

Nõukogude **KOOL**

6 • 1984

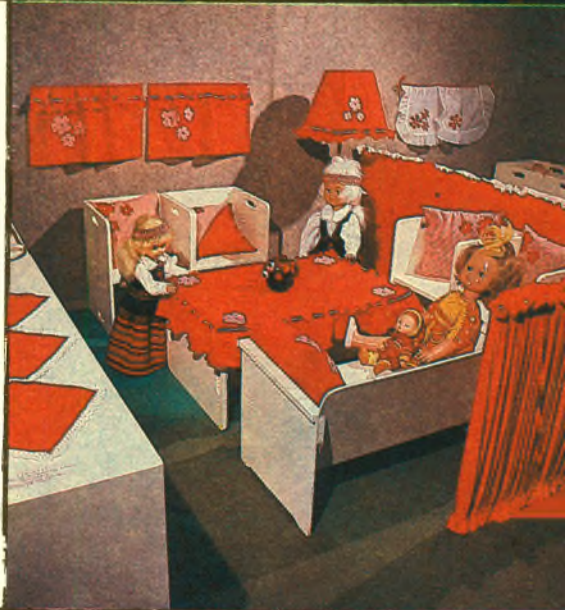




Küünlaku keskpaigast jaanipäevani meelitas VÕT-i näitusesaalidesse mitmeid tuhandeid inimesi vabariiklik näitus «Mäng ja valik-tegevus kommunistliku kasvatus vahendina koolieelses eas».

Neli avarat näituseruumi vaevu mahutasid vaid osakese — parematest parimad mänguasjadest ja -vahenditest, mis lastesõime-aedade kasvatavad, hoidjad, laste emad, isad ja vanavanemad ning paljude majandite, asutuste ja ettevõtete lastesõbralikud meistrimehed oma kätega teinud.

(Järg 56. lk.)



KOOLIREFORMI ELLUVIIMINE ON ALANUD

4. jaanuaril k. a. avaldati ajakirjanduses NLKP Keskkomitee projekt üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundade kohta. Projekti üldrahvaliku arutelu käigus osales arutluskoosolekutes 120 miljonit inimest, sõna võttis 7 miljonit. Üksmeelselt toetati NLKP Keskkomitee projekti ning tehti konkreetseid ettepanekuid ja märkusi. Uue jõuga demonstreeris projekti arutamine sotsialistliku korra tõelist demokratismi ning partei ja rahva vääramatut ühtsust.

10. aprillil toimus NLKP Keskkomitee pleenum, kus arutati läbi ja kiideti heaks NLKP Keskkomitee Poliitbüroo ettepanekud organisatsioonilistes ja muudes küsimustes, mis on seotud NSV Liidu Ülemnõukogu XI koosseisu esimese istungjärguga. Pleenum arutas ka küsimust üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundadest. Ettekandega selles küsimuses esines NLKP Keskkomitee sekretär sm. M. V. Zimjanin.

Pikema kõnega esines pleenumil NLKP Keskkomitee peasekretär sm. K. U. Tšernenko. Pleenum võttis vastu otsused «Rahvasaadikute nõukogude töö edasisest parandamisest» ning «Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundadest».

Viimati nimetatud otsuses märkis NLKP Keskkomitee üldharidus- ja kutsekooli reformi kui arenenud sotsialistliku ühiskonna plaanipärase ja igakülgse täiustamise olulise koostisosa suurt poliitilist, sotsiaalset, majanduslikku ja ideoloogilist tähtsust.

«Reform peab tõstma üldharidus- ja kutsekooli töö kvalitatiivselt uuele tasemele, likvideerima kooli tegevuses esinevad puudused, tagama teaduste aluste põhjaliku omandamise õpilaste poolt, neis kindlate kommunistlike veendumuste, töökuse ja kõlbelise puhtuse kujundamise ning noorte kasvatamise meie paljurahvuselise sotsialistliku kodumaa armastuse ja tema kaitseks valmisoleku vaimus, proletarise internatsionalismi vaimus. Reformi elluviimine võimaldab õpetamise ja tootmistöö ühitamise alusel põhjalikult parandada koolinoorte töökasvatust ja kutse-suunnitlust, kvalifitseeritud tööliiskaadi ettevalmistamist kutsekoolides ning täiendada noorte üldist keskkaridust üldise kutseharidusega.»

NLKP Keskkomitee otsustas kiita põhiliselt heaks «Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundad» ning tervenisti toetada NLKP Keskkomitee peasekretäri sm. K. U. Tšernenko pleenumikõnes sisalduvaid programmiseisukohti ja -järelduisi hariduse arendamise alal, võttes need partei-, nõukogude ja majandusorganite, ühiskondlike organisatsioonide ja töökollektiivide tegevuse aluseks. NLKP Keskkomitee avaldas kindlat veendumust, et üldharidus- ja kutsekooli reformi elluviimine kujuneb kogu partei ja rahva südamelähedaseks asjaks ning aitab veelgi parandada sirgivate põlvkondade õpetamist ja kommunistlikku kasvatamist, soodustab meie ühiskonna majandusliku ja sotsiaalse progressi kiirenemist.

12. aprillil kiideti üldharidus- ja kutsekooli põhisuundad heaks NSV Liidu Ülemnõukogu uue koosseisu esimesel istungjärgul. Ettekandega esines NLKP Keskkomitee Poliitbüroo liige, NSV Liidu Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja rahvasaadik sm. G. A. Alijev.

«Lähtudes XXVI kongressi, NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenumi ja 1984. a. veebruaripleenumi suunistest,» märkis kõneleja, «esitas partei strateegilise programmi hariduse ja noore vahetuse kasvatamise täiustamiseks arenenud sotsialismi oludes. Selle programmi määravad ära iga nõukogude inimese, iga nõukogude perekonna põhihuvid ning meie maa sotsiaalse, majandusliku ja vaimse progressi vajadused.»

Ta rõhutas, et koolireform aitab aktiivselt kaasa meie programmülesannete lahendamisele ja kiirendab nõukogude ühiskonna ajaloolist edasiliikumist teel kommunismile. Kõrse sotsialismi täiustamine on lahutamatu seotud nõukogude inimese mitte ainult kui peamise tootliku jõu, vaid ka kui aktiivse kodaniku, vaimselt rikka ja kõlbeliselt ülla isiksuse täiustamisega. Tänapäeval koondatakse sellele kogu kasvatussüsteemi jõupingutused, siin asub uut, sotsialistlikku tüüpi isiksuse kujundamisel tehtava töö raskuskese.

Reformi alustrajav eesmärk on põhjalikult parandada noore põlvkonna õpetamist ja kasvatamist ning eluks ja tööks ettevalmistamist. Reform arendab järjekindlalt edasi ühtse polütehnilise töökooli leninlike ideesid, kohandades neid tänapäeva tingimustele, võimaldab ühendada kõik ühiskonna kasvatusjõud ja rikastab rahvahulkade vaimse hariduse süsteemi loova suhtumisega koolielu pakiliste küsimuste lahendamisele.

Reformi elluviimise keskne kuju on õpetaja. Mõõtmatu kasvab vastutus, mida õpetaja kannab ühiskonna ees sirgivate põlvkondade õpetamise ja kasvatamise eest. Samal ajal hoolitsevad partei ja riik haridustöötajate ühiskondliku prestiiži tõstmise ning nende töö- ja olme-tingimuste edasise parandamise eest.

NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu võtsid vastavalt NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenumi otsustele ning NLKP Keskkomitee 1984. a. aprillipleenumil ja NSV Liidu Ülemnõukogu XI koosseisu esimesel istungjärgul heakskiidetud üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundadele vastu määrused reformi konkreetsetes küsimustes. 29. aprillil avaldati ajakirjanduses nendest esimene «Noorte üldise keskkariduse edasisest täiustamisest ja üldhariduskooli töötingimuste parandamisest».

On alanud uus etapp — reformi elluviimine. Oma kõnes NLKP Keskkomitee aprillipleenumil ütles NLKP Keskkomitee peasekretär sm. K. U. Tšernenko: «Nüüd on tarvis mõelda sellele, et reformi ideed viidaks täielikult ellu, et need ei jääks paberile. Peamine on siin rajada kooli ümberkujundamisel tehtavale kogu tööle kindel materiaalne ja organisatsiooniline baas. Hoolitseb tuleb paljude asjade eest: õppeprotsessi ümberkorraldamisest ja õpilaste töö suunamisest, korra loomisest lastekodude ja internaatide töös kuni õpetajate elutingimuste parandamiseni.»

Sm. K. U. Tšernenko juhtis tähelepanu sellele, et koolireform ei ole ühekordne ettevõtmine, et praktika teeb kahtlemata korrektilive meie suunistesse ja plaanidesse ning et seda ei ole vaja karta. Tähtis on vaid see, et me ei laseks silmist meie strateegilist orientiiri — igakülgset arenenud isiksuse kujundamist.

Nõukogude Kool

6 . 1984

PARTEI OTSUSED ELLU

- 4 **S. MÄE** Distipliini- ja tööharjumused kujundatakse igapäevases fõös ●
7 Väärilise töövahetuse kasvatamise nimel ●

KOOLIJUHI VEERUD

- 13 **O. TOOMET** «... tõsta õpetaja rolli...» ●

KASVATUSTEEMADEL

- 16 **F. KUPP** Traditsioone järgides ●
18 **O. SOLOTARJEVA** Õppevälise tegevuse seos kutsevalikuga ●
20 **L. TALTS** Avalik arvamus positiivse käitumismotivatsiooni kujundajana algklassides ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 24 **I. EBBER** Õpilase käitumise psühholoogiline analüüs ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 29 **E. REBANE** Õppevahendite ja -materjalide süsteem ning emakeele õppekomplekt ●
32 **K. KALDMA** Jaotusmaterjal on õppekomplekti element ●
35 **K. VÖLLI** Emakeele jaotusmaterjalid õpetajate hinnanguis ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 38 **V. KESKÜLA** Õpilaste kirjandushuvid ●
43 **J. HENDRE** Iseseisev töö füüsikakabinetis ●

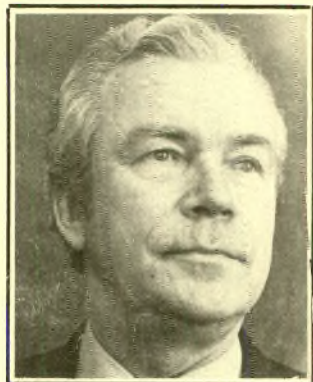
KOOLIEELNE KASVATUS

- 45 **H. SIIGUR** Metoodiku osa sisekontrolli süsteemi loomisel ●

KOOLIMUUSIKA

- 49 **M. KALMET** Koorikool Tartus ●
51 **S. RÄTSEP** Emotsionaalse kasvatus vaatevinklist ●

52 KROONIKA



JAAN HENDRE, TPedi füüsikakateedri juhataja, dotsent. Lõpetanud aastal 1955 Leningradi Riikliku Pedagoogilise Instituudi. Samast aastast töötab E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilises Instituudis, esialgu assistendina, vanem-õpetajana, hiljem kateedrijuhatajana. Pedagoogikakandidaat 1969. aastast. Eesti NSV Haridusministeeriumi füüsikakomisjoni liige, 1972. aastast selle esimees. Kirjutanud mitmeid abimaterjale kõrgkoolidele ja fakultatiivkursuse õpiku «Raadioelektronika alused». Pedagoogilises ajakirjanduses korduvalt sõna võtnud didaktika ja füüsika õpetamise meetodika teemadel.

AUTOREID



ILMAR EBBEL,
E. Vilde nim. Tallinna
Pedagoogilise Instituudi
algõpetuse kateedri
vanemõpetaja.
Lõpetanud aastal 1946
TPI automaatika erialal
ja 1970 TRÜ ajaloo-
keeleteaduskonna
psühholoogia osakonna.
Töötanud mitmel pool
meie vabariigi side-
ettevõtetes, aastatel
1964—1970 Elektro-
tehnikat TUI vanem-
teadurina, 1970—1972
NSVL PA Kutsepeda-
googikat TUI-s. Aastast
1972 praegusel töö-
kohal. Lugejaile tuntud
lektorina, kelle aine-
valdkond on psühho-
loogia- ja perekonna-
probleemid.

Fotod
TÕNU KALLE

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

A. EGLON, V. EKSTA (toimetaja asetäitja), F. KUPP
(vastutav sekretär), E. LAANYEE, 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 С. МЯЭ. Привычка к дисциплине и труду формируется в повседневной работе ●
7 Во имя воспитания достойной трудовой смены ●

КОЛОНКА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

- 13 О. ТООМЕТ. «... повысить роль учителя...» ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 16 Ф. КУПП. Следуя традициям ●
18 О. СОЛОТАРЕВА. Связь внеучебной деятельности с выбором профессии ●
20 Л. ТАЛЬТС. Общественное мнение формирует положительную мотивацию поведения в начальных классах ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 24 И. ЭББЕР. Психологический анализ поведения ученика ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 29 Э. РЕБАНЕ. Система учебных средств и материалов и учебный комплекс по родному языку ●
32 К. КАЛДМА. Раздаточный материал является элементом учебного комплекса ●
35 К. ВЬЛЛИ. Раздаточные материалы по родному языку в оценке учителей ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 38 В. КЕСКЮЛА. Литературные интересы учащихся ●
43 Я. ХЕНДРЕ. Самостоятельная работа в кабинете физики ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 45 Х. СИЙГУР. Роль методиста при создании системы внутреннего контроля ●

МУЗЫКА В ШКОЛЕ

- 49 М. КАЛЬМЕТ. Школьный хор в Тарту ●
51 С. РЯТСЕП. С точки зрения эмоционального воспитания ●

- 52 ХРОНИКА

Distsipliini- ja töoharjumused kujundatakse igapäevases töös

SAMUEL MÄE

NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenumil rõhutati, et inimest tuleb kasvatada... eeskätt kui sotsialistliku ühiskonna kodanikuks talle omaste ideeliste põhimõtete, moraali ja huvide ning kõrge töö- ja käitumiskultuuriga. Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundades öeldakse, et igas noores inimeses teadliku töövajaduse kasvatamine kujutab endast esmajärgulise majandusliku, sotsiaalse ja kollektiivse tähtsusega ülesannet. Samas rõhatakse, et kõrge kvalifikatsiooniga tööliskaadri ettevalmistamisel tuleb õpilastes kasvatada vastutust õppimise kvaliteedi eest, õppe- ja töödistsipliini.

Teadliku töövajaduse, töödistsipliini kasvatamine, nende tööinimest iseloomustavate iseloomuomaduste harjumusteks ning vajadusteks kujundamine saab alguse juba siis, kui nooruk õpib, olgu see siis üldhariduslikus keskkoolis, kutsekeskkoolis, tehnikumis.

A. Hendriksoni nimeline kutsekeskkool nr. 21 valmistab ette kõrge kvalifikatsiooniga tööliskaadrit treiali, lukksepp-koostaja, katelsepa, tööstusseadmete elektriiku, freesija, elektrikeevitaja, remondilukksepa erialadel. Koos sellega õpitakse veel niinimetatud ühitatud erialasid. Treialid saavad näiteks revolverja karuselltreipinkidel treiali ning programmijuhtimisega treipinkide operaatori eriala jne.

Koolis on 19 õppegruppi, kokku 540 õpilast. Nendest 2 tehnikakooli gruppi treiali ja freesija erialal. Eriala õpetamiseks on nüüdisaegse sisustusega õppekabinetid ja töökojad. Järgmise õppeaasta alguseks valmib uus õppekorpus, kus igas kabinetis kinoseade, grafoprojektor, diaprojektor «Lektor 600». Õpetaja töökohta on koondatud kogu kabinetis oleva tehnika juhtimine. Igasse töökotta seatakse

lae alla nurk- ja suundmuudetavusega telerid. Kui nimetatule lisada, et õpetaja töökohta, telerite suuna- ja nurgamuutmise seadme ja teiste konstruktsioonid töötasid välja õpetajad ja meistrid, saame kujutluse ka koolis valitsevast loomingulisest õhkkonnast. Praktiline väljaõpe toimub tehase «Dvigatel» baasil.

Kool saab oma õpilaskontingendi peamiselt meie vabariigi läänerajoonidest ja Tallinnast. Küllalt on neid, kes ei tunne kooli tulles erilist huvi ei õppimise ega ka ameti vastu. Koolidest kaasa antud iseloomustused ei ole tavaliselt objektiivsed. Neist noorukitest tuleb koolil kasvatada tulevased kõrgete moraalsete omadustega, distsiplineeritud töölisel. See aga ei ole kergete ülesannete killast.

Distsipliini kasvatamine algab õpilaste tundmaõppimisega. Et enamik iseloomustusi ei kajasta õigesti saabunud õpilaste iseloomuomadusi, tuleb koolil hankida lisateavet. Küsitakse lisaandmeid miilitsa lastetubadest ja koolist, kus õpilane varem õppis.

Esimesed koolipoolsed iseloomustused saadakse kooli ühisüritustelt. Nii on traditsiooniks saanud pärast paarinädalast õppetööd korraldada 1. kursuse õpilastele rahvatark Oismäelt J. Nikonovi hukkamispaigale. Matka eesmärgid: 1) õpilased täidavad matkanormid, 2) selgub, kes on kes. Seal saab näha, kuidas õpilane end ülal peab, milline on tema suhtumine, mis tal kaasas on (vahel ka õllepudel) jne. Nähtu põhjal kujuneb šeffõpetajal ja meistril igast uustulnukast mingisugune pilt. Sellele lisanduvad igapäevased tähelepanekud ja nii koguneb materjal, mille põhjal saab õpilasele läheneda individuaalselt.

Tavaliselt toimub 31. augustil ühiselamus elama hakkavate 1. kursuse õpilaste ja lastevanemate üldkoosolek. Direktor räägib lastevanematega, õpilastega aga direktori asetatija kasvatustöö alal. Kõne all on ühtsed nõuded, kooli sisekord ja muu taoline. Koolil on lastevanemate tarvis koostatud trükitud meelepea, selle saab iga lapsevanem. Järgneb majutamine.

Traditsiooniline on lastevanemate üldkoosolek 2. õppenädala laupäeval, sinna on kutsutud kõikide 1. kursuse õpilaste vanemad. Ka sellel koosolekul on kõne all vanemate kohustused. Nad saavad trükitud meelepea. Edasi järgneb juba meistri igapäevane töö lastevanematega. Kool peab sidet vanemate töökohtadega. Õpilase vanema töökohta saadetakse teade siis, kui õpilast on direktori käskkirjaga kiidetud või karistatud, kui talle on preemia määratud.

Kasvatustöö grupis. Iga päev pärast tunde toimub grupi rivistus raportlehe alusel. Raportlehel on kirjas kogu päev: saadud hinded, märkused, kiitused, karistused. Sinna märgitakse ka see, kui vanemad kooli kutsutakse. Raportlehele kirjutatakse saadud puudulik hinne. Igapäevasel rivistusel arutatakse see kõik läbi ja määratakse, mis edasi saab.

Et plaanitu saaks ellu viidud, selle eest seisab hea meister. Teda abistab šeffõpetaja, kes võimaluse korral võtab osa ka rivistusest.

Profülaktikakomisjon. Sellesse kuuluvad direktori asetäitja kasvatustöö alal, komsomolikomitee sekretär, ametiühingukomitee esimees, õpetajate ja meistrite esindajad, miilitsa lastetoea inspektor ja baasettevõtte esindaja. Selle komisjoni tööd juhib direktori asetäitja kasvatustöö alal ning komisjoni istungid toimuvad 2 korda kuus.

Nendel istungitel arutatakse korrarikumisi, põhjuseta puudumisi, halba õppe- edukust, distsipliinirikumisi koolis jne. Koos süüalusega võtavad komisjoni istungist osa grupivanem ja komsomoliorganisatsiooni sekretär. Vajaduse korral kutsutakse profülaktikakomisjoni koosolekule lastevanemaidki. Selle komisjoni eesmärk on peamiselt profülaktiline töö.

Õpilaslektoorium «Nooruk ja seadus». Selles on juttu noorsoo kuritegevusest, alkoholi kuritarvitamisest, seksuaal- ja muudest küsimustest. Iga loenguga kaasneb temaatilise filmi demonstreerimine. Lektoritena esinevad juristid, miilitsatöötajad, arstid.

Pedagoogilisele personalile on korra- ja distsipliiniharjumuste kasvatamisel suureks abiks noorte kunderlaste rühm. Noorte kunderlaste ülesanne on korra- ja ühiselu- reeglitest kinnipidamise jälgimine kooli ühiselamus. Nad patrullivad ka kooli lähiumbruses tänavatel ning hoolitsevad selle eest, et ei rikutaks ühiskondlikku korda. Noorte kunderlaste töö on ümberkorraldamisel. Tehase juhtkonnaga koos nende tööd analüüsidest leiti, et õpilaste kasvatamiseks on senisest enam vaja rakendada töökollektiivi ühiskondlike organisatsioone. Nüüd hakkabki noorte kunderlaste tööd juhendama tehase inimene. Tehase komsomoliorganisatsioon määras oma liikmetest ühiskondlikud kasvatajad ka raskesti kasvatatavatele.

Tulevane töömees peab distsiplineeritud kodanik olema nii väljaspool tehase seinu kui ka oma töökohal. Selle kasvatamiseks on rakendatud mitmeid eesrindlike meetodeid, millest on mõtu võtta teistelgi kutsekesk- koolidel.

1978. aastal mindi A. Hendriksoni nimelises kutsekeskkoolis üle ühitatud kutsealade õpetamisele. See tähendab, et põhieriala kõrval saab noor veel teise eriala. Muudatus nõudis ka keerukat tootmispraktikat, mis saadakse õppetöökodades baasettevõtte tarvis tehtava keerulise toodangu valmistamise kaudu. Tänu sellele, et õpilased täidavad tehnoloogiliselt erinevate, kuid omavahel seotud tööde kompleksi, mis mahutab keeruka lõpptoodangu väljalaske kogu tsükli, omandavadki nad kõrvuti põhierialaga ühe või mitu kutseala. Et sellises keerukas eriala omandamise situatsioonis muutub tihti töö sisu ja iseloom, on vaja kasutada nüüdisaegseid õpetamisviise ning -vorme. Õpetamine komp-

leksbrigaadides brigaadiviisilise töövõtu meetodil on üks selliseid.

Esimesel kursusel puuduvad õpilastel põhilised tööoskused, -vilumused. Seetõttu brigaadidesse ühendamisel on organisatsiooniline iseloom. Teisel kursusel toimub aga juba õpilaste ettevalmistamine töötamiseks brigaadiviisilise töövõtu meetodil tootmistingimustes.

Tootmisõpetuse meister, tundes iga õpilase võimeid, jaotab õpilased brigaadidesse nii, et kõrvuti heade õpilastega oleksid seal ka nõrgemad ja «raskemad». Brigaadi suurus on tavaliselt 5—6 õpilast. Brigadiri määrab meister paremate õpilaste hulgest. See on tavaliselt õppetöö eesrindlane, kes on suuteline täitma kõiki ettetulevaid operatsioone, abistama kaasõpilasi ja on ka organisaatorivõimetega.

Tootmispraktika päeva valmistab ette meister koos brigadiridega. Brigadiridele antakse täiendav kodune ülesanne tehnoloogiast. Nad peavad mõtlema, milliseid materjale ja instrumente vajatakse antud detaili valmistamiseks, millised kõrvalekalded on lubatud joonisel ettenähtust jne. Kui selline ettevalmistus on tehtud, kutsub meister brigadirid enda juurde, et koos valmistada tootmisõpetuse päevaks. Ta kontrollib brigadiride väljatöötatud tehnoloogilise protsessi õigsust, jooniste lugemise oskust, ohutustehnika tundmist jne.

Tootmisõpetuse päeva üldise sissejuhatava instruktööri teeb tootmisõpetuse meister. Seejärel antakse ülesanded brigaadidele (igal brigaadil on erinev töö). Töökohtadel jaotavad brigadirid töö brigaadisiseselt operatsioonide kaupa, tehakse teatavaks tehnoloogia, milliseid rakiseid ning instrumente tuleb kasutada. Brigadir kontrollib, kas brigaadiliikmed saavad joonistest aru, peatub ohutustehnika nõuetel, annab igale õpilasele päevanormi ja käskluse tööl alustamiseks. Seejärel vajaduse korral abistab brigaadiliikmeid ja veendunud, et kõik õpilased on hakanud oma ülesandeid täitma, asub ka ise tööpingi taha. Sõltuvalt detaili keerukusest otsustab brigadir, millist operatsiooni ta ise teeb. Brigadir vastutab kogu brigaadi distsipliini, töö õige organiseerimise, toodangu kvaliteedi, normitõlmise jne. eest.

Baasettevõtte on määranud igal erialal juhendajad ka tehastest, kes koos tootmisõpetuse meistriga kontrollivad ja abistavad brigaadide ning brigadiride tööd. Vajaduse korral sekkuvad nad brigaadide töösesse, saavutamaks ülesande täitmise õigsust.

Iga tööpäeva lõpul tehakse kokkuvõtte. Meister kuulab ära brigadiride ettekanded ning nende, baasettevõtte esindajate ja enda tähelepanekute põhjal annab tööpäevale hinnangu.

Brigaadi tööd hinnatakse lõpptulemuste põhjal. Brigaadide töökärsud lõpetatakse, võttes arvesse iga brigaadiliikme tööst osavõtu koefitsienti.

Keeruline toodang võimaldab pidevalt vahetada brigaadidele antavaid ülesandeid ja seega

läbi võtta ka kõik programmeerimised. Brigaadiviisiline töövõtu meetod on eriti efektiivne programmi komplekssete teemade lahendamisel.

3. kursuse lõpul jätkub töömehekaristus tehase brigaadides. Juba õppeaasta algul määratakse õpilased kindlasse tsehhi ning brigaadi, igaühele pannakse juhendajaks eesrindlik tööline. Kaks ja pool kuud töötatakse tehases, osaletakse samuti töökollektiivi ühiskondlikus elus. Tehase komsomolorganisatsioon lülitab õpilased siis ka oma kommunistlike noorte ellu.

Brigaadiviisiline töö tootmispraktikal kasvatab õpilastes distsipliinitunnet, looderdada ei saa enam keegi. Töö kvaliteet peab samuti olema hea, sest hinne antakse kogu brigaadi tööle. Tasu tehtu eest arvestatakse samuti brigaadi peale, seepärast ei ole hinnaalandust. Kõik see kokku paneb poisid tööle. Brigaadiviisilist töövõtu meetodit katsetati algselt katelseppade erialal. Nüüd juurutatakse seda teistele erialadel.

Brigaadiviisilise töövõtu meetodi kasutuselevõtul juba kutsekeskkoolis õppimise ajal on väga suur kasvatuslik väärtus. Ühises tööprotsessis, võitluses paremate lõpptulemuste eest kujunevad õpilastes vastutustunne, kollektiivsustunne ja teadlik distsipliin. See aitab tublisti kaasa tulevaste noortööliste kinnistumisele baasettevõttes ehk teisisõnu öeldes: tehas kasvatab endale tulevast kaadrit ise kutsekeskkooli kaudu ja koos kooliga.

Brigaadiviisilise töövõtu meetodi täiustatud viisiks on A. Hendriksoni nimelises kutsekeskkoolis konkursid kutseala parimale. Esimesena meie vabariigis organiseeris kool mullu koos baasettevõttega treialite erialal kutsemeisterlikkuse brigaadidevahelise konkursi. Esimesest konkursist võttis osa 6 õpilasbrigaadi, keda juhendasid kõrge kvalifikatsiooniga töölised baasettevõttest. Üldjuhul on need oma kooli kunagised lõpetanud sellest tsehhist, brigaadist, kelle juurde õpilasbrigaad praktika ajaks kinnistatud. See šeff-tsehh abistas ka õpilastel konkursiks valmistuda. Konkursi kavas oli kaks küsimust: 1) konkursiks määratud detaili valmistamine. See 5. kategooria töö tuli valmis teha 4 tunni jooksul; 2) teoreetilistele erialastele küsimustele vastamine. Konkursi võitjaid autasustati. Eriauhinnad panid välja baasettevõtte administratsioon ja komsomolikomitee, kooli juhtkond ning komsomolikomitee. See konkurs oli väga põnev, mis aga peaasi — suure kasvatusliku väärtusega. Konkursist võtsid osa ka Tallinna 6. kutsekeskkool ja sõpruskool — Moskva 153. kutsekeskkool.

Konkurse näitas, et ollakse õigel teel, täiendamaks õpetamise brigaadiviisilise töövõtu meetodit. Sellel õppeaastal korraldati teine kutsemeisterlikkuse võistlus, edaspidi jääbki see kooli üheks traditsiooniks.

Brigaadiviisiline töövõtu meetod õpilaste tootmispraktikal kiideti heaks ka Riikliku Kutsehariduse Komitee kolleegiumil ning seda soovitati rakendada teisteski kutsekeskkoolides.

Viies ellu NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu otsuseid kvalifitseeritud tööliiskaadri ettevalmistamiseks, on kooli pedagoogiline kollektiiv koos baasettevõttega teinud tõsisid tööd. Kuigi kool asutati alles 1971. aastal, on ta juba tuntud väljaspool koduvabariigi piire. 1974. aastal saavutas 1. lennu lõpetaja V. Teor treialite üleliidulistel kutsemeisterlikkuse võistlustel 3. koha. 1978. a. üleliidulistel freesijate kutsemeisterlikkuse võistlustel saavutasid õpilased G. Grigorjev ja A. Mazin teise koha ning autasustati ÜLKNÜ Keskkomitee märgiga «Kuldsed käed». Käesoleval ajal levitatakse eesrindlikku brigaadiviisilise töövõtu meetodi kasutamist õpilaste tootmispraktikal meie vabariigi teistes kutsekeskkoolides.

Pidevalt täiustatakse kooli materiaalselt õppebaasi. Tugevnevad sidemed kooli ja baasettevõtte vahel, viimasel ajal eriti kasvatusstöö valdkonnas.

Koolil on omad mured, raskused ja probleemidki. Eriti tähtis tänapäeva tingimustes on aga see, et koos kutsetehnilise ettevalmistusega kasvatataks tulevases töömehes aegsasti nüüdisaja tööliste kõlbelis-moraalseid omadusi.

Väärilise töövahetuse kasvatamise nimel

«Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundades» on öeldud: «Kooli tegevuse täiustamisel peab partei erilisel tähtsaks noore põlvkonna tööks ettevalmistamise põhjalikku parandamist... Opetamise ühendamine tootliku tööga eeldab noorematest klassidest peale õpilaste lülitamist süstemaatilisse, organiseeritud, nende tervisele ja vanusele jõukohasesse ühiskasulikkusse — ühiskonnale tarvilikku tõelisse töösse.»

Et nende ülesannete täitmisel seisab meil kohtadel ees suur töö ja konkreetsete plaanide koostamine, milles oma kindel koht koolidel, töökollektiividel, perekonnal ja kogu üldsusel, pakun selle tarvis välja viimasaja uurimusi-üldistusi, kogemusi ja seisukohavõtte üheksalt autorilt ning seitsmest töökasvatuse ja õpetuse teemat käsitlevast artiklist, mis kõik on avaldatud ajakirja «Sovetskaja Pedagogika» k. a. märtsinumbriks.

Sarja sissejuhatav artikkel, mis käsitleb **õpetamise ühendamist tootliku tööga kui nõukogude üldhariduskooli juhtpõhimõtet**, on NSVL PA tegevliikmelt, pedagoogikadoktorilt, professorilt, NSVL PA Tööõpetuse ja Kutsesuunitluse TUI direktorilt P. ATUTOVILT (2).

Elkõige märgib ta, et nõukogude ühiskond on tööinimeste ühiskond. Kõik inimeste eluks vajalik luuakse tööga ja töö kujutab endast inimesele ning tema kohale ühiskonnas hinnangu andmise põhikriteeriumi. Sellepärast annabki partei kooli tegevuse täiustamisel erilise tähenduse noore põlvkonna tööettevalmistuse põhjalikule parandamisele.

P. Atutov ütleb, et õpetuse ja töö orgaaniline ühendamine mõjutab üldhariduse taseme edasist tõusu. Tootlikus töös osalemine rikastab dunduvalt õpilaste praktilisi kogemusi, avardab teadmisi mitmesuguste looduse, tehnika, tootmise ja ühiskonnaelu nähtuste-ilmingute kohta, mille kasutamine aitab lahti saada abstraktsusest ja dogmatismist õppetundides. Teisalt aga tekitab praktilise vajaduse uute teadmiste järele, suurendab õpivõimet.

Samas rõhutatakse eriliselt, et õppimise ühendamine õpilaste tootliku tööga on teaduste aluste õppimise, polütehnilise hariduse, kutseõppe, kehalise, ideelis-poliitilise, esteetilise, töö- ja kõlbelse kasvatuse tootliku tööga seoste loomise keeruline ning paljutahuline protsess. Seega: õpilaste lihtne kaasamine tootvale tööle tööstuses või põllumajanduses väljaspool seda seost ei lahenda igakülgsest arenenud inimese kasvatamise probleemi.

Peatudes õpilaste tootlikul tööil kui nende kutseoskuste proovimise ühel kõige tõhusamal vormil, juhib autor tähelepanu sellele, et siin on veel puudusi ja lahendamata küsimusi. Mitte alati ei järgita tootliku töö korraldamisel pedagoogilisi nõudeid. Eriti ilmneb see õpilaste teoreetiliste teadmiste puudulikus seostamises tööga, mis takistab mitmesuguste elukutsete sisu avamist.

Kasvatatusülesannete alahindamine õpilaste töö organiseerimisel nähtub ka ülemäärase tähelepanu pööramises selle materiaalsetele tulemustele. See on küll tähtis tegur, kuid vaateväljalt ei tohi lasta libiseda õpilaste suhtumiste kujundamist meie ühiskonnale vajalike isiksuseomaduste kasvatamise eesmärgil. Mõnikord püütakse õpilaste töötegevuse organiseerimisel õigustamatult neile võimalikult kiiresti anda kitsas eriala, käsitsitöö vilumused. Vaja on lahendada õpilaste töö tasustamise ja nende mehhaniseeritud transportivahendite juhtimise lubamise küsimused, ütleb P. Atutov.

Ka märgib ta, et koolide praeguspraktika asendada õpilaste töötegevuse tootmise valdkonnas suusõnaliste arutlustega mitmete tehnoprotsesside ja tehnikanähtuste üle sünnitab nn. suusõnalist polütehniismi, mis on õigustatult saanud kriitika osaliseks.

Paljude muude küsimuste hulgas peab autor vajalikuks, et tähelepanu juhitaks ka töö esteetilisele küljele sotsialistlikus ühiskonnas. «Inimese tõeline ilu avaldub töös. Ilus ei ole üksnes selle tulemus, vaid ka vaba töö protsess ise, milles avanevad inimese loomevõimed, tema mõistuse võimsus, tema võim loodusjõudude üle. Töö seisab esteetilise tundmuse lätete juures... ja see alge hingestab tööd, kaunistab olmet ja õilistab inimest.»

V. I. Lenin on õpetanud, et noorsugu seaks kõik oma õpiülesanded nii, et iga päev igas külas ja linnas lahendada praktiliselt ühise töö üks või teine ülesanne. Praegu ent ei tule kool kaugeltki alati nende ülesannetega toime. Seda ilmestab tõik, et osal koolilõpetanuil puudub valmisolek asuda tööle materiaalse tootmise sfääri. Nad on elukutsetele halvasti orienteeritud, ei evi piisavalt

oskusi ega teadmisi selleks tööks. Ettevõtete direktorid nendivad, et paljud pärast kooli lõpetamist tööle asunud õpilased ja üliõpilased ei evi vajalikku distsiplineeritust, tööskest ega kehalist vastupidavust.

Ent, nagu märgib P. Atutov, pole asi üksnes selles. Tootliku töö alahindamine jätab meid, pedagooge, ilma võimalusest kasutada üht terve, sihiteadliku noortekollektiivi kujundamise võimsamaist vahendeist ja piirab kooli enda kasvatusvõimalusi. Suur töövõime, tööharjumused ja -oskused ei tule iseenesest — neid vajaneb kasvatada. Õigus tööle ei vabasta kedagi kohustusest töötada. Ei tohi lubada, et kool saadaks välja eluvõõraid inimesi, kes ei evi tööharjumusi ega suuda raskusi ületada. «Tööarmastust, austust materiaalse ja teenindussfääri elukutsete vastu tuleb kasvatada maast-madalast.»

Põgusalt on artiklis peatunud eesrindlike koolide kogemustel teaduste aluste õpetamise seostamisel töökasvatusega.

Lähemalt on seda vaadeldud aga pedagoogikakandidaadid, NSVL PA Õpetamise Sisu ja Meetodite TUI vanemteadurid A. ABDULINA ja A. KAVERINA (1). Nad märgivad, et kuigi eesrindlike õpetajate ja koolide tööpraktikas kasutatakse töökasvatuseks teaduste aluste kaudu mitmekesiseid metoodilisi võtteid, näitvahendeid ja organisatsioonilisi vorme, pole seejuures kahjuks vajalikku arendust saanud töökasvatuse kõik aspektid. Nii näiteks ei tagata loodusteaduslike ja matemaatiliste ainete puhul fundamentaalteaduste mõistete, seaduste ja faktide seost meie maa tootmisülesannetega. Humanitaarainete tundides pööratakse ebapiisavat tähelepanu töötegevuse kõlbelse külje avamisele. Sageli taandatakse kasvatustöö sisu tööliselukutsete kohta info andmisele. Kõik see raskendab objektiivsete ettekujutuste saamist tootmisest ja tänapäeva töölise isiksusest.

Edasi käsitlevad autorid konkreetselt, kuidas töö- ja kutseõppele saavad kaasa aidata humanitaarained, ainetevahelised seosed, loodusteaduslikud õppeained ja eriti keemia õpetamine.

Artikkel väärrib, et aineõpetajad selle iseisvalt läbi töötaksid.

M. TAITŠINOV (6), kelle vaatlusobjektiks on olnud õpilaste ühiskasulik töötegevus, toob kõigepealt esile selle, et õpitöö, kuigi see on õpilase kohustus, evib põhiliselt individuaalset iseloomu ega õpeta oma teadmisi ühiskonna kasuks rakendama. Õpitöö sotsiaalne tähendus ilmneb eriliselt siis, kui õpilasest saab tööline või üliõpilane, kui ta lülitub sotsialistlike tootmissuhete süsteemi.

Kas on siis võimalik saavutada, et töö õppetunnis oleks mitte üksnes tunnetuslik, vaid et õppimisel oleks ühiskasuliku tegemise kindlalt avalduv vorm? Eesrindlike koolide kogemuse põhjal vastab ta, et õppimisse suhtumine omandab kindla sotsiaalse tähenduse ja suurema isikustatud mõtte juhul, kui õpi-

lased süstemaatiliselt osalevad mitmesugustes, eriti loova iseloomuga töövormides; kui õpitegevused ühendatakse loova, eelkõige tootliku tööga.

Üldises koolipraktikas kannab töö üldse ja tootlik töö eriti seni episoodilist iseloomu. On siis võimalik saavutada, et töö saaks iga õpilase jaoks tunnetatud vajaduseks? Kuidas siis kujundada tööharjumusi, mis vastaksid sotsialistliku elulaadi ja kommunistliku töösse suhtumise põhimõtetele?

Nendele küsimustele vastab autor koolitöö praktika näitel, et üksikute tööülesannete täitmine õpilase poolt (ehkki ta on hõivatud igapäevase õpitööga) ei anna vajalikke tulemusi. Psühholoogid ja pedagoogid on sedastanud, et harjumuseks, vajaduseks muutuvad üksnes pidevad jõupingutused.

Edasi järgnevad näited lastekodude ja koolide looma- ja linnufarmidest ning õpilasbrigaadidest, kus õpilaste päevakavva kuulub 3—4 tundi tööd. Autor kinnitab praktika näidete varal pideva, igapäevase tootliku töö vajalikkust. Kuid iga kool lahendab seda ülesannet oma võimaluste kohaselt ning oma juhtide ja pedagoogide entusiasmist olenevalt.

Ka M. Taitšinov märgib, et õpilaste lihtne lülitamine tootlikku töösse ei anna kaugeltki alati positiivseid tulemusi. Töö kasvatab mitte üksnes oma funktsionaalse sisuga, vaid ka plaanilise ülesande intellektuaalse tasandiga. Siit tuleneb vajadus korraldada õpilaste ja täiskasvanute ühist tööd, kuna selle puudumine võib kaasa tuua õpilaste motivatsioonide ja vajaduste sfääri muutumise. Tööhuvide ühtsus, täiskasvanute isiklik eeskuju soodustavad õpilastel positiivse suhtumise kujunemise sotsiaalselt vajalikusse töösse, tööliksklassi ja kolhoositalurahva traditsioonidesse. Tähtselt on nii, et mida rohkem on täiskasvanud huvitatud õpilaste töötegevuse korraldamisest, seda enam kajastub see õpilaste tulevase eriala valikus.

Seega on täiesti ilmne, et kool ilma huvitatud ettevõtete abita ei suuda edukalt toime tulla õpilaste tööõppe ülesannete lahendamise-ga. On väga tähtis, et sellest võtaksid aktiivselt osa ettevõtete, ehituste, kolhooside ja sovhooside juhid. Samas nendib autor, et mitte alati ei leia vanemate õpilaste tööõppe aset tootmisrežiimile maksimaalselt ligilähedastes tingimustes, et nad saaksid osaleda plaanilise toodangu valmistamises vastavalt koolis ja ÕTK-s omandatavale erialale. Järelikult peavad baasettevõtete tootmisspetsialistid määrama kindlaks sellised tööobjektid, mis vastavad pedagoogilistele, sotsiaalsetele ja majanduslikele nõuetele. On vaja jõuda nii kaugele, et õpilaste valmistatud toodang vastaks tootmisstandarditele, oleks ühiskasulik.

Ta tsiteerib A. Novikovi, kes praeguskooli praktikast lähtuvalt on näidanud õpilase töö ja õppimise ebavõrdsest ühendamisest tulenevaid negatiivseid tagajärgi. Vanemad õpi-

lased hõivatakse (kui hõivatakse) tööga üksnes suvel, pärast õpitöö lõppu. Tuleb välja, et kas ainult töö või ainult õppimine — puudub arukas kooslus. Opilaste töö korralduses ОТК-s avaneb samasugune pilt: 5 päeva õppimist, 1 päev tööd. Niisuguse töökorralduse puhul segab töö õppimist, õppimine — tööd (vt.: «Наш современник», 1980, № 3). Töö puudumist õpilase päevarežiimis peetakse infantilismi ja tarbijaliku ellusuhtumise tekke üheks esmapõhjuseks.

