettekandjad E. Talvist, T. Lister, L. Lepmann ja O. Prints. Erinevate õpperühmade ja erialade üliõpilased järjestavad õppima tuleku motiivi väga erinevalt, seetõttu on erinevad ka kutsekasvatuse ülesanded.

R. Uringu (põhiettekandja), **M.-I. Pedajase**, **V. Eksta**, **L. Simson** ja **H. Labe** teemast «Üliõpilaste ja õpetajate isiksuslikud ressursid ja käesolev koolisituatsioon» nähtus, et meie kool «valib» endale suhteliselt ühetaolist õpetajaskonda, seejuures iseloomustavad meie õpetajat küllaltki kõrged sisepinge näitajad, mis võivad mõjuda ebasoodsalt vaimsele tervisele.

«Õpetaja vaimne ja füüsiline tervis» oligi järgmise esinejategrupi teema. Põhiettekandja **M.-I. Pedajas**, teda täiendasid **A. Albert**, **P. Rammo** ja **V. Rea**. Kõlama jäi: õpetaja on kohustatud olema heas vormis ning peab teadma, mil viisil ta selle saavutab. Teda tuleb õpetada ennast maandama, oma tervist säilitama.

Psühholoogienist kutsetervise kujundamisel rääkis TPEDI meditsiinkateedri juhataja **S. Tamm** (kaasettekandjad **K. Nigesen**, **E. Lausvee**, **K. Kutsar**, **R. Mardi**, **I. Freiberg**, **J. Paulson**). Katseliselt on tööle rakendatud kutsetervise kabinet, mille tegevusvaldkondi tutvustati.

Üliõpilase — tulevase pedagoogi kutseteetvalmistuse teoreetilisi ja praktilisi probleeme käsitlesid külalised TRÜ-st. **A. Metsa** rääkis õppetöö pedagogiseerimise vormidest TRÜ-s, teda täiendasid **I. Tiits**, **S. Meltser** ja **K. Indre**.

Pikema ettekandega «Noorte õpetaja professionaalse positsiooni formeerimise» esines Täiskasvanute Üldhariduse Teadusliku Uurimise Instituudi sektorijuhataja **S. Veršlovski**. Ta rääkis noore õpetaja kutsealase ettevalmistusest, tema kutsealase hoiaku loomisest. Sektoris on lähemalt tundma õpitud noore õpetaja kutsealase kujunemise sotsiaalseid tegureid. Igale noorele spetsialistile on vaja anda head psühholoogiateadmised, baas eneseanalüüsiks. On vaja tõsta iga noore õpetaja vastutustunnet ja kultuuritaset, eriti humanitaarset kultuuri. Selle vastand on kitsas ainealane spetsialiseerumine.

Lõppsõnas rõhutas **M. Arvisto** toimunud konverentsi tähtsust sellealase uurimistöö edasiarendamisel, ühise lähenemiskontseptsiooni loomisel õpetaja kutseteetvalmistusele ja kahe kõrgkooli, TPEDI ning TRÜ kontaktide arendamisele.

Konverentsi ettekanded on avaldatud kaheosalises kogumikus «Üliõpilasest õpetajaks» (koostanud **M.-I. Pedajas**, TPEDI rotaprinti väljaanne, Tallinn, 1983).

Noorkogude Kool

A. КЕЭРНА. Ускорение прогресса науки и техники — основа интенсивного хозяйствования.

Что следует делать в настоящее время для того, чтобы наиболее результативно объединить достижения современной научно-технической революции с потребностями и возможностями социалистической экономики? Автор статьи характеризует более подробно две задачи. Во-первых, наиболее полное использование имеющегося научного потенциала и ускорение внедрения результатов исследования. Во-вторых, совершенствование механизма хозяйствования.

Наука нашей республики имеет резервы и возможности для решения актуальных

научно-технических и социально-хозяйственных проблем. Для ликвидации недостатков в системе планирования и материального стимулирования предусмотрены специальные средства. Нельзя решать отдельные вопросы без предварительной разработки общей концепции совершенствования механизма хозяйствования.

А. КЫБЕРЯЛГ. Технический прогресс и школьная реформа.

Нашему народному хозяйству в ближайшее время потребуется много образованных, хорошо знающих свое дело рабочих высокой квалификации, получивших подготовку широкого профиля, а также специалистов с средним и высшим образованием, имеющих хорошие теоретические знания и практические умения. При проведении школьной реформы и создании школ различного типа следует учитывать соотношение специалистов, необходимых народному хозяйству каждого отдельного района. Автор подчеркивает, что профобразование может существовать на уровне современных производственных условий лишь на базе хорошего общего и политехнического образования. Всестороннее нравственное воспитание человека и формирование его мировоззрения невозможно без знания гуманитарных наук.

Э. АЛАС. Больше внимания производственному обучению.

