

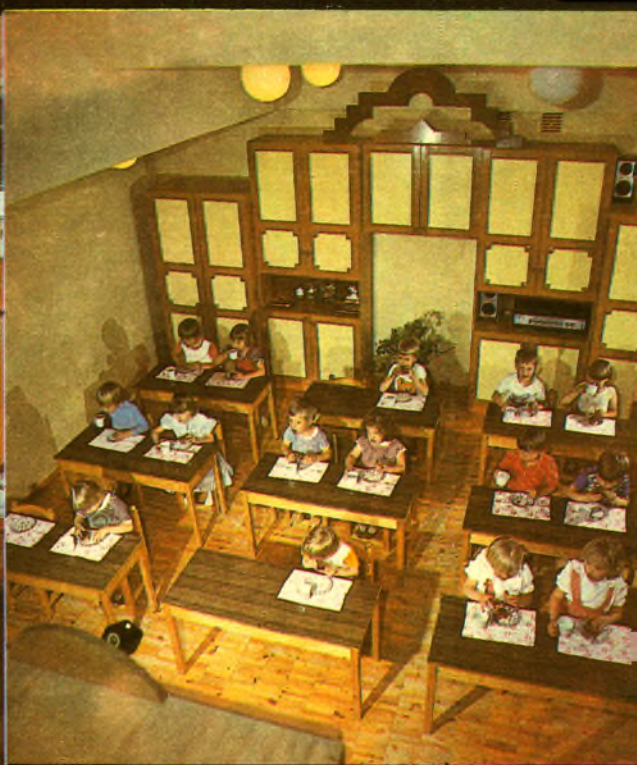
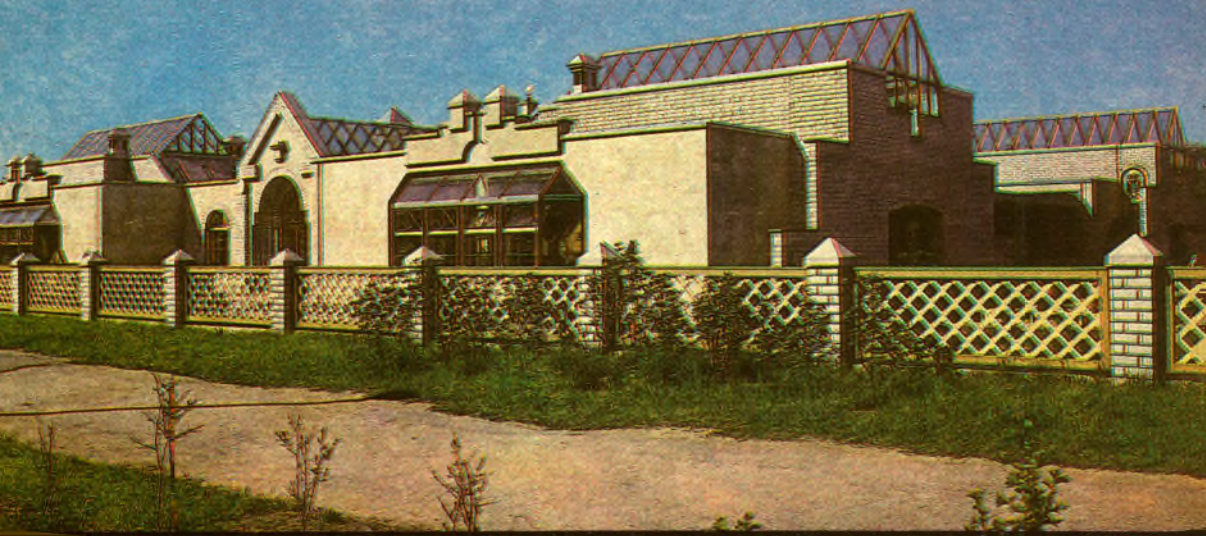
ISSN 0134-5656

# *Nõukogude* **Kool**

7 · 1986









## «PIILUPESAS»

«Peeglike, peeglike, seina peal, kes on kaunim kogu maal!» Mida vastaks võlupeegel, kui muinasjutu kuninganna küsimust küsiks talt Eestimaa lasteaiad! Kas kostaks ta, et «Piilupesa»? Kostaks, miks ei kostaks, sest on ju kaunis see muinasjutulossi meenutav hoone S. M. Kirovi nim näidiskalurikolhoosi keskuses. Kaunis nii väljast kui seest, ehitatud arhitekt A. Eigi projekti järgi. Lennuka fantaasiaga, laste hüvaolule mõeldes rajatud hoone, tema ruumilahendused ja kujundus, sisustus mööblit leludeni ise kasvatavad, mõjuvad arendavalt, loovust virgutavalt, kutsuvad hoidma, austama ja hindama ilu ning ilusat tööd.

Et välisega ühendub kasvatajate Kaja Urgardi, Milvi Salu, Eva Laasma, Merike Tärge ja kõigi teiste, kaasa arvatud päevakodu juhtkonna kunstilembus, võimekus ja oskused suunata ning arendada laste loovust, õpetada ja innustada neid ennast väljendama erinevates kujutavates tegevustes, ongi «Piilupesast» kujunenud koolieelsete lasteasutuste kujutavate tegevuste, õigemini kogu esteetilise kasvatuse metoodikakeskus. Kes jõuaks kokku arvata inimesi meilt, vennasvabariikidest ja välismaalt, kes on näinud «Piilupesa» kasvandikke väljendamas oma mõtteid ja elamusi, oma perest, ümbritsevast elust, loodusest, kodu ja kodumajandi tööd-tegemistest ammutatud muljeid joonistustes, maalides, voolingutes ja sepiustes, nautinud nende tööde näitusi «Piilupesas» endas, majandis, Harju rajooni ja vabariiklikel lasteloomingu väljapanekutel. Veel praegugi on Kirovi-kolhoosi keskusehoones üleval rahuaastale pühendatud joonistustenäitus «Rahu ja lapsed», laste taiesed tutvustavad ja propageerivad sihipärase, õigetele lähtealustele rajatud kunstikasvatuse tulemusi ka välismaal. Neid on saadetud USAsse, Jaapanisse, Soome, sotsialismimaadesse, viimati lähetati viis joonistust Argentinasse. Avalduvad ju laste joonistustes, maalides ja mis tahes loometöodes nende mõttemaailm, elutunnetus ja fantaasialend kõikidele arusaadavas keeles.

«Kõik, mida me laste kunstikasvatuses, nende kujutavates tegevustes taotlenud oleme — laste vaba, sunnita loometöö, ideede ja nende väljendusvahendite valiku vabadus, oskus leida kujutatavale fantaasiarikas kompositsioon, värvid, lõpuks laste töö iseseisvus, tahe tegelda joonistamise, voolimise, maalimise ja meisterdamisega ka vabal ajal, mis kokkuvõttes sünnitabki laste loomerõõmu—, on «Piilupesa» kasvatajad saavutanud tänu meisterlikule metoodika valdamisele ja iseenda loovusele,» ütleb Vabariikliku Koolieelse Kasvatuse Metoodika Kabineti vanemmetoodik Aino Keskküla ja lisab: «Ei ole mööda läinud ühtki ülevabariigilist kursust, millest osavõtjad poleks saanud õpetlikku eeskuju «Piilupesa» sisustatud metoodikapäevadest, sealsest õige orientatsiooniga kunstikasvatusest. Hea meel on rääkida nii tublist ja töökast kollektiivist.»

Kaanepildid tegi meie fotograaf Tõnu Kalle «Piilupesa» uuemas majas. Neil näete noort kunstnikku molberti ees, maja välisvaadet, puhke- ja mänguruumi, omapärase sisustusega rõivist ning katusele ehitatud klaasist kunstiateljeed, kus igale lapsele jagub molberteid, värve, igas suuruses kunstnikupintslaid kuni suurte pindade katmiseks vajalike maalripintsliteni välja. Kui õues suvesoojust ja päikest, kolivad ka molbertid õue, metsa, mereranda.

Kunstikasvatus on arendanud laste ilumeelt, õpetanud ilu looma ja hoidma ka enda ümber. Päevakodu õuealal kuulutatakse üheskoos sõda umbrohule, puhastatakse teeäärred, hoolitsetakse varakevadest lumetulekuni õitsvate lillepeenarde eest. Laste tööst ja teotahetest on palju abi olnud rajatava õppekatseia ülesharimisel, seemnete külvamisel. Rühmaruume kaunistasid kõige külmemal talvekuul laste ajatud piibeleheõied.

Au sees hoitakse kodumajandi tööd ja tegemised, neid õpitakse tundma farmides ja põldudel, kalasadamas ja -tööstuses ning nähtut kujutatakse mängudes ja loomingus. Praegu on laste lemmikleludeks omatehtud mänguasjad — puust koduloomad.

«Piilupesa» lapsed armastavad muusikat, laulu ja tantsu. Hiljuti selgus, et nad laulsid, mängisid ja tantsisid endale imepärase mänguasja. Umbes aasta tagasi võlusid nad oma kontserdiga päevakodu küllastanud Jaapani parlamendi delegatsiooni sedavõrd, et nüüd, kui tõusva päikese maal käis meie vabariigi rahusaadikute delegatsioon, saatis parlamendi esindajatekoja esimees M. Sakata mudilastele mängumaja koos kõikmõeldava miniatuurse sisustuse ja armsate loomaperedega. Võib kujutleda «Piilupesa» pere üllatust ja rõõmu, kui kingituse andis üle Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi esimehe asetäitja Maia Leosk.



# Nõukogude Kool

7 · 1986

EESTI NSV 46. AASTAPÄEV

4 **E. SIIMASTE** Haridus tõusuteel ●

PARTEI OTSUSED ELLU

7 **J. LOSS** Õpingud jätkuvad ka pärast kõrgkooli ●

KOOLIJUHI VEERUD

10 **V. PRIKK** Tunniplaani esitatavad nõuded ●

KASVATUSTEEMADEL

14 **L. KADAKAS** Maailmavaate kujundamise mõned aspektid ●17 **A. MUST** Kõik on kokku kasvuaeg ●20 **I. KRAAV** Tänapäevakodu kasvatusvõtetest I ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

23 **A. LEINBOCK** Kollektiivse tegevuse probleeme ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

27 **J. MIKK** Õppetöö motiveerimine õpekirjanduse abil ●30 **E. OAGO, V. MAANSO** Kuueaastaste laste sõnakasutusest ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

33 **H. KREIS** Arendades loovust eesti keele ja kirjanduse õpetamisel ●36 **E. SARV** Koolifüüsika õpetamise päevaprobleeme ●39 **K. KARLEP** Sõnaliikide käsitlemisest abikoolis ●

KOOLIEELNE KASVATUS

42 **M. TORM** Muusikakasvatuse ja selle parandamise võimalusi ●

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

46 **L. ANDRESEN** Eestikeelse kooliõpetuse algus ●

KOOLIMUUSIKA

49 Otsides uusi lahendusi muusikaõpetuses II ●

52 KROONIKA

53 SOOVITAME

54 KOGEMUSNÕU



**LAINE KADAKAS**, E. Vilde nim Tallinna Pedagoogilise Instituudi filosoofia ja poliitökonoomia kateedri dotsent, filosoofiakandidaat (1972).

Lõpetanud TRÜ ajaloo-keele-teaduskonna ajaloo osakonna 1964. Töötanud aastail 1964—1967 Eesti ENSV Riiklikus Ajaloomuuseumis ja 1972—1975 Eesti NSV TA Ajaloo Instituudi sotsioloogia sektoris teadurina. 1967—1971 oli Moskva Riikliku Ülikooli filosoofia-teaduskonna esteetika kateedri juures statsionaarne aspirant. Avaldanud sotsioloogiaalaseid kirjutsi üleliidulistes ja vabariiklikes väljaannetes. Viimastel aastatel uurinud üliõpilaste kutse-suunitlust, nende vaba aja büdžetti ja infovajadusi.





**HELJO KREIS**,  
Tallinna 6.  
õhtukeskkooli eesti  
keele ja kirjanduse  
õpetaja.  
Lõpetanud Tallinna  
Õpetajate Instituudi  
ja 1957. aastal  
E. Vilde nim Tallinna  
Pedagoogilise  
Instituudi eesti keele  
ja kirjanduse erialal.  
Töötanud  
emakeeleõpetajana  
Tallinna 27.  
7klassilises koolis,  
L. Koidula nim Pärnu  
2., Tallinna 10.  
keskkoolis ja 6.  
õhtukeskkoolis. On  
aastaid olnud  
vabariikliku eesti  
keele ja kirjanduse  
komisjoni liige.  
Avaldanud kirjutisi  
«Nõukogude  
Õpetajas» ja  
«Nõukogude  
Koolis».  
H. Kreisil on  
rinnamärk  
«Haridustöö  
eesrindlane», orden  
«Austuse märk» ja  
medal «Töövapruse  
eest» ning Eesti NSV  
Ülemnõukogu  
Presiidiumi aukiri.

Värvifotod  
**TÕNU KALLE**

## EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI, EESTI NSV KÕR- JA KESKERIHARIDUSE MINISTEERIUMI NING EESTI NSV RIIKLIKU KUTSEHARIDUSKOMITEE PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLIV AASTAKÄIK

### TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

A. EGLON, V. EKSTA (toimetaja asetäitja), R. KOOV,  
F. KUPP (vastutav sekretär), E. LAANVEE, L. LIIVA,  
O. NILSON, J. ORN, V. RATASSEPP, H. ROOTS (toi-  
metaja asetäitja), I. RUTE, J. SEPP (toimetaja), I. UNT,  
S. VALDMAA.

Keeletoimetaja M. RANDE  
Kunstiline toimetaja M. OLEP  
Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

#### 46 ГОДОВЩИНА ЭСТОНСКОЙ ССР

4 Э. СИЙМАСТЕ. Просвещение на пути к подъему ●

#### РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ

7 Ю. ЛОСС. Учеба продолжается и после окончания вуза ●

#### КОЛОНКА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

10 В. ПРИКК. Требования, предъявляемые к расписанию уроков ●

#### НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

14 Л. КАДАКАС. Некоторые аспекты формирования мировоз-  
зрения ●

17 А. МУСТ. В каждом возрасте свои интересы ●

20 И. КРААВ. Приемы воспитания в современной семье I ●

#### КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

23 А. ЛЕЙНБОК. Проблемы коллективной деятельности ●

#### ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

27 Я. МИКК. Мотивирование учебной работы при помощи учебной  
литературы ●

30 Э. ОАГО, В. МААНСО. Словоупотребление шестилетними  
детьми ●

#### УРОК, КАБИНЕТ

33 Х. КРЕЙС. Развитие креативности в процессе обучения  
эстонскому языку и литературе ●

36 Э. САРВ. Актуальные проблемы преподавания школьной  
физики ●

39 К. КАРЛЕП. О рассмотрении частей речи во вспомогательной  
школе ●

#### ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

42 М. ТОРМ. Музыкальное воспитание и возможности его улуч-  
шения ●

#### СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

46 Л. АНДРЕЗЕН. Начало школьного обучения на эстонском  
языке ●

#### ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

49 В поисках новых решений в обучении музыке ●

52 ХРОНИКА

53 РЕКОМЕНДУЕМ

54 ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ



## Haridus tõusuteel

ELLEN SIIMASTE,  
Eesti NSV Haridusministeeriumi  
plaani- ja finantsvalitsuse juhataja

Tänavu tähistab Eesti NSV oma 46. aastapäeva. Nõukogude võimu aastatel on meie vabariik saavutanud tunduva edasiminekuga mitte üksnes majanduses, vaid ka sotsiaalses sfääris, sealhulgas hariduses. Et Eesti NSV 46. aastapäev langeb uue, XII viisaastaku algusaastasse, siis on kohane vaadelda hariduse arengut mitte ainult nõukogude võimu aastatel tervikuna, vaid käsitleda seda ka eelnenud viisaastakul ning kajastada eesmärke, mis on seatud kuni 1990. aastani.

Alustame koolieelsest kasvatuses kui haridussüsteemi algülilist. Koolieelsetes lasteasutustes käivate laste arv on kasvanud rohkem kui 16kordseks. 1940. aastal töötas Eestis 104 koolieelset lasteasutust 5500 lapsega, 1985. aastal 744 90 400 lapsega. Laste ühiskondliku kasvatuses haaratuse poolest on Eesti NSV liidus teisel kohal. XI viisaastakul jätkus koolieelsete lasteasutuste võrgu täiustamine, ehitati juurde 75 uut asutust 16 660 kohaga, s. t rohkem kui eelmisel viisaastakul. Samal ajal aga laste arv koolieelsetes lasteasutustes kasvas ainult 8500 võrra. See on seletatav paljude kohandatud ja amortiseerunud hoonetes asuvate koolieelsete lasteasutuste sulgemisega neis paikkondades, kus ehitati uusi. Mõnel pool ehitati liialt suuri asutusi, nii et nendes ettenähtud kohtade täitmiseks ei jätku lapsi. Peale selle normaliseeriti koolieelsete lasteasutuste töökoormust. Kui 1980. aastal oli meie vabariigis keskmiselt 100 kohale 105,6 last, siis 1985. aastal langes see arv 100,3ni. Koolieelsete lasteasutuste töötingimuste ennaktempos parandamine ei võimaldanud täielikult täita XI viisaastaku peaaesannet — valmistada kõik lapsed kooliks ette koolieelsetes lasteasutustes. 73,1% 1. klassi astujatest olid eelnevalt olnud lasteade ja -päevakodude kasvandikud. Osaliselt korvasid koolide juures töötavad 6a laste kooliks ettevalmistamise rühmad koolieelse kasvatuses puudujääki.

XII viisaastakul jätkub koolieelsete lasteasutuste materiaalbaasi tugevdamine. 1990.

aastaks nähakse ette ehitada juurde uusi asutusi 17 300 kohaga, sellest 2/5 maale. Seoses hariduse sisu ümberkorraldamisega, tulevalt üldharidus- ja kutsekooli reformist, täiendavate soodustuste kehtestamisega kuni 2 aasta vanuste lastega emadele, aga samuti sündimuse vähenemisega langeb viisaastaku lõpuks tunduvalt vajadus kohtade järele koolieelsetes lasteasutustes. Ehitusprogramm võimaldab sel viisaastakul täielikult rahuldada vajadused koolieelsete lasteasutuste järele ning parandada töötingimusi ka nendes asutustes, mis veel paiknevad kohandatud hoonetes. Eesmärgiks seatakse, et kõik 5aastased lapsed käiksid koolieelsetes lasteasutustes.

Valdava osa (81%) koolieelsete lasteasutuste ülalpidamiskuludest on riik võtnud enda kanda. Lapsevanemad maksavad aastas keskmiselt ühe lapse kohta 92 rubla, 15% lastevanematest on tasuta vabastatud. Kodanlikul perioodil kuulus 56% koolieelsetest lasteasutustest seltsidele ja 20% eraisikutele ning lastevanematel tuli katta nende asutuste ülalpidamiskuludest vastavalt 45 ja 96%.

Nõukogude võimu aastatel on täielikult muutunud hariduse sisu. 1920. aasta avalike algkoolide seaduse järgi kehtestati 6klassiline algharidus, millele mindi üle järk-järgult ja täies ulatuses hakkas see kehtima 1930. aastaks. Koolikohustuse alla kuulusid 8—14aastased lapsed. Esialgselt kavandati, et algkoolile järgneb sunduslik 2klassiline täienduslõpetuskool. Sellega ei suudetud toime tulla ning täienduslõpetuskool jäi 1- või 2klassiliseks ja vabatahtlikuks. Keskkooli saadi omandada nii üldhariduslikku kui ka kutsehariduslikku tüüpi koolides. Üldhariduslik keskkool oli kaheastmeline. Algkoolijärgse hariduse andsid progümnaasiumid, kus töötati 5.—9. klassini, ning reaalkoolid, kus õpiti 7.—9. klassini. Nendel baseerus 3klassiline gümnaasium, kus esimesed lõpetajad olid alles 1940. aastal. Enne seda (1920—1934) oli 5klassiline keskkool 6klassilise algkooli baasil. Ka kutsehariduslikud õppeasutused jagunesid mitmeastmeliseks. Keskastme kutsekoolid olid 1—4aastase õppeajaga ja keskkoolid andvad kõrgema astme kutsekoolid 3aastase õppeajaga. Kõrgema astme kutsekooli sai astuda pärast 4aastase keskastme kutsekooli lõpetamist või pärast progümnaasiumi ja reaalkooli lõpetamist, kui oli läbitud eelklass või sooritatud eelpraktika.

Nõukogude võimu taaskehtestamisega muutus kohustuslikuks 7klassiline haridus ja koolikohustus algas 7aastaselt. 1960. aastate algul mindi üle kohustuslikule 8klassilisele haridusele ja 1977. aastal vastu võetud NSV Liidu konstitutsioon kehtestas üldise kohustusliku keskkooli.

Nõukogude Eesti hariduselus kuulub eriline koht ka nõukogude võimu 46. aastale. Sellesse aastasse langeb üldhariduse järjekordne ja oluline sisu muutus. 1. septembrist 1986. aastast tuleb kooli 6aastane laps ja nii hakkab põhi-



kool kasvama 9klassiliseks, eesti õppekeelega keskkool 12klassiliseks. Samast ajast muutub üldhariduskooli tööõpetuse ja -kasvatuse sisu ning algab üldkeskhariduse lähenemine kutsekeskharidusele.

Hariduse sisu muutumisest, majanduslikust arengust ja demograafilisest situatsioonist tingituna on toimunud olulised muudatused õpilaskontingentides ja koolivõrgus. Nõukogude võimu aastatel on üldhariduskoolide õpilaste arv peaaegu kahekordistunud ja 1990. aastaks peaks üldhariduskoolides õppima 227 500 õpilast (arvestamata haigeid ja defektiivseid lapsi). Õpilaskontingentide jagunemisel linna ja maa vahel on osad ümber vahetunud. Kui 1940. aastal moodustas linnarahvastik vaid 34 % ja maarahvastik 66 %, siis praeguseks on linnarahvastiku osatähtsus tõusnud 71 protsendini.

1938/39. õppeaastal töötas 1217 algkooli 106 900 õpilasega, neist linnades 135 kooli 28 100 õpilasega ehk 26,3 % õpilaste üldarvust, ja maal 1082 kooli 78 800 õpilasega ehk 73,7 % õpilaste üldarvust. Kooli 1. klassi astumisel ei osanud ligi pooled lapsed lugeda ega kirjutada, ainult lugeda oskas 1/5. Suur oli klassikursuse kordajate osakaal (14,5 %), rohkesti oli liitklasse. Maal töötas iseseisvate klassidega 1/5 algkoolidest. Ühte liitklassi oli ühendatud kahe klassi õpilasi 46 %, kolme klassi õpilasi 29 %, nelja ja enama klassi õpilasi 6 %. Keskmise klassi täituvus oli 14 õpilast. Maa-algkoolide õpilastest elas kaugemal kui 3 km 36 %, internaati kasutas 9300 õpilast. Õpilaste vedu sel ajal ei tuntud. Progümnaasiume oli 49 ja reaalkoole 40 kokku 13 800 õpilasega, 48 gümnaasiumis õppis (siis kahes klassis) 2700 õpilast. Progümnaasiumid, reaalkoolid ja gümnaasiumid asusid valdavalt linnades. Maalastest pääsesid vähesed keskharidust omandama. Lisaks sellele oli neist küllalt suur osa erakoole, kus paljudele ei olnud õppimine materiaalselt jõukohane. Progümnaasiumides olid ülekaalus tütarlapsed (52,3 %), gümnaasiumides aga poeglapsed (54,6 %), reaalkoolides oli poeglaste ülekaal minimaalne. Progümnaasiumi ja reaalkooli kursuse lõpetas 47 % poeglastest ja 53 % tütarlastest.

1985/86. õppeaastal töötas meie vabariigi 557 üldhariduskooli 210 000 õpilasega, neist üldkoolides 202 800 õpilast. Koolide üldarvust oli algkoole 81, 8klassilisi 232 ja keskoole 202 ning lisaks 42 kooli haigetele ja defektiivsetele lastele. Maal töötas 341 kooli 44 100 õpilasega ehk 21,7 % õpilaste üldarvust. Üks osa maaõpilasi õpib ka linnakoolides. Kuigi maakoolide arv on kahanenud ligi 3 korda ja õpilaste arv veidi vähem kui 2 korda, töötab neist suur osa liitklassides. Klassikomplekti keskmine täituvus on 17 õpilast. Maakoolide õpilastest elavad pooled kaugemal kui 3 km, neist kasutab internaati 1/10, kõik ülejäänud aga tasuta õpilasvedu. Eriõpilasliinid on iseloomulikud ainult meie vabariigile.

XI viisaastakul tugevnes üldhariduskoolide materiaalbaas, Riigi rahaga ehitati 21 uut koolimaja, 1 maja kolhoosi poolt ning 6 kooli said juurdeehitised. Uusehitiste läbi kasvas õpilaskohtade arv 25 478 võrra, mis oli mõneti väiksem, võrreldes eelmise viisaastakuga. XI viisaastakul rajati 8 uut tüüpi asutust — lasteaeda-alkkooli, võimaldamaks õpetada ja kasvatada koolieelses ning nooremas koolieas lapsi kodu lähedal. Nende arv moodustab 10 % algkoolide üldarvust. Lasteaedu-alkkoolide ehitamisest peamiselt majandid. Koolide arv kasvas viisaastaku jooksul 24 võrra — keskkooli 19 ja algkoole 9, 8klassiliste koolide arv vähenes 4 võrra. 1990. aastaks on ette nähtud ehitada uusi koolimaju 31 500 õpilaskohaga, sellest linnades 24 500 õpilaskohta. Et õpilaste arv kasvab ligi 25 000 võrra, ei rahulda ehitusprogramm. 1986/87. õppeaastast alustatakse klassi täituvusnormi vähendamiseks 1. klassides (nii 6aastaste kui ka 7aastaste 1. klassis, õppeaasta iseärasus on kahe 1. klassi olemasolu), siis kasvab koos õpilaste arvu suurenemisega veelgi enam vajadus klassiruumide ja õppekabinettide järele. Sellest johtuvalt ei ole oodata II vahetuses õppijate arvu vähenemist. 6aastaste laste koolitulekut peavad aitama hõlbustada ka koolieelsed lasteasutused.

XI viisaastakul hakati rohkem tähelepanu osutama tööõpetuse materiaalbaasi tugevdamisele. Asutati 7 koolidevahelist õppe-tootmiskombinaati, mida viisaastaku lõpuks sai 12. XII viisaastaku jooksul kuuluvad need rajamisele kõikides linnades ja rajoonides. Üle poole keskkooliõpilastest õpib tööõpetust kombinatides. Tunduvalt on suurenenud nende õpilaste osa, kes õpivad tööõpetust ettevõtete õppeklassides ja -jaoskondades. Ettevõtteid on loonud 2150 töökohta õpilaste pidevaks tööhõiveks. Keskkoolide lõpetajatest omandasid rohkem kui pooled kvalifikatsiooni õpitud erialal. Aastast aastasse on kasvanud õpilaste arv, kes suvisel õppetöö vaheajal on töötanud mitmesugustel praktilistel töödel rahvamajanduse eri harudes, 1985. aastal ulatus selliste õpilaste arv juba 111 000ni.

Veelgi kiirenema peab pikapäevarühmade areng. 1980. aastal osales pikapäevarühmade töös 40 500 õpilast, 1985. aastal 51 000 ja 1990. aastaks peab nende arv ulatuma 66 000ni. See nõuab samal ajal suurema rõhu panemist kasvatustöö mitmekesistamisele. Kooliinternaatides viibivate õpilaste arv seevastu pidevalt väheneb. Kui 1980. aastal oli internaatides veel 5900 õpilast, siis 1985. aastaks oli neid järele jäänud 4700 last, ja seda õpilaste üldarvu kasvu juures.

Üldhariduskoolide töö resultatiivsusnäitajad on muutunud stabiilseks, põhi- ja keskkooli õigel ajal lõpetamisel koguni optimaalseks. Viisaastaku jooksul kahekordistus keskkooli lõpetajate arv, kelle teadmisi hinnati kuldmedali ja kiituskirja vääriliseks. Meie vabariigi õpilased esinevad edukalt üleliidulistel aine-



olümpiaadidel ja kutsevõistlustel.

Üldise keskhariduse kehtestamisega on tunduvalt langenud õhtukoolide osaähtsus. 1980. aastal õppis õhtukoolides 18 800 õpilast, 1985. aastal 11 300 õpilast ja 1990. aastaks peab nende arv kahanema kuni 8000 õpilaseni. Kavandatakse eksternaadi korras keskhariduse omandamise laiendamist. Täiskasvanute õhtukoolides õppis 1940. aastal 1539 õpilast.

Üldise keskhariduse oludes on pidevalt muutunud ka keskhariduse mudel. Eriti kasvab kutsehariduse osakaal. Kui 1980. aastal põhikooli lõpetajatest jätkas õpinguid üldhariduskeskkoolis 60,1 %, kutsekeskkoolides 18,6 %, keskeriõppeasutustes 15,3 % ja õhtukoolides 2,7 %, siis 1985. aastaks oli kutsekeskkoolidesse õppima asunute osakaal tõusnud 25,6 %ni, peamiselt üldhariduskeskkooli ja õhtukeskkooli vastuvõtu vähenemise teel. 1990. aastaks tõuseb kutsekeskkoolide osatähtsus 33,8 %ni ja üldhariduskeskkooli osalangeb 50 %ni, keskeriõppeasutustesse vastuvõtt jääb senisele tasemele. 1985. aastal jätkas õpinguid keskharidust andvates õppeasutustes 99,9 % põhikooli lõpetanutest.

Meie vabariigis töötab praegu 41 kutsekeskkooli 16 800 ja 37 tehnikumi 22 200 õpilasega. Üldhariduskeskkoolides õpib 28 300 õpilast. Üldhariduskeskkoolides on ülekaalus tütarlapsed (61,7 %), sest kutsekeskkoolides ja keskeriõppeasutustes on suuremal määral erialasid, mis mõeldud rohkem poeglastele.

1937. aastal töötas 37 põllumajanduslikku ning 33 tehnilist ja tööstuslikku kooli, 20 naiskutse- ja kodutööstuskooli, 22 majanduslikku õppeasutust ja 30 kodumajanduslikku õppeasutust, nende hulka kuulusid ka need, mis baseerusid keskharidusel. Praeguste keskeriõppeasutuste haridusega võrdeks loetud õppeasutusi töötas 1940. aastal 17, õpilasi oli neis 2100.

Nõukogude võimu aastatel on mitmekordistunud ka üliõpilaste arv. 1940. aastal oli 5 kõrgkooli 4740 üliõpilasega päevastes ja õhtustes osakondades, praegu õpib 6 kõrgkooli vastavates osakondades üle 17 000 üliõpilase, neile lisandub 4400 kaugõppijat. Võrreldes naabervabariikidega on üliõpilaste arv 10 000 elaniku kohta meil madalam, s. o 161 üliõpilast, Läti NSVs on see 174 ja Leedu NSVs 192.

Haridussüsteem on täienenud koolivälise kasvatusena. Aasta-aastalt on laienenud asutuste võrk, kus lapsed saavad tegeleda oma huvialadega. Igas linnas ja rajoonis töötavad pioneerimajad, laste ja noorte spordikoolid, laste muusika- ja kunstikoolid. Sellest aastast kahe- või kolmekordistub riiklike summade eraldamine klassiväliseks tegevuseks. Sel viisaastakul pööratakse tähelepanu ka lastevanemate raha eest töötavate ringide ja klasside laiendamisele.

Hariduse sisu ning mahu kasvuga on loomulikult kaasnud pedagoogide arvu suurene-

mine, on paranenud nende haridustase. Meie vabariigi koolieelsetes lasteasutustes töötab 9600 pedagoogi, kellest kõrgharidusega on 17,5 %, lõpetamata kõrgharidusega 2,4 % ja keskeriharidusega 60,5 %. Koolieelsete lasteasutuste pedagoogide haridustase on madalam üleliidulisest keskmisest. Viimastel aastatel on suur hulk eriharidusega pedagooge üle läinud tööle teistesse rahvamajandusharudesse. Kodanliku perioodi vastava ala vähestest töötajatest oli kutse kahel kolmest. Üldhariduskoolides töötab ligi 12 000 õpetajat, neist kõrgharidusega on 3/4. Viisaastaku jooksul kasvas kõrgharidusega õpetajate osatähtsus 5,3 % võrra. Kõige enam kõrgharidusega õpetajaid on eesti õppekeele koolide vene keele õpetajate seas (98,5 %), neile järgnevad füüsikaõpetajad (96,2 %), tunduvalt suurenes ka kõrgharidusega matemaatikaõpetajate osatähtsus. Ligi pooled õpetajad on tööstaažiga üle 18 aasta. Meesõpetajaid on 13,1 %. Kodanlikul ajal oli algkoolides 3800 õpetajat, neist mehi 1800. Kõiki tüüpi keskkoolides töötas 2200 õpetajat, kus oli ka meeste ülekaal (60 %).

Partei ja valitsus jätkavad hoolitsust õpetaja heaolu ning kvalifikatsiooni tõstmise eest. Laiendatud on atesteeritavate pedagoogide ringi. Eduka töö korral omistatakse neile õpetaja-metoodiku, vanemõpetaja või kasvataja-metoodiku nimetus, millega kaasneb palgakõrgendus. Eesmärgiks on seatud, et iga kümnes õpetaja ja kasvataja oleks sellise nimega. Sel aastal tõstetakse koolijuhtide ja õpetajate palka nii üldhariduskoolides, kutsekeskkoolides kui ka keskeriõppeasutustes. Riik hoolitseb pedagoogide järelkasvu eest, suurendatakse pedagoogikerialade õpilaste ja üliõpilaste stipendiumi. Juba on märgatav noorte huvi õpetaja elukutse vastu. Aastapäeva eel said toreda kingituse — heakorrastatud uue võõrastemaja — need pedagoogid, kel seisab ees kvalifikatsiooni tõstmine VÕTi täienduskursustel.



## Õpingud jätkuvad ka pärast kõrgkooli

JÜRI LÖSS,  
ENSV KM JSPKB «Mainor» osakonnajuhataja asetäitja

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programmi uues redaktsioonis seostub lahutamatu riikliku, majandusliku ja kultuurilise ülesehitustöö juhtimistaseme tõstmine kaadriga tehtava töö edasise parendamisega.

Üks kaadriga tehtava töö löike on juhielustega töötajate arendamine juhiks. On vana tõde, et juhtivaks töötajaks määratakse, juhiks aga saadakse.

Spetsialistide ja juhtide reservi arendamine on kaks erinevat valdkonda; esimesel juhul on tegemist põhiliselt uute teadmiste juurdeandmisega, teisel juhul aga spetsiaalse, mitmesuguseid meetodeid ja võtteid kasutava süsteemiga, millega püütakse luua ja süvendada tänapäeva juhi tegutsemis- ja käitumislaidi, sh viimastes parteidokumentides rõhutatud uuetunnetust, valmisolekut võtta vastutus enda peale, soovi õppida paremini töötama, nõudlikkust enda ja teiste suhtes.

Nendest põhimõtetest on lähtunud ENSV Kergetööstusministeeriumi ettevõtete juhtiva kaadri arendamisel (vt joonis 1 lk 8).

Kaadri arendamist on ENSV KM JSPKBs «Mainor» mõeldud viisaastakul käsitletud kui organisatsiooni kaadri tegutsemisvalmiduse ja täitmise taseme tõstmist. See on organisatsiooni juhtimise üks osategevusi, mis on tihedalt seotud organisatsiooni strateegiaga. Et kaadri arendamine nõuab aega ja tulemused avalduvad alles lähemas või kaugemas tulevikus, on väga tähtis teada, milliseid oskusi on tulevikus vaja, millal neid on vaja ja kui palju. Samuti on vaja ette näha, kuidas need vajadused rahuldatakse, s. t on vaja kavandada organisatsiooni kaadri arendamine.

«Mainor» on lähtunud kaadri arendamisel järgmistest printsiipidest:

- Loomulik suund; alustatakse juhtidest, sest nende positiivne hoiak arendustegevusse motiveerib ka alluvaid.
- Alluvate arengu esest vastutab juht.
- Integreeritus; kaadri arendamisega peab liituma kogu organisatsiooni arendamine.

- Individuaalne lähenemine; arvestatakse üksiktöötajate ja väikeste gruppide huvisid.
- Ajastatuse jälgimine; koolituse tulemus võrdub nulliga, kui õpitud ei saa rakendada töös.

Motiveeritus; et arendamine oleks efektiivne, on vaja arendatavate motiveeritust, mida võib saavutada, kui:

- arendatavad saavad ise osaleda arendusprogrammide väljatöötamises;
- koolitamine on elulähedane, seotud arendatavate igapäevaste ja lähituleviku probleemidega;
- õpitava sisu tunnistatakse edaspidiseks edukaks tegevuseks oluliseks.

Kontsentreeritus; et vajadus on alati suurem kui võimalused, on tarvis jõud suunata kõige tähtsamale.

Heterogeensus; koolitusrühmad koosnevad erinevate erialade töötajatest.

Tagasiside; arendatavatel peab aeg-ajalt olema võimalus teadvustada senitehtut, et vajadusel korrigeerida koolituse sisu.

Samuti tuleb silmas pidada, et isiksuse arengu liikumapanevad jõud on vasturääkivused inimese tegevuse kestel muutuvate vajaduste ja nende rahuldamise reaalsete võimaluste vahel. Nende vastuolude ületamiseks on vaja omandada mõnesuguseid vahendeid (võtteid, menetlusi, arusaamu, teadmisi), s. o õppida.

Kaadri arendamise tulemusi ei ole kerge mõõta. Kaadri arendamise tulemuse üheks mõõdupuuks on nagu teistegi juhtimise osategevuste puhul organisatsiooni edu. P. Galagan arvab, et USA koguprodukti kasvust tuleb 2/3 inimressursside ja 1/3 põhifondide kasvu arvelt.

Kaadri arendamine on tihedalt seotud mitmete kaadritöö elementidega (töötajate hindamine, aktiveerimine, stimuleerimine, motiveerimine, paigutamine jne).

Samas on kaadri arendamine ise omakorda mitmesuguste sotsiaalsete protsesside element, nagu hariduse ja (rahvus)kultuuri areng, sotsiaalne areng, sotsiaalne juhtimine organisatsioonis.

Ligi kümmekond aastat on «Mainor» tegelenud juhtide reservi arendamisega. Arendamise objektiks on olnud nii ENSV Kergetööstusministeeriumi ettevõtete spetsialistid kui ka väljastpoolt oma süsteemi silmapaistvad töötajad (≈30% kogumist).

Aredatakse järgmisi omadusi:

- kvalifikatsioon (teab, oskab, omab kogemusi);
- motivatsioon (tahab);
- töövõime (suudab, kahjustamata oma teravist);
- koostööpotentsiaal (koostöös teistega suudab luua lisaefekti).

Mida kaugemale on juht liikunud oma esimesest ametikohast, seda täpsemalt on vaja määratleda täiendava õppimise sisu. ENSV KM juhtide reservi arendamise vajaduse







määramiseks on läbi viidud atesteerimine 1981. aastal ja käesoleval aastal korraldatud uus. Senised kogemused näitavad, et 70 %-l juhtide reservi arvatust vajavad täiendamist eelkõige suhtlemisoskus, töö organiseerimise oskus, koostööoskus, erialased teadmised, juhtimisalased spetsiifilised teadmised, nõudlikkus.

Juhtide reservi arendamisel on «Mainor» läinud koos ENSV KM Õppekombinaadiga kolmes suunas: täienduskoolitus, igapäevane töö, enesearendamine.

X viisaastaku algul hakati Eesti kergetööstuses välja töötama nn juhtiva kaadri professionaliseerimise süsteemi, mille kõige iseloomulikumaks jooneks sai koolitusvormide mitmekesisus. Sama kursuse raames käiakse koos (tihti linnadest eemalasuvates puhkebaasides) nädalaste sessioonide kaupa kuni 4 korda aastas. 1970. aastate keskpaik on käänukoht juhtide koolitamisele kogu maailmas; kiiresti hakkas kasvama firmasisene koolitamine, enim hakati rõhutama praktilisi aspekte. Allpool toome praegu praktikas rakendatava täienduskoolituse (TK) olulisemad printsiibid:

- TK on kapitaalvahutus ja teda tuleb vastavalt tõhusalt kasutada.
- TK ei ole kõikide probleemide lahendaja.
- TK peab teenima ühelt poolt organisatsiooni, teiselt poolt inimese enese vajadusi.
- TK vajadus on üks osa juhtiva kaadri arendamise vajadustest.
- Töötaja TK eest vastutab tema vahetu juht.
- TK alasest analüüsist kasvavad järeldused peavad olema tema pideva täiendamise ja muutmise aluseks.

