

# Noukogude **KOOL**

9 . 1985

45  
ENSV







Lilled V. I. Leninile asetavad  
NSV Liidu rahvakunstnik,  
sotsialistliku töö kangelane,  
laulupeo aujuht  
prof. Gustav Ernesaks ja  
Eesti NSV kultuuriminister  
Johannes Lott.

# Nõukogude Kool

9 · 1985

## PARTEI OTSUSED ELLU

- 4 **E. GREŠKINA** Õpetaja nüüdisajas ●  
9 **A. KÖVERJALG** Reaal- ja eriainete õpetamise järjepidevus ●

## KOOLIJUHI VEERUD

- 12 Koolireform nõuab teaduse ja praktika liitu ●

## KASVATUSTEEMADEL

- 14 **Ü. LAIDVEE** Pedagoogilise propaganda psühholoogilisi ja sotsiaalseid aspekte ●  
18 **S. ALUMÄE** Loodushoiu eetikast koolilõpetaja pilgu läbi ●

## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 20 **O. SOLOTARJEVA** Huvi õpilaste töölalases enesemääratluses ●

## UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 23 **E. KRULL** Õppematerjali täieliku omandamise taotlused nüüdisdidaktikas ●  
27 **K. VÖLLI** Kuidas kirjutab põhikooli lõpetaja ●

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 30 **H. SALUVEER** Ainetevahelised seosed eesti keele ja kirjanduse tundides ●  
34 **H. TIITS** Eesti NSV geograafia õpetamine — kellele ja milleks? ●  
38 **E. HIIE** Lugemisõpetuse metoodiline vaheldusrikkus kasvatusmõjukuse eeldusena ●  
43 **E. NOOR** Matemaatika õppemeetodid ja -vormid 6-aastaste laste klassis ●  
44 **A. NEMVALTS** Kooli liikluskabinet ●

## KOOLIEELNE KASVATUS

- 47 **T. PETERSON** Vanemkasvataja töö mõningaid aspekte ●

## KOOLIMUUSIKA

- 50 **J. VARISTE** Koolikoorid laulukaare all ●  
51 Tulevased muusikaõpetajad riigieksamitules ●



**SILVI ALUMÄE**, PTUI klassivälise töö metoodika sektori juhataja. Lõpetanud aastal 1950 Tallinna 7. keskkooli, 1955. A. I. Herzeni nim. Leningradi Riikliku Pedagoogilise Instituudi geograafia erialal. Töötanud Tallinna linna haridusosakonnas kooliinspektorina, õpetajana mitmes Tallinna koolis, Haridus- ja Teadustöötajate Eesti Vabariikliku Komitee sekretärina. Aastatel 1961—1964 aspirantuuris, pärast seda on põhikohaks PTUI. Paarkümmend aastat lugenud TPedi algõpetuse eriala üliõpilastele pedagoogikat. 1970. a. kaitstud väitekiri geograafia ja bioloogia õpetamise seostest andis pedagoogikakandidaadi kraadi. Haridustöö eesrindlane 1960. aastast.



**HELLE SALUVEER**,  
Suure-Jaani keskkooli  
eesti keele ja kirjanduse  
õpetaja. Lõpetanud  
aastal 1965 Suure-Jaani  
keskkooli, 1971 TRÜ  
eesti keele ja kirjanduse  
erialal. Esimeseks töö-  
kohaks sai Märjamaa  
keskkool, 1977. aastast  
õpetaja Suure-Jaani  
keskkoolis, lisaks põhi-  
erialale õpetanud  
pedagoogikat ja psühho-  
loogiat fakultatiiv-  
kursusena.

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI, EESTI NSV KÕRG-  
JA KESKERIHARIDUSE MINISTEERIUMI NING EESTI NSV  
RIIKLIKU KUTSEHARIDUSKOMITEE PEDAGOOGILINE  
AJAKIRI  
XLIII AASTAKÄIK

## TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

### РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ

- 4 Э. ГРЕЧКИНА. Учитель и время ●  
9 А. КЫВЕРЯЛГ. Преемственность преподавания точных и специаль-  
ных предметов ●

### КОЛОНКА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

- 12 Школьная реформа требует интеграции научных знаний и педа-  
гогической практики ●

### НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 14 Ю. ЛАЙДВЕЭ. Психологические и социальные аспекты педаго-  
гической пропаганды ●  
18 С. АЛУМЯЭ. Охрана природы глазами выпускников средних  
школ ●

### КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 20 О. СОЛОТАРЕВА. Интерес в трудовом самоопределении уча-  
щихся ●

### ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 23 Э. КРУЛЬ. Проблемы полного усвоения учебного материала  
в современной дидактике ●  
27 К. ВЫЛЛИ. Как пишет выпускник 8-летней школы? ●

### УРОК, КАБИНЕТ

- 30 Х. САЛУВЕЭР. Межпредметные связи на уроках эстонского  
языка и литературы ●  
34 Х. ТИЙТС. Обучение географии Эстонской ССР ●  
38 Э. ХИЙЕ. Методическое разнообразие приемов обучения чтению  
как предпосылка эффективного воспитательного воздействия ●  
43 Э. НООР. Предварительный курс математики в классе шести-  
леток ●  
44 А. НЕМВАЛЬТС. Кабинет, предназначенный для обучения прави-  
лам дорожного движения в школе ●

### ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 47 Т. ПЕТЕРСОН. Некоторые аспекты работы старшего воспита-  
теля ●

### ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 50 Ю. ВАРИСТЕ. Школьные хоры на празднике песни ●  
51 Будущие учителя музыки на экзамене ●

## Õpetaja nüüdisajas

**ELSA GRETSKINA,**  
Eesti NSV haridusminister

Koolipingist alates õpetame me lapsi tunneta maailma selle arengus. Pedagoogilises praktikas pöördume igal sammul minevikukogemuse, ajaloo poole. Kõik teadmised, mis oleme saanud teistelt inimestelt, ümbritsevast maailmast, kõik, mis oleme läbi elanud, läbi mõelnud, omaks võtnud, kogu oma kogemuse püüame üle anda oma kasvandikele. Tahame siiralt õpetada neid austama seda kogemust, teadmisi, Nõukogude rahva kangelaslikku ajalugu, tänapäeva ja tulevikku. Meie abiga on me kasvandikud Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 40. aastal teinud suuri edusamme rahva vaimujõu kõlblisel omaksvõtmisel.

Olgu õeldu kinnituseks mõned näited lõpukirjanditest. Tallinna 26. keskkooli abiturient Dmitri Vasjutinski kirjutab: «Mis on kangelastegu? Kuidas mõöta kangelastegu ja kus on piir, mis eraldab argielu, argitööd kangelaslikkusest? Mis aitas minu rahval võita Suure Isamaasõja ränkrasketes katsumustes? Mis jõud tõukab inimesi kangelastegudele? ... Need küsimused erutavad mind ja minu kaas-aegset fašismi üle saavutatud võidu 40. aastal, aastal, mil me jätame hüvasti armsaks-saanud kooliga ... Arvan, et ainult tõeline patrioot võib olla oma maa tõeline kodanik. Kuid patriotismi õpikuid ei ole, inimene ise peab endast patrioodi kasvatama.»

Pärnu 6. keskkooli abiturient Merle Merits mõtiskleb: «Rahu on võimaldanud meil kasvada suurteks, omandada mitmekülgne haridus. Meie panuseks rahu kindlustamisel peab saama kohusetundlik töö, millega tugevdame oma ühiskonda, tugevdame tema kaitsevõimet. Sellepärast on väga vajalik, et leiaksime endale sobiva töö ja teeksime seda armastusega.»

Ka mina olen leidnud endale tee, loodan, et õige. Tahan saada tööõpetuse õpetajaks. Tean, et töö on raske ja nõuab minult suurt vastutust — pean kasvatama meie tulevast põlvkonda nii, et neist saaksid tublid inimesed.

Tahan õpetada last mitte ainult nägema ilu, mis on tema ümber, vaid ka hoidma ja

kaitsma seda. Samuti on vaja õpilastes kasvatada tööoskust, oskust ise ilu luua, ise muuta enda ümbrust kauniks. Arvan, et rõõm tehtud tööst on suurim rõõm. Koolist kaasa saadud oskused kuluvad ära igale õpilasele. Virgad käed viivad inimest elus kaugele.»

Ka meie — kasvatajad — õppisime sellest aastast palju. Veendusime, et pedagoogide ja õpilaste suurest eesmärgist innustatud koostöö Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 40. aastapäeva ettevalmistamisel ja tähistamisel viis nõudlikumale suhtumisele kutse- ja ühiskondlik-poliitilisse töösse, edusammudele õpilaste otsingulises töös, uute koolimuseumide ja lahingukuulsuse tubade loomisele, töösaa-vutustele, andis kogemusi poliitiliseks kasvatustööks ja paljuks muuks. Mõõtmatult tähtsam on, et see töö aitas õpilastel tunnetada tänast päeva kui eelmise perioodi kangelastegude jätku, kui põhjus-tagajärg seoste katkematut rida, mis sai alguse Suures Isamaasõjas. See ei olnud pelk informatsiooni edastamine, vaid koostöö, mis väljendus õpilaste hoiakutes, töökspidamistes, veendumustes. Läbitunnetatult kõlavad NKLP Keskkomitee peasekretäri M. S. Gorbatšovi sõnad ettekandest «Nõukogude rahva surematu kangelastegu»: «Igavese tule leegis, suursugustes memoriaalides ja tagasihoidlikes obeliskides, kirjandus- ja kunstiteostes, kangelaste ja meie järeltulijate südames jääb alatiseks püsima mälestus nende surematutest kangelastegudest, kes ... langesid lahingutes kodumaa vabaduse ja sõltumatus eest!» Nimetatud ettekandes analüüsis M. S. Gorbatšov veenvalt Nõukogude rahva ajaloolise kangelasteo lähteid. Sõjankangelasteo kõrval nimetatakse veel üht — ülesehitustööd rasketel sõjajärgsetel aastatel. See näitas, milleks on võimeline rahvas, keda innustavad sotsialistliku ülesehitustöö suured eesmärgid.

Kangelastegude lähtealused elavad ja toimivad edasi ka meie kangelaslikus ja keerukas tänapäevas, edendavad meie pedagoogilist mõtet, täpsustavad õpetaja kohta nüüdisajas. Võtame näiteks kasvatamise ajaloo kaudu. Me kordame neid sõnu sageli ja õigustatult. Esmapilgul tundub kõik selge olevat. Traditsioonilise ettekujutuse kohaselt on kasvatusvahendiks ajalooteadus, ajalugu kui õppeaine. Laiemalt võttes ka humanitaarained, ühele või teisele ajaloosündmusele pühendatud temaatilised üritused — kõik need on liidetavad, mis annavad summa. Need arusaamad mahuvad ainult tavakogemuse raamidesse. Ajaloo kasvatusvõimalused on mõõtmatud, siia alla mahuvad mehisuse, võitlusvaimu, loominguilise suhtumise, hariduse ja teadmiste andmise suunad, mis ristuvad aja ja ruumi mõõtmatuses, inimkonna ajaloo jätkuvuses ja sirguva põlvkonna kasvatamise järjepidevuses. Kultuuriväärtusi ei anta lastele edasi geenidega. Nende juurde tuleb inimesi viia igal ajalooajaloolil. Väga tähtis on seejuures õpetaja ja õpilase koostöö. Õpetaja on kutsutud

ja seatud suunama kasvandiku sotsiaalset kogemust, tänu millele uus põlvkond võib tegelikkuse tunnetamisel ja muutmisel edasi liikuda. Kuidas elada tänast päeva nii, et see veidigi ajalugu rikastaks? Missugused kasvatus töö seigad saavad kasvandikele meie sotsialistliku tänapäeva etalonideks? See ei saa olla olme, kuigi ka olme on tähtis. Mida meie eilsest, mida tänasest võtavad kasvandikud kaasa homsesse? Seda pole lihtne teadvustada ega täide viia. Et kujundada oma kasvandike saatust, peab õpetaja neid hästi tundma ja austama.

Niisugune on lühidalt probleemi õpetaja nüüdisajas olemus: siia alla kuulub mitte ainult tänapäev, vaid kõik, mis sellele eelneb ja järgneb. Koolireformis kajastuvad nüüdisnõuded seavad kooli ja õpetaja ette teistsugused ülesanded kui varem. On tekkinud vajadus laiahaardelisemalt läheneda sirguva põlvkonna kasvatamisele, lülitada sellesse protsessi integreerivad jõud. Koolile ja õpetajale kuulub kasvatuses keskne osa ja kõigi nende probleemide lahendamisega tuleb ta toime ainult siis, kui vabaneb vananenud arusaamadest oma kutsumuse kohta, illusoorsetest ettekujutustest, nagu suudaks ainult tema kasvatada kommunistliku suunitlusega isikusi.

Tänapäevakoolis on aktuaalne V. I. Lenini nõuanne õpetajate-internatsionalistide ülevenemaalisel kongressil 5. juunil 1918 peetud kõnest: «Uue pedagoogika ülesanne on siduda õpetajategevus ühiskonna sotsialistliku organiseerimise ülesandega.»

Koolireformi realiseerimise esimene aasta on andnud meile hinnalise kogemuse — kooli ja pedagoogika osa ühiskonna probleemide lahendamisel kasvab: kool kui kaadrite sepi-koda, kui migratsiooni ja kaadri kinnistumise oluline tegur, kool kui ideoloogiaasutus. Üeldu taga on reaalsed teod.

On väga oluline toonitada järgmist. Kooli sotsiaalse funktsiooni kasvu, tema panust ühiskondliku arengu vajaduste rahuldamisse ei tule mõista nii, et kool ainult summeerib väljastpoolt antud (tihtipeale lihtsustatult tõlgendatud) tellimusi. Täites peamist ühiskondlikku tellimust — kujundada kommunistliku suunitlusega, kõrgelt haritud, tööks hästi ettevalmistatud tervikisiksust — on nõukogude üldhariduskool esmane, juhtiv lüli kooli ja üldsuse vastastikuse mõjutamise mehhanismis. Liites teiste ametkondade huvid ühtsesse kasvatusprotsessi, lahenevad ka kõik muud suhted. Praktika kinnitab seda. Toome näiteks Pärnu linna sotsiaal-pedagoogilised kompleksid, kuhu kuuluvad kõik asutused ja ettevõtted kooli piirkonnas, tingimata šeffettevõtte ja -majand Pärnu rajoonis. Nende eesmärk on koolinoorsoo hulgas tehtava ideelispoliitilise, kõlbelise ja töökasvatuse süvendamine, kultuuri- ja sporditöö parandamine ning õiguskorra tagamine lastevanemate, töökollektiivide ja üldsuse kaasamise abil. Iga komp-

leksi juhhib piirkonnastaap, mille ülem on piirkonnas asuva kooli direktor. Seega lahendab kompleksid kõiki kasvatusülesandeid ja haridustöötajad peavad selle protsessi kindlustama.

Niisuguse probleemiasetuse tingib keeruline rahvusvaheline olukord, aja kiire pulss, arusaam inimese kutsumusest ja kohast maailmas. Tänapäeva intensiivne rahvastevaheline suhtlemine, teaduse ja tehnika tungimine kõikidesse elusfääridesse, sealhulgas ka meie mõttemaailma, muutuv ettekujutus maailmaruumist — kõik see võib luua illusiooni inimese ja aja väärtusetuks muutumisest. Tunniga võib jõuda maakera hoopis teise punkti, hetkega võib lakata olemast elu maal. Vaenulik propaganda, eriti seoses Suures Isamaasõjas saavutatud võidu ja II maailmasõja lõppemise 40. aastapäeva tähistamisega, püüab võltsida minevikku, kõikvõimalikult viisil tõestada kunagi korda saadetud tegude aegumist, viia oma maade ja sotsialismimaade noorte teadvusse ajaloolise kogemuse kasutust. Spekuuleerides pingeseisundiga, teravdades tuumakatastroofi ohtu, püüab kodanlik propaganda süstida noortele hetkeväärtusi. Kodanlik propaganda jõuab välja inimese elu ja olemasolu mõtte eitamiseni, kuid sündmuste kulgu meie planeedil, mis muudab valvsaks ausad inimesed. NLKP, Nõukogude valitsuse, sotsialismimaade ja teiste progressiivsete jõudude väsimatu tegevus rahu säilitamisel kinnitab arvamust, et tulevik sõltub mitte tehnika tasemest, vaid kõlbelistest ja poliitilistest otsustest. Seetõttu on iga maakera elanik väärtus, kuivõrd ta on valmis kasvama, täiustuma, vastutama, teadlikult osalema selle ühiskonna ülesehitamises, mille poole me püüdleme.

Esinedes üleliidulisel teaduslik-praktilisel konverentsil «Arenenud sotsialismi täiustamine ja partei ideoloogiatöö, lähtudes NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipileenumi otsustest», rõhutas M. S. Gorbatšov, et majanduse intensiivistamine ja teaduslik-tehniline progress tõstatab ülesande korraldada tõsiselt ümber kaadri õpetamise süsteem — üldharidus- ja kutsekoolidest kuni kõrgõppeasutusteni.

Ümberkorraldamine nõuab asjade seisuga arengut pidurdavate põhjuste reaalselt hinnanangut, aga peaaesjalikult ümberkorralduse perspektiivsete programmide väljatöötamist ja nende kõrvalekaldumatut täitmist. Juurelde nende probleemide üle, tundub kõige küsitavamana meie koolipraktikale hinnangu andmine protokollistiilis. Arvestades tegeliku pedagoogilise protsessi mitmekülgust, puuduvad meie töö tulemuste hinnangutes kvaliteedi kriteeriumid; piirduetakse üksikfaktide ja -nimede loetlemisega ja vaevalt osutuvad järeldused viljakateks.

On küpsenud uus arusaam õpetajast nüüdisajas, pedagoogilise protsessi seisundi hindamise kriteeriumidest, meie edasistest perspektiividest õpilaste ettevalmistamisel eluks ja tööks. On vaja analüüsida, printsiipiaal-

selt analüüsida hariduse (tähendab ka õpetaja ja õpilase) suhteid tänapäevaga, selgitada valitsevaid tendentse. Selle analüüsi me püüame käesolevas artiklis anda.

Lähtume järgnevast. Kasvatuse paljudimensioonilisuses on pedagoogi telgjooneks isiklik mehisus, vastutus iga kasvandiku saatusel pärast, tema harituse, kodaniku- ja internatsionalismitunde eest mõtetes ning tegudes. Nimelt nii. Ei ole võimalik realiseerida tänapäeva objektiivseid võimalusi õpetaja ja õpilase isiklike võimeid arvesse võtmata.

Objektiivsete võimaluste loomine kulgeb meie vabariigis aktiivselt: kindlustub koolide materiaalbaas, paranevad õpetajate töö-, õpilaste õpetamise ja kasvatamise tingimused. Üksnes 1985. — koolireformi elluviimise algusaastal — valmib 6 uut koolihoonet 6818 õpilaskohaga, hästi sisustatud õppekabinettide, töökodade, võimlate ja basseinidega. Haridusorganite head abilised on põllumajandustöötajad, kes on võtnud enda peale aedkoolide ehitamise. 1. septembril avab uksed 6 sellist kompleksi, järgmisse kahte viisaastakusse on planeeritud veel mõnekümne valmimine. Arvestades 6-aastaste õpetamist, on kohalikud organid välja töötanud XII viisaastaku ehitusplaanid, õpetajate täiendava vajaduse. 1990. aastaks loodame täielikult lahendada koolieelsete lasteaiaprobleemid.

On paranenud õpetaja kui aineandja ja kasvataja ideelis-metoodiline kindlustatus. Tema käsutuses on täiustatud õppekomplektid, teaduslik-metoodilised abimaterjalid. Üksnes 1985. aastal on ilmunud PTUI teadurite koostatud kogumikud «Uuringute peasuunad pedagoogikainstituudis» ja «Молодые ученые Прибалтики — общеобразовательной школе», eriväljaannetes, ajakirjas «Nõukogude ja Kool» ja ajalehes Nõukogude Õpetaja» on neilt ilmunud ligikaudu 170 artiklit. Neis on kirjutatud nüüdistunni probleemidest, oskuste ja vilumuste arendamisest õppetunnis, kommunistlikust kasvatusest õppeaine kaudu, õpilaste ühiskondlik-poliitilise tegevuse juhtimisest. Jätkub töö nõukogude pedagoogikateaduse ja praktika saavutuste hindamisel. Teadlastelt ilmuvad üha uued tööd õpetamise ja kasvatamise mittešabloonsete võimaluste kohta.

Ka Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut annab oma panuse õpetajate abistamisel. Kõigi kategooriate õpetajatele korraldatakse 8—10-tunnised loengutsüklid õppetunni optimeerimisest. Täielikult on ümber töötatud 20-tunnine loengutsüklid ühiskondlik-poliitilise probleematika alal, see tugineb nüüd koolireformi võtmeküsimustele. Täpsemalt arvestatakse õppetöö korraldamisel kuulajaskonna eripära: noored spetsialistid, algklassiõpetajad, 6-aastastega töötavad õpetajad, koolieelsete lasteasutuste töötajad jne.

6

Märgatavalt on kindlustunud õpetaja

positsioon ühiskonnas, paranenud tema materiaalne seisund; tõusnud kutseprestiiž. Õpetaja tunnetab partei- ja nõukogude organite ning šeffasutuste pidevat hoolt. Mitmes rajoonis on lahendatud õpetajate korteriküsimused, mis aitab jagu saada kaadrimuredest.

Selles, et TPedI ja TRÜ pedagoogilised erialad on edasi õppima pürgivate hulgas kõige populaarsemad, väljendub kahtlematult muutunud suhtumine õpetajasse. Kuigi kõik probleemid ei ole veel ühtvõrdselt edukalt lahendatud, oleme mitmest õpetajatööd häirivast tegurist lahti saanud.

Ometi peame tõdema, et kuidas ka ei paraneks õpetaja materiaalsed ja töötingimused, sõltub laste õpetamise ja kasvatamise kvaliteet siiski õpetaja erialasest ja poliitilisest eruditsioonist, tema vaimsest rikkusest, oskuslikust tööst õpilastega. Selliseid tublisid õpetajaid on meil palju ja nende arv kasvab. Vabariigi õpetajaspere võib uhkust tunda selle üle, et tema ridades on NSV Liidu rahvaõpetaja, kolm sotsialistliku töö kangelast, 476 Eesti NSV teenelist õpetajat, 204 NSV Liidu haridustöö eesrindlast, 4970 haridustöö eesrindlast, 107 õpetajat-metoodikut ja 303 vanemõpetajat. Neist mõnede tööd on tundma õpitud ja üldistatud rajooni, linna ning Haridusministeeriumi tasandil.

Häid sõnu on ära teeninud koolieelsete lasteasutuste töötajad. Nad on väga vastuvõtlikud koolireformi ideele, seda tõendab ideelis-kõlbelise, patriootilise, internatsionalistliku ja töökasvatuse tõhusamine. 6-aastaste 200 rühmas (kokku on selliseid rühmi 600) õpitakse emakeele kõrval ka vene keelt, luuakse mõlema õppekeelele paralleelrühmi.

Pedagoogilise protsessi tervikpilt on märksa keerukam ja üldsegi mitte nii konfliktitu, nagu oleme harjunud (ennast harjutanud) nägema. Haridusministeeriumi kolleegiumil on analüüsitud mitme aine kui õpilaste sotsiaalse küpsuse kujundamise vahendi õpetamist: vaatluse all on olnud emakeel (eesti keel) ja kirjandus, ühiskonnaõpetus, matemaatika, vene keel eesti õppekeelele koolides. Nende kolleegiumide materjalid on koolides ja haridusosakondades olemas. Mõningaid printsiipiaalseid järeldusi tahaksin eriti toonitada. **Emakeel ja kirjandus** (juuni 1984): kõik õpetajad ei ole omaks võtnud täiustatud õppeprogrammide ideid ja kasutavad seetõttu vähe diferentseeritud õpetamist, iseseisvat, individuaalset ja rühmatööd. Õpetajad ei oska valida sihipärast tunnimetoodikat, on raskustes tunni planeerimisel, eesmärkide seadmisel ja realiseerimisel. **Ajalugu ja ühiskonnaõpetus** (detsember 1984): osa õpetajaid ei juhindu täiustatud õppeprogrammide ideedest, mistõttu kasutavad vähe aktiivseid õppe-



vorre, osale õpetajaist valmistab raskusi tunni eesmärkide seadmine, ei arvestata õppeprogrammide nüüdisnõudeid.

Iga õppeaine seisundi analüüsimisel kostab häirekellana: «ei ole omaks võetud täiustatud õppeprogrammide ideesid; on raskustes tunni eesmärkide seadmise ja nende realiseerimisega; ei arvesta programmide nüüdisnõudeid.» Rakendatud meetmetest hoolimata jääb asjade seis endiselt murettekitavaks. Käesoleva aasta aprillis õppis NSV Liidu Haridusministeeriumi Peainspeksioon tundma meie haridusorganite ja koolide tööd õppe- ja kasvatustöö parandamisel, tunni efektiivsuse tõstmisel. Mõned väljavõtted Peainspeksiooni õiendist.

«Kontrollimine näitas, et osa õpetajaid ei täida nüüdistunni põhinõudeid, nende õpilased ei saavuta sügavaid ja kindlaid teadmisi, mida tõendavad kontrollitööde tulemused. Pärnu linna ja rajooni koolides ei suutnud 27% 3. kl. õpilastest lahendada koostamisülesandeid, 73% ei ole arvutusvilumusi teheteks mitmekohaliste arvudega, 30% 2. kl. õpilastest ei tulnud vene keeles toime sõnaosade eraldamisega.

□ ... Õpilaste füüsikateadmiste analüüs näitas programmimaterjali ja praktiliste oskuste ebaküllaldast omandamist. Narva ja Harju rajooni 419 õpilasest oskab ainult 57% määrata kiirendusvektorit, mis on mehaanikaülesannete lahendamisel väga oluline. Ülesanded keha liikumise kohta horisontaalpinnal hõõrdejõudu arvestades lahendas ainult 33,6% küsitletutest, kehade vaba langemise kohta 44%. Halvasti tuntakse gravitatsiooni-seadust, ülesande, kus tuli seda rakendada, lahendas ainult 11% 8. kl. õpilastest.

□ ... Programmimõistete halba tundmist näitab ka geograafia kontrollitööde analüüs. Ainult 25% 7. kl. õpilastest suutis määrata geograafilisi koordinaate ja ajavööndeid, saadud teadmisi uues situatsioonis kasutada oskas ainult 35%.

□ ... Kõik õpetajad ei kasuta veel õppetunnis efektiivseid meetodeid ja õpetamisviise. Eriti kehtib see vene keele kohta eesti õppekeele koolides — halvasti rakendatakse õpetamise kommunikatiivsuse printsiipi, mänguelemente nooremates, rollilisi kõneharjutusi keskmistes ja vanemates klassides. Kõikjal ei kasutata ka tehnovahendeid. Pärnus ja Pärnu rajoonis külastatud tundide analüüs tõi esile tüüpilised puudused: vähene töö sõnavaraga, vigadega, ebaküllaldane tähelepanu kirjaliku eneseväljenduse oskusele ja kõnekeele intonatsioonile.

□ ... 3 koolis jälgitud 115 tunnist 23 ei vastanud õpetamise tänapäevanõuetele, neist 12 füüsikatundi, kus õpetajad uue materjali esitamisel tegid seda kunstlikult keerukamaks, sest ei tuginenud õpilaste varasematele teadmistele. Tundides tuli ette liigset teoretiseerimist praktilise suunitluse arvel, halvasti tehti demonstratsioonkatseid, ei kontrollitud esitatud materjali teadlikku omandamist, eba-

ratsionaalselt kasutati õppeaega, ei normeeritud koduülesandeid. Õpilased ei oska iseseisvalt õpikuga töötada. Küsitleti 65 9. kl. õpilast, üle kolmandiku neist kulutab ühe paragrahvi õppimiseks 40 minuti ringis (ülesannete lahendamiseta) ...»

Põhjused? Peamine neist on see, et õpetamisel võtab õpetaja tavaliselt mõtteprotsessid enda kanda. Kui niisugust õpetamist kõrvalt jälgida, on kerge märgata, et õpilaste tähelepanu ei juhita tunnetusprotsessi võtmepositsioonidele, ei õpetata sisusse tungima. Sellega lülitatakse õppeprotsessist välja tähtis komponent — iseõppimine. Paljud tunnid on orienteeritud mitte õpilaste, vaid õpetaja tööle, kes endiselt on peamine informatsiooniallikas, seejuures sageli edastades vaid piiratud õpikumaterejali. Harv pole ka väärt psühholoogiline häälestatus tunni alguses (näiteks «Kes pole tänaseks õppinud?»). Valdav enamik õpilastest on veendunud, et tunnis tegematajätetud võib kompenseerida lisatööga kodus. Enesest mõistetavalt pole eeltoodu ainus põhjus.

Tagajärg? Printsipiaalne hinnang on antud NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipileenumil: hilinev kodanikuküpsus ja poliitiline naiivsus, mõningate noorte inimeste ülalpeetava meeleolud, nende soovimatus töötada seal, kus ühiskond neid praegu vajab. Mõningase osa noorte hulgas võib täheldada hingelist kalkust, asjadedekultust, ülemäära arvestuslikkust oma haridus- ja töömehete valimisel. See nähtub õppetöö kvaliteedis ja tulemustes: arvestatav osa õpilasi ei lõpeta klassi või jääb suvetööle.

Järeldused? Need peab enda jaoks tegema iga õpetaja, iga haridusjuht. Üldjäreldus on selline: on lubamatu leppida olukorraga, et meie, õpetajad-kasvatajad, ebaperemehelikult (kui mitte öelda rohkemat) käime ümber suure ühiskondliku rikkuse — teadmiste ja teaduste alustega. Sirguv põlvkond peab vanemalt põlvkonnalt ajaloolise järjepidevusega üle võtma teaduste ideelised alused, kasvama mitte ainult teatud teadmistesumma kandjaks, vaid patrioodiks, internatsionalistiks.

Kuidas aitavad seda ülesannet täita pedagoogikateadus, koduvabariigi ja vennasvabariikide koolide ja õpetajate-kasvatajate eesrindlik kogemus? Eelkõige lahtiütlemisega vananenud vaadetest õpetamise ja kasvatamise funktsioonidele:

□ tuleb loobuda õpetaja kui informatsiooni edastaja rolli ülehindamisest. Üksiktunnid, kus õpilased õpetaja juhtimisel küll töötavad õpikuga iseseisvalt — koostavad plaane, konsepte jmt., ei muuda tervikpilti. Ei muutu see ka sellest, kas õpetaja esitab uut materjali probleemsest või mitte. Asja tuum jääb samaks, õpetaja tunnist-tundi jutustab, õpilane kuulab;

□ otsustavalt tuleb muuta suhtumist õpilastesse. Ammu on muutunud aksioomiks, et tunnis pole sedavõrd tähtis anda uut informatsiooni, kuivõrd kujundada õpilastes vajadust ja oskust õppida, töötada erinevate teadmiste-

allikatega. Õpetaja peab saama õpilaste tunnetustegevuse tõeliseks organisaatoriks õppetunnis;

□ on vaja lahti saada õigustamata lootusest, et kodutööga saab tasa teha tunnis tegemata jäetut. Põhiline tuleb omandada tunnis õpilaste tegevust mõistlikult organiseerides. Lõpuks tuleb ka lastevanemad vabastada õpetamisest kasvatamise nimel;

□ vajaneb ümber korraldada õpilaste teadmiste hindamise selline praktika, mille puhul õpilane peab kogu õppematerjali pähe õppima ja meeles pidama. Õppeprotsess, õpetaja ja õpilase koostöö olgu suunatud sellele, et välja tuua võtmemõisted, need õpilase jaoks tähtsustada ja selgeks teha, kujundada väärtushinnangud. Selline koostöö annab tugipunktid teadmiste, oskuste, vilumuste ja veendumuste hindamiseks;

□ selgepiirilisemalt eritleda enda jaoks õpetamise eesmärgid. Traditsiooniliste arusaamade põhjal on meie eesmärk kujundada sügavaid ja kindlaid teadmisi. Õppeprotsessi lõppeesmärgina selline formuleering õigustab ennast. Kuid õpetaja jaoks pole oluline mitte ainult lõpptulemus, vaid ka tee, mis selleni viib. Tee teadlikustamine võimaldab seda planeerida ja suunata õpilaste tegevust suuremas vastavuses õpetamise eesmärkidega;

□ rääkides kasvatuses aine kaudu, peame endale aru andma, et meil on vaja kasutada kogu haridus-, teadus- ja ideelist potentsiaali, mida pakub nii eesti- kui ka venekeelne erialakirjandus. Analüüsigem koolides, kuidas õpetajad loevad ja kasutavad erialast kirjandust, näiteks «Biologija v Skole», «Prepodavanije Istorii v Skole» jt. Vene õppekeelega koolide õpetajad peaksid tundma koduvabariigi teadurite tööd, olema hästi kursis paremate koolide ja pedagoogide töökogemustega. Jutt on sellest suurest internatsionaalsest rikkusest, mida pakub igale õpetajale nii ema- kui

ka venekeelne kirjandus, nii eesti kui ka vene õppekeelega koolide kogemus. On vaja otsustavalt vastu astuda osa õpetajate hulgas levinud vaatele, mis teeb vastuvõetamatuks kõik väljaspool kitsast erialaringi. Kui pedagoog ei ole suuteline läbi murdma kitsast ainealasest probleemistikust, ei tõuse ta kunagi kasvataja tasemele selle sõna tõelises tähenduses. Igaükselt andekas teadlane, noorte teadurite kasvataja akadeemik Landau on ennast väga omapäraselt nimetanud kitsa eriala spetsialistiks: «Mind huvitavad ainult looduse seni tundma õppimata nähtused.»

Probleemi õpetaja nüüdisajajas lahendame edukamalt, kui suuname oma jõupingutused väga «kitsale» alale — pedagoogilise protsessi lahendamata küsimustele, sotsiaalselt küpse isiksuse kujundamisele.

### Kirjandus

1. Lenin V. I. Kõne õpetajate-internationalistide ülevenemaalisel kongressil 5. juunil 1918. Teosed, kd. 27, lk. 410—411.
2. Gorbatsšov, M. S. Arenenud sotsialismi täiustamine ja partei ideoloogiatöö, lähtudes NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenumi otsustest. — «Rahva Hääl» nr. 284, 11. det. 1984.
3. Kool ja emakeel. Tln., 1984.
4. Nüüdisaeg ja koolimatemaatika. Tln., 1984.
5. Tund õppekabinetis. Koostaja H. Tiits. Tln., 1984.
6. Горбачев М. С. Бессмертный подвиг советского народа. М., 1985.
7. Бабанский Ю. К., Поташник М. М. Оптимизация педагогического процесса (В вопросах и ответах). Киев, 1982.
8. Зотов Ю. Б. Организация современного урока. Книга для учителя. М., 1984.
9. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. Сборник документов и материалов. М., 1984.
10. Пидкастный П. И., Коротяев Б. И. Организация деятельности ученика на уроке. М., 1985.
11. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. М., 1983.

Jäädvustushetk vene keele konverentsilt 1985. a. märtsis.

TONU KALLE foto



# Reaal- ja eriainete õpetamise järjepidevus

**ANTS KÖVERJALG,**  
NSVL Pedagoogika Akadeemia kor-  
respondentliige, pedagoogikadoktor,  
professor

Õppetöö on seda tõhusam, mida rohkem peetakse silmas järjepidevuse printsiipi õppe-  
materjali sisus, selle esitamise meetodites  
ning vormides ja õppetöö näitlikustamisel.

Järjepidevuse all mõistetakse seost nähtuste  
vahel arenguprotsessis, kus uut asendav vana  
säilitab endas mõningaid selle elemente.  
Märgitakse, et järjepidevus on dialektika ei-  
tuse eitamise seaduse ja kvantitatiivsetest  
muutustest kvalitatiivseteks muutusteks üle-  
mineku seaduse üks väljendus /1, lk. 514/.

Pedagoogikas tõlgendatakse järjepidevust  
kui vajalike seoste ja õigete vahekordade  
loomist õppeaine eri osade vahel aine õpe-  
tamise mitmesugustel astmetel. Seejuures tu-  
leb arvestada nii vastava teaduse sisu ja  
loogikat kui ka teadmiste omandamise sea-  
duspärasusi /2, lk. 485—487/.

Arvestades järjepidevuse erilist tähtsust  
loodusteaduslik-matemaatiliste ainete õpeta-  
misel, tegi NSV Liidu Riiklik Teadus- ja  
Tehnikakomitee NSVL Pedagoogika Akadee-  
mia Kutsepedagoogika Teadusliku Uurimise  
Instituudi Tallinnas asuvalle õpetamise järje-  
pidevuse laboratooriumile ülesandeks välja  
töötada reaalinete ja elukutse omandamiseks  
vajalike eriainete õpetamise järjepidevuse  
teaduslikud alused ja anda praktilised soo-  
vitused õpetamise järjepidevuse realiseerimiseks nende õppeainete programmides,  
õpikutes ja õpetamise meetodikates.

Analüüsiiti 24 reaal- ja eriainete õppe-  
programmi, 43 õpikut, 32 metoodilist ma-  
terjali. Õpetamise järjepidevuse tegelike rea-  
liseerimisvõimaluste selgitamiseks üldistati  
50 õpetaja töökogemusi (Läti, Leedu, Ukraina  
NSV, VNFSV ja Eesti NSV üldharidus- ja  
kutsekeskkoolide õpetajad), küsitleti 936 õpe-  
tajat, analüüsiiti 256 tundi. Üldharidus- ja  
kutsekoolides toimus üle 300 eksperimentaal-

tunni järjepidevuse praktiliseks kontrolli-  
miseks.

Uurimistöö tulemused kajastuvad mahukas  
neljaköitelises teaduslikus aruandes, mis kin-  
nitati NSVL PA Presiidiumi koosolekul 19.  
detsembril 1984. aastal ning anti praktili-  
seks kasutamiseks NSVL Haridusministeeriu-  
mile ja NSVL Kutsehariduskomiteele. Aru-  
andes tehakse 14 järeldust järjepidevuse  
realiseerimise kohta, antakse 15 soovitus  
selles valdkonnas ning tehakse üle 200  
konkreetse ettepaneku reaal- ja eriainete  
õppeprogrammide, õpikute ja metoodiliste  
materjalide täiustamiseks.

Uurimistöö praktilised tulemused on esita-  
tud ka kolmes NSVL PA teaduslik-metoodi-  
lises kogumikus /3; 4; 5/. 1985. aasta lõpuks  
valmib monograafia reaal- ja eriainete õpe-  
tamise järjepidevuse teoreetilistest ja prak-  
tilistest probleemidest.

Meie arvates on järjepidevusel oluline osa  
tunnetuse õigel juhtimisel õppetöös. Tunne-  
tusele on iseloomulik pidev üleminek ühelt  
tunnetusetapilt teisele, eelmiselt kvaliteedilt  
kõrgemale etapile. Kui üks tunnetusetapp  
jäetakse vahele või ühelt etapilt teisele üle  
ei minda, on objekti tunnetamine ebatäiuslik  
või koguni võimatu, Järelikult tuleb tunnetust  
vaadelda kui rangelt järjepidevat protsessi.  
Õppetunnetuses seisneb järjepidevuse olemus  
selles, et iga suhteline tõde sisaldab abso-  
luutse tõe algmeid. Õppetunnetuses lähenevad  
õpilaste teadmised aste-astmelt teaduslikele  
teadmistele. Õpetamise lõppeesmärk ongi õpi-  
lastes teaduslike teadmiste süsteemi kujunda-  
mine. Järjepidevust tuleb seega vaadelda kui  
kõige üldisemat tunnetuse seaduspärasust,  
millel eri teadustes on omad iseärasused.