Artiklis juhitakse tähelepanu sellele, et pidev hool sirguva põlvkonna eest meie ühiskonnas, tingimuste loomine nende igakülgeks arenguks, sealhulgas ka puhkuseks, on kujundanud osal lastevanematest väära arusaama: missuguseks lapsed ka ei kasva, ei juhtu nendega midagi, riik kindlustab tööga, aitab elukutse saada. «Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundades» aga rõhutatakse: «Kujunegu koolilõpetanute edasine saatus missuguseks tahes, töökarastust läheb neil vaja igas tegevussfääris. On tähtis, et õpilased võtaksid selle hästi omaks, ning et seda sügavalt mõistaksid õpetajad, lapsevanemad ja kogu üldsus.»

Laste tarbijaliku ellusuhtumise kujunemist üksjagu soodustavaiks peetakse ka mitmeid kasvatusinstitutsioone, näiteks pioneerilaagreid. Meie maal on loodud tohtu pioneerilaagrite võrk, kus lapsed põhiliselt puhkavad ja on peamiselt hõivatud meelelahutusliku tegevusega (mängud, sport, mitmesugused võistlused jne.). Töö on pioneerilaagrites viidud miinimumini. Mõned lapsed aga puhkavad seal koguni kolm vahetust, kusjuures tuusikute andmisel ei arvestata üldse nende koolijõudlust.

Nikolajevi 13. kooli õpetaja B. LUTKOVI ja pedagoogikakandidaadi, Ukraina NSV Pedagoogika TUI vanemteaduri D. TERNO-POLSKI (4) uurimisteemaks on olnud **töö brigaadiviisilise korraldus koolis.**

Autorid viitavad sellele, et töö brigaadiviisiline organiseerimine leiab meie maa ettevõtetes üha ulatuslikumat rakendamist. Moodsades sotsialistliku ühiskonna põhiraku, võtavad väikesed töökollektiivid — brigaadid — osa võitlusest töö tootlikkuse ja töötajate loomeaktiivsuse tõstmise eest. Tootmisbrigaadi funktsioneerimise spetsiifika seisneb selles, et ta esineb mitte üksnes juhtimise objektina, vaid ka isejuhtimise subjektina.

Artiklis märgitakse, et olemasolevas tööõppes on brigaadivormi võimalik rakendada üksnes tootliku töö protsessis, õppetöö perioodil rakendatakse seda vähe. Tööõppe praktikas (koolis, ОТК-s) eelistatakse aga individuaal- või frontaalvormi, mis on kaugel väikeste kollektiivide organisatsioonist.

Olemasolevate tööõppe vormide analüüs näitab, et neis on valdav tehnoloogiline lähenemine. Sotsiaalne funktsioon, mis avaldaks mõju tööõppe kasvatuslikule küljele — kollektiivi liikmete vahelistele suhetele —, ei

leia arvestamist, mis mõjutab ebasoodsalt õpilaste kogu tööõpet. Vähe arvestatakse töö iseärasusi algstaadiumi (frontaalvorm) ja lõppstaadiumi (lülivorm) vahelisel perioodil, mil õpilased on juba omandanud tööoskusi ja -vilumusi, kuid kogu tööprotsessi algusest lõpuni pole veel omandanud. Ka on töö frontaalne organiseerimine algõppe perioodil liiga lihtsustatud.

Seega on autorite arvates saabunud tõsine vajadus lahendada õpilaste töö organisatsioonilised vormid, täiustada seda tänapäeva tootmise tingimusi arvestades. Seda vajaneb konkretiseerida, lähendada tootmisbrigaadi vormile ja nõukogude didaktika nõuetele. Tööliste brigaadiviisiline töö organiseerimise kogemus tänapäeva tootmises pakub õpilaste tööõppe jaoks suurt huvi. Brigaad on algkollektiiv, kõige väiksem kollektiiv, mis sünnib suure, kooli puhul klassikollektiivi alusel. A. Makarenko on viidanud sellele, et taoline kollektiiv ei tohi üldkollektiivi maha suruda ega asendada. Väikeses kollektiivis on isiksuse individuaalsed iseärasused, tema tööalane ja kõlbeline küpsus tähelepanu keskpunktis. Autorid tsiteerivad taas A. Makarenkot: «Oma kogemust edasi arendades jõudsin sügavale veendumusele, mis hiljem leidis kinnitust praktikas, et vahetut üleminekut kogu kollektiivilt isiksusele pole, on üksnes üleminek pedagoogilistel eesmärkidel spetsiaalselt organiseeritud algkollektiivi vahendusel. Mulle näib, et tulevane pedagoogikateooria pöörab erilist tähelepanu algkollektiivi teooriale.»

Kui vaadelda töö organiseerimise individuaalvormi, võib täheldada, et üksiktöötajate tegevuse määravad selle puhul suuresti juhtiva personali otsustused: tootmisküsimuste vahetut isereguleerimist ja isejuhtimist rakendatakse piiratud. Täpselt samasugust olukorda näeme ka õpilaste tööõppe frontaal- ja individuaalvormide korral. Neil areneb nõrgalt kollektiivne suhtumine töösse kui omaste eesmärgi, selle tulemusi määrab enamasti hinne. Vastutustunnet antud töö eest ergutab põhiliselt õpetaja, mitte aga õpilaskollektiiv, puuduvad vastastikune kontroll ja nõudlikkus (isegi sel juhul, kui õpilane ei taha kohusetundlikult töötada). Kõik see vähendab üldist distsipliini, tekitab õpilastes erinevat töössesuhtumist, põhjustab töö madalat kvaliteeti ja egoismiilminguid. Töö oskamatu korralduse puhul ei tunne kollektiivi iga liige vastutust ühise ettevõtmise eest, huvitub vähe kaaslaste tööaktiivsusest, talle on peamine isiklikud näitajad.

Autorid on püüdnud tööliste tootmisbrigaadi praeguskogemusi tundma õppides välja selgitada tema iseärasused ja võimalused selle vormi rakendamiseks õpilaste tööõppes. Töö organiseerimise brigaadiviisiline vorm ei saa toimuda tööjaotuse või tooteliigi piires. Selle peamine funktsioon on sotsiaalne, see peab tagama kollektiivi kasvatusrolli ja vahetut

mõjutama töö tehnoloogiat. Just niisugune lähenemine väikeste kollektiivide moodustamisele igas klassis õpilaste tööõppeks on eriti ratsionaalne, sest see võimaldab õpilasi brigadidesse organiseerida sõltumata õpitavast programmimaterjalist, tööõppe teoreetilistest või praktilistest liikidest. Just sotsiaalne funktsioon on kasvatusse hoob ja see on täiesti teostatav töö brigadiviisilise korralduse puhul, mis ühtaegu arvestab õpilaste tööõppe sihtülesannet.

Pedagoogikakandidaat, NSVL PA Tööõpetuse ja Kutse-suunitluse TUI vanemteadur A. GOLONSTOK (3) arutleb **töökollektiivide** osa üle õpilaste kutse-suunduse kujunemisel, pannes rõhu koolinoorsoo kaasamisele materiaalse tootmise sfääri ja tema suunamisele tööliselukutsetele.

Õpilase kutse-suunduse kujunemisest saame kõnelda siis, kui ta on valinud endale konkreetse töövaldkonna, püüab seda sügavamalt tundma saada, koostada realistliku ettekujutuse enda kui spetsialisti võimalustest. See protsess peab lõppema isiksust rahuldava elukutse valikuga.

Kuid, nagu märgib autor, sõltub elukutse suhtumine mitte üksnes töötegevuse ainelisest karakteristikust (töö sisu, loovuse ilmutamise võimalus jne.), vaid ka sellest, missugustes tingimustes see toimub (kehalise raskuse aste, tervist kahjustavate tegurite olemasolu, vahetustega töö jne.), samuti sellest, missugused sotsiaalsed tagajärjed tulenevad sellest isiksusele (ühiskondlik roll, sotsiaalne kaalukus, austus, mida evivad selle esindajad ühiskonnas). Need tegurid iseloomustavad elukutse prestiižikust.

Sotsioloogias väljatöötatud prestiižikuse mõõtmise meetodid on sedastanud noorte inimeste väga erineva suhtumise elukutsetesse selle näitaja järgi. Nii on kõrgharidust nõudvatel elukutsetel tööliselukutsetega võrreldes kõrgem prestiižikuse näitaja, ühesugune pole see ka eri tööstusharudes, põllumajanduses, transpordi ja ehituse alal (M. Titma, V. Subkin, V. Kotšetov jt.). On kindlaks tehtud, et elukutse prestiižikus on õpilaste jaoks sage li mõjusam kutsevalikut mõjutav tegur kui huvi selle ainelise sisu vastu (N. Rutkevits, V. Merlin jt.). Seetõttu, toonitab A. Golomštok, peab teadlik kutsevalik olema rajatud tegevuse olemasolevate karakteristikute teadmisele ja isiklikele psühholoogilistele iseärasustele, sotsiaalsete tagajärgede teadmisele, mida see valik toob isiksusele, s. o. eneseteostamise võimalustele ühiskonnas töö kaudu. Vastasel korral ei evi õpilase ühe või teise kutse valik tema jaoks sügavat isikutatud mõtet ega ole püsiv. Seega peab kutse-suunitlus kui paljutahuline pedagoogiline tegevus olema suunatud mitte ainult kutse omandamise protsessidele, vaid ka isiksuse sotsialiseerumisele.

Selles saavad kooli suuresti abistada töökollektiivid, kus sünnivad kommunistliku

töösse suhtumise uued vormid: liikumine kõrgekvaliteedilise toodangu eest, metalli kokkukohi eest, töötamine ilma mahajääjateta, toodangu juurdekasvu andmine personali suuren damata, töö brigadiviisilise korraldus, mis loob kollektiivis huvitatuse kõigi kohusetruust tööst.

Seejuures juhib autor tähelepanu sellele, et töökollektiiv saab õpilaste kutse-suunitlusele efektiivselt kaasa aidata siis, kui ettevõtte täidab tootmisplaani, kui töö on korraldatud teaduslikul alusel, kui evitatakse uut tehnikat, kui on saavutatud tootmiskultuuri kõrge tase ja töötajate mitmekesiste vajaduste rahuldamine, kui ilmutatakse hoolitsust noorte, nende vaimsete ja aineliste vajaduste eest. Seetõttu tuleb töökollektiivide tegevust tootmissuhete täiustamisel ettevõttes käsitada kui õpilaste kutse-suunitluse tähtsat tegurit.

Töökollektiivi tegevusega tutvudes ja selles osaledes veenduvad õpilased, et tehases või majandis saavad nad oma vajadusi ja huve rahuldada. Ühtaegu võimaldub neil oma kutseplaane korrigeerida reaalsete ettekujutuste alusel sotsialistliku töökollektiivi elust.

Noorukiiga seostub unistusega mitmekesist, sisukast ja loovast tööst. Koolihariduse süsteemis kujuneb õpilastel kohati ettekujutus, et oma püüdlusi saavad nad teostada üksnes intellektuaalse tegevuse valdkonnas (teaduses, kunstis). Puutudes kokku ettevõtte ja tema töökollektiivi eluga, veenduvad õpilased selles, et nende eluplaanid võivad olla teostatavad ka tootmise valdkonnas. Füüsikahuvilised näevad, missugune keeruline mõõtetehnika ja automaatseadmed ootavad tehasesse tulnuid. Matemaatikahuvilised võivad leida rahulduse tootmise juhtimise automaatjaamas töötades. Kunsti ja spordi harrastajad saavad tegelda ettevõtte klubis, spordiväljakuil jne. Mitte juhuslikult ei saa tehas niiviisi kutsevaliku lähedaseks, teadlikuks perspektiiviks.

Lõpetuseks toonitab M. Golomštok olulisena seda, et tööliselukute omandamise käigus kujuneb noorel inimesel veendumus, et iga eriala, töölise oma kaasa arvatud, nõuab peale teatavate teadmiste ka isiksuseomadusi, mida tuleb endas tahet ja iseloomu karastades kasvatada.

Pedagoogikakandidaat, NSVL PA Tööõpetuse ja Kutse-suunitluse TUI vanemteadur A. TUBELSKI (7) on oma artiklis tõstatanud mitmeid huvipakkuvaid **probleeme seoses noorukite sotsiaalselt tähtsate töömotiivide tundmaõppimise ja kujundamisega.**

Kõigepealt märgib autor, et motivatsiooni probleemi psühholoogilist aspekti on piisavalt tundma õpitud. Seda ei saa aga öelda õpilaste töö ühiskondlikult väärtuslike domineerivate väärtuste pedagoogiliste tingimuste kohta.

Õpilaste töökasvatuse taseme tundmaõppimine nii massi- kui ka eesrindliku kogemu-

sega koolides näitas, et töö edukust määratletakse selle vormide mitmekesisusega, õpilaste tööst osavõtu või mitteosavõtu faktiga, kvantitatiivsete näitajatega (vanapaberi tonnide, rohitud põllu hektarite, üleskasvatatud küülikute arvuga jne.). Üksnes vähesed õpetajad püüavad välja selgitada õpilaste isikulist töösse suhtumist, juhindudes seejuures oma vaatlusandmetest ja muudest allikatest. Järelikult, ütleb A. Tubelski, on vaja põhjalikult tundma õppida õpilaste sotsiaalselt väärtuslike töömotiivide kujundamise tingimusi, teid ja meetodeid, sest need on ühiskasulikuks tööks valmisoleku kujunemise integraalkomponendiks.

Teoreetilise analüüsi põhjal sedastati uurin-gus 7 tinglikku motiividegrupp: ühiskondliku tähendusega eesmärgi impuls, püüd oma tööga ühiskonnale kasu tuua; soov oma kollektiivile edu tuua; huvi asja enda, töö sisu või protsessi vastu; püüd eneseteostusele; tahtmine olla ja tegutseda kaaslastega koos; kiituse ja autasu lootus; hirm karistuse ees, soov ebameeldivusi vältida.

Psühholoogias ja pedagoogikas eksisteerivad erinevad motiivatsioonide kvalifikatsioonid. Kõige vastuvõetavamaks peab autor nende jaotamist kollektiivseteks, isiklikeks ja prestiižikaiks.

Pedagoogikas peetakse kollektiiviks gruppi, kelle eesmärgid on adekvaatsed sotsialistliku ühiskonna omadega. Kuid paraku ei saa konkreetse eesmärgi objektiivne mõte kaugeltki alati impulsiks kollektiivi igale liikmele, vaid omandab isikulise mõtte. Seda seisukohta kinnitavad noorukite käitumise vaatlused ühiskasuliku töö ajal. Autor toob koolitöö praktikas iseloomuliku ja sageli esineva näite.

Pioneeriperatsiooni «Urengoi» käigus, hoolimata õpilaste hulgas tehtud selgitustööst ettevõtmise ühiskasuliku tähenduse kohta, on teada juhtusid, et ühe klassi õpilased tassisid oma hunnikusse teiste kogutud vanametalli. On põhjust kinnitada, et seda ei teinud nad ühiskonna kasu impulsist lähtuvalt. Järelikult, ilmutatud motiivi ei saa klassifitseerida ühiskondlikuna selle sõna rangemõttes. Õpilasi innustas soov vaid oma kollektiivile edu tuua. A. Tubelski ütleb, et oma kollektiivile edu toomise motiivi ülekandumine ühiskonnale kasu toomise motiivile nõuab sügavat tundmaõppimist. Praegu puuduvad kuigivõrd põhjendatud tõendused sellise automaatse ülekandumise võimalikkuse, samuti soovitud nende kujunemisele sihpirase mõju avaldamise teede kohta.

T. Konnikova töödes on sedastatud, et noorukite aktiivne osavõtt ühiskasulikust tööst ei anna alati tunnistust käitumise ühiskondlike motiivide üleolekust. Autori uuringud noorukite töösse suhtumise kohta kinnitavad selle järelduse õigsust. Oma kaaslaste isiksuse hindamisel nimetas vähem kui 5% küsitlenuist (3 tuhandest) jooni, mis iseloomustavad töösse suhtumist (vajadus töö järele, tööarmas-

tus, soov oma tööga ühiskonnale kasu tuua). Sellised kasulikud ettevõtmised, nagu laupäevak šeffide abistamiseks, töö kolhoosis, manguväljaku rajamine mudilastele, said vastavalt 10., 8. ja 12. koha ettevõtmiste 12 nime-tuse hulgas. Eelistatavad olid mitmesugused õhtud, kollektiivsed sünnipäevapeod, võistlused jmt.

Seega on A. Tubelski põhjust väita, et pedagoogilisest vaatevinklist lähtudes on vaja eristada isiklike ühiskondlikult väärtuslike motiivide kollektiivset, sest selle kujundamine toimub spetsiaalsete teede kaudu. Nende motiivide segiajamine või samastamine raskendab ühiskasuliku töö vajaduse kujundamise vahendite läbitöötamist ja nende rakendamist kasvatustöö praktikas.

Filosoofiadoktor, Ufaa Lennundusinstituudi professor V. POPOV (5) on vaatluse alla võtnud kooli, perekonna ja tööühiskollektiivide sidemete täiustamise.

Koolireform puudutab mitte üksnes üld- ja kutsehariduse struktuuri ja sisu, vaid ka õppekasvatuse protsessi kvaliteedi tõusu, haridussüsteemi lülide ja elementide sidemete korrastamist, selle muutmist eluks ettevalmistamise vahendiks.

Piirdudes artikli pealkirjas antud teemaga, märgib autor, et vastavalt perekonna haridus- ja kultuuritaseme tõusule kasvab tema roll ühiskonnas pidevalt. Perekond kujutab endast ühiskonna elu uute nähtuste akumulatoorit ja generaatorit. Perekonnas saab alguse ühiskondlike põhimõtete, käitumisnormide ja -reeglite omandamine, seal kujunevad tööarmastus, kollektivism, internatsionalism ja teised isiksuse positiivsed jooned. Teisalt aga säilivad just perekonnas kõige kauemini ühiskondliku praktika iganenud stereotüübid, seal omandatakse ka väikekodanlikku individualismi, egoismi, sünnib vastutustundetus ja ükskõiksus ühiskonna asjade suhtes. Perekonna probleemid, tema mikrokliima kajastuvad nii või teisiti igas järgnevas põlvkonnas.

NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenumil leidis rõhutamisest, et nõukogude inimeste ideelis-poliitiline, kõlbeline ja hariduslik potentsiaal on saavutanud kõrge taseme. Üle 80% NSV Liidu rahvamajanduses tegutsevatest inimestest evis 1979. a. alguseks kõrg- ja keskharidust, eelistatavalt vaimse tööga hõivatute arv ületas 40 miljonit.

Autori uuringu andmed võimaldavad järeldada, et enamik õpilaste vanemaid (üle 80%) on suutelised osutama kooli õppekasvatustöös kõige mitmekesisemat abi. Kahjuks, märgib ta, kasutab kool seni vähe perekonna hariduslikku, kõlbelist ja poliitilist potentsiaali. Küsimusele «Kas teate oma klassi õpilaste vanemate õppekasvatuse potentsiaali?» vastas 10% linnakoolide õpetajaist, et teavad seda hästi, 50% aga — halvasti või ei tea üldse. Need pole juhuslikud empiirilised andmed. Praktika näitab, et kool kaasab lapsevanemaid eelistatavalt majanduslikele töödele, 11

nende eruditsiooni, kutse- ja elukogemusi kasutatakse õppe-kasvatustsentsis vaid episoodiliselt.

Kooli töö efektiivsuse ja kvaliteedi avalik hinnang tugineb senini teadupäraselt nn. seemisele hinnangule, mis saadakse õpilastele õpetaja pandud eeskujulike, heade, rahuldavate ja halbade hinnete liitmise teel. Sellist hinnangut peab autor pigem enesehinnanguks. Üldkeskhariduse tingimustes seisab õpetaja alternatiivi ees: kas pidevalt täiustada oma töö kvaliteeti, et mitte lasta tekkida klassikursuse kordamist ja õpilaste enneaegset koolist lahkumist, või kompenseerida oma möödalaskmised ja ebaõnnestumised õpilaste teadmiste positiivse hindamisega. «Tuhanded õpetajad lähevad esimest teed, kuid teist teed minejate arv oluliselt ei vähene, hoolimata instruksioonide, käskkirjade ja metoodiliste juhendite olemasolust. Õpetaja, evimata võimalust pöörata võrdset tähelepanu kõigile õpilastele, püüab eelkõige turgutada mahajääjaid, mis omakorda sunnib teda vähendada abi teistele. Vältimatuks tagajärjeks on teadmiste hindamise stereotüüpide langus,» kirjutab V. Popov.

Et tõsta kooli vastutust õpilaste aktiivseks elutegevuseks ettevalmistamise eest, on ilmselt vaja selle ettevalmistuse hindamisele kaasata «tellijat» — õppe- ja tootmiskollektiive, kuhu lähevad koolilõpetanud. Need on sügavalt huvitatud oma töötäienduse kõrgest kvaliteedist ja võivad anda objektiivse hinnangu.

Töökollektiivid osutavad koolile järjest suuremat abi. Tootmiskollektiivide pedagoogiline tegevus on väljunud ettevõtte raamidest. Kasvab juhendajate arv, kellest paljud on osutunud andekateks pedagoogideks.

Selle töö efektiivsust õpiti tundma ekspertide — haridustöötajate küsitlemise teel. Valikuliselt küsitletud ekspertidest peab 70% täiesti piisavaks šeffide abi koolihoonete ja õppekabinettide remontimisel ning koolide spordibaaside sisustamisel, peaaegu 50% — tööõpetuse ja tootmispraktika töökodade sisustamisel.

Ent töökollektiivide abi koolide õppe-kasvatustööle pakub halvemat pilti. 50—92% ekspertidest peab äärmiselt ebapiisavaks või täiesti puuduvaks abi loengute pidamisel, õpilaste ringitöö ja spordisektsioonide juhendamisel, ekskursioonide korraldamisel, klassijuhatajatundides, töö- ja kutseõppes, individuaalšeffluses hälvikperekondade üle, väitluste ja konverentside ettevalmistamisel.

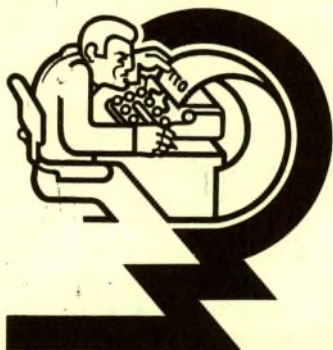
Artikli lõpuosas toonitab autor, et õppe-kasvatustöö efektiivsus ja kvaliteet sõltuvad üha rohkem elementidesüsteemi kool — perekond — töökollektiiv koostöö teadusliku korraldamise tasemest. Mida kõrgem on see tase, seda väiksem on mittejuhitavate tegurite mõju. Ja vastupidi: puudused teaduslikus organiseerimises avavad tee stiihiliste jõudude toimele, mis pidurdub kasvatusprobleemide lahendamist. Selle protsessi juhtimise täius-

tamine nõuab kooli, perekonna ja töökollektiivide praktikas olemasolevate koostöövormide põhjalikku tundmaõppimist, nende sirguva põlvkonna kommunistliku kasvatuse peamiste subjektide ühtsuse saavutamise kõige efektiivsemate teede väljaselgitamist.

Kokkuvõtte tegi HELGI ROOTS

Kirjandus

1. Абдуллина А. А., Каверина А. А. Трудовое воспитание при изучении основ наук. — «Советская педагогика», 1984, № 3, с. 48—52.
2. Агудов П. Р. Соединение обучения с производственным трудом — ведущий принцип советской общеобразовательной школы. — «Советская педагогика», 1984, № 3, с. 14—21.
3. Голомшток А. Е. Роль трудовых коллективов в формировании профессиональной направленности школьников. — «Советская педагогика», 1984, № 3, с. 42—49.
4. Лутков Б. А., Тернопольский Д. М. Бригадная форма организации труда в школе. — «Советская педагогика», 1984, № 3, с. 39—42.
5. Попов В. Д. Совершенствование связей школы, семьи и трудовых коллективов. — «Советская педагогика», 1984, № 3, с. 52—56.
6. Тайчинов М. Г. Общественно полезная трудовая деятельность учащихся. — «Советская педагогика», 1984, № 3, с. 35—39.
7. Тубельский А. Н. Изучение и формирование социально значимых мотивов труда у подростков. — «Советская педагогика», 1984, № 3, с. 57—61.



KOOLIJUHI VEERUD

«... tõsta õpetaja rolli...»

OLEV TOOMET,
Valgjärve 8-kl. kooli direktor

Enne kui alustada juttu õpetaja rolli üle meie ühiskonnas, tsiteerigem «Õldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundi». Ja tehkem seda üsna ulatuslikult, sest olen arvamisel, et just tsiteeritavates lõikudes on välja öeldud koolireformi kõige kaunimad sõnad ja esile toodud ka kõige olulisemad mõtted. Olen kaugel sellest, et reformi ülejäänud osades väljendatud seisukohti kas või mingilgi määral alatähtsustada, kuid **õpetaja tähtsust** meie ühiskonna arengu jaoks minu arvates **üle hinnata ei ole lihtsalt võimalik**. Niisiis tsiteerigem.

«Noorsoo õpetamise ja kasvatamise keerukate ülesannete edukas lahendamine on eelotstarvalik ja oluline (nüüd ja edaspidi minu sõnades — O. T.) õpetajast, tema ideekindlusest, kutsemeisterlikkusest, eruditsioonist ja kultuurist.

Õpetaja on noore isiksuse vaimse maailma kujundaja ning ühiskonna usaldusmees, kellele ühiskond usaldab oma kõige kallima ja kõige hinnalisema — lapsed, oma lootuse, oma tuleviku. See õilis ja raske elukutse nõuab inimeselt, kes on pühendanud sellele oma elu, pidevat loovust, väsimatut mõtetööd, suurt hingelist heldust, armastust laste vastu ja piiratud ustavust oma tööle. Oma ennastalgava ja sangarliku tööga sirgivate põlvkondade kasvatamisel on õpetaja pälvinud rahva sügava tänu ja lugupidamise. Paljumiljoniline

Nookogude õpetajaskond on meie maa uhkus ja partei kindel tugi noorsoo kasvatamises.

Partei hoolitseb väsimatult selle eest, et tõsta õpetaja rolli ühiskonnas, tema autoriteeti ja prestiiži. «Rahvakooliõpetaja tuleb meil tõsta,» on kirjutanud V. I. Lenin, «niisugusele kõrgusele, millisel ta kunagi pole seisnud, ei seisa ega saagi seista kodanlikus ühiskonnas. See on tõde, mis ei vaja tõestamist. Seda olukorda peame taotlema süstemaatilise, järjekindla ja visa tööga nii rahvakooliõpetaja vaimsel arendamisel kui ka tema igakülgsele ettevalmistamisel tema tõesti kõrge kutse jaoks ja — mis peasi, veel ja veel kord peasi — tema ainelise olukorra parandamisel.»

Loodan, et austatud lugeja vabandab mind minu sõrenduste pärast. Kuid arvasin vaid sellisel viisil leidvat võimaluse originaaltekstist esile tõsta neid momente, mis õpetaja rolli seisukohalt ühiskonnas ning teoksiloleva koolireformi käigus erilist tähelepanu ja uurimist vajaksid. On ju **kogu** eespool tsiteeritud teksti sisu, vaadtagu seda siis mis tahes vaatevinklist, ka tervikuna **väga** mõtlemapanev.

Kui koolireformi põhisuundades on nenditud, et õpetaja osa nookogude ühiskonnas tuleb **tõsta**, siis on vist ühtlasi ka selge, et tema roll **praegu** paraku veel nõutaval tasemel ei ole. Püüamegi vaadata veidi lähemalt, milles autori kui ühe reaõpetajatele lähedalseisja arvates õpetaja rolli ja prestiiži põhilised puudujäägid ja vajakajäämised praegusel momendil seisnevad ning millised on nende puudujääkide tekke põhjused ja tagamaad. Samuti püüame leida vastust meid kõiki vaevavale küsimusele: kuidas olukorda saaks kardinaalselt muuta ning parandada.

Meie ühiskond on oma eksisteerimise algusest peale pööranud (ka enda edasiarendamisel) põhitähelepanu oma kodanike materiaalsete vajaduste võimalikult paremale rahuldamisele. Arusaadavalt on see jätnud ühiskonna arengule oma piseri. Inimeste esmaste materiaalsete vajaduste rahuldamine **ühiskonna võimaluste pii-ri** oli meie riigi algaastatel igati põhjendatud. Elas ju rahva põhimass sel ajal väga halvasti. Kuid siis, kui me olime ehitanud üles sotsialistliku ühiskonna ja loonud materiaalbaasi üleminekuks kommunistliku ühiskonna ülesehitamise ajajärku, oli olukord otsustavalt muutunud. Meie inimeste enamuse materiaalne olme oli sedavõrd paranenud, et võis järjest kõrgemale kohale seada tema kultuuritarvete rahuldamise. Kas on see nõndasamuti olnud ka õpetajate puhul?

Nagu teada, on inertsus üks võrdlemisi visa nähtus. Seepärast — vaatamata rahva materiaalse elujärje kardinaalsele parandamisele — on kuni seniajani veel üsna paljude inimeste peaesmärgiks jäänud vaid materiaalsete väärtuste ja ka «väärtuste» saavutamine. Vaimsed hüved on sellistele inimestele vajalikud küll ehk sõnades ja vaid niipalju, et end **välise** kultuurikihiga katta, kuid nad ei ole kujunenud nende tege-

likeks, esmasteks eluvajadusteks. Nendelt üldseisukohtadelt pöördumegi nüüd õpetaja olme-probleemide juurde tagasi.

Kuidas siis on käesolevaks ajaks välja kujunenud õpetajate **aineline olukord** ja sellele **tuginev** kultuurivajaduste rahuldamise tase võrreldes teiste elualade töötajatega? Ei ole ju üldse võimalik kahelda, et õpetajate kultuurilembus (juba üksi nende töö huvides) lihtsalt peab keskmisest tunduvalt suurem olema.

Me ei või öelda, et õpetajate heaks oleks vähe ära tehtud. Näiteks saab maaõpetaja vaatamata mitmetele palgatõstmistele endiselt kommunaalteenuseid (tasuta korter, küte ja valgustus), üha rohkem õpetajaid on saanud kortereid kõigiti mugavates, tänapäevastes, lahedaks elamiseks vajalikuga varustatud moodsates majades. Seda nii linnas kui ka maal. Seadus näeb otseselt ette anda osa ehitatavast elumufondist kohalike haridusorganite ja koolide käsutusse. Koole aitavad õpetajate korteriolude parandamisel ka šefid. Ent kui asja lähemalt uurida ja õpetajate korteriolukorda kõrvutada teiste töötajate kategooriatega, siis on õpetajate elamistingimused tervikuna siiski veel kahjuks **allpool** vähemalt maal töötavate spetsialistide üldisest keskmisest tasemest. Seda kinnitavad näiteks ametiühingute korraldatud õpetajate küsitlused. Paljudes kaugemates maa-rajoonides saavad õpetajad kõigiti heakorrastatud kortereid tihtipeale vaid sedavõrd, kuivõrd nende abikaasad (harilikult mehed) neid kolhoosidelt, sovhoosidelt, asutustelt ning ettevõtetelt saavad. Leidub isegi veel paiku, kus õpetaja korteritaotlusele vaadatakse üsnagi viiltu. Kui sõnades alati ehk mitte, siis tegudes ometi. Haridusorganite **otsene** osakaal õpetajate korteritingimuste parandamisel on aga veel võrdlemisi tähtsusetu.

Selline olukord õpetajaid muidugi rahuldada ei saa. Tagajärg — paljud õpetajad on lahkunud ja lahkuvad õpetajatöölt sinna, kus korterite saamine lahedam. Osa vastava koolituse saanud noori ei ole aga seetõttu õpetajatööle üldse asunudki. Võimalusi ka kohustuslikust kolmest aastast kõrvalehoidmiseks siiski leidub. Ja nõnda vahetataksegi (püüame uskuda, et enamasti hädavajaduse sunnil) võib-olla isegi juba armsaks saanud elukutse parema elamispinna vastu. Koolide jaoks aga läheb enamasti hästi ettevalmistatud kaader kaduma.

Vaatleme edasi töötasu küsimust. Vist mitte kellelegi ei ole saladuseks, et Eesti NSV keskmise töötajate töötasu ületab nii linnas kui ka maal 200 rubla piirima, olles maal isegi kõrgem. Paremates tööpaikades (paljud kolhoosid ja sovhoosid, rida tehaseid, ettevõtteid ja eriti ehitusorganisatsioone) aga kaugelt üle sellegi. Noore tööletuleva õpetaja normatiivne töötasu on seni kõikunud aga 80—120 rubla vahel. Kui selline õpetaja töötab poolteise või suuremgi koormusega (mis on kõigi õpetajate, eriti aga noorte suhtes täiesti vastunäidustatud!), saab ta ikkagi keskeltläbi poolteistsada rubla töötasu. Lisatasud (klassijuhata-

mine, kabinetijuhatamine, ringi juhatamine, vihikute parandamine jt.) ei lisa sellele summale kuigi palju, süstemaatilisi preemiaid aga meie haridussüsteem ei tunne. Nõnda jääbki ühe reaõpetaja töötasu, kuidas ta ka ei pingutaks, üldisest keskmisest väiksemaks. On jällegi täiesti loomulik ning antud majandussituatsioonis igati loogiline, et sellistel tingimustel ka paljud muidu kõige meelsamini õpetajatöölt töötavad inimesed ajapikku paratamatult sellelt töölt lahkuvad. Ongi tegelikult juba lahkunud. Meie vabariigis töötab õpetaja kutsealase ettevalmistuse saanutest oma erialal vaid vaevalt kaks kolmandikku, kui sedagi. See tähendab — iga kolmas õpetajaks õppinu (õigemini **õpetatu**, kes riigile üle 6000 rubla maksuma on läinud!) on üle läinud mõnele teisele tööle. Reeglina ikka tasuvamale — ja ka «rahulikumale». Jäävad enamasti vaid fanaatikud, entusiastid või saamatud, kes mujal ei suuda läbi lüüa. Ka vähesed paremini tasustatavad, suure tööstaažiga (aga palk sõltub ju väga suurel määral nimelt tööstaažist) pedagoogid. Põhiliselt samadel põljustel valitseb meil suur meesõpetajate defitsiit. Ei ole siinkohal vaja seletama hakata, mida see meie noorsoo kasvatamisele (ikkagi pooled meessoost) on juba maksuma läinud ja edaspidigi läheks, kui koolireform otsustavalt appi ei tuleks.

Minu arvates on just eeltoodud kaks materiaalselt peapõhjust, miks **õpetajatöö ei ole populaarne** ja sellest tingitult siis ka **õpetajakutse prestiiž ei ole piisavalt kõrge**. On juba kord nii, et me elame ikka veel üsna maises ja materiaalses maailmas.

Mida siis nende küsimuste lahendamiseks tuleks teha?

Teha annab muidugi palju. Ja koolireformi **põhisuundades on seda ka arvestatud**. Kuid ei ole vahest siiski liigne, kui vajadused veel kord üle vaeme ja otsesõnu välja ütleme, koolireformi elluviimise teemal mõtiskleme.

Põhiline ülesanne seisneb selles, et õpetajatele tuleb luua **töösituatsioon**, kus neid ei pea tööle otsima ega meelitama, vaid nad peaksid sellele tööle ise tunglema. Meenutagem eespool tsiteeritud sellekohaseid V. I. Lenini sõnu. Õpetajate töötasu töötajate töötasude hulgas ühele esikohtadest, **tööpäev normi**, kortereid tõelises eelisjärjekorras, **heade tegelike** töötulemuste eest tublid preemiad, **garantiid** kõigi õpetajate olmeküsimuste kiireks lahendamiseks — ainult selles näen ma küsimuse kardinaalset, otsustavat lahendust. Juba varsti tekiks meil siis olukord, et enamik õpetajateks õppinutest püüdleks oma senini väheprestiižikale ja vähetasuvale, kuid kunagi siiski omandatud tööalale tagasi. Pedagoogilistesse õppeasutustesse astumise soov kasvaks, sisseastumiskonkurss tugevneks. Küllap tuleksid ajapikku tagasi ka mehed ning astuksid õpetajakutse omandamise teele noormehedki. Lõpetamisel oleks aga määramine õpetaja ametikohale üks eelistatuid ning pikapeale kujuneks siingi terve konkurents. Ka maal tekkivad vakantsed

õpetajakchad oleksid lahedasti hea erialase kaadriga täidetavad. Nii kujuneks peagi olukord, kus õpetajatööle saaks **valida vaid kõige paremad**, kõige andekamad, kõige ideekindlamad soovijatest. Aga just seda meil nii hädasti vaja ongi. Ainult kõige parem kaader, selleks kõige kohasemad inimesed võiks pääseda sellise ülimalt vastutust nõudva töö juurde, nagu seda on uue põlvkonna kasvatamine. Kuidas sellistel tingimustel saakski õpetaja kutseprestiiž ja roll ühiskonnas mitte tõusta?

Mida ikkagi **konkreetselt** välja pakkuda? Arvan, et **kõik** kooliõpetajatega seotud majandusmured tuleksid panna kohalike rahvasaadikute nõukogude ja šeffmajandite õlgadele ning see ka täielikult seadustada. Ka õpetajate töös tuleks sisse seada kindel regulaarse premeerimise kord võrdselt kõigi teiste elualade töötajatega. Kui see on kord sisse viidud, ei ole kahtlust, et tööle saavad tõesti parimatest parimad, kellele muidugi võib siis esitada ka praegustest tunduvalt kõrgemaid nõudmisi. Õpetaja saaks siis oma ja ka ühiskonnal ei oleks põhjust nurisemiseks, kui nende tulevase põlvkonna õpetamise-kasvatamisega tegeleb meie kõige kvalifitseeritum ja parim kaader. Teadlased on juba ammu kindlaks teinud, et just noore põlvkonna harimise ja kasvatamise paigutatavad summad annavad tulevikus kõige enam kasumit.

Arvan, et ainult olmemuredeta õpetaja võib ja saab **täielikult** anduda oma tööle. Ja kui see kord juba nii on, küllap siis tõuseb õpetaja prestiižki ühiskonnas. Kuid siiski on küsimusel veel teisigi aspekte, milledest olulisematel järgnevalt peatugem. Ei ole ju õpetaja olme- ja majandustingimuste parandamine mingi nõia-vits, mis ainuüksi kõik õpetaja tööga, tema prestiiži ja rolliga seotud küsimused lahendaks.

Teine õpetaja rolli ja prestiiži tõstmise tähtsamatist vahendeist oleks tema olulise osa tagasiandmine ühiskonna kõigi probleemide lahendamisel. Õpetaja **sõna** peaks **paljude** meie ühiskonna sõlmküsimuste lahendamisel muutuma endisest tunduvalt **kaalukamaks**. Kuid peab veel kord rõhutama, et teise ülesande lahendamine on vaid siis võimalik, kui edukalt lahendame esimese. Siiski on ka siin nii mõndagi vaja administratiivselt paika panna.

Kõigepealt — õpetaja peab saama isikuks, kes alati **võib** anda (ja ka **peab** andma!) täiesti objektiivse hinnangu tema kätte usaldatud laste senisele kasvatusle nende vanemate poolt, aga samuti ka laste võimetele ning nende rakendatuse tegelikule tasemele. See tähendab — õpetaja peab saama nii õpilaste arengu, nende õppetöö kui ka vanemate kasvatusöö objektiivseks hindajaks. Ühiskond ei või temale hinnangute andmiseks ette seada mingeid protsendilisi näitajaid ega suvalisi piire, ei tohi mingil määral katsuda õpetajale veeretada vastutust selle eest, mida on teinud ja peavad laste kasvatamiseks tegema teised, esmajoones perekond. Selle all mõtlen ma olulisemate momentidena järgmisi.

On üldiselt teada ja tunnustatud tõsiasia, et inimesed, sealhulgas ka lapsed, on nii oma geneetiliste iseärasuste, vaimsete võimete, kasvatustingimuste, arengukeskkonna kui ka paljude teiste, näiteks majanduslike, sotsiaalsete ja muude näitajate poolest vägagi erinevad. Seepärast ei ole ühelegi õpetajale võimalik ette anda täpseid arve või protsente, milledeni õpetaja oma konkreetse õppe-tegevuses peaks jõudma. Selleks on individuaalsed õppesituatsioonid eri paikades, eri aegadel, eri olukordades ja eri distsipliinides liialt erinevad. Seepärast on väga tervitatav, et õpetajale (kui õpetaja suudab seda piisavalt põhjendada) on antud õigus **välja panna hindeid, mida ta õiglaseks ning objektiivseks peab**. Mõistagi — kontroll õpetaja töö üle peab säilima, kuid see ei või muudatuda mis tahes surveks mingis kindlas suunas.

Teiseks — kui õpetaja leiab, et vanemad ei kasvata lapsi meie ühiskonna nõuetele vastavalt, peaks ka selles suhtes õpetajale jääma **õelda otsustav sõna**. Siingi koostöös ühiskonna teiste institutsioonidega (vanemate töökoht, administratiivorganid jpt.), kuid siiski — õpetaja kui asjatundja sõna peaks olema **kõige kaalukam**. Kui õpetaja peab hädavajalikuks tõsta näiteks üles küsimust vanemate karistamisest laste halva kasvatamise eest, siis peaks see olema **määrav**, et selleks volitatud organid õpetaja seisukohale vastavalt küsimuse ka lahendaksid. Kui aga õpetaja peab õigeks laste tema nõrkade vaimsete võimete või arengupeatuse puhul saata erikooli, siis peaks tema kui spetsialisti arvamus ühiskonna jaoks jälle olema **määrav** — mitte nii nagu seni, et selleks on üsnagi sageli täiesti ebateadliku lapsevanema suva. Ja mitte vanem ei peaks **piirjuhtudel** saama otsustada, kuhu ning kuidas teatud lastekontingent õppima läheb, vaid kool ning õpetajad kui oma ala tundjad ja eksperdid. Ja veel paljud teised taolised küsimused. Ainult siis võiksime loota, et õpetaja kaal ühiskonnas kardinaalselt tõuseb.

Kolmas oluline õpetaja prestiiži tõstmise valdkond oleks õpetajate osavõtu laiendamine ühiskonna üldprobleemide lahendamisest. Järjest rohkem peaks õpetajaid valitama rahvasaadikuteks, neid kutsutama osa võtma igasuguste õppekasvatustööga seotud asutuste **praktilisest** tegevusest, nagu kultuurimajad, raamatukogud, lasteasutused, ühiskondlikud organisatsioonid asutuste juures, laste kasvatusküsimustega tegelevad administratiivorganid jne. Ja siingi on **olulisim**, et õpetaja ei oleks mitte passiivse kasutatija või statisti osas, nagu seda praegu pahatihti veel juhtub, vaid et õpetaja saaks ka siin järjekindlamalt **suunaja ja juhtija rolli**. Et tema seisukohad ja arvamus oleksid arvestatavad kui vastava ala spetsialisti omad.