TK kui kapitaalvahutuse efektiivsus sõltub suurel määral koolitatava töötaja isiksuseomadustest, tema elupaanist, karjäärihuvidest, olme võimalustest jne. Esikohale jääb isiksuse tahe (innukus) areneda, arvestada tuleb tervist ja vanust.

TK järgne tegevus määrab ära kasuteguri. Koolitatu vahetul juhil lasub vastutus, et 1) koolituselt tulnud oleks võimalus tegelda oma minikoolitusega, oma teadmiste ja nähtu edasiandmisega kolleegidele ja 2) tal oleks võimalusi omandatud praktilises töös rakendada. Kergetööstuses on üha laiemalt levimas nn dublandi päevad, puhkuste ja tippjuhtide haiguste ajal saavad tegelikku juhitööd proovida ka reservis olevad täienduskoolituse saanud spetsialistid.

Suhteliselt ainulaadsena on kergetööstuses aktiivset rakendamist leidnud **tippjuhtide individualiseeritud tervishoiu, füsioloogia ja psühholoogia kursused**. Juhtide tervise säilitamise huvides on kergetööstuse ministri käskkirjaga nr 243 1. 09. 1982. aastast juurutatud rida kompleksseid tegevusi, mis sisaldavad loengusarju, meditsiinilisi uuringuid, psühholoogilisi teste, sportlikke ja lõõgastusprogramme (sh eneselõõgastusvõtete õpetamine). Kokku on neis osalenud 170 juhtivat töötajat, sh 128 kergetööstussüsteemist. Osalenud on pidanud seni hinnatuimaks sihipärast individuaalset suunamist füüsilise koormuse (juhtidel vähene) ja puhkerežiimi korrigeerimisele. **Tippjuhtide reservi eriõpet** korraldatakse alates 1977. aastast, lõpetanud on 140 töötajat. Kursuslaste enesehinnangute põhjal on nendega 3aastase koolitusaja vältel toimunud märgatavad muutused, milles on suur osa kursustel (vt tabel 1).

Tabel 1

Parameeter	% vastanuist		Kursuse osaluskoefitsient määrates
	suurenemine	kursus mõjutas	
Enesekindlus	59	46	0,78
Suhtlemisoskavus	58	58	1,00
Kriitilisus	58	37	0,64
Teiste seisukohtadega arvestamine	46	37	0,80
Ettenägelikkus	46	29	0,63

Vaatamata olulisele suhete ringi laienemisele ja suhtlemisoskuse paranemisele, pidas 52 % kursuslastest nimelt selle oskuse edasist täiustamist kõige olulisemaks eduka karjääri huvides. Eriõppe lõpetanute hulgast on edutatud ministri asetäitjaks, mitmeid (pea)direktoriteks ja hulgaliselt asedirektoriteks. Protsess jätkub.

**Territoriaalsed kompleksprogrammid juhtide reservi valikuks** ja arendamiseks on «Mainori» personalialase tegevuse uusimaid suundi. Algust tehti 1984. aasta sügisel EKP Pärnu

Linnakomitee ja kergetööstuse ühishuvi alusel (Pärnus asub hulk kergetööstuse süsteemi ettevõtete filiaale ja linnalähistel Sindi 1. detsembri nimeline vabrik). Tööd jätkatakse EKP rajoonikomiteede ja ATKde initsiatiivil Raplas. Kaugem eesmärk on Eesti juhtimispotentsiaali kaardistamine.

Regiooni juhtide reservi koolitus annab:

- regioonile:
- tulevased juhid regiooni juhtivatele organitele, kes on suutelised mõistma oma regiooni kui terviklikku organisatsiooni;



— uusi ideid ja ettepanekuid rajooni arengus, alusmaterjali regiooni tulevikustrateegiaks;

— regiooni organisatsioonide koostööpotentsiaali kasvu;

regiooni ettevõtetele;

— ettevõtte ja regiooni tegevuse senisest laadusama seostamise;

— sidemed, tutvused;

— ettevõtte potentsiaalsed tulevikujuhid;

— ülevaate ettevõtte hetkeseisundist;

kergetööstusele;

— reservi panga, millest on võimalik valida tulevase juhte.

Juba ametisse määratud juhtegi pole «Mainor» jätnud täienduskoolituset. Korraldatakse direktorite koole (2 korda aastas), mida juhib minister. Ettevõtete sotsiaalse ressursi arengu huvides toimuvad kaadrijuhtide koolid. Pärast õnnestunud juhtkonnaõppusi «Mistras» on seda laadi arendustegevused (eriti meeskonnatöö) saanud ettevõtete direktorite poolt enimtellituks.



## KOOLIJUHI VEERUD

# Tunniplaani esitavad nõuded\*

**VALVE PRIKK,**  
A. Jakobsoni nim Pärnu 1. keskkooli  
direktori asetäitja õppe-kasvatustöö  
alal

Kooli õppe-kasvatustöö edusammud ei ole mõeldavad ilma tema organisatsiooni ja juhtimise täiustamiseta. Juhtimine ei ole oma olemuselt passiivne, nähtusi ja olukordi kirjeldav, vaid on neid aktiivselt mõjutav, suunav ja edasiviiv tegevus. Juhtimistegevuse üks väljendusvorme on kooli tunniplaan. Nagu juhtimistegevus üldse, pole ka tunniplaani koostamine kerge töö. See vajab metoodilisi teadmisi ning praktilisi kogemusi. Tuleb hinnata õpilaste ja õpetajate aega, säilitada nende töövoimet ning -meeleolu, arvestades oma kooli olusid ning võimalusi.

Kirjutis on koostatud pikaajalise praktilise kogemuse põhjal, toetudes 1984/85. õa arvestele näitajatele A. Jakobsoni nim Pärnu 1 keskkoolis. Töös esitatud mõtted võiksid olla abiks algajale direktori asetäitjale.

### Tunniplaani psühholoogilis-pedagoogilised ja hügieenilised nõuded

Pean kõige tähtsamaks kolme asjaolu.

#### 1. Õpilaste ja õpetajate aja kasutamine

Õpilase seisukohalt tuleb mõista seda kahest küljest: õppepäeva pikkus ajaliselt koolis ja koduülesannete täitmisele kuluv aeg. Üld-

\* TPedI kvalifikatsiooni tõstmise teaduskonna kursusetööst.



koormus on jagatud õppeplaanis. Tunniplaani ülesandeks jääb selle ratsionaalne jaotamine nädalapäeviti. Kogu kooli ulatuses tuleb läbi mõelda vahetundide kestus ja vahetuste aja- piirid.

**2. Õpilaste ja õpetajate töövõime säilitamine**  
Inimese töövõime pole kogu tööpäeva ulatuses ühesugune. Teadlaste uurimuste põhjal on selgunud, et esmaspäev kulub töösse süvenemiseks, teisipäev, kolmapäev, neljapäev ja reede on kõrgema (kuigi ka vahelduvalt) töövõimega päevad ja laupäevaks madaldab üldine väsimus töövõimet.

Seda arvestades tuleb planeerida raskemate ja kergemate õppeainete tunnid. Sellest lähtudes on vaja koostada raskemad ja kergemad tööpäevad. Laupäevaks on otstarbekas paigutada arvuliselt vähem tunde ja vältida paaristunde.

Veel peab arvestama ühe õppeaine paiknemist õppenädalas. 2tunnise tsükliga ainete puhul peaks intervall olema 2—3 päeva.

Õpetaja töö planeerimisel tuleb järjestikku paigutada paralleelklasside tunnid, et oleks kergem teha katseid ja kasutada tehnilisi õppevahendeid. Sellega seostub paaristundide vajadus ja paiknemine.

Veel vajab väga hästi läbimõtlemist ning kooskõlastamist kahes vahetuses töötavate õpetajate töö.

Sellesse valdkonda kuuluvad ka «aknad» õpetajate tunniplaanis. Vajalik on paus päevas, kus paikneb klassijuhatajatund. Otstarbekaks võib kujuneda «aken» ka siis, kui õpetaja saab seda aega kasutada oma kabinetis. Väga pikas, 6tunnises tööpäevas võib vajalik olla ka tund lõõgastumiseks või kolleegide tundide külastamiseks. Aga neid meeldivaid võimalusi tuleb õpetajale pakkuda võimalikult vähe.

### 3. Õpperuumide otstarbekas kasutamine

Kabinetsüsteemiga koolis tuleb hoolikalt läbi mõelda kabinettide kasutamine eriti siis, kui igale õpetajale ei jätku oma ruumi. Nädala ulatuses saab seda korraldada vabade päevade jaotamisega ja õppepäevas tundide paigutamise-ga nii, et vähemalt kahel ühe aine õpetajal on võimalus kabinetti kasutada (vastavalt tundide arvule).

Õpilastepoolselt lisandub veel erinevate mõõtmetega koolipinkide probleem. Üks võimalus ruumikitsas koolis on mitme kõrgusega pinkide paigutamine kabinetti.

Eriti hoolikalt tuleb jälgida võimla kasutamist. Oleks loomulik, et korraga võimleks ainult üks klass (poisid ja tüdrukud eraldi gruppides). Kuna inglise keele süvaklasside poiste arv on nõutavast väiksem, tõuseb päevakorra-le liitklasside planeerimine. Keskkoolis tuleb see kõne alla kas 1. või 7. tunnina. Mõningane võimalus on kahe klassi 3. rühma (tavaliselt tüdrukud) rakendamiseks masinakirja või fakultatiivaine tunnis. Tervislikust seisukohast pole õige kehaline kasvatus õppepäeva alguses, aga võimla kasutamise vajadus

nii dikteerib. Hommikupoolses vahetuses tuleb anda 40 tundi 6 õppepäeva jooksul. Väga raske oleks anda kehalise kasvatus tundi väljaspool võimlat. See segab teiste ainete tunde ja teeb võimatuks võimlemisriistade kasutamise.

### Õpilase vaimse töö hügieen

Õpilase õigest töö- ja puhkerežiimist kinnipidamine on õppetöö korraldamisel suure tähtsusega. Struktuurilt koosneb õpilaste töö 3 osast: 1) töö koolis vastavalt tunniplaanile, 2) täiendav, huvialatöö koolis, 3) koduülesannete täitmine. Kui arvestada seda, et koolis elab õpilane läbi lapsest täiskasvanuks saamise keerulise arengu, siis ei saa kooliaega pidada kergeks. Vastupidi: tööülesandeid korralikult täitva poisi ja tüdruku õppimisaeg on väga pingeline. Ja kui koolitöö korralduses ei arvestata vaimse töö hügieenireegleid, võib õpilastel esineda tõsisid tervisehäireid.

7—9aastase õppuri aktiivne tähelepanu võib ühtejärke püsida umbes 20 minutit, 10—12aastasel 25 minutit. Ühte laadi tegevuse jätkamine üle nimetatud aja toob kaasa tähelepanu hajumise. Vaimne üleväsimus kahjustab arenevat organismi, põhjustab töövõime langust, kutsub esile muudatusi ning isegi hälbeid käitumises ja psüühikas. On teada, et peaju rakud ei suuda väga pikka aega taluda ühte ja sama ärritust. Ühesugune vaimne töö teatava aine tunnis haarab alati tegevusse ajukoore närvirakkudest kindla piirkonna. Ülejäänud piirkonnad ajus on puhkeseisundis. Laps võib olla väsinud matemaatikast, aga mõne teise aine tunnis töötab ta suurepäraselt. Sellepärast tuleb hoiduda raskete ainete järjestamisest ühes õppepäevas, reaalsed peaksid vahelduma humanitaarainete ja käelise tegevusega. Töö edukuseks räägivad veel kaasa õppeaine meeldivus ja vahekord õpetaja ning klassikollektiiviga. Seda pole aga võimalik töö planeerimisel arvestada.

Tunniplaani koostamisel peaksime arvestama seda, et õpilase koduse töö koormus ei ületaks lubatud piire. Normaalseks peetakse, et koduülesannete täitmiseks kulub aega vastavalt: 1. kl — 1 tund, 2. kl — 1,5 tundi, 3. ja 4. kl — 2 tundi, 5. ja 6. kl — 2,5 tundi, 7. kl — 3 tundi ja vanemates klassides kuni 4 tundi.

Selle küsimuse lahendamisel peavad väga tõsiselt kaasa aitama õpetajad. Nemad on kohustatud õpetama õpilased oma ainet õppima nii tunnis kui ka kodus, nad peavad selgitama õppeainete õppimise järjekorda ja ratsionaalseid võtteid aine optimaalseks omandamiseks.

Iga õppeveerandi algul tuleb klassijuhatajal meelde tuletada õppimise põhitõdesid. See on ootuspärane jätk elmise õppeveerandi töötlemuste analüüsile. Koduülesannete täitmist



kontrollib õpilaskomitee õppesektor, ametiühingu õppe-kasvatustöö komisjon korraldab küsitluse koduülesannete täitmiseks kuluva aja kohta. Kaasa aitavad ka klasside lastevanemate komiteede liikmed. Tundide külastamisel on üks põhiülesandeid jälgida kodutööde ettevalmistamist õppetunnis õpetaja poolt.

Kui kodutöödele kulub pidevalt lubatust rohkem aega, tekib krooniline üleväsimus ja töövõime langeb. Väga tähtis on päevarežiimi nõuete arvestamine — töö ja puhkus peavad vahelduma, osa ajast peavad õpilased saama viibida värskes õhus ja tegelda kehalise töö või spordiga. Juba kehalise asendi muutmine on vajalik. Vähesse liikuvuse tõttu kujuneb halb kehahoiak, arenevad südamehaigused, väheneb ainevahetus, aeglustub vere ringvool. See kõik madaldab õpilase töövõimet.

Seepärast on eriline kaal kehalise kasvatus tundide paiknemisel ning pikemate vahetundide sisustamisel liikumismängude ja kehakultuuriminutitega. Suures koolis on selle organiseerimisel väga palju raskusi, aga probleemi lahendamine on siiski vajalik kaasmehhanism heade töötulemuste saavutamiseks.

Kindel tegevusplaan, küllaldane puhkus, optimaalne vaimne mikrokliima koolis ja kodus, täiskasvanute teadlikkus närvisüsteemi iseärasustest teatavas eas ja mõistev suhtumine tagavad ning soodustavad õppuri vaimse talitluse pidevat tugevnemist, tasakaalustumist. Kõik see loob kindla aluse eluks vajalike teadmiste omandamiseks.

### Eeltöö tunniplaani koostamiseks

Tunniplaani koostamisele eelnev töö on väga suure tähtsusega. Kui üksikud kombinatsioonid loogiliselt läbi mõelda, arvestades oma kooli tingimusi, õpetajate vabu päevi ja kabinettide kasutamise võimalusi, on suhteliselt kerge kujundada üksikuid koolipäevi. Tavaliselt paigutatakse iga päeva kohta materjalid eraldi. Vahel tuleb küll mõnesid asju muuta, aga vähemalt on alus, millele tugineda.

Eeltöök peavad olema olemas järgmised vajalikud materjalid:

- 1) Haridusministeeriumi poolt välja antud selleks õppeaastaks kehtiv õppeplaan;
- 2) klassikomplektide arv koolis, õpilaste arv nendes;
- 3) õpetajate tundide jaotus;
- 4) klassijuhatajate nimekiri;
- 5) õpetajate ühiskondlikud ülesanded;
- 6) ülevabariigilised õppetundidest vabad päevad ainete kaupa;
- 7) kabinettide jaotus õpetajate vahel;
- 8) õpetajate nimekiri, kes k. a. asuvad tööle kahes vahetuses;
- 9) õpetajate individuaalsed soovid tunniplaani.

Lähtudes eespool nimetatust, tuleb koostada mõned kombinatsioonid, arvestades tunniplaani esitatavaid nõudeid.

On hulk õppeaineid, kus tunnis on suure kaaluga katsed. Sellest tingituna on vaja, et paralleelklassid õppepäevas järgneksid. Tuleb lähtuvalt õpetaja koormusest, koostada tema tööpäevad. Näiteks õpetab keemiaõpetaja 8.abc, 10.abc ja 11.abc klassis (kokku 26 tundi). Tunde on igas klassis kaks. Järelikult: 9.abc, 10.abc — 2 päeva, 11.abc, 8.ab — 1 päev, 11.abc, 8.cd — 1 päev, 8.abcd — 1 päev. Füüsikaõpetaja: 8.bd (6 tundi), 9.abc (9 tundi), 10.a (3 tundi), 11.abc (9 tundi) ja 11.abc astronoomia — kokku 27+3.

Tema tööpäevad: 9.abc, 11.abc — 2 päeva, 8.bd, 10.a, 11.abc — 2 päeva, 8.cd, 10.a, 9.abc — 1 päev.

Samuti on vaja läbi mõelda bioloogia, geograafia, 11. klassi ajalugu + ühiskonnaõpetus.

Järgmiseks tuleb nn kergete ainete jaotamine õppepäevade kaupa. Need (muusika- ja kunstiopetus, kehaline kasvatus) peavad muutma õpilase koolipäeva vaheldusrikkamaks. Kehaline kasvatus jaguneb tavaliselt mitme õpetaja vahel. Siis tuleb nende koormus jagada päevadeks nii, et säilivad enam-vähem kindlad paarid mees- ja naisõpetajate ühistöök ning võimla otstarbekamaks kasutamiseks. Nimetatud kolme aine hulgas dikteeribki kehaline kasvatus. Arvestades, et kehalist kasvatust on klassil 2 tundi nädalas, ja need ei tohiks langeda kahele üksteisele järgnevale päevale, on võimalik ühe klassi piires tunnid paigutada nädalapäevadele järjekorras. Näiteks kehaline kasvatus, muusikaõpetus, kunstiopetus, kehaline kasvatus. Ühele päevale tuleb veel tööõpetuse paaristund, 6. nädalapäevale klassijuhatajatund.

Õppepäevadele tuleb jagada veel jutustavad ained — ajalugu, geograafia, bioloogia. Soovitav on, et neist ainetest oleks koolipäevas ainult üks. Erandiks kujuneb 6. klassi geograafia, kus on nädalatunde 3 (kolmas tund võiks siis kokku langeda bioloogiaga sel päeval, kui on ette nähtud tööõpetuse paaristund). Sama kehtib matemaatika, füüsika ja keemia kohta.

Eraldi vajavad läbimõttlemist keelterühmade õpetajate kombinatsioonid. Kui on tegu nn tavalise klassiga, kus vene ja võõrkeelt õpetatakse kahes rühmas, siis on võimalik omavahel ühitada vene keele õpetajaid ja omavahel ka inglise keele õpetajaid. Keeruliseks muutub töö nende klassidega, kus klassijuhatajaks on kas vene või inglise keele õpetaja. Seal õpetab üks õpetaja kahte rühma. Siis tuleb omavahel sobitada inglise ja vene keele tunnid. Vene keele tunde on rohkem, seepärast peab poole klassi tunnid paigutama kas esimeseks või viimaseks. Need võimalused peabki läbi planeerima. Meie kooli oludes tuleb veel arvestada seda, et inglise keele süvaklassides jagunevad tunnid kolme rühma.



Aga 6.b klassis, kus geograafiat õpetatakse inglise keeles, tuleb need rühmad panna klappima vene keelega.

Pärast seda tuleb läbi mõelda paaristunnid keeltest ja keskastmel matemaatikast.

Kabinetsüsteemiga koolis tuleb arvestada tunniplaani koostamisel veel seda, et igal õpetajal ei ole oma kabinetti. Järelikult selleks, et ka nemad saaksid kasutada kabineti hüvesid, tuleb tööd reguleerida kabinettide juhatajate vabade päevadega. Selleski suhtes tuleb teha vastav eeltöö. Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut on õppeainete kaupa soovitanud ühe aine õpetajatele enesetäiendamiseks teatava kindla nädalapäeva. Oma tööpraktikas olen saanud seda lubada ainult nendele õpetajatele, kes kuuluvad vabariiklikesse ainekomisjonidesse või juhendavad linna aineseksioone. Oleks hea, kui «külalisel» oleks sel päeval maksimaalne arv tunde, siis saaks kabineti täielikult ära kasutada.

Vahel vajab läbimõtlemit koorilaul. Lauljate nimekiri peab olema koostatud klasside kaupa. Tundide lõppedes toimuvad segakoori häälerühmade proovid, üldkoor koguneb õhtul. Niimoodi ei tule enamikul õpilastest oodata koorilaulutundi. Lastekoori lauljaid on nii 1. kui ka 2. vahetuses, nemad kogunevad üldkooriga kahe vahetuse vahel. Mudilaskoor laulab pärast tunde.

Silmas tuleb pidada polütehnilise tööõpetuse tunde. Raskemaks teeb planeerimise asjaolu, et autoõpetuse ja masinakirja tunnid antakse oma koolis (meil on hea materiaalbaas), aga ülejäänud erialade õppimine toimub ülelinnaliselt õppe-tootmiskombinaadis. Ühelt poolt tekib segadus sellest, et kolmapäeval on koolimajas ainult 9.a klassi poisid, neljapäeval — 10.a kl. poisid ja reedel peavad 11.a klassi tüdrukud vabanema üldhariduskoolist nii, et nad kell 14 võiksid tööle hakata kombinaadis. See viib rütmist välja paralleelklasside tundide paigutamise õppepäevadesse. Teine raskus tekib masinakirja ja autoõpetuse töö planeerimisel. Kuna oleme arvamusel, et 6 tundi ühte ainet on raske õppida ja õpetada, siis Cklasside autoõpetuse ja masinakirja tunnid planeerime 2tunniste tsükklitena.

Eriti keeruliseks muutub masinakirja tundide paigutamine seetõttu, et ka süvaklasside õpilased õpivad seda vajalikku õppeainet. Töö toimub rühmades. Nendes klassides saab paralleelselt planeerida vene keele tundidega.

Pärast seda tuleb läbi kaaluda, kui palju on võimalik täita kolleegide erisoove tunniplaanis. Noored emad paluvad tavaliselt mitte panna hommikul esimesi tunde, et viia laps sõime või lasteaeda. Need õpetajad, kelle vanemad elavad kaugemal maal, paluvad vabaks kas esmaspäeva või laupäeva. Kolmas rühm kolleegide palub laupäevast päeva planeerida nii, et saaks teataval ajal ära sõita, või siis esmaspäeva alustada hiljem, et oleks hommikul veel võimalik maalt tulla. Neid andmeid kogun päevade kaupa.

## Tunniplaani koostamine

Praktiline töö algab millimeetripaberi joonimisest nädalapäevade viisi. Igas päevas on 8 lahtrit, millest seitse võib kuuluda ainetundidele, kaheksas aga võimaldab märkida kabineti numbri. Praktiseerime tabel-tunniplaani, kuhu planeerime õpetajate kaupa.

Järgmisena märgin nädalasse õpetajate vabad päevad. Teeme eraldi algklasside ja 6.—11. klasside tunniplaani. Kolmandaks osaks jääb 4. ja 5. klasside plaani sobitamine vanema astme plaaniga (õpetavad samad õpetajad).

Üheskoos 2. vahetuse direktori asetäitjaga koostame laupäeva. Kui tavaliselt lõpetab õhtupoolne vahetus töö õhtul kell 19.30, siis laupäeval püüame õppetöö lõpetada vähemalt kella 16ks. See tingib 2. vahetuse 4. ja 5. klasside tundide alguse siis, kui vabanevad 1. vahetuse õpetajad ja ainekabinetid. Seda peab arvestama teiste nädalapäevade planeerimisel, paigutades suurema töövõimega nädalapäevadele rohkem tunde. Praktika näitab, et süvaklassidel on ka laupäeval 6 tundi (vähemalt keelerühmadel eraldi), aga tavalise programmiga klassidel kujuneb tööpäev 4—5tunniseks.

Vanema astme plaani alustan keskkoolist, sest seal tuleb ette keerulisemaid kombinatsioone. Kui eeltöös on need hästi läbi mõeldud, jääb põhiülesandeks ühes päevas õpetajate tundide paigutamine. Jagan läbi paralleelklasside kaupa (eraldi 11., 10., 9. jne). Kontrollarvudeks jääb klassile õppeplaani, õpetajale — tööjaotuses ettenähtud tundide arv. Nädalapäevade all võtan kokku klassi tundide arvu, laupäeva järel — õpetaja koormuse. Keskkooli järel toimin samuti 6.—8. klassidega.

Kõigepealt paigutan kehalise kasvatusena, siis polütehnilise õpetuse, nende järel inglise ja vene keele rühmade tunnid. Eraldi märgin välja võimalikud ruumid 2. vahetuse eeltundideks.

Järgmiseks tööks on kontroll kabinettide kasutamise üle. Juhtkonna liikmed õpetajate na on alati vaja sobitada ainekabinettidesse, samuti need õpetajad, kellel endal pole kindlat ruumi. Tavaliselt võtan kõrvale kabinettide juhatajate koormuse, millest selgub ruumi ülejääk.

Väga oluline tööloik on esialgse plaani «iluravi». See tähendab ennekõike õpetajate «aknaid». Meie koolis on tavapäraseks kujunenud 2 vaba tundi nädala plaanis, mõnedel keeleõpetajatel esineb ka 3 «akent». Kahes vahetuses töötavate kolleegide töö kavandamisel võib toimida mitmeti. Kui koormus lubab, võib planeerida eraldi 1. ja 2. vahetuse tööpäevad. Teine moodus on reguleerimine vahetuste vaheaja pikkusega. Siin on kaks võimalust: kord 1. vahetuse lõpp ja 2. vahetuse al-



gus; kord hommikus vahetuses esimesed tunnid ja õhtupoole vahetuses viimased. Mõnikord annab lahenduse kokkulepe õpetajatega. Muidugi on raskemad matemaatika- ja keeleõpetajate päevad kahes vahetuses, kergem 2tunnise tsükliga õpetajate töö. On ka neid õpetajaid, kelle koormuse annavad 4. ja 5. klassid ning keda ei huvita töö vanemate õpilastega. Üldiselt aga töötab enamik õpetajaid 4.—11. klassi õpilastega.

Seejärel kontrollin õppeainet nädala üldplaanis ja päevasiseselt. 2tunnise tsükli puhul peab intervall tundide vahel olema 2—3 päeva. Päevasiseselt ei tohi ühe klassi tunnid olla alati esimesed ega viimased. Selle aluseks on õpilase vastuvõtuvõime päeva jooksul. Kontrollitööd on väga raske kirjutada 6. tunni ajal.

Veel kontrollin eraldi süvaklasside tunniplaani. Et oleme inglise keele süvakool, siis võivad kujuneda nendel klassidel humanitaarainete päevad (nädalas on 6—9 tundi võõrkeelt). Seda tuleb vältida.

Eelnev töö on tehtud pliiatsiga. Nüüd on valmis esialgne tunniplan, mida õpetajad saavad kontrollida. Selle kõrvale paneme välja õppeplaani ja klasside kaupa õpetajate tööjaotuse. Viimane on vajalik klassijuhatajale klassipäeviku täitmiseks. Tunniplaani kontrollib ametiühingukomitee esimees. Tema ülesanne on meie koolis ka õpetajate korrapidamise korraldamine. Arvestades tundide paiknemist kabinetides, määrab ta korrapidajad-õpetajad nädalaks. Enamik õpetajaid on korrapidajaks ühe päeva nädalas. Mõningane vahetus toimub õppeveerandite kaupa.

Klassijuhatajatunnid tähistame tunniplaani ringiga: (11.9)

Kontrollitud tunniplaani kirjutan ümber kahes eksemplaris. Üks on õpetajatele, teine õpilastele lugemiseks. Õpilaspere tunniplaani le lisan ka üldkorrapidajate õpilaste nimekirjad.

Tunniplan tuleb teha augustis, jaanuaris ja märtsis. Kaks esimest vajadust dikteerib õppeplan. Kolmas on välja kasvanud meie kooli ruumikitsikusest. 3. õppeveerandil pole meil võimalik paigutada kooli juurde suuski. Siis paneme tunniplaani ühe kehalise kasvatus, teine tund toimub kehalise kasvatus õpetajate eriplaani alusel metsaradadel. Nii oleme leidnud võimaluse selle programmiõude täitmiseks. 4. õppeveerandil on jälle vaja 2 kehalise kasvatus tundi tunniplaanis.

Ajaliselt kulub tunniplaani puhta eksemplari ni 5—6 päeva. On loomulik, et õpetajate tundide jaotus tehakse kevadel. Enamasti on see nii, aga ikka teeb ka suvi mõned korrektiivid. Ja siis lükkab lahenduse otsimine tunniplaani koostamise augusti lõpupäevadele. Et see on raske ja keeruline tööloik, kipuvad teised tööd õppeaasta alguses kuhjuma.

Lisaks põhitunniplaanile paneme välja ringide töö ja võimla kasutamise plaanid.

## KASVATUSTEEMADEL

# Maailmavaate kujundamise mõned aspektid

LAINE KADAKAS,  
E. Vilde nim TPedI filosoofia ja poliitökonoomia kateedri dotsent, filosoofiakandidaat

Kõrgkooli olulisi funktsioone on üliõpilaste teadusliku maailmavaate kujundamine. See eeldab maailmavaate sündroomi avamist isiksuse tasandil. Üpris sageli on seda tehtud spekulatiivselt — nn isiksuse maailmavaate ideaalse mudeli konstrueerimise teel. Kuid sellisest mudelist, mis on koostatud ilma maailmavaate struktuuri, selle kujunemise ja funktsioneerimise mehhanismi arvestamata, on suhteliselt vähe kasu nii uurimis- kui ka praktilises kasvatuses.

Marksistlik filosoofia on juba pikemat aega tegelenud maailmavaate kategooria analüüsimisega, kuid selle sisu ei ole veel praegugi päris üheselt määratav. Maailmavaadet käsitletakse kui filosoofia sünonüümi, kui tegelikuse peegeldamise erilist vormi või kui teadvuse struktuuri elementi, millel on oma eriline sisu.

Viimastel aastatel on levinud kontseptsioonid, mis seostavad maailmavaadet eelkõige teadvuse ümberkujundavate funktsioonidega, inimese praktilise maailmahõlvamisega. Siit tuleneb käsitlus, et maailmavaade ei erine filosoofiast ja loodusteaduslikust maailmapildist mitte niivõrd oma sisu või struktuuri, kui just funktsionaalsete iseärasuste poolest. Sellest aspektist on maailmavaade «põhiküsimuseks» küsimus «mida teha?», sest sellesse on koondunud nii inimese reaalne ettekujutus maailmast kui ka tema eesmärgid ning valmidus kasutada oma teadmisi.

Maailmavaate kujunemise aluseks on **sotsiaalne kogemus** (ühiskonnas salvestunud teadmised, väärtused, normid, ideaalid jne), kuid see kinnistub individuaalse kogemuse käigus. Maailmavaade kujuneb ühelt poolt stiihiliselt — igapäevase eluolu baasil, teiselt poolt sihipäraselt — ühiskondlike institutsioonide kaudu. Viimastes leiabki aset teadus-



liku maailmavaate kujunemine. Teaduslik maailmavaade rajaneb tegelikkuse objektiivsel peegeldamisel. Selline maailmavaade sisaldub osaliselt loodusteadustes, kus on fikseeritud antud epohhi teadmised loodusnähtuste kohta. Teadusliku maailmavaate teise komponendi moodustavad ühiskonnateadused, kus on fikseeritud kõik see, milleni on jõutud ühiskondlike protsesside ja suhete tunnetamisel. Objektiivselt tõesed teadmised, mida keskkooliõpilane omandab üksikute õppeainete kaudu, on aluseks tema teadusliku maailmavaate kujunemisele. Muidugi ei ole abiturientidel veel lõplikult väljakujunenud maailmavaadet. Pigem võib väita, et õpilasel on kujunenud välja teatav maailmapilt. Viimane muutub maailmavaateks sedamööda, kuidas üksikteadmised seonduvad terviklikuks arusaamiseks looduse, ühiskonna ja üksikisiku suhetest; kujuneb oma koha mõistmine maailmas; arusaamine enda tegevuse võimalikest eesmärkidest, vahenditest ja tagajärgedest ning omandatud teadmised muutuvad praktilise tegevuse instrumentideks.

See protsess jätkub kõrgkoolis. Seal toimub ka maailmavaate varem omandatud komponentide kinnistumine ning uute areng. Selleks et efektiivselt kujundada üliõpilaste maailmavaadet, tuleb seda tundma õppida. Maailmavaadet empiirilisel uurida on keeruline. Raskused tulenevad juba sellest, et isikuse teadvuses ei eksisteeri mingeid erilisi maailmavaatelisi moodustusi, mida võiks empiirilise uurimise teel kergesti eristada.

**Maailmavaade rajaneb teadmistel**, kuid mitte kõik teadmised ei ole maailmavaatelised. Maailmavaatesse kuuluvad vaid need teadmised, mis on omandanud veendumuste vormi. Selleks et teadmistest saaksid veendumused, on vajalik nende «isiksuslik omaks võtmine», nende väärtustamine indiviidi poolt. Teadmiste ulatust ja sügavust me kontrollime eksamil õpiallises süsteemis, kuid sealjuures ei ole mingit otsest alust väita, et eksamil selgitatakse välja üliõpilase veendumusi. Teadmised võivad mõningatel juhtudel olla isegi vastuolus üliõpilase veendumustega. Nii võib ateismieksamil sügavaid teadmisi näidanud üliõpilane osutada usklikuks või eetikaeksamil silmapaistnu rikkuda igapäevaelus elementaarseid kõlblusnorme jne. Kui üliõpilaste teadmiste ja tema väärtusteadvuse vahel on vastuolu, siis ei saa ilma seda kõrvaldamata kujundada maailmavaatelisi veendumusi.

Enamik maailmavaate uurijaid on seisukohal, et kuna maailmavaade väljendab praktilist maailmasuhtumist, peavad maailmavaate olulised printsiibid leidma oma väljundi tegevuses. Seega on maailmavaate üks olulisi

empiirilisi näitajaid tegevus. Kuid ka tegevus ei johtu veel iga kord maailmavaatelistest veendumustest. Indiviidi tegevusstruktuur kujuneb välja objektiivsete ja subjektiivsete tegurite koosmõju tulemusena. Tegevuse iseloomu määrab eelkõige ära objektiivsete tegurite kompleks. Teatavad objektiivsed tegurid mõjutavad indiviidi tegevust ka siis, kui nad ei ole kooskõlas subjektiivsete püüdluste ning eesmärkidega. Üks ja sama tegevus võib ka teenida erinevaid eesmärke, lähtuda eri motiividest. Nagu uurimised on näidanud, ei anna pedagoogilisse kõrgkooli astumise ega seal õppimise fakt veel tunnistust sellest, et üliõpilase tegevuse põhieesmärk on pedagoogi elukutse omandamine.

Maailmavaatelistele veendumuste uurimisel on väga oluline hinnangute väljaselgitamine. Kui teadmine on nähtuse kirjeldus, siis hinnang ei kirjelda nähtuse omadusi, vaid fikseerib inimese suhtumise nähtusesse. Suhtumine sisaldab endas emotsioone, teadmised mitte. Suhtumine on kahtlemata seotud teadmistega ja sõltub neist, kuid suhtumise iseloom sõltub oluliselt veel indiviidi iseärasustest. Kui maailmavaate määraks ära vaid saadud teadmiste hulk, siis võiks eeldada, et enamikul keskkooli või teatava kõrgkooli eriala lõpetanud inimestel on täpselt ühesugune maailmavaade. Seda aga paraku väita ei saa. Veendumustes me võime eristada tunnetuslikku (kognitiivset), hinnangulist ja käitumuslikku tasandit. Mõiste «veendumus» katub empiirilistes uurimustes mõistega «väärtusorientatsioon». Nad on sarnased nii oma struktuuri kui funktsioonide poolest. Väärtusorientatsioonide uurimise kaudu on võimalik saada olulist informatsiooni ka üliõpilaste maailmavaate eri aspektide kohta.

Maailmavaatelistele arusaamade teatavad aspektid peegelduvad ka üliõpilaste kutse- ja kõrgkooliorientatsioonis, mida E. Vilde nimelises Tallinna Pedagoogilises Instituudis aastate vältel on uuritud. Kutseorientatsiooni uurimiseks esitati üliõpilastele hindamiseks 12 eri arvamust pedagoogi kutse kohta (nt pedagoogi töö on loominguline, pedagoogi elukutse on materiaalselt üsna tasuv jne, jne). Üliõpilasel oli võimalus valida 4 vastusevariandi vahel: 1) see on nii ja see on mulle oluline, 2) see ei ole nii, kuid mulle oleks see oluline, 3) see on nii, kuid mulle ei ole see oluline, 4) see ei ole nii, kuid mulle see ei olegi oluline. Meie eesmärk oli välja selgitada üliõpilaste arvamused (kognitiivne tasand) pedagoogi elukutse kohta koos hinnangutega (emotsionaalne tasand). Küsitletud jaotusid kolme rühma, keda me tinglikult nimetasime «orienteerunuiks», «takistatuiks» ja «ükskõikseteks». «Orienteerunute» rühma puhul oli tegemist teadmiste ja positiivsete hinnangute kokkulangevusega (nt: nad on veendunud pe-



dagoogi töö loominguks ja see on nende jaoks oluline). «Takistatute» rühma kuuluvad üliõpilased aga leidsid, et pedagoogi elukutsel puuduvad nende jaoks olulised omadused (nt: pedagoogi töö ei ole loominguks, aga see oleks nende jaoks oluline). Väljendus vastuolu kognitiivse ja emotsionaalse tasandi vahel. See rühm ei ole vastavate veendumuste kujundamise aspektist siiski lootusetu. Informatsiooni hulga (nii sotsiaalse kui emotsionaalse) suurenemine õppeprotsessi või isikliku kogemuse läbi võib kaasa tuua hinnangute ja sellega seoses ka arusaamade muutumise. Et selline protsess tööpoolest aset leiab, näitab fakt, et pedagoogikutsel orienteerunud üliõpilaste arvukus on lõpukursusel mõnevõrra suurem kui teisel kursusel. «Ükskõiksete» rühmal puudub isikuline, väärtustav suhtumine tulevaste elukutsesse. Üliõpilane võib jagada (või mitte jagada) seisukohta, et pedagoogi elukutse on vaheldusrikas ja loominguks, kuid see on tema jaoks ebaoluline, sest ta ei kavatsenud tulevikus sellel kutsealal tööle astuda. Nad on emotsionaalselt neutraalsed kutseväärtuste suhtes.

1985. aasta uurimistulemustest selgus, et vaid 56,7 % küsitlenuist evib internaliseerunud kutseorientatsiooni. 23,6 % üliõpilastest on orienteerunud õpitavale erialale (võõrkeel, joonistamine-tööõpetus jne), kuid mitte pedagoogikutsel. See tähendab, et tulevikus kasutaksid nad meelsamini oma erialateadmisi mõnel teisel tööalal. 10,8 % on orienteerunud pedagoogikutsel, kuid ei ole rahul valitud erialaga ja 8,9 %-l seostub õppimine kõrgkoolis mõningate teiste kõrvalmotiividega. Need on nn valesti valinud üliõpilased. Positiivse tendentsina võime siiski täheldada nii internaliseerunud kutseorientatsiooniga kui ka erialale või pedagoogikutsel orienteerunud üliõpilaskontingendi kasvu viimase 10 aasta jooksul. Võib suure tõenäosusega prognoosida, et koolireformiga seonduvad muudatused tugevdavad nimetatud tendentsi veelgi. Seda näitab ka sisseastumiskonkursi kasv viimase aastal.

Kutseorientatsiooni taseme analüüs kinnitab veel kord, et spetsialiseeritud teadvuse kujundamine eeldab mitte ainult teadmiste andmist, vaid nende viimist veendumuste tasandile.

Uurides üliõpilaste suhtumist õppeprotsessi kaudu edastatavasse infosse selgus, et see sõltub erinevatest teguritest. Üliõpilane ei ole passiivne teadmiste vastuvõtja, vaid ta suhtub hinnanguliselt nii teadmiste sisusse kui ka nende edastamise viisi ning vormi. Üliõpilaste subjektiivsed hinnangud peegeldavad nii tema individuaalseid iseärasusi (vajaduste, huvide, väärtusorientatsioonide spetsiifikat) kui ka õppeprotsessi korraldust ning õpetamise taset. Viimase puhul rõhutasid üliõpilased asjaolu, et mõne õppejõu loengud dubleerivad õpikute teksti, esineb korduvalt infot eri õppeainetes, ei suudeta ammendavalt ava-

da mõningaid olulisi probleeme, puudub seos teadmiste ja elupraktika vahel.