Seoses teaduse ja tehnika progressiga ning  
ühiskonna arenguga vajaneb aeg-ajalt korri-  
geerida ka õppeainete sisu ja õpetamise me-  
toodikat. Õppeaine sisu kindlaksmääramisel  
tuleb üheaegselt arvestada ühiskonna sot-  
siaalseid vajadusi, teaduse loogikat ja õpilaste  
tunnetusvõimeid. Kahjuks on viimasel ajal  
arvestatud peamiselt kaht esimest nõuet,  
mistõttu õpetamisel esineb praegu tõsiseid  
puudusi (programmide ülekoormatus, õppe-  
materjali esitamise keerukus jm.), millele juhi-  
takse tähelepanu ka üldharidus- ja kutse-  
koolide reformi käsitlevates materjalides.

Metoodiliselt realiseerub järjepidevus seoste  
loomisega eri õppimisetappidel omandatud  
teadmiste, oskuste ja vilumuste vahel kas  
ühes või mitmes õppeaines. Need seosed võivad  
olla kas eelnevad või perspektiivsed. Prak-  
tikas tuleb arvestada nii õppematerjalide  
(programmid, õpikud, metoodilised materja-  
lid, näitvahendid) ideaalseid, teoreetilisi seo-  
seid kui ka võimalusi nende realiseerimiseks  
(õpilaste ettevalmistus järjepidevate seoste  
loomiseks tegelikus õppetöös). Õppetöö korral-  
damisel tuleb tingimata arvestada ka prog-  
ressiivset ja regressiivset, positiivset ja nega-  
tiivset järjepidevuse avaldumise võimalust

õpilaste tunnetustegevuses ning suunata see õigetesse raamidesse.

Järjepidevate seoste loomisel tuleb lähtuda nii välistest kui ka seesmistest teguritest. Esimeste hulka kuuluvad õppematerjali loogiline ülesehitus, selle raskusaste, tähendus õpilastele, lahtimõtestatus, maht ja emotsionaalsus. Seesmistest tegurid on õppijate hoiak, tähelepanu, tunnetusvõimed, teadmiste, oskuste ja praktiliste kogemuste tase.

Järjepidevus õpilaste õpetamisel ja kasvatamisel avaldub eriti selgelt õpilaste üleminekul ühelt õpetamise etapilt teisele, kõrgemale etapile (üldharidus- ja kutsekeskkool, üldhariduskool ja keskeriõppeasutused, üldharidus- ja kõrgkool).

Järjepidevusele kui kutsehariduse spetsiifilisele printsiibile on iseloomulikud järgmised tunnused: a) õpilaste isiksuse areng kutseõppimisel sõltub suuresti sellest, millistele isiksuseomadustele pandi alus eelneval õpetamise ja kasvatamise etapil, s.t. üldhariduskoolis; b) kutsehariduse omandamisele avaldavad eriti suurt mõju üldhariduse polütehnilised teadmised ja oskused; c) uuel tunnetustasandil omandatavate kutseteadmiste puhul kutsekoolis säilivad muutunud kujul varem omandatud üldhariduslikud ja polütehnilised põhiteadmised.

Praegu esineb aga õpilaste üleminekul üldhariduskoolidest kutsekoolidesse mitmeid vastuolusid, mis ei võimalda õpetamise järjepidevuse printsiipi küllalt efektiivselt realiseerida. Peamisteks nende hulgas on: a) nõrgalt on arvestatud õpetamise järjepidevuse nõudeid õppeprogrammide, õpikute ja õppetoodikate koostamisel; b) õppeprogrammid ja õpikud on üle koormatud teisejärgulise materjaliga, mis ei võimalda küllaldaselt kinnistada olulist; c) õppematerjal on sageli esitatud õpilaste tunnetusvõimeid arvestamata; d) reaalinete puhul näidatakse vähe õpitavate teadmiste rakendusvõimalusi, nende ainet ülesanded teenindavad peamiselt aine enese huvisid; e) reaalinete kursused on liigselt abstraheeritud ja eluvõõralt esitatud.

Nimetatu on põhjuseks, miks paljud keskastme õpilased kaotavad õpihuvi. Neil ei kujune reaalinetes kindlaid teadmisi, mis oluliselt takistab kutsehariduslike õppeainete mõistmist. Ka ei oska kutsekoolide õpetajad ja meistrid sihipäraselt kasutada õpilaste üldhariduskoolides saadud teadmisi üldtehniliste ja eriainetes õpetamisel, mistõttu õpetatav ei toetu varasematele teadmistele ja oskustele. Tuleb rõhutada, et juba üldhariduskoolides kujunenud negatiivsed isiksuseomadused (nõrgad tööharjumused, kohuse- ja vastutustunde puudumine, distsiplineerimatus jms.) takistavad normaalselt kutseõpet ja tulevasele töömehele vajalike omaduste kujundamist.

Praegu on eriti terav teaduslik-praktiline probleem: millised pedagoogilised tingimused

võimaldavad nii õpetamisel kui ka kasvatamisel luua õpilaste teadmistes, oskustes ja tegevustes selliseid seoseid, mis tagaksid järjepidevuse üld-, polütehnilise ja kutsehariduse andmise ja õpilaste efektiivse kutseõppe eri etappidel.

Selleks, et tagada järjepidevus reaalinete, üldtehniliste ning eriainetes õpetamisel üldharidus- ja kutsekoolides, tuleks meie uurimustest lähtudes silmas pidada järgmisi asjaolusid:

1. Teoreetiliselt on vaja põhjendada ja katsetel kontrollida reaalinetes ühiskonna sotsiaalsest arengust ja teaduse ning tehnika progressist lähtudes ahelat: teadus — teaduse alused — õppeaine — õpilaste õppimisvõimalused. Õppeaine sisu ja mahu otsustavad praegu peamiselt eksperdid teadlaste hulgast, kellel on terviklik ettekujutus antud teadusharust. Õpilaste tunnetus liigub aga üksikteadmistelt teadmiste süsteemi, teaduse poole. Et teadlastel puudub õppetunnetusest objektiivne ettekujutus, ei jõua reaalinete teadmistesüsteem õpilasteni.

2. Tuleks teaduse loogika ja õppetunnetuse võimalustest lähtudes loogilise ja statistilise analüüsi alusel välja selgitada õppeaine põhiteadmised ja nende asend üldises teadmistesüsteemis. Ühtlasi selgitada ka põhimõisted ning põhiteadmiste ja teistes õppeainetes saadud teadmiste seostamise võimalused nüüdisaja üld- ja kutsehariduse lähendamise nõuetest lähtudes.

3. Koostada üksikute õpeteemade didaktilised graafid ja nende alusel töötada välja õppeaine tesaurus (põhimõistete pank) ning määrata abimõisted, mis on vajalikud tesauruse kujundamiseks.

4. Õppeprogrammides, õpikutes ja tegelikus õppetöös eristada rangelt põhi- ja abimõisteid, rühmitada seosed ja üksteisest tulenevad mõisted ning õpetada neid võimaluse korral üheaegselt ja seostatult (näiteks juhtide järjestikune ja paralleelne ühendamine üheaegselt koos vastavate katsete ja järelduste koondtabeliga).

5. Uusi õpitavaid mõisteid selgitada võimalikult mitmest aspektist lähtudes (olemus, seos teiste mõistetega, rakendamine praktikas, kasutamine eriainetes õppimisel).

6. Välja töötada konkreetsete meetodilised soovitusel ainesisest ja ainetevaheliste järjepidevate mõistete kujundamisel erinevatel õpetamistasanditel. Koostada ainetevahelised integreeritud harjutuste süsteemid ülaltäheldatud mõistete kinnistamiseks ning polütehniliste ja kutseteadmiste ning -oskuste paremaks omandamiseks.

7. Reaalinete õpetamisel lahendada rohkem polütehniliste ja konkreetsete tootmisalaste probleemidega seotud ülesandeid. Juhtida tähelepanu reaalinetes õpitavate seaduspäraste rakendamisele praktikas.

8. Korraldada keskkooli vanemas astmes ja kutsekoolides süstemaatilisel ainetevahelisi

kompleksseid seminare, konverentse, fakultatiive ja praktikume.

9. Kasutada näitmaterjale komplekselt, seostades konkreetset (naturaalsed objektid, mudelid, maketid, joonised) abstraktsega (skeemid, graafikud, diagrammid) ning osutades tähelepanu ainetevaheliste järjepidevate seoste väljatoomisele.

10. Informeerida reaalainete õpetajaid paremini kutseainete õpetamise sisust ning eriainet õpetajaid ja meistreid reaalainetes õpitust. Selleks korraldada vastavasisulisi seminare ja anda välja informatiivset materjali, näidates selles konkreetseid võimalusi reaal- ja eriainet seostamiseks.

11. Tihendada koostööd reaalainete ja eriainet õpikute autorite ja metoodikute vahel ning praktiseerida reaal- ja eriainet spetsialistidest õpikute autorite kollektiivide loomist.

12. Huvi äratamiseks reaal- ja eriainet õppimise vastu anda välja senisest enam populaarteaduslikku kirjandust, kus huvitavalt ja õpilastele arusaadavalt on esitatud mitmesuguste teadusalaste teadmiste omavahelised seosed ning nende rakendamise võimalused praktikas.

Ülaltoodud soovitusel õppeainete omavaheliseks seostamiseks ja järjepidevuse tagamiseks õppetöös on üldise iseloomuga, kuid nende arvestamine aitab kahtlemata suurendada õpilaste huvi reaalainete ja elukutse omandamiseks vajalike eriainet õppimise vastu, tugevdab nende õpimotivatsiooni ning tagab kindlamad ja sügavamad teadmised.

Õpetajal tuleks järjepidevuse tagamiseks õpeteemade esitamisel silmas pida:

○ enne õpetamist selgitada õpeteema põhilised struktuurielemendid: faktid, mõisted, määrangud, seadused, valemid;

○ määrata kindlaks, millistel varem omandatud teadmistel põhineb uue õppematerjali omandamine;

○ selgitada, millised mõisted ja tegevusviisid vajavad aktualiseerimist kogu teema ja üksikute õppetundide ulatuses;

○ teha kindlaks, millisel tasemel õpilased mäletavad neid mõisteid ja tegevusviise;

○ eelnevast lähtudes aktualiseerida teadmisi järgnevalt:

a) õpetaja eeldab, et õpilastel on küllaldane alus uue omandamiseks olemas ja ei loogi seoseid vana õppematerjaliga;

b) õpetaja ise meenutab õpilastele vajalikke eelteadmisi;

c) õpetaja suunab õpilasi vestluse ja küsitlusega varem õpitut meenutama;

d) õpilased meenutavad õpiku või muu õppekirjanduse vahendusel vajalikku õppematerjali iseseisvalt;

○ näidata, kuidas varem omandatud teadmisi saab kasutada ja laiendada uutes tingimustes;

○ näidata, kuidas omandatavaid teadmisi saab kasutada edaspidi sama või teiste õppeainete õppimisel ning tootmistöös;

○ järjepidevuse printsiibi paremaks esiletoomiseks on soovitatav õppematerjali struktuurielementide vahelised seosed esitada didaktiliste graafidena.

Kokku võttes võib öelda, et õpetamise järjepidevus võimaldab ära hoida dubleerimist ning tagab õppematerjali süstemaatilise omandamise — uus tuleneb loogiliselt eelnevast ning leiab edasiarendamist järgnevas. Seda arvestades tuleks nii didaktikas, metoodikas kui ka praktilise õppetöö korraldamisel erilisel arvestada õpetamise järjepidevust.

## Kirjandus

1. Большая Советская энциклопедия. Т. 20. Изд. 3-е. — М., 1976, с. 514.

2. Педагогическая энциклопедия. Т.3. — М., 1966, с. 485—487.

3. Преемственность в трудовом обучении в школе и профессионально-технической подготовке в средних ПТУ: Сборник научных трудов /Под ред. А. А. Кыверялга/. — М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1980. — 86 с.

4. Преемственность в обучении учащихся предметам естественно-математического цикла в школе и среднем ПТУ: Методические рекомендации /Под ред. А. А. Кыверялга и А. В. Батаршева/. — М.: НИИ профтехпедагогики АПН СССР, 1984. — 108 с.

5. Преемственность в обучении учащихся среднего ПТУ предметам естественно-математического и профессионально-технического циклов: Методические рекомендации. /Под ред. А. А. Кыверялга и А. В. Батаршева/. — М.: НИИ профтехпедагогики АПН ССР, 1984. — 116 с.



## KOOLIJUHI VEERUD

# Koolireform nõuab teaduse ja praktika liitu

NSV Liidu PA Kasvatuse Üldprobleemide TU Instituudi kollektiivi ja isiksuse uurimise sektori töötajad esotsas sektorijuhataja pedagoogikadoktor professor L. Novikovaga kohtusid järjekordselt suvekoolis TPedI pedagoogika ja psühholoogia kateedri probleemgrupiga, keda juhendab akadeemik H. Liimets. Tänavuse suvekooli üldteema oli «Teaduslike teadmiste integratsioon pedagoogilises uurimistöös ja õppe-kasvatustöö praktikas koolireformi realiseerimisel». Koolitöötajaile peaks erilist huvi pakkuma Moskva 825. keskkooli direktori, Vene NFSV teenelise õpetaja pedagoogikakandidaat VLADIMIR KARAKOVSKI ettekanne, millest avaldame ülevaate.

Töestada tänapäeval teaduse ja praktika integratsiooni vajalikkust on sama hea, kui murda sisse lahtisest uksest. Tegelikuses toimuvad integratiivsed protsessid juba ammu ning selleks et rääkida, kuidas seda juhtida, on tarvis omada tervikkujutlust nüüdiskoolist. Üldpilt on kirju. V. Karakovski esitas originaalse tüpologia, milles iga kool võib leida endale omaseid tunnusojooni.

□ Suurt osa koole iseloomustab dogmaatilisus. Neis valitseb analoogiliselt must-valge filmiga kaks värvi, kaks arusaama: valgemust, tohib-ei tohi, õige-väär, hea-halb. Kui ilmnevadki mingisugused varjundid, siis see värv on valge ja musta tuletis — hall. Niisugustes koolides kardetakse novaatorlikke õpe-

tajaid nagu tuld ja suhtutakse neisse, nagu vanasti suhtuti vabamõtlejatesse, keda kanti ebausaldatavate nimekirja. Neis ei saa juttugi olla isiksuse arendamisest, seal valitseb kasarmupedagoogika. Kas sellistes tingimustes võib rääkida teaduse ja praktika integratsioonist? Võib, kuid ainult ühel juhul — kui ka teadus kannab dogmaatilisuse pitsertit.

□ Veelgi suuremat osa võiks nimetada formaal-bürookraatliku tööstiiliga koolideks. Hästi töötada tähendab sellises koolis hästi välja paista (eriti kõrgemate ülemuste silmis). Tegevussüsteemi asendab koosolekutesüsteem, töö tulemuslikkust mõõdetakse aruannete ja öiendite põhjal. Seda tööstiili stimuleerivad kahjuks paljud kohalikud haridusjuhid. Juhitavates haridusorganites võetakse vastu õigeid otsuseid, räägitakse õigeid sõnu, kuid madalamal juhtimistasandil jooksevad need liiva, jäävad ainult paberid, lõputud paberid. Huvi pärast võib lehitseda kooli telefonogrammide raamatut. Sellest paistab paberiuputus nagu peeglis. Koolidirektor saab õppeaasta jooksul keskmiselt 280 kiireloomulist ülesannet «anda andmeid», «kirjutada öiend» jmt. Mis loominguilisest tööst saab enam juttu olla, jõuaks aruandmisegagi toime tulla!

□ Kolmanda tüübina võib eristada nn funktsionaalse lähenemisega koole. Need reageerivad välkkiirelt igale algatusele, kõik probleemid lahendatakse käigu pealt. Piltlikult öeldes on need vulkaaniliselt töötavad koolid. Tootmisõpetus? Kohe kibekiiresti mõeldakse midagi välja. Arvutiõpetus? Direktor kulutab šeffide uksetaguseid ja saavutab, et tema kooli esimesena ilmuvad personaalarvutid. Pole oluline, missugused, küll pärast kuidagi toime tuleb! Kuuleb direktor, et ankeeterimine on moodi läinud — ja lähebki lahti igasuguste küsimustike koostamine-täitmine. Kui niisugustes koolides näiliselt teaduse ja praktika integratsioon tekibki, siis ilma sügavamata teadusliku sisuta.

□ Neljandat tüüpi iseloomustab stiihiline loominguiline lähenemine. Nendes koolides on initsiatiivikaid entusiaste, nn. sündinud õpetajaid, kelle edu kutsetöös sageli põhineb intuitsioonil. Neid iseloomustab pidev rahuutus, pidev otsing, nendelt õpitakse, nende kogemusi levitatakse. Kuid pedagoogilise intuitsiooni absolutiseerimine ja teaduslike teadmiste alahindamine võib viia ummikusse.

□ On intuiitiv-süsteemse lähenemisega koole. Neis püütakse korrastada kogu õppe-kasvatustöö protsessi. Kahtlastest eksperimentidest hoidutakse, midagi kahjulikku kooli suhtes ei lubata, kasulikku ei takistata. Kehtib pedagoogilise otstarbekohasuse printsii. Enne tegetsemist kaalutakse miks ja kuidas. Formalism võrdsustub sellistes koolides kuriteoga. Huvi kõige uue vastu on suur, kuid selle evitamisega ei kiirustata, kohandatakse uut ideed oma süsteemile. Teaduse ja praktika integratsioon on tuntav, kuid tervikuna töötavad need koolid nn. terve mõistuse tasemel.

□ Lõpuks on koole, kus ollakse jõutud **teadusliku** lähenemiseni, töötatakse nn. kõrgema pilotaazi tasemel. Domineerib uurimuslik suund. Teaduslikud teadmised ja praktiline kogemus liituvad ühtseks tervikuks vastastikku rikastudes ja üksteist arendades.

Nii nagu elus harva esineb puhtaid temperamenditüüpe, ei saa ka koole lahterdada eeltoodud jaotuse alusel. Õigem oleks rääkida segatüüpidest, kusjuures domineerivad ühed või teised tunnused.

Teaduslike teadmiste ja pedagoogilise praktika integratsiooni näiteks on kooli kasvatussüsteemi loomine. Kui koolikollektiiv otsustab luua süsteemi, siis sellega ta juba allutab enda teadusele.

\*

Edasi tutvustas esineja Moskva 825. keskkooli kasvatussüsteemi. Teaduslikuks aluseks on pedagoogikadoktor professor L. Novikova pedagoogiline kontseptsioon, millele on üles ehitatud konkreetse kooli, antud juhul Moskva 825. keskkooli (mitte mingi üldistatud keskmise) kasvatussüsteemi. Konkreetse kooli puhul toimub teaduslike ja praktiliste teadmiste liikumine: üldiselt analüüsi kaudu üksikule ja üksikult sünteesi kaudu üldisele. See meenutab veekihtide segunemist basseinis, ülemised alumistega ja vastupidi. Teaduslikud teadmised täidavad hapniku osa. Harva esinevad nad eraldi, vaid lahustuvad praktikas viimast rikastades.

V. I. Lenin on hoiatanud lahendamast üksikküsimusi enne üldisi. Selle nõuande pidasime meeles.

□ Moskva 825. keskkoolis alustati koolikollektiivi, kooli traditsioonide loomisest (see vastab ka L. Novikova kontseptsioonile). Selle käigus ilmnesisid probleemid: klassi algkollektiiv ei arene soovitud määral. Nende teadmiste alusel seati uus ülesanne: muuta koolikollektiiv iga klassikollektiivi arendamise vahendiks, optimeerida nende omavahelisi vastakmõjusid.

□ 825. keskkooli kasvatussüsteemi süsteem on orienteeritud õpilase isiksusele. Püütakse muuta kollektiiv individuaalsuse arendamise teguriks. Nüüd võib juba öelda, et oodatud tulemuste kõrval ilmneb ka hülbeid isiksuse arengus, kollektiiv ei avalda alati soovitud mõju. Praegu on käsil korrektiivide tegemine eesmärgiga harmoniseerida kollektiivi mõju õpilase isiksusele.

□ Õpetajas- ja õpilaskollektiivi omavahelised suhted püütakse üles ehitada sotsiaalse juhtimise teooriast lähtudes. Ilmnes vastuolu juhitava ja juhitava süsteemi vahel, niimoodi suunatud õpilaskollektiiv edestab õpetajate oma: mida arenenum on esimene, seda keerukam on teise töö, seda filigraansemalt ja kõrgemal kutsemeisterlikkuse tasemel peavad tegutsema kasvatajad. Vastasel korral tekivad lahkkelid.

Praegu on kasvatajad taas sunnitud tegelema juhtimisteooriaga, et uute teadmiste abil kindlustada kogu koolisüsteemi arengu dünaamika.

Kõik need integratiivsed protsessid toimuvad edukalt ainult teatud süsteemi piires, väljaspool süsteemi taanduks kogu tegevus üksikutele kasvatusoperatsioonidele. Ei ole süsteemi üldse, vaid on **konkreetse kooli süsteem**, mida ei saa delegeerida ülaltpoolt. Kooli oma süsteem sõltub pedagoogilise kollektiivi arengutasemest. Koolilt nõutakse tänapäeval kõike, sealjuures peaks talle jääma valikuvabadus, otsustamisvõimalus reaalse ja ebareaalse vahel.

Moskva 825. keskkool on viimastel aastatel väga populaarne õpetajakutse, aga seda võib pidada üheks võimalikuks kasvatussüsteemi tulemuslikkuse näitajaks. Tänavusest 61 lõpetajast hakkab pedagoogikutset taotlema 20. Endistest kasvandikest on osa juba õpetajatenäna kooli tagasi pöördunud, 3 aasta pärast võiks õpetajaskollektiivi täiesti kunagistest õpilastest komplekteerida.

\*

Teaduslike teadmiste ja praktilise kogemuse integratsiooni efektiivne võimalus on pedagoogiline modelleerimine: võib läbi mängida erinevaid variante, prognoosida tulemusi. Mudel on tervikkujutus esemest või nähtusest. Tundub, et modelleerimine on tähtis etapp eesmärgiseade ja plaanide koostamise vahel.

Koolireform aktiveeris prognoosimist. Luuakse tulevikukooli mudeleid, mõned neist pääsevad massiteabevahendite kaudu laia rahvahulga ette. Kui mudel ei ole üles ehitatud teaduslikel alustel, võib ta osutada võhiklikuks ja utoopiliseks. Näiteks tõi kõneleja I. Sinitšoni «Utsitelskaja Gazeta» veergudel esitatud mudeli. Autori arvates õppekasvatustöö raskuskese peab kanduma sotsiaalsesse keskkonda, elukohajärgsetesse kasvatusrühmadesse, kuhu kuuluvad eri vanuses lapsed. A. Radova pealkirjastas oma artikli ajalehes «Sovetskaja Rossija» «Aga kui kooliks on kommuun». Selles mudelis sarnaneb kool autonoomsele, perekonnast ja muust maailmast eraldatud naturaalmajapidamisele.

Esineja oli arvamusel, et kui ajakirjandus hakkab tegelema prognoosimisega, peavad teadlased ütleva oma sõna.

\*

Teadusuuringute osa kooli täiustumisel suureneb. On oluline, et need orgaaniliselt seostuksid pedagoogilise kollektiivi tööga ega osutuks lihtsalt materjali kogumiseks järjekordsele väitekirjale. Mis on praegu koolitöös kõige raskem? Leida lihtsasti käsitatavad, objektiivsed ja selged kriteeriumid õpetajatöö efektiivsuse mõõtmiseks. Õpetaja tegevus on

rohkem eksponeeritud kui ühelgi teisel kutsealal, see toimub n.ö. kõigi silme all ja seda ei saa teha ainult intuitsioonile toetudes. Eriti raske on kasvatajatel. Kuidas ja mille abil mõõta õpilaste veendumusi, kasvatatust, loovuse algeid? Siin peab praktikutele appi tulema teadus mitmesuguste meetodikatega. 825. keskkool on õnnelikus olukorras, seal töötavad uurijad professor L. Novikova juhitavast kollektiivi ja isiksuse uurimise sektoriga, kellega vajadusel liituvad teadurid teistest keskustest.

\*

Pedagoogilises praktikas teaduse osakaalu tõstmiseks nägi kõneleja kaht võimalust.

□ Peaksid arvuliselt suurenema integratiivsed uurimused, mis põhinevad süsteemsel lähenemisel ja õpivad kooli tundma kui terviklikku sotsiaal-pedagoogilist nähtust. Paraku näitab praktika, et suurem osa uurijaid tegeleb koolielu üksikküsimustega. Koolidirektor ja kõik, kes aitavad ellu viia koolireformi, peavad nägema õppe-kasvatust protsessi tervikuna. Praegu on nad sunnitud selleks ise integreerima teaduse saavutusi. Võib olla on otstarbekas pidurdada pedagoogiliste uuringute edasist diferentseerumist ja aidata kaasa integratsioonile.

□ Meie maal sünnivad uued teaduse ja tootmise, teaduse ja praktika integratsiooni vormid. Nähtavasti on aeg küps rajada pedagoogilisi komplekse, kus teadusliku uurimise instituudid, sektorid või laborid töötaksid mõne kooli, koolivälise lasteasutuse või elukohajärgse kasvatuskeskuse baasil. On aeg anda teaduse ja pedagoogilise praktika liidule konkreetsed organisatsioonilised vormid, luua selliseid ühendusi, määrata nende õigused ja kohustused, kindlustada materiaalbaas, loominguine vabadus, töötada välja nende staatus. Seda nõuab kooli ja pedagoogikateaduse nüüdisseisund, seda nõuab koolireform.

Vladimir Karakovski loengut vahendas  
VIIVI EKSTA

## KASVATUSTEEMADEL

# Pedagoogilise propaganda psühholoogilisi ja sotsiaalseid aspekte

ÜLLE LAIDVEE,  
ENSV Haridusministeeriumi lasteasutuste valitsuse inspektor

Pedagoogiline propaganda saab oma kaalukaid ja mitmetahulisi ülesandeid edukalt täita vaid siis, kui selgitatakse tema mõju-egurid. Eelkõige tähendab see lastevanemate tundmaõppimist ning nende seaduspärasuste otsimist, mis valitsevad pedagoogilise propaganda sisu, ülesehituse, esitusviiside ning kuulajaskonna vanuse, hinnangute, huvide, ootuste vahel. Pedagoogilise propaganda meisterlikkus ei tähenda tänapäeval enam ainult head vestlusoskust. Üha enam nõuab aeg kuulajaskonna eripära teadlikku arvestamist, pedagoogilt-propagandistilt teoreetilise mõtlemise, erinevate uurimisandmete (pedagoogika, sotsioloogia, psühholoogia jt.) kasutamise oskust. Seega võime pedagoogilist propagandat vaadelda sotsiaalsest vaatepunktist — ühiskonna ja selle erinevate gruppide tasemel või psühholoogilisest aspektist — seoses individuaalse ja grupipsüühika nähtustega, isiksuse käitumise ning sise-maailmaga.

## TEABEVAJADUS

Praktilises tegevuses ja inimestevaheliste suhete korraldamisel tekib inimestel vajadus mitmesuguse teabe järele, s.o. vajadus leida seoseid tuntu ja tundmatu, uue ja senikogetu vahel. Mida enam on erinevaid seoseid ja tegureid, mida inimene peab arvestama oma töös, laste kasvatamisel ja teistes elutegevuses valdkondades, seda suuremad ja mitmekesisemad on tema teabevajadused antud ainevallas (3, lk. 9).

Teabevajadusi mingil alal kujundavad oluliselt ka inimese kujutlusvõime, aktiivne ja loov suhtumine ümbritsevasse. Teabevajadused konkreetsel alal väljenduvad mitmesuguste huvidena, ilmnevad aktiivsemas või passiivsemas suhtumises erineva sisuga teabesse, suuremas või väiksemas tähelepanus,



positiivses või negatiivses hoiakus teabe suhtes.

Tegurite hulgas, mis ajendavad inimest teabesteemi eri kanalite poole pöörduma, on tähtsal kohal infovajadus. Huvitavate küsimustega kursisoleku tunnet aitavad saavutada nii massiteabevahendid (ajakirjandus, TV, raadio) kui ka vahetud suhtlemisvormid (vestlused, diskussioonid jt.).

Laste õpetamise ja kasvatamisega seonduvad probleemid on aastasadu huvi pakkunud kogu üldsusele. Ühtedele praktilisest aspektist, s.o. oma laste kasvatamise seisukohast, teistele teaduslikust aspektist, s.o. pedagoogika kui teaduse arengu seisukohast. Seoses koolireformiga on meie hariduselu probleemid avaliku tähelepanu keskmes, mille tulemusena on suurenenud teabevajadused nimetatud valdkonnas kõigis ühiskonna kihtides ja gruppides.

Teine küllalt oluline tegur on tunnetusvajaduste rahuldamine. NSV Liidu perekonna-uurijad rõhutavad, et nüüdisperekonda iseloomustab tugev orientatsioon lastele. Üksmeelsetes kodudes pühendavad isa ja ema vahetule suhtlemisele lastega 1,5 — 2 korda rohkem aega kui aastaid tagasi (10, lk. 57). Analüüsidest eri tüüpi perekondade vaba aja veetmist, selguski, et kõige suurem sotsiaalkultuuriline aktiivsus on lastega perekondadel. Neile järgnesid suured perekonnad, kus on vanavanemad, seejärel hälvikperekonnad. Uurimusest järeldub, et lastega perekondadel on tunnetusvajaduste rahuldamine tähtsal kohal (2, lk. 13). Seetõttu on lastega perekonnad kõige aktiivsemad erinevate teabekanalite kasutamisel.

---

#### KUULAJASKONNA ISEÄRASUSED

---

Pedagoogilise propaganda edukaks läbiviimiseks on vaja teada kuulajaskonna koosseisu, s.t. tema jaotumist vanuse, hariduse, soo, tööala jm. sotsiaal-demograafiliste tunnuste järgi. Muutused perekonna struktuuris, vanemate ja vanavanemate omavaheliste suhete keerustumine pole tänapäeval juhuslik nähtus, vaid on tingitud ühiskonna arengu iseärasustest, tuues paratamatult kaasa kasvatusprobleeme.

Meie vabariigis tuleb igal aastal juurde 12 000 uut perekonda ja lahutamise läbi lakkab olemast umbes 6000. Lahutuste tõttu suureneb hälvikperede arv, kus last kasvatab üks vanematest. Statistika näitab, et ligikaudu 12% perekondi, s.o. iga kaheksas, koosneb ainult emast ja lapsest, harvem isast ja lapsest (2, lk. 13).

Mittetäielike perekondade negatiivne mõju lapse isiksuse kujunemisele ja käitumisele seisneb selles, et lastel puudub ühe vanema, tavaliselt isa eeskuju, kelle kaudu nad saaksid omandada eluks vajalikke sotsiaalseid rolle (10, lk. 38). Poolikutest peredes ei ole emal tihti aega lastega nii palju tegelda, nagu

viimased seda vajaksid, sest ta on rohkem hõivatud tööga ja olmemuredega.

Uuriija N. Andrejenkova võttis vaatluse alla 44 konfliktset perekonda, kus vanemate omavahelised suhted olid halvenenud. Uurimusest selgus, et neljal juhul suhtusid vanemad lastesse pedagoogiliselt õigesti, kolmel juhul oli tegemist liigse hellitamisega, ülejäänud juhtudel (37) kogesid lapsed vanemate hoolimatust, tähelepanematust ja isegi vaenulikkust (6, lk. 28).

1400 pensionäri küsitlemisel selgus, et lastelaste kasvatamine on nende väärtusorientatsioonis 10. kohal. Kõigist küsitletud töötavatest pensionäridest avaldas positiivset hoiakut lastelaste kasvatamise suhtes 34%, mittetöötavatest aga ainult 15% (5, lk. 33).

Kuigi paljud vanavanemad hindavad töötamist pensionieas kõrgemalt kui lastelaste kasvatamist, võtavad nad isegi tööle käies osa lastelaste kasvatamisest. Vanavanemad on lastelastele väga vajalikud ja igas perekonnas vajaneb leida tasakaal vanemate ning vanavanemate kasvatusfunktsioonide vahel.

Normaalse mikrokliimaga perekonnas, kus lapse vaimne ning kehaline areng kulgeb eakohaselt, esineb sagedasti mitmesuguseid kasvatusraskusi. Arukad vanemad ei pea enast kunagi kasvatuskümimustes eksimatuks. Tekkinud raskuste korral peavad nad nõu teiste täiskasvanutega, sealhulgas ka pedagoogidega ja on valmis nende soovitusi järgima. Vanemate enesekriitiline suhtumine oma kasvatusgevusse võimaldab õigeaegselt täheldada puudusi ning välja selgitada ka nende tekkepõhjusi (7, lk. 20).

Kahjuks on paljudes perekondades levinud seisukoht, et kasvatusabi palumine ja nõu küsimine toob kaasa vanemate prestiiži languse. Seda väära seisukohta mõjutab ka usaldusliku vahekorra puudumine vanema ja kasvataja vahel, mida tingivad kasvatajate oskamatus suhelda erinevate vanematega õigetel suhtlemistasanditel ja üleolev suhtumine vanemate pedagoogilistesse seisukohtadesse ja pretensioonidesse.

Paljudes lasteasutustes on vanemate nõustamine jäänud tagaplaanile ja töö lastevanematega toimub põhiliselt kohustuste-nõudmistel tasandil (kostüümide õmblemine, mänguvahendite valmistamine jne.). Seetõttu ei kujune vanematel õiget hoiakut pedagoogiliste soovitude ja nõuannete suhtes. Väga pealiskaudselt tunnevad kasvatajad laste koduseid olusid ja halvasti teavad oma rühma lastevanemate kasvatusseisukohti.

Perekondade nõustamisel tuleb silmas pida seda lihtsat tõde, et perekonna kui kasvatusguri mõjususe sõltub esmajoones vanemate kasvatuslikest ja poliitilistest põhihoiakutest (1, lk. 50). Tundmata vanemate isiksuseomadusi, perekonna mikrokliimat ja kasvatusstiili, on raske planeerida sisukat tööd lastevanematega ning tihti jääb see nii rühma kui ka lasteasutuse tasandil formaal-

seks. Kuulajaskonna iseärasuste tundmaõppimine (kodude külästused, vestlused, anketeerimine jne.) ning selle tulemuste arvestamine pedagoogilise propaganda teostamisel on muutunud äärmiselt vajalikuks.

---

## SUHTLEMISVIISID

---

Inimestevahelise teabevahetuse e. kommunikatsiooni ning sellega kaasneva vastastikuse mõjustamise e. interaktsiooni protsessi nimetatakse suhtlemiseks. Suhtlemise abil toimub sihipärase koostöö organiseerimine, inimeste ühises tegevuses kogemuste, töö- ja olmeviimuste, info edastamine, üksteisest arusaamine ja eneseväljendamine (4, lk. 147). Inimestevaheline teabevahetus võib toimuda mitmel erineval viisil. Olenevalt sellest, kelle vahel, mil viisil ja milliste vahenditega teateid vahetatakse, on võimalik eristada propagandas enam kasutatavaid teabelevorme.

Isikutevaheline teabelevi võib toimuda üksikisikute vahel, lähtudes kas nende kui tervikliku, kordumatu sisemaailmaga isiksuste huvidest ja vajadustest (nn. isiksuslik suhtlemine), või jäädes mingist kindlast tegevusest, olukorrast, ühiskondlikust seisundist ja ametist tulenevate vajaduste, huvide, nõuete piiridesse (nn. rolliline suhtlemine) (3, lk. 13).

Enamikul juhtudel kasutavad kasvatajad rollilist suhtlemist, s.o. pedagoog—lapsevanem: partnerid suhtlevad kui teatavate sotsiaalsete rollide täitjad. Rolliline suhtlemine on algusest peale reglementeeritud nii vestluse sisu kui ka suhtlemisvahendite poolest. Isiksusliku suhtlemise puhul on vestluskaaslastel olemas eelnev kujutus kaaslasest ning toetudes tema isiksuse tundmisele võib puudutada mis tahes teemat, aimata ette tema reageerimist oma sõnadele, suhtumist inimestesse ja sündmustesse.

Arvestades muutusi perekonna struktuuris, tuleks mõningaid probleeme vanematega lahendada isiksusliku suhtlemise tasandil. See on mõeldav siis, kui suheldakse ühe lapsevanemaga (näit. üksikemaga), lähtudes nõustamisel tema isiksuseomadustest ja kasvatusstiilist. Sellise suhtlemisviisi mõõdukas kasutamine kasvatusküsimuste lahendamisel on tihti mõjusam ja annab kergemini soovitud tulemusi kui traditsiooniline rolliline suhtlemine, eeldades aga pedagoogidelt suuremat suhtlemismeisterlikkust.

Grupiline teabelevi (loengud, koosolekud, konsultatsioonid, temaatilised üritused jms.) toimub kindlate kollektiivsete subjektide osavõtul ning väljendab ja kujundab nii individuaalset kui ka grupiteadvust, kollektiivseid väärtusi, arusaamu, taotlusi, suhtumisi (3, lk. 13).

Grupilise teabelevi puhul on teabe vastuvõtjana arvestatud mitte isiksust, vaid inimeste väiksemat või suuremat gruppi, selle

ühisjooni, üldisemat ootust ja suhtumisviisi. See eeldab rühma, lasteasutuse, šeffettevõtte jt. kuulajate-vaatajate põhjalikku tundmist ning oskust teostada pedagoogilist propagandat diferentseeritult.

Siinjuures tuleb silmas pidada asjaolu, et kuulajate diferentseerimine toimuks läbimõeldult ja taktitundeliselt, riivamata vanemate ja ka laste enesetunnet. Diferentseeritud töö lastevanematega nõuab pedagoogilt propaganda töövormide oskuslikku valdamist ning teabe vastuvõtu isiksusliku mõju kujunemise seaduspärasuste tundmist.

Teabelevi iseloomu määramisel on tähtis ka vahendatus. Eristatakse otsest suhtlemist, mille puhul inimesed on vahetus ruumilises kontaktis ning suhtlevad üksteisega n.ö. silmast silma (vestlus, loeng jt.). Teisalt võib suhtlemine olla vahendatud mitmesuguste spetsiaalsete vahendajate nagu näitagitatsiooni jms. kaudu.

Lapsevanemad hindavad küllaltki kõrgelt vahetut suhtlemist kasvatajatega, sest see võimaldab hoida teineteist kursis lapse edusammude, käitumusmuutuste, tervisliku seisundiga jms. Sellised lühiajalised vestlused on kasulikud mõlemale poolele, andes kasvatajale võimaluse lapsi põhjalikumalt tundma õppida, nõustada vanemaid organisatsioonilistes, meetodilistes jt. küsimustes ning saada infot nõuannete vastuvõtu ja mõju kohta (9, lk. 239).

Töös lastevanematega ei tohi alahinnata näitagitatsiooni, väljapanekute, laualehtede ja muu näitliku propaganda osatähtsust. Paraku on lasteasutuste näitagitatsioonis ülekaalus informatiivsed materjalid. Vanemad vajaksid aga senisest enam väljapanekuid, mis käsitleksid laste kasvatusküsimusi perekonnas ja lasteasutuses (8, lk. 51). Erilist tähelepanu tuleb pöörata ka näitliku propaganda eri vormide esteetilisele kujundamisele, äratamaks vaatajates huvi ja tähelepanu.