Neljandaks — õpetaja peab kindlasti võima oma sõna sekka õelda ka haridusorganite tegevuse korraldamisel, programmide ja õpikute koostamisel, koolide tulevasel reorganiseerimisel ja ümberkujundamisel, haridusega seotud majandus-, kultuuri- ja teiste küsimuste lahen-

damisel. Reaõpetajal on selleski suhtes võimalusi veel ebapiisavalt töökogemuste alusel.

Veel pean vajalikuks lühidalt nimetada ka neid koolireformi aspekte, mis esmapilgul õpetaja rolli tõstmisega otsesest ei omagi, kuid kaudselt tema prestiiži siiski üsna tugevasti mõjutavad. Kõigepealt peaks õpetajate kätte andma **mõjusamaid vahendeid** nende vanemate ja laste korralekutsumiseks, kes kasvatamisest ja õppimisest kõrvale püüavad hoida. Selliseid on küll vähe, kuid neid siiski veel leidub. Kursusekordamine taolistel puhkudel on mõttetu. Arvan, et puudulike hinnete väljapanek samuti ei aita. Sellistel juhtudel peaks lapsevanemad ühiskonnale tekitatud mõttetus kulutused hüvitama ning selliseid lapsi peaks olema võimalik kohe suunata nende teadlikkusele ja vastutusmäärale vastava tööala omandamisele. Oldse võiks kaaluda ka seaduspärastatud ning regulaarset 1—2 puuduliku hindega üleviimist, et hindend omandaksid täpselt neile ettenähtud väärtuse ja juba koolitunnistused annaksid õpilaste teadmistest, oskustest ning ka võimetest tegelikkusele vastava pildi. Seega mitte teha takistusi ega vähendada võimalusi nende õpilaste edasi õppima või tööle suundumisel, kelle võimed ja anded on kitsalt ühesuunalised. Ohtlasi pakub taoline paindlikum hindamis- ja üleviimissüsteem palju suuremaid võimalusi kasvatustööks hinde kaudu.

Lõpuks ei saa mööda minna ka õpetajate rolli ja prestiiži küsimuste teisest poolest, mis on samavõrd tähtis kui eespool käsitletugi. Ühiskonna hoolitsuse tunduva suurenemisega oma noore põlvkonna õpetajate ja kasvatajate eest peaks tingimata kaasnema ka niisama otsustav nõudlikkuse tõus nende töö suhtes, nende vastutuse järsk tõstmine. Peaks olema täiesti selge, et taolistes erakordselt soodsates tingimustes võib õpetajatööle jätta ikkagi vaid niisuguse kaadri, kes **igas suhtes** talle pandud lootusi õigustab ning tema ette püstitatud keerukaid ülesandeid **täielikult** täita suudab. Põhimõttel — kellele palju antud, sellelt tuleb ka palju nõuda. Ja kui selgub, et mõned õpetajatest ühel või teisel põhjusel ei tule oma tööga täielikult toime, tuleb neil ülimalt auväärselt ülesande — uue väarika põlvkonna kasvatamine — täideviimine üle anda nendesse kättesse, kes sellega paremini toime tulevad.

Ja veel. Õpetajad peavad — nii igaüks ise kui ka kõik koos — samuti hea seisma oma prestiiži tõstmise eest. Olla õpetaja peab olema tõesti suur au. Seda saavad esmajoonel kindlustada ainuüksi õpetajate tõesti hea töö ja õppe- ning kasvatustegevuse kõrgeid tulemusi, mis **kompleksselt**, kõigi ühiskonna jõudude poolt lahendatuna suudaksid tagada meie noore põlvkonna kasvatamise sellisel tasemel, kuhu me seni ei ole kahjuks veel ligilähedalegi saanud. See ülimalt kõrge eesmärk nõuab tõesti kõigi, nii perekondlike kui ka ühiskondlike jõudude arukat ühendamist. Kuid eesmärk on väärt, et teha selle heaks kõik, mis vaja, sest kõigepealt noorest põlvkonnast sõltub meie maa tulevik.

KASVATUSTEEMADEL

Traditsioone järgides

FRANTS KUPP

Aastavahetuse Pihkva üllatas oma ettevalmistustega pedagoogide, muuseumitöötajate, kõigi asjast huvitatute suurejooneliseks ettevõtmiseks «Muuseum ja lapsed». See nädal on uus algatus, mis korraldatakse Vene NFSV linnades ja rajoonides esmakordselt käesoleva aasta jaanuarist. Liiduvabariigi valitsuse määruse kohaselt tehakse seda ka edaspidi iga aasta jaanuaris. Eesmärgiks on tõhustada noorsoo ideelis-poliitilist ja sõjalis-patriootilist kasvatust koolides klassi- ja koolivälise töö kaudu.

Mis puutub Pihkvasse, siis seal on suurepärased võimalused linna ajaloost, sealhulgas revolutsioonilistest võitlustraditsioonidest, Suure Isamaasõja kangelaslikest päevadest ja arenenud sotsialismi ehitamisest rääkides noori kasvatada.

Meieni säilinud andmeil mainitakse Pihkvat üle 1000 aasta tagasi. Linna 1000. aastapäeva tähistati 1903. aastal. Pihkva naaberlinna Irboskat, kuigi ta on tegelikult Pihkvast noorem, nimetatakse Novgorodi kroonikas juba 862. aastast.

Pihkvamaal on veel mitu iidset linna, millel tänapäeva majanduses ja ka noorte kommunistlikul kasvatamisel on märkimisväärne panus: Velikije Luki (pärineb 12. sajandist), Porhov (13.), Ostrov ja Gdov (Oudova 14.).

Pihkva enda ajalugu algab 8. sajandist, mil sealkandis ehitati esimesed kindlustused. Pihkva kui Pihkva ja Velikaja jõe ühinemiskohas tekkinud linn muutus 10. sajandil tähtsaks käsitöö- ja kaubanduskeskuseks. Pihkva oli 14. sajandist kuni aastani 1510 vürstiriigi pealinn ning ühendati seejärel tsentraliseeritud Vene riigiga. Järgnevalt oli Pihkvat tähtis osa võitluses saksa, poola-leedu ja rootsi sissetungijate vastu.

Sajandivahetusel elas Pihkvas 83 päeva Nõukogude riigi rajaja V. I. Lenin. Pärast asumisaastaid Sušenskojes (1897—1900) asus V. I. Lenin seal teele 29. jaanuaril 1900 ja saabus Pihkvasse 26. veebruaril (vkj.) 1900. Kaks päeva hiljem võttis Pihkva politseiülem Lenini jutule ja mainis, et Leninil on keelatud

elada Peterburis, Moskvas jt. suurtes tööstus-
linnades.

Lenin elas Pihkvas Arhangel'ski tänavas
Tšernovi maja tagasihoidlikus toas. Pihkvas
õppis V. I. Lenin põhjalikult tundma piir-
konna majanduslikku ja poliitilist olukorda.
Ent peamist ülesannet nägi Lenin tol ajal
selles, et lõpetada ettevalmistused ülevene-
maalise revolutsioonilise ajalehe «Iskra» ja
ajakirja «Zarja» väljaandmiseks.

Õpilased on põhjalikult tutvunud Lenini
revolutsioonilise tegevusega 1900. aasta talvel
ja varakevadel Pihkvas. Siin toimusid kohtu-
mised kohaliku eesrindliku intelligentsiga,
Pihkvasse sõitsid Leniniga nõu pidama tema
mõttekaaslased kogu Venemaalt. 1900. a. 29.
märtsi ja 3. aprilli vahel toimus Pihkvas
kokkutulek, mis on ajaloos tuntud Pihkva
nõupidamisena. Sellel otsustati lõplikult Leni-
ni ettepanekul ajalehe «Iskra» ja ajalehe «Zar-
ja» väljaandmine välismaal.

Enne ärasõitu välismaale organiseeris Lenin
Pihkvas kohalikest marksistidest «Iskra»
kaastöögrupi. Selle ülesanne oli sõnumite ko-
gumine, ajalehe mõttekaaslaste võrgu laiendamine
ning väljaande levitamine. Esimene
number ilmus 1900. a. detsembris. Selle aja-
lehe tugipunktideks olid «Iskra» grupid. Pihk-
va grupp loodi vahetult Lenini juhtimisel
ja see oli sajandivahetusel üks kõige tugeva-
maid ja võitlusvõimelisemaid Venemaal. Sin-
na kuulusid sellised kogenud parteitöötajad
ja andekad ajakirjanikud nagu Panteleimon
Lepešinski ja Olga Lepešinskaja, Aleksandr
Stopanin, Nikolai Sergijevski, Ljubov Radt-
šenko jt. Nende juhiks oli kogenud revolutsio-
näär P. Lepešinski, kellega Lenin tutvus asu-
misaastail Siberis.

Pihkvaga on seotud paljude eesrindlike ini-
meste, revolutsionääride tegevus. Meenutagem
näiteks Jelizaveta Tomanovskajat ja Anna
Korvin-Krukovskajat (maailma esimese nais-
professori Sofia Kovalevskaja vanem õde), kes
võtsid agaralt osa I Internatsionaali tegevus-
est ning esimene nendest oli sidepidajaks
I Internatsionaali Vene sektsiooni esimehe
Karl Marxiga.

Pihkvalased võtsid aktiivselt osa revolut-
sioonilisest liikumisest 19. sajandi lõpul, osa-
lesid 1905.—1907. a. revolutsioonis. Just
Pihkva oli see linn, millega on seotud Puna-
armee sünd ja kangelaslik võitlus fašistlike
röövvalutajate vastu.

Suure Isamaasõja aastail sai Pihkva ja
Pihkva oblast tugevasti kannatada. Vaata-
mata kõigele avaldasid praeguse Pihkva ob-
lasti elanikud vaenlasele ägedat vastupanu
Leningradi ja Kalinini oblastis (nendest piir-
kondadest rajati praegune Pihkva oblast). Lü-

hikese aja jooksul pärast vaenlase sissetungi
loodi 58 pörandaalust partei rajooni- ja linna-
komiteed ning 202 parteiorganisatsiooni ja
gruppi.

Pihkva oli 9. juulist 1941 kuni 23. juulini
1944 fašistliku okupatsiooni ikkes. Peaaegu
kõigis okupeeritud rajoonides asutati 1941. a.
augustis ja septembris partisanisalgad ning
diversioonigrupid. Hiljem loodi Leningradi ja
Kalinini oblastis partisanibrigaadid. Ere näide
nende võitlusvõimest oli «rööpasõda». 1943. a.
augustist novembrini arendasid partisanid
Punaarmee pealetungioperatsioonide ajal äge-
daid rünnakuid vaenlase kommunikatsioonide-
le. Partisanid viisid korduvalt rivist välja
Dno, Pihkva ja Novosokolniki raudteesõlmed.
Ühel 1943. a. augustiööl õhkisid 3. partisa-
nibrigaadi võitlejad Pihkva-Porhovi raudtee-
liinil kuni 3000 rööbast, 9 silda, põletasid
4 ladu, 40 vagunit ja hävitasid 200 hitler-
last. Sama aasta lõpul oli Leningradi oblastis
13 partisanibrigaadi ning ligi 200 spetsiaal-
set ja üksikult tegutsevat rühma, kokku umbes
40 000 partisani.

Suure Isamaasõja ajal määrasid hitlerlased
oma vallutusplaanides Pihkvale erilise koha.
Ega asjatult nimetatud Pihkvat «Leningradi
uksevõtmeks», «Baltikumi väravaks», mille
oli Saksa vägedele suur strateegiline tähtsus.
Seepärast alustasidki okupandid 1942. a. ok-
toobris Pihkva-Ostrovi kaitseliini rajamist,
millele nad andsid nimetuseks «Panther». Kaitseliini ehitamine jätkus 1944. a. ja see
ulatus kuni Narva jõeni. Ent vaenlase jõu-
pingutused okupatsiooni jätkamiseks Pihkva-
maal ei kandnud vilja. 1944. a. 21. juuli
õhtul kuulutas saluut Moskvast Punaarmee
võidust, seekord Ostrovi linna vabastamisest.
Samal ajal alustasid Pihkva lähistel peale-
tungi 42. armee 376. ja 128. laskurdiviis
(juhatajateks kindralmajor N. Lukjanov ja
D. Poljakov), 22. juuli hommikul vabastati
linna idaosa. Juulikuu 22. päeval kell 3 jõud-
sid meie väed Velikaja jõe põhja- ja ida-
kaldale, vabastati linna keskosa. Kogu järgnev
päev ja öö käisid lahingud vaenlase välja-
kihutamiseks. 23. juuli hommikul kella 6-ks
oli linn röövvalutajatest vabastatud, kuid
vaenlase poolt täielikult purustatud. Linna
piirides oli ellujäänuid vaid 14 elanikku, kelle
nimed praeguseks on teada saadud. Neist
11 kohta on säilinud foto.

Põguski pilt Pihkva linna ja oblasti ajaloost
näitab, et sealkandis on suurepäraseks võima-
lused noorte patriootiliseks kasvatamiseks.
Pihkva oblastis on ligi 500 revolutsiooni- ja
lahingukuulsuse muuseumi, tuba ja nurka.
Pihkva linna 23 keskkoolist on rohkem kui
pooltel oma lahingukuulsuse muuseum, teis-
tes käivad ettevalmistused muuseumi avami-
seks. Pihkva 21. keskkooli lahingukuulsuse
muuseumist oli juttu k. a. «Nõukogude Õpe-
taja» 18. veebruarinumbris pealkirja all
«Pihkvas sirguvad patrioodid». Ent palju te-
hakse noorte patriootilisel kasvatamisel ka

riiklikes muuseumides, samuti linna pioneeri-
majas ja ametühingute majas.

Linna pioneerimajas juhib lahingukuulsuse
muuseumi sõjaveteran Kuzma Karpov. Ta
teenis noore kutsealusena aega 1941. a. keva-
del ja suvel inseneriväeosas Tapal, kust sõja
algul läks koos üksiku sapööripataljoniga Rak-
vere ja Sonda kaudu Kingissepa ja Luuga alla,
aitas seal ehitada kaitserajatisi fašistlike
vägede peatamiseks. Hiljem võitles Volhovi ja
Tihvini all, aitas kaasa Leningradi ja Pihkva
vabastamisele okupantidest, töötas pärast
sõda teedeehitajana.

Pioneerimajas on K. Karpovi juhtimisel loo-
dud ulatuslik ekspositsioon. Väljapanekuid on
V. I. Lenini viibimisest Pihkvas, Suurest Sot-
sialistlikust Oktoobrirevolutsioonist, kodu-
sõjast, Suurest Isamaasõjast, Pihkvamaalt pä-
rit ja siin sõja-aastail langenud Nõukogude
Liidu kangelastest. Ulatuslikult on välja-
panekuid Pihkva kaitsjatest ja linna fašist-
likust orjusest vabastajatest. Palju on muu-
seumis esemelist materjali, sealhulgas relvi,
kindralite ja ohvitseride mundreid, medaleid
ja ordeneid, fotosid. Muuseumil on suur sõja-
veteranidest aktiiv, kes on aidanud eksponaate
koguda ja näitusi korraldada. Peaaegu kõigist
Pihkva keskkoolidest on õpilasi, kes aitavad
muuseumi juhatajat praktilises töös. Õpilaste
abiga on kõigi teadaolevate Pihkva kandist
sõjaveteranide, Pihkva vabastajate kohta sisse
seatud toimikud, mida noored aitavad korras
hoida. Pioneerimajas, lahingukuulsuse muu-
seumis, nagu ametühingute maja omaski, toi-
mub pidulikult noorte vastuvõtt pioneeri- ja
komsomoliorganisatsiooni, tehakse leninlikke
arvestusi, koos käivad ekspeditsiooni «Otsing»
liikmed.

Mõlemad muuseumid korraldavad õpilas-
tega õppe- ja kogumisekspeditsioone endistes-
se lahingu- ja revolutsiooniliste sündmustega
seotud paikadesse. On käidud kaugemalgi,
nagu Velikije-Lukis, kust pärinesid Nõuko-
gude Liidu marssal I. Malinovski ja Nõuko-
gude Liidu kangelane A. Matrossov, Ostrovis
ning Krasohhas, kus okupandid põletasid sõja
ajal kogu küla koos elanikega. Tihti viibitakse
õpilastega nendes kohtades, kus Nõukogude
armee võitlejad murdsid läbi vaenlase kaitse-
liinist «Panther». Nendest õppekäikudest ja
ekskursioonidest võtavad osa endised sõja-
mehed, kes osalesid Pihkva ja selle ümbruse
vabastamises. Nende emotsionaalne jutustus,
endiste lahingukohtade nägemine ja mäles-
tuste talletamine aitavad kaasa noorte patrio-
tismitunde süvenemisele, järjepidevuse loomi-
sele eri põlvkondade vahel.

(Järg. 23. lk.)

Õppevälise tegevuse seos kutsevalikuga

OLGA SOLOTARJEVA,
TRÜ haridussotsioloogia labori
insener

Haridusreform nõuab nii monelegi kasvatus-
probleemile hoopis kriitilisemat ja laiema pers-
pektiiviga lähenemist, kui seda seni tehti.
Eriti tähtis on töökasvatuse korralduse krii-
tiliselt vaatlemine ning õppimise, kasvatus
ja töö vahekordade uuendamine.

Töökasvatus kui isiksuse arengu üks põhi-
komponente on ühtlasi noorte elukutsevaliku
olulisi tegureid. Teadvustatud, läbikaalutud
kutsevalik, mis vastab ühiskonna vajadustele
ja lähtub noore huvidest ja võimetest, eel-
dab tingimata praktikas saadud töökogemusi.
Tegelikus töös, mitte ainult tööd imiteerivas
tegevuses kujunevad huvid, tekib suhtumine
töösse kui eluvajadusse ja -väärtusesse, mis
on isiksuse moraalse ja kõlbelse küpsuse
näitaja. Koolis on õpilaste töelisel tööil seni
olnud tagasihoidlik koht, haridusreformiga
on ette nähtud selle olukorra põhjalik muut-
mine. Uuenduste läbiviimisel on aga kasu-
lik teada, mil määral senine tegevus vastab
uutele vajadustele ning mil määral oli see
ebakohtade allikas.

Tartu Riikliku Ülikooli haridussotsioloogia
laboris on keskharidust omavate noorte plaan-
ide kujunemist ja realiseerimist uuritud juba
alates 1966. aastast. Käesolevas artiklis toe-
tume 1981. ja 1983. aastal tehtud uurimuste
andmetele.

Koolielus oli seni eriti üldhariduskooli õpi-
lastel üsna vähe võimalusi täisväärtuslikus
töös osalemiseks. Polütehniline tööõpetus ei
võimaldanud sageli küllaldaselt proovile pan-
na õpilasi selgitamaks nende võimeid, kõne-
lemata juba nende sihipärasest arendamisest.
Siit tõuseb probleem: mil määral ilmutavad
õpilased ise aktiivsust olemasolevate võima-
luste ärakasutamisel kutsevalikuks oluliste
eelduste arendamisel, huvide ja vajaduste
rahuldamisel. Vastavaid võimalusi aktiivseks
tegevuseks, mille osakaalu ei pisenda ka ha-
ridusreformiga tehtavad uuendused, paku-
vad koolide huvialaringid, fakultatiivtun-
nid, koolivälised asutused jne. Osavõtt ringide
tööst, fakultatiivtundidest jne. on tõhus va-
hend kutseasuanduse kujunemisel, aga ka töö-
kasvatuses. Viimane asjaolu tähtsustub see-

tõttu, et üha enam on erialasid ning elukutseid, milleks valmistumisel eelnev praktiline töö pole võimalik, ning klassiväline ja muu huvialategevus võib olla ainus seesuguse alaga vahetuma kokkupuute võimalus. 1981. a. keskkoolilõpetajate küsitlusandmete (3, lk. 31—34) faktoranalüüsil saime tunnuse, mille nimetasime erialaga tutvumise faktoriks. Selle keskmised osutusid valitava erialaga seotud ringidest osavõtnutel tunduvalt kõrgemateks kui teistel õpilastel. Eriti suur oli kutseasuandusel tehniliste ringide tööst osavõtu tähtsus. Seevastu osavõtul isetegevus- ja kunstiringidest ei olnud valitud erialaga tutvumise faktoriks diferentseerivat mõju (vt. tabel 1). See on ka loogiline, kui arvestada, et tehnilistele erialadele kui massilisematele orienteerus ligi neljandik küsitletutest, samal ajal kui loomingulisi erialasid valis vaid ligi 6 %.

Ringides osalemise osatähtsust elukutsevaliku seisukohalt kinnitavad ka 1983. a. Eesti NSV keskkoolilõpetajate uurimise andmed (3, lk. 82—89; 1, lk. 31—34). Korrelatsioonanalüüs noorte

üldisemate keskkoolilõpetajate omandamise järgsete plaanide ja ringides osalemise vahel (tabel 2) näitab, et tugevad seosed on seal, kus ringi töösuund langeb kokku valitava tegevussfääriga. Kutsekeskkooli lõpetanute koolijärgse enesemääratluse tingimused ja valikuvõimalused on selle koolitüübiga juba osaliselt ette määratud, ent üldhariduskooli lõpetanute kohta võrdlusena toodud andmed pakuvad kõnealustest seostest siiski teatud huvi.

Huviaratavad on tabelis toodud negatiivsed korrelatsioonid. Näeme, et mõnedel juhtudel muudab teatud ringides osalemine ühe või teise võimaliku tulevikukava vähem külgetõmbavaks.

Teine noorte huvide, võimete väljaselgitamise ja arendamise võimalus on nende tegevus õppe- ja ka ringitööst vabal ajal. 1981. a. keskkoolilõpetajate lemmiktegevuste struktuuri analüüs näitab, et paljudel noortel puudub aktiivne, sihiväline võimete ja huvide arendamisele suunatud tegevus. Kolmandik küsitletuist märkis lemmiktegevuseks põhiliselt passiivse ajaveetmise, nagu muusika kuulamine või lugemine. Igal kümnendal

Tabel 1
RINGIDE TÜÜST OSAVÕTU SEOS ERIALAGA TUTVUMISEGA
1981. A. KESKKOOLILÕPETAJATEL (N=1431)

Ringi tüüp	Osavõtjate arv	Erialaga tutvumise faktortunnuse keskmine väärtus	
		osavõtnutel	mitteosavõtnutel
Tehnikaring	145	5,04	4,57
Täppisteaduste ring	68	4,74	4,61
Loodusteaduste ring	155	4,80	4,60
Humanitaarteaduste ring	195	4,74	4,60
Mõni kunstiring	230	4,50	4,64
Isetegevusring	546	4,61	4,61
Spordikool, spordiring	630	4,61	4,61

Tabel 2
TULEVIKUPLAANI SEOS OSAVÕTUGA ÕPILASRINGIDEST
1983. A. ÜLDHARIDUS- JA KUTSEKESKKOOLI LÕPETAJAIL

Tulevikuplaani suund	Osalemine ringides					
	tehnika	loodusteadus	humanitaarained	reaalained	spordikool	
Tööle põllumajandusse	1	—	0,063	—	-0,113	—
	2	0,242	—	0,098	—	—
Tööstustööliseks	1	0,131	—	-0,073	—	—
	2	—	-0,106	—	-0,077	—
Teenistujaks ilma erihariduseta	1	—	—	—	-0,074	—
	2	—	—	—	—	—
Spetsialistiks keskeriharidusega	1	—	—	—	-0,162	-0,075
	2	—	0,075	—	—	—
Spetsialistiks kõrgharidusega	1	—	—	0,135	0,210	0,088
	2	—	—	0,100	0,095	0,093

1 — üldhariduskooli lõpetajad (943)

2 — kutsekeskkooli lõpetajad (707)

Tabelis toomata jäänud väärtuste puhul on korrelatsioonid statistiliselt mitteolulised.

kindlam lemmiktegevus hoopis puudus. Vee-
randil küsitletuist oli lemmiktegevus seotud
valitava erialaga ja veel umbes 4 %-l kesk-
koolijärgse kutsevaliku varuvariandiga.

Toodud andmed lubavad teha järgmised
järelused.

Osavõtt huvialaringidest laiendab oluli-
selt koolinoorte kutsehuvide kujunemise või-
malusi. Seega võime rääkida ühest olulisest
reservkanalist selle osa koolinoorte kutsehu-
vide kujunemise suunamisel, kes ise profes-
sionaalses enesemääratluses pole aktiivsed,
mistõttu neil veel keskkooli lõpuklassiski
puudub konkreetne kutsevalikuplaan. 1981. a.
abiturientide seas oli selliseid üle 6 %.

Meil pole põhjust kahelda noorte huvide-
ringi ulatuses. Küll aga on vaja ületada vas-
tuolu ühelt poolt noorte potentsiaalse huvi-
alasesse tegevusse lülitumiseks valmisoleku ja
teiselt poolt sellest reaalselt osavõtuvõima-
luste tagamise vahel. Noori on vaja suunata
harrastustegevuse kaudu aktiivsemalt enese
sihipärasemale arendamisele.

Kirjandus

1. Kenkmann, P., Solotarjeva, O. Plaanid ja tegelikkus (1981. a. keskkooliõpe-
tajate kutsealane enesemääratlus). — «Nõu-
kogude Kool», 1982, nr. 11.
2. Жизненные пути молодого поколения.
Таллин, 1983.
3. Кенкманн П. Материалы межрегионального генетического исследования: «Включение молодежи в рабочий класс, колхозное крестьянство и интеллигенцию». — Проблемы высшей школы VI. Тарту, 1983.

Avalik arvamus positiivse käitumis- motivatsiooni kujundajana algklassides

LEIDA TALTS,
TPeDI algõpetuse kateedri juhataja

Oige avaliku arvamuse kujundamine õpilas-
kollektiivis on eduka tegevuse ja lapse isik-
suse arengu oluline tingimus. Konkreetse klas-
sikollektiivi tegevuse eesmärkide, tema püüd-
luste ja ettevõtmiste kaudu on võimalik rahul-
dada õpilase vajadust sotsiaalse aktiivsuse
järele, tõsta tema eneseväärikust ning aren-
dada kohuse- ja vastutustunnet kaaslaste ees.
Võime öelda, et kollektiivsustunde (meie-tun-
de) ja avaliku arvamuse kujunemine on tei-
neteisega tihedalt põimunud, mistõttu peda-
googilises kirjanduses käsitletakse avaliku
arvamuse kujunemist peamiselt kui kollek-
tiivi meie-tunde kujunemist, mis on grupi
ühtekuuluvuse ja ühise tegevuse psühholo-
giliseks aluseks. Sotsiaalpsühholoogias on
eraldi välja toodud ka avaliku arvamuse
mõiste. Avalik arvamus on ühiskonna
teadvuse seisund, milles sisaldub ühiskonna
või selle teatud gruppide suhtumine sotsiaalse
tegelikkuse aktuaalsetesse sündmustesse ja
nähtustesse, samuti sotsiaalsete institutsioo-
nide, gruppide ja isikute tegevusse (1, lk. 302).

Nii nagu klassikollektiivi kujunemisel eri-
nevatel vanuseperioodidel on oma spetsii-
fika, kulgeb ka avaliku arvamuse tekkimine
ja arenemine kõikidel koolietappidel ealisi
iseärasusi arvestavalt. Kainiku lülitumine kol-
lektiivsetesse suhetesse toimub suurel määral
õpetaja otsesel suunamisel ja juhtimisel. Õpe-
taja ülesanne sel perioodil on põhisuhtumiste
kujundamine, milles väljendub laste tahe ja
valmisolek õppetööks, moraalnormide ja
käitumisreeglite omandamiseks, ühiskondliku
suunduse tekkimiseks. On tarvis, et kainiku
kõlbeline teadvus jõuaks kvaliteetselt uuele
arengutasemele, et õpetaja käitumise lihtsast
matkimisest ja tema korralduste täitmisest
jõutaks iseseisvamate otsustusteni ning ise-
enda initsiatiivil sooritatud positiivsete tegu-
deni. Kollektiivi avaliku arvamuse sihipärane

kujundamine eeldab õpetajalt ühise tegevuse sisukat ja läbimõeldud korraldust.

Millised on need peamised tegevusvaldkonnad, mis esmajärjekorras vajaksid õige avaliku arvamuse kujundamist ning milles seisneb nende tegevuste konkreetne sisu? Lähedes õpilase põhitegevusest — õppimisest, on ilmne, et õige suhtumise kujundamist õppetöösse ei ole võimalik käsitada kui puhtsüülikku, üksikõpilasi puudutavat nähtust. Kõneldes avaliku arvamuse kujundamisest seoses suhtumisega õppetöösse, tuleks eraldi peatuda kohuse- ja vastutustunde kujundamise mõningatel aspektidel seoses õpiülesannete täitmiselega.

Kainikueas õpilaste huvid avarduvad, paljudel lastel ilmnevad püsivamad huvid teatud õppeainete vastu. Selle kõrval võib nii uurimuste andmeil (2, lk. 253) kui ka õpetajate kogemuste põhjal väita, et kohuse- ja vastutustunde õppetöö suhtes tasapisi langeb. L. Božovitši andmeil (andmed pärinevad 1950. ja 1960. aastatest) toimub see umbes alates 3. klassist ning muutub märgatavaks tendentsiks keskastmes. Praegusaja tähelepanekute põhjal hakkab kohusetunde ja huvi igapäevase koolitöö vastu langema märksa varem. Tekib vastuoluline pilt: kõik kainiku psüühilised protsessid on täiustunud ja muutunud keerukamaks, intellektuaalsed operatsioonid abstraktsemaiks, kuid õppetöoga seotud kõlbelised omadused — töökus, vastutustunde jt. teevad vähikäiku. Seda nähtust on õigustatult püütud põhjendada vanuseliste iseärasustega. Esimese klassi õpilane tajub koolitööd kui äärmiselt olulist tegevust, mille tähtsust pidevalt kodus ja koolis rõhutatakse. Tema püüdlusi tunnustatakse, iga edusammu märgatakse. Väga selgesti ilmneb sel perioodil seos õpimotivatsiooni ja õpetajasse suhtumise vahel. Kainik austab ja armastab õpetajat eelkõige sellepärast, et ta õpetab. Neile isegi meeldib, kui õpetaja on nõudlik, sest selline käitumisviis rõhutab veelgi õpitegevuse tõsidust ja tähtsust. Õppimise sotsiaalne motivatsioon on esialgu sedavõrd tugev, et kainik tavaliselt ei kaalutle, miks üks või teine tegevus on vajalik. Kui korraldus on tulnud õpetajalt, kuulub see järelikult täitmisele.

Ometi ei ole õige mõnede näitajate (hoolus, püüdlikkus, õpihuvi jt.) langemist seostada üksnes vanuseliste iseärasustega. Kainiku üha arenev tunnetushuvi ei leia õppetunnis alati rakendamist, õppetöö korralduses esineb ühetoonilisust ja igavust. Teiseks põhjuseks, miks positiivne suhtumine õppimisse järk-järgult langeb, on õpimotivatsiooni sotsiaalse külje nõrgenemine. See nähtus on

suuresti tingitud õpetaja tegevuse lünkadest lastekollektiivi ja selle avaliku arvamuse kujundamisel. Juba igapäevased pedagoogilised vaatlused näitavad, et esimese klassi õpilased ei kujuta endast veel organiseeritud kollektiivi. Nad teavad veel vähe üksteise saavutustest, ei suuda õigesti määrata enese ega kaasõpilase kohta klassikaaslaste hulgas. Õpilastevaheliste suhete peamine korraldaja klassis on õpetaja. Temast sõltub õpilaste koostöö ja suhtlemine, samuti nõuded õpilaste käitumisele. Õpetaja kujundab vahetu kasvatustegevusega ka õpilaste avalikku arvamust.

Motiivid, mis määrasid kainiku tegevuse ja käitumise nooremates klassides, edaspidi nõrgenevad. Seepärast on samaaegselt vaja luua tingimused uute, õpilaste arenguastmele sobivate motiivide tekkimiseks. Kolmandaks kooliaastaks on lapsed juba harjunud oma õpilasseisusega, esialgne uhkustunne hakkab kaotama endist emotsionaalset veetlust. Vanuse kasvades muutuvad lapsed üha enam iseseisvateks ning vähem sõltuvateks täiskasvanute abist. Järjest olulisemaks muutub tegutsemine koos eakaaslastega, soov saada nende hinnangute osaliseks. Uute vajaduste tekkimisega kaasneb kollektiivsete suhete kujunemine. Nüüd ei määra kainiku kohta kaaslaste hulgas mitte ainult õpetaja arvamus temast, vaid samuti kaaslaste arvamus, mis sageli võib osutada õpetaja hinnangust tugevamakski.

Paremate õpetajate kogemused näitavad, et toetudes isiklikule autoriteedile laste hulgas ning arvestades nende edasise arengu saaduspärasusi, on juba algklassides sobiv aeg klassikollektiivi ja selle avaliku arvamuse kujundamiseks. Nendes klassides, kus selle ülesande täitmist peetakse varajaseks, kujunevad lastevahelised suhted stiihiliselt ja enamikul juhtudel ebaõigesti. Vastavalt kujunevatele või juba ka väljakujunenud suhetele tekib ka klassi avalik arvamus. See aga tähendab, et õpilased, kes suhtusid õppimisse ja koolisse endiselt kohuse- ja vastutustundega, on avaliku arvamuse mõjul sunnitud oma suhtumist muutma.

Leidub näiteks klasse, kus tublid õpilased on muudetud pilkealusteks ja heakskiitu leiab distsiplineerimatus ning isegi füüsilise vägivalda tarvitamine. Sellistest klassidest tulnud õpilaste õpiedu üleminekul keskastmesse tavaliselt langeb, distsipliin halveneb ja osavõtt ühiskondlikust tegevusest muutub passiivsemaks.

Seega on klassikollektiivi kujundamine algklassides õpetaja oluline ülesanne, mis võimaldab õige avaliku arvamuse tekkimise kaudu arvestada kainiku kõlbelis-psüühilisi iseärasusi. Tekkinud uued omadused aitavad kõrgemal tasandil kujundada vajalikku õpimotivatsiooni. L. Božovitš (2) on uuringute põhjal tõestanud, et need positiivsed jooned, mis ilmnevad õpilastel esimestes klassides

suhtumises õppetöösse kui ühiskondlikult tunnustatud tegevusse, ei pea seaduspäraselt läbi tegema «taandarengut», vaid võivad ja peavadki vastava avaliku arvamuse näol edasi arenema.

Edasi vaatleme lähemalt avaliku arvamuse osa kainiku kõbeliste omaduste kujundamisel. Enamik õpetajaid peab oluliseks kõbeliste omaduste sihipäraselt kujundamist. Vähem pööratakse tähelepanu konkreetsete meetodite läbimõeldud rakendamisele nende omaduste arendamisel. Alklassides tuleks eriti silmas pidada spetsiaalset tööd käitumisharjumuste kasvatamisel, mis aitaksid harjumustest kujundada vastavad isiksusejooned. Oluliseks tingimuseks, mis kaasneb mingi harjumuse omandamisega, on õigete käitumismotiivide määratlemine. Vastasel juhul käitub laps nõuetekohaselt küll siis, kui seda temalt nõutakse või kui õpitud käitumisviisi on vaja rakendada tuntud situatsioonis, kuid sama käitumisviisi ülekandmine teistesse analoogilistesse olukordadesse valmistab talle raskusi. Järelikult ei ole õpilasel välja kujunenud vajadust käituda õigesti erinevatel juhtudel, siis, kui tema käitumise üle puudub kontroll. Pidades soovitava käitumise oluliseks tingimuseks harjutamist, peab arvestama, et käitumisviiside harjutamise õige organiseerimise kõrval tuleb näha neid motiive, mis õpilase vastavat käitumist toetavad. Näiteks võib anda õpilastele ülesandeks mitte lihtsalt kirjutada, arvutada jne., vaid anda neile kasvatusliku iseloomuga ülesanne — õppida töötama püüdlikult ja korralikult. L. Slavina (2, lk. 263) püüdis eksperimentaalselt uurida püüdlikkuse ja kohusetundlikkuse kasvatamise võimalusi alklassides. Õpilased, kes tulid kooli tegemata või halvasti tehtud koduülesannetega, pidid need tegema pärast tunde iga õpilase seisukohalt kõige kõrgemal tasemel.

Peale selle organiseeriti lastepoolne kontroll, mitte ainult õpiedukate, vaid ka vastavate käitumisharjumuste täitmise kontrollimiseks. Kontrollimisel osutati tähelepanu kogu lastekollektiivile ja see võimaldas kujundada avalikku arvamust. Tulemustest ilmnes, et neil juhtudel, kui eksperimendi tingimustes õnnestus süstemaatiliselt täita õpilastele seatud ülesanded ning kui lastes tekkis emotsionaalselt positiivne suhtumine nende ülesannete täitmisse, siis peaaegu kõigil õpilastel tekkis ühe kuu jooksul harjumus korralikult ja hästi täita koduülesandeid ning töötada kaasa klassis. Need kogemused kinnitasid ka seda, et koos harjumusega alati maksimaalse püüdlikkusega täita õpiülesandeid ilmnemise laste juures lisaks sellised omadused nagu mure tundideks õigeaegse valmistumise pärast, häbi halvasti tehtud töö pärast, uhkus teadmisesest, et nemad juba õppisid «püüdma» jne.

22 Mitte kõikides klassides ei saavutatud ühtviisi edu. Klassis, kus õpetaja jättis lapsi

pärast tunde karistamise eesmärgil, ei kujunenud õpilaste vajalikke harjumusi ega ka õiget suhtumist tegevusse. See tõestab veel kord, et püsivate käitumisharjumuste kujundamine on edukas ainult sel juhul, kui harjutamine toimub positiivsete motiivide baasil.

On tehtud katseid eksperimentaalselt mõõta ka kainiku vastutustunde arengut seoses ühiskondlike ülesannete täitmisega (2, lk. 264). Uurimus algas nende kolmandate ja neljandate klasside õpilaste vaatlusega, kes alati täidavad kohustusi, kui ka nende, kes alati meelsasti endale ülesande võtavad, kuid seda ei täida.

Ilmnes, et õpilased, kes ülesandeid ei täida, ei saa sageli kohe alguses ülesande sisust aru. Ja seda mitte põhjusel, et ülesanne oleks raske, vaid sellepärast, et see õpilast ei mobiliseeri, ei pane teda järele mõtlema. Tavaliselt need õpilased ei tea, mida ja mis ajaks nad peavad tegema. Ilmnes ka, et paljud sellised lapsed ei võta ülesannet isiklikuna, kui see antakse tervele klassile või grupile, kuhu ka antud õpilane kuulub.

Erinevalt nimetatud õpilasgrupist suhtuvad saadud ülesandesse need õpilased, kes kohe ülesande saamise momendist suhtuvad sellesse aktiivselt: esitavad küsimusi, paluvad midagi täpsustada, pärivad tähtaja järele jne. Nendele õpilastele on iseloomulik, et nad valdavad mõningaid käitumisviise, mis aitavad ülesannet täita (näiteks koostada tegevusplaani, süstemaatiliselt kontrollida selle kulgemist jne.). Uurijad on andnud mõningaid metoodilisi näpunäiteid, kuidas rakendada kainikut ühiskondliku ülesande täitmisele. Esiteks soovitatakse, et laps, saanud ülesande, seda kohe ise kordaks. See kohustab last mõtlema ülesande sisule ja võtma seda omaks. Teiseks, õpilasel on vaja aidata täpselt planeerida ülesande täitmist: nimetada täitmise täpne tähtaeg, jagada töö päevade ja etappide kaupa.

Uuringud näitasid, et kõigil juhtudel, kui õpetajal õnnestus mobiliseerida õpilaste isiklikku aktiivsust, kutsuda neis esile sisemist valmisolekut järgida soovitatud käitumist, ise organiseerida vastavaid käitumise võimalusi ja süstemaatiliselt neid harjutada, siis õpilastes kujunevad järk-järgult vajalikud omadused. Tekkinud omaduste püsivus sõltub eelkõige sellest, kui võrd laps tunnetab vastava käitumise vajadust, ja teiseks sellest, kui võrd antud käitumine on tema jaoks näidiseks, ideaaliks, mille poole püüda.

Vajadus käituda üht- või teistviisi on tugevasti mõjustatud klassikollektiivis kujunenud avalikust arvamusest. Vaatlused näitavad, et juba esimese klassi lõpul on õpilased õige suunamise korral võimalised õppeülesannet vastu võtma kui kogu klassi ees seisvat ülesannet. Nad märkavad, kes lastest segab ühist tööd, kes omandab õppematerjali hästi, kes halvasti. Õpitegevus kujuneb järk-järgult selliseks ühiseks tegevuseks, mille alusel kin-

nistuvad lastevahelised suhted. Kainiku huvid seostuvad üha enam klassis toimuvaga, klassivälise tegevusega ja kooli ühiskondliku eluga. Lastekollektiivi sisukas elu kulgeb ladusalt ainult siis, kui peetakse oluliseks distsipliini, kui iga kollektiivi liige täidab ühiselt vastuvõetud nõudeid, reegleid ja traditsioone, mida toetab kollektiivi avalik arvamus. Selléga seoses ilmneb juba kainikueas isiksuse ühiskondlik suundus, huvitatus kaaslaste, kogu klassi tegevusest. Nooremas koolieas väljendab ühiskondlik suundus esialgu lapse soovi teha kõike nii nagu teised.

Tarvitseb ühel tõsta käsi, kui sedasama teevad teised, ühe naer võib esile kutsuda kogu klassi naeru, kui keegi mõtles välja mingi näite, siis kõik püüavad leida samasugust. Pikapeale selline suundus omandab enamarenenud vorme. Lapsed hakkavad end tunneta-ma osakesena ühisest organiseeritud tervikust.

Tänu ühiskondliku suunduse tekkimisele hakkavad kainikud aktiivselt püüdlema oma koha poole kollektiivis, taotledes kaaslaste austust ja lugupidamist. Et neid püüdlusi rahuldada, tuleb õpilasel arvestada kollektiivi avalikku arvamust, täita vastuvõetud norme. Ühiskondlike käitumishormide omandamine on nooremas koolieas kõlbeliste tundmuste ja püüdluste kujunemise aluseks. Kuid mitte igasugune õpilaste koostöö ei taga õigete kollektiivsete suhete ja avaliku arvamuse tekkimist. Selleks et need saaksid kujuneda, on kõigepealt tarvis:

□ antud tegevuse motiveerimist (tulemus, mille poole püüdlevad kõik lapsed);

□ sellise ühise tegevuse korraldust, mis seab üksiku õpilase töö vahetusse sõltuvusse teiste laste tegevusest.

Oluline on laste tegevusele hinnangu andmine juba töö käigus, nii et nad saaksid kohe näha iga õpilase töö kvaliteeti. Selline töökorraldus võimaldab lastekollektiivis kehtestada kindlad reeglid ning nõudeid hakkavad toetama kõik ühisest tegevusest osavõtjad, kes väljendavad seega antud kollektiivi avalikku arvamust.