Õppejõu osa maailmavaate paljude komponentide kujundamisel on seega väga suur. Õppejõu mõjukus ei seisne niivõrd piiritus eruditsioonis, kuivõrd oskuses probleeme asjalikult analüüsida ja neile lahendusi leida. Kui Nils Bohrlit küsiti, milles seisneb tema edu saladus noorte seas, siis ta vastas: «Mingit saladust pole. Vahest ainult see, et ma ei kartnud näida noorte ees rumalana...»

Peale õppeprotsessi kujundavad üliõpilase maailmavaadet ka tema üliõpilaselu teised komponendid: ühiskondlikud organisatsioonid, eluolu korraldus, vaba aeg. Viimane on maailmavaate kujunemise ja kujundamise aspektist eriti oluline sfäär, sest teatavates piirides avaldub siin üliõpilase «vaba tahe». Ka üliõpilased ise hindavad seda sfääri eriti kõrgelt. Nii on 47,5 %-l üliõpilastest vaba aeg põhiline eneseteostuse sfäär (13,1 %-l olid selleks õpingud, 49,4 %-l vaba aeg ja õpingud), 88,6 % üliõpilastest soovis aga rohkem vaba aega. Kõrgkoolid peaksid enam tähelepanu pöörama üliõpilaste vaba aja veetmise võimaluste mitmekesistamisele, asjakohase materiaalbaasi tugevdamisele, sest just siin toimub maailmavaate mitmete oluliste komponentide kinnistumine ja uute areng.

Kuigi kõrgkoolil on ulatuslikud võimalused üliõpilaste maailmavaate kujundamiseks, peab siiski arvestama, et maailmavaade ei kujune mitte üksnes teadmiste omandamise sihipärase protsessis, vaid ka stiililiselt, keskkonna vahetu mõju tulemusena. Üliõpilase individuaalsed elukogemused mõjutavad suurel määral tema suhtumist ja hinnanguid. Kui teadmised satuvad vastuollu tema praktilise maailmahõlvamisega, siis võib tulemuseks olla teadmiste ümberhindamine, negatiivsete hoiakute kujunemine. Selle tõttu ongi maailmavaate kujunemise seisukohalt erilise tähtsusega teadmiste ja praktika, sõna ning teo ühtsus, mida on eriti rõhutatud NLKP XXVII kongressi dokumentides. Kõrgkooli mõjutussüsteemiga tuleb saavutada eelkõige seda, et kujuneksid ja kinnistuksid üliõpilase maailmavaate need komponendid, mis tagavad tema häireteta ning efektiivse tegevuse kõikides nendes ühiskonnaelu sfäärides, kus ta juba osaleb ja tulevikus osalema hakkab.



# Kõik on kokku kasvuaeg

## AASA MUST, TRÜ haridussotsioloogia labori vanemteadur

ENSV haridusministri asetäitja Kalju Luts tunneb oma kirjutises «Nõukogude Kooli» märtsinumbris tõsist muret selle üle, kuid võrd vähe me seni oleme suutnud kasvava põlvkonna vaba aja veetmist lülitada kasvatusprotsessi. Järgneva püüame seda mõttelelõnga jätkata, toetudes meie kasvatuse olevalte nappidele uurimistulemustele.

Kasvatustegureid on väga palju ja nad kõik pole võrdselt eesmärgipärased. Kool on kõige eesmärgipärasem kasvatusinstitutsioon. Kuid isiksuse kujunemist ei saa kuidagi taandada vaid sellele, mis toimub koolis. Kasvamine, arenemine, kujunemine toimub pidevalt, kasvatajaid ja kujundajaid on märksa rohkem, kui me oleme harjunud arvama. Õpilase vaba aeg lülitub orgaanilise osana kogu tema elutegevuse tervikusse. Erinevad tegevused täidavad vaid selle terviku arengus ja kujunemises eri funktsioone. On vaja ületada lõhe, mille meie teadvuses on tekitanud eesmärgipärase kasvatusinstituutsioneerimine ja vaadata kogu kasvatust kui ühtset tervikut. Selle lähemaks selgitamiseks peame kõigepealt lahti mõtestama kasvatusmõiste, mida pedagoogika ajaloos on käsitatud mitmeti.

*J. Herbart vaatles kasvatust kui protsessi, mis toimub ainult range välise surve all. Laps on tabula rasa, kuhu õppekasvatustöö jätab omad jäljed.*

*Uuenduspädagoogika, mis tekkis meie sajandi algul, seadis esiplaanile mitte õpetajapoolse surve õpilasele, vaid õpilase enda seemise aktiivsuse: kasvatus peab orienteeruma õpilase eneseregulatiivsete protsesside ärakasutamisele.*

*Soome pedagoog J. Hollo väitis juba 1930. aastate keskel, et kasvatus ja igasuguse kasvatusteooria eelduseks on kasvamise, arenemise fakt. Kui keegi ei kasva, ei arene, pole ka kasvatus võimalik. Kasvatus on alati seotud kvalitatiivsete muutustega, kasvatusobjekti täiustamisega. Paljas juhtimine, mis pole seotud kvalitatiivse täiustamisega, pole kasvatus.*

Üks olulisi tingimusi, mis tagab sihipärase kasvatusedukuse, on arengupsühholoogiliste seaduspärasuste tundmine ja arvestamine. Ko-

gu ürituste ja tegevuste kompleks, millesse õpilane lisaks kohustuslikule õppetööle haartakse, peaks olema kooskõlas tema arengu- ja arengutervikus. Seega on õpilaste tunni- ja koolivälise tegevuse organiseerimine ainult sel juhul kasvatusvaldkond, kui selle tulemusena õpilase isiksus **täiustub, areneb**. Tunni- ja koolivälise töö ei pruugi alati osutada tagajärjekaks. Kui ta ei aita kaasa isiksuse seemisele kasvamisega, pole selline töö ka kasvatus.

Teisest küljest vaba aja tegevustes kontrollib õpilane omamoodi õppekasvatustöö tulemuslikkust. Siin saab ta tunda, kas ja kuidas kõik omandatud teadused ja väärtused ka praktikas kehtivad. Tunni- ja koolivälise tegevus on õpilaste ühiskondlikku ellu lülitumise oluline etapp. See on isiksuse intellektuaalsele ja sotsiaalsele arengule nii eeldus kui ka indikaator. Seepärast vääribki ta senisest tõsisemat tähelepanu.

1984/85. õppeaastal tehti meie vabariigis juba 3. korda õpilaste ankeetküsitlus «Pingist pinki», mis haaras seekord 1800 vanema kooliea õpilast (meie vabariigi mudeliga oli hõlmatud 1312). Selle andmetel rohkem kui pooltel õpilastel on oma sõnutsi päevas vaba aega vähemalt kolm tundi. Seda polegi nii vähe. Vaatame alljärgnevalt, mida õpilased oma ajaga peale hakkavad.

Noorukieas on sport väga oluline enesereguleerimise valdkond. Spordiga tegeleb aktiivselt 30% 8.—11. kl õpilastest. Omal käel ja enda lõbuks teevad sporti pooled õpilastest. Umbes viiendikul aga ei ole väljaspool kooli mingit kokkupuudet spordi ja kehakultuuriga. Viimaste hulgas on rohkem tütarlapsi kui poisse, rohkem keskkooli kui 8. klassi õpilasi.

**Huvialaringides** — klubides, ansambrites jne — osalevad õpilased suhteliselt tagasihoidlikult: kooli juures töötavates — 32%, mujal — 38%. Siiski ütleavad need arvud vähe, kui me ei arvesta, millised õpilased nende arvude taga tegelikult on. Üldjuhul osalevad maakoolide õpilased kooli juures töötavates ringides sagedamini kui Tallinna ja Tartu õpilased (vt tabel 1), koolivälistes ringides ja klubides aga, vastupidi, on sagedamini linna- kui maaõpilasi.

Toodud andmetest järeldub, et maakoolid seovad rohkem oma õpilaskonda ning nende mõju õpilaste vaba aja sisustamisel on suurem kui linnakoolide puhul.

Üks massilisemaid vaba aja veetmise vorme noorukieas on **kinoskäimine**. Ligi pooled õpilastest käivad vähemalt kord nädalas kinos. Tuleb aga märkida, et suuremad kinoskäijad on nooremad õpilased ja eelkõige poisid. Näiteks käib 2—3 korda nädalas kinos maakoolide 8. kl poistest 50%, keskkoolipoistest 33%, tüdrukutest 29% (8. kl) ja 25% (keskkool). Tallinnas käib nii sageli kinos vaid 10% poistest ja 6% tüdrukutest. 8. kl ning 1%



keskkoolipoistest ja 3 % tüdrukutest. Need arvud räägivad juba enam kui selget keelt. Maal on kino funktsioon igasuguste kooli- ja klassivälisete kasvatustegurite seas sootuks teine kui linnas. Sellele aspektile pole aga seni pedagoogilises kirjanduses veel piisavalt tähelepanu pööratud. Filmilaenuuse töötajad vaevalt valivad isiksuse arengu vajadustele vastavat temaatikat. Toome siinkohal meie vabariigi õpilaste 1984. aasta 10 meelisfilmi: 1. «Törksa taltsutamine», 2. «Tootsie», 3. «Diskotantsija», 4. «Veab viltu», 5. «Posija», 6. «See juhtus Euroopas», 7. «Vihmavarjutorge», 8.—9. «Legend dinosaurusest», «Tal saab süda täis», 10. «Võidu hind».

Jäägu nende filmide kunstiline väärtus asjatundjate otsustada. Selge on vaid, et enamik neist täidab pigem meelelahutuse kui mõnda tõsisemat funktsiooni õpilaste vaba aja veetmises.

Ka teatris käivad õpilased üldiselt üsna sageli — tervelt viiendik — vähemalt kord kuus. Neid, kes satuvad teatrisse harvemini kui kord aastas, oli vaid 14 %. Üldjuhul käivad teatris sagedamini tüdrukud — nii maal kui linnas, nii 8. klassis kui keskkoolis. Kõige väiksem teatrihuviline on Kohtla-Järve 8. kl poiss — 30 % neist ei käi üldse teatris. Nagu teada, on teatrihuvi soospetsiifiline. Tuleb aga arvestada ka õpilaste reaalseid võimalusi. Ilmne on tendents: teatris käivad keskkooliõpilased sagedamini kui 8. kl õpilased. Kui kasvatustervik 8. klassi õpilaste puhul peab oluliselt arvestama kinoga, siis keskkoolis astub tema asemele suures osas teater. Toome ka kõige rohkem meeldinud etenduste pingerea: 1. «Olen 13-aastane» (Noorsooteater), 2. «Savoy ball» («Estonia»), 3.—4. «Suveõhtu valss» («Ugala»), 5. «Kümme surnud neegrit» (Noorsooteater), 6.—7. «Lahtihüpe», «Laudalüürika» («Vanemuine»), 8. «Mikumärdi» (Pärnu Draamateater), 9. «Polkovniku lesk» (Tallinna Draamateater), 10. «Lood Viini metsades» (Pärnu Draamateater).

Hukirjanduse lugemine on samuti üks olulisemaid tegevusi, mis täidab vaba aega. Üle poolte õpilastest leiab vähemalt paar korda nädalas selleks aega. Harvemini kui paar kor-

da kuus või üldse mitte loeb ainult 19 %. Eelistatakse peamiselt seiklusi tulvil põnevikke (enamasti poisid), romantilisi noorsooromane (sagedamini tüdrukud), aga ka sageli lihtsalt lastekirjandust (O. Lutsu «Kevadest» A. Lindgreni «Muumitrollini» välja). Tuleb tõdeda, et kohustuslik kooliprogramm ei ole suutnud kujundada õpilaste kirjanduslikku maitset eriti sügavalt. Kuigi kooliprogrammi peaks olema haaratud kõige eakohasem ning samas väärtuslikum osa kogu kirjandusvaramust, tundub, et õpilased eelistavad pigem seda lugemisvara, mida nad programmist ei leia. Pea pooltel oli lemmikkirjanikke. Kõige sagedamini nimetati J. Verne'i (7,6 %) ja A. Christie (7,0 %) nime, järgnesid A. Lindgren (4,5 %), A. Dumas (3,5 %), V. Hugo (3,0 %), J. Cooper (2,8 %), A. H. Tammsaare ja O. Luts (2,7 %) (NB! tegemist oli vanemate klasside õpilastega).

Suur osa tänapäeva õpilase vabast ajast kulub massikommunikatsioonile: telerile, raadiole, ajalehtedele-ajakirjadele. Peab märkima, et teler kipub teisi kanaleid üha enam varju jätma. Kui 1975. aastal märkis 24 % õpilastest, et teleril on tema elus tähtis koht, siis 1979. a oli selliselt vastanud 31 %, 1984. aastal ulatus nende osakaal aga juba 39 %ni.

Õpilasi, kes üle tunni päevas kulutavad trükisõna lugemisele, on suhteliselt vähe — ligi 2/3 saab hakkama poole tunniga. Kuid telerit vaatab 3/4 õpilastest rohkem kui 1 tund päevas, sealjuures 38 % üle 2 tunni. Millest kõige enam huvitatakse — mida kuulatakse, vaadatakse, loetakse? Selgub, et kõige huvipakkumad on huumor ja satiir (65 %), filmid ja kinouudised (55 %), moeküsimused (48 %), noorte elu meil ja mujal (48 %), muusika (46 %), sport (44 %), kuritegevus (39 %). Siin on üles loetletud vaid üksikud õpilastele kõige enam huvipakkuvad valdkonnad, ankeedis oli neid kokku 29. Loomaks ülevaadet sellest, milliseid struktuure moodustavad nad õpilaste teadvuses, on kasutatud faktoranalüüsi. Moodustus 5 faktorit, mida võib nimetada järgmiselt: 1. Inimsuhted; 2. Teadus ja tehnika; 3. Meelelahutus; 4. Kirjandus, kunst; 5. Poliitika, majandus.

Tabel 1

ÕPILASTE OSALEMINE HUVIALARINGIDES (%)

Ringid, klubid	8. klass								9.—11. klass								Kokku
	Maa-piirkond		Väike-linn		Tartu		Tallinn		Maa-piirkond		Väike-linn		Tartu		Tallinn		
	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	
... oma koolis	29	58	10	27	11	27	11	17	32	68	15	33	16	36	17	19	32
... mujal	26	28	26	49	37	38	42	57	28	16	35	54	34	49	42	62	38

P=poisid  
T=tütarlapsed



Neid faktoreid võib interpreteerida kui õpilaste huvide latentseid muutujaid. Omamoodi üllatuslik oli see, et (jälgides eri arvu faktorete moodustumist) esimesed kaks — huvi inimsuhteid puudutavate ning teadus- ja tehnikaalaste materjalide vastu — diferentseerisid õpilasi kõige enam. Sealjuures nii meelelahutuse kui ka kunsti ja kirjanduse faktor kasvasid välja suhtlemishuvist, kuid poliitika ja majanduse faktor kasvas välja teadus- ja tehnikahuvist.

Suhtlemishuvi näitas kõige tugevamini järgmiste teemade eelistamine: inimestevahelised suhted jm psühholoogilised probleemid, abielu ja perekond, kool ja haridus.

Kirjandus- ja kunsti huvi faktoriga seostub ka teatrihuvi, kuid ei seostu huvi kino ja filmimaailma vastu. Viimasel on õpilaste jaoks pigem meelelahutuslik funktsioon (sellest aga veidi allpool).

Kuid õpilase päevad, tema vaba aeg pole täidetud üksnes nimetatud kultuuriliste tegevustega. Kõige rohkem erinesid õpilased üksteisest selle poolest, kas nad eelistasid teiseid tegevusi (majapidamistööd, vanemate abistamine, käsitöö, loomade eest hoolitsemine) või suhtlemist kaaslastega (peol käimine, sõprade külastamine, nende vastuvõtmine oma kodus, kinos käimine). Seega on kinos, peol ja sõprade seltsis viibimine õpilaste jaoks ühe ja sama funktsionaalse mõttega tegevused.

Näeme, et sel eluperioodil on noore inimese jaoks väga oluline tegevus suhtlemine. D. Feldštein (1) eristab iga inimese arengu- loos perioode, milles järjepidevalt vahelduvad sotsiaalse ja intellektuaalse külje eelisareng. Üks on teisele alati eeldus ning samal ajal vastandub talle. Niisuguse vastuolude pideva ületamisena toimubki areng. Noorukieas on suhtlemisaktiivsus eelduseks hilisemale intellektuaalsele arengule. Seepärast ongi 8. ja 9. klassides hoopis eelistatamad suhtlemisvajadusi rahuldavad tegevused, keskkooli vanemates klassides aga nihkub esiplaanile intensiivsem intellektuaalne tegevus ja sügavam kultuurihuvi.

Nagu eespool selgus, on õpilaste osalemine mitmesuguste ringide ja klubide töös suhteliselt tagasihoidlik. Selle üks põhjusi on kindlasti asjaolu, et kaugeltki kõik ringid ei ole organiseeritud õpilaste arenguperspektiivist lähtudes. Ontogeneesis on igal eluetapil inimesel vaja ületada kindlad spetsiifilised vastuolud, et areng saaks toimuda. Kasvatus ei saa neid vastuolusid eirata. Veelgi enam, mõnikord on vaja soodustada nende vastuolude teravnemist, et areng saaks kiiremini üle minna järgmisse, kvalitatiivselt uude etappi. Isiksuse intellektuaalset arengut ei saa eesmärgiks seada, jättes kõrvalte suhtlemisaktiivsuse perioodi, mis kahtlemata eelneb sellele ja paneb talle aluse. Sihipärase kasvatuses tervik peab arvestama sellist dialektikat. Ühe- külgsuunalise kasvatusena igakülgselt inimest ei ku-

junda. Juba selle tõttu, et kool praktiliselt seab eesmärgiks eelkõige teadmiste omandamise, ei saa tema õlgadele panna kogu õpilaste isiksuse kui terviku kujundamise raskust. See ei tähenda aga sugugi, nagu ei oleks vaja arvestada kooliväliseid mõjusid õppe- kasvatustöös.

## Kirjandus

1. Фельдштейн Д. И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе. — Вопросы психологии, 1985, № 6, с. 26—37.

## MEILT JA MUJALT

■ Vologdas tegutseb perekonna lugemisklubi. Raudteelaste kultuurimaja parim ruum on raamatuseaduse kohtumispaik. Neile on seatud vaid üks tingimus: võtta pühapäevastest kokkusaamistest osa kogu perega. Klubitöö eestvedajad paluvad kohtumistele luuletajaid, bibliofiile, raamatute restaureerimismeisterid. Iga perekonda, kes saab kirjanduviktoriini või -konkursi võitjaks, autasustatakse mälestusesemega. Mõistagi on see raamat. Samovaritee ja suurepärase koduküpsetatud pirukatega kostitavad külalisi vanaemad.

Vologda kirjandussõbrad arvavad, et järgmiseks sammuks nende ühiskondlikus tegevuses raamatute propageerimisel kujuneb koostöö linnakoolide ja lasteraamatukogude noorte lugejatega.

■ Uralski 8. keskkooli Puškini-klubi tähistas oma 10aastast tegevust luulepidustustega. Noorte organiseeritud õhtutest teemal «Rahva uhkus ja au» võtsid osa kirjanikud, teadurid, kodu-uuri- jad.

Asjatundjad hindasid kõrgelt uurimusi, milles lapsed täpsustasid üksikasju suure poeedi sõidust Uurali-maile 1833. aasta sügisel.

Noored puškinlased on kirjavahetuses poeedi loomingu uurijatega, tema muuseumidega. Tihedad sidemed on nad loonud Puškini muuseumi töötajatega Mihhailovskojes.

■ «Kertši palett» — nii nimetatakse Kertši 14. keskkoolis avatud muuseumi. Keele- ja kirjandus- õpetaja Elvira Danko eestvõttel on sinna kogutud huvitav ekspositsioon, mis aitab taastada linna kultuurielu mitmekülgselt maailma, alates 19. sajandist meie päevini.

Osakonnas «Kirjanduslik Kertš» on vaadata dokumente kirjanike kohta, kes on käinud linnas, nagu näiteks A. Puškin, M. Gorki, V. Majakovski, K. Paustovski, aga samuti nende tegevusest, kes praegu kangelaslinnas elavad ja töötavad.

Niisama huvitav on osakond «Kaslinlased — kultuuri- ja kunstitegelased», stendid kümnete unikaalsete väljapanekutega.

■ Kaunase raamatukirjastus on alustanud raamatute suurseria «Pedagoogika klassikud» väljaandmist. Sinna mahub 20 köidet. Leedu keeles publitseeritakse N. Krupskaja, K. Ušinski, A. Makarenko, V. Suhhomlinski ja leedu pedagoogide töid. Tähelepanväärt osa seerias hõlmavad antoloogiad «Antiikpedagoogika esindajad», «Nõukogude psühholoogid» jt.

Ajalehest «Ušitelskaja Gazeta»



# Tänapäevakodu kasvatusvõtetest I

INGER KRAAV,  
TRÜ pedagoogika ja metoodika  
kateedri vanemõpetaja

Eesmärgipärasel kasvatusvõttes püüab kasvataja muuta last elu ühiskonnas maksimaalselt sobivaks. Vahendid, mida selleks on kasutatud või kasutatakse, on erinevad, erinevad on hoiakud ja töökspidamised kasvatusvõtete kohta. Tugevasti on muutunud ettekujutus sellestki, mis lapse jaoks olulisim on ja missugune tegevus (või tegevusetus) teda enim kahjustab.

Iga kultuur sisaldab mudeleid vajaduste rahuldamiseks ja elusituatsioonide lahendamiseks. Inimene otsib alateadlikult neis mudelites sisalduvat regulaarsust ja organiseerib nii mentaalstruktuurid, s. o. ettekujutuse antud kultuuris heakskiidetavast käitumisest. Mentaalstruktuuridest sõltub inimeste konkreetne käitumine, sõltub see, missuguseid kasvatusvõtteid lapsevanem oma lapse puhul kasutab, aga ka see, kuidas ja kuivõrd lapse vajadusi üldse arvestatakse ja rahuldatakse.

Tänapäeva pedagoogikateadus analüüsib kasvatusmeetodite süsteemi ja annab ametlikud soovituselised nende meetodite tegelikuks kasutamiseks. Seejuures teame, et üldinimlikud töökspidamised ei ole alati kirjapanduga kooskõlas — kasvatuses teadlikult või eba-teadlikult kasutatavad võtted tulenevad just eelnimetatud mentaalstruktuuridest, ka sellest, mida rahvapedagoogika antud ajal lapse kasvatamisel õigeks või ebaõigeks peab.

Käesolevas artiklis antakse põgus ülevaade mõningaist tänapäeva kasvatuslikest töökspidamistest, kasutades selleks üliõpilaste küsitluse saadud andmeid (206 TRÜ üliõpilast erinevaist teaduskondadest) aastail 1984—1986. Võib eeldada, et üliõpilane oma vanusest (eilse lapse ja homse või isegi tänase lapsevanemana) esindab kõige paremini hetke seisukohti, ehkki tegemist on muidugi keskmisest mõnevõrra erineva katseisikute kontingendiga. Puudutatud on kasvatuses sageli kasutatavate võtete mõeldavaid tagajärgi (empiriiliste andmete puudumisel kirjanduse alusel).

Kasvatusmeetodeist on pedagoogilises (ja ka mittepäedagoogilises) kirjanduses enim tä-

helepanu pööratud käitumise ja tegevuse stimuleerimise vahendeile. Tõsi küll, rõhutatakse ka vestlusmeetodi tähtsust, analüüsitakse eeskujude, harjutamise ja ühiskondliku arvamuse mõju lapse isiksusele; üsna põhjalikult on läbi töötatud pedagoogilise nõudmise, käskude ja keeldude esitamise taktika. Kõikide nende meetodite kasutamise küsimusis ei ole aga põhimõttelisi erinevusi (ehkki nt keeldude-käskude esitamise nõudeid ei täida üldjuhul ei lapsevanemad ega õpetajad — kasvatajad). Seevastu karistuste ja ergutuste kasutamise üle on palju mõtteid vahetatud (viimasel ajal meelde jäävalt nt V. Levi oma meilgi populaarseks saanud töödes).

Meenutades tagantjärele oma kodus kasutatud käitumise stimuleerimise meetodeid, hindasid üliõpilased nende mõjuvust ja õiglust. Pedagoogiline kirjandus soovib ergutuste kasutamisel mõõdukust, hoiatab ülepakumise eest — seda eriti koduses kasvatuses, koolis on sagedamini probleemiks peetud ergutuste-kiituste vähesust. Küsitluse tulemustest siiski ei jää muljet, et kodudes ergutustega liialdataks. Küllalt suur osa (19,1 %) üliõpilasi väidab koguni, et ei mäleta oma kodust üldse mitte mingeid ergutusi.

Kõige sagedamini kasutatakse ergutusena lihtsalt kiitust, tunnustust (23,2 %).

Kõige suurema ergutusena või kiitusena võtsin lapsepõlves isa sõnu «Noh, sinust hakkab ju asja saama», sest kui isa nii ütles, siis nii ka oli.

Vanemate hindav (mulle näis — lugupidav) hoiak andis mulle vääriskustunde ja teadmise, et nii- või teistsugune käitumine on õige.

Olin ükski kodus, ema-isa tööl... Ühel päeval võtsin kätte ja tegin kogu aia puhtaks. Ema-isa olid rõõmsad, kui koju tulid. Ütlesid ainult: «Aitäh, tubli tüdruk». Mul oli väga hea meel.

Otsustavalt võib mõjuda vaid paarisõnalinegi tunnustus. Nii on kirjeldatud juhtumit, kus 6aastane laps, sunnitud terve aasta kodust kaugel haiglas lamama, hakkab igavusest pahandusi-rumalusi tegema.

Jõud oli otsa saamas. Kord aga sain mere-mehesalt kirja kuskilt Aafrika vetest. Seal sees oli pilt isast tekstiga: «Ole tubli! Isa armastab ju sind!» Kõik!! Rohkem ei olnud vaja, et ruttu terveks saada.

Kiitusega koos ja kiitusest sagedaminigi nimetatakse ergutusena mõjunud vanemate rõõmu, rahulolu, heameelt — «vanemate pidevat delikaatset tähelepanu edusammude suhtes», nagu ütleb üks II kursuse võõrfiloloog.

Kõigil oli hea olla ja hea tuju, kui mõni asi eriti hästi välja kukkus.

Ema hea enesetunne ja rõõm — tunnen, et rohkemat ma ei vajagi.

Ergutas see, kui hea meel oli emal.

Sooritasin muusikakooli sisseastumiseksami. Kui sein pealt teadeti läksime uurima ja minu nimi ka vastuvõetute nimekirjas oli, hüppas ema rõõmust ja see oli mulle tõeline ergutus. Tahtsin emale head meelt valmistada ja ka edaspidi hästi õppida.



Vanemate rõõm ja tunnustus on omavahel tihedasti seotud (kokku on see rühm 48,77 %).

Lisandub veel usalduse osutamine, mida ka mõnigi kord märgitakse (4,1 %): luba ilma vanemateta ujumas käia, üksi kuhugi sõita või lihtsalt kodusest kontrollist loobumine.

Kui olin 8. klassi lõpetanud, ütles ema, et ta mind enam kontrollima ei hakka, et olen juba küllalt suur ja tark teadma, mis teen. «Pea ainult meeles, et see on sinu enda elu, mida sa elad ja elusid on ju antud ainult üks.» See mõjus mulle tugevasti.

Tunnustusele lähedane, kuid kasvatuslikult küsitav on lapse kiitmine võrdlusena õdede-vendade või teiste lastega, mida ka aeg-ajalt märgitakse. Töenäoliselt on ka neil juhtudel, kui vastaja erilisi ergutusi ei mäleta, kodus siiski kiitusi ja tunnustust kasutatud — mittemäletamise põhjusena ongi tihti märgitud, et vanemal piisas aega ja tähelepanu iga edusammu märkamiseks. Nii kuulubki põhiosa ergutustest (71,9 %) sellesse rühma, kus lapsele mõjuvad stimuleerivalt vanemate (sagedamini ema!) heameel, rõõm, rahulolu, tänulikkus.

Aeg-ajalt on siiski ergutusena kasutatud ka ainelisi väärtusi. Nende hulk on väike, sageli ongi taoline ergutus meelde jäänud oma erakordsusega.

Sünnipäevaks kingiti väike raadio, sest olin kogu suve jooksul pere kartulimaad hoolandanud.

Kui olin lõpuks tähed selgeks saanud ja vanavanaisa ei pidanud mulle enam jutte ette lugema, tõi ta poest mulle kingituseks väikese sitsirätiku. See on mulle millegipärast kõige enam meelde jäänud, kuidas ta mind kiitis ja end pöödi minekuks valmis sättis.

Taolisi ergutusi on jagatud põhiliselt kahel juhul: esiteks siis, kui laps on olnud eriti tubli, on ennast ületanud (lasknud kõik hambad ära parandada, hoolimata hirmust hambaarsti ees), mõne suure töö ära teinud või õppetöös vanemate ootusi täitnud/ületanud; teiseks aga traditsiooni korras, näitamaks huvi ja tähelepanu tegevuse vastu.

Enne lapsepõlves tehtud operatsioone (neid oli mitu) sisendas ema alati, kui tubli ma olen, ning iga raskema operatsiooni järel ostis ta mulle mõne suurema ja kallima mänguasja. Kõik sel viisil saadud asjad on veel praegugi alles.

Veerandi lõpul kattis ema alati piduliku kohvilaua.

Igal esimesel koolipäeval viis isa kogu pere restorani.

Meil on kodus traditsiooniks, kui eksam hästi läheb, kingib ema või isa lilli või maiustusi. Nii oli ka minu ema peres.

Mida ainelise ergutusena kasutatakse? Valik on olnud rikkalik. Kindlasti ostetakse maiustusi, ent kuna enamikus tänapäeva kodudes lapsed maiustustest puudust ei tunne, märgitakse seda üsna mõeldamises. On antud raha, mänguasju, jalgrattaid, kutsikaid, isegi lambatall. Ilmselt stimuleerivalt on mõjunud pikemad ja lühemad automatkad. Kingitusi on ergutustena kasutatud 16,7% ulatuses (kaasa arvatud maiustused), mitmesuguseid pere ühiskäike või ettevõtmisi 10,9 %

Tundub, et täiskasvanud inimesena peaks üliõpilane olema võimeline otsustama, kas temaga tehtu mõjus talle hästi või mitte.

Üldiselt on saadud ergutusi peetud õiglasteks ja mõjuvaks, kahtlusi õigluses on tekitanud vaid see, kui perekonnas erinevaid lapsi erineval määral ergutatakse (0,97 %), kusjuures ebameeldivalt puudutatud on mitte ainult vähem-, vaid ka rohkemergutatut.

... seepärast tekitasid need ergutused minu vastuolu ja koguni kahe erineva palge väljakujunemist — üks isa, teine õe jaoks.

Ilmselt ebaõige ergutusega on tegemist ka järgmisel juhul — aga seda on asjaosaline isegi vastavalt hinnanud:

Tõeliseks ergutuseks oli mulle tuhksuhkur. See oli ainus asi, mida soin. Kõik toidud tuli tuhksuhkruga üle riputada ... Muidugi oli see väga ebapedagoogiline ja nii hellitati mind väga ära, aga malle see meeldis.

Erilisel ja vastuolulisel kohal kasvatusmeetodite hulgas on karistus, mis on asjaosalisele ebameeldiv. On ootuspärane, et sel hetkel kutsus ka karistaja isik esile vastakaid tundeid. Kas need taanduvad? Kui pika aja jooksul? Tagasivaates peaks inimene igatahes suutma otsustada, kas temaga on toimitud õiglaselt või mitte.

Nagu ergutuse, nii ka karistuse puhul leidub üliõpilasi, kes ei mäletagi end õieti karistatud olevat (10,6 %). Küllap langeb see rühm tegelikult kokku grupiga, kes on suurimaks karistuseks pidanud vanemate kurbust ja pettumust (12,2 %).

Tavaliselt mõjus juba see, et ema-isa jube kurvaks muutusid ja ema ohkas: «Minu lapsed ja nii halvad!»

Piisas juba sellest, kui ma sain aru, et minu peale oldi pahane.

Ei mäleta, et mind oleks kunagi karistatud või ergutatud. Mulle on olnud alati karistuseks või ergutuseks ema halb või hea enesetunne. Kui ema on kurb, on see mulle juba piisavaks karistuseks, püüan seda kuidagi heaks teha.

Mõnikord on vanema pahameele mõjuvaks väljenduseks vaikimine (1,9 %).

Väga raske karistusena mõjub oma ema-isa armastavale lapsele kõige lihtsam sõnaline etteheide: «Ma ei taha sinuga praegu rääkida, ma olen sinus pettunud ...»

Põhiliselt karistati mind sellega, et ei teatud minuga, enne kui ma jälle «hea laps» olin. Ma ei mäleta ühtki ebaõiglast karistust.

... ema ei rääkinud minuga ega palunud mul midagi kodus teha, tegi kõik ise ja ei pannud mind tähelegi. Selline olukord ei kestnud kaua ... ja tuli küllalt harva ette, kuid mõjus mulle suurima karistusena.

Üsna lähedane eelnevaile on rühm, kus põhikaristuseks on sõnalised etteheited, tõsised kõnelused, pahandamine — tavalisim karistusviis, enamasti seotud ka kõigi ülejäänutega. Põhikaristusena nimetab seda 11,4 % vastanutest.

Meie peres toimus ergutamise ja karistamise sõna, pilgu ja hääletooniga.

Hästi on mõjunud nelja silma all vestlemine, mitte harilik noomimine, vaid avameelne jutt. Väga hea mõjuga — siis tunned, et teine, see keelaja-käskija-lubaja ei pahanda sinuga niisama, pahandamise pärast, vaid tõesti hoo-



lib väga sinu tegevusest ja eksimustest. Ja kohusetunne tuleb palju suurem ning soov edaspidi parem olla.

Muidugi on pahandamise ja pahandamise vahel selge vahe, on neid, kes märgivad end igasugust karistust eelistavat ema pahandamisele, kuna «ema riidlemine, sageli põhjendamatu või pisiasjade pärast, tekitab täiesti halvavat hirmu».

Mitmed vastanud märkisid ootamatult ilma karistuseeta jäämise positiivset mõju (3,3 %).

Ühtekokku on siis uuritavast kontingendist 39,4 % kasvatatud ilma spetsiaalse karistamiseta — «sõna, pilgu ja hääletooniga»; ligi 2/3 puhul on rakendatud mitmesuguseid enam või vähem rangeid karistusi. Üsna levinud on nähtavasti põhimõte, et pahandust teinud laps peab ise oma teo tagajärjed likvideerima (lõhutud akvaariumi ära koristama, meelega ülesoolatud toidu ära sööma jms) — 6,4 %. Tavaliseks karistuseks on ka meeldivast ilmajätmine — 12,2 %. Huvitav on seejuures aga see, et neist kordadest peetakse 73,3 % ebaõiglaseks ja 46,7 % mittemõjuvaks.

□ Kui olin pahandust teinud, ei lubatud mind välja. Alati ei pruukinud see isegi õiglane olla, ema võis tühise asja peale vihastuda, kui oli halvas tujus. Ei mõjunud.

□ Ühel nädalalõpul tuli nagu väiksel taevast ema käsk: selle asemel, et minna klasiiklastega Nelijärvele kauaoodatud suusamatkale, hakkad sina oma ümbrust harima (karistus kraamimata toa eest). Et olin ise matka organiseerimiseks palju vaeva näinud, tundus keeld eriti ebaõiglane.

Üsna tavaliseks karistuseks on ka nurgaseisimine, mida on hinnatud õiglaseks või ebaõiglaseks olenevalt olukorrast. Pikaajalised seisimised (terve öhtu, mitu tundi) suhteliselt väikese pahateo eest kibestavad.

□ Ka seal ei jätnud ma oma jonnid ja nii-öelda närisin ja prustasin tapeti...

Muidu aga peetakse nurkapanekut täiesti mõistlikuks karistuseks.

□ Kui läksime vennaga kaklema, pandi meid mõlemad nurka seisma. Mõjus hästi, sest siis oli aega rahuneda ja järgi mõelda.

Ei puudu ka arukad, leidlikud karistused, mida tagantjärelegi positiivselt hinnatakse.

□ Ainsaks karistuseks oli tegevusetult diivanil istumine järelemõtlemiseks, aja pikkus vastas pahanduse suurusel. Pean seda heaks karistusviisiks, see ei alanda.

□ Ükskord jonnisin kõvasti, viskasin end siruli maha ja karjusin. Mäletan, et selle peale ei teinud ema üldse kõvemat häält. Lihtsalt jättis mu üksinda tuppa ja läks ise ära kööki. Mõne aja möödudes tuli ta tagasi. Mina istusin juba vaiksel ja tegelesin omade asjadega.

Kehalist karistust on meie kontingendi andmetel kasutatud 39,1 % ulatuses, kusjuures raskuselt on see kõikunud tutistamisest ränkade peksmisteni.

□ Ema oli mul koleeriline hüsteerik ja seetõttu oli rihmaga peksmist üks jagu. Ühtegi neist ei pea ma õiglaseks.

□ Nahatäis selle eest, et ei tahtnud süüa. Äratas ainult trotsi ja solvumist.

□ Ühel päeval ei meeldinud mulle sibul toidus. Isa riidles, pahandas, tõstis häält. — Mina — suu kinni, pisar silmas, aga ei söö. Viidi vannituppa, isa hakkas peksma. Mina nutan ja ei söö. Vannitoas rihmaga — mina ei söö. Järgmine söögikord — sama. Ja edasi, ja edasi. Teadsin juba: sibulasöök — nahatäis. Tänu sellele ei võta ma sibulat suu sissegi, midagi ei saa parata, kui sibul võrdub alati minu jaoks ahastusega.

□ Kõva keretäis selle eest, et värvilised paberid (tööõpetuse jaoks) olid kadunud. Isa oli nad kogemata ema sahtlisse asetanud.

□ 1. klassi alguses, kui isa veel lapsel vastas käis, jäi 2 tundi ära ja laps läks ise koju. Isa ehmatas, et last kooli juures ei olnud. Isa aga oli öudselfe närviläinud ja selle asemel, et kadunud lapse leidmise üle rõõmu tunda, haaras puntra pesunööri ja kukkus nüpeldama. See polnud niivõrd valus kui ootamatu ja ehmata. Tundsin, et varsti minestan ja vajusin isa käte vahelt ära. Siis sattus ka isa paanikasse ja hakkas mind suhkruveega toibutama. Mulle aga jääb see juhtum alatiseks meelde ja minu suhted isaga olid jahedad veel peaaegu 4—5 aastat.

□ Mäletan siamaani, kuidas sain isa käest nõgestega peksta, kui öde lõhkus kalli vaasi ja ajas minu peale.

Viimased näited pole paraku erandlikud, küllalt sageli on ranga karistuse põhjuseks mingi arusaamatus. Seega pole ka ime, et just kehaliste karistuste suhtes on noorte hoiak väga negatiivne: ainult 2,4 % neist on hinnatud õiglaseks. Isegi kui arvestada teatud hindajate subjektiivsust, on see protsent äärmiselt madal. Sellele lisandub hinnang karistuse mõjuvusele — mõjuvaks on peetud ka mõningaid ebaõiglaseks hinnatud karistusi, seega 4,8 %. Madal hinnang seegi!

□ Minu füüsiliselt karistamata jätmise oleks teinud minust vähemalt 90 % võrra teistsuguse inimese.

□ Tagantjärele mõeldes olid kõik karistused ebaõiglased. Ma ei usu, et ükski neist oleks mind paremaks teinud.

□ Karistusi (rihmaga peksmist kooliajal) mäletan kõiki, süütunnet ei tunne ühegi asja pärast.

□ On öudne elada, kui iga sammu ees valitseb hirm, et kui nüüd nii teen, siis saan jälle kere peale. Hilisemas elus annab see tunda.

Tunnet, et karistus on ebaõiglane, suurendab veelgi see, kui karistatakse mitu korda ühe ja sama asja eest — haruldane pole seegi. Vahel on ema omapoolse karistuse andnud, koju tuleb isa peab seda väheseks ja annab omapoolse keretäie. Veel sagedasem on see, et kuigi laps on oma teo tagajärje näol karistuse juba kätte saanud, peavad vanemad vajalikuks omalt poolt lisa anda.

□ Igaveseks on mulle meelde jäänud, kuidas 3aastaselt katkusin ära mõned avanemata tulbi nupud, et näha, mis seal sees on. Sain ema



käest vitsa. Pärast tuli isa töölt koju ja andis mulle veel rihma (vedasin vist nädal aega jalgu taga). Sellest ajast peale hakkasin ma isa kartma ja pelgasin teda terve koolieelse aja ja esimesed kooliaastad.