Pedagoogiliste teadmiste propageerimine elanikkonna hulgas toimub massikommunikatsiooni e. massiteabe levi kaudu. See põhimõtteliselt uus suhtlemisviis on välja arenenud teaduse ja tehnika koostöös ning kujutab endast ühesuunalist teabevoolu, mis on määratud suhteliselt anonüümsele, suurearvulisele kuulajaskonnale ning mille levitamine toimub tehniliste vahendite (trükitehnika, raadio, televisioon, kino jt.) abil. Massikommunikatsiooni kaudu saadav teave on sihipäraselt organiseeritud ning süstemaatiliselt levitav (4, lk. 162). Tagamaks lasteasutuse tasandil teostatava pedagoogilise propaganda efektiivsust ja kvaliteeti, peab kasvataja olema kursis massikommunikatsioonist tuleva pedagoogilise teabega.

---

## PROPAGANDA MÖJUSUS

---

Pedagoogilise propaganda mõjusust ei sõltu üksnes materjali valikust, olulisem on, kuidas

sellest aru saadakse ja kuidas seda hinnatakse. Vastavalt sellele kujuneb ka teabe isiksuslik mõju.

Vastuvõtu protsessis on kõige suurem osatähtsus käsitleval valdkonnal (teemal), siis lähenemis- ja esitusviisil. On vaja leida selliseid teabe sisu ja vormi omadusi, mis teatud olukorras teatud vastuvõtjate puhul soodustavad arusaamise, hinnangu ja mõju kujunemist.

Üks selliseid omadusi on teabe psühholoogiline lähedus, mis hõlmab teabes kajastuvate nähtuste tuntust ja olulisust vastuvõtja jaoks, näitab seda, kuivõrd lähedalt puutub vastuvõtja oma igapäevases elus kokku teabes kajastuvate nähtuste ja probleemidega ning kuivõrd see teda isiklikult erutab (3, lk. 37).

Pedagoogilise propaganda mõjususe tagamiseks peab ürituste (loengute, arutelude, vestluste jt.) temaatika olema koostatud nii, et see hõlmaks lapsevanemale momendil kõige olulisemat ja vajalikumat. Sest on leitud, et mida suurem on teabe psühholoogiline lähedus vastuvõtja igapäevasele praktilisele elukogemusele, seda soodsamaks kujuneb teabe vastuvõtt ja seda suuremaks tema mõju.

Teabe vastuvõttu kujundavate tegurite kokkupuutepunktiks on teabe vastuvõtu kontekst, mille abil mõistame neid tunnetuslikke, emotsionaalseid ja käitumuslikke elemente, millega teave vastuvõtjal seostub, s.o. mille hulka teda lülitatakse, mille taustal läbi elatakse. Erinev arusaamine ja erinev hinnang ühe ja sama teabe puhul on põhjustatud just vastuvõtu konteksti erinevustest — üks inimene seostab nõuannet, seisukohta ühete nähtuste ja hinnangutega, teine teistega. Seda võib teha ka seesama inimene erinevates olukordades. Teabe isiksuslik mõju kujuneb olenevalt vastuvõetava teksti (teabes äratuntud sisu) ja konteksti iseärasustest, eeskätt nende vastastikustest suhetest (3, lk. 71).

Kontekst kujuneb juba enne teabe vastuvõttu moodustunud eelneva valmisoleku põhjal. Lähtudes eelteadmistest esitatavate seisukohtade ja vaadete suhtes, mille oleme saanud esialgselt tutvumisest sellega ning seostades seda oma varasemate kogemustega, oleme valmis teavet kindlal viisil tõlgendama ja hindama.

Seega võetakse propagandas erinevate lähenemis- ja esitusviisidega käsitletavat teemad kuulajate poolt vastu eelneva valmisoleku, ootuse pinnal. Konkreetse teabe vastuvõttu võib iseloomustada kui oodatava ja reaalse teabe koosmõju. Pedagoogist propagandist ei tohiks seetõttu alahinnata ühtki kokkupuudet kuulajatega ning peaks andma kvaliteetseid teadmisi, praktilisi oskusi ja nõuandeid igal erineval viisil.

Pedagoogidel on vaja teada, et mida aktiivsem on lapsevanem propagandaprotsessis, seda enam on ta mõjustatav, s.t. seda väiksemat mõju avaldavad tal väljakujunenud üldised arusaamad ja hoiakud, seda tähelepaneli-

kumalt ta tutvub teabega. See on tingitud sellest, et inimene lähtub avalikul käitumisel mitte ainult oma seisukohtadest, vaid ka nõudmistest ja ootustest oma käitumise suhtes ning, et hiljem tegu enam tagasi võtta ei saa, kohandab teadlikult ja alateadlikult sellega oma töökspidamisi. Seega, mida enam on teabe vastuvõtt seotud avaliku käitumisega, mida enam on kontekstis käitumuslikke elemente, seda suuremad on võimalused avaldada mõju kuulajatele.

## KOKKUVÕTTEKS

Ühiskonnas on alati huvi tuntud isiksuse arengut mõjutavate tegurite vastu. Muutused tänapäeva perekonna struktuuris, ema-isa, vanemate-vanavanemate omavahelistes suhetes toovad kaasa vajaduse muuta pedagoogilise propaganda sisu ja vorme. Perekondade põhjalik tundmine ja oskus diferentseerida kuulajaid võimaldab anda vanematele teadmisi ja oskusi kasvatusvõtete õigeks ning eesmärgipäraseks rakendamiseks. Vaadeldes pedagoogilist propagandat kui inimestevahe- list teabeleviprotsessi ning selgitades ning lahti mõtestades neid sotsiaalseid ja psühholoogilisi tegureid, millest sõltub propaganda efektiivsus ja mõjus, on võimalik saavutada soovitud tulemusi, s.o. muutusi lapsevanema meeleolus, teadmistes, arusaamades, hinnangutes ja käitumiskavatsustes.

## Kirjandus

1. Kurm, H. Perekond kasvatajana. — Rmt.: Metoodiline abimaterjal perekonnaõpetuse õpetamiseks üldhariduskooli üheteistkümnedates klassides, II vihik. Tln., 1982, lk. 50—66.
2. Laks, L. Perekonna paradokse. — «Sirp ja Vasar», 1984, 22. mai, lk. 13.
3. Lauristin, M., Vihailemm, P. Massikommunikatsiooni teooria. Tartu, 1980. 94 lk.
4. Sotsiaalspsühholoogia. Lühitulevaade. Tln., «Eesti Raamat», 1978. 334 lk.
5. Tavit, A. Abikaasade suhted sugulas- tega. — Rmt.: Metoodiline abimaterjal perekonnaõpetuse õpetamiseks üldhariduskooli üheteistkümnedates klassides, I vihik. Tln., 1982, lk. 26—28.
6. Tavit, A. Suhted lastega lagunenud perekonnas. — Rmt.: Metoodiline abimaterjal perekonnaõpetuse õpetamiseks üldhariduskooli üheteistkümnedates klassides, I vihik. Tln., 1982, lk. 29—39.
7. Воспитание дошкольника в семье. М., «Педагогика», 1979. 192 с.
8. Детский сад и семья. М., «Просвещение», 1981. 176 с.
9. Дошкольная педагогика. М., «Просвещение», 1983. 287 с.
10. Сысенко В. А. Супружеские конфликты. М., «Финансы и статистика», 1983. 174 с.

# Loodushoiu eetikast koolilõpetaja pilgu läbi

**SILVI ALUMÄE,**  
**PTUI sektorijuhataja,**  
**pedagoogikakandidaat**

Austus, lugupidamine, kohuse- ja vastutustunne, heasoovlikkus, abivalmidus, arukus ja ettenägelikkus on omadused, mida inimestevahelistes suhetes kõrgelt hindame. Oleme oma sõpradega rahul, kui leiame neis taolisi omadusi ja eeldame neid olevat ka iseendil.

Miks loeme neid kuuluvaiks ainult inimestevaheliste suhete valdkonda? Kas ei võiks neid pidada iseenesestmõistetavaiks ka inimese suhetes loodusega? Tavatu küsimus! Kuidas suhtuda austusega kividesse, õhku, päikesesse, mis on alati eksisteerinud meist sõltumata? Erandiks võiks ehk pidada suhtumist loomadesse. Ikkagi elusolendid. Aga ka nende tegevuses on mõndagi, mis meie moraaliga kuidagi kokku ei lähe. Ja kuidas üldse hinnata olemusvõitlust, millest lähtub kõikide organismide keerukas suhtesüsteem?

Aga kui siiski arutleks edasi...

Oleme viimastel aastatel palju hakanud rääkima inimese ja looduse suhete eetikast. Nende suhete printsiipe ja normegi on püütud uuesti sõnastada (1, lk. 29—30). Asjakohane oleks siinjuures meenutada tõde, et meid ümbritsevad esemed on moraalivälised nähtused. Moraalse probleem tekib siis, kui hakatakse hindama inimese suhtumist nendesse esemetesse ja seda, mis eesmärgil neid kasutatakse (1, lk. 28).

Ka loodusvarasid hindab inimene kui väärtust, sest oma tegevuses on ta nendest sõltuv. Inimese ja looduse suhete kõlbeline külg tuleb esile nii loodusvarade kasutamisel kui tootmis-tegevuse jääkidest vabanemise taotlustes. Nii ühel kui teisel juhul muudab inimene loodust ja probleem on selles, kuidas seda teha võimalikult väheste kahjudega mõlemale poolele. Inimese ja looduse suhete keskne väärtus on loodushoid (loodusvarade ökonoomne kasutamine, kulutused nende varade taastamisele, mis on taastatavad, ning niisuguse tehnoloogia väljatöötamine, mis tagab loodusvarade võimalikult kompleksse kasutamise ja tootmisjääkide vähendamise miinimumini).

Kas inimene kasutab loodusvarasid säästlikult

või mitte, kas ta oma tegevusega saastab keskkonda või mitte — on moraaliprobleem. Kas tootmisjuht kulutab oma aega ja energiat rikkiläinud puhastusseadmete remondiks või rahuldub trahvi äramaksmisega? Kas õpilane poetab tühjad limonaadipudelid salaja põõsa alla või kannab neid matkal seni kaasas, kuni leiab koha, kus need ära anda saab? Need on moraaliprobleemid. Looduse ja inimese suhetes tekib moraaliprobleem alati, kui hindame inimese suhtumist loodusesse või püüame selgusele jõuda tema loodusekasutamise eesmärkides.

Erilise teravusega tuleb inimese ja looduse suhete kõlbeline külg esile siis, kui vajaneb otsustada, kuidas käituda ühe või teise loodusobjekti suhtes. Oige valiku tegemiseks ei piisa ainult objekti tundmisest. Vaevalt piisab ka soovist täita moraalinorme (Säästa loodust! Austa loodust! Arvesta oma tegevuse kaugemaid tagajärgi looduses!). Otsustav on inimese südame-tunnistus, mis on määratletud teadvusega. Otsustuse langetamisel kasutab inimene eetika kategooriaid: hea—halb, ilus—inetu, säästlik—pillav, looduselembene—loodusevaenulik jne., mis murduvad läbi teadvuse prisma. Sõltuvalt sellest, kui kõrge on otsustaja kõlblusteadvuse tase, kalduvad otsustused hinnanguteskaala ühele või teisele (positiivsele või negatiivsele) poolele.

Nüüdisaegne ökoloogiline situatsioon Maal põhjustab inimesel mitterahulolu iseenda kõlbeline minaga. Seepärast on arusaadav, miks peetakse ülimalt vajalikuks senisest paremat ökoloogiakasvatust (2, lk. 33). Parema kasvatus eeldab kõrgemat kõlblusteadvust ja järelikult ka õigemaid otsustusi.

Tänapäeva noorte loodushuvile ja käitumisele looduses on õigusega tehtud kibedaid etteheiteid. Süüdistatakse kooli, kes ei anna õpilastele küllaldaselt teadmisi loodusest, tema objektidest, inimese vahekordadest loodusega ja inimese tegevuse iseloomust (lk. 32). Rahul ei olda ka koduga, kes igakord ei anna lapsele õiget eeskuju loodusega ümberkäimises.

Muidugi on teadmised loodusest, inimese ja looduse vahekorra ning inimese tegevuse iseloomust õpilase ökoloogiahariduses olulised. Kuid teadmised üksi ei määra käitumist, selle iseloomu. (Tean küll, aga ei tee!) Käitumine looduses oleneb suhtumisest loodusesse. (Teen nii, sest pean seda õigeks!)

Lähenedes ökoloogiakasvatusele suhtumiste kujundamise poolelt, püüdsime välja selgitada, millised ökoloogiamõisted ja -probleemid omavad tähendust tänapäeva õpilaste jaoks. Meie valik langes keskkoolilõpetajale kui uue põlvkonna esindajale, kes lähitulevikus astub ise otsestesse suhetesse loodusega (lülitub ühiskondlikku tootmisprotsessi).

Lähteandmete saamiseks viisime läbi 1984. a. märtsis 8 üldhariduskooli 11. klassis arutleva kirjandi teemat «Inimene—loodus—tootmine».

165 kirjandi analüüs näitas, et keskkoolilõpetajad arutlevad looduse süsteemsuse, selle komponentide vaheliste seoste ja looduse

eneseregulatsioonivõime ümber. Loodust nähakse inimese elu ja tootmistegevuse tingimuseks. Kirjeldatakse tootmistegevuse otseseid ja kaudseid tagajärgi looduses. Antakse hinnanguid inimese tegevusele loodusvarade kasutamisel. Taunitakse looduse kahjustamist. Tehakse etteheiteid inimesele, kes on liiga kaua olnud «võtja» rollis. Tootmistegevuses nähakse ohtu õhu, vee, maapõue, mullastiku ja organismide seisundile.

Looduse protsessid, nendes valitsevad seosed, inimese loodusekasutuse iseloom ja selle tagajärjed leidsid käsitlemist enamikus kirjandites. Nähtavasti on need probleemid keskkoolilõpetajatele esmatähtsad.

Palju vähem tähelepanu osutati inimese loodust taastavale ja ümberkujundavale tegevusele, looduskaitsest kirjutati hoopis vähe, selle mõju peeti mitteküllaldaseks. Ainult üksikudel juhtudel leiti looduskaitse ka midagi positiivset. Peaaegu ei mainitud neid tehnilisi võimalusi, mis inimese kästutes on ja mida ta saab rakendada looduse hüveks. Ei puudutatud ökonoomsemate ja loodust vähem kahjustavate tehnoloogiate väljatöötamist. Tootmisjäakide vähendamise võimalusi ei nähtud.

Seega tootmise ökonoomsus, uute tehnoloogiate väljatöötamine, tehniliste võimsuste kasutamine looduse taastamisel ja kaitsmisel ei leidnud vajalikku tähelepanu. Õpilased kas ei väärtusta neid probleeme üldse või väärtustavad negatiivse väärtusena.

Miks, see on eeldatavasti teadmiste pagasi küsimus, mille analüüs ei kuulu selle kirjutise raamidesse.

Mõneti üllatav on asjaolu, et õpilased pidasid inimese ja looduse suhetes väga tähtsaks inimese tegevuse kõlbelist külge. Paljudes arutlustes oli keskne probleem inimese vastutus looduse eest. Rõhutatatakse vajadust austada elu, kõike elavat, loomi ja taimi. Esitatakse nõue arvestada senisest rohkem looduse terviklikkust, tema seadusi. Inimestelt oodatatakse suuremat ettenägelikkust, tegutsemist tulevikuperspektiive silmas pidades, kaugemate tagajärgede ettearvestamist. Manitsetakse arukusele loodusega suhtlemises, õhutatakse loobuma saamahimust ja mugavusetaotlustest. Inimest tahetakse näha aktiivse tegutsejana looduse heaks, mitte ainult rääkimas sellest, mida on vaja teha. Arvatakse, et peaks olema rohkem kaastunnet looduse, kõigi elusolendite, ka teiste inimeste vastu.

Seega tõsteti ausse hulk olulisi ja kõige hinnatumaid isiksuseomadusi: austust looduse vastu, vastutust tema käekäigu eest, aktiivsust, arukust, perspektiivitunnet ja ennastsalgavust. Võib oletada, et õpilased, kes nendel teemadel arutlesid, peavad neid isiksuseomadusi väärtusteks.

Suhteliselt harvemini arutleti looduse esteetiliste väärtuste ümber. Nimetati küll looduse ilu ja tema mõju inimese tervisele, emotsioonidele, vihjati isegi looduse õilistavale toimele, kuid tehti seda peajasjalikult inimese loodusest

sõltuvuse rõhutamiseks. Harva mahtusid esteetilised väärtused looduse terviklikkuse mõistesse.

Kirjandeis tehti konstruktiivseid ettepanekuid ka inimese ja looduse suhete parandamiseks. Nendeks olid tootmistegevuse vähendamine(!), keskkonna- ja looduskaitse tõhustamine ja inimese suhtumise muutumine. Viimane ettepanek näitab, et õpilasedki oskavad hinnata suhtumise jõudu.

Seega näeme, et loodushoiu probleemid seostuvad eetikaga nii teoorias kui ka tegelikkuses.

Muidugi on huvitav teada, milline osakaal on neil õpilastel, kes eetilisi väärtusi looduse ja inimese vahekordades esiplaanile tõstavad. Teada oleks vaja ka seda, millised väärtused on eelistatud, s.t. enamiku poolt hinnatud.

Kahjuks ei saa kirjandite põhjal neile küsimustele vastata. Kirjand kui meetod ei võimalda rangelt reglementeerida probleeme, millest tuleb kirjutada. Kui õpilane jättis osa probleeme puudutamata, siis on see tema õigus ja ei tähenda sugugi seda, et ta neid üldse ei tunnista. Kirjandite andmetele saime mõningast lisa 1984/85. õ.a. sügistel korraldatud ankeetküsitlusest.

Ankeetküsitluses osales 22 eesti õppekeelega keskkooli 530 abiturienti, kes esindasid vabariigi kõiki piirkondi ja moodustasid 8% selle õppeaasta koolilõpetajatest.

Eesmärk oli koguda andmeid keskkoolilõpetajate väärtushinnangutest süsteemis inimene—loodus. Ankeedi põhiosa koosnes 54 väitest **looduse**, tema terviklikkuse, süsteemuse jne. positiivsete ja negatiivsete tõlgenduste kohta; **inimese** loodust kasutava tegevuse ja selle iseloomu positiivsete ja negatiivsete ilmingute kohta. Paljud väited sisaldasid inimese tegevuse kõlbelisi motiive: lugupidamist—lugupidamatust looduse ja tema objektide vastu, vastutust ja vastutustundetust, tähelepanelikkust ja ükskõiksust jne. nendega ümberkäimises. Vastajalt nõuti oma seisukoha avaldamist etteantud hinnanguskaala alusel: olen täiesti nõus, olen nõus, ei oska öelda, ei ole nõus, ei ole üldse nõus.

Nii saime vajalikke andmeid õpilaste väärtushinnangute kohta. Et nende analüüs on praegu veel käsil, siis tulemusi siinkohal esitada ei saa. Küll aga võime ankeediga kogutud andmetele tuginedes loetleda tänavuse keskkoolilõpetanu eelistatud väärtused süsteemis inimene—loodus.

Kõige üksmeelsemalt avaldati hinnanguid väidetele, mis kandsid loodusest **lugupidamise** ja **austuse** ideed. Kõigile sellesisulistele väidetele andis nõusoleva hinnagu mitte alla 89%, seega valdav enamik. Pingereas esikohale tuli väide: Loodus on kõige elava alus. Oma nõusolekut avaldas 522 õpilast (530-st) seega 98,5%. Üldse ei olnud nõus 1 õpilane, 7 ei osanud seisukohta võtta.

Inimese tegevuse eesmärke iseloomustavatest väidetest tulid hinnangute üksmeele poolest esile need, mis sisaldasid **looduse heaks te-**

gutsemise, tema vajaduste arvestamise nõudeid. Kõigi sellekohaste väidetega seostus mitte alla 78% õpilastest. Maksimumi nõusolekuid (479), 90,6% sai väide: Loodusele ei lähe korda see, mida me kavatseme, tunne või lubame, loodusele on vaja meie häid tegusid ja algatusi. Nõus ei olnud 19 õpilast, seisukohta ei osanud võtta 31.

Inimese kõlbelistest omadustest sai kõige üksmeelsemaid hinnanguid **vastufustunne**. Sellekohaste väidetega nõustus mitte alla 79% õpilastest. Väitele — Kui sa oled kellegi taltsutanud, siis ka vastutad tema eest — vastas nõusolekuga 470 õpilast (88,6%), nõus ei olnud 14 ja seisukohta ei omanud 46.

Seega siis: austus looduse vastu, soov arvestada tema võimalusi, seadusi, talle mitte kahju teha ja vastutus kõige eest, mis sünnib inimese käe läbi.

Ka looduse ilu kui väärtus sai suhteliselt üksmeelseid hinnanguid.

Mõningane vastuolu ilmnes hinnangute andmisel inimese ja looduse ühtekuuluvuses. Väitele — Inimene ja loodus on üksteisest lahutamatud — anti küll väga üksmeelne hinnang. Nõus oli 520 õpilast (98,1%), nõus ei olnud 6 (2%) ja seisukoht puudus 4 (0,7%) õpilasel. Väitele, milles inimene tõsteti loodusest kõrgemale, looduse isandaks ja valitsejaks, vastas nõusolekuga 141 õpilast (26,7%), nõus ei olnud 313 (59,3%), seisukoht puudus 74 õpilasel (14%). Neid, kes kord soostuvad inimese ja looduse ühtekuuluvusega, kord aga vastandavad neid teineteisele, on liialt palju.

Täielik mitteüksmeel hinnangutes ilmnes keskkonna saastamise ohu /mitteohu/ tunnetamises. Nõusoleku ja mittenõusoleku hinnangute arv oli väidete lõikes küll kõikumine, kuid esines isegi juht, kus ohu olemasoluga soostujaid (30,3%) oli peaaegu samapalju kui mittesoostujaid (36,6%).

Keskkonnakaitse efektiivsusele antud hinnanguis oli ülekaalus selle mõju eitamine (isegi kuni 84,3% õpilastest).

Toodud andmed täpsustasid seega õpilaste silmis väärtust omavate mõistete ja probleemide positsioone, seadsid need pingeritta.

Üksmeelselt hinnati kõlbelisi väärtusi: austus, vastutus, arukust ja perspektiivitunnet inimese suhtlemisel loodusega.

#### Kirjandus

1. Kährik, L. Ökoloogilise eetika väärtused ja normid. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 1.
2. Lilleorg, I. Ökoloogilise hariduse ja kasvatusprobleemid koolis. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 1.



## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

### Huvi õpilaste töölases enesemääratluses

OLGA SOLOTARJEVA,  
TRÜ haridussotsioloogia labori  
vaneminsener

Noorte kutsevalikul on oluline selle teadvustatus ja põhistus. Elukutsevalik on subjektiivne ja sõltub teatud objektiivsetest tingimustest. Objektiivsed tingimused ja välisfaktorid mõjutavad inimese käitumist oluliselt isiksuse sisemiste tingimuste kaudu, reguleerivad tema käitumist. Sellised sisemised käitumise regulaatorid noorte kutsevalikul on nende huvid, väärtusorientatsioonid, eesmärgid jt., mis moodustavad kutsevaliku motiivide süsteemi.

Nõukogude psühholoogias käsitletakse motiivide süsteemi inimegevuse keerulise regulaatorina (1, lk. 13) ja eri motiividel on selles erinev roll. Kutsevaliku juhtmotiivina (2, lk. 44) ja töö efektiivsuse tähtsa tegurina (3, lk. 220) käsitletakse seejuures huvi. Nagu näitavad ka TRÜ haridussotsioloogia labori uurimused, peavad noored ise elukutsevaliku kõige olulisemaks motiiviks samuti huvi. Nii märkis 1966. a. alustatud keskkoolilõpetajate longituuduurimuse andmetel huvi elukutse valikul kõige tähtsamana valikuskaala järgi kolm neljandikku, samal ajal kui töötamist valitud erialal hindas sellisena vaid 1% ja oma võimeid kümnendik. Ligi 20 a. tagasi küsitletud noortekontingendi kutsevaliku hinnangutega langevad kokku ka alles eelmistel õppeaastatel küsitletud keskkoolilõpetajate arvamused. Nii oli

1981. a. keskkoolilõpetajatel kutsevaliku faktorite pingereas esikohal samuti huvi, teisel kohal — töö vastavus võimetele. Ka 1983. a. keskkoolilõpetajatel oli keskhariduse omandamise tee valikul pärast 8. klassi lõpetamist esikohal huvi õppeaine vastu.

Seega on keskkoolilõpetajate elukutsevalikut reguleeriva motiivide pingerea algus jäänud pikema perioodi vältel suhteliselt stabiilseks, kusjuures domineerib huvi. Probleem on aga selles, millele noorte huvi on tegelikult suunatud. Kas domineeriv motiiv seostub valitava töö sisu ja teiste oluliste teguritega, seega on alust rääkida teadvustatud huvist? Või on noorte huviobjektiks hoopis elukutse mingi väline külg, millisel juhul on tegemist situatiivse, mitteteadvustatud huviga (4, lk. 14), mis ei põhine oma võimete-kalduvuste ega erialase töö põhjalikumal tundmisel. Kui 1966. a. keskkoolilõpetajad pidasid elukutse valikul kõige olulisemaks huvi, siis eelnevat töötamist valitaval alal sellega tutvumise eesmärgil, oma võimete arvestamist, töö iseloomu ja-tingimusi hinnati hoopis madalalt (vt. tabel 1). Viimati nimetatud asjaolud on hoopis kaalukamad mõne aasta pärast, kui samad noored töötavad või omandavad eriala kõrgkoolis — on seega mingi alaga juba lähedases seoses. See tähendab, et töö ise on tegur, mis tingib ühtedel ja samadel noortel väga ulatusliku muutuse kutsevaliku motiivides (tabelist näeme, et huvi peamiseks pidajate protsent langeb kolme aastaga 77-lt 48-le, oma võimete peamiseks pidajate arv tõuseb aga 9-lt protsendilt 25-le). Erinevus on tingitud elusituatsioonist — küsitatud noorte kontingent jäi ju samaks — ning ühtede motiivide osakaalu langus ja teiste esiletõus peegeldab ilmekalt koolis omaksõetu ja tegelikus töötegemises kogetu vahet.

Toodud andmed kinnitavad muuhulgas, kui asjakohane on vabariigi kutseõustamise juurdub suund: **osutada enam tähelepanu õpilaste kui kutsevaliku subjektide ettevalmistamisele, kuhu kuulub ka oma võimete teadvustamine ning analüüs.** Huvi tekitamine mingi ala, õppeasutuse, ettevõtte jne. vastu on üldjoontes muidugi lihtsam, elu aga näitab noortele, kui vajalik on oma võimete ning kalduvuste arvestamine.

Üeldu ei tähenda sugugi õppivate noorte huvi kujundamise mittevajalikkust. Millegi vastu huvi äratamine on aga vaid selle kui kutsevaliku suunaja kujundamise algus.

Et huvi alus on ühed või teised vajadused ja et nende vajaduste rahuldamine nõuab aktiivsust, siis on noorte hoiak ühe või teise tegevuse suhtes ja praktiline tegelemine sellega nende huvi näitaja. Teadvustatud, adekvaatne huvi saab kujuneda vaid praktilises tegevuses, millel aga seni on koolis vähe ruumi olnud.

Arvestades õppivate noorte põhitegevuse eripära — teadmiste, oskuste omandamist

põhiliselt teoreetilise õppetegevuse kaudu, on kutseõustamise seisukohast hea võimalus noorte huvide kujundamine vastavalt nende kalduvustele koolis õpitavate ainete kaudu. Selliste huvide üheks näitajaks on suhtumine õppeainetesse, teatud ainete kujunemine meeldivateks. Suurel osal 1983. a. keskkoolilõpetajatest oli lemmikaine olemas, seejuures 25% oli üks selline aine, 37% — kaks ja 23% kolm ja enam. Kuid tervelt 15% see puudus.

Meeldivuse alusel kujunev sügavam huvi teatud õppeaine vastu nõuab iseseisvat põhjalikumat tegelemist lemmikainega. Enam kui igal viiendal õpilasel oli huvi mingi õppeaine vastu tasemel, mis nõudis sellega põhjalikumat tegelemist. Huvi süvendades suunatakse koolinoori põhjalikumale tegelemisele ainega, millest võib saada kutsevaliku objekt. Uurimisandmete esialgne analüüs lubab kinnitada, et küllaltki palju õpilasi ei ole leidnud huvipakkuvat ainet. Probleem ei ole ainult kutsevaliku suunamises, see puudutab õpilase seost kooliga.

Oluline huvi praktikas järeleproovimise tee on osalemine huviringides, aga ka eriharrastus (hobi).

1981. a. keskkoolilõpetajate küsitluse andmetel puudus harrastus ligi kümnendikul küsimusele vastanutest ja ligi kolmandikul oli see vaid meelelahutuslik. Huviringidest osaletakse aktiivsemalt spordi-, isetegevusringides. Osavõtt tehnika-, täppisteaduste ringidest on aga hoopis tagasihoidlikum, kuid just need mõjutavad oluliselt kutsehuvi kujunemist.

Seos kutsevaliku ja ringitööst osavõtu vahel ilmnes tehnikaringides osalenuil. Kahjuks on nendes ringides õpilasi vähe. Nii näiteks osales 1983. a. kõikide uuritud koolitüüpide lõppklasside õpilastest tehnikaringides vaid 5%, üle 80% aga ei osalenud neis kogu kooliaja vältel. Jälle on küsimuse sisu laiem kui ainult kutsevalik koolilõpu järel. Tuleb ju enamikul keskhariduse omandajaist asuda varem või hiljem tööle tootmises, seoseid selle eluvaldkonnaga kujuneb aga napilt nii õppetöös kui klassivälises tegevuses. Kooli seisukohast on ebasoovitav, kui tehnikahuvid ei kujune üldse või kui tehnikaga jms. tegeldakse väljaspool kooli suunamist ja kontrolli. Ja kuigi tehnikaringis osalemine on uuringu andmeil kõige madalam, pole vastavad näitajad märkimisväärselt kõrgemad ka traditsioonilisemates ringides (loodusteadused, matemaatika, humanitaarained).

Tähtis on huvi teadvustus, sügavus ja põhistatus. Eeltoodust võib järeldada, et osal noortel on kutsevalikus kaalukat osa etendav huvi juhuslik, situatiivne. Just väljakujunemata huvidega noored põrkavad kokku raskustega kutsealases enesemääratluses. Raskusi tekib eelkõige elukutse valikul. 1981. a. keskkoolilõpetajaist kahtles 6% veel maikuus, meie uuringu ankeete täites, millist elukutset

KUTSETUO ERI ASPEKTIDE KOHT KUTSEALASE  
ENESEMAARATLUSE ERI ASTMETEL ASUVATE NOORTE HINNANGUTES<sup>1</sup>

Elukutse valikul tuleks arvestada ...	Kõige olulisem asjaolu		
	1966. a. keskkooli- lõpetajad	III k. üli- õpilased 1969. a.	Töötavad noored 1969. a.
... huvi elukutse vastu	77	57	48
... oma võimeid ja andeid	9	24	25
... töö iseloomu ja tingimusi	1	2	2
... töötamisel omandatud kogemusi	1	3	7
... ala perspektiivsust	2	2	—

valida. Kui sügavamalt motiveerimata otsustataksegi mõne elukutse kasuks, siis sageli ollakse sunnitud varsti tõdema valiku ekslikkust. See aga toob kaasa rahulolematuse

veel omandatava või juba omandatud erialaga. Näitlikud on erinevate noortekontingentide vastused küsimusele rahulolu kohta valitud erialaga (vt. tabel 2).

Tabel 2

RAHULOLU VALITUD ERIALAGA ERINEVATEL  
NOORTEKONTINGENTIDEL (%)

Rahulolu valitud erialaga	I k. üli- õpilased 1977. a.	V k. üli- õpilased 1977. a.	Kõrgkooli lõpetajad 1973. a.	Noored spetsialistid 1973. a.
Täiesti rahul	53	38	37	28
Pigem ja kui ei	39	49	48	57
Pigem ei kui ja	7	12	12	13
Pole üldse rahul	1	1	3	1

Tabelist nähtub, et erialaga rahulolu aste väheneb erialaste teadmiste ja kogemuste suurenedes. Järelikult praktilises kokkupuutes erialaga vähenes osal noortel huvi selle vastu. 1976. aastal, 1966. a. keskkoolilõpetajate longituuduurimuse III etapil, märkis oma töö ebahuvitavaks veel ligi 12% noortest. 1979. a., sama uurimuse viimasel etapil moodustasid noored, kes olid truuks jäänud keskkooli lõpetamisel valitud erialale 13 a. pärast keskkoolist lahkumist veidi üle poole kogu kontingendist.

Toodu rõhutab vajadust oluliselt aktiveerida kooliõpilaste osavõttu mitmesugustest praktilise tegevuse vormidest nende huvide väljaselgitamise ja kujundamise ning kutsevaliku enama teadvustamise eesmärgil. Reservid selleks on olemas eelkõige koolitöös eneses. Sama tähtis on siin koolireformi alustes ettenähtud kõigi õpilastega tegelevate ametkondade, asutuste jne. ühendamine kooli poolt suunatavaks tervikuks.

#### Kirjandus

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности. М., 1976, с. 120.
2. Водзинская В. В. О социальной обусловленности выбора профессии. — В кн.: Социальные проблемы труда и производства. Москва—Варшава, 1969, с. 37—54.
3. Крупская Н. К. Выбор профессии. — Пед. соч., т. IV. М., 1969.
4. Павлютенков Е. М. Формирование мотивов выбора профессии. Киев, 1980, с. 132.

<sup>1</sup> Tabelis on toodud 1966. a. keskkoolilõpetajate longituuduurimuse andmed (N=2260). 1969. a. üks osa neist olid töötavad noored (N=502) ja teine osa — III k. üliõpilased (N=1747). Andmed on toodud valikuskaala järgi.



## Õppematerjali täieliku omandamise taotlused nüüdisdidaktikas

EDGAR KRULL,  
TRÜ üldfüüsika kateedri  
nooremteadur

Nüüdisühiskonna kultuuri ja materiaalse tootmise tase ning areng nõuavad üha enam inimesi, kellel on üld- ja eriharidus. Praeguste pingsate õppeprogrammide juures on aga edukas õppimine paljudele õpilastele kui mitte võimatu, siis vähemasti väga raske. Õpilaste ülekoormatusele on juhitud tähelepanu paljudes seisukohavõttudes. Tihti, seoses nõrga õppeedukusega, tekivad õpilastel teadmistes lüngad, mis ajapikku, tunnist tundi, võivad kumuleeruda määrani, mil edasine õppimine muutub võimatuks. Pidev edutus tingib omakorda õpilase õpimotivatsiooni languse ja lõpuks ka õppimisest loobumise. Eriti teravalt püstitub vajadus omandada õppematerjal kvaliteetselt õppeainetes, kus järgnev materjal baseerub otseselt varasemal. Mingi eelnevalt selgeks õpitud mõiste või printsiip, mis lõpuks lõpuks tuleb nagunii ära õppida, võib põhjustada edasises õppetöös mitmekordselt suuremaid ajakadusid ja uue aineosa paratamatult ebakvaliteetset omandamist. Kui näiteks 8. klassi õpilane jätab füüsikas selleks ettenähtud ajal selgeks õppimata kiirenduse mõiste, siis edasises õppetöös hakkab see pidevalt takistama edasiminekut. Õpilase mõttetgevus on suunatud kiirenduse mõiste lahtimõtestamisele ning ta ei ole suuteline opereerima sellega kui endastmõistetava «ehituskiviga» uute mõtlemisstruktuuride loomisel.

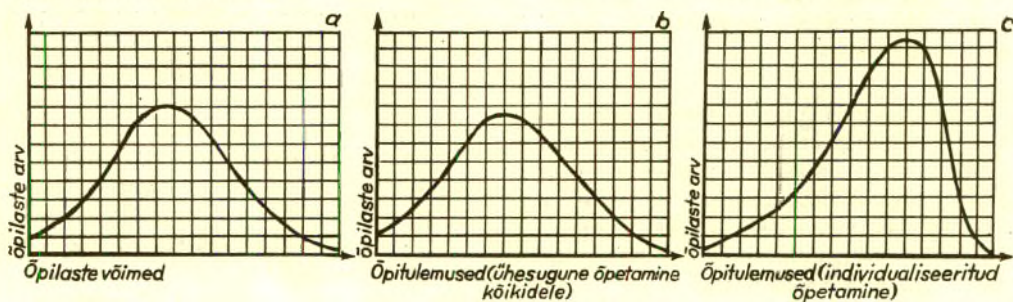
Õppematerjali selgekssaamise kvaliteedi suur mõju õpilaste edasisele õppeedukusele on ammu pedagoogikas tuntud. Seda asjaolu väljendavad teadmiste kindluse ja järjepidevuse printsiibid didaktikas. Traditsioonilises õppeprotsessis väljakujunenud nn. positiivsete hinnete skaala (3, 4 ja 5) lubab tavaliselt õpitulemuste küllalt suurt erinevust. Seetõttu asuvad õpilased järgneva õppematerjali õppimisele suurte erinevustega eeltead-

mistes, mis aga tingib omakorda uue aine-  
lõigu erineva omandamise. Püüdes vabaneda  
nimetatud puudusest, nägid C. W. Washburni  
Winnetka plaan ja H. C. Morrisoni meetod  
käesoleva sajandi 20. aastail ette õppemater-  
jali täieliku omandamise. Kuid seoses õppe-  
tulemuste tolleaegsete mõõtmisvõimalustega  
kadusid mõlemad käsitlused peagi käibelt.  
Alles pärast kvalitatiivselt uute õppetegevuse  
eesmärgistamise ja eesmärkide saavutatuse  
mõõtmise vahendite loomist 1950.—1960.  
aastatel pälvis õppematerjali täieliku oman-  
damise küsimus uuesti progressiivsete amee-  
rika pedagoogide tähelepanu. Tekkis isegi uus  
suund didaktikas, mida tinglikult võiks nime-  
tada õppematerjali täieliku omandamise (TO)  
kontseptsiooniks.