Проект ЦК КПСС «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы» предусматривает необходимость в совершенствовании профессиональной подготовки и производственного образования. В наших профтехучилищах доля производственного обучения составляет 40—45% всего времени учебы, в технических школах — даже 70%. Однако и этого недостаточно для воспитания хорошего рабочего. Часто оставляет желать лучшего качество специальной подготовки учеников. Автор более подробно останавливается на проблемах организации производственного обучения, знакомит с лучшими мастерами и опытом их работы. Важное место принадлежит организации производственной практики учеников на базовых предприятиях.

Вечерняя школа и образование трудящейся молодежи.

Участники беседы за круглым столом редакции обменялись мнениями об ученическом контингенте вечерних школ, о качестве учебно-воспитательной работы и проблемах кадров. Говорилось также и о том, как совместить среднее образование с повышением квалификации, какова роль отдела народного образования при оказании помощи вечерним школам. Рассматривались достижения и недостатки в работе вечерних школ, поднимались многие важные проблемы.

Наше интервью.

На вопросы отвечает старший научный сотрудник НИИ дефектологии АПН СССР, руководитель педагогической группы лаборатории педагогики и психологии детей с задержкой умственного развития, кандидат психологических наук **Нина Цыпина**.

Х. ЛИБЕРГ. Нравственные стороны культуры работы учителя.

Автор рассматривает культуру работы учителя как совокупность личностных и организационных приемов и средств, обеспечи-

вающих высокое качество работы учителя с оптимальной затратой сил и времени. Как подтемы рассматриваются осознание цели учителем, организационная сторона его работы, самоанализ и самоусовершенствование. Одной из гарантий хороших результатов воспитательной работы являются межличностные нравственные отношения, которые должны опираться на гуманность, справедливость, уважение сограждан и своих учеников, а также на требовательность. Учитель должен быть убежден в правильности принципов своей профессиональной этики.

К. ВИММСААРЕ. Июньский пленум, школьная реформа и атеистическое воспитание. Автор статьи рассуждает о содержании и потребностях атеистического воспитания, исходя из решений июньского пленума и отношения к религии в современном развитии социалистическом обществе. Одной из основных проблем более эффективного формирования мировоззрения учащейся молодежи является качество атеистического воспитания, которое непосредственно связано с нравственным воспитанием. На основе конкретного фактического материала воспитатель должен делать мировоззренческие выводы. Эта работа предъявляет учителю повышенные требования.

О современном уроке.

Обсуждение проекта школьной реформы ЦК КПСС выдвинуло на повестку дня проблему современного урока. Статья реферирует выступления на эту тему педагогов-ученых («Советская педагогика», «Учительская газета», «Воспитание школьников»). Приводятся мысли о необходимости совершенствовать урок (В. Дьяченко), о формализме на уроке (И. Харламов), о воспитании в учебной деятельности (Н. Шуркова) и о возможностях нравственного воспитания (О. Богданова). Реализация всех возможностей отвечает социальному требованию воспитать молодое поколение в духе высокой сознательности и коммунистической убежденности.

С. ПЛОМ. Школьная зрелость как зрелость социальная.

Обучение 6-летних детей делает еще более актуальной проблему школьной зрелости, важным показателем которой является мотивационная готовность ребенка к учебе. Одним из наиболее важных предварительных условий школьной зрелости является формирование умения самооценки в дошкольном возрасте. Самооценка развивается вместе с развитием деятельности, общения и речи ребенка. Самой важной деятельностью следует считать игру, через которую формируется отношение ребенка к взрослым, сверстникам и самому себе, через которую усваиваются социальные нормы.

Т. КРЕЙТСБЕРГ. Что заставляет ученика учиться?

Начало см. «Ныукогуде кооль», 1984, № 3.

Х. СААРИ. Слитное или раздельное написание родительного падежа в эстонском языке.

Данная статья является продолжением серии статей, которые анализируют вопросы слитного и раздельного написания определения в родительном падеже («Ныукогуде кооль», 1984, № 2). В этой статье автор более подробно рассматривает роль традиции, которая оказывает влияние на языковые нормы. Автор приходит к выводу, что для каждого случая слитного или раздельного написания родительного падежа нет единственно правильного решения.

К. ИНДРЕ. Формирование интеллектуальных умений учиться у учащихся начальных классов.

Начало см. «Ныукогуде кооль», 1984, № 2.

С. АЛПАТОВА. Учите детей видеть мир глазами патриота.

Статья методического содержания, адресована прежде всего работникам дошкольных детских учреждений. Показываются возможности, которые предоставляет природа для воспитания любви к родине. Говорится также о связи трудового воспитания с чувством патриотизма. При знакомстве с историей и настоящим нашей родины необходимо воспитывать любовь и уважение к памяти В. И. Ленина, к Советской Армии. Патриотическое воспитание дошкольников требует разнообразных приемов работы и комплексного подхода.

А. КАЛЬС. О биографических исследованиях учеников в Эстонии.