□ Olime õega suvel maal ja läksime heinamaale lilli korjama. Korjates läksime märkamatu metsa ja eksisime ära. Ekslesime mitu tundi, öde (5 a.) karjus appi, mina (7 a.) nutsin, karjuda ei julgenud. Ema leidis meid õe hääle peale lõpuks üles. Ta andis meile vitsa ja pani tuppa luku taha, öeldes, et olime ise süüdi kõiges juhtunus. Olime solvunud ja õnnetud, sest üleelatud hirm oli ikka veel sees ja nüüd lisaks karistused. Aga mõjus mitte karistamine, vaid just see hirm sattuda jälle üksinda metsa.

Loogiline oleks mõelda, et noored, kes endile oksk langenud karmidesse karistustesse peaaegu eranditult äärmiselt negatiivselt suhtuvad, on omandanud eitava hoiaku kehalise karistuse suhtes üldse. Probleem on oluline, sest oma kogemustest ja ümbritsevate inimeste kasvatustegevuse analüüsist tulenevad mentaalstruktuurid määravad ära uue põlvkonna poolt omaksvõetavad ja kasutatavad kasvatustvõtted.

(Järgneb.)

## MEILT JA MUJALT

■ Isad ja lapsed organiseerisid ekspositsiooni, mille lähteks on Läti Punaste Küttide muuseum Riias. Väljapaneku on koostanud Läti linna Olaine perekonnaklubi liikmed. Idee teha näitus sündis pärast muuseumi esmakülastust. Palju tähtsat ja huvitavat said vanemad ja lapsed sel päeval teada.

«Muuseumi 16 tegevusaasta järel on perekonnaklubi liikmed esimest korda saanud meie pidevateks külastajateks,» selgitab muuseumi direktor V. Stnikulis. «See tõi meie tööpäeva tähelepanevaid muutusi. Öhtuti sõidab kohale igas eas inimesi, ja kõigiga on vaja tegelda: paluda loengule, vestlusele, korraldada ekskursioon. Ühesõnaga, ilma loominguliste otsinguteta läbi ei saa. Koos klubiga on olnud terve tsükkel ettevõtmisi, mida ühendavad ühissõidud tuntud revolutsioonipaikadesse.»

■ 95 Valdheimi keskkooli (Juudi Autonoomne Oblast) 9. klasside õpilast, ühinenud õpilaste tootmisbrigaadi, valmistuvad põllutööks. Kolhoosiga «Iljiti tahe» sõlmitud kokkuleppe alusel hakkavad nad 25 hektaril kasvatama sööda-juurvilju. Noored kohustsid saama igalt hektarilt 230 tsentnerit saaki, mis 13 tsentneri võrra ületab plaanis ettenähtu.

Brigadiriks on nimetatud 16aastane koolipoiss Eduard Bobrov. Selline praktika, et kooliõpilane hakkab brigadiriks, on seal esmakordne.

Valdheimi laste eeskujul lähevad söödapõldudele tööle nende eakaaslased teistestki küladest.

Ajalehest «Uštšelskaja Gazeta»



## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

### Kollektiivse tegevuse probleeme

ARVED LEINBOCK,  
PTUI vanemteadur,  
pedagoogikakandidaat

Kollektiivsest tegevusest on palju kirjutisi ja nende arv on aastast aastasse kasvanud. Analüüsitud on kollektiivset tegevust eri aladel, eri koostöövormides, erinevates kommunikatsioonitingimustes, erinevates grupikoostlustes jne. Loomulikult on ka rohkesti ja huvitavaid järeldusi. Kõige ootamatumad aga on kaks tulemust, millele pole viinud uurimisandmed, vaid probleemikäsitlus tervikuna. Esimene neist on suhtlemisvajaduse arvamine inimese põhivajaduste hulka. Veel 10 aastat tagasi peeti seda pigem motiiviks kui vajaduseks, rääkimata sellele põhivajaduse staatuse andmisest. Nüüdseks on seisukoht leidnud üldise tunnustuse.

Teine uus kontseptsioon on hoopis värske. Praegu ei ole veel võimalik rääkida selle tunnustusest, kuid midagi arvestatavat temas peitub. Nimelt tuleb koostööd pidada samasuguseks arengu põhifaktoriks nagu võitlustki. «Võitlust rõhutades unustati koostöö,» kirjutab A. Averjanov (2) ja toob rohkesti näiteid koostöö tulemuslikkuse kohta loomariigis, mis on liikide säilimist taganud mitte vähem kui Darwini poolt esiletõstetud olusvõitlus. Tugev argument on liigisisese koostöö näitamine tegurina, mille tulemusel inimene eraldus loomariigist (3).

Niisuguste kontseptsioonide ilmumine tähendab, et on tugevnenud kollektiivse tegevuse uurimise teoreetiline kandepind ning sel-



gemaks saanud vajadus seda laiendada ja süvendada.

Grupiefekti annab koostöö nii kehalises kui ka vaimses tegevuses. Mõlemal juhul kahel viisil: esiteks osavõtjate individuaalse tegevuse intensiivistumisest ning individuaalse panuse suurenemisest ja teiseks eri allikaist tulevate jõudude liitumisest tegevuses. Inimese kehalises tegevuses täheldatakse — juba Setšenov tegi seda — lihaste pingetõusu ühise töö tingimustes. Hilisemad uurimused kinnitavad ka psühho-füsioloogiliste protsesside aktiveerumist, mis avaldub meeleanorgaanide tundlikkuse tõus, tähelepanu teravnemises. Samuti avaldub grupiefekt oludes, kus indiviidi üksinda ei suuda või ei saa ülesannet täita. Füüsikaseaduste järgi on näiteks suur tähtsuse rütmil. Kadunud asju leitakse mitmekesi kokkuvõttes lühema ajaga kui üksisid.

Ka vaimses tegevuses ilmneb koos töötades indiviidi potentside kasv. Korduvate eksperimentidega on kindlaks tehtud mälu efektiivsuse tõus, seda nii lühikui püsivõime puhul, samuti assotsiatsioonide suurem vabadus ja haare. Vaimses tegevuses ilmneva grupiefekti mehhanismi on oma viimase aja uurimustes avanud B. Lomov (7). Selles mehhanismis kuulub keskne koht teadmiste «ühisfondile», mis kujuneb välja töö ja suhtlemise käigus ja mida võib kasutada iga partner. Teadmiste «ühisfond» ühendab subjektid, nii et toimib mitte enam subjektide koondis, vaid, ja nimelt, «koondsubjekt», kellel on omadusi, mis ei taandu sellesse kuuluvate indiviidide omadustele. Lisaks teadmiste «ühisfondile» kuulub «koondsubjekti» juurde teatav meeolu, tegevust mõjutav psühholoogiline kliima.

Kollektiivse tegevuse levikust kõige kõrge tasemega vaimses töös — teaduslikus loomingus — räägivad faktid. Käesoleval sajandil on järjekindlalt suurenenud teaduspublikatsioonide arv, millel on mitu autorit. Füüsikateemalistest publikatsioonidest kuulus sajandi 20. aastail üksikautoritele 75 %, 50. aastail aga 39 %. Keemias kuulus üksikautoritele sajandi algul 82 %, 70. aastail aga ainult 33 % töödest (8). Teadusinstituutides on normiks saanud kollektiivne uurimistöö. Vastutusrikastest otsustest võetakse suurem osa vastu pärast kollektiivset arutlemist.

Siiski on see vaid asja üks pool, positiivne külg. Ei puudu ka negatiivne, see, mida vastandina grupiefektile võiks nimetada «grupipidurduseks», «grupimüraks». Kiiret reageerimist ja osavust nõudvates tingimustes on indiviidi tegevus tulemuslikum kui kollektiivi oma. On olusid, kus ainujuhtimise likvideerimine tähendaks katastroofi, ja on ka terveid loomingusfääre, kus indiviid on võimeline selisteks tippsaavutusteks, milleks ei ole võimeline grupp. Erinevalt teadlastest näiteks ei ole kasvanud kahasse töötavate kirjanike ja kunstnike arv. Kui mõeldud sajandil kirjutasid ühiselt tõsist kunstilist proosat vennad

Goncourtid, siis meie sajandil saab tulemuslikuma koostöö kohta tuua näiteid üksnes kergemates žanrides: Ilf ja Petrov satiirilise proosa, vennad Vainerid kriminaalromaanide ja Kukrõniksid karikatuuri alal (maale löid grupi liikmed Krõlov, Kuprijanov ja Sokolov individuaalselt). See, mille laienemist on märgata ka kunstis, ei ole otsene ühislooming, vaid erialaspetsialistide koöperatsioon, näiteks skulptori ja arhitekti, lavastaja ja kunstniku, sõnade ja viisi autori töö ühise objekti kallal (kus erinevalt teadusloomingust partneri ala tundmine ei ole vajalik).

«Grupipidurdus» ja «grupimüra» on eriti märgatavad lühiajalistes tegevustes. Teise inimese osalemine ainult segaks lennuki maandamist ja keerulise mõtte lõpuni mõtlemist. Sellest järeldus, et ühekordsel arutlusel, kus puudub võimalus isoleeruda («pea käte vahele võtta»), võib mõnigi mõte lõpuni mõtlemata, tooreks jääda. Enamasti valmivad ühisprojektid autorite kollektiivsest ja individuaalsest tööst koosnevate tsükli järel.

Veel tuleb negatiivsele poolele kanda kriitilisuse vähenemine ühise töö tulemuste suhtes, nende suhteline ülehindamine võrreldes omaette tehtud töö tulemustega. See on ühise tegevuse meeldivuse ülekandmisest tegevuse tulemustele, usust mitmekesi tehtu headusse, isikliku vastutuse vähenemisest ja vastutuse teatavast anonüümsustumisest.

Detailsed eksperimentaaluurimused on olnud suunatud selgitama, milliste ülesannete täitmisel, millise koosseisuga ja kui suure grupi puhul on kollektiivne tegevus edukas.

Tähelepanu äratav, et tunnetusprotsesside järgi rühmitatud katsetes on kollektiivne tegevus osutunud individuaalsest edukamaks kõiges — mõjunud soodsalt taju täpsusele (välja arvatud ajataju intellektuaalse tegevuse puhul), materjali meeldejäämisele ja meele püsimisele, assotsiatsioonide haardele, klassifitseerimise ja üldistamise selgusele; on ajendanud rohkem hüpoteese püstitama ja korrigeerimisi ette võtma.

Kõige intensiivsemalt on uuritud hüpoteeside püstitamist ja jõutud teatud täpsusteni. Kui varasemate andmete kohaselt esitasid katseisikud ühises arutelus lihtsalt rohkem hüpoteese, siis hilisemates uurimustes on peetud arvestust ka nende küpsuse ja originaalsuse üle. Katseandmete ja -tingimuste mõningatest erinevustest hoolimata näib kehtivat seaduspärasus, et koostöö soodustab suuremal määral konkreetset laadi ja konvergentset (ühele lahendile orienteeruvat) mõtlemist eeldavate ülesannete lahendamist, abstraktsemate ja divergentset (lahknevat) mõtlemist nõudvate ülesannete lahendamisel aga on otstarbekas kas suurendada gruppi, komplekteerida see erineva ettevalmistusega isikutest või luua võimalusi ka individuaalseks tööks. Algoritmiliste ülesannete lahendamisel arvestatavat grupiefekti ei teki, sest siis ei kujune intensiivset suhtlemist. Suhtle-



mist stimuleerib probleemülesanne. Mis puutub hüpoteeside arvu suurenemisse, siis nähakse ka sellest tulu, sest viimased hüpoteesid on väärtuslikumad, küpsemad kui esimesed. Ühises töös pöörduetakse harvemini tagasi kõlbmatuks osutunud hüpoteeside juurde, individuaalselt töötades esineb seda häirivalt sageli.

Suurt, tundub isegi, et põhjendamatu suurt tähelepanu on pööratud grupi suuruse uurimisele. Sobivamaks on väidetud 4-, 5- ja 7liikmelisi grappe. Võrdluse korras on tõestatud 4liikmeliste gruppide eeliseid 8liikmelistega võrreldes. 4liikmelises grupis esines ka kõige passiivsem liige 15—20 korda, kuna sama ülesannet lahendavais 8liikmelistes gruppides esinesid nad vaid 2—3 korda. Tullemusi halvendab, kui sobiva suurusega gruppides tekivad alagrupid, kui näiteks 5liikmeline grupp ei tööta ühiselt, vaid struktuuris 3 + 2. Mõned autorid on osutanud asjaolule, et iseenesest ei ole oluline grupi suurus, vaid kommunikatsiooni tihedus, seda aga määravad grupi suuruse kõrval ka ülesande laad ja osavõtjate koosseis.

Et omadusi, mille poolest inimesed üksteisest erinevad, on rohkem ja nende kombinatsioonid eri proportsioonides nii palju, et iga indiviid on omaette isiksus, siis ei ole lootusi leida retsepte sobivate gruppide koostamiseks. Üksikud sellesuunalised katsed, tehtud temperamendi, introvertsuse, ekstrapunitiivsuse, «avatuse» ja teiste iseärasuste mõju kohta, on jäänud teoreetiliselt kitsapinnalisteks. Põhiliselt arvestatavaks grupikoosluse kriteeriumiks on kujunenud kõige üldisem tunnus — grupi homogeensus-heterogeensus, kusjuures silmas on peetud ainult kahte võrdlusalust — grupi liikmete taset (tugevad, keskmised, nõrgad) ja eriala (sama või erineva eriala inimesed).

Nagu eeldatud, ei osutunud katsetes nõrkade grupid efektiivseteks, need ei taga ka oma liikmetele arvestatavat edasiminekut. Seepärast peetakse otstarbekaks gruppide mõõdukat heterogeensusust, mõõdukat selles mõttes, et domineerivast koosseisust ei erineks keegi liiga äärmuslikult. Erialateadmiste poolest heterogeenseid grappe peetakse sobivateks keerukamate ja ebamäärasemate probleemide lahendamisel (täiendamise ja vastastikuse rikastamise printsiipi silmas pidades). Esmajoones soovitakse uusi ja teiste erialade inimesi näha arutlustel, mida nimetatakse «ajurünnakuks».

Empiirilistes uurimustes vähem, metoodilistes soovitusel rohkem leiavad käsitlemist kollektiivse tegevuse organisatsioonilised aspektid. Nii väidetakse, et üksteise vastas istuvad grupikaaslastel kalduvad diskuteerima, et servas olijad jäävad passiivseks. Võrdsuse loomiseks soovitatakse ümmargust lauda, kus keegi ei istu ei keskel, otsas ega servas. Väga palju väidetakse olenevat juhust, ent üksikjuhitudel osutatakse ka grupi isereguleerimisvõimele.

Niisiis, seaduspärasusi on välja selgitatud arvukalt ja olulisi. Nende olulisus näib sõltuvat alast, koostöövaldkonnast. Eriti torkab silma, et see, millele osutatakse esmatähelepanu juhtimisteaduses ja spetsialistide täienduskoolitamisel, osutub teisejärguliseks teadustöös ja koolis (istumisviisi, suhtlemise reglement, osavõtjate individuaalsed iseärasused, liidri kommunikatsioonivõimed jms). Vaatamata lahknevustele hinnangutes, tuleb siiski arvata, et päris alast sõltuvad grupiefekti andvad tegurid siiski ei ole, et tühistega ei asenda olulisi ühelgi alal. Senisest rohkem oleks vaja arvestada nende hierarhiat ja esitada metoodilises kirjanduses esmajärgulisi põhjalikumalt kui kolmandajärgulisi. Et paljudes publikatsioonides on toimitud vastupidiselt, siis nähtavasti ei seisa küsimus üksnes olulise ja väheolulise segiajamises, vaid selles, et olulised tegurid pole piisavalt läbi uuritud.

Koolis ei kuulu paljud eespool loetletud grupiefekti tegurid oluliste hulka ja kõiki pole ka võimalik praktiliselt arvestada. Rohkem kui kõigest muust oleneb siin ülesandest. Ülesande püstitus ja struktuur peab olema selline, et see sobiks kollektiivseks täitmiseks. Seejuures on ülesandega lood koolis teistsugused kui muudel kollektiivse tegevuse juhtudel. Siin on eesmärk, et uusi teadmisi, oskusi ja vilumusi omandaks igaüks, et maksimaalselt areneks iga indiviid. Ülesande kui tahes hiilgav äralahendamine (mis on peaeesmärk teaduskollektiivides ja spetsialistide «ajurünnaku» puhul) maksab siin vähe, kui osa õpilasi jääb kõrvaltvaatajaks. Kõrvaltvaatamine ei anna rohkem kui mahakirjutamine. Kindlaim vahend kõrvaltvaatamise vältimiseks, nagu on näidanud H. Liimets (6), on tööjaotus, see tähendab selliselt struktureeritud ülesande andmine, mis võimaldab tööjaotust ja määrab igaühe kohustuse ning vastutuse.

Samal ajal ei tohiks tööjaotus seisneda ülesande pisendamises erinevateks kildudeks ega ka põhi- ja abitegevusteks. Tervikust peaks olema ülevaade kõigil. Kui seda ei saavutata teisiti, vahetatagu järgmistel kordadel või etappidel kohustusi. Kahjuks ei anna õpikud ja ülesandekogud niiviisi struktureeritud ülesandeid. Et selliste võrdlemisi vastuoluliste nõuetele vastavate ülesannete koostamine on õpetajate jaoks mitte ainult koormav, vaid ka keeruline, peaks tüüpilisemaid näidisulesandeid andma metoodiline kirjandus. Paraku ta seda ei tee. Meie viimases kollektiivsele õpetegevusele pühendatud kogumikus (4) on selgesõnaliselt esitatud ainult üks ülesandenäide ja see on järgmine.

Iga grupp saab lahtilõigatud sõnad ja kirjajahemärgid. Üks sõnadest algab suure tähega. Grupil tuleb koostada lause. Siis loetakse (ainult õpetajale teadaolevas järjekorras) kõik laused ette ja saadakse huvitav jutuke.

Jutukese niisugune teke ehk õigustab sellist ülesannet kui erandit, kuid reeglina ei saa



«kotis» töötamist muuta. Ka ei toimu põhili keeleõppimine nii süsteemil meetodil.

Nüüd veel ülesandest teises aspektis. Eksperimentidega on selgunud, et õppurid ei tunne ülesannet lahendades pidevalt ja lakkamatult vajadust suhelda. Ülesande kergemaid osi, kus edasiminekuks on ladus, täidetakse meelsamini üksi ja peatusteta. Suhtlemisvajadus tekib alles raskematel kohtadel. Sellega seoses tekib küsimus, kas kollektiivset töötamist ongi õige peale suruda, võib-olla piisab mõnikord sellestki, kui seda lubada. Sama suundusega mõtet toetab eksperimentaalselt selgitatud asjaolu, et gruppides, kus pole volituste ja kohustustega juhti, hakkab üsna edukalt toimima iseregulatsioon. Ühesõnaga, rangelt reglementeeritud vormide kõrval võiks eluõigus olla ka vabamatel.

Mis puutub grupi koosseisu mõjusse, siis on õppetöös selle peamiseks väljundiks «kasu» jaotumine. Kes saavad kollektiivses töös kõige rohkem kasu: tugevad, keskmised või nõrgad? Varasemaid, tähelepanekutel rajanevaid andmeid kinnitavad V. Koltsova (5) üsna põhjalikud eksperimendid: suhteliselt suuremat kasu saavad keskmised. Sellega on kooskõlas ka fakt, et kõrgendatud ja nimelist stipendiumi saavad üliõpilased eelistavad teistest rohkem töötada individuaalselt. Kontrollimist väärrib hiljuti esitatud mõte, et kordamisülesannete puhul võib koostada homogeenseid, ainult nõrkadest õpilastest koosnevaid gruppe (9).

Küsimusi ja arvamusi kollektiivse õppetöö organiseerimise kohta on esitatud veel mitmesuguseid: kui suur võiks olla selle osakaal õppetöös üldse ja üksikutes ainetes eraldi, millised võiksid olla kollektiivse töö vahetvormid ühelt poolt frontaalse ja teiselt poolt individuaalse tööga, kuidas hinnata kollektiivselt töötanud õpilasi jne. Need on seda laadi küsimused, millele vaevast saab anda ühest vastust, kuid mis ometi kuuluvad niivõrd asja juurde, et nende ignoreerimine tähendaks kollektiivse tegevuse arengu pidurdamist, sellesse formaalsuse sügenemist. Igal juhul on neile lahendusprintsipi leidmine seotud peamisega — kollektiivseks täitmiseks antavate ülesannete struktureerimise ja konstrueerimisega. Ühiseks tööks sobiv ülesanne — see on kõige sõlm.

Kui mitte tähtsusetult, siis vähemalt aktuaalselt järgmisele kohale tuleks panna konsulteerimise metodika. Olulist selgust tõi asjasse grupi juhi nimetamine konsultandiks (4). Õppetöös, kus tulemus ei kahestu ülesande lahendis, vaid õpilaste arengus, on juhi ülesanne just ja nimelt konsulteerimine, tegevuse selline suunamine, et igaüks töötaks maksimaalse pingega ja saaks otsest abi mitte rohkem kui tingimata vaja, aga saaks seda õigel hetkel. Praegu, mil pikka aega ei ole pedagoogilises kirjanduses öieti midagi ilmunud konsulteerimise metodikast, pole õpetajail kerge oma klassis tööle asuvatele konsultantidele

asjalikku nõu anda. Seega osutabki konsultandi nime kasutuselevõtt ühele esmaülesannetele kollektiivse tegevuse juurutamisel.

## Kirjandus

1. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 14. М., 1959, с. 319.
2. Аверьянов А. Н. Системное познание мира. М., 1985, с. 121.
3. Алексеев В. П. Становление человека. М., 1984.
4. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников. Под ред. И. Б. Первина. М., 1985.
5. Кольцова В. А. Усвоение понятий в условиях обучения. — В кн: Проблема общения в психологии. М., 1981, с. 60—79.
6. Лийметс Х. Понятие коллективной работы в советской педагогике. — В кн: Актуальные проблемы индивидуализации обучения. Тарту, 1970, с. 18—20.
7. Ломов Б. Ф. Проблема обучения в психологии. — В кн: Проблема обучения в психологии. М., 1981, с. 3—23.
8. Майзел И. А. Научная деятельность как предмет исследования. — В кн: Проблемы методологии науки и научного творчества. Л., 1977, с. 3—24.
9. Совершенствование методов и средств теоретического и производственного общения в средних профтехучилищах. Л., 1985, с. 64—84.

## MEILT JA MUJALT

■ Kuidas objektiivselt organiseerida arutelu NLKP Keskkomitee projekti kõrgema ja keskerihariduse ümberkujundamise peasuundade kohta meie maal üle, kuidas muuta see rahvamajanduse täiustamise üheks osaks, selliseid küsimusi arutasid kohtumisel NLKP Novosibirski oblastikomitee sekretäri L. Kolesnikoviga partei ja nõukogude töötajad, kõrgkoolide rektorid, õppeasutuste ja ettevõtete parteialorganisatsioonide sekretärid, ametiühinguorganisatsioonide ja komsomolkomiteede juhid. Määrati projekti töökollektiivides läbiarutamise aeg ja vorm. Oblastikomitee juures töötab kriitiliste märkuste ning ettepanekute läbitöötamise komisjon.

Esimesed arutelud toimusid Novosibirski ülikooli üliõpilasgruppides. See ülikool on tuntud individuaalsete õppevormide ja arvutiõpetuse intensiivistamise poolest. Arutlesid ka Novosibirski Pedagoogilise Instituudi üliõpilased. Seal on paljudes osakondades hästi organiseeritud üliõpilaste teadustöö ja tudengite omavalitsus. Noortel oli teha rohkesti kriitilisi märkusi ning omapoolseid ettepanekuid.

Ajalehest «Ulititskaja Gazeta»



## Õppetöö motiveerimine õppekirjanduse abil

JAAN MIKK,  
TRÜ pedagoogika ja metoodika ka-  
teedri juhataja, pedagoogikadoktor,  
professor

*Kõik meie kavatsused, otsingud ja plaanitsused nurjuvad, kui õpilasel pole tahtmist õppida. Töö tahtmine kaasneb aga üksnes eduka õpitööga.*

V. SUHHOMLINSKI

Meeldiv on õpetada õpilasi, kes soovivad õppida. Nad kuuluvad hoolikalt õpetaja selgitusi, püüavad ainet täielikult mõista, vastavad õpetajale meeleldi. Küllaltki sageli näeme aga koolis vastupidist: õpilased ei huvitu ainest, nad ei soovi seda omandada ja õpetaja nõudmised võivad isegi täitmata jääda. Õppimis-soovi puudumine on üks olulisemaid õpiedutuse põhjustajaid (1, lk 162). Kui me soovime tõsta õppetöö efektiivsust, siis peame tõsiselt mõtlema, kuidas arendada õpimotiivi.

Inimene on motiveeritud tegema seda, mis rahuldab tema vajadusi. Ka õppetöö peaks rahuldama õpilase vajadusi. Ei piisa, et õpilased oma tööga täidavad täiskasvanute soovi kasvata da haritud põlvkonda.

Psühholoogid on inimese vajadusi mitmeti klassifitseerinud. Kõiki vajadusi me koolitöös ei kasuta, näiteks toiduvajadust. Me anname õpilastele süüa sõltumata nende hinnetest. Õppetöö motiveerimisel toetume kõigepealt õpilaste uudishimule, nende vajadusele elu järele ja soovile valmistada tööks.

Õpimotivatsiooni areng õpilastel sõltub suuresti õpetajast. Oma suhtumisega ainesse, õpimeeskide seadmisega, õpilaste hindamisega ja muudel viisidel ta märkamatuks kas suurendab või vähendab õpilaste soovi õppida. Samal ajal tuleb arvestada, et õpetaja juhindub oma tegevuses õppekirjandusest. Võib arvata, et õppematerjali esitamise peenemadki nüansid omandavad paljud õpetajad alateadlikult õpikust. Seetõttu on ka õpimotivatsiooni arendamisel suur osa õppekirjandusel. Õpikute autorid saavad palju ära teha õpilaste õppimissoovi tugevdamiseks. Koolis täheldatav vähene õpimotivatsioon näitab autoreile, et on tarvis intensiivselt otsida ja leida teid selle tugevdamiseks õppekirjanduse abil.

Vaatleme, millised on õppekirjanduse autorite võimalused õpilaste tunnetusvajaduste ja eduvajaduse rahuldamisel ning kuidas nad võiksid näidata õpilastele omandatavate teadmiste tähtsust elus.

**Õpilaste huvi materjali vastu tõstab:**

- vanuseastmele omase väljendusviisi valik ja huvide arvestamine,
- vastuolude näitamine,
- küsimuste ja hinnangute esitamine,
- ajalooliste seikade kasutamine,
- emotsioonide esilekutsumine (2, lk 30—31).

Hillar Palamets kasvatab 4. klassi õpilastel huvi arheoloogia vastu järgmiselt:

«Veel enne koolitöö lõppu kõneles õpetaja 3.klassile, et suvel toimuvad Linnamäel arheoloogilised kaevamised. Õpetaja soovitas lastel kaevamisi vaatama minna, sest järgmisel sügisel pidi sellest ajalootundides juttu tulema.

Suviste tööde ja tegemiste käigus unustasid õpilased selle jutu. Kui aga augustikuu alguses autotäis vööruid Linnamäele sõitis ja seal mitu telki üles löödi, tulid õpetaja sõnad lastele meelde ja nad otsustasid kaevamisi vaatama minna.

Linnamägi asus koolist nelja kilomeetri kaugusel, väikese Tammejõe käärus. Arheoloogilised kaevamised toimusid Linnamäe põhjapoolses otsas.

... Mehed ei ajanud lapsi ära, vaid kutsusid neid leidusid vaatama. Iseäranis lahke ja jutukas oli pikem mees, kes jutustas üht-teist kaevamistööde kohta: «Rohkem kui 1000 aastat tagasi asus sellel kohal muistsete eestlaste linnus...» (9, lk. 9).

Selles tekstis toetub autor keskastme õpilaste huvile seikluste vastu, kasutab konkreetset esituslaadi ja positiivse värvinguga sõnu: «Linnamägi», «Tammejõgi». Ilmekas on ka paragrahvi pealkiri «Muinasleitud jutustavad». Taolised võtted väärivad tõsist tähelepanu ka teiste ainetes õpikuis, sest meeldivat tekstist omandavad õpilased rohkem teadmisi (8, lk 41).

Õppematerjalis esinevate vastuolude näitamine ja lahendamine on probleemõppe sisuks. Selle olulise õppemeetodi kasutamisest õppekirjanduses oli pikemalt juttu eelmises artiklis (7). Teatud efekti võib aga saavutada ka küsimuste ning hinnangute esitamisega ja probleemsete pealkirjadega. Näiteks: «Inimene, mis oled sa ilma keskkonnata?», «Puhas vesi — kui kauaks veel?» (12, lk 87).

Suurt huvi tekitavad õpilastes sündmused teaduse ajaloos. M. Baumann leidis, et nad avaldavad 6. klassi õpilastele suuremat mõju kui õppematerjali tähtsuse näitamine (2, lk 32). Näiteks matemaatikakursusest on paljudele meelde jäänud, kuidas malemängu leiutaja India valitsejalt tasu küsis, mis algul solvavalt väiksenä paistis, aga arvutamisel selgus, et valitsejal polegi küsitud nisu hulka. See jutuke tõstab huvi geomeetrilise progressiooni vastu ja ilmestab üht tema olulist omadust. Mõnikord õnnestub ergastavat mõtet esitada isegi ühe lausega, näiteks: «Fosfori avastaja, alkeemik H. Brand arvas esialgu, et tal on läinud korda valmistada kulda» (4, lk 91).



Sageli on soovitatud ajaloolised episoodid õppekirjandusest välja jätta, sest nad võtavad üsna palju ruumi. Tegelikult on selle soovitus järgimine üks nendest põhjustest, miks õpikud muutuvad elutuks ja ebahuvitavaks. Teaduse popularisaatorid teevad sageli kõrvalpoikeid inimeste ja ajaloosündmuste juurde. Õpiku põhivooruseks pole tema lühidus, vaid oma ülesannete täitmine. Ja nendest ülesannetest on nüüdisajal üks olulisemaid õpimotivatsiooni tugevdamine. Kooli tähtis eesmärk on tekitada huvi teadmiste vastu, nii et õpilased sooviksid ise asja edasi uurida.

Üldtuntud on soovitus kutsuda õppetöös esile emotsioone, sest emotsioonid aitavad materjali kauaks ja kindlalt meelde jätta. Kuidas saavad aga õppekirjanduse autorid seda nõuet arvestada? Emotsioone kutsuvad esile ootamatud sündmused ja mõttekäigud, ilmekad võrdlused. Näitena vaatleme üht teksti füüsikaõpikust.

«Kuna molekul on väga väike, siis on neid igas kehas tohtu hulk. Veetilgas on näiteks molekule mitu miljardit korda rohkem kui maakeral elanikke. 1 cm<sup>3</sup> õhus on nii palju molekule, et nendega võrdne arv liivaterasid moodustaks mäe, mis kataks suure tehase.

Kas ühe ja sama aine molekulid erinevad üksteisest?

Looduses erinevad kõik kehad üksteisest millegi poolest. Ei ole olemas ühesuguste nägudega inimesi. Ühel puul kasvavate lehtede hulgas ei ole kaht täiesti ühesugust. Isegi liivahunnikust ei leia me kahte ühesugust liivatera...

Arvukad ning keerulised katsed näitavad, et ühe ja sama aine molekulid on täiesti ühesugused. See on huvitav fakt. Ei ole näiteks võimalik eraldada teineteisest mereveest destilleeritud vett ja mahlast või piimast saadud vett, sest kõik vee molekulid on ühesugused» (10, lk 15–16).

Selles tekstis on molekulile võrreldud liivate radega, toodud selgelt esile ootamatu fakt, et ühe aine molekulid on täiesti ühesugused, antud sellele faktile hinnang. Küllap need ja teised õpimotivatsiooni tugevdavad tegurid olid üheks põhjuseks, miks sellele õpikule anti riiklik preemia.

Õppematerjali emotsionaalsusele aitab oluliselt kaasa tema piltlikkus. Selle saavutamiseks tuleks kõigepealt kasutada õpilastele tuntud sõnu. Võõrsõnad hävitavad emotsioone. Väga oluline on võrrelda käsitletavat nähtust varem õpitud hästi ettekujutatava nähtusega. Võrdlus pole otstarbekas aga siis, kui õpitav aine ise on konkreetne või võrdluse käigus sissetoodav uus objekt keeruline. Emotsioonid tekivad õpilastel kergemini, kui kirjeldata, mida nad võivad näha (3).

Emotsionaalses tekstis on fraasid lühikesed, sõnade järjekord lauses ebatavaline ja sageli kasutatakse hüüümärki. Nende tunnuste järgi võib teksti hinnata, pole aga mõtet hakata mehhaaniliselt lauseid lühendama. Autor kirjutab emotsionaalse õppeteksti siis, kui ta ise on oma ainst sügavalt haaratud.

Asume nüüd vaatlema teisena nimetatud teed õppetöö motiveerimiseks õppekirjanduse

abil. Iga õpilane vajab edu ja tunnustust. Vajadus edu järele on inimese sotsiaalsetest vajadustest olulisemaid. Inimene teeb meeeldi seda, milles ta edukas on. Õpiedu tekitab õpilases meeldivaid elamusi, ta soovib neid teine kordki läbi elada ja püüab jälle hästi õppida. Seda püüdu tuleb toetada, võimaldada õpilasel hästi õppida. Ainult nii saame muuta kooli elurõõmsa töö keskuseks.

Õpiedutus kahandab õppimissoovi. Kui õpilane on korduvalt ebaõnnestunud vastanud, siis tekib tal hirm selle aine ees. Ta ei püüagi enam hästi õppida ja räägib endale ning teistele, et see aine pole elus üldse oluline (5). Kui õpilased ei soovi mõnd ainet õppida, siis küsigem, kas pole me neid kusagil õppetöoga üle koormanud.

Inimesed ei soovi endale ei liiga kerget ega liiga rasket ülesannet. Kerge ülesande lahendamine ei tekita edutunnet, mis rõõmu võiks valmistada, üle jõu käiv ülesanne ei võimalda edu üldse saavutada. Tugevaima õppimissoovi tekitab optimaalse raskusega õppekirjandus, sest ainult selle puhul on võimalik edu vajadust ulatuslikult rahuldada.

Tänapäeva õpikud on sageli liiga rasked, nad ei võimalda õpilastel õppetöös oodatud edu saavutada. Õppimissoovi arendamiseks tuleks vähendada paljude õpikute keerukust ja mahtu. See oleks autorite oluline panus koolielu teravamate probleemide lahendamisse.

**Õpikute keerukuse vähendamiseks on põhiliselt kolm teed:** 1) välja jätta teisejärgulised tundmatud elemendid ja detailsemalt selgitada uusi põhilisi elemente, 2) loobuda osast abstraktsest materjalist ja teaduse põhitõdesid illustreerida konkreetsete näidetega, 3) keerukad konstruktsioonid lausetes asendada lihtsamatega. Nendest teedest on korduvalt pikemalt juttu olnud (6), mistõttu toome siinkohal esile vaid kaks täiendavat mõtet.

Edutunde kindlustamiseks ei tohiks õppetöös kiirustada ühelt teemalt teisele, vaid tuleks anda õpilastele aega kasutada õpitud materjali. Seega on õppekirjanduses olulised harjutusülesanded ja tundmaõpitud seaduspäraseste mitmesugused rakendused eri eluvaldkondades.

Õpilase tegevust hindab ja tekitab temas positiivseid emotsioone kõigepealt õpetaja. Aga õpilane suudab ka ise kindlaks teha, kas ta saavutas edu või mitte, kui ta teab, mida ta pidi saavutama. Selleks tuleks õppekirjanduses täpselt avada õppimise eesmärgid. Näiteks võiks paragrahvi alguses sündada: «te saate teada, mis mõjutab inimese südame tegevust» või siis «te õpite kasutama oma taskuarvuti mälu». Eesmärkide taoline teatamine tugevdab õpimotivatsiooni (5).

Seni vaadeldud õppimismotiivid olid seotud õppeprotsessi endaga. Vanemates klassides muutub aga õpilastel tugevaks vajadus valmistuda tulevaseks tööks. Seega kujuneb siin oluliseks õpimotivatsiooni arendamise teeks teadmiste tähtsuse näitamine.



Koolis omandatavad teadmised on vajalikud tootmistöös, ühiskondlikus elus ja õpilase isiklikuks arenguks. Need teadmised on valitud teaduse kullafondist, mis on tähtis, huvitav ja perspektiivne loov. Õpilased sageli ise seda kõike veel ei näe, neile tuleb sageli öelda, milles seisneb omandatavate teadmiste väärtus.

Positiivse näitena võib siin vaadelda löiku üldbioloogia õpikust. «Viimastel aastatel on hakanud eriti tormiliselt arenema bioloogia, keemia ja füüsika piiriteadus, mida nimetatakse molekulaarbioloogiaks. Selle teadusharu ülesandeks on uurida tähtsamaid elunähtusi (ainevahetus, pärilikkus, võime reageerida ärritajale) raku moodustavate molekulide tasemel. Molekulaarbioloogia loob avarad perspektiivid eluprotsesside juhtimiseks inimese poolt. Märkimisväärseid edusamme on teinud geneetika, teadus organismide muutlikkusest ja pärilikkusest, mis kasutab molekulaarbioloogia meetodeid nii teoorias kui praktikas. Geneetikal põhineb sordiaretus, mille ülesandeks on parandada olemasolevaid ning luua uusi taimesorte ja loomatõuge. Reaalseks on saamas perspektiiv aretada selliseid nisusorte, mis kõrge agrotehnika rakendamisel annavad kuni 100tsentrilisi hektarisaake» (13, lk 5).

M. Baumann uuris eksperimentaalselt, millist mõju avaldab teadmiste tähtsuse selline näitamine õpitulemustele. Kui kirjeldati õppematerjali kasutamise viise tootmises või isiklikus elus, tõusis selle materjali omandamine 30% võrra (2, lk 33). See on väga suur efekt.

Tavaliselt avatakse aine tähtsuse sissejuhatuse õpikusse. Tegelikult jääb sellest väheks. **Hinnanguid õppematerjalile tuleks anda iga teema õppimise käigus.** Need ei tohiks aga olla paljusónalised. Kõige paremat efekti annavad 1–2 sõnaga väljendatud hinnangud. Näiteks: «Kasutame majanduslikult tähtsat vastuvooluprintsiipi.» Kui õppetekstis sageli väljendada hinnanguid tervete lausetega, siis õpitulemus ei tõuse, vaid langeb. Nii ei sobi õppeteksti lause: «Kasutame vastuvooluprintsiipi, mis on majanduslikult väga kasulik ja pidevalt end õigustab» (2, lk 34). Taolised kõrvallaused ilmselt lõhuvad aine esituse loogikat ja sellega ongi seletatav õpitulemuste vähenemine. Huvitav on märkida, et lähedaste tulemustele jõudis V. Ruus. Õppeteksti kasvatuslik mõju on suur siis, kui kasvatuslikult tähenduslikku informatsiooni edastatakse sekundaarse funktsiooni kaudu (11).

**Lõpetame sellega nende võtete vaatluse, millega õppekirjanduse autorid saavad õpetööd motiveerida.** Selge on, et need võtted on omavahel seotud ja nende liigitamine tinglik. Näiteks õpitava materjali kasutusala näitamine avab õpilasele selle materjali tähtsuse, aga võib esile kutsuda ka emotsioone. Autor konkretiseerib õppematerjali, selleks et äratada õpilase emotsioone ja samal ajal ta tegelikult muudab õppeteksti ka jõukohasemaks. Ilmselt aga polegi mõtet suruda

õppetöö motiveerimise viise kindlatesse raamidesse, sest siin on igal autoril oma ideed.

Hämmastav on efekt, mis on saavutatud õppetöö motiveerimisvõtete kasutamise õppetekstis. Ülalpool oli juba nimetatud, et õppematerjali tähtsuse avamine võib selle omandamistaset tõsta kolmandiku võrra. Veel olulisema õpitulemuste tõusu saavutas U. Geiling õppematerjali kujundilisuse suurendamisega (3). Kui me õpime taolist efekti saavutama ka eestikeelsetes õppetekstides, siis oleme leidnud väga olulise tee õppetöö täiusdamiseks koolis.