TO kontseptsiooni teoreetilised alused töötas  
välja Chicago ülikooli professor B. S. Bloom  
(3). Oma käsitluses lähtus ta väitest, et sobi-  
vate õppetingimuste korral on kõik või pea-  
aegu kõik õpilased võimelised omandama  
õppematerjali täielikult. Taoline seisukoht  
eeldab traditsiooniliste ettekujutuste revidee-  
rimist mitmes aspektis. Peavad muutuma nii  
õpilaste kui õpetajate arusaamad õpivõim-  
est, peab muutuma üldine õppeprotsessi  
käsitlus. Olgugi et juba J. A. Komenskyst  
peale on mitmed tunnustatud pedagoogid  
väljendanud veendumust, et enamik õpilas-  
test on võimelised omandama selle, mida kool  
tahab neile õpetada, ei ole see siiski kooli-  
praktikas realiseerunud. Üsna kiiresti kuju-  
neb õpetajal ettekujutus õpilaste võimetest.  
Juba õppetöö alguses on õpetaja veendunud,  
et osa õpilasi suudab omandada kogu õppe-  
materjali, teine osa enamiku, kolmas aga  
mitte põhiideesidki. Seda seisukohta toetab  
ka väljakujunenud hindamissüsteem, mis jao-  
tab õpilased headeks, keskmisteks ja viletsa-  
teks. Muidugi on õpilased individuaalselt  
erinevad, seda tunnistab ka B. S. Bloom,  
kuid erinevalt traditsioonilisest käsitlusest on  
ta seisukohal, et õpilaste individuaalsete  
erinevuste peegeldumine hinnetes ei ole mitte  
paratamatus, vaid rohkem koolipoliitika ka-  
jastus (5, lk. 156). B. S. Bloom osutab,  
et kõrge korrelatsioon võimetestide ja õpi-  
tulemuste vahel on viinud paljusid peda-  
googe arvamusel, et kõrged õpitulemused on  
jõukohased ainult kõige võimekamatele õpi-  
lastele. Tegelikult, nagu näitavad B. S. Bloomi  
uurimused, ei saa võimetestide andmeid sel-  
lest aspektist pidada kuigi objektiivseteks,  
vaid enamasti on siin tegemist õpilaste eel-  
teadmiste hindamisega (4). Olenevalt õpilaste  
esialgsest ettevalmistusest mingis õppeaines  
kujuneb väga erinevaks ka töömaht ühe ja  
sama õppematerjali ühiku omandamiseks.

TO kontseptuaalse mudeli loomisel lähtus  
B. S. Bloom J. B. Carrolli kooliõpingu mu-  
delist (7). Vastavalt J. B. Carrolli käsitusele  
möödab õpilase võimeid aeg, mis kulub konk-  
reetse õppeaineosa selgeks saamiseks ette-  
antud nivool optimaalsetes õppeoludes. See

seisukoht põhineb koolipraktikas tuntud asjaloolul, et standardsete hindamiskriteeriumide kasutamisel saavutab enamik õpilastest vajaliku teadmiste taseme, kuid suur erinevus on õpitempos. Uurides õpilaste õpivõimeid teatud õppeaine jaoks, jõudis B. S. Bloom järeldusele, et on olemas erinevus väga madalate ja kõrgete võimetega õpilaste (2—10% õpilaste üldarvust) ning ülejäänute vahel. Madalate õpivõimetega õpilaste puhul ei võimalda isegi väga pikk aeg saavutada etteantud nivood. Väga võimekaile on tihti jõukohane enama saavutamine kui ülejäänutele. Õpilastel, kes jäävad kahe nimetatud äärmusliku kategooria vahele, määravad võimed põhiliselt **õpitempo**, kuid ei piira õppematerjali omandamise nivood.



Esitatu ongi TO kontseptuaalse mudeli lähetealus. Kooskõlas J. B. Carrolli antud õpivõimete definitsiooniga taandab TO kontseptsioon õpilaste individuaalsed erinevused õppimisel nende erinevuseks õpitempos. Järelikult, et kõik õpilased omandaksid õppematerjali täielikult, tuleb igale neist võimaldada temale vajalik aeg. B. S. Bloomi andmetel võib erinevate õpilaste ajakulu ühe ja sama õppeühiku õppimiseks erineda kuni viis korda (5, lk. 136). Suur erinevus õpilaste õpitempos ei võimalda õppematerjali täielikult omandada traditsioonilises klassi-tunnisüsteemis. Seega tuleb leida võimalusi õpilaste õpitempo erinevuse vähendamiseks. B. S. Bloomi uurimused näitavad, et õpilaste õpitempot mõjutab suur hulk faktoreid, sealhulgas mitmed õpilase koolieelses ja algkooliaegses arengus kujunenud erivõimed ja vilumused. Mitmed neist, nagu õpilase verbaalsed võimed ja lugemisoskus, on vähe arendatavad vanemas koolieas, kuid nende mõju õpilase õpiedukusele keskkoolis ja kõrgkoolis on suur. Seevastu lüngad õpilase eelteadmistes, mis samuti väga tugevasti mõjutavad õpitempot ja õpiedukust, on õppetegevuse otstarbekal organiseerimisel ajapikku kõrvaldatavad (4).

Õppetöö efektiivsust tugevasti mõjutavate, kuid raskesti ja aeglaselt arenevate võimete ja oskuste mõju tuleb kompenseerida teiste, paremini arenenud võimete arvel. Näiteks, õpilase vähesed verbaalsed võimekused korraldada tuleb kasutada rohkem näitlikustamist, erinevaid seletusviise ja -võtteid. Iga õpilase individuaalse eripära arvestamine ja ärakasuta-

Taolise arutluse põhjal järeldab B. S. Bloom, et ligi 95% õpilastest (5% andekaid ja 90% ülejäänuid) võib omandada õppematerjali täielikult (5, lk. 158). Kui eeldada, et õpilased võimetelt teatud õppeaine õppimiseks on jaotunud normaaljaotuse järgi ning nende õppetingimused on ühesugused (õppimise meetodite ja võtete ning õppimiseks eraldatud aja seisukohast), siis on oodata, et ka õpitulemuste järgi jaotuvad nad normaalselt. Vastavalt B. S. Bloomi uurimustele on sellisel juhul korrelatsioon võimete ja õpitulemuste vahel +0,70 (vt. joonis a ja b). Lähtudes samadest eeldustest, kuid võimaldades igale õpilasele optimaalsed õppetingimused, läheneb korrelatsioon õpilaste võimete ja õpitulemuste vahel nullile (vt. joonis a ja c).

mine õppetöös võimaldab oluliselt vähendada õpilaste erinevust õpitempos. Ka õppematerjali täieliku omandamise nõude järjekindel elluviimine, mis esialgselt eeldab täiendavat ajakulu, võib hiljem anda õppimiseks vajalikku kokkuhoidu.

Nii näitavad J. H. Blocki uurimused, et esialgselt esmase õppematerjali ühikute omandamiseks täiendavalt kulutatud aeg kompenseerub hilisema osa õppimiseks kulutatava aja arvel (1, lk. 74). Õpilaste abistamiseks õpiraskuste korral pakutakse TO kontseptsiooni raames välja kõige erinevamaid õppemeetodeid, -vorme ja -vahendeid. Seejuures osutab B. S. Bloom, et eesmärk ei ole mitte niivõrd õpilase abistamine konkreetse õpiraskuse ületamiseks, kuivõrd õpilasel tuleb kujundada **arusaam**, veendumus, et kui ta ei suuda õpitavat hästi omandada mingil ühel viisil, siis leidub teisi, tema jaoks sobivamaid mooduseid. Õpilasele jõukohase ja eduka õppetegevuse kindlustamine tingib omakorda tema õpivõimete ja -motivatsiooni kasvu. Tulemusena omandatakse õppematerjal kvaliteetsemalt ja see omakorda hakkab töötama õppimiseks vajaliku aja vähenemise suunas.

Kirjeldatud õppetöö kohandamine igale õpilasele nõuab nii õpilaste kui õpetaja pidevat informeeritust õppetöö käigust, et vastavalt vajadusele korrigeerida iga õpilase tegevust. Sellise operatiivse diagnostilise tagasiside loomiseks õppeprotsessis on vajalikud selgete, rangelt määratletud õppe-eesmärkide formuleerimise metoodika ja fikseeritud eesmärkide saavutatuse operatiivne mõõtmine. Osutatud didaktiliste vahendite väljatöötami-

sele panid aluse B. S. Bloomi, N. E. Grominlundi, R. M. Gagné jt. põhjapanevad tööd. Nende tööde tulemusena tekkiski didaktikas suund, milles õppeprotsessi juhtimine on rajatud identifitseeritavatele ja mõõdetavatele õppe-eesmärkidele. Seejuures õppe-eesmärgid on defineeritud õpilastelt oodatava, väliselt jälgitava tegevuse vormis.\* Üks nimetatud didaktilise suuna arendusi on ka õppematerjali TO kontseptsioon.

Tänapäeval on tuntud rohkesti praktilisi TO kontseptsiooni rakendusi. Käesolevas artiklis peatume pikemalt B. S. Bloomi (3) väljatöötatud ja J. H. Blocki (1, 2) poolt edasiarendatud TO strateegial. Nimetatud strateegia on täiendus traditsioonilisele klassi-tunnisüsteemile ja seetõttu hästi sobiv kasutamiseks üldhariduskoolis. Selle strateegia praktiliseks realiseerimiseks tuleb sooritada hulk töömahukaid operatsioone nii õppematerjali ettevalmistamisel kui õppetegevuse organiseerimisel. Eeltingimusena soovivad B. S. Bloom ja J. H. Block rakendada TO strateegiat juhtudel, kui õpilaste eelnevalt tekkinud lüngad ei ole väga suured. Vastasel juhul ei ole uue õppematerjali täielik omandamine olemasoleva õppeaja piirides reaalne. Sellest seisukohast on kõige sobivam kasutada TO strateegiat selliste kursuste alguses, mis ei nõua suuri eelteadmisi.

Õppematerjali ettevalmistamist TO strateegia realiseerimiseks alustatakse materjali üldeesmärkide määramisega. Järgnevalt fikseeritakse kriteeriumid nende saavutatuse hindamiseks ja konstrueeritakse lõpphindamistestid. Järgmisel etapil tehakse õppematerjali detailsem töötlus ja analüüs. Selleks jaotatakse õppematerjal õppeühikuteks. Õppeühikuteks võivad olla materjali loogiliselt terviklikud lõigud, alateema või teatud ajavaheühikud (näiteks kaks nädalat õppetegevust) läbivõetud materjal. Seejärel analüüsitakse iga õppeühiku elemente, reastades need alates spetsiaalsetest terminitest, faktidest kuni kõige abstraksemate printsiipide ja protseduurideni. Edasi seatakse iga õppeühiku elemendiga, lähtudes kognitiivsete õppe-eesmärkide taksonoomiast (6), vastavusse selle omändamisel õpilastelt oodatavad intellektuaalsed operatsioonid (teadmine, mõistmine, rakendamine, analüüs, süntees või hindamine). Need õpilastelt oodatavad intellektuaalsed operatsioonid seostatult vastavate sisuelementidega ongi õppeühiku konkreetsed eesmärgid.

Lähtudes fikseeritud eesmärkidest koostatakse diagnostilised lühitestid õppeühiku omandatuse kontrolliks. Diagnostilisel testimisel ilmnenud õpilünkade kõrvaldamiseks planeeritakse **korrektiivne õppetegevus**. See

\* Õppe-eesmärkide formuleerimine õpilase väliselt jälgitava tegevuse kaudu on meie pedagoogikas diskussiooniline. Probleemi analüüsi on andnud P. Kreitsberg (10).

seisneb täiendavate õppemõjustuste rakendamises vahetult pärast lünga avastamist. Täiendav õppemõjustus kujutab endast õpilasele teatud uue õppeühiku esitamist, teiste õppemeetodite kasutamist võrreldes esialgsena. TO strateegia näeb ette näiteks täiendavate õppemõjutustena rühmatööd, nõrgemate õpilaste õpetamist tugevamate poolt, õpetaja individuaalset abi, erinevate õpikute, töövihikute ja programmeeritud materjalide, audiovisuaalsete vahendite ning didaktiliste mängude kasutamist. Õppekorrektsioonide rakendamiseks varustatakse diagnostilise testi vastuste leht konkreetsete otsustega täiendava õppetegevuse võimalustele ja vahenditele iga testi ülesande jaoks.

TO strateegia realiseerimist alustatakse vastava teema üldeesmärkide, nõuete ja järgneva õppetöö iseärasuste tutvustamisega õpilastele. Seejuures rõhutatakse, et kõik õpilased on võimelised edukalt õppima ning õpetaja annab neile selle saavutamiseks igakülgset abi. Ääretult oluline on kohe õppetegevuse alguses garanteerida võimalikult positiivne õpimotivatsioon ja toetada õpilaste usku oma võimesse. Õppeühiku õpetamist alustatakse selle konkreetsete eesmärkide esitamisega. Järgnevat uut materjali õpetatakse tavalisel viisil. Pärast õppeühiku läbimist tehakse klassis diagnostiline test. Testi tulemuste põhjal otsustatakse, kel õppeühik on täielikult omandatud. Ülejäänud peavad veel õppima. Konkreetsed õppekorrektsioonid valitakse sõltuvalt testimisel ilmnenud vigade hulgast, spetsiifikast ja õpilaste endi soovist (2, lk. 52—53). Pärast seda, kui kõik või enamik õpilastest on õppematerjali täielikult selgeks saanud, asutakse järgneva õppeühiku õppimisele. Kogu teema läbivõtmise järel sooritatakse lõpphindamistest, mille tulemuste põhjal saavad õpilased hinded teema kohta.

TO strateegia praktilisel kasutamisel Chicago ülikoolis saadi parimaid tulemusi testi-teooria õpetamisel. Esimene eksperiment tehti 1966. aastal. Õppematerjali täieliku omandamise kriteeriumiks võeti eelmisel õppeaastal saavutatud kõrgeimale hindele vastav õpilaste teadmiste tase. Eksperimentaalse õpetamise tulemusena saavutas 80% õpilastest kõrgeima hinde. Samal ajal kontrollrühmas oli see protsent 20. Järgnevalt, toetudes diagnostiliste testide andmetele, korrigeeriti edasist õppetööd ja 1967. aastal saavutas 90% õpilastest kõrgeimale hindele vastavad teadmised (5, lk. 171—172).

Esimene laiaulatuslikum TO strateegia kasutamine oli 1960.—1970. aastate vahetusel Lõuna-Koreas. Eksperimentaalselt õpetati 50 000 keskkooliõpilast. Õppekorrektsiooniks kasutati põhiliselt õpilastele täiendava koduse tööna antavaid õpiprogramme. Tavalise 10—20% kõrgema õppeedukuse asemel saavutati katseklassides kuni 75% kõrgem õppeedukus. Seejuures selgus, et kindlad algetead-

mised mõjutavad oluliselt ka õpilaste loomevõimeid (8).

B. S. Bloomi, J. H. Blocki, L. W. Andersoni jt. uurimused näitavad, et TO strateegia rakendamisel on peale heade õppetulemuste ka oluline mõju õpilaste afektiivsele arengule. Edukas, jõukohane ja selgelt eesmärgistatud õppetöö suurendab märgatavalt õpilaste õpimotivatsiooni ja soovi edaspidiseks õppimiseks.

Kokkuvõttena võib öelda, et B. S. Bloomi TO kontseptuaalne mudel kujutab endast efektiivset didaktilist süsteemi. Ei ole raske näha, et see käsitlus ühendab endas nii õppetöö individualiseerimise kui ka programmõppe elemente. Erinevalt traditsioonilisest õppetöö individualiseerimise käsitlusest, mis väljendub «... õppetöö kohandamises õpilaste individuaalsetele iseärasustele» (9, lk. 150) ei tunnista TO kontseptsioon erinevusi õpilaste õppetulemustes tingituna erinevustest võimetes. TO kontseptsiooni analoogia programmõppega seisneb selles, et ka siin toimub õppetegevus kindla algoritmi järgi. Õpilastele esitatakse õppeühik, seejärel kontrollitakse selle omandatust ning vastavalt diagnostilise testi tulemustele tehakse vajaduse korral õppekorrektsioone, kuni kõik õpilased on omandanud õppematerjali täielikult. Kuid erinevalt programmõppe monotoonsusest ning õpilaste ja õpetaja vahelise suhtlemise vaegusest rajab enamik TO strateegiaid õppetegevuse kõige erinevamatele vormidele, meetoditele ja vahenditele.

Sellisel säilib õppetegevuses mitmekesisus ja loomulikkus. Siiski tuleb märkida, et TO strateegiad ei ole kõikvõimsad. Nagu analüüs näitab, sobivad nad hästi nende õppe-eesmärkide saavutamiseks, mis eeldavad õppematerjali omandamist teadmise ja mõistmise tasemel (11). Õpilaste kõrgemate intellektuaalsete võimete kujundamiseks tuleb kasutada teisi didaktilisi süsteeme. Samuti näitab analüüs, et kogu õppematerjali täieliku omandamise nõue ei ole alati reaalne ega vajalik. Hoopis efektiivsem ja otstarbekam oleks taotleda õppematerjali põhivara täielikku omandamist (11).

Üks tõsisemaid probleeme TO strateegia rakendamisel on õpilaste õpioskuste kujundamine. L. W. Anderson osutab, et õpetamise adapteerimine igale õpilasele on justkui kahe teraga mõök. Ühelt poolt saavutab suurem osa õpilastest TO raames kõrgeid tulemusi. Teiselt poolt võib selline kohandamine tekitada õpilases harjumuse ja ta hakkab nõudma üha enamat õppimise kohandamist temale, kaotades iseseisvuse (5, lk. 127). Seepärast tuleb TO rakendamisel silmas pidada, et ühelt poolt loob see võimaluse ka väga nõrkade, viletsa õppimisoskusega õpilaste edukaks õpetamiseks, teiselt poolt, sellega liialdamine võib tekitada õpilaste tugeva sõltuvuse formaliseeritud haridussüsteemist. Seetõttu TO strateegiaid tuleks vaadelda vahenditena,

mis kasvatavad õpilastes usku oma võimetesse ja esialgset õpioskust. Nende omaduste kujunemisel tuleks aga järk-järgult üle minna õpilase õpitegevuse palju kaudsemale juhtimisele.

Niisiis võib vastavalt TO kontseptsioonile kuni 95% õpilastest optimaalsetel õpetingimustel ja piisava õppeajaga materjali täielikult selgeks õppida. Samas võib aga üsna veendunult väita, et õppematerjali täieliku omandamise probleem ei ole seatud päris korrektselt. Üht ja sama õppematerjali võib omandada väga erineval tasemel. Me võime nõuda, et õpilane mäletaks põhiseisukohti ja fakte, mis on kajastatud õppekirjanduses, võime nõuda teatava aineosa mõistmist, mis väljendub näiteks selles, et õpilane suudab mõningaid seisukohti vabalt, oma sõnastuses esitada. Samas võime nõuda ka mitmesuguste seaduspärasuste rakendamist õpilasele seni tundmatute ülesannete lahendamisel.

TO kontseptsiooni raames korraldatud uurimuste alusel võime öelda, et peaaegu kõik õpilased võivad sobivais tingimustes õppematerjali täielikult omandada teadmise ja äärmisel juhul ka mõistmise tasandil. Seetõttu võiks kõna alla tulla TO strateegia rakendamine kindlate baasteadmiste andmisel.

#### Kirjandus

1. Block J. H. (ed.) *Mastery learning: Theory and practice*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1971.
2. Block J. H., Anderson L. W. *Mastery learning in classroom instruction*. New York, Mcmillan, 1975.
3. Bloom B. S. *Learning for mastery*. Evaluation comment, vol. 1., № 2, UCLA-CSEIP, 1968, pp. 682—688.
4. Bloom B. S. *Human characteristics and school learning*. New York, McGraw-Hill, 1976.
5. Bloom B. S. *All our children learning*. New York, McGraw-Hill, 1981.
6. Bloom B. S. (ed.) *Taxonomy of educational objectives, Handbook 1, Cognitive domain*. New York, David McKay Co, 1956.
7. Carroll J. B. *A model of school learning*. *Teacher College Record*, vol. 64, № 8, May, 1963, pp. 723—733.
8. Morgan R. M. *Mastery learning and programmed instruction in developing countries*. *Educational Technology*, vol. 13, № 10, 1973, pp. 25—28.
9. Unt, I. *Õpilaste aktiviseerimine tunnis*. Tln., «Valgus», 1974.
10. Крейтсберг П. У. *Понятие целей обучения. Классификация целей обучения по конкретности-абстрактности*. — В кн.: *Советская педагогика и школа* № 15. Тарту, 1982, с. 11—39.
11. Круль Э. В. *Концепция полного усвоения учебного материала в дидактике*. — В кн.: *Советская педагогика и школа* № 18, Тарту, 1985.

# Kuidas kirjutab põhikooli lõpetaja

KAI VÖLLI,  
PTUI nooremteadur

«Keskastme emakeelekursus taotleb eeskätt praktiliste oskuste kujundamist, asetades põhirõhu nende oskuste omandamisele, millel on tegeliku keelekasutuse seisukohalt esmajärguline tähtsus. 8. klassi lõpetaja peab tundma keele üldist süsteemi ning oskama selles orienteeruda. Eriline tähelepanu keskastmes on pööratud õpilaste suhtlusoskuse kujundamisele. See saavutatakse süstemaatilise sõnastus- ja kirjandiõpetuse seostamise abil keeleteemadega.» (1, lk 3). Nii fikseerib programm emakeeleõpetuse taotlused ning eksamikirjand on üks võimalus hinnata, kuivõrd oleme need suutnud tegelikkuses realiseerida. Käesolevas tulebki juttu kolme rajooni eksamitöödest (iga kool saatis Haridusministeeriumile kümnese valiku parematest ja halvematest töödest). Analüüsitud on 222 1984. a kevadel kirjutatud tööd\*, millest 11 on komisjon hinnanud «2»-ga,

105 — «3»-ga, 40 — «4»-ga ja 66 «5»-ga. Kirjandite jagunemine teemati selgub tabelist 1.

Programmi hindamisjuhend (1, lk. 43) fikseerib 8 aspekti, mis valdavalt aluseks ka tööde sinsele analüüsile. Vähem olen arvestanud üldmuljet ja isikupära (juhendis vastavalt 1. ja 6. punkti), sest ühe töö põhjal antud hinnang õpilase kirjutuskuse kohta võib selles aspektis vales osutada.

Kirjandi mõttelis-emotsionaalne sisu, selle vastavus teemale ja peamõtte väljatoomine\*\*

«Inimese saatuse» ja «Noore Kaardiväe» põhjal kirjutatud kirjandeis häiris kõige enam teoste ümberjutustamine ja ebaoluliste faktide esitamine. Et keskastmes viljeldakse kirjanduslikke teemasid minimaalselt, ka kirjandiõpetuse osas ei seondu sellega otseselt ükski tööülesanne, siis oli «Inimese saatusest» kirjutavate töid põhimõtteliselt kergem hinnata: teema lahendus oli kooskõlas õpetatuga ja sobis ka oma rolli. A. Fadejevi romaani järgi kirjutajail ei lubanud pealkirja sõnastus piiriduda vaid jutustamise ja kirjeldamisega, kui ei tuntud piisavalt fakte noorkaardiväelaste mälestuse jäädvustamisest. Vähesed arutluskogemuse tõttu ei osatud kirjutada oma ja/või kaaslaste lugemiselamustest, klässis-koolis kuulud hinnanguist jms ning kirjutaja isik, kõik need, kes noorkaardiväelasi ei unusta,

Tabel 1

ANALÜÜSITUD KIRJANDITE JAGUNEMINE TEEMADE JA HINNETE JÄRGI

Teema	Teema valitud õpilaste arv	Hinnatud hindega			
		2	3	4	5
Andrei Sokolov on tugevam oma saatusest	55	2	30	12	11
Noorkaardiväelaste kanglaste ei unune	7	—	5	—	2
Hea töö on nagu ilus laul	37	—	18	11	8
Ainult loodust austades väärimine me lugupidamist	40	7	16	5	12
Õnneliku tuleviku jaoks vajame eelkõige rahu	93	2	36	12	33

toodi kirjandi lõpulausesse. (Kui Andrei Sokolovi iseloomustamiseks oli sisu valikuline edasiandmine üks võimalikke lahendusi, siis «Noore Kaardiväe» sündmustiku jutustamine viib ainult teema juurde.) Peamõtte väljatoomisega naps lõppsõnas ei suudetud tavaliselt kõike ümberjutustatud kokku võtta (nt *Nõnda saabus noorte kanglaste elu lõpp. Nad surid mehiselt, jättes rahvale endast hea mälestuse. või Noorkaardiväe liikmed hukati, kuid nende mälestus jääb püsima meie*

*hinge* — mõlemad tööd hinnatud «väga hea»).

Kirjanduslike teemade vähene esindatus õpetuses tingib ka suhteliselt leebed hinnad: hinnata saab ju ikka seda, mida õpetatud. (Sellekevadine Kortšagini-kirjand andis pealkirjasõnastuses keskastmeõpilasele lähedasma, sisu edasiandmise võimalusega teemavariandi.)

«Hea töö on nagu ilus laul». Selle teemaga seostusid loetud kirjandest sisukamad. Põhikooli lõpuks peaksid igal õpilasel mingid töökogemused olema ja neist ka kirjutati, veel kirjutati ema-isa tööst. Analüüsitud valikusse ei juhtunud ühtki sellist kirjandit, milles kerget tulusat lõbusat tööd oleks ülistatud. Oli palju südamlikke ja lõbusaidki lugusid, vär-

\* Sellekevadine napp lugemiskogemus lubab väita, et kahe aasta eksamikirjandite keele- ja stiilivigade suhtearvus ja iseloomus on väga palju kokkulangevat. Seetõttu ei tundunud töömahuka analüüsi kordamine otstarbekas ja esitatavas kokkuvõttes on esindatud just need ebakohad, mis mõlemal aastal enam silma torkasid.

\*\* Seda aspekti on silmas pidanud ka M. Kalmet oma eelmisel aastal ilmunud ülevaates (2), esitatud seisukohti püüan täiendada.

vikate tegelastega. Selle teema lahendusse mahtus palju otsekõnet, mahlakaid ütlemisi, murdekeelt. Enamasti tuli peamõtte selgesti esile, kuid mitmed kirjutajad tõid selle veel otsesõnaliselt töö lõppu (*Igal inimesel on hea vaadata minu hästi tehtud tööd, sest hea töö on nagu ilus laul*) ja siis selgus, et ilusa laulu määratlemiseks puuduvad sõnad (või teadmised?): ilus laul on ilus laul. Kirjandis suudeti küll näidata, miks kirjeldatud töö on hea töö, aga võrdlus ilusa lauluga jäi sõnadeks. Ja küllap jääksime siin isegi jänni! Muidugi püüti head näidata võimalikult heana (*Võllamäe Päärna hunnitid töömehekäed, konstitutsioonilised õigused aitavad hoolsaid käsi nii tööl kui ka kodu loomisel jmt*).

Töö-teema ise tundus õpilastele sobiv, kuid pealkirja sõnastus võinuks põhikooli arvestavam olla.

«Ainult loodust austades väärime me lugupidamist». Ka loodusteema tundus pelgalt pealkirja järgi huvitavaid lahendusi lubavat. Ometi täitus lootus vaid osaliselt. Ehk on siingi põhjus pealkirja sõnastuses, mis suunas õpilast enda isikust kaugemale mine-ma, kirjutama nendest, kes loodust ei austa ja lugupidamist ei vääri. (Mitmuslik öeldis lubab õpilasel end lugeda lugupidamisväärseks, *ainult* rõhutab, et looduse austajaid veel palju pole ja nii on õpilane üks vähesed äravali-tuid. Eks sedasorti on ka meie, äravalitute moraallugemise peamõtte ja seesugune moraa-lijutluski.) Neist kirjandeist, mis komisjon oli hinnanud «5» vääriliseks. räägiti vaid kolmes isiklikust suhtest loodusega ning kahes pee-geldusid õpilaste väga ulatuslikud teadmi-sed looduskaitstes. Faktivaeseid kirjandeid oli minimaalselt, hinnangud lähtusid nähtud-loe-tud ebakohtadest (positiivset programmi märkis halva taunimine), ilusad sõnaread jäid valdavalt kirjandi sissejuhatusse või lõppsõnasse (*Hea on rõõmu tunda lohkava-test viljaväljadest ja puhtast kargest allikast. Selle kõik on loonud inimkäed. või On olemas väga palju inimesi, kes ei ole saanud kooli-haridust, kuid ise elavad looduse rüpes. Kui me ise austame loodust, siis väärime ka lugu-pidamist. — kumbagi pole veana märgista-tud*).

«Õnneliku tuleviku jaoks vajame eelkõige rahu»\*. Loetud 93 tööd andsid üsna hea üle-vaate sellest, mida õpilased teavad poliiti-kast, rahvusvahelistest suhetest, sõja ja rahu probleemidest (kokku sai kenake hulk fak-te), ja üsna ilmeka pildi ka sellest, kui trafaret-selt me end väljendame (*kasuahned kapita-listid rüvetavad, sotsialismimaade õilsad üritused ja õilsad püüdlused, võimas parti-sanivõitluse leek, sõja julm käsi jne*), ja sel-lest, kui vähe on vaja, et mõte moondub (*Ameerikas ei ole vähimalgi määral rahu; on töötuid, kel pole peavarju ega almust; mit-*

*med pole peale sõjamürina midagi ilusat näi-nud*).

Ühe või kahe «ülevõimendatud» töö luge-misel ei torka see vist komisjonile silma, miks muidu on märgistamata ka seesugused lau-sed: *Nüüd on mu kodumaa täismehetegu-dega sammuv hiiglane, kelle poole on pööratud töörahva pale.; Et jätkuks elu, on vaja kind-lustada meie järglastele rahu, pärand, mida ka meile ulatasid meie vanemate käed.; Seal, kus oli kunagi ilus sinine maa, lendavad nüüd lennukid. (kõik «4» või «5»-ga hinna-tud töödest); Kui raske oli elada sõja ajal! Siis ei olnud kuskilt midagi saada. Kõik töö tuli teha käsitsi, siis ei olnud mingeid masi-naid. Igaüks pidi endale teenima leiba. Lapsed läksid tööle juba 8-aastaselt. Tõusma pi-di väga vara. Suuremad lapsed tõttasid reht peksma, väiksemad karja... (tendents sõja aega kuhjata võimalikult palju halva näiteid ilmnest paljudes töodes). Tööd, mis faktides ja hinnanguis tõe vastu ei eksinud, olid valda-valt kuivad, konstateerivad, emotsionaalse-mad kirjutajad patustasid sagedamini. Tun-dub, et teadmine ei taga veel tunnetatud suhtumist. Mitmedki kirjandid osutusid pea-mõtte kordamisteks, varieeriti vaid sõnastust, sisuliselt midagi lisamata. Mitmuslik öeldis pealkirjas suunas käsitlema globaalprobleeme, õpilase enda isik tuli kirjandesse neis töö-des, kus vahendati mõne lähedase inimese sõjaelamusi.*

**Kompositsioonikindlus ja töö liigendamine**  
Kirjutamisel lähtuti valdavalt tüüpskeemist: sissejuhatus viib teema juurde, teemaarend-dusse tuleb kirja panna loogilises järjekor-ras see, mis loetud, nähtud, kuulud, õpitud, kogetud, ning kokkuvõte on mõnelauseline peamõtte esitus. See mudel tundub üsna kind-lalt käes olevat ja erinevused näiteks Sokolovi-kirjandite sissejuhatustes olid minimaalsed. Kirjanduslike teemade puhul alustati teostest ja selle autorist, teema juurde sõandasid asu-da vähesed. Ühegi teema puhul ei esitatud sedapuhku probleemi ajalugu, küll aga kordu-sid (õiged) hinnangud. Ehk tooksid vaheldust ka niisugused algused, kus lugeja satub kohe sündmusse (sobib emotsionaalsemasse kirjan-disse, aga niisuguseid on küllalt, ja kirjandi-õpetuseski on selliseid ülesandeid):

*Ainult loodust austades väärime me lugu-pidamist*

*... Mõni ehk mõrva*

*siin ei näeks,*

*minu mure on suurem...\**

«Oi, kui tohutu suur! kilkan lõbusalt isa kukilt iidse tammemüraka otsa ukerdades. Kui palju lapsekäte sitkust nõuab vana krobe-lise koorega puu saladuste avastamine. «Kes seal elab?» küsin ärevusest pärani silmadega pimedasse puu-õõnde piiludes. «Siin on asu-

\* Selle kevade eksamikirjandid sarnanevad oma teemalahenduses kõige enam möödunud-aastasele rahu-teemale.

\* Motosid kasutati hulganisti, aga umbes poolte juures puudus viide autoritele. Töökul-tuuri peaks kuuluma autorluse austamine.

kaid palju olnud, aga praegu kuulub puu vaid sulle.» vastab isa lõbusa muigega mu lihtsamelsele küsimusele. Tõepoolest, see vana aegadetrotsija leidis just minu õhinas, uudishimus endale uue elusära. Peaaegu võimatu oli mind õhtuti tuppa saada, sest kui ebatõenäoliselt toredana tundus vaevu nõutava lalukivikese — lõokese taevas püsimine, rahulike viljapeade tasane kiikumine, heinamaade roheline. Minna sest maailmast nelja kitsa seina vahele oli raskemast raskem. Ehkki olin küll väike, elas ka minus vaba ja avara looduse armastus.

Tugeva vormitunnusega üllatas üks looduseetmaaline töö, mida ülesehituslikult läbisid kontrastipaarid. Liigendusprobleeme tekkis sisuvaesemais ning vaid fakte konstateerivais tõis.

#### Arutluse iseseisvus, loogilisus, sidusus

Et eri koolide õpilaste tõis kordusid samad mõtted, samad väljendusedki, siis tundus, et saime tagasi valmistööde, mida kõik põhikooli lõpetajad polegi püüdnud omaks teha ning mida nad ei suuda sidusalt esitada. Ühte lõiku mahutatakse kahtlusteta nt loodusvarade säästliku kasutamise nõue, kriitika kapitalistide aadressil, et nad ei taha looduse puhastamiseks raha kulutada, teave sellest, et meil käiakse loodusega ümber heaperemeelikult ja näited looduse saastamise, selle ohtlikkuse kohta. Niisuguseid näiteid leiame kirjandest küllaga, olgu selle kinnituseks paariliselised väljavõtted (ühtki neist ei ole komisjon märgistanud): *Tuleb karistada ebatäpset inimesi, neid, kes paistavad rüüstajana.; Tulevased töönimesed mängivad (lasteaias) poodi, kooli, kodu, aga matkivad ka töid ja toimetusi. Nad saavad juba varakult tuusiku ellu.; Peale selle on loodusel mitmeid erinevusi. Ta ei ole kõikial sarnane.; Kümme aastat elas Andrei harmoonilist abielu, töötades pingeliselt ööd ja päevad läbi.; Sõdurid andsid oma elu vabaduse ja õnne nimel, nad võitlesid higi ja raevuga.; Rahu on siis, kui päike paistab, pole tuult, taevast on täis helesiniseid pilvi, kus on kuulda linnulaulu.; Jäädvalt suur on tänu neile, kes ei pööratud lahinguväljadelt tagasi.*

**Sõnavara tundmine ja rikkus, sõnastuse ladusus, voolavus, selgus ja täpsus, sünonüümide kasutamise oskus.**

Kui sedasorti vead olid enamasti märgistatud, siis kirjandihindes kajastusid nad vähe. (Näiteks 36-st parandatud sõnavalikuveast 14 esinesid «5»-ga hinnatud töödes; stiilivigade arvestuses ei kajastunud kõik veana märgitu.) Põhikooli lõpetaja lause on üllatavalt keeruline ja väga paljud tulevad oma vähemgi kirjavahemärgistamisega väga hästi toime. Jäi mulje, et sünonüüme kasutatakse küllalt oskuslikult ja kordusi püütakse üldiselt vältida. Nagu ikka, on sisuvaesemad tööd vaesemad ka keeleliselt ning enamik stiilivigu lausetasandi vead. Oli ka hulk sisukaaid töid, mis keelevigade tõttu piisava tun-

nustuseta jäid. Õpetajad on kurtunud stiiliharjutuste puudust. Kuni niisugune harjutustik kooli jõuab, saab õpetaja kirjandest harjutusmaterjali küllaga. Viltuvajunud lause võib ju ette lugeda, et õpilased kirjutaksid korrektse variandi.

#### Õigekiri ja interpunktsioon: oskus rakendada morfoloogia ja süntaksi reegleid

See on ainus punkt juhendis, mis täpsustatud ka kvantitatiivselt (hindamispõhimõtete normingud interpunktsiooni- ja/või stiilivigade kohta kitsendatakse tavaliselt vaid interpunktsioonivigadele). Nii saab nende vigade arv määravaks ka hindamisel, kuigi «peaks arvestama eelkõige töö sisulisi väärtusi» (1, lk 43). Korduvaid vigasid palju õigekeelsuses ja interpunktsioonis, haälikuortograafias tunduvalt vähem (nt 6 õpilast ei osanud kirjutada sõna *raketti*). Ühildumisvigu oli üsna palju, neist 1/3 märgistamata. Rektsioonieksemuste hulga suurenemist on märgitud ka sisseastumiskirjandis (3, lk 42), analüüsitud kirjandest leidsin neid üle 50, seejuures umbes kolmandik parandamata (nt *kõikidel raskustel mõtles ta oma pere peale; kõikidel noortel meeldib raskusi ületada; vangiks läks ta uhkena; poiss sarnanes oma saatusega Andreile; sakslased hakkasid elama kontorisse; temalt eeskujult võtta; oli mures poisiga üle jne*). Õigekirja- ja interpunktsioonivigade arv oli umbes 1/3 kõigi vigade arvust. Tunnis võib ju üksiksõnuti harjutamine ökonoomsem paista, kuid kirjandivigade analüüs näitab, et 9/10 eksimustest ilmneb lause tasandil.

#### Töö välimus (käekiri, teksti paigutus)

Loetud tööde üle ses suhtes nuriseda ei sõanda. Vormistus oli kooliti erinev, kuigi sellegihane juhend on olemas (1, lk 44).

#### Lugemismulje ja analüüsi üldistus

1. Põhikooli lõpetajal on ümbritsevast üsna palju teadmisi, oma suhtumisi pannakse kirjandisse vähem.
2. Hinnanguis jälgendavad õpilased mitmesuguseid teabeallikaid (õpetaja, ajakirjandus jne), oskamata või püüdmata esitatule sisulist katet leida.
3. Sisukamates töödes kajastub õpilase isik enam.
4. Enamik vigadest ilmneb lause- (teksti)-tasandil.
5. Eksamikirjandi pealkirjasõnastus arvestab vähe keskastme õpilast.
6. Tööde parandamisel jäetakse palju stiilivigu märkimata ja parandatute arvelevõtt on juhuslik.
7. Kirjandihinded diferentseerivad kirjandite sisulisi väärtusi vähe.

#### Kirjandus

1. Kaheksaklassilise kooli ja keskkooli programmid. Eesti keel IV—XI klassile. Tln., «Valgus», 1984.
2. Kalmet, M. 8. klassi eksamikirjand 1984. — «Nõukogude Õpetaja», 1984, 21. ja 28. juuli.
3. Kooliraadio 1984/85. õppeaastal: Teatmik. Tln., 1984.

## Ainetevahelised seosed eesti keele ja kirjanduse tundides

HELLE SALUVEER,  
Suure-Jaani keskkooli eesti keele ja  
kirjanduse õpetaja

Küsimus ainetevahelistest seostest on küllalt vana. Juba 1930. aastail katsetati algklassides nn. üldõpetust, kus ühes tunnis nii loeti, arutati, joonistati kui ka lauldi (nt. teemal «Kevad aias»). Uuesti tõsteti küsimus üles 1960. aastail. Eriti aktuaalseks on see muutunud seoses uutele õppeprogrammidele üleminekuga. Vaatamata sellele, et probleem on terav, puuduvad ulatuslikud uurimistööd, kuidas praktilises koolitöös ainetevahelised seosed välja näevad.