Автор пишет о тех изданиях, которые знакомят с историей, учителями, выпускниками какой-нибудь конкретной школы. Центральное место среди них занимает издание Министерства просвещения «Абитуриенты Эстонии 1937 года», которое содержит биографические данные о выпускниках 42 общеобразовательных школ с эстонским, немецким и русским языками обучения, а также выпускниках торговых, художественных, сельскохозяйственных, технических и прочих училищ.

Х. КАЛЬЮСТЕ. О преподавании музыки во втором классе.

Начало см. «Ныукогуде кооль», 1984, № 2—3.

Х. ВООРЕ. Изучение музыкальной культуры на уроках музыки.

Предложенный Д. Кабалевским новый метод музыкального обучения делает основной упор на слушание музыки. Автор, учитель музыкальной школы им. Г. Отса, дает рекомендации, как методически разнообразить ту часть урока, когда учащиеся слушают музыку. Говорится об уроках музыкального обучения как в начальных классах, так и в средних и старших. Слушание музыки, кроме расширения кругозора ученика, должно развивать музыкальный вкус и эмоциональность учащегося.

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

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

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

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükkikoja, 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 87-a.

Ladumisele antud 29. 02. 1984. Trükkimisele antud 31. 03. 1984. Trükiarv 4200. Ofsetpaber nr. 1 60×70/8.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 8.2. Tingtrükipoognaid 6.24. Arvestuspooignaid 8.3. MB-02347. Tellimise nr. 876.

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

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

«Ныукогуде кооль» («Советская школа»).

Oleliiduline pioneeriorganisatsioon on juba kuus aastakümne kandnud V. I. Lenini nime. Selle tähtpäeva puhul korraldati jaanuaris pioneerimalevates pidulikud koondused «Lenini nimi südames meil! Tööga tõendame truudust parteile!».

Malev eesrindlane. Sellist austavat nime kannab Tallinna 52. keskkooli A. Gaidari nimeline pioneerimalev. Selles on tublid pioneerid. Nad armastavad korda ja puhtust, austavad tööd. Pioneerid tegelevad hoolsalt oktoobrilastega, on tublid timurlased, hoolitsevad sõjaveteranide eest. Koolis on Oktoobri rajooni eeskujulikum pioneerituba.

Pioneerimaleva lipugrupp (foto esikaane siseküljel), 7. klassi pioneerid Leena Glebova, Vadim Ševtšenko ja Saša Vorobjov on rajooni paremaid. Kooli komsomolikomiteega kahasse korraldati Lenini nädal. Kuidas valmistatakse leninlikeks tundideks, organiseerida laupäevakut ja muud taolist arutati komsomolikomitees, kus malevanõukogu esimehe Oksana Kovtonjuki ja komsomolikomitee liikmete Vadim Aliatski ning Aleksandr Kossenko ettepanekuid kuulab kooli komsomolikomitee sekretär Jelena Kossenko.

Kooli pioneeritööd suunab vanempioneerijuht Natalia Voinskaja. Kõrvaloleval fotol arutatakse koos malevanõukogu liikmetega, kuidas koos sõpruskoolide, 32. ja 44. keskkooli pioneeridega korraldada pidulikku malevakoondust. 1920. a. VKNO III kongressil kõneldes rõhutas V. I. Lenin, et noorsugu lahendaks iga päev, igas külas ja igas linnas praktiliselt ühe või teise ühise töö ülesande, kas või kõige väiksema, kas või kõige lihtsama.

Tallinna 52. keskkoolis on õpilaste kätega loodud V. I. Lenini mälestustuba «Lenin ja Eesti». Stendid jutustavad meie vabariigi Lenini ordeni kandjatest, tutvustavad V. I. Lenini nimelisi ettevõtteid ning majandeid. Albumitesse ja magnetofonilintidele on jäädvustatud mälestuskilde Leninist.

Selles toas peetakse pioneeride ja kommunistlike noorte pidulikke koosolekuid, tähistatakse pidupäevi. Siin saavad oktoobrilapsed täiendavaid teadmisi meie riigi rajajast V. I. Leninist. Selle eest hoolitsevad oktoobrilaste juhid Nataša Vazikka ja Lena Glebova (fotod paremal). Anja Šarik (foto tagakaanel) tutvustab mälestustoa 2-b klassi oktoobrilastele raamatuid, mis jutustavad Volodja Uljanovi lapsepõlvest ja kooliaastast.

Tallinna 52. keskkooli pioneerid ja kommunistlikud noored elavad, õpivad ning töötavad Lenini nime väärikselt.

OLO TIKU tekst
TÖNU KALLE fotod



„ В маленькой соседней Эстляндии собрался на днях съезд батраков, избрал уполномоченных, которые взяли в свои руки все культурные хозяйства. Это всемирный переворот.”

«В. Ленин»



„ Эстонск...
СОСТАВЛЯЮТ Ч...
БЕЗ СОМНЕНИЯ
КОМИТЕТ РОСС...
КРАТИЧЕСКОЙ П...
ЯЩИЙ БОЛЬШЕ...