Eelnevat ei tasu siiski tõlgendada nii, et rohkem motiveerimisvõtteid õppetekstis on alati parem. Nägime juba, et õppematerjali tähtsuse paljusónaline näitamine ei tõsta omandamistaset. Sama lugu on emotsioonide esilekutsumisega. A. Mülleri katses tekitasid keskastme õpilastel kõige tugevamaid emotsioone need tekstid, kus materjal esitati laste huvidest lähtuvalt. Seevastu kõige paremad õpitulemused saavutati tekstidega, kus avati teadmiste tähtsus eluks. Need tekstid aga tekitasid vaid mõõdukaid emotsioone (8).

Õppetöö motiveerimisvõtete kasutamisel õpikus tuleb leida optimaalne määr. Neid võtteid tuleb senisest hoopis ulatuslikumalt tarvitada, kuid siiski silmas pidada, et õppekirjandusel on peale õppetöö motiveerimise teisi olulisi ülesandeid.

## Kirjandus

1. Babanski J. Õppeprotsessi optimeerimine. Tln, Valgus, 1984. 256 lk.
2. Baumann M. Untersuchungen zur Stimulation und Motivation des Lernens durch Lehrtexte. — Informationen zu Schulbuchfragen. Berlin, 1980, Heft 40, S. 29–37.
3. Geiling U. Untersuchungen zur Anschaulichkeit von Lehrbuchtexten. — Informationen zu Schulbuchfragen. Berlin, 1980, Heft 38, S. 45–62.
4. Karik H., Ratassep V. Keemia IX klassile. Tln, Valgus, 1980. 175 lk.
5. Kreitzberg P. Mis paneb õpilase õppima. — Nõukogude Kool, 1984, nr 3, lk 26–27, nr 4, lk 39–44.
6. Mik J. Teksti mõistmine. Tln, Valgus, 1980. 136 lk.
7. Mik J. Probleemõpe õppekirjanduses. — Nõukogude Kool, 1985, nr 4, lk 31–44.
8. Müller A. Gezielte emotionale Gestaltung von Schulbuchtexten als Beitrag zur Überzeugungsbildung. — Informationen zu Schulbuchfragen. Berlin, 1980, Heft 40, S. 38–44.
9. Palamets H. Jutustusi kodumaa ajaloost. Õpik IV klassile. Tln, Valgus, 1982. 208 lk.
10. Pjorõškin A., Rodina N. Füüsika VII klassile. Tln, Valgus, 1974. 207 lk.
11. Ruus V. Teksti kasvatuslike eesmärkide saavutamisest õpetunnis. — Rmt: Õpilaste ideeline kasvamine koolis. Tln, 1979, lk 18–47.
12. Schwier H.-J. Eine Schulbuchvariante gestaltet von Schülern — noch kein typisches Untersuchungsanliegen der Schulbuchforschung. — Informationen zu Schulbuchfragen. Berlin, 1983, Heft 47, S. 85–91.
13. Üldbioloogia. Õpik X–XI klassile. Tln, Valgus, 1981. 295 lk.



# Kuue- aastaste laste sõna- kasutusest\*

ELVE OAGO,  
Tallinna 36. keskkooli õpetaja  
VIIVI MAANSO,  
PTUI eesti keele metoodika sektori  
juhataja

On üldteada, et mida rikkam on inimese sõnavara, seda täiuslikumalt tunnetab ta ümbritsevat maailma, seda parem on suhtlemine kaasinimestega ja edukam vaimne arenemine. Nii tähendab lastegi sõnavara rikastamine ühtaegu nende kasvatamist ja arendamist üldse.

Et laste sõnapagasit teadlikult suurendada, on vaja tunda lähtetaset. Õppijate sõnavaratase tundmine on vajalik sellekski, et teada, milliseid sõnu võib neile teadmiste edastamisel kasutada ja milliseid mõisteid on alles tarvis kujundada. Mida noorem on laps ja piiratum tema sõnavara, seda olulisem on jäliile saada sõnavaru ulatuses ning laadis.

Peatselt alustavad kooliteed kõik 6aastased. Kooli astumine on lapse jaoks omamoodi murranguline ajajärk, teatav piir mängumaailma ja tõsise töö vahel. Täiskasvanute taotlusi peaks olema seda üleminekut muuta võimalikult sujuvaks, lapse jaoks võimalikult kergesti üleelatatavaks ja võimalikult vähe pettumusi toovaks. Paljude muude tegurite kõrval on siin oluline suhtlemise lastepärasus. Üeldu tähtsustab veelgi kooli astuvate laste sõnavara tundmise vajadust.

Alljärgnev käsitlus kujutabki endast pilgusheitu koolieelikute sõnatarvitusele. Üldistuste aluseks olev aines — pildijutustuste sõnavara — on kogutud 1984/85. aasta talvel Tallinna 42. lastepäevakodu ühest 6aastaste rühmast. Kasvatajana töötanud Elve Oago kirjutas nimelt üles 10 tütarlapse ja 7 poisi jutus-

\* Kirjutise aluseks on TPedI algõpetuse eriala endise üliõpilase E. Oago lõputöö «Kuueaastaste laste aktiivsest sõnavarast» (juhendaja V. Maanso), mis 1985. a. ÜTÜ vabariiklikul konkursil tunnistati metoodikaurimustest parimaks.

tused kahe pildi ning kahe pildiseeria alusel, mille teemadeks olid «Talv», «Suvel metsas», «Perekond» ja «Toas enne nääre». Lapsed jutustasid rühmatao laua juures ühekaupa, teised tegelesid eemal muuga — joonistasid, konstrueerisid, mängisid. Vajaduse korral suunas katse korraldaja jutustajat küsimuste abil. Laste jutustustest moodustus ühtekokku 21643sõneline tekst, milles oli kasutatud 1319 lekseemi, s. o erinevat sõna ja fraseoloogilist väljendit.

Ühe lapse jutustuse sõnade arv oli keskmiselt 1273 (standardhälve  $\sigma=196$ ), lekseemide hulk 367 ( $\sigma=60$ ). Varieeruvus üldkeskmiste ümber oli suhteliselt väike, enamiku laste tulemused olid üsna lähedased. Äärmuslikud näitajad erinesid siiski üksteisest suuresti: maksimaalne sõnade arv jutustuses oli 1736, minimaalne vaid 1045 (60 % maksimaalsest tulemusest); lekseeme oli sõnarikkaimas jutustuses 518, sõnastuselt vaeseimas ainult 288 (56 % maksimaaltulemusest). Tundes laste kodusid ja vanemaid, pole raske näha nende erisuste põhjusi.

Tütarlaste ja poiste tulemuste võrdlus osutas keskmiste minimaalset paremust esimeste kasuks, kuid ka diferents äärmuslike näitajate vahel oli tüdrukutel suurem. Et katsealuseid oli vähe, ei tarvitse see tendents olla üldine.

Pidades jutustustes kasutatud sõnade üldarvu sõnastusladususe ja lekseemide hulka aktiivse sõnavara rikkuse näitajaks, sõandame konstateerida koolieelikute sõnaladususe ja sõnarikkuse tihedat seost (korrelatsioonikoefitsient nende vahel +0,77).

Pildijutustuste koguteksti analüüs kinnitas ootuspärast: lastekeel on lihtne, sõnakordused sagedased. Et toodavaid andmeid mõistetavamaks muuta, kõrvutame neid varem analüüsitud 2. klassi õpikute leksikaga, mille tekstivalimi maht on lastejutustuste tekstile ligilähedane — 20 000 sõnet (tekstide mahuline erinevus tingib muutusi nende sõnavaralises struktuuris). Jutustustes on rohkesti kõrgsagedusega sõnu, mida kasutab enamik lapsi; need hõlmavad valdava osa tekstist. Näiteks katavad sõnad esinemissagedusega 20 või enam korda jutustustekstist 87 % (2. klassi õpikuis 49 %). Sageduselt kolm esimest sõna (olema, ta, ja) katavad 20 % (2. kl õpikuis 10 %), 50 sagedasemat sõna aga juba enam kui poole, täpsemini 54 % jutustuste kogutekstist (2. kl — 32 %). Keskmine lekseemikordus on 16,4 (2. kl — 5,8). Seevastu neid sõnu, mis esinevad lastejutustustes vaid 1—2 korda, on suhteliselt vähe: need katavad tekstist vähem kui 4 % (2. kl — 14 %).

Lastejutustuste sagedasemaid lekseeme kõrvutasime teiste eestikeelsete tekstide olemasolevate sagedusloenditega — ilukirjandusproosa autorikõne sagedussõnastikuga (1), 2. ja 4. klassi õpikusõnavara sagedusloenditega (2) ning 2., 4., 6. ja 8. klassi õpilaskirjandite sagedussõnastikega (3; 4). Kõigi



nimetatud allikate sageduselt esimese 50 sõna seas on ühiseid 14: *olema, ja, see (need), tema (ta, nemad), mina (ma, meie), ei, et, saama, ka, siis, üks, tulema ja minema*. Laste jutustus-teksti sõnasagedusloendi algusosast ei leia me mitmeid sõnu, mis teistele tekstidele ühised (*aga, kui, hakkama*). Seevastu kuuluvad kõrgsagedusega sõnade hulka mitmed sellised, mida ühegi teise sagedussõnastiku alguses pole, näiteks *selga (seljas), püksid, pruun, põder, oranž* jt. Nende sagedases esinemuses näeme otsesest jutustust inspireerinud piltidega.

Laste sõnatarvituse olenevus piltidest on ilmne mujalgi. Näiteks on kõik 17 last kasutanud jutustamisel sõnu *kardin, lepatriinu, liblikas, lumepall, nõõp, täpp, ämber* jms, mis üldkeeles üsna harva esinevad. Kõige enam lahknevad teistest allikatest lastejutustuste substantiivid kui teksti (ja selle aluseks olnud piltide) sisu peegeldav sõnaliik: ligi 80 % jutustamisel kasutatud nimisõnadest ei kuulu õpilaskirjandite ega ka ilukirjandusproosa 700 üldisema sõna hulka.

Substantiividest esineb jutustussõnastikus kõige rohkem rõivanimetusid ja muid rõivastumise seotud sõnu, näiteks *aluspüksid, botik, madrusesärk, hõlm, rinnatasku, traksid, trukk* jpt. Teise suure rühma moodustavad loomariigi esindajate nimetused ning loomade eluga seotud sõnad, sealhulgas mitmed üsna haruldased, nagu *hamster, kährikkoer, künnivares, sinivint, kabi, kaitsevärv, koon, suukorv* jt. Üldse on 6aastaste leksika küllaltki rikas loodustemaatilistest sõnadest, näiteks taimenimetused *jänsekapsas, oblikas, ristik, saialill*, ilmastikuga seostuvad sõnad *härmatas, jäälill, lumehang* jms. Suuremate rühmadena tulevad veel esile toidunimetused, sööginõud jm söödava ning söömise seotud sõnad, näiteks *apelsin, magustoit, porgand, lusikas, satvrätik* jne, laste mängu ja sportimist peegeldav leksika, näiteks *kelk, kelgumägi, liivavorm, nukupes* jne., hoonete, nende ümbruse ja sisustusega seostuvad nimisõnad, näiteks *aken, hoov, külmutuskapp, pesuköök, põrand, vannituba* jne.

Adjektiividest esineb lastejutustustes kõige rohkem värvusi, värvivarjundeid ja mustreid väljendavaid sõnu, mida on kasutatud piltidel olevate olendite ning rõivaste jt esemete kirjeldamisel. Rööbiti põhivärvidega on sagedased liitumid täiendosistega *hele- ja tume-*, näiteks *helelilla, heleroosa, tumekollane* jms, samuti *kas-tuletised*, näiteks *kollakas, oranžikas, rohekas, helepruunikas*. Ka mustreid väljendavad sõnad ühendatakse tihti teatava värvusega: sõnade *jooneline, lilleline* jms kõrval räägitakse *punasetriibulisest, sinise-punasekirjust, valgetäpilisest* jne. Otsesest piltidega võib täheldada ka adverbide *jalas, kaelas, seljas* jms sagedas esinemuses.

Piltide kõrval on laste sõnavalikut ilmselt suunanud nende argitegevused, miljöö, inimesed, kellega nad kokku puutunud. Üldten-

dentsina ilmneb see verbikasutuses, ehkki siin on lähedus teiste allkeelte sagedasematele sõnadele suurem kui muude täistähenduslike sõnade osas. Lastejutustuste eripära seisneb ennekõike mängu ning sportimist väljendavate pöörsõnade suhtelises paljuses, näiteks *hullama, kelgutama, kukerpallitama, maadlema, möllama* jms, ja erisuguseid töid nimetavate verbide esinemuses, näiteks *heegeldama, krohvima, kühveldama, pinteldama, väänama* jms. Ilmselt elulistest kokkupuudetest tingituna kasutavad üksikud lapsed ka mitmeid selliseid substantiive, mida vahetuks pildikirjelduseks vaja poleks: isikunimetustest näiteks *autojuht, kojamees, koristaja, aga ka joodik*; asutustest ja ettevõttest *jäätise- ja lastekohvik, kaubamaja, lõbustuspark ja turg*; liikluse ja liiklusvahenditega seotud sõnadest *pagasnik, rool, tagavaraosa, villis 'automark'* ja «Volga»; õppimisega seostuvaist sõnust *harjutus, hinne, värviraamat*; ainenimetustest *betoon, lambavill, tina* jpm.

Eeltoodu põhjal on selge, et teiste laste jutustused teistsuguste piltide alusel andnuks meie poolt fikseeritust suuresti erineva sõnaloendi. Seepärast püüame alamal esitada, kasutatud sõnade leksikaalset tähendust võimalikult elimineerides, lastejutustuste sõnavara üldisemaid erijooni, selle sõnaehituslikku ja päritolulis-stilistilist külge.

Juba esitatud näidete alusel võime konstateerida lastejutustuste täistähendusliku sõnavara suurt konkreetust, võrreldes õpilaskirjandite ning ilukirjandusproosa autorikõnega. Sama kinnitab ülejäänud sõnaloend. Avaraid üldmõisteid väljendavatest sõnadest on lapsed tarvitanud üksnes neid, mis kuuluvad keele põhisõnavarasse ja esinevad suure sagedusega teisteski tekstides. Abstraktoomenid laste kõnes praktiliselt puuduvad.

Et katseisikute näol oli tegemist koolieelikute, eeldasime nende jutustustes lastekeelsesõnade jm lapsepäraste kasutamist. Ootuste vastaselt esines aga lastekeelseid sõnu väga vähe: *issi, kalli, komm, mummud 'juuksepannlad', papu* ja veel mõned, millest ükski pole registreeritud üle kolme korra. Suure esinemissagedusega erandiks on vaid *mõmmi* (66 korda). Ka deminutiivliidet *-ke(ne)* kasutasid lapsed üsna harva (*kitseke 1, karbike ja linukene* à 2 korda jms). Nähtavasti hakkavad lastekeelsed väljendid koolimineku eel kuueaastaste kõnest taanduma. Nende asemele hakkab lastekõnesse sügenema žargonisme, eeskujuks oletatavasti vanemate, juba koolis käivate mängukaaslaste ja täiskasvanute keelepruuk. Nagu õpilasžargoonis, nii ka koolieelikute kõnes tuletatakse neid sageli *kas*-liite abil. Osa selliseid žargoonisõnu on kokkulangevad üldkeeles kasutatavatega, näiteks *pas-takas, radikas ja telekas*, kuid nende kõrval esineb ka üsna uudseid tuletisi, nagu *kõrgekas 'kõrge kraega džemper', karukad 'karupüksid, retuusid' ja viigikad 'viigipüksid'*. Laste jutustustest oleme kirja pannud ka teistu-



guseid žargonisme, nagu *pusa*, adjektiivid *kihvt* ning *pirakas*, *nublu*, 'juuksepannal', adverb *õudsalt* 'väga'. Enamik neist esineb lastejutustuste kogutekstis küll vaid üks kord; võime aga arvata, et laste omavahelises suhtlemises on nende kasutussagedus suurem.

Mõnevõrra üllatav oli **võõrsõnade hulk** jutustustes. Lastekõnest registreeritud 30 võõrsõna moodustab tervelt 2,3% sõnastiku mahust. (Võrdluseks olgu öeldud, et 2. klassi lugemik-õpiku teksti sõnastikust moodustasid võõrsõnad 1% ja loodusõpetuse õpikus 0,9%.) Näib, et igapäevakeelse esinevate võõrsõnade, nagu *džemper*, *dušš*, *film*, *fotoparaat*, *kušett* ja isegi *variant* jms, omandamine pole lastele raskem eesti omasõnade kasutuselevõtust.

Veel torkavad laste jutustusleksikas silma tavalisest proosatekstist rohkemad, küllaltki ilmekad **onomatopoeetilis-deskriptiivsed** seisundi- ja viisimäärsõnad, näiteks *jõnksus*, *kissis*, *kronksus*, *krussis*, *krõnksus*, *potsti* jms, samuti loodushääli jäljendavad verbid *kädistama*, *kraaksuma* jne. Suhteliselt palju on ka **reduplikatsioonijuhtumeid**, nagu *ai-ai*, *oot-oot*, *hapu-hapu*, *tasa-tasa*, *kalli-kalli*, *sikk-sakk*, *kila ja kola*, *sitihad-satikad* jt.

Kõige huvitavam on lastejutustuste **liitsõnatarvitus**, milles tuleb küll kõige ilmekamalt esile teksti lastepärasus. Liitsõnad moodustavad koguteksti lekseemidest täpselt kolmandiku. (2. klassi õpikute sõnastikes oli liitsõnade osakaal väiksem: loodusõpetuse õpikus 27% ja emakeele lugemik-õpikus vaid 17%.) Täiskasvanute igapäevakõne tavaliste liitsõnade kõrval, nagu *ehtekarp*, *asfalttee*, *bussipeatas*, *mikrorajoon*, *võimlemisharjutus* jpt, kohtame jutustustes väljendusvärskemaidki liitumeid, näiteks *hirveema*, *jänkupoiss*, *kukulind*, *punupats*, *sabatutt*, *sünnipäevahleit* jms. Laste taotlus võimalikult täpselt väljendada on viinud aga ka tarbetute täiendsõnade lisamisele ja sel viisil kirjeldavate liitsõnade moodustamisele, näiteks *veedušš*, *käevarrukas*, *liivakoogivorm*, *õueskäimispüksid* jms. Huvitavad, ehkki alati mitte päris õiged on traditsioonivastased liitumid, nagu *autotänav*, *kitsevasikas*, *näärätik*, *lumetilk*, *saiatera*, *sulamiisik* jms.

Juhtumil, kui mõiste ja/või seda tähistav üldkeelsesõna või väljend pole lastele tuttav, näeme lapsiti üsna ulatuslikku varieeruvust. Tekivad omapärased **sünonüümiread**, näiteks *lumelabidas* — *labidas* — *lumekaevamislabidas* — *lumelükkamiselabidas* — *lumepühkimiskühvel* — *kühvel*, *fotoparaat* — *pildistamisaparaat* — *pildistaja* — *pildiaparaat* jms. Sünonüümseist sõnaühendeist pälvivad tähelepanu verbi *suitsetama* kõrval kasutatud väljendid *suitsu tegema*, *piipu tegema*, *piipu popsutama*, *piipu tõmbama* ning üpris tavapäratu *piipu ajama*; rööbiti väljendiga *loiku kuuatama* esineb *loiku nühkima*, *puhastama* või *pühhkima*; *lumesõda pidama* kõrval ka *lumesõda tegema* jms. Sõnastuse teadlikku varieeri-

mist sünonüümidega kohtame lastejutustustes harva, kõige enam ehk värvuste edasiandmisel (näiteks oleme registreerinud pruuni varjundid *pruun*, *pruunikas*, *helepruun*, *tumepruun*, *helepruunikas*).

Sõnu kasutavad 6aastased oma jutustustes üldiselt **õiges tähenduses**. Üksikud lapsed ei tee vahet tähenduslikult vähe eristuvate sõnade vahel, öeldes *vaatama pro nägema*, *kriips* ja *joon pro triip* (näiteks *mütsil olid kriipsud peal*; *jooneline kleit*), *libistama* pro *libisema* jne. Tähenduse ülekandmine tekitab vahel naljakaid liitumeid, mille seas ehk ilmekaim *sotapotaht* 'kirjatäht' (s. o raske, raskesti kirjutatav täht). Väära sõnatarvituse sagedamaid põhjusi näib siiski olevat kusagilt kuulnud sõnaga väljendatava objekti mittetundmine: näiteks ühest ja samast pildil kujutatud loomast rääkis üks laps kui kährlikkoerast, teine pidas teda naaritsaks, kolmas saarmaks.

Meeldivalt vähe esines 6aastasel hälbimusi õigekeelsusnormidest. Üsna üldine näib olevat tarvitada *sukapüksid* pro *sukkpüksid*; muudest varieeruvustest on sagedasemad *jope*—*jopi*—*jopp* ning *pluus*—*pluuse*. Usutavasti on neil jms kordadel tegemist koduste keelekasutuse otsemõjuga.

\* \* \*

Oleme rühma 6aastaste pildijutustustest analüüsinud siin vaid üht külge — leksikat. Kuid ka fikseeritud tekstide kõigekülgne läbitöötamine (hääldeuse ja lausestuse erijoonte, sõnavormide esinemuse, sõnatuletuse jms jälgimine) ei annaks piisavat ülevaadet kooliastujate kõnest. Moodustavad ju 17 lapse pildijutustused eesti koolieelikute kõnekasutusest vaid kaduvväikese osa, mistõttu neist järelduv võib üksnes abistada tulevasi uurijaid hüpoteeside püstitamisel. Kooliastujate kõne, sealhulgas ka sõnavara põhjalikuma uurimuse vajadus suurema ja erisugusema lastekontingendi ning mitmekesisema meetodika põhjal peaks aga olema ilmne.

#### Kirjandus

1. Kaasik Ü., Tuldava J., Viilup A., Ääremaa K. Eesti tänapäeva ilukirjandusproosa autorikõne lekseemide sagedussõnastik. — Rmt: Tõid keelestatistika alalt II. Keelestatistika. Tartu, 1977, lk 5—140.
2. Maanso V. IV klassi õpikute sõnavarast. — Rmt: Sõnavaraõpetuse probleeme. Tallinn, 1975, lk 44—64.
3. Sepp E., Unt S. Katse mõõta algklasside õpilaste aktiivse sõnavara taset. — Nõukogude Kool, 1973, nr 9, lk 771—776.
4. Sepp E. Õpilaste aktiivse (kirjandite) sõnavara sõltuvus kirjandi teemast. (Käsikiri PTUI eesti keele meetodika sektoris.) Tallinn, 1979. 134 lk.



## Arendades loovust eesti keele ja kirjanduse õpetamisel\*

HELJO KREIS,  
Tallinna 6. õhtukeskkooli õpetaja

«Koolireformi sätetes... peetakse eriti oluliseks õpetamise eesmärgiks loovuse kujundamist, mida vastandatakse teadmiste omandamisele valmiskujul. Loovust iseloomustab probleemide püstitamise ja lahendamise oskus, võimed ja vajadus loovaks tegevuseks. On põhjust ette heita kogu senisele õppesüsteemile, et sellised meetodid ja vormid, mis loovomaduste arengut soodustaksid, on laste õpin-guis pehmelt öeldes tagasihoidlikult esindatud» (5, lk 1669).

Emakeeleõpetaja osa noore inimese õpetamisel ja kasvatamisel on raske ja vastutusrikas, sest kirjandus on koolikursuse üks emotsionaalsemaid õppeaineid. Emakeeleõpetaja õpetab esmalt oma õpilased lugema, selle kaudu mõistma ja tunnetama maailma, inimsuhteid, kunsti, ilu, sõna jõudu. Ta õpetab oma õpilased ka kirjutama, kuid see ei tohi lõppeda õigekirjaoskuse omandamisega. Nüüdisaegse kirjaoskuse all mõistame oskust kirjutada loovalt, oma mõtete avaldamise oskust ükskõik millise elunähtuse või probleemi kohta.

Keskkooli kirjandusprogrammi seletuskirjas on öeldud: «Kirjalike tööde esmaseks ülesandeks on arendada kujundilisest mõtlemisest ajendatud eneseväljendust, mis seob niihästi keele- kui kirjandusõpetuse taotlusi» (2, lk 18).

Uus programm annab varasemaga võrreldes õpetajale loovaks tegutsemiseks vabamad käed. Seda teevad ka uued keeleõpikud, aga direktiivmaterjalidega (eksamijuhendid, meetoodilised kirjad) kammitsetud õpetaja pole sageli harjunudki edasi mõtlema, kus programmi seletuskirjad lõpevad. Selleks aitavad kaasa ka aastast aastasse ümberöelduna korduvad keskkooli lõpukirjandite teemad ja tingimused (kirjandusteost tohib kasutada ainult

nimede ja tsitaatide täpsustamiseks eksami-komisjoni laual). Need ei ärgita looma, vaid reprodutseerima loetut.

Nii kujunebki sageli keskkooli emakeeleõpetaja põhieesmärgiks 10. ja 11. kl programmi-teoste traditsiooniline analüüs, õpetaja seisukohtade konspekterimine, et õpilastel oleks lõpueksamil mingile kindlale ja traditsioonilisele toetuda. See tagab küll keskmiselt korralikud eksamikirjandid, aga hilisemas elus ei ilmuta noored inimesed mingit loova eneseväljenduse soovi, isegi kirja, oma elulookir-jelduse, kolleegi iseloomustuse või protokoll-i kirjutamine tekitab ebameeldivaid emotsioo-ne.

Mida vanemad meie, emakeeleõpetajad, oleme, seda enam meenutame vanu häid aegu, mil õpilased huviga lugesid, loetust kohusetunde-ga kirjutasid; süüdistame passiivse kuulaja-vaataja rolliga harjunud TV põlvkonda. See kõik võib õige olla, kuid ei aita meid meie töös edasi. 80. aastate noor põlvkond ei ole 70. ega 60. aastate oma.

Koolireformi üldrahalik arutelu on selles suunas kaasa mõtlema pannud paljusid eri elukutsega inimesi. Ja võib-olla tuleks erinevate inimeste mõtetest hakatagi otsima uusi lahendusi.

Harald Peep kirjutab: «Esteetilise kasvatu-se huvides tuleks igas klassis täiendavalt eral-dada üks või kaks nädalatundi, kus ei õpita, vaid kuulatakse muusikat, vaadatakse pilte, teatrietendusi ning vesteldakse neil teema-del» (4, lk 174).

Väga õige ja ilus mõte, aga praktilise emakeeleõpetaja seisukohalt nõuaksid niisugused mitte-õppimise tunnid väga head ja oskuslikku ettevalmistamist: valitud muusikat hea võimendusega (õpetaja Lauri viiulimängust ei aitaks), kunstiteosete reprodid ja teemasid, mida õpetaja ise väga hästi tunneb, millest huvi ja armastusega vestleb; suurt teatri-lemmust ja filmispetsiifika tundmist.

Kuid loovaid kultuurilembesid inimesi kasvataksid niisugused mitteõppimise tunnid kindlasti rohkem kui need, kus avame Gorki «Ema» ideed või arutleme Matis Tihu suhteid mõisa ja kirikuga.

Eelnevast ka haakuv mõte: miks ei võiks filoloogi, ajaloolase, õpetaja või mõne loova elukutse poole pürgijatega suulise eesti keele eksami asemel vestelda (muusikast, kunstist, kirjandusest, poliitikast jm). Vestlusteemad võiksid olla ka piletitena laual. Inge Unt kur-dab samas eelsteeritud artiklis, et meie koo-list on kujunenud faktiliselt reaalkool, selle õigustuseks teaduse ja tehnika revolutsioon.

Samas aga põhjendavad jaapanlased oma edemust tööstusrevolutsioonis just esteetilis-kunstilise kasvatu-se kõrge tasemega. Nende õpetuses ja kasvatuses on palju rituaalseid, mängulisi elemente (ikebana, maastikukujun-dus, kodu- ja käitumiskultuur, teetseremooniad...).

Võib-olla ongi meie häda selles, et püüame

\* VÕTi 1985. a kursusetöö.



kasvatada liiga ratsionaalselt mõtlemaid inimesi?

Kalju Leht kirjutab: «Meie valvsalt tõsine kool on mänguvõõras. Tõsi, viimaseil aastail kirjutatakse mängust kui õpimoodusest, kuid vaateväljas on didaktiline mäng. Ent rollimängud? Võidakse öelda: õppeaeg pole raisata. Aga kui mõnes mängus õpivad lapsed rohkem kui mõnes tunnis? Kujutlen, mida ütleks silmaklapi-pedagoogika? Mis teadmiste raudvarasse juurde tuli? Miks ei jõua päralt mõte, et «mäng avab õpilase sada korda enam, kui mistahes küsitlus või kaval nipp.» (3, lk 1429.)

Võib-olla on juured selles, millele vihjab prof Inge Unt: «... sellised meetodid ja vormid, mis loovomaduste arengut soodustavad, on laste õpinguis pehmelt öeldes tagasihoidlikumalt esindatud.»

Mõtteid loova õpetamise asjus seoses koolireformiga on meie ajakirjanduses välja öeldud palju. Suured lootused on pandud emakeeleõpetajale. Kust tuleks alata? Mida teha?

Õpilane lõpetab 8. klassi. Tal on kujunenud oma väärtushinnangud kooli ja õppeainete suhtes: see on huvitav aine, see raske, see igav, seda pea ei võta jne.

Üks väide, mida 9. klassi tulevad õpilased sageli esitavad, on negatiivne hoiak kirjandite suhtes:

«Mina kirjandit kirjutada ei oska.»

«Aga 8. klassi lõpukirjandi ju kirjutasid?»

«Kuidagi suure vaevaga, õpetaja abiga.»

«Aga sul oli eesti keel 4?»

«Etteütlused ja grammatikaharjutused olid mul head, aga kirjandeid mina välja mõelda ei oska.»

See dialoog on 9. klassi õpetajale üsna tuttav, eriti niisuguses koolis, kus kogu õpilaskontingent on uus (kutsekeskkoolid, tehnikumid, õhtukoolid, ka rajoonikeskkoolid).

Murelikuks teeb nähtus, et õpilased täidavad heameelega trükitud töövihikuid, teevad muid mehaanilist täitmist nõudvaid töid, aga loovharjutusi, loovülesandeid sooritavad vastumeelselt ja eriliste tulemusteta.

Minu töö eesmärk on olnud hajutada negatiivne hoiak kirjandi kirjutamise suhtes, saavutada seda, et 11. klassi lõpetajad võtaksid iga kirjalikku loovülesannet kui loomulikku ja meeldivat õppevormi, saata 11. klassi lõpetajad ellu teadmise, et emakeelne kirjalik eneseavaldamine on keskkooli lõpetanule niisama loomulik tegevus nagu suuline vestlus.

Selle eesmärgi saavutamiseks olen endale sõnastanud mõtted:

1. Õpilased peavad saama kirjutada sellest, mis neile huvi pakub.

2. Kirjutama õpitakse ainult kirjutades (meenutada V. Panso «Portreed...» «Pahvka ja teised»).

3. Igasugune kirjatöö peab olema loov, ka kirjavahemärkide harjutus.

Millised on olnud need tööd, milline nende meetodika? Esimene liik kirjalikke töid on nn kirjandiõpetuse loovtööd.

9. kl

«Mida ma vastaksin oma eakaaslasele.»

On välja lõigatud ja kaartidele kleebitud 30 erinevat dr Noormannile esitatud küsimust. Et dr Noormannile küsimuste esitajad on 15—16aastased, siis on see 9. kl õpilastele sobiv ja huvipakkuv töö.

«Kui ma oleksin...» Kaartidele on kleebitud pilte 30 eri elukutse kohta. Kaartide taga on küsimused.

1. Kas see elukutse sobiks minu kehaliste omadustega?

2. Kas mu psüühilised omadused vastaksid sellele elukutsele?

3. Kas mu tahteomadused oleksid sobivad?

4. Kas mu tervislik seisund võimaldaks sel alal töötada?

5. Kas see elukutse pakuks mulle huvi?

9. klassi õpilased kirjutasid seda tööd suure huviga. On ju vaja oma kutsesobivust üheks või teiseks elukutseks erapooletult ja kriitiliselt hinnata.

**Mingi konkreetse tegevuse detailne kirjeldamine** (20 varianti): Kuidas koorin apelsini. Kuidas avan tordikarpi. Kuidas pressin püksiviike. Kuidas puhastan kilu, keedan manna-putru. Jne.

**Minu tööprotsessi kirjeldus.** Selles töös tuleb tarbekeeles detailselt kirjeldada oma tööprotsessi.

10. kl

**Portreed.** Kaartidele on kleebitud 20 portreed. Enne kirjutama asumist tuletatakse meelde, mis on karakteristika. Loetakse näiteid, milliseid erinevaid iseloomustamisvõtteid kasutavad tuntud eesti kirjanikud (Tammsaare Andres ja Krööt. Hindi Matis ja Tõnis Tihu, Smuuli Garibaldi Sturm ja Ingel Aer jt). Seejärel kirjutavad õpilased karakteristika.

11. kl

**Sõnumi muutmine jutustuseks.** Ajalehtedest ja ajakirjadest on välja lõigatud 25 eri sõnumit. Õpilased arendavad neist loovtööd, annavad neile oma fantaasiaga uue interpretatsiooni.

**Assotsiatsioonid looduspildile.** On kogutud aastaaja piltide kogud («Kevad», «Suvi — meeletu suvi», «Sügisnukrus», «Talvemeeleolu»). Häälestamiseks olen kasutanud Vivaldi «Aastaaegade» tsükli, lasknud kuulata vastava aastaaja muusikat. Seletanud, mis on assotsiatsioonijada, lasknud valida pildi ja kirja panna tekkinud assotsiatsioonid. Näide:

«Elu.»

Jääpurikad katuseräästas? Vähe soojust ja kohe nad sulavad. Tilks-tilks, kukuvad kuldseid veepiisad pärlitena sogasesse kevadlomp. Mõni jääpurikas lühem — kuulutab varem kevade algust, teine pikem — hoiab küüntega lahkuvast talvest. Aga nad on ju nagu elu — tilguvad, tilguvad ja siis on otsas. Kõik! Pole enam ei kuldseid piisku ega sillerdavat jääd. «Elu» kahaneb ruttu, kärmelt möödub talv, aga mälestus jääpurikatest jääb ja me ootame neid tuleval talvel jälle, kuigi siis võib-olla ei teki samad jääpurikad, vaid hoopis, hoopis teised.

Kui tihti me naljaviluks lööme räästast alla



jääpurika. Aga kui tihti meid endid lüüakse «katuseräästast» alla!? Jääpurikad sarnanevad teineteisega rohkem või vähem. Meie inimesed ka! Ja kes meist tahaks liiga kiiresti sulada või et meid räästast alla löödaks?

Tilks-tilks!

**Tarbekirjade loovkirjutamine.** Pärast tarbekirjade (avaldus, volitus, elulookirjeldus) vormi tutvustamist tõmbas iga õpilane loosiga asutuse, töökoha, kuhu ta pidi tarbekirjad kirjutama (lapse paigutamiseks lasteaeda, hooldeasutusse, V kategooria õmblejaks jne). Niisugune tarbekirjade kirjutamine pakkus mängulust, aga andis ka vajalikke teadmisi.

**Kirjanduse õpetamisel kasutatud loovtööd**  
Iga kirjandusõpetaja on tundnud, et mõned teemad vajavad igal aastal uut lähenemisviisi või interpretatsiooni. Eelmisel aastal õnnestunud käsitlus ei lähe järgmises klassis.

Üks niisuguseid autoreid on Majakovski. Et autori vastu huvi äratada, tegin niisuguse katse. Kaartidele oli kleebitud 20 eri fotot Majakovskist, pöördele lisatud varieeritud küsimustikud. Õpilased pidid iseloomustama fotol kujutatud inimest, tema olemust, eeldatavaid huvialasid, ellusuhtumist jne. Suurem osa fotodest olid vähetuntud, kus Majakovskit ei identifitseeritud, need tööd andsid eriti huvitavaid tulemusi. Järgmisel tunnil tuli Majakovski elu ja loomingut käsitlus. See pakkus õpilastele mänguhuvi, kas eelmise tunni töö prognoosid läksid kokku tegelikkusega. Olen teinud veel loovtööd, mis on välja kasvanud kirjandusteose eetilistest probleemidest. Näiteks Gorki näidendi «Põhjas» käsitlemisel pole aega teose põhjalikuks analüüsiks. Näidend loetud, lasen õpilastel kirjutada teemal «Kas lohutav vale või karm tõde?». Niisugune töö täidab kaht eesmärki: võimaldab kontrollida lugemust ja anda õpilastele võimaluse selgeks mõelda (kirjutada) elus oluline eetiline probleem.

#### Loovtööd keeleõpetuses

Keeleõpetus on õpilaste arvates kuiv ja igav õppeaine. Olen uutel 9. klassidel lasknud õppeained pingeritta panna. Kirjandus on tavaliselt esimeste kõitvate ainete hulgas, emakeel aga pingerea teises pooles. See teadmine paneb emakeeleõpetaja mõtlema. Mati Hindi uus õpik tõstab keele kui õppeaine mainet; huvi äratamiseks on selles mitmekesist materjali. Aga kirjavahemärgid jäävad kirjavahemärki-deks, sõnaliigid sõnaliikideks. Keeleõpetus vajab harjutamist, treenimist, aga sageli treenimine kipubki igavaks minema.

Olen püüdnud ka töövihikute harjutustele puhul anda lisateavet, mis huvi ärataks. Näiteks: antud harjutuses on 26 koma, 3 koolonit, 3 mõttekriipsu, 2 paari jutumärke. Või: kokku-lahkukirjutamise harjutuses on 4 da-tegevusnime, 3 nud-kesksõna täiendina jne. See viis äratada huvi ega lase õpilasi mehaaniliselt harjutusi täita.

Loovharjutusi olen kasutanud suure ja väikese algustähe kordamisel. Harjutused on üldpealkirja all «Tutvustan külalistele kodulinna». On antud 20 eri marsruuti Tallinnas. Näiteks: «Tutvustan Tallinna teatreid», «See on Viru tänav», «Läksime Balti jaamast «Virus» hotelli», «Läksime Kadriorust Piritale» jne. Igas töös on vaja kasutada 10–15 pärisnime.

Olen teinud harjutusi etteantud sõnadega, mis valmistavad kirjutamisel raskusi. Sõnad olen grupeerinud temaatiliselt. Näiteks «Mööda kodulinna tänavaid». Selleks harjutuseks on antud järgmised sõnad: urbanisatsioon, fassaad, linlane, ateljee, interjäär, paralleeltänav, memoriaalansambel, kooperatiiv- ja kommunaalmaja, paviljon, portaal, liikluskorraldus, valgusfoor, tööstuslik (osastav k). Harjutused on olnud omanäolised ja toredad.

Kirjavahemärkide kordamiseks olen andnud loovtööid mitmetel teemadel: «Olin treeningul», «Põnev võistlus», «Käisin kinos» jne. Teemad on kaartidel, iga kaardi taga nõutud ülesanded: kasuta üht kui-lisandit, üht verbita lühendit, kaht koondlauset, üks erilaadiliste täienditega, teine hõlmavate määrustega, üht otsese kõnega lauset sissepaigutatud saatelausega. Iga kaardi taga on erinevad ülesanded. Töö ajal võib kasutada õpikut. Näide: «Olin treeningul».

Kirjuta loovtöö teemal «Treeningule». Kasuta järgmisi lauseid:

1. Üks kui-lisandiga lause.
2. Üks verbita lühendiga lause.
3. Üks üttega lause.
4. Koondlause erilaadiliste täienditega.
5. Otsese kõnega lause, kus saatelause otsese kõne sees.
6. Üks kooloniga rindlause.

Ka täna, nagu igal tööpäeval, trügisin, suusad kaenlas, bussi. «Teie, noormees,» pahasas üks korpulentne tädi, «võiksite oma suuskadega sõita, mitte teiste jalgadel trampida!» Tegin juba suu lahti, et talle teravalt vastata, aga siis mõtlesin, et mina kui sportlane pean käituma korralikult. Teine, kolmas, neljas peatus, juba paistavadki Mustamäe lumised veerud ja mu treeningukaaslaste värvilised villased kootud mütsid. Järgnes kaks ja pool tundi parajat mahvi: see oligi meie igapäevane treeningumaht.

Olen eelnevalt näiteks toonud mõned kirjalike loovtööde variandid, mis on minu töös korda läinud ja ennast õigustanud. Võidakse küsida, kui palju kõikidest nendest ilusatest taotlustest ja katsetamistest tagasi tuleb, eriti veel õhtukoolis. Sageli on loov alge üsna pisku, mida õpetaja oma töö viljaks võib lugeda, aga tuleb ju ometi proovida, katsetada.