Uutes programmides on küll ainetevahelised seosed määratud nii programmi sissejuhatuses kui ka klassiti ja alateemades. Samal ajal on teatud ained nn. tsentrumid — nad on baasaineiks teistele. Neis aineis omandatud teadmisi, oskusi, vilumusi läheb vaja teistes ainetes. Nii on emakeel baas kõikidele ainetele lugemise, kirjutamise ja väljendusoskuse seisukohast, ajalugu annab ühiskondlik-poliitilise tausta kõikidele ainetele teadusliku mõtte ja avastuste-leiutiste poolelt, aitab mõista kirjandusprotsessi lakkamatust, ilma matemaatikata ei saa läbi füüsika, keemia, geograafia, joonestamine, tööõpetus.

Ainetevahelisel seosel võib olla kaks diametraalselt vastandlikku funktsiooni:

- 1) üks aine võib teisele ainele olla teadusliku info ja praktiliste oskuste allikas (nii on üldjuhul matemaatika, emakeele ja isegi loodusõpetusega),
- 2) üks aine võib tarbida teistes ainetes omandatud teadmisi ja oskusi (nt. ühiskonnaõpetus ja varasemale toetuv üldbioloogia).

Ajaliselt jagunevad seosed: 1) eelnevad, 2) kaasnevad, 3) järgnevad.

Ideaalne oleks kaasnev sünkroonne seos. See võimaldaks käsitlust kooskõlastada, erinevaid kasvatuslikke ja arendavaid külgi rõhutada. Kahjuks on selliseid seoseid minimaalselt.

Ainetevaheliste seoste loomisel ja süvendamisel eraldatakse kolm tegevusvaldkonda:

- 1) sisulised informatiivsed seosed,
- 2) operatiivsed tegevuslikud seosed,
- 3) organisatsioonilised seosed.

Käesolevas töös analüüsitakse vaid esimest liiki seoseid. Senise õppe-kasvatustöö süsteemi põhiline puudus on see, et oleme õppeainete viisi püüdnud õpilasi õpetada-kasvatada, puudub koordineerimine, toetumine üksteisele ja vastastikune integratsioon.

Iga õpetaja on oma aine entusiast, kuid kohati on muutunud tema ainearmastus kolkuseks ja teisi aineid vähe arvestavaks. Ka õpilased mõtleavad ja töötavad ainult aineti. Neil puudub sageli oskust seostada ja üldistada, nad ei loo vajalikke assotsiatsioone, sest pole harjunud seda tegema.

Kui ainetevahelised seosed on olemas küll programmides, siis õpikud ja töövihikud ei kajasta neid üldse. Järelikult on õppevahendid maha jäänud nüüdisnõuetest.

Arvestades õpilaste mälu mahtu ja talletamiskustust, on loomulik, et aasta, kahe, kolme või enama pärast puudub reprodutseerimise aste, kõnelemata loovast mõtlemisest. See oleks aga mõeldav, kui oleks võimalik kusagilt midagi vaadata, korrata. Paraku on aga kõik õpikud fondeeritud. Jääb järele praegu ainuõige ja ainuke võimalus: põhivara- või teooriavihik, mis haaraks olulise kas või kooli lõpuni. Põhivaras vajaks erilist rõhutamist info, mida tarbivad hiljem teised ained. See tagaks meeldeajutamise psüühilise hoiaku pikemaks ajaks.

Kui õpilased mõistaksid õppeainete sõltuvust üksteisest, oskaksid nad näha tihedat seost õpitava materjali ja ümbritseva tegevlikkuse vahel.

Ainetevaheliste seoste põhifunktsiooniks tuleks lugeda igakülgset arenenud isiksuse kujundamist. Üks põhilisi vigu seisnebki selles, et me näeme ainuvalitsevat ja ainuõiget väärtust teadmiste omandamises ning anname neid võimalikult palju. Jüri Orn on täheldanud (NK 8, 1982): «Õpilaste vaimsel arendamisel tuleb kindlalt jagu saada teadmiste mahu ülehindamisest. Õpetaja peab mõistma, et õpilase isiksuse arendamine ei ole tunnis sugugi väiksema tähtsusega ülesanne kui matemaatikavalemi või keelereegli kätteõpetamine. Eriti oluliseks tuleb pidada eneseteadvuse kujundamist.»

Tundub, et tänapäeva hiiglaslikus infomeres on ära uppunud maailma kui terviku tunnetus. Hämmastama paneb, kui väikesed on sageli keskpärase või isegi üle selle õpilase üldistamisvõimed, analüüsioskus.

Käesolevas töös on võetud vaatluse alla informatiivsed seosed kirjandusõpetuse ja emakeele ning teiste humanitaarainete vahel, täpsemalt seosed: kirjandus+ajalugu, emakeel+teised ained, kirjandus+teised kunstiliigid, kirjandus+vene keel (keskkoolis ka kirjandus).



Muidugi ei pretendeeri kirjutise autor am-mendavale käsitlusele. Teema on nii mahukas ja sama ajal ka keeruline, et see vajaks pal-ju suuremat süvenemist. Töö koostamisel kasutasin põhiliselt vastavate ainete seni kehtinud programme ja õpikuid.

---

### Emakeele seos teiste ainetega

---

Emakeele seost teiste ainetega saab vaadata kahest küljest.

1. Jätan välja lugemisoskuse ja kirjutamise kui elementaarse oskuse, mis peab selgeks saama juba algklassides. Tegelik koolitöö mui-dugi näitab, et veel 4. ja 5. klassis on õpilasi, kes ei suuda tekstist aru saada halva lugemis-oskuse tõttu.

Õpilaste põhioskuste hulka kuulub ka oskus end loogiliselt ja arusaadavalt väljendada nii suuliselt kui kirjalikult. Siin ei tohi lootma jääda ainult emakeeleõpetajale, vaid suulise ja kirjaliku kõne viimistlemisel peaksid vaeva nägema küll iga aine õpetajad, lihvides sõna-vara, lausestust ja parandades keelevigu. Sa-geli on aga nii, et aineõpetajad tulevad eesti keele õpetaja juurde nõutuses, mida teha õpi-lasega, kelle sisulised teadmised on kõrgemad kui tema keeletase. Kui keelevigu hakkavad järjepidevalt parandama ka füüsik, geograaf ja ajaloolane, siis peaks õpilaste keeletase kahtlemata paranema. Õpilane peaks tunnetama, et keel on vahend mõtete ja teadmiste väljendamisel ning häid teadmisi saab edasi anda üksnes korrektses ja heas sõnastuses. Haritud inimese üks tunnus on ju oskus end kuulama ja mõistma panna.

2. Meie õppekirjandus, eriti keskastme oma, on üleküllastunud võõrsõnadest, kusjuures paljud neist esinevad ainult üks kord ja on ainuomased üksnes ühele konkreetsele ainele. Selliseid lekseeme (sageli termineid) õpilased ei omanda või kui omandavadki, siis ainult väga lühiajaliselt, sest ükski teine aine siin ei toeta. Kattuvat sõnavara esineb ajaloo ja eesti keele (kirjanduse) õpikuis, kusjuures lõikumis-pinnaks on peamiselt ühiskondlik-poliitiline ja kultuurialane leksika (4. lk. 34—42), nt. *kollektiivne, moraalne, parasiit, etnograafia, libreto, poliitika, revolutsioon, sotsialistlik, periood, protsess jt.*

Samas on ka ainult ühele ainele ainuomast sõnavara, nt. ajaloo: *avaar, heerold, imamaat jt.*, mis esinevad üldkeeles haruharva ja mida vaevalt kõik mitteaajaloolasest õpe-tajad teavad.

Ilmselt on siin tegemist liialdamisega võõr-sõnade kasutamises. Võõrsõnad raskendavad oluliselt teksti mõistmist ja aine omandamist. Üks õppetekstide lihtsustamise võimalusi pei-tubki siin: s.t. üldkeeleski harva kasutatavad võõrsõnad õpikust välja! Tarvilikke võõrsõnu aga tuleb kasutada tekstides korduvalt, et nad omandataks püsivalt.

Samas on aga üldtarvitatavaid võõrsõnu, mis on kasutatavad mitmes aines, mida õpila-sed tunnevad ähmaselt või ei tunne üldse (nt. *globaalne, monoliitne, suveräänne, disso-nants, morfoloogia, funktsioon, reaktsioon*). Eesti keeles on rahvusvaheliste grammatika-terminite tundmine kohustuslik. Ligiläheda-sed või peaaegu sarnased on nad võõrkeeles oma rahvusvahelise algkuju poolest (*verb, noomen, pronoomen, numeraal, adverb*).

Sõnavara, sõnade mõistmine oleks taiba-tav, kui me suudaksime õpilased panna mõt-leva keeleliselt. Kunagi varem õpetati huma-nitaarkallakuga koolis ladina keelt. See löi baasi ükskõik missuguses keeles rahvusvaheli-se sõnavara omandamiseks.

Nii võõrkeeles, emakeeles kui ka vene keele õpetajad peaksid mõtlema sellele, kuidas vas-tav sõna või mõiste paremini assotsieerub (nt. seos *colour*→*koloriit*→*koloratuur*). Sõna-paarid *aktiivne*—*passiivne*, *subjektiivne*—*ob-jektiivne* esinevad korduvalt eri õppeainetes mitmel tasandil, kuid pole veel siiski kõigile selged.

Kunstkeelte loomine lähtub rahvusvahelis-test, paljudes kultuurkeeletes kattuvatest tü-vedest ja need on seetõttu kergesti omanda-tavad.

---

### Kirjanduse seos ajaloo

---

Kirjandus on vaimse kultuuri koostisosa. Kir-jandus kui õppeaine on tihedalt seotud eluga, selle tunnetamise ja mõistmisega. Kirjandus-teost analüüsid me ikka lähtume elust endast ja inimesest suure LOODUSE sees.

Programmi ees olevas seletuskirjas on öel-dud: «Kirjanduse kui õppeaine eriline asend humanitaarhariduses johtub eelkõige aine-spetsiifikast. Õpetamise peamiseks objektiks on sõnakunst, ilukirjanduslikud teosed, mille ideelised ja kõlbelised väärtused avanevad **est-teetilises tunnetuses**. Kooli kirjanduskursus tugineb marksistlik-leninlikule käsitlusele kunsti ja elu seostest... kunsti rahvalikkuse, parteilisuse ja historismi põhimõttele.» (1. lk. 3.)

Kahtlemata on kirjandusõpetus väga tihe-dalt seotud ajaloo, sest «kustilligina pee-geldab kirjandus kõige avaramalt ja tähen-duslikumalt sotsiaal-ajaloolist protsessi, rah-va ajaloolist saatust; ta on rahvuskultuuri kõige esindavamaid komponente. Teisest kül-jest on ajaloosündmused ja ajaloolised isikud kirjandusele ammendamatu ainet pakkunud. Marksistlik-leninlikust kunstikäsitusest läh-tudes orienteeribki kirjanduskursust kirjan-duslooline printsip (eriti 8.—11. klassis)» (1. lk. 19).

Ainekäsitluslik loogika eeldab, et ajaloo õpetamine peaks ajateljel kirjandusõpetuse ees käima. Mis tahes ulatuslikuma kirjandus-teose või monograafiliselt käsitletava autori

juurde minnes või juures olles ei saa eirata ajajärku sotsiaal-kultuurilisi olusid. Iga ajajärk on tinginud vastavad teemad, vastavad ideed ja tüüpilised karakterid, isegi asetanud eri rõhke meetoditele ja žanridele.

Kirjandusloolise aine ülesanne on avardada tekstiväliseid seoseid. Uurimused kinnitavad kirjandusõpetuse esileküündivat mõju ideelises ja kunstilises kasvatuses, isiksuse kujunemises.

Suhte ajalugu — kirjandus mõtestamisel peab kirjandusõpetaja õpilastele selgeks tegema, et kirjandus (isegi ajalooline romaan) ei ole ajaloo illustatsioon. Selline lähenemine oleks vulgariseerimine. Kirjanikul jääb alati õigus ajaloosündmuse mõtestamisel või ajaloolise tegelase iseloomustamisel teatavais piires olla subjektiivne, anda värvi kiretule faktile. Samas aitab ka ajaloosündmuse elavamaks muuta kirjandusliku lisamaterjali toomine ajalootundi. Nii näiteks aitab Eesti ajaloo üht markantsemat sündmust, talurahva vastuhaku Mahtra mõisas 1858. a. ilmestada E. Vilde romaan «Mahtra sõda». Mitmeid huvitavaid mõtteid võib leida L. Levaldi koostatud raamatust «Kirjanduslikku lisamaterjali NSV Liidu ajaloo kohta» (2, lk. 3—131).

Et seos kirjandus — ajalugu on kohati väga tugev, toon mõned näited.

■ 7. kl. kirjandusprogrammis on Lermontovi luuletus «Borodino», mille ta kirjutas Borodino lahingu 25. aastapäevaks. Luuletus on üles ehitatud dialoogi vormis, kus vana sõjamees vestleb poisikesega, õigemini vastab viimase küsimustele. Lihtsa sõduri silmade läbi on antud Borodino, selle vene sõjaajaloo ühe eredama lahingu kirjeldus. Ajaloost teame, et tänu rahva vaprusel ja kangelaslikkusele ei taganetud rohkem kui 800 m ja lahingu lõpuks suruti Napoleoni väed lähtepositsioonidele. Moskva mahajätmene oli küll valus, kuid siiski paratamatu samm. Kutuzov ütles, et Moskva kaotamisega pole veel Venemaa kadunud. Sõjaväe kaotamisega aga hukub kogu Venemaa. Vana sõjamees aga ütleb, et «nad Moskva alt ei oleks läinud, /kui poleks kästnud neid.»

Borodino lahingut pidas Napoleon oma elu raskeimaks lahinguks. Ta ütles, et prantslased näitasid seal end võidu väärilisena, aga venelased omandasid õiguse olla võitmatud. Ühel ei olnud enam jõudu, et tõsta käsi surmavaks hooiks, ja teine poleks suutnud seda hoopis enam vastu võtta.

Mida oleks öelnud luuletus ilma kommentaarideta, ilma ajaloolise taustata?

7. kl. õpilane pole vastavat ajajärku vene ajaloos veel õppinud.

■ 1812. a. isamaasõda on 8. kl. ajalooprogrammis kolme tunniga. Käsitus on huvitav, väga emotsionaalne ja meeldejääv. On mitmeid tsitaate Tolstoilt, kes on kirjutanud ühe silmapaistvama teose 1812. a. isamaasõjast — «Sõja ja rahu». Siin peaks ajalooõpetaja viitama faktile, et 10. kl. käsitletakse põhjal-

kult «Sõda ja rahu», kusjuures peab hästi tundma ajaloolist tausta. Kas aga küheaastane vahe seda tagab? Sõin on paratamatu eelnev meeldetuletus, seostamine ajalooga, kusjuures ei saa mööda minna Tolstoi mõningatest eksimõistmistest. Nimelt pidas Tolstoi määravaks ajaloolist paratamatust, ehkki ta ei eitanud üksikisiku osa ajaloos. Nii Napoleonil kui ka Kutuzovil oli oma osa sündmustes, millest nad osa võtsid. Kuid Tolstoi eitas seda, et üksikisik võib oma tahte järgi ajalugu teha. Nii Napoleon kui Kutuzov on romaanis ajaloo tööriistad. Seetõttu surnased. Vahe seisnes selles, et Kutuzov tunnetas oma osa ajaloo tööriistana, Napoleon aga seevastu kujutles end ajaloo autorina.

Ja sõjagi kaotas Napoleoni armee sellepärast, et tema madalad egoistlikud püüdlused osutusid nõrgemateks psühholoogilisteks ajenditeks kui need, mis tiivustasid võitlema vene inimesi.

Tolstoi on kohati väga täpne ajaloolises faktoloogias.

Borodino lahingu kirjelduse järgi võiks kaardi joonistada, sellise, nagu on 8. kl. ajalooõpiku lisas.

■ Kõiki pöördelisi sündmuse rahva ajaloos on kirjandusteosed kajastanud. Olgu need rasked kodusõja-aastad või klassivõitlus küllas. Ei saa mõista M. Solohhovi loomingut, tundmata seda epohhi NSV Liidu ajaloos. Kujutab ju «Ülesküntud uudismaa» võitlust uue ja vana vahel Donimaal, kuid probleemid on tüüpilised ja üldised.

■ Suur Isamaasõda annab tänini ainet kõikidele kunstiliikidele, sealjuures kirjandusele. Programmis on vaatluse all 7. kl. A. Fadejevi «Noor Kaardivägi», ajaloolisel sündmustikul põhinev romaan, või M. Solohhovi «Inimese saatuse», üksikisiku traagikast ja surmatust loomusest.

11. kl. on ülevaateetemenana nõukogude rahva kangelaslikkuse ja patriotismi teema kirjanduses.

■ Ajalooprogrammis on regulaarselt planeeritud kultuuriteemad. Nii näiteks on 9. kl. NSV Liidu ajaloo õpikus kirjanduse ja kunsti peatükis nimetatud 15 kirjanikku, nende hulgas Tolstoi, Tšehhov, Korolenko, Gorki, Brjussov, Blok, Majakovski jt. Arvatavasti jäävad need nimele, mis samas ununevad, kui nendest lähemalt ei teata. Kindel on see, et nii küll ainetevahelisi seoseid ei teki, kui asi jääb ainult mainimise tasemele.

Paremini ja põhjalikumalt annab 8. kl. õpik 19. saj. alguse ilukirjanduse ülevaate. Eriline rõhk on pandud Puškinile kui uue vene kirjanduse ja kirjandusliku keele loojale, vene realistliku kirjanduse rajajale. Tähelepanu on pühendatud Gribojedovile, Lermontovile, Gogolile, nimetatud nende tähtsamaid teoseid. 8. kl. ajalooõpikus on palju illustreerivaid pilte ja reproduktioone, nt. Kiprenski maalitud Puškini portree ja Kramskoi tehtud Tolstoi

portree (noorest kirjanikust). Üheski keskkooli kirjandusõpikus pole värvilisi pilte.

NSV Liidu ja oma vabariigi ajaloo faktide najal selgitatakse õpilastele nõukogude patriotismi iseärasusi, rahva piiratud andumust oma kodumaale, kasvatatakse uhkustunnet oma maa ja rahva üle, olgu ta väike või suur. Eks sama ülesannet kannab ka kirjandusõpetuse kursus. Siin ilmneb ka kasvatuseesmärkide ühtsus.

On suur õnn, kui kirjandusõpetaja tunneb hästi oma aega ja kultuuri ajalugu ja kui ajalooõpetaja on paljulugendur erudiit. Siit ammutavad kasu õpilased.

---

### Kirjanduse seos teiste kunstiliikidega

---

Väga lähedane koostis on kirjandusõpetusel teiste kunstiliikidega (ainetega). Õpitakse tundma teatri- ja filmikunsti alusmõisteid, tegeldakse stsenaariumi kirjutamisega, retsenseeritakse filme ja teatrietendusi. Siin on põhirusk asetatud keskastmele, ainekäsitus peaks olema võimalikult näitlik ja kujundiline.

Keskkooliosas seostub teatriõpetus vahetult draamažanriga. Keskseks käsitletavat draamateost, nagu «Libahunt», «Pisuhänd», «Kauka jumal», «Hamlet», «Põhjas», ka Tammsaare ja Vilde teoste dramatiseeringud on seda mõjusamad, mida värskemalt ja vahetumalt lisanduvad visuaalsed muljed (kino või televisiooni kaudu). Võib ju vahel jätta ka kirjandusliku alge tagaplaanile ja lähtuda teose analüüsile kas filmist või lavastusest. Mida rohkem meeli kunsti tajumisest osa võtab, seda suurem on kunsti emotsionaalne ja kasvatuslik mõju. Et filmi- ja teatrikunsti mõistete õpetamine toimub kirjanduskursuses, siis teeb seda kirjandusõpetaja. Kui koolis on võimalik organiseerida fakultatiivtundide arvel eraldi filmiõpetuse või teatrikunsti kursus, on see kahtlemata kasuks ka kirjandusõpetusele. Kirjanduse seosed kujutava kunstiga on juhuslikumat laadi ning olenevad õpetaja huvist ja teadmistest. Veidi põhjalikumalt on allpool käsitletud kirjanduse ja muusika vahelisi seoseid.

19. saj. vallandus Euroopas vabadusvõitlus. See tõi kunsti püüde rahvusliku omapära poole. Tähtsamateks loomingumethoditeks kujunesid romantism ja kriitiline realism. Elunähtusi kainelt analüüsiv ja paljastav kriitiline realism esines peamiselt kirjanduses. Muusikat viis sellega kokkupuutesse luule, mida kasutati laulutekstidena, ja lavakunst. Eriline tähtsus oli kriitilisel realismil vene muusikas.

Lääne-Euroopa muusikas püsis 19. saj. valitseva suunana romantism, mis osutus eriti elujõuliseks — ta püsib teiste suundade kõrval veel meie kaasajalgi. «Mõistus võib eksida, tunne ei eksi,» ütlesid romantikud. Muusika pakkus romantikule eriti täiuslikke võimalusi,

sest muusika kõneleb eelkõige tunnete kaudu ja tunnetele.

Romantism kirjanduses (9. kl.) haakub ilusasti romantismiga muusikas, mida õpetatakse samuti 9. kl. muusikaajaloo kursuses.

Üks seos kirjanduse ja muusika vahel on veel küllalt tugev ja otsene. Nimelt on muusikud alati ammandanud materjali kirjandusteostest. Nii näiteks on Puškini looming andnud inspiratsiooni Tšaikovski kuulsamatele ooperitele «Padaemand» ja «Jevgeni Onegin». «Jevgeni Onegini» loetakse nii Puškini kui ka Tšaikovski loomingus meistriteoseks. Tšaikovski pole püüdnud haarata Puškini romaani kogu selle sotsiaalses avaruses. Säilib küll idee — hukkamõist aadlikklassi sisutule eluviisile, kuid Tšaikovski pööras tähelepanu tege- laste tundeelule, tõlgitsedes Puškini sotsiaalset romaani psühholoogilise draamana.

Tšaikovski ooper «Padaemand» on kirjutanud Puškini vähetuntud jutustuse alusel, kuid Tšaikovski on teinud sellest kunstimeisterliku teose, mis on andnud uut elu ka Puškini loomingule.

Teoreetilised mõisted *ekspressionism*, *impressionism*, *klassitsism* jt. stiilimõisted on kirjandusele ja muusikale ühised.

Muusika pakub alati vaheldust kirjandustunnis lüürika käsitlemisel, sest pole ühtki luuletajat klassikut, keda poleks viisistatud. Siin võiks loetleda: L. Koidula, A. Haava, J. Liiv, G. Suits, M. Under jt. Kõikide nende sõnadele loodud viise on võimalik tunnis kuulata. See rõhutab luule sugestiivsust ja intiimsust.

Muidugi on võimalik kirjandust muusikaga seondada ka teisiti.

---

### Kirjanduse seos vene keelega

---

Seos vene keel — kirjandus on omapärane. (Keskastmes on need seosed juhuslikku laadi ja siin üldse käsitlemist ei leia.)

1982/83 õa. võeti 9. klassis kasutusele kaks uut õpikut, mille autoriks oli Juri Lotman (3; 5): üks eestikeelses kirjanduskursuses ja teine vene keele tundides. See on vist esmakordselt nii, et paralleelselt võib õpetada ühtesid ja samu kirjanikke nii emakeeles kui ka vene keeles. Põhimõtteliselt õpikud teineteist ei dubleeri: vene keeles antakse teine aspekt, eriti faktid. Puškini käsitluses eesti keeles on asetatud põhirõhk värssromaanile «Jevgeni Onegin», venekeelses õpikus aga lüürikale ja «Belkini jutustustele», lähemalt jutustusele «Lask». Lermontovi loomingust analüüsitakse lähemalt teost «Meie aja kangelane», vene keeles on valitud üks osa sellest pealkirjaga «Taman». Huvitavad on kommentaarid venekeelses õpikus teoste saamisloole ja tagapõhja kohta. Kui õpilased tahaksid, siis miski ei takista neil saamast mitmekülgseid ja sügavaid teadmisi vene kirjandusklassikute

Puškini, Lermontovi ja Gogoli elust ning loomingu-  
st.

Praktika on näidanud, et võimekamad õpilased, kes on ühtlasi ka järjekindlad ja teadmishimulisemad, oskavad suurepäraselt kasutada vene keele tundides saadud teadmisi emakeelse kirjandusõpetuse tundides. Siin on aga eriti oluline ajastada käsitletav nii, et näiteks Puškinit õpitaks paralleelselt nii eesti kui ka vene keeles jne.

Võimaluse ja programmi piires võiks samal printsibil jätkuda kirjandusõpikute ilmumine (ka 10. kl. kirjanduskursuses on lõikuvat materjali, näiteks Tšehhov ja Tolstoi).

#### Kokkuvõte

1. Ainetevahelised informatiivsed seosed on eriti tugevad ajaloo ja kirjanduse vahel, ka on palju lõikuvat kirjandusel ja teistel kunstiliikidel (muusika, teatri- ja filmikunst).

2. Kirjandusõpetuses ja keskkooli vene keele kursuses kattuvad paljud kirjanikud (Puškin, Lermontov, Gogol, Tolstoi, Tšehhov), kuid teoste käsitlusi pole dubleeritud. Kasulik on käsitleda paralleelselt üht autorit nii emakeeles kui ka vene keeles, sest sel juhul üks käsitus kinnistab ja täiendab teist.

3. Ainetevaheline seostamine on väga vajalik: see aitab luua tervikpildi ümbritsevast maailmast, viia õpilased ümbritseva elu, maailma ja sündmuste tõelisele tunnetamisele. On ju maailm ühtne, terviklik, selle areng toimub dialektilises ühtsuses ja vastuolus. Selle mõistmiseks läheb vaja mitte niivõrd teadmisi jao-kaupa ja ainete viisi, kui võrd integreeritud teadmisi.

4. Meie, õpetajd, peaksime ise tundma sugulasainete programme, nägema seoseid, et siis õpetada õpilasi neid märkama. Kuid selleks oleks vaja aineti ja klassiti välja töötada meetodilised juhendid, et oleks selge, millal ja kuidas mida rõhutada või õpetada. Seni on jagatud ainult teoreetilisi lähtekohti, loodame, et jõutakse konkreetsete uurimuste ja tegudeni.

#### Kirjandus

1. Kaheksaklassilise kooli ja keskkooli programmid. — Kirjandus IV—XI klassile. Tln., «Valgus», 1984.

2. Levald, L. Kirjanduslikku lisamaterjali NSV Liidu ajaloo kohta (XIX sajand). II osa. Tln., ENSV Haridusministeerium — ENSV Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut, 1977.

3. Lotman, J. Vene kirjandus. Õpik IX klassile. Tln., «Valgus», 1982.

4. Мансо, В. Вöорсöнад колме аине öпикuis. — Rmt.: Педагогилсте ууримусте тулемused 1976—1980. Tln., PTUI, 1981.

5. Лотман Ю. Невердинова В. Учебник-хрестоматия по литературному чтению для IX класса. Таллин, «Валгус», 1982.

## UURIMUSI, ÜLDISTUSI

# Eesti NSV geograafia õpetamine — kellele ja milleks?

HELI TIITS,  
PTUI sektorijuhataja

Iga inimene elab ja töötab teatud keskkonnas, mingis kindlas geograafilises situatsioonis. Igakülgse, harmooniliselt arenenud isiksuse üks tunnusoone peaks olema teadlik orienteerumine ning sihipärane ja oskuslik käitumine oma geograafilises ümbruses. Teisisõnu: inimene vajab oma elupaiga geograafilist tunnetust. Töötades ühiskondliku tootmise mis tahes valdkonnas, saavutab ta edu juhul, kui tunneb tootmise geograafilisi aspekte. Oma elukondlikke vajadusi ja nende rahuldamist saab inimene realiseerida, kui ta teab kodupaiga loodus- ja majandusgeograafilisi iseärasusi. Inimene võib oma puhkustki sisustada hoopis tulusamalt, kui võtab appi teadmised koduvabariigi geograafiast. Orienteerudes geograafiliselt, on inimene suuteline andma väärtusliku panuse looduse ja tootmise optimaalse vahekorra säilitamiseks, looduse ja inimese suhete reguleerimisse. Need on vaid mõned olulised põhjused, miks koduvabariigi geograafia tundmine on igale kodanikule vajalik.

Praeguse koolikorralduse juures sisenevad õpilased koduvabariigi geograafilisse situatsiooni kolmel tasandil. Ettevalmistav puudutab loodusõpetust kooli algastmes. Selles haakuvad kogemuslikud teadmised koduümbruse loodusest ja inimese tegevusest esialgsesse süsteemi, areneb kodu ja kodupaiga tunnetus (1. ja 2. kl.). Loodusõpetuses suundutakse koduvabariigi aladele, mida laps oma silmaga veel näinud ei ole, luuakse kujutluspilte looduse ja inimese tegevuse mitmekesisusest (3. kl.). Sellega seoses omandatakse teadmisi kõrgustikest ja madalikest, saartest ja lahtedest, maavaradest ja nende kasutamisest ning paljust muust. Kuivõrd õppimine tugineb Eesti NSV kaardile, on geograafilise tunnetuse arengu elemendid loodusõpetuses vägagi arvestatavad.

Teise tasandiga on tegemist kooli keskastmes. Raskuskese lasub 7. ja 8. klassi geograafia kursustes. Nendes käsitletavas

NSV Liidu füüsilises ja majandusgeograafias põimitakse paljudes teemades põhilist õppematerjali andmetega koduvabariigist ja õpetatakse mõne tunni ulatuses ka spetsiaalselt Eesti NSV geograafiat. On kasutusel eraldi õpperaamat koduvabariigi geograafiast, mida täiendavad atlas, arvukad õppefilmid jm. õppevahendid. Keskastmes käsitletav õppematerjal on põhiline ülevaate saamisel koduvabariigi geograafiast.

Kolmas tasand hõlmab fakultatiivaineid. Neid õpitakse vaid osas koolides ja valikuliselt. Varieerub ka kooliaste (kas kesk- või vanemas astmes). Programmid on välja töötatud nii koduvabariigi loodus- kui ka majandusgeograafia kohta. Kõnesoleva tasandi osatähtsus geograafilise üldhariduse omandamisel on praegusajal veel tühine, sest tegelikult õpetatakse geograafia fakultatiivaineid väga vähestes koolides. Siin asub potentsiaalne reserv, mis eriti kooli vanemas astmes võimaldaks avardada õpilaste geograafilist silmaringi, soodustaks koduvabariigi geograafilise situatsiooni sügavamat tunnetamist ning annaks olulise panuse isiksuse arengusse.

Teisel tasandil edastatav õppematerjal Eesti NSV kohta on geograafilise üldhariduse omandamisel põhiline. Kõrvutades koduvabariigi geograafia õpetamise tingimusi mis tahes muu geograafiakursuse või selle osaga, märkame põhimõttelist erinevust. Teadmiste omandamine tugineb siin paljuski kogemuslikult tuntule ja saab rajaneda vahetult tajutaval.

Koduvabariigi geograafia õpetamise eesmärgiseades tuleb lähtuda ainevalla eriomasest sisust, kasutades otstarbekohaselt selle tugevaid külgi, esmajoones objektide ja nähtuste vahetu tajumise võimalust. Kuigi ka siin on õppevahendid, nagu kivimipalad, mullamonoliidid, filmid, slaidid, skeemid, lüümikud, diagrammid jmt. omal kohal, täiendavad ja täpsustavad neid objektid ja nähtused nende loomulikus olekus ning keskkonnas, loomulikus seoses teiste objektide ja nähtustega. Praktiliselt on õppematerjal koduvabariigi kohta ainuke kogu kooligeograafias, millel on seesugune suur eelis. Järelikult ei ole juhuslik, et õpetamise meetoodikas rõhutatakse alatasa õppekäikude ja -reiside märkimisväärset osa õppetunni kõrval, vahetu vaatluse suurt kaalu konstrueeritud vahendite hulgas.

Koduvabariigi geograafia õpetamisel näeme põhiliselt kaht teed, mis regulaarselt kokku puutuvad ja aeg-ajalt ühtivad. Üks viib lähemale geograafiahariduse lõppeesmärgile — geograafiliselt mõtleva isiksuse arengule. Teine annab õppurile konkreetseid teadmisi koduvabariigi loodusest, rahvastikust ja majandusest. Siit sugenevad geograafia õpetamise põhilised haridustaotlused. Vastavalt kasutusel olevale programmile nõutakse, et õpilane peab omandama teadmised Eesti NSV geograafilisest asendist, piirist, territooriumi

suurusest ja ulatusest, geograafilisest ehitusest, kliimast, vetevõrgust, muld- ja taimekaitsest, loomastikust, loodusvaradest ja looduse kaitsest, rahvastikust ja administratiivjaotusest, rahvamajandusharudest, looduslikest ja tootmis-territoriaalsetest kompleksidest, majanduslikest sidemetest, transpordist jmt.

See kõik on inimesele vajalik tema lähima elu- ja töökeskkonna tundmiseks. Nende teadmiste omandamist võime pidada koduvabariigi geograafia õppimise lähitaotluseks. Ent taolised teadmised pole ju üksnes lihtsalt faktid kõrgustikest või madalikest, tööstus- või põllumajandusettevõtetest. Nende põhisuks on mõisted, mis kujunevad õpilase teadvuses objekti või nähtuse olemusse süvenemisega. Esmajoones väärib rõhutamist, et koduvabariigi geograafia õpetamisel on tarvis objekte ning nähtusi vaadelda arengus, sest seda ei tea õpilased kogemuslikult enne vastaosa käsitlemist koolis.

Kuidas on tekkinud tundmaõpitav järv? Milline on olnud tema areng minevikus? Millised tendentsid iseloomustavad tema arengut minevikus? Millised tendentsid iseloomustavad tema arengut praegusajal ja tulevikus? Mis iseloomustab koduvabariigi rahvastiku geograafilist arengut? Millised muutused on toimunud rahvamajanduses tervikuna ja tema harudes? Millises suunas kulgeb areng käesoleval ajal, lähemas ja kaugemas tulevikus? Arendamise põhjuste analüüsimine eeldab seoste avastamist, seoste ahela tunnetamist, looduse ja ühiskonna arengu seaduspärasuste mõistmist. Geograafia on omane muutuste avastamine ruumis. Ka koduvabariigi geograafias on põhitähelepanu koondatud looduse ja ühiskonna dialektikale territoriaalses läheduses. Kuidas on muutunud näiteks Eesti taimekoosluste territoriaalne paigutus? Millised muutused iseloomustavad tootmise territoriaalset paigutust? Millised nihked on toimunud rahvastiku paiknemises? Need ja paljud muud õppematerjali sõlmprobleemid on n.-õ. puhtgeograafilised, nende õppimine edendab õpilase geograafilist mõtlemist. Nii põimubki lähitaotlus kaugema eesmärgi saavutamisega.

Koduvabariigi geograafia õpetamisel on tarvis silmas pidada muidki lähedase ja kaugel kokku puutepunkte. Esmajärjekorras puudub see geograafiliste üldmõistete ja seaduspärasuste käsitlemist.

Nii Eesti NSV füüsilist kui ka majandusgeograafiat õpetatakse siis, kui õpilaste üldteadmised geograafiast on juba üsna mahukad. Kuna esialgu tugineti kodulooprinsibile ja kasutati kogemuslikult tuntut kujutluste loomiseks uuest, veel tundmatust, siis nüüd toimitakse teisiti: üldteadmisi rakendatakse uues situatsioonis, koduvabariigi geograafia õpetamisel. Sel viisil süvendatakse õpilaste teadmisi riigi geograafilisest asendist, maakoore geoloogilisest ehitusest, pin-

navormidest, kliimast, muldadest, majandus-  
harudest, tootmisettevõtetest, tootmise paigu-  
tamise printsiipidest jmt. Näiteks kinnista-  
takse koduvabariigi geograafia õpetamisel  
niisuguseid mõisteid nagu summaarne kiirgus,  
erosioonibaas, mullatekkektergur, aluspõhi, mo-  
reen, kuppel, tootmise spetsialiseerumine, too-  
te omahind, töömahukas tootmisharu, linna-  
lähine põllumajandus jt.

Koduvabariigi geograafia õpetamisel sü-  
vendatakse ka õpilaste arusaamasid loodusva-  
rade ratsionaalsest kasutamisest, tootmise  
otstarbekohasest paigutamisest, tootmis-terri-  
toriaalse kompleksi sisestest sidemetest jne.  
Seega on koduvabariigi geograafia õppimine  
nagu lõplüli ahelas üksikult üldisele ja sel-  
lelt taas üksikule. Kõnesoleva õppematerjali  
kaudu õpivad õpilased rakendama geograafi-  
lisi üldteadmisi konkreetsetes oludes, pealegi  
kogemuslikult tuntud tingimustes, mis annab  
tagasiside selleski mõttes, et õpilane mõtestab  
kogemusliku teadmise ja see tõuseb kvalita-  
tiivselt uuele, endisest kõrgemale tasemele.  
Rõhutagem veel kord, sellega kaasneb õpi-  
laste geograafilise mõtlemise arenemine ja  
tema üldise geograafilise silmaringi avarda-  
mine. Sellele aitavad suuresti kaasa mitme-  
sugused välitööd, praktilised tööd Eesti NSV  
kaartide ja statistiliste materjalidega.

Teadmised koduvabariigi geograafiast osu-  
tuvad ühiskonnale väärtuslikeks vaid juhul,  
kui nende valdaja on ideeliselt ning kõlbeli-  
selt piisavalt ette valmistatud neid rahva  
hüvanguks kasutama. Siit sugeneb tungiv  
vajadus õpilastele mitte lihtsalt edastada in-  
fot Eesti NSV kohta, vaid selle omandamisega  
koos kujundada suhtumist koduvabariigi loo-  
dusesse, rahvastikku ja majandusse, samuti  
teadmistes Eesti NSV geograafiast.

Teadmised on teadvuse struktuuri alglüli,  
selle intellektuaalne komponent, millele tugi-  
nevad isiksuse väärtusorientatsioonid, need  
aga määravad inimese käitumise motiivsiioo-  
ni ja suunduse. Järelikult seisneb põhikü-  
simus selles, mis on inimese jaoks väärtus.  
Kõnesoleval juhul on õppimise eesmärk saa-  
vutada esmajoones seda, et õpilase omanda-  
tud teadmised koduvabariigist transformee-  
ruksid tema teadvuses veendumusteks kodu-  
vabariigist kui väärtusest. Et seda saavutada,  
on tunnetustegevus tarvis seostada emotsio-  
naalse kogemusega, teisiti öeldes: teadmiste  
omandamisega peab seostuma tundmuste ri-  
kastumine. Selleks on vaja rakendada kõike:  
muusikat ja luulet, proosat ja kujutava kunsti  
teost, looduse värvusi ja vorme, loodushääli  
ja -lõhnu, inimeste tööd looduses ja tootmis-  
ettevõttes, maastiku detaile ja panoraame,  
uusrajatise ja endisaegseid inimese kätetöö  
tulemusi.

Teadmisi koduvabariigi iga paiga looduse  
unikaalsusest, olgu see Haanja- või Kõrvemaa,  
paene Põhja-Eesti või kadakane Saaremaa,  
ergastab nende paikade ilu tunnetamine.  
Reljeefi suurvormide omapära, siseveekogude

kordumatus, ranniku omanäolisus rikastavad  
emotsioone ning ergutavad huvi, mis loob  
soodsa pinna seemise vajaduse tekkimiseks  
täiendada oma muljeid koduvabariigi loodu-  
sest. Just koolides, kus teadmiste kõrval on  
ergastatud tundmusi, soovivad õpilased minna  
ekskursioonile mõnda koduvabariigi seni veel  
nende poolt külastamata paika (mitte sadade  
või tuhandete kilomeetrite taha!), et tutvuda  
oma koduvabariigi looduse, inimeste eluolu ja  
majandustegevusega. Selline huvi on igati  
tervitatav ja näitab, et neile õpilastele on  
koduvabariik tunnetusväärtusega.