Vaatlused näitavad, et esimeses ja teises klassis kehtestatakse ühised nõuded eelkõige õppimisele ja käitumisele tunnis. Kolmandas klassis muutuvad need nõuded märksa keerukamateks, sisaldades endas ühiskondliku tegevusega seotud reegleid ja norme. Kui lastega tehtavas kasvatustöös esineb puudusi, siis suhted õpetaja ja õpilaste vahel võivad kujuneda väärar suunas. Kartes klassis väljakujunenud avalikku arvamust, püütakse näiteks õpetaja eest varjata kaaslaste ebaõiget käitumist. Järelikult õpilased võtavad vastu õpetaja esitatud kõlbelisi nõudmisi ning loovad ka ise omapoolseid käitumishormide. Selle alusel võib

mõnes klassis kujuneda avalik arvamus, mis erineb tublisti õpetaja taotlustest. Kaaslaste arvamus, nende nõuded ja hinnangud omandatakse kainikuea lõpu poole kergesti ning sageli osutavad need igale üksikõpilasele suuremat mõju kui õpetaja arvamus.

Avaliku arvamuse areng kainikueas on õige suunamise korral ühtlasi õpilase ühiskondliku suunduse areng, mis väljendub oma koha otsimises eakaaslaste kollektiivis ja nende kõlbeliste nõudmiste omandamises, mis kollektiiv talle esitab.

Kirjandus

1. Sotsiaalpsühholoogia. Lühülevaade. Tln., «Eesti Raamat», 1978. 333 lk.
2. Б о ж о в и ч Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. М., «Просвещение», 1968. 463 с.

Traditsioone ...

(18. lk. järg.)

Pioneerimaja lahingukuulsuse muuseumi kõrval teeb noorte sõjalis-patriootilisel kasvatamisel palju ametiühingute maja lahingukuulsuse muuseum, mida neljandat aastat juhib Grigori Dolotovski. Ka tema on Suure Isamaasõja veteran. G. Dolotovski võttis osa kodumaa kaitsmisest ja vaenlase purustamisest sõja esimesest päevast alates, tegutsedes kaardiväe õhutõrjepatareis sihturina. Rasketel sõjakuudel viibis ta Oranienbaumi (praegu Lomonossov) platsdarmil, kus tuli tagasi lüüa vaenlase korduvaid rünnakuid. Näiteks 27. septembril 1941. a. sooritasid hitlerlaste lennukid 23 rünnakut Leningradile ja Kroonlinnale, millest võttis osa 2700 lennukit. 271 allatulistatud lennukist langes 4 Dolotovski patarei arvele. Suurte kogemustega sõjaveteranil ja põlisel töömehel on noortele rääkida palju huvitavat. Muuseumi juures tegutseb aastaid sõjaveteranide klubi, milles osaleb 90 inimest. Paljudest klubi organiseeritud kohtumistest ja ekskursioonidest võtavad koos veteranidega osa ka kooliõpilased. Eriti põhjalikult on neile tutvustatud endisi lahingukohti. Praegu on paljud õpilased suutelised ise linnas ja selle lähemas ümbruses endisi lahingupaiku näitama. G. Dolotovski eestvõttel on sageli olnud kohtumisi punaste jäljeküttidega. Nendele on antud teoreetilist ja praktilist abi.

Vanemate põlvkondade töö- ja võitlustraditsioonid on Pihkvas oluliselt kaasa aidanud nõore põlvkonna patriootilisele kasvatamisele.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Õpilase käitumise psühholoogiline analüüs

ILMAR EBBER,
TPeDI algõpetuse kateedri
vanemõpetaja

Õpetajad ei oska kasutada psühholoogiat koolielu probleemsetes olukordades (õpilane on loobunud õppimisest, rikub koolikorda, ei saa kaaslastega läbi jne.). Suur osa õpetajatest on omal ajal teinud psühholoogiaeksami hindede «väga hea», kuid kahjuks on psühholoogiateadmistest vähe abi, sest valitseb tohutu kuristik teadmiste ja nende praktikas kasutamise oskuse vahel.

Asi on veelgi hullem — psühholoogid ise ka ei oska psühholoogiat praktikas kasutada. Psühholoogide praktikavõõrusest kõneldi 26. ja 27. oktoobril 1983. a. Tallinnas toimunud üleliidulisel sümposiumil «Psühholoogiateenistus koolis» (4). Seal kõneldust jääb mulje, et psühholoogia kui teaduse tase on küllalt kõrge, enam-vähem on ka teada, kus ja milleks oleks koolis psühholoogiat vaja kasutada, kuid kuidas kasutada, seda ei tea psühholoogidki, teistest rääkimata. Teiste sõnadega, puudub meetodika psühholoogia kasutamiseks praktilises koolielus, eriti vahetus suhtlemises õpilasega.

Tõsi, on välja töötatud palju teste, mille abil saab inimese psüühilisi omadusi kindlaks teha. Õpetajale on testidest seni siiski vähe abi, sest üsna üksmeelse seisukoha järgi tohib testida ainult psühholoog. Ka psühho-

loogid ise on testide praktikas kasutamisel väga ettevaatlikud. Osa psühholooge ei pea üldse soovitavaks testide kasutamist muuks kui teaduslikuks otstarbeks.

Seega siis ikkagi õpetajale sobivat metoodikat õpilase psüühika tunnetamiseks ei ole olemas. Selle tulemusena on kujunenud olukord, et õpetaja reageerib õpilasega suhtlemisel sellele, mida ta näeb. Õpetaja näeb, et õpilane jättis koduülesanded tegemata, et ta ei jõua kontrolltööd teistega koos valmis, et ta tegeleb tunnis kõrvaliste asjadega. Õpetaja reageeribki nähtule: paneb halva hinde, kiirustab aeglast õpilast tagant, noomib või karistab korrarikkujat.

Peaaegu igas klassis on mõni õpilane, paljudes suur hulk õpilasi, kes vaatamata õpetaja seda laadi reageeringutele jätkavad endistviisi või isegi järjest halvemini. Visa, kohusetundlik õpetaja jätkab lootusetuna tunduvat võitlust. Vähem visa lööb käega, sest ta on omateada kõik vahendid ära proovinud.

Ja ometi on halva olukorra püsimine õpetaja (sageli ka kodu või isegi peamiselt kodu) ebaõigete mõjutusvahendite tagajärg.

Mitte mõjutatavat inimest pole olemas. Kõik inimesed ühegi erandita alluvad psühholoogiaseadustele. Neist seadustest sõltuvad mõjutamise võimalused kui ka viisid. Õpetaja viga on selles, et ta neid seadusi ei oska kasutada. Süüdistada teda oleks ülekohtune, sest keegi pole talle seda ka õpetanud.

Käesoleva artikli autor on 7—8 aasta vältel TPEDI-s tulevaste algklassiõpetajate psühholoogiakursuse ühe osana teinud praktiliste koolisituatsioonide psühholoogilisi analüüsi probleemõppe vormis. Selle eesmärk on olnud harjutada üliõpilasi kasutama teoreetilisi psühholoogiateadmisi praktilistes olukordades. Kogemused on näidanud, et ilma vastava psühholoogilise analüüsi metoodikata ei suuda suur osa üliõpilasi vajalikke oskusi omandada isegi siis, kui nad psühholoogiat hästi tunnevad.

Alljärgnevas on esitatud õpilase käitumise psühholoogilise analüüsi üks võimalikke meetodeid niisugusena, nagu see praeguseks ajaks on välja kujunenud. Meetod on välja töötatud algklassiõpilaste psühholoogiliseks analüüsiks, kuid arvatavasti on põhimõttelises osas kasutatav ka vanemate õpilaste puhul.

Psühholoogilise analüüsi teoreetilisi lähtekohti

Psüühikat saab uurida ainult kaudselt, käitumise kaudu. Ükski psüühiline nähtus pole vahetult väliselt nähtav. See, mida õpetaja näeb ja millele ta reageerib, on käitumine. Käitumine pole psüühika, vaid psüühika avaldumine.

Käitumist mõista ja sellele õigesti reageerida saame ainult siis, kui oleme kindlaks teinud, missuguste psüühiliste nähtuste avaldumine see on. See pole lihtne. Iga käitumisakt on psüühika kui tervikliku struktuuri toimimine, mistõttu lihtsaski käitumisaktis avalduvad paljud keerulised psüühilised nähtused. Seepärast ühest käitumisaktist psüühika kohta õigeid järeldusi teha ei saa, vaid on vaja uurida käitumist paljudes eri olukordades.

Konkreetse õpilase psühholoogilisel analüüsimisel on tingimata vaja haid psühholoogia-teadmisi. Nende olemasolu korral on üldiselt teada, mis ees ootab. On vaja ainult täpsustada psüühiliste omaduste konkreetne seis. On vaja, et õpetajal oleks ettekujutus isikusest kui terviklikust psüühilisest struktuurist. Kahjuks on psühholoogiaõpikute alusel seda ettekujutust raske luua.

Artikli autor on kasutanud analüüsil alusena endaloodud isiksuse teooriat, mis annab ühe võimaliku ettekujutuse psüühika struktuurist ja selle toimimisest (2, lk. 34 ja 35).

Õpilase psühholoogilise analüüsi meetod on esitatud kümne etapina, iga etapp üldise kirjelduse ja paralleelselt kulgeva konkreetse etapist etappi järgneva näite kujul.

Käitumise psühholoogilise analüüsi etapid

1. e t a p p: käitumise kirjelduse koostamine. Kogu analüüsi aluseks on õpilase käitumise kirjeldus. Osa õpilase käitumisest — mille pärast õpetajal mure tekibki — saab õpetajale kergesti selgeks. Viga oleks aga analüüsida ainult seda. Näiteks võib mõnikord kuulda õpetaja kurtmist: «Õpilane on tunnis nii aeglane, et ei jõua ära oodata, millal ta raamatu välja võtab või antud ülesannet täitma hakkab.» Sama õpilane võib vahetunnis käituda hoopis teistmoodi: joosta, käratseda, isegi kakelda.

Õpilase psüühika mõistmiseks on vaja vaadelda teda eri olukordades, eri mõjutustele reageerivana. Ainult sel juhul võib analüüs anda õige tulemuse.

Kergesti analüüsitava käitumiskirjelduse koostamine nõuab kogemusi. Käitumisaktid on erineva diagnostilise väärtusega. Eriti väärtuslikud on kirjeldused olukordadest, milles uuritav püüab aktiivselt midagi saavutada, aga ka situatsioonidest, kus ta on silmatorkavalt passiivne, loobub ootuspärasest tegevusest. Tähtis on registreerida, mis õpilast rõõmustab, mis kurvastab, kuidas reageerib kiitusele, kuidas lahtusele, heale ja halvale hindele, sõbralikule sõnale, kaasõpilaste tähelepanule.

N ä i d e. (Näite järgmised etapid on kursiivkirjas.)

Õpetaja murelapseks on teise klassi õpilane Marko, kelle õppeedukus on alla keskmise. Poiss on tunnis passiivne, sageli ei võta

isegi vajalikkude õppevahendit enne välja, kui õpetaja talle seda eraldi pole öelnud. Tundub, nagu viibiks ta oma mõtetes kusagil eemal. Õpetaja on temaga individuaalselt tegelnud, aga kasu on olnud ainult seks korraks. Individuaalse tegelemise juures on siiski märgata, et õpilane saab õpitavast päris hästi aru. Kui aga kõrvalist tuge pole, läheb kõik allamäge. Õpetaja on püüdnud poissi tunnis rohkem küsida, selle tulemuseks on ainult halvad hinded. Need näivad küll poissi kurvastavat, kuid ei muuda aktiivsemaks. Õpetaja ei tea, mida ette võtta. Kui Markolt küsida, miks ta ei õpi, kehitab ta ainult õlgu.

Õpilase käitumise psühholoogiliseks analüüsiks ei piisa nendest andmetest. Need näitavad ainult käitumise seda osa, mis muret teeb. Õpilase psüühika mõistmiseks on vaja koguda andmeid tema käitumisest ka teistes situatsioonides, teiste mõjutuste alusena.

Ka vahetunnis käitub Marko tasakaalukalt, kuid mitte passiivselt. Tal on kindel sõber, endine pinginaaber, kellega ta vahetunnis armastab vestelda ja oma poisteasju ajada. Tihti tuleb Marko vahetunnis õpetaja juurde, et temaga rääkida. Talle valmistab ilmset mõnu õpetaja läheduses olemine, temaga rääkimine. Mõnikord, kui õpetaja küsib tunnis eriti lihtsat asja, tõstab Marko käe ja tahab väga vastata. Oma kirjandis «Kõige ilusam koolipäev» kirjutas Marko, et kui ta sai eelmisel aastal ühel päeval haks viit, oligi see tema ilusaim koolipäev.

Kodused kirjalikud tööd on Markol tehtud. Marko ütleb, et isa õpetab teda. Isa on Markol karm ja nõudlik, ema pehme loomuline. Ema räägib, et Markole meeldivad väga etteloetud jutud kangelasestegudest. Poiss on musikaalne, mistõttu laulutunnis saab sageli kiita. Seal on ta ka aktiivne osaleja.

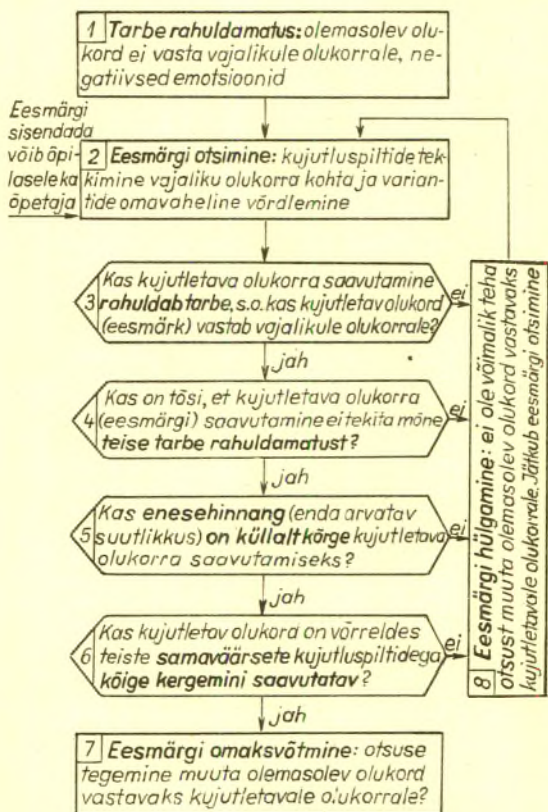
2. e t a p p: käitumise liigendamine «ühikuteks». Käitumise analüüs algab käitumise liigendamisest. Väline käitumine algab üksikust liigutusest ja ulatub kuni keerukate ja kestvate tegevusteni. Kui väikesteks osadeks peaks käitumise liigendama? Mis on käitumise «ühik», käitumise «molekul», millel on veel tervikkäitumise olulised omadused? Selleks on toiming. Niisugusele järeldusele on tulnud sellised tuntud psühholoogid nagu L. Vögotski, A. Leontjev, S. Rubinštein, N. Talõzina (5, lk. 30—32). S. Rubinštein ütleb, et toiming kui tegevuse «ühik» lähtub tarvetest ja on suunatud eesmärgile (5, lk. 32).

Käitumisaktide ahelas toimingute eristamise aluseks ongi eesmärk. Tuletagem meelde, et eesmärk on kujutlus olukorrast, mida inimene tahab saavutada.

Inimene võib mitte teada, mis tarve teda parajasti tegutsema paneb, kuid seda, missugust olukorda ta saavutada tahab, teab ta kindlasti, sest see teadmine tema tegevust ju suunabki. Soovitava olukorra kujutlus aga ongi eesmärk.

Raskus võib tekkida vaatlusel sellest, et käitumise käigus viibib õpilane pidevalt muutavas olukorras. Missugust olukorda peab siis pidama eesmärgiks? Eesmärgi tunnuseks on, et õpilane tahab seda saavutada, see valmistab talle rahuldust, ta tahaks seda olukorda säilitada, korrata.

Niisiis tuleb käitumine pärast kirjelduse koostamist liigendada toiminguteks. Käitumise liigendamise tulemuseks peaks olema kaks komplekti toiminguid: ühed, mida õpilane teeb, ja teised, mida ei tee, kuigi talt seda oodatakse.



EESMÄRGI OMAKSVÖTMISE PROTSESSI LAHTERSKEEM (teravaotsalistes lahtrites on eesmärgi omaksvõtmise tingimused)

Käitumise kirjeldusest võib välja lugeda järgmisi õpilase poolt sooritatavaid toiminguid: 1) suhtlemine vahetunnis sõbraga, ühised ettevõtmised; 2) suhtlemine õpetajaga õppetööväliselt; 3) käetõstmine ja vastamine, kui on kindel, et ta oskab; 4) koduste ülesannete tegemine isa juhendamisel; 5) aktiivne osavõtt laulutunnist; 6) juturaamatu ettelugemise kuulamine; 7) tunni ajal unistamine, fantaasiamaailmas viibimine.

Järgmisi toiminguid ta aga kas väldib või jätab sooritamata, kuigi teab, et talt neid oodatakse: 1) tunnis kaasatõõtamine (välja arvatud laulutund); 2) tunniks ettevalmistamine ja hästi vastamine, kui õpetaja küsib. 3. etapp: omaksvõetud eesmärkide selgitamine. Toimingute alusel eesmärkide selgitamine on üleminek käitumiselt psüühikale, s. o. isiksuse struktuuri funktsioneerimiselt isiksuse struktuuri enda tunnetamisele. Käitumine on vähemalt osaliselt väliselt jälgitav, eesmärk kui kujutus on puhtpsüühiline nähtus ja seetõttu võib vaatleja seda tunnetada ainult kaudselt, käitumisest järeldusi tehes. Eesmärgid saame kätte, kui suudame ära mõistatada, millist rahuldust toovad olukorda õpilane oma toimingutega püüab saavutada.

Sooritatavate toimingute alusel võib oletada, et õpilasel on järgmised eesmärgid (numeratsioon vastab toimingute omale): 1) lähedane kontakt sõbraga, 2) lähedane kontakt õpetajaga, 3) hea hinde saamine, 4) karmi isa karistuse ja hukkamõistu vältimine, 5) kiituse saamine, heade hinnete saamine, 6) ja 7) toimingute eesmärgiks on viibimine kujutletud meelepärasel olukorras, fantaasiamaailmas. Raamatutest eelistab Marko poiste kanglastegusid kirjeldavaid. Järelikult saab ta rahulduse identifitseerides end kanglastega. Võimalik, et tunnis unistamine käib samal teemal. See tähendab eesmärgina olukorda, kus suudetakse palju, tehakse kasulikke tegusid, ollakse hinnatud. Soovist kõrgesti hinnatud olla annab tunnistust ka kirjandis juba ligi aasta tagasi olnud sündmuse, kahe viie saamine ühel päeval, meenutamine. 4. etapp: hüljatud eesmärkide selgitamine. Hüljatud eesmärgid tehakse kindlaks toimumata jäänud toimingute järgi. Nendes on öieti eesmärgid, mida õpetaja on andnud, aga õpilane pole neid omaks võtnud.

Tegemata toimingute alusel võib arvata, et Marko ei võta omaks järgmisi eesmäärke: 1) kuna ta tunnis (peale laulutunni) kaasa ei tööta, siis tal ilmselt ei ole eesmärgiks uute teadmiste omandamine ega heade hinnete saamine nendes tingimustes, 2) tunnis ei ole Marko eesmärgiks teiste õpilaste hulgas silmapaistmine ega heade hinnete saamine (välja arvatud kergete ülesannete korral).

5. etapp: eesmärkidega seotud tarvete selgitamine. Eesmärkide analüüs võimaldab kindlaks teha uuritava tarbeid ja enesehinnangu, mis selle eesmärgiga seotud. Kuid selleks peab teada olema, kuidas toimub eesmärkide omaksvõtmine. See on väheteadvustatud psüühiline protsess. Eesmärkide analüüsil peaks lähtuma skeemist (joonis 1). See lahterskeem sisaldab etappe (ristkülikukujulised lahtrid), mida peab läbima eesmärkide omaksvõtmisel, kui ka tingimusi (teravaotsalistes lahtrid), mis peavad olema täidetud, et eesmärk omaks võetaks.

Õpilase igasuguse aktiivsuse aluseks on rahuldamata tarbed ja aktiivsus on alati suunatud tarvete rahuldamisele. Selle tõttu ka eesmärgi omaksvõtmise protsess algab rahuldamata tarbest (lahter 1). Õpilane tunnetab seda rahutusena, negatiivse emotsioonina, mis sunnib teda otsima olukorrast väljapääsu. Väljapääsu leidmiseks hakkab ta kujutlema mitmesuguseid olukordi ja neid omavahel võrdlema (lahter 2.) Ühe kujutletud olukordadest valib ta eesmärgiks (lahter 7), mille mõjul ta sooritab konkreetseid toiminguid, et saavutada kujutluses olev soovipärane olukord. Kui see saavutatakse, ongi tarve rahuldatud. Et üks kujutlusvariantidest saaks eesmärgiks, peab see vastama neljale tingimusele. Kujutletud olukorra saavutamine peab rahuldama tarbe (lahter 3) ja mitte tekitama mõne teise tarbe rahuldamatust (lahter 4). Õpilane ei võta omaks eesmärki, mille saavutamine tundub talle üle jõu käivana (lahter 5). Eesmärgi vahetunde tegelike võimetega pole selle juures tähtis. Kui eeltoodud tingimustele vastab mitu kujutletavat olukorda, siis valib õpilane nende hulgas kergemini saavu-

tatava (lahter 6). Siin ei ole vastuolu nn. nõudlusnivoo uurimisel selgunud seaduspärasusega, et osa inimesi valib just kõige raskema eesmärgi. Kergem eesmärk ei vasta nende inimeste puhul mõnele tingimusele, näiteks ei rahulda tarvet. Kui kas või ükski eelnimetatud neljast tingimusest on täitmata, toimub selle kujutluspildi hülgamine (lahter 8), millele järgneb uute kujutluste loomine (lahter 2). Kõik algab algusest uuesti.

Psüühika analüüsimisel eesmärkide alusel on otstarbekas alustada kõige tähtsamast tingimusest, vastavusest rahuldamata tarbele. Selleks tuleb hinnata omaksvõetud eesmärki tarvete rahuldamise seisukohalt. Kujutletud olukorra saavutamise peab rahuldama tarbe, mis kutsus esile õpilase aktiivsuse. Tarvetes paremaks orienteerumiseks võiks tutvuda brošüüriga «Tarbed» (1).

Vaatleme omaksvõetud eesmärkide loeteluga samas järjekorras tarbeid, mida need eesmärgid rahuldavad: 1) lähedus sõbraga rahuldab emotsionaalse kontakti tarvet, 2) lähedus õpetajaga rahuldab emotsionaalse kontakti tarvet, 3) hea hinde saamine rahuldab enese maksmapanemise tarvet, 4) isa karistuse ja hukkamõistu vältimine rahuldab turvalisusetarvet, 5) kiituse saamine, heade hinnete saamine rahuldab enese maksmapanemise ja võib-olla ka emotsionaalse kontakti tarvet, 6) ja 7) eesmärgi, milleks on arvata-vasti kujutus, et saadakse tunnustust, ollakse kangelane, tehakse kasulikke tegusid aluseks on arvata-vasti enese maksmapanemise tarve, aga võib-olla osalt ka eetilised tarbed.

Konkreetselt võib siis öelda, et Marko rahuldab oma käitumisega emotsionaalse kontakti, enese maksmapanemise ja turvalisuse tarvet, võib-olla ka eetilisi tarbeid.

Hüljatud eesmärgid võimaldaksid tal rahuldada järgmisi tarbeid: 1) tunnetustarbeid rahuldaks uute teadmiste omandamine, enese maksmapanemise tarvet aga heade hinnete saamine tunnis kaasatöötamise tulemusena; 2) enese maksmapanemise tarvet rahuldaks heade vastustega teiste hulgas silmapaistmine ja heade hinnete saamine.

Hüljatud eesmärgid võimaldanuksid rahuldada niisiis tunnetustarbeid ja enese maksmapanemise tarbeid, kuid et need eesmärgid jäid kõrvale, siis nende vahendusel Marko nimetatud tarbeid ei rahulda.

Võrreldes omaksvõetud ja hüljatud eesmärkidega seotud tarbeid, märkame, et tunnetustarbed Markol koolitööga seoses ei avaldu. Vajaks edasist analüüsi uute andmete alusel, kas tal need tarbed üldse puuduvad või rahuldab ta neid teisel viisil.

Vastuolu paistab esimesel pilgul selles, et nii omaksvõetud kui ka hüljatud eesmärgid rahuldavad enese maksmapanemise tarvet. Ilmselt on Markol see tarve olemas ja põhjustab ka aktiivsust, kuid millegipärast enamasti mitte õppetunnis. Asi vajab edasist arutlust.

6. etapp: eesmärkidega seotud teiste nähtuste selgitamine. Edasine arutlus toimub eesmärkide omaksvõtmise teiste tingimuste (peale tarvetele vastavuse) täidetud oleku kontrollimise teel (joonis 1, lahtrid 4, 5, 6).

Vaatluse alla võetakse eeskätt hüljatud eesmärgid, mille saavutamine rahuldaks tarbeid, mida õpilane rahuldab mingite teiste eesmärkide abil.

Marko puhul on hüljatud eesmärkideks, mis rahuldaksid samu tarbeid, mida ta rahuldab teiste eesmärkidega, saades häid hindeid tunnis kaasatöötamise ja heade vastuste andmise eest.

Püüame skeemi (joonis 1) abil hinnata, missugused tingimused on täitmata, mis takistavad Markol hüljatud õppimiseesmäärke omaks võtmast.

Kas tunnis kaasatöötamine võiks tekitada mõne teise tarbe rahuldamatuse (lahter 4)? Kui Marko oleks närviline, nõrkade närvi-protsessidega laps, võiks oletada, et õppimine tekitab ruttu tugeva väsimuse, s. t. puhkusetarbe rahuldamatuse. Marko on aga rahulik, tasakaalukas poiss. Järelikult ei takista see tingimus õppimiseesmärgi omaksvõtmist.

Kas Marko usub, et tuleb õppimisega nii hästi toime, et saab häid hindeid (lahter 5)? Siia vist ongi «koer maetud!» Markol on ilmselt madal enesehinnang, ta ei usu oma võimetele. See järeldub esiteks sellest, et kui õpetaja küsib midagi lihtsat, kerget, võtab poiss kohe omaks eesmärgi kaasa töötada, raskemate ülesannete puhul aga loobub. Kaudselt järeldub madal enesehinnang ka isa karmusest, nõudlikkusest. Karmus ja nõudlikkus toovad kaasa pidevaid ebaeduelamusi, mis teatavasti langetavad enesehinnangut. Ka õpetaja, kes Markot abistada püüdes teda sageli küsib, langetab sellega niigi madalat Marko enesehinnangut. Saab ju Marko järjest halbu hindeid, mida ta elab üle ebaeduna.

Viimaseks tingimuseks (lahter 6) on nõue, et kõigist võimalikest eesmärkidest peab omaksvõetav olema kõige kergemini saavutatav. See tingimus tuleb arvesse siis, kui ülejäänud tingimustele vastavaid eesmäärke on mitu. Näiteks, kui Marko enesehinnang lubaks tal võtta omaks ka kõige raskema õppimisülesande, võiks ta jätta selle võtmata, kui ta oleks spordipoiss ja näeks enese maksmapanemise tarbe kergema rahuldamise võimalust spordiga tegelemises.

Marko puhul on niisiis oletatavaks tunnis mitte kaasatöötamise põhjuseks madal enesehinnang, mis omakorda on tekkinud sagedastest õppimisega seotud ebaeduelamustest.

7. etapp: temperamendi määramine. Temperamentitüübi määramisega tulevad õpetajad hästi toime. Kõigil on üsna õige ettekujutus eri tüüpide omadustest. Tüübi määramisel tuleb mõista, et päris puhtaid tüübi esindajaid leidub niisama harva kui neid, kelles kõiki tüüpe võrdsel määral. Tavaline on õpilase ühe tüübi tunnuste ülekaal.

Käepärased võttena temperamentitüübi üle otsustamisel võib soovitada Eysencki temperamendiõpetusel põhinevat.

Teatavasti kasutab Eysenck temperamendi iseloomustamisel kaht paari vastandlikke omadusi. Nendeks paarideks on ekstravertsus-introvertsus ja stabiilsus-neurotilisus.

Ekstravertne on välismaailmale, introvertne aga sisemaailmale orienteeritud. Ekstravertsel on tundeelu väliselt hästi märgatav (liigutustes, miimikas ja kõnes). Armastab suhelda paljudega. Armastab vaheldust, riskivalmis, optimist. Introvertselt on tundeelu varjatud (liigutused, miimika ja kõne on kontrollitud), suhtleb vähestega, talub hästi monotoonsust, planeerib tegevuse ette, pessimist).

Stabiilne on aeglaselt vahelduvate emotsioonidega, muretu, tasakaalukas, kindel, usaldav. Neurootiline on emotsionaalselt tasakaalutu, tundlik, rahutu. Temperamendi iseloomustamisel võib ju piirdudagi Eysencki terminitega, aga Eysenck on näidanud nende seose ka klassikaliste temperamentitüüpidega. See seos on järgmine: sangviinik on ekstreemne ja stabiilne (s. t. välismaailmale orienteeritud tasakaalukas tüüp), koleerik on ekstreemne ja neurootiline (s. t. välismaailmale orienteeritud närviline tüüp), melanhoolik on introvertne ja neurootiline (s. t. sisemaailmas elav ja närviline tüüp), flegmaatik on introvertne ja stabiilne (s. t. sisemaailmas elav tasakaalukas tüüp).

Markot sel viisil hinnates võime panna diagnoosi: flegmaatik. Talle on omased introvertsus ja stabiilsus — ka vabal suhtlemisel vahetunnis eelistab ta üht kindlat partnerit, oma endist pinginaabrit või õpetajat, ta on rahulik, tasakaalukas.

Lisamärkusena olgu öeldud, et Marko flegmaatilisus võib olla soodustanud madala enesehinnangu kujunemist. Flegmaatikud jäävad tüüpilistes koolisituatsioonides sageli jalgu oma inertsuse tõttu, eriti kui õpetaja on koleerik. Nad ei jõua küllalt kiiresti vastata, uude tegevusse lülituda, mille eest saavad laita ja järelikult ebaeduelamusi. Kuna nad tunnevad, et kiiremini kuidagi ei saa, jääbki mulje madalast võimekusest, mis ei pruugi olla õige.

8. etapp: võimetele hinnangu andmine. Võimete mõtmise kõige täpsem meetod on testimetod. Testimeetod nõuab väga head psühholoogia tundmist, mistõttu selle kasutamise eelduseks peetakse psühholoogialast haridust.

Õpetajal jääb üle hinnata õpilase võimeid «silma järgi». Urimused näitavad (3, lk. 37), et õpetajad on suutelised õpilase võimeid hindama küllaltki objektiivselt. Tuleks siiski tundma õppida võimete eriliike ja ka nende hindamise meetodikat. Selleks sobib väga hästi J. Söderi kirjutis õpetajatele (3).

Võimete hindamisel on oht samastada neid õpiedukusega. Võimed on ikkagi ainult eelduseks teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamisel ega asenda neid. Küll ja küll on õpilasi, kelle võimed lubaksid palju paremaid tulemusi õppimises, kui nad saavutavad.

Enamasti polegi õpetajale oluline õpilase võimete täpne tase. Talle on tähtis teada, kas madal õpiedukus tuleneb võimete puudumisest või ei kasuta õpilane oma võimeid ära. Pikaajaline suhtlemine õpilasega annab küllaldaselt tähelepanekuid, et selles asjas järeldusi teha.

Õpetaja paneb tähele, et Marko saab hästi aru õpitavast, kui temaga individuaalselt tegelda. See viitab võimete küllalt heale tasemele. Ka eelnev analüüs näitas, et madala õpiedukuse põhjused on mujal, mitte võimetes. Kui aga võimed lubavad paremaid tulemusi, annab see lootust, et olukorda saab parandada.

9. etapp: õpilase psühholoogilise portree koostamine. Käitumise psühholoogilise analüüsi tulemusena peaksid selguma õpilase eesmärgid, tema käitumist tugevamini mõjutavad tarbed, enesehinnang, võimete ligilähedane tase ja temperamentitüüp. Õpilase käitumise psühholoogiline analüüs on korda

länud, kui saadud tulemused lubavad ära seletada õpilase käitumise, eriti selle ebasoovitavad küljed.

Eelnenud analüüsi alusel võime oletada, et Markol on madal enesehinnang (s. t. puudub usk oma võimetesse, välja arvatud laulvõimesse). Tema käitumist mõjutavad silmatorkavalt enese maksmapanemise, emotsionaalse kontakti ja turvalisustarve. Võimete tase peaks olema küllaldane normaalsete õppimistulemuste saavutamiseks, temperament on flegmaatiline.

Madala enesehinnangu tõttu ei võta ta omaks õppimiseesmärke. Enese maksmapanemise tarbe rahuldamiseks kasutab kaasaõppimist laulmistunnis, kergete ülesannete lahendamist teistes tundides, fantaasiamaailmas tegutsemist, mida soodustavad ettelõetavad lood kangelastegudest. Emotsionaalse kontakti tarve leiab rahuldamist õpetajaga, emaga ja ühe kindla sõbraga suhtlemise teel. Turvalisustarve mõjul võtab kodus omaks eesmärgi istuda isaga koos laua taga ja teha koduseid koolitöid. Marko eesmärk ei ole seejuures mitte selgeõppimine, õpitavast arusaamine, vaid ohuvaba olukord, mille ta saavutab laua taga istumise ja õppimisega tegelemisega. Et tulemused sel juhul on kehvad, saadavad seda tegelemist karmi ja nõudliku isa negatiivsed hinnangud, mis alandavad veelgi enesehinnangut ja seega võtavad ära võimaluse võtta omaks õppimiseesmärke nii kodus kui ka koolis.

10. etapp: ettepanekud olukorra parandamiseks. Õpetaja soov on õpilase käitumise soovitavas suunas muuta. Kui ta õpilase käitumise taga suudab näha tema psüühikat, on tal selleks võimalused olemas. Ta näeb, mida on võimalik üldse muuta, mida mitte. Edasine sõltub õpetaja leidlikkusest, meisterlikkusest.

Analüüsi tulemusena kindlaks tehtud psüühilistest omadustest ei saa õpetaja muuta temperamenti, ka võimete ja tarvete areng ei sõltu kuigi palju õpetajast. Pealegi muutuvad tarbed ja võimed liiga aeglaselt. Kõige kergemini ja kiiremini on muudetav enesehinnang. Kui õpetaja võtab arvesse õpilase rahuldamata tarbeid, kujundab vajaliku enesehinnangu ja loob õiged väärtustingimused, on enamasti võimalik mõjutada õpilast omaks võtta neid eesmärgi, mida õpetaja temalt ootab.

Õpetaja ei saa muuta Marko flegmaatilist temperamenti. Ta saab aga arvestada sellega, et poiss ka edaspidi on aeglane, eriti ümberlülitumisel uude situatsiooni. Õpetaja saab ise käituda nii, et Markol oma temperamendi pärast ei tekiks ebaeduelamusi õpetaja rahuldamatuseväljenduste tõttu, mis ei muuda õpilase temperamenti, küll aga langetavad enesehinnangut.

Õpetaja saab tõsta Marko enesehinnangut. Selleks peab poiss saama õppimises edu. Neid on õpetajal täiesti võimalik organiseerida. Poisile tuleb anda lihtsamaid ülesandeid (kas või iga tunni alguses), mida ta omaks võtab. See tõstabki enesehinnangut, mis annab võimaluse ka raskemate eesmärkide omaks võtmiseks. Kindlasti peab isagagi juttu ajama, et talle selgitada, mida tema kahtlemata hästi mõeldud nõudlikkus ja karmus kaasa toovad. Enesehinnangu püsivam tõus on Marko puhul võimalik ainult õpetaja ja vanemate koostöö korral.

Opetaja saab hoolitseda, et õpilane saaks õppimiseesmärkidega rahuldada oma enese maksmapanemise ja emotsionaalse kontakti tarvet. Selleks peab iga saavutus leidma tunnustust ja tooma kaasa õpetaja sooja suhtumise.

Peamine õpetaja, aga ka vanemate viga on reageerimine õpilase käitumisele, mitte selle aluseks olevatele psüühilistele nähtustele. Nähes, et poiss on aeglane ega tööta tunnis kaasa, püüab õpetaja teda mõjutada kiirustamise, märkuste ja sagedase küsimisega. Kõik see põhjustab poisil ebaeduelamusi ja madalad niigi madalat enesehinnangut. Ka individuaalne töö, kui selle eesmärgiks ei seata enesehinnangu tõstmist, ei pruugi olukorda parandada. Isa ju Markoga individuaalselt tegelebki.

Kirjandus

1. E b b e r, I. Tarbed. Isiksus I. Tallinn, 1976. 55 lk.
2. E b b e r, I. Materjale psüühika terviklikkusest ja selle avaldumisest. Isiksus II. Tallinn, 1981. 60 lk.
3. S ö e r d, J. Võimed ja kutseuunitlus. — Rmt.: Kutseuunitlusalasest tööst klassijuhatajale. Tallinn, 1983, lk. 22—38.
4. V e r n i k, E.-M. Kooli psühholoogiateenistuse teoreetilisi ja metodoloogilisi probleeme. — «Nõukogude Kool», 1984, nr. 1, lk. 21—24.
5. Т а л ы з и н а Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. Москва, 1975. 343 с.

MEILT JA MUJALT

Armeenias on kujunenud kestav koostöötraditsioon üldhariduskoolide ja loominguiliste liitude vahel. Suurt abi annab koolidele vabariiklik esteetilise kasvatuse keskus, mis on organiseeritud Jerevani lastejoonistuste galerii baasil. See «lapsepõlvlinnak» on ühendanud laste loomingu muuseumi, mille fondides säilitatakse üle 100 000 töö, kujutava ja dekoratiiv-tarbekunsti eksperimentaalstüüdio, lasteõppimiskeskust, kinostüüdio, lastetrükkikoja. Keskus on muutunud omamoodi laboratooriumiks, kus pedagoogid õpivad tundma laste loomingu psühholoogiat.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

Õppevahendite ja -materjalide süsteem ning emakeele õppekomplekt

EPP REBANE,
PTUI nooremteadur

Praegusaja hariduseesmärgid — anda kõigile noortele kohustuslik haridusmiinimum, selle kõrval neid ühtlasi igakülgselt arendades ja iseseisvaks eluks ette valmistades — nõuavad kooliõpetuses hästi läbimõeldud meetodite ning õppekirjanduse jt. vahendite süsteemi. Selle väljatöötamine on olnud viimase aastakümne pedagoogikateaduse üks olulisemaid ülesandeid.

Paljust uurimustest välja kasvanud nõuete kõrval õpiku(te) struktuurile, materjali esitusele, keelele, kujundusele jms. on jõutud küllalt üksmeelsele seisukohale, et õpik üksi ei suuda ammendada kõiki nüüdiskooli õppekirjanduselt oodatavaid funktsioone. Põhilisi neist (süsteemaatiliste teadmiste esitamine, õpilaste tunnetustegevuse stimuleerimine jm.) suudab õpik küll edukalt täita, kuid mitmeid funktsioone (individualiseerimine, kordamine, kontroll ja enesekontroll) pole õpikus võimalik piisavalt realiseerida, ilma et kannataks aine esitamise loogiline ja didaktiline ühtsus ning õpiku maht oleks vastuvõetav. Järelikult peaks funktsioonid jaotuma mitmete teiste õpilastele ja õpetajaile määratud õppevahendite vahel (töövihikud, jaotusmaterjalid, näitvahendid, meetodilised juhendid, mitmesugused käsiraamatud jms.), mis üheskoos moodustaksid iga aine ja iga klassi tarvis ühtse õppekomplekti. Õppeaine spetsiifikast lähtuvalt võivad ja peavadki õppekomplekti komponendid õppeaineti mõnevõrra varieeruma, kuid on ka hulk niisuguseid traditsioonilisi õppevahendeid, mis kuuluvad enamiku õpetatavate distsipliinide õppekomplekti nomenklatuuri, nagu programm, õpik, näitvahendid, meetodilised juhendid õpetajale, meie vabariigis ka töövihik.

Pedagoogikakirjanduses on käsitletud rohkesti õppevahendite üldist sisu, nomenklatuuri ja funktsioone, samuti eri ainete õppevahendeid (vt. eriti kogumikud «Проблемы школьного учебника» 1—11) ning määratletud **õppekomplekti** kui kindlate printsiipide alusel koostatud omavahel tihedalt seotud ja vastastikku tingitud õppevahendite ning materjalide s ü s t e e m i, mis aitaks paremini realiseerida vastava õppeaine õpetuslikke ja kasvatuslikke eesmärke.¹

Õppekomplekti põhieesmärk on kaasa aidata õpilaste tunnetustegevuse efektiivsuse tõstmisele. Õppekomplekt peab kindlustama õpilased programmikohaste teadmiste ja oskustega, tutvustama neile teaduse meetodeid ja teadmiste praktikas kasutamise võtteid, muutama õppeprotsessi arendavaks ning tõstma selle kasvatuslikku väärtust. Nende eesmärkide saavutamise eeldab õppekomplekti sisu vastavust tänapäeva didaktika printsiipidele. Seepärast tuleb õppekomplektide loomisel lähtuda õpetamise, kasvatamise ja arendamise vastastikustest seostest, eri õppemeetodite ja võtete optimaalse valiku ning ühendamise vajalikkusest, õppimise positiivse hoiaku, tunnetushuvid ja -vajaduste stimuleerimise printsiipidest jne. (4).

Eri õppeainete õppekomplektide kavandamisel lähtutakse muidugi aine iseärasustest. Lühidalt: õppekomplekt kui terviksüsteem (millele on iseloomulikud süsteemile omased funktsioonid) hõlmab hulga õppevahendeid, millel peale üldiste tervikkomplekti funktsioonide on oma spetsiifilised funktsioonid (vt. näiteks 9, lk. 54—55).

Et saada ettekujutust õppeprotsessis vajalikest õppevahenditest ja nende funktsioonidest, on vaja põhjalikult analüüsida: a) õpetamise eesmärke, b) õpetamise sisu; c) protsessi, mis tagab õpilastel aine sisu omandamise ning ühtlasi õpetamise eesmärkide saavutamise (6). Teisisõnu: **õppekomplekt peaks**

kujutama endast õppetegevuse mudelit e. tegevusprogrammi.

Et õppekomplekti koosseis plaanipäraselt ja kindlast eesmärgidest lähtudes välja töötada, oleks ideaalne, et selle kavandamise ja realiseerimisega tegeleksid autorite kollektiivid, mille üksikliikmeid seoks tihe loominguine koostöö. Neisse peaksid kuuluma kõikide õppekomplekti komponentide autorid, kunstnikud, kirjastustöötajad, aga ka konstruktorid, psühholoogid jt. spetsialistid.

Mida eelnimetatud arvesse võttes öelda emakeele õppekomplekti kohta?

Teadlik õppekomplekti kavandamine algas 1970. aastatel, toetuda oli aga küllalt rikkalikule varasemale kogemusele. Palju praegusse õppekomplekti kuuluvate õppevahendite analooge, küll ühise nimetaja alla viimata, leiame 1930. aastatest. Kooliuuendusliikumisega kaasas iseseisva töö ja selle individualiseerimise idee ning hulk uusi õppevahendeid. Ilmusid Joh. Käisi, J. Rummo ning R. Reimani eesti keele tööraamatud ja trükitud töövihikud, mis sisaldasid iseseisva töö juhendeid. Õpilaste tarvis anti välja A. V. Kõrvi «Õpilaste võõrsõnastik», haridusministeerium kohustas kooli kasutama E. Muugi «Väikest õigekeelsus-sõnaraamatut» ning soovitas A. V. Kõrvi «Uute ja vähetuntud sõnade sõnastikku». Lisaks nimetatutele koostati ja anti välja tagasiside saamiseks teadmis- ja oskustest keeleõpetuse teste. Täna seisukohast on huvipakkuvad A. Udrase mõtted 1937. a. «Kooliuuenduses», kus pakutakse välja terve õpperaamatute süsteem: keeleline käsi- ja sõnaraamat (õpilasele), keelelise harjutusvihikud, kontrolltööde kogu, etteütluste kogu ja meetoodiline käsi- raamat õpetajale (3, lk. 84—85).

Süsteemi ellurakendamist takistas sõda. 1970. aastal hakati üleilulisel ulatusel üha enam rääkima iga klassi jaoks määratud õppekomplekti vajalikkusest. Pedagoogika TUI juurde loodi ENSV haridusministri käskkirjaga 1976. aastal õppekirjanduse komisjon, kelle ülesanne oli 1) välja töötada emakeele õppekomplektide koostamise põhimõtted ja optimaalne süsteem üldhariduskoolile, 2) koordineerida vastavat teaduslikku uurimistööd vabariigi ulatuses, 3) juhendada ja suunata õppekirjanduse autorite tööd ja 4) läbi arutada õppematerjalide prospektid ja käskkirjad.

Eesti keele õppekomplekti kavandamise aluseks olid a) emakeeleõpetuse eesmärgid eri kooliastmeti; b) üldteoreetilised käsitlused õppekomplektist; c) eesti keele õpetajailt käibiva õppekirjanduse hinnangute tsentraalselt koostatavate ja paljundatavate õppevahendite soovid ning d) olemasoleva arvelevõtt. Optimaalsesse õppekomplekti kuuluvate vahendite projekti töötas välja Pedagoogika TUI eesti keele meetoodika sektor; seda viimistleti õppekirjanduse töögrupi koosolekul ning 1977. a oktoobrikuus võttis töögrupp pärast mitmeid arutluskoosolekuid vastu õppekomplekti plaani klassiti. Arutluse tulemusel fikseeriti niihästi emakeele õppekomplekti kuuluvate vahendite loetelu kui ka põhiülesanded; ühtlasi tehti ENSV Haridusministeeriumile õppekomplekti kuuluvate vahendite väljaandmise plaani koostamise ja autorite leidmise ettepanekud.

Õppekomplekti kava on kaheplaaniline: ühelt poolt on igale klassile kavandatud vajalik õppevahendite miinimum — kindlat pro-

¹ Venekeelses pedagoogikakirjanduses kasutatakse mõiste *õppekomplekt* märkimiseks kaht eri terminit: *учебный комплекс* ja *учебно-методический комплекс*. Õppekompleks kujutab endast õpilastele määratud teatud aine õppevahendite süsteemi, mis luuakse programmis formuleeritud kasvatus- ja haridusülesannete realiseerimiseks (7, lk. 355). Õppemeetoodiline kompleks hõlmab lisaks õppekompleksile ka õpetajaile määratud vahendid. Terminite *kompleks* ja *komplekt* eristamist põhjendab oma monograafias D. Zujev: kompleks märgib avatud süsteemi, komplekt suletud süsteemi, kus kõik komponendid on kindlalt fikseeritud (5, lk. 212). Eesti pedagoogikakirjanduses on tarvitusele tulnud emakeelepärasem *õppekomplekt*, mille all mõeldakse nii õpilastele kui ka õpetajaile määratud õppevahendite süsteemi; termini kasutus kitsamas tähenduses selgub kontekstist. Niisugust terminitarvitust on soovitanud ka vabariiklik pedagoogikaterminoloogia komisjon (2, lk. 5).

grammitemaatikad järgiv õpik, töövihik, kontrolltööd jt. jaotusmaterjalid ning metoodiline juhend õpetajaile —, samuti eri kooliastmeti ideaalne õppekomplekt, mis sisaldab mitmesugust lisamaterjali nii õpilastele kui ka õpetajatele. Õpilastele määratud täiendava kirjanduse hulka on kavandatud võõr- ja vähetuntud sõnade sõnaraamat keskastmele, väike õigekeelsussõnaraamat, sünonüümide ja fraeoloogismide sõnastik, keelekäsiraamat; näitaja jaotusmaterjalidesse keele-kõnearendusestiiliõpetuse pildid-tekstid, klassivälisesse lektüüri keeleajaloo populaarne ülevaade, keelemängude, mõistatuste, viktoriinide kogumik. Peale iga klassi metoodilise juhendi on õpetaja tarbeks kavandatud emakeele metoodika käsiraamat ja üldkeeleteaduse aluste käsiraamat.

Õppekomplekti struktuur pole lõplik, see võib muutuda olenevalt hariduseesmärgidest, pedagoogikateaduse saavutustest, trükitingimustest jms.

Pedagoogika TUI eesti keele metoodika sektoris on viimaseil aastail tegeldud emakeele õppekomplekti ja jaotusmaterjalide² teoreetiliste probleemidega ning püütud eritleda emakeele õppekomplekti komponentide (eri)funktsioone.

Emakeeleõpiku tähtsaim ja peamine funktsioon on kindlasti süstemaatiliste teadmiste esitamine, silmas pidades a) ainelooikat, b) eakohasust, c) keelelis-stiililist külge ja d) kasvatuslikku mõju. Ainelooika printsiibi järgimine on eesti keele puhul väga oluline. Eesti keel on keeruka struktuuriga ning autori(te) vead aine esitamises võivad kergesti viia mõne keelele olemusliku seiga väärti mõistmisele. Kumatigi ei tähenda ainelooika printsiip teaduse struktuuri täpset ülekandmist õpikusse, vaid samaaegselt tuleb materjali esitamisel arvestada eakohasuse printsiipi. Keeleõpiku keelelis-stiililist külge on raske üle hinnata: emakeeleõpiku keel peaks olema teatavas mõttes etalon, ideaalne näidis. Kas ta seda alati on, sõltub autoreist. Kasvatuslikku mõju saab keeleõpik avaldada õppeteksti kaudu, sealjuures harjutusainese kasvatuslikust rollist saame kõnelda üksnes terviktekstide puhul, ja sellestki vaid siis, kui on tegemist sisult pisutki uudse infoga ning heatasemelise keele ja stiiliga (1, lk. 8—34).

Peale nimetatut on emakeeleõpiku olulisteks funktsioonideks veel

- õpilaste tunnetustegevuse stimuleerimine, materjali sisu didaktilis-metoodiline interpreteerimine;
- materjali koordineeriv ja integreeriv esitamine;
- omandatud teadmiste kinnistamine ja kasutama suunamine.

Emakeele töövihiku all mõistame harjutuste ja ülesannete kogu, mis võimaldab märgatavalt suurendada õpilaste aktiivse tegevuse osakaalu omandatud teadmiste praktikasse rakendamisel, harjutamisel ning praktiliste oskuste ja vilumuste kujundamisel. Töövihikute abil saab tööaega ratsionaalsemalt kasutada ning mitmekesisemaid töövorme rakendada; neis on võimalik esitada vormilt, tüübilt ja raskusastmelt erinevaid harjutusi ning ülesandeid. Ratsionaalselt koostatud töövihikud soodustavad õigeaegselt kordamist ning annavad õpilasele vahetu enesekontrollivõimaluse, mis hoiab ära väärade vilumuste kujunemise.

Trükitud ja tsentraalselt paljundatud kontrolltööd (kuuluvad õppekomplektis jaotusmaterjalide hulka) hõlbustavad tagasiside saamist õppetöö tulemuste kohta nii klassis kui ka võrdlevalt kooliti või piirkonniti.

Tähtsat osa emakeele õppekomplektis peavad etendama mitmesugused näitvahendid, mis a) konkretiseerivad abstraktsed keelematerjali; b) illustreerivad õpikumaterjali; c) võimaldavad mitmeid keeleteemasid kompaktselt, ülevaatlikult ja süstematiseeritult esitada; d) aitavad arendada õpilaste fantaasiat ja väljendusoskust. Praegu sagedamini kasutatavad näitvahendid keeletundides on lihtsad, nähtustevahelisi seoseid reljeefsel esiletoovad skeemid; üldistusteks ning järeldusteks vajalikud keelendeid rühmitavad ja süstematiseerivad tabelid ning emotsioone rikastavad ja neid esilekutsuvad pildid. Õppekomplekti kasutuselevõtuga lisanduvad neile oluliste komponentidena diafilmid, diapositiivid, dianegatiivid, valgustahvel (grafoprojektor) oma materjalidega jt.

Õpetajale määratud metoodilise juhendi puhul võime kõnelda järgmistest funktsioonidest:

- autorite metoodilise kontseptsiooni lahtimõtestamine aineosa käsitlemisel;
- viitamine võimalikele lisamaterjalidele, näit- ja tehniliste vahendite kasutamisele;
- põhilise ainejaotusplaani andmine;
- õppekomplekti kuuluvate õppevahendite seondamine;
- viitamine eri töövormidele ainelõigu õpetamisel, osutamine harjutuste eri raskusastmetele.

Emakeele õppekirjanduse plaan on järginud kavandatud õppekomplekti optimaalset struktuuri, paraku pole pärast viimast programmi muutust jõutud koole hädavajalikugagi varustada. Õpetajaile ja õpilastele väga vajalike täiendavate materjalide ilmumine on kavandatud kaugemasse tulevikku. Raske on leida autoreid, kes soostuksid koostama neid aega ja vaeva nõudvaid lisamaterjale. Õppekirjanduse komisjonid on tänaseks likvideeritud (kasu nendest oli aga väieldamatu), ka oli õppekirjanduse töögrupp vaid töö- ja nõuandev organ, kes polnud volitatud kedagi midagi tegema kohustama. Otseselt näiteks sõnaraamatut koostama ei saa kohustada potentsiaalset autorit ka haridusministeerium. Vajadus täiendava materjali järele on aga suur. Praktiliselt pole praegune õppevahendite olukord millegi poolest parem 70. aastate olukorrast, kus õpikule lisanduvate

² Jaotusmaterjalide kohta vt. K. Kaldma artiklit samas ajakirjanumbris.

materjalide koostamine toimus isevoolu. Uute programmide kohaste õpikute — töövihikute — kontrolltööde — meetodiliste juhendite kõrvale on lähemal aastail vähe lisamaterjali oodata. Ilmunud/ilmumas on vaid õpilasentsüklopeedia «ENEKE», T. Erelti «Väike uudissõnastik», J. Salme lüümikukomplektid, T. Õunapuu «Didaktilised jaotusmaterjalid VI klassile» ning T. Õunapuu ja H. Laaguse «Huvitav emakeel».

Hetke hariduspoliitika ei soosi uute õppekomplektide praktikasse rakendamist: haridusreformiga muutub tõenäoliselt uuesti ka programm ning ühes sellega õpikud jm. vahendid. Sellega algab õppevahendite koostamise tsükkel otsast peale. Sedapuhku peaksid koolidesse jõudma igati põhjalikult läbimõeldud, nägusalt kujundatud ja teaduslikul alusel koostatud õppekomplektid. Põhjalikku läbitöötamist vajavad õppekomplektide koostamise teaduslikud alused. Tuleks leida aega ja finantse, et valminud õppevahendeid koolis katsetada. Õppekirjanduse trükitehnilised võimalused vajavad tunduvalt parandamist, et need ka edaspidi ei piiraks autorite mõtete realiseerimist.

Täielikult õigustaks emakeele õppekomplekti vaid siis, kui komplekti kõik komponendid valmiks autorite, pedagoogika- ja keeleteadlaste ning kirjandustöötajate koostöös ja jõuaksid kooli üheaegselt. Selleks peavad kõik instantsid (haridusministeerium, teadusasutused, kirjastus, kool) olema ühtviisi huvitatud, et õppekomplektist saaks hetke parim.

Kirjandus

1. Maanso, V. Kasvatusest keeletunnis. — Rmt.: Emakeeleõpetuse küsimusi VII. Tln., «Valgus», 1982, lk. 8—34.
2. Pedagoogika terminoloogia. Õppevahendid. Tln., ENSV PTUI, 1983. 15 lk.
3. Udras, A. Keeleõpetusest algkooli vanemas klassis. — «Kooliuenduslane», 1937, nr. 6, lk. 79—85.
4. Бабанский Ю. К. Дидактические проблемы совершенствования учебных комплектов. — В кн.: Проблемы школьного учебника. Вып. 8. О конструировании учебника. М., «Просвещение», 1980, с. 17—33.
5. Зуев Д. Д. Школьный учебник. М., «Педагогика», 1983. 240 с.
6. Талызина Х. Ф. Место и функции учебника в учебном процессе. — В кн.: Проблемы школьного учебника. Вып. 6. Вопросы теории учебника. М., «Просвещение», 1978, с. 18—33.
7. Термины и их определения / Приложение. — Проблемы школьного учебника. Вып. 8. О конструировании учебника. М., «Просвещение», 1980, с. 330—335.
8. Шаповаленко С. Г. Учебник в системе средств обучения. — В кн.: Проблемы школьного учебника. Вып. 4. Учебник в системе средств обучения. М., «Просвещение», 1976, с. 37—50.
9. Штрицль Х., Айзенхут В. О взаимодействии школьных учебников с другими средствами обучения. — В кн.: Проблемы школьного учебника. Вып. 4. Учебник в системе средств обучения. М., «Просвещение», 1976, с. 51—70.

Jaotusmaterjal on õppekomplekti element

KERSTI KALDMA,
PTUI nooremteadur

Üldtuntuks on saanud seisukoht, et hariduse nüüdisvajadusi rahuldab vaid teaduslikult põhjendatud printsiipidele rajatud õppekomplekt, s. o. õppevahendite süsteem, mis kõigi oma elementidega on kavandatud ühtsetelt alustelt, nii et iga sinna kuuluv õppevahend täidaks kindlat funktsiooni. Selles süsteemis on õpik kahtlemata kõige tähtsam, mille ümber koonduvad teised õppevahendid. Operatsioonide ja toimingute omandamiseks ja viimistlemiseks on töövihik asendamatu. Kuid töövihikute piiratud mahud ei võimalda õppetöö individualiseerimist. Seda eesmärki saaks täita jaotusmaterjal, mille all mõistame õppekomplekti komponenti, mis on mõeldud õpilaste iseseisvaks tööks aine omandamise mis tahes etapil ja mis antakse õpilasele kätte lühiajaliseks kasutamiseks.

Käesoleval ajal on emakeele õppekirjandus lõpetamas seekordset uuenemistsükli. Järgmisest õppeaastast töötavad 1.—10. klasside õpilased kaasajastatud programmile vastavate õpikute, töövihikute, kontrolltöödega. Samas aga tuleb tunnustada, et v. a. 6. klass, mille tarvis T. Õunapuu on koostanud ka jaotusmaterjali (ilmumas), on kõik teised klassid ilma tsentraalselt paljundatud lisamaterjalita (kontrolltööd välja arvatud). Arvestades seda olukorda ja ka asjaolu, et seni jaotusmaterjalidena ilmunud ~ pakutud väljaanded on olnud peamiselt üksikteemade lahendused, mille seosed õppekomplektiga olid juhuslikku laadi, uurisid Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi eesti keele meetodika sektori töötajad möödunud aastal jaotusmaterjalidega (eriti eesti keele omadega) seostuvaid probleeme.

Intuitiivselt tunnetavad jaotusmaterjali vajalikkust nii õpetajad kui ka metoodikud.

Samas aga tuleb tõdeda, et nõukogude pedagoogikakirjandusest ei õnnestunud meil leida arvestatavat ülevaadet jaotusmaterjali de funktsioonidest, liikidest, vormidest ja kasutamismetoodikast ega ka jaotusmaterjali kui õppevahendi määratlust. Vastupidi: termini *дидактический раздаточный материал* ~ *раздаточный материал* all mõistetakse eri kirjutisi sageli sisuliselt hoopis erinevaid õppevahendeid alates töövihikust ning lõpetades loodusobjektide ja näitvahenditega. Teiselt poolt aga leidsime mõningaid päris huvitavaid jaotusmaterjali sisulisi kirjeldusi, seda nii eesti- kui ka venekeelsest kirjandusest.

Eestikeelses kirjanduses propageerisid kooliuuenduslased juba 1930. aastatel iseseisvat tööviisi ja õpilastele jaotatavaid lisamaterjale. Soovitatakse mitmesuguseid kaarte (näit. individualiseeritud kirjutusharjutusteks, lausete ja tekstide moodustamiseks, arvutuskaardid (ka mängudena) matemaatikas, kordamiskaardid) (4—8). Leidub muidki soovitusi. Tähelepanu väärib fakt, et tolleaegne pedagoogikakirjandus pakub ka jaotusmaterjalide kasutamise ülddidaktilisi põhimõtteid. Siin võib mainida Joh. Käisi kirjutisi (vt. viiteid) ja ka «Kooliuuenduslases» ilmunud R. Dottrensi tõlkeartiklit «Vabadus ja individualiseeritud õpetus» (1). 1930. aastate lõpuks jõutakse mitmete jaotusmaterjalidena kasutatavate õppevahendite — iseseisva töö juhendite ja tekstikogude, arvutuskaartide, lisalektüürivihikute jms. — väljaandmiseni trükitult, näit. Joh. Käisi koostatud emakeele töövahendite komplekt algkooli I ja II klassile. Kui kõnelda viimastel aastatel ilmunud eesti keele jaotusmaterjalidest ja neid puudutavatest kirjutistest, peame tähelepanu juhtima asjaolule, et silmas on peetud igasugust õpilastele jaotatavat lisamaterjali, samal ajal kui kirjutis käsitleb jaotusmaterjali kitsamalt — kui teatud klassi õppekomplekti elementi.

Kõige enam huvi pakuvad mitmesugused jaotusmaterjalide liigid: tabelkontrolliga ja arvvastustega ülesanded, keelemängud (sõnavaraülesanded, lotod, ristsõnad, doominod jms.) ja mõned üksikteemade lahendused, näit. T. Ounapuilt (10), H. Kaukeselt (3). Jaotusmaterjalid on ka 1970. aastatel perioodiliselt ilmuma hakanud kontrolltööd. Teoreetilist laadi kirjutisi, mis aitaksid välja tuua jaotusmaterjali funktsioone jne., uuemas eestikeelses kirjanduses ei ole.

Venekeelsest kirjandusest leidsime ühelt poolt jaotusmaterjalide näidiseid ilma lähema kasutamisujuhise (14), teiselt poolt aga mitmeid jaotusmaterjalide teoreetilisi aspekte puudutavaid ülddidaktilisi kirjutisi. Peatume siinkohal mõnel neist pikemalt (ühtlasi arvesse võttes asjaolu, et vene õppekeelega koolidel puuduvad töövihikud, mistõttu jaotusmaterjalid peavad vähemalt osaliselt kandma ka nende funktsiooni).

Kõne all olevat õppekomplekti osa on venekeelses kirjanduses nimetatud nii didaktiliseks materjaliks, didaktiliseks jaotusmaterjaliks kui ka jaotusmaterjaliks¹. Näiteks vene keele õppekomplekt Vene NFSV rahvuskoolide algklassidele (12) sisaldab jaotusmaterjali (*раздаточный материал*) õpilaste individuaalse töö organiseerimiseks õpetaja juhendamisel. Sellesse kuulub pildimaterjal nii sõnavara arendamiseks ja klassifitseerimiseks teemati kui ka esemete ja situatsioonide suuliseks kirjeldamiseks jms.

Ka teine analoogiline õppekomplekt (13) on kavandatud sisaldama jaotusmaterjali (*дидактический раздаточный материал*). Kaante vahele koondatud kaartidel on lisamaterjal (mängud, mõistatused) ranges kooskõlas õpikuga.

Algklasside õppekomplektis vene keele kui emakeele õppimiseks (15) on individuaalse töö organiseerimise ja teadmiste kontrolli materjali. Ka siin on jaotusmaterjali vorm kaardikesed + vajaduse korral õpilastele jaotatav ortograafiasõnastik.

Näiteid võiks tuua mõne veel, kuid siin toodugi põhjal võib öelda, et enamasti on tegemist mingi õpilastele jaotatava lisamaterjaliga.

Edasi huvitas meid, milline on jaotusmaterjali kui õppekomplekti elemendi eripära teiste õppekomplekti elementide, eriti töövihikuga võrreldes. Jõudsime järeldusele, et jaotusmaterjali peamine ülesanne on õppetöö individualiseerimine ja õpilaste aktiveerimine, millega ta soodustab mitmete oluliste oskuste ja vilumuste väljakujunemist, õpilaste intellekti, tahteomaduste, emotsionaalse sfääri arengut. Tähtis on siin see, et õpilased saavad tunnis jaotusmaterjali esimest korda kätte, see on nende jaoks täiesti uus.

See tähendab: meie heterogeensete klassikomplektide ja töövihikute piiratud mahtude juures ei saa jaotusmaterjali osa alahinnata.

Et täita oma funktsiooni õppekomplekti täieõigusliku osana, peab jaotusmaterjal olema koostatud nii, et selles sisalduvad ülesanded võimaldaksid seatud eesmärgi saavutada. Jaotusmaterjali koostaja peab nii mõndagi silmas pidama: õpetuse printsiipe, materjali valikul selle keerukusastet, ülesannete otstarbekust, nende optimaalset hulka ja laadi.

Vahekokkuvõttena võime öelda, et jaotusmaterjali eesmärgid on võimalik üldistavalt

¹ Terminoloogiakomisjon, arutanud nende nimetuste keelelist ja mõistelist külge, leidis, et *didaktiline materjal* — sünonüüm õppematerjalile — on lai mõiste. Jaotusmaterjal on üks teatav õppevahendi liik. Et jaotusmaterjal on alati õppe-eesmärgiline, on ülearune lisada sellele täpsustavat sõna «didaktiline» (9).

välja tuua teoreetiliste kirjutiste põhjal ja nõuded jaotusmaterjali sisule on klassikalised. Sellele vaatamata ei ole viimastel aastatel ilmunud ühtki arvestatavat tsentraalselt paljundatud lisamaterjali, mis suudaks täita eeltoodud funktsiooni. Järeldus võib olla ainult üks: niisuguse lisamaterjali koostamine, mis oleks igakülgse kooskõlas õpiku ja töövihikuga, oleks n.-õ. süsteemi (õppekomplekti kui terviku) komponent, mis õigustaks oma olemasolu ainult jaotusmaterjalina, on väga raske.

Õppekomplekti ja jaotusmaterjale puudutavatest kirjutistest võib leida mitmeid spetsiifilisi nõudeid, mida jaotusmaterjalide koostaja peab silmas pidama. Need lisavad koostamisraskusi. On kirjutatud, et õppetöö individualiseerimine on üldse raske. Et jaotusmaterjal peaks teistest õppevahenditest enam seda funktsiooni täitma, tuleb koostajal arvestada õppematerjali vastuvõtmise spetsiifikat, õpilaste mäletüüpe, mõtlemisstiili, vaimsete toimingute arengutaset ja muudki. Jaotusmaterjal sisaldavad ülesanded tuleb diferentseerida ka selle poolest, kui suur on nende lahendamisel õpilastele osutatava abi määr (11). Kui enamik õppevahendeid on mõeldud tööks õpetaja juhendamisel, siis jaotusmaterjalid on mõeldud õpilaste iseseisvaks tööks, oskuste ja vilumuste kujundamiseks. Järelikult on ülesannete, harjutuste ja tööjuhendite koostamisel tarvis arvestada õpilaste teadmiste taset ja koostada need nii, et õpilastel oleks võimalik kasutada ja täiustada teatavaid toiminguid, teatavaid tunnetustegevuse võtteid (17). Halvasti koostatud jaotusmaterjal nõuab liigset õpetajapoolset juhendamist. Jaotusmaterjali meetoodiline aparaat aga peaks igati iseseisvale tööle kaasa aitama. Peale tekstide ja harjutuste peab jaotusmaterjal sisaldama spetsiaalseid algoritmitud juhendeid vajalike vaimsete ja praktiliste toimingute iseloomu ja järgnevuse kohta. Tarvis on suurendada materjali hulka, mis nõuab varemõpitu rakendamist uues situatsioonis (16). Mõnedesse iseseiva töö juhenditesse tuleks lülitada ka teoreetiline osa. Psühholoogilised uuringud on näidanud, et õpilaste teadvuses kujuneb sageli mitu suletud teadmiste ja oskuste süsteemi ning teoreetiliste teadmiste ülekandmisel praktilisele tegevusele mõtteline süntees sageli puruneb. Seetõttu soodustavad teoreetilist osa sisaldavad tööjuhendid teoreetiliste teadmiste ja praktiliste oskuste läbipõimimist: praktiline töö muutub õpilastele ka uute teadmiste allikaks ning teadmiste omandamine sisaldab lahutamatu osana äsjaomandatud teadmistega iseseisva opereerimise (2). Olenevalt olukorrast peab hästi koostatud jaotusmaterjal võimaldama ka kiiret kontrolli või enesekontrolli.

Üldmainitud nõuete arvestamine viib ainuvalimalikule järeldusele: head õppekomplekti elementi on võimalik saada ainult nii, et autor

(autorite kollektiiv) kavandab korraga kogu ühtsetest printsiipidest lähtuva õppekomplekti, mille iga element on kavandatud täitma oma kindlat funktsiooni. Tegelik olukord aga on selline, nagu kirjutise algusosas juba märkisime: v. a. kontrolltööd, pole jaotusmaterjalide ilmumist ette näha. Põhjusi on siin ilmselt mitu. Programmide muutused kohati radikaalselt. Kiiresti oli vaja muutunud programmidele vastavat õppekirjandust, teravikliku komplekti kavandamine ~koostamine (kogu komplekti samaaegselt ilmumisest kõnelemata) piiratud aja jooksul ei olnud mõeldav. Teiselt poolt tuleb ka tunnistada, et olenemata kursisolekust nõuetega, mida tuleb arvestada õppekomplekti loomisel, ei ole sugugi kerge otsustada selle üle, kas näiteks teatud harjutus on küllaldaselt raske, kasvatav, teadmiste taset arvestav, emotsionaalset sfääri rikastav jne. Niisugused teadmised ei tule kusagilt mujalt kui praktilisest kogemusest. Ainult praktiline kogemus annab ka õpilase tegeliku tundmise. Me ei oska kõigist teaduse saavutustest hoolimata täpselt öelda, milline ikkagi on teatud klassi õpilase vaimne tase, millised toimingud on talle jõukohased, mis teda huvitada suudab või milline on konkreetne kooli (tunni) situatsioon, milles meie õpilane iga päev viibib. Oleks loomulik, et iga, eriti aga väga uus õppematerjal, teeks koolis läbi katseaja. Siis saaks väiksema kahjuteguriga muuta seda, kus koostaja on väärevestuse teinud. Praeguses olukorras jääb vaid loota, et uute õpikute jne. kordustriki ajaks on selgunud nende puudused, mida siis on võimalik arvesse võtta. Ühtlasi on autoritel selleks ajaks ehk olnud aega kokku panna ka jaotusmaterjal, mis õpetajat ja õpilast aidata suudab.

Kirjandus

1. D o t t r e n s, R. Vabadus ja individualiseeritud õpetus 3. — «Kooliuuenduslane», 1938, nr. 3, lk. 36—40.
2. K a r u, G. Praktikumides kasutatavate kirjalike tööjuhendite koostamisest. — Rmt.: Nõukogude pedagoogika ja kool I. Trt., TRÜ, VÕT, ENSV HM, 1966, lk. 55—59.
3. K a u k e s, H. Sõnavaraline töö VI klassi keeletundides. — Rmt.: Emakeeleõpetuse küsimusi VI. Tln., «Valgus», 1979, lk. 73—106.
4. K ä i s, J. Lugemis- ja kirjutusõpetus. — Rmt.: Joh. Käis. Valitud tööd. Tln., «Pedagoogiline Kirjandus», 1946, lk. 213—269.
5. K ä i s, J. Matemaatika algõpetusest. — Rmt.: Joh. Käis. Valitud tööd. Tln., «Pedagoogiline Kirjandus», 1946, lk. 270—323.
6. K ä i s, J. Tööjuhataste menetlus. — Rmt. Joh. Käis. Valitud tööd. Tln., «Pedagoogiline Kirjandus», 1946, lk. 130—176.
7. Lõbusat arvtamist. — «Kooliuuenduslane», 1937, nr. 3, lk. 46.
8. O r d l i k, V. Mõnda matemaatikatöövihikutest ja arvestuskaartidest. — «Kooliuuenduslane», 1935, nr. 1, lk. 7—8.
9. Pedagoogika terminoloogia. Õppevahendid. Tln., ENSV PTUI 1983. 15 lk.

10. Оупару, Т. Grammatilisi mänge enesekontrolliga. Tln., ENSV HM, VÕT, 1971. 20 lk.

11. Бабанский Ю. К. Дидактические проблемы совершенствования учебных комплексов. — В кн.: Проблемы школьного учебника. Вып. 8. О конструировании учебника. М., «Просвещение», 1980, с. 17—33.

12. Бойцова А. Ф. Об опыте создания единых учебных комплексов для разных этапов обучения русскому языку в национальных школах РСФСР. — В кн.: Проблемы школьного учебника. Вып. 4. Учебник в системе средств обучения. М., «Просвещение», 1976, с. 85—98.

13. Борисова М. Н., Грекул А. И., Коток Е. В. Содержание и структура типового учебно-методического комплекса по русскому языку /для начальных классов/. — В кн.: Проблемы школьного учебника. Вып. 10. Учебники для национальной школы. М., «Просвещение», 1982, с. 69—80.

14. Дидактический материал. — «Русский язык в школе», 1978, № 1, с. 59; 1979, № 1, с. 27; № 2, с. 27; № 4, с. 59; № 5, с. 57; 1980, № 1, с. 39; № 2, с. 53; № 4, с. 43.

15. Сорокина Г. М. Учебно-методические комплексы для начальных классов /справочная характеристика/. — В кн.: Проблемы школьного учебника. Вып. II, О специфике учебников для начальной школы. — М., «Просвещение», 1982, с. 152—160.

16. Суворова Г. Ф. Учебники и учебные пособия для начальной школы. — В кн.: Проблемы школьного учебника. Вып. 2. М., «Просвещение», 1974, с. 55—61.

17. Трайтак Д. И. Об особенностях дидактических материалов. — В кн.: Проблемы школьного учебника. Вып. 4. Учебник в системе средств обучения. М., «Просвещение», 1976, с. 173—179.

Emakeele jaotusmaterjalid õpetajate hinnanguis

KAI VÖLLI,
PTUI nooremteadur

Saamaks ülevaadet koolides olevaist jaotusmaterjalidest ja nende kasutamisest, aga ka emakeeleõpetajate hinnanguist olemasolevale ja vajadustest ning soovidest, korraldasime 1982/83. õa. kevadel ankeetküsitluse. 26-küsimuseline ankeet saadeti 485 emakeeleõpetajale, täidetuna saime tagasi 251. Põhjalike vastustega paistsid silma Pärnu linna, Tartu ja Kalinini rajooni õpetajad; ankeete saadeti tagasi tublisti Valga (87,5%), Kalinini (84,6%) ja Tartu rajoonist (75%), Põlva rajoonist aga ainult 21,5%. Vastused on valdavalt kogemustega õpetajailt (keskmise staaž 21,6 a.). Keskastme iga klassi kohta laekus andmeid 120—160 õpetajalt, mistõttu jaotusmaterjalidega seonduvaist küsimustest peaks kujunema üsna tegelikkuselähedane pilt.

97 % vastanuist peab jaotusmaterjali õpiku ja töövihiku kõrval vajalikuks ja vaid 7 õpetajat leiab, et see oleks tarbetu (õpikus ja töövihikus on harjutusi piisavalt; tunde on vähe, materjali niigi palju; ei jõua parandada). 225-st jaotusmaterjali vajalikkust konstateerinud õpetajast 167 motiveerisid oma otsust. 58,1 % vastanuist väidab enamiku ainekabineti materjalidest ise muretsetnud olevat, vaid 9 õpetajat märgivad, et on saanud materjali ka tsentraliseeritult.

Tsentraliseeritult paljundatud jaotusmaterjalidest on levinumad kontrolltööd (saadetakse kooli jaotuskava alusel) — vaid 4,1 % vastanuist märgib need koolis puuduvat. Muudest jaotusmaterjalidest on koolides küllalt palju 70. aastate algul väljaantud perfoplaadiharjutustikke (jaatavalt vastanud 43,2 % õpetajaist), tunduvalt vähem on G. Laugaste koostatud harjutustikku fonetika ja morfoloogia kohta, mis suunati jaotuskava alusel vaid keskkoolidesse.

Omavalmistatud jaotusmaterjalidest moodustavad peaosa õpetaja muretsetud, kogutud, koostatud või valmistatud pildikogud (89,7 % jaatavaid valikuid), kaardid harjutustega (88,1% jaatavaid valikuid) ja näidiskirjandid (87,7% jaatavaid valikuid); suur osakaal on ka omakoostatud testidel ja kontrolltöödel (72% jaatavaid valikuid), iseseisva töö juhend-

deil (66,3% jaatavaid valikuid) ning keele-mängudel (59,3% jaatavaid valikuid). Perfo-plaadi- ja tabelkontrolliharjutusi on kabine-tis vähem. Etteantud loendile lisaks märgiti veel küsimustikke, küsimustik-teste, pilt-teste, viktoriine, nuputamisesandeid, aga ka jaotusmaterjalina mõneti küsitavamaid — näidikuid, referaate, skeemtableid ja isegi lüümikuid.

Uue programmile vastavat jaotusmater-jali väidab vaid 4,7 % vastanuist olevat pii-savalt, samas leiab 97,1 % vastanuist, et kabineti jaotusmaterjal vajab revisjoni. Ko-gusid täiendaks 135 küsitletud õpetajat (uute normingute arvestamine, lähtumine kaasaegsematest materjalidest, materjale gra-foprojektorile jmt.), olemasolevat süstemati-seeriks teisiti (klassiti, raskusastmeti, teemati) 88 õpetajat, aegunu kõrvaldamist peab vaja-likuks 91 õpetajat.

Uue programmi kohase jaotusmaterjali vähesust konstateerivad õpetajad kõige sa-gedamini sõnamoodustuse käsitlemisel (208 mainingut), sõnavaratöös ja kirjandiõpetuses (vastavalt 205 ja 200 mainingut). Vabavas-tustes peab kõige enam õpetajaid tsentrali-seeritult paljundatud materjali vajalikuks kirjandiõpetuse ja ortograafia teemade käsit-lemisel. Mitmed õpetajad on märkinud vaja-dust programmi põhivara hõlmava jaotus-materjali järele. Jaotusmaterjalina eelis-tatakse terviktekste, mis sisult huvitav-ad, vaimukad, naljakadki. Oodatakse illustreeritud ja eakohase väljaandena fan-taasiat ergutavat, iseseisvat mõttetööd või-maldavat, järelusvõimalustega materjali, mis arvestaks kõike õpitut ning arendaks õpilase loovvõimeid. Tööjuhendid peaksid ole-ma selged, ühemõttelised ja võimalikult ühe töökäsuga. Enamik vastanuid leiab, et jaotus-materjal peaks võimaldama diferentseeritud tööd (vähemalt 3 raskusastet). Üksikutest jaotusmaterjali liikidest nimetatakse enam lünkharjutusi (lünga suurus ühest tähe-ruumist mitmekümne täheruumini), enese-kontrolliga harjutusi (arvvastustega, kont-rollriba või -lehega, perfoplaadile), teste (ka redelteste), valikvastustega ülesandeid, ise-seisva töö juhendeid, rühmatöö juhendeid, pilte koos tööjuhendiga, skeme ja skeem-tableid, keelemänge, ristsõnu. Vormistatud võiks jaotusmaterjal õpetajate arvates olla töövihikuna; üksiklehtedel (rebitavad lehed, kaardid, paksemal kartongil); kogumikuna (nagu «Kirjuta õigesti!» ja G. Laugaste har-jutustik).

Jaotusmaterjali kasutamissagedust hinda-vad ankeedile vastanud õpetajad keskmiseks. Äärmuste vahel («ei kasuta üldse» — 0 ja «kasutan väga sageli» — 10) märgitud näitaja on kõrgeim 4. ja 8. klassis ($\bar{x}=5,11$), kuid erinevus teistest ei ole statistiliselt olu-line. Omavalmistatud jaotusmaterjali kasu-tussagedus on üldisest kasutussagedusest veidi kõrgem kõikides keskastme klassides.

Trükitud kontrolltööde kasutussagedus on kõrgeim 5. klassis ($\bar{x}=6,33$), erinevus teiste klassidega võrreldes statistiliselt oluline. Jaotusmaterjali kasutamine klassiti ja keele-teemati on otsesõltuvuses programmist ja ka õppekirjandusest. Näiteks 6. klassis on pea-rõhk morfoloogial, 7. klassis süntaksil ja interpunktsioonil ja neis klassides kasutatakse ka vastavatel teemadel jaotusmaterjali kõi-ge enam. 8. klassis märgitakse enamkasuta-tavaina sõnamoodustuse ja kirjandiõpetuse jaotusmaterjale. Et foneetika-teema on prog-rammis suhteliselt tagasihoidlikult esindatud ja õppekirjanduse materjalile pole nähtavasti olulist lisa tarvis, on loomulik ka vastava jaotusmaterjali vähene soetamine ja kasuta-mine. Kõige enam omavalmistatud jaotus-materjali on kasutatud morfoloogiateemade käsitlemisel (223 mainingut), eriti 5. ja 6. klassis, materjali piisavust selle teema kohta on märkinud 59 õpetajat.

Jaotusmaterjali kasutamist mõjutavad te-gurid valiti valdavalt etteantute hulgast, 16 korral märgiti lisategureid. Valikus do-mineerisid käsitletav keeleteema (71,6% jaatavaid valikuid), õpilaste võimekus (59,3 % jaatavaid valikuid) ja aeg (58,4 % jaatavaid valikuid). Jaotusmaterjali iseloom tingib jaotusmaterjali kasutamissagedust 31,7 % vastanute arvates; lahenduse vorm sai vaid 8,2 % valikuid. Lisatud mõjutegureist olid arvestatavamad teatava harjutus- ja kontrollmaterjali nappus õppekirjanduses ning materjali paigutamise ruumilised või-malused kabinettis.

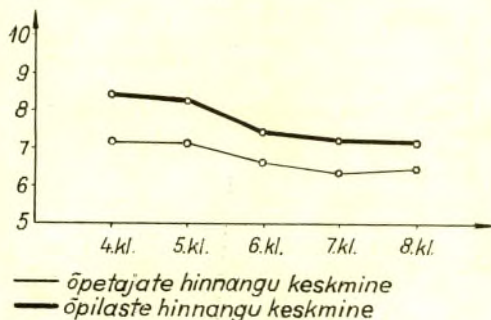
Kõige sagedamini kasutatakse jaotusmater-jali ülesandeid harjutamisel-kinnistamisel (91,8 % jaatavaid valikuid), kordamisel ja õpitu kontrollimisel (kumbagi 79 % jaata-vaid valikuid). Üsna sagedane on jaotus-materjali ülesannete kasutamine tunni lõpu-osas täiendava harjutusena ja veerandi al-gus- ning lõputundidel (vastavalt 44,4 % ja 31,3 % jaatavaid valikuid). Kodutööks on jaotusmaterjali ülesandeid andnud 45,2 % vastanud õpetajaist: tugevamaile ja nõrka-dele — à 36 mainingut, mahajäänuille — 12 mainingut, olümpiaadi eel — 4 mainingut, kordamisel, kõnearenduseks, sõnavara-tööks — à 1 maining).

Jaotusmaterjali kasutamise eesmäärke on õpetajad vabavastustes esitanud väga palju. Esitame loendi õpetajate nimetatud eesmär-kidest mainingute kaupa.

- Püsivate teadmiste tagamine, oskuste kujundamine; õppetunni kasuteguri suurendamine;
- õppematerjali parem mõtestamine ja esialgne omandamine;
- teadmiste ja oskuste iseseisev omandamine ning iseseisva töö oskuste kujundamine;
- õppetöö individualiseerimine;
- kontrollimine ja enesekontrolli oskuse arenda-mine.

Jaotusmaterjali kasutamise meeldivuslikku külge hindasid õpetajad endi ja õpilaste positsioonilt. Need näitajad on kõikides klassides statistiliselt oluliselt seotud, kusjuures õpilaste hinnangut on kõigis klassides õpetajad kõrgemaks pidanud (4., 5. ja 7. klassi puhul on erinevus ka statistiliselt oluline (vt. joonis).

ÕPILASTE JA ÕPETAJATE SUHTUMINE JAOTUSMATERJALI KASUTAMISSE



Mõlemad hinnangukõverad langevad 6. klassis järsult ja see langus jätkub 8. klassini. Tundub, et jaotusmaterjalisse suhtumine on seotud väga tugevasti kasutussagedusega. (Et hinnangute esitaja on õpetaja, siis on ka loomulik, et ta sagedasemat kasutamist õigustaks peab.)

Kõige sagedamini kasutavad õpetajad jaotusmaterjali lisaülesandeks tugevamaile (195, s. o. 65,4 % jaatavaid valikuid), valikute arvult järgnevad individuaalsete vigade ravi — 127 valikut, tihendatud kontroll ja lisaülesanne nõrgemaile (kummalgi 124 valikut). Lahendusvariantidest kasutavad vastanud õpetajad kõige enam kirjalikku vastust eri lehele, vähem kirjalikku vastust vihikusse, suulisi vastuseid frontaalses töös, vastuseid kontrolli-lehele ja suulisi individuaalseid vastuseid. Märgitakse ka vastamist perfoolaadi vahendusel, tahvil, piltvastusena, tabelkontrolli. Õpilaste hõivatus jaotusmaterjali ülesannetega sõltub ilmselt nii materjali iseloomust kui ka õpilaste jõudlusest. 47 % vastanuist annab jaotusmaterjali ülesande enamikule klassist, 23,3 % ei oska domineerivat tendentsi märkida, vaid valib mitu võimalust pakutud 4-st. Ülesanne on enamasti õpetaja poolt määratud (70,3 % jaatavaid valikuid) ja varianti, mille puhul õpilane tutvub eelnevalt ülesandega ja siis valib oma, ei luba ainuvalitsevana vastanud õpetajaist keegi. Juhuvalliku võimaluse jätab 2,5 % õpetajaist ning 27,2 % õpetajaid talitab nii ja teisiti, jättes muu kõrval õpilasele ka valikuvõimaluse.

Jaotusmaterjali kasutamise positiivseid külgi loetlevad õpetajad ankeedi vabavastustes palju. Esitame 179 õpetaja märkustest sagedasemad: hõlbustab õpetaja tööd; et tunde

on vähe, tuleb kasutada kõiki võimalusi mitmekesistamiseks; tõstab huvi aine vastu; võimaldab paremat kinnistamist; õpilased töötavad innuga, püüdlikumalt, tulemusrikkalt, vastutustundlikumalt; õpilastele meeldib, õpilased on tööst huvitatud; õpilased muutuvad iseseisvamaks; soodustab tööd õpikuga, annab iseseisva töö oskusi; erineva raskusastmega ülesanded stimuleerivad (tublimaid); annab parema ülevaate õpilaste teadmistest, lünkadest; tööpinge on kõrge; tihedama kontrolli võimalus; hea tagasiside. Vaid 3 õpetajat tõstavad esile jaotusmaterjali eitavaid külgi — ei arenda loovat mõtlemist; ei arenda väljendusoskust; annab õpetajale tööd juurde.

Ülevaade ankeedimaterjalidest peaks suunama õpetajat oma kabineti varasid kriitiliselt hindama ja juhendama uute materjalide soetamisel. Selgesti ilmnes vajadus meetoodilise juhendmaterjali järele: jaotusmaterjalide kasutamisel ei arvestata sagedasti materjali tegelikke funktsioone, väga harva antakse seda iseseisvaks tööks uue aine omandamisel; enamasti on jaotusmaterjali ülesanded samataolised kogu klassile, sisulist õppetöö individualiseerimist esineb harva; õpetajail on raskusi nii omatehtud kui ka tsentraalselt paljundatud materjalide süstematiseerimisega. Õppekirjanduse autoridki saavad ankeedimaterjalidest üldisemaid ning konkreetseidki ettepanekuid jaotusmaterjali kohta. Kirjastajailt ootavad õpetajad tabelkontrolli-blankette, erisuguseid võtmelehti, testikuid, jaotusmaterjali säilitamiseks vajalikke karpe; harjutusmaterjali eelistatakse näha lahtistel paksematel lehtedel. Osa tehtud ettepanekuist on ilmselt arvestatavad lähituleviku töös, osa täitmiseks ei ole piisavalt võimalusi ning osa vajab ka täiendavat uurimist.

Artikli «Iseseisev töö füüsikakabinetis» (algus lk. 43) juurde:

Kirjandus

- Hendre, J. Rühmatöö võimalusi füüsikatundides. — Rmt.: Pedagoogiline protsess ja sotsialistliku eluviisi kujundamine. Teesid II. Tln., 1981, lk. 85—86.
- Hendre, J. Kuidas organiseerida õpilasi füüsikaülesandeks lahendamaks. — Rmt.: Füüsikaõpetajale II. Meetoodiline materjal, Tln., 1982, lk. 49—62.
- Kork, V. Keemia õpetamine rühmatöö tingimustes. — Rmt.: Koolitöö aktuaalseid probleeme. Tln., 1980, lk. 103—105.
- Kornel, V. Ülesanded rühmatööks reaalaninetes. — «Nõukogude Kool», 1983, nr. 6, lk. 35—37.
- Lechner, V., Wicke, G. Zum kooperativen Arbeiten der Schüler im physikalischen Praktikum. — «Physik in der Schule», 1980, Nr. 11, S. 470—476.
- Усова А. В., Вологодская З. А. Самостоятельная работа учащихся по физике в средней школе. М., 1981. 158 с.
- Хендре Я. М. Использование ситуаций задач и синтезированных задач в групповой работе на уроках физики. — В кн.: Новые методы обучения задач по физике. Таллин, 1981, с. 90—99.

Õpilaste kirjandushuvid

VAIKE KESKÜLA,
A. Jakobsoni nim. Pärnu 1. keskkooli õpetaja

1982/83. õppeaastal tuli mul teiste klasside hulgas õpetada eesti keelt ja kirjandust ka ühes 9. klassis, mis on küllalt kõrge õppe- edukusega inglise keele eriklass. Juba esimestel õppenädalatel oli selge, et selles klassis tuleb töötada erilise pingega, sest tegu oli võimekate, õpihimuliste, erksate õpilastega. Programmis ettenähtud materjali omandamine raskusi ei teinud, 15 tundi uuema kirjanduse arutlemisele-tutvustamisele kuluisid samuti ära. Selle klassi õpilased moodustasid minu poolt juhendatava sõnakunstiringi tuumiku ja ringi viimasel koosolekul oli põhjust esile tõsta peaaegu pooli selle klassi õpilasi heade ja väga heade saavutuste eest kirjandustegevuses (kirjandusolümpiaad, omalooming, isetegevus jne.). Ent ometi jäi aasta tööst kokkuvõtteid tehes tunne, et kõike oleks võinud teha sisukamalt, huvitavamalt, mitmekesisemalt. Ennast võib rahustada müüdugi väitega, et 9. klass kuulub veel õpilaste tundmaõppimiseks. Klassis õppis 37 õpilast ja peaaegu pooled nendest tulid teistest koolidest. Endine klass teisenenes tunduvalt, hakkas uut kollektiivi looma. Alles õppeaasta lõpuks oli enam-vähem selge, kellele toetuda kirjandusalases töös, kellelt mida nõuda, mõni tagasihoidlik andekas ja võimekas on võib-olla siia maani kahe silma vahele jäänud.

Et veidigi aimu saada selle klassi kirjandushuvidest ja lugemusest üldse ning seada eesmärged järgnevateks aastateks, tegin viimasel õppetunnil kirjaliku küsitluse. Vastasid 30 õpilast, 23 tütarlast ja 7 noormeest.

Alljärgnev ongi saadud vastuste üle arutlemine ja mõningate järelduste tegemine enda jaoks. Vaevalt saab siit välja lugeda midagi põhjapanevat õpilaste kirjandushuvi kohta üldse.

Kogemuse korras ütlen, et nüisugune küsitlus võiks toimuda mitte 9. klassi lõpul, vaid hoopis algul. See võib olla ka mõnes teises vormis, näiteks kirjandina või viktoriinina. Igal juhul annab see õpetajale väärtuslikku

teavet, millised on õpilaste kirjandushuvid, milliseid raamatuid nad meelsasti loevad, missuguseid teoseid võtta üldiseks aruteluks klassis jm. Kõike seda teades saab õpetaja planeerida oma tööd, valida õigeid meetodilisi võtteid. Kui õpilastel puuduvad elementaarsemadki kirjandusteose analüüsi oskused või puudub neil huvi näiteks nüüdisluule vastu, siis pole ju mõtet seda väevõimuga peale suruma hakata. Alustada tuleks sel juhul huvi äratamisest kirjanduse vastu üldse, kui see on tekkinud, võib alles tõsisema töö juurde asuda.

Küsimustik oli järgmine:

1. Mida arvate 9. klassi kirjanduskursusest?
2. Kas armastate lugeda ilukirjandust?
3. Kas loete valikuga või mitte?
4. Mis takistas teid tegelemast ilukirjandusega intensiivsemalt?
5. Mis laadi ilukirjandust teid kõige enam köidab?
6. Milline hiljuti loetud teos (või teosed) pakkus teile lugemiselamuse?
7. Kas loete meeleldi uudiskirjandust? Missugune hiljuti loetuist enam meeldis?
8. Kas võtate osa ülelinnalistest kirjandusüritustest?
9. Kas loete kirjandusalast perioodikat?
10. Kas vaatate kirjandussaateid televisiorist, kuulate raadiost?
11. Missugused kirjandusüritused sel aastal teile kõige enam meeldisid?
12. Kuidas peaks teie arvates tõstma huvi kirjanduse vastu?

Õpilased ja programmikirjandus

On ju teada, et valdaval osal inimestest kujuneb sügavam huvi kirjanduse vastu just keskkoolieas. Seetõttu on kirjandusõpetaja ülesanne süvendada õpilastes huvi, kasvatada neis lugemiskultuuri ja õiget kunstimaitset, anda võimalusi loovaks kirjandustegevuseks. Sellele viitab ka kirjandusprogramm (3, lk. 14).

Kirjandusõpetust kui protsessi juhib õpetaja ja tulemus sõltub tema meisterlikkusest. Alustada tuleb suhtumise kasvatamisest. Aegade jooksul on kujunenud mõningatel õpilastel arvamus: see, mida pakub programm, on igav ja vastuvõetamatu. Siit on sünenenud tõrksus programmiteoste lugemise vastu. Isegi õpetajad kurdavad, et klassika õpetamine on raske, et see on tänasele noorele kauge ja seetõttu ebahuvitav lektüür, et minevik kirjanduse sundkorras lugemine ei soodusta, vaid vähendab õpilaste kirjandushuvi. Arvan, et klassikat nüüdiskirjandusele vastandada on väärt. Kui puuduvad klassika analüüsi kogemused, ei suudeta tänapäeva kirevat kirjandust üldse vastu võtta. Õpetaja peab oma töös nii kaugele jõudma, et õpilane hakkaks mõistma seost kirjanduse arengu etappide vahel, aru saama, et kirjandus on arenev nähtus nagu kõik muugi siin maailmas, et iga järgnev etapp on võtnud eelmiselt selle parima osa, et ilma varasema kirjanduseta poleks ka tänast kirjandust.

Mida pakub kirjandusprogramm 9. klassile? 9. klassis jõuab lõpule realismi ja romantismi võrdlev käsitlus. Eepilist kirjandust esindab kõigepealt romaan kui kriitilise realismi iseloomulik žanr. Lüürika iseloomustus tugineb eesti luule tipptasemele ja kõrgetasemelisele tõkeluulele. Draama näiteks on N. Gogoli «Revident». Teatriõpetus algab selles klassis ülevaatega draama olemusest ja seostest teatrikunstiga. Filmiõpetust alustatakse põhimõistete kordamisega. Programm esitab nõude: «Teatri- ja filmitemadega käsitlemisel jääb püsima põhioõue — võimalik seotus programmi ilukirjandusliku materjaliga ning kooskõla üldeesmärkidega» (3, lk. 15.)

Missugune on õpilaste arvamus 9. klassi kirjandusmaterjali kohta?

Positiivse hinnangu andsid 18 õpilast, s. o. 60%, ei olnud rahul mingil põhjusel 7 õpilast, s. o. 23%, ei osanud vastata 5 õpilast, s. o. 17%.

Mida arvati konkreetsemalt?

Palju oli huvitavaid osi; jäin üldjoontes rahule; täiesti huvitav, küllalt huvitav; üldiselt rahuldus, kõik ei saagi meeldida; eriti meeldis vene kirjanduse osa (mitmete õpilaste arvamus); kirjandus muutus lähedasemaks; meeldis vene ja väliskirjandus; normaalne; igav osa küll ei olnud; süvenesid teadmised varemõpitud; meeldisid Koidula, Puškin, Byron (mitmete õpilaste arvamus); meeldis antiikkirjanduse osa (eeposed).

Miks ei meeldinud?

Mõne kirjaniku puhul jäi käsitlus pealiskaudseks, «läbijooksmine»; üksluine, kuigi vajalik; liiga kaugest ajast, ei huvita; romantism ei meeldi eriti; programm tihe, ei jõua süveneda; mõnda osa mitmeid kordi kuuldud.

Küsimus on 9. klassi õpilastel vastata raske, hinnang tuli anda ju terve aasta kohta. Õpitavat materjali on mitmesugust, kõik ei saagi meeldida. Huvitavam näib olevat see, mida kuulatakse, loetakse esimest korda. Vene kirjanduse osa pälvis positiivse hinnangu kindlasti seetõttu, et J. Lotmani uus vene kirjanduse õpik paneb lugema isegi huvitu õpilase. Rahvusliku liikumise aegse kirjandusega on õpilased varem kokku puutunud, see ei ole neile enam uudne. Oluline on vahest see, et 60% õpilastest andis siiski positiivse hinnangu. Eitavaid vastuseid vaadates arvame põhjuse olevat väheses kirjandushuvis või teatud aineosade liiga kiires läbivõtmises, s. t. õpetaja möödalaskmises. Rahutuks võib teha asjaolu, et 5 õpilast ei osanud mingit hinnangut anda.

Igatahes ei peegelda vastused klassikalise kirjanduse vastumeelsust. Tundub, et romantism kui kirjandusvool on 9. klassi õpilastele meeldivam kui realism oma tõsisüngete teostega.

Õpilased ja klassiväline lugemine

Kõige rohkem loevad ilukirjandust keskharidusega inimesed. Uurimised näitavad, et rohkem on lugema hakanud ka koolinoored. Agaramad lugejad olevat tütarlapsed. See

algab juba lapsepõlves, näiteks 5.—8. klassi õpilastest oli 1977. a. neid, kes ilukirjandust sageli lugesid (vähemalt 2—3 tundi nädalas) poiste hulgas 66%, tütarlaste hulgas 81%. Statistika näitab, et valdav osa õpilasi võtab pärast koolitööd raamatu kätte 1—2 korda nädalas. Õpilaste vaba aja harrastustest püsib lugemine teleri vaatamise ja raadio kuulamise järel 3. kohal (1).

Kuidas oli ilukirjanduse lugemisega antud klassis? Küsimusele *Kas armastate lugeda ilukirjandust?* vastati: küllalt palju — 16 õpilast, s. o. 53% (3 noormeest); keskmiselt — 12 õpilast, s. o. 40% (2 noormeest); vähe — 2 õpilast, s. o. 7% (noormehed).

Õpilaste vastused on subjektiivsed, sest ei olnud piiritletud, mitu raamatut on palju, keskmiselt või vähe. Saadud arvud kõnelevad, et vähemalt selle klassi õpilased loevad küllalt palju. Minu arusaamist mööda on klass kirjanduslembene ja see peegeldub ka arvudes.

Kas loete valikuga või juhuslikult? Valikuga — 17 õpilast (4 noormeest), s. o. 56%, juhuslikult — 13 õpilast (3 noormest), s. o. 43%.

Arvud kõnelevad sellest, et üle poole selle klassi õpilastest suhtub loetavas teadlikult, nad on ilmselt leidnud endale meeliskirjanikud või -kirjanduse.

Mis takistab teid tegelemast raamatuga intensiivsemalt? 2 õpilast vastavad, et miski ei takista; 15 (nende hulgas 2 noormeest) — ajapuudus; 4 (1 noormees) — muud tegevusalad; 4 (3 noormeest) — kirjandus ei huvita eriti; 5 õpilast pole küsimusele millegipärast vastanud.

Nii ei ajapuudus. Loeks küll, aga aega ei ole. Konkreetselt selles klassis on kohusetundlikud õpilased ja ka teised õppeained tahavad oma osa. Lisaks klassi- ja kooliväline tegevus. Ei ole ju mõeldavgi, et terve klass sajabrotsendiliselt oleks kirjandushuviline, kuigi on tegemist keeleklassiga.

Mis laadi kirjandus teid kõige enam köidab? 25 õpilast eelistavad kindlalt proosat luulele. Kuid 5 tütarlast asetavad luule võrdväärse proosa kõrvale. See on üsna tähelepanuväärne, sest süstemaatiline luulekursus on ju alles ees.

Proosažanritest eelistatakse romaani jutustusele ja novellile. Kuid 6 tütarlast ning üks noormees loevad meeleldi novelle.

Psühholoogilist laadi romaane armastavad lugeda 11 neidu ja 2 noormeest; ajaloolised romaanid meeldivad eriti 7 tüdrukule ja 4 poisile; **ulmekirjandus** on sellealiste noorte hulgas vägagi populaarne: nimetanud on seda 11 tütarlast ja 6 noormeest; **seikluslikku** laadi proosateoseid naudivad 2 tütarlast ja 5 noormeest; **memuaarteoseid** on maininud vaid 1 tütarlaps. Et tänapäeva keskkooli õpilane loeb kõiki täiskasvanuile kirjutatud teoseid, näitab asjaolu, et **noorsookirjandus** on märkinud vaid 2 õpilast. Noorte adresseeritud teoseid ilmub nii harva, et õpilastel

ei tule meeldegi selline kirjandusliigi olemasolu.

Õpilaste lugemishuvi võib jaotada ka mõnel teisel alusel. Kui võrdluseks kasutada jällegi neid 1978. a. küsitlusel saadud arve, siis jagunes parajasti loetavate raamatute järgi õpilaste ja üliõpilaste (õppurid) kirjandushuvi järgmiselt: 23% — eesti kirjandus; 29% — vene ja vennasrahvaste kirjandus; 48% — väliskirjandus.

41% olid nüüdisautorite teosed (keskmine 59%); 24% uudiskirjandus (keskmine 46%); 35% minevikukirjandus.

Eesti kirjanike suhteliselt tagasihoidlik hulk lugemislalul on ilmselt põhjustatud asjaolust, et just siin on kordustrukke rohkem, lugeja aga pöördub eeskätt nende teoste poole, mida ta varem lugenud pole. Huvi tõlkekirjanduse vastu on samuti täiesti loomulik. Nagu näha, loevad õppurid nüüdiskirjandust ja uudiskirjandust vähevõitu. Siin võib olla mitu põhjust. Kooli mõjul püütakse tutvuda varasema kirjandusega, head uudisteosed kaovad aga kiiresti müügilt ja jõuavad väga suure hilinemisega (kui üldse jõuavad) kooli raamatukogudesse.

Järgmisele küsimusele vastasid õpilased konkreetsete teoste nimetamisega meelisraamatute hulgas. Siit saame ka arvud «kontrollarvude» kõrvale.

Üldse nimetati 40 teost, mis pakkusid lugemiselamuse. Nendest 14 teost eesti kirjandusest, s. o. 35%; 10 teost vene kirjandusest, s. o. 25%; 16 teost väliskirjandusest, s. o. 40%.

Nagu näha, ei lange need arvud päriselt kokku «kontrollarvudega», siingi on kindlasti oma seletus olemas. «Kontrollarvudes» arvestati kokku kõik õppurid, nende hulgas ka üliõpilased, ja see muudab pilti kindlasti tunduvalt. Väliskirjanduse eelistamine on siingi tuntav, kuigi vahe eesti kirjandusega ei ole eriti suur, ainult 5%. Lisaks sellele tehti arvutus parajasti pooleli olevatest raamatutest, selles testis aga nimetasid õpilased raamatuid, mis neile lugemiselamuse pakkusid. Parajasti loetav raamat ei pea ju sugugi meeldima. Aga mingit võrdlust siiski teha saab.

Milline hiljuti loetud teos pakkus teile lugemiselamuse? Kui vaadelda lähemalt nimetatud teoseid, on tulemus väga kirev: siin on klassikat kui ka nüüdiskirjandust, nii programmiteoseid kui ka klassiväliseid lektüüri, loetakse nii väärtkirjandust kui ka kergemasulise kirjandust.

Kolmel korral on nimetatud P. Urmi «Päike tules», kahel korral E. Tegova «Tunglejad» eesti kirjandusest. Kolm õpilast on elamuse saanud «Meie aja kangelasest», väliskirjandusest on kahel korral nimetatud J. Amado «Gabrielat», A. Hailey «Lennujaama» ja A. Christie «Tuhkur Hobust». Ülejäänud teoseid on nimetanud üks õpilane.

Eesti kirjandusklassika on andnud palju

dele õpilastele lugemiselamuse. Nimetatud raamatute hulgas on Fr. Tuglase «Väike Illimar», A. H. Tammsaare «Tõde ja õigus» 1. ja 2. osa, A. Gailiti «Karge meri», Ed. Vilde jutustused. Nüüdiskirjandusest on lugemiselamuse pakkunud eri õpilastele kokku peaaegu kõik J. Krossi ajaloolised romaanid: «Pöördtoolitund», «Kolme katku vahel», «Keisri hull», «Rakvere romaan». See peaks küll hea näitaja olema. Niinimetatud uudiskirjandusest (termin on vist ähmane) on nimetatud, nagu öeldud, P. Urmi «Päike tules», E. Tegova «Tunglejad», E. Elooni «Kaksikliik».

Vene kirjandusklassikast on lugemiselamuse pakkunud niisisi M. Lermontovi «Meie aja kangelane», A. Puškini «Jevgeni Onegin», A. Tolstoi «Kannatuste rada», N. Gogoli «Revident», V. Kaverini «Kaks kaptenit», A. Vinogradovi «Paganini», A. Tolstoi «Insener Garini hüperboloid». Praegusaegset vene nõukogude kirjandust ja vennasrahvaste kirjandust esindavaid teoseid kahjus loetletute hulgas ei ole, välja arvatud «Mirabilia» sarja teos L. Slovini «Astrahani vaksal».

Väliskirjanduse klassikast on lugemiselamuse andnud E. Hemingway «Vanamees ja meri» ning «Jumalaga, relvad», Th. Dreiseri «Ameerika tragöödia» ja «Öde Carrie», V. Hugo «Jumalaema kirik Pariisis». Nende väga tõsiste raamatute kõrval on nimetatud ka kergemasulise lektüüri, mis räägib mitte niivõrd pealiskaudsest või lihtsustatud kirjandushuvist kui sellealaste noorte põnevusjanust. Kaks õpilast on elamuse saanud «Lennujaama» lugedes, kahel korral on nimetatud A. Christie «Tuhkur Hobust» ja «Kellad»; J. Mareki «Panoptikum», R. Chandleri «Naine järves», B. Kellermanni «Sinine lint» on esiletõstatetud hulgas. Lisaks nendele veel «Svejk», «Tuulest viidud», «Effy Briest», «Gabriela» (kaks korda).

Antud loetelu järgi ei saa muidugi teha ennatlikke otsuseid õpilaste kirjandushuvide ja maitse kohta, sest ühe ja sama õpilase puhul on lugemiselamuse pakkunud vägagi erilaadsed raamatud. Kirjandusprogrammis on ühe kirjandusõpetuse eesmärgina nimetatud lugemiskultuuri ja -harjumuste ning kunstimaitse arendamist, kirjanduse hindamise kriteeriumide teadlikustamist. Õpetaja ülesanne on jälgida, et eeliskirjanduseks ei jääks kergesisuline, põnevust taotlev lektüür. Tänapäeval ilmub väga palju erilaadset kirjandust. Tihti ei suuda õpilane vahet teha, mis on hea, mis halb. O. Jõgi on oma kogus «Vaod ja varjud» kirjutanud: «Ilmub veel selliseid teoseid, mida kirjade järgi peaks kandma suur eetiline sisu, kuid mille lugemisel saab järjest selgemaks, et voolava jutustamise, vaimukuse ja ladusa vormi taga peitub tühjus ja seesama suur eetiline probleem on kistud kohvikulobisemise tasemele. Parajalt eruditsiooni, parajalt poliitikat, parajalt eksootikat, kohvipoe või kõrtsiinter-

jööri, hambateritamist, vaimuinimese spliini, ka seksi... umbes selline on nüüdisaegse kirjanduse retseptuur.» (lk. 140.)

Tihti peale tulevad õpilased ise aru pärima «moes» oleva teose kohta. Nii oli see «Rusikate» ja «Päike tules» ilmunisel. Selliste teoste analüüsist mööda minna ei tohi, vaid tuleb kätte näidata nende teoste tugevad ja nõrgad küljed. Keskkooli lõpetanud noor peab suutma iseseisvalt analüüsida iga teost, lähtudes selle ideelis-kunstilistest väärtustest.

Õpilased loevad üsna palju väga mitmekesist lektüüri. Valides teost ühiseks aruteluks, peab õpetaja seda arvestama. Ilmselt on kõige tähtsam aga see, et teosest osatakse üles leida probleem, mis õpilasi tõeliselt huvitab, mis annab mõttepinget ja kannab mingit tähtsat eetilist mõtet.

Õpilased ja uudiskirjandus

Keskkooli kirjandusprogrammis on suurendatud praegusaja kirjandusele määratud tundide arvu ja laiendatud teemade ringi. Nii on 9. ja 10. kl. uuema kirjanduse tutvustamisele, kirjanduslikule informaatikale, teatri- ja filmiõpetusele eraldatud kokku 30 t. 11. klassi kirjanduskursus on peaaegu tervelt nüüdisaegne kirjandus. 9. ja 10. klassis jäetakse õpetajale üldiselt vabad käed kirjanike ja teoste valimisel. Nii et tänapäeva elu probleemid peaksid teoste kaudu klassi jõudma. See tekitab elevust ja huvi, samuti vaheldust. Nüüdiskirjanduse probleemistik lähtub väga sageli eetika valdkonnast. Aga misugust noort inimest ei huvitaks inimese koht ühiskonnas, suhted kollektiiviga, perekonnaliikmetega, mõisted sõprus, vastutustunne, ausus, armastus, põhimõttekindlus tegelikus elus! Teoseid valides ei tohi ära unustada ka internatsionalistlikku kasvatust, eeskätt vennasrahvaste kirjanduse tutvustamisel. Seda enam, et tõlketeoste hulgas on häid teoseid. Asi on selles, et õpilased ei tea selliste teoste olemasolust ja vahel ei tea seda õpetajagi. Kõike ilmuvat ei suuda parimagi tahtmise korral läbi lugeda.

Nüüdiskirjanduse oskuslik käsitlemine paneb õpetajale suure koorma. Õpetaja peab ise orienteeruma nüüdisaegses kirjandusprotsessis, oskama näha arengusuundi, et mõtestada lahti sõlmküsümüsi. Teatud raskusi tekitab asjaolu, et lisamaterjalid, ülevaateartiklid ja kirjutised, kriitilised arvamused on perioodikas laiali. Puuduvad ka meetoodilised nõuanded.

Nii või teisiti, siiski on tervitatav nähe, et nüüdiskirjandus õpilasteni rohkem jõuab. See tõstab kindlasti huvi kirjanduse vastu. *Kas loete meeleldi uudiskirjandust? Milline viimati loetust eriti meeldis?* — Jah — 14 õpilast (2 noormeest), s. o. 47%; ei — 9 õpilast (3 noormeest), s. o. 30%; vahel, juhus-

likult — 7 õpilast (2 noormeest), s. o. 23%.

Eeltoodust võis järeldada, et uudiskirjandust loetakse suhteliselt vähe, selles klassis peaaegu 50%. Miks uudiskirjandus suhteliselt vähe õpilase lugemislauale juhtub, sellest oli juttu eespool.

Milline viimati loetuist meeldis? —

E. Tegova «Tunglejad» — 6, R. Kaugver «Disko» — 5, P. Urb «Päike tules» — 3, M. Mut «Hiired tuules» — 3 õpilast, J. Tuulik «Hirvesarvetuba» — 1, K. Kajari «Üle halja jõe» — 1, J. Kross «Rakvere romaan» — 1, A. Pervik «Impulss» — 1, M. Traat «Karu-kell...» — 1 õpilane. 8 õpilast jätsid küsimusele vastamata.

Et loetelu eesotsas on «Tunglejad» ja «Disko», on täiesti mõistetav, sest teoste tegevus viib koolimiljõesse. Nendes raamatutes, eriti «Diskos», räägitakse küllalt aktuaalsetest kooliprobleemidest. Mõlemal teosel on oma vead ja ka tugevad küljed, nii et hea ettevalmistuse korral need teosed sobiksid ka klassis aruteluks. Mõneti on üllatav, et 3 õpilast on meeldinud teoseks lugenud M. Muti «Hiired tuules», mis nõuab tegelikult väga arenenud lugejat. P. Urbi «Päike tules» on meeldinud 3 õpilasele oma sünges saatuslikkusega. Et teos on üsna heal tasemel psühholoogiline kriminaalromaan, siis julgusin selle teose võtta kirjandusringi arutluskoosolekul vaatluse alla. Koosolekust sai vaidlusohtu, mis kestis kaks tundi. Arutlus tegelaste käitumismotiivide üle viis kurjuse teema juurde ja siin oli igauhel midagi öelda. Üritus täitis oma ülesande. Õpilased said võimaluse väidelda, oma arvamust välja öelda ja seda kaitsta.

9. ja 10. klassis tehtu kujuneb ettevalmistuseks 11. kl. nüüdiskirjanduse käsitlemisele. Kui õpetaja klassi tunneb, saab ta mingi süsteemi luua aasta jooksul käsitletavatest teostest.

Kuigi me alustame nüüdiskirjanduse tutvustamist eesti nüüdiskirjandusest, ei tohi mööda minna vennasrahvaste ja väliskirjandusest. Siit avaneb õpilastele tänapäeva nõukogude kirjanduse asend ülemaailmses kirjandusprotsessis.

Klassi- ja koolivälisest kirjanduslikust tegevusest

Kas võtate osa ülelinnalistest kirjanduslikest üritustest? — Jah — 11 õpilast (1 noormeest), s. o. 36%; ei — 19 õpilast (6 noormeest), s. o. 64%.

Küsimusele olid juurde lisatud kohad: teater, raamatukogu, lugemissaal. Nagu selgub, käiakse kõige rohkem teatris toimuvatel kirjandusüritustel, siis raamatukogus ja lugemissaalis. Õpilaste suunamine linna kirjandusüritustele on õpetaja ülesanne. Pärnus toimuvate üritustega kursis olla ei olegi nii raske. *Kas loete kirjanduslikku perioodikat?* — «Looming» — 14 õpilast (3 noormeest); «Keel ja Kirjandus» — 1 õpilane; «Sirp ja Vasar»

— 20 õpilast» ei loe seda ega teist — 4 õpilast (2 noormeest).

Pean neid näitajaid küllalt headeks. Kui 9. klassi 30 õpilasest 14 võtab kätte meie kõige autoriteetsema kirjandusajakirja, siis kõneleb see tõsisest kirjandushuvist. Tore on seegi, et «Sirbi ja Vasara» materjale uuritakse. «Keel ja Kirjandus» nõuab muidugi erilist huvi, kuid mõned artiklid on jõukohased ja huvitavad ka keskkooliõpilastele. Ka see, et 4 õpilast 30-st ütlevad end kirjanduslikku perioodikat mitte lugevat, pole mingi kuhutav arv. Ei ole ülearune tutvustada kirjandusperioodikat ka klassis. Seal peaks käepärast võtta olema värske «Looming» või «Keel ja Kirjandus». Üldse peaks kabinettis õpilane olema ümbritsetud iga liiki kirjandusmaterjalidega. Üsna agarasti kasutatakse kataloogi, milles on kirjanike kaupa näidatud kätte artiklid «Loomingus» ning «Keeles ja Kirjanduses».

Nagu öeldud, seisab õpilaste vaba aja harrastuste hulgas esikohal televiisori vaatamine või kinos käimine. Seetõttu tundsin huvi, kuivõrd vaadatakse kirjandusteoste ekraniseeringuid.

Kas vaatate kirjandusteoste ekraniseeringuid televiisorist ja kinos? — Jah vaatan — 28 õpilast; ei vaata, ei huvita eriti — 2 õpilast. Kui teos kuulub kohustusliku kirjanduse hulka ja on enne loetud, siis on ekraniseering heaks kinnistuseks.

Huvitusin ka, milline ekraniseering on eriti meeldinud. Esitan need poolthälte järjestuses. «Pisuhänd — 13 (!); «Kuulsuse narrid» — 9; «Musta katuse all» — 5; «Jõulud Vigalas» — 4; «Kolm musketäri» — 4; «Avatud raamat» — 3; «Corrida» — 3; «Kannatuste rada» — 2; «Viimne reliikvia» — 2; «Sõda ja rahu» — 2; «Kevade» — 2 õpilast. Üks õpilane pidas meeldejääviks veel «Ukuaru», «Suvi», «Nukitsamees», «Sannikovi maa», «Arabella, mereröövli tütar».

Kas vaatate kirjandussaateid televiisorist, kuulate raadiost? (nende hulgas ka «Kooliraadio» ja «Telekool») — Jah — 8 õpilast (1 noormees); ei — 9 õpilast (4 noormeest); vahetevahel — 13 õpilast (2 noormeest).

Miks «Kooliraadiot» ja «Telekooli» kuulatakse-vaadatakse vähe, peaks põhjalikumalt uurima. Kas on siin põhjus õpetajapoolses väheses reklaamis või õpilaste ajapuuduses, ei ole täpsemalt teada. Ideaalne oleks, kui neid saateid saaks vaadata-kuulata terve klassiga koos ja sellele järgneks arutelu. Tihti ei lange saate teema kokku parajasti koolis käsilolevaga. Pealelõunastele kirjandussaadetele tuleks siiski tähelepanu juhtida.

Kirjandusõpetaja ülesanne on ka õpilaste teatrihuvi süvendamine. Sellelaadilist küsimust testis ei olnud, kuid tean, et see klass on küllalt teatrilembene. Arutelud nähtud etenduste üle on olnud elavad ja asjakohased. Teatrikuul nähtud kontrolletendus tekitas elavat vaidlust. Võimaluse korral peaks ära

vaatama kõik programmeeritud lavastused, mis parajasti mängukavades on.

Õpilaste kirjandushuvi tõstmise teenistuses on muidugi kõik koolis korraldatavad kirjandusüritused. Kirjandushuvilised koonduvad tavaliselt oma aineõpetaja ümber.

Programm seab kirjandusõpetuse üheks eesmärgiks õpilaste kirjanduslike loovvõimete arendamise. Parima võimaluse selleks annab nende kaasatõmbamine võimalikult paljude ja mitmesuguste kirjandusürituste organiseerimisele. Kirjandusringi koosseisu kuulus tinglikult kogu klass. Igale üritusele olid kutsutud kõik klassi õpilased.

Et tagantjärele välja selgitada läbiviidud kirjandusürituste kasutegurit, palusin nimetada neid, mis sellest õppeaastast eriti meelde jäänud. Esitan need positiivse hinnangu järjekorras: kontrolletendus teatris — nimetatud 19; kirjandusõhtu M. Underi 100. sünniaastapäeva puhul — 16; P. Urmi «Päike tules» arutelu — 9; kohtumine Hando Runneliga — 14; kohtumine ajakirjanik Grete Naaberiga — 7; luuletund L. Koidula sünniaastapäeval — 7; kohtumine Veera Saarega — 5; kohtumine Rein Põdraga — 4 korda.

Toimus veel viktooriin «Kas tunnend eesti naiskirjanikke», võtsime osa Pärnu keelepäevast, arutlesime uue väljaande «Sõna» ümber jne. Traditsiooniks on saanud L. Koidula sünniaastapäeval tema majamuseumi külastamine, vahel ka tund sealsamas.

Lootmata midagi eriti uut enda jaoks leida, esitasin siiski küsimuse: *Kuidas peaks teie arvates tõstma huvi kirjanduse vastu?* — 5 õpilast ei osanud midagi kosta; 3 õpilast arvasid, kas üldse maksab seda tõsta, kui puudub huvi. Kui kirjandus huvitab, siis polegi midagi tõsta. Ülejäänud pakkusid välja üht-teist, ilmselt seda, mis nende arvates vajaka jäi: kõigepealt tuleb huvi tõsta kirjaniku kui inimese vastu; tutvustada rohkem nüüdiskirjandust; organiseerida rohkem kohtumisi; õpetada teoseid analüüsima; tutvustada ilmunud teoseid, lugeda katkendeid; rohkem vaidlusõhtuid; paremaid kirjandussaateid; tahaks tutvuda Pärnu kirjandus-inimestega; rohkem tahaks ekskursioone kirjanduslikesse paikadesse; kohtuda näitlejatega.

Niisiis rohkem huvitavamaid töövorme.

Kirjandus

1. Hansen, H. Ilukirjanduse lugejast ja lugemisest. — «Keel ja Kirjandus», 1983, nr. 1.
2. Järv, J. Kirjandus ja kool. — «Nõukogude Kool», 1983, nr. 9.
3. Kaheksaklassilise kooli ja keskkooli programmid. Kirjandus. Tallinn, «Valgus», 1982.
4. Sikk, H., Uus kirjandusprogramm ja nüüdisaegne eesti proosaepika. — «Nõukogude Kool», 1976, nr. 1.
5. Villand, L., Väkräm, M., Kirjandusõpetus avaramas kultuuritaustas. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 5.

Iseseisev töö füüsikakabinetis

JAAN HENDRE,
TPeDI füüsikakateedri juhataja,
pedagoogikakandidaat

Füüsikakabinetid eksisteerisid koolides ammu enne üldisele kabinetüsteemile üleminekut. Vajadus nende järele kujunes välja ajalooliselt, sest füüsika on eksperimentaalteadus, mida sellisena tuli ka õpetada. See nõudis omakorda spetsiaalsete katsevahendite ja nende hoiukohtade olemasolu. Hiljem lisandusid füüsikakabinetidele keemia- ja bioloogiakabinetid. Ka nende teaduste areng toimus tugeval eksperimentaalbaasil. Pole liigne märkida, et meie koolide üleminek kabinetüsteemile planeeriti nimetatud õppekabinetide eeliseid ja töökogemusi arvestavalt. Vahest on õpilaste iseseisva töö arendamisel koolifüüsikutel (keemikutel, -bioloogidel) selle võrra ka enam öelda kui teiste ainete õpetajatel.

Õpilaste iseseisvat tööd on põhjalikult uurinud pedagoogikadoktor A. Ussova, kelle sulest on ilmunud sarjas «Füüsikaõpetaja raamatukogu» tänuväärne metoodiline käsiraamat (6). Raamatus käsitletakse õpilaste iseseisva töö juhendamise didaktilisi printsiipe. Suurt tähelepanu on osutatud üldistatud teadmiste ja vilumuste kujundamise metoodikale. Seega peaks raamat pakkuma huvi mitte ainult koolifüüsikutele.

Meie koolides on füüsikakabineti baasil organiseeritud järgmist iseseisvat tööd õpilastega: 1) füüsikaülesannete lahendamine; 2) frontaalsete laboratoorsete tööde ja praktikumide tegemine; 3) demonstratsioonidele (katsetele, õppefilmide läbivaatamisele, TV-saadete jälgimisele) järgnev järeltöö; 4) töö õpiku ja teatmekirjandusega; 5) töö didaktiliste ja jaotusmaterjalidega; 6) töö trükitud töövihikutega (6.—8. kl.); 7) töö täiendava (peamiselt populaarteadusliku) kirjandusega.

TPeDI füüsikakateedri metoodikud on aastate vältel uurinud loetelus kolme esimest iseseisva töö liiki. Nende kohta on võimalik välja öelda arvamusi ja anda mõningaid metoodilisi soovitusi, mida allpool teemegi.

Füüsikaülesannete lahendamisel kasutatakse koolides valdavalt kollektiivseid ja individuaalseid lahendusvorme. Vahepealne, nn. poolkollektiivne lahendusvorm (2) on meie koolides millegipärast tagaplaanile jäänud.

Uudseid võtteid kollektiivse ja individuaalse lahendusvormi vahepealse vormina võimaldab arendada grafoprojektor. Seda saab ülesannete lahendamisel rakendada kahel viisil:

□ lahenduskäigu hetkeliseks näitamiseks;

□ lahenduse kollektiivseks kontrollimiseks ja läbiarutamiseks.

Esimesel juhul on õpetaja valmistanud lüümiku ülesande lahendusega. Kui õpilased on saanud korralduse iseseisvalt ülesannet lahendada hakata, annab õpetaja võimaluse hetkeliselt jälgida lahenduskäiku ekraanil. Järgneb iseseisev lahendamine ilma abistava lahenduskäiguta, s. t. grafoprojektor lülitatakse välja. Kui õpilased lahendamisega takerduvad, saab õpetaja uuesti näidata lahenduskäiku või mõningaid tehteid sellest lüümiku osalise kinnikatmise teel. Selline moodus annab õpilasele võimaluse leida pidepunkte oma mõtetegevusele, kuid väldib lahenduskäigu mahakirjutamist, nagu see tahvli kasutamisel ilmneb.

Üksikute õpilaste individuaalselt lahendatud ülesande kollektiivseks kontrollimiseks lastakse paaril-kolmel õpilasel ülesande lahenduskäik kilele või klaasile kanda. Et kirjutatu kauem säilima ei pea, sobib kasutamiseks tavaline viltpliiats või täitesulepea. Sel juhul tuleb kile või klaasi pind hästi (seebi, piirituse või odekolonniga) puhastada. Kirjutava käe alla asetada paberileht, mis jätkaks vabaks vaid kirjutuspinda ja väldiks niiviisi võimaliku rasvakihi sattumise klaasile. Selliselt saadud lüümikut projitseeritakse grafoprojektoril läbi lahenduskäik teistele õpilastele kontrollimiseks või läbiarutamiseks ekraanile kas osaliselt või täielikult. Kahe-kolme õpilase poolt sõltumatult tehtud lahenduskäigu projitseerimine ekraanile annab võimaluse õpilastel võrrelda lahendusi. Võrdlusmomentidel on pedagoogikas teadupärast suur väärtus.

Füüsikaülesannete lahendamisel on proovitud rakendada rühmatööd (7), mis iseseisva töö ühe vormina õppekabinetis näib üsna perspektiivikas. Rühmatööna püüab rühm kui tervik ülesande lahendada iseseisvalt. Õpetaja poole pöörduetakse ainult tõsisemate raskuste korral. Tulebki alla kriipsutada rühma kui terviku staatust, mis arendab õpilaste vastutustunnet üksteise ees, soosib õpilaste omavahelist suhtlemist ja erineb seetõttu iseseisva töö traditsioonilistest vormidest. Viimased on oma olemuselt teatavasti koostööd taunivad («Tee iseseisvalt!», «Ära ütle ette» jms.).

Rühmatöö organiseerimisel õpetaja nagu vabaneks osast õpilastest, sest ta suhtleb rühma kui tervikuga. Neljaliikmeliste rühmade korral väheneb õpetatavate üksuste arv neli korda, paariviisilise (pinginaabrite) koostöö korral — kaks korda. Kahjuks puuduvad meil ülesandekogud rühmatööks. Õpetaja niigi suure töökoormuse juures ei tule kõne alla rühmatööks kohandatud ülesannete koostamine ja paljundamine suuremal hulgal.

TPeDI füüsikakateeder on pakkunud iseseisva töö, sealhulgas rühmatöö arendami-

seks välja sünteesülesanded, mida võib toota kõikide reaalinete õpetamiseks (4). Loodame, et need leiavad tee didaktiliste materjalide hulka.