Õpetaja on loovisiksus (vähemalt peaks olema). Milliseid võtteid ta oma töös kasutab, on individuaalne. Igapäev on oma tugevad ja nõrgad küljed. See, mis ühe õpetaja töös õnnestub ja õpilasi köidab, ei tarvitse teisele sobida.

Meeldis 1985. a 6. aprilli «Nõukogude Õpetajas» avaldatud psühholoogiadoktor prof Amonšvili artikkel «Miks ma teda kardan?»,



kus autor astub välja loova õpetamise kaitseks ja bürokraatliku suhtumise vastu õpetaja töö hindamisel: «Kergem on pedagoogile öelda: «Jätke oma pedagoogilised trikid ja tehke, kuidas kästakse!» Kuid milleks peaksin kartma? Selleks et rikun mõningaid traditsioonilisi põhiluseid, mis takistavad mul oma lapsi edasi viia, neile täielikumat koolirõõmu pakkuda?» (1).

Püüame meiega, emakeeleõpetajad, oma õpilastele loovat koolirõõmu pakkuda!

#### Kirjandus

1. A m o n a š v i l i S. Miks ma teda kardan? — Nõukogude Õpetaja, 6. apr 1985.
2. Eesti NSV Haridusministeerium. Kaheksaklassilise kooli ja keskkooli programmid. Kirjandus IV—XI klassile. 1984.
3. L e h t K. Mäng on tõsine asi. — Looming, 1982, nr 10.
4. P e e p H. Diskuteeritavaid mõtteid kirjandusõpetusest. — Keel ja Kirjandus, 1984, nr 3.
5. U n t I. Haridus ja haritus kultuuris. — Looming, 1984, nr 12.

#### MEILT JA MUJALT

■ Autogrammiga portree, kosmosetoiduga tuubid, miniatuurne automaatjaama plokk ja konstruktori sirklikarp... Need ja paljud teised NSV Liidu lenduri-kosmonaudi, NSV Liidu kangelase Lev Stepanoviš Djomini isiklikud esemed ehivad Tambovi 12. keskkoolis avatud kosmonautikamuuseumi väljapanekut. Lapsed on kosmonaudiga sõbrad juba mõnda aega. Lev Stepanoviš on kooli pioneerimaleva auliige. Õigust kanda tema nime taotleb üks 3. klassi pioneerirühm.

L. Djomini külaskäik on tema noortele sõpradele koolis suursündmus. See tähendab, et nad saavad jälle kuulda palju uut ja huvitavat kosmose hõlvamise ajaloost, selle alistajate raskest ning mehisest tööst orbiidil. Mõistagi jutustavad lapsed külalisele ka oma edust õpinguis ja pioneeritöös.

Kosmonaudiga järjekordseks kohtumiseks valmistusid Tambovi õpilased viimati kaks aastat. Just nii palju aega nõudis kosmonautika koolimuuseumi asutamine. Nad tegid innukalt kogumistööd, hankisid dokumente, olid kirjavehetuses Kaluuga, Omski, Saraatovi ja Novosibirski muuseumidega. Nüüd on oma muuseum avatud. Selle fondides on ligi 400 eksponaati.

Ajalehest «Ušitel'skaja Gazeta»

## Koolifüüsika õpetamise päevaprobleeme

ENE SARV,  
VÕTi füüsikakabineti juhataja

Arvatavasti on iga hoolas perioodika lugeja pannud tähele erutatud mõttevahetust koolifüüsika (kõige laiemas mõttes) probleemide ümber. Eriti arvukalt on sel teemal kirjutatud «Edasis», autoriteks teadurid, kõrgkoolide õppejõud, seega ka lapsevanemad. Ehkki füüsikaõpetajate hääl trükisõnas nii sageli kõlanud pole, ei anna see alust mõnda nende rahulolu või passiivsust. Käesoleva kirjutise eesmärk ongi anda pilt koolifüüsika päevaprobleemidest Eesti NSVs õpetaja vaatevinklist.

Kogu probleemiringi võib jagada 3 valdkonda: õpetaja isiksusega seonduvad, sotsiaalsed faktorid, õppeaine materiaalne ja meetodiline kindlustatus, juhtkonna ja koolivälise organite mõju õppetööle.

Õpetaja. Edukalt töötav õpetaja peab olema vastutustundega, ainet hästi valdav ere isikus. Suure staažiga pedagoogide arvates jääb õpetajal puudu ainealastest teadmistest. Füüsikateadmisi jääb väheks TPedI lõpetanutest neil, kes saanud ettevalmistuse füüsika õpetamiseks 6. ja 7. klassis lisaerialana. Head ainealast kirjandust õpetajal kasutada pole — eesti keeles puudub korralik üldfüüsika õpik. Oma informeeritust maailma asjadest ja poliitilisi teadmisi hinnatakse enam-vähem rahuldavaks, ent pidevat enesetäiendamist neis küsimustes heade lektorite käe all peetakse soovitatavaks. Tunduvalt suurem on üldkultuuriliste teadmiste vajadus. Eestimaal on õpetaja ikka kultuurikandja olnud ning peaks seda olema ka tänapäeval. Ei saa aga õpilastele sisendada, edasi anda seda, mis enesel puudub. Väga oluliseks peavad õpetajad vajakajäämisi erioskustes — kui tehnovahendite kasutamisega tulevad toime kõik füüsikaõpetajad, siis nende kasutamise meetodikas, katsevahendite tundmises ja kasutamisoskuses, erinevate õpemeetodite, vormide ja võtete valdamises on puudujääke seda rohkem, mida noorem õpetaja.

Noorte õpetajate teise põhiprobleemina tuuakse välja oskamatus tagada distsipliini tunnis, kolmandana — vähene vastutustunne. (Viimase tõestuseks on inspekteerimise või meetodikanädalate ajal toimunud praktiliselt



ettevalmistamata tunnid.) Metoodikaraskusi on enam TRÜ lõpetanutel. Peale aine- ja meetoodikaoskuste on oluline õpetaja hobide, erihuvide olemasolu. Fanaatik on juhtkonnale tülikas, aga koolis äärmiselt vajalik inimene. Hobi on see, mis teeb õpetaja popiks õpilaste hulgas ja erk klassivälise tegevus seob õpilasi füüsikaga hoopis rohkem kui tunnikohustus. Füüsikaõpetajate juhtimisel töötavad põhiliselt raadio-, foto-, kinoringid, on orkestreid ja matkagruppe, füüsikaringe hoopis vähe.

VIII füüsikaõpetajate päeval Tartus väljaõeldud mõtteis «Õpetaja õpetagu seda, mis talle kõige enam meeldib» ning «Õpetaja isikus olgu üle meetoodika» on oma ratsionaalne iva. (Nende ideede ketserlikkus ärgu asist lugejat kohutagu, sest tegemist oli ajurünnakuga, kus iga idee on teretulnud ning ühtki ideed ei kritiseerita.) Õpetades kogu kursust vähemalt rahuldaval tasemel, peaks iga õpetaja leidma füüsika selle osa, mis talle kõige meelepärased ning seda õpilasteni viies tõepoolest hiilgama. Traditsioonilist, väljakujunenud meetoodikat järgides on õpetamise teatud kvaliteet garanteeritud. Väga suuri hälbeid meetoodikas isikupärase kasu õigustagu tulemused õppetöös — õpilaste teadmised, oskused, füüsikaarmastus.

**Sotsiaalsed probleemid.** Esimesena on seni nimetatud madalat ametiprestiiži. Selle põhjuste uurimine peaks kuuluma sotsioloogidelepsühholoogidele. Koolimiljões segab füüsikust õpetaja edukat töötamist sageli juhtkonna suhtumine — ei tunta ega võeta seetõttu arvesse aine ning selle õpetamise eripära (katsete ettevalmistamine vahetunnis, tunniplaani kohandamine praktikumiperioodiks, kabineti väljaehitamine, tehnika korrashoid jpm. Paljudes koolides on endiselt õpetaja töö hindamise peamine kui mitte ainuke kriteerium õppeedukus. Olulisel kohal on kontaktivajadus füüsikutest kolleegidega, vahetu kogemuste vahetamise ja teadasaamise võimalus füüsikaõpetajate ühingu või klubi raames.

Äärmiselt tõsiseks probleemiks on kujunenud tundide saagise (õpetajate pakutud termin) küsimus. Maarajoonide ja väikelinnade koolides nimetati saagiseprotsendiks 60—70, s. t — umbes kolmandik füüsikatundidest läheb mitmesugustel põhjustel kaotsi. Õpetajaid, kes neis tingimustes suudavad tagada kogu programmi ulatuses õpilaste teadmiste ja oskuste nõutava taseme, tuleb lausa imetegi jaoks pidada.

**Õppeaine materiaalne ja meetoodiline kindlustatus.** Füüsikat ei saa õpetada ainult tahvli ja kriidiga. Et küsitlustest ja aruteludest võtsid osa kogenud õpetajad, siis kabineti materiaalbaasiga seotud küsimusi eriti esile ei kerkinud. (Kuigi koolide külastamine näitab, et isegi 10 aastat tegutsenud koolides on sisuliselt väljaehitamata füüsikakabinette ka siis, kui seal pikka aega töötab üks ja sama õpetaja).

Ei ole ühtki õpetajat, kel poleks pretensioone

Õppevahendite Baaskauplusele — mittekompaktsed ja praakseadmed, puuduvad aparatuuride kirjeldused ja passid (ka tootva tehase aadress), tellimusi ei täideta ettenähtud ajal ning tihti saadetakse vahendeid, mida pole tellitud, mida üldse pole vaja. Selged pole pisiinventari operatiivse soetamise võimalused (purunenud termomeetrid, kalorimeetrid jms).

Enamik kabinette on varustatud demonstratsiooniseadmete ja tehnovahenditega. Vähe on grafoprojektoreid ning vähemalt koduvariiği tasemel tuleks leida kilele kirjutamise vahend. Kui leiame valuutat grafoprojektorite ostmiseks Poola RVst ja SDVst, peaks seda jätkuma ka permanentviltpliiatsite jaoks.

Paljudes koolides on frontaalsete laboritööde vahendeid napilt või mittekompaktselt (nt ühte Rakvere rajooni kooli saadeti topeltpartii voltmeetreid ja ei ühtki ampermeetrit, alles aasta pärast leiti juhuslikult ka see kool, kuhu ainult ampermeetrid saabusid).

Muresid on **õppekirjandusega**. Õpikud, eriti alates 8. klassist on liiga akadeemilised, nähtuste ja seaduspärasuste füüsikaline sisu kaob matemaatikatuletuste varju. Õpikuülesanded on osale õpilastele liiga rasked. Õpiku keel ei ole hea. Tekst on keerukas nii vene- kui ka eestikeelses õpikus.

Eesti õppekeele kooli füüsikaõpetaja on tunduvalt kehvemas olukorras oma vene õppekeele koolis töötavast kolleegist, kellel kasutada kogu programmis ettenähtud kirjandus: füüsikateatmik, lugemikud ja fakultatiivkursused igale klassile, mitu varianti ülesannete kogusid ja jaotusmaterjale, kõnelemata meetoodilisest kirjandusest ja võimalusest kasutada erinevaid õpikuid õppetöö diferentseerimiseks. Ka meile oleks stabiilsete õpikute kõrvale vaja mõnd teist head õpikut. Õpikute uustrükkides peetakse otstarbekaks tuua teatmaterjal tekstist välja eraldi lehele, tabelisse (nt 6. kl õpikus). Kõigi programmis ettenähtud laboritööde juhendid peaksid olema õpikus, kusjuures enamik töid võiks olla varustatud mitme erineva probleemse astmega juhendiga (nt Ohmi seaduse valemi tuletamine 7 kl), lisada võiks huvitavaid töid õpetaja valikul sooritamiseks.

Vaja oleks treeningülesannete kogu. Paljud õpetajad näeksid meelsasti, et iga osa sellest algaks lühikese teooria ja näidisülesannete esitusega.

Hädasti on tarvis füüsika- ja tehnikateatmikku ning mitmekesiseid tabeleid õpiku, käsiraamatu, ülesannetekogu juurde. Nii programm kui elu nõuavad teatmikuga töötamist, lisades sinna ENSVd puudutavat teavet.

**Jaotus- ja kontrollimaterjalid, töövihikud.** Tulenevalt erinevatest õpetajaisiksustest ja tööstiilidest peaks õpetajal olema võimalus valida abimaterjale. Ideaalne oleks olukord, kus õpetaja saaks tellida mitme võimaliku hulga enesele kõige sobivama.

Väga suurt puudust tuntakse tehnovahendite tarkvarast. Kino- ja diafilmid ei moodusta



ühtset tervikut õpiku ning eksperimendiga. Suur hulk neist on vananenud. Kiiret lahendamist ootab lüümikute probleem.

**Metoodilised abimaterjalid õpetajale.** Metoodilist kirjandust vene keelt valdavale õpetajale on piisavalt. Eesti keeles kuluks ära demonstrotsioonkatsete tehnika ja metoodika käsiraamat, samuti astronoomia õpetamise metoodika ja käsiraamat mittespetsialistist õpetajale. Õpetajad esitavad küsimusi põhiliselt metoodika üksikküsimuste, kuid sageli ka eesmärgistamise kohta. Iga programmi ja õpiku teema eesmärgistamist käsitlevat konkreetset metoodilist materjali on koolis väga vaja. Üldse on metoodikaprobleeme rohkesti ning paljusid neist peaks õpetajate ühistöös kogemustasandil ka lahendada saama. Muidugi eeldab see õpetajate aktiivi ja kursuslaste sшипärast tegutsemist.

Tunda annab laborantide vähesus koolis, olemasolevate ettevalmistamatus. Labori- ja praktikumitööde sooritamise efektiivsuse muudab õige madalaks see, et ei saa klassi rühmadeks jaotada. Näiteks Soomes pole laboritöid sooritavas grupis üle 12 õpilase.

Veel avaldavad kõik füüsikaõpetajad soovi, et eestikeelsete matemaatikaõpikute autorid pilgu ka füüsikaõpikusse viskaksid ning õigeaks ajaks õpilastele üleliidulise füüsika-programmi omandamiseks vajalikud matemaatilised eelteadmised annaksid.

Uue viisaastaku algusega on kätte jõudnud uus etapp ka füüsika õpetamises. Kas vastavad muudatused koolifüüsika sisus ja meetodites NLKP XXVII kongressi tribüünil eluõiguse saanud printsiipidele, võib otsustada alles mitme aasta möödudes. Lahendamist nõudvate probleemide hulgast peaks kirjutise algusosa ettekujutuse andma. Ent eeltoodu nn koolifüüsikaga seotud probleemistiku üks tahk — see, mis peegeldab peamiselt eesti õpetajate kooli õpetaja tööd segavaid tegureid.

Probleemid koolifüüsikas algavad füüsika kui õppeaine eesmärgisest. Valmistada õpilast ette praktiliseks eluks? Teha õpilasele selgeks füüsikateaduse alused? Kasvatada kohanemis-, mõistmis-, arenguvõimelist inimest? Ühestki neist küsimustest ei saa mööda minna, ent optimaalset vahet nende vahel saavutatud ei ole. Nurisedes muutuvate programmide üle nuriseme arengu üle. Küllap kaotab aeg nii stabiilse õpiku kui stabiilse programmi. Nende mõlema muutumine peaks toimuma pidevalt koos füüsikateaduse ja meie maailmapildi arenguga. Ülitõsine süvenemine füüsika üksikküsimustesse (eriti nende matemaatilisse külge) jätab koolifüüsika kaugele tänapäeva teadusest, ka teaduse sellest tase, mida infovahendid sageli puudutavad. (Vahest on siingi üks põhjuseid, miks koolilaps eelistab meelelahutussaadet infosaatele.) Ka uuest õppeaastast kehtima hakkav füüsikaprogramm ei paku täielikku lahendust, kui- gi peegeldab koolireformi põhiideid.

Arutlemata uue programmi plusside-mi-nuste üle, mis peagi õpetaja tööd mõjutama hakkavad, tahaks pöörata tähelepanu sellele koolifüüsika tahule, mis avaneb meie vabariigi õpetajate tööd n-õ väljastpoolt vaadates.

Õpetajate tööga tutvumine, osavõtt rajoonide inspekteerimistest ning koolijuhtide kursustel toimunud arutelud on näidanud probleemideringi, mis seostub üksnes õpetajaga ning kus välised tegurid vaid korrektiivset rolli võivad etendada. Peatun ainult ühel neist. **Füüsikatund.** Teatud-tuntud, koolireformis eriti rõhutatud tõsiasi: õppetöö toimub tunnis, õpitav peab selgeks saama tunnis. Võrdleksin õpetaja tööd jäämäega, millest väike, aga särav ja kaunis osa tunni näol veepeinnale ulatub. Füüsik oskab kindlasti veepealse osa järgi jäämäe varjatud osa suurust hinnata. Eestis on mitu hiilgavat füüsikaõpetajat, tõelist talenti, kelle isikupärast tööstiili nagu head kunsti ikka lõpmatuseni uurida ja imetleda võib. Palju on andekaid ja töökaid õpetajaid, kelle iga tund tänapäeva nõuetele vastav ning töö kvaliteet garanteeritud. Toeka tunni taga seisab õpetaja metoodiline ja ainealane haritus ning pidev enesetäiendamine. Paraku on keskpäraste või lausa kehvade füüsikatundide taga enamasti mitte juhuslik ebaõnnestumine, vaid tundide pidev puudulik ettevalmistamine. Nüüdistunnile esitatavate nõuete mittetundmine näitab, et õpetaja X ei loe pedagoogilist kirjandust, ka mitte «Nõukogude Kooli». Primitiivsete tundide rohkus viitab metoodilise, sageli ka ainealase kirjanduse ignoreerimisele. Noorepoolse õpetaja kui kultuurikandja väärtuse seab kahtluse alla väide, et eestikeelset kirjandust pole ja venekeelsest ei saa aru. Milles seisneb sellise õpetaja metoodiline enesetäiendamine?

Kõige jämedamates joontes peab füüsikatunni ettevalmistamine kulgema järgmist skeemi mööda: programmi enesele selgestegemine → teema planeerimine → tunni eesmärgistamine → tunnikonspekti koostamine → demonstrotsioonkatsete ülesseadmine ja kontrollimine ning tunniks vajalike jaotus- jm materjalide valmistamine, valmisseedmine. Inspekteerimiste käigus võis selle süsteemi funktsioneerimises iga õpetaja töös veenduda vaid mõnes koolis (Tallinna 19., 20., 30. kk põhiõpetajad). Käesoleval õppeaastal külastatud 34 koolist kahes leidis õpetaja, kes ei tunnud kehtivat füüsikaprogrammi (üks ei teadnud, et 8. klassis tuleb sooritada füüsika praktikum, teine, et vahelduvvoolu kogutakistust pole programmis juba mitu aastat).

Kui õpetajal enesel puudub selgus, mida ta tunnis täpselt selgeks õpetada tahab, ei saa täita nõuet, et õpilane omandaks õpitava tunnis. Siit tulenevadki tohutu mahuga kodused tööd, kus lapsel lastakse tasa teha see, mis õpetajal tunnis jäi tegemata. Et õpilane sellega toime ei tule, on seaduspärane.

Põhjalikumad tundmaõppimist vajab seegi,



miks vene õppekeelegra koolides nii tunni ettevalmistatus kui tase enamasti paremaks osutus. Vaevalt asi ainult ranges sisekontrollis saab olla.

Ajal, mil see artikkel ilmub, on meie vabariigi füüsikaõpetajate aktiiv loodetavasti mitmete probleemide lahendamiseks teetähi- sed maha pannud, töö- või probleemgrupid moodustanud, esitanud ettepanekud neile, kel- lest ühe või teise küsimuse lahendamine sõl- tub. Aga kõigi füüsikaõpetajate kaasakõnele- mine, veel tähtsam — kaasatöötamine on kõi- ge tähtsam eeldus mis tahes ettevõtmise kor- daminekuks.

Augustikuus kavandavad iga rajooni me- toodikakomisjonid oma töö nii viisaastakuks kui algavaks õppeaastaks ning igal õpetajal olgu selles kindel osa. Vastavalt õppetöö va- jadustele, oma kalduvustele ning rajooni me- toodilisele teemale peaks iga õpetaja õppe- aasta ja viisaastaku töö konkreetse tulemuse ette nägema. Olgu see siis pisiuurimus, töös järeleproovitud hea jaotusmaterjal vms. Enda tarvis peaks teema selge olema juba enne augustinõupidamiste algust. Kel abi vaja — rajooni füüsikakomisjonide esimehed ja VÕTi füüsikakabinet on nende teenistuses.

Kõige tähtsamaks jääb eelolevatel uue- le programmile ülemineku aastatel iga õpetaja iga tunni kvaliteet. Kes on juba meister — saa- gu veel meisterlikumaks, kes seda pole — püüdku meistriks saamise poole.

## Sõnaliikide käsitlemisest abikoolis

**KARL KARLEP,**  
**TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja**

Sõnaliikide kategooria ei ole seni keeleteaduses veel leidnud ühtset määratlust. Siiski on suurem osa teadlastest seisukohal, et vähemalt faktilisi sõnaliike iseloomustab neli olulist tunnust: tä- henduslik, sõnatuletuslik, morfoloogiline ja sün- taktiline. Ühtselt ei mõisteta seejuures sõnaliigi grammatilist tähendust. Selleks peetakse kas sõ- navormide summat ja nende vormide formaal- seid tunnuseid (L. Barannikova, J. Masov jt) või sõnade kasutamisel ilmnevat ühist funktsiooni (A. Peškovski, L. Štšerba jt). Esimesel juhul jääb sõnaliigi tähendus sisuliselt määratlemata. Teine lähenemine on keelekasutuse seisukohalt märga- tavalt loogilisem: mingit eset (nähtust, tegevust, tunnust) saab nimisõnadega nimetada, omadus- sõnadega iseloomustada jne. Sõnaliik on seega nagu sild, mille abil sõna võetakse püsivõtmist kasutusele (8, lk 78).

Keeleteadlaste erinevad seisukohad on viinud selleni, et algõpetuses mõistetakse sõnaliikide õpetamise eesmärgid erinevalt ja isegi vastuolu- liselt. Põhikoolis käsitletakse sõnaliike kõige sa- gedamini järgmistest aspektidest: 1) mida sõna tähistab (eset, eseme tunnust või tegevust); 2) mis küsimusele sõna vastab; 3) kuidas sõna muu- tub; 4) missuguse lauseliikmena sõna esineb; 5) missugused lõpud on sõnal (6, lk 255). Käsit- luse eesmärkidest nimetatakse veel järgmisi: kõne arendamine, õigekirjaoskuse kujundamine, kategooriaalse tähenduse mõistmine, sõnade leksikaalse tähenduse ja grammatiliste vormide ning morfeemide tähenduse mõistmine. Abi- koolis rõhutatakse lisaks mõtlemise arendamist (5), sõnade leksikaalse ja grammatilise tähenduse seose selgitamist (7), sõnatuletuse harju- tamist (7).

Eesti õppekeelegra abikoolides on esikohale seatud ülesanne selgitada lastele (praktiliselt) sõnaliigi kategooriaalset tähendust: ühte sõnaliiki kuuluvatel sõnadel on kõnes kõigil üks ja sama põhifunktsioon — nimetada, väljendada kellegi (millegi) tegevust või seisundit jne. Selline lähe- nemine leiab muide rohkesti praktilist rakenda- mist: tekstist leitakse nimesid ja nimetusi, mingit nähtust (eset, olukorda jne) iseloomustavaid või kellegi tegevust väljendavaid sõnu jne. Täht-



suselt teisel kohal on sõnatuletus (kuidas muutub sõna põhifunktsioon). Järgneb kujutluse loomine sõnade süntaktilistest funktsioonidest (alus, öeldis, laiendid) ja sõnavormidest. Sõnavara laiendamine, õigekirja õpetamine, tunnetusprotsesside korrigeerimine jne kaasneb teema käsitlemisega.

Vaadeldgem järgnevalt mõningaid meetodilisi seisukohti sõnaliikide käsitlemisel.

S. Žuikov (4) esitab järgmised nõuded:

□ Analüüsi objektiks peavad olema sõnad. See-pärast on õpilasel vaja eristada sõnu ja tegelik-kust.

□ Sõnaliikide määramisel on vaja töötada üksi-kute sõnadega, mis selleks eraldatakse sõna-ühenditest ja lausetest.

□ Sõnaliigi määramisel on põhiline töövõte morfoloogiaküsimuse esitamine. Vastav õpetus peab eelnema sõnaliikide käsitlemisele.

□ Tähelepanu pööratakse erinevatesse sõnaliikidesse kuuluvatele lähedase leksikaalse tähendusega sõnadele. Kindlasti tegeldakse sõnadena, mille leksikaalne ja grammatiline tähendus on vastuoluline (ausus, jooks jne).

□ Vaja on käsitleda nii sõnade algvorme kui ka muutevorme.

Abikooli seisukohalt äratub kahtlust kolmas tees. Autor kirjutab ka ise, et nõrgemad õpilased omandavad suurte raskustega oskuse esitada morfoloogiaküsimusi ja asendavad need mõtteküsimumustega (4, lk 446). Põhikooli õpetajate kogemused ENSVs viitavad samuti sellele, et morfoloogiaküsimuste asemel esitavad õpilased sageli süntaksiküsimusi või koostavad küsilause. Abikoolis ilmneb selline tendents veel vanemateski klassides.

L. Aidarova (1) peab kujutluse loomisel sõnaliikidest põhiliseks töövõtteks sõnade muutumisviisi määramist. Paralleelselt käsitletakse üksikute morfeemide (tüvi, tunnus, lõpp) tähendust, mitte aga sõnaliigi üldist grammatilist tähendust. Sõnaliigi mõiste antakse pärast käänamise ja pööramise õppimist.

Huvi pakub A. Ždani (3) õpetav eksperiment. Eeltöös vastandati sõnad ja tegelikkus ning difereentseeriti sõnade leksikaalset ning lõppude ja tunnuste tähendust (põhitähendust ja grammatilist tähendust). Kujutluse loomiseks sõnaliigist vastandati sõnatulbad nimi- ja omadussõnadega. Vestluses selgitati, et ühe tulba sõnad nimetavad kedagi või midagi (neil on tähendus «keegi» või «miski»), teise tulba sõnad aga väljendavad kellegi või millegi tunnuseid. Seega asendavad ja üldistavad umbmäärased asesõnad kõiki ühte sõnaliiki kuuluvaid sõnu ning soodustavad küsimuste esitamist: miski — mis (see on)? Sõnaliigi tähendus konkretiseeriti sõnade mõtteliste rühmade nimetuste abil: nimisõnad on inimeste, asjade, tunnuste, tegevuste jne nimetused; kellegi või millegi tunnused on värvus, materjal, maitse jne.

Kirjeldatud seisukohad näitavad, et kujutluse loomine sõnaliikidest võib toetuda küllaltki erinevatele töövõtetele ja teadmiste, nagu mor-

foloogiaküsimuse esitamine, sõnade muutmiskiivi analüüs, ühise tähenduse leidmine. On huvitav märkida, et kõikide kirjeldatud meetodikate sobivus on eksperimentaalselt tõestatud.

Abikoolis on sõnaliikide käsitlemist uurinud I. Kornev ja M. Gnezdilov. I. Kornevi (5) meetodika toetub loogilistele harjutustele. Konkreetsete esemete ja piltide vaatluse ning nimetamise alusel võetakse kasutusele üldnimetused, mis omakorda ühendatakse sõnadega «ese» või «asi» (pall—mänguasi—ese). Esialgu vastandatakse nimetused kõikidele teistele sõnadele (nimisõnad — ülejäänud sõnad). 2. klassis «tunnused» jaotatakse «omadusteks» ja «tegevusteks». Samas klassis laieneb ka «esemete» rühm. Vaadeldakse elusolendeid, loodusnähtusi jne. 3. klassis jõutakse neljaastmelise rühmitamiseni (kapp—mööbel—asjad—esemed), 4. klassis liisanduvad abstraktse tähendusega sõnad (rõõm, ilu jne), vastandatakse sõnad ja esemed (laud ja sõna «laud»). Autori arvates võimaldab sõnade vastandamine tegelikkusele ning omaduste ja tegevuste kujutamine «esemetena» luua üldistatud kujutlust nimisõnadest, tegu- ja omadussõnade rühmitamine leksikaalsetesse rühmadesse on aga aluseks kujutlusele nendest sõnaliikidest.

Nimisõna mõiste antakse 5. klassis. Tuttavatele loogilistele harjutustele lisandub esemete määramine (haamer on tööriist, millega...). Seega peab kujutlus sõnaliigist kujunema sõnade leksikaalsete tähenduste järjest laiema üldistuse ja loogiliste määratuste tulemusena. Harjutustest ei selgu aga kahjuks mitte alati, kas rühmitatakse sõnu või esemeid (pilte). Näiteks «esemete» jaotamine üksikuteks (Neva), liikideks (laud), kogumiteks (mets) on ju tegelikult nimisõnade rühmitamine. Ka sõna «ese» kasutamine viimase astme üldistusena on laste jaoks kunstlik (Miks on esemed näiteks «sõda», «tisler», «ausus» jne?).

M. Gnezdilovi (2) järgi alustatakse sõnaliikide käsitlemist abikoolis sõnade ja esemete vastandamisega ja morfoloogiaküsimuste esitamisega (võrdle S. Žuikovi seisukohaga). Harjutustest kasutatakse õpikutes järgmisi: esemete rühmitamine, nimetuste leidmine ja rühmitamine üldnimetuste järgi ja vastupidi, eseme osade nimetamine. 5. klassis viiakse kokku terminid eseme nimetus ja nimisõna, tunnust tähistav sõna ja omadussõna, tegevust tähistav sõna ja tegusõna. Harjutustes kasutatakse valdavalt konkreetse tähendusega sõnu, sõnaliigi määramise põhivõtteks on morfoloogiaküsimuste esitamine ning otsustus, kas on tegemist eseme nimetusega või mitte. Seejuures märgib autor õigustatult, et sõna «ese» tähistab abikooli õpilasel harilikult konkreetseid esemeid, mitte aga esemete osi, nähtusi jne. Autor soovibki vastavate sõnade kasutamisest esialgu hoiduda.

M. Gnezdilovi seisukohti on viimastel aastatel edasi arendatud (V. Voronkova, M. Rotar j.t.). Nii käsitletakse 5. klassis loodusnähtuste nimetusi ja mõningaid abstrakte tähendusega sõnu, harjutatakse praktilist sõnatuletust, samatüüpliste sõnade rühmitamist.



Eesti abikoolides toetub kujutluse loomine sõnaliikidest sõnade semantilistele, morfoloogilistele ja süntaktilistele tunnustele. Vaadeldakse sõnaliigi põhifunktsiooni (nimetada, väljendada kellegi või millegi omadust või tegevust), sõnade muutmiskiisi (pööramine, käänamine, võrdlusastmed), sõnade kasutamist lausetes ja sõnaühendites. Arvestatakse, et sõnaliigi tähendust võimaldavad täpsustada rühmitamisharjutused ja sõnatuletus koos sõnade järgneva semantiseerimisega. Morfoloogiaküsimuse esitamist vaadeldakse kui üht abistavat võtet.

Propedeutika perioodil 1.—4. kl vastandatakse tegelikust ja sõnu (sõna «laud» ja ese laud; laua omadused ja seda väljendavad sõnad; laua osad ja nende nimetused), sooritatakse rühmitusharjutusi sõnadega, eristatakse nimetust ja nime (linn — Tallinn). 4. klassis harjutatakse samuti morfoloogiaküsimuse esitamist ja vastandatakse see süntaksiküsimusele.

Vaadeldagem näiteks tööd sõnaühenditega «hoolas õpilane»: Kellest räägitakse? — Õpilasest. Mis sõnaga teda nimetatakse? — Sõnaga õpilane. Esita küsimus sõna kohta. — Kes? Missugusest õpilasest räägitakse? — Hoolsast õpilasest. Mis sõnaga väljendatakse õpilase omadust? — Sõnaga hoolas. Esita küsimus sõna hoolas kohta. — Missugune? Esita küsimus koos sõnaga õpilane. — Missugune õpilane? Analüüs koosneb seega põhimõtteliselt kolmest osast: mõtteküsimused sõnaühendi tähenduse kohta, küsimused ühendis kasutatud sõnade kohta ning ülesanded morfoloogia ja süntaksiküsimuste esitamiseks. Hargnenud analüüs on eriti vajalik teema käsitlemise algetapil.

5. klassis alustatakse sõnaliikide mõiste kujundamist nimisõnaade käsitlemisega. Kasutatakse järgmisi harjutusi: sõnade leksikaalsete rühmade moodustamine (nimeta koolitarkaid, loodusnähtusi jne), üldnimetuste leidmine sõnade rühmale, nimetuste ja nimede eristamine (järv — Peipsi, jõgi — Pärnu). Nende harjutuste puhul püütakse ühtlasi pöörata õpilaste tähelepanu sellele, keda või mida me nimetasime ning mis sõnadega nimetasime: Keda (mida) nimetasid? Mis sõna(de)ga nimetasid? Missuguse ühise sõnaga nimetasid? Järgneb kokkuvõte: kellegi või millegi nimi või nimetus on nimisõna.

Järgnevalt vaadeldakse ühe ja sama sõna erinevaid vorme tekstis ning harjutatakse algvormi moodustamist. (See on .).

Vaatlusele järgneb ühe ja sama sõna vormide rakendamine — sõnaühendite koostamine, sõnalünkade täitmine lauses.

Tuletistest käsitletakse tegevus- ja tegijanime. Valiku põhjuseks on vastavate tuletusliidete produktiivsus ning tuletatud sõnade tähenduslik lihtsus. Moodustamisel toetutakse mõtteküsimustele (Mis sõnaga nimetad inimest, kes laulab? — laulja.) ja skeemidele.

(hakkan)   —ma   +ja  
(hakkan)   —ma   +mine

Tuletatud sõna rakendatakse lausetes. Kirjelatud praktiline tegevus võimaldab järeldada, et tegevust väljendavatest sõnadest saab moodustada uusi sõnu, millega **nimetame tegijat või tegevust**.

Lõpuks analüüsitakse lauseid ja sõnaühendeid ning leitakse, et nimisõna on lauses aluseks või täpsustab teisi sõnu (esmajoones tegevust väljendavaid sõnu).

Omadussõnade tutvustamine algab samuti praktiliste harjutustega: sõnade rühmitamine (kellegi või millegi maitset, suurust jne väljendavad sõnad), nimi- ja omadussõnade sobitamine. Analüüsil juhitakse õpilaste tähelepanu sellele, keda või mida iseloomustati, missugustest tunnustest räägiti, missuguste sõnadega kedagi või midagi iseloomustati, mis küsimusele need sõnad vastavad. Omadussõna mõiste formuleerimisele järgneb jällegi praktiline sõnatuletus. Kasutatakse järgmisi skeeme:

(See on)  } —  +lik  
(uue)  }  
(uue)  } +line  
(uue)  } +ne

Oluline on seejuures nimisõnade ja neist tuletatud omadussõnade üheaegne rakendamine kontekstis (väike ruut, ruuduline vihik) ning selgitus, missuguste sõnadega me midagi nimetame, missugustega aga midagi iseloomustame. Sellega on ühtlasi näidatud ka omadussõna rolli täiendina (täpsustame nimisõna).

Tegusõna kui sõnaliigi tutvustamine toimub analoogiliselt kujutluse loomisega omadussõnadest: nimi- ja tegusõnade sobitamine, tegusõnade rühmitamine, roll lauses jne.

Pärast esialgse kujutluse loomist sõnaliikidest järgneb iga kategooria põhjalikum käsitlus, kus tähelepanu keskpunktis on sõnade muutevormid, nende tähendus ja kasutamine.

Sõnaliike korratatakse edaspidi kõikides järgnevatel klassides. Põhimõtteliselt jääb nende käsitluse süsteem samaks, mis tutvustamisel 5. klassis, muutub aga keelematerjali raskusaste, ülesannete üldistus ning osakaal. Näiteks suureneb tuletusõpetusega seotud harjutuste hulk, analüüsivate sõnade kasutamine muutevormides, rakendamine tekstides (sõnaühendis, lauses, sidusas tekstis), kasutatakse rohkem abstraktse tähendusega sõnu. Selle eesmärk on teadlikustada iga sõnaliigi tunnuseid (grammatiline tähendus, muutumine, põhifunktsioon lauses) ning korrigeerida laste kõnetegevust — parandada kõne mõistmist ja keelendite kasutamist.

## Kirjandus

1. Айдарова Л. И. Формирование некоторых понятий грамматики по третьему типу ориентировки в слове. — В сб.: Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности. Под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. М., Изд-во МГУ, 1968.



2. Гнездилов М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. М., Просвещение, 1965.
3. Ждан А. Н., Гохлернер И. М. Психологические механизмы усвоения грамматики родного и иностранного языков. Изд-во МГУ, 1972.
4. Жуikov С. Ф. Формирование морфологических понятий у младших школьников. — В кн.: Основы методики начального обучения русскому языку. Под ред. Н. С. Рождественского. М., Просвещение, 1965.
5. Корнев И. П. Изучение основных грамматических категорий во вспомогательной школе в связи с развитием логического мышления учащихся. — В. сб.: Вопросы олигофренопедагогике. Под ред. А. Н. Граборова. М.-Л., Изд. АПН РСФСР, 1949.
6. Рамзаева Т. Г. Методика изучения фонетики, грамматики, словообразования и орфографии. — В. кн.: Т. Г. Рамзаева, И. П. Львов. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М., Просвещение, 1979.
7. Ротарь М. И. Пути повышения сознательности усвоения грамматических категорий учащимися вспомогательных школ. АКД, 1984.
8. Супрун А. Е. Части речи в русском языке. М., Просвещение, 1971.



## KOOLIEELNE KASVATUS

# Muusikakasvatus ja selle parandamise võimalusi

MARE TORM,  
ENSV Haridusministeeriumi laste-  
asutuste valitsuse inspektor-metoo-  
dik

Uue koolieelse kasvatusprogrammi kehtestamine toob mõndagi uut ka koolieelsete lasteasutuste muusikakasvatuse korraldusse. Et esteetiline kasvatus pakub käesoleval ajal kõneainet üha sagedamini, on õigustatud küsimus, kuidas on lood laste muusikalise arendamise ja kasvatamisega meie koolieelsetes lasteasutustes.

Koos vabariikliku ainekomisjoniga toimunud inspekteerimiste tulemuste analüüs ja mõningad inspektoritöö kogemused annavad põhjust arutleda ning otsida võimalusi meie kasvandike muusikakasvatuse parandamiseks. Üha rohkem on kuulda kurba fakti: koolis ei tule suur osa lapsi toime iseseisva laulmisega.

Kas koolipedagoogide etteheited lasteaednikele on põhjendatud? Alljärgnevaga ei taha väita, nagu oleks muusikakasvatus meie koolides täiuslik, kuid kõigepealt tuleb siiski vaadida koolieelsetes lasteasutustes toimuvat. Küsimine, kas oleme täna teinud kõik selleks, et meie lapsed oleksid suutelised muusikat mõistma ja armastama, seda nautima mitte ainult



täna ja homme, vaid kogu elu. Seepärast lubatagu peatuda mõnedel probleemidel, mis alikirjutanu arvates vajaksid analüüsimist kõikides lasteasutustes.

Käesoleva aasta aprillis toimunud Nõukogude heliloojate VII kongressi sõnavõttudes väljendati tõsist rahutust meie laste ja noorte muusikalise harituse ning muusika propageerimise pärast. «Selleks, et iga nõukogude inimene võiks osa saada maailma vaimse kultuuri rikkustest, tuleb maast-madalast hakata arendama võimet vastu võtta suurt kunsti,» kirjutab Eesti Heliloojate Liidu juhatuse esimees J. Rääts artiklis «Järeloomõtteid muusikute suurfoorumist» («Sirp ja Vasar», 18. apr 1986). Praegusaja ühe tunnustatuma nõukogude helilooja R. Stšedrini sõnavõttust selgub, et on kaotatud terve põlvkond tõsise muusika kuulajaid, seda levimuusika eelistuses.

Ka J. Rääts on korduvalt väljendanud muret laste ja noorte muusikakasvatuse pärast. Ühes oma intervjuus enne EKP XIX kongressi on ta vastanud küsimusele, missugune peaks olema muusikakasvataja, kes lastega töötab, niiviisi: «hea maitsega, tugev fanaatik, eriti tähtis on see lasteaias ja muidugi ka koolis».