Huvi koduvabariigi geograafia vastu ei  
täienda aga veel tema piiratud armastamist,  
valmisolekut teda kaitsta, oma rahva hüvan-  
guks töötada. Õpilase seemises minas peab  
tekkima sügav austus koduvabariigi kui elu-  
keskkonna vastu. Selle kujundamisele saab  
õpetaja kaasa aidata hinnangute andmisega.  
Kasutades niisuguseid omadussõnu nagu sood-  
ne—ebasoodne, viljakas—vähevilkakas, so-  
biv—ebasobiv, meeldiv—ebameeldiv, hea—  
halb jne., on võimalik inimese, s.o. ka õpilase  
seisukohast hinnata koduvabariigi asendit,  
reljeefi, kliimat, muldi, taimkatet, loodusva-  
rasid jpm. Hinnangut peaks pälvima ka inime-  
se tegevus: asulate rajamine, teede ehitamine,  
tootmisettevõtete paigutamine, looduse kaits-  
mine, loodusvarade kasutamine jne. See mo-  
biliseerib õpilasi osutama tähelepanu inimese  
moraalsele kohustusele kindlustada looduse  
ja tootmise vahel optimaalsed suhted mitte  
niivõrd üldse, kuivõrd konkreetsetelt koduva-  
bariigis.

Praegusajal on seoses teaduse ja tehnika  
progressiga äärmiselt aktuaalsed ratsionaalse  
looduskasutuse ja inimese eluks optimaalsete  
tingimuste säilitamise probleemid. Koduvaba-  
riigi geograafia õpetamisel on sobiv konk-  
reetse materjali alusel tõestada nende olemas-  
olu ja tõsidust. Tutvustades õpilastele meie  
vabariigi valitsuse dokumente, mis reglemen-  
teerivad maa, maapõue, vee, atmosfääriõhu,  
taimestiku, loomastiku jne. kasutamist ning  
kaitset, on võimalik veel rohkem väärtustada  
meie üldrahvalikku omandust. Seesugune alli-  
kate kasutamine ei ole eesmärk omaette, vaid  
tuleneb kasvatustaotlustest. Just taoliste do-  
kumentide sätetes, lõikudes jne. väljendub  
meie vabariigi valitsuse hoiak kodumaa  
looduse, s. o. inimese elukeskkonna suhtes. Siit  
sugeneb teadmine, et suhtumine inimesesse  
põhineb humaansusel, mis ei jää kajastumata  
ka õpilase seemises minas.

Koduvabariiki väärtustavad õpilase jaoks  
teadmised inimese tööst looduse uurimisel,  
kasutamisel ja kaitsmisel ning tootmise eden-  
damisel. Hinnangud Eesti NSV teadlaste  
töödele kas Läänemere või atmosfääri uurimi-  
se valdkonnas, maaviljeluses või põlevkivi-  
keemias, geoloogias või ökonoomikas aitavad  
õpilastel kergemini jõuda koduvabariigi tead-  
laste töö väärtust tunnustava hoiakuni. Mil-

line on koduvabariigi teadlaste osa tootmise arendamisel? Kuidas aitavad nende töö tulemused tõsta meie endi heaolu? Nendele ja paljudele muudele küsimustele antavad vastused soodustavad kahtlemata uhkustunde süvenemist koduvabariigi üle. Samavõrd on koduvabariigi vastu armastuse kujunemise lähteks hinnangud loodusvarade kasutusele, keskonnakaitsele, maastikuhooldusele, loodusharulduste kaitsele ning tootmise sotsialistlikule korraldusele. Majanduse territoriaalse spetsialiseerimisega on oluline seostada tööjõuressursside, sealhulgas tootmiskogemuste probleemi. Õpilastes tekitavad austust esivanemate maa vastu andmed igipõlistest tootmisharudest, mis praegugi on olulisel kohal, nagu seakasvatus, kalandus, merelaevandus, metsandus, lubjatöööstus, paetootmine, tekstiilitöööstus jne.

Väärtushinnangutele tugineb inimese käitumine. Oma tegevuses ta realiseerib seesmise hoiaku. Meie ideaal on see, et nooruk, lõpetanud kooli, armastaks oma koduvabariiki nii, et ta sooviks siin elada ja töötada, oma tööga rohkendada rahvatulu, rikastada loodust, et ta suhtuks humaanselt inimesesse oma kõrval, teeks kõik temast sõltuva koduvabariigi kultuuri ja majanduse arenguks. Selleks on tarvis, et ta kooliaastate vältel leiaks enesele väärilisi eeskujusid. Näiteks tootmise arendamine oleneb eeskätt inimesest, meie vabariigi elanikkonna tootvast tööst. Õpilaste kasvatamise huvides tuleb õppeprotsessis arvestada arusaamasiid tootva töö olemusest, inimese kui tootja osast tööprotsessis. Ettevõtete tutvustamisel on tarvis õpilaste tähelepanu suunata tootva töö loovale iseloomule. Sellises töös põimuvad omavahel tihedalt individuaalne ja kollektiivne. Eriti ekskursioonidel ettevõtetesse on vaja, et õpilased märkaksid iga töötaja kohta ja osa tootmiskollektiivis, et nad tunnetaksid, milline vastutus lasub kollektiivsete ülesannete täitmisel iga selle kollektiivi liikmel, kuidas iga inimese töö tulemused mõjutavad kogu ettevõtte eesiseivate ülesannete täitmist. Tutvumisel tootva tööga veendub õpilane selles, et kollektiivsus- ja ühiskondlik kohusetunne on äärmiselt vajalikud isiksuseomadused eriti tööprotsessis. Otsene kontakt tootjaga tema töökohal võimaldab õpilast kasvatada esteetiliselt. Jälgides vilunud töötaja tegevust, tunnetab ta tootva töö ilu. Samas omandab õpilane konkreetse kujutluse teatud tööala iseärasustest, saab teada, millega tegeldakse antud kutsealal. Sel viisil aitab tootja töö vaatlemine õpilast kutsevalikul.

Ekskursioonidel tootmisettevõtteisse on tarvis õpilasi suunata tunnetama ka tööalaste teadmiste tähtsust, töötulemuste sõltuvust töötaja kvalifikatsioonist, tootmiskogemustest ja vilumustest, aga ka tema üldisest, sealhulgas poliitilisest, majanduslikust ja geograafilisest silmaringist. Konkreetset materjali tuleks õpilastele esitada samuti töötajate

kvalifikatsiooni süsteempärase töstmise kohta ettevõtteis, et neile näidata teadmiste pideva täiendamise vajalikkust tulenevalt üha uuema tehnika ja tehnoloogia kasutuselevõttust tänapäeval. Siit sugenevad arusaamad, et õppida on tarvis alati, ka siis, kui oled juba kogemustega töötaja. Just ettevõttes viibimise ajal on õpilasel võimalik hinnata teise inimese tööd ja suhtumist töösse kategooriates hea — halb ning selle põhjal otsustada, milline tahab ta ise olla. Nii tekib võimalus, et ta tööpoolest pärast kooli lõpetamist töötab vastutustundlikult.

Meie koduvabariik on osa suurest kodumaast — NSV Liidust. See tõsiasi peab vajutama oma pitseri ka koduvabariigi geograafia õpetamisele. Juba õppematerjali paigutamine NSV Liidu geograafia kursusesse tunnistab vajadust käsitleda Eesti NSV loodust, rahvatikku ja majandust tihedas seoses kogu NSV Liidu geograafia vastava osaga (vt. täpsemalt: H. Tiits. Eesti NSV geograafia ja teadusliku maailmavaate kasvatamine. — «Nõukogude Kool», 1965, nr. 6, lk. 446—452; nr. 7, lk. 511—516; H. Tiits. Eesti NSV majandus kui NSV Liidu rahvamajanduse koostisosa. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 4, lk. 10—13). Eesti NSV näite põhjal leiavad õpilased kinnitust leninliku rahvus- ja majanduspoliitika elluviimisele. Faktid tootmisvõimsuste kasvu, teaduse ja tehnika progressi saavutuste rakendamise kohta tootmises, tööviljakuse kasvu, toodangu üldmahu suurenemise jmt. kohta näitavad ilmekalt, milline tähtsus on meie vabariigis tootmise sotsialistlikul korraldusel.

# Lugemisõpetuse metoodiline vaheldusrikkus kasvatasmõjukuse eeldusena

**EHA HIIIE,  
ENSY teeneline õpetaja, dotsent,  
TPedi pedagoogikateaduskonna dekaan**

## Mõningaid lähtepõhimõtteid

Esteetilise kasvatuse põhiaktsepte on mõjustada lapse psüühika süvasfääre, kuhu ei küüni tavapäraste kasvatuse meetodite toime. Küllap seepärast rõhutataksegi koolireformi põhisuundades: «Tähtsaim ülesanne on tunduvalt parandada õpilaste kunstiharidust ja esteetilist kasvatust. On vaja arendada kauni tunnetamist, kujundada tervet kunstimaitset, oskust õigesti mõista ja hinnata kunstiteoseid, kodumaa looduse ilu ja rikkust. Kasutada nendel eesmärkidel paremini ära iga õppeaine, eriti kirjanduse, muusika, laulmise, kujutava kunsti ja esteetika võimalusi.»

Selle ülesande täitmise teenistuses on ka emakeele lugemisõpetus. Lugemispalad kätkevad rikkalikult materjali nii kõlbeliste vaadete kui ka maailmavaate algete kujundamiseks. Mis aga veel olulisem — kirjandus kui kunst võimaldab tundmuste vahendusel vaadete muutumise veendumusteks. Nende ridade autor on algklasside kirjandusliku lugemisõpetuse kasvatuse väärtustest korduvalt kirjutanud (vt. 1, 2, 3 jt.). Seepärast lubatagu käesolevas piirduda mõnede põhiteesidega.

**Kasvatus on teatavasti intellektuaalne** (kognitiivse), **emotsionaalne** (afektiivse) ja **praktilise sulam**. See tõde on tänaseks üldtunnustatud. Kummatigi on tegelikus koolielus see sulam nii mõnigi kord veel õige rabe, sest nimetatud komponendid pole omavahel tasakaalus. Alklassides on üsna tavaline puudus lugemispalade käsitluse sugenev deklaratiivsus ja loosunglikkus, õpetussõna kuiv-asjalik pealesurumine, mis muudab tekstiga seostuva töö lapsekaueks ning tasalülitab emotsionaalsuse.

Teadvust loogilis-abstraktsel tasemel mõjutades kujunevad kõlbelised, maailmavaatelised

jm. **vaated**, mis on oma olemuselt neutraalsed (teab küll, kuidas on õige toimida, kuid tegutseb ise sootuks vastupidi). **Tundmustele** tuginedes muutub vaade **veendumuseks**, subjektiivselt oluliseks, tegevuse motivaatoriks. Tundmused kui püsivad emotsionaalsed suhtumised võtavad osa isiksuse suunduse, hinnangute, vaadete ja väärtusorientatsioonide formeerumisest. Tundekasvatus on kasvatustöö alus ning ühtaegu pedagoogitöö kõige raskem ja keerukam valdkond.

Lapsepõlv on tundekasvatuse viljakaim periood. Esimese kümne eluaasta vältel kujuneb tundmuste põhikude ja rajatakse inimese põhisuhtumised. Arvatakse nii, et kui laps pole selle aja jooksul kordagi läbi elanud kiindumust kellessegi, kaastunnet, avastamisrõõmu, sallimatust ebaõigluse suhtes jmt., siis hilisemal perioodil pole tal selliste tundmuste avaldumine reaalne (vt. lähemalt 5).

Mida noorem on õpilane, seda olulisem on tema tundeerkuse virgutamisel tundmuste diapasooni avardamine, s.t. selliste olukordade kujundamine, kust laps võiks saada elamusi, mida ei sisalda tema senine emotsionaalne kogemus. Ajapikku pöörame järjest enam tähelepanu sellele, et tundmused muutuksid püsivamaks, tugevamaks, põhjendatumaks, et nad kindlustuksid ja väljendusid motiveeritud käitumise kaudu.

Emotsionaalse arengu üheks suuremaks mõjutajaks võime õigustatult pidada **kunsti** kogu tema mitmekesisuses. Kunst on tihendatud elu, mis rikastab inimest ka selliste tundmustega, mida iga inimese enese elus ette ei tule. Sagedasel kordumisel lähevad need emotsionaalsesse mällu ning empaatilise elamuse kaudu omandatakse kunstis väljendatud ideid isiklikult läbitunnetatud veendumustena (vt. üksikasjalikumalt 7).

**Esteetilisel elamusel on alati hinnanguline iseloom**. Inimesed suhtuvad ellu ja selle kujutamisse kunstis kui ilusasse või inetusse. Need tundmused avalduvad vastavates hinnangutes ja esteetilisest maitsetes ning elatakse läbi kunstinaudingu omapärastes seisundites. Seega on kõlbeliste, intellektuaalsete ja esteetiliste tundmuste vahel sügav sisemine seos. Esteetiliste tundmuste ühiskondlik olemus seisneb kõlbeliste, maailmavaatelistes jt. tundmuste, veendumuste ja ideaalide kasvatamises.

**Ilukirjandus** on üks mõjuvamaid ja diapasoonilt avaramaid kunstiliike, millega kainik sagedamini ka kokku puutub. Kirjandusteose mõju lugejale ei lõpe raamatu käest panemisega. Loetu jätab jälje lugeja mällu, muudab midagi tema isiksuses. Edastades tegelikkuse tunnetust, laiendab kirjandus igas vanuses lugejate vaimset silmaringi, annab emotsionaalse kogemuse, mis väljub neist raamidest, mille inimene oleks võinud oma elu jooksul ise saada. Kirjandus kujundab kunstilist maitset ja pakub esteetilist naudingut ning, mis kõige olulisem, kujundab inimestes sügavaid ja püsivaid, üldistatud «teoreetilisi» tundeid (vt. selle kohta 6, lk. 146—152).

Kunst armastab illusioone. Mida noorem on laps, seda enam võetakse illusioonid omaks.



Seda vahetumad on lugemisel läbielatud tundmused, seda täielikumalt identifitseeritakse end raamatukangelastega ja järelikult **seda toimivam on kirjandus kasvatuse seisukohast**. Seda arvestades tuleb **emakeele lugemistunni eesmärki** näha mitte pelgalt lugemisoskuse ja -vilumuse kujundamises, vaid silmas on vaja pidada märksa kaugemat perspektiivi. Selleks on lugemisrõõmu säilitamine, huvi äratamine kirjanduse kui kunsti vastu ja selle **spetsiifiliste väljendusvahendite tunnetamine**, tagamaks kirjanduse kui ülitähtsa kasvatusvahendi mõjulepääsemise.

Lugemisoskus pole eesmärk omaette, vaid üksnes vahend, et kirjasõnast endale midagi ammutada. Kõige üldistatumalt võib lugemisel olla kaks eesmärki: saada **teadmisi ja esteetilist elamust**. Vastavalt sellele võime ka kirjasõna jaotada teabekirjanduseks (mis annab esijoones teavet, informatsiooni) ja ilukirjanduseks (mille peamine funktsioon on inimese esteetilis-emotsionaalne mõjutamine kunstilise sõna, kunstilise kujundi kaudu). Teabekirjandus kujundab inimese intellektuaalset, ilukirjandus esteetilis-emotsionaalset potentsiaali. Isiksuse arengu seisukohast on võrdväärselt olulised mõlemad. Järelikult tuleb mõlemat liiki tekstidega tegemist teha juba algklassideski. Selleks kohaks ei pruugi aga olla üksnes emakeele lugemistund.

Oleme seisukohal, et **lugema** õppimise perioodil (ajaliselt praegu 1. klass) on õige emakeelitudes tutvustada õpilast **mõlemat liiki tekstidega**, tagamaks eeldused erinevate õppeainete õppimiseks järgmistes klassides. **Lugemisõpetuse** etapil (praegu alates 2. klassist) väheneb järsult lugemistundide arv ning suureneb teiste õppeainete osa õppeplaanis. **Kasvatust** kaalutlustest lähtudes peaksid siitpeale lugemistunnid jääma täielikult **kirjandusliku lugemisõpetuse** teenistusse. Teabeteksti lugemise oskust tuleb teadlikult edasi arendada teiste õppeainete, eeskätt loodusõpetuse ja matemaatikatundides.

Kirjandusteoste mõju eripära ja jõud inimestele sõltub nii teose enese ideelistest ja kunstilistest omadustest kui ka lugejate iseärasustest. «Õhe või teise kirjandusteose mõjus on alati konkreetse teose ja konkreetse lugeja vastastikuse toimimise tulemus,» rõhutab O. Nikiforova (6, lk. 129).

Ilukirjanduse mõjul inimestes kujunenud tunnete ja isiksuslike hoiakute sisu sõltub kaheldamatult loetud teoste sisust. Kuid see seos pole sirgjooneline ja kaugeltki mitte absoluutne. Nagu teada, võivad eri lugejad ühtede ja samade teoste lugemisel võtta omaks oluliselt erinevat sisu. See sõltub lugejate kuuluvusest kindlasse sotsiaalsesse rühma, nende vanusest ja individuaalsetest iseärasustest. Kui sotsiaalse faktori osa ilukirjanduse mõjususes on uuritud ebapiisavalt, õigemini seda peaaegu polegi meil tehtud, siis vanusefaktori uurimisega on tegeldud rohkem. Nii on O. Nikiforova oma raamatus «Kooliõpilase ilukirjanduse retseptioon» pühendanud sellele probleemile terve peatüki, millele tuginedes käsitletakse sama teemat ka eestikeelses

tõlketoeses «Ilukirjanduse vastuvõtu psühholoogia» (6, lk. 155—165). Eesti autoreist on koolieelikute ja kainikute retseptiooni iseärasusi vaagitud S. Väljataga (4). Mõlema autori andmed kinnitavad **õpetamise olulist osa** kunstikeele tundmaõppimisel laste poolt ning rõhutavad seejuures **kunstispetsiifilise lähenemise** vajalikkust. Sedasama on vaja silmas pidada ka algklasside **lugemistunni organisatsioonilisel ja meetoodilisel korraldamisel**.

Oleme korduvalt rõhutanud, et ilukirjanduslik teos mõjub esteetiliste tundmuste kaudu. Seejärel on ka **ilukirjanduslike lugemispalade** käsitlemisel algklassides primaarne mitte palas sisalduv eetiline teave (õpetussõna), vaid **emotsionaalne laeng**, mis võimaldab lapsel loetava oma subjektiivses emotsioonide maailmas aktiivselt **läbi elada**.

Kainikule on tunnuslik kujutlusvõime erksus, fantaasia lennukus, kogu tunnetustegevuse tundeelamuslikkus. See loob soodsa eelduse ilukirjanduse esteetilis-emotsionaalseks tajumiseks, mida õpetaja omalt poolt peaks siiski suunama ja toetama. Ilukirjanduslike lugemispalade kasvatustlike võimalusi saame kõige paremini realiseerida sellise **meetoodilise käsitusviisiga**, mis rajaneb põhimõttel: **lugemikutekstist, kirjaniku kunstilisest sõnast → kujutluse ergastamise ja tundmuste virgutamise kaudu** → pala mõtteni. Seejuures on oluline võrdse põhjalikkusega läbi mõelda nii pala käsitlemisele eelnev häälestus, pala lugemine kui ka sellega kaasnev ja sellele järgnev töö (vt. lähemalt 2, 3 jt.).

Ilukirjanduse lugemisel tekkivad tundmused on tihedalt seotud **kujutlusvõime, fantaasiaga**. Fantaasia on inimese loomingulise tegevuse vajalik element. Laps kujutleb end fantaasia kaasabil väga erinevatesse rollidesse, elab otsekui päriselt läbi mitmesuguseid sündmusi ning sellega koos ehtsaid tundmusi. Fantaasia virgutamine, kujutluste ergastamine on lugemispala mõjuvuse eeldusi ja lugemistunni meetoodika üks sõlmpunkte. Elavate kujutluste loomise seisukohast tuleks emakeele lugemistunnis oskuslikumalt ja nõtkemalt korraldada tööd kunstilise kujundi, algklassides eeskätt kunstilise detailiga.

Järjest suuremat tähelepanu väärib **kunstide koondtoime** emakeele lugemistunnis, lugemisõpetuse orgaaniline seostamine kujutava kunsti ja muusikaga, filmi- ja teatrikujutlusliku tegevusega. Viimane koos mängude-dramatiseeringute tegeliku korraldamisega evib omaette väärtust veel sellegi poolest, et võimaldab loetut **tegelikult läbi elada**, s.t. kõlblust **vastastikus suhtlemises praktiliselt harjutada**.

Lugemisõpetuse lõppeesmärgiks võib pidada **lugemisvajaduse** kujundamist. Toiming muutub vajaduseks siis, kui seda saadab positiivne emotsioon. See positiivne emotsionaalne rahuldus saadakse kirjandusega kokkupuutumise hilisematel etappidel eeskätt loetava sisust. Lugemise algastmel aga etendab kõrvuti loetava sisuga otsustavat osa **lugemisõpetuse meetoodika**, see, kuidas loetav lapseni tuuakse, mil viisil

teda teosele **kaasaloojaks** virgutatakse. Seega sõltub lugemistunni kasvatusmõju võrdväärselt nii lugemismaterjali täisväärtuslikkusest kui ka lugemistunni metoodiliselt meisterlikust korraldusest. Kuidas selle viimasega lugu tegelikult on — sellele alljärgnevas tähelepanu keskendamegi.

### Erinevate töövõtete kasutamisest lugemistundides

Præguseni on õppetund koolis õppe-kasvatustöö põhivorm. Järelikult sõltub eelkõige tunni heatasemelisusest ka lugemisõpetuse tulemuslikkus. Paraku pole õpilaste hinnangud emakeele-tundidele mitte alati kiitvad. TPedl üliõpilaste-diplomandide kaasabil olene uurinud kainikute suhtumist õppetöösse ja erinevate õppeainete õppimisse õige mitme aasta vältel. Saadud tulemused pole alati rõõmustavad.

Nii näiteks olene uurinud kolmel viimasel õppeaastal algklassiõpilaste suhtumist juttude kuulamise, lugemise ja emakeele lugemistundi (uuriti 9 maa- ja linnakooli 18 klassi; poisse — 211, tüdrukuid 224; linnalapsi 303, maalapsi 132; 2. kl. õpilasi 241, 3. kl. õpilasi 194 — kokku 435). Tulemused näitavad positiivse suhtumise langust kõigi uuritud tegevuste suhtes.

Kui 2. klassis meeldis jutte kuulata 62,8%-le õpilastest, siis 3. klassis ainult 39,3%-le. Oletasime, et 3. klass soovib juba ise rohkem lugeda. Andmed kinnitasid vastupidist: 2. klassis oli lugemine meelistegevuseks 53,9%-le õpilastest, 3. klassis aga ainult 37,4%-le. Lugemistund meeldis 2. klassis 72,3%-le, 3. klassis aga ainult 29,5%-le õpilastest. Tundide eba-meeldivuse põhjusena on õpilased nimetanud peaaesjalikult tundide igavust ja ühetoonilisust.

Sõandamegi arvata, et **tunnimetoodika ühekülgus ja vähevarieeruvad töövõtted on meie koolides emakeele lugemistundide põhipuudusi**. Käibivas õppekirjanduses on lugemispaladega kaasnev küsimuste-ülesannete süsteem üsna mitmekesine, nõudes õpilastelt erisugust lähene-mist palale, erinevat mõttetööd, süüvimist kunstilisse detaili ja kunstilisse sõnasse jm. Lugemiku-palade metoodilises töötluses on eri raskus-astmetega ülesandeid, neid on tugevamaile ja vähemsuutlikele. Suhteliselt uudsema tööliigina pakub õppekirjandus loomingulisi, ennekõike klassi paremikule mõeldud ülesandeid ning suu-nab kunstide koondtoimele emakeele lugemis-tunnis. Metoodilised abimaterjalid (1, 2, 3 jt.) virgutavad õpetajat selles suunas ise kaasa loo-ma. **Kuidas näeb aga lugemistund välja tege-likkuses!** Selle selgitamiseks olene 1983/84. ja 1984/85. õppeaastal kogunud andmeid emakeeletundide fotografeerivate protokollide abil. Kokku olene saanud andmeid maa- ja linnakoo-lide 113 algklassiõpetaja 452 lugemistunni kohta (neist maal 45 klassi, linnas 68 klassi; 1. kl. 38, 2. kl. 49, 3. kl. 26).

452 lugemistunnis on kasutatud kokku 61 erinevat töövõtet (kokku 2746 korral). Seega keskmiselt on kasutatud ühes lugemistunnis 6 erinevat töövõtet ( $\bar{x}=6,08$ ), mis polegi nii halb näitaja. Pilt muutub kohe, kui analüüsime lähe-malt üksikute töövõtete kasutamissagedust.

Lugemistundides kasutatavaid töövõtteid võib liigitada väga mitmeti. Joonisel 1 on esitatud üks võimalikest liigitustest. Arvud näitavad ühe või teise tööliigi esinemisarvu uuritud 113 klassi 452 lugemistunnis).

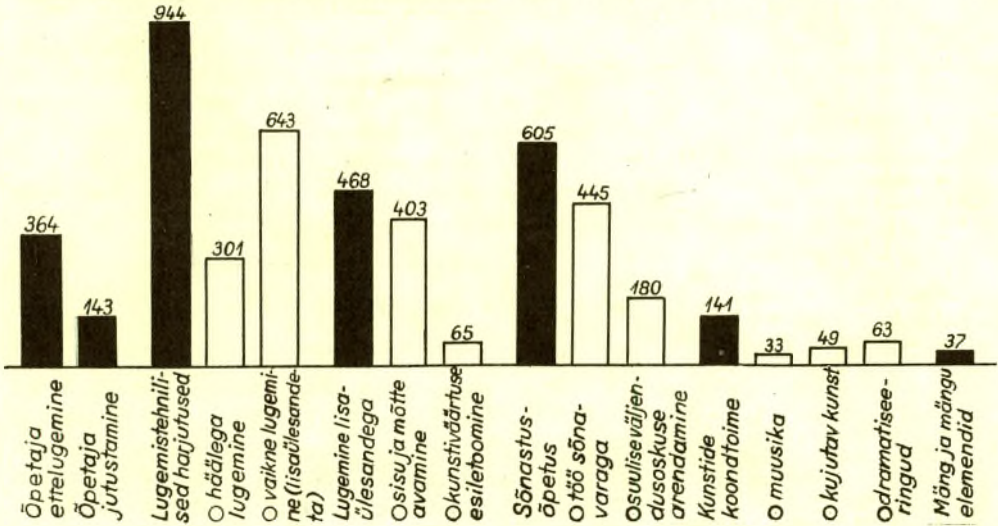
Jooniselt ilmneb selgesti: 1) võimalike töövõtete kasutamise ebaühtlus, b) liialdamine vaikse lu-gemisega ilma lisaülesanneteta, c) passiivsete töövormide ülekaal sõnastusõpetuses, d) vähene tähelepanu kunstide koondtoimele, e) mängu ja mänguelementide ebapiisav kasutamine (37 juhul 452 tunnist) ning f) lubamatult vähene töö lu-gemispalade kunstiväärtuse esiletoomiseks, kai-nikute kirjandustaju arendamiseks (65 korral 2746 võimalikust!).

Kuivõrd ilukirjanduslike lugemispalade puhul on loomuoameim töövõte **lugemise** (resp. lugemistehnika treenimise) **ühitamine sisuliste**, kujutlusi ergastavate, tundmusi võimendavate ja siitkaudu pala mõtteni jõuda lubavate töövõ-tetega, siis jälgigem nende kasutamissagedust vaadeldud lugemistundides (tabelid 1, 2, 3, 4, 5). Tabelis esitatu võib olla ühtaegu õpetajaile mäluvärskendajaks selle kohta, missuguseid töö-võtteid üldse võiks kasutada.

Tabel 1  
LUGEMISPALA SISU JA MÖTTE AVAMINE

Jrk. nr.	Töövõte	Esine-missa-gedus
1.	<b>Küsimustele vastamine</b>	
	<input type="checkbox"/> reprodutseerivad	214
	<input type="checkbox"/> mõtlemist nõudvad	52
2.	<b>Õpilaste poolt pala kohta küsimuste esitamine</b>	
	<input type="checkbox"/> enne pala lugemist	—
	<input type="checkbox"/> pärast pala lugemist	8
3.	<b>Valiklugemine</b>	7
4.	<b>Tegelaste iseloomustamine</b>	
	<input type="checkbox"/> otseste iseloomustamisvõtete alusel	7
	<input type="checkbox"/> kaudsete tunnuste alusel	—
	<input type="checkbox"/> olemusliku eristamine nähtumuslikust	—
5.	<b>Töö lugemispala pealkirjaga</b>	
	<input type="checkbox"/> autori pealkirja avamine	1
	<input type="checkbox"/> uue pealkirja mõtlemine	34
6.	<b>Kavastamine</b>	
	<input type="checkbox"/> pildiseeria alusel	—
	<input type="checkbox"/> deformeeritud teksti järgi	2
	<input type="checkbox"/> iseseisvalt	16
	<input type="checkbox"/> liitkava	—
7.	<b>Pala analüüsimine antud tunnuste järgi</b>	—
8.	<b>Kokkuvõtte tegemine mitme pala põhjal</b>	2
9.	<b>Töö mõistatustega</b>	
	<input type="checkbox"/> mõistatuste lahendamine	28
	<input type="checkbox"/> mõistatuste koostamine	1
10.	<b>Töö vanasõnaga</b>	14

ERINEVATE TÖÖVÖTETE KASUTAMISSAGEDUS UURITUD LUGEMISTUNDIDES



Tabel 2

LUGEMISPALA KUNSTILISTE VÄÄRTUSTE ESILETOOMINE

Jrk. nr.	Töövöte	Esinemissagedus
1.	Kunstilisele detailile osutamine õpetaja poolt	21
2.	Kujutluste ergastamine	
	□ seoses konkreetse episoodiga	5
	□ ühenduses sõnakujundiga	12
3.	Kunstilise detaili leidmine õpilaste poolt	5
4.	Pala täiendamine kunstiliste detailidega	2
5.	Kirjaniku vormitaotluste eakohane tutvustamine	
	□ žanrid (muinasjutt, jutustus, luule, näidend, valm)	3
	□ personifikatsioon	—
	□ alliteratsioon ja kordus	—
	□ sõnade heakõla muud vormid	—
6.	Autorite tutvustamine	
	□ loomingu temaatiline tutvustamine	3
	□ stiilierisustele osutamine	—
7.	Klassivälise lugemise suunamine	
	□ teemast lähtuvalt	9
	□ autorist lähtuvalt	6
	□ žanrist lähtuvalt	—

Tabel 3

TÖÖ SÕNAVARAGA

Jrk. nr.	Töövöte	Esinemissagedus
1.	Sõna tähenduse selgitamine	
	□ suuliselt	151
	□ eseme, pildi abil	19
	□ tegevuse abil	21
2.	Uute sõnade kasutamine	
	□ lausete koostamisel	45
	□ lünktekstis	86
	□ lugemispalas	1
3.	Sõnade leidmine	
	□ antud teemal	1
	□ mõne tegelasega seoses	2

□ antud algus- või lõpptähega	2
□ sünonüümid	18
□ antonüümid	5
□ homonüümid	4
□ võrdlused ja piltlikud väljendid	4
□ riimuvad sõnad	1
□ sõnade leidmine seoses keeleõpetusega	58
4. Sõnade koostamine antud silpidest ja tähtedest	6
5. Loogilised sõnavaraharjutused mõtlemise arendamiseks	3
6. Lugemiku sõnastiku kasutamine	
□ sõnade tähenduse selgitamiseks	2
□ lugemispala sõnavara muutmiseks, täiendamiseks	—
7. Sõnamängud	
□ «Täidan, täidan laeva»	14
□ ristsõnad	1
□ muud	1

Tabel 4

SUULISE VÄLJENDUSOSKUSE ARENDAMINE

Jrk. nr.	Töövöte	Esinemissagedus
1.	Lugemispala jutustamine	
	□ tekstilähedaselt	98
	□ oma sõnadega	17
	□ kava järgi	1
	□ kokkuvõtlikult	—
2.	Pala muutmine ja täiendamine	
	□ detailidega	1
	□ lugemikupildi järgi	2
	□ uue lõpuga	7
	□ uue algusega	1
	□ autori esitusviisi muutes (mina ↔ tema)	2
3.	Jutu koostamine	
	□ pildiseeria põhjal	1
	□ ühe pildi põhjal	25
	□ deformeeritud tekstist	2
	□ kava järgi	1
	□ tugisõnadega	7
	□ antud teemal iseseisvalt	15
	□ loetuga analoogilise jutu koostamine	—
	□ luuletamine (vabalt või antud teemal, meeleolul)	—

## KUNSTIDE KOONDTOIME

Jrk. nr.	Töövõte	Esine- missa- gedus
<b>MUUSIKA</b>		
1.	<b>Muusika kuulamine</b>	
	<input type="checkbox"/> plaadilt või lindilt	21
	<input type="checkbox"/> õpetaja esituses	—
	<input type="checkbox"/> teiste õpilaste esituses	—
2.	<b>Õpitud laulu laulmine</b>	6
3.	<b>Uue laulu õppimine</b>	—
4.	<b>Muusika valik õpilaste poolt</b>	
	<input type="checkbox"/> vastavalt teemale	4
	<input type="checkbox"/> vastavalt meeleolule	2
<b>KUJUTAV KUNST</b>		
1.	<b>Töö lugemikuilustratsiooniga</b>	
	<input type="checkbox"/> pildile osutamine	18
	<input type="checkbox"/> sisuline töö pildi põhjal	3
2.	<b>Muu pildimaterjali kasutamine</b>	12
3.	<b>Slaidide kasutamine</b>	2
4.	<b>Pildikeste joonistamine õpilaste poolt</b>	
	<input type="checkbox"/> kujutluses	3
	<input type="checkbox"/> tegelikult	11
<b>DRAMATISEERINGUD</b>		
1.	<b>Teksti jaotamine osadeks ja ositi lugemine</b>	
	<input type="checkbox"/> suhtlemiseta	19
	<input type="checkbox"/> suhtlemisega	14
2.	<b>Tegelaste määramine</b>	
	<input type="checkbox"/> välimust ja käitumist iseloomustades	20
	<input type="checkbox"/> iseloomu, tooni, miimikat määratledes	3
3.	<b>Dramatiseering</b>	14
4.	<b>Kostüümide, lavapildi, lavalise liikumise määramine</b>	3
5.	<b>Näidendi täiendamine</b>	—
<b>FILMIKUJUTLUSLIK TÖÖ</b>		
1.	Sündmustikust lähtuvad ülesanded	—
2.	Tegelastest lähtuvad ülesanded	—
3.	Filmiliik, filmitriikid	—
4.	Filmi täiendamine	—

Nagu tabelist nähtub, on lugemistundide metoodilisel väärtustamisel veel küllalt ammen-  
damata võimalusi. Praeguseni domineerivad kah-  
juks passiivsed, reproduktiivsed töövõtted, mis  
oma olemuselt on tihti peale kunstivõõradki.  
Loovülesandeid kohtame suhteliselt harva. Nii  
näiteks esineb sõnade tähenduse seletamist  
suuliselt 151 korral, uute sõnade kasutamist  
lausete koostamisel aga vaid 45 ja lugemispala  
täiendamiseks vaid 1 korral. Lugemispala teksti-  
lähedast jutustamist esines 98 korral, pala täien-  
damist uue lõpuga ainult 7 ja uue algusega  
vaid 1 korral. Trafaretne lähenemine torkab  
silma lugemisõpetuse seostamisel teiste kunsti-  
liikidega. Nii on valdavaks muusika kuulamine  
plaadidelt või lindilt, lugemikupildile osutamine  
ja ositi lugemine. Kurvastavalt vähe esineb  
muusika valikut loetava juurde õpilaste eneste  
poolt, pildikeste joonistamist kujutluses (kui  
üht fantaasiat virgutavat töövõtet) ja dra-  
maatilist tegevust tõelise suhtlemise ja mängu  
elementidega. Uuritud tundides pole ühelgi kor-  
ral kasutatud filmikujutluslikku tööd. Kasutatud  
pole ka selliseid tänuväärt loovtööde liike nagu

näidendi täiendamine, pala täiendamine pildi või  
ilustratsiooni põhjal, mõistatuste koostamine  
jms., kuigi õppekirjandus sellele suunab. Kõige  
enam raskusi näib õpetajaile valmistavat luge-  
mispala kunstiliste väärtuste esiletoomine. Ilm-  
selt on selles osas võlgu jäänud ka õpetaja  
töö suunajad.

**Kokkuvõtteks**

Lugemisoskus, nagu kõik oskused, pole staa-  
tiline, vaid muutuv, arenev, eri tasandiline.  
Nagu igale oskusele tunnuslik, nii vajab ka  
lugemisoskus rohket ja järjekindlat harjutamist.  
**Harjutamise efektiivsus** sõltub ühelt poolt har-  
jutamise sagedusest ja järjepidevusest, teisalt  
aga harjutuste mitmekesisusest ning ülesannete  
järg-järgult keerukamaks muutuvast süsteemist.  
Harjutuste ühetoonilisus halvab oskuse kujunemist, ning veel enam, **kahjustab tundi kasva-  
tuslikult**. Lugemistehnika igav ja ühetooniline  
treenimine, pala või lausete korduv üheluge-  
mine ilma ühegi uue ülesandeta surmab luge-  
mishuvi, tekitab vastumeelsuse harjutamise ja  
siitkaudu ka lugemistunni vastu (ning võib-olla  
ka lugemise vastu üldse).

Seepärast on õige lugemise harjutamisel  
läheneda **sisulisest** küljest, ühitada lugemistehnika  
treenimine pala sisusse süüvivate ülesannetega,  
õpilase järkjärgulise juhtimisega kirjanduse kui  
kunsti juurde. Üldreegel on see, et pala esma-  
kordse lugemisega kaasnevad ja lugemisele  
vahetult järgnevad ülesanded (ning sellega  
seostuvad töövõtted) peaksid olema emotsio-  
naalsemat laadi, kujutlusi ergastavad, tundmusi  
virgutavad. Kainemat arutelu, loogilist mõttetööd  
nõuvad tööviisid ja -võtted sobivad järeltõesse,  
analüüsi- ja kokkuvõtte etappi, tunni kinnista-  
vasse ossa, samuti iseseisvaks kodutööks.

Kirjandusteose tajumisel aktiivselt kaasaloo-  
va lugeja kasvatamiseks kasutagem lugemistunnis  
senisest märksa innukamalt loovtegevusi.

**Kirjandus**

- Hiie, E. Kirjandusliku lugemisõpetuse idee-  
lis-emotsionaalne väärtustamine. — Rmt.: Kasva-  
tamine algõpetuse põhiolemusena. Tln., 1977,  
lk. 43—49.
- Hiie, E. Esteetilise kasvatuse võimalusi  
emakeele lugemisõpetuses. Tln., 1978. 42 lk.
- Hiie, E. Ergastagem emotsioone, virguta-  
gem fantaasiat. — «Nõukogude Kool», 1982,  
nr. 4, lk. 47—51.
- Laps ja raamat. Metoodiline kiri. Koost. S.  
Väljataga. Tln., 1984. 21 lk.
- Lunge, A. Emotsioonide psühholoogia. Tln.,  
1980. 140 lk.
- Nikiforova, O. Ilukirjanduse vastuvõtu  
psühholoogia. Tln., 1985. 167 lk.
- Stolovitš, L. Esteetilise väärtuse olemus.  
Tln., 1976. 200 lk.