Frontaalseid laboritöid füüsikas tehakse õppekabinetis «ühisel rindel», s. o. õpilased teevad ühtesid ja samu katseid. Et tööd on suhteliselt lihtsad, siis 3—4 liikmeliste rühmadena töötamine, mida sageli koolides tehakse, on väheefektiivne. Kahest õpilasest enama õpilasega rühmas jäävad ülejäänud õpilased aktiivselt rakendatamata, muutuvad pealtvaatajaks. Suuremates klassides jääb sageli puudu töövahenditest. Ka on suure klassi korral õpetajal äärmiselt pingutav jälgida klassis toimuvat, juhendada õpilasi. See, et õpetaja ei jõua korralikult kontrollida frontaalsete laboritööde ajal õpilaspaaride koostatud elektrilisi ühendusi, on peamine põhjus, miks riknevad elektrilised laboririistad. Olukorra leevendamiseks tuleb soovitada klassipooleks (või kolmeks) jagada. Pool klassi teeb laboritööd, teine pool lahendab samal ajal ülesandeid. Järgmises tunnis osad vahetuvad. Et ülesannete lahendamine teisel tunnil ei kujuneks klassi esimese poole õpilastelt lahenduskäikude mahakirjutamiseks, on siingi edukalt rakendatavad sünteesülesanded ja rühmatöö.

Praktikumi vormis tehtavate laboritööde juhendamine suure õpilasarvuga klassides ei ole õpetajale vähem pingutav, eriti ühetunniste praktikumide korral. Laboririistu praktikumi tööde tarvis ei ole enamasti võimalik kohtkindlalt üles seada, sest kabinetti kasutavad vaheldumisi eri klassid. Et massitiraazis paljudatud praktikumi tööjuhendites ei saa osutada, milliseid konkreetseid riistu töövahenditena kasutada, siis kulutavad õpilased nende leidmisele ja hiljem koristamisele suure osa tunnist. Üliõpilaste tehtud kronometraaz paaris koolis näitas, et selleks kulub $8(\pm 3)$ min. Seda aega saab vähendada, kui konkretiseerida iga töö sooritamiseks ettenähtud vahendid vastavalt kabinetis leiduvatele. Selleks võetakse iga väljapandud laboritöö jaoks perfokaart, millele kantakse vahendid töö sooritamiseks. Iga vahendi nimetuse järgi märgitakse riista asukoht kapis või riitulil ning mõni silmatorvakav iseärasus (värvus, eritähis, alus, mõõtmete iseloomustus vms.), mis võimaldab riistale kiiresti tähelepanu tömmata. Igale tööd tegema hakkavale õpilasarühmale antakse vahendikaart, millele võib teha ka muid tööga seotud märkmeid. Vahendikaardid on õpetajale ühtlasi teabeallikaks, mille järgi otsustada, kas ja milline töö on välja antud, milline vaba.

Ühes koolis nähtu põhjal võib vahendikaart välja näha ka vineerile kleebituna ja kilekotti suletuna. Õpetaja veendumuste kohaselt ei lähe selliselt valmistatud kaardid (aga ka muud didaktilised vahendid) nii kergesti kaduma ega kulu.

Sotsiaalpsühholoogias peetakse tõestatuks, et koöperatiivne tegevus on tulemusrikkam individuaalsest tegevusest. Üheks koöperatiivtegevuse vormiks koolis võiks olla rühmatöö praktikumide korraldamisel. 2—3 liikmelistes gruppides, nii nagu praktikumitöid praegu koolides tehakse, kasutataksegi rühmatöö elemente, seda aga teadvustamata ja stiihiliselt. Nagu koolikeemikute uurimused näitavad (3), toimub õpikus toodud praktilise töö juhendi järgi töötamisel paariliste vahel täielik või osaline tööjaotus 37 % juhtudest. Kõige levinum tööjaotuse vorm oli see, kui üks õpilane luges tööjuhendit ette, teine sooritas vastavaid tööoperatsioone.

Saksa DV kolleegide uuringud näitavad (5), et rühmatöö tingimustes on tarvis selgelt juhtida ja koordineerida õpilaste koostööd, kusjuures individuaalne ja kollektiivne töö vahelduks. Selline koordineerimine on võimalik üksnes spetsiaalsete tööjuhendite abil, mille koostamine on mahukas teaduslik-metoodiline töö. Mõningate uurimistulemuste ja tähelepanekute alusel (1) võimaldab rühmatöö spetsiaalne organiseerimine praktikumide läbiviimiseks otstarbekamalt kasutada laboratoorseid õppevahendeid ja kergendab õpetaja tööd nendes tundides. Seepärast oleks soovitatav, et koostataks rühmatööks vajalikke tööjuhendeid ja proovitaks praktikas nende efektiivsust. Käesoleva artikli eesmärk ongi õhutada õpetajaist praktikuid seda teaduslik-metoodilise tööna tegema. Juhendajana pakub end välja artikli autor.

Kuigi õpetamise kogemused näitavad, et inimesed õpivad aktiivselt tegutsemata vahel päris hästigi, on tajumine, sealhulgas demonstratsioonide jälgimine siiski vaid omandamise algallikas. Nüüdisaegsed õpetamisteooriad on seisukohal, et teadmised, oskused ja vilumused võivad tekkida ainult inimese enese aktiivsuse ja tegevuse tulemusena. Seetõttu on soovitatav mitmesuguste demonstratsioonide põhjal korraldada õpilaste iseseisvat järeltööd.

Järeltööd saab organiseerida nn. demonstratsioon-laboratoorse meetodit kasutades. Selle olemus seisneb selles, et õpetaja, kasutades demonstratsioonkatseteks ettenähtud riistu, teeb laboratoorseid mõõtmised (või laseb seda teha kordamööda õpilastel) demonstratsiooni ajal. Õpilased jälgivad demonstratsiooni ja kirjutavad üles selle käigus muutuva vajalikud andmed. Viimaseid kasutatakse füüsikaliste suuruste ligikaudseks määramiseks või graafikute väljajoonistamiseks, mis omakorda saavad uurimisobjektiks. Sellisel teel on õpilastele esitatav näiteks mahtuvus- ja induktiivtakistuse sõltuvus voolu sagedusest, elektriline resonantsikõver jt., nii on näiteks määratav voolualika sisetakistus, klaasi murdumisnäitaja vms.

Levinud on võte, kus pärast demonstratsioonkatset antakse õpilastele korraldus õpi-

ku abil leida seletus demonstreeritud nähtusele või seaduspärasusele.

Järeltöö on vajalik ka õppefilmi demonstreerimisele. Õpilased, kes on iseseisvat järeltööd teinud ja selle eest hindeid saanud, hakkavad filmis nägema õppeinformatsiooni allikat, mida harjuvad tähelepanelikult jälgima. Õppefilmi demonstreerimisele järeltööna oleme pedagoogilise praktika ajal rakendanud end õigustanud mooduseid:

- kõrvutada ja võrrelda filmis nähtud õpikus tooduga ning osutada erinevustele;
- koostada nähtu kohta kava;
- teha filmis nähtu kohta ümberjutustus või koostada konspekt;
- eraldada nähtust välja peamine, oluline;
- kirjutada filmi kohta oma arvamus, retsensioon;
- kasutades õpikut ja meenutades filmis nähtut, kavandada oma plaan samasuguse filmi valmistamiseks.

Lõpetuseks peatume kabinetide väljaehitamisel.

Seoses programm- ja raalõppe ideede levikuga hakti maailmas iseseisva töö organiseerimise ideaalina nägema olukorda, kus õpetaja juhib ja kontrollib õpilaste iseseisvat tööd tehnika abil. Kõrgel tasemel tehnifitseeritud õppekabinete rajati mitte ainult kõrgkoolidesse, vaid ka keskastme koolidesse. Kogeti: tehnika on suurepärase senikaua, kuni ta laitmatult korras on.

Gdanski Ülikooli tehniliste vahendite ja mikroõppe labori töötajate kogemused näitavad, et 5—6 tehniliselt nüüdisaja nõuetele vastava (projektsiooniseadmete distantsjuhtimine, õpimasinad, videotehnika jm.) õppekabineti ladusa töö tagamiseks on vaja ametis pidada üks elektroonikainsener ja iga 2—3 sellise õppekabineti kohta veel tehnik, kes tehnikat pidevalt hooldab ja korrastab. Lisaks neile on igas kabinetis vaja laboranti, kes õppevahendeid hooldab ja neid tundideks ette valmistab.

Kui me endid tehniliste vahendite muresemise poolest ehk rikkaks võime pidada, siis tööjõu poolest küll mitte: elektroonikainseneri ja tehnikuid on enam vaja muudes rahvamajandusharudes. Iga tehniline lüli, mida me kabinetis rakendame, suurendab süsteemi rikkimiseku võimalust. Siit soovitus: tehniliste lülide arv õppekabineti tehnilistes vahendites peaks olema võimalikult väike. Ei ole tingimata tarvis, et kardinad, ekraan vms. liiguks elektrimootori abil. Odavamahinnaline, käsitsi juhitav diaprojektor «Svitjaz» annab töökindluse poolest silmad ette automaatsele, distantsjuhtimisega diaprojektorile «Proton» jm.

Kabinete täiustades ja seal õpilaste iseseisvat tööd arendades peame mõtlema sellele, kuidas kergendada õpetaja tööd. Ülaloesitatud on osutatud mõnede võimalustele.

(Kirjandus vt. lk. 37.)



KOOLIEELNE KASVATUS

Metoodiku osa sisekontrolli süsteemi loomisel

HELME SIIGUR,
Tartu 35. lastepäevakodu metoodik

Õppe-kasvatustöö suunajana, rühmakasvatavate abistajana ja õpetajana on lasteasutuse metoodiku esmaseks kohuseks osata näha ning esile tõsta edusamme ja arengut kollektiivi töös. Selleks on aga vaja koguda informatsiooni, välja selgitada ja kõrvaldada töös esinevad raskused.

Sisekontroll ongi üks võimalik tee nende ülesannete lahendamiseks. Kontrolli sisu on alati suunatud tehtule, möödunule. Abistamine ja nõuandmine on aga oma tulevikkusuundumusega tunduvalt vastutusrikkamad. Kuna metoodik pole ju õigupoolest üldse kontrollija, vaid juhendaja, siis sõltuvad kontrolli tulemused suurel määral metoodiku tööst.

Kasvatavate juhendamine ja abistamine nõuab metoodikult sügavate erialateadmiste kõrval ka vajalikus annuses kannatlikkust ning taktitunnet, veelgi enam — toetavat ja vahel ka lohutavat sõna. Ei ole kasvatajagi eksimatu, eriti kui ta on otsiva vaimuga. Kasvatajat on ikka peetud loominguliseks töötajaks, sest tõeline meister on alati loov. Keegi pole aga meistriks sündinud. Seepärast peab iga kasvatajas, eriti algajas, oskama näha potentsiaalset meistrit. Pealegi vajab iga inimene tehtud töö eest tunnustust.

Eelöeldut arvestades peaks iga meetodik seadma sisekontrolli organiseerimisel endale põhimõtte: **enne kui kontrollid, anna teadmisi.**

Alahindmata kontrollimise ühegi etapi (ettevalmistus, kontrollimine, kokkuvõtete ja järelduste tegemine, puuduste kõrvaldamine, järelduskontroll) tähtsust, tuleks siiski enamat tähelepanu osutada sisekontrolli ettevalmistavale perioodile.

Kontrollimise ettevalmistus peaks algama kaadri koosseisu taseme kohta ülevaate saamisest. Juhtkonna igale liikmele on kinnistatud olenevalt tema tööülesannetest teatud osa personalist, nende tööga tutvumine, juhendamine. Kaadri paigutamise küsimuste lahendamisel tuleks arvestada iga juhtkonna liikme arvamusi. Kui olukord nõuab, tuleks meetodiku ettepanekul teha kasvatajate ümberpaigutusi rühmades.

Näiteks, seni kuni töötasid ühes rühmas kogenud kasvataja koos algajaga, ei arenenud algaja loovus, nagu algul ekslikult arvasime. Vastupidi — noor kasvataja ei tundnud end rühmas täieliku peremehena, tema initsiatiiv ja loovus olid teatud mõttes alla surutud. Uute paaride moodustamisel arvestasime kasvatajate endi soove ja sobivust. Ümberpaigutamine näitas, et kui rühmas töötavad enam-vähem ühesuguste võimete ja kogemustega kasvatajad, annab koostöö hoopis paremaid tulernusi.

Kasvatajate teadmiste täiendamise paljude vormide seast tuleb rõhutada **grupikonsultatsiooni** tähtsust. Kui grupp on koostatud kasvatajate ettevalmistatusest ja kogemustest lähtudes, kui konsultatsiooni teema on varakult planeeritud ja selle sisu hästi ettevalmistatud, on kasutegur väga suur.

Eelmise **õppeaasta töö analüüsist** kasvavad välja nii juhendamise kui kontrollimise põhisuunad. Seepärast on oluline, et kasvatajate koostatud õppe-kasvatustöö aruanded oleksid sisukad, kuid mitte laialivalguvad, täpselt formuleeritud ettepanekutega puuduste kõrvaldamiseks. Meetodiku ülesandeks jääb õpetada kasvatajaid aruannet koostama konkreetse abistava küsimustiku väljatöötamisega. Küsimustikus peavad kajastuma mitte ainult õppe-kasvatustöö osad ja alalõigud, vaid ka nende sisuline külg, lähtudes põhiülesannetest. Seega — igal aastal on antud kava erinev, samuti erinevad rõhuasetused. Maikuu pedagoogikanõukogus aruannete ühisel läbitöötamisel esitame ka kasvatajate ettepanekud järgmiseks aastaks ühe või teise lõigu või küsimuse lähemaks tundmaõppimiseks.

Järgmiseks saab seada **asutuse õppe-kasvatustöö põhiülesanded** kooskõlas meie vabariigi ja rajooni (linn) põhisuundadega. Tuleb täpsustada põhiülesannete sisu, lähtudes asutuse iseärasustest, töö analüüsist.

Näiteks, võttes üheks põhiülesandeks laste tervise tugevdamise ja kehalise arendamise parandamise, seadime eesmärgiks:

välja selgitada laste liikumisaktiivsus päeva jooksul,

luua tingimused õuealal sportlikuks tegevuseks ja liikumisaktiivsuse suurendamiseks ruumis,

mitmekesistada päevakavas kehalise kasvatuse vorme,

arvestada ealisi, soolisi ja tervise iseärasusi kehalises kasvatuses,

parandada koostööd lastevanematega laste kohanemisel kollektiiviga ja liikumisaktiivsuse tagamisel.

Õppe-kasvatustöö aastaplaani koostamiseks ja ülesannete täpsustamiseks on vaja tutvuda ka töö organiseerimisega rühmas pikema aja jooksul, s.t. teha «päevafoto». Personalile on vaja selgeks teha «päevafoto» mõte ja vajalikkus. Selline pikemaajaline viibimine rühmas annab ju hea ülevaate tegelikust töö organiseerimisest, koostöö tasemest personali liikmete vahel, töötingimustest, tööd takistavatest teguritest. Samuti näitab see, kuidas kulgeb ettevalmistus algavaks õppeaastaks, kuidas lapsed on kohanenud. Juba rühmas viibimise ajal võib teha ettepanekuid ja anda näpunäiteid, kuid edaspidiseks analüüsiks on vaja teha märkmeid. Järgneval töö analüüsil kooruvadki küsimused, mida saab lahendada kohe, mida jätta aastaplaani.

Järgnevalt on vaja kindlaks määrata **juhtkonna iga liikme osa põhiülesannete lahendamisel**, kusjuures tuleb arvestada, et see ei välistaks tema oma töökohustusi.

Näiteks: laste tervise tugevdamise ja kehalise arendamise parandamisel jaotusid ülesanded ning tööloigud järgmiselt:

juhataja — materiaalbaasi rajamine ja kindlustamine;

majandusjuhataja — töö tehnilise kaadriga päevakava täitmise tagamiseks;

metoodik — laste liikumisaktiivsuse kindlaksmääramine ja selle tagamine ning kehalise kasvatuse vormide mitmekesistamine;

arst — ealiste, sooliste ja tervise iseärasuste arvestamine, õige koormuse ja tiheduse reguleerimine kehalise kasvatuse tunnis;

õde — karastamine, päevakava täitmine, söimelaste keheline kasvatus.

Alles nüüd saab asuda **juhendamise ja kontrolli aastaplaan-graafiku** koostamisele. Siit alates on põhirõhk suunatud kontrolli meetodilisele ettevalmistamisele meetodiku poolt. See tähendab, et põhiülesannete lahendamine tuleb jaotada kuude lõikes tervele aastale, kindlaks määrata, missugused teemad, millises vormis ja millises järjekorras ning millal käsitlemist vajavad. Et tagada iga põhiülesande plaanipärane ja süsteemikindel lahendamine ning kontroll, tuleks eelkõige paigutada selle etapid graafikusse kuude peale terveks aastaks. Kui asutus on aastaks planeerinud kolm põhiülesannet, siis kogu tsükkel teema tutvustamisest kuni järelduskontrollini kestab 5 kuud (kahe põhiülesande puhul 6 või 7 kuud).

Näiteks: graafikus tähistavad I, II, III põhiülesanded.

1. Pedagoogikanõukogu — teema tutvustamine
 2. Konsultatsioon, töö vaatlus, praktikum, seminar.
 3. Kontrollimine.
 4. Kokkuvõte, järeldused kontrollist
 5. Järelduskontroll

I	II	III				
	II	III				
I	I	II	III	III	III	
	I		II		III	
		I		II		III

Olenevalt põhiülesande sisust võib sellise eelneva graafiku koostada ka teistmoodi, pikendades või lühendades ühele või teisele etapile planeeritud perioodi. Kuid see on äärmiselt vajalik, sest tagab kõigi õppe-kasvatustöö ülesannete plaanipärase lahendamise.

Järgneki antud graafiku alusel õppe-kasvatustöö aastaplaani koostamine, konkreetsete ürituste ja teemade paigutamine tabelisse. Aastaplaan-graafiku vasakusse tulpaga paigutada kuude nimetused (sept. — aug.) ja paremale töö lõigud, vormid.

Näiteks: 1. pedagoogikanõukogu; 2. konsultatsioon; 3. praktikum, seminar; 4. lahtine tund, töö vaatlus; 5. metoodiline töö; 6. õppevahendite valmistamine; 7. enesetäiendamine; 8. töö lastevanematega; 9. üritused; 10. sisekontroll; 11. järelduskontroll.

Asutuse iseärasusi arvestades võib aastaplaan sisaldada ka teisi osi. Enne kui paika panna vastavad teemad ja lõikude sisu, võiks õppeaasta põhiülesannete realiseerimiseks planeeritud kuude foonid tähistada erinevate värvustega, mis veelgi abistab plaani koostamist. Kui põhiülesannete sisu on vastavatesse lahtiritesse paigutatud, järgneb teiste ülesannete planeerimine vabadele kuudele.

Aastaplaan-graafik tuleks kohe õppeaasta alguses kõigile tutvumiseks välja panna ja sinna ka jätta. See on vajalik kasvatajatele nii kvartaliplaanide kui enesetäiendusplaanide koostamiseks, samuti aitab personalil oma tööd korraldada.

Õppe-kasvatustöö põhiülesannete kontrollimiseks ei piisa, kui teatakse ette teemat ja aega. Oluline on täpsustada küsimuste ring, mida kontrollitakse. Kontrolli sisu koorub juha pedagoogikanõukogus, konsultatsioonides, individuaalsetes vestlustes. Metoodiku ülesandeks jääb need küsimused fikseerida ja kontrollitavatele varakult teada anda. Küsimustiku koostamisel on vaja arvestada ka rühma vanuselist koosseisu, kasvataja kogemusi, vahel teiseigi iseärasusi.

Näiteks. Laste mängutaseme hindamiseks kasutati kava:

1. Mängutingimuste loomine ja arvestamine.
2. Mänguvahendite olemasolu, eakohasus, paigutus.
3. Mängude liigid.
4. Mängude temaatika.

ka. 5. Laste iseseisva mängu tase. 6. Mängust osavõtivate laste arv, grupid, nende püsivus. 7. Laste omavahelised suhted mängus. 8. Kasvataja osa mängude juhtimisel.

Aga lisaks eeltoodule veel näiteks:

2—3-a. rühmas — kasvataja osa alustatud mängu jätkamisel ja edasiarendamisel;
 5—6-a. rühmas — kuidas lahendatakse mängus tekkinud konflikte.

Kontrolli küsimustik on suureks abiks mitte ainult kontrollijale, vaid ka kontrollitavale, õpetades märkama olulist töös.

Kontrolliks valmistudes ei tohiks unustada ja alahinnata eelnevat individuaalset vestlust kasvatajaga, et välja selgitada tema teadmised kontrollitavas lõigus, millisele kirjanudusele toetub, mis valmistab talle raskusi jne. Vestlus aitab veelgi täpsustada kontrolli eesmärki ja ette planeerida järgnev töö kasvatajaga.

Et tagada põhiülesannete täitmise kontroll kõigis rühmades, on vaja juhtkonna liikmete vahel kooskõlastada, mida keegi kontrollib, millises rühmas, millise sagedusega, mida kontrollitakse koos, mida eraldi. Majasisestel juhtkonna nõupidamistel tehakse kokkuvõtte nähtust ja jaotatakse ülesanded järgnevaks perioodiks (2 nädalaks, 10 päevaks). Laialatuslike teemade kontrollimiseks võib aktiivlilitada ka mõne kogunud kasvataja, lastevanemate komitee liikme, rahvakontrolligrupi liikme, ametiühingukomitee liikme jne. Olulisem kui aktiivi koosseis või suurus on ülesannete jaotamine ja kooskõlastamine aktiivliikmete vahel.

Kontrolli tulemuste ühisel arutelul tehakse kokkuvõtte, järeldused ja ettepanekud. Kontrolli tulemuste peaks püüdma fikseerida võimalikult kompaktselt, s.t. ühiselt kontrollitu kohta täidetakse üks sisekontrolli kaart kõigi liikmete arvamusega.

Näiteks. Kehalise kasvatus tunni kontrollimise järel, kus arst mõõtis tunni koormust, õde tihedust, juhataja hindas tunni pedagoogilist ja metoodik tunni metoodilist külge, on võimalik kogu tulemus talletada ühele kaardile. Esimesele küljele lõigu «Kontrolli tulemus» alla märgitakse tunni sisu ja ajaline ülesehitus tabeli kujul nii:

Kell	Tunni osa, sisu	Kestus
9.15	I. Sissejuhatav osa	3 min.
9.18	II. A. Üldarendavad harjutused hübitsaga	7 min.
9.25	B. Põhiharjutused. 1. Ronimine varbseinal. 2. Palli põrgatamine pööretega. 3. Hüplemine hübitsaga.	9 min.
9.34	C. Liikumismäng «Jahimees ja jänesed»	4 min.
9.38	III. Lõpetav osa	3 min.

Kokku: 26 min.

Kaardi pöördele kleebitakse millimeeterpaberile eelnevalt valmisjoonistatud tunni koormuse füsioloogiline kõver (pulsilöövide arv minutis iga tunniosa lõpul, mõõdetud kahel lapsel). Pulsigraafiku vasakule teljele kantakse pulsilöövide arv minutis ja paremale teljele tunni osade ajaline jaotus. Selle graafiku kõrvale kirjutatakse punktide kaupa lühidalt tunni positiivsed ja negatiivsed küljed ning ettepanekud.

Kõige rohkem raskusi on valmistanud söimerühmade kontrollimine, sest tööle tulnud kasvatajatest enamikul puudusid erialased teadmised ja kogemused. Seepärast tuli alustada elementaarsete teadmiste andmisest, praktilisest individuaalsest juhendamisest, dokumentatsiooni ja kirjanduse tutvustamisest. Töös algajatega on olulisel kohal nende tööülesannete kindlaksmääramine. Personali töökohustuste kellaajaline fikseerimine ning nende olemasolu rühmas aitab parandada kasvataja ja lastehoidja vahelist koostööd. Töö sisekontrolli eeskirjad peaksid lähtuma rühma päevakavast, vanuselisest koosseisust, arvestama iseärasusi töötamisel talvel, suvel, karantiini olukorras. Söimerühma töö vaatlemisel tulebki pöörata tähelepanu režiimimomentide täitmisele, kasvataja ja hoidja koostööle. Selline rühma külastus (ennetav kontroll e. praktiline juhendamine kohapeal) on kasvatajale ette teada, ka ei ole mõistlik rühmas viibimise ajal teha märkmeid, vaid anda soovitusi kohapeal. Vaadeldut koos analüüsides tuua välja, mis õnnestus, mida oleks pidanud tegema ühel või teisel juhul.

Kui kasvatajal on juba mõningad töökogemused ja teadmised, alles siis võiks külastada tegelusi. Nii tegeluste kui tundide kontrollimise järel on oluline enne järelduste tegemist ja ettepanekute esitamist kindlasti vestelda kasvatajaga. Esitatavad küsimused vaadeldud tegevuse kohta peaksid olema erinevad algajale ja kogunud kasvatajale.

Näiteks algaja kasvataja, analüüsides oma tegevust, vastab järgmistele küsimustele:

1. Missugused olid minu planeeritud ülesanded antud lõigus vaadeldud päeval?
2. Milliseid meetodeid ja võtteid kasutasin nende ülesannete täitmiseks?
3. Kuidas olen rahul tehtuga, kui ei, siis miks? Kogunud kasvatajale:

1. Missugused meetodid ja võtted soodustasid planeeritud materjali omandamist laste poolt?
2. Mitu last täitis ülesande, omandas materjali?
3. Põhjused, miks osa lapsi ei omandanud?
4. Missugused kasvatuslikud ülesanded seadsin, kuidas need täitsin?
5. Millise hinnangu annan oma tegevusele?

Sellised küsimused aitavad kasvatajal paremini oma tööd analüüsida, leida vigade ja ebaõnnestumiste põhjused ning teha vastavad järeldused ja ettepanekud töö parandamiseks. Ei saa ega tohigi samastada vaadeldavas tegevuses nähtud vigu ettepanekutega. Ettepane-

kud peavad olema põhjendatud ja nende täitmine vajalik. Tuleb äärmise tähelepanuga suhtuda tehtavatesse ettepanekutesse, iga ettepanek peab olema motiveeritud ja realiseeritav.

Järeلكontrolli kaudu on võimalik välja selgitada, kuidas täidetakse tehtud ettepanekuid, otsuseid, kas kasvatajatele antud abi on küllaldane. Juba sisekontrolli kaarti täites on vaja kindlaks määrata, kas järeلكontroll on vajalik ja millal see peaks toimuma. Et kontrollijal oleks hea ülevaade ka järeلكontrolli sisust ja tähtajast, on soovitatav sisekontrolli kartoteeki panna nende kaartide juurde kõrgemad vahelipikud. Sellele märgitakse lühidalt aeg ja eesmärk.

Näiteks: «15.—20. 04. koormus kehalise kasvatuses tunnis». Vahelipikud võimaldavad kontrollijal seda süstemaatiliselt planeerida ja läbi viia. Järeلكontrolli tulemusegi võiks märkida kontrolli põhikaardile, see väldiks kaartide asjatu ülekülluse.

Ainult kontrollikaartide arvu järgi muidugi ei saa otsustada asutuse sisekontrolli piisavuse, süsteemi olemasolu või puudumise üle. Luues sisekontrolli süsteemi, peab iga asutus arvestama oma iseärasusi, tingimusi, kaadri koosseisu ja taset, sest süsteem peab olema paindlik ja käepärane ning soodustama õppe-kasvatustöö edasiminekut.

Käesolev artikkel ei püüa anda terviklikku ülevaadet sisekontrolli organiseerimisest 280-kohalises lastepäevakodus, vaid pakub mõningaid võimalusi selle süsteemi loomisel, rõhutab meetodiku loovat osa selles ja tuletab meelde, et kasvataja vajab metoodikut kui asjalikku nõuandjat, kes ei «kolleksioneer» tema vigu ja puudusi, vaid oskab ka kontrollides näha igas kasvatajas positiivset, seda ergutada ja propageerida. Alles siis tekib ka kasvatajal oma töösse tõeliselt loov suhtumine.

Kirjandus.

1. Sarapu, H. Kasvataja-metoodiku töö iseärasusi. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 3.
2. Suursalu, H. Parandada sisekontrolli. — «Nõukogude Kool», 1976, nr. 6.
3. Бодунова Н. Фронтальные и тематические проверки и совершенствование педагогического мастерства воспитателя. — «Дшкшльное воспитание», 1980, № 3.
4. Гашего З. Контроль и руководство воспитательной работы. — «Дшкшльное воспитание», 1980, № 1.



KOOLIMUUSIKA NR. 6

Koorikool Tartus

MAIMO KALMET

Muusikakallakuga koolide hulka astus viimasena, neli aastat tagasi, 1979/80. õa. Tartu 7. keskkool, erilaadse suundusega süvendatud kooritööle. Miks just niisugune süvaõpetus ellu kutsuti?

Selgitab Tartu 7. keskkooli direktori asetäitja muusika alal Uno Uiga:

«Aeg jõudis nii kaugemale, et üldine muusikaharidus ja süvendatud muusikaõppega klassid saavutasid 7. keskkoolis oma lae. Tavalise klassi üldarendava tööga andekaid õpilasi enam välja ei kujundanud. Elu aga nõuab talentide avastamist ja tööd nendega.

Kallakuga klassid komplekteeritakse Tartu tingimustes üldreeglina ühe piirkonna lastest või tehakse koolis kolme paralleelklassi omadest üks süvaklass. Nii satub eriklassi ka väheandekaid, kes edukate arengut pidurdavad. Siit ummik.

Senised muusikakallakuga koolid lähtuvad muusikalisest üldarendamisest. Nad ei kesken-du ühele alale sügavuti. Meie otsustasime peaarõhu asetada laulule, õigemini koorilaulule. Pillimäng, solfedžo, literatuur jm. kuuluvad peamise teenistusse.»

Enne kallaku sisseviimist uuriti teiste kogemusi. Käidi Moskvas, Leningradis, Gorkis, ka Leipzgis, Weimaris, kus on koorikoolid. Gorkis näiteks on lastemuusikakooli tüüpi kool: muusikaained ühes, üldharidus teises majas.

Nad ei allu ühele juhtimisele, seega tekivad ka koolipäeva organiseerimise raskused. Mõlema poole huvid ja eesmärgid lahknevad.

Tartu 7. keskkoolis otsustati muusikaõpe ning üldharidus ühendada. Mida see andis?

□ Sellega saavutati ühtne juhtimine ja ühised eesmärgid. Mõlemad pooled täiendavad teineteist, tekivad loomulikud ainetevahelised seosed.

Näiteks kontserdimatkade järel räägivad õpilased tundides mujal nähtust: Krasnojarskist tulnud õpilased jutustavad maailmakuulsast hüdroelektrijaamast, Aserbaidžaaani-reisi järel nafta puurimisest jm.

□ Kool saab kunstiliselt paremini arendada taidlust, sisustada tähtpäevi, tõsta kooli mainet. Kooli aastapäevakontserdid «Vanemuise» kontserdisaalis on väga nõutavad.

□ Õpilased hoiavad aega rohkem kokku, kui ei pea erialatundideks õhtuti tagasi tulema. Tunniplaan koostatakse nii, et muusikaained vahelduvad üldainetega: see ei lase tühimust tekkida. Erilaadsed ained kõrvuti maandavad üksteise pingeid (pillimäng, emakeel, solfedžo, matemaatika jm.).

□ Õpilastel tekib töörežiim. Nende aeg muutub kallimaks ja väärtustatumaks. Nad õpivad oma aega paremini kasutama. Kujunenud tööharjumustest, pidevast hoolest tuleneb kõrge edukus mitte ainult muusikaainetes, vaid teisteski. (Kas muusikaõpingud mõjutavad üldarengut, see vääriks lähemat uurimist.) Tartu 7. keskkooli muusikakallakuga klassid jõuavad enamikus edasi sajaprotsendiliselt, neljatele ja viitele õppijate arv ulatub 50 protsendini.

Selline on esialgselt nähtav kasu. Kaugemaid resultate selgitab aeg.

Mõni sõna töökorraldusest.

Iga õpilane laulab nädalas vähemasti 4 tundi kooris. 2 tundi kulub solfedžole, mis on õppeplaanis 1. klassist lõpuni. Muusikaliteratuur algab 4. klassist. (Erialatundide arv klassiti erineb.) Praktiline hääleseade hõivab 1 tunni. Töö toimub 5 õpilasega gruppides diferentseeritult. Solistid saavad eriõpetust. Sellest tuleneb ka nende edu vokalistide konkursidel (Toomas Uibo esikoht möödunud aastal, tänavuse ülevaatusse laureaadid Alar Pintsaar ja Alar Hook).

Pilliõpetuski käib diferentseeritult. Suund on võetud orkestripillide õpetusele. 1. klass alustab plokkflöödiga, et sellelt hiljem hõlpsasti puhkpillidele üle minna. Õpitakse mitmeid puhkpille. Sel aastal saavutas puhkpilli-orkester Tartus juba tunnustuse.

Õpetatakse veel viiulit ja tšellot, et sümfonietteorekster kokku seada. Õpitakse klaveritki, kuid see pole üldkohustuslik. Iga laps õpib üht pilli vabal valikul. Akordion valitakse siis, kui seda juba kanda jaksatakse.

«Orkestripillide õpetuses ja koorilaulus seisab sihikul kollektiivse musitseerimise eesmärk. Sellega pääseb kõige kiiremini ja massilisemalt suurde muusikasse. Koorid laulavad

ja orkestrid mängivad neil lavadel, kuhu iga solistki ei pääse. Laste puhul jääbki põhiliseks kollektiivne musitseerimine kui lastele esteetiliselt elamus pakkuv kasvatusvorm,» ütles Uno Uiga.

Kõige kandvam töö tehakse kooriga. Selle teenistuses on solfedžo ja hääleseade. Ent ometi pole Tartu 7. keskkoolis oma poiste- ja lastekoori. Nende asemel tegutsevad ülelinnalsed Tartu poistekoor ja lastekoor «Kurekell».

«Igas klubis on ette nähtud lastetöö osakond, selleks ainelised võimalused ja ruumid. Aga lapsi neil ei ole. Koolides jälle on lapsed ja õpetajad, ent pole võimalik tööd hüvitada ega koore majandada. Entusiasmile ka kõiges loota ei saa. Koopereerusime: klubilt majandusbaas, meie poolt lapsed, õpetajad, õppeplaan, töökorraldus. Kui koolid nurisevad võimaluste puudumise üle, on viga pealehakkamises. Igal pool leidub kultuurimaju, majandeid, kolhoose, kellega koostööd sõlmida. Selline šeflus on sööti jäänud.

Tartu poistekoor laulab Ametiühingute Nõukogu Tartu Kultuurihoone ja Tartu pioneerimaja toetusel 1961. aastast alates, niisii kahe šefi tiiva all, juba ammu enne koorikooli organiseerimist. Kultuurimaja korraldab ja maksab meie kontserdireisid, neilt tuleb laste esinemisriietus, vajalikud kujunduselemendid, koolile orkestripillid, 15 klaverit, nootide paljundus, kapid, mööbel jm. Šefid ehitasid saali spetsiaalse harjutus- ja esinemispoodiumi. Iga proovi pärast ei hakka me kultuurimaja saali kasutama, vaid harjutame enamasti oma koolis. Nii hoiame kokku laste aega ja jalaeva.

Samal põhimõttel töötab Tartu Noortemaja «Sõprus» juures lastekoor «Kurekell».

Õpetajad saavad tasu seaduslikult kahelt poolt: koolist tundide ja kultuurimajast-noortemajast kooride eest. Palgamaksjail on siis põhjust kvaliteeti nõuda. Tegijad peavad kooride taseme tagama.

Mõistagi kerkib küsimus, kellele kuulub tunnustus ja au. Tartu 7. keskkool jääb ju oma kooride aust ilma. Aga meie, vaevanägijad koolis, oleme laste harimise ja laulukunsti edenemise nimel valmis loobuma kooli koorile kuuluvast aust. Me keegi ei taha ainult proove teha, vaid ka esineda. Seda mõistab meie koolis igauks.»

Mõlemas kooris laulab peale 7. keskkooli õpilaste ka teiste Tartu koolide paremaid lauljaid, kel noodilugemise oskus ja kes suudavad koorikooli õpilastega sammu pidada.

Mõlema koori repertuaar peab silmas süvamuusika mõistmist. Üle 20 aastase traditsiooniga, 1974. aastast rahvakollektiivi nime kandva Tartu poistekoori lauluvara moodustavad eesti ja teiste rahvaste laulud, nüüdisaegne nõukogude koorilooming, vene ja lääne klassika, suurvormid. Koor on esinenud asutamisaegast alates kõikidel koolinoorte ja üldlaulupidudel, mitmete linnade ja rajoonide ning meeskooride laulupäevadel, puhkpillipäe-

vadel, Tartu poistekooride laulupidudel 1976. ja 1981. aastal (nende eneste algatus). 1986. aastal, koori 25. aastapäeval toimub arvult kolmas pidu. Koori esinemisi tuleb aastas 30 ringis. On lauldud peale Eesti linnade Moskvas, Leningradis, Gorkis, Pihkvas, Dubnas, Bakuus, Sumgaitis, Krasnojarskis, Kišinjovis, Minskis, Brestis, Lvovis, jm. väga erisuguse kuulajaskonna ees ning mitmesugustel lavadel. Tartu poistekooril leidub sõpruskoore igas liiduvabariigis. Püsisidemed seovad neid kümne liiduvabariigiga (senini on Aasias käimata). Neile sõidetakse külla, võetakse vastu sõpru oma kodudes. 1981. aasta poistekooride laulupeol osalesid külalispoistekoorid Moskvast, Kirovist, Gorkist, Kiievist, Lvovist, Simferopolist, Brestist, Vitebskist, Kaunasest, Klaipedast, Riiaast, Siguldast. Kokkusaamistest sugeneb kirjavahetus ja süveneb eri rahvuste omavaheline sõprus. Nii täidab Tartu poistekoor patriootilise ja internatsionalistliku kasvatus missiooni.

1. ja 2. klassi poisid laulavad ettevalmistuskooris. Kontsertkoosseisu kuuluvad poisid 3. klassist kuni häälemurdeni. Vanemaid rakendatakse vajadusel poiste segakoori koosseisus.

«Kurekell» on noor, alles traditsioone loov kollektiiv, rajatud juba kooriklasside tegutsemise ajal. Siiaigi kuulub Tartu teiste koolide õpilasi.

Ei saa siiski öelda, et Tartu 7. keskkoolil puuduvad täienisti oma koorid. Mudilaskoor saab ettevalmistuse oma õpetaja käe all. 1. klassi koor harjub koos laulma ja saab kätte relatiivse noodilugemise alged. 2.—4. klassi mudilaskoor läheb üle mitmehäälsusele, toetudes noodioskusele. Kooriga töötab kaks õpetajat.

Praegu on 4. klassist koorikallakuga alustanud õpilased jõudnud 8. klassi. Edasises perspektiivis seisab süvaõppe laiendamine keskkooliotsas. See tähendab uute kooriliikide — nais- ja segakoori — asutamist. Ent siingi vajatakse elujulisemaid koopereerumismorme. Praegu tegutseb Tartus juba ülelinnaline koolinoorte segakoor Riho Leppoja juhatusel (2. keskkool). Seal laulab ka 7. keskkooli õpilasi.

Peale tugeva ainelise aluse on kooride edus määrav oskuslik kaader. Koorikallak annab tööd 11 põhikohaga õpetajale (plokkflöödi- ja akrodioniõpetaja on kohakaaslased). Ent õpetajate rakendatuses on mindud erisugust teed. Lähtutakse põhimõttest, et iga õpetaja ise vastutagu oma töö eest ning tagagu selle resultatiivsus. Kooride puhul ei lasu ainuvastutus peadirigendil. Kõik dirigendid kannavad võrdset koormat ja pälvivad ühese tunnustuse. Tagajärjekuseni jõudmiseks töötab õpetaja kooriga selle kõikides etappides. Koorijuht on ühtlasi solfedžoõpetaja ja hääleseadja. Sofedžos harjutatakse kohe seda, mis vokaalis hästi välja ei tulnud. Üksikelementide kompleksne viimistlus viib töö ühise nimetaja

alla. Väljastpoolt kutsutud hääleseadja või solfedžoõpetaja tegeleksid ainult oma tööloiguga terviksüsteemi teisi osi tundmata.

Poistekoori dirigendid on Uno Uiga (1961., asutamisaastast alates), kooli direktor Undel Kokk (1974. aastast), Lennart Jõela (1965—1969 ja 1980. a. tänaseni). «Kurekella» suunavad Lennart Jõela, Anu Kõbas ja Uno Uiga.

Koorilaul kui kollektiivse musitseerimise vorm omab individuaalse musitseerimisega võrreldes kasvatuslikke eeliseid. See kujundab kollektiivsusunnet, kaaslaste arvestamist, rõõmu ühiselt saavutatust. Esteetilise elamuse saab esinemisest koori iga üksikliige, ka need, kes individuaalselt suurde kunsti poleks jõudnud. Kooritöö kasvatab õpilastes ilumeelt ja esteetilise tunnetust, annab uusi teadmisi kunstist, ajaloo, geograafiast jm., sest repertuaari õppimisega koos tutvutakse teoste loomislooga, ajastu, kohaga. Kooride internatsionalistliku kasvatusliku ning silmaringi avardamise võimalustele eespool juba viitasime.

Tartu koorikooride ees on lahti kõikide kuulsamate kontserdisaalide ukсед. Need on avanud kooride kõrge kunstiline tase. Ent selleni on jõutud ainult tänu läbimõeldud muusikahariduslikule kasvatusloole. Tartu 7. keskkooli jälgedes võiks astuda mõni teinegi meie vabariigi kool. Tippkooride kunstiline lattuuseb järjest kõrgemale ja taidluskooridki peavad oma taset tõstma.

«Taidluskooride madalseisu põhjustab enamasti lauljate muusikaharimatus. Kunst läheb edasi, aina keerukamaks, aga lauljate muusikaharidus püsib samas nivoos. Ilma nooditarkuseta raskeid partiisid tänapäeval kuulmise järgi ära ei õpi, neid meeles ei pea. Kõrgetasemelise koori eeldus on lauljate haritus,» arvab Uno Uiga.

Veel arvamusi, kuidas koorikultuuri tõsta.

□ Igal täiskasvanute taidluskooril võiks olla oma šeffkool, kellega koos esineda, ühiseid kontserte anda, reisida, majandusmuresid lahendada.

□ Muusikakõrgkoolid (TRK, TPedI) peaksid tulevastele koorijuhtidele kooride majanduselu korraldamist õpetama, neile elu tutvustama, šeffluse loomist soovutama. Samuti väärivad tähelepanu suhtlemiskunst, individuaalne töö kooriliikmetega jm.

Neli aastat on lõppjäreldest tegemiseks veel lühike aeg. Kool alles otsib oma teed. Tundub siiski, et nad on selle õiges alguses.

Emotsionaalse kasvatusvaatevinklist

SIRJE RÄTSEP,

Viljandi 5. keskkooli muusikaõpetaja

Möödunud aastal esietendus Viljandi Draamateatris «Ugala» kontsertetendus «Tee õnelikkude aeda». Sai teoks omapärane kombinatsioon: laval on 12 poissi ja 3 tüdrukut Viljandi 5. keskkoolist ning ainult üks kutseline näitleja, kes vestab Oskar Wilde'i muinasjutu «Isekas hiiglane».

Et allakirjutanu oli teatud määral kaasosanik selle muusikalise etenduse sünnis, hiljem on aasta jooksul jälginud üle kümne etenduse, siis jäävad hinnangud suuremalt jaolt emotsionaalsele pinnale.

«Ärgake linnud, ärgake lilled, ärgake puud ja pöösad, ärgake lapsed...» ja hommikuse päikese tõusuga algab hiiglane ilusas aias laul ja mäng, algab muusikaetendus, mis on üles ehitatud põhimõttel — headus võib dabad kurjuse.

Headust ja sõbralikkust vajab iga laps. Me tunneme end hästi, kui kohtame sõbralikke, meid arvestavaid inimesi. Nendega koos ei teki hirmu, et meid võidakse tagaselja rünnata, et saame löögi sealt, kust ootame kaitstust. Südamlikkusega, headusega muutume ise paremaks. Ajakirjanik V. Peskov on kirjutanud: «Mida hindate rohkem — mõistust, talenti või inimlikku headust? Misugune on meie meeles hea inimene? Kas kasvatame oma lapsi õigesti, kui apelleerime ainuüksi nende mõistusele? Või tuleb kasvatada neis ka headust? Headuse paneksin ma vooruste loetelus esikohale, sest mõistus ilma headuseta on tihti kurja liitlane.»

Emotsionaalne erksus on kogu etenduse alus ja sellele on rajatud ka muusikaline ülesehitus. Lihtsad rahvalaulud publiku eakaaslaste (etendus on mõeldud lastele) esituses tungivad meie vaimsesse maailma ja panevad kuulatama, kuidas luuakse midagi tavatut... Tavatut selles mõttes, et O. Wilde'i muinasjutt ja lavastaja Väino Uibo valitud muusika on põimitud muusikaliseks kontsertetenduseks, kus muinasjutuvestja rolli täidab näitleja Vilma Luik, kontsertprogrammi aga eelmainitud kooli poistekoori vokaal-instrumentaalansambel. Olgu lisatud, et sama ansambel võitis eelmisel aastal koolinoorte vabariiklikul lauluansambli ülevaatusel II koha.

Mida tugevam on emotsionaalne elamus, seda suurem on võimalus kõige laval toimuvaga kaasa elada. Kahtlemata on lavastuse suurim väärtus külalisena kaastegev Tartu koolipoiss Toomas Uibo. Suurepärase häälematerjali ja siira lapseliku tõlgitsuse on isast lavastaja oskuslikult ära kasutanud. Toomas Uibo on eelmise vabariikliku koolinoorte vokaalkonkursi laureaat. «Ugalas» on juba aastaid olnud kavas ka teine laulukava «Laulan sõbraks öö ja päeva», kus Toomas koos isaga kaasa lööb. Seda võrnatud häält peab kuulma, et osata hinnata, sest ülivõrdes kirjeldus jääks nagunii kaugele maha tegelikkuses saadud elamusest. Ma mõistan seda ema, kes ütles enese koos oma lastega olevat Toomast kuulamas käinud paljudel etendustel, või seda hallipäist vanaema, kes oli pisarateni liigutatud lapse loomulikust ilusast häälest. Oleks

väga vaha, et selline hää! saaks heli-salvestatud, sest varsti saabub häälemurre.

Valdav osa etenduses kasutatud lauludest on eesti, soome, rootsi rahvalaulud. Seda liiki muusikas on tähelepanuväärne koht lüüri-lisel laulul, instrumentaalses saates aga viiulimängul. Tundub, et lavastuse muusikaseade teinud Üllo Kaur on kõigepealt arvestanud tõsiasja, et lastele kuulamiseks ja musitseerimiseks tuleb luua niisamuti nagu täiskasvanutele, ainult et paremini. Laval on värvilistes põlv-pükstes ja mängumütsides 15 musitseerivat last, kellele on antud jõukohane ülesanne. Pillidest on esindatud viiul, klaver, ksülofon, flööt, kitarr, bass ja neile lisandub 3-hääline poistelaul.

Pragueuse kooli ilmseid hädasid ongi see, et õpilasele jääb üliharva võimalusi iseenda jaoks. Ta peab pidevalt ennast kellelegi eksponeerima — õpetajale, klassijuhatajale, kõikvõimalikele «teistele», kodus isale-emale. Kas on siis liiga jämedalt öeldud, et õpilane vajab olukordi, kus ta saab pingevabalt laadida end emotsioonidega. Sellel eesmärgil koostasime koolis ankeetlehed ja laskisime need täita sajalt 1.—6. klassi õpilasel. Esitasime kümme küsimust etenduselt saadud emotsioonide ja meeldivuse kohta ning laskisime hinnata viieballilises süsteemis. Tulemused olid igati etenduse meeldivuse kasuks, seda eriti muusika eriklasside hinnangutes. Hinnati kõrgelt intonatsioonipuhast laulu, meeldivat instrumentaalsaadet, solisti ilusat häält. Tüdrukutele meeldisid kostüümid ja lavakujundus rohkem kui poistele, poisid olid ka rohkem kriitilised laulude liiga ühetoonilisuse suhtes. Selgitasime välja ka publikule kolm kõige enam meeldinud laulu. Küsitlenuist eranditult kõigile meeldisid valgus- ja heliefektid (lumesadu, kurgede stereofooniline heli saalist, päikesetõus) ning muinasjutuvestja osatähtne. Lavastaja on leidnud huvitava osalohenduse — kogu muinasjutu tekst esitatakse suurelt kiigelt. On huvitav märkida, et enamik küsitlenuist soovis ka ise sellises etenduses osa täita. Kahtlemata ei saa eitada kasvatuslikku mõju, mida annab esinemine kutselise teatri laval. Kas või ainuüksi see teadmine, kui suur vastutus lasub igal esinejal, kui teda jälgib kuussada saalisviibijat, see teeb nii mõnegi mehehakatise taltsaks. Meenub ühe 6. klassi tüdruku siiras arvamus etenduse kohta: ta leidis, et suurim elamus oli näha oma klassi poisse laval nii väarikate ja tähtsatena. Et lavastaja Väino Uibol oli see etendus esimene sellelaadiline töö lastega, oli ta meie kooli muusikaringi laste tehtud hinnangutest ja ettepanekutest huvitatud ja leidis need edaspidiseks tööks vajalikud olevat.

Lõppegu see jutt ühe professori mõtetega A. Kuprini jutustusest: «... küllap on õigus neil tarkadel, kes soovivad mudilasi ümbritseda ilu ja headusega, lapsi ilu ja algteadmistega, murdealasi — ilu, muusika ja kehakultuuriga, noormehi ja neide — ilu ja õpetusega.»

KROONIKA

27. ja 28. märtsil toimusid Tallinnas vabariiklikud pedagoogilised loengud «Õpilaste tööõpetuse, töökasvatuse ja kutse-suunitluse kogemused üldharidus- ja kutsekoolis». III voo ru laekus 251 ettekannet, neist kanti kaheksas sektsioonis ette 206. Ettekannete teemaatika oli lai. Neis tutvustati huvitavaid töökasvatuse ja kutse-suunitluse süsteeme koolides, vaimse ja kehalise töö oskuslikku ühendamist, selleks et aidata õpilastel leida oma koht elus.

Parimateks tunnistatud tööd, neid oli 26 (sealhulgas kutseharidussüsteemist 5), saadeti edasi 1985. aasta mais Taškendis toimuvatele VII üleliiduliste pedagoogilistele loengutele. Kõige arvukamalt (7) oli neid II sektsioonis «Õpilaseorganisatsioonide ja šeffettevõtete osa töökasvatuse ja kutse-suunitluses». Selle sektsiooni ettekannete arv oli samuti suurim — 40. Edasipääsu teenisid ära T. Kütt (Räpina keskkool) teemaga «Räpina näidismetsamajandi ja Räpina keskkooli töökogemusi õpilaste kommunistlikul kasvatamisel»; J. Koks (Pärnu kutsenõuandla) «Koolipiirkonna sotsiaal-pedagoogilisest kompleksist»; S. Saare (Põlva keskkool) «Töökasvatuse töö- ja puhkelaagris»; M. Piirimaa (Rakvere 3. keskkool) «Õpilaste suvise töökasvatuse vorme»; T. Korman (Jõgeva rajooni haridusosakond) «Jõgeva rajooni õpilaste haaratus suvise tööga»; H. Lieberg (Väätsa 8-kl. kool) «Kooli ja šeffmajandi koostööst õpilaste kommunistlikul kasvatamisel» ja A. Lihh (Tallinna 14. keskkool) «Töö ja puhkuse sisu ning organiseerimine EOM-i rühmas».

I sektsioonist «Tööõpetus, kutse-suunitlus ja töökasvatuse algklassides» suunati edasi kolm tööd: R. Kadaste (Kuusalu keskkool) «Algklassiõpilaste aktiivse eluhoiaku ja töökultuuri kasvatamise võimalusi»; M. Moor (Rakvere 3. keskkool) «Elukutsete tutvustamine noorema kooliea õpilastele vanemate töökoha kaudu» ja N. Voronina (Kohtla-Järve 14. keskkool) «Töövilumuste kujundamisest algkoolis». Arvukamalt jäi üleliidulise voo ru soelale veel töid VII sektsioonist «Kutsevaliku psühholoogilised alused». Need olid E. Kuke (Rakvere 1. keskkool) «Kutse-suunitluse organiseerimine Rakvere 1. keskkoolis»; R. Siimu (Kohtla-Järve 17. keskkool) «Kutse-suunitluse planeerimine ja korraldamine koolis»; M.-A. Urbi (Tallinna linna kutsenõuandla) «Mõnede isiksuseomaduste mõju kutsevalikule» ja S. Zemtšuzina (Tallinna 52. keskkool) «Koolinoorte kutse-suunitluse sotsiaalseid probleeme».

Nimetagem ka ülejäänud sektsioonidest edasi pääsenud tööd. III sektsioon «Pedagoogilise protsessi organiseerimine tööõpetuse tundides»: J. Müller (Puhja keskkool) «Auto-maatvahendid koolis»; V. Salandi (Keila 1. keskkool) «Liiklusalaste teoreetiliste teadmiste rakendamise meetodilisi võtteid autoasjanduse tundides». IV sektsioon «Töökasvatuse ja kutse-suunitluse humanitaarainete tundides»: A. Orgmets (Rakvere 1. keskkool) «Töökasvatuse ja kutse-suunitluse bioloogia kaudu Rakvere 1. keskkoolis» ja H. Rauk (Tallinna 42. keskkool) «Õpilaste töövõime arendamise pedagoogilisi aspekte». V sektsioonist «Töökasvatuse ja kutse-suunitluse reaalaainete tundides» läks Taškenti A. Meeritsa (Tallinna 8. keskkool) ettekanne «Töökasvatusest füüsikas klassivälise töö kaudu». VI sektsiooni «Kutse-suunitluse ja töökasvatuse klassi- ja koolivälise töö kaudu» väljavaliti

tuteks osutusid H. Mägi (Otepää keskkool) «Pedagoogikute tutvustamise võimalusi õpilaste kodu-uurimistööde kaudu»; J. Venu (Tartu 2. keskkool) «Tunnivälise töö mõjust õpilaste loomevõime arendamisele ja kutsevalikule»; E. Lunts (tehnikakool nr. 19) «Tööarmastuse ja visaduse kasvatamine õppe- ja klassivälise töö kaudu». VIII sektiooni «Kutsekooliõpilaste tootmisõpetus» parimad olid R. Pütsep (A. Müürisepa nim. kutsekeskkool nr. 3) «A. Müürisepa nim. kutsekeskkooli nr. 3 pedagoogilise kollektiivi kogemusi üld- ja eriainetel kindlustamisel kompleksse metoodikaga»; R. Nurges (M. Aitsami nim. kutsekeskkool nr. 29) «Ökoloogilisest kasvatusel põllumehe ettevalmistamisel»; V. Krasnogir (kutsekeskkool nr. 33) «Kutsekooliõpilaste kutsehuvide kujundamine eriainetel õpetamisel» ning J. Kits (kutsekeskkool nr. 30) «Õpemejandi osast toitlusprogrammi täitmisel».

Eesti NSV Haridusministeeriumi mälestuseks pälvisid 62 ettekandjat, Eesti NSV Riiklikult Kutsehariduskomiteelt 11, ühingu «Teadus» juhatusel tänukirja, rinnamärgi ja kingituse 8 esinejat ning pedagoogiliste loengute orgkomitee esimees O. Nilson.

Plenaarkoosoleku ettekanded olid Eesti NSV haridusministrilt E. Gretškinalt, Eesti NSV Riikliku Kutsehariduskomitee esimehelt E. Tšerevaškolt ja Eesti Õpilasmaleva komandöri K. Keskülalt.

E. Gretškina käsitles õpilaste tööõpetuse, -kasvatuse ja kutse-suunitluse probleeme tööõpetusega seondult. Tööõpetuse, -kasvatuse ja kutse-suunitluse korraldust üldhariduskoolis tuleb põhjalikult parandada ning teha tuleb seda juba kooli algastmes. 5.—9. klassis peavad õpilased saama põhjalikuma üldtöise ettevalmistuse ning ettekujutuse peamistest rahvamajandusharudest. Kogu hariduse andmine peab olema tihedalt ühitatud tootliku tööga. Vanemas astmes on ette nähtud ligi 2000 tundi tööõpetust, selleks reserveeritakse 1 päev nädalas. Kõneleja rõhutas kooli kasvatusmissiooni kasvu. Kool vajab loovalt töötavat õpetajat-kasvatajat. Koolireform näeb ette abinõud õpetajatöö suuremaks tunnustamiseks, õpetaja kutseprestiiži kindlustamiseks.

E. Tšerevaško rääkis noorte kutsetöökaks ettevalmistamisest kutseharidussüsteemis. 1982/83. õppeaastal õppis meie koduvabariigis iga 10 000 elaniku kohta üldhariduskoolis 1450, kutsehariduskoolis 78, keskeriõppeasutuses 150 ja kõrgkoolis 163 inimest. Koolireformi ja Eesti NSV sotsiaalmajandusliku arengu plaani alusel suurendatakse õpilaste vastuvõtu kutsekoolidesse ligi 2 korda. Sajandivahetusel astub kutseharidussüsteemi õppima ca 42% 9. klassi lõpetanute. Kutsekoolid avatakse igas rajoonis, et võimaldada elukutse omandamine kodule lähemal. Laiendatakse kutsekoolide ja õpetatavate erialade võrku tütarlastele.

K. Kesküla probleem oli Eesti Õpilasmaleva osa õpilaste töökasvatuses. Mõõdunud töösuvi oli EOM-i 17. töösuvi ja see oli pühendatud ÜLKNÜ 65. aastapäevale. Liikmete arv oli esmakordselt üle 20 000, töötati välja üle poole miljoni tööpäeva.

Plenaarkoosolekul anti kätte ka NSV Liidu Rahvamajanduse Saavutuste Näituse autasud meie koolidele, kes osalesid 1983. a. väljapanekus «Töökasvatus ja kutse-suunitlus üldhariduskoolis». I järgu diplom anti üle J. Smirnovi nim. Tallinna 33. keskkoolile, näituse kuldmedal sama kooli tütarlaste tööõpetuse õpetajale Niina Saksile. Selle pälvits ta tööõpetuse kabineti eeskujuliku sisustamise ja selle kasutamise metoodika väljatöötamise, õpetaja ja õpilaste töö teadusliku organiseerimise ning kompleksse kasvatustöö süsteemi rakendamise eest tööõpetuse tundides.

Hõbemedali sai Rakvere 1. keskkooli direktor Ervin Kukk õppeainete ja klassivälise tegevuse kaudu toimuva kutse-suunitluse kogemuste üldistamise ning levitamise eest.

Osavõtjadiplomi pälvisid veel kaks kooli ja Narva HO kutsenõuandla ning nende esindajad pronksmedalid. Need olid: Adavere 8-kl. kooli direktor Evald Leisner kooli töökogemuste üldistamise eest TPL-ide organiseerimisel ning kooli ja majandi koostöö korraldamisel kutse-suunitluses; J. Kunderi nim. Tallinna 32. keskkooli õpetaja Hugo Saare mets töökogemuse eest 4.—8. kl. poeglaste õppetöö korraldamisel kooli õppetöökodades, nende eeskujulikul sisustamisel ja Narva Linna RSN TK Haridusosakonna kutsenõuandla juhataja Anatoli Ustinov kutsenõuandla töö üldistuse eest.

Õpikogude Kool

С. МЯЭ. Привычка к дисциплине и труду формируется в повседневной работе.

Статья знакомит с опытом работы среднего профессионально-технического училища № 21 им. А. Хендриксона. В училище используются многие передовые методы для воспитания будущего рабочего, дисциплинированного гражданина. Более подробно автор останавливается на организации производственной практики учащихся на базе завода «Двигатель» и на применении бригадного метода труда, который является особенно эффективным при решении комплексных тем программы.

Во имя воспитания достойной трудовой смены.

Реферируются напечатанные в мартовском номере журнала «Советская педагогика» новые исследования и обобщения, которые рассматривают воспитательную роль школы, трудового коллектива и семьи в связи с целями предстоящей школьной реформы. Более подробно рассматривается проблема соединения обучения с производственным трудом, проблемы общественно-полезного труда учащихся, а также бригадной организации труда в школе. Речь идет также о роли трудовых коллективов при формировании профориентации учащихся, об изучении и формировании социально важных мотивов труда подростков, о совершенствовании связей семьи и трудовых коллективов.

О. ТООМЕТ. «... повысить роль учителя ...»

Директор Валгярвской 8-летней школы высказывает свое мнение о роли учителя в обществе. Исходя из целей школьной реформы, автор подчеркивает некоторые проблемы, связанные с престижем, ролью и бытом учителя. Автор приводит свои предложения, как уравновесить материальное положение учителя с общим средним уровнем других специалистов, как сделать его работу более популярной и повысить мастерство учителя. Необходимо, чтобы слово учителя имело большой вес при решении различных вопросов воспитания. В то же время необходимо повысить и требовательность к работе учителя.

Ф. КУПП. Следуя традициям.

Автор знакомит с идейно-политической и военно-патриотической воспитательной работой в школах г. Пскова через проведение внеклассной и внешкольной работы. История г. Пскова и Псковской области дает великолепные возможности для патриотического воспитания молодежи. В Псковской области имеется почти 500 музеев, комнат, уголков революционной и боевой славы. Статья более подробно рассказывает о деятельности музея боевой славы Дома пионеров г. Пскова.

О. СОЛОТАРЕВА. Связь внеучебной деятельности с выбором профессии.

Статья знакомит с исследованием условий формирования жизненных планов учащихся средних школ, проведенным в 1981 и 1983 годах в лаборатории социологии образования при Тартуском государственном университете. Выявляется, что участие в работе кружков, в факультативных занятиях и пр. является эффективным средством формирования профнамерений. Статья содержит две таблицы.

Л. ТАЛЫТС. Общественное мнение формирует положительную мотивацию поведения в начальных классах.

Возникновение и развитие общественного мнения проходит на всех школьных этапах с учетом возрастных особенностей учащихся. Автор рассматривает некоторые аспекты формирования чувства долга и ответственности в младшем школьном возрасте в связи с выполнением учебных заданий. Рассматривается роль общественного мнения при формировании нравственных качеств учеников младших классов. При правильном руководстве развитие общественного мнения является и развитием общественной направленности ученика: он начинает искать свое место в коллективе и учитывать нравственные требования, предъявляемые сверстниками.

И. ЭББЕР. Психологический анализ поведения ученика.

У наших учителей и даже психологов отсутствует методика использования психологии в школьной жизни, особенно в непосредственном общении с учеником. Автор статьи в течение ряда лет проводил со студентами ТПедИ психологические анализы школьных ситуаций в форме программного обучения. В статье приводится один из возможных методов психологического анализа поведения ученика, который применим в основном к учащимся начальных классов. Этот метод иллюстрирован конкретным примером. Основой всего анализа является описание поведения ученика в различных ситуациях с учетом поставленных целей, типа темперамента и способностей ученика.

Э. РЕБАНЕ. Система учебных средств и материалов и учебный комплекс по родному языку.

Ученые-педагоги пришли к мнению, что один учебник не может исчерпать функции всей учебной литературы. Поэтому эти функции должны распределяться между другими учебными пособиями, образующими единый учебный комплекс по каждому предмету и для каждого класса. Учебный комплекс должен представлять собой модель учебной деятельности или программу действия. Цикл составления учебного комплекса очень сложный и требует много времени. Более подробно автор рассматривает основы составления и функции учебного комплекса по родному языку.

К. КАЛДМА. Раздаточный материал является элементом учебного комплекса.

Автор называет раздаточным материалом тот компонент учебного комплекса, который предназначен для самостоятельной работы учащихся и который дается им для использования на короткое время. Сотрудники сектора эстонского языка НИИП исследовали проблемы, связанные с раздаточным материалом (особенно по эстонскому языку). Статья знакомит с функциями раздаточного материала и литературой на эту тему.

К. ВЬЛЛИ. Раздаточные материалы по родному языку в оценке учителей.

Весной 1982/83 учебного года сотрудники НИИП провели анкетный опрос, на основе результатов которого получено представление об использовании имеющихся в школах раздаточных материалов, а также выявлены оценки и пожелания учителей родного языка. Была получена 251 заполненная анкета.

В. КЕСКЮЛА. Литературные интересы учащихся.

Учитель эстонского языка и литературы Пярнуской 1 средней школы им. А. Якобсона знакомит с результатами письменного опроса, проведенного с учащимися одного 9-го класса (с углубленным изучением английского языка), об интересах их к литературе и к чтению вообще. Вопросник содержал следующие разделы: учащиеся и программная литература; внеклассное чтение; литературные новинки; внеклассная и внешкольная литературная деятельность. Учитель получил интересные ответы, на основе которых можно сделать вывод: в преподавании литературы необходимо использовать больше интересных форм работы.

Я. ХЕНДРЕ. Самостоятельная работа в кабинете физики.

Статья указывает на некоторые возможности, которые облегчают работу учителя в кабинете. Приводятся мнения и методические рекомендации к некоторым видам самостоятельной работы, которые методисты кафедры физики ТПедИ изучали в течение многих лет. Более подробно говорится о самостоятельной и групповой работе, а также об организации лабораторных работ.

Х. СИЙГУР. Роль методиста при создании системы внутреннего контроля.

Статья методического содержания. Автором ее является методист детского сада-яслей. Указываются возможности для организации внутреннего контроля в детском саду-яслях на 280 мест. Подчеркивается, что каждый методист должен следовать принципу: прежде чем проверить, дай знания, ведь воспитателю нужен дельный советчик. Проверяющему рекомендуется начинать с обзора состава и уровня кадров. Следует сообщать тему проверки основных задач учебно-воспитательной работы, а также время проверки. Следует уточнять круг проверяемых вопросов. Необходим последующий контроль.

М. КАЛЬМЕТ. Школьный хор в Тарту

Тартуская 7 средняя школа четыре года тому назад начала углубленную хоровую работу. Автор рассматривает, что дало объединение обучения музыке и общего образования, и знакомит с организацией работы в этой школе. Подробные объяснения дает заместитель директора по музыкальному обучению Тартуской 7 средней школы Уно Уйга, который является дирижером хора мальчиков с первых лет его основания.

40 AASTAT TAGASI

1944. a. aprilli keskpaigas üldistati Kindralstaabis kõiki suvekampaania kohta öeldud seisukohti. See kujunes sõjaajaloo suurimaks operatsioonide süsteemiks Baltikumist kuni Karpaatideni. Peaaegu üheaegselt pidid olema aktiivsesse tegevusse tõmmatud 5—6 rinnet. Hiljem tuli teha kavandatusse siiski mõningaid korrektiive.

Suvised kampaania pidi alustama Leningradi rinne pealetungiga Viiburile [Viiburi-Petrozavodski pealetungioperatsioon oli 10. juunist 9. augustini]. Seejärel pidi tegevust alustama Karjala rinne. Esialgu oli kavandatud pealetungiga Valgevenes alustada 19. juunil, kuid lahingutehnika ja väeosade aeglase kohaletoimetamise tõttu lükkus pealetungioperatsioon 23. juunile.

Valgevenemaa operatsiooni plaani üheks iseärasuseks oli see, et idast pealetungiva nelja rinde võimsa pealetungiga pidi kaasnema partisanide aktiivne tegevus.

1944. a. suvel ulatus Idarinne Barentsi merest Musta mereni. Punaarmee tegevvaes oli ligi 6,5 miljonit sõdurit ja ohvitseri, 92 500 suurtükki ja miinipildujat, 7753 tanki ning umbes 13 500 lennukit. Vaenlasel oli üle 4 miljoni sõduri ja ohvitseri, 48 600 suurtükki ja miinipildujat, 5250 tanki ja ründesuurtükki ning 2796 lennukit. Niisiis ei olnud Nõukogude vägede arv 1944. a. algusest vähenenud, vaid suurenenud.

Alates 23. juunist «kuni augusti lõpuni ei vaibunud Valgevenemaal hetkekski suured lahingud». Nii kirjutas Kindralstaabi endine töötaja, hiljem armeekindral S. Štemenko oma mälestusteraamatus «Kindralstaap sõja-aastail» [1970, lk. 240]. Ja jätkab: «Juba esimesel päeval murti vastase kaitset mitmes suunas läbi ja meie armeed sööstsid pidurdamatult edasi. Ometi polnud võitlus kerge. Vangilangenud tunnistasid, et neile on antud käsk iga hinna eest positsioone enda käes hoida. Nad täitsid seda käsku ägedalt ja metsikult. Kuid vaenlase vastupanu murdus siiski ning Nõukogude pealetungilaviin veeres üha kaugemale läände.»

«Lõpp on lähedal... Üksnes 30 diviisi hajukil riisemel õnnestus vältida hukkumist ja Nõukogude vangi langemist,» iseloomustas üks tähtsamaid fašistliku armee kindraleid Siegfried von Westphal meie vägede pealetungi Valgevenes.

Operatsioon «Bagration» näitas uuesti nõukogude sõjakunsti üleolekut fašistliku Saksamaa sõjakunstist. Sakslased löödi välja tugevasti kindlustatud positsioonidelt, seejärel haarati piiramisrõngasse ja hävitati. Operatsiooni käigus sulgesid Punaarmee väekoondised Vitebski, Bobruiski ja Minski piirkonnas vastase kolme suure piiramisrõngasse.

1944. a. juuni algul, mil liitlased valmistusid dessandiks Normandias, jätkasid nad ka Itaalias mais alustatud pealetungi.

1943. a. lõpul oli Itaalia rinne ainuke inglaste-ameeriklaste maismaarinne Saksamaa vastu. Oktoobris — novembri algul taganesid sakslased Sangro ja Garigliano jõe jõe 120 km Roomast lõunas, hoidmaks enda käes Itaalia keskosa. Sel ajal seisid liitlaste vastas Kesk- ja Põhja-Itaalia okupeerinud 10. ja 14. Saksa armee, kokku 21 diviisi kindralfeldmarssal A. Kesselringi juhtimisel. Võitlust pealetungil Roomale, vaatamata liitlaste ülekaalule, ei krooninud edu.

Mõnevõrra otsustavamalt alustasid liitlased pealetungi 11. mail, kuid vaenlase positsioonide murdmine edenes siiski aeglaselt.

23. mail läks pealetungile 6. ameerika korpus. 4. juunil marssisid liitlased lahinguta Rooma. Pealetungi algul 1944. a. mais oli liitlaste 15. armeegruppeeringus Itaalias 25 diviisi. Ülehinnates liitlaste sõjategevust Itaalias, kirju-

tas W. Churchill oma mälestustes [The Second World War. Vol., VI, London, 1954], et Ameerika-inglise väed sidusid vastase Itaalias paiknevad diviisid ning kergendasid seega liitlaste vägede maandumist Normandias. Samasuguseid seisukohti leidub paljude kodanlike ajaloolaste töödes, kes püüavad vähendada Nõukogude Liidu osatähtsust hitlerliku Saksamaa purustamisel ning ülehinnavad meie tolaeagsete liitlaste tegevust maal ja merel. Näiteks inglise ajaloolane W. Jackson [The Battle for Rome. London, 1969] väidab, et «võitlus Rooma pärast» saavutas Alexander [Harold Alexander — Inglise feldmarssal. Toim.] peamise eesmärgi — sidus 23 Saksa diviisi enne operatsiooni «Overlord» ja kergendas sellega operatsiooni läbiviimist. Tegelikult olid liitlastel Itaalias palju suuremad jõud ning sakslastel õnnestus hoopiski väiksemate väeüksuste ja tehnikaga hoida liitlaste sissetungil Prantsusmaale eemale märkimisväärsed väekoondised.

Pärast Rooma vabastamist polnud liitlastel enam võimalik viivitada operatsiooni «Overlord» alustamisega Prantsusmaal, mis algas 6. juunil 1944. Sellest lähemalt NÕ-s juunis.

Vaiksel ookeanil ja Aasias oli 1944. a. suvi USA-le, Suurbritanniale ja nende liitlastele küllaltki edukas. Ameerika relvajõud andsid löögi vaenlase strateegilistele baasidele Uus-Gineas, Mariaani jt. Vaikse ookeani saartel. Ameerika sõjalaevastik aktiviseeris oma tegevust Jaapani mereteedel.

1944. a. juuniks asusid Jaapani relvajõud järgmistes põhilistes piirkondades. Jaapani saartel asusid printsist kindral N. Higasikuni ülemjuhatus all Ida-, Kesk- ja Läänearmee ning 1. õhuarmee. Temale allusid veel Okinavas, Koreas ja Taiwanis paiknenud 3 armeed. Kindral O. Jamada ülemjuhatus all olevad 5 armeed paiknesid Mandžuurias. Hiinas paiknevatesse Jaapani ekspeditsioonivägedesse kindral O. Hata juhtimisel kuulus ligi 620 000 meest. Jaapani ülemjuhatus alluvuses oli samuti nende marioneti kuni 900 000 mehe suurune väekoondis.

Jaapani Lõuna armeegruppi marssal H. Tarauti juhtimisel kuulusid 2. rinne, 7. rinne [16. armee Jaaval, 25. Sumatral ja 29. armee Malaisias, samuti Borneos paiknevad kaitseüksused]; Birma rindel 15., 28. ja 33. armee; 14. armee Filipiinidel; ekspeditsiooniväed Tailandil ja Indo-Hiinas; 3. ja 4. õhuarmee Filipiinidel. Birmas asusid veel nn. India rahvusliku armee (IRA) üksused, mis loodi jaapanlaste poolt India õjavangidest ja mobiliseeritustest. Salomoni saartel, Uus-Ginea idaosas ja Uus-Britannia saarel pidasid lahinguid 17. ja 18. jaapani armee ja 8. rinne. Mariaani saari kaitseksid 31. armee ja 1. õhuarmee üksused.

Jaapanil olid tugevad merejõud, mis olid koondataud Ühendatud laevastikku. Ent kütusepuudusel paiknesid veepealsed merejõud hoopis mujal, kui seda oleks tinginud strateegilised ja taktikalised kaalutlused. See asjaolu kergendas USA ja tema liitlaste mere- ja lennuväe edukat tegevust Jaapani vastu.

Kuni 1944. aastani rakendas USA juhtkond «samm-sammu» taktikat, mille olemus seisnes selles, et tungida peale «saarelt saarele». See tähendas meredesantide korraldamist, mida toetasid suured laevastiku ja õhujõud. 1944. aasta kevadel hakati rakendada «konnahüpete» strateegiat. Selle mõte seisnes vaenlase tähtsamate võtmesaarte ja arhipelaagide haaramises, nendel mere ja lennuväebaaside loomises.

See võimaldas blokeerida merelt ja õhust teised lähedalasuvad saared, kergendas jaapanlaste garnisonide purustamist või neutraliseerimist. Nendel kaalutlustel kavandati Mariaani saarte ründamise plaan, mis sai nimetuseks «Forger».

Mariaani saared olid jaapanlaste jaoks tohutu strateegilise tähtsusega. Jaapani ülemjuhatus hindas Mariaani saari kui peamist tugipunkti Vaikse ookeani keskosas.

Intensiivsem lahingutegevus algas 15. ja 16. juunil 1944, mil kaks ameeriklaste lennukikandjate gruppi alustasid paari suurema saare ründamist. 15. juuni hommikul algas rünnak Saipani saarele. Dessandi maandamisele eelnes võimas ettevalmistav suurütkituli sõjalaevadelt ning 150 lennuki pommirünnak. Jaapanlased pidasid vastu 6. juulini, tegid veel vasturünnaku ja hukkusid peaaegu täielikult. Võitluses Mariaani saarte pärast oli liitlastel tunduv ülekaal relvastuses ja tehnikas, eriti lennukikandjatel baseeruvates lennukites, ristlajates, eskaadri miinilaevades ja absoluutselt allveelaevades (USA-l 28, Jaapanil neid selles piirkonnas polnud). Ameeriklastel oli lennukikandjatel 901, jaapanlastel 440 lennukit.

Otsustavad lahingud Mariaani saarte basseinis toimusid 19.—20. juunil. Kuna jaapanlaste jõud olid nõrgemad, püüdsid nad USA 5. laevastiku 58. operatsioonikoondist purustada ootamatu rünnakuga. Ent see ebaõnnestus. Juba enne aktiivsete operatsioonide algust uputasid kaks USA allveelaeva Jaapani lennukikandjad «Taiho» ja «Ökakuri». Lennukikandjalt eluga pääsenud Jaapani mobiilse laevastiku juhataja Oczava andis 19. juunil käsu rünnata ameeriklasi lennukitega. Esimese vaenlase lennukigrupi (69 masinat) avastasid ameeriklased 150 miili kaugusel. See võimaldas kaitset korraldada. Esimesele ründelainele järgnesid veel kolm jaapanlaste ründegruppi, kokku 326 lennukit. Ent USA sõjalaevade suurütkituli ja lennukite kaitsetegevus oli sedavõrd mõjukas, et jaapanlased kaotasid ligi 200 lennukit [enne Mariaani lahingut 11. juunil 215 lennukit].

Õöl vastu 20. juunit ei organiseerinud ameerika laevastiku juhatus jaapanlaste jälitamist. Jaapani laevad asusid vaid 300 miili kaugusel ja lennukid oleksid neid võinud juba 20. juuni hommikul rünnata. Oheaegselt jaapanlaste rünnakute tõrjumisega pommitasid ameerika lennukid Guami jt. saarte lennuvälju. 20. juuni õhtupoolikul avastasid ameeriklased Jaapani laevastiku ning ründasid 216 lennukiga. Ameeriklased kaotasid rünnakul vaid 20, kuid öösel maandumisel lennukikandjatele 80 lennukit.

Jaapani laevastik kaotas kahe päevaga 3 lennukikandjat (9-st), 2 tankerit, peaaegu kõik lennukid (426). 4 lennukikandjat, liinilaev ja ristlaja said vigastada. Ameeriklased jäid ilma 130 lennukist, aga laevu põhja ei lüüdnud.

Jaapani laevastiku purustamine Mariaani saarte juures ning ameeriklaste maandumine Saipani saarel oli suure tähtsusega edasises võitluses jaapanlastega Vaiksel ookeanil. Viimased kaotasid laevastiku toetuse ning neid ootas paratamatult lüüasaamine.

Järgnevalt alustasid ameeriklased Vaiksel ookeanil rünnakut Guami saarele. Pärast mitmepäevast pommitamist ja suurütkituld algas 21. juulil desantoperatsioon, milles osales 54 391 meest. Toetuseks 720 suurütkki ja miinipildujat, 394 laeva-suurtükki ja 200 tanki. Ameeriklaste ülekaal oli inimjõus 2,7, suurütkkides 7 ja tankides 5 korda. Siiski avaldasid jaapanlased visa vastuseisu ning alles 11. augustil murti nende vastupanu. Kokku olid jaapanlaste kaotused ligi 20 000 meest, ameeriklastel 9000.

(Algus esikaane siseküljel.)

Neil nukutubadel, koduloomadel ja -lindudel, autodel, nukkudel, karjafarmidel, bensiinijaamad, poe-, arsti-, juuksuri-, mesiniku-, sööklala-, kohvikumängu ning kõikvõimalikel muudel linna-, maa- ja meretöid mängida võimaldavatel esemetel ja vahenditel pole hinda. Need on sündinud armastusest laste vastu, soovist muuta lasteaiaelu lastele huvitavaks, nende mängud sisukaks ja arendavaks. Nendesse on kätetud tegijate leidlikkus, lennukas fantaasia, oskus teha peaaegu mitte millestki kauneid, maitskaid ja peasi, otstarbekaid lelusid, millel igapäevale omane kordumatusse võlu.

Osavad käed on suutnud teha seda, mille poolest on laste ja nende kasvatajate ees võlgu tänapäevane suurtootmine. Kokkuarvamatult hulk töötunde, kasvatajatel sageli oma otsese pedagoogilise töö arvel, on kulutatud niisuguste lelude valmistamiseks, mille tööstuslik tootmine tohiks olla imelihtne.

Näitus kujunes ideede pangaks.

«Ükski varasem VÖT-i näitus pole olnud nii külastajaterohke. Siin on käinud lasteaednikke ja õpetajaid, küll kollektiivselt, küll üksi, sageli kaasas ka oma kasvandikud. Siia on leidnud tee emad, isad, vanaemad, vanaisad, pedagoogikakoolide õpilased ja tudengid, teadlased ja haridusjuhid. Keda aga käinud pole, on mänguasju tootvate ettevõtete esindajad.

Siia tuldi lihtsalt vaatama, aga veel rohkem ideid otsima. Märkmikesse jäi palju ideeleide, visandeid, mõtteid kasvatajate töökogemuslikest kirjutistest, mängukirjeldustest ja paljust muust, mis tutvustas koolieelses eas laste mängu kui nende peamist kommunistliku kasvatusvahendit,» ütles näituse perenaine Eesti NSV teeneline õpetaja E. Salm.

Esikaane siseküljel:

Pärnu rajooni Audru sovhoosi lastepäevakodu lastevanemate Ü. Naudi, H. Siitani ja V. Demakovi meisterdatud nukkude sööklaköök; Võru rajooni Lenini-nim. kolhoosi lastepäevakodu «Pillerpall» mudilaste päralt on mitmetoaline nukukorter. Teisel fotol ja tagakaanel on sellest näha külalistetuba ja köök.

Kolmandal fotol on Kohtla-Järve 46. lastepäevakodu «Aatomik» hoicjatyädi A. Klaari üks paljust meisterdustest.

Tagakaane siseküljel:

□ Poest ostetud lehmadele ehitas söimed Audru sovhoosi lastepäevakodu lapsevanem K. Kästik.
□ Pärts ehtsate omaaegsete mesitarudega ja mesiniku tüüristadega «õpivad ametit» Kohtla-Järve rajooni Rohelise Võõndi Metsamajandi lastepäevakodu kasvandikud.

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

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

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

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

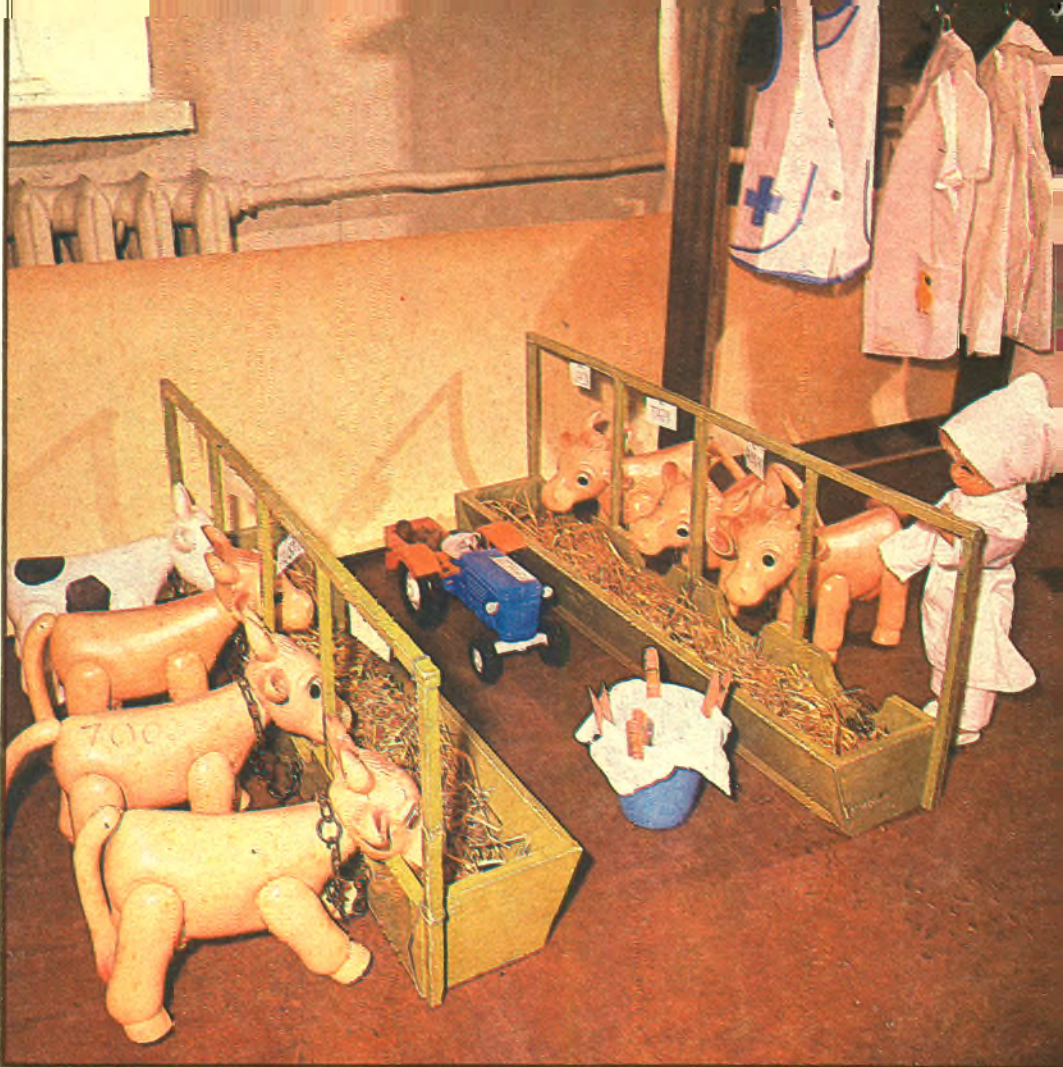
Ladumisele antud 28. 04. 1984. Trükkimisele antud 06. 06. 1984. Trükiarv 4150. Ofsetpaber nr. 1 60×70/8.

Fotoladu. Kiri skolaaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspognaid 7,3. MB-04696. Tellimise nr. 1708.

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

Орган мин. пров. ЭССР. На естонском языке. Выходит один раз в месяц.

«Ныукоуде кооль» («Советская школа»).





Raamatupala:

84-7272

20.6.89