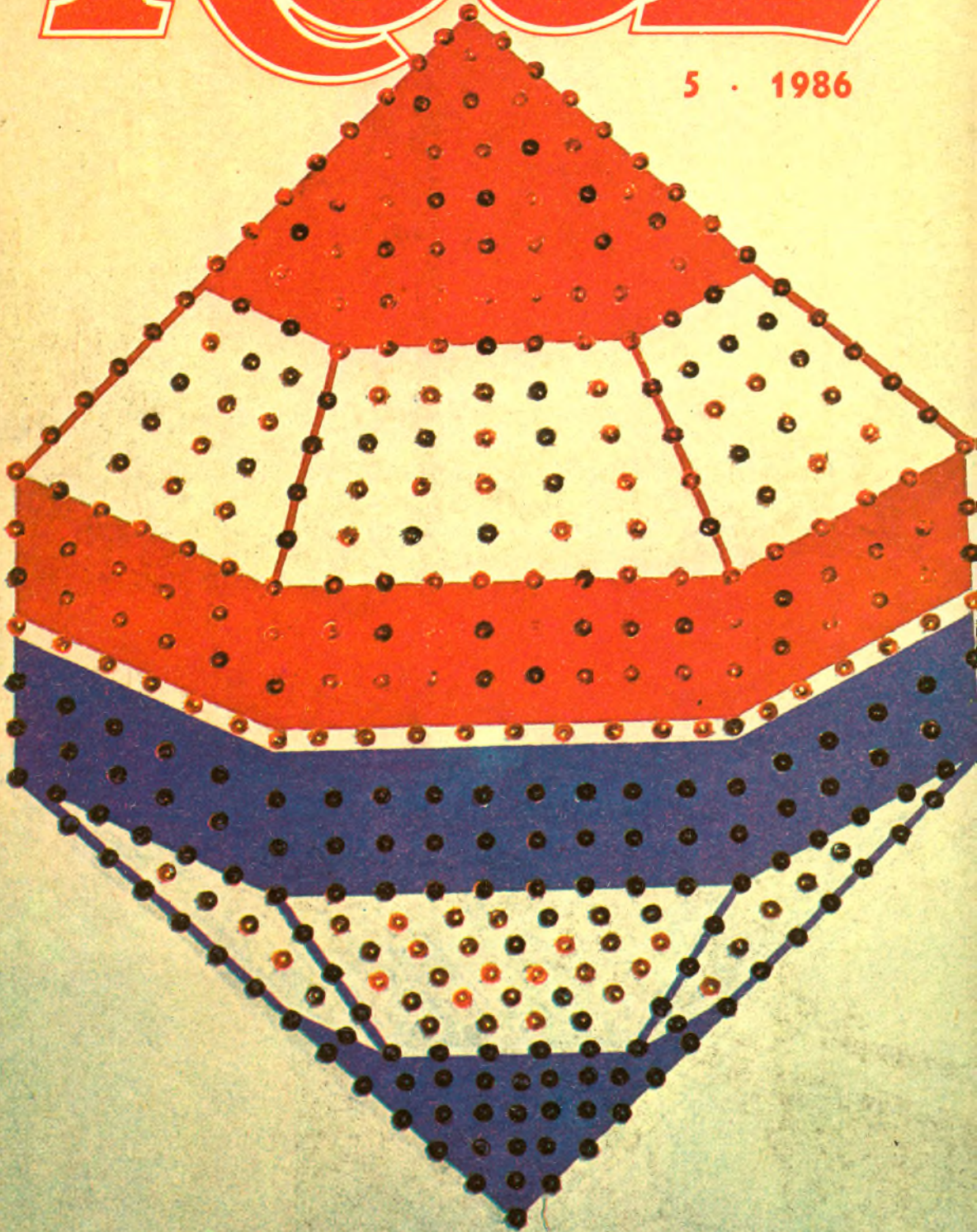


Novkoguide **KOOL**

5 · 1986





Noortkoguade Kool

reportaaž

22. märtsist kuni 6. aprillini oli ENSV Rahvamajandusnäituse paviljonis keskeriõppeasutuste omaloomingu näitus. Seekord esinesid väljapanekutega kõik meie vabariigi 38 tehnikumi. Varem toimunud näitused on olnud harukondlikud. Keskeriõppeasutuste õpilastest osaleb isetegemises ligi 84 %, seda koordineerib õpilaste teaduslik-tehnilise loometöö vabariiklik sektioon (esimees H. Roohein TEMTist). Näituse 483 tööga võeti osa II üleliidulisest teaduslik-tehnilisest loometöö konkursist. Näituse embleem oli kaanepildil kujutatud — Kehtna NST õpilaste M. Liisi ja A. Juhe valmistatud vilkuvate tulede automaat (juhendaja H. Sarapuu). Rikkalikult oli välja pandud tehnilist omaloomingut. Esikaane sisekülje ülemisel pildil uudistavad EKP Keskkomitee juhtivtöötajad eesotsas osakonnajuhataja Aili Abeni ja tema asetäitja Valeria Markelovaga Tihemetsa NST õpilase T. Sule valmistatud minimopeedi (juh T. Kirsi). Mikroautosse (valmistaja TEMTi õpilane T. Tepp) mahtus parajasti näituse giid, Viljandi Kultuurikooli õpilane Maire Lööke (1. lk keskel). Just nagu päris, arvati Narva Polütehnikumi õpilaste S. Perevenski ja J. Jurkovski (juh A. Šiškanov) kokkupandud kangastelgedele CTB kohta (tagakaane sisekülje alumisel pildil).

Meeldiva nurga moodustasid Võru Tööstustehnikumis valmistatud mööbel ning Tallinna Riikliku ja Kooperatiivkaubanduse Tehnikumi õpilaste küpsetatud-keedetud road. Tagakaanel pakuvad võileibu nende tegijad.

Näitusel oli veel teinigi Võrus tehtud mööbli-komplekt, mille projekteerisid TEMTi noorme-hed. Tagakaane sisekülje ülemisel pildil on tulevane ühiselamutuba, kus giidineiu Viljandi Kultuurikoolist Inga Kroben istet on võtnud. Naisperet tõmbasid ligi Tallinna Kergetööstuse Tehnikumis õmmeldud kleidid, samuti pitsid ning tikandid, Tallinna Pedagoogilises Koolis ja Rakvere Pedagoogikakoolis tehtud mänguasjad. Tagakaane sisekülje keskmisel pildil on Rakvere tütarlaste L. Tiruli ja I. Lainela (juh H. Pajo) valmistatud imesaabas. Reportaaži alumisel pildil oleva kleidi kodus Vinni NST õpilane A. Vestung, teise tikkis I. Kallari Tallinna Kergetööstuse Tehnikumist, kleidi õmbles U. Nigol Kuremaa STst. Nägus oli Röpina ST õpilase A. Liivi valmistatud firmakorv (juh K. Matson), mida näeme reportaaži ülemisel pildil. Näitusel võis saada teavet kõikide tehnikumide ja nendes õppimise võimaluste kohta.

Tallinna Majandustehnikumi õpilased teenindasid näituse infokeskuse arvuteid (vt esikaane sisekülje alumisel pildil).



Nõukogude Kool

5 · 1986

PARTEI OTSUSED ELLU

- 4 **K. LUTS** NLKP XXVII kongressi novaatorlik vaim kutsub tegutsema haritud inimese nimel ●
8 **A. RAID** Öhtukool XII viisaastakul ●

9. MAI — VÕIDUPÕHA

- 10 **I. SEVTSUK, N. SEVTSUK** Kangelaslikkuse tähtis faktor ajaloolise töö seisukohalt ●

LOODUSKAITSEKUU

- 14 **O. TOOMET** Maalaste loodusearmastus — kust see tuleb? ●

KOOLIJUHI VEERUD

- 17 **A. ROSENTAL** Õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrolli süsteem ●

KASVATUSTEEMADEL

- 20 **H. TÕNISMÄGI** Puudujäägid kõlbluskasvatuses kui kuriteo soodustingimused ●

VESTLUSRING

- 22 Kodanikuõpetus — probleeme ja lahendusvariante ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 31 **L. ÕUNAPUU** Õpetaja ülesanded õpilaste eneseteadvuse kujundamisel ●

UURIMUSI, OLDISTUSI

- 33 **E. SAVISAAR** Kool, kultuur ja keel ●
37 **E. SIIMASTE** Tähelepanekuid Jugoslaavia FSV hariduselust ●
40 **A. SAVIK** Töövihik: pro ja contra ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 45 **M. KÄRDI** Kirjandiõpetus ja eksamieelne kordamine 8. klassis ●
48 **T. MIKLI, L. VÕHANDU** Arvutiõpetus ja arvutid koolis ●
49 **K. PÖLDSEPP** Valikvastustega küsitluskaardid ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 52 **T. TULVA** Koolivalmidus ja selle edendamise teid ●

KOOLIMUUSIKA

- 56 **H. VOORE** Et laste silmad esinemisel säraksid ●
58 **Heino Rannap** — pedagoogikadoktor ●

KROONIKA

- 59 **Friedebert Tuglas** 100 ●

- 63 **KOGEMUSNÕU**



ANITA ROSENTAL, Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja asetäitja, koolikorralduse osakonna juhataja. Lõpetanud aasta 1956 A. Ždancvi nimelise Leningradi RÜ õigusteaduskonna, 1967 TRÜ ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetaja kutsega. Aastail 1956—1963 töötas juristina Kohtla-Järvel, Jõhvis ja Sillamäel. Alates 1963. aastast Sillamäe 2. keskkoolis vanempioneerijuht ning ajalooõpetaja, 1966—1968 Narva Pioneeride Palee direktor, aastast 1971 Narva 6. keskkooli direktori asetäitja, 1973-ndast Narva 11. keskkooli direktor, 1974—1975 Narva linna haridusosakonna juhataja. Aastail 1976—1982 töötas VÕTis metoodikuna ja kabinetijuhatajana. 1982. aastast praegusel töökohal.



AILI RAID,
Eesti NSV Haridus-
ministeeriumi kooli-
inspektor.
Lõpetas aastal 1951
Haapsalu Pedagoogi-
lise Kooli ja 1956
E. Vilde nim Tallinna
Pedagoogilise
Instituudi eesti keele
ja kirjanduse erialal.
Töötanud aastatel
1951—1952 Tallinna
17. keskkoolis alg-
klasside õpetajana,
1956—1960 Järva-
kandi keskkoolis
õppealajuhatajana,
1960—1971 Tallinna 1.
õhtukeskkoolis
õppealajuhatajana ja
õpetajana, 1971—1977
Tallinna linna haridus-
osakonnas kooli-
inspektorina. 1977.
aastast praegusel
töökohal.
Avaldanud artikleid ja
üldistusi ajalehes
«Nõukogude Õpetaja»
ja ajakirjas
«Nõukogude Kool».

Värvifotod
TONU KALLE

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI, EESTI NSV KÕR- JA KESKERIHARIDUSE MINISTEERIUMI NING EESTI NSV RIIKLIKU KUTSEHARIDUSKOMITEE PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLIV 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 **К. ЛУТС.** Новаторский дух XXVII съезда КПСС призывает к действию ●
8 **А. РАЙД.** Вечерняя школа в XII пятилетке ●

9 МАЯ — ДЕНЬ ПОБЕДЫ

- 10 **И. ШЕВЧУК, Н. ШЕВЧУК.** Важный фактор мужества в аспекте исторической правды ●

МЕСЯЧНИК ОХРАНЫ ПРИРОДЫ

- 14 **О. ТООМЕТ.** С чего начинается любовь сельских детей к природе? ●

КОЛОНКА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

- 17 **А. РОЗЕНТАЛЬ.** Контроль за качеством знаний, умений и навыков учащихся ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 20 **Х. ТЫНИСМЯГИ.** Упущения в нравственном воспитании создают условия для преступлений ●

ЗА КРУГЛЫМ СТОЛОМ

- 22 Граждановедение — проблемы и варианты решения ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 31 **Л. БУНАПУУ.** Задачи учителя в формировании самосознания учащихся ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 33 **Э. САВИСААР.** Школа, культура и язык ●
37 **Э. СИЙМАСТЕ.** Система просвещения в Югославии ●
40 **А. САВИК.** Рабочая тетрадь: pro и contra ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 45 **М. КЯРДИ.** Обучение сочинениям и повторение перед экзаменом в VIII классе ●
48 **Т. МИКЛИ, Л. ВЫХАНДУ.** Основы информатики и ЭВТ и вычислительные машины в школе ●
49 **К. ПЫЛЬДСЕПП.** Карточки опроса с выборочным ответом ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 52 **Т. ТУЛЬВА.** Готовность к школе и пути ее развития ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 56 **Х. ВООРЕ.** Чтобы детям было радостно выступать ●
58 Хейно Раннап — доктор педагогических наук ●

ХРОНИКА

- 59 Фридеберт Туглас 100 ●

NLKP XXVII kongressi novaatorlik vaim kutsub tegutsema haritud inimese nimel

KALJU LUTS,
Eesti NSV haridusministri asetäitja

NLKP XXVII kongress on läinud ajalukku kui novaatorluse ja tõelisele nõukogude patriotismile üleskutsuv parteifoorum. Kongressil ja kongressist on väga palju räägitud, sealjuures ka sellest, et vähem on tarvis teha sõnu ja rohkem tegusid. Jutt käib ülespuhutud sõnadetegemisest. Senisest märksa enam tarvineb rääkida uute nõudmiste sisust, nende ühtviisi mõistmisest. Enam on vaja kriitiliselt ja eneskriitiliselt vaagida meie tööd ja selle tulemusi, planeerimist ning n-ö kollektiivse mõistuse kasutamist tänaste ja homsete ülesannete paremaks lahendamiseks.

Ilmselt on meil täna vaja taas algatada rohkem kollektiivseid arutlusi selle ümber, kuidas kiiremini edasi minna, mida praktilises tegevuses silmas pidada. Kongressil ja kongressi järel on palju räägitud kriitikast ja kriitika vajadusest. Rõhutan: räägime kriitikast, mitte aga kritikaanlusest. Ebakompetentsel inimesel on aga sageli raske vahet teha, kus lõpeb kriitika ja algab kritikaanlus. Kriitika peatunnus on konstruktiivsus. Viimane aga rajaneb kompetentsil. Võib ja tuleb kritiseerida kõiki ning kõike taunitavat, aga ikka konstruktiivselt, elujaatavalt positsioonilt. Pidasin seda vajalikuks rõhutada artikli alguses, kus me räägime partei suurfoorumi ideede

elluviimisest, omapoolsest panusest meie maa ja rahva elupotentsiaali kiirendamiseks.

Oleks väga hea, kui alljärgnevad mõtted kutsuksid edasi mõtlema ja arutlema, et hiljem koolitalvest kokkuvõtet tehes saaksime juba uut õppeaastat alustades midagi konkreetset planeerida ja realiseerida.

Jutt on sellest, et «... Töö edasine ümberkorraldamine teadus- ja tehnikarevolutsiooni tingimustes esitab kõrgeid nõudmisi inimeste haridus- ja kutsealasele ettevalmistamisele...»

Ilmselt pole vajadust pikemalt NLKP Keskkomitee peasekretäri M. Gorbatšovi öeldut ja arengu põhisuundades fikseeritud tsiteerida. Kongressi vaim oli novaatorlik, kutsus aktiivsele tegutsemisele, reservide leidmisele ja rakendamisele kõigepealt omaenese ümbruses, töös ning seejärel põhiliselt, lähtudes konkreetsetest võimalustest, lahendama ka üldiseid ja üldriiklikke probleeme.

Meie kui haridustöötajate ette on taas kerkinud vajadus saata koolist ellu ainult hea haridusega, hästikasvatatud ja tööeluks ettevalmistatud noori. Kasvatusega on asi vähemalt teoreetiliselt selgem. Kasvatuse alus ja ühtlasi eesmärk on kommunistlik kasvatus, see on kompleksne kasvatus. Kongressil leidis taas kinnitust, et võrdväärset on nii intellektuaalne, poliitiline, töö-, esteetiline, kehaline kui ka kõlbluskasvatus. Vaid koos moodustavad need kasvatuskomponendid ühtse kommunistliku kasvatusena, millest peamegi lähtuma nii koolis kui koolivälises tegevuses, mis kokku peab moodustama ühtse katkematu haridus-kasvatussüsteemi.

Kuid see ühtne kasvatussüsteem peab funktsioneerima koos ühtse hariduse andmisega, sest me räägime meie haridussüsteemis järjekindlalt õpetamise-kasvatamise ühtsusest. Eesmärgiseades on aga vaja teoreetilises plaanis mõnel määral hariduse andmine kasvatusmisest eraldada. Hetkel on see eriti vajalik, sest me peame andma noortele hea hariduse, see on aja käsk. Aga ei lugupeetud NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia (ega ka meie oma akadeemikud) ole veel välja selgitanud, mis on üldharidus, tema sisu ja maht. Suunates õigesti kooli ja õpilase tegevust enam konkreetse kehalise tööga seotud tegevuse poole, ei tohi me hetkekski unustada kooli ajaloolist missiooni — arendada inimest, valmistada teda ette elama üldkultuurilises elukeskkonnas (siia kuulub nii vaimne kui materiaalne kultuur) loojana. Tänapäevane nõukogude ühiskonna kultuur seab aga inimese kui looja ette väga kõrgeid nõuded, eeldab väga head haridust.

Kunagi loeti väga heaks hariduseks seda, kui osati mitmeid keeli, tunti kunsti ja orien-

teeruti klassikalises filosoofias. Täna me tunnetame taas suurt vajadust osata keeli. Emaja riigikeele või kodupaikkonna keele valdamisest kui iseenesestmõistetavast me ei räägi, tarvis on osata ka võõrkeeli. Seega siis Eesti NSV tingimustes kindlasti eesti, vene ja veel mõnda võõrkeelt. Ka kunsti mõistmist on vaja. Aga täna sellest heaks hariduseks ei piisa. Tundub, et tänane koolilõpetaja peab olema ilmtingimata hästi haritud poliitiliselt ja esteetiliselt, tehniliselt ning ökoloogiliselt.

Vaadakemgi siis neid kasvatuskomponente tinglikult eraldi, mis kõik koos ja kõige muugi teadaolevaga moodustavad aluse heale, tänapäevasele haridusele.

Poliitiline haridus

ja nõukogude patriotism on lahutamatud. Koolis õpitakse ajaloo ning nõukogude riigi ja õiguse aluste kursust, keskkooli lõppklassis ka ühiskonnaõpetust. Pahatihti seda koos pioneerriirituste ja komsomolitööga peetaksegi poliitiliseks hariduseks, ideelis-poliitiliseks kasvatusuks. Paraku on sellest lubamatult vähe. Poliitiline kasvatus haarab kõiki koolis õpetatavaid aineid, kõiki koolis korraldatavaid üritusi. Sellest ei pääse ükski õpetaja (kasvataja), sest elu hindab poliitilist õpetust ja kasvatus selle järgi, kuidas meie kasvandikud tulevikus käituvad. Spordiõpetaja või treener ei saa oma tegemata jäetud tööd lugeda ajalooõpetaja süüks, niisamuti kui klassijuhatajagi ei või jätta analüüsimatat kasvatus tulemust.

Peamine on aga vajadus panna õpilasaktiiv ise tegutsema, võitlema hea eest ja halva vastu. Meil on vaja, et pedagoog ja õpilasaktivist üheskoos võitleksid kõige taunitava vastu, väärika nõukogude inimese kasvatamise eest. Olen õnneks näinud palju koole, kus see nii ongi. Neid nimetada praegu ei tahaks, sest igaüks peab leidma selle probleemi lahendamiseks oma tee. Niisiis iga tubli õpilane, iga pedagoog on kohustatud tähtsaks pidama patrioodi, internatsionalisti kasvatamist, kes konkreetsete tegudega, töö kaudu tõestab oma positiivset, marksistlik-leninlikku maailmavaadet ja kes suhtleb nii kaaslaste kui ka teaduse ja kunstiga läbi marksistlik-leninlike tõekspidamiste prisma.

Poliitilise hariduse üks nurgakive on lugemus. Ei ole kaugeltki ükskõik, kas loetakse või mitte ja mida loetakse. Võidakse öelda, et suured revolutsionäärid said targemaks raamatu läbi, sest neil polnud muud võimalust. Kuid see on ainult poolik tõde. Tõepoolest, täna on

võimalik informatsiooni hankida mitmesuguste kanalite kaudu palju kiiremini, aga jutt ei ole ainult informatsioonist. Lugemine õpetab ka töötama, analüüsima, annab avastamise ja ka kaasaelamise rõõmu. Ilma raamatuta ei saa, seepärast peab iga haridusasutus ja iga õpetaja niisugust tarvet noortes kasvatama. Seega siis kooliraamatukogu ja teatmekirjandus, õppetund ja õppekirjandus, koduülesanded ja ilukirjandus, komsomolikoosolek ja kirjanduslik vaidlus, huviringi koosolek ja kirjanduse analüüs — kõik on vajalik, et kujundada inimeses poliitilist haritust.

Lugemisel rajaneb kuulamine ja vaatamine, rääkimine ning repertuaarivalik. Kõik see on poliitiliseks hariduseks äärmiselt tähtis. Mida ja keda soovitakse kuulata, mida ja keda vaadata, see näitab hästi üldist haritust, aga ka poliitilist haridust. On heameel, et sagedastest kohtumistest õpilastega jääb nende haritusest hea mulje. Nii oli see hiljuti Puhjas ja Alatskivil. Sealsed koolid väärivad, et neist rohkem räägitaks, et õpilaste kasvatatust ka teistele koolidele eeskujuks seataks. Sealsed pedagoogidki, eriti Linda Raitis Puhjas oma raamatukogu- ja näiteringi tööga ning Alatskivi pedagoogid oma Liivi-päevadega väärivad, et räägitaks ka nende tegevuse poliitilisest küljest. Kõlbeline samastame sageli esteetilisega. Aga mis on kõlbelisem kui meie riigi rahupoliitika?

Kahjuks pole kuulamise ja vaatamise, rääkimise ja repertuaarivalikuga kaugeltki kõik korras. Kahju on inimestest, kes piirduvad ainult Soome TVga. Kas siis koolis ei ole tõepoolest võimalik korraldada meie ja kesktelevisiooni n-õ tippsaadete või meie raadiosaadete ühisarutelusid? Siin on palju teha nii aine- kui klassijuhatajatundides, nii komsomoli- kui pioneerorganisatsioonil, aga eelkõige juhtkonnal, kes peab vastavasunaalist tegevust kavandama.

Piinlik on, et head filmid ja kontserdid ei leia piisavalt publikut. Kurb, et sageli samastatakse koolides õppetunni puutumatus vajadusega istuda klassiruumis. Ei ole ju vaja kugi teadlik olla mõistmaks, et ajaloomuuseumis või kinos filmi «Lahing Moskva pärast» vaadates võib ajalootunni ja ühtlasi poliitilise kasvatus kasutegurit mitmekordistada. Tao-line ettevõtmine ei ole tundide ärajätmine, vaid teistsugune kasutamine (muidugi läbi mõeldud ettevalmistuse korral).

Miks laulame vähe omi laule? Kuidagi ei saa leppida sellega, et ainult rokkmuusika (muidugi üldistatud tähenduses) on see, millega noorte muusikahuvi (ja seegi passiivne) piirdub. Koolide muusikaõpetajail, keele- ja kirjandusõpetajail vajaneb palju enamat ära

teha. Tuleb suunata noored oma repertuaari juurde. Poliitiline ja etnograafiline, kaasaegne nõukogulik ja klassikaline repertuaar ning vastavatele etendustele-kontsertidele suunamine olgu iga kooli õpetaja ja juhtkonna silmis tähelepanu keskmis.

Me ei tohi sulgeda silmi ka selle ees, kuidas õpetaja kasvatab õpilastes riietumis- ja käitumiskultuuri. Kui õpetaja jätab selle omapoolse mõjuta, arvates, et tänapäeva õpilane taipab kõike isegi, eksib ta sügavalt. Siis pole põhjust ka imestada ega solvuda, kui õpilased hakkavad andma omapoolseid hinnanguid õpetaja riietusele ja käitumisele. Ja jälle kordan — siingi tuleb võidelda koos õpilasaktiiviga.

Selles valdkonnas ei tohi kool jätta unarusse tööd lastevanematega. Tuleb mõista, et kool, see on õpilased, lastevanemad ja pedagoogid, kes ühte jalga käimiseks tuleb ühtseks liita. Unustada ei tohi sedagi, et kool on pidevalt uuenev ning muutuv elavorganism, mis ootab üha uut toidet. Kui meie seda anna- me kasinalt, pole midagi imestada, kui neelatakse ahnelt mujalt pakutavat. Seega — tehkem rohkem tööd noorte ja nende vanematega, aga ka iseendaga, et meil endal oleks piisavalt teadmisi ja oskusi teiste mõjutamiseks. Poliitiline kasvatus selle nimel, et iga noor oskaks kalliks pidada meie maad ja tema võimalusi, meie rahvaid ja nende üllust, oma tööd ja selle tulemusi, on äärmiselt vajalik. See töö algab näitagitatsioonist ja kooli fuajeest ning peab lõppema aineõpetuse, huviringide ja ühiskonnatöö kaudu iga noore südames.

Tänapäeval on poliitiline haridus lahutamatu seotud

tehnilise haridusega.

Kongressil oli ja ta lõppaktides on palju juttu tehnilisest progressist, tööviljakusest ning kvaliteedist kui meie elu arengu nurgakividest. Meil tuleb aru saada, et ükski nendest nõuetest pole realiseeritav, kui me ei tõsta otsustavalt iga inimese tehnilist haritust. Tänapäeval on tehniline haridus saanud iga inimese jaoks hädavajalikuks, olgu siis tegemist filoloogi või filosoofi, ökonomisti või ajakirjaniku, meediku või kunstnikuga, rääkimata juba n-õ klassikaliselt tehnikaga seotud erialadest. Tehnikaharidus on tänapäeval võrreldav emakeeleõppimisega, milleta vahest on võimalik ju läbi saada, aga see oleks äärmiselt moonutatud läbisaamine.

Praktikas peaks asi nii välja nägema, et igas kesk- ja 8klassilises koolis töötaksid õpetehnika ringid kõikide klasside õpilaste tarvis. Nende õpilaste hulgast valib siis iga õpetaja endale abilised õpetehnika kasutamiseks ainetundides. Diaprojektor ja magnetofon, grafoprojektor ja filmiaparatuur on küll mõne õpetaja isiklikuks asjaks kujunenud, aga paljudel juhtudel, kus on tegu n-õ automatisee-

rimata kabinettidega, kulub õpilaste abi väga ära. Ükski koolipidu ärgu saagu läbi tehnikata ja lastevanemate koosolekuid kaunistagu ka õpilastööde näitus või mingi muu omaloomingu väljapanek.

Kindlasti on vaja mitmesuguseid noorte meistrite nuputamis- ja mudeliringe. Täna on saamas hädavajalikuks ringid «Noor elektrik» ja «Noor arvutitehnik». Vaja on kas või huviringides õpetada põhjalikumalt kui ainetundides elektrilisi kodumasinaid. Ja raske on piirduda informaatika õpetamisega, kui arvuti ise, kas või elementaarne taskuarvuti on täiesti tundmatu. Siia kuulub ka autoõpetus ja fotograafia. Igas koolis on vaja ellu kutsuda tehnikakallakuga ringid ja siit edasi suunata tragimad ringiliikmed juba pioneerimajade tehnikaosakondadesse ning tehnikamajade ringidesse, aga ka ALMAVÜ tehnikakoolidesse ja noorte konstruktorite ringidesse ettevõtete juures.

Ilma tegutsemiseta me läbi ei saa. Nagu näitas meie vabariigi aastavahetusel korraldatud üleliiduline noorte teaduse ja tehnika nädal, on meie noored vahel veel liiga tehnika-kauged, selleks et olla valmis uute ülesannetega rahvamajanduses edukalt toime tulema. Tänapäevane kool aga selle ülesandega üksinda toime ei tulegi ja praegu on paras aeg hakata tegema eeltööd järgmise õppeaasta tarvis, et šeffettevõttest (majandist) ja lastevanemate hulgast leida õpetajatele lisaks ringijuhendajaid. On õige aeg leida ja tundma õppida neid asutusi, kuhu hakkajamaid noori võiks suunata.

Aga ka oma maja edusamme on vaja enam propageerida. Las õpilased teavad ja tunnevad uhkust näiteks oma õpetaja üle, kes on novatorlikult välja ehitanud oma kabineti, nagu näiteks Puhja keskkooli füüsikaõpetaja. Me peame ausse tõstma produktiivse mõtlemise. Suure kasvatuskaaluga on kooli tehnikaõhtud ja -nädalad, näitused ning huvitava tehnikalase kirjandusega tutvumise õhtud.

Koolilõpetanu ei suuda meid juba täna enam kodanikuna rahuldada, kui temas ei ole juurdunud õiged arusaamad loodusest.

Ökoloogiaharidus on aja käsk

Mitte asjata ei pööratud NLKP XXVII kongressil sellele suurt tähelepanu. Milline olukord valitseb selles osas meie koolides?

Keegi ei väida, et õppeplaan teeb liiga bioloogiale. Programmid justkui poleks halvad. Vaid õpikute kohta on kuulda kriitikat. Aastaid on meie õpilasvõistkond võitnud Moskva Riikliku Ülikooli korraldatava üleliidulise bioloogiaolümpiaadi. Aastaid korraldame ülevabariigilist koolidevahelist võistlust «Kaitseme loodust», mille käigus tehakse paljudgi looduse heaks, hästi töötavad 83 koolimetskonda. Ometi tuleb öelda, et tehtav ei saa veel

pakkuda täit rahuldust. Viimasel parteikongressil ütles M. Gorbatšov poliitilises ettekandes: «Me kõik, kes me praegu elame, kanname vastutust looduse eest järelpõlvade ees, ajaloo ees.»

See kohustab meid tegema senisest enam, ja mis peamine, haarama tegevusega looduse heaks praktiliselt kõik. Looduskasvatus koolis tähendab seda, et õppetunnid loodusest läheksid täie ette, et tundide näitvahendiks oleks maksimaalselt loodus ise, mitte pildid loodusest. Looduskasvatus koolis tähendab seda, et mitte ainult bioloogia tundides, vaid kõigis tundides antaks ökoloogiaharidust. (Küllap annab Tammsaare õppimine looduse mõistmiseks sageli enam kui bioloogiaõpikust formaalne paragrahvi läbilugemine.) Looduskasvatus koolis nõuab geograafiaõpetajalt majandusgeograafia tundide niisugust ülesehitust, et lapsele jääks kogu eluks meelde, kuidas maa rikkusi kasutada.

Ühesõnaga — ainetel õpetamisel koolis on vaja nii ainetevaheliste seoste arvestamist kui ka otseseid juhtkonnapoolseid soovitusi kõigile aineõpetajatele, mida looduskasvatuse heaks silmas pidada, arvestades iga konkreetse kooli reaalseid vajadusi noorte kommunistlikul kasvatamisel. Sageli kipub see kõige muu «tähtsama» varju jääma. Eks näita seda ka koolinoorte lubamatult tagasihoidlik osavõtt Looduskaitse Seltsi tegevusest noorliikmetena. Tööd tuleb otsustavalt parandada selle nimel, et igaüks mõistaks: suurimaid väärtusi inimesele on puhas õhk ja puhas vesi. Nende nimel aga looduskaitse tegutsebki.

Koolide juurde tuleb luua looduse õpperajad, või selle võimaluse puudumisel (linnades) leppida kokku kolleegidega, kelle õpperada saab kasutada. Koolides tuleb välja töötada asjalik matkade-ekskursioonide, õppekäikude plaan, pidades kõige muu (kodukoha ajalugu, tööstus- ja põllumajandusettevõtteid, kirjanduslikud paigad ja Suure Isamaasõja ning revolutsioonisündmused) kõrval silmas looduskasvatuse vajalikkust, vee ja maa, metsa ja kliima, põldude ja tehismaastike tundmaõppimist.

Kõigepealt lähtume siiski kooli ümbrusest. Iga kool peab oma maa-alale vaatama komplekselt. Kooli ümbrus pakkugu esteetilist rahuldust, olgu korras ja hästi kujundatud, kujunduselemendid puud ja pöösad hästi valitud ning hooldatud. Siit kasvab välja kooli ümbruse teine otstarve — loodus kui uurimisobjekt. Siit algab õpilasteadus loodusest ja algab ka praktiline tegevus looduse kaitseks ning keskkonnakujunduseks. Kui 1. klassi laps alustab mingi puu arengu vaatlust ja jätkab neid 8. klassi lõpuni, võib ta paljutki teada saada: millised puud ja pöösad sellesse keskkonda enam, millised vähem sobivad ja missugused üldse mitte. Võib õppida tundma taimi, mis elavad üle ja pidurdavad saastumist, puhastavad õhku ning aitavad luua terve elukeskkonna ka tööstusrajoonides.

Niisugune töö on võimalik igas koolis, linnakool pole siin erand. Veelgi enam. Just siin on tarvis tööd teha, et ka kivilinnad loodusõbralikeks muuta. Vajalikuks saab kooliümbrus kui tööobjekt. Ümbrus nõuab aasta ringi palju tööd. Need, kes kurdavad, et lapsi pole kusagile tööle rakendada, ei taha lihtsalt endale selgeks teha, kui palju tööd ja abi inimeselt vajab tänapäeva loodus, eriti linnades. Tõsi, iga linnakool ei saa endale koolimetskonda ja head taimeaeda. Aga hooldusaluse pargi saab võtta ja koos oma kooli ümbrusega tuleb ka seda korrastada.

Tõsisemalt tuleb korraldada pedagoogide ökoloogiahariduslikku koolitust ning täienduskoolitust. Siin seisab töö veel ees, aga näiteks looduse suvekoolist osa võtma peab küll iga rajooni (linna) esindaja igal aastal. Vaja on ka Narvas ja Kohtla-Järvel oma loodusesõprade maja, Tallinnas kooliaedu ning kultiveeritud maa eraldamist Noorte Loodusesõprade Majale. Juba käesoleva aasta võistlus «Kaitseme loodust» peaks olema igale koolile tehtud tööd kokkuvõttev sündmus, kus ei puudu ka näitused ja õpilasuurimustega koolikonverentsid, peamine aga, et kooliümbrus oleks kasvatav ja eeskujulikult korras.

Täna on meil jälle tarvis enam tähelepanu pöörata ka

esteetilisele haridusele.