# Matemaatika õppemeetodid ja -vormid 6-aastaste laste klassis\*

ENDEL NOOR,  
PTUI sektorijuhataja

Matemaatiliste jutukeste koostamise kursus on liitunud ka meie vabariigi 6-a. laste matemaatikaprogrammi. Probleemi metoodilisel lahendamisel oleme aluseks võtnud L. Zankovi kontseptsiooni küsimusi mittesisaldavate matemaatiliste jutukeste koostamisest, kuid oleme seda katsetamiste käigus täpsustanud ja täiendanud

Matemaatiliste jutukeste koostamisel lähtutakse kahest esemete hulgast, mida võib laste ette asetada mitmel erineval viisil: esemetena õpetaja lauale, aplikatsioonidena tahvlile või vastavale alusele, seinapildina või võtta need hoopiski tööraamatust (1. osa, lk. 60–62). Kahe etteantud hulga järgi (kui neis on erinev arv esemeid) võib koostada kuus põhimõtteliselt erinevat matemaatilist jutukest: hulkade ühendamisele, ühendist ühe, teise või mõlema osa eemaldamisele (siit kolm erinevat jutukest) ja hulkade võrdlemisele (seoseid *on rohkem kui* ja *vähem kui*). Jutukeste teema suhtes lepitakse kokku hulkade eelneva vaatlemise, nendega toimunud või kavandatavate tegevuste kirjeldamise või pildi taustsituatsiooni analüüsimise ajal.

Et lugejal tekiks täpne ettekujutus matemaatiliste jutukeste koostamise metoodikast, kirjeldame üht konkreetset õpetamissituatsiooni. Asetame tahvlile pildi, millel on poiss (Priit) ja tüdruk (Triin). Priidul on käes üks lilleõis, Triinul kaks õit. Jutukeste koostamisel lähtutakse lillede hulkadest: üks lill ja kaks lille. Priit ja Triin ja kõik teised esemed pildil aitavad lastel valida matemaatiliste jutukeste teemat.

Enne jutukeste koostamise juurde asumist tuleb pilti hoolega analüüsida: Mida me näeme pildil? Kust on lilled saadud? Miks Priit ja Triin neid enda käes hoiavad? Mis puhul ja kellele nad need kavatsevad anda? Pildi ana-

lüüsimisest peab selguma, et lilled on eelnevalt vaasis või peenral koos olnud, et neid saab uuesti kokku panna, et neid saab vastastikku kinkida ja võrrelda.

Selle pildi järgi saab koostada järgmised 6 matemaatilist jutukest (esitame need kõige lihtsamas ja lühemas sõnastuses):

1. **Ühendame** hulgad: Emal on sünnipäev. Priit kingib emale ühe lille, Triin kaks lille. Emal on nüüd kolm lille.

2. **Eraldame** ühendist **ühe** osa: Triinul oli kolm lille. Ühe kinkis ta sünnipäevaks Priidule. Triinule jäi kaks lille (need kingib ta hiljem Priidu emale).

3. **Eraldame** ühendist **teise** osa: Priidul oli kolm lille. Kaks lille kinkis ta sünnipäevaks Triinule. Priidule jäi üks lill (selle kingib ta hiljem Triinu emale).

4. **Eraldame** ühendist **mõlemad** osad: Vaasis oli kolm lille. Priit võttis sealt ühe lille, Triin kaks lille. (Vaasi enam lilli ei jäänud.)

5. **Võrdleme** hulki (seos *on rohkem kui*): Triinul on kaks lille, Priidul üks lill. Triinul on üks lill rohkem kui Priidul.

6. **Võrdleme** hulki (seos *on vähem kui*): Priidul on üks lill, Triinul kaks lille. Priidul on üks lill vähem kui Triinul.

Laste koostatud matemaatilised jutukesed on tavaliselt palju fantaasrikkamad ja paljudel erinevatel teemadel. Näidistekstidest on näha, et tekstülesannete traditsioonilised komponendid (küsimus, võrdus, ka vastus) tööpoolest jutukestes puuduvad, kuid intuiitselt peab laps jutukeste koostamisel nendega arvestama — vastasel juhul jäävad mõtestamata hulkadega teostatavad operatsioonid ja hulkadevahelised seosed.

Matemaatiliste jutukeste koostamine on planeeritud elkursusesse poolaasta lõpule, igas tunnis kulub selleks 5–7 minutit. Otsustarbeks on alustada selliste hulkadega, milles on võrdselt (sama palju) esemeid: 1–1, 2–2, 3–3. Sel juhul saab piirduda nelja jutukesega, sest hulkade võrdlemine jääb ära. Esimestes tundides analüüsigu lähtesituatsiooni ja koostagu jutukesi õpetaja. Vahetades teemat, võivad lapsed seejärel kohe samade hulkade järgi koostada uued jutukesed. Eeltoodud järjekorrast tuleb jutukeste koostamisel kinni pidada, sest ainult siis jääb see lastele meelde. Esialgu võib õpetaja ülesannete järjekorda meelde tuletada lühikeste repliikidega: pane me kokku (ühte), võta osa ära, võta teine osa ära, võta mõlemad osad ära.

Kui lapsed on samaväärsete hulkade kaudu matemaatiliste jutukeste koostamise esialgsed kogemused omandanud, jätkatakse hulkadega, milles on erinev arv esemeid: 2–1, 1–2, 3–1, 1–3, 3–2, 2–3, (4–4), 4–1, 1–4, 4–2, 2–4, 4–3 ja 3–4. Et matemaatilisi jutukesi koostataks kollektiivselt, tuleb jutukeste näitlikuks aluseks valida sellised esemed ja seinapildid, mida saab demonstreerida klassi ees. Tööraamatu jooniseid jälgivad lapsed aga oma raamatutest.

\* Algus «Nõukogude Koolis» nr. 8.

Matemaatiliste jutukeste koostamise lõppeesmärgiks seame selliste oskuste kujundamise, mis võimaldavad igal normaalselt arenenud lapsel etteantud kahe esemete hulga järgi koostada 6 jutukest.

Toodud metoodilisest kontseptsioonist võime järeldada, et matemaatiliste jutukeste koostamine aitab oluliselt täita laste arendamise, õpetamise ja kasvatamise eesmärgi. Jutukeste koostamine valmistab lapsi ette tekstülesannete mõistmiseks ja hulkadevaheliste matemaatiliste seoste igakülgeks tunnetamiseks. Meie tähelepanekud kinnitavad, et matemaatilisi jutukesti võib edukalt koostada ka 1. klassis, s. o. algklassides praegu kehtiva tekstülesannete lahendamise metoodilise süsteemi eelkursusena.

#### Kirjandus

1. Noor, E. Arvu mõiste kujundamisest 6-aastaste laste klassis. — «Nõukogude Kool», 1984, nr. 12, lk. 45—47.
2. Noor, E. 6-aastaste laste matemaatikakursuse baasmõisted. — «Nõukogude Kool», 1985, nr. 1, lk. 41—44.
3. Noor, E. Matemaatika õpetamise eesmärgid ja sisu 6-aastaste laste klassis. — «Nõukogude Kool», 1985, nr. 4, lk. 41—45.
4. Noor, E. Matemaatika õppevahendid 6-aastaste laste klassis. — «Nõukogude Kool», 1985, nr. 5, lk. 53—56.
5. Noor, E. Matemaatika õppemeetodid ja -vormid 6-aastaste laste klassis. — «Nõukogude Kool», 1985, nr. 7, lk. ...
6. Папи Ф., Папи Ж. Дети и графы. Обучение детей шестилетнего возраста математическим понятиям. С франц. М., «Педагогика», 1974. 192 с.
7. Рудницкая В. Н. Проблемы формирования понятия отношения у младших школьников при обучении математике. — В кн.: Обучение младших школьников. Сборник научных трудов. М., НИИ СИМО АПН СССР, 1973, с. 66—80.
8. Экспериментальные задания к теме «Методическая система начального обучения». Методические разработки для учащихся первых классов. Под ред. Л. В. Занкова. М., НИИ ОП АПН СССР, 1976. 222 с.

## Kooli liikluskabinet

**AUGUST NEMVALTS,**  
**Haridusministeeriumi liikluskasvatuse komisjoni esimees**

Autode hulk teedel-tänavatel suureneb iga päevaga. Intensiivne liiklus tõstab nõudlikkust nii juhtide kui jalakäijate liikluskäitumise vastu. Seepärast on liikluseeskirjade tundmine ja ohutu liikluse reeglite täitmine kohustuslik kõigile inimestele, sealhulgas lastele ja õpilastele. Liikluseeskirjade tundmine ja nende täpne täitmine väldiks paljusid liiklusõnnetusi.

Ent ometi suureneb aasta-aastalt liiklusõnnetuste arv lastega, seda eriti linnaliikluse tingimustes. Enamik neist saab alguse laste tähelepanematusel ja distsiplineerimatust käitumisest tänaval, laste oskamatusel ette aimata oma käitumise tagajärgi.

Lastes õigete liiklemisharjumuste kujundamine peab algama varases eas — lasteaia, kodus. Ent oluline osa järjepidevas liikluskasvatases on siiski koolil, kus laps veedab suurema osa oma kasvuaastast. Koolis tuleb liikluskasvatuse tundmaõppimise kõrval omandada ka õiged liiklemisharjumused — nii jalakäija, jalgratturi kui ka juhina (mopeedil, mootorrattal, autol).

Nõuetekohaseks liiklusõpetuseks tuleks igas koolis sisustada spetsiaalne liikluskabinet või -klass, mida saab kasutada mitmesugusteks üritusteks.

Liikluskabinet peaks mahutama vähemalt 35—40 õpilast. Kabineti eesseinas, tahvli kohal (või kõrval) peaksid olema liikluskäitumise reeglid (tabelitena, elektrilisel tablool, orgaanilisest klaasist või kartongist üksikute märkidena). Samas peaks olema ka kooli mikrorajooni või lähema ümbruse liikluskasvatuse skeem. Skeemi koostamisel tuleb lähtuda õpilaste, s. o. jalakäijate seisukohast (NB! märkide paljusus). Klassitahvli ülaserava või selle kohale tuleb paigaldada ekraan õppefilmide demonstreerimiseks. Kino- või diaprosjektor seatakse klassi tagaseina. Akende katmiseks on vajalikud pimenduskardinad.

Kabineti külgseintele võib riputada mitmesuguseid skeeme, ristmike kujutisi, tabelleid jm. Kabineti tagaseinas peaksid olema kapid ja vitriinid, kuhu saab vaatamiseks välja panna ning kus saab hoida liikluskasvatuse materjale ja õppevahendeid.

Joonisel on toodud üks liikluskabineti plaanivariantidest. Tahvli (1) juures seisab õpetaja laud (9), kuhu on paigaldatud juhtimispuul (11) valgustatavate liikluskäikude stendi jaoks. Mitmesuguste näitlike õppevahendite demonstreerimiseks on õpetaja lauale monteeritud pöördketas (10). Klassitahvli kõrval on tabelite ja plakatite nagid (2), tahvli all aga kallutatav laegas (4) tabelite ja plakatite hoidmiseks.

Klassi ees tahvli juures võib olla valmend või eksaminaator (6) õpilaste teadmiste kontrollimiseks ja harjutamiseks.

Keskkel kohal klassi ees asub laud-liiklusmakett (7), mis on valmistatud õpilaste abiga tööõpetuse tundides. Maketile on kantud (vähendatud mõõtmetes) kogu kooli mikro-rajooni plaan. Makett on väga vajalik algklasside õpilaste liiklustundides, ohutu koolitee skeemi otsingul ja analüüsil, aga ka jalgsi- ja jalgrattaralli marsruutide ning legendide koostamisel, NLI patrull-kontrollpostide paigaldamisel jne. Laua laegastes hoitakse autode, jalg- ja mootorrattaste, jala-käijate, reguleerijate, valgusfooride jm. mudelid. Vastavalt vajadusele võib maketi katta kaanega — nii saab teda kasutada lihtsalt lauana mitmesuguste mängude mängimisel.

Klassi tagaseinas asuvad vitriinid ja kapid (16, 20) metoodiliste juhendite ja liiklusteemalise kirjanduse väljapanekuks ning hoidmiseks, samuti valgusfooride, kinoaparaadi, epidiaskoobi, grafoprojektori jmt. õppevahendite paigutamiseks, panipaigaks. Vitriinist ja vitriinikapist kahel pool asuvad spetsiaalsed kapid (16) NLI vormirõivaste, atribuutika, jalgrattaste jms. hoidmiseks.

Kabineti paremal seinal asuvale spetsiaalsele lükanstendile riputatakse mitmesugu-

seid skeeme, plakateid ja väljapanekuid.

Kirjeldatud liikluskabineti plaanivariant on üks paljudest võimalikest. Mõne teise põhiplaaniga ruumi kohandamisel liikluskabineti sisekujundus olla sootuks teine. Tähtis on, et kabineti kujundus vastaks tehnilise esteetika nõuetele ja oleks tundide-õppuste korraldamiseks hästi käepärane ning otstarbekas.

Liikluskabinetis peaksid olema järgmised vahendid:

#### I. Tehnilised ja näitlikud õppevahendid.

1. **Magnetahvel-makett**, mille komplekti kuuluvad erinevate ristmike ja teede skeemid, sõidukite (trammid, trollid, bussid, veo- ja sõidua autod, jalg- ja mootorrattad) mudelid, liikluskäigud ja muud liikluse reguleerimise vahendite (foorid, reguleerija) mudelid jmt. Makett on hädavajalik liiklustundide ja -minutite läbiviimiseks nii klassis kui ka ülekoolilistel kogunemistel.

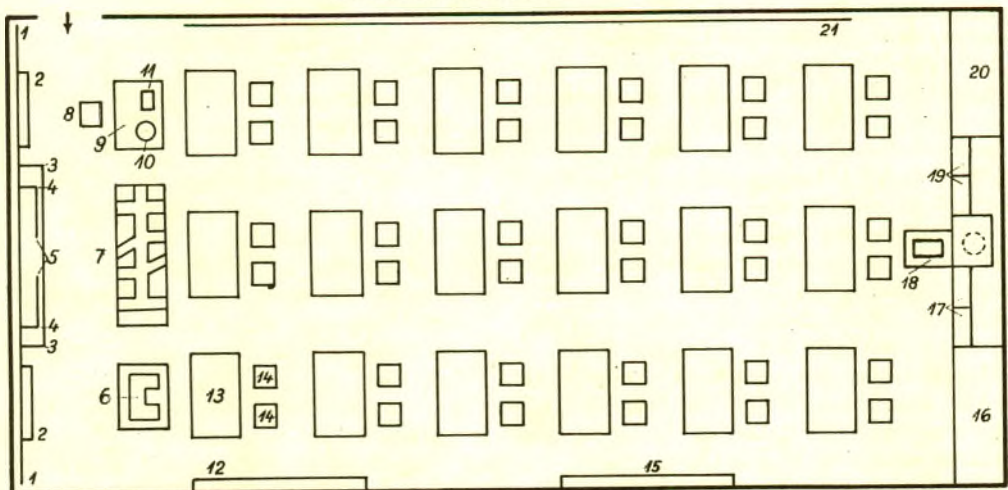
2. **Liikluskohver** mittemagnetiliste mudelite ja kartongist skeemidega sobib hästi ringitööks ja individuaalväljaõppeks. Kohvrit saab tellida Haridusministeeriumi jaotuskava alusel.

3. Liikluse reguleerimise tehniliste vahendite tundmaõppimiseks on vajalikud **lauavalgusfoorid**. Tuleks valmistada nii põhifoore kui ka lisasektsioonidega foore.

4. **Välisvalgusfoorid** on hädavajalikud õppusteks ja liikluskäikudeks liiklusväljakul või selleks kohandatud ruumis (näiteks võimalas). Nende valmistamine on täiesti jõukohane õpilastele. Toiteallikaks võib kasutada taskulambi patareid või alaldajat (ruumis). Võib tellida ka Haridusministeeriumi jaotuskava alusel.

5. Liikluskäikude tundmaõppimiseks on kõige otstarbekam elektrifitseeritud stend «Liiklus-

KOOLI LIIKLUSKABINETI PLAAN



1. Valgustatavad liikluskäigud. 2. Tabelite ja plakatite nagid. 3. Klassitahvel. 4. Tabelinagi.
5. Kinoekraan. 6. Valmend. 7. Kooli mikro-rajooni makett. 8. Õpetaja tool. 9. Õpetaja laud. 10. Õppevahendite demonstreerimise seade. 11. Liikluskäikude valgustuse juhtimispuul. 12. Magneetiline tahvel-makett. 13. Õpilaste lauad. 14. Õpilaste toolid. 15. Makett «Pidurdusteekond». 16. Kapid seadmete ja näitlike õppevahendite hoidmiseks. 17. Tüüpiliste liiklusõnnetuste fotovitriin. 18. Kinoaparaat. 19. Liiklusteemalise kirjanduse ja metoodiliste õppevahendite vitriin. 20. Jalg- ja tööke-
21. Nihutatav skeemide ja plakatite stend.

märgid». Stendi optimaalne suurus on  $1050 \times 1050$  mm. Stendi võib valmistada vineer- või puitlaastplaadist, millele õlivärviga joonistatakse liikluskärgid. Veel parema efekti annab 5 mm pleksiklaasile joonistatud liikluskärgide stend, mille tagaseinas iga kärgi kohal on elektripirn. Nii on vastavalt vajadusele võimalik sisse lülitada iga üksikut märki või ka kärgide gruppi.

6. **Liiklusteadmiste «Eksaminaator»** muudab teadmiste omandamise huvitavaks ja emotsionaalseks. Sobivam on kasutada Uljanovski tehases A/No 455 valmistatud eksaminaatorit. Reaalainete kohta koostatud venekeelseid õppe-kontrollkaarte pole keerukas asendada omavalmistatud testkaartidega liiklusõpetuse kohta. «Eksaminaatoriga» töötamisel asetab õpilane testkaardi õppevahendisse, loeb ülesande läbi ja vajutab ühele neljast nupust, mille kohal arvab olevat õige vastuse. Vastavalt õige vastuse leidmise katsete arvule süttib eksaminaatori tablool hinne 5, 4, 3 või 2.

Kasutada võib ka «Stopp-testi» või «Gnom» tüüpi eksaminaatoreid, mis pole küll nii suure emotsionaalse kasuteguriga, sest annavad vaid õige-vale vastusevariandid.

7. **Liikluskärgide kogu.** Haridusministeeriumi antud kärgide komplekt on trükitud tugevale kartongile  $150 \times 150$  mm ja jaotatud kõikidele koolidele. Võib kasutada ka liikluskärgide plakateid.

8. **Liiklusalased plakatid.** Nende nomenklatuur mitmesuguste kirjastuste väljaandel on üsna suur, mõnikord jätab soovida nende lahendus ja kujundus. 1983. aastal ilmus 12 plakatist koosnev komplekt ka meie vabariigis. Selle said kõik lasteasutused.

9. **Pidurdustekonna makett** muudab küllaltki raskesti omandatava mõiste sisu noorematele õpilastele tunduvalt arusaadavamaks. Makett on hõlpsasti valmistatav õpilaste abiga.

10. **Diafilmid, diapositiivid.** Neid saab kasutada mitmesuguste teemade käsitlemisel.

11. **Liiklustestid** on head abivahendid teadmiste kontrollimisel, mitmesuguste võistluste, viktoriinide ja eksamite korraldamisel. Testid peaksid olema jaotatud teemade järgi, neid saab valmistada ise, aga ka muretseda «Automi» linna/rajooninõukogu kaudu.

12. **Liiklusalased küsimustikud.** Nende kogumiseks ja hoidmiseks on otstarbekas valmistada mapid. Juba üksnes aastate jooksul kogutud liiklusteadmiste korrespondentsvõistluste küsimustikud on head abimaterjalid.

13. **Liiklusalased lauamängud.** Nende valik kaubandusvõrgus on üsna lai. Sobivad kasutada teadmiste kinnistamisel nii nooremates kui ka vanemates klassides.

14. Jaotusmaterjalina on tarvilikud mitmesugused värviliste postkaartide kogumikud.

## II. Metoodilised õppevahendid.

1. Liikluskasvatuse programmid.

2. Metoodilised juhendid koduseks liikluskasvatuseks (meelespea lastevanematele).

3. Näidistemaatika liiklusminutiteks.

4. Ohutu koolitee skeemi koostamise juhend ja näidisskeemid.

5. Kooli NLI staabi juhtimisskeem (plakatil).

6. NLI rühma jooksuaasta tööplaan.

7. NLI rühma liikmete ja aktiivi ülesannete jaotus, nende kohustused ja õigused.

8. NLI patrulli meelespea (plakatil).

9. NLI rühma ja klassidevahelise liiklusalase sotsialistliku võistluse juhendid.

10. Linna/rajooni koolidevahelise noorte liiklusinspektorite sotsialistliku võistluse tingimused.

11. NLI mitmevõistluste ja ülelinnaliste/rajooniliste kokkutulekute ning võistluste juhendid.

12. Korrespondentsvõistluste juhendid.

13. Jalgratturite kursuste programm, tööplaan ja testid.

14. Liikluskärgide juhendid.

15. Jalgrattaralli juhendid.

16. Jalgsiralli juhendid.

17. Liiklusõhtu näidisplaan ja stsenaarium.

18. Mitmesuguste liiklusalaste omaloominguliste laulude tekstid ja noodid.

19. Liiklusteemaliste dramatiseeringute tekstid ja kirjeldus.

## III. Liiklusteelmine kirjandus.

1. Kehtivad liikluseeskirjad — 35—40 eks. (viimased on trükitud 1985. aastal).

2. H. Taidre «Mina ja tänav».

3. H. Taidre «Tiiu, Tõnu, Tuks ja tänav».

4. H. Taidre «Inimene, sõiduk, tee».

5. L. Koger «Liiklusõpik».

6. L. Koger «Liiklustestid».

7. L. Koger «Õppesõit».

8. «Liiklusõpikud» (vene keeles: 1. kl., 2. kl., 3. kl., 4.—6. kl., 7. ja 8. kl.).

9. Liiklusteemaliste artiklite väljalõigete kogud.

10. Haridusorganite ja RAI vastavasisulised käskkirjad ning juhendid.

## IV. NLI ja jalgratturite väljaõppe varustus.

1. NLI vormirõivad (10—20 kompl.).

2. NLI käelindid (30—40 tk.).

3. Viled (30—40 tk.).

4. Tänavasõidujalgrattad (2 tk.).

5. Tõukerattad (2 tk.).

6. Vigur- ja aeglussõiduraja tähised.

7. Stardi- ja finiilipud (2 tk.).

8. Stopperid (2—3 tk.).

9. NLI dokumentatsioon (käskkirjad, juhendid, ettekannete raamatud, patrullipäevikud, kroonikaraamatud jm.).

10. Liiklusalase fotolehe alus ja avariifotode kollektsioon.

11. Liiklusteemalise seinalehe alus, vahendid ja materjalid selle toimetamiseks.

12. Paigaldatavad liikluskärgid, majade ja sõidukite vineerist või papist siluetid liikluskärgide korraldamiseks.

13. Ristmike ja tänavate tähised liikluskärgideks ruumis jm.

Liikluskabineti inventari hulka tuleb lugeda ka kooli liikluskärgide ja jalgratturite väljaõppeks vajalik sõidurada.





## KOOLIEELNE KASVATUS

# Vanemkasvatataja töö mõningaid aspekte

**TIIU PETERSON,**  
TPeDi koolieelse kasvatuse kateedri vanemõpetaja

Kohtumisel tööstusjuhtide, spetsialistide ja teadlastega ütles NLKP Keskkomitee peasekretär M. Gorbatsšov: «Täpse, organiseeritud töö ning reserveid kasutamise küsimused peavad olema tähelepanu keskmes nii meie igapäevases tegevuses kui ka perspektiivsete ülesannete lahendamisel» (3).

Koolieelsete lasteasutuste juhtimistegevuse parandamiseks kehtestas NSVL Haridusministeerium käesoleval aastal kaks ammuoodatud, olulise tähtsusega dokumenti: «Koolieelse lasteasutuse põhimääruse» ja «NSVL Haridusministeeriumi süsteemi koolieelsete lasteasutuste töötajate töö sisekorra eeskirjad».

Nimetatud dokumentide ning koolieelsete ja kooliväliste asutuste juhtide ja pedagoogiliste töötajate ametikohtade karakteristikalausel (kehtib 07. 01. 1977. a., eesti keeles ilmunud ei ole, vt. 11, lk. 447—448) tuleb igal koolieelisel lasteasutusel töötada välja pedagoogilise, meditsiinilise ja teeninduspersonali ametijuhendid kohalike töötajate arvestades. See on suur ja tõsine töö. Alustada tuleb juhtkonnast, eelkõige juhatajast ja vanemkasvatatajast, sest juhtide omavaheline tööjaotus ja sellest tulenev konkreetne vastutus on töö edukuse seisukohast äärmiselt oluline. Seda probleemi on väga hästi iseloomustanud L. Brežnev: «Juhtimise kõigil astmetel on tähtis kindlaks määrata õiguste ja vastutuse ulatus ja vahet. Suured õigused koos väikese vastutusega loovad võimalused administratiivseks omavoliks, subjektiivsiks, läbimõtlemata otsusteks. Mitte millegi

poolest ei ole parem ka suur vastutus koos väikeste õigustega. Säärasel olukorras osutub kõige püüdlikum töötaja sageli jõuetuks ja talle usaldatud töö eest temalt täiel määral aru pärida on raske (2, lk. 81 ja 82).

Kogu asutuse õppe- ja kasvatustöö üldjuht ja suunaja on asutuse juhataja. Pedagoogilise töö korraldamisel on tema esimene abiline vanemkasvatataja, sisuliselt tema asetäitja õppe- ja kasvatustöö alal. Juhataja ja vanemkasvatataja võivad oma tööülesanded jaotada mitmeti, kuid on selge, et nad mõlemad peavad teadma tegelikku olukorda asutuses, esitama pedagoogidele ja lastevanematele ühtseid nõudeid, objektiivselt hindama kollektiivi iga liikme tööd. Koolieelse kasvatuse alases kirjanduses on avaldatud mitmeid materjale vanemkasvatataja kohustustest ja metoodilise töö vormidest. Töö sisu ja temale kui juhile esitatavaid nõudeid on käsitletud äärmiselt vähe.

Vanemkasvatataja töö keerukus seisneb selle paljutahulisuses. Töökohustuste analüüs ülalnimetatud dokumentide põhjal näitab, et peamine on organiseerimistegevus, mille all mõistame eelkõige inimeste ühendamist ühise eesmärgi saavutamiseks. Koolieelses lasteasutuses on vanemkasvatataja tegevuse eesmärk laste kommunistliku kasvatuse edukas planeerimine ja organiseerimine, selleks psühholoogiliste tingimuste loomine kollektiivis.

Meie vabariigi koolieelsetes lasteasutustes töötab veidi üle 260 vanemkasvatataja. Erineva ettevalmistuse, staaži ja, mis salata, ka erinevate töötulemustega. Erialane kõrgharidus on 50%. 1984. a. anketeerisime vaba valiku alusel 42 vanemkasvatatajat eesmärgiga selgitada välja peamised kitsaskohad. Selgus, et 30-st pakutud tegurist pidasid vanemkasvatatajad kõige keerukamateks järgmisi: oma ja kasvatatajate töö planeerimist ja hindamist, õige suhtlemisviisi ja inimeste mõjutamise vahendite leidmist, kollektiivi liikmete omavaheliste suhete reguleerimist. Need aga kuuluvad kõik organisatsioonilise tegevuse valdkonda.

N. Kuzmina (8, lk. 82—118) uurimistulemuste põhjal võib tuua välja vanemkasvatataja tegevuse komponendid, mis on vajalikud pedagoogilise kollektiivi edukaks juhtimiseks:

- konstruktiivne-kavandav;
- organiseeriv;
- kommunikatiivne;
- gnoseoloogiline.

**Konstruktiivne-kavandav** on kogu kollektiivi ideoloogilise ja pedagoogilise töö kavandamine, kollektiivi pedagoogilise tegevuse sisu määramine viisaastakuks, õppeaastaks, kuuks. Siia kuulub kvalifikatsiooni tõstmine, erialane enesetäiendamine, eesrindliku pedagoogilise kogemuse tundmaõppimine ja üldistamine. Siia alla mahub ka pedagoogilise personali töö ajaline jaotamine ja kollektiivi liikmete vastastikuse mõjutamise viiside leid-

mine. Samuti vanemkasvataja enda tegevuse kavandamine kollektiivi juhtimisel.

Organiseeriv tegevus seisneb oskuses rakendada praktikasse kasvatajate koostöö kõik võimalused, pedagoogide ja tehnilise personali töö korraldamises selliselt, et valitseks üksmeel lasteasutuse ees seisvate ülesannete lahendamisel. Kollektiivi liikmete mõjutamisel korrigeerib vanemkasvataja ka oma tegevust ja käitumist, kasutades selleks erinevaid vahendeid, vorme ja meetodeid: kontrolli, arvestust, täitmiskontrolli, isikliku vastutuse sisendamist jt. Otstarbekas on kaasata ühiskondlikud organisatsioonid ja pedagoogide aktiiv.

Kommunikatiivne tegevus on suunatud õigete omavaheliste suhete kujundamisele kollektiivis (sõprus, seltsimeheliikkus, vastastikune abistamine, vastutustunne kollektiivi ees jt.). See on kunst teisi mõista ja olla ise mõistetud.

Gnoseoloogilise tegevuse all mõeldakse teiste inimeste mõjutamise võimaluste tundmaõppimist. Arvestada tuleb koolieelse lasteasutuse töö ja kollektiivi eripära, tema liikmete vanuselist struktuuri ja isiksuseomadusi ning vanemkasvataja enda töö tulemuslikkust. Selle analüüsi põhjal täiustab ka vanemkasvataja oma tegevust.

Vanemkasvataja tööfunktsioonide uurijad on sellele küsimusele lähenenud juhi peamiste ülesannete kindlaksmääramise seisukohast. Paljud autorid toovad juhi töös välja kolm põhikomponenti: sotsiaal-poliitiline, tootmis-

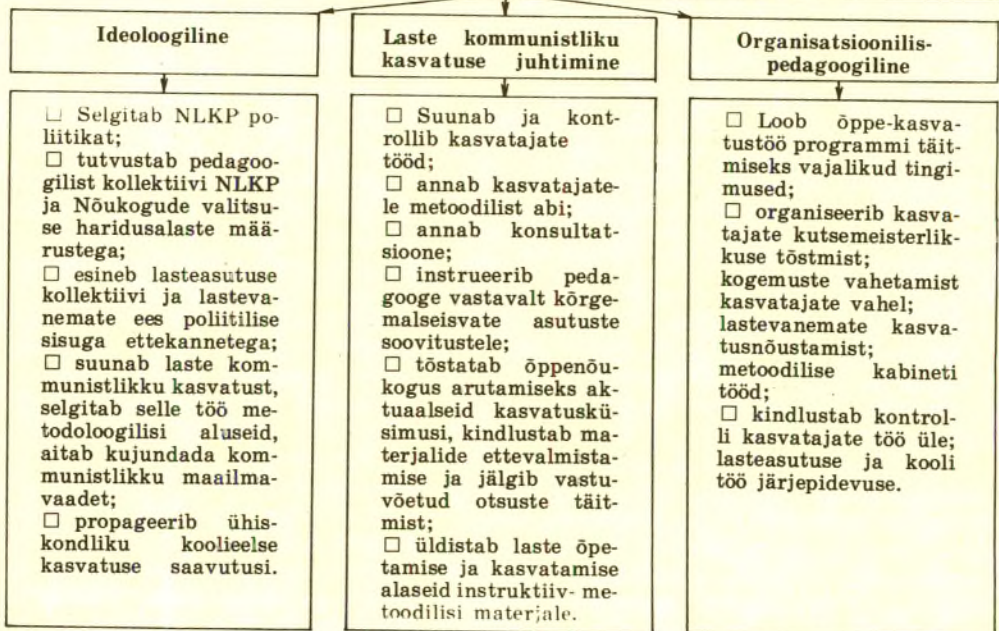
tehnoloogiline ja organisatsiooniline. V. Afanasjev märgib, et sageli kaks esimest probleemi murravad läbi organisatsioonilise või kerkivad esile organisatsioonilisest aspektist. Esimesel juhul on juht kollektiivi organiseerija ja kasvataja rollis, teisel juhul lahendab tootmistöö ülesandeid, kolmandal on juhtimisüsteemi organiseerija, projekteerija ja looja ning talituse juhtija (7, lk. 44).

Nendest teoreetilistest seisukohtadest rääkides on V. I. Lenini nim. Moskva Pedagoogilise Instituudi koolieelse kasvatuse kateedri dotsent L. Pozdnjak (10, lk. 39) töötanud välja koolieelse lasteasutuse pedagoogilise kollektiivi juhtimise funktsioonid:

- 1) sotsiaal-ideoloogiline,
- 2) laste kommunistliku kasvatuse juhtimine,
- 3) organisatsioonilis-pedagoogiline.

Vanemkasvataja puhul määravad nende funktsioonide sisu koolieelse lasteasutuse põhimäärus (vt. 5, lk. 13) ja ametikohtade karakteristika (14, lk. 447—448). Käesoleval ajal omistatakse juhtimistegevuses suur tähtsus juhi ideoloogilisele ning kasvatuslikule funktsioonile. Probleemile lähenetakse leninlikust seisukohast: «Poliitikat aetakse inimeste kaudu. Organisatsioonilisi küsimusi poliitikat eraldada ei saa» (1, lk. 283). Haridus- asutuse ükskõik millise tasandi juht peab tundma ja oskama ka veenvalt selgitada partei ja valitsuse poliitikat ning hariduselu perspektiive. Vanemkasvataja tööülesannete kindlaksmääramisel ja tema töö analüüsimisel tuleb sellele osutada erilist tähelepanu, sest ameti-

#### VANEMKASVATAJA TÖÖFUNKTSIOONID KOOLIEELSES LASTEASUTUSES



kohtade karakteristikas on probleem nõrgalt välja toodud. Selgema ülevaate saamiseks ning praktilise kasutamise huvides toome vanemkasvataja tööfunktsioonid tabeli kujul.

Kõik need kolm funktsiooni on omavahel tihedalt põimunud ning toimivad lahutamatus

koosluses. Nende edukas täitmine eeldab vastavaid teadmisi ja praktilisi oskusi, sest teadmiste alusel, spetsiaalselt organiseeritud tegevuses kujunevad välja oskused. Juhtimisalased uurimused on aga näidanud, et haridus ja praktiline töökogemus pole hinnatud juhiks

kujunemisel määravad, loeb see, kas inimesel on juhile vajalikud omadused olemas. Mitmed autorid (vt 4, lk. 28) juhivad tähelepanu asjaolule, et juhtimistegevus nõuab eriliste omaduste ja oskuste koostel (organisaatori-vaist, emotsionaalne ja tahteline mõjukus, psühholoogiateadmistel rajanev valikuoskus, praktiline mõistus, taktitunne, ühiskondlik aktiivsus, nõudlikkus, kriitilisus, kaldumus organiseerivaks tegevuseks). A. Kovaljov paigutab kollektiivi juhtimiseks vajaliku isiklike omaduste miinimumi alla huvi tegevuse vastu, vastutustunde ja kollektivismi (8, lk. 199—202). T. Kirsi (4, lk. 28), T. Saksakulm (6, lk. 83) jt. väidavad, et spetsialisti töö on tulemusrikkam siis, kui isiksuseomadused vastavad kutsetegevuse iseloomule, vastasel

korral võivad tagajärjed olla mitmesugused: väheviljakas töö, rahulolematuus, püüd vahetada töökohta või isegi elukutset.

Sotsioloogilise, psühholoogilise ja pedagoogilise kirjanduse analüüs, ametikohtade karakteristikate võrdlus, töötajate küsitlemine ning isiklikud töövaatlused võimaldavad koostada vanemkasvatatajale kui juhile vajalike omaduste loetelu: ideeline kindlus, ühiskondlik aktiivsus, printsiipaalsus, sihikindlus, kollektivism, ausus, seltsivus, moraalne puhtus, nõudlikkus, kriitilisus, tähelepanelikkus, iseseisvus, asjalikkus, innustatus, loominguine suhtumine töösse, initsiatiivikus.

Põhikohustuste alusel ja L. Pozdnjaki formuleeritud tööfunktsiooniti saab rühmitada ka vanemkasvatataja kui organisaatori tege-

#### ORGANISATSIOONILIS-PEDAGOOGILISE FUNKTSIOONI TAITMISEKS VAJALIKUD:

Teadmised	Oskused	Omadused
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> juhtimisteooria alused;</li> <li><input type="checkbox"/> kollektiivi juhtimise sotsiaal-psühholoogilised alused;</li> <li><input type="checkbox"/> hariduse juhtimise leninlike printsiibid;</li> <li><input type="checkbox"/> pedagoogilise töö ja koolieelse lasteasutuse juhtimise teaduslikud alused;</li> <li><input type="checkbox"/> koolieelse kasvatuse süsteemi juhtimise printsiibid NSV Liidus;</li> <li><input type="checkbox"/> NSVL ja liiduvabariikide haridusseadus;</li> <li><input type="checkbox"/> NSVL Haridusministeeriumi ja liiduvabariikide haridusministeeriumide normatiivdokumendid;</li> <li><input type="checkbox"/> nõuded nõukogude asutuse juhile;</li> <li><input type="checkbox"/> planeerimise printsiibid;</li> <li><input type="checkbox"/> kontrolli vormid ja meetodid;</li> <li><input type="checkbox"/> pedagoogilise kollektiivi kvalifikatsioonitõstmise vormid ja meetodid;</li> <li><input type="checkbox"/> nõukogude tööseadusandlus.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> leninlike juhtimise printsiipide alusel töötada välja õppekasvatustöö põhisuunad ja tööplaanid;</li> <li><input type="checkbox"/> jaotada tööd kollektiivi liikmete vahel;</li> <li><input type="checkbox"/> kasutada kõige tehusamaid meetmeid kollektiivi mõjutamiseks;</li> <li><input type="checkbox"/> kasutada kõiki töötajate moraalse ja materiaalse stimuleerimise võimalusi;</li> <li><input type="checkbox"/> korraldada kollektiivi kaudu üksikute töötajate nõustamist;</li> <li><input type="checkbox"/> formuleerida organisatsioonilisi küsimusi;</li> <li><input type="checkbox"/> luua pedagoogide töös kindel kord, koordineerida nende tegevust;</li> <li><input type="checkbox"/> analüüsida, kontrollida, arvestada kasvatatajate tööd;</li> <li><input type="checkbox"/> avastada puudusi töös ja neid kõrvaldada;</li> <li><input type="checkbox"/> õigesti vormistada pedagoogilist dokumentatsiooni.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>vaatlusvõime;</li> <li>tähelepanelikkus;</li> <li>organiseeritus;</li> <li>nõudlikkus;</li> <li>taktilisus;</li> <li>visadus;</li> <li>iseseisvus;</li> <li>praktiline meel;</li> <li>initsiatiivikus;</li> <li>töövõime;</li> <li>enesevalitsus;</li> <li>ühiskondlik aktiivsus;</li> <li>õiglus;</li> <li>ausus;</li> <li>kriitilisus;</li> <li>vastutustunne;</li> <li>kollektivism;</li> </ul>

vuseks vajalikud teadmised, oskused ja omadused. Toome näitena organisatsioonilis-pedagoogilise funktsiooni kui vanemkasvatataja töös ühe probleemikama.

Loodame, et vanemkasvatataja töö mõnede sisuliste külgede avamine abistab neid eneseanalüüsil, kaadri valikul ja ametijuhendite koostamisel.

#### Kirjandus

1. Lenin, V. I. Teosed. 33. kd. 512 lk.
2. Brežnev, L. NLKP Keskkomitee aruanne Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXIV kongressile. Tln., 1971. 120 lk.
3. Gorbatsšov, M. Initsiatiiv, organiseeritus, efektiivsus. — «Noorte Hääl» 1985, 12. aprill.
4. Kirsi, T. Psühholoogia ja juhtimine. Tln., 1974. 155 lk.

5. Käskkirjad ja juhendid koolieelsetele lasteasutustele nr. 7(21). — Tln., Eesti NSV Haridusministeerium, 1985. 23 lk.

6. Saksakulm, T. Tööstuspsühholoogia. Tln., 1983. 183 lk.

7. Афанасьев Труд руководителя. М., 1977.

8. Ковальев А. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства. М., 1978. 271 с.

9. Кузьмина Н. Очерки психологии труда учителя. Л., 1967. 182 с.

10. Поздняк Л. Профессиональная подготовка организатора дошкольного воспитания в системе высшего педагогического образования. — В сб.: Деятельность органов народного образования по руководству дошкольным воспитанием. М., 1980. 174 с.

11. Справочник по дошкольному воспитанию. Под ред. А. И. Шустова. Изд. 4-е, исправленное, дополненное. М., 1980. 543 с.



## KOOLIMUUSIKA NR. 9

### Koolikoorid laulukaare all

**JÜRI VARISTE,**  
professor, 1985. a.  
üldlaulupeo aujuht

Lastekooride osalemine üldlaulupeol kindlustab meie laulukultuuri järjepidevuse ning arengu. Sellega säilitame täiskasvanute koorides lauljate juurdekasvu, hoiame alles masskooride kõlavärskuse, ergutame uute laulude omandamise tempot ning virgutame laulude esitamise sisulist värskest koos elamuslikkuse tõusuga. Lapsed sirguvad noorlauljaks ja kannavad edasi soovi ning igatsust kooslaulmise, massilise musitseerimise järele. Kuulajad aga naudivad värskest ja sära, mida lisavad noored hääled eakate peoliste juba kuhtuvaile vokaalseile pingutustele.

Koolinoorte laulupidude ellukutumine oli ettenägelik ja kiiduväärt elgatus, mille positiivsed tulemused on juba tajutavad. Võrdväärset tähtsust on poistekooride loomine ja kaasatõmbamine üldisesse üritusse, sest selle kaudu on meil loota täiendust meeskooridele ning lisa segakooride meeskoosseisule, tasakaalu nende vokaalses koos. Siinjuures ei saa jätta mainimata prof. Heino Kaljuste visa võitlust laulutundide eest koolides koos relatiivse noodilugemise omandamisega, mis on juba hakanud vilja kandma. Huvi a capella laulmise vastu üldhariduskoolides on kasvanud, kooride ettekandeline tase tõusnud, juba on tekkinud lisa segakooridele, eriti neis koolides, kus muusika-

õpetust annavad vilunud ning metoodiliselt hästi ettevalmistatud õppejõud.

Äsja lõppenud laulupeol oli nii laste- kui poistekooride osatähtsus kõigiti hinnatav. Eeltöö koolides andis selleks tõhusa toetuse. Kolmevoorulises eelproovis saavutas enamik lastekoore taseme, mis võimaldas neile õiguse osa võtta üldlaulupeost. Ja nad esinesid reipalt ning sütitavalt. Hea oli näha nende innukat ilmet ja säravaid silmi, kuulda varjundirikkaid hõbedasi häälesillerdusi ning jälgida ootusrikkast valmisolekut üldjuhi viipele reageerida. Selle kõige tulemuseks oli nauditav nooruslik esitus, mis hoidis kuulajat-vaatajat pidevalt küttes. Uudsenä ja soodsalt mõjus H. Kaljuste valitud võte — laulude esitamine *attacca*, ilma vaheajata, otsekuu süidi vormis, mis hoidis kogu esituse pingelisena. Kahjuks ei suudetud vahepause täiesti vältida.

Vene lastekoore U. Järvela juhatusel iseloomustas aktiivne musitseerimine ning särav tooniandmine. Vene ja eesti ühiskoor tuli hästi toime isegi taoliste nõudlike lauludega nagu D. Petkovi «Kui maailma lapsed» ja G. Struve «Muusika». Väljakujunenud aktiivsuse ja elamuslikkusega kõlas nendelt traditsiooniline U. Naissoo «Koolikell». Üldjuhi hinnangu järgi oli vene lastekooride ettevalmistus vabariigi ulatuses heal tasemel. Soovida jätsid vene lastekoorid Tallinna koolides. Teistest hoolikama tööga paistis silma 51. keskkool (õpet. R. Šagal).

Poistekooride esinemisele V. Lauu ja U. Uiga juhatusel oli omane silmapaistev emotsionaalsus, aktiivne liikumine ja hoogne ettekanne, mida rõhutas poiste häälte erkus. Tõhusa panuse poiste ülesastumisele andsid Tallinna ja Tartu koorid eesotsas RAM-i ja Tartu poistekooriga. Kui enamik kooriliike kasutas laulude saatets puhkpilliorkestri abi, siis poistekooride juures leidis rakendust ka noorte viiuldajate saatemäng, mis harmoneerus suurepäraselt poiste lauluhääletega.

Rahule ei jäänud üldjuhid puhkpillide toetusega kooridele, mis oli vajalikult organiseerimata. Ka oldi põhjendatult arvamusel, et lastekoorid pidanuks päev varem kohale toodama. Enamik lapsi võttis laulupeost osa alles esmakordselt. Nende jaoks oli ülesastumine suurte mõõtmetega laulukaare all liialt erutav ja nõudis kohanemist ning joondumist oma otsese ülesande — esinemise jaoks. Seda võis selgelt märgata esimesel eelproovil, kus dirigendil tuli suur osa ajast kulutada distsipliinile ja kasvatustööle. Alles teisel eelproovil võis nentida teatud edu laulu kujundamisel. Pidanuks planeerima veel kolmanda, n.-ö. peaproovi, et laule sisuliselt kõlama panna. Lapsi päev varem kohale tuua ei tohiks olla probleem, sest nad on puhkusel, nagu on enamik õpetajaidki.

Ohinen kuulajate arvamusega, et laste esinemise peaks lülitama teatud elemente tantsupeolt — kontrastide saavutamiseks. Ent ka see, mida lapsed esitasid, oli haarav ning väärilis tunnustust õpetajaile, kes olid teinud ennast-salgavalt tööd laulupeo kordaminekuks.

# Tulevased muusikaõpetajad riigieksamitules

Me teame, et kõrgkool ei tähenda üksi tarkust ja teadust, vaid midagi rohkemat. Tähendab ka tarkuse ja teaduse mõtestamist, tähendab kultuuri. Valmar Adams on öelnud: «Teadmine teadmise enese pärast on mõttetu. Mitte see ei tee meid tugevaks, mida me teame, vaid see, mis me oleme. Tuleviku kultuuri võib kasvada, mitte end kuidagi sinna sisse teada.»

Seepärast pole liialdus esile tõsta õpetaja isiksuse, inimliku palge kasvatuslikku mõju oma õpilastele. Kasvatusel on palju aspekte, millistest üks — hinge kasvamine — on oluliselt seotud muusikaga. Muusika on nii võrrehtselt suhtlemisvahend, veelgi enam, on osa elulaadist, ja seepärast pole tähtsusetu, millise sõnumina ta õpilasele jõuab. Täna noore inimese muusikalise maitse kujunemine sõltub suurel määral kooli muusikaõpetaja ainekäsitlest.

Missugune on tulevase muusikaõpetaja ettevalmistus ja kust see saadaks?

Kõrgharidusega üldhariduskooli muusikaõpetajaid valmistatakse ette Tallinna Riikliku Konservatooriumi muusikapedagoogika teaduskonnas, mis koosneb kahest põhierialast: muusikapedagoogikast ja koorijuhtimisest.

Alljärgnevalt mõningaid tähelepanekuid muusikapedagoogika eriala muusikaõpetuse meetoodika ja pedagoogika riigieksamil nähtust-kuuldust. Et allakirjutanul oli võimalus osaleda nimetatud eriala riigieksamikomisjonis töös juba aastatel 1979 — 1981, siis lubab see heita tagasipilku, võrrelda ja näha eriala dünaamikat.

Eksamipiletid sisaldasid küsimusi pedagoogikast ja muusikaõpetuse meetoodikast, mille sisse mahtus hulk muusikaõpetaja igapäevatöös vajalikke muusikapsühholoogia-alaseid sõlmküsimusi. Tulevastel muusikaõpetajatel oli võimalus end avada ka praktilistes meetoodilistes teadmistes ja oskustes: tuli konkreetset klassi silmas pidades lahti mõtestada muusikaajalugu (näit. «Eesti rahvamuusika», «Impressionism ja ekspressionism», «Klassitsism», «Romantismi rahvuslikud koolkonnad» jmt.) ning muusikateadmisi ja -oskusi käsitlev küsimus (nt. heliastmete altoreerimine, polüfoonia ja homofoonia, akordide funktsionaalsus, rütmilis-muusikaline tegevus I. klassis, LE, alumise SO ja RA astmete õpetamine jmt.), esitada klaveril üks lastelaulu saade, mida tuli ka transponeerida, ning programmijärgne muusikakuulamise pala.

Tundub, et eksamipiletite küsimustik sisaldas õppetöös vajaliku pedagoogilis-psühholoogilise ainetsükli ja erialase ettevalmistuse optimaalse variandi ning piiritleis aine sisu konkreetsetl ja tasakaalustatult. See aitas üliõpilastel olulise väljatoomiseks paremini kontsentreeruda.

Pedagoogikaküsimustele (aine õppejõud professori kt. J. Plink), milles käsitleti kasvatusolemust, meetodeid, kõlblist ja töökasvatust koolireformi põhisuundade valgusel, õppeprotsessi olemust jpm., ning psühholoogiavaldkonnast tunnetusprotsessi õppimisel, õpimotiivi, lapse arengu iseärasusi, õpetaja pedagoogivõimete ning oskuste kujunemise teid ja etappe jpm., olid üliõpilaste vastused valdavalt süsteemsed ja konkreetsed.

Muusikaõpetuse meetoodika küsimuste lah-

timõtestamisel avaldus üliõpilaste arukalt ja urdule, omapoolne suhtumine ainesse, oskus teooriat praktikaga siduda. Tundub, et tulevaste muusikaõpetajate koolipraktika ümberkorraldamine on andnud rohkeid koolikogemusi, need ilmnesid ka üliõpilaste vastustes. Nimelt asendati senine 2-vooruline koolipraktika 3-voorulisega, mis algab III kursusel ja haarab 1.—7. klasse, IV kursusel 8.—11. kl., V kursusel 1.—11. kl., s.t. kooli muusikalist kasvatusööd tervikuna. Uue, koolireformi nõuetele vastava programmi kohaselt lähevad üliõpilased koolipraktikale aga juba I kursusest alates vaatleja-abistajana klassijuhatajatöös ning muusikaõpetajana klassivälises tegevuses, katkestamata õppetööd.

Tulevase õpetajatöö seisukohast võib olulisena esile tõsta eksamil esitatud praktilise materjali väärtust (lastelaulu saade ja muusikakuulamispaala) näitamaks üliõpilaste orienteerumisoskust neile nii vajalikus klaverimängus.

Aastaid tagasi tekitas osale lõpetajatest raskusi lastelaulule selle karakterist lähtuva faktuurivalikuga klaverisaate kujundamine. Nüüdseks on see mure murtud. Vähe sellest, et üliõpilane värvikalt karakterse saatega mängis ühes helistikus, ta oli võimeline seda ka transponeerima, muutes üksikjuhtudel isegi saatefaktuuri. Selline vaba pillikäsitus lubab mõistagi loota enam tulemuslikkust ka koolitöös.

Uudne oli muusikakuulamispaalade mängimine (klaveri ettekandes) koos selle annotatsiooniga. Palad esitati noodist (mis on ka loomulik) ladusalt ja väljendusrikkalt. Süvendamist aga vajab veel muusikapalade sisulisest ja kujundlikust aspektist lähtuva annotatsioonioskust. On ju oluline, et tulevane õpetaja oskaks omapoolsete suunavate küsimustega viia lapsi ise õigete vastusteni, jõudmaks nii ka muusika väljendusvahenditeni, ühtlasi rikastades laste sõnavara. Programminõudeid jälgides tutvustati vajadusel ka heliloojat. Märkimisväärselt hästi tuli selle ülesandega toime üliõpilane H. Oja, kes asub tööle Viljandi 4. kk., annoteerides M. Saare «Vaeslapse laulu» erilise tundealluse ja fantaasiarikkusega.

Eksamiks ettevalmistatud laulud ja muusikapalad andsid üliõpilastele hea klaverimängu kogemuse, mis aga veelgi tähtsam, see materjal on neil omandatud sellisel püsival kujul (mitte ainult ühekordseks esitamiseks eksamikomisjonile), et moodustab tulevase õpetaja töös tõhusa pagasi. Põhjaliku muusikalispedagoogilise materjali tundmise ja sellesse omapoolset loova suhtumisega vääriavad esiletõstmist A. Oidekivi, kes asub tööle Aravete kk. muusikaõpetajana, Võru 1. kk. tulevase muusikaõpetaja E. Aropi ja Kadriina kk-s muusikaõpetajana töötava kaugüliõpilase H. Sinivee vastused.

On tore, et koolimuusika kateedris (juhataja professor H. Kaljuste) valitseb loominguline õhkkond, mis esmajoones avaldub aine õpetamise pidevas täiustamises. Tähelepanuvääriv on rõhuasetus pedagoogilisele suunitlusele, mille ilminguid võis täheldada üliõpilaste suhtumises ja hoiakutes õpetajatöösse. Meeldiv oli paljude märgatav huvitatus koolitööst. See väljendus muusikateadmiste ja -oskuste koolipraktikal läbiproovitud meetoodiliste võtete käsitlemisel. Mõistagi avaldub see kõik ilmekalt muusikaõpetajate kutsekindluses, mis viimastel aastatel, kateedrijuhataja tähelepanekute põhjal, tublisti tugevnenud olevat.

Muusikaõpetajate ettevalmistatuse täiustamiseks on professor H. Kaljuste arvates veelgi

reserve hääle kasutamises, täiendava instrumendi rakendamises jm. Muusikatund ei ole ju üksnes laulmistund, vaid sinna peab kuuluma ka pillimäng ehk instrumendiõpetus. See aga eeldab, et Eesti NSV Haridusministeerium peaks senisest hoopis rohkem muret tundma koolidele kindla häälestusega instrumentide muretsemise eest. Esmavajalikena kuuluvad siia plokkflöödid, kellamängud ja ksülofonid (viimased äravõetavate plaatidega).

Õpiajal konservatooriumis saavad tulevased muusikaõpetajad hea ettekujutuse muusika näidiskabinetist, mis on sisustatud maitsekalt ja otstarbekalt, kust üliõpilane ükskõik milliseid tunnisi vajaminevaid näitvahendeid leida võib, olgu need tabelid, lastepilliid, kirjandus, noodid või muu.

Kahjuks puudub üldhariduskoolis muusikakabinet selle sõna sisulises mõttes. Olemas on lauluklass, kus vahenditeks vaid klaver, joonestikuga tahvel ja heal juhul plaadimängija või magnetofon. Näitvahendeid ei ole noorel õpetajal mingisuguseid.

Koolimuusika kateedri muusikakabinet võib oma eeskujuliku sisustusega olla tulevasele õpetajale etaloniks, nagu seal tänapäeva tasemel läbi viidud loengudki, kus kasutatakse diapositiive, grafoprojektorit, näitvahendeid jpm. Loodetavasti jätab see jälje, kuhupoole tulevikus suunata oma püüdlused.

Koorijuhtimise eriala profiil on eespool kirjeldatud teise suunitlusega. Seal valmistatakse ette koorijuhte (põhieriala), lastemuusikakoolide ja muusikakoolide õpetajaid, kultuuritöötajaid ja üldhariduskooli muusikaõpetajaid, mistõttu ka riigieksami piletit — sisu oli jaotatud kahe võrdväärse eriala — kooritöö ja muusikalise kasvatuse metoodika — vahel. Kõik selle eriala üliõpilased pidid eksamikomisjoni ees kaitsma veel nn. diplomireferaati. Selle tegemise eesmärgiks on koorijuhtimise kateeder (juhataja professor A. Ratassepp) seadnud üliõpilaste erialase silmaringi avardamise, muusikakultuuri ja muusikametoodika probleemides süvenemise võimaluse.

Referaadi teemadering oli lai, haarates nii koori- kui koolitöö probleeme. Näiteks «Ülevaade D. Kabalevski muusikalise kasvatuse meetodi olemusest ja selle rakendamisevõimalustest ENSV-s», «Ülevaade helilaadidest», millel kultuurilooline väärtus, «Tähelepanekuid lasteaias muusikalisest kasvatustööst», «E. Tambergi «Amorese» muusikaline analüüs» jmt. Kui enamik referaadi teemasid olid üpris laiad, siis viimati nimetatul puhul tahaks esile tõsta teema piiritletust (kuigi kõva pätkel) ja selle tõsimeelset käsitlemist üliõpilase A. Volmeri poolt (juhendaja dotsent O. Oja). Kuna A. Volmer on õpiajal eriliselt huvitunud tööst orkestriga, siis on arusaadav, et töös on peaõhk asetatud orkestrile ja põhilikult analüüsitud koori ja orkestri funktsiooni. Üliõpilase iseseisev töö ja oma-poolse hinnangu andmine teosele tänapäeva eesti muusikas on seda hinnatavam, et selle kohta puudub igasugune abimaterjal.

Eksamikomisjon tõstis põhiliku ja loogilise vastuse esitamise eest esile Tartu Pedagoogilise Kooli õpetajat A. Puhvelit.

Kõrghariduse diplomi saamine on noore inimese elus suursündmus. See aga ei tähenda spetsialisti lõplikku väljakujunemist. Koorijuhtimise-pedagoogiks olemine nõuab tõhusat enesetäiendamist, et olla kursis repertuaari- ja igapäevaküsimustega aine ja ainemetoodika valdkonnas.

MAIE VIKAT,  
TPeDi dotsent

# Noorkogude Kool

## Э. ГРЕЧКИНА. Учитель и время.

Автор министр просвещения Эстонской ССР подводит итог анализу состояния преподавания учебных дисциплин, проведенного на коллегии Министерства просвещения ЭССР. Приводится выписка из справки Главной инспекции Министерства просвещения СССР. Автор подчеркивает необходимость отказаться от устаревших взглядов на функции обучения и воспитания. Следует отказаться от переоценки роли учителя как передатчика информации, решительно изменить отношение к учащимся. Автор показывает, как важно усваивать основной материал на уроке, обращать основное внимание на формирование ключевых понятий. Следует более четко выделять цели обучения, больше использовать литературы по специальности.

## А. КЫВЕРЯЛГ. Преемственность преподавания точных и специальных предметов.

Преемственность в обучении позволяет избежать повторов и гарантирует системное усвоение учебного материала. Непрочные знания по точным предметам объясняются недостаточным учетом принципа преемственности при составлении учебных программ и учебников. Учебники перегружены второстепенным материалом, редко демонстрируются возможности использования усваиваемых знаний. Чтобы гарантировать преемственность изучаемого материала, следует определить содержание и объем предмета, выделить основные знания в учебном предмете, составить дидактические графы, разграничить основные и вспомогательные понятия. Целесообразно объяснять новый материал, исходя из нескольких аспектов, давать методические рекомендации для формирования внутрипредметных и межпредметных преемственных понятий, составлять больше заданий, связанных с проблемами производства, проводить межпредметные семинары, использовать материал комплексно.

## Школьная реформа требует интеграции научных знаний и педагогической практики.

Статья является конспектом лекции В. Карковского. Автор приводит оригинальную типологию школ, исходя из стили руководства. Статья знакомит с системой воспитательной работы в Московской 825 средней школе, которая основывается на концепции доктора педагогических наук, профессора Л. Новиковой. Чтобы повысить роль науки в педагогической практике, следует повысить долю интегративных исследований, придать союзу науки и практики конкретные организационные формы, создавать педагогические комплексы — объединения научных учреждений, школ и внешних детских учреждений.

## Ю. ЛАЙДВЕЗ. Психологические и социальные аспекты педагогической пропаганды.

В статье говорится об изменениях, происшедших в структуре современной семьи и вызывающих необходимость изменить содержание и формы педагогической пропаганды.

Хорошее знание семей и умение дифференцировать слушателей позволяют давать родителям правильные советы по воспитанию детей. Рассматривая педагогическую пропаганду как процесс передачи знаний между людьми, автор подчеркивает те социальные и психологические факторы, от которых зависит эффективность пропаганды.

#### **С. АЛУМЯЭ. Охрана природы глазами выпускников средних школ.**

Автор статьи анализирует сочинения выпускников 1984 г. на тему «Человек — природа — производство» и подводит итог анкетного опроса на тему «Охрана природы», проведенного среди выпускников. Выпускники единодушно подчеркивают значение нравственных качеств, таких как честность, чувство ответственности, разумность, чувство перспективы в общении человека с природой. Учащиеся сознают необходимость изменения теперешнего отношения людей к природе и лучшей организации охраны природы.

#### **О. СОЛОТАРЕВА. Интерес в трудовом самоопределении учащихся.**

Автор подводит итог продолжительному исследованию по выявлению мотивов выбора профессии учащимися. На первое место при выборе профессии учащиеся ставят интерес. Во время учебы в школе роль интереса понижается. В это время они самыми важными считают свои способности. По мере увеличения знаний снижается удовлетворенность выбранной профессией. Отсюда следует, что важна осознанность интереса. Осознанный интерес формируется в практической деятельности. Следует активизировать участие учащихся в различных формах практической деятельности.

#### **Э. КРУЛЛЬ. Проблемы полного усвоения учебного материала в современной дидактике.**

В педагогике давно известно, какое большое влияние имеет качество усвоения учебного материала на успеваемость учащегося. Автор знакомит читателей с теоретическими основами концепции полного усвоения, разработанной профессором Чикагского университета Б. С. Блюмом, и со стратегией этой концепции, развитой далее Д. Г. Блоком. Описываемая стратегия может использоваться в общеобразовательной школе. Опыты показали, что концептуальная модель полного усвоения Б. С. Блюма представляет собой эффективную дидактическую систему передачи прочных базовых знаний в оптимальных учебных условиях и при наличии достаточного учебного времени.

#### **К. ВЫЛЛИ. Как пишет выпускник 8-летней школы!**

Автор анализирует 222 сочинения, которые были написаны учащимися весной 1984 г.

#### **Х. САЛУВЕЭР. Межпредметные связи на уроках эстонского языка и литературы.**

Автор рассматривает этот вопрос на основе ныне действующих учебных программ и учебников. Рассматриваются связи: литература+история, родной язык /эстонский/+ другие предметы, литература+ другие виды искусства, литература+русский язык. Почеркивается основная функция межпредметных связей: формирование всесторонне развитой личности. Статья содержит примеры прочных связей литературы и истории. Автор приходит к выводу, что целесообразно рассматривать одного автора параллельно как на уроках родного /эстонского/, так и русского языка.

#### **Х. ТИЙТС. Обучение географии Эстонской ССР!**

В статье говорится о значении географии своей республики в подготовке молодого поколения к жизни. Основным содержанием статьи являются методические обобщения целей обучения географии Эстонской ССР в 7 и 8 классах. Автор подчеркивает, что каждый гражданин должен глубоко знать природу и хозяйство своей местности, проблемы, связанные с природопользованием и охраной природы, а также вопросы, которые касаются трудовых ресурсов и т.д. В статье обращается внимание также на воспитание любви к своей республике. Автор показывает, что своя республика — это часть Советского Союза и результаты воспитания советского патриотизма зависят именно от результатов обучения географии своей республики.

#### **Э. ХИЙЕ. Методическое разнообразие приемов обучения чтению как предпосылка эффективного воспитательного воздействия.**

Результативность начального обучения зависит от качества урока. В статье рассматривается вопрос воспитания чувств учащихся начальных классов на уроках родного языка. Автор описывает различные приемы работы на уроках чтения, иллюстрируя их таблицами, составленными на основе исследования. Данные были собраны в 1983/84 и 1984/85 учебных годах на 452 уроках чтения в I—III классах, от 113 учителей начальных классов городских и сельских школ.

#### **Э. НООР. Предварительный курс математики в классе шестилеток.**

/Начало см. в «Ньюкуде кооль» № 8 за 1985/

#### **А. НЕМВАЛЬТС. Обучение правилам дорожного движения в школе.**

Чтобы эффективно обучать детей правилам дорожного движения, школы должны иметь специально оборудованный кабинет или класс по меньшей мере для 35—40 учащихся. Статья рассказывает об одном варианте комплектования такого кабинета и приводит перечень необходимых учебных средств и специальной литературы.

#### **Т. ПЕТЕРСОН. Некоторые аспекты работы старшего воспитателя.**

Опираясь на исследование советских ученых-педагогов, автор рассказывает об основных компонентах деятельности старшего воспитателя /конструктивно-планирующий, организующий, коммуникативный, гносеологический/ и о функциях руководства педагогическим коллективом дошкольного детского учреждения/ социально-идеологическая, руководство коммунистическим воспитанием детей, организационно-педагогическая/. Более подробно автор останавливается на знаниях, умениях и навыках, необходимых для выполнения организационно-педагогической функции.

#### **Ю. ВАРИСТЕ. Школьные хоры на празднике песни.**

Автор анализирует подготовку и выступление школьных хоров на республиканском празднике песни в 1985 г.

#### **Будущие учителя музыки на экзамене.**

Доцент ТПЕДИ, председатель государственной экзаменационной комиссии Майе Викат рассказывает о подготовке будущих учителей музыки в Таллинской государственной консерватории.

## 1985. a. üldlaulu- ja tantsupidu

XX üldlaulu- ja tantsupidu tähistas 19., 20. ja 21. juulil Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 40. ja Eesti NSV moodustamise 45. aastapäeva. Kultuurikroomikas jäädvustasid oma nime 26 800 lauljat, 300 sõjaveteranide ansambli liiget, 500 viiuldajat, 400 külaliskoorides osalejat, 8000 tantsijat, 2600 puhkpillimängijat. Kuigi pearaskust kandsid täiskasvanud, polnud koolinoorte osakaal tähtsusetu: lauljaid lastekooris 5345, poistekooris 1625, vene kooris 2290, lisaks nais- ja segakoorides, mängijaid puhk- ja rahvapilliorkestrites; tantsijaist laste-, C-segarühmad ja tütarlapsed kuulusid ainult kooliõpilaste hulka. Nii et 35 000-st vähemasti kolmandik tuli koolist. Meie õpetajaid peab peo kordamineku eest kõvasti kiitma.

18. juulil juhatas peo sisse kontsertmiiting Maarjamäel. Peolised, külalised vennasvabariiki-dest ja välismaalt ning Suure Isamaasõja veteranide koondkoor kogunesid Maarjamäe Memoriaali. Segakoor laulis G. Podelski «Laulu Leninist», kõneles helilooja, NSV Liidu rahvakunstnik, sotsialistliku töö kangelane E. Kapp. Igavese tule juurde jäi lahinguis hukkunuid mälestama palju lilli.

Sama päeva õhtul toimus rahvaste sõpruse kontsert V. I. Lenini nim. Kultuuri- ja Spordipalees. Sündmuste puhuks olid kunstikombinaadi «Ars» kujundajad valmistanud palee lava tarvis ENSV rahvakunstniku E. Põldroosi kavandi järgi 500-ruutmeetrise gobelääni, millel kujutatud elu katkematus Päikese all.

Kontserdil esinesid Moskva ja Tallinna Suure Isamaasõja veteranide koor, meie noorte viiuldajate koondorkester, Tartu poistekoor, TPI akadeemiline meeskoor, Leningradi Kooriühingu laulusõprade segakoor, Valgevene Riikliku Konservatooriumi segakoor, külaliskoorid Ungari RV-st; Volhovi tantsuansambel «Raduga», Velikije Luki tantsuansambel «Leto», Lätimaa koolinoored ja Schwerini tantsuansambel, Ternopoli muusikakooli puhkpilliorkester. Kontserdi lõpetas esinejate ja kuulajate ühislaul «Maailma demokraatliku noorsoo hümn».

Külaliskoorid ja -tantsijad andsid huvitavaid kontserte Tallinnas: Raekoja platsil, Skulptuuride aias, Dominiiklaste kloostris õuel, Viru värava mäel, Harjumäel, Pirita kloostris, aga ka Raekoja saalis, Matkamajas, Niguliste ja «Estonia» kontserdisaalis. 20. juuli hommik algas puhkpilliorkestrite äratusmänguga linna väljakuil ja tänavail.

20. juulil asetati lilled V. I. Lenini mälestussamba jalamile EKP Keskkomitee, Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu, Üldlaulupeo Peakomisjoni, peo külaliste, Suure Isamaasõja veteranide, vennasvabariikide ja välismaalt saabunud peokülaliste, meie vabariigi linnade ja rajoonide nimel.

Tõnismäel Vabastajate monumendi juures andis igavese tule leek laulupeotulele elu. Tõrviku läitsid NSV Liidu rahvakunstnik, sotsialistliku töö kangelane prof. G. Ernesaks, Eesti NSV teeneline kultuuritegelane, Nõukogude Liidu kangelane A. Meri, erukindralmajor K. Aru, kombinaadi «Balti Manufaktuur» kangur, Eesti NSV teeneline tööstustöötaja V. Muravjova, Tallinna Ehitustrusti krohvijate brigadir, Eesti NSV teeneline ehitaja, sotsialistliku töö kangelane V. Mõnzu ja Väandra katsesovhoosi farmbrigadir, sotsialistliku töö kangelane L. Saar.

Kõlas A. Sumera kantaat «Laulupeo tuli», peoks kirjutatud teos.

Värvikirev piduliste rongkäik liikus mööda tänavaid Lauluvaljaku poole. Loosungid «Võit 40», «45 aastat NSV Liidu vennalike rahvaste peres» väljendasid peo tunnusmõtet ja pühendus-sündmusi. Iga rajoon näitas kolonni kujundamise oskust.

Laulupeo kahel kontserdil kõlasid ülistuslaulud kodumaale, parteile, rahule, rahvaste sõprusele. Lauldi vana amast klassikat, nõudlikku uudiskooriloomingut ja vennasrahvaste laule. Laulsid lapsed, piigad ja noorukid, naised ja mehed, lauldi mitmes keeles ja mõisteti ühist keelt — muusikat. Lasnamäe paerinnakult kaikus vastu laulupeo tule all laul kui leek, milles võidurõõmu ja tänaste tööde hõõgust, kodumaa kuulsuse kuma ja rahvaste sõpruse soojust. Kuulajad jäid lõpuni paigale ka viimasajus. Tänumeelt ja vaimustust jagati üldjuhtidele ning aujuhtidele Gustav Ernesaksale, Jüri Varistele, Richard Riitsingule, Lembit Verlinile. Laulupidu lõppes piduliku finaaliga, milles koorid tervitasid kuulajaid lootuses viie aasta pärast taas kohtuda.

Komsomoli-nim. staadioni väljakul pidasid tantsijad maha 4 pidu. Neli korda löi väljak kirendama tantsumustreist, milles nauditav peoliste tantsukunst ja eri rahvariiete ilu. Vaprad tantsijad — mudilastest veteranideni — andsid viimase peo viimas ja porisel väljakul. Ununes väsimus, tantsiti ühisel sõprusringis ja peeti ühist rõõmupidu.

Laulu- ja tantsupeo kontserditel viibisid seltsimehed K. Vaino, N. Ganjušov, N. Johanson, A. Kudrjavtsev, O. Merimaa, M. Pedak, R. Ristlaan, A. Rütütel, B. Saul, A.-B. Upsi, A. Soidla, I. Toome jt., samuti NSV Liidu kultuuriministri asetäitja T. Golubtsova, NSV Liidu kosmose-lendur, kahekordne Nõukogude Liidu kangelane J. Malõšev.





**M. Schmidti seatud saksa rahvatantsu «Tuuleveski» esitavad koos külalisrühmad Saksa DV Schwerini ringkonnast ja A-rühmad. Lavastaja Enn Madi.**

**Nocrimad külalised meie tantsupeol olid Läti NSV koolinoored. Raekoja platsil lustivad Riia 50. kk. tantsulapsed.**



## 40 AASTAT TAGASI

1945. aasta augustikuu teisel poolel jätkus Kaug-Idas Jaapani Kvantungi armee purustamine.

Kirde-Hiina, Korea ja Liaodongi poolsaare suuremates linnades maandati õhuhessandid vaenlase taganemise äralõikamiseks, tööstusobjektide päästmiseks ning takistamiseks varade väljaviimist Hiinast. Õhuhessantide kannul jõudsid vabastatavatesse linnadesse mobiilsed sõjaväeüksused ja seejärel armeede põhijõud.

Jaapanlastest vabastatud aladel võeti Jaapani sõdurid ning ohvitserid vangi ja desarmeeriti. Hiina elanikkond aitas Nõukogude armeel vaenlase garnisone likvideerida ning kohtadel korda luua. Jaapanlaste kapituleerumine kestis septembrini, Hiina vägedest andsid sel ajal jaapanlastele lööke vaid rahvavabastusarmee võitlejad, kes vaenlast jälitades sundisid neid taganema Pekingi, Tianjini ja Qingdao suunas. Augusti lõpuks oli suur osa Põhja-Hiinast okupantidest vabastatud. Juba varem, 15. augustil vabastati Korea Jaapani anastajatest.

Samaaegselt pealetungiga Kirde-Hiinas jm. toimus Punaarmee Sahhalini ja Kuriili operatsioon.

Lõuna-Sahhalinil algas pealetung 11. augustil Kotoni kindlustatud rajooni kaitsest läbimurdmisega. Lõuna-Sahhalinil tegutses tollal kindral L. Tšeremisovi 16. armee 56. laskurkorpuse Maavägesid toetatis meremehed. Vaikse ookeani laevastik maandas meredessandid Toros ja Maokas. 25. augustiks oli Kotoni kindlustatud rajooni kaitsnud Jaapani 86. jalaväediviisi purustatud. Lõuna-Sahhalin vabastati 26. augustil täielikult jaapanlastest.

Kuriili saared nagu Lõuna-Sahhalin olid sattunud jaapanlaste kätte Vene-Jaapani sõjas 1904—1905. Vastavalt Krimmi (Jalta) konverentsi otsustele, mida täpsustati Potsdami (Berliini) konverentsil, pidid need Venemaale kuulunud alad minema NSV Liidule.

Kuriili operatsiooni teostasid Kamtšatka kaitserajooni ja Vaikse ookeani laevastiku Petro-pavlovski mereväebaasi väed. 18. augustil maabusid suured dessantüksused Siumusiu saarel. Esimeste hulgas jõudis kaldale 1. järgu vanema N. Vilkovi rühm. Vaenlase tugev tuli sundis võitlejaid maha heitma. Oli surnuid ja haavatuid. Haavatud V. Vilkov roomas dzoti juurde ja kattis oma kehaga laskeava. Kõrgendik vallutati. Vapper meremees oli üks nendest 85 sõjamehest, kellele anti imperialistliku Jaapani purustamisel peetud lahingutes ülesnäidatud vapruste ja oskusliku vägede juhtimise eest Nõukogude Liidu kangelase austav nimetus.

Ent saarel kehtisid ägedad lahingud veel mitu päeva. Vaenlane oli end tugevasti kindlustanud ja arvuliselt ülekaalus ning avaldas visa vastupanu. Siiski murti tänu meie sõjameeste mehisusele ja lahingumeisterlikkusele vastase jõud. 23. augustil Jaapani garnison kapituleerus. Samal päeval algas Jaapani vägede kapituleerumine ka teistel Kuriili saartel, mis kestis 1. septembrini.

Sellega oli Nõukogude armee aktiivne sõjategevus Kaug-Idas lõppenud hiilgava võiduga. Tähtsa osa Kvantungi armee purustamisel etendas Mongoolia Rahvavabariik. Koos Nõukogude armeega purustati vastane, kes oli kahe maa riiklikule terviklikkusele ja rahvuslikule sõltumatusele korduvalt kallale kippunud.

Otsustavas võitluses Jaapani militaristidega ilmnes eredalt nõukogude ja hiina rahva sõprus. Hiina revolutsioonilistele jõududele oli abiks jaapanlaste purustamisel lahingutes meie materiaalne toetus. Pärast Kvantungi armee purustamist andis Nõukogude väejuhatuse kogu võidetud vaenlase relvastuse ja laskemoona üle Hiina Rahvavabastusarmeele. Sõjajärgsetel aastatel andis Nõukogude Liit Hiina Rahvavabariigile tõhusat abi majanduse, tehnika ja kultuuri arendamisel.

Jaapanlaste purustamine ning Nõukogude vägede tulek Koreasse lõi soodsad eeldused demokraatlikele ümberkujundusteks sellel maal. Korea rahvas oli aastakümneid pidanud kangelaslikku võitlust anastajate vastu. 1945. aasta augustikuus tegutsesid seal partisanialgad ja korealaste vabatahtlik armee. Siiski ei suutnud korealased omal jõul vabaneda. Kvantungi armee purustamisega tõi Punaarmee Korea rahvale kauaoodatud vabaduse. 1945. aasta augustis alustatud demokraatlike ümberkorraldusi takistas USA valitsus, kes oli maandanud oma väed Lõuna-Koreas ja muutnud Nõukogude ja Ameerika ajutise demarkatsioonijoone 38. paralleelil Põhja- ja Lõuna-Korea piiriks. Korea jaotati kaheks osaks.

Nõukogude Liidu võit Jaapani üle kutsus esile uue revolutsioonilise liikumise tõusu Kagu-Aasia maades. Ülestõusu tagajärjel kihutati jaapanlased välja Vietnamist ning 25. augustil moodustati seal ajutine valitsus.

Toimetuse aadress: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.

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

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

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

Ladumisele antud 30. 07. 1985. Trükkimisele antud 28. 08. 1985. Trüklarv 4230.

Fotoladu. Kiri ikolnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. MB-08775. Tellimise

nr. 2830.

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

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

«Ныукогуде кооль» («Советская школа»).

Neljandal tantsupeol  
järjest osalevad  
külalised Velikije  
Lukist, sealse  
Leninliku Komsomoli  
nim. Tootmiskoon-  
dise «Radiopribor»  
kultuuripalee  
tantsuansambel  
«Leto».  
Kohe-kohe algab  
«Vene tants  
kellukestega».



Need noorikud Võru haridusosakonna õpetajate naisrühmast  
tantsivad koos 1979. a. alates. Kord nädalas ei  
peeta paljuks kokku tantsima tulla. Tulemuseks sõidupilet  
fantsijate suurpeole. Meelistantsudeks  
«Sabatants» ja «Simmanipolka».





Raamatupäev  
85-1085  
23.9.85