Meie lasteasutustes töötab palju nii staažikaid kui ka noori muusikakasvatuse entusiaste, osa neist tutvustas oma töökogemusi mulistel esimestel vabariiklikel muusikapäevadel. Kuid samas on teada ka muusikajuhatajaid, kes teevad oma igapäevatööd kuidagimoodi, ilma seemise põlemiseta, tundes vähe huvi oma töö tulemuslikkuse vastu.

Muusikajuhatajate haridustaseme analüüs näitab, et meil on tegemist väga erineva ettevalmistuse saanud töötajaskategooriatega: kõrgharidusega on ligemalt 25 %, pedagoogilise haridusega ca 20 % muusikajuhatajaist (üldkesk, muu keskeri), ülejäänud keskeriharidusega. Vajadusele muusikajuhatajate järele ja järelikasvule tuleb senisest enam tähelepanu osutada nii lasteasutustes kui ka haridusosakondades. Samuti on vaja analüüsida muusikajuhatajate tööerakendatust, mis on kooskõlas kehtiva seadusandlusega, ning vajadusel korrastada nende töögraafikuid. Muusikajuhataja töögraafiku koostamisel on aluseks temale kinnistatud koormus. Oluline on, et muusikajuhataja tööaeg langeks lastega töötamise optimaalsele ajale. Oigesti koostatud töögraafik peab tagama kõikide tööjuhendis ettenähtud tööloikude täitmise. Järelikult 1,0, 1,25, 1,5 koormuse puhul on muusikajuhataja töö kõikidel nädalapäevadel, seda põhiliselt hommikupoolikut. Pärastlõunast tööaega ei ole otstarbekas planeerida reedesele päevale. 0,5 koormuse puhul on soovitatav muusikajuhataja tööaeg planeerida 3 nädalapäevale, nen-

dest ühel päeval kindlasti pärastlõunasele ajale. Nii sõltub töögraafiku koostamine mitmetest asjaoludest, sealhulgas konkreetse lasteasutuse tingimustest ja vajadustest.

Muusikajuhataja peab teadma oma õigusi ja kohustusi. Tulenevalt koolieelse lasteasutuse põhimääruse p 35 ja muusikajuhataja tööjuhendi (1970. a 31. juulist) nõuetest, koostatakse muusikajuhataja ametijuhend.

Muusikajuhatajal on lasteasutuse kollektiivis suhteliselt raskem roll kui kasvatajal. Tal on vaja suhelda lastega, rühmakasvatajatega, samuti lastevanematega. Samal ajal on ta lasteasutuse juhtkonnale võrdväärne partner kollektiivis soodsa mikrokliima ja loomulise õhkkonna kujundamisel. On ju loomulik, et muusikajuhataja igati aitab kaasa töötajate vaba aja sisustamisele, nende esteetiliselt arendamisele, mis omakorda mõjutab soodsalt igapäevast kutsetööd. Muusikajuhataja peab olema kursis koolieelse pedagoogika ja psühholoogia alustega, valdama muusikakasvatuse teooriat ja metoodikat, tundma laste muusikaliteratuuri ning oskama suhelda. Eeltoodut arvestades tuleks koostada niisugune ametijuhend, mis tagaks koolieelse lasteasutuse muusikakasvatuse harmoonilise korralduse.

Lasteasutuse juhtkonna ülesanne on muusikajuhataja kurssi viia kõikide tema tööd puudutavate instruktiiv- ja normatiivdokumentidega. Muusikajuhatajate esitatud küsimuste analüüs näitab, et paljudel juhtudel jääb just puudu dokumentide ning programminõuete tundmisest. Sageli ilmneb juhataja ja muusikajuhataja suhetes pinges seisund.

Eduka töö aluseks on muusikajuhataja pidev enesetäiendamine nii ainealastes, pedagoogilistes, psühholoogilistes kui ka üldist silmaringi laiendavates küsimustes. Selle tagab osavõtt VÕTi kursustest kord 5 aasta jooksul, järjepidevalt aga osalemine metoodikasektsioonis. Viimaste paremaks töökorralduseks on väljatöötamisel metoodilised soovitused. Üks on aga selge — muusikajuhatajate täienduskoolitust tuleb senisest märksa enam diferentseerida kõikidel tasanditel, lähitaval nende erialasest ettevalmistusest. Linna- ja rajoonide inspektoritele ja metoodikutele on muusikakasvatuse kontrollimisel ning metoodilisel juhendamisel esmane tugi sektiooni aktiiv.

Iseenesest mõistetavalt on muusikajuhatajal, nii nagu igal pedagoogil, enesetäiendamiseks vaja lugeda meie vabariigi pedagoogilist perioodikat — «Nõukogude Õpetajat» ja «Nõukogude Kooli», seejuures piirdumata üksnes «Koolieelse kasvatuse» rubriigiga. «Nõukogude Kooli» rubriigis «Koolimuusika» on väga palju kasulikku ja õpetlikku, mida



saab igapäevatoos tarvitada nii staažikas kui ka algaja muusikajuhataja. Ühtaegu on vaja kursis olla ka üleliidulise muusikakasvatust käsitleva metoodilise kirjandusega ning valida, mida meie oludele kohandatult on võimalik oma töösse üle kanda.

Loomulikult peaks muusikajuhataja huvituma ka niisugustest väljaannetest nagu «Sirp ja Vasar», «Teater. Muusika. Kino», «Kultuur ja Elu» jt. Ühesõnaga — huvituma kõigest, millel märksõnaks «muusika», selleks et saada ise vajalikke teadmisi ja infot, mida lastepärasel vormis edastada lastele, aga ka kolleegidele ja lastevanematele.

Igale muusikajuhatajale peaks olema sisemine vajadus osaleda meie kultuurisündmustes, osa saada esmajoonel kontserdielust, kuigi see sõltub paljus kohapealsetest oludest. Kõik võimalused tuleks aga ära kasutada. Oluline on arendada oma muusikalist maitset. Erudeeritud muusikajuhataja maitseotsustustes ei tohiks kahtlust olla. Kuid isegi Tallinnas, kus on avarad võimalused kultuuri- ja muusikaelust osasaamiseks, ei ilmuta paljud muusikajuhatajad osalemisaktiivsust. Kujunenud on kindel tuumik, põhiliselt staažikad muusikajuhatajad, kes peavad vajalikuks käia kontsertidel. Kuidas on lood Tartus, Pärnus jt linnades, kus samuti käib vilgas muusikaelu?

Kui muusikajuhataja on teadlik oma õigustest ja kohustustest, on varustatud küllaldaste ainealaste ja üldpedagoogiliste teadmistega, on erudeeritud ja hea kolleeg, ei piisa sellestki, et olla «hea maitsega, tugev fanaatik», kes korraldab hästi muusikakasvatust. Veel sõltub muusikakasvatuse tulemuslikkus ladusast koostööst, oskuslikust planeerimisest, samuti arukast juhendamisest ja süstemaatilise kontrollist.

Lasteasutuse perspektiiv- ja aastaplaanis tuleb lähtuvalt põhiülesannetest planeerida võrdsele teiste õppekasvatustöö loikudega ka muusikaline kasvatus. Siiani on selles märgata puudusi. Põhiliselt piirduakse pidude, tähtpäevade tähistamisega jt üritustele loeteluga ning töö seostatakse üksnes nende korraldamisega. Ka pedagoogikanõukogudes arutatakse peamiselt seda küsimusteringi, puudutamata sisulisi küsimusi, nagu tunni kvaliteedi ja efektiivsuse tõstmise võimalused, individuaalse töö tõhustamine jms. Pedagoogikanõukogus peaksid leidma käsitlemist nii teoreetilised kui ka praktilised küsimused.

Muusikajuhataja nagu iga teinegi lasteasutuse pedagoogiline töötaja peab üldplaani koostamiseks tegema oma ettepanekud. Ühtaegu esitab muusikajuhataja lasteasutuse juhtkonnale tellimused vajalike õppevahendite ja materjalide hankimiseks kas haridusosakonna või vastava ametkonna kaudu. Samuti tuleks huvi tunda kohalikus kaubandusvõrgus müügilolevate mänguasjade, pillide jms vastu ning astuda samme, et neid asutusele ostateks.

Eesrindliku pedagoogilise kogemuse väljaselgitamiseks ja levitamiseks oleks vaja, et käesoleval viisaastakul koostaks enamik muusikajuhatajaid kogemustöö mingil konkreetsel teemal, mida on võimalik linna/rajooni metoodiliste töösuundade põhjal valida. Nendest kasvaksid välja viisaastaku lõppu kavandatava muusikakasvatuse vabariikliku konverentsi ettekanded. Huvitavaks võiks kujuneda mõne linna või rajooni, aga samuti maarajoonides mõne regiooni või majandi lasteasutuste ühine üldistatud kogemus.

Selleks aga on vaja planeerida ka muusikajuhataja asutusesisene metoodiline juhendamine mitmesugustes vormides. See ei saa toimuda ilma eelneva juhtkonnapoolse süstemaatilise juhendamise ja kontrollita. Lasteasutuse juhataja ja vanemkasvataja peavad ka endid senisest põhjalikumalt kurssi viima muusikakasvatuse metoodikaga.

Laste ühisürituste planeerimisel tuleks arvestada lasteasutuses väljakujunenud traditsioone või vajadust neid mõneti muuta. Kindla koha peavad leidma üritused, mis on seotud paikkonna kommete ja tavade, et meie lastes kasvatada senisest enam uhkust ja austust oma kodu, vanemate, Eestimaa ja oma rahva vastu. Sedasama eesmärki peaks täitma ka lasteasutuse näitagitatsioon ja kujundus. Samal ajal vajab tähelepanu sõrussidemete tugevdamine ja uute koostöövormide leidmine eri õppekeelelasteasutuste vahel. Olulist osa etendab selles muusikajuhataja, rühmapersonali ning lasteasutuse juhtkonna koostöös nii oma asutuses kui ka suhtluspartneriga.

Peatudes koostööl perekondade ja üldsusega, on kõigepealt vaja revideerida meie kõigi suhtumist sellesse tööloigusse. Allakirjutanul on vahel tekkinud arvamus, et me kõigest hingest tahame lastevanematele näidata, mida me lapsed on võimelised tegema pidudel, tähtpäevadel ja meelelahutusüritustel. Sageli raisatakse tohutult kasvatajate ja lastevanemate niigi nappi aega kostüümide ning rekvisiitide valmistamiseks. Tõsi, need on emotsionaalsed ja kasvatuslikult mõjusad, kuid kohati unustame end «pidulainettesse», küsimata, kellele vaatamäng korraldatud on. Sageasti küll mitte lastele! Sellest annavad tunnistust laste pingulolek, mure halvasti istuva kostüümi või peakatte pärast, mis takistab teda esinemisel. Muusikajuhatajad muretsevad, kas lastel tulevad kõik numbrid hästi välja, kasvatajad pahandavad lastega, kes korralikult istuda ei mõista.

Levinud on arvamus, et lapsevanemad ja lasteasutuse juhtkond hindavad muusikajuhataja tööd üksnes pidude ja nende pikkade kavade järgi. Meie endi kujundatud arvamus on vaja nüüd endil ka kummutada. Pidu on elamus lastele, mitte vaatamäng lastevanematele. Miks on näiteks peoüllatuseks alati valdavalt maiustused, mänguasjad jms, kui neid võiks edukalt asendada muusikapala, laul, muinasjutt vm? Senisest rohkem tu-



leks kaasata lasteüritustesse aktiivsete osalejatena personali ja lastevanemaid. Nii ka tehakse, kuid mitte igas asutuses. Kui palju huvitavaid võimalusi ja üllatusi see pakub! Tehtav omakorda nõuab muusikajuhataja eelnevat tööd täiskasvanutega.

**Lapsevanem** peab olema liitlane ka lapse muusikalisel arendamisel. Vähe on sellest, kui tehakse teatavaks laulusõnad. Kas oleme proovinud õpetada lastevanematele lihtsaid laulusi, mida nad võiksid lastega kodus laulda? Kui mitte muud, siis unelaulugi. Kõik sellega kaasa ei tule, aga osa kindlasti. «Minule laulab unelaulu raadio!» vastas laps, kui küsiti, kas ema laulab talle hällilaulu. Missuguseid soovitusi anname vanemaile, kelle laste võimed on teiste omadest tagasihoidlikumad ja kes seetõttu vajavad muusikajuhataja erilist tähelepanu? Missuguseid muusikapalu oleme soovitanud lastevanemaid kodus kuulata koos lapsega? Missugusele kontserdile oleme soovitanud lapsevanemal koos lapsega minna? Kas oleme uurinud, missugune on meie laste lemmiklaul, mida saaks laulda kogu perega?

Seepärast ei saa pidada õigeks hinnata tänast tööd üksnes pidude ja kontsertide järgi. Lõpliku hinnangu tööle saab aastate pärast ning see sõltub sellest, kas meie kunagine kasvandik on saanud sinasõbraks **muusikaga**. See peaks olema meie eesmärk, mille täitmise kaasame ka perekonna ja üldsuse.

Meie laste põhiline arendamine ja õpetamine toimub muusikatunnis. Tundi ette valmistades peab muusikajuhataja täpselt teadma, mida ta tahab tunnis saavutada, õpetada, arendada, s. t seadma tunnile eesmärgid.

Tunni repertuaari valimisel tuleb silmas pida rühma loominguilist ja loomulikkust potentsiaali, iga lapse võimeid. Need selgitatakse välja õppeaasta algul. Iga muusikajuhataja kohus on 2 korda aastas teha kokkuvõtte laste oskustest, võimete arendamisest, pidada selle üle üksikasjalikku arvestust. E. Laanpere oma artiklis «Häälest ja hääleseadest» (NK nr 2, 1983) kirjutab: «Just valesti laulmise protsessis omandatakse püsivaid, enamikus aga kahjulikke, pahelisi laululisi harjumusi ja vigu. Nii rikub laste hääli forsseeritud, jõuline laulmisviis, rasked, lastele üle jõu käivad laulud, laulmine liiga laias diapsoonis, liiga kõrges või madalas tessituuris, ebaõiges häälerühmas.»

Laulurepertuaari, mis on jõukohane õpetada staažikal oma ala meistril, ei ole suuteline automaatselt üle võtma iga muusikajuhataja. Laulude õpetamisel lastele pole eesmärgiks nende hulk, vaid kvaliteet. Seepärast tuleb ettevaatlikult, oma laste võimeid arvestavalt valida repertuaari kolleegi peostenaariumist. Olulise tähtsusega on muusikajuhataja valitud sobiv häälekõrgus, õige tempo, pidev tähelepanu vigade parandamisele, laulude erineva meeleolu edasiandmisele ja dünaamilisele kujundamisele. Eesmärgiks peab saama laste vaba, loomuliku hääletooniga laulmine, mida

toetab lastepärane, sobiva faktuuriga saade. Senisest tunduvalt enam peab viljelema saateta laulmist igas vanuserühmas. Häälestamata klaveri saatel laulda on lubamatu.

Iga muusikajuhataja südameasi olgu **rahvalaulu** traditsioonide jätkamine, millele on ka uues programmis senisest suuremat rõhku pandud. Meie laste igapäevaelu korralduses, nii teistes õppetundides-tegelustes kui ka vabas tegevuses peaks tunduvalt enam kõlama lihtne ja ilus lastelaul. See oleneb aga juba suurel määral rühmakasvatajast.

Muusika kuulamisele kui muusikakasvatuse ühele olulisele komponendile veel vajalikkust tähelepanu ei osutata. Sageli jäetakse see lihtsalt ära, eriti pidude ettevalmistamise ajal. Muusikapala analüüsiki ei ole muusikajuhatajal alati hästi läbi mõeldud. Järelikult ei saa me kõnelda lastes muusika kuulamise harjumuse kujundamisest. Lapsed jäetakse ilma muusikarõõmust.

Laste rütmide arendamine ja liikumine muusika saatel on samuti muusikatunni orgaanilised osad. Lastele meeldib väga liikuda ja tantsida muusika järgi. Seda peab muusikajuhataja oskama õigesti ette näidata, pidevalt kordama, kuid samal ajal vältima kuiva, mehaanilist treenimist.

Pidevat tähelepanu nõuab laste rüht, eeskuju saavad nad muusikajuhataja ja kasvatajate korrektsest rühist.

Muusikatundi ei tohi lapsi lubada puukingades, kõva tallaga jalatsites ja mahatallatud kandadega sussides või muudes halvasti jalas püsivates jalatsites. Ka muusikajuhataja ja rühmakasvataja jalatsid olgu sobivad.

Rütmi- ja meloodiapillidest on meil suur puudus eriti uutest, vastavatud päevakodudes. Kuid kõik muusikajuhatajad ei kasuta järjepidevalt olemasolevaidki pille.

Nagu eespool vihjatud, on muusikakasvatuse edukus muusikajuhataja ja rühmakasvataja koostööst. Rühmakasvataja abistav funktsioon muusikatunnis sõltub ühelt poolt sellest, kuidas hästi ta tunneb lastele õpetatavat repertuaari. Seda ei taga ainult osavõtt muusikatundidest, vaid muusikajuhatajal peab olema välja kujunenud süsteem uue repertuaari õpetamiseks ja tutvustamiseks rühmakasvatajaile.

Iga muusikatund peab olema lapsi õpetav, arendav. Laste õiged teadmised ja harjumused sõltuvad ka muusikajuhataja oskusest kasutada õiget terminoloogiat, ülesannete andmise konkreetsusest ja lastepärasest esitusviisist. Samal ajal ei tohi unustada asjalikkust, sõbralikkust, aga ka nõudlikkust laste suhtes. Huumorimeel, rõõmsameelsus ja lastele õiglaste hinnangute andmine olgu muusikajuhatajale omane igas tööminutis. Laste kas või minimaalsed edusammud peavad leidma tunnustuse. Järelikult vajab iga laps individuaalset tähelepanu. Kuigi individuaalne töö on aega ja vaeva nõudev, tuleb just vähem võimekate lastega rohkem tegelda.



Loomulikult vajavad ka andekad lapsed võimetekohast õpetamist ja arendamist.

Uue programmi rakendamisel suureneb tunduvalt lasteasutuse saali koormus. Praegu puuduvad saalid rohkem kui 50 %-l meie vabariigi lasteasutustest. Järelikult tuleb ja peab muusikatunde andma rühmaruumides. Seda peavad arvestama ka saaliga asutused. Kui siiani anti ilma saalita asutustes kehalise kasvatuse ja muusikatunde ühe rühma ruumis, siis enam seda lubada ei tohiks. See halvendab selle rühma töötingimusi tunduvalt. Järelikult tuleb mõelda ka tunni struktuuri muutmisele olenevalt ruumist. Sõime- ja nooremates rühmades, kellel on kaks ruumi, on soovitatav üks muusikatund anda oma rühmas. Vastasel juhul ei ole 280kohalises päevakodus võimalik koostada saali kasutamise graafikut vastavuses eakohase päevarežiimiga.

Käesolevas kirjutises ei olnud kaugeltki võimalik puudutada muusikajuhataja töö kõiki tahke, vaid olulisemaid neist. Tähtis on, et iga muusikajuhataja tunnetaks oma vastutust temale pandud tööülesannete täitmise eest. See ei ole mõeldav ilma huvi, soovi ja pideva enesetäiendamiseta, ka oma klaverimänguuskuse pideva täiustamiseta.

M. Klaas oma artiklis «Et tubliks muusikaõpetajaks saada» (NK nr 7, 1984) ütleb: «On selge, et mitte programmil ega kontrollil, vaid elaval õpetajal lasub muusikaõpetuse ülesannete realiseerimine. Ta peab tundma tohutult rohkem materjali, kui näeb ette programm.»

## MEILT JA MUJALT

■ Teatraliseeritud pidu Lvovi ühes elamurajoonis pioneerilaagri «Suvevaheaeg 86» avamisel tõi kokku rohkesti lapsi. Laager on organiseeritud mikrorajoonis tegutseva kultuuri- ja spordikompleksi baasil. Selle valdajate kasutuses on huviklubid, kino, raamatukogu, spordiväljakud, basseini. Võimaluse sisustada suveks linna jäänud laste vaba aega leidis kompleksi nõukogu. Sinna kuulub rahvasaadikuid, ettevõtete ja koolide ning üldsuse esindajaid.

Ajalehest «Ufšitel'skaja Gazeta»

## AJALOO LEHEKÜLGEDELT

# Eestikeelse kooliõpetuse algus

**LEMBIT ANDRESEN,**  
TPedI professor, pedagoogikadoktor

Koolihariduse alged ulatuvad Eestis 13.—14. sajandisse. Esimesed õppeasutused olid ladinakeelsed ning need avati toomkirikute ja kloostrite juurde. Paar sajandit hiljem tekkisid suuremates linnades triviaalkoolid, seejärel saksakeelsed linna- ja erakoolid.

Reformatsiooni tulemusel asendus vana haridussüsteem uuega. Kloostrikoolid suleti, toomja linnakoolid said uue sisu. Protestantliku kirikukorra järgi asutati kirikute juurde rahvakoolid. Tallinna eestlased said oma koguduse 1525. a. Kaks aastat hiljem arutati Pärnu linnadepäeval kooliküsimisi põhjalikumalt ja leiti, et igas suuremas linnas tuleks asutada korralikud koolid. 16. sajandi keskpaiku töötas juba Tallinna Püha-vaimu kiriku juures eestikeelne kool, kindlale järjele seati õppetöö Balthasar Russowi ajal. Umbes samal ajal avati eestikeelsed kirikukoolid teisteski linnades. Maale jõudis emakeelne õpetus linnas hariduse saanud koolipoiste kaudu.

Reformatsiooniideed said Põhja-Eesti maakihelkondades levima hakata alles pärast Liivi sõja lõppemist (1558—1583). Eestimaal kehtestati uus kirikukord, koguduse liikmed pidid hoolitsema oma laste koolitamise eest, andekamaid soovitati saata Tallinna toomkooli või Haapsalu linnakooli, et nad pärast maale tagasi tuleksid ja noorsoole kirjatarkust õpetaksid. Maakihelkondadesse jõudsid nendel aastatel mitmed Tallinnas koolihariduse saanud noormehed. Maakirikute jaoks hakati Lübecki eeskujul linnakoolides kaplaneid ette valmistama. On avaldatud arvamust, nagu oleks pärast reformatsiooni teostumist koolipoiste õpetamiseks igasse kihelkonda kirikukool asutatud.<sup>1</sup> B. Russow seda väidet täiesti ei eita ja räägib katekismuse õpetamisest mõnede vooruslike vanaprouade poolt seal, «kus õpetajat kiriku peal ei olnud».<sup>2</sup> Krooniku sõnul jõuti laste koolisaatmiseni ikkagi harva ja rahva harimatuse peamine põhjus peitus valitseva klassi enda harimatuses ning kõlbelises mandumises. Kirikhärrad ise «ei hoolinud suurt studeerimisest ega jutlustamisest ja ei teinud muud kui ette ühe oma kihelkonna junkru juurest teise juurde,



ühe maaprii juurest teise juurde ja talupoegasid kaudu ümber tõmbasid ja ennast hästi söötajoota lasksid».<sup>3</sup>

Kirjasõna õpetamisele aitas kaasa ägenenud võitlus kahe riigi ja kahe usuvoolu vahel. Pärast Lõuna-Eesti langemist Poola-Leedu võimu alla kujunes Tartust selle provintsi vastureformatsiooni keskus, kust jesuiidid gümnaasiumi ja tõlkide seminari abiga alustasid misjonitööd maarahva tagasipööramiseks katoliku usku. Võitlus ägenes sedamööda, kuidas jesuiitide read täienesid koolitatud, eesti keelt tundvate meestega ja kuidas tartukeelsed paavstlikud raamatud jõudsid Vilniuse ja Braunsbergi trükikodadest Eestisse.

Kahe usu võitlus viis paratamatult senise viletsa luteriusu õpetamise ümberkorraldamisele kogu Põhja-Eesti provintsis. Aeg ei sallinud<sup>4</sup> enam usutõdede kuulutamist ainuüksi kirikukantslist, vaid nõudis, et rahvas hakkaks «usinasti lugema» ja teaks, mis luterlike raamatute «siddes kirjututh» seisab.<sup>5</sup> Ametisse pandud koolmeistrid pidid noori õpetama lugema nii, et need oma silmaga näeksid, mis kirikuraamatutesse on kirjutatud, ja oma kõrvaga kuuleksid, kuidas õigesti lugeda.

Kui varem käisid kirikukoolis ainult poisid ja kaplani põhiülesandeks oli kooripoiste väljaõpetamine, siis nüüd pöörati tähelepanu ka lugemise õpetamisele. Senine etteütlemisel ja kooris kordamisel põhinev meetod asendati õpilase iseseisva ja individuaalse tööga. Kuigi suur osa aega kulutati hiljemgi kooris veerimisele, jaotati edasijõudnud juba kahte rühma — ABC lasteks ja katekismuse lasteks.

1604. aastal käisid Tallinna Pühavaimu kiriku koolis juba mõlemast soost lapsed. Kooliõpilastest oli moodustatud lastekoor ja see laulis pühapäeviti koolmeistri juhatusel järgi kirikus. Uue raamatu ja koolilaste laulu järgi taheti ka kirikulisi paremini laulma õpetada. Neile vanematele inimestele, kes ise lugeda ja laulda ei osanud, soovitati oma lapsed kooli panna, et tulevikus ühtegi inimest ei leiduks, kes laulude sisust aru ei saaks ega uuest raamatust laulda ei oskaks. Koolis õpitu pidi kantama kodudesse, koolilapsed pidid õpetama kodulapsi ja vanemaid.

Kasutusele võeti kiltkivist tahvlid ja krihvliid. Eesti sõnavarasse juurdusid uued väljendid «kiwwine lauwakenne» ja «kiwwine pulckakenne».<sup>6</sup> See nooruk, kes pärast lugemist õppis veel kirjutamist, kandis nime «kriwli pois».<sup>7</sup> Hiljem, kui vahatahvlid täielikult käibelt kadusid, hakati uusi koolitarbeid hüüdma krihvlis ja tahvliks (saksa k. Schiefertafel, Griffel).

1601. aasta näljahäda ja sellele järgnenud katk viisid hauda suurema osa linnarahvast. Tagasi läks kooliõpetus, katkes eestikeelsete raa-

matute väljaandmine, kadus rahva kirjakeelt viljelnud haritlaste vanem põlvkond. Talurahva arv, mis enne Liivi sõda ulatus 250 000, langes kolmveerand sajandi jooksul alla 100 000. Ligikaudu kolmveerand talumaast jäi harimata, elu maal suri peaaegu välja.

1625. aastal, pärast kaua kestnud Poola-Rootsi sõda, läks kogu Mandri-Eesti Rootsi võimu alla. Administratiivselt jagunes Eesti ala kaheks osaks: Põhja-Eesti moodustas Eestimaa kubermangu, Lõuna-Eesti, Põhja-Läti ja Saaremaa (1645. aastast) kuulusid Liivimaa kubermangu koosseisu.

Rootsis algas sel ajal koolide rajamine talurahvale ja laialdane katekismuse õpetamine.

Uue korralduse kohaselt kuulus konsistoriumi ülesannete hulka koolide juhtimine ja järelevalve haiglate üle. Pastoritelt nõuti vanade ja noorte loetamist küldes, katekismuse ja kirikulaulude õpetamist. Suuremate kirikute juurde soovitati ametisse palgata «saksa koolmeistrid või köstrid».<sup>8</sup> 1650. a avatigi kihelkonnakool Noarootsis. Väiksemates kihelkondades tuli köstriks seada talupoeg, kes oskas kõige paremini palvetada ja laulda. Nõuti sedagi, et igal pühapäeval kõrtsid oleksid suletud ja viina ega õlut ei antaks enne, kui kirikuteenistus lõppenud.

Pärast uue õpetamiskorralduse väljaandmist pandi mitmel pool köstrid ametisse, aga esialgu oli ta rohkem pastori sulane kui laste õpetaja.

17. sajandi keskel polnud talupoegade õpetamine kavatsatud tasemele jõudnud. Rüütelkond, kes elas alles keskaja elu ja ise vaevalt lugeda oskas, ei tundnud huvi maarahva koolitamise vastu.

Vene-Rootsi sõda (1656—1658) ja katk laostasid majanduse. Lootusrikkalt alanud hariduselu tõusule järgnes paarikümneaastane mõõnaperiood.

Rahva lugemise õpetamine algas uue hooga 1660.—1670. aastal, pärast seda, kui katku ja sõja tagajärjel vakantseks jäänud pastorikohtadele asusid Tartu ülikooli kasvandikud. Nendest pooled olid liivimaalased, kes varem juba tundsid kohalikku keelt või õppisid selle selgeks üliõpilasaastatel. Riigikirik tahtis nendel aastatel lugemisoskuse levitamisega nii kaugemale jõuda, et poisid ja tüdrukud omandaksid ristiusu põhitõed kooliõpetuse kaudu. Pärnus tehti 1661. aastal ettevalmistusi eestikeelse rahvakooli avamiseks linna ja maakihelkonna lastele (kooli avamisest möödub 325 aastat). Aktiivsemalt alustas talurahva laste õpetamise ümberkorraldamist Nõost pärit ja varakult Tartu ülikooli imatrikuleeritud Andreas Virginius. Pärast Kambja pastorikohale asumist (1660 a.) tõlkis ta paremasse eesti keelde väikese katekismuse ja hakkas sellest ka kogu kihelkonna noortele lugemist õpetama. Kose kihelkonnas palgati kaks koolmeistrit ametisse juba 1639. aastal. 1666.



aastal ehitati kirikla lähedale pastori kooliikka jõudnud laste jaoks koolituba. Uut hoonet hakati õppetööst vabal ajal kasutama ka kihelkonnast kohalesaadetud talupoiste koolitamiseks. Rakvere ümbruse lapsi ei õpetanud 1680. aasta paiku enam kõster, vaid ametisse asus koolmeister, kes oma majas lugemis- ja kirjutuskooli pidas. Hiiumaal hakkas Käina pastor lapsi õpetama juba 17. sajandi keskel. Kohati omandasid linnade läheduses talupojad lugemisoskusi linnanoorukite kaasabil.

Koos õppetegevuse laienemisega tekkis suur vajadus koolikirjanduse järele. 1676. aastast alates saadeti Liivimaa majandusvalitsuse toetusel aabitsaid ja katekismuse raamatuid koolidele tasuta.

1680. aastate esimese poole visitatsiooniprotokollid näitasid, et võimekaid kõster-koolmeistreid oli alles vähe.

Liivimaal alustas laste õpetamist kõige aktiivsemalt Laiuse praost Reiner Brocmann. 1675. aasta paiku avati kihelkonnakool. Et vananenud lugemismeetodi järgi õpetamine nõudis palju aega, jäi kool mõneks ajaks ilma koolilasteta. Umbes samal ajal avati kool ka Pilstveres. Õpetamine kulges seal edukamalt kui Laiusel.

1680. a oskas Võnnu kõster eesti ja saksa keelt ning kirjutada, Pärnu-Jaagupi kihelkonna kõster pidas samal ajal juba koolmeistri ametit. Rāpinas oli 1680. aastaks eraldatud koolimaa ja laste õppe- ning eluruum. 1683. aastal teatati Hallistes, et Tallinnast pärit kõster-koolmeister õpetab lapsi ja saab igalt talupojalt selle eest külimitu vilja. Karksis oskas Helsingist pärit Erich Michelson hästi lugeda ja sai laste õpetamise eest samasuguse tasu. Kambjas oli kõstriks Jacob Koch, kes oskas lugeda ja kirjutada. Rootsi Pommerist pärit Christian Kelch (1657—1710) tuli Eestisse koduõpetajaks 1680. aastal. Pärast Järva-Jaani pastorikohale määramist õpetas ta välja koolmeistri ja avas 1685. a kihelkonda talurahvakooli, mis oli esimene kogu Järvamaal.

Siin ja seal tehti algust 6—8nädalaste leerikoolide pidamisega. Haridussõbralikumad pastorid võtsid kõstrile abilise, kes andelkamatele talulastele lisatasu eest lugemist õpetas. Selle eest sissenõutud palka hakati rahva seas leerirahaks nimetama. Näib, et kooliõpetus ja õpetaja amet said talurahva seas tuntuks just nendel aastakümnetel. Kui veel pool sajandit varem olid linnaeestlaste seas kasutusel võõrapärased «Schole» ja «Schoelmeister», siis 1660. aastaks oli rahva keelepruuki juurdunud juba «kool» ja uueks tööalaks eristunud koolmeistri amet.

Maarahva lugemisoskusele pani aluse B. G. Forselius. Tema asutatud seminar (1684—1688) andis väikesearvulise, kuid oma ajastu kohta heade oskustega õpetajate hulga. See omakorda lõi eeldused koolivõrgu kujunemiseks kogu maal. Pärast esimese lennu lõpetamist avati esimesed **uut tüüpi rahvakoolid**, mis ei sarnanenud enam varasemate kõstrikkoolidega. Laiusel algas õppetöö uut moodi juba 1685. a talvel. Järgmisel aastal saadeti eriharidusega koolmeistrid Pilstveresse, Põltsamaale, Kolga-Jaani, Nõosse, Puh-

jasse, Sangastesse, Rõngu, Otepäälle ka Kambjasse. Tartu-Maarja kihelkonnas avati koguni kolm kooli (üks Tähtveres). 1687. aastal avati koolid Hummulis ja Kärtmaal, Nõos Luke külas ja Rõhus. 1678—1688. aasta talvel tegutsesid Forseliuse kasvandikud juba paljudes kihelkondades. Koolid avati Äksis, Kodaveres, Maarja-Magdaleenas, Palamusel, Tormas, Põlvas, Harglas, Karulas, Urvastes, Helmes (kihelkonna teine kool arvata- vasti Taageperas), Hallistes, Karksis, Saardes, Häädemeestel, Audrus, Tõstamaal, Suure-Jaanis, Viljandis, Paistus ja Pärnu-Jaagupis.

Põhja-Eestis jäi koolivõrk esialgu hõredaks. Parimad koolid ehitati Harju-Madisele ja Ristile, kuid õpetama hakati ka Jõelähtmel, Nissis, Viim sis, Haljalas, Türil, Järva-Jaanis, Järva-Madisel ja Vigalas. Paari aastaga anti lugemisoskus ligi tuhandele maanoorele. Kogu Eestis alal elas toona umbkaudu 300 000 talupoega ning mõistagi polnud kõigil lastel 17. sajandi lõpukümnenditel veel võimalik koolis käia.

Esialgse koolivõrgu suureks teeneks oli siiski kirjaoskuse levitamine koduõpetuse kaudu, mis sealt alates levis kogu maal.

#### Kasutatud allikad

1. A m e l u n g F. Baltische Culturstudien aus den vier Jahrhunderten der Ordenszeit (1184—1561). Dorpat, 1884, S. 315.
2. R u s s o w B. Liivimaa kroonika I. Tõlk K. Leefberg. Tartu, 1920, lk 77.
3. Sealsamas, lk 65.
4. R e i m a n V. Neununddreißig Estnische Predikten von Georg Müller aus den Jahren 1600—1606. Verh. GEG XV. Dorpat. 1891, S. 111.
5. Sealsamas, lk 191.
6. G ö s e k e n H. Manuctio ad Linguam Oesthonicam, Reval, 1660, lk 220 ja 367.
7. Sealsamas, lk 367.
8. L u n d s t r ö m E. H. J. Bidrag till Livland kyrkohistoria under den svenska tidens första skede från Rigas intagande 1621 till freden i Oliva 1660. Uppsala, Stockholm, 1914 lk 246.





## KOOLIMUUSIKA NR. 7

# Otsides uusi lahendusi muusikaõpetuses

Jätkame oma eelmises numbris (vt NK nr 6, 1986) alustatud küsitlust.

1. Mis tööedu kõige rohkem takistab?
2. Milliseid reserve oma töös näete? Kuidas saaks muusikaõpetaja paremini töötada?
3. Kuidas hindate muusikaalase klassi- ja koolivälise tegevuse hetkeseisu? Puudused? Kasutamata võimalused?

Meile vastavad:

**ARTUR VAHTER, TRK professor**

1. Suund ühiskonna sotsiaal-majandusliku arengu kiirendamisele ja uuele mõtlemisele mõjustab kahtlemata ka muusikalist kasvatust üldhariduskoolides. Koolide muusikalises hariduses on piiratud tingimustes (1 nädal-tund) mõndagi saavutatud. Paljudes koolides töötavad kvalifitseeritud muusikaõpetajad, rajatud on muusikakabinete, tõusuteel on koorilaul. Relatiivse noodilugemise süsteemi kasutuselevõtt on toonud kaasa muusikalise kirjaoskuse kiirema arengu.

Ometi on uute ülesannete ja sihiseadmiste ajal veel palju teha kooli muusikalise kasva-

tuse tõhustamiseks. Seni pole me suutnud ära hoida muusikaõpetajate femineerumist. Praegu õpib konservatooriumis muusikapedagogika erialal ainult 2 noormeest ligi 100 tütarlapse kõrval. Poiste kooriklassi avamine muusikakeskkooli juures käesoleval aastal võib vilja kanda aga alles kaugemas perspektiivis. Siiski parem hilja kui mitte kunagi! Noormeeste meelitamist muusikaõpetaja kutse juurde soodustab kahtlemata palgareform.

Tehniline progress peaks ulatuma ka koolide muusikakabinettidesse. Kõigepealt peaks see puudutama heliaparatuuride kvaliteeti. Muusika kuulamine täidab alles siis oma ülesannet, kui heli salvestamine ja vahendamine on sellisel tasemel, et võimaldab helitöid mitte ainult kuulata, vaid ka nautida.

Iga muusikakabinet vajab hea klaveri veel eakohast instrumentariumi, pillide komplekti, mis aitaks laulmistunde muuta muusikatundideks laiemas mõttes. Küllap sisaldab tänapäevane muusikakabinet mitmesuguseid metoodilisi ja tehnilisi vahendeid, sealjuures arvutid ja televisioon videosalvestamise võimalusega. Nende valmistamine tsentraalselt (tulevikus) ei tohiks olla ülepääsmatu raskus. Kahtlemata nõuab see majandusvahendeid, kuid kiirendatud tehniline progress ei luba tingida.

Ma arvan, et meil on muusikalise kasvatusel kvaliteedi tõstmisel reserve majanduskulutusi tegemata.

2. On hea, et laulmistunnis tegeldakse muusikalise kirjaoskuse arendamise ja muusikaajaloo tundmaõppimisega. Kuid sageli pole suudetud vältida hädaohtu langeda teise äärmusesse, jätta elavale musitseerimisele, laulmisele ja mängimisele vähe ruumi. See on eriti tuntav vanemates klassides. Laulmistunni põhieesmärk peaks ikka olema õpilaste tundeelu arendamine. Seda on võimalik saavutada ainult emotsionaalse musitseerimisega, kaasaelava laulmise ja mängimisega ning helitööde teadliku, tähelepaneliku kuulamisega. On loomulikult raske ühe nädalatunni piires kõike praeguses programmis doseerida. Võib-olla peaks selles mõttes veel läbi vaatama muusikaõpetuse programmid ja korrigeerima, kui tarvis, laulmistunni metoodilist ülesehitust. Ennem võiks loobuda mõnest helilooja eluloost ja noodikirja elemendi õpetamisest kui kaotada midagi tunni emotsionaalsest eesmärgist.

Muusikalise kasvatusel tõhustamine, muusikaarmastajate kasvatamine, kes oskavad hinnata häid kontserte, ning haritud koorilauljate koolitamine oleks muidugi tagajärjekam, kui senise ühe nädalatunni asemel oleks vähemalt algklassides 2 tundi.

Üldhariduskooli lõpetajal on suuremad puudujäägid tundeelu arengus kui teadmistes, seepärast on muusikalise kasvatusel täiustamine esmajärguline ülesanne.



## MALL KLAAS, Tallinna Pedagoogilise Kooli muusikaõpetaja

1. Hea, et NSVL Heliloojate Liidu kongressil koolimuusika küsimused üles tõsteti. Toetame igati seal väljendatud seisukohti. Meie vabariigis on just aeg, mil hakatakse, õieti on juba algust tehtud, koostama uusi koolilaulikuid. Selleks oleks hädasti vaja heliloojate abi. Laulikute koostajad vajavad tänapäevaseid, mitmekülge kasvatusliku sisuga ja teemaatikaga laule. Praegu on vähe rõõmsameelseid, hoogsaid, töö- ja kooliteemalisi laule, vähe leidub ka humoorikaid. (Millest küll noorteansamblite liigne nostalgia, nukrameelsus, pessimism, teisalt kurjus, agressiivsus?) Eriti väärtuslik uudislooming peaks kõige kiiremini jõudma koolidesse — nii eesti kui ka vennasrahvaste loomingu.

Heliloojate kongressil nenditi, et vennasrahvaste muusika levik liiduvabariikide vahel on tõkestatud. Laste pärast on tarvis need takistused purustada. Kust saaks muusikaõpetaja vennasrahvaste muusika näiteid? Ta teeb ju tänuväärset internatsionalistlikku ja rahvaste sõpruse kasvatust, tuues õpilaseni meie kultuuririkused. Õpilane tahab teada, kuidas tema kirjasõber usbekk või moldaavlanna laulab, mängib oma rahvapillidel, kuidas kõlab nende emakeel, kuidas kõlab nende nüüdis- ja rahvamuusika.

Repertuaarimure on ka maailma rahvaste muusikakultuuri suhtes. Mida esitada kooliprogrammis, et areneks õpilaste muusikamaitse ja kasvaks austus kogu maailma kunstiloomingu vastu.

Arvan, et repertuaarimure lahendamine pole võimatu Heliloojate Liidu ja koolimuusikaga tegelevate instantside hea koostöö korral.

Hea, et koolimajade projekteerimisel on mõeldud muusikakabinetile. Ei ole ükskõik, kus muusikat kuulata, musitseerida või muusikast rääkida. Vajatakse vaikust, süvenemisvõimalust. Õpetaja peab juba 1. kl last õpetama kuulama muusikat ja lugu pidama teisest kuulajast. Samuti tuleb tal enesel head eeskujuna näidata (mitte päevikut täita, ringi kõndida jm). Muusikaklassi aparatuuri olgu korras — see on kooli vastutustunde küsimus. On õpetaja äärmine lohakas, kui kallid aparaadid jäetakse järelevalveta ja rikutakse!

Õpilased kaotavad muusikaõpetuse vastu huvi just keskastmes. Üks põhjusi: puudub võimalus tunnis aktiivselt kaasa töötada. Hääle- murdes noormeestel oleks soodus instrumentidel musitseerida, et kinnistada noodiõpetuses omandatud. Instrumendil saab igaüks õpitud kõlalisi astmesuhteid igas helistikus järele proovida. Aastaid on räägitud küll plokkflöödist, koolikandest, kuid asi ei nihku paigast. Lasteaias ja kooli algastmes kasutatavad rütmi- ja meloodiapillid vajavad väärilist jätku. Kellele ja miks tehakse laste mänguasjade kauplustes müüdavaid metallofone, pasunaid jm, kui need ei häälestu ja paari pruumikimise järel katki lähevad?

Pillimäng tunnis tooks lähemale noodiõpetuse eesmärgi. Inimene tahab, et õpitust ka kasu oleks, tööd töö pärast ei taha keegi teha. Kui poiss koolis plokkflööti vm pasunat puhuks, võiks ta noormehena juba puhkpilliorkestris kergesti kaasa mängida.

Õpetaja väsis, sest aastaid ei nihku õppevahendite, pillide ja lauluvara küsimus. Kas selleks peaks kokku tulema suur nõupidamine kõikide asjaomaste asutuste ja ametnike osavõtul? Kellest küll lahendus on?

2. Õpetajalt tuleb nõuda, et ta klassitundide andmise kõrval ei loobuks ka kooritööst. Selleks tuleb talle luua kõik võimalused. Miks mõnes koolis krooniliselt puuduvad koorid ega püsi paigal muusikaõpetajad? Kas see on ainult muusikaõpetajate viga? Tuleb mõista selle töö kultuurilist ja kasvatuslikku väärtust, mistõttu ei tohi õpetajat toetuseta jätta.

Tuleb uurida, miks paljud muusikaõpetajad ei tööta oma erialal koolis. Tuleks leida stiimulid, et nad koolis töötada tahaksid. Muidu on see kaadri raiskamine, sest muusiku koolitamine on väga kallid.

Õpetajast on olemas muusikaõpetuse maine koolis. Muusikaõpetuse ei tohi suhtuda madaldatud nõudmistega. Emotsioonideta ja kuiv inimene ei sobi muusikaõpetajaks. Ta ei sütti ise ega sütitä ka teisi.

Muusikatunnis tehakse vähe diferentseeritud tööd. See võimaldaks õpilaste võimeid paremini arendada. Olen märganud juba kümme aastat pedagoogilises koolis sisseastujate musikaalsuskatseid tehes, et õpilaste hinded ei peegelda nende teadmisi muusikaõpetuses.

Noodilugemismeetodit JO-LE-MI võib koolis õpetada vaid see inimene, kes seda ise oskab, kasutab meetodit loominguiliselt ja järjekindlalt ning peab silmas eesmärki — viia lapsed võimalikult kiiremini ladusale noodistlaulmisele-mängimisele mis tahes helistikus.

3. Muusikaõpetaja tugev töö tunnis väljendub tingimata klassivälise tegevuse tulemustes. See toetub tugevale alusele. On halb, kui tunde antakse muuseas ja pearõhk pannakse klassivälisele tööle. Grupi väga andekate õpilastega võib hiilgavaid tulemusi saada ja tunnustusi ei jää tulemata. Tunnitöö järgi antakse seda harva. Seetõttu tuleks õpetaja tööle hinnangu andmisel teada põhjalikult tema klassitunni tulemusi ning arvestada klassivälises tegevuses ka osavõturohkust, nõrgemate-keskpäraste arendamist.

Koolis peab olema muusikaring, kus arutatakse sügavuti muusikaelu, võetakse osa muusikasündmustest, korraldatakse huvilistele teatri- ja kontserdiküllastusi, kuulatakse muusikat, tähistatakse heliloojate tähtpäevi, kohtutakse heliloojate, interpretidega jt. See on tulevaste muusikahuviliste kasvukool, üks võimalus avastada andeid ja neid arendada. Ühtlasi on muusikaringi liikmed õpetajale toeks muusikaelu korraldamisel.



## **EPP-EO LIKSAAR, J. Nikonovi nim Tallinna 17. keskkooli muusikaõpetaja**

1. Oleme ligi 20 aastat arutanud muusikakasvatuse edendamist, kuid oluliselt ei ole midagi muutunud. Näitlikest õppevahenditest on nooremate klasside tarvis kooli jõudnud näputäis rütmitableid. Ettepanekuid ja näidiseid oli ainekomisjonis rohkem. Minu 25aastase töö ajal on kooli jõudnud 1 plaadikomplekt (20. saj muusika), 1 lint revolutsiooniliste lauludega, hulk karpe diapositiividega algklassile ja 9. kl muusikaajaloo näitlikustamiseks ning vene muusika lint 10. kl. Kuuldavasti ei saanud plaadikomplekti kõik Tallinna koolid, samuti ei jõudnud igal pool kohale 10. kl lint. Võib juhtuda, et lint ei satu muusikaõpetaja kätte, vaid läheb mõne teise aine muusikahuvilise õpetaja kasutusse.

Diapositiivide näitamiseks pole igas koolis veel pimendamisvõimalust (näiteks meil). Ka kulutab see tunnist palju aega — 45 min ainult ju!

Vahepeal soovitati, et õpetajad tehku õppevahendeid ise. Kas ja kuidas neid valmistati, olenes õpetaja oskusest ja ettevõtlikkusest. Arvan, et kui kõik liigub edasi, siis peaks ka õppevahendite valmistamine edenema.

Kohendamist ootavad laulikud. Kunas küll järg keskkoolini jõuab? Veel oli juttu uute laulude lisast lauliku juurde. Kuhu see on jäänud? Õpilased tahavad laulda ka teistsuguseid laule, mida laulikus pole. Heliloojate Liit võiks oma liikmete uudislaule paljundada. 9. veebr oli Tallinna ja Harju rajooni õpetajate kohtumine heliloojatega Heliloojate Liidus, kus jagati ka noote. See oli tõeline tormijooks noodivarale! Kuid sealgi olid laulud alg- ja keskastmele. Aga vanematele?

Meie muusikaõpetuse kabinete pole koolides selleks otstarbeks projekteeritud. Muusikaklass ei erine ühestki teisest (v. a mõned uuemad koolid). Kui õpetaja ja kooli juhtkond ümberehitamisega ränka vaeva ei näe, jääb muusikaklass ainult klaveriga klassiks.

2. Muusikaõpetusest on juba nii palju räägitud, et õpetaja on juttudest väsinud. Enamik õpetajaid töötab hästi ja nad teavad, mida tegema peab. Aga me oleme väsinud lõpututest ülevaatustest ja konkurssidest. Eks seda näita ka osavõtt neist.

3. Õpilastele korraldatavate loengukontsertide abonemendid on läinud kallimaks. Mäletan, et varem polnud nende levitamise ja kontsertidest osavõtuga mingit probleemi. Loengud olid huvitavad ja esinejad samuti. Praegu ma seda kinnitada ei julge.

Heliloojad võiksid oma loomingu propageerimisel ise hakkajamad olla. Nad võiksid sagedamini leida tee kooli, mõnikord ise kooliga kontakti võtta. Kui helilooja oma töid õpilastele tutvustab, oleks see lastele suur elamus. Vahetu kokkusaamine jääb võib-olla kogu eluks meelde. See on hoopis midagi muud kui kontserdile mineku sundus.

## **KATRIN LIIGAND, Tallinna 42. keskkooli muusikaõpetaja**

1. Kõigepealt tunneme puudust tehnilistest võimalustest kuulata kvaliteetset muusikat ning vaadata slaide ja filme. Õppevahenditest vajame instrumentariumi, mida suudavad kasutada igas vanuseastmes õpilased (mitte ainult rütmipille).

Laulikud peaksid olema illustreeritud. Muusikaajaloo õpik vajaks enamat pildimaterjali. Laulude valik õpikutes nüüdisaegsemaks, juurde ka teiste rahvaste laule!

2. Õpetaja peab olema kursis järjest toimuvate uuenduste ja päevasündmustega, käima ajaga kaasas. Õpetaja peab suutma õpilastes kujundada eetilisi ja esteetilisi tõekspidamisi, arendama muusikamaitset, viima nad elava muusika juurde kontsertidele.

3. Tunniväline töö peab toimuma muusikast tõeliselt huvituvate õpilastega. Kuid paraku piirduvad õpilaste esinemised sageli ainult oma kooliga. Õpilased aga soovivad osaleda ainule nendes ansamblites ja koorides, kus esinemis-, käimis- ja nägemisvõimalused on suuremad.

Muusikaga tegelevate õpilaste töökoormus ja hõivatus pioneerimajades, klubides ning lastemuusikakoolides on suurem. See raskendab muusikaõpetajal klassivälise töö korraldamist.

Tuleks leida võimalus parimate malevalaulude ja omaloomingu trükkimiseks.

## **SILVI SALUNDI, Tallinna 9. keskkooli algklassiõpetaja**

1. Et anda korralikke laulmistunde, peaks igas kabinetis olema magnetofon ja grammofoon, magnetahvel joonestiku ja värviliste nootidega, rütmipillid jm. Laulikute juurde vajame muusika kuulamise linti kõigi programmidele olevate paladega. Tore on uus 3. kl laulik, meeldiv kujundus ja head laulud. Kahetähtsuse laule on aga võimalised laulma klassid, kus on rohkem viisipidajaid lapsi.

Instrumentarium peaks kooli saabuma tsentraliseeritult, mitte jätta seda õpetaja erasjaks, tema enese hankida.

1. kl laps peab rohkem laulma. Astmeõpetus jäägu 2. ja 3. klassi. (Mul ei ole midagi JO-LEMI vastu.) Laulikud peaksid rohkem sisaldama lauldavaid laule, millel on meloodia. Väga vajalikud on ka rütmiharjutused.

2. Algklassiõpilastele peab andma palju esinemisvõimalusi, mitte ainult headele lauljatele, vaid kõigile. Võimalusi selleks on küllalt: nääripeod, esinemised lastevanematele jm. Olen ise seda võimalust kasutanud ja tean, et see meeldib nii lastele kui ka vanematele. Andekamate lauljatega peab tegema tööd nõudlikumal raskusastmel. See on võimalik juhul, kui laulmisõpetajal ei ole klassi ja teisi ainetunde. Et ise olen järjepidevalt olnud



klassijuhataja, siis rohkem tööd teen ikka oma klassiga, teised seeläbi kannatavad.

Minu arvates paneb lapse laulma ainult laulmine. Olen seda põhimõtet töös järginud. Väga hea, et 6aastased laulavad palju. (Olen 6aastasi kaua õpetanud.) Järgmistel aastatel on neil astmeõpetus siis palju kergem.

## Muusikauudiseid

□ Eesti NSV kutseharidussüsteemi ja J. Kreuksi nim Kultuuripalee taidlustegevuse 40. aastapäeva pidulik kontsert toimus 25. aprillil k. a «Estonia» kontserdisaalis. Koos Kultuuripalee paremate kollektiividega esinesid kutsekeskkoolide taidlusülevaatuse võitnud. Esinesid 12. ja 15. kutsekeskkooli segakoor (Orlando di Lasso «Matona mia cara»), kergemuusikakoor (R. Rodgersi laul muusikalist «Oklahoma»), 12. kkk noormeeste ansambel (H. Hindpere «Rindeteedel»), 15. kkk neidude ansambel (I. Frenkel «Tantsulaul») **E. Voifese** juhtimisel; 4. kutsekeskkooli segakoor (Orlando di Lasso «Kaja»), noormeeste ansambel (R. Paulsi «Seitse valget roosi»), neidude trio (rl «Örn ööbik») **M. Trampärki** ja **S. Alango** juhtimisel; 19. kutsekeskkooli segakvartett (A. Valkoneni «Meelespead») **T. Tali** õpetamisel; 7. kutsekeskkooli neidude duett — juhendaja **H. Salumäe** ning 2. kutsekeskkooli neidude kvartett (F. Chopini «Igatsus») — õpetaja **E. Oja**.

Kontserdi lõpetas Kultuuripalee ja kutsekeskkoolide ühendkoor.

□ ELKNÜ preemia laureaat Haapsalu 1. keskkooli näidismuusikateater «Põialpoiss» esietendas 29. apr k. a Haapsalu Rajooni Kultuurimajas algupärase muusikali «Toomas Linnupoeg». Muusika kirjutas Heljo Männi tekstile Eesti NSV rahvakunstnik helilooja **Boris Kõrver**. Lavastas **Viktor Nellik**, näitejuhina tegutses **Tiiu Kammiste**. Dirigeeris **Andres Ammas**. Lavakujunduse tegi **Mare Sinisaar** ja teostas **Liia Lees**.

Toomas Linnupoja rollis osalevad **Argo Tamela** ja **Kaido Nappus**, tema sõbratari **Maia** osas **Anneli Aken**, Küllikit mängivad-laulavad **Regina Mihhonina** ja **Karin Ossipova**. Osi on 15 näitlejal (koos dublantidega 19), kooris laulab 16 ja orkestris mängib 22 õpilast ning õpetajat.

29. aprillil viibisid esietendusel muusikali autorid **Boris Kõrver** ja **Heljo Mänd**, kes pärast etendust kohtusid muusikali lavalettoojate ning õpilasosataitjatega.



## KROONIKA

### «Ellerhein» 35aastane

Eesti NSV teeneline lastekoor «Ellerhein», Leninliku Komsomoli preemia laureaat, rahvusvahelise ja vabariiklike koorikonkursside võitnu, tähistas oma 35. tegevusaastat kontsertide sarjaga.

21. mail k. a esitas «Ellerhein» «Estonia» kontserdisaalis temaatilise kava «Kooliaasta», koolinoorte laulupeo ühe võimaliku variandi. Kava kokkupanekul lähtuti koolikoore võimetasandist. Kaastegevad olid Tallinna Koolinoorte Segakoor Arvo Saare juhtimisel, Pioneeri Palee lastekoor «Raduga» Natalia Kuzina juhatusel ja Tallinna Pioneeri Palee puhkpilliorkester Arne Haasma taktikepi all. Väljas olid kõik «Ellerheina» koorid: 1., 2., 3. ja 4. kl ning 5.—11. kl omad (ligi 400 lauljat), solistid ja instrumentalistid.

23. mail kandis koor ette «Estonia» kontserdisaalis kava I pooles rahvaste laule ning eesti heliloojate nõudlikuma helikeelega kooriteoseid. Kaastegevad olid solistid Eesti NSV teeneline kunstnik Helgi Sallo, Ivo Linna, klaveril saatsid Olav Ehala, flöödil Jaan Õun ja kellamäng Terje Terasmaalt. Kava II poolele kuulusid V. Tormise koorisüüdi «Looduspildid» osad — «Kevadkilud», «Suvemotiivid», «Sügismaastikud», «Talvemustrid», mille esitas koori A-koosseis. Dirigeerisid Eesti NSV rahvakunstnik Heino Kaljuste ja Tiia Loitme. Kontserdi lõpul saatis «Ellerhein» ellu oma 19 abiturienti ja 2 häälemurdega poissi. Kontserdil viibis koori vilistlasi, kelle arv ulatub juba 1500ni.

24. mai kontsert Niguliste kontserdisaalis pühendus muusikaklassikale (Schumann, Rahmaninov, Tanejev, Grieg, Morley, Martini, Purcell, Marenzio, Kodály, Sibelius, Mozart, Mendelssohn). Soleerisid Monika Mäng, Kadri Mitt, Margit Saulep, mängis plokkflöötide trio kitarriga saates. Esines A-koosseis.





## SOOVITAME

### «Literatura v Škole»

□ **Metoodika ja kogemusterubiigis**, realiseerides koolireformi ideid, avaldati metoodiline kiri kirjandusõpetajate töökogemuse kohta täiustatud programmidega. Selles sõnastati ülesanded ka eelolevaks. 4. ja 5. numbris jätkub 5. kl kirjandustundide planeerimise metoodiline soovitus (I ja II õppeveerand), autor L. Vislenko. Selles planeeritakse õppematerjal tundide kaupa, milles märgitakse ainetesosed, põhiküsimused, retseptiooni mõjutavad küsimused, põhiteadmised ja oskused, õpetaja ja õpilaste töö aspektid. Kuigi planeeritu ei vasta meie programmidele, võib sealt uusi mõtteid leida mõne analoogilise teema tarvis. 6. numbris antakse III ja 1986. a 1. numbris IV õppeveerand.

4.—6. numbris jagab 9. kl kirjandusprogrammi planeerimiskogemusi I. Arkin. Küsitlust jätkab ta 1986. a numbrites 1 ja 2. Sealgi antakse käsitus tunni. Meie lugejale peaks huvi pakkuma F. Dostojevski «Kuritöö ja karistuse» ning L. Tolstoi «Sõja ja rahu» käsitlused (vt nr-d 6, 1985; 1, 1986), samuti «Hamleti», «Fausti» ja «Gobsecki» tunnid (2, 1986).

Kõitvalt jälgitavad on A. Minakovi märkmed 70.—80. aastate filosoofilise proosa kohta. Paljude meile tuntud nüüdiskirjanike hulgas vaadeldakse ka P. Kuusbergi ja J. Krossi proosat. Pikemalt peatub autor P. Kuusbergi «Vihma-piiskadel» (nr 6, 1985).

Metoodikarubiiki täiendasid (nr 1) N. Meštšerjakova ja L. Grišina oma ühiskirjutisega «Noored vajavad kangelasi», milles rõhutatakse kirjandustegelaste kõlblat eeskujuna ning ilukirjanduse kasvatavat toimet. Autorid keskenduvad tähelepanu programmiteoste võimalustele.

Tööteemat praeguskirjanduses ülevaatlükustab 1. numbris D. Murin.

Ajakiri pakub (nr 1) huvitava kirjutise I. Filatovalt ainesisest seoste kohta. 7. kl õpilasi juhi-

takse nägema elu ja kirjanduse seoseid, ühiseid nähtusi eri teostes, autorite suhtumist jm. Vaadeldakse ja kõrvutatakse M. Lermontovi «Mtsõrit» ja M. Gorki «Laulu Kotkast» ning «Laulu Tormilinnust»; samuti teisi programmeid.

M. Drozdova soovitab (nr 1) Lermontovi lüürika käsitluse juurde muusikat (5. — 8. kl). Mõlemad kirjutised annavad uusi ideid.

Fakultatiivseks tööks soovitatakse (nr 2) kirjandusteoseid, mis käsitlevad Lenini-teemat (I. Tšernova kirjutis).

□ Teatavasti möödus 1985. a 90 aastat S. Jesseninini sünnist. Sel puhul ilmus ajakirja «Literatura v Škole» 5. numbris (1985) pikem kirjutis «Inimene ja loodus Jesseninini lüürikas». Et meie õpetajal pole kirjaniku kohta liigset lisateavet, peaks N. Zujevi artikkel huvi pakkuma. Autor vaatleb Jesseninini filosoofilist luulet, inimeksistentsi igavest probleemi, autori-mina poeetilist dialoogi maailmaga — inimesega, loodusega, maaga. Nagu Jessenin on märkinud, tulenevad loodus ja kodumaa vene keeles ühise tüvega sõnast. Ta on pidanud oma luule tähtsaimaks tunnustemaks kodumaa-armastust, kodutunnet. Kõik me oleme seotud maaga — omavahel ja kogu maailmaga. Seepärast ei ole ega saa olla võõrast muret. Jesseninini luule kõlblis-esteetilisele väärtusele kuulub teenitud tähelepanu.

Ajakirja 1. numbris (1986) ilmus A. Mihhailovilt pikem kirjutis «Jessenin muutub maailmas», milles ta koondab eriarvamusi, erinevaid suhtumisi Jesseninisse. Nii nagu poeeti on eri aegadel nähtud ja hinnatud. Kui korrata N. Tihhonovi sõnu, siis: «Jessenin on igavene, nagu seda on järv, nagu seda on taevast.»

Mark Twaini 150. sünniaastapäeva tähistas ajakiri M. Benti pikema kirjutisega «Mark Twain ja tema tähtsamad teosed» (nr 5), millest leiab loomingulise üldiseloostuse.

Samas numbris märgitakse ka Issak Levitani 125. sünniaastapäeva.

Ajakirja 6. numbris M. Golubkovi artikkel «Oma aja kodanik» pühendub K. Simonovi 70. sünnidaatumile. Autor mõtestab K. Simonovi sõja-aastate lüürikat, selle aja probleeme, vaimust ja võidulootust. Need on tema põlvkonnale tunnuslikud jooned.

Vendade Grimmide sünnijuubelit meenutab oma artiklis A. Krasnov. Mäletatavasti möödus 4. jaanuaril 1985 Jakob Grimm ja 24. veebruaril 1986 Wilhelm Grimm sünnist 200 aastat. Vende kirjandusloomingul põgusalt peatutaksegi.

N. Dobroljubovi 150. sünniaastapäevale pühendas S. Nossov oma artikli «Dobroljubov ja Pissarev», milles vaatles nende kahe tegevust ja mõju oma ajale (nr 1, 1986).

150. aasta möödumist A. Puškini «Kapteni tütre» ilmumisest tähistas 1. numbris S. Sapožkovi kirjutis, milles pilgu all teose folkloorseid ja muinasjutumotiivid.

□ Klassiväliseks tööks pakub uut J. Ussova ja J. Ponomarjova kirjutis ühe ülevenemaalise kokkutuleku kohta. Selle korraldasid 1985. a märtsis A. S. Puškini Riiklik Muuseum ja Vene NFSV Haridusministeerium. Ohisarutelule kutsuti A. Puškini koolimuuseumi juhendavad õpetajad. Loomingulisi kohtumisi korraldatakse juba 1964. a alates. Osa võtavad neist peale õpetajate ka kõrgkoolide õppejõud, näitlejad, kirjanikud, teadlased, kes on seotud Puškini teoste õpetamisega eri koolitüüpides. Koolimuuseumide juhendajaid saabus peale Puškiniga seotud paikade veel Barnaulist, Taga-Baikalist, Krasnojarski kraist, Kemerovost. Vastastikku vahetati kasulikke



kogemusi ja saadi uut äratust tööks, samuti muuseumidelt otseabi. Samas, 6. numbris avaldatakse mõned töökogemused: Puškini-ring maakoolis (Krasnojarski krai), Puškini luule armastajad maakoolis (Voroneži oblast), muuseumi loomine (Kisjnjov).

Klassivälise tegevuse mailt tutvustab A. Berina Krasnojarski 1. kk muuseumi, mis loodud V. Surikovi mälestuseks. Kool kannab ühtlasi kuulsasiberlase nime. Kool teeb koostööd V. Surikovi majamuuseumiga ning tegeleb otsingutööga, kogudes põliselanikelt materjale kunstniku kohta.

Mida tehakse Krasnojarski krai Kolbinski maakooli raamatusõprade klubis «Törvik», seda võib lugeda M. Solovjeva kirjutisest (2. nr).

□ Nagu ikka, leidub ajakirjas uudiskirjanduse tutvustusi ja teiste ajakirjade sisulähendusi. 5. numbris (1985) kirjutab J. Golovko N. Solomko lasteraamatust «Kui ma oleksin õpetaja...», kus leidub õpetajatöö tõepärasest kujutust. Raamat on mõeldud mitte ainult õpilastele, vaid ka õpetajatele.

1986. a 2. numbris on huvitav intervjuu kirjanik Viktor Astafjeviga, mille on võtnud Üleliidulise Raadio korrespondent V. Tolmatševa.

## MEILT JA MUJALT

■ Polaarjoone taga paikneb väike asula poeetilise nimega Oljonok. Põhjas on ammu ajast harjumuspärane igapäevategevus olnud karusloomade kütmine ja kalapüük. Lillede ning aedvilja kasvatamisega kasvuhooneis on aga Oljonoki küla elanikud hakanud tegelema alles viimasaastail. Selle kõige algataja on Jakuudi ANSV teeneline õpetaja, rajooni naistenõukogu esinaine Anna Vassiljeva. Ta rajas Oljonoki koolis rikkalikult sisustatud loodussõprade kabineti, kus tehakse suurt tööd keskkonnakaitse propageerimisel ning taime- ja loomariigi tundmaõppimisel. A. Vassiljeva ei osanud ka ise ette näha, et noorte juurviljakasvatajate ringi töö äratas suurt huvi lastevanemate ja rajooni üldsuse seas ning väljub kaugele koolist. Algul seadis algklassiõpetaja tagasihoidliku eesmärgi: naidata kabineti oludes, kuidas kasvavad toaililled ja teised taimekultuurid. Esimene katse nakatas kogu koolipere ja õpilased, alates kõige noorematest vanemate klassideni välja, olid tööst haaratud. Vanemate klasside õpilased ehitasid neli kasvuhoonet, ühe neist köetava. Nii sai alguse katsepõld juur-, kaun- ja teraviljade ning arbuuside kasvatamiseks karmis Põhjas.

Tõdemahukat tegevust kasvuhoones ei loe õpilased igavaks kohustuseks. Nad peavad vaatluspäevikuid, õpivad analüüsima vigu ja saavutusi, tegema oma tööst kokkuvõtteid.

Kooli hea algatus laienes kogu asulasse ja rajooni ettevõtetesse. Tänavad on hakanud haljendama, peaaegu igas kodus kasvatafakse toaililli, rajoonis on ehitatud 58 kasvamaja, neist 38 Oljonokis.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

# KOGEMUSNÕU

## TEHNIKA TUTTAVAKS

### Dia-fono-filmid ja sünkronisatorid I

Nägemiskanali kaudu vastu võetud infost talletatakse mälus veidi üle poole, ca 60 %. Talletusprotsendi tõstmiseks tuleb informatsiooni andmisel kaasata ka kuulmiskanali. Lihtsama variandi puhul lisab õpetajast informaator pildile, mudelile, skeemile oma suulise seletuse.

Seletus peab olema lakooniline ja väga täpne, see peab olema eraldi ette valmistatud. Teksti esitamine nõuab õpetajalt suurt eeltööd teksti koostamisel, säilitamisel ja meelepidamisel.

Enamikul juhtudel kõnelise info edastamisel annab õpetaja teksti n-õ lennult (spetsiaalselt ettevalmistamatult), mille tõttu auditiivne info võib olla laialivalgub, paljusõnaline ja õpilaste tähelepanu info tuumalt kõrvalejuhtiv. Selline auditiivne info ei paranda vastuvõtu/talletamise protsenti, vaid vastupidi — võib seda hoopis madaldada.

Varem läbitöötatud, vajalikeks väikesteks annusteks jaotatud täpset infot saame muutmata säilitada ja ka edastada, kui kasutame audio-visuaalseid tehnilisi õppevahendeid koos ettevalmistatud tarkvaraga.

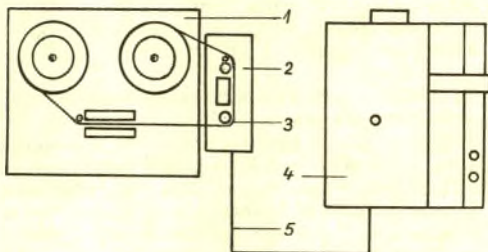
Aastate jooksul on koolid saanud tarkvaraks erilisi, helitekstiga varustatud diafilme, kus eespool nimetatud nõudeid audio-visuaalse info edastamiseks on tõsiselt arvestatud. Kahjuks saatetekstiga dia-fono-filme ei kasutata või kasutatakse harva. Põhjusi on siin kaks: esiteks, ei tunda vajalikke tehnavahendeid ja teiseks, olemasolevad dia-fono-filmid on valmistatud kooskõlas Vene NFSV õpikutega. Näiteks inglise keeles on välja antud 4.—8. klasside jaoks 10, vanemate klasside tarbeks 6 komplekti dia-fono-filme, saksa keeles kokku 10 komplekti. Dia-fono-filme on välja antud ka vene keele ja kirjanduse (emakeel), samuti algõpetuse tarbeks. Eesti õppekeelelega koolidele ei ole tsentraalselt selliseid õppevahendeid valmistatud, mis aga ei tähenda, et eesti õppekeelega koolides helitekstiga diafilme ja slaidiseeriaid ei kasutata. Mitmed õpetajad kasutavad üleliidulist materjali või koostavad ise tekste magnetlinti lugemiseks olemasolevatele ja sisult sobivatele diafilmidele ning slaidiseeriatele.

Dia-fono-filmi või slaidiseeriat on võimalik edukalt kasutada uue materjali esitamisel, kodusõuesannete kontrollis, kontrollitööde materjalide esitamisel jne, sõltuvalt õpetaja fantaasiast ja tahtmisest.

Dia-fono-filmi olemus seisneb selles, et teatud diafilmi või ka slaidiseeria tarbeks koostatud saatetekst on salvestatud (või salvestab õpetaja ise) magnetofonilindile ja kogu materjal — pilt/tekst — esitatakse automaatselt ilma õpetaja

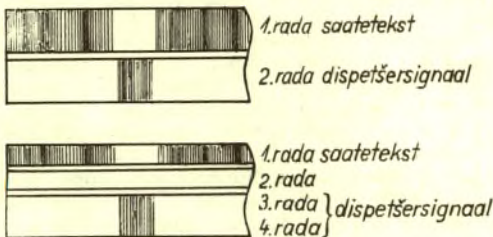


(info esitaja) vahelesegamiseta aparaatide vahendusel, jättes õpetajale võimaluse tegelda muuga. Aparaatide komplekti kuuluva magnetofoni ja diaprospektori tööd juhib vahelülina spetsiaalne seade — sünkronisaator. Käsud diaprospektori automaatseks tööks on salvestatud samaaegselt saatetekstiga magnetofonilindile nn dispetšersignaalidena. Viimaseid loeb sünkronisaator, andes need süsteemi ühendad automaatdiaprospektoreile edasi diafilmi (või slaidiseeria) pildi vahetuseks kas «edasi» või «tagasi».



Joonis 1. Dia-fono-filmi aparatuurikomplekt. 1. magnetofon, 2. sünkronisaator, 3. magnetlint, 4. diaprospektor, 5. ühenduskaabel.

Heliteksti salvestatakse magnetlinde esimesele rajale, dispetšersignaali aga kaherealiste magnetofonide kasutamisel lindi teisele rajale. Neljarealistel magnetofonidel salvestatakse saatetekst



Joonis 2. Magnetlinde radade kasutamine dia-fono-filmi sünkroniseerimisel. a) kaherajalisel lindil, b) neljarajalisel lindil.

esimesele rajale, dispetšersignaali samal ajal lindi kolmandale ja neljandale rajale, s. o. dispetšersignaali on salvestatud kasutatavate sünkronisaatorite puhul lindi poole laiuse kõrguse rajale.

Koolidel on praegu kasutada mitmeid sünkronisaatoreid: filmiamatööridele mõeldud sünkronisaator «Sinhro 8M», mitteautomaatdiaprospektoreile mõeldud sünkronisaator «Skolnik» ja automaatdiaprospektoreile sünkronisaator «Sinhron». Olalnimetatud sünkronisaatorid töötavad koos ükskõik milliste lahtiste poolidega kahe või neljarealistel magnetofonidega. Kassettmagnetofonid ei ole kasutatavad. Sünkronisaatoreid «Sinhro 8M» ja «Sinhron» on võimalik kasutada koos automaatdiaprospektoriga, nagu «Alfa» ja selle modifikatsioonid, «Svitjaz-Avto», «Proton» jt ning diafilmiprojektoriga «Lektor 600». Sünkronisaatorit «Skolnik» koos automaatse diafilmiraamiga (lülis PDP) saab kasutada mitteautomaatsete diaprospektoriga «DP» ja «UP», ilma lüliseta ka automaatdiaprospektoriga.

ALEKSANDER VINKEL,  
VÕTi tehnovahendite kabineti metoodik

# Noorkogude Kool

## Э. СИЙМАСТЕ. Просвещение на пути к подъему.

В этом году отмечается 46 годовщина Эстонской ССР. Автор рассматривает развитие просвещения в ЭССР в годы советской власти, более подробно — в XII пятилетке. Говорится также о целях образования до 1990 года. Приводится сравнение школ в буржуазной и Советской Эстонии.

## Ю. ЛОСС. Учеба продолжается и после окончания вуза.

Статья знакомит с исходными принципами обучения руководящих кадров предприятий Министерства легкой промышленности ЭССР в «Майноре». Приводится рисунок — модель формирования кадров данного предприятия.

## В. ПРИКК. Требования, предъявляемые к расписанию уроков.

Составление расписания уроков требует от заместителя директора по учебно-воспитательной работе методических знаний и практического опыта. Опираясь на свои знания и опыт, автор дает некоторые рекомендации начинающим руководящим работникам. Речь идет о психолого-педагогических и гигиенических требованиях к расписанию, о целесообразном использовании учебных помещений и о предварительной работе при составлении расписания. Описывается и практическая работа.

## Л. КАДАКАС. Некоторые аспекты формирования мировоззрения.

Одной из основных функций вуза является формирование научного мировоззрения студентов. Чтобы оно проводилось эффективно, следует четко знать сущность мировоззрения. Автор статьи знакомит с исследованиями, которые в течение ряда лет проводились в ТПЕДИ. Результаты этих исследований показывают ориентированность студентов на профессию педагога. Кроме учебного процесса, на формирование мировоззрения оказывают влияние и общественные организации, быт, свободное время. Однако самым важным является единство знаний и практики, слова и дела, которое особо подчеркивается в документах XXVII съезда КПСС.

## А. МУСТ. В каждом возрасте свои интересы.

Автор знакомит с результатами анкетного опроса «Из класса в класс», проводимого в 1984/85 уч. г. уже в третий раз. Учащиеся отвечали на вопросы о проведении ими свободного времени. Интересы учащихся (спорт, средства массовой коммуникации, кружки по интересам, кино и театр, чтение худо-



жественной литературы) различаются по возрастам. В VIII и IX классах больше интереса к умению общаться, в старших классах расширяется интеллектуальная деятельность и интерес к культуре. Целенаправленное воспитание должно учитывать такую диалектику.

#### **И. КРААВ. Приемы воспитания в современной семье. I.**

Дается краткий обзор некоторых принципов воспитания в настоящее время. Данные получены при опросе 206 студентов ТГУ в 1984—1986 гг. Студенты описывали поощрения и наказания, которые применялись у них в семье, оценивали их действенность и справедливость.

#### **А. ЛЕЙНБОК. Проблемы коллективной деятельности.**

В последние годы расширилось теоретическое исследование коллективной деятельности. Автор знакомит с новыми положениями о целесообразности и закономерности совместной работы. Поскольку групповая работа имеет место и в школе, то статья рассматривает некоторые проблемы оптимального распределения труда. Самое важное — нахождение подходящего задания для совместной работы.

#### **Я. МИКК. Мотивирование учебной работы при помощи учебной литературы.**

Статья знакомит с возможностями авторов учебной литературы для удовлетворения познавательных потребностей учащихся, для показа значения усваиваемых знаний в жизни. Перечисляются моменты, которые могли бы усилить интерес учащихся к материалу, приводятся соответствующие отрывки текстов учебной литературы. Рассматриваются пути уменьшения сложности учебников.

#### **Э. ОАГО, В. МААНСО. Словоупотребление шестилетними детьми.**

Статья рассматривает словоупотребление шестилетними детьми на основе лексики рассказов по картинкам, собранной зимой 1984/85 г. в одной из групп шестилеток Таллинского 42-го детского сада-яслей. Многочисленные примеры иллюстрируют выбор детьми слов, позволяющих сделать выводы о более общих характерных чертах детской речи.

#### **Х. КРЕЙС. Развитие креативности в процессе обучения эстонскому языку и литературе.**

Статья основана на опыте работы. Автор, учитель Таллинской 6-ой вечерней средней школы, высказывает свои мысли о преподавании родного (эстонского) языка и литературы и приводит примеры творческих работ в 9, 10 и 11 классах.

#### **Э. САРВ. Актуальные проблемы преподавания школьной физики.**

Автор дает обзор актуальных проблем

школьной физики с аспекта учителя. Речь идет о следующих проблемах: личность учителя и социальные факторы, материальная и методическая обеспеченность предмета, влияние на учебную работу дирекции школы и внешкольных органов. Подчеркивается, что при переходе на новые программы самое важное — это качество каждого урока каждого учителя.

#### **К. КАРЛЕП. О рассмотрении частей речи во вспомогательной школе.**

Статья методического содержания, которая рассматривает цели и методику преподавания частей речи во вспомогательной школе с эстонским языком обучения. Автор знакомит с соответствующими принципами некоторых известных советских методистов.

#### **М. ТОРМ. Музыкальное воспитание и возможности его улучшения.**

В статье говорится о состоянии музыкального воспитания в дошкольных учреждениях ЭССР. Автор касается многих существенных сторон работы музыкального руководителя, опираясь на свой опыт инспекторской работы. Эффективность музыкального воспитания зависит от слаженной совместной работы коллектива, умелого планирования, разумного руководства и систематического контроля. Основной успешной работы должно быть постоянное самоусовершенствование музыкального руководителя.

#### **Л. АНДРЕЗЕН. Начало школьного обучения на эстонском языке.**

Начатки школьного образования в Эстонии восходят к XIII—XIV векам. Примерно через два столетия в более крупных городах возникли тривиальные школы, потом городские и частные школы с немецким языком обучения. В середине XVI века стало распространяться обучение на эстонском языке. Автор знакомит с проблемами образования в XVII веке. Семинарий Б. Г. Форселиуса (1684—1688) дал хорошо подготовленных для того времени учителей, что в свою очередь создало предпосылки для формирования школьной сети во всей стране. Были основаны первые народные школы нового типа. Грамотность распространялась и через домашнее обучение.

#### **В поисках новых решений в обучении музыке.**

Продолжается опрос на тему музыкального обучения, начатый в «Ньюкууде кооль» № 6 за 1986 г. Выяснялось, что препятствует успеху в работе, как оценить состояние музыкальной внеклассной и внешкольной деятельности. В этот раз на вопросы редакции отвечают профессор Таллинской госконсерватории А. Вахтер, учитель музыки Таллинской 17 средней школы Э.-Э. Лийксаар, учитель музыки Таллинской 42 средней школы К. Лийганд и учитель начальных классов Таллинской 9 средней школы С. Салунди.

Toimetuse aadress: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.

Telefonid: 60 27 69, 66 65 23, 44 98 46, 44 36 96, 44 21 55.

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

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

Ladumisele antud 29. 05. 1986. Trükkimisele antud 27. 06. 1986. Trükiarv 4200.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. MB-05617. Tellimise

nr. 2151.

Tellimishind aastaks — rbl. 3,60, 6 kuuks — rbl. 1,80, 3 kuuks — 90 kop. Uksiknumbri hind 30 kop.

Орган Министерства просвещения Эстонской ССР, Министерства высшего и среднего

специального образования Эстонской ССР, Государственного комитета Эстонской ССР

по профессионально-техническому образованию, город Таллин. На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц. «Ньюкууде кооль» («Советская школа»).





Naïkoguide  
**KOOL**  
reportaaž







86-878  
10-86