Nüüd on vaja igalt õpetajalt küsida, kuidas ta oma tundides on viinud õpilase niisuguse teadmise, et inimese kõige väärtuslikum ilu on ilu temas eneses, sisemine ilu, mis põhineb tarkusel ja teadmistel ning mida kaunistab vastav käitumine. Iga õpetaja kohus on õpetada kasvandikku rääkima ja vaikima, seisma ja istuma, valima riideid ning ehteid, tundma hardust riigilipu ees ja pidama lugu toidust koolisööklas, mis väljendub söömiskultuuris. Nõukogude patrioot ja tubli töömees peab oskama ning tahtma olla kõrge käitumiskultuuriga inime. Kui ta seda ei suuda, on koolgi midagi tegemata jätnud, kas või võlgu kodule sobiva nõuande.

Me peame koolis jälgima inimestevaheliste suhete ilu ja rakendama õpilasaktiivi selle ilu loomisele. Lubamatuks tuleb kuulutada lame žargoon. Muidugi ei saa seda teha lihtsalt käsu korras. Selleks on olemas palju tarku teid, milledest järeleproovitumad on isiklik eeskuju ning heal tasemel komsomoli- ja klassiväline töö, kirjandusõhtud ja õhtud kunstist ning muusikast, õppekäigud loodusse linnulaulu kuulama ja esimesi sinililli avastama, kohtumised eri põlvkondade väärikate esindajatega ja nende kohtumiste hilisem läbiarutamine. Erakordselt tähtis on propageerida tööstis kunsti: sümfooniat ja ooperit, kunstimuuseumi ja kunstinäitusi, klassikalist kirjandust ja head arhitektuuri. Teha seda ühis-

külastuste ja ainetundide kaudu, mis toimuvad otse raamatukogus või muuseumis. Vaja on teada, et igasugune haridus saadakse läbi harjutamise. Me ei või ka sellega leppida, et oskamatuses tunnistatakse süüdi ainult noored.

Lugupeetud kolleegid, kui igas keskkoolis oleks 1—2 orkestrit ja 3—4 koori, 4—5 tantsu- ja võimlemisrühma, näitering ning poeesiaklubi, kunstiring ning ehituskunstikool — küll siis kaoks paljudgi tänasest loidusest. Aga üle 1000 õpilasega koolis on see ju võimalik? Saagu eelõeldu siis ka tegelikkuseks.

Inimese harimine on keeruline, pikaajaline töö. Raskelt tuleb kätte kõrge tiitel — haritud inimene. Aga täna nõuab aeg, et me hakkaksime rääkima haritud inimestest, haritud töömehest ning haritud insenerist, haritud traktoristist ja haritud pedagogist. Ärgu solvutagu, aga mitte igapähele ei saa me täna veel seda tiitlit koos diplomiga kaasa anda. Nõukogude inimesele peab poliitiline ja ökoloogiline, tehniline ja esteetiline haritus saama normiks ning seda üldise keskhariiduse kaudu.

Muidugi pole õeldu uus ja kõike saavutada on väga raske. Aga teha seda tuleb: NLKP XXVII kongress kohustab meid uut moodi töötama. Uut moodi tähendab eelkõige seda, et igaüks realiseeriks maksimaalselt ühiskonna heaks oma aja ja anded, läbi kasvandike ja iseenda. Muidu tuleb kunagi hiljem tõdeda, et kool jälle ootas abi väljastpoolt. Peamine on ikka ja alati olnud nõue — teha ise kõike paremini, täna eriti. Ja tuleb ka mõista ning kasutada sedagi, et täna on kooli kõrval paljudki asutused, kes ka kasvatustööga tegelevad, eelkõige koolivälised lasteasutused, tehkem siis nendegagi hoopis tihedamat koostööd.

Õhtukool XII viisaastakul

AILI RAID,
Haridusministeeriumi kooliinspektor

XII viisaastakul väheneb õhtukoolide osakaal keskhariiduse andmisel, kuid koolitüüp jääb püsima, sest jätkab ju teatud osa põhikooli lõpetajatest ja samuti vanemate klasside õpilastest keskhariiduse omandamist õhtukoolides.

Loomulikult kaasneb õpilasarvu vähenemisega koolide arvu vähenemine, väikesed kaugõppekeskkoolid reorganiseeritakse osakondadeks jne. Eesmärgiks tuleb seada õhtukoolide võrgu vastavusse viimine viisaastaku õpetamisvajadusega, s. o õpilaskohtade arv peab vastama õppijate arvule. Sellist perspektiivplaani (täpset) ei ole kerge, kuid on siiski võimalik teha, teades olemasolevat koolitamata kontingenti, selle iga-aastast kahanemist ja juurdekasvu.

XI viisaastakul algas NSV Liidus 30aastaste ja vanemate keskhariiduseta töötajate massiline õpetamine õhtukoolides. Õigustatult märgiti, et nende nõrga selgitustöö tõttu õigel ajal koolitamata jäänud töötajate õpetamisele tuleb nüüd erilist tähelepanu pöörata. Sellesse vanusekategoriasse kuulub Eesti NSVs ligikaudu 12 % (1500 õpil) õhtukoolide iga-aastasest kontingendist.

On igati ootuspärane, et õhtukool muutub XII viisaastakul täiskasvanumaks ja üldine situatsioon koolis paraneb. Seda julgustab lootma koolireformiga seonduv uus lähenemine töötavate noorte õpetamisele.

Milles see seisneb? Vastavalt NSV Liidu Haridusministeeriumi 12. detsembrilise 1985. a kolleegiumi otsusele arvestatakse komplekteerimisplaanide kokkupanekul senisest rohkem olemasolevaid reaalseid tingimusi ja noorte vabatahtlikku soovi õppida. Vabatahtlikkuse põhimõte ilmselt vähendab õppijate arvu. Sellele on mõeldud. Liiduvabariikide komplekteerimisplaanid vaadatakse uuesti üle ja täpsustatakse. Teiselt poolt saab esmakordselt võimalikuks kontingenti mingil määral valida. Siiani olid komplekteerimisülesanded küllalt pingelised. Et plaani täita, tuli vastu võtta kõik õppima suunatud noored, kusjuures ankeetandmeil asus 40 %—60 % neist õppima vastutahtmist, töökoha, alaealiste asjade komisjoni või vanemate nõudmisel.

Sundõppimine, -õpetamine ei kannu head vilja, eriti loomuvastane on see kaugõppekeskkoolis, mis eeldab rohket iseseisvat õpitööd. Selleks aga peab olema huvi ja taht. Negatiivse õpihoiakuga, sageli ka nõrkade teadmiste

tega alla 18aastaste noorte olemasolu täiskasvanutele mõeldud koolides tekitab ja tekitab olulisi lisaraskusi õppe-kasvatustöö korraldamisel. Muutused õhtukoolide kontingendis ei jäänud kajastumata töö resultaattides. Üldise kohustusliku keskhariduse nõude kehtestamisega alanud hoogne edasimineku pidurdus; XI viisaastakul jäid õhtukoolide töötulemused saavutatud (päevakoolidega võrreldes suhteliselt madalale) tasemele püsima, viisaastaku lõpuaastail ilmnes aga selge tagasiminekutendents. Teravnesid kasvatusprobleemid, õhtukoolide töösse tuli üha enam formalismi, märgatavalt langes nende koolide maine jne.

Koolireform seadis haridusorganite ja õhtukoolide ette tõsised ülesanded: likvideerida õhtukoolide töös esinevad puudused ja saavutada õppe-kasvatustöö taseme tunduv tõus; kindlustada õpilased programmikohaste teadmiste ja oskustega. Nende ülesannete täitmiseks on vaja täiskasvanute koolid kõigepealt asetada nn normaaltingimustesse: lõpetada formaalne komplekteerimine, õppima võetakse keskhariduse omandamisest huvitatud töötajad. Õpetajad ei pea taga ajama koolipõgenikke, vaid saavad keskenduda oma põhitgevusele — õpetamisele. Esmatähtsaks saab õpetamise ja kasvatamise kvaliteet, tõuseb teadmiste tase, ühtekokku aga paranevad õhtukoolide töötulemused.

Niisiis ootame 1986/87. õppeaastalt õhtukooli kõige valusamate probleemide osalistki lahendust, kuivõrd selleaastane õpilastäiendus komplekteeritakse juba uutel alustel ja peaks olema märksa õpihulilisem. Alaealiste äravoolu päevakoolidest tõkestab mõnevõrra ka noorema kooliastme klasside (7., 8., 9. kl) likvideerimine õhtukoolides, millega seoses on neis koolides edaspidi võimalik ainult keskharidust omandada (10., 11., 12. kl). Lõplikult täpsustab täiskasvanute kooli funktsioonid praegu koostamisel olev õhtukoolide uus põhimäärus.

Aastail 1986—1990 toimub õhtu- ja kaugõppekeskkoolides üleminek uutele õppeplaanidele. Juba järgmisest õppeaastast saab alguse arvutiõpetus. Suur kasvatuslik tähtsus on teisel uuel distsipliinil, perekonnaõpetusel.

Noorte üldteadmiste laiendamiseks või eriala õpetamiseks on lubatud organiseerida fakultatiivõpet. Sisuliselt tähendab see võimalust õpetamist diferentseerida, sest roheline tee on antud ka ainefakultatiividele. Kavavas on täiustada õpetamise meetodeid ja vahendeid, tõsta iga tegevuse — tunni, konsultatsiooni, arvestuse — kvaliteeti. Palju oleneb õpetajast. On loomulik, et muutumisseisus olev õhtukool esitab õpetajale kõrgendatud nõuded. Ülesanded, mis tuleb lahendada, on niivõrd tõsised, et igapäevasest traditsiooni-

lisest kutsetööst ei piisa, häid tulemusi saavutada ainult kõrge professionaalsusega, erudeeritud õpetaja, hea psühholoog, oma töösse loominguiliselt suhtuv inimene.

Muudatusi on tehtud kaugõppijate individuaalkonsultatsioonide arvus ja arvestuste vastuvõtu korras.

Varem kasutusel olnud kümnest õppevormist jääb XII viisaastakul alles seitse. Lõpetatud on kutsekoolide õpilaste nn osaline õpetamine ja lõppemas meistrite klasside tegevus. Kaugõppevormidest on likvideeritud täispäevarežiimiga õpe. Õpetatava kontingendi noorenemine ja võitlus formalismi vastu õhtukoolide pedagoogilises tegevuses on uuesti tõstnud statsionaarse õpivormi osakaalu: aasta-aastalt vähenenud õhtukooliklasside arv näitab tõusutendentsi.

Üks XII viisaastaku ülesandeid on ulatuslikumalt propageerida 8klassilise ja keskhariduse omandamist eksternina. See õppevorm, mis sobib hästi vanematele töötajatele, ei ole olnud meie vabariigis populaarne (neli eksterni k. a). Uue 1985. aastal väljaantud juhendi kohaselt on eksternidel õigus sooritada lõpueksamid ühel või kahel tähtajal, kuid hiljemalt 3 aasta jooksul vastavate päevakeskkoolide juures; eksamitele eelneva 3 kuu jooksul korraldatakse eksternidele konsultatsioone kõigis aineis.

Nähakse vajadust süvendada õhtukoolide kontingendi pedagoogilis-psühholoogilist uurimist, kuivõrd on tegemist eri vanuses õpilastega, kellel on ebahütlased teadmised ja erinev suhtumine õpingute jätkamisse. Uuringud peavad aitama lahendada käesoleva viisaastaku ühte põhiprobleemi — arendada täiskasvanute kooli kasvatusfunktsiooni, eelkõige formeerida täiskasvanutes õppimismotii-ve, valmidust haridustee jätkamiseks. Eri- list tähelepanu vajab samuti õpilaste ideelis- poliitiline kasvatamine, neis kommunistlike veendumuste ja kodanikuteadvuse kujundamine, sotsiaalse aktiivsuse äratamine.

Õhtukooli edasine areng seostub teaduslik- tehnilise progressi otsustava hoogustumisega meie ühiskonnas. Uus tehnika nõuab haritud töömeest. Ühiskondliku tootmise kiire areng tekitab pideva õppimisvajaduse, nõuab töötajate erialase ettevalmistuse üha täiuslikumat süsteemi. Seetõttu prognoositakse praegu õhtukooli, mis on baasiks nii üldharidusliku kui erialase hariduse andmisel.

Õhtukooli kaugema tuleviku kohta võib kindlata, et üldhariduskoolina funktsioneerib ta edasi lähema 15—20 aasta jooksul. Missuguse- na ja keda ta siis õpetab, nendes küsimustes ei ole veel täit selgust. Iga viisaastak teeb õpetamisesse ja kooliellu oma korrektuurid.

Kangelaslikkuse tähtis faktor ajaloolise tõe seisukohalt

ILSE SEVTSUK,
VÖTi ühiskonnateaduste kateedri
juhataja
NIKOLAI SEVTSUK,
TRÜ NLKP ajaloo kateedri dotsent

Nõukogude Liidu Suur Isamaasõda fašistliku Saksamaa vastu on kõige eredamaid ja sangarlikumaid lehekülgi maailma tsivilisatsiooni ajaloos. See on eriline ajajärk Kommunistliku Partei ja Nõukogude riigi ajaloos, üks rängemaid katsumusi, mida meie kodumaa on eales üle elanud. Selles sõjas oli otsustamisel maailma esimese sotsialistliku riigi saatus, maailma tsivilisatsiooni, progressi ja demokraatia tulevik (3).

Nõukogude rahva võidu innustaja ning organiseerija oli Kommunistlik Partei. Oma mitmekülgse tegevusega tagas partei poliitilise, riikliku ja sõjaväe juhtkonna, armee, rahva ning rinde ja tagala tugeva ühtsuse. «Tema üleskutsel astus kogu meie maa surmaheitluse fašismiga. Kommunistlik Partei oli tõeline võitlev partei. Kommunistid viibisid vaenlase vastu peetud võitluse kõige raskemates ja ohtlikumates lõikudes. Isikliku eeskuju ja kirgliku parteilise sõnaga innustasid nad nõukogude inimesi ja viisid nad võidule», öeldakse NLKP Keskkomitee otsuses «Nõukogude rahva poolt 1941.—1945. aasta Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 40. aastapäevast» (3).

Pakkudes soovitatavat tegelikkuse pähe, kinnitavad L. Schapiro taolised kodanlikud ajaloolased, et «sõja ajal partei mõju vähenes» (6). Austria professori T. Rigby arvates olevat sõda tekitanud kataklüsme NLKP ridades. Aga siin on faktid, mis kõnelevad partei ridade kasvust, partei ja rahva võimsa ühtsuse tugevnemisest karmide katsumuste aegu. Kui 1. juulil 1941 oli partei ridades 3 817 906 kommunisti, siis 1. jaanuariks 1945 oli ÜK(b)P liikmeid ja liikmekandidaate juba 5 902 207.

Sõja-aastail astus Lenini parteisse üle 5 miljoni nõukogude inimese, neist peaaegu 4 miljonit võeti parteisse vastu armees teenimise ajal. Partei täienes eelkõige nende arvel, kes relvaga kaitseid meie kodumaad.

Partei read suurenesid ka tagalas. 1. juulist 1941 kuni 1. juulini 1945 võtsid territoriaalsed parteiorganisatsioonid partei liikmekandidaadiks rohkem kui 1,3 miljonit inimest ja partei liikmeks ligikaudu 0,9 miljonit inimest. Ühtekokku sai 1. juulist 1941 kuni 1. juulini 1945 partei liikmekandidaadiks ligikaudu 5,1 miljonit inimest ja partei liikmeks 3,3 miljonit nõukogude inimest, seega peaaegu niisama palju, kui oli vastu võetud 12 sõjaeelse aasta jooksul (19).

Partei ridade kasv sõja-aastail oli parim tõend nõukogude inimeste sügavast usust partei juhtkonna poliitika printsiipiaalsusse ning rahva toetusest Kommunistliku Partei poliitikale.

Püüdes vähendada Lenini partei juhtivat ja suunavat osa maailmaajaloolise võidu saavutamisel fašismi üle, võltsivad kodanlikud autorid partei paljutahulise tegevuse kõiki suundi sõja-aastail, eelkõige aga sõjalis-organisatsioonilist ja välispoliitilist tegevust (4).

Kommunistliku partei juhtiv osa innustaja ning organiseerijana sotsialistliku isamaa kaitsele sõja-aastail ilmnis eredalt partei poolt väljatöötatud teaduslikult põhjendatud programmis riigi kõikide jõudude ja vahendite mobiliseerimiseks vaenlasele vastulöögi andmisele, agressori purustamisele. Nõukogude valitsuse avalduses 22. juunil 1941. a ÜK(b)P Keskkomitee ja Rahvakomissaride Nõukogu 1941. a 29. juuni direktiivis rindeäärsete alade partei- ja nõukogude organisatsioonidele, mille põhiseisukohad olid esitatud J. Stalini raadiokõnes 3. juulil 1941, ning muudes parteidokumentides oli kavandatud konkreetne abinõude programm muutmaks maa ühtseks sõjaleeriks. Partei seisukoht, et sõja ülesannetele on tarvis allutada kõik teised ülesanded, oli täielikult kooskõlas Lenini juhtnõoriga: «Kui juba asi on läinud sõjani, siis peab kõik olema allutatud sõja huvidele, kogu riigi siseelu peab olema allutatud sõjale, iga väiksegi kõikumine selles suhtes on lubamatu» (1). Kommunistlik partei korraldas ümber oma ridu, partei- ja riigiaparaati, kõiki organisatsioone ja asutusi töötamiseks sõjaaja tingimustes.

Kuid tõsiasiade kiuste väidavad USA ajaloolane M. Gallacher, Kanada professor B. Bosjurkov, Saksamaa LV ajaloolased G. Dams ja J. Neander ning teised, et partei olevat osutunud võimetuks juhtima ja organiseerima võitlust anastajate vastu. Selle tunnistuseks olevat olnud Riikliku Kaitsekomitee loomine (13). Ent parteilise, riikliku, sõjalise ja majandusjuhtimise tsentraliseerimine, mis võimaldas ühendada ja ühise eesmärgi poole suunata kõikide organisatsioonide ning kogu

rahva tegevuse sõja-aastail, ei asendanud ega nõrgendanud sugugi Partei Keskkomitee ning tema organite, Poliitbüroo, Orgbüroo ja Sekretariaadi juhtivat osa, Partei Keskkomitee oli tol ajajärgul meie kodumaa tõeline lahingustaap. Sõja ajal toimus üle 200 ÜK(b)P Keskkomitee Poliitbüroo, Orgbüroo ja Sekretariaadi istungi (14). Neil vastuvõetud otsused sõjalis-poliitilistes, majanduse, välispoliitika ning teistes küsimustes viidi ellu NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi, Rahvakomissaride Nõukogu ning sõja ajal loodud erakorraliste organite — Riikliku Kaitsekomitee ja Peakorteri kaudu.

Kommunistliku Partei roll võitluse organiseerimisel vaenlase vastu ilmneb selgesti ka partei sõjalis-organisatsioonilise tegevuse vaatlusel. Parteiorganite ja kohalike parteiorganisatsioonide ning nõukogude inimeste patriotismi tõusu silmapaistvaks tulemuseks oli edukas mobilisatsioon. Üksnes sõja esimese 5 kuu jooksul täienes tegevarmee 291 diviisi ja 94 brigaadi võrra (11). Partei asus samuti ka masside patriootliku liikumise etteotsa, et luua vabatahtlike sõjalisi formeeringuid. 1941. a suve ja sügise jooksul loodi parteiorganisatsioonide eestvedamisel 60 maakaitseväge diviisi, 200 üksikut polku ja suur hulk allüksusi, mis hõlmasid ligikaudu 2 miljonit inimest (16). Septembris 1941 võttis Riiklik Kaitsekomitee vastu määruse kõigi 16—50aastaste meeskodanike üldisest kohustuslikust sõjalisest väljaõppest. Selle määruse rakendamine tagas miljonite inimeste sõjalise ettevalmistuse.

Nõukogude relvajõudude tugevdamise peatingimus oli partei mõju suurenemine armees ja laevastikus. Peaaegu pooled ÜK(b)P Keskkomitee liikmeist ja liikmekandidaatidest ning paljud liiduvabariikide, kommunistlike parteide keskkomiteede, kraikomiteede ja oblastikomiteede sekretärid suunati parteitööle tegevarmeesse (12). Ainuüksi sõja I poolaasta jooksul suunas Partei Keskkomitee vägedesse 8800 juhtivat parteitöötajat, üldse mobiliseeriti Suure Isamaasõja aastail relvajõududesse 13 850 partei juhtivtöötajat (17).

Armee ja sõjalaevastiku tugevdamist soodustas partei poliititöö ümberkorraldamine vastavalt sõjaaja tingimustele. Keskkomitee rakendatud meetmed olid suunatud sõjanõukogude osatähtsuse tõstmisele. Sõjanõukogud loodi rinnetel, väeliikides, armees ja flotilides. Ühendades vägede sõjalise ja poliitilise juhtimise funktsioone, vastutasid sõjanõukogud neile usaldatud väeosade lahingutegevuse ja seisundi eest. Sõja algul reorganiseeriti partei poliitiline aparaat: Punaarmee Poliitilise Propaganda Peavalitsus muudeti Poliitiliseks Peavalitsuseks, propagandavalitsused ja -osakonnad muudeti poliitvalitsusteks ja -osakondadeks. Nõnda kasvas poliitorganite osatähtsus mitte üksnes partei poliititöö, vaid ka vägede lahingutegevuse organiseerimisel. 1942. a võttis ÜK(b)P Keskkomitee meetmeid

Punaarmee Poliitilise Peavalitsuse juhtkonna tugevdamiseks.

Nõukogude relvajõudude tugevdamiseks asutati Poliitbüroo otsusel 16. juulil 1941 sõjakomissaride institutsioon. Komissari ametikoht loodi polkudes, diviisides ja laevadel, samuti kõikides Punaarmee staapides, õppe- ja muudes asutustes. Roodudes, patareides ja eskadronides viidi sisse poliitjuhtide institutsioon (10). See Keskkomitee otsus on esile kutsunud kodanlike autorite iseäranis raevukaid kallaletunge. Näiteks Saksamaa LV ajaloolane J. Rohwer väidab, et sõjakomissaride institutsiooni moodustamine andnud tunnistust «poliitilisest kriisist» armees, «usaldamatusest» juhtivkoosseisu vastu (5). Kodanlik natsionalist, paberimäärija P. Fedenko näeb sõjakomissaride institutsiooni loomise põhjust selles, et «oli tarvis parteikomissaride järelevalvet Punaarmee ja laevastiku juhtkonna üle» (20).

Sellistel väljamõeldistel pole midagi ühist ajaloolise tööga. Sõjakomissaride institutsiooni moodustamise eesmärk oli vägede poliitilise juhtimise tugevdamine ja sõjaväelaste võitlusvaimu tõstmine. Sõjakomissaride institutsiooni määruse sisu, mille kinnitas ÜK(b)P Keskkomitee, läbib mõte komandöri ja komisari koostööst ning ühistest jõupingutustest vägede võitlusvõime tõstmiseks fašistlike agressorite pealetungi tagasilöömise raskeimal perioodil. Hiljem, kui komandöride kaader oli sõja käigus kosunud ja karastunud ning sõdurite moraalsed ja lahingulised omadused kasvanud, likvideeriti sõjakomissaride institutsioon. Võltsijal on vaja valet, selleks et pisenada partei kaadritöötajate osa armees, nende panust võidu saavutamisel vaenlase üle. 100 000 partei kaadritöötajat langes relvajõudude ridades võitlustandril, kaitstes kodumaad hitlerlike okupantide eest.

Suure Isamaasõja aastail tugevnes partei autoriteet ja mõju Eesti laskurkorpuse sõjameeste ning tagalätöötajate hulgas. Ainuüksi 1944. aasta 8 kuuga peaaegu kahekordistus korpuse partei- ja komsomoliorganisatsioonide koosseis.

Lahingutes saksa fašistlike anastajatega Eesti NSV pinnal, märgib EKP esimene sekretär Karl Vaino, ilmutasid erilist mehisust, ennastalgavust ja kangelaslikkust sajad ja tuhanded kommunistid ning kommunistlikud noored, kes alles üsna hiljuti olid saanud partei- ja komsomolipiletid. «Paljud nendest andsid ebavõrdses võitluses vaenlasega oma elu, nagu EK(b)P Keskkomitee sekretärid Adolf Pauk ja Feodor Okk ning EK(b)P Keskkomitee liige Voldemar Sassi. Hukkus ligikaudu 30 protsenti EK(b)P Keskkomitee töötajatest, rohkem kui kolmandik partei maakonna- ja linnakomiteede töötajatest ning peaaegu 64 protsenti valdade ja tööstusettevõtete parteiorganisatsioonidest» (8).

Hitlerlased ja kodanlikud natsionalistid ilmutasid erakordset julmust, öiendades elaja-

likult arveid süütute inimestega. Nad tapsid mitte üksnes partei ja nõukogude aktiviste, kommuniste ja kommunistlikke noori, vaid ka uusmaasaajaid ja nende perekonnaliikmeid (9).

Sõjatingimused nõudsid parteijõudude ümberjaotamist, suure osa kommunistide üleviimist partei tsiviilorganisatsioonidest armeorganisatsioonidesse. Kodanlik ajaloolane D. Dallinn väidab kategooriliselt, et kommunistlik partei olevat kartnud oma liikmeid rindele saata, sest see «ähvardanud õnesta-da nõukogude süsteemi» (2). Faktid on teistsugused. Üld- ja parteimobilisatsiooniga tuli sõja esimese 6 kuu jooksul armee parteiorganisatsioonidesse territoriaalsetest organisatsioonidest 1,1 miljonit kommunisti ehk üks kolmandik partei koosseisust. 1941. a lõpul oli Punaarmee ja sõjalaevastikus 1 234 000 kommunisti, üle 2 korra rohkem kui sõja eel. Relvajõududes oli 26 200 alorganisatsiooni, 2 korda rohkem kui enne sõda (17; 11; 16;). Siinloodud andmed osutavad, et D. Dallinni väide, nagu oleks sõja algperioodil parteiorganisatsioonide arv Nõukogude relvajõududes suhteliselt vähenenud ja kommunistide arv armees olnud väiksem kui enne sõda (2), on väär.

Partei ja rahva vääramatu ühtsuse ere ilming ja sotsialistliku isamaa kaitsjate esiridades võidelnud kommunistide kõrge autoriteedi tunnustus oli nõukogude sõjameeste püüd astuda Lenini partei ridadesse. Sõjaoludes oli tarvis muuta rindel parteisse vastuvõtmise tingimusi. ÜK(b)P Keskkomitee võttis 1941. a augustis vastu määruse, mis lubas rindel parteisse astujail esitada soovitus vähemalt üheaastase parteistaaziga kommunistidelt, kes tunnevad soovitatavat vähemalt ühe aasta. Detsembris võttis Keskkomitee vastu määruse, mille kohaselt kandidaadistaaži pikkuseks kinnitati 3 kuud. Need määrused soodustasid tuhandete nõukogude patriootide astumist partei ridadesse.

1941. a II poolel võeti armees parteisse 4 korda rohkem võitlejaid kui sõjaeelisel poolaastal. Nende faktide najal saab selgeks, et prantsuse ajaloolase Robert-Jean Bralou väide, nagu poleks Punaarmee isikkoosseis usaldanud sõja algul Kommunistlikku Parteid, ei pea paika. 1. jaanuaril 1944 oli armees partei ridades 2 702 566 kommunisti, aasta hiljem 3 030 758 ÜK(b)P liiget ja liikmekandidaati (17).

Partei määras kindlaks sõja poliitilised ja sõjalis-strateegilised eesmärgid, kavandas relvastatud võitluse ülesanded igaks konkreetseks sõjaperioodiks. Küsimusi, mis olid seotud lahinguoperatsioonidega, nende materiaaltehnilise kindlustamisega, sõjatehnika tootmise ja täiustamisega ning partei poliittööga vägedes, arutati Poliitbüroos, Orgbüroos ja Sekretariaadis. «Strateegiliste operatsioonide ja kampaaniate kavandid ning plaanid töötati välja Peakorteritööaparaadis — kindralstaabis mõne Peakorteritöö liikme osavõtul. Sellele eelnes suur töö Poliitbüroos ja Riiklikus Kait-

sekomitees. Arutati läbi rahvusvaheline olukord antud ajalõigul, õpiti tundma sõdivate riikide poliitilisi ja sõjalisi võimalusi.

Kogu selle keeruka töö tulemusena kujunes poliitiline ja sõjaline strateegia, millest juhindus Kõrgema Ülemjuhatuses Peakorter (7).

Sõja-aastail teostasid Nõukogude väed 51 strateegilist operatsiooni, sealhulgas 35 pealtingioperatsiooni, mis kõik on talletunud maailma sõjakunsti kullafondi. Ent kodanlik historiograafia eitab faktide kiuste, kas otse või kaudselt nõukogude rahva määravat osa natsismibloki hävitamisel. Ameerika ajaloolane D. Strauson tahab näiteks veenda lugejat selles, et juhtivad jõud fašismivastases blokis olid Teise maailmasõja algusest kuni 1941. a detsembrini Inglismaa, seejärel USA.

Üritades «põhjendada» sääraseid ideid, vaikivad Lääne autorid Nõukogude vägede suurimaist võitudest veermahti purustamisel või räägivad neist moonutatud kujul. Selles mõttes on ilmekaks näiteks nõndanimetatud pöördeliste lahingute kontseptsioon, mis on ulatuslikult levinud Teist maailmasõda käsitlevas kodanlikus historiograafias. Nimetatud kontseptsioon käsitleb tõeliselt otsustavaid heitlusi ühes reas paljude teiste, sageli teisejärguliste sõjasündmustega. Inglise ajaloolane G. Maul eritleb oma monograafias «Teise maailmasõja suured lahingud» 13 suurheitlust, loetledes neid «tähtsuse järgi ja ajalises järjestuses».

Ajaloovõltsija arvestus on ülimalt lihtne: kui 13 «otsustavast» lahingust vaid 2 toimus Nõukogude-Saksa rindel (Moskva ja Stalingradi lahing), siis ei ole lugejale raske järelda, kes andis kaalukaima panuse võidu heaks. Samasuguseid versioone arendatakse teisteski Lääne autorite raamatutes (ameerika ajaloolane H. Baldwin jt).

Püüdes pisendada Nõukogude vägede kanglastegu ning üles puhuda Inglise ja Ameerika vägede «teeneid», paigutavad kodanlikud autorid ühte ritta Nõukogude—Saksa rindel toimunud suurimad lahingud ja heitlused teistel sõjatandritel. Vaadeldes seda näite varal, kuidas hindavad Lääne ajaloolased Stalingradi lahingut.

Stalingradi lahingut võrreldakse lahinguga El-Alameini pärast ja Guadalcanali saare hõivamisega Ameerika vägede poolt ka ameerika autorite E. Ziemke ja M. Matloff'i, inglise autorite J. Fuller'i, A. Seaton'i ja teistes uurimustes. Ent faktid tõestavad selliste võrdluste täielikku alusetust. Esiteks ei ole mingit alust panna ühele pulgale sündmused, mis toimusid sõja peamisel, Nõukogude—Saksa rindel, kus tegutsesid fašistliku bloki põhijõud, teisejärgulise Põhja-Aafrika rindega. Tuletagem meelde, et El-Alameini lahingu ajal oli Põhja-Aafrikas 12 Saksa ja 8 Itaalia diviisi, sellal kui Idarindel oli hitlerlastel ja nende liitlastel 226 diviisi. Teiseks, Volga lahingus osales mõlemalt poolt kuni 2 miljonit inimest, El-Alameini all ainult 258 000. Lahingutes Guadalca-

nali saare pärast osales Ameerika ja Jaapani poolelt 80 000 inimest. Kolmandaks, El-Alameini pärast peetud võitlustes kaotasid Saksa ja Itaalia väed tapetuina, haavatuina ja vangilangenuina 55 000 inimest, 320 tanki ja ligikaudu 1000 suurtükki. Ent Stalingradi all ületasid vaenlase üldkaotused ainuüksi meie vastupealetungi käigus 19. novembrist 1942 kuni 2. veebruarini 1943. a 800 000 sõdurit ja ohvitseri, 2000 tanki ja ründesuurtükki, 10 000 suurtükki ja miinipildujat ning 3000 lahingulennukit. Veermaht ja selle liitlased kaotasid täielikult 32 diviisi ja 3 brigaadi. 16 diviisi anti hävitav löök.

Niisiis võib teha väieldamatu järelduse: liitlaste pealetungil Põhja-Aafrikas oli kohalik iseloom ja selle tagajärjed piirdusid Vaheemere sõjatandriga, samal ajal kui Stalingradi lahingus hävitati vastase strateegilised grupeeringud. Sellel oli otsustav tähtsus murrangu tekitamiseks Teises maailmasõjas.

Ühelgi ajaloovõltsijal ei õnnestu vähendada nõukogude rahva ja tema relvajõudude kangelasteo maailmaajaloolist tähtsust sõja-aastail. Faktid kõnelevad sellest, et **Nõukogude—Saksa rinne oli Teise maailmasõja pearinne**, siin hävitati fašistliku bloki põhijõud. 1941. a juunist kuni 1944. a keskpaigani võitles Nõukogude—Saksa rindel üheaegselt 190—270 vastase diviisi. Samal ajal sõdis Põhja-Aafrikas Inglise ja Ameerika vägedega 9—20 vaenlase diviisi, Itaalias 7—26 diviisi. Ka pärast Inglise ja Ameerika vägede maabumist Põhja-Prantsusmaal jäid fašistlike vägede peamised jõud Idarindele (15).

Ühtekokku purustasid Nõukogude relvajõud 607 fašistliku bloki diviisi, nendest 450 enne teise rinde avamist. Inglise ja Ameerika väed hävitasid ja võtsid Põhja-Aafrikas, Itaalias ja Lääne-Euroopas vangi kõigest 176 vastase diviisi. Nii pikkuse kui ka aktiivse sõjategevuse kestuse poolest ületas Idarinde samuti teisi rindeid. Nõukogude—Saksa rinde pikkus oli 3000—6000 km ja see eksisteeris 1418 päeva, millest 1320 päeva peeti lahinguid vahetpidamata. Lääne-Euroopa rinde pikkus oli kõigest 800 km, see eksisteeris 338 päeva, 293 päeva kestis katkematu lahingutegevus. Põhja-Aafrika ja Itaalia rinde pikkus oli vastavalt 350 ja 300 km, pidev sõjategevus kestis nendel rinnetel 309 ja 492 päeva (3). Kõik need andmed annavad vastuvaidlematult tunnistust sellest, et meie maa oli peajõud, mis takistas Saksa fašismile tee maailmavalitsemisele. Meie maa kandis oma õlul sõja põhivõidust ja etendas otsustavat osa Hitleri-Saksamaa ning seejärel ka militaristliku Jaapani purustamisel.

Kommunistliku partei sõjalis-organisaatorlikus tegevuses oli olulisel kohal üldrahvaliku võitluse juhtimine vaenlase tagalas, mis oli tähtsaid faktoreid meie võidus. Ja mitte juhuslikult pole seegi partei tegevuse kangelalik lehekülg sõja-aastail saanud kodanlike võltsijate moonutuste objektiks. Seejuures üri-

tavad mõned «eemaldada» partei partisaniliikumisest, näidata seda liikumist ebahomogeensena, stiihilisena, teised aga väidavad, justkui oleks partisanisalku moodustatud «vägivaldselt». Ajaloofaktid kummutavad hõlpsasti nendes kirjutistes sisalduva laimu.

Juhindudes V. I. Lenini näpunäitest «partisanlikud lahingulised väljaastumised peavad toimuma partei kontrolli all», määras ÜK(b)P Keskkomitee parteiorganisatsioonide ülesanded pörandaaluse töö ja partisaniliikumise organiseerimisel ning juhtimisel vaenlase poolt ajutiselt okupeeritud territooriumil. Selles suhtes on olulise tähtsusega ÜK(b)P Keskkomitee ja NSV Liidu Rahvakomissaride Nõukogu direktiiv 29. juunist 1941. a, ÜK(b)P Keskkomitee määrus 18. juulist 1941. a «Võitluse organiseerimisest Saksa vägede tagalas», kaitse rahvakomissari J. Stalini käskkiri 5. septembrist 1942. a «Partisaniliikumise ülesannetest» ja teised dokumendid. Astudes välja Saksa fašistlike anastajate vastase üldrahvaliku võitluse avangardis, andsid kommunistid sellele organiseeritud ja sihikindla iseloomu.

Partei juhtimisel partisaniliikumine kasvas ja laienes, muutus võimsaks jõuks võitluses vaenlase vastu.

Partisaniliikumise jõust Ukrainas kõneleb kas või niisugune fakt: 1941. a lõpul oli siin partisanivastasesse võitlusse tõmmatud 50 000 hitlerlikku sõdurit ja ohvitseri, seega rohkem, kui sakslasi võitles Inglise armee vastu Põhja-Aafrikas.

Valusaid lööke andsid vaenlasele Valgevene partisanid. 1. augustil 1941. a tegutses vabariigi territooriumil 231 partisanisalka kokku 12 000 liikmega. Aktiivselt võitlesid okupantidega Leningradi, Moskva, Pihkva ja teiste Vene Föderatsiooni oblastite ning Balti liiduvabariikide partisanid.

Nelja aastakümnet, mis on möödunud suu- rest võidust fašismi üle, tahistavad nõukogude rahva suurepärase edusammud meie maa töötajate saavutustes, keda juhib Lenini partei, avaldub veenvalt nende ustavus kommunismi ideaalidele, mille võidukäigu eest Suure Isamaasõja aastail nõukogude inimesed võitlesid enneolematu mehisusega.

Kirjandus

1. L e n i n V. I. Teosed. 31. kd, lk 109.
2. D a l l i n n D. Russian and Postwar Europe. New Haven, 1948, p 19.
3. Eesti Kommunist, 1984, nr 7, lk 3—6.
4. Nõukogude teadlaste uurimustest nimetame järgmisi:
V a r e V. Väljamõeldised ja tegelikkus. Eesti Kommunist, 1984, nr 5.
Ж и л и н П. А. Научная несостоятельность и реакционная сущность буржуазных фальцификаций истории второй мировой войны. — Вопросы философии, 1985, № 5, с. 35—46.

Maalaste loodusearmastus — kust see tuleb?

OLEV TOOMET,
Valgjärve 8kl kooli direktor

Valgjärve koolimaja asub kaunil Otepää kõrgustikul parkmaastiku keskel, Põlva rajooni läänepiiril. Et kooli peahoone on igast küljest piiratud künkakuplite ja puudesaludega ning jääb suurematest maanteedest veidi kaugemale, käib koolimaja ümber nii suvel kui ka talvel üpris vilgas lindude ja metsloomade igapäevane askeldus. Kuna metsapere ja õpilased on üksteisega nähtavasti päris hästi kohanenud ning elavad vägagi rahumeelselt teineteise kõrval, võib kord koolitundide, kord vahetundide ajal näha kooli ümbruse põlispuudel hüppamas oravaid või õp-
peaeda eksinud jänestki. Ühel suvel leidis kooli koristaja õunapuuaiast vikatiga heina niites rohu seest kaheksa väetit jänkupoega, kes tänu sellele, et ta püüdis rohtu niita võimalikult kõrgelt, kõik vaid kerge ehmatusega ning elu ja hea tervisega pääsesid. Tihti peale sibavad mööda kooli murusid või hekiserva aluseid ka siiliemad oma poegadega. Siis jälle juhtub pargitiiki elama asuma vesiroht, ondatra või koguni pardipaar. Kooli spordiväljakul on korduvalt käinud kitsed einet võtmas ja koguni auväärne põdrapull oma igahommikust jalutuskäiku tegemas. Teadagi võib pargitiigis näha hulgaliselt hõbekokresid ja mitmeid teisi kalu parvedena ringi ujumas.

Kuhu ka ei vaataks — igal pool on õpilaste ümber loomad, linnud, putukad oma toiminguid toimetamas. Rääkimata juba rohketest puude, põsaste ja taimede kooslustest, mida koolimaja lähemas ning kaugemas ümbruses hulganisti võib leida. Eks selle tõttu ole ka õpilased ise neid ümbritsevat rohket loodust paremini tundma, vaatlema, hindama ja temast rohkem aru saamagi õppinud.

Juba varakevadest alates saabuvad meie kooli parki ja ümberkaudsetesse metsasaludesse kõik-mõeldavad kevadlinnud. Kuldnokad leiavad eest hulgaliselt koolipoiste meisterdatud pesakaste. Kuid neid jätkub teistelegi sulisõpradele, nagu kärbsenäpid ja tihased, keda üldiselt aasta läbi koolimaja ümbruse puudes-põsastes ning hekkides pesitsemas ja endale toidupoolist hankimas näha võib. Aprilli lõpus ja mais tõusevad lähedastelt kolhoosikinkudelt õhku põldlõoke-
sed, et sinava taeva kõrgustes oma trillereid ja lõõritusi helisema panna. Mai lõpu ja juunikuu ööd on täidetud koolimaja ümbruses oht-rasti kasvavatel toomingatel laksutavate ööbiku-
te otse meeletust musitseerimisest. Ööbikud

häälitsevad nii ennastunustavalt, et õhtuhäma-
ruses võib neile ettevaatlikult peaaegu et käe-
ulatusse jõuda. Tõepoolest — milline kontrast
linnu ja tema laulu vahel!

Muidugi ei puudu siit kevadel ja suvel ka
käod, peoleod, igasugused lehelinnud, paljud
põosalinnud, mets- ja teised vindid, rukki-
räägud, öösorrid, samuti vähem armastatud tu-
vid, hakid ja hallvaresed ning veel paljud tei-
sedki sulekuuelised. Kõiki neid üles lugeda na-
gunii ei jõuakski. Siiski tahan veel nimetada
vahel tumedalt kraaksudes ülelendavaid ronki,
pargipuude õõntes endale korteri leidnud kaku-
lisi ja kindlasti ka rähne. Igaüks on endale kusa-
gil koha kinni pannud.

Niipea, kui kevad on pargitiigilt jääkaane
ära kangutada suutnud, on lastel tihti asja ka
tiigi kallastele. Ujuvad ju seal saledad hõbe-
kogred ning vahel harva võib põhjas silmata
ehk kuldkokregi. Peale selle on keegi tiiki
poetanud ka särjepoegi ning ahvenaid, mõnikord
muidki kalu. Kuid harilikult need talve üle ei
ela. Küll aga võib tiigi kallastelt alati vette
sulpsatamas näha igasuguseid fonna. On nähtud
ringi ujumas ka triitoneid ja mõistagi massili-
selt mitmesuguseid veeputukaid, mardikaid,
ämblikke ja kiile. Seega on vaatlemisvõimalusi
nii palju, kui keegi iganes soovib. Kord leiti üks
triiton koguni kaldale lauajupi alla pugununa.

Kärnkonnad aga, keda kooli ümbruses samuti
ohtrasti ringi jalutamas näha võib, vee äärde eriti
ei ihka. Neid leiab hoopis sagedamini kas kooli
juurviljaaiast, muru seest või koguni lillepeen-
ardeltki. Ent vihmade aegu on suvel kordu-
valt nähtud nii pisikeste kärnkonnade kui ka
teiste konnapoegade «rahvasterändugi». Siis
pead küll üsna ettevaatlik ja hoolas olema, et
mõnele kooliõues või teel ukerdajale kogemata
peale ei astu.

Vaevalt jõuab lumi lillepeenarde servadelt
sulada, kui kevadpäikese poole uudistavad oma
valgeid päid ka lumikellukesed. Pea järgnevad
neile hellad sinililled ja õilsad ülased. Veelgi
hiljem kollendab kooli muruvaip võililledest.
Nendest me vist küll kohe kuidagi jagu ei saa.

Kaugemal, kooli ümbruse niidusoppides ja
karjamaanõlvadel, kiigutavad oma kuldsid päid
kevadtuules ka kullerkupud. Kevade kuludes
leiavad endale õitseaja veel lõpmata paljud
teisedki metsa-, aasa- ja põllulilled. Et oleks
kohe klasside akendest vaadata, selleks tõime
mitmed kevadlilled kasvama koolimaja ette
muru sisse. Nõnda võimegi kesest õuemuru
kasvava kuningliku põlispärna all imetleda kord
sinililli, kord ülaseid, kord meelespeasid, kord
teisigi kevade ja suve kuulutajaid. Kui aga kahe-
haruline pärnapuu kunagi aastate eest ootama-
tult ise lõhenes, siis oli poistel esimene asi
leppida kokku kolhoosi sepaga sobiva raudvõru
valmistamise asjas, mille toel iidne puu oma
elujõu uuesti tagasi sai. Nii on nüüd juhtunudki,
et puu haljendab ja kasvab ning pakub kõigi
rõõmuks seniajani keset kooliõue varju edasi,
teda hädas aidanud meistrimees aga puhkab



Valgjärve 8kl kooli hoone otsavaade kooli viljapuuaiast.

Autori foto

juba mõnda aastat mullapöues. Milline kaunis mälestusmärk sellele pillimehest ja looduse-sõbrast sepale! Kui sellest kõigest räägid nüüdsetele õpilastele, on alati tasuks veelgi hoolitsevam suhtumine **oma kooli** ümbruse hoidmisse ja kogu **loodusesse üldse**. Ei oleks omal ajal hoolitsetud, poleks puud enam aastakümneid kooli õue ehtimas.

Vahel on kooliõu olnud tummaks tunnistajaks nii mõnelegi mitte päris igapäevasele sündmusele. Rääkigem mõnest neist.

Kord kevadel tabas ränk õnnetus pääsu-paari. Nende pesa oli mingil põhjusel koolimaja räästaaluse tuulekoja laudvoodri küljest lahti pudenenud ja maha kukkudes purunenud. Meeleheitel linnud lendesid oma kodu varemete ja mahalangenud pisipogegade kohal, lastes kuuldavale kaeblikke hädahüüdeid. Kuid seegi kord olid koolipoisid kiired neile appi tõttama. Vineeritükkidest löödi kokku karbike, vööbati pori ja savi seguga üle ning muudeti seestki elamiskõlblikuks. Lõpuks kinnitati kunstpesa naeltega vanale pesakohale, määriti ühenduskohad veel kord poriga siledaks, vooderdati uus eluase vati ja muuga võimalust mööda seestpoolt mugavamaks ning «kolimine võis alata». Piiksuvad pääsupojad tõsteti kunstpesa ja — vaata imet! Pääsuema ja -isa võtsid omaks nii kunstpesa kui ka oma üleskorjatud pojakesed ning kasvatasiid neid, kuni nad lendama õppisid ja sügisel meiega lõpuks hüvasti jätsid. Pesa tehti küll nii seest kui ka väljast oma ehitusreeglite järgi korralikult ümber. Kuid mis sest! Lastel oli suur heameel sellegi üle, et nad pääsuperet üldse aidata suutsid. Küllap olid pääsukesed laste igapäevase sagimisega niivõrd harjunud, et õnnestuski vastu kõigi vanemate inimeste arvamusi, sealhulgas ka vastu kooli bioloogiaõpetaja ootusi need pääsukesepojad tol korral siiski päästa. On kindel, et kõigile lastele, kes «operatsioonist» osa võtsid ja selle edukusele kogu südamest kaasa elasid, jättis too juhtum alatiseks hinge hoolitseva ja säästva suhtumise alged kõigi looduses eksisteerivate elude vastu.

Ühel juunikuu päeval, see on juba aastaid tagasi, kui klassis toimus parajasti eksamieelne konsultatsioon, õnnestus nii minul kui mõnel teiselgi õpetajal, samuti õpilastel näha meie kooli juures (ja vist mujalgi) üsna haruldast sulelist.

Rästastest mõnevõrra suurem, pruunikas tutt uhke lipuna kuklal lehvimas, terav ning pikk, türklaste mõõga taoline veidi kõver nokk ees õieli, astus see tiibadelt-sabalt must-valgekirju, kaela pealt ja rinna eest aga helepruunikas-beežikas lind oma saledatel jalgadel karme ning pika sammuga uhkesti üle kooliesise, juba ligi nädal aega pügamata muru. Ja tema järel — ilusas harenereas nagu helepruunid murumunad — viis väikest järglast taga sibistamas.

Samal ajal juhtus õuele kõndima ka kooli hiirepüüdja. Silmapilk oli tähtsalt rivi ees jaltav emalind koos mingi omapärase häälitsusega (kuulsime seda läbi avatud akna päris hästi, ent hiljem jäid arvamused hääle suhtes võrdlemisi erinevateks) õhus ning kassi nina ees, järelsibanud lapsukesed aga justkui nõiavitsa väel kuhugi mururohtu kadunud ja täiesti nähtamatuks muutunud. Et aga vana hiirekuningas ei paistnud kogu loost eriti huvitatud olevat ja rahulikult oma teekonda jätkas, oli peagi ka emalind tagasi murul, korjas oma peitupugenud pabulad lühikese hüüde varal jälle kokku ning väikepere sibamine päästva heki poole jätkus. Ei varem ega hiljemgi ole ma nii põnevat ja osavat linnupoegade peitemängu ning nende ema päästeoperatsiooni juhtunud nägema. Ega üldse vaenukägugi, kelleks lind hilisema määramise põhjal osutus. Veel tänaseni on mul see päikesepaistelisel murul toiminud keskpäevane sündmus, mille üllatunud tunnistajateks me läbi klassiakna juhtusime olema, selgesti ja kuni üksikasjadeni silmade ees. Küllap samamoodi vist tollastel õpilastelgi, kes nüüd ka ise juba ammu isade-emade ealisteks sirgunud. Ja nii hea on neil jutustada haruldaste linnulaste varasuvisest külaskäigust koolimaja õuele oma lastelegi.

Kui jõuavad kätte kuldsete kaskede ja veripunaste vahtrate nukravõitu nädalad, täitub valguses virvendav sügisõhk koolimaja ümbruses sookurgede kurbadest kurluudest ja kuldnokaparvede lennukohinast. Suvepäevil vidistavad kooliõue kohal kiired pääsukesed, talvel aga käivad lindude toidumaju küllastamas igasugused tihased, nagu saba-, soo- ja mõistagi rasvatihane, punakõhulised leevikesed ning muidugi ka meie tavasõbrad, kõikjal julgelt karglevad varblasepoisid ja -tüdrukud. Eks kevaditi tule neil päris tõsisid lahkkelisid ja kergeid lõõ-

minguidki kuldnokkadega, kes õigusega oma endist korterit kätte nõuavad. Siis tulebki varblasepaaridel harilikult leppida koolihoonete katuseräästa aluste salasoppidega. Kuid sügiseti võib julgesti tühjaks jäänud puuridesse tagasi kolida.

Nõnda veerevad aastaringid oma peatumatus rutus, jättes iga lapse hinge mingi jälje looduse otstarbekusest ja jäävusest. Ning väike inimene harjubki end tundma osakesena suurest loodusest.

Et voodrilaudadega kaetud koolimaja on vana ja pealt juba pragunenud, siis leidsid ühel suvel tema voodritagustes soppides elukoha koguni kolm mesilasperet. Üks neist oli asunud otse maja peaukse kõrvale. Esiälgu paistis, et kooliperel tuleb üle elada suuri ebameeldivusi. Ent varsti sõbrunesid mesilased alatasa «tarust» mööda voo rivite lastega sedavõrd, et nõelakonflikte tuli ette haruharva.

Jalutades süvistel õhtutundidel või ka valgetel jaanikuu öödel koolimaja ligidal, võib üsna tihti kuulda lendava taevasiku mõkitust. Kui aga olla veelgi tähelepanelikum, ei jää meile märkamata ka hääletult hämaruses hõljuvad nahkhiired, kes öeldakse eriti armastavat lennata valgete esemete juurde. Viimast ma oma kogemuste põhjal küll kinnitada ei või. Kuid seda olen näinud paljudel sügistel, et koolimaja kartulikelder on üks nende lemmik-talvekortereid. Korduvalt on pikk-kõrvad keldri laes rippunud otse kobaratena. Eks ole õpilastelgi neil kordadel kartulikeldrisse tihedamini asja.

Talviti on koolimaja ümbruses õpilaste jaoks samuti palju sellist, mida vaadelda, jälgida ja uurida. Kord on lumele jälgi teinud hiir, nirk või haavikuemand, kord võib neid õunaaiaiki luusimas näha. Kuid õpilaste paikapandud kuuseokstest fõkked kaitsevad viljapuid kindlalt.

Eriti huvitavaks kujuneb lindude ja vahel ka loomade talvine tegevus nende tarbeks välja pandud toidumajakeste juures. Kui kitsede ja metssigade toiduvõtmist metsasügavuses saab vaid erandjuhtudel ja haruharva jälgida, siis linnumajade juures taolist takistust ei ole. Iga päev, hommikust õhtuni käib siin mitte üksnes toidujaht, vaid ajuti pakasega koguni võitlus olemasolu eest. Sellal võib edukalt vaadelda mitte ainult linde endid, vaid ka nende otse üllatavalt erinevaid käitumisviise. Ja nii mõnigi kord võib lindude iseloomuerinevustest saada üsnagi õpetliku ettekujutuse.

Toidulaua alla riputatud pekitükkiidele tulevad tihaste kõrvale maiustama ka pikanokalised, hallsinistes kuubedes puukoristajad, kes enamasti pea alaspidi, linnumaja põhja küljes turnides pala kätte saada püüavad. Pekile nad harilikult ei lasku. Seevastu tihased on seal mõnikord mitmekesigi. Mõned neist on silmapaistvalt arad, teised jälle palju julgemad. Ja vastavalt sellele kujuneb kõhutäiski noorematele kesisemaks, vanematele lindudele aga rasvasemaks. Eks ole see looduses ikka nii, et julge hundi rind on rasvane. Harilikult leidub tihaste hulgas ikka üks või kaks «peremeest», kelle kohale

ilmudes teised aupaklikult taanduvad ja ässa pidusöömingut vaikselt siutsudes pealt vaatavad. Kui aga siin «kaks kõva kivi» kokku saavad, siis on tüli laialt. Mõnikord kakeldakse koguni nõnda kõvasti ja kaua, et senised taandujad võivad vahepeal oma kerge eine äragi näpsata. Jälle õpilaste jaoks elust samuti tuttavana tunduv tõik.

Saiapuru, manna, tangud ja muu taoline istuvad paremini teistele talilindudele, nagu leevikesed, talvikesed, vahel harvem ka siisikesed, käbilinnud ning veel mõned teisedki. Ja muidugi mõista ka varblased. Nemat juba oma osa võtmast ei häbene. Ka siis mitte, kui lapsed sööma-aga päris lähedalt pealt vaatamas on.

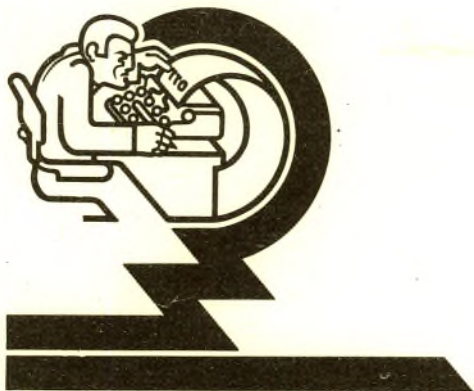
Kui aga «õhk on puhas», ilmuvad platsi ka suuremad linnud — pasknäär, ja isegi harakad. Pasknäär pugib toidumajas alati kiiruga ja aplalt. Harakas aga pistab sealt pea tihti välja, et selgitada, kas ei ole võimalikke vaenlasi lähenemas. Esimest toidulaualt nii lihtsalt minema ei heiduta, teine seevastu on äärmiselt ettevaatlik ning põgenemagi ülimalt kärmas. Vähi- magi kahtluse korral on harakas toidumajast kohe kadunud. Ja pahaseks saab ta ka kergesti. Siis kõlavad tema kätsatused kaua, kurjalt ning kaugele. Pasknäär võib aga viimasel hetkel robustselt põgenedes isegi kas endale või ka toidumajale viga teha.

Loomulikult ei saa väiksemad linnud toidumajale ligi, kui suuremaid ees juhtub olema. Ent ometi on nad oma suure kogu hea nähtavuse kartusel siiski suhteliselt arad. Eriti inimestest hoiduvad nad kaugemale. Ja sel ajal siis väiksemad värvulised ning teised oma pidu peavadki.

On olnud olukordi, kus lindude toidumajja, ja seda koguni koolimaja seina külge kinnitatusse, on näljahäda sunnil käima hakanud isegi oravad. Sel ajal lindudel sinna muidugi asja enam ei ole. Oravat lihtsalt kardetakse kui looma, kuigi ta lindudele vaevalt et ohtlikuks muutuda saab. Ja ega korraga toidumajasse ikka sisse ka ei mahu.

Nõnda on meie kooli ümbruse loodus ja tema taime-, putuka-, looma- ning linnuriik alati õpilaste saatja ja kaaslane. Ta on kui avatud raamat, mida iga soovija võib kas sirvida või ka põhjalikumalt lugeda. Nii, kuidas soovi, indu ja jõudu jätkub. Raamat, millest hoolas ja tähelepanelik vaatleja võib endale palju teadmisi, oskusi ning ehk kogemusigi ammutada. See pärast on meie õpilased jäänud tõsisisteks maa- lasteks — nii maa kui ka laste tähenduses. Just koolis õpivad nad kodu kõrval armastama ja hindama oma kodupaika ning selle kaunist loodust, tunnetama maaelu ilu, võlu ning vahest raskusigi. Peaasi aga — neist kasvavad inimesed, kes suudavad ja tahavad meid ümbritsevat loodust mõista, armastada, mõistlikult ka muuta ning tunda end selle lahutamatu osana.

Küsigem päris lõpuks, kust siis ikkagi võrsub inimeste armastus ja austus looduse ning tema loomingu vastu? Mitte kusagilt mujalt kui sellest samast loodusest enesest. Aksiom? Aga kui raskelt see meile vahel kätte tuleb.



KOOLIJUHI VEERUD

Õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrolli süsteem

ANITA ROSENTAL,
Eesti NSV Haridusministeeriumi
koolivalitsuse juhataja asetäitja

Üld- ja kutsehariduskooli reform seadis ülesande põhjalikult parandada õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kvaliteeti. Just nimelt see ning õpilaste kasvatatuse tase määravad lõppkokkuvõttes kogu õppe-kasvatustöö tulemuslikkuse. Õpetaja töö hindamisel on samuti tähtsad õpilaste reaalsed edusammud teadmiste omandamisel. Seepärast moodustab õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimine tähtsa osa kooli sisekontrollisüsteemis. Küll aga vajaneb kontrollipraktikat edaspidi täiustada.

Õpilaste teadmiste ja oskuste kontrollimine peab olema objektiivne, hõlmama läbivõetud materjali, arvestama õpilaste ealisi iseärasusi. Koolireform nõuab õpetajalt kõrgendatud vastutust hinnete objektiivsuse eest, sest õpilaste teadmiste kontrolli alahindamine viib selleni, et õpetaja on puudulikult orienteeritud lõppresultaadile, ei arvesta programmi-nõudeid, kõrgendades või alandades neid.

Kontrolli efektiivsuse tõstmise eesmärgil tuleb seda täpselt planeerida, arvestades teemade läbivõtmiseks määratud aega ning õpilaste teadmiste esitatavaid programminõudeid.

Täpne kontrollisüsteem õpilaste teadmiste oskuste ja vilumuse üle on sisse seatud Narva

7. keskkoolis (direktor M. Tõnisson, direktori asetäitja õppe-kasvatustöö alal G. Oja). See hõlmab kõiki õppeprotsessi etappe. Uue materjali omandamise algetapil kontrollitakse põhilisi arusaamu, mis õpilasi edaspidi viivad materjali täpsustatud ja süvendatud omandamisele. Sellise kontrolli funktsioon on teadmiste aktualiseerimine. Töö teadmiste aktualiseerimiseks korraldatakse tavaliselt klassides õppeaasta algul, kokkuvõtteid tehakse õppenõukogus. Direktor ja tema asetäitja külastavad õpetajate tunde, teevad kontrollitööd matemaatikas, kontrolletteütused teatud grammatikaülesannetega, kontrollivad lugemisostkust ja peastarvutamist.

Materjali kordamise ajal kontrollivad õpetajad ühtlasi ka õpilaste teadmisi ja oskusi. Kooli juhtkond koos vene keele õpetaja N. Kulikovaga andis 4. klassis kohustusliku töö 1.—3. klassides õpitud reeglite kinnistamiseks ja kordamiseks. Õpetaja nõudis õpilastelt ühtsete nõuete täitmist, hoolitses ortograafilise kirjaoskuse väljatöötamise eest, kinnistas kõne arendamise oskusi ja vilumusi grammatiliste ülesannetega (85 sõna). Kontrolletteütuse analüüs elementide kaupa näitas, et õpilaste põhimass omandas materjali. Samal ajal selgitati välja need, kes olid raskustes lauseanalüüsiga, mäletasid halvasti kään-deid, ei teadnud eessõnade õigekirjutust.

Eesmärgiga määrata kindlaks kirjaliku väljendusoskuse tase, samuti teema analüüsimise, põhilise mõtte väljatoomise, jutustuse plaani koostamise oskused, anti 4. klassi õpilastele ümberjutustus «Julge pingviin» (100 sõna) G. Snegirevi teksti järgi. Õpilastel tuli ümberjutustus iseseisvalt pealkirjastada ja koostada lihtne plaan. Peaaegu kõik õpilased suutsid põhisisust kinni hoida, edukalt koostati 3punktiline plaan ja pealkirjastati tekst.

Lugemistehnika kontrollimine näitas, et 20 õpilast loevad soravalt, väljenduslikult, mõtestatult, vajalike pausidega. Osa õpilasi moonutab sõnu, kiirustab. Lugemisnormidega ei tule toime 2 õpilast.

Matemaatika kontrollitöö sisaldas järgmisi ülesandeid: liikumisülesandeid, näidete lahendamist mitmesugustes tegevustes, võrrandite lahendamist, s.o nõudeid, mida õpilastele esitatakse algõpetuse lõpul. Analüüs elementide kaupa andis õpetajale väärtuslikke andmeid edaspidiseks tööks.

Kontrollimisest tegi kooli juhtkond järeldused õppe-kasvatustöö juhtimise täiustamiseks eelseisval õppeaastal. Töötati välja soovitused, mis said aluseks õpetajate isiklikele loomeplaanidele, meetodikakoondiste ja sisekontrolli plaanidele. Toome näite soovitustest.

1. Õpetada õpilasi kooskõlas programmi-nõuetega, pöörates erilist tähelepanu

- peastarvutamise automaatsete vilumuste väljatöötamisele, korrutustabeli omandamisele eranditult kõigi õpilaste poolt;
- kõne arendamisele kooskõlas programmi-

nõuetega, vähendamata sel eesmärgil loominguulise töö mahtu;

automaatsete vilumuste kujundamisele töös vigadega vene keele ja matemaatika-tundides;

õpilaste käekirjale;

vene keele grammatika põhialuste omandamisele;

lugemistehnika omandamisele ettenähtud normide ulatuses.

2. Kasvatada igas tunnis töökultuuri, arendada mälu, tähelepanu, keskendumist, teadmishimu.

Aineõpetajatel

võtta põhjalikult läbi oma aine programmid 1.—3. klassides;

jälgida ortograafiareeglite täitmise ühtset korda vihikutes;

pöörata enam tähelepanu nõrkadele õpilastele.

Vastuvõetud otsuse täitmist kontrollida 1. klassides 1985. a oktoobri lõpul ning aasta jooksul, 2.—3. klassides novembri I poolel, aineõpetajaid 1986. a IV veerandil ja 1986/87. õa I veerandil.

Selleks et saada objektiivset informatsiooni õppetöö reaalsest tulemustest, s.o õpilaste valmisolekust 9. klassis õppimiseks, nende teadmiste ja kasvatatuse tasemest 8aastase õppimise järel, korraldab kooli juhtkond oktoobri alguses 9. klasside õppe-kasvatustöö kontrollimise (teadmiste aktualiseerimise). Kontrollimise üksikasjalik plaan arutatakse läbi ja kinnitatakse juhtkonna nõupidamisel. Kontrollimiseks kasutatakse mitmesuguseid meetodeid: teemaatilist, personaalset, klassiti üldistavat. Kontrollimise tulemustest tehakse kokkuvõtte samuti juhtkonna nõupidamisel.

Käesoleval õppeaastal on direktor ja tema asetäitja õppe-kasvatustöö alal sel eesmärgil külastanud 24 tundi, kontrollinud õpilaspäevikuid ja töövihikuid kõikides ainetes, võrrelnud õpilaste 8. klassis saadud hindeid praeguste, 9. klassi hinnetega, teinud õpilaste ankeetküsitluse raskuste väljaselgitamiseks õppetöös, korraldanud kontrollitööd matemaatikas, füüsikas, keemias, geograafias, kirjandid kahel ilukirjanduslikul teemal. Kontrollimise tulemuste põhjal tehti õpetajatele järgmised ettepanekud:

kõikidel 9. klassides töötaval õpetajatel ühtlustada nõuded, märkida hinded õpilaspäevikutesse, pöörata tähelepanu hilinejatele, jälgida ühtset vihikute vormistamise korda, alustada tundi organiseeritult;

ehitada tund üles nii, et põhimaterjal omandataks tunnis, kasutades selleks mitmesuguseid õpetamisvorme;

kulutada uue teema käsitlemiseks mitte üle 30 minuti;

täppisteaduste õpetajatel saavutada materjali omandamine sagedase kordamise ning õpilaste vaimsete võimete aktiveerimisega;

võtta erilise kontrolli alla õpilased, kelle edasijõudmisega raskusi, töötada nendega kannatlikult, vajaduse korral teha täiendavat tööd (keemias, füüsikas, matemaatikas, võõra vene keeles);

klassijuhatajatel, aineõpetajatel luua kontakt nõrgalt edasijõudvate õpilaste vanematega;

klassijuhatajatel reguleerida õpikoormust, nii et koduülesannete sooritamiseks kuluks aega normi piires;

praktiseerida loengute-arvestuste süsteemi sõjalises algõpetuses, ajaloos ja kirjanduses;

viia läbi kohustuslik teemaatiline õpilaste teadmiste arvestus. Likvideerida lüngad õpilaste teadmistes.

Otsuse täitmise kontroll organiseerida II veerandil järgmiselt: kontrollida klassi- ja õpilaspäevikuid, külastada valikuliselt tunde, vestelda õpetajate ja õpilastega.

Kontrolli tulemused kajastada kooli käskkirjas.

Kooli juhtkond osutab suurt tähelepanu õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimisele kogu õppeaasta jooksul.

Sellise kontrollimise eesmärk on kindlaks teha

teadmiste vastavus riiklike programmi-nõuetega;

õppeprotsessi efektiivsus;

lüngad õpilaste mõtteselguses, mälus, aine teadlikul omandamisel;

teadmiste üldistamine ja süstematiseerimine;

oskused teadmisi praktikas kasutada;

korrektsioonitöö ja vahendid selle tegevuse juhtimiseks.

Direktor ja tema asetäitja õppe-kasvatustöö alal kasutavad õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimiseks laialdaselt kontrollitöid ja -küsitlusi. Lisaks tuntud, traditsioonilistele kontrollivormidele proovitakse veel üht omapärast: saavutatud tulemuste küsitlus-ülevaatust. Sellist vormi kasutati 9. klassi õpilastega füüsikas. Kaks nädalat varem teatati õpilastele programm, ligilähedased küsimused riputati füüsikakabineti seinale, et õpilased saaksid nendega tutvuda teema õppimise ajal.

Küsitlus korraldati direktori asetäitja osavõtul. Suure tähtsusega oli ülesannete jaotamine tunnis: õpetaja andis igale õpilasele võimalikult jõukohase ülesande. Teades, et mõned õpilased tahvli juures vastates tugevasti erutuvad või vastavad aeglaselt, andis õpetaja neile kirjaliku ülesande oma teadmiste optimaalseks demonstreerimiseks. Sel viisil anti igale õpilasele eri ülesanne. Tunni jooksul küsitleti poolt klassi. Tulemused olid head. Õpetaja sai õppetegevuse kohta tagasiside ning võis tarvilikul viisil sellesse sekkuda: anda õpilastele, kes aine nõrgalt omandanud, täiendavaid ülesandeid, selgitada, tuua näiteid juhul, kui ilmsid väärtadmised jms.

Sellest seisukohast lähtudes tähendab kontrollifunktsioon üksikute õpilaste mahajäämuse ennetamist, selgitab õigeaegselt välja puudujäägid nende teadmistes ja aitab võtta tarvitusele abinõud lünkade kõrvaldamiseks. Veel õnnestus saada ülevaade õppeaine omandamise üldseisust, määrata kindlaks meetodite efektiivsus ning vajadus ja teed nende täiustamiseks. Tulemusi analüüsi õpetajatega vesteldes.

Pärast programmi eri osade läbivõtmist kontrollib õpetaja komplekselt õpilaste teadmisi, oskusi ja vilumusi, mis on omandatud teatud etapil, ning esitab analüüsi kooli juhtkonnale.

Õpilaste teadmiste kvaliteedi kontrollimise süsteemis antakse õpilaste enesekontrollile eriline koht. Näiteks jälgides tundide külastamise tsükli viimati saksa keele tundi 6. klassis (teema: ühiskasulik töö), tegi direktori aseäitja õpetajale ettepaneku anda õpilastele võimalus kontrollida oma teadmiste ja oskuste taset. Soovitatud töö sisaldas 8 eri raskusastmega varianti. Õpilane sai oma võimete piires täiesti jõukohase variandi. Teiste sõnadega — ülesanne oli rangelt diferentseeritud õpilaste võimete tasemel. Õpilased võisid töö ajal kasutada sõnastikke, grammatikateatmikke. Peamine — osata oma teadmisi kasutada praktikas (sõnavara ja grammatilist materjali). Selline töö tunnis näitas, et iga teine õpilane ei oska kasutada grammatikateatmikke, vähe kasutatakse sõnastikke. Selgitades sel moel lüngad õpilaste teadmistes, oskustes ja vilumustes, tehti õpetajale ettepanek kavandada abinõud nende kõrvaldamiseks. Pärast teatud vaheaega seda tööd korratatakse, et jälgida õpetaja tegevuse tulemuslikkust.

Ja lõpuks, pärast õpitava teema läbivõtmist või ainekursuse lõpul viiakse läbi õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kontroll eesmärgiga teha kindlaks õpilaste teadmiste süsteemsus ning valmisolek neid kasutada elulistes situatsioonides. Sellist kontrolli teostatakse üksikutes tundides, arvestusõppustel, ülemineku- ja lõpuksameil.

Erilisel kohal sisekontrollisüsteemis on arvestused, mis pole küll programmis ette nähtud, kuid ajaloo-, füüsika- ja sõjandusõpetajad neid teevad (üks kord veerandis või poolaastas). Arvestus lubab rahulikus olukorras õpilastega vestelda ainekursuse paljudest küsimustest, üksikasjalikult kontrollida nende teadmisi. Õpetajad loevad kõige edukamaks arvestuse vormiks vestlust pärast tunde enam-vähem ühesuguste teadmistega õpilasarühmaga. Füüsikaõpetaja viib arvestuse läbi tunnis frontaalse vestlusega, eelnevalt annab ülesande kodus vestluseks valmistuda. Efektiivne arvestusvorm on kirjalik töö teooriast.

Kooli juhtkond kasutab sageli vaatlusmeetodit, jälgides tunnis õpilaste tööd. Nii võib lühikese ajaga saada ettekujutuse õpi-

lase teadmiste ja oskuste tasemest. Taolist kontrolli võib edukalt ühendada individuaalõppega. Kooli direktori arvates võimaldab see õpetajal hästi kontrollida õpilase teadmisi. Seda meetodit süstemaatiliselt kasutav õpetaja näeb kõige paremini õpilase edasiminekut.

4.—8. klassides kasutatakse edukalt mitmesuguseid etteütluse vorme. Näiteks 5. klassis dikteerib ajalooõpetaja alguse ühest raudvara mõistest: «Riik — see on...» ja vaikib. Õpilased peavad kiiresti lause lõpetama. Vastavaid etteütlusi teevad vene keele õpetajad reeglite, matemaatika- ja füüsikaõpetajad seaduste, formuleeringute kontrollimiseks. 5—7 minutiga saab õpetaja info kõigi õpilaste teadmistest.

Põhiteemade tundmine vene keeles ja matemaatikas tehakse koolis kindlaks süstemaatiliste kontrollitöödega. Need sisaldavad võrdse raskusega küsimusi kõikidele õpilastele. See tõttu nõuab nende läbiviimine eriti hoolikat ettevalmistust. Sellised kontrollitööd pole eesmärk omaette. Pärast iga tööd tehakse hoolikas analüüs teemaosa tundmise kohta. Analüüsi eesmärk pole üksnes info saamine programmimaterjali omandatusest, väga tähtsaks peetakse,

- kas ainet ei suutnud omandada enamik või üksikud õpilased;
- milliseid vilumusi ei vallata;
- milliste tunnetustegevuste ja võtetega ei saada hakkama;
- millised on seniavastamata lünkade põhjused. Väga vajalik on veenduda selles, kas avastatud lüngad on juhuslikud (puudutavad ühte õpilast) või iseloomulikud kogu klassile (koolile). Kõik see sunnib kooli juhtkonda välja töötama abinõude süsteemi õppeprotsessi täiustamiseks.

MEILT JA MUJALT

■ Moskva Sevastopoli rajooni pioneerimajas avati muuseum «Sevastopol — kangelaslinn». Linna kangelaslikust minevikust, Musta mere laevastiku kuulsast sõjateest vestavad eksponaadid muuseumi avarates saalides. Mõistagi olid esimesed külastajad õpilased. Tähelepanelikult kuulavad nad jutustust Krimmi sõja ajaloolistest lahingutest, legendaarsetest vene mere meestest Ušakovist, Nahhimovist, Kornilovist... Otsekui ilmsi kerkib kaugetest aegadest silme ette restaureeritud soomuslaev «Potjomkin».

Üks saale tutvustab linna eluloo karme aastaid Suure Isamaasõja ajal. 250päevane Sevastopoli kangelaslik kaitsmine on läinud Suure Isamaasõja ajalukku kui üks tähelepanuväärsemaid lehekülgi. Rohked eksponaadid räägivad linna kaitsjate ainulaadsest mehisusest ja visadusest.

Muuseumi rajamise idee sündis juba 1977. a, kui moodustati Sevastopoli rajoon pealinnas. Kangelaslinna minevikku tahetakse säilitada mitte üksnes uue rajooni tänavate ja väljakute nime-des. Huvitavat materjali partisanide ja noorte kangelaslaste kohta kogusid rajooni pioneerimaja jäljekütid.

Puudujäägid kõlbluskasvatuses kui kuriteo soodustingimused

HEINO TÖNISMÄGI,
Tallinna linna aseprokurör,
vanemõigusnõunik

Mis on seksuaalkuritegu?

Õiguskasvatust ei saa eraldada kõlbluskasvatusest. Veel enam — kaaskodaniku au ja väärikuse austamine ei ole niivõrd õigus- kui kõlblusküsimus. Sotsiaalne kontroll ja hinnang inimese käitumisele on laiem kui riiklike ja ühiskondlike organisatsioonide tegevus. See haarab endasse avaliku arvamuse, sõprade, töö- ja koolikaaslaste hinnangu ja lõpuks enesehinnangu kollektiivi nõudmiste valguses.

Asjaolu, et iga õigusnorm sisaldab ka teatud ekvivalendi kõlblus- või moraalnormi, teebki seaduste järgimise võimalikuks, ilma et kodanikud seadusi üksikasjalikult tunneksid.

Käitudes õiguspäraselt, juhinduvad inimesed tavaliselt hoopis sügavamast kui õigusnormi tundmine, nimelt sisetundest ja veendumustest. Seega kriminaalseadustest üleastuja ei saa end vabandada ebakompetentsusega. Seadusega kaitstud hüved on niisama igituntud kui meie ühiselu põhireeglid, mille juurutamist alustatakse perekonnas, jätkatakse koolis ja pärast kooli ning mille austamine on Nõukogude kodanikule endastmõistetav ja hädavajalik. See on meie kasvatustöö lõppeesmärk — juriidiline sundus peab tulevikus asenduma moraalse kohusetundega.

Kuriteorühm, kus eriti ilmekalt väljenduvad puudujäägid ja möödalaskmised noorukite kõlbluskasvatuses, on seksuaalkuriteod. Need eiravad normaalseid seksuaalsuhteid, mis on määratud sotsialistliku moraaliga.

Seksuaalsuhete normaalse laadi all mõistetakse inimestevaheliste sugulise suhtlemise

vormide kogumit, mis on välja kujunenud ühiskonnas ja mida kaitsevad nii õigus- kui ka moraalnormid. Seksuaalsuhted on lähedalt seotud moraalnormidega ning eriti sellele moraali osaga, mida nimetatakse **seksuaalmoraaliks**. Selle printsiibid:

□ seksuaalsuhted on lubatud vaid eri soost isikute vahel, kes on jõudnud teatud kehalise ja vaimse arenguni;

□ seksuaalsuhetest osavõtjate vahel peab kehtima armastus, austus ja huvide ning vaadete ühtsus;

□ seksuaalsuhete loomine on vabatahtlik ja pooled võrdsed;

□ lubamatu on astuda seksuaalsuhtesse materiaalsel kaalutlustel;

□ abielu on seksuaalsuhete eelistatum vorm.

Et moraalnormid on sisult laiemad kui õigusnormid, pole paljud moraalnormide rikumised veel kuriteod. Samasugune lugu on seksuaalmoraali normidest üleastumisega. Isik võib käituda nende normide vastaselt, kuid mitte veel panna toime kuritegu. Vastupidine pole aga võimalik — iga seksuaalkuritegu rikub ühtlasi mingit seksuaalmoraali printsiipi.

Seksuaalkuritegudeks on teod, mis rikuvad seksuaalmoraali seda printsiipi, mille järgi seksuaalsuhted on lubatud vaid teatud kehalise ja vaimse arenguga isikute vahel, ning teod, mis rikuvad täiskasvanutevaheliste seksuaalsuhete alust — vabatahtlikkust, samuti osa tegusid, mis rikuvad keeldu, et samast soost isikud ei tohi olla sugulises vahekorras. Resümeerides on need kuriteod suunatud kas täisealiste sugulise puutumatus, sugulise vabaduse või laste ja noorukite normaalse sugulise arengu ning sugulise puutumatus vastu.

Naisisiku sugulist vabadust defineeritakse kui sotsialistliku moraalnormidele vastavat tegevust, mis võimaldab enesemääramist seksuaalelu valdkonnas. Siin on õigesti rõhutatud sugulisest vabadusest tulenevat enesemääramist. Nimetatud tegutsemisvabadust võib kasutada vaid isik, kes mõistab oma tegusid ja annab neist endale täielikult aru (s.o isik alates 16. eluaastast). Seega ei saa lubada sugulist vabadust enne 16. eluaastat. Iga isik, kes on sugulises vahekorras noorema kui 16aastase tütarlapsena, paneb toime kuriteo, vaatamata sellele, kas alaealine on vahekorraga nõus või isegi näitas selleks omapoolset initsiatiivi.

Suguline puutumatus on moraalne ja õiguslik keeld astuda seksuaalsuhtesse isikuga, kes ei ole võimeline mõistma seksuaaltoimingute tähendust ja tagajärgi ega juhtima oma tegusid. Need on lapsed ja noorukid alla 16 aasta, samuti abitus seisundis olevad isikud. Abituks seisundiks on juhud, kus kannatanu oma kehalise ja psüühilise seisundi tõttu (haigus, teadvuseta olek, raske joove, nõrgamõistuslikkus jm) ei võinud aru saada tema suhtes toimepandavate tegude iseloomust ja

tähdendusest või ei saanud vastupanu osutada.

Kohtusaali järeldused

Enam levinum seksuaalkuritegu on vägistamine. Aastatepikkune kohtupraktika meie vabariigis võimaldab järeldada, et sageli esinev kuriteo soodustingimus on noorte vale ettekujutus, üleolev suhtumine naisisiku sugulisse vabadesse ning puudulik seksuaalkasvatatus (16,2 % uuritud juhtudest). Häbelikkus ja vaikumise vandenõu seksuaalteemade ümber viib aga selleni, et vastavad püüdlused lähevad põranda alla ning realiseeruvad salaja.

Halb seksuaalkasvatatus mõjutab vägistamise toimepanekut mitte ainult kurjategijate, vaid ka kannatanute kaudu. Seksuaalkuritegude subjektide iseloomujooned on egoism, küünilisus, suguline lodevus. Kannatanul — kergemeelsus tutvuste sobitamisel, alkoholi tarvitamine võõras seltskonnas, kahemõtteline käitumine (sõnades või žestides), naiivsus jne.

Seksuaalprobleemid on paljudes perekondades igivanast ajast kuulunud keelatud jutuaine hulka. Samal ajal puutub laps nende probleemidega kokku väljaspool kodu ning temas tärkab huvi nn keelatud vilja vastu. Siin langeb suur osakaal sõpradele, tuttavatele, n-õ tänavainformatsioonile. Milline on sellisest allikast saadud informatsiooni kvaliteet, on hästi teada. A. Makarenko on öelnud, et sellise info puhul pole õnnetus selles, et alaealine saab teada seksuaalelu saladuse, vaid selles, et see avaldub ebanormaalses, küünilises vormis, mis võib viia ebatervele huvile nende küsimuste vastu. On ju selge, et sõbrad-tuttavad, kes enamasti on samasugused alaealised nagu informatsiooni saaja, ei oska anda asjalikke seletusi, rääkimata taktitundest nende küsimuste selgitamisel (meenutagem lapsekäega plangujoonistusi).

Kooli osa kvalifitseeritud informatsiooni andmisel on äärmiselt hädavajalik ja peab silmas pidama, et see ei hilineks. Tagantjärele tark oskab olla igaüks. Tark tuleb aga olla õigel ajal, siis jäävad kohtuüksed kuluamata.

Tahaks pedagoogide tähelepanu juhtida tähelepanekutele uurimispraktikast: suguelu algust peavad paljud noorukid tõendiks, et nad on jõudnud täismeheikka ning see on noorukile oluline eneseteostusvahend. Ka neiu ei otsi austajaid oma löbu, vaid sotsiaalse prestiiži pärast (aga teised!).

Varasem suguküpsus ja vastavalt varasem suguelu algus ei ole veel iseenesest seksuaalkuritegude põhjus. Palju oleneb ühiskondlike suhete süsteemist, milles inimene elab, ja tema kõlbelisest palgest. Ei ole vaja juhtida nooruki tähelepanu nende suhete füsioloogilise küljele, vaid rõhutada kõlbelist (vt 1).

Tabavalt ja õigesti on öelnud A. Makaren-

ko, kes seksuaalkasvatust peab kodanikkasvatuse lahutamatuks osaks, väites, et tulevase kodaniku seksuaalkasvatamine toimub kõigjal, igal sammul, kui vanemad või kasvatajad sellele isegi ei mõtle.

Kasvatades lapses ausust, töövõimekust, siirust, otsekoheust, harjumust puhtuse järele, harjumust rääkida tõtt, austust teise isiku, tema läbielamiste ja huvide vastu, armastust oma kodumaa vastu, ustavust revolutsiooniideedele, kasvatame sellesamaga teda seksuaalses mõttes (vt 2).

Alaealiste osakaal vägistajatest kohtualuste hulgas on kõrge — viie aasta keskmine 30,6 %. Alaealistest omakorda moodustavad 14—15 aastased 26,9 %. Alkoholihoobes oli kuriteo toimepanemise hetkel täiskasvanutest 78,5 %, alaealistest 63,5 %. Alaealistel tulevad peale alkoholihoobe arvesse teised tegurid, mis on seotud nende eaga (suurenenud huvi seksuaalelu vastu, püüd näida täismehena grupikaaslaste ees jne).

On iseloomulik, et alaealised vägistajad toimivad grupiliselt (83,5 %), täiskasvanute puhul on grupilisuse näitaja peaaegu poole väiksem (45,8 %). Tüüpilisena on need algul noorukite vaba aja möödasaatmise kambad, kellel on kaldumus joomisele, liiderlikkusele, kaardimängule. Kuritegelikuks kasvab niisugune grupp alles siis, kui moraalne rikutus on saavutanud teatud astme. Grupi liikmete arvulisust näitab alljärgnev:

2liikmelisi grupepe	oli	32,0 %
3liikmelisi	"	29,2 %
4liikmelisi	"	19,2 %

5 ja enama liikmelisi grupepe 19,6 %.

Seega tuleb nii koolil, töökollektiivil kui ka õiguskaitseorganil pöörata enam tähelepanu noorukite gruppide tegevusele ja nende mõtte- laadile. Noortele omane tegutsemisvajadus ja aktiivsus tuleb suunata sotsiaalselt kasulikele rööbastele (sport, keheline töö, osavõtt tehnikaringidest jne). Ei tohi jätta ruumi igavlemisele, aja surnukslöömisele. Tegevusetus on suur nuhtlus ka igavlejale endale, see rõhub teda nii moraalselt kui füüsiliselt.

Lõpetuseks mõned kokkuvõtlikud õpetussõnad noorukitele:

□ seadus kaitseb naisisiku sugulist vabadust sõltumata sellest, kuidas isik ise oma vabadust kasutab;

□ ei tohi üle hinnata bioloogilist faktorit. Meie ei mõista süüdlaste üle kohut mitte iha, vaid selle ühiskonnastaste vahenditega rahuldamise pärast (vägivald, alaealise kõlbeline rikkumine jne).

Ei tohi unustada, et kõigil on sugulise vajaduse instinkt, kuid kaugeltki kõik pole seejuures kurjategijad; määravaks saab küsimuse kõlbeline külg.

Kirjandus

1. Крутецкий В. А., Луниh Н. С. Психология подростка. М., 1965, с. 175.
2. Макаренко А. С. Сочинения. Т. 4. М., 1957, с. 409.



LEILI KUKK



HELGA KURM

VESTLUSRING

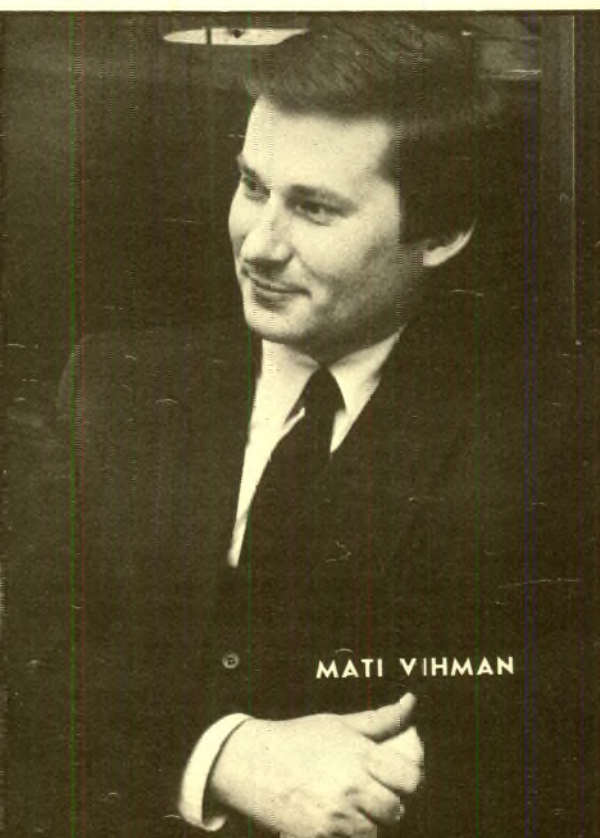
Kodanikuõpetus — probleeme ja lahendus- variante

VESTLUSRING

Veebruarikuus kutsus toimetuse kokku vestlusringi arutamaks kodanikuõpetuse õpetamist koolis. Vestlusringi juhatas Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja asetäitja MATI VIHMAN. Osalesid Eesti NSV õppe- ja metoodikakabineti vanemmetoodik NEIDI AULI, TPedI pedagoogika ja psühholoogia kateedri dotsent JÜRI ORN, VÕTi kasvatusöö kabinet juhataja KOIDU METSMA, õppekirjanduse autorid JUHAN SOERD (PTUI pedagoogilise psühholoogia ja kutse-suunitluse labori juhataja), HELGA KURM (TRÜ pedagoogikakateedri dotsent) JUTA VEIMER (PTUI kasvatus üldprobleemide sektori nooremteadur) ja SYLVIA HERMAN (VÕTi pedagoogikakateedri juhataja).



JUTA VEIMER



MATI VIHMAN



KOIDU
METSMA



THEA HERODES

Õpetajaid esindasid A. Kesleri nim Kohtla-Järve keskkooli psühholoog LEILI KUKK ja Paide 3. keskkooli õpetaja, Paide kutse-nõuandla metoodik THEA HERODES. Räägitu panid kirja toimetaja asetäitja VIIVI EKSTA ja osakonnajuhataja AIME RUUBEL. Pildid tegi TONU KALLE.

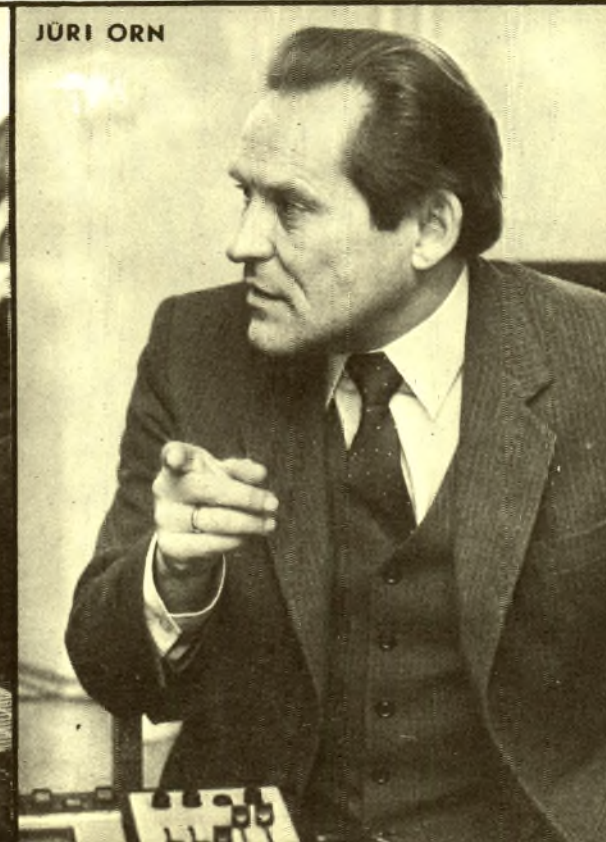
«Koolireform nõuab igakülgset ettevalmistust eluks. Praegu on päevakorral kodanikuõpetuse probleem kui üks paljusid kasvatusaotlusi integreeriv õppeaine. Tänapäevast vestlusringi eesmärk on rääkida kodanikuõpetuse eksperimendist, kuidas see on kulgenud, milliseid tulemusi andnud. Teine suurem küsimustering peab andma vastuse, mida oleks vaja, et eksperimen-

menti laiendada, nii et kodanikuõpetusest saaks obligatoorne õppeaine meie kooli õppeplaanides ja programmides,» ütles vestlusringi sisse juhatades toimetaja Juhan Sepp.

M. Vihman tegi ajakirja tänaste ja homsete lugejate tarbeks väikese tagasivaate eksperimendi algusaastatesse. Kõlbluskasvatusele kui kommunistliku kasvatus ühele põhilülile on nõukogude koolis pidevalt tähelepanu pööratud. Õpilase kui tulevase kodaniku kasvamine on ka sihtprogrammi «Kool kui ideoloogiaasutus» sisuks. Kuid veelgi süsteemikindlamalt alustati kõlbluskasvatust meie algklassides, kus koos õppematerjaliga käsitleti



JUHAN
SÕERD



JÜRI ORN

teemasid «Loodus ja inimene», «Inimene inimeste seas», «Inimene ja töö». Alklassides jätkati koolieelses eas alustatud tööd korra ja käitumisharjumuste arendamisel, mis on aluseks maailmavaate kujundamisel.

Kesk- ja vanemas koolieas mõneti lahustus õpilaste kasvatusküsimustega seotud teemade ring kirjanduse, ajaloo ja ühiskonnaõpetuse ning loodusteaduslike ainete vahel. Nüüd on neile ainetele lisandunud perekonnaelu eetika ja psühholoogia, mil kasutusel terminiga «perekonnaõpetus». See on iga, mil kujunevad õpilaste kõlblusveendumused, õiged väärtushinnangud ja see on ka aeg, mil õpilane valmistub teadlikuks elukutsevalikuks. Juba enne kodanikuõpetuse eksperimenti õpetati meie koolides fakultatiivainena psühholoogia, pedagoogika ja perekonnaõpetuse aluseid. Õppeprogrammide sisu püüti lähendada tegelelikele elule, selleks on palju ära teinud PTUI teadurid. Teadusliku mõtte arengule ja levikule on kaasa aidanud ÕPUI, kus keskne teema on olnud ja on praegugi õpilase isiksuse uurimine.

1983. a tuldi järeldusele, et selles töös puudub kompleksus ja Haridusministeeriumi kolleegiumil 15. juunil 1983 otsustati hakata katsetiselt õpetama integreerivat kodanikuõpetuse kursust 8.—11. klassides. Kolleegium kinnitas selle aine õpetamise programmi, katsekoolid ja ka õppe-metoodilise materjali ilmumise tähtsajad.

Eksperimenti algusest möödunud aja jooksul on seda juhendav ja suunav töögrupp vahetunud ligemale poole võrra. Õppemetoodilised materjalid hilinesid osaliselt autorite, osaliselt kirjastustegevuse süü läbi. Praeguseks on ilmunud J. Söderi «Abimaterjal psühholoogia fakultatiivkursuse õpetamiseks keskkoolis» ja töövihik 1985. aasta sees, J. Veimeri «Eetikaküsimusi. Fakultatiivkursus XI klassile» ja «Abimaterjal fakultatiivkursuse käsitlemiseks XI klassis» samuti möödunud aastal. Ootasime kirjastuselt perekonnaõpetuse materjali ilmumist. Praeguseks retsenseerimise järku jõudnud kõlblusõpetuse kogumik on eelnimetatud materjalidest kõige heterogeensem ja vajab põhjalikku läbitöötamist ühtlustamiseks enne tõsiselt toimetajatööd.

Seega võib väita, et organisatoorne töö eksperimenti esialgsel etapil on lõpule jõudmas. Nüüd tuleks tegelema hakata sisuliste küsimustega. Peaksime avardama selle integreeriva õppeaine metoodika väljatöötamist, ette nägema õppekirjanduse kohaldamist ja püüdma uurida õpilaskontingenti, keda eksperimenti korras on õpetatud. 1986/87. õa peab lõpetama I lend, kes alustas 1983/84. õa 8. klassis.

Seepärast oleme praeguste ja tulevikuprobleemide, samuti ka perspektiivide arutamiseks palunud vestlusringi eksperimentist osavõtjaid ja tegevõpetajaid. Tahame teada, mida vajab õpetaja. Meie autoritelt on võimalus metoodilist nõu saada.

JUTUJÄRJE VÕTAVAD ÜLE ÕPPEKIRJANDUSE AUTORID JA EKSPERIMENTI SUUNAJAD

N. Auli: Mõte on niisugune, et 8. kl kursus orienteeriks õpilast mõistma ennast ümbritsevas keskkonnas, väikestes ja suurtes kollektiivides, oma osa nendes, õpiks suhtuma iseendasse, tundma ennast ja oma kaaslasti kujundamiseks kodanikutunnetust. Peaksime mõtlema ka sellele, et õpetaja oskaks kõnelda õpilasega, mitte õpilasele, nagu Leelo Tamm ütleb 15. veebruari NÕs ilmunud artiklis. Tõenäoliselt on see kahepoolne protsess, mis ei vaja deklaratiivsust, vaid läbitunnetust tänapäeva tasemel. Kõlblusõpetuse suurimaid probleeme — me pole lahti saanud deklaratiivsusest. Õpetajale ja õpilasele vajaliku materjali pakkumisel on vaja, et toimuks dialoog, areneks üksteisemõistmine, oma koha mõistmine kollektiivis, et tekiks uus kvaliteet isiksuse kujundamisel, loovuse arendamisel ja igapäevases töös.

S. Herman: Olen üks 8. kl kõlblusõpetuse abimaterjali autoritest koos V. Lulla, P. Lehestiku, H. Rootsi ja H. Raugaga. Miks peab olema materjal, mida õpetame praegu kõlblusõpetuse nime all, 8. klassis? Kõlblusõpetus on integreeriv aine, mis koondab ja õpetab kõlbelisest aspektist hindama kõike seda, mida õpilased saavad teistes tundides. Selle aine kaudu saame anda südameharidust. Osa õpilasi lahkub pärast 8. klassi üldhariduskoolist. Neil peab olema mingi teadvustatud ideaal, mille poole elus püüelda. See on iga, mil õpilased tahavad targutada, mõelda väga tõsiste probleemide üle — näiteks elu mõte, õnn, minu koht elus. Seetõttu peab see aine olema 8. klassis. Teemasid, mida nad on suutelised mõistma, võiks käsitleda varemgi.

Oleme programmi püüdnud koostada nii, et see suunaks õpilast enesetunnetusele ja eneseanalüüsile. Mõte on selles, et teaduslik info, vanematelt ja eakaaslastelt saadud teave transformeeritaks õpetaja vahendusel praktilisse teadmisse. Võib loota, et selle tulemusel kõlbeliste tundmiste kujunemine, kõlbeliste suhtumiste arenemine toimub koolis aruteludest osa võttes. Tekkinud kõlblusteadvus võib saada käitumise regulaatoriks.

Sellise programmi koostamine pole kerge, lisaks muudele nõudmistele peab ta olema ka eakohane. Selle tõttu venis õpilastele mõeldud abimaterjali koostamise algus. Eksperimenti käigus selgub, kui võrd vastuvõetav on programmi praegune variant.

Programm ise on abimaterjal õpetajale: alateemad lahti mõtestatud, olemas seletuskiri, juhendid, soovitatav kirjandus nii õpetajale kui ka õpilasele.

Autorina pean ütlema, et nõudis suurt eneseületamist kirjutada nii, et kirjutatu oleks õpilasele mõistetav. Esialgu ei ole alus-



SYLVIA HERMAN

NEIDI AULI

materjali ega eeskuju kusagilt võtta. Õpetajad väga ootavad mingit abimaterjali, neil on muidu raske tunde anda.

Eksperimendis osalevad 8. kl kõlblusõpetuse õpetajad on kõik kõrgharidusega, umbes pooled neist direktorid või nende asetäitjad. Õpetajad on staažikad, kahjuks kõik suure nädalakoormusega. Ühe kõlblusõpetuse tunni ettevalmistamine nõuab aga vähemalt 5–6 tundi. Paljud õpetajad on öelnud, et teevad seda tööd siiski meeleldi, sest näevad õpilastele kasu.

J. Sõerd: Minu ülesanne on olnud psühholoogia kui ühe kodanikuõpetuse kompleksi kuuluva aine eest hoolt kanda. Psühholoogia on tunduvalt soodsamas asendis kui kõik teised kompleksi kuuluvad ained. Meie koolides on juba vastavad traditsioonid — psühholoogia oli kunagi kohustuslik, vahepeal fakultatiivne õppeaine. Õpikuid on sõjajärgseil aastail ilmunud küllaltki palju. Need on rahva hulgas ja jätnud oma jälje. Psühholoogia aine on igale õpetajale mingil määral tuttav.

On ka raskusi. Õpetajate täienduskoolitusel annab tunda, et vähe on järele jäänud psühholooge-metoodikuid. Ei leia lektoreid, keda kursustel õpetajate ette saata.

Psühholoogiat õpetavate õpetajate kvalifikatsiooniga võib rahule jääda. Umbes pooled on erialalt psühholoogid, staaž psühholoogia õpetamisel keskmiselt 6 aastat.

Eksperimenti kujutan ette mitmejärgulise-na. Üks etapp, mille oleme läbinud, on programmi koostamine ja kontrollimine. Psühho-

loogias oli selleks küllalt aega. Sel aastal, kui õpikut veel ei olnud, töötasid õpetajad ainult programmi järgi ja tegid palju asjalikke märkusi, mille alusel võis programmi ümber töötada. Ettevalmistavale etapile järgneb õppekirjanduse kontrollimine. Tundub, et sellest etapist alates saame tõsisemalt rääkida eksperimendist. Eksperiment minu arvates eeldab, et õpetajal on käes põhiline õppekirjandus: õpikud, töövihikud. Loodan, et saame anda veel midagi.

Kahtlen, kas 1987. a lennust palju tagasisidet saame, kui kõigis ainetes ei ole veel õppekirjandust õpetaja ja õpilase jaoks.

Tulevikus peaksid järgnema lisamaterjalid, mis moodustavad terviku — õppekomplekti. Kavas on välja anda näitkatsete kogumik ja lüümikute komplekt tundide näitlikustamiseks. Kõige lõpuks kavatsen koostada metoodilise juhendi kogu komplekti kasutamiseks.

Alles siis saame rääkida eksperimendist täiel kujul. Palve ministriumile: teeme täistsükli läbi, siis on alust otsustada, mida eksperiment õpilasele annab.

H. Kurm: Tegime esimese katse perekonnaõpetust kooli sisse viia ajal, kui seda küsimust teistes liiduvabariikides veel tõstatatud polnud. TRÜ juures töötav perekonna uurimiserühm selgitas välja valusad probleemid ühenduses noorte perekondadega. 1979. a hakkasime välja töötama esimest perekonnaõpetuse programmi. Meil ei olnud eeskujusid: Nõukogude Liidus sellist programmi polnud, lõuna-naabrid lätlased samuti alles alustasid. 1980. a

programm valmis. Sai selgeks, et selle täiustamiseks vajab õpetaja tõhusat abi. Haridusministeerium andis loa katsetamiseks fakultatiivainena. Oli selge, et õpikut kiiresti valmis ei saa, aine ise põlnud veel välja kujunenud.

Pidasime vajalikuks alustada nende õpetajate koolitamisega, kes olid nõus seda ainet õpetama. 1980. a suvel toimus Värskas kiirkursus kõige olulisemate teemade käsitlemiseks. Õpetaja sai metoodilist nõu, kuidas õpilasi aktiveerida, et mitte ainet käsitleda loengumeetodil. Tänu autoritele saime 1980. a valmis esimese perekonnaõpetuse programmi ja metoodilise abimaterjali 10. kl tarvis. Seda oli 151 lehekülge, et õpetajad saaksid tööd alustada. 11 kl jaoks valmis järgmisel aastal abimaterjal kahes vihikus.

Õpetajaskond ja koolijuhid suhtusid uude ainesse pooldavalt. Kandidaaditööst fakultatiivainete kohta selgus, et perekonnaõpetus oli eelistatum — 179 koolis õpetati seda fakultatiivkursusena. Meid huvitas ka, kuidas suhtuvad õpetajad ainesse, milliseid puudujääke näevad programmi abimaterjalis, milliseid õppevahendeid tingimata vajaksid. Koos Haridusministeeriumiga tegime küsimused ja laekunud materjalide põhjal esimesed üldistused. 82 % õpetajatest pidas 60tunnist mahtu sobivaks, 18 % soovis täiendusi, juurde võtta lisateemasid. NLKP XXVI kongress nägi ette perekonna tugevdamise ning probleemi hakati lahendama. Toimusid üleliidulised nõupidamised. Kolleegid Läti NSVs tegid väga tõhusat tööd. Julgemeg öelda, et meie lõunanaabrid meist jõudsamalt edasi läksid.

Perekonnaõpetuses on tähtis koht psühholoogial ja eetikal. Seoses eksperimentidega, kui need ained iseseisva koha said, tuli 1984. a välja uus perekonnaõpetuse programm hoopis uuel kujul. Me ei dubleerinud psühholoogikursust, võtsime arvesse üleliidulist ja Läti NSV programmi. Selle alusel koostati õpik, mis on praegu trükkis. Kahjuks ei ole see veel ikka õpilastele kättesaadav.

Õpetajate koolitamine jätkub, tänu VÕTile. On toimunud mitu kokkutulekut ja seminari. Oleme püüdnud kõige valusamad probleemid õpetajani viia, nii kursuste, programmi kui ka trükisõna kaudu. Kursustel saime aru, kui võrd on õpetajad kinni loengumeetodis. Meie arvates põhiline peaks olema vestlusmeetod, probleemküsimused, sellised meetodid, mis õpilasi aktiveeriks, paneksid neid oma seisukohti välja ütleva, siis saab neid ka korrigeerida. Loodame, et käesoleval õppeaastal katseõpik siiski kooli jõuab ja et teda natukegi katsetada saab. Lõpliku kokkuvõtte saame teha siis, kui õpiku alusel on juba õpetatud. Käesoleval aastal tahame anda õpetajatele küsimustiku, et nende tähelepanekuid ja sooveteadu saada. Sellest saame teha üldistuse.

Perekonnaõpetuse kaal nähtavasti tõuseb. NLKP Keskkomitee peasekretär M. Gorbatšov oma ettekandes rõhutas, et noori tuleb pere-

konnaeluks ette valmistada. Meie saavutused uue sotsialistliku perekonna kujundamisel on vaieldamatud. Ent uue perekonna kujundamine pole lihtne. Ta rõhutas, et see ülesanne langeb koolile.

Perekonnast paremat institutsiooni laste kasvatamiseks pole. 40 000 perekonda Eestis on nn vaegperekonnad, kus lapsi kasvatavad üks vanematest. Abi vajavad ka üksikvanemad.

Mis on meie lähemad ülesanded? Ajaks, mil perekonnaõpetus väljub katse raamidest ja jõuab kõikidesse koolidesse, peaks Tartu ja Tallinna kolleegide ühistööd valmima metoodiline käsiraamat õpetaja jaoks. Praegune abimaterjal on haruldaseks muutunud, seda on koolides väga vähe liikvel. Pealegi oli see esimene katse ja praegu on palju uut juurde tulnud ka teaduses. Põhjalikum metoodiline käsiraamat oleks õpetajale kindlasti vajalik.

Vaja on luua kogu näitvahendite kompleks, sealhulgas lüümikud ja õppefilmid. Need filmid, mis Saksa DVst saime, on juba kulunud ja aegunud. Kunagi ilmus kogumik «Mõttemvara». Umbes taoline materjal psühholoogia, perekonna ja eetika kohta oleks õpetajale hädasti vajalik.

Vajame tagasisidet. Tuleks koostada kõigile nõuetele vastav test. Ka läti kolleegid valmistavad tagasiside saamiseks testi ja on nõus koostööd tegema.

Hämmastab üldsuse arvamus, et perekonnaõpetuse sisseviimisega nagu nõiaväel lahenevad paljud probleemid: perekond tugevneb, laste kasvatamine paraneb, abikaasad õpivad paremini suhtlema jne, jne. See on asjatu lootus. Teiste sotsialismiaade uurijate arvates kasvatusülesandeid, mis puudutavad ettevalmistust vanemlike kohustuste täitmiseks, on siiani poolikult täidetud. Teame, et probleeme on vaja tõstatada, põhjalikult läbi töötada, luua vastav kasvatusmetoodika sellel alal ja seda järjekindlalt parendada. Selliseks aktsiooniks on vaja palju aega. Aruka ja asjaliku kampaania tulemusi võime näha kõige varem alles järgmise generatsiooni juures. Aga niisuguse kasvatusvundament tuleb rajada juba nüüd, kohe ja edasilükkamatult.

J. Veimer: Eksperimenteerime kõigea, alates programmist, lõpetades õppekirjanduse ja õpetamisega. Tähtajad jäävad alati lühikeks, kiirustada tuli kõigea.

Eetika spetsiaalsed raskused on selles, et eetikutele enestele pole kõik selge. See nähtub üleliidulises ajakirjanduses avaldatud diskussioonidest: avaldatakse erinevaid ja diametraalselt vastupidiseid arvamusi. Oma valikus pidime lähtuma vajadusest kohandada eetika õpilasele. Seejuures on eetika filosoofiline distsipliin, mida kõrgkoolis õpetatakse pärast ajaloolist materialismi, filosoofia ajalugu. Seetõttu tuli palju sobitada ja valida. Õpikut tehes tuli programmi ümber teha ja ka vastupidi.

Oppekirjandus jäi kooli hiljaks, osalt autori, osalt kirjastamise tõttu. Seetõttu käesoleval aastal eksperimendist klassikalises mõttes rääkida ei saa. Katse põhiraskus langeb tulevasele aastale.

Eetikat ei tule vaadelda eraldi aienena, see on osa tsüklis. Õpetajate olukord on eetika puhul nähtavasti kõige raskem, sest ettevalmistust selle õpetamiseks on kõige vähem.

Õpetaja vajab laiendavat lisamaterjali. Võiks anda skeeme, et asja loogikat välja tuua. Eetika on kasvatuslik õppeaine, eelkõige inimese enesemääratlemisele suunatud. Metoodiline juhend peab arvestama, et kasvatusaotluste realiseerimisvõimalused sõltuvad klassist.

«Voprosõ Filosofii» veergudel käib pikemat aega diskussioon, milles süüdistatakse haridusametust selles, et nad on lastes kasvatanud deklaratiivse teadvuse. Kasvatanud väga abstraktselt, jätnud inimese arengus terved perioodid vahele.

M. Vihman: Räägime sellest, kuidas õnnestus õpetajad ilma õppematerjalita eksperimendiks ette valmistada?

K. Metsma: Õpetaja teatud mõttes on ette valmistatud. Üldise pedagoogilise ettevalmistusega antakse kõlbelise kasvatusalused, eetik, didaktikat. Ettevalmistuskursustel andsime rohkem ainet ja vähem metoodikat, seda eriti perekonnaõpetuses, milles õpetaja ettevalmistus on kõige puudulikum.

Võidakse küsida, kas kodanikuõpetust on vaja. On küll ja vajadus aina kasvab. Klassijuhatajate tööplaanidest hakkab ära kaduma kõlbluskasvatus, sest kool on asutus, kes reageerib kõigile välismõjudele. Seetõttu näiteks tsiviilkaitse, kutsenõustamine jmt on tõusnud tähtsamale kohale. Keegi ei käi koole kontrollimas selgitamiseks, kuidas last kasvatakse kõlbeliselt, küll aga vaatamas, kas kutsenõustamisega asjad korras. Nii on klassijuhataja tööplaanid tühjad kõlbeliste probleemide lahendamises. Arvan, et eksperiment — kõlbeline kasvatus eetikani välja — peaks kiirem olema, sest inimest on vaja kasvatada.

Tulles tagasi õpetamise juurde, peab ütleva, et eksperimendi juhendamine ja kontroll peaks tugevam olema, selles oleme õpetaja ees võlgu. Eksperimendi korraldajad ja Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi metoodikud peaksid viibima koolis rohkem.

Mis ootab ees? Kiiresti tuleb hakata andma materjale ja minna üle eksperimendilt kodanikuõpetuse õpetamisele kõigis koolides.

Kuni perekonnaõpetus oli fakultatiivaine, andsid seda asjast huvitatud, kellel oli materjali. Nüüd, mil perekonnaõpetus on kohustuslik õppeaine, antakse tunnid sageli neile, kel väiksem koormus. Tuleb mõelda, et see tsükkel ei satuks juhuslike inimeste kätte, vaid õpetaksid need, kes tahavad ja kellel on ettevalmistus. Nende õpetajate ettevalmistamisel saab aidata kõrgkool.

H. Kurm: Kõrgkoolis on probleemi püütud

lahendada. Osa üliõpilasi saab erivaljaõppe psühholoogia ja perkonnaõpetuse kursuse õpetamiseks. Erikursustena on perekonnaõpetus sisse viidud mitmel erialal.

J. Orn: Puudutan mõnda üldisemat ja minu arvates põhimõttelist küsimust laiemas kontekstis ning tagasivaates. Kuulsime tsükli erinevate ainetega tegeletelt, mis on ära tehtud. Lahtiseks jäi põhimõtteline küsimus: tegemist on meie jaoks ühtse õppeainega, mille nimetus on kodanikuõpetus. Praegu minu jaoks sellist ainet ei eksisteeri — on kõlblusõpetus, psühholoogia, perekonnaõpetus ja eetika. Tervikumuljet ei teki.

Võib küsida, kas praeguses situatsioonis mitte toimida teisiti ja 4 õppeaastale jaotatud kujundada nõnda, et tekiks ühtne kodanikuõpetus.

Missugused eeldused selleks on? Koolireformi elluviimisel on üks põhiküsimusi õppeplaan. Et teooria selle koostamiseks puudub, läheb kõik vanaviisi. Ütleksin isegi: ka perekonnaelu psühholoogia ja eetika on plaani lihtsalt sisse monteeritud. Samal viisil võiks sellesse lisada mis tahes õppeaine (õigus- või majanduskasvatus, ökoloogia jms), kuid nii me midagi põhimõtteliselt ei muuda.

Kodanikuõpetuse puhul peame kõigepealt mõistma, et see on integraalne aine, mis nõuab esmajärjekorras vastamist küsimusele, kes on kodanik, mis teda iseloomustab ja mille kaudu saame teda kujundada. Kui öeldust lähtuda, on arusaamatu, miks ainesse ei kuulu näiteks ühiskonnaõpetus. Eelkõnele tud autorid on suure töö teinud üksikute ainetes materjale koostades. Ilmselt on aga praegu viimane aeg mõelda, kuidas nendest kujundada tervikaine — kodanikuõpetus. Sellel peaks olema ühtne ideeline alus, mis integreeriks erinevad osad. Küllap aluseks on idee kodanikust, tema tegevusest ja osalemisest ühiskonnas jne.

Eelnevast lähtudes annab kohandada nii kõlblus- kui ka perekonnaõpetus. Kui arvestada kodaniku eneseregulatsioonimehhanismide väljakujunemist, on olukord psühholoogias, kõlblusõpetuses ja eetikas mõnevõrra keerulisem, aga võimalusi leiab siingi. Ilmunud materjalidest on seostamine kodanikuõpetusega õnnestunud ehk kõige paremini Juta Veimeri eetikaõpikus. Tema käsitluse printsiip on kõige lähedasem kodaniku kujundamise ideele. Seega esimene probleem: kuidas saada terviklik õppeaine. Teiseks, kui räägime kodanikuõpetusest kui integraalsest aineist, on küsimuseks ka kodanikuõpetuse koht teiste õppeainete seas. Praegu on asi selles, et kodanikuõpetuse ainetes seosed ajaloo, kirjanduse ja üldse humanitaarteaduste ning loodusteadustega on nõrgad. Siin peab kodanikuõpetus olema integreeriv õppeaine, aga integratsioon saab toimuda ainult siis, kui kodanikuõpetus on võimeline integreerima. Praegu veel ei ole, jääb teistele ainetele alla. Aga suu-

repärsed võimalused on olemas. Ma toon selgituseks järgmise näite. J. Veimeri koostatud «Eetika küsimusi» puhul tuleks Haridusministeeriumil leida võimalusi, et see raamat antaks välja tiraažis, mis võimaldaks selle kätte anda iga vanema klassi õpetajale (esmaajoonelise ühiskonnaõpetuse ja ajaloo õpetajale). Kolmas probleemidering viib juba aine õpetamise sisu ja meetodika juurde. Integratsiooni aluseks peab olema õpilase psüühiline tegevus, ent kõlblusõpetuse praegune materjal kujundab kõlblusest vaid deklaratiivse teadmise. Inimese psüühilises regulatsioonis ei ole erinevad tasemed — teadmised ja elukogemus — integreeritud. See on üldine probleem. Ka ajakirjandus aitab pakutavaid teadmisi halvasti integreerida praktilisse kogemusse. Võtame näiteks ajakirja «Nõukogude Kool»: kui seal kirjutatakse kõlbelistest probleemidest, on näitematerjal valitud meist võimalikult kaugelt, puudutamata meid endid. See on nagu põhimõte, mis ei ole teadlik, aga nii see välja tuleb.

Minul on küsimus, kas meie õpetajad on küpsed kõlblusõpetust õpetama. Õpilased on võimelised seda vastu võtma, aga õpetajad ei oska rääkida sellest, mis meie ümber toimub. See on tõsine probleem: pakutavate teadmiste integreerimine õpilaste igapäevasesse elukogemusse. Siin on kaks momenti. Kõigepealt sisuline külg: materjal igapäevasest elust. Teiseks on väga tõsine küsimus õpetamine ise — meetodiline külg. *Neidi Auli märkis, et kõlblusõpetuses peaksid õpetaja ja õpilase suhted tunduvalt erineva suhetest matemaatikatunnis. Kõlblusõpetus halvas teostuses võib pöörduda bumerangina esialgsete heade kavatsuste vastu.*

J. Sõerd: Mul on tahtmine Jüri Ornile vastu vaielda. Nimelt rõhutas ta korduvalt, et kodanikuõpetus on aine. Minu arvates ei ole see üks õppeaine ja minu teada ei ole seda ka üheski dokumendis nii formuleeritud. Kodanikuõpetus on aine tsükkel. Nii oleme seda seni käsitlenud. Sel ei ole ka neid tunnuseid, mis on omased õppeainele. Õppeainel on baasiks mingi kindel teadus või tegevussfäär. Kodanikuõpetusel seda ei ole.

Vastu ei vaidle selles, mis puutub integreerimisse. Oleme omavahel sellest korduvalt rääkinud, aga veel mitte midagi ära teinud. Integreerimine võib olla ka mitmesuguses tähenduses ja tiheduses. Võimalus — et kodanikuõpetus peaks olema üks aine — on ebatihedate integratsioon. Kui ta ei ole üks aine, siis integratsioon võiks olla mingil määral lõdvem, aga olema see peab. Integratsiooni ühiselemendiks peaksid olema ainetevahelised seosed. Need me peaksime endale selgeks tegema ja välja töötama. Paraku pole meil selleks olnud aega. Igaüks vaatab oma potti, et näha, mis seal keeb ja kas supp õigel ajal ka valmis saab. Kuidas see aga üldisesse menüüsse sobib, selle peale ei ole meil aega

olnud mõelda. See on kogu autorite kollektiivi üldine viga. Õige on ka see, et peaks olema ühtne üldteoreetiline kontseptsioon, millest integreerimisel lähtuda. Praegu paneme klotidest tervikut kokku, aga meil ei ole selle jaoks teoreetilist alust loodud.

J. Orn: Kas kodanikuõpetus on aine või tsükkel, see on ametniku lähenemine. Küsimus on selles, kui võrd tihedalt või lõdvalt osad integreeritud saavad. Kõige tähtsam on: kodanikuõpetus peab tuginema ühisele platvormile, mis hakkab integreerima. Kui hakata otsima ainetevahelisi seoseid, peab sellekski alus olema, näiteks omaette pealisprogramm, mingi suurem eesmärk.

Avaldan Koidu Metsmale vastupidist arvamust. Arvan, et ei tohi tormata. Juba esitati küsimus, kuidas perekonnaõpetust sai õpikuta ja abimaterjalideta õpetama hakata. Me oleme harjunud, et tuleb käsk ja me muudkui viime ellu. Sellest praktikast peame lahti saama. Kodanikuõpetus on raske aine. Tuleb silmas pidada, et õpetada tuleb noortele, kes on eas, mil võetakse kriitiliselt iga sõna.

PRAKTIKUTE ARVAMUSI TEOREETIKUTE KOMMENTAARIDEGA

T. Herodes: Hariduselt olen geograaf ja psühholoog. Kutsekeskkoolis õpetasin pikka aega Nõukogude riigi ja õiguse aluseid. Sidusin sellega mitmeid aineid, ka perekonnaõpetust. Tänavu õpetan eetikat Paide 3. keskkoolis. Esimesed tunnid olid üpris keerulised anda, sest aine tuli huvitavaks teha. Mõtlesin kaua, millest alustada. Terve tunni tegime skeemi inimkonna ühismälu kohta. Püüdsin paika panna inimese enda, selle, miks peame üksteisest lugu. Ilmselt kasu oli, sest keegi ei ole minu käest küsinud, miks meil eetikat vaja on. Nad käivad ka ilusasti tunnis. Õpilastel kipub olema nii, et kui ei peeta vajalikuks, siis lihtsalt ei tulda tundi. Jaanuaris saime eetikaõpiku, seni oli mul J. Veimeri käsikirja. Veel enne seda õpetasin filosoofialeksikoni ja programmi järgi. Traditsiooniline tund ei sobi, vestlus küll. Suurt puudust tunnen abimaterjalidest, näiteks skeemidest (olen püüdnud neid ise koostada). Kuna mul on 2 täiesti erinevat klassi, siis sama meetodiline käsitlusviis ei sobi. J. Veimeri materjal on sisutihe ja huvitav. Eksperimenteerin praegu õpilaste arusaamist sellest. Lugesin Valdeko Tobro «Filmi- ja teatrikriitikat». Seal oli pealkiri «Inimesel pole valikut, ta peab olema inimene», lisisin juurde «...ja jääma inimeseks». Andsin teema õpilastele kirjandiks oma poolsete kommentaarideta. Palusin teema lahti mõtestada. Mitmed olid päris hädas, pärast tulid minu juurde pahandama, miks ma ei öelnud, mis suunas arutleda. Mõttevahetus

oli kurb, sisaldas peamiselt loosungeid. Mul on 58 õpilast, vahest kolmel-neljal olid oma mõtted.

Tundides saab hästi kasutada ajalehekirjutisi. «Õhtulehes» ilmus lugu «Kogukond», kus oli juttu iidolitest ja kommetest. Mul juhtus vastav teema üsna selle kirjutise järel. Õpilased olid lugenud ja saime kenasti arutleda. Igas tunnis peab olema ainult üks juhtmõte, mille ümber kogu probleem keerleb.

Õpetaja valik. Tõepoolest, parem jäägu tunnid andmata, kui neid annab juhuslik õpetaja. Eetika on ju moraaliopeetus — kommunistmiehitaja moraalikoodeks. Me peame tõestama, miks me nii käitume. Täpselt samuti kui tõestame matemaatikatunnis teoreeme. Üleüldine ja kõrgelennuline jutt praegusõpilasele ei sobi, ta tahab asjad täpselt paika panna.

Eetika aine on uudne, huvitav, aga raske. Tunde kipub jääma väheks. Kui jõudsin äratundmisele, et kõike ei jõua tundides käsitleda, koostas in referaatide teemad. Neid sai 10, millest igaüks valis endale kaks. Käsitlesime parajasti teemat «Valikuvabadus», selle juurde niisugune katse sobis. Kasutan arvestussüsteemi, üks kirjalik töö on meil ka olnud. Omavoliliselt puudunud käisid järelevastamas. Näärriks jäid 3 õpilast arvestamata. Referaatide koostamiseks andsin kirjanduse, perioodikast tuleb neil endil lisa otsida. Ülevaated kantakse ette mõlema klassi ees.

L. Kukk: J. Söerd ütles, et igaüks vaatab oma poti sisse, mis tal on, ja hoolitseb selle eest. Vahel olen mõelnud, küll on hea, et meil ei ole võimalust vaadata õpilase pähe ja näha, mis seal sees on. Me aina mõtleme ja muretseme, mida kõike sinna panna. Nüüd oleme hakanud tihti kasutama mõistet integratsioon. Mulle tundub aga, et sellega on lood üsna halvavad. Hariduse sisu moodustavad ainult süsteemsed teadmised. Kui need õpilase mõistusesüsteemi ei lähe, ei ole nad eluks vajalikud, on õpilase jaoks tarbetud. Lapse poolt vaadatuna on kool läbi käidud, ilma et sellest kasu oleks. Seni rääkisime, et klassijuhataja peab kasvatusstöö, ilmselt klassijuhatajatunnis leidma aja, mil ta kõik kasvatusmõjud integreerib. See oli klassijuhatajatöö põhinoe. Kõike, mida aineõpetaja teeb (ainet tuleb ju kasvatuslikult õpetada), peab klassijuhataja oma tegevuses kinnistama. Nüüd on integreerimine kõlblusõpetaja ülesanne. Mulle tundub, et seetõttu hakkavad klassijuhataja otsingud kasvatusstöö näidisprogrammi elluviimiseks aineõpetajate töö integreerimise võimaluste ja vahendite leidmiseks vaibuma. Kuivõrd on kõlblusõpetuse õpetaja kursis sellega, mida tehakse kõikides ainetes?

Teine asi, peaksime arvestama ka uut õppeainet — kutse-suunitlust, mis ei ole fakultatiivne nagu kõlblusõpeetus, vaid on õppeplaanis kohustuslik 8. ja 9. klassis (preaguse numratsiooni järgi 7. ja 8. kl). Missugused on seosed sellega? Me viimistleme programmid,

oleme hädas õppekomplektide koostamisega. Missugused on kõlblusõpetuse ja psühholoogia seosed kutse-suunitluse ainega? Kas see ei ole pretensioonikas aine, mis tuleb oma sisu ja meetoditega? Tekib uus probleem kutsevaliku ja praegu olemasolevate ainete seostamisel, nii et õpilane tõesti saaks teadmised, mis aitavad tal täiskasvanuks saada, oma kutseni jõuda ja elueesmäärke teostada, mis ka kodanikuõpetuse eesmärk on.

Eksp erimendi käigust. Väga kahju on, kui need leheküljed, mis kajastaksid kodanikuõpetuse eksperimenti Eesti kooliajaloo, jäävad tulevikus olemata. Need on väga õpetlikud leheküljed: õpitakse sellest, mis me tegime ja mis me tegemata jätsime. Mis puutub metoodikasse, siis see on praegu umbes nagu suuline rahvalooming. Suust suhu liigub nii psühholoogia kui perekonnaõpetuse metoodika, rääkimata eetika ja kõlblusõpetuse omast.

Edasi õpetajatest. Kahju, et ei tea, kui suur on kaadri voolavus kodanikuõpetuse õpetajate seas. Käin nende seminaridel ja vahel heidan pilgu kõrvale — teisedki pole palju nooremad kui mina, see tähendab hakkavad varsti pensionile mõtlema. Kuidas toimub meil selle suulise kogemuse edasiandmine ühelt põlvkonnalt teisele, mis tagaks nende ainete õpetamise järjepidevuse? Selle üle tuleks mõelda.

Missugust koolitust vajaksid õpetajad, sõltuvalt sellest, kui vanad nad on ja missugust ainet õpetanud? Meil puuduvad andmed, mida see õpetaja vajab, sest kõigile loetakse ühtemoodi. Igal juhul vajab ta kindlasti nimistut, mille järgi võiks ise lugeda. Perekonnaõpetuse kohta on raamatukogutöötajad koostanud väikese brošüüri, aga näiteks psühholoogiaprogramm on siiaamaani ilma kirjanduse looteluta. Senises on teemade loetelu, ajaline jaotus, aga ühelegi allikale viidatud ei ole. Tore, et tuleb katsematerjal töövihikule juurde. Oma koolis hakkasime innuga programmeerima psühholoogiamaterjale, mille vahendusel õpilane saab personaalarvutiga suhelda. Esimesed viis testi on valmis ja minule endale teevad nad suurt rõõmu. Pojaga kahekesi teeme, sest minul programmeerijateadmised puuduvad, poeg on need ise õppinud.

Mõtlen ka nõnda, et ühest psühholoogiatunnist nädalas ei piisa. Arvutiõpetusega peaksime ära kasutama kõik võimalused psühholoogiateadmiste levitamiseks ja sidemete loomiseks nende ainete vahel. Miks peaks laps roti- või kollimängu mängima, selleks et õppida arvutiga suhtlema? Miks ta ei võiks arvutiga suhtlemisel teada saada oma temperamenditüübi? Programm on õpilasele jõukohane. Samuti võib teada saada oma kutse-eelistusi (kenasti saab enda andmed diagrammina kuvarile) või kalduvusi nn Vello-testist (programmeerisime neist esialgu 3). Programmeerisime ka INR variandi ja huvide küsimustiku ühe lühivariandi.

Tahaksin, et me suudaksime rohkem harida

klassijuhatajat, anda talle teadmisi psühholoogiast ja perekonnaõpetusest. Oma koolis tegime sellega algust. Mulle tundub, et üks kõlblus- või psühholoogiaõpetaja on küll võitlusväljal sõdur, kuid lahing on ikkagi kindlamine võidetav, kui terve rooduga välja läheme. Aga roodu peame välja koolitama, see on meie sotsiaalne kohus. Mulle näib, et kodanikuõpetuse eksperiment peaks teiste õpetajate huvi asja vastu ja väljakoolitust dirigeerima hakkama. Võib-olla saaks ka atesteerimisel arvestada õpetajat, kes on ennast harinud ja võimeline kodanikuõpetuse aineid õpetama.

T. Herodes: Kui kutsevaliku tunnid lülitatakse õppeplaani, siis arvan, et saab kenasti tundma õppida õpilaste võimeid. Kutsevalik ongi võimete selgitamine ja siis õige nõu andmine.

L. Kukk: Võimeid tohib tundma õppida vaid kutsega psühholoog. Kui palju on meil aga inimesi, kes suudavad õpilaste võimeid uurida? Arvatavasti 6 või 7. Jutt on aga kõikidest 8. ja 9. klassidest. Kutsenõustamise probleeme ei tunne keegi peale psühholoogi või inimese, kes palju aastaid asjaga praktiliselt tegelnud.

S. Herman: Kogu kõlbluskasvatus sõltub väga palju õpetaja isiksusest. Nema isegi tegepaneku, et oleks hea, kui kodanikuõpetuse tsükliks õpetaks sama õpetaja. Seega peaks õpetajaid ette valmistama kõrgkoolis.

Kas meie teame, mida õpetaja vajab? Olen kursustel alati lasknud soove avaldada ning sellest kokkuvõtteid teinud. Selgub, et eriti on vaja näitvahendeid ja filme, soovitusloetelu, mida koos õpilastega vaadata ja arutada. Kino «Kosmos» direktor Linda Raudsepp lubas sellise nimestiku koostada. Õpetajad tahavad korraldada dispuute, rühmatööd ja vajavad selleks abivahendeid. Viimasel kursusel käis rühmatöö spetsialist lausa õpetamas: õpetajad ise olid rühmas osalejad, lahendasid probleeme. Meil ei ole koostatud sobivaid probleemsituatsioone, mis õpetajaid aitaksid. Õpetajad nõuavad võimalust omavaheliseks vestluseks, meetoodika suuline levimine on nende jaoks vajalik.

N. Auli: Meetoodikale tuleb suuremat tähelepanu pöörata, sest sellest tunneb õpetaja kõige suuremat puudust. Sellepärast loodan, et praktiliselt töötavalt õpetajatelt tuleb töökogemuslikku materjali, mis aitaks meetoodikat kokku panna. Kardan, et praegustest õpikute autoritest ei suuda seda keegi üksi teha. Kõne alla tuleb kollektiivne töö.

Peame koolitama õpetajaid, et nad oleksid võimelised andma nii perekonnakasvatust kui tsükli teisi aineid. Kõrgkoolis kuulavad kõik õppijad perekonnaõpetuse kursust. Aga ka praegu tegutsevatele õpetajatele peaks täienduskursustel andma põhitõed ja oskused. Nüüdisnõue on, et iga õpetaja oskaks olla õpilasele vestluskaaslaseks, et õpilane ja õpetaja tunneksid end võrdsete inimestena, tunnetaksid oma kohta, arengu- ja vastastikuse rikastamise võimalusi. Seda tuleb teha mitte deklaratiivsel tasemel, vaid kindla eesmärgiga vastas-

tikku rikastuda. Niisugust meetoodikat on vaja anda kõikidele õpetajatele.

T. Herodes: Minu arvates pole vaja rangelt ettekirjutatud meetoodikat, vaid meetoodilisi soovitusi, millest õpetaja valib enda ja klassi jaoks kõige sobivama. Ma ei ole noorte õpetajate vastu, aga kodanikuõpetuse tsükli õpetaja peaks olema vähemalt 3 aastat koolimiljöö töötanud.

K. Metsma: Seni, kuni kodanikuõpetuse tsükli, tervel eksperimendil ei ole ühtset vaimset isa, kes koordineeriks ja juhendaks, ei saa ka täienduskoolitus olla tasemel, millest siin räägiti ja mida tõepoolest vaja on. Õpetajad saavad aru, et kursustel oleks vaja nii kõikide tsükli ainete ühisloenguid kui ka eraldi ainete kohta. Ühisloenguid korraldada ei saa, sest eksperimentaatoreid ei suuda viia kokku ühe mütsi alla.

H. Kurm: See probleem on meil ammu hinge peal olnud. Et tsükli ained ühte jalga hakkaksid astuma, on polkovnikut tarvis. Tuleb luua ühine platvorm, muidu integratsiooni ei toimu. Vaja on ühtset teooriat ja selle juhti ning suunajat.

L. Kukk: Eksperimenti tuleks vajaliku vastutustundega sisse viia ka haridusosakond, vahelülina. Huvitav oleks küsida kõikides haridusosakondades, kes sisuliselt edendab kodanikuõpetuse eksperimenti rajooni koolides. Paljud jääksid vastuse võlgu.

T. Herodes: Mitte ainult haridusosakond, vaid ka koolidirektor ei tea, kuidas läheb fakultatiivainete õpetamine, eksperiment.

M. Vihman: Kodanikuõpetus praeguses seisus hakkab juba eksperimendi nägu võtma, ära on tehtud ettevalmistav töö. Julgen öelda, et töö kodanikuõpetusega peab jätkuma, et sotsiaalne vajadus on olemas. Kui kogu õppekirjandus jõuab kooli, siis sisuline eksperiment õigupoolest algab. Loodame selle ideelist juhti näha PTUI kasvatusel üldprobleemide sektorigi. Sihtprogrammi «Kool kui ideoloogiaasutus» praktiline väljund on varsti käegakatsutavas kauguses ja sellega peaks haakuma ka üldhariduskooli kodanikuõpetuse tsükkel. Tehtust on kahtlemata kasu olnud. Edasi tuleb tegutseda kodanikuõpetuse ühtse kursuse väljatöötamise suunas.

*

Vestlusringist tegi kokkuvõtte toimetaja Johan Sepp. Ta märkis, et tuleb püüda kasvata vastutustundega kodanikke ja seejuures mitte unustada neis tundeinimest.

J. Sepp: Loodan, et vestlusringis avaldatud mõtetest on lugejal kasu. Jutust jäi mulje, nagu ei oleks eksperimendil kindlat juhtimist. Mati Vihman pakkus on sõnavõtus eksperimendi juhtijaks vabariigi tasemel PTUI. Jäägu see Haridusministeeriumi otsustada. Kuid rajooni tasandil peaks selleks olema haridusosakond. Ka koolide juhtkondadel tuleks eksperimendi vastu enam huvi tunda.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Õpetaja ülesanded õpilaste eneseteadvuse kujundamisel

LEMBIT ÕUNAPUU,
TRÜ pedagoogikakateedri
nooremteadur

Ootame, et koolilõpetaja eviks heade teadmiste, oskuste ja vilumuste kõrval ka teatavaid isiksuseomadusi. Koolitegevus on aga peamiselt orienteeritud teadmiste, oskuste ja vilumuste kujundamisele. Ka õpetaja edukust mõõdetakse õpilaste teadmistega. Vähem tähelepanu on pööratud õpilaste isiksuseomaduste spetsiaalsele väljaarendamisele.

Paraku tuleb küllaltki tihti tunnistada, et teadmiste, oskuste ja vilumuste kõrval on vähe arenenud oodatud isiksuseomadused, sealhulgas positiivne ja realistlik eneseteadvus. Õpilaste eneseteadvus on arenenud kas ühekülgsest, piiratud ulatuses või päris vääriti. Paljud koolilõpetajad ei suuda otsustada, millisel kutsealal nad töötama sobivad. Tavaliselt valitakse elukutse selle prestiižikusest, mitte isiksuseomadustest lähtuvalt. Piiratud ulatuses arenenud eneseteadvuse korral ei saa rääkida adekvaatsest eneseregulatsioonist. Eneseteadvuse vähene areng ei võimalda suhtuda endasse kriitiliselt ja määratleda omaenese käitumist objektiivselt, millest tulenevad paljud arusaamatused ning konfliktid. Nii juhtubki, et äsjast koolilõpetanut tuleb töökollektiivis hakata kasvatama, kujundama õiget arusaamist iseendast.

Et eneseteadvus on isiksuse kese, võivad tühisemadki kõrvalekalded või puudujäägid

selles osutada isiksuse käitumise, tegevuse, suhtlemise, õppimise ja töö laadi määravateks teguriteks.

Järgnevalt käsitletakse õpilase eneseteadvuse kujundamist interaktsioonis õpetajaga ja õpetaja ülesandeid, selleks et kindlustada üks sotsiaalselt oodatud isiksuseomadusi: positiivne ja realistlik eneseteadvus.

Mis on õpilase eneseteadvus õpetaja jaoks? Õpetaja jaoks on see õpilase verbaliseeritud eneseärgemine pluss reaalne käitumine. Teisiti: õpetaja jaoks avaldub õpilase eneseteadvus enese kirjelduse, enesehinnangu, käitumise vormis. Üks arvestatav vahend, millega pääseb ligi eneseteadvuse sisule, on õpilaste vabad enese kirjeldused (tingimusel, kui need on anonüümsed). Enese kirjeldustes peegeldub õpilase eneseteadvuses aktuaalne, see, millised elemendid on ülekaalus. Vabad enese kirjeldused näitavad, mil määral õpilased oskavad oma isiksuslikke külgi analüüsida, käitumist ja tegevust hinnata. Seejuures osutub kasvatuse seisukohalt väärtuslikuks õpilase isiksuse olemuse isiksusliku aspekti teadasaamine.

Kasutades enese kirjelduse meetodikat selgub, et sügavamaks eneseanalüüsiks on suutlik vaid osa õpilasi. Peamiselt tüdrukud. Nende seas on nii edukaid kui ka vähem edukaid õppijaid. Nad näevad end mitmest küljest, sealhulgas perspektiivis, tunnevad vajadust end täiendada. Oma puuduste kõrvale oskavad nad tuua kompenseerivaid omadusi. Niisuguste õpilaste puhul on tegemist paindliku käitumisega isiksustega. Analüüsiv ja enese kriitiline lähenemine läbib kogu nende tegevust ning käitumist. Enese kriitika pole nende poos.

Kahjuks on õpilasi, kes tunni jooksul suudavad enda kohta kirjutada vaid mõne lause. Nad ei saa verbaliseerida oma mina, sest neil puuduvad selleks vajalikud mõisted või oskus. Nendes vähestes lausetes, mida nad enda kohta kirjutavad, seondub mina vaid oma asjadega («mul on mak»; «mul on villased sokid»), juhuslike ruumiobjektidega («kärbes istub minu ees») ja meelelist rahuldust pakkuvate situatsioonidega («mulle meeldib palju telerit vaadata»; «mulle meeldib kaarte mängida»). Just niisugused vaese enese nägemisega ja üldjuhul tülika käitumisega õpilased vajavad erilist tähelepanu ning hoolt.

Vaatleme pisut põhjalikumalt nn rasketest või tülika käitumisega õpilaste rühma. Vaba enese kirjelduse meetodikat kasutades selgus järgmist:

- Rühma kuulub nii edukaid kui ka vähem edukaid õpilasi.
- Osa «rasketest» ei tule toime oma eneseteadvuse sisu verbaliseerimisega (ei kirjalikult ega vabas vestluses).
- Nende enese kirjeldustes puuduvad isiksuslikud atribuudid (pahatahtlik, abivalmis).
- Sageli vastandatakse end *supermanile*, nähtamatule või muule väljamõeldud absurdsele olendile.

□ Nende enesekirjeldustes on ülekaalus enda nägemine tegevustes ja situatsioonides, mis pakuvad meelelise rahulduse.

□ Esineb perversseid ja suitsiidlikke avaldusi («mulle meeldib 40aastastega püherdada»; «ma tean, et ma poon end üles»).

Eelneva põhjal võib teha järelduse, et käitumishäirete põhjuseks on eneseteadvuse ebakõlad. On ju selge, et antud eale mittevastav, piiratud või väärdunud eneseteadvus ei võimalda õpilasel elada viisil, nagu seda ootavad ümbritsevad inimesed. Õpilastele on oma ne oskamatus verbaliseerida oma mina, puudub eneseanalüüsioskus. Paradoksaalne on seegi, kui «abivalmidus» pannakse negatiivsete omaduste lahtrisse. Nii on paljude teistegi vajalike isiksuslike omadustega, millede tähendust õpilased ei tea.

Oskus end vaadata ja analüüsida, teisiti oskus ennast, oma olemust, omadusi ja võimalusi verbaliseerida ei tule iseenesest. Selleks peab noori õpetama. Nii nagu last tuleb õpetada mängima, tuleb ka õpilast õpetada end nägema ja analüüsima. Et õpilane oma eneseteadvusega (psüühilise antusega) ei jääks juhuslike, sageli negatiivsete tegurite mõjuvälja, on suur osa ära teha õpetajal. Uurimused kinnitavad, et õpetaja mõjutab õpilase eneseteadvuse kujunemist (1).

Analüüsides edaspidi õpetaja mõju õpilase eneseteadvuse kujunemisele, peetakse silmas õpetajapoolset teadlikult organiseeritud, eesmärgistatud, õpilase eneseteadvuse mõjutamisele suunatud tegevust.

Õpilase eneseteadvus kujuneb interaktsioonis koduste, eakaaslaste ja teiste ümbritsevate inimestega. Järgmiseks käsitletakse vaid õpetaja osa selles.

Interaktsioon õpetaja ja õpilase vahel kujutab endast vastastikust mõjustamist. See, mida teeb üks, väljendub teise psüühikas ja käitumises teatavate muutustena.

Kogu keerukast suhtlemisprotsessist võib analüüsimisel eraldada interaktsiooniühiku, nn suhtlemisdialoogi. Suhtlemisdialoogi ühel pool on õpilane, teisel õpetaja. Õpilane on selles dialoogis hõivatud uurimise, vastuvõtmise ja väärtustamisega, õpetaja õpilase isiksuse peegeldamisega.

Õpetaja peegeldab õpilasele tema isiksust kas miimiliselt (kulmukergitus, näokrimpsutused), verbaalselt (oled tubli; miks sa küll nii aeglane oled?) või pilkkontaktiga.

Teoreetiliselt mis tahes laadi interaktsioon mõjutab õpilase eneseteadvuse kujunemist. Kuid mitte igasugune mõju pole soodne eneseteadvuse normaalseks arenguks (2). Mittesoodsalt mõjub õpetaja sarkasm, pilkamine, liigne kriitilisus ja vähene õpilaste tunnustamine.

Suhtlemisdialoogis pole õpilane passiivne õpetaja mõjutuste vastuvõtja, vaid uurib ka ise õpetajat. Seejuures pole välistatud spetsiaalselt organiseeritud käitumisaktid, mis kõik on suunatud sellele, et näha õpetaja reaktsiooni. Eriti märgatav on see siis, kui

tuleb uus õpetaja. Õpilase aktiivsus seisneb kõigepealt enesemääratluseks vajaliku informatsiooni otsimises ja siis saadud informatsiooni selekteerimises, väärtustamises ning eneseteadvuse struktuuri lülitamises.

Õpilane kujundab oma eneseteadvuse interaktsioonis õpetajaga, õpib end tundma, saab teada oma võimed ja võimalused. Reaktsioon õpetaja mõjutustele sõltub sellest, kuidas õpilane need endale tõlgendas. Info omaenes isiksuslike omaduste kohta ei lülitu automaatselt eneseteadvuse struktuuri, vaid läbib õpilase nn isiksusliku prismat, mis kutsubki esile välismõjutuste metamorfoosi. Vaid osa saadud peegeldustest võetakse seesmiselt omaks ja lülitatakse eneseteadvuse struktuuri. Seetõttu on erilise tähtsusega õpetaja peegelduste stabiilsus ja integreeritus (1).

Ainetundide ja klassijuhatajatundide analüüs kinnitas, et õpetajad peegeldavad õpilasi sageli juhuslikult ning poolikult: hinnangud õpilaste isiksusele on ühekülgsed, seotud konkreetse tegevusega ja enamasti negatiivsed. Tunnist tundi jääb õpilase positiivne pool varju. Nii võib juhtuda, et õpilase eneseteadvuses aktualiseerub pilt endast kui saamatust ja küündimatust.

Oluline on, et peegeldused kannaksid adekvaatset informatsiooni õpilase isiksuslike omaduste ja tegevuse kohta, oleksid vabad õpetaja subjektiivsusest. Püsivate mitteadekvaatsete peegelduste korral kujundab õpilane oma eneseteadvuses endast moonutatud pildi, mis ei vasta tema tegelikele võimetele.

Kui õpetaja soovib kujundada õpilaste positiivset ja realistlikku eneseteadvust, tuleb tal kindlustada õpilastele nendest stabiilne, integreeritud ja adekvaatne info ning pakutud teave interpreteerida.

Õpilastele nende enda kohta pakutava info adekvaatsuse nõue ja positiivne eneseteadvus sotsiaalse ootusena pole teineteisega vastuolus. Info adekvaatsus tähendab, et õpetaja peegeldab õpilasele nii positiivseid kui ka negatiivseid külgi. Ei tohi ühekülgselt ainult kritiseerida, puudusi ja eksimusi esile tuua. Praktikas ongi tekkinud olukord, et õpilane saab ülekaalukalt peegeldusi oma puuduste ja eksimuste kohta. See on tingitud nähtusest, et õpilaste eneseteadvuses on pilt endast kui saamatust, suutmatust ja usaldust mittevääri- vast olendist. Seevastu ei tunne ta oma neid positiivseid omadusi, milledega võiks puudusi ületada.

Adekvaatne info kindlustab positiivse eneseteadvuse kujunemise juhul, kui negatiivsete külgede, puuduste väljatoomise lõpptulemusena jääb kõlama positiivne. Negatiivne hinnang ei tohi olla lõplik, üldisiksustatud, vaid peab olema ära näidatud, milliste tugevate külgede abil on puudus alati ületatav. Õpilasele ei tohi jääda lootusetuse ja masenduse tunnet, rääkimata hinnangutest, nagu «sa oled lootusetu»; «kuidas sa küll nii rumal oled?».

Info õpilasele laekub ka nende otseste arvamuste ja hinnangute kaudu, mida õpetaja annab tema isiksuse aadressil (oled laisk; oled tubli; oled taiplik; oled üks nendest, kes eksamil nagunii läbi põruvad).

Interpreteerides aitab õpetaja õpilasel pakutud verbaalseid sümboleid ja infot seostada konkreetsete käitumis- ja suhtlemisaktidega. Interpreteerimise käigus mõtestatakse pakutav info õpilase jaoks. Interpreteerides mõtestab õpetaja õpilase kogetavad õppimis-, tegevus- ja suhtlemissituatsioonid sotsiaalsete normide taustal. Teadlikult organiseeritud, kindlasuunalises interpreteerimistegevuses edastab õpetaja sotsiaalseid väärtusi, aitab neid seostada konkreetse käitumise või tegevusega. Eriti oluline on, et õpetaja õpetab noort inimest määratlema omaenese väärtusi ja puudusi laiemal sotsiaalsel taustal. Tuleb aga rõhutada, et puuduse esiletoomine peab lõppema nende ületamisvõimaluste ja arenguperspektiivi äranäitamisega.

Kui õpetaja oma peegeldustegevuses realiseerib informeerimise ja interpreteerimise funktsiooni eesmärgistatult, annab ta võimaluse, millest lähtudes õpilane kujundab oma positiivse ja realistliku eneseteadvuse.

Kirjandus

1. Kash M., Borich G. Teacher behavior and pupil self-concept. London, 1978. 294 p.
2. Öunapuu L. Õpilase eneseteadvuse ja õpetaja õppe-kasvatustlik käitumine. — Nõukogude Kool, 1985, nr 3, lk 37—39.

MEILT JA MUJALT

■ Pjatigorski 8. keskkooli esiküljel ripub memoriaaltahvel, mis on pühendatud N. K. Krupskaja külaskäigule kooli-kommuuni nr 1 1924. aastal. 1959. a avati koolis ajalooõpetaja eestvõttel N. K. Krupskaja muuseum. Väljapanekud jutustavad sellest mälestusväärsest päevast 1924. a augustis, mil suur pedagoog külastas kooli, ning nõukogude laste suure sõbra pedagoogilisest tööst. Muuseumis on rohkesti fotosid Nadežda Konstantinovna, ümbritsetuna vaimustatud lasteperest. See on mälestus endisest L. Kolesnikova nim kooli-kommuuni nr 1 õpilastest.

Ohel stendil on lugeda Pjatigorski ajalehe «Terek» teade 26. augustist 1924. a, milles meenutatakse vihikut, kuhu jätsid oma nimed kooli-kommuuni aukülalised. N. Krupskaja on kirjutanud: «Lapsed elavad uut rõõmuküllast elu...»

Tänases 8. keskkoolis töötab ajalooõpetaja algatusel klubi, kus käib vilgas otsingutegevus. Vanemate klasside õpilased korraldavad ekskursioone, jutustavad oma muuseumist külalistele, kes tulevad sinna riigi kõigist paigust.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

Kool, kultuur ja keel

EDGAR SAVISAAR, filosoofiakandidaat

Kaheksakümnendate aastate maailmas moodustavad kool, kultuur ja keel mõjuka triaadi. Iga selle osa on inimkonna arengule väga tähtis.

Koolil on kanda kultuuriväärtuste levitaja ülesanne. Õppetöös kujuneb inimese suhtumine kultuuri. Sellepärast ongi kool kultuuri demokraatiseerimise mõjukaim vahend. Kultuurilooming vajab tarbijaskonda. Kool loob selle kultuuriatmosfääri, kus inimene elab, mõjustab tema kultuuritarbimise nivood. Kultuuri demokraatiseerimine eeldab, et inimene oleks võimeline kultuuriväärtusi vastu võtma. Seda aga on võimalik saavutada vaid järjekindla kultuurharidustööga nii koolis kui ka väljaspool seda.

Koolil on teisi funktsioone kultuurivallas. Kõrvuti massiteabevahendite, teatrite, kinode ja teadusasutustega moodustab kool tähtsa osa kultuuri materiaalbaasist. Ka kindlustab ta tööga suure osa rahvuslikust intelligentist.

Paljuski realiseerub kultuur läbi keele. Tagasimineku emakeele õpinguis näib olevat üks kultuuri degenererumise kindlaimaid tunnuseid. Muidugi pole keele säilimine kultuuri arenguks küllaldane tingimus, aga teiselt poolt on kultuuri olemasolu ilma teda väljendava keeleta üldse võimatu. Kultuur algab emakeelest ning selle väljendusvahenditest, igapäevase elu ja ümbritseva maailma probleemide nägemisest lapsesilmade läbi.

Mitte iga kord ei tulene rahvuse kultuuriline omapära tema keelest. Kanade teadlane W. Mackey juhib tähelepanu vaenutsejatele Põhja-Iirimaa, kelle keel küll ühine, kultuur aga suuresti erinev. Etnilise omapära kriteeriumiks võib olla keel, aga samahästi ka rassitunnused, pärimused, territoorium, religioon või meelistegevused (3, lk 37). Mõisted «keel» ja «rahvus» viidi ühte romantismi ajastul, mil keele staatus ühiskonnas väljendas ka omariikluse tugevdamist. Enne seda mõisteti keelt vaid kui kommunikatsioonivahendit

ning tema seosed etnosega olid märksa lõdvemad.

Erilisel kohal on keel väikerahvaste kultuuris. Tavaliselt on nende suhted suurrahvaste kultuurieluga asümmeetrilised, sest väikerahvaste kasutuses pole suurtega võrdselt enda tutvustamise ja ideede levitamise vahendeid. Sotsiaalne keskkond, ühiskondlikud institutsioonid ja massikommunikatsiooni vahendite mõjupiirkond soodustavad suurte rahvaste kultuuri levikut. Seepärast pööravad väikerahvad suurtest enam tähelepanu koolile, et tagada järjepidevus kultuuri arengus. Koolilt oodatakse, et lapsed pärast selle lõpetamist väljendaksid oma kultuurilist kuuluvust selgelt ja üheselt. Kui emakeel on väikerahvastele rahvuskultuuri väljendus, siis kool on kultuuri garantii.

Emakeelse kooliõpetuse probleem on taas saanud aktuaalseks. Seda kõigepealt arengumaades, kus hariduselu on pärast 60. aastate roosiliste unistuste mahatmist (kirjaoskamatus kire likvideerimine, üldine ja kohustuslik algharidus jne.) risttule alla sattunud. Esialgu oli vabanenud maades mõistetud üheselt hukka õpetus metropolide keeltes. Õpetus vastavas keeles nõuab tavalisest suuremat tähelepanu selle rahva ajaloo ja elule, keda traditsiooniliselt loetakse antud keele valdajaks. Ka tõlgendatakse erinevates keeltes erinevalt elukogemusi ning mõistetakse mitut moodi maailma sündmusi. Koloniaal-Aafrikas oli kolm lingvistilist tsooni: prantsuse, inglise ja portugali keele mõjupiirkonnad. Vastavalt tunnetasid ka põliselanikud end prantsuse, inglise ja portugali neegritena. Aafrika vabadusvõitluse üks teoreetikuid Frantz Fanon näitas oma raamatus «Must nahk, valged maskid», et neeger käitub valgete või mustade seltskonnas erinevalt. Rassikaaslastega on ta kui neeger, valgetega aga kui «mustanahaline prantslane», kes väljendab end orjapidajate keeles, prantsuse kultuuri mõistetes ja peab kinni valgete käitumistavadest. F. Fanon hoiatas: ühes või teises keeles rääkimine tähendab enda tunnustamist ühe või teise maailma kodanikuks. Koloniaalrõhumine on neegri maailmamõistmist sedavõrd vääranud, et orjapidajate keel ja kultuur näivad talle näitavat teed vabadusele.

Eriti tõsiselt kahjustus Aafrika kultuur Põhja-Ameerikas. Aegade jooksul ütlesid sealsed aafriklased oma kultuurist lahti. Kuna nende keeled tõrjuti välja ja unustati, siis ka nende kultuur lagunes ja hävis teiste etniliste gruppide kultuuri mõju all.

Samas suunas püüdisid teisedki koloniaalriigid. Näiteks Haiiti koolides õpiti keskastmes prantsuse, inglise, hispaania ja ladina keelt, aga haiiti kultuur ja kreooli keel jäid õpilastele tundmatuks. Keelatud oli pruukida kreooli keelt isegi vahetunnis. Ka ametiasutustes hoiduti sellest keelest.

Niisugune suhtumine sünnitas oodatud

reaktsiooni: arengumaad püüsid vabaks saada ka keelekõidikutest. UNESCO koostas juba 50. aastatel programmi üleminekuks emakeelsele õpetusele Aasia, Aafrika ja Ladina-Ameerika maades. Edu on aga olnud väiksem kui oodatud. Esiteks on selgunud, et kõikide keelte õpetamine pole lihtsalt reaalne. Ainuüksi väikesel Surinami saarel räägitakse 18 erinevas keeles. Kõige vaesemate maade jaoks on kohalike keelte õppimine osutunud kättesaamatuks luksuseks. Nüüd küsitakse: kas on õige õppida keelt, kui õppematerjali selles keeles leidub vaid alghariduse tasemel? Kui palju on vaja aega, vahendeid ja inimressursse, et dubleerida kohalikus keeles seda teadmiste summat, mille maailmakeeled on omandanud aastasadadeka?

Nendes maades, kus õpetamine toimub kohalikes keeltes, on kirjaoskamatusel likvideerimise ja alghariduse omandamise tempod madalamad kui arenguriikides keskmiselt. Puuduvad vastavad õppematerjalid ning osa õpetajaidki ei valda kohalikke keeli. Sageli on nad abistamise korras kohale saadetud kõrgeltarenenud riikidest ega suuda end väljendada teisiti kui maailmakeeltes. Enamik arengumaade elanikke paikneb külades, kus koolituse kvaliteet on eriti madal. Ettekandes Rooma Klubile nimetavad J. Botkin, M. Elmandjira ja M. Malitza õppimistingimusi külas «šokeerivateks». «Kool kujutab endast paljudel juhtudel mitte midagi rohkemat kui üht suurt tuba, kuhu mahutatakse kõik õpperühmad. Õppevahendid on primitiivsed, õpetajad aga vähem kvalifitseeritud kui linnas. Nad ei tunne küla sotsiaal-kultuurilist keskkonda. Kui aga õpetajate töö hakkab pärast mõningast praktikat ja kogemust omandamist efektiivseks muutuma, siis viiakse nad tihti üle linnakoolidesse.» Külaelanike asumine linnadesse on sageli motiveeritud sooviga anda lastele paremad õppimisvõimalused. «Nõnda on haridus (või õigemini selle puudumine — E. S.) muutunud külakogukonda lõhkuvaks vahendiks,» tunnistatakse ettekandes (1, lk 61).

Paljud on jõudnud arvamusele, et kohaliku keele õppimine ei õigusta end, sest selle omandamise järel on nooruki võimalused elukutse valikul märksa väiksemad kui tema eakaaslasel, kes on omandanud mõne suurrahva keele.

Teiseks pidurdab üleminekut emakeelsele õpetusele naiste üldine harimatus arengumaades. Keele algmed annab lastele ikkagi mitte kool, vaid perekond, täpsemalt ema. Emakeele säilitamine ja edasiandmine järgmisele põlvkonnale ongi naise tähtsaim funktsioon kultuurielus. Sisuliselt õpetavad naised kogu ühiskonna rääkima. Paraku pole ligikaudu pooled arengumaade naistest, araabia maades isegi enam kui 90% kunagi astunud üle koolitoa läve. 80. aastate algul oli Aasias ja Aafrikas õppetööst hõivatud vaid 30% 12—17aas-

tastest tüdrukutest ja neidudest. Külaühiskond takistab naist haridust saamast. Juba nimetatud J. Botkini, M. Elmandjira ja M. Malitza ettekandes kirjutatakse: «Kaasaegse maailma hariduselus moodustavad kõige suurema ja samal ajal kõige enam mahasurutud grupi tüdrukud, kes pärinevad arengumaade küla vaestest perekondadest. Selles grupis ainult 5 tüdrukut sajab lõpetavad 4aastase algkooli, samal ajal kui ülejäänud 95 jäävad kirjaoskamatuteks ning täidavad vaid oma traditsioonilisi naistetoiminguid» (1, lk 77). Niisugused naised ei suuda oma järglastele anda emakeele kohta piisavaid teadmisi tänapäeva tasemel.

Kolmandaks on metropolide keeled üsna sügavalt juurdunud arengumaade tegelikkusesse. Inglise keel on suhtlemiskeelena Aafrikas samasugune tähtsus nagu araabia või suahiili keel. Seda kinnitab muu hulgas ka Lagose pedagoogilise kolledži õppejõu Chuka Eze Okonkwo uurimus inglise ja ibo keele paralleelsest õpetamisest Nigeeria koolides. Küsitleti 1200 6. klassi õpilast. Neist 93% eelistas inglise keelt ibole, 95% aga soovis, et kogu õppetöö koolis toimuks inglise keeles. Kodukeele õppimiseks arvati vaja minevat mitte enam kui üks tund nädalas. Ükski õpilane ei nimetanud ibo keelt oma lemmikõppeainena, samal ajal 2/3 küsitluid pidas selleks inglise keelt. Lapsevanemad olid oma lastega samal arvamusel. Kodu väitis end sagedamini rääkivat inglise keeles 25% ja ibo keeles 75% õppuritest. Lapsed ja lapsevanemad rõhutasid aga, et inglise keel avab tee tsivilisatsiooni varamu juurde ning tootab edu ka isiklikus elus. Uurimuse autorid täheldasid, et mida enam tahab noor inimene näida kultuursena, seda vähem peab ta end nigeerlaseks. Muide, praktiliselt valdasid lapsed inglise keelt märksa halvemini kui ibo keelt, aga nii õpetajaid, lapsevanemaid kui ka uuringu autoreid püüdsid nad veenda vastupidises.

Nigeeria teadlastega analoogilistele järeldustele jõuti ka Tuneesias. Tunise Rahvusliku Pedagoogikainstituudi professor Chadly Fituori analüüsis araabia ja prantsuse keele õpinguid algklassides. Ta täheldas, et 1.—2. klassis, kui õppetöö toimub araabia keeles, on õpitulemused kõigil lastel võrdlemisi sarnased. 3. klassis hakatakse aga intensiivsemalt õpetama prantsuse keelt ning kohe hakkavad õpitulemused diferentseeruma. Ühel õpilasgrupil areng kiireneb, teisel aga vastupidi, aeglustub. Esimesse gruppi kuulusid põhiliselt need õpilased, kelle perekondades oli prantsuse keele ja prantsuse kultuuri staatus väga kõrge. Sellest keskkonnast pärit õpilasi hakkas kool rahuldama alles siis, kui asuti õppima prantsuse keelt. Seose avastamine perekondlike väärtuste ja koolis õpetatava vahel innustas õpilasi tööle, avas nende võimed. Teise grupi töötulemused aga halvenesid järsult. Need olid keskmise

võimekusega lapsed, keda ka kodus polnud suunitletud võõrkeele omandamisele. Kui isegi esimesed sammud araabia keele tundmaõppimisel tekitasid neil õpilastel teatud raskusi, siis prantsuse keel viis nad täielikku segadusse. Kuna kõik selles keeles, alates hääldusest ja lõpetades õigekirjaga, läks lahku äsja vaevaga omandatud teadmistest araabia keele kohta, näis ka uus keel võõras ja arusaamatu. Lõpptulemusena langes neil teadmiste tase mõlemas keeles (5, lk 104—117).

Niisugune olukord on arengumaade ühiskonnategelasi ja pedagooge murelikuks teinud. Eesmärgiga luua eelistused emakeelele, piirati 70. aastate keskel mitmetes Aafrika riikides, muu hulgas ka Tuneesias, Euroopa keelte õpetamist. Reformi tulemustest on aga vara rääkida, sest endiste metropolide keelte prestiiž arengumaades on ikka veel kõrge.

Huvi lokaalsete kultuuride ja kohalike keelte vastu suurenes 70. aastatel ka Euroopas. Taas on ellu ärkanud need kunstivormid, mis pikka aega olid unustuse hõlmas viibinud. Märgatavalt on kasvanud huvi folkloori vastu. Nõukogude filosoof E. Markarjan kirjutab: «Nii paradoksaalne kui see ka pole, aga just meie aeg oma võimsate unifitseerivate tendentsidega tõstis erilise teravusega esile inimkonna lokaalsete kultuuride teadusliku uurimise probleemi... On saanud selgeks, et lokaalsed kultuurid pole ajaloo epifenomen, mida võib mitte märgata. On saanud selgeks, et kultuuri ajaloolise arengu lokaalse kordumatu eripära arvestamine on muutunud sotsiaalsete protsesside teaduslikult põhjendatud juhtimise üheks tähtsamaks tingimuseks» (4, lk 244).

Muutused Euroopas toimuvad ka suhtumises kohalikesse keeltesse. Teatavasti surusid rahvuskeeled XVIII—XIX sajandil tagaplaanile nii kohalikud kui ka seni õppekeeleks olnud klassikalised keeled. Koolis õpetatav keel hävitas paari-kolme põlvkonnaga need keeled, mida räägiti kodudes. Koduse keele mõisted ja väljendid tõrjuti välja enamikust eluvaldkondadest, sest õpikutes väljendati neid asju teisiti. Lõplikult murdis kohalike keelte vastupanu üldine algharidus. Nimelt muutus õigus üldisele algharidusele kiiresti kohustuseks õpetada oma lapsi ametlikus riigikeeles, sõltumata sellest, mis oli kellegi emakeel. W. Mackey kirjutab: «Kultuurierisustesse, eriti kommete ja religiooni vallas, suhtutakse maailmas enam-vähem sallivalt. Kuid koolihariduses näeb sallivust hoopis harvem, seda eriti Lääne tööstuslikult arenenud maades... Nendes riikides on haridus muudetud süsteemiks, mis eripäradele eelistab ühetaolisust. Pikkamööda muutub haridussüsteem enamurahvuse või valitseva elulaadi kultuuriväärtuste, kommete ja keele väljendajaks» (3, lk 30). W. Mackey'ga tuleb nõustuda. Piirdugem siinkohal vaid näitega Katalooniast, kus pärast 1939. aastat keelati katalaani keele tarvitamine ametiasu-

tustes ja koolides, lõpetati kirjanduse väljaandmine selles keeles ja tehti muudki, et katalaani kultuuri murda. Pedagooge toodi Katalooniasse Hispaania teistest piirkondadest, mistõttu varsti polnud enamik kooliõpetajaid enam kohalikud elanikud ega mõistnud isegi katalaani keelt, rääkimata sellest, et nad oleksid võinud seda õpetada.

Avaliku arvamuse survele hakkab nüüd olukord paranema. 1982. aastal hakati Prantsusmaa koolides õpetama rööbiti prantsuse keelega ka kohalikke keeli — bretooni ja baski keelt. Pärast demokraatlike vabaduste taastamist Hispaanias pääses justkui paisu tagant valla ka katalaani keel. Nüüd antakse õpetust koduses keeles mitte ainult alg- ja keskastmel, vaid ka pooled kõrgkooli õppekursustest peetakse ning 1/3 dissertatsioone kaitstakse Kataloonias katalaani keeles.

Pikka aega ei võetud kuulda nõudmisi üleminekust emakeelsele kooliõpetusele sel juhul, kui nõudjateks olid piiri tagant siserännanud immigrandid. XX sajandi II poolel on aga järsult kasvanud rahvastikuränded olukorda muutnud. Kuna paljud inimesed elavad kaugel oma kodumaast, ei lange riigi- ja keelepiir enam kokku. Suurim puertoriikolastega asustatud linn pole enam Puertoriiko territooriumil, vaid see on New York. Suuruselt teine mehhiiklastega asustatud linn on aga väljaspool Mehhiikut — Los Angeles. Rahvastikuränded on oluliselt muutnud keelesituatsiooni. Linnades traditsiooniliselt domineerinud keelegruppid hakkavad jääma tagaplaanile. 70. aastatel kasvas USA-s hispaania keelt rääkivate ameeriklaste (tulnukad Kesk- ja Lõuna-Ameerikast) arv 4,5 protsendilt 6,4 protsendini ning oli 1980. aastal 14,6 miljonit. Suurlinnades ei valitse enam jagamatult üks keel, nagu see oli olnud palju sajandeid. Eriti iseloomulik on keelte paabel noorele põlvkonnale. Londoni, New Yorgi ja Pariisi kooliõpilased räägivad enam kui sajas keeles. Los Angeleses pole inglise keel enam juhtiv: kolmandik linnaelanikest räägib hispaania keeles, lasteaiavanuses lastest peab hispaania keelt emakeeleks isegi 75%. Los Angelese elanikkond räägib 104 erinevas keeles, seetõttu võib enamik inimesi selles linnas pidada end vähemuskeele esindajaks.

Ähmastuvad mitte ainult keele-, vaid ka kultuuripiirid, sest iga inimene viib oma kultuuri elemendid kaasa uude keskkonda, teda ennast aga mõjutab omakorda kohalik kultuuriaatmosfäär.

Laienevad regionaalsed liikumised on siin-seal võimused sundinud oma seisukohti muutma ning tunnustama kohalikke keeli, õpetama neid ja suuremal määral arvestama ka kultuurierisustega. Siiski näitavad eelarvamused kultuuridevahelistes suhetes raskusi üksteisest arusaamisel. Paljud inimesed muutuvad sallimatuks, kui nad puutuvad kokku kultuuriga, mis märgatavalt erineb temale omasest ja eeldab teistsugust mõtte-

viisi, kõne- ja käitumismaneeri. Ka need kultuurielemendid, mis peaksid inimesi lähendama, toimivad praktikas mõnikord vastupidiselt. Üks selliseid on olnud sport, mis teatud oludes võib teravdada suhteid rahvaste ja riikide vahel, viia pingetele ning vägivalle.

Eelarvamusi kultuuride suhetes võib kõrvaldada kultuurikontaktide ja kultuuriharidustöö abil, seda nii tööl, perekonnas kui ka eeskätt koolis. Paraku on maailmakultuuri rikkused koolielus ikka veel tagaplaanil. Ühes ettekandes Rooma Klubile tunnistatakse, et «haridussüsteem on näidanud märkimisväärset tuimust ja saamatust paljudel juhtudel, suutmata reageerida rahvaste nõudmistele teadmiste järele. Noortel on tekkinud tunne, et palju sellest, mida neile õpetatakse, on tegelike vajaduste ja tänapäeva maailma probleemide suhtes tähtsusetu» (2, lk 218). Hariduse reformimine siin-seal maailmas käsitleb pigem hariduse vormi kui sisu uuendamist, episoodiliselt pühendatakse tähelepanu kultuurse inimese kasvatamisele. Kitsalt spetsialiseerunud ja pragmaatiline lähenemisviis haridusele ei aita kaasa inimese kultuuripildi avardamisele.

Seepärast töötataksegi UNESCOs universaalse õppeprogrammi «Sissejuhatus maailma kultuurilukku» loomisel, et aidata kaasa arusaamade süvenemisele maailmakultuuri vallas. UNESCOl on ka varasemaid sellealaseid kogemusi. 70. aastatel viidi võrdlemisi edukalt ellu UNESCO projekti Ida ja Lääne rahvaste kultuurikontaktide süvendamiseks. Projekti käigus arenes edasi orientalistika (eriti Ladina-Ameerikas), plaadifirmad levitasid idamaiseid helindeid, eraldati stipendiume üliõpilaste ja aspirantide vahetamiseks riikide vahel.

Väga tähtsaid algatusi kultuuriväärtuste säilitamise, kultuurivahetuse ja vastastikuse poolehoiu ning lugupidamise arendamiseks rahvaste vahel tegi ka NLKP Keskkomitee peasekretär M. S. Gorbatšov Prantsusmaa visiidil. Suunitlus üksteise keelte vastastikusele õppimisele, koolinoorte, üliõpilaste ja õppejõudude ulatuslikule vahetamisele ning eri maade noortel üksteisest õige ettekujutuse loomisele võimaldab palju ära teha kogu maailmakultuuri arenguks.

Kirjandus

1. Botkin J., Elmandjira M., Malitza M. No Limits to Learning. Bridging the Human Gap. Oxford, 1979.
2. Gabor D., Colombo U., King A., Galli R. Beyond the Age of Waste. A Report to the Club of Rome. Oxford, 1978.
3. Макки У. Ф. Обучение на родном языке: проблемы и перспективы. — Перспективы: вопросы образования. 1985, № I, с. 29—46.
4. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука. М., 1983.
5. Фитурри Ш. Тунис: проблемы успеваемости в условиях двуязычия и бикультурализма. — Перспективы: вопросы образования. 1985, № I, с. 104—117.

Tähelepanekuid Jugoslaavia FSV hariduselust

ELLEN SIIMASTE,
Eesti NSV Haridusministeeriumi
plaani-finantssvalitsuse juhataja

Jugoslaavia Föderatiivse Sotsialistliku Vabariigi hariduselu korralduse kohta leidub väga vähe informatsiooni. Nõukogude Sõprusühingute Liit on püüdnud luua sidemeid nõukogude ja jugoslaavia haridustöötajate vahel. 1985. a oktoobris oli Nõukogude Liidu haridustöötajate eriturismi grupil, teisel omataoliste seas, võimalus viibida Jugoslaavia FSVs. Kohtumisi sealse haridustöötajatega aitas organiseerida Belgradis asuv Nõukogude Kultuuri Maja.

Jugoslaavia FSVs puudub ühtne hariduse juhtimise keskus. Igas vabariigis on haridust juhtiv organ — hariduse, kultuuri, tehnika ja kehakultuuri komitee, mis allub vabariigi täidesaatvale veetšele. Nimetatud organ korraldab hariduse juhtimist ja arendamist oma vabariigis. Sellest tuleneb ühtede ja samade probleemide lahendamine mõneti teisiti ja eri aegadel, kuigi Liiduskuptššina poolt vastu võetud haridusprogramm seab ühed ja samad eesmärgid. Haridusasutusi peavad ülal kohalikud valitsusorganid ja ja hariduse edendamine sõltub nende majanduslikest võimalustest.

Nõukogude Liidu haridustöötajate grupp kohtus Jugoslaavia haridustöötajatega kolmes vabariigis: Serbias, Horvaatias ja Sloveenias. Et kohtumised toimusid eri tasanditel, oli raske saada terviklikku ülevaadet nende hariduselust.

Praegusest koolikorraldusest saime ülevaate Horvaatia Sotsialistliku Vabariigi hariduse, kultuuri, tehnika ja kehakultuuri komitee juhtivate töötajatega kohtumisel, aga samuti Belgradi Vendade Rabarite nim põhikooliga tutvumisel. Horvaatias alustati koolireformiga 10 aastat tagasi. Oluliseks peeti koolitüüpide ühtsust ja järjepidevust, kavandati parandada üldsuse suhteid kooliga. Üleminek 6aastaste kohustuslikule õpetamisele toimus pikema perioodi vältel. Käesolevaks, s.o 1985/86. õppeaastaks on kõik 6aastased lapsed koolis 1. klassis. Serbias aga on 6aastane veel koolieelik, kuigi neid on võetud kooliruumidesse õpetamisele-kasvatamisele.

Koolireformiga määratleti hariduse tasan did: üldharidus ja eriharidus. Üldhariduse alla kuulub koolieelne kasvatus ja põhikool, s.o 8klassiline kool. Erihariduse alla arvestatakse kesk- ja kõrgharidus ning töötajate kvalifikatsiooni tõstmine. Üldharidus on kohustuslik, eriharidusele on õigus, kuid see pole kohustuslik ja seda omandatakse vaba valiku alusel. Üldharidust finantseerivad kohalikud valitsusorganid, kesk- ja kõrgharidust ettevõtted, kooperatiivid.

Koolieelne kasvatus Horvaatias haarab lapsi vanuses 1—6 aastat, eristatakse söimeealisi (1—3 a) ja aiaealisi (4—6 a). Koolieelses kasvatuses pööratakse peatähelepanu kõnearendusele, kehalisele arengule ja ümbritseva elu tutvustamisele.

Põhikool on 8klassiline, s.o Horvaatias 6. kuni 14., Serbias 7.—15. eluaastani.

Õppeained jagunevad humanitaar- ja reaalaaineks, oluline osa on riigikaitse ja ühiskonnaõpetusel. Kuni 6. klassini on üle mindud uutele programmidele. Õppetöö nädalakoormus on 1. klassis — 20, 2. klassis — 21, 3. klassis — 22, 4. klassis — 25, 5. klassis — 29, 6. klassis — 30, 7. klassis — 33 ja 8. klassis — 38 tundi. Alates 4. klassist nähakse õppeplaanis ette 2, 7. ja 8. klassis 4 fakultatiivtundi. 1 tunni ulatuses nädalas antakse vastuseid õpilasi huvitavatele küsimustele, mida ei nimetata aineks, kuid selleks on koostatud programm. Programmi koostamises koolis osalevad pedagoog ja psühholoog.

Võõrkeele õpetamisega alustatakse Horvaatias 4. klassist, Serbias 3. klassist. Õpitakse kaht võõrkeelt, ühe õppimist alustatakse varem, teist hiljem. Võõrkeeled on inglise, saksa, prantsuse ja vene keel. Füüsika õppimisega alustatakse näiteks 7. klassis ja lõpetatakse keskkooli 2. klassis, 1.—4. klassides õpetab põhiõpetaja, 5. klassist alates ainespetsialistid.

Klassi täituvus on nii põhi- kui ka keskkoolis 30 õpilast. Linnakoolid on ülekoormatud, töötavad 2—3 vahetuses. Maal, eriti mägi- piirkondades, on väikesed, liitklassidega töötavad koolid. Õpilased toimetatakse kooli eritranspordiga. Koolide avamisel arvestatakse õpikelaadiga, töötavad või eraldi klassid vähemusrühmade lastele. Õpikud on igas vabariigis oma koostatud, need ostavad välja lapsevanemad. Õpik on üsna kallis. Serbia koolides on loobunud koolivormi kandmise nõudest.

Põhikool töötab viis päeva nädalas, laupäev ja pühapäev on vaba nii õpilastel kui õpetajatel. Selle eest on õppeaasta pikem — 40 nädalat. Iga õppeaasta lõpul korraldatakse õpilastele ekskursioon eesmärgiga tundma õppida oma kodumaad. Ka talvisel koolivaheajal organiseeritakse ulatuslikke väljasõite, eriti linnakoolidest, kasutades turismibaaside ja puhkekodude teenuseid.

Koolide juures töötavad pikapäevärühmad.

Zagrebi linna õpilastest on pikapäevarihmade tööga haaratud 12 % õpilaste üldarvust. Pikapäevarihmade töö organiseerimisel kasutatakse teadurite koostatud päevarežiime, elistatakse täispäevarežiimi. Viimasel on kaks põhivarianti. Esiteks: õppetööst üks osa toimub hommikupoolikul, teine pärast lõunat. Teiseks: õppetöö vaheldub kasvatustööga. Nii tulid Belgradi Vendade Rabarite nim koolis lapsed kooli hommikul kella kuuest kuni kella 8ni, tunnid algasid kell 8 ja kestsid kuni kella 11ni. Pärast seda oli õpilastel vaba aeg kuni kella 13.45ni, mida sisustati mängude, kino või teatri külastamisega, pidude organiseerimisega. Sel ajavahemikul ka lõunastatakse.

Pärast vaba aega toimusid jälle tunnid, kuid siis juba ainetes, kus on väiksem vaimne koormus (kehaline kasvatus, muusika, joonistamine). Koolist koju hakkasid lapsed minema pärast kella 15.15. Taolise režiimi järgi töötasid nii nooremad kui vanemad klassid. Eri-nevus seisneb selles, et vanemate klasside õpilastele planeeritakse vaba aega väiksemas ulatuses. Selles koolis töötas ka koolieelikute osakond. Neile oli ette nähtud päevane uinak kokkupandavatel magamisraamid.

Täispäevarežiimil töötavates koolides õpilastele koduülesandeid ei anta. Enamik koole on nn klassikalised, kus toimub ainult õppetöö ja õpilased saavad ka koduülesandeid.

Huvipakkuv oli koolide juures töötav psühholoogiateenistus. Seda kogesime nii Horvaatias kui ka Serbias. Psühholoogi ülesanne on abistada pedagooge, teha õpilastele teste, pidada sidemeid perekonnaga ja ühiskondlike organisatsioonidega. Psühholoogiateenistuse kohustuste hulka kuulub ka kutsesuunitlusprogrammi täitmise korraldamine.

Nagu eespool mainitud, peetakse põhikooli ülal kohalike valitsusorganite vahendite arvel. Nemad määravad koolide finantseerimise mahu ja eesmärgid, millega kooli direktoril tuleb arvestada. Vahendite ulatus sõltub kohalikest võimalustest ning seetõttu on üht ja sama tüüpi kooli ülalpidamiskulud erinevad, kaasa arvatud õpetajate palk. Viimane oli küsimus, millele haridustöötajad meelsasti ei vastanud. Õpetajate palka peetakse üldisest keskmisest madalamaks. Riiklikult on kehtestatud vaid töönädala pikkus, mille eest palk makstakse. Selleks on 42 tundi nädalas. Kohustusliku tundide arvu hulka arvatakse tööklassis (Horvaatias 22—25 tundi nädalas), õpilaste vaba aja sisustamine, tundideks ettevalmistus ja vihikute parandamine (Serbias lubatakse viimaseks otstarbeks kasutada kuni 30 % üldtööajast kodus). Et õpetajatele on kindlaks määratud ka aasta töötundide arv — 1806 tundi, saab sellest tuletada töönädalate arvuks 43 ja puhkuseks 9. Töömaht, mille eest palka makstakse, on võrdne nii alg- kui ka vanemates klassides. Siit järeldub, et algklasside õpetajatele planeeritakse suuremal määral tegevust õpilaste vaba aja sisustamiseks.

Selle hulka arvatakse ka kasvatustöö pikapäevarihmade, sest täiendavat kasvatuspersonali ette ei nähta. Igale konkreetsele õpetajale palga määramisel arvestab direktor õpetaja staazi ja töö resultatiivsust, mis kindlaksmääratud palgafondi üldsumma piires on üsna vastutusrikas ülesanne.

Ehkki õpetajate palgad on madalad, on koolides stabiilne kaader. Tööpuuduse tõttu pole võimalik üle minna teisele tööle. Samal ajal esineb paikkondi, kus õpetajaid ei jätku. Pensioniikka jõudnutel ei lubata töötada üle 5 aasta. Naised võivad jääda pensionile 55aastaselt, mehed 60selt, sealjuures on nõutav vastavalt 35- ja 40aastase tööstaaži olemasolu.

Teenindavat personali lubatakse rakendada sõltuvalt õpetajate üldarvust (Belgradis näiteks 30 % ulatuses). Teenindava personali hulka kuulub ka söökla töötajaskond, sest õpilaste toitlustamine on kooli ülesanne.

Toon näitena Belgradi põhikooli koosseisu. Kool asub kahes eraldi seisvas hoones. Seal õpib 1400 õpilast, neist 120 koolieelikut. Õppeasutuses töötab 70 õpetajat, 4 administratiivtöötajat, sekretär ja 25 teenindavat töötajat, kokku 100 inimest. Ühes majas juhib tööd pedagoog (meie mõistes direktori asetäitja), teises psühholoog. Koolieelse osa juhtimiseks on antud täiendav organisatori ametikoht, kelle ülesannete hulka kuulub pikapäevarihmade töö korraldamine.

Kooli kogu tegevust juhib direktor, kes on valitav 4 aastaks ja võib olla valitud ainult 2 korda järjest. Enamik pedagoogidest on naised, juhtkond kaasa arvatud. Igal koolil on oma teeninduspiirkond, koolikohustuse täitmise eest vastutab spetsiaalteenistus veetšes.

Nendes koolides, kus oli võimalus klassiruumides käia, oli materiaalbaas heal järjel. Õpetehnikaga on hästi sisustatud ka algklassid (vähke ja suur värvitel, videoseadeldis). Õpe- ja jaotusmaterjal on paigutatud klassi esiseina. Õpetajal on olemas kataloogid, kus ainete viisi on loetletud tööstuslikult toodetavad õppevahendid. Neid tellib õpetaja direktori vahendusel sõltuvalt kooli rahalistest võimalustest. Palju abimaterjali, eriti lüümikuid, teevad õpetajad ise. Koolimööblina kasutatakse laudu ja toole. Algklassides on ühekohalised trapetsikujulised lauad, kooliranits asetatakse tooli seljatoe taha. Mööbli paigutamisel klassiruumi arvestatakse õpilaste kasvu.

Keskool on viimase koolireformi järel ainuke keskharidust andev koolitüüp. Ta on 4aastase õppeajaga, 1. ja 2. klassis õpetatakse ainult üldaineid. Alates 3. klassist keskool diferentseerub kindlate erialade õpetamisele ja pärast 3. klassi lõpetamist võib ka tööle minna. Kõrgkooli astumiseks on vajalik 4. klassi lõpetamine, s.o 12aastane haridus. Kesk-koolid töötavad 5päevase töönädalaga 40 nädala vältel. Õpilaste koormuseks on kehtes-

tatud 1300 tundi aastas, millest 1000 tundi kulutatakse ainetes õpetamisele. Ülejäänud ajal toimuvad praktika, ekskursioonid. Praktikas kasutatakse ka selliseid vorme: linnas elunev õpilane sõidab mõneks päevaks maale praktikalale ja maaõpilane linna. Kuigi keskharidusele on õigus, see pole kohustuslik, on 8. klassi lõpetaja siiski sunnitud keskharidust omandama, sest 8klassilise haridusega noorukit ei võta keegi tööle, pealegi riigis, kus esineb tööpuudus. Horvaatias jätkab õpinguid keskkoolis 96—97% 8. klassi lõpetanutest.

Kõrghariduses eristatakse kaht tüüpi: 2aastase ja 4aastase kursuse lõpetamine. Kuni 1984/85. õppeaastani ei olnud kõrgkoolidesse vastuvõtuksameid, nüüd on vaja anda eksam kolmes aines sõltuvalt tulevasest erialast.

Meil oli võimalus kohtuda pedagoogika akadeemia pedagoogiliste kollektiividega Ljubljanas ja Belgradis. Pedagoogilised akadeemiad valmistavad ette õpetajaid põhikooli jaoks 2aastase kursuse jooksul. Akadeemia lõpetanul ei ole õigust töötada keskkoolis. Keskkooliõpetaja peab saama ettevalmistuse ülikooli pedagoogikafakulteedis (meie pedagoogiline instituut). Ülikoolid koosnevad fakultetidest, mis valmistavad ette ühe ala erinevaid spetsialiste, nn diplomeeritud spetsialiste.

Sloveenia pealinnas Ljubljanas asuv pedagoogiline akadeemia võtab vastu igal aastal 1000 keskkooli lõpetanut, valmistades ette koolieelse kasvatuse pedagooge, põhikooli algklassi- ja aineõpetajaid ning defektolooge — kokku 18 erialal. Eriti suurt konkurssi nimetati defektoloogia erialal (15 kohale 34 avaldust). Üliõpilane valib põhikoolis 5.—8. klassi aineõpetaja kutse saamiseks 2 ainet, mida hakkab õppima. Pedagoogika, psühholoogia ja teiste õppeainete meetodika kõrval pööratakse suurt tähelepanu ühiskonnaõpetuse dissipliinidele: filosoofiale, sotsioloogiale, marksismile, poliitökonoomiale ja riigikaitsele. Loengute osatähtsus on väiksem, suurem kaal on seminaridel, praktikumidel, s.t. iseseisval töö. Akadeemial on õpikud, peamiselt oma õppejõudude kirjutatud, osaliselt kasutatakse ka teiste vabariikide omi. Iga õppejõud peab õppetöö kõrval tegema ka teaduslikku tööd.

Akadeemial oli ajakohane õppekorpus pindalaga 15 000 m², hästi sisustatud kabinettide ja laboritega. 2000 üliõpilast õpetavad 120 õppejõudu. Akadeemia lõpetanuid nii nagu teisigi spetsialiste tööle ei suunata, igaüks peab ise leidma töökoha. Erandi moodustavad need, kes on suunatud õppima ettevõtte, kooperatiivi stipendiaadina. Nemad peavad asuma tööle sinna, kust neid suunati. Vastasel korral tuleb tagastada kogu stipendium. Akadeemia valmistab ette õpetajaid Sloveenias asuvale 420 põhikoolile. Sloveenia territooriumil asub 2 ülikooli, nendest tuleb kaader ka 250 keskkoolile.

Oma struktuurilt mõneti erinev oli Belgradi

Pedagoogiline Akadeemia, mis on vanim riigis. Varem valmistati ette ainult algklasside, s.o 1.—4. klassi õpetajaid. Selles akadeemias õpib 800 õpilast, õppeaeg 4 aastat. Erinevalt teiste liiduvabariikide pedagoogilistest akadeemiatest võetakse seal vastu keskkooli 3. klassi astuvaid õpilasi, kes on valinud endale pedagoogi eriala. Esimesel kahel aastal õpetatakse keskkoolikursust, lisaks pedagoogikat ja psühholoogiat. Pärast teise kursuse lõpetamist, s.o keskhariduse omandamist võivad need õpilased minna õppima mis tahes teise kõrgkooli. Õpilaste vastuvõtmisel keskkooli 3. klassi või akadeemia 1. kursusele vaadatakse nende sobivust pedagoogi erialale kõneoskuse, muusikalise ja kehalise ettevalmistuse järgi ning alles siis arvestatakse õpiedukust keskkoolis.

Pedagoogika akadeemial on oma baaskoolid, kus toimub üliõpilaste praktika. Viimase kursuse II poolaasta on õpilased peamiselt koolis ja töötavad õpetajate juures, kohustuslik on anda iseseisvalt 2 tundi igas aines. Akadeemias õppimise ajal tuleb läbi teha õpetehnika käsitlemise praktikum. Õpetajakutse saamiseks on lõpuksamid ja diplomitöö ühest aineist. Akadeemia õppejõud, kõrge ettevalmistusega magistrid, professorid, valitakse uuesti iga 5 aasta järel. Oma pedagoogilise mõtte poolest loetakse parimaks Mariboris asuvat pedagoogilist akadeemiat.

Võimalus oli kohtuda ka pedagoogikateaduritega Ljubljanas pedagoogilisest instituudist. Selle täpne nimetus näitab, et pedagoogikateadus on kõrgkooli, õigemini ülikooli osa. Instituudis on 34 töötajat, neist põhikohaga 25. Uurivad ainult oma vabariigi probleeme ja instituudil on vahetud sidemed koolidega. Haridust juhtiv organ — komitee — ei sekku nende probleemidesse ja nad ei anna temale ka aru. Uurimistöö tulemused viiakse koolidesse omavalitsussüsteemi — delegaatide kaudu. Hinnang uurimistöödele antakse kollegiaalselt, paljude professorite arvamuste ja seisukohtade põhjal. Uurimistööde plaani koostab instituut ise, selle kinnitab pedagoogiline ühing, kes ühtlasi on finantseerija. Plaan koostatakse 5 aastaks. Uurimistööde avaldamine trükkis on sild teooria ja praktika vahel. Uurimistööde tulemuslikkust praktikas hindab komitee juures asuv eriteenistus.

Loomulikult ei olnud kohtumised Jugoslaavia haridustöötajatega ühepoolsed. Nemad tundsid elavat huvi selle vastu, kuidas Nõukogude Liidus üht või teist probleemi lahendatakse, eriti aga koolireformi ellu rakendatakse. Meie grupi liikmeil tuli paljudes küsimustes anda üksikasjalik ülevaade. Kahepoolses arvamustevahetuses koorusid ka ühised mured noorte tööks ja eluks ettevalmistamisel. Eriti teretunud olid neile arvukad pildi- ja teatmaterjalid Nõukogude liiduvabariikide kohta, mida oli võimalus üle anda, sest meie maa elu kohta on ka jugoslaavlastel vähe teavet. Belgradis asuv Nõukogude Kultuuri

Maja palus kasutada nende vahendust kirja-
vahetuse arendamiseks eri maade kooliõpilaste
vahel.

Et Nõukogude haridustöötajate viibimine
Jugoslaavia FSVs oli turismialane, siis sai
nautida selle maa põhja- ja keskosa ilu, veen-
duda Aadria mere piltpostkaartlikus sinas,
imetleda Postojna karstikoobaste rikkalik-
kust, tutvuda skulptor Ivan Meštroviči mit-
mekülgse kunstiga ning muu meeliköitvaga.
2600 km bussisõitu, millest suur osa kulges
mööda mererannikut, läbi nelja vabariigi, oli
kogu nähtu ja jugoslaavlaste heatahtliku
suhtumise juures meeldiv jõupingutus.

13. lk.

- К л ю е в С. В. Мифы и правда. Критика
буржуазных измышлений о причинах эконо-
мической победы СССР в Великой Отечест-
венной войне. Л., 1969.
- М е р ц а л о в А. Н. Западногерманская
буржуазная историография второй мировой
войны. М., 1978.
- Р ж е ш е в с к и й О. А. Война и история:
Буржуазная историография США о второй
мировой войны. 2-ое изд., доп. и перепат. М.,
1984.
- С е к и с т о в В. А. Против буржуазных
фальшикаторов истории второй мировой
войны. М., 1974 и др.
5. R o h w e r J. Die Organisation der sovjeti-
schen Seekriegführung im zweiten Weltkrieg.
Beiträge zur Wehrforschung Bd IV, S 146.
6. S c h a p i r o L. The Communist Party of the
Soviet Union. London, 1963, p 259; M a c k i n-
t o s h J. M. The Political Administration in
the Red Army. Edited by B. H. Liddell Hart.
New York, 1956.
7. Z u k o v G. Meenutusi ja mõtisklusi. Tal-
linn, 1984, lk 112—113.
8. V a i n o K. Nõukogude Eesti eile, täna,
homme. Tallinn, Perioodika, 1980, lk 57.
9. Vt «Ülevaade Eestimaa Kommunistliku Par-
tei ajaloo», III osa. Tallinn, Eesti Raamat,
1972, lk 102—103.
10. Великая Отечественная война. М., 1985,
с. 118—121.
11. Великая Отечественная война Советского
Союза 1941—1945 гг. Краткая история. М,
1975, с. 98.
12. Во главе защиты Советской Родины. М.,
1975.
13. Вопросы истории КПСС. 1974, № 7, с. 68.
14. Всемирно-историческая победа советско-
го народа 1941—1945 гг. М., 1975.
15. Ж и л и н П. А. Проблемы военной ис-
тории. М., Военизд., 1975.
16. История Коммунистической партии Со-
ветского Союза. Т 5, кн. 1, М., 1970, с. 183.
17. Партия и армия. М., 1977.
18. Правда, 22 марта 1942 г.
19. С р е д и н Г. В. КПСС — организатор
победы советского народа в Великой Оте-
чественной войне. М., 1975, с. 56. — Вопросы
истории КПСС, 1971, № 6.
20. Ф е д е н к о П. Новая история КПСС.
Мюнхен, 1960.

Töövihik: *pro ja contra*

**ALEKSANDER SAVIK,
PTUI sektorijuhataja,
pedagoogikakandidaat**

Koolide inspekteerimisel on pikemat aega jäl-
gitud töövihikute kasutamist ja leitud nende
osa õppetundides liiga tagasihoidlik olevat.
Paljud õpetajad põhjendavad loodusteaduslike
õppeainete töövihikute vähest kasutamist sel-
lega, et need on orienteeritud tugevamatele
õpilastele, keskmised ja eriti nõrgemad ei tule
harjutustega iseseisvalt toime. Koostatagu
nõrgemate õpilaste võimetele vastavad töövih-
hikud, küll neid siis ka kasutatakse. Samas
kostab vähem pretensioonikaid häáli: käibi-
vad töövihikud on keskmise jõudlusega õpilas-
tele täiesti jõukohased, jätkuks vaid tunnis
aega iseseisvaks tööks. Õpetajalt nõutakse
töövihikute regulaarset kasutamist, samal
ajal on ta aga pidevas ajahädas, sest palju
tunde jääb mitmesugustel põhjustel ära.
Kui õpetaja on sunnitud programmi läbi
võtma ettenähtust märksa väiksema tundide
arvuga, siis praktiliselt ei saa ka ideaalset
töövihikut regulaarselt kasutada.

Tingimuste loomine õpilaste iseseisvaks
tööks tunnis ei tee olematuks kasutusel olevate
töövihikute puudusi. Püüame järgnevalt Hari-
dusministeeriumi koolivalitsuse egiidi all kor-
raldatud õpetajate ankeetküsitluse tulemuste
põhjal selgusele jõuda, kas käibivad töövih-
hikud on tööpoolest peaaegu kasutamiskõlbma-
tud või on tegemist subjektiivsete arvamuste
ülevõimendamisega, kus ja kuidas neid kasu-
tatakse. Ankeetküsitlus korraldati 1984/85.
õa lõpul 6. ja 7. kl matemaatika, füüsika ja
geograafia töövihikute ning 7. kl keemia, 6.
kl botaanika ja 6.—7. kl zoologia töövihiku
kohta, iga puhul avaldas oma arvamust üle
50 õpetaja.

Töövihikuid saab kasutada vaid siis, kui
need on kõikidel õpilastel olemas. 1984/85.
õppeaastal ei olnud umbes kolmandikul küsit-
letutest piisaval hulgal 6.—7. kl zoologia,
neljandikul 7. kl keemia ja viiendikul 6. kl
õpilastele geograafia töövihikuid. Puudu jäi
küll vaid mõni eksemplar, kuid ka sellest
piisab normaalse töö häirimiseks.

Töövihiku ülesanne on võtta osa õpetaja
funktsioonidest enda kanda. Sellest, kuidas
õpetaja mõistab töövihikupoolset abi ja kui
kõrgelt ta seda hindab, sõltub harjutuste ja

ülesannete kasutamine. Küsimusele, kas antud õppeaines on töövihikud üldse vajalikud, vastasid kõik küsitletud keemia- ja geograafia-õpetajad jaatavalt. Järelikult taandub küsimus sellele, kas kasutusel olevad töövihikud rahuldavad õpetajate enamikku. Õpetajate

hinnangud käibivate töövihikute osa kohta teadmiste ja oskuste omandamises on vägagi erinevad. Seda on näha ka tabelist, kus vastuste arv on väljendatud protsentides. Tabelis märgib suurtäht õppeainet ja rooma number klassi.

Töövihik	aitab kaasa			
	teadmiste omandamisele		oskuste kujundamisele	
	oluliselt	mõningal määral	oluliselt	mõningal määral
M VI	17	57	32	57
M VII	14	56	25	60
F VI	20	67	28	61
F VII	29	64	31	58
K VII	44	40	54	40
G VI	45	36	45	38
G VII	33	52	42	29
B VI	19	59	15	68
Z VI—VII	30	54	33	46

Ülejäänud vastajad pidasid töövihikute osa teadmiste ja oskuste omandamises väikeseks või jätsid küsimusele vastamata.

Tabelis toodud andmete põhjal ei saa järeldada, et üks töövihik on teisest tunduvalt parem, sest eri õppeainetes järgivad nad erinevaid didaktilisi eesmärke. Küll aga võib nende andmete põhjal väita, et suurem osa küsitletutest ei ole kasutusel olevate töövihikutega rahul. Ootuspäraselt leiab enamik õpetajatest, et töövihikud on sobivad tugevamatele õpilastele ja rasked nõrgematele. Keskmisele õpilasele jõukohasemaks peetakse matemaatika, botaanika, keemia ja zoologia töövihikuid.

Küsimusele, millised on töövihiku head küljed, vastasid õpetajad, et töövihikud

- võimaldavad iseseisvat tööd, sealhulgas ka õpikuga töötamist, aitavad tööd mitmekesistada ja diferentseerida;
- hoiavad kokku aega ja võimaldavad õpitegevust intensiivistada;
- arendavad õpilaste mõtlemist, kujundavad nõutavaid oskusi;
- aitavad õppematerjalist paremini aru saada, eraldada olulist;
- on head õpitu kinnistamise ja kordamise vahendid;
- tagavad õppeprotsessis kiire tagasiside;
- pakuvad lisamaterjali õpikule.

Mitmed õpetajad märkisid käibivate töövihikute hea küljena juba nende olemasolu. Igas konkreetses töövihikus leiti rohkesti kiitmist väärivat: head lünktekstid, joonised ja tabelid; tasakaal teooria, arvutus- ja probleemülesannete vahel; ülesannete oskuslik valik jne.

Selle kohta, millised muudatused on antud töövihikus tingimata vajalikud, jäeti oma arvamus sageli välja ütlemata. Vastustest võib järeldada, et õpetajate arusaamad töövihikute

osast õppeprotsessis, nende funktsioonist ei ole mitte ainult erinevad, vaid on sageli ka vastakad. Väga selgelt ilmneb see näiteks eri arvustes ülesannete kohta. Ühed õpetajad leiavad, et ülesandeid on töövihikus piisavalt, need on hästi valitud ja sõnastatud. Teised jälle arvavad, et ülesandeid on palju, need on jõukohased vaid tugevamatele, töövihikusse tuleb jätta üksnes põhivaraga seotud materjal, küsimused ja ülesanded lihtsamalt sõnastada. Kolmandad on seisukohal, et seal olgu võimalikult palju mitmesuguseid erineva raskusastmega ülesandeid ja küsimusi, et saaks valida sobivaid diferentseeritud tööks ja tunnikontrollideks. Viimasena nimetatud õpetajad käsitlevad töövihikut ilmselt küsimuste ja ülesannete koguna, mis erineb tavalisest vaid selle poolest, et vastused ja lahendused kirjutatakse sellesse ettenähtud kohtadesse. Taoline kogu oleks veelgi parem, kui sisaldaks kontrolltöid mitmes variandis.

Sama vastakad on arvamused praktiliste tööde kohta füüsika ja keemia töövihikutes:

- palju huvitavaid katseid, head tööjuhendid;
- katsete arvu tuleb töövihikus oluliselt vähendada, laboritööd välja jätta, keerulised juhendid lihtsamaks teha;
- töövihikutes peaksidki vaid frontaalsed ja kodused katsed olema.

Ankeedivastustest on selgesti tunda paljude õpetajate vastuseis teoreetilise materjali lülitamisele töövihikutesse, olgugi et teooria osa on loodusteaduslikes õppeainetes viimastel aastatel märgatavalt suurenenud. Nähtavasti ennekõike suhtumisest teoreetilisse materjali on tingitud ka paljude õpetajate negatiivne suhtumine lünktekstidesse. Viimased leitakse arusaamatud, pikad ja mõnigi kord tarbetud olevat. Lünktekstide koostamine on kunst,

mille valdamises jääb töövihikute koostajatel kindlasti vajaka, kuid asja tuum ei ole nähtavasti siiski lünktekstides. Määravam on siin õpetaja tööstiil. On üldteada, et paljud õpetajad püüavad teoreetilise materjali kiiresti läbi võtta ja asuda ülesannete lahendamisele. Arvatakse, et kui õpilastele jäigi midagi arusaamatuks, siis ülesannete lahendamisel saab asi selgeks. Pealegi hinnatakse õpetaja tööd sagedamini mitte selle järgi, kuidas õpilased teooriat tunnevad, vaid nende oskuse järgi mitmesuguseid ülesandeid lahendada. Siit ka nõudmine: töövihikus olgu iga teema kohta rohkesti ülesandeid.

Küsitlus näitab, et töövihikuid kasutab regulaarselt vähemalt 60 % õpetajatest. Töövihikuti on järjepidevalt kasutajate arv erinev, enamikul kõigub 75 %—80 % vahel. 7. kl keemia ja 6. kl geograafia töövihikuga töötab pidevalt veidi vähem kui 90 % õpetajatest. Töövihiku põhiülesanne on õpitu kinnistamine ja kordamine. Uue aine õppimisel pruukis 7. kl keemia töövihikut 52 %, 6. kl geograafia töövihikut 42 %, 7. kl füüsika töövihikut 40 % küsitletutest. Füüsika, geograafia ja bioloogia töövihikuid kasutas enam kui pool ning matemaatika ja keemia töövihikuid umbes kolmandik küsitletutest põhiliselt tunnis. Ülejäänud õpetajad, väikeste eranditega, töötasid viihikuga tunnis ja kodus enam-vähem võrdset.

Ankeetküsitlusega taheti teada, kas õpetajad on teadlikud töövihiku autori taotlustest ja kas nad neid respektseerivad. Ilmnes, et suur osa õpetajatest üksnes aimab, milliseid eesmäärke töövihik järgib. Metoodilised juhendid, olgugi et vananenud, on vaid füüsika töövihikutel. Millest siis õpetajad töövihikute kasutamisel juhenduvad? Isiklikest kogemustest ja täienduskursustel kuuldu, autori(te) artiklitest, õppeprogrammist, õpikust, kogumikust «Töövihik koolis», metoodika käsiraamatutest (ka venekeelsetest) jm. Suur osa küsitletud füüsikaõpetajatest ei ole teadlik, et taolised metoodilised juhendid on üldse kuskil avaldatud. Seega võib kindlalt väita, et valdav osa õpetajatest hindab käibivaid töövihikuid mitte selle järgi, kuidas nad täidavad neile pandud funktsioone, vaid peamiselt selle põhjal, kuidas need sobivad õpetaja enda arusaamade ja tööstiiliga. Avaldati ka arvamus, et hea või vähemalt rahuldaval tasemel töövihik ei vaja mingisuguseid metoodilisi juhendeid. Õpetajal on vastav kvalifikatsioon olemas, igasugune metoodika on vaieldav ja nõuda mingi ühtse metoodika ranget järgimist on absurdne, õpetajale peab jääma loomevabadus. Metoodilist juhendit kirjutagu mitte koolivõoras teadlane, vaid koolitööga kursis olev õpetaja.

Töövihiku koostamise lähtealused ei tohiks jääda üksnes autori(te) teada, vaid peaksid ka kasutajani jõudma. Selle edastamise parimaid vahendeid on metoodiline juhend, mis

sisaldab nii kontseptsiooni kui ka soovitusi ja näiteid selle realiseerimiseks. Oma seisukohtade avalikustamine ühe või teise kursuse käsitlemise metoodika kohta ei tohiks kuidagi kahtluse alla seada õpetaja kvalifikatsiooni ega piirata tema loomevabadust. Võib arvata, et samal seisukohal on kõik need õpetajad, kes soovivad, et üheaegselt töövihikuga ilmuks selle metoodiline kasutamishüend.

Kasutusel olevad matemaatika ja loodus-teaduslike õppeainete töövihikud suurt osa õpetajatest enam ei rahulda. Soovitakse head töövihikut, kuid mida see endast peaks kujutama, ankeetküsitlusest ei selgu. Ilmselt on optimaalse töövihiku variandi leidmine liiga komplitseeritud probleem, et seda võiks hääletamise teel lahendada. Optimaalse töövihiku mudeli väljatöötamist tuleks alustada tema funktsioonide täpsustamisest.

Paljud praegu kasutatavad töövihikud (füüsika, keemia, geograafia) sisaldavad endas peaaegu kogu õpilaste iseseisva töö süsteemi kursuse või selle osa kohta. Töövihikusse on lülitatud iseseisvad tööd õppematerjali omandamise kõikideks etappideks. Seda laadi töövihikute sisu ja struktuur on jäänud pikka aega samaks, olgugi et õppekomplektid on vahepeal uute elementidega täienenud. Ilmunud on mitmesugused jaotusmaterjalid, kontrolltööde kogud jne, mis samuti pakuvad ainet iseseisvaks tööks. Õppekomplekti elemendid on hakanud üksteist mõneti dubleerima. Sellest tekibki küsimus: mis on töövihiku põhifunktsioon?

Vaatamata sellele et eesti õppekeeleaga koolides kasutatakse töövihikuid kuni 8. klassini peaaegu kõikides õppeainetes, on nende funktsioone käsitletud vaid üksikutes publikatsioonides. Artiklis «Mida eeldab koolireform töövihikult?» (1) nimetab professor I. Unt optimaalse viihikutüübi põhifunktsioonid:

- õpilaste iseseisva töö juhtimine;
- õpioskuste kujundamine;
- õpetaja metoodiline abistamine ja õppetöö ratsionaliseerimine;
- õppevahendite integreerimine.

Nimetatud põhifunktsioonidest tulenevad I. Undi arvates mitmed täiendavad ülesanded: õpilase abistamine situatsioonis, kus tal puudub vahetu kontakt õpetajaga (sagedamini kodutöodes), välise tagasiside kindlustamine, õppetöö individualiseerimine, rühmatöö evitamisele kaasaaitamine.

Loetletud funktsioonide hulgas, millest enamikku nimetatakse ka teiste autorite töödes, ei leia me ühtegi, mida ei võiks mõni teine õppekomplekti element (näiteks jaotusmaterjal) täita. Töövihik erineb kõikidest teistest õppekomplektidest selle poolest, et õpilased teevad sinna sissekirjutusi. Just see määrabki töövihiku põhifunktsiooni ja koha. Õpilaste sissekirjutuste (sõnade, lausete, skeemide, arvude, arvutuste jne) või nende puudumise järgi töövihikus on õpetajal võimalik otsus-

tada õpitegevuse kulgemise üle ja vajaduse korral seda korrigeerida. Töövihik on praegu kasutusel olevates õppekomplektides ainuke vahend, mis võib tagada õpitegevuse ratsionaalseks juhtimiseks vajaliku kiire tagasiside korruga kõikidelt õpilastelt. Iseasi on, kas õpetaja suudab kogu infot vastu võtta, töödelda ja kasutada. Seega on töövihiku põhifunktsioon õpilaste õpitegevuse edukaks juhtimiseks vajaliku kohese välise tagasiside saamine.

Peale põhifunktsiooni täidab töövihik ka täiendavaid funktsioone: õppetöö ratsionaliseerimine, individualiseerimine ja diferentseerimine, õpilaste mõtlemise arendamine jne. Võib arvata, et kasutusel olevate töövihikute põhipuudus on täiendavate funktsioonide ületähtsustamine. Töövihik vabastab õpilased mehaanilisest tegevusest (koordinaattelgede joonistamine, tabelite tegemine jms) ja liigest kirjatööst, varudes sellega rohkem aega mõttetööks. Kuid samas teenib see kiire tagasiside saamist, sest mida vähem õpilane kirjutab, seda kergem on õpetajal saada tema tegevusest ülevaadet. Õppetöö ratsionaliseerimise eesmärgi ületähtsustamine viib aga selleni, et töövihikust kujuneb omamoodi küsimuste ja ülesannete kogu.

Õppetöö diferentseerimise all mõistetakse tavaliselt eri õpilasarühmadele võimetekohaste ülesannete andmist. Töövihikusse on ilmselt otstarbekas lülitada lisaks kõigele mõeldule ka ülesandeid tugevamatele õpilastele ja vajaduse korral juhiseid nende juurde. Ent töövihik ei tohiks sisaldada ainult nõrgematele õpilastele määratud ülesandeid, sest see viiks hariduse sisu lihtsustamisele. Seejuures tuleks järgida akadeemik J. Babanskit, kes väidab, et diferentseerimise põhiprintsiibiks peab olema mitte hariduse sisu lihtsustamine (ühtedele lihtsam, teistele keerukam), vaid õpilastele osutatava õpetajapoolse abi diferentseerimine (2).

Töövihiku üheks oluliseks ülesandeks peetakse õpioskuste kujundamist. Seejuures jääb üldjuhul lahtiseks, mida õpioskuste all mõista. Kui nendest hulka arvata teadmiste iseseisva omandamise oskused (vaatlus- ja eksperimenterimisoskus, õpikuga töötamise oskus), siis on loodusteaduslike õppeainete töövihikute osa nende kujundamisel märkimisväärne, kuid õpioskuste kujundamine ei ole töövihikute põhi-, vaid täiendav funktsioon.

Õpilaste õpitegevuse kontrollimine on vajalik kõikidel etappidel, kuid kõige suurem on vajadus selle järele uute teadmiste ja tegevusviiside (vaimse tegevuse võtete) omandamise algupoleel. Teadmiste ja vaimsete toimingute etapilise omandamise teooria kohaselt on nendel etappidel nõutav operatsiooniti kontroll.

Õpilane omandab teadmisi kas vahetult objektide, nähtuste ja protsesside vaatlemise ja katsete sooritamise tulemusena või vahend-

datult õpetaja või tema asendaja (õpik, õppefilm jt) kaudu. Loodusteaduslikes õppeainetes on vaatlustel ja katsetel oluline koht, kuid sealgi saavad õpilased valdava osa teadmistest vahendatult. Teadmiste vahendaja esmaülesanne on esitada materjal nii, et õpilased seda mõistaksid. Õpetaja poolt või õpikus esitatud materjali mõistmise üle ei saa otsustada õpilaste välise käitumise (tähelepanelik kuulamine, märkmete tegemine jms) ega ka kogu klassile esitatud küsimustele antud vastuste järgi. Õppematerjali esitamisele, seda eriti raskemate küsimuste käsitlemisel, peaks järgnema kõiki õpilasi hõlmav esitatu mõistmise kontrollimine. See on vajalik mitte ainult lünkade avastamiseks, vaid ka õpitegevuse stimuleerimiseks. Taolise tagasiside võimaldavad testid töövihikus.

Õppematerjali mõistmist kontrolliv test võib sisaldada tavalisi ja valikvastustega küsimusi, täiendamist vajavaid jooniseid ja skeeme, võrdlustabeleid, lünkauseid ja -tekste, liigitusülesandeid jm. Küsimuste, lünkauseid ja teiste kasutatavate vahendite koostamisel tuleb järgida vastavaid reegleid.

Teste ei tohi tunnikontrollideks kasutada ja hinnata. Sel juhul sagenevad mahakirjutamised ja test kaotab oma esialgse mõtte — kontrollida esitatu mõistmist.

Uue õppematerjali esitamisel sooritab kõik mõtlemisoperatsioonid ja vaimse tegevuse võtted (analüüs, süntees, abstraherimine, üldistamine, võrdlemine, klassifitseerimine, tõestamine, seletamine jne) õpetaja ise, õpilase ülesandeks jääb vaid õpetaja mõttekäiku ja selle tulemusi jälgida. Teadmiste mõtestatud omandamise ja vaimsete võimete arendamise seisukohalt on vaja, et uue materjali õppimisel õpilased võimaluse korral ise vaatleksid ja kirjeldaksid nähtusi ning protsesse, sooritaksid katseid ja teeksid nende põhjal järeldusi, seletaksid neile tuntud seaduspärasustele (seadustele) ja teooriatele toetudes uusi nähtusi jne. On ilmne, et õpilane nende ülesannetega iseseisvalt toime ei tule. Õpilast saab abistada töövihik, mis sisaldab nii ülesandeid kui ka juhiseid, suunavaid küsimusi (nende hulgas ka lünkauseid), selgitusi ja viiteid nende lahendamiseks.

Uue aine õppimisel töövihiku abiga sooritatavad iseseisvad tööd on õppeaineti erinevad. Ülesannete valiku määrab ennekõike õppeprogrammi rubriik «Õpilased peavad teadma ja oskama». Nii võib õpilastel lasta töövihiku abiga selgitada nähtusi, mille seletamise oskust programm nõuab.

Palju vaidlusi on tekkinud praktiliste tööde lülitamisega töövihikutesse. Loodusteaduslike õppeainete programmides fikseeritud kohustuslikud frontaalsed praktilised tööd tehakse detailsete juhendite järgi. Kui lähtuda ainult praktiliste oskuste kujundamisest, siis on taolised juhendid igati õigustatud. Osa üleklassitööde tunnetusväärtus on aga märksa

suurem, kui need sooritatakse uue aine õppimisel üldistatud juhendite järgi. Viimased peaksid kuuluma töövihikusse.

Õpiülesannete andmisel eeldatakse, et õpilane valdab selle lahendamiseks vajalikke toiminguid ja vaimse tegevuse võtteid. Paraku nii see alati ei ole. Eri õppeainetes peavad õpilased kirjeldama, võrdlema, klassifitseerima ja seletama konkreetseid nähtusi, teostama teoreeme jne, kuid üheski õppeaines spetsiaalseid üldoskusi ei kujundata. Üldoskuste kujundamises võib olulist osa etendada töövihik. Selleks tuleks sinna lülitada ülesanded, mille lahendamisega koos antakse või leitakse orienteeriv alus seda tüüpi ülesannete lahendamiseks. Orienteeriv alus sisaldab üldistatud kujul infot toimingu (vaimse tegevuse võtte) eesmärkide, sisu ja eduka sooritamise tingimuste kohta, samuti näidise, kuidas seda sooritada. Õpilane koostab selle põhjal orienteeriva aluse igale järgnevale konkreetsele juhule. Järgmised sama tüüpi ülesanded, mis lahendatakse töövihikus teiste teemade õppimisel, varustatakse viitega üldistatud orienteerivale alusele.

Töövihikul on oluline osa õpitu kinnistamisel. Kinnistamise põhivormid on teatavasti kordamine, harjutamine, kasutamine ja süstematiseerimine. Kordamine on suunatud teadmiste kinnistamisele, harjutamine oskuste ja vilumuste kujundamisele. Töövihikusse ei ole otstarbekas lülitada ülesandeid, mille ainuke eesmärk on mõiste määratluse, seaduse sõnastuse, objekti, nähtuse või protsessi kirjelduse reprodutseerimine. Sinna tuleks leida harjutusmaterjali uue vaimse toimingu või tegevusvõtte (ülesande lahendusviisi) omandamiseks materialiseeritud ja väliskõne etapil, mil operatsiooniti kontroll on võimalik ja vajalik.

Võib näida, et mida rohkem sisaldab töövihik harjutusmaterjali, seda parem. See on väär ettekujutus. Kui õpilane on omandanud kujundatava võtte väliskõne etapil, siis kõikide operatsioonide väljatoomine järgnevate ülesannete lahendamisel ei soodusta, vaid hoopis pidurdab võtte edasist kasutamist, takistab selle lühenemist. Pärast kaht esimest etappi ei ole töövihik ei õpilasele ega õpetajale praktiliselt enam vajalik. Õpilane ei vaja seal olevat orienteerivat alust, ülesande lahenduskaik muutub õpetajapoolsele kontrollile vähem kättesaadavaks.

Teadmiste kasutamine mitmesugustes situatsioonides aitab ainet sügavamalt mõista ja vaimse tegevuse võtteid paremini omandada. Seejuures ei ole töövihiku abi enam hädavajalik. Ülesanded teadmiste kasutamiseks kuulugu küsimuste ja ülesannete kogusse ja need lahendatagu tavalisse vihikusse. Tun-

nikontrollideks ja kontrolltöödeks määratud materjal ei pea asuma töövihikus, vaid jaotusmaterjali ja kontrolltööde kogus.

Töövihik saab abistada õpilast õppematerjali süstematiseerimisel ja õpitust tervikpildi saamisel. See aitab õpilasel mitte ainult õppematerjali korrastada, mille tulemusena tekib tal sellest uus arusaamine, vaid kujundab ka sihipäraselt süstematiseerimise ja klassifitseerimise võtteid. Sel eesmärgil tuleb töövihikusse lülitada üldised eeskirjad ning ülesanded õppematerjali süstematiseerimiseks mitmesuguses vormis (tabelid, skeemid, graafid jm).

Töövihiku põhifunktsioonist lähtudes ei ole spetsiaalsete koduste ülesannete (vaatlus- ja katseülesannete jt) paigutamine töövihikusse õigustatud. Töövihikut kasutagu õpilane kodus klassis alustatud ülesande lõpetamiseks, tunnis tehtust ülevaate saamiseks ja puudumise korral õppematerjali iseseisval omandamisel.

Üldharidus- ja kutsekooli reformist tulenevad olulised muudatused õppeprogrammides tingivad ka õppekomplektide uuendamise. Asjaolu, et töövihik kuulub eesti õppekeelegraafikute noorema ja keskastme õppekomplektide põhielementide hulka, kohustab autoreid otsima töövihiku variante, mis aitaksid õpetajal edukalt lahendada koolireformist tulenevaid ülesandeid. Eespool esitasime keskastme matemaatika ja loodusteaduslike õppeainete töövihiku ühe võimaliku variandi üldskeemi, mis vajab konkretiseerimist õppeaine tasandil. Seejuures rõhutame, et käibivatest paremate töövihikuvariantide väljatöötamine, mis on õpetajate ja autorite ühine soov, ei taga iseenesest nende regulaarset kasutamist. Viimane sõltub peale töövihiku enda veel mitmest tegurist, esmajoones aga ajast, mida õpetaja saab õpilaste iseseisvaks tööks kulutada.

Kirjandus

1. Unt I. Mida eeldab koolireform töövihikult. — Nõukogude Kool, 1985, nr 6, lk 20—23.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методические основы. М, Просвещение. 1982. 192 с.

Kirjandiõpetus ja eksamieelne kordamine

8. klassis

MILVI KÄRDI,
Rakvere 1. kk õpetaja

Isikupärase kirjaliku väljendusoskuse kujunemine on pikaajaline, sõltub suulise väljenduse arengust, üldistest teadmistest, õpilase arengutasemest, võimetest.

Laps väljendab kirjalikes loovtöodes oma tundeid, mõtteid, meeleolusid, arusaamisi. Kirjandiõpetus suunab last tunnetama ümbritsevat maailma, kujundama oma seisukohti, juurde õppima teiste kogemustest, tegema tähelepanekuid ja järeldusi, tegema ennast mõistetavaks teistele.

Õpilase kirjandeis peegelduvad tema mõtte- ja tundemaailm, huvialad, ellusuhtumised, väärtushinnangud, tema üldine arengutase. Seega on kirjandiõpetusel peale väljendus- ja kirjutamisoskuse omandamise ka üldarendav osa.

Enamasti kujuneb keskastmes välja õpilase sõnastuslik väljenduslaad (elamuslik-jutustav või asjalik-arutlev), seetõttu peaksid keskastme kirjandiõpetusülesanded olema väga mitmelaadsed, võimaldama huvi- ja võimete kohast väljendumist nii poistele kui tütarlastele, nii tagasihoidlikele kui tegutsemishimulistele, nii nõrgematele kui tugevatele õpilastele. Ülesannete jõukohasus peab pakuma rahuldust ka tagasihoidlikumate võimega õpilastele. Kirjalik eneseväljendus ei tohi olla ebameeldiv kohustus. Seetõttu on kirjandiõpetusülesannete varieerimine, ka diferentseeritus väga vajalikud.

8. klassis jääb kirjandiõpetuse ülesandeks üldistada seni õpitu, tutvuda põhjalikumalt eri laadi kirjanditega, valmistuda lõpukirjandiks — seega süvendamine ja kordamine nii kirjandi- kui ka keeleõpetuse lõikudes.

* VÕTi 1985. a täienduskursuse töö.

Et verbaalne väljendusoskus on osale inimestest loomuomane, osale võõras, teeb see ka kirjandiõpetuse raskemaks, nõuab rohke harjutusvara olemasolu. Kompositsioon, mõtete sõnastamise üldised nõuded, sõnavara kasutamine on süsteempärase tööga õpetatavad ka nõrgematele õpilastele.

Kirjandiõpetuse tööjuhendid ja selgitused on uutes keeleõpikutes eraldi osana, kuid siiski napilt. Väga oleks vaja ka sõnastusõpetuse töövihikuid keskastme klassidele. Viimati olid õpetajal kasutada J. Valgma ja L. Villandi koostatud töövihikud 70. aastail, mõningat abi saab, eriti 8. klassis töötades, 1979. a ilmunud T. Tuisu koostatud «Kirjandiõpetuse töövihikust keskkoolidele».

Käesolev kirjutis annab ühe emakeeleõpetaja kirjandiõpetuse ja eksamieelse kordamise kogemuse 8. klassis, pakub ka tööülesandeid ja harjutusi, mis aastate jooksul kogunenud, mis võivad toeks olla algajale emakeeleõpetajale.

Töö jaguneb kolmeks osaks: kirjandiõpetus, keeleõpetuse kordamine ja korrektuuriharjutused. (Sellest avaldame ainult kirjandiõpetuse osa. — Toimetus.)

Kirjandiõpetus

Kirjandiõpetuseks on 8. klassis programmi järgi ette nähtud 25 tundi. Otstarbekaiks on osutunud täiskirjandiõpetustunnid I, II ja IV veerandil, III veerandi keeleõpetustundides pakutakse rohkesti kordavaid harjutusi, püütakse selgeks harjutada keelereegleid. IV veerandil on tööülesanded põhiliselt seotud eksamikirjanditega, proovieksamitöö vigadega, oma vigade analüüsiga, rohkesti on õpilastele antud korrektuuriharjutusi, ka nooremate õpilaste kirjandeid hinnata.

Kirjandiõpetuseks on sisse seatud eraldi vihik (soovitav õhuke kaustik). Sügisel alustame kirjandiõpetust üldistavatest nõuanne- test.

I. Kirjandi kirjutamise võtteid

1. **Mõista teemat.** Pane tähele ümbritsevat elu, teiste ja enda tööd, inimestevahelisi suhteid, loodust. Mida rohkem on sul tähelepanekuid, seda kergem on leida kirjutamismaterjali. Süvene kirjandi pealkirja sõnastusse. Sõnasta enda jaoks teemast tulenev peamõte.

Näiteks. Päevad õpilasmalevas. Kasulikud päevad õpilasmalevas. Kuldne sügis. Sügis. (Saagi kogumise aeg, suurte muutuste aeg looduses, õppurite sügis, elusügis.)

Ülesanded. Milliste teemade sõnastusest selgub peamõte.

Minu kodulinn. Minu töötav kodulinn. Meri. Raevutsev meri. Koolipäev. Õnnetu koolipäev. Mälestusi lapsepõlvest. Millest jutustavad varem. Varem jutustavad meie esivanemate õnnetust saatusest.

Kuidas võiks sõnastada kirjandi teema järgmise peamõtte puhul.

Kunagi ei maksa teisele soovida seda, mis sulle endale haiget teeb.

Nooruses kulutatud päevi ei saa vanaduses enam aastategagi tagasi teha.

Vanemaid austame, sest nad soovivad meile ainult head.

Eesmärgile jõudmiseks ei piisa ainult heast tahtest — kõige tähtsam on visa töö.

Sõnasta kirjandi teema ja peamõtte järgmise kava põhjal.

I. Huvi tekkimine raamatü vastu.

II. 1. Head ja halvad raamatud.

2. Teosed, mis mulle on meeldinud:

a) muinasjutud, b) C. Lutsu «Kevade», c) S. Rannamaa «Kadri».

3. Mida olen teinud selleks, et õhutada kaaslasi head kirjandust lugema.

III. Kuidas on mind mõjutanud armastus raamatute vastu.

2. Kasuta motot ja epigraafi (juhtlause). Moto rõhutab kirjutise mõtet.

Näiteks. Kingitus emale.

Pea tehtud pilla-palla,

kaua tehtud — kaunikene.

(Rahvatarkus)

Ülesanded. Leia kirjandusteoseid, kus on kasutatud motot. Leia J. Liivi «Varju» peatükkidele pealkirjad koos motoga. Mõttele 5 kirjanditeemat koos motoga. Millistele teemadele sobiksid need motod?

Vanaema helde, lahke, oli armas minule. (Rahvaluule.)

Töö kiidab tegijat. (Rahvatarkus.)

Võidelda, otsida, leida ja mitte alla anda. (V. Kaverin.)

3. Alapealkiri täpsustab teemat. Näiteks. E. Bornhöhe «Vürst Gabriel ehk Pirita kloostri viimased päevad».

Ülesanded. Too näiteid alapealkirjade kasutamisest kirjandusteoses. Mõttele 2—5 kirjanditeemat koos alapealkirjaga.

4. Stiilivõtteid. Igal sisul on stiil (tarbe- või kunstikavatsuslik kirjand, kiri tuttavale või ametiisikule, sõnum, protokoll, mõtisklus või arutlus, elamus või korraldus jm).

Väljenduslaad vastavalt kirjandi liigile (jutustav, kirjeldav või arutlev).

Ülesanne. Millised teemad nõuavad valdavalt jutustavat, kirjeldavat või arutlevat laadi: Enne ja nüüd. Mõtteid ja kavatsusi kooli lõpetamisel. Matkasime Munamäele. Vaade Munamäelt. Sõprusest ja sõpradest. Minu sõber. Käsisime sõbraga kalal. Kuidas pühapäeva

kasulikult veeta. Minu ema käed. Ajasime karja koju. Miks austan Aleksei Maresjevit.

Sõnastusstiil. Sõnastuse jälgimisel pane tähele sõnade valikut. Sõnad võivad olla erapoole- tud või sisaldada hinnangut-suhtumist.

Ülesanded. Leia sõnad, mis sisaldavad suhtumist: vahtima, vaatama; naerma, irvitama; kulutama, priiskama; laps, lapsuke; käima, lonkima; tuba, uberik; mees, mehike; poiss, poisu; õppima, tuupima; kirjanik, kirjamees; nutma, pisaraid valama; müts, mütsilodu; vaene, vaeseke; nägu, lõust; maja, osmik.

Kasuta järgmises tekstis suhtumissõnu. Tund lõppes. Algas söögivaheaeg. Paljud kiirustasid söökla ja puhveti poole. Söögiriustumist kostis õpilaste hääli ja puhveti järjekordki oli üsna pikk.

15 minuti pärast kutsus kell järgmisse tundi.

Leia kirjanduspaladest lauseid, milles on suhtumissõnu.

Kirjandis kasuta julgesti piltlikke väljendeid, sisuga sobivaid epiteete, võrdlusi, isiksustamist, metafoori, metonüümiat.

Leia sõnastikust eelnimetatud kirjanduslike kujundite kohta selgitused, näited. Lisa oma- poolseid näiteid.

Milline kujundlik väljend see on (epiteet, võrdlus, isikustamine, metafoor, metonüümia)? Soe leib ja soe süda, perenaine tasane. Klassituba oli kihinat-kahinat täis nagu sipelgapesa. Keiser võeti vallamaja seinalt maha. Tuleb talv, toob tuisud kaasa. Hommikul tervitab meid sinitaeva silm.

Lõpeta laused võrdlustega. Tuulevaikse ilmaga on merepind... Lennukilt paistavad inimesed meile... Lipp lehvis laevamastis... Paat oli lainetava mere võimuses... Aeg lendab kiiresti... Eemal kõrguvad sirged kraanad...

Koosta lauseid, kus antud sõnad esineksid kord otseses, kord piltlikus tähenduses: mägama, tervitama, unne vajuma, vingerdama, vihastama, vaikima, igavust tundma, kõnelema.

Koosta lauseid, kus antud sõnad esineksid kord otseses tähenduses, kord metafoorina: päike, kevad, sügis, pärl, tuli, leib.

Leia antud sõnade kohta mitmesuguseid kujundeid: hurtsik, väikesed majakesed, pargid ja staadionid, tehased, põllusiilud, suured viljaväljad.

Lõpeta kirjeldus, kasutades kujundlikke väljendeid. Juba astubki sügis üle maa.

Ka rahvalike väljendite (kõnekäänud, vanasõnad, murdetekstid) kasutamine lisab kirjandi keelele ilmekust.

Asenda kõnekäänuga. Jaan ei rääkinud midagi. Sattusime veelgi halvemasse olukorda. Ruumis on väga pime. Ta püüdis mind petta. Olen su peale vihane.

Joonista pilt mõne kõnekäänu põhjal.

Koosta jutuke «Magasin sisse».

Kasuta lauseis neid kõnekäände: soola sisse; sain pika nina; puhkab loorberitel; vesi ahjus; võta näpust.

Kirjuta lugu, võttes aluseks ühe kõnekää-

nu. Tutvu enne E. Raua raamatuga «Peep ja sõnad».

Kirjuta tekstist välja kujundlikke väljendeid.

SÜGIS

On varajane udusse mähkunud hommik. Hoogude kaupa sajab peenikest külma vihma.

Taevas sõuavad hallid pilverünkad ja näib, nagu ei tulekski neil lõppu. Päike ei näita end veel, ainult öökuningas kuu piilub vihmahoogude vahelt.

Puudelt on ammu lehed langenud ja nende oksad sirutuvad kaeblikult üles, nagu paludes sügiselt lehti tagasi. Ainult kuuskedel ja mändidel on rohelised kleidid. Nad paistavad kaugele üle raagus metsa.

Vihmast hall maapind tundub nukrana. Lompides ujuvad viimased punased ja kuldsed lehed. Nii kaugele, kui silm ulatub, paistab ainult pruunikashall maa. Kaunis aas on nüüd helepruun, mõni üksik lilleke nutab kadunud suve taga.

Nukralt kruuksudes lendavad kured üle maa. Nad lendavad kodust ära. Neid vaadates tunned suurt igatsust ja soovi kaasa lennata.

Meeleolu on kurb, oleks nagu midagi puudu. Sellele mõeldes tundub, et sügis on tulnud liiga ruttu.

Koosta kaks kirjeldust, kasutades sobivaid piltlikke väljendeid. Kuldne sügis. Hilissügis. Lähelaud: Saabus sügis. Taevas. Külmu. Puud. Meeleolu.

Muuda sõnastust vastavalt isikule. Ta võttis sahtlist ümbriku, pani selle lauale ja hakkas aadressi kirjutama. Ta — vanamemm. Ta — hoolikas väike poiss. Ta — räpakas teismeline tüdruk.

Sõnasta vastavalt isikule.

HILINEJA

Rong (buss) hakkab juba liikuma. Veel kiirustab üks hilinenud reisija suurte paksidega. Aknast näevad seda kaks kaasreisijat — kaastundlik ja kahjuröömus reisija. Mida kumbki neist mõtleb?

Sõnade ebataoline järjekord võib informatsioonilause muuta suhtumislauseks. Sage-damini viiakse rõhutata sõna lause alguse või lõppu (Täna nad ei tule. Ei nad täna tule.), täiendid paigutatakse nimisõna järele. (See on minu hea ema, töökas ja tagasihoidlik.)

Muuda informatsioonilause suhtumislauseks, muutes sõnade järjekorda. Eemalt paistis sinav ja mõõtmatu meri. Meie klassi tuli uus õpilane. See ei lõpe hästi. Niisugune käitumine ei sobi. Tuli soe ja päikesepaisteline kevad.

Ka sõnakordus võib olla kunstikavatsuslik võte. Halb sõnakordus on aga keskastme õpilaste kirjandeis sagedasim stiiliviga.

Milline tähendus on sõna «raske» kordamisel A. Kitzbergi jutustuses «Räime-Reeda kümme kopikat»? Kirjuta välja lauseid.

Kasuta kunstikavatsuslikku kordust. Üõ oli nii vaikne. Miks isa koju ei tule? No ütle, mis sinuga juhtunud on! Tõuseb tume ja tormine õõ. Kuulake kevade kutsuvat hüüdu.

Välidi sõnakordust.

Lausa laiselda ma suvel küll ei kavatse, vaid lähen tööle. Tööle lähen ma sel suvel kolhoosi. Töö kolhoosis on olnud alati huvitav ja mitmekesine. Huvitav ja mitmekesine töö huvitab mind.

Koosta halva sõnakordusega tekstilõik.

Kaota sõnakordus.

Tal tuli saapal tald ära, ta mõtles meekebedusega, et ta langeb rivist välja.

Kooliaastad mööduvad väga kiiresti. Koolis on tore käia.

Võib öelda, et ka kõige julgematel mõtetel pole piire ja ka kõige julgemad unistused võivad täituda.

Kevad hakkab saabuma. Päike hakkab soojemalt paistma. Talv jätab varsti oma lumesaajud ja külmad. Lumi hakkab sulama ja varsti hakkavad veed jooksuma.

Kujunevad välja huvialad, mis sind huvitavad.

Kalev lõpetas keskkooli. Kalev oli juba õotustanud, et läheb lennukooli. Ema ei olnud rahul, et Kalev lennukooli läheb. Kuid Kalev ei tahtnud, et ta unistus täide ei lähe, ning Kalev läks lennukooli. Lennukoolis õpib Kalev hästi.

MEILT JA MUJALT

■ NSV Liidu Rahvamajandusnäitusel pandi hiljuti «Noorte loodusesõprade» paviljonis välja näitus «Loodus ja fantaasia». Seal on näha meie maa kooliõpilaste parimad tööd, mis äratavad tähelepanu mitmesuguste loodusmaterjalide — oksad, lilled, kummalise kujuga puutükid, mitmevärvilised kivid — kasutamise-ga.

Näituse sissepääsu valvab muinasjutuhiiglane. Kolmemeetrine, võimas, toetub ta säten-davale puumõõgale, turvis on samuti puust, kindad kuuseokstest, habe — karusnahkne. Niisuguseks on ta loonud Moskva-lähedase Noginski linna vanemate klasside õpilased. Hiiglane on rohkem kui 200 eksponaadi hulgas kõige suurem.

Dagestani lapsed on valmistanud harilikest tammeterudest ja rohust stseene maa esmasukate ning kosmosetulnukate elust. Eesti koolilapsed on meisterdanud puukoorest ja õlgedest toonekure pesas, samuti paabulinna; Kalmõki ANSV Elista linna nooremate klasside õpilased mõtlesid välja lõbusa siili, kellel oksateks päevalillseemned; Kamensk-Urali kooliõpilased ehtasid puuokskestest taluõue tare, sara ja kaevuga; Volgogradist on tulnud pildid ja pannood, mida võib nimetada tõelisteks kunstitöödeks.

■ Moldaavia NSV Tartauli keskkooli 6aastaste laste koosolemise lemmikpaiku on raamatukogu. Üks selle ruumidest on sisustatud ning kujundatud just kõige nooremate lugejate tarbeks. Toas satuvad lapsed kohe lemmikmuinasjuttude tegelaste ja lelude võlumaailma. Seal on palju raamatuid värvikate illustatsioonidega, pilte, stende, plakateid. Selle imepärase toa perenaine, kooli raamatukoguhoidja E. Petrijanu näitab lastele ka multfilme, mängib ette heliplaate lõbusate lastelauludega.

Niisugune raamatukoguruum sai teoks tänu paljude inimeste — õpetajate, lastevanemate, kasvatajate jt — energiale ja entusiasmile. Mängumiljöõ aitab lastel paremini kinnistada tunnis kuuldu, õppida armastama ning hoidma raamatut, kasvatajal töötada klassivälise lugemise-ga, tutvustada lastevanematele lastekirjandust. E. Petrijanu pöörab tööle 6aastaste, selle õpilaste erikategooria vanematega suurt tähelepanu. Raamatukoguhoidja algatus ja kogemus on leidnud rajooni haridusosakonnas heakskiitu ning tema eeskujul on 6aastaste laste jaoks organiseeritud samataolisi kooliraamatukogusid teistski koolides.

Arvutiõpetus ja arvutid koolis

TOOMAS MIKLI,
TPI informaatika ja arvutitehnika
täiendusteaduskonna dekaani kt,
tehnikakandidaat
LEO VÕHANDU,
TPI infotöötajate kateedri dotsent,
füüsika-matemaatikakandidaat

Tegelikult on päevakorra le ülesanne luua õhne pideva hariduse andmise süsteem. (M. Gorbatšovi ettekandest NLKP XXVII kongressil.)

Arvutiõpetuse mõistlikuks korraldamiseks vajalik mehhanism hakkab juba tasapisi liikuma, kuigi veel paraja kriginaga. On loodud õpetajate esmasettevalmistuse süsteem. NLKP XXVII kongressi põhiettekandes öeldut arvestades muutub täiendusõpe ilmselt pidevaks. Informaatika ja arvutitehnika alane täiendusõpe on nüüd olemas nii TRÜs kui TPIs. Neist suuremate võimsustega on TPI oma, kus vajaduse korral võib ühel ajal õpetada kuni 150 inimest (125 Tallinnas ja 25 TPI Kohtla-Järve filiaalis). Õpetajate õpetamise kõrval on oluline koht arvutiõpetuse enda sisul. Mida mõista praegu arvutiõpetuse all ja milliseks see kujuneb tulevikus (s.t 2—3 aasta pärast)?

Arvutiõpetuse sisu määramise üks väärallikeid on kasutatavate terminite omaaegne kitsam tähendus. Näiteks nüüd mõistetakse arvutit kui universaalset infotöötajate vahendit, mitte ainult kui «arvutusprofesside automatiseerimiseks määratud vahendit» (ENE). Mõiste «infosüsteem» oli varem seotud vaid dokumentalistikaga, nüüd on tegu tehniliste vahendite ja programmide kompleksiga, mis toodab tegelikeks töödeks vajalikku infot. Nüüdisaegses tähenduses tegeleb informaatika teaduses, tehnikas ja praktilises tegevuses tekkiva info loogiliste ja semantiliste vahetõrgetega. Informaatika praktilisteks väljunditeks on infohange, -töötus ja -korraldus, mis toimub mingis kindlas süsteemis — infosüsteemis. Informaatika praktiline külg on tihti seotud arvutitehnikaga, nüüdisaegse side-, andur-, roboti- jne tehnikaga.

Kuigi pärastises, tegelikus töös on neid seoseid kõiki vaja, ei tohi me hetkekski unustada, et keskkoolis tuleb õpetada lastepäraselt, mitte nagu kõrgkoolis.

Peamine on endale ette kujutada olukorda, kus odavad, töökindlad ja tehniliselt täiuslikud arvutid lubavad inimesel nii tööstuses kui ka kirjutuslaua taga töötada nendega varustatud töökohal vastavalt oma tasemele, erialale ja

kohustustele. Töötaja saab infot hankida, töödelda, salvestada ja teistele tarbijatele edastada.

Elektronposti olemasolu vähendab oluliselt tavabürokraatiaga kaasnevat paberirüütust. Üldjoontes võib öelda, et infosüsteemis töötava inimese töö (planeerimine, varustamine, tellimiste vastuvõtmine jne) toimub samuti nagu praegu, arvuti on ainult kiirendi, abistav käsi. Paljude töötajate ühistöö tulemusena tekib andmebaas, kust siis vastavalt töökorraldusele saab teha infohankeid, valida kirju, dokumente jne. Suurem osa ringlevatest paberdokumentidest, registritest ja aruannetest lihtsalt kaob. Infosüsteem on kasulik kahele — esiteks saab süsteemist kiiresti kvaliteetset infot ja teiseks suudab inimene olla oluliselt tegusam kui seni. Inimese vastutus oma asutuse töös on märksa suurem.

Mida kiiremini infosüsteemid arenevad, seda olulisemaks muutub inimese roll nendes ja seda kvaliteetsemat tööd nõutakse ka koolidelt. Kool peab lõpetajale andma tulevasele töökohal vajalikke teadmisi ja oskusi, sealhulgas algoritmilist mõtlemisviisi, oskust hinnata ja formaliseerida reaalselt infot mingi eesmärgi saavutamiseks jne.

Praegu ei kasuta meie tööstus veel nii hulgaliselt arvuteid, et meil oleks võimalik õpilastele otseselt näidata nende tulevase arvutiga töökohti. Arvutitehnika tohutult kiire areng lubab eeldada, et järgmisel põlvkonnal on seda kõike hädasti vaja. Seepärast tuleb mõistlikult kiirustada ja hakata õpilasi juba praegu vajalikult mõtlema õpetama. Seda tuleb kahjuks teha olukorras, kus õpetajad ise veel ei oska ja ega neil õppidagi eriti kuskilt ole.

Riistvara on õppimiseks praegu kesiselt. Olukord paraneb vahest juba selle aasta teisel poolel, mil peaks esimest produktsiooni andma meie vabariigi tööstus ja saabuvad ka keskvarustussüsteemist tellitud seadmed. TPI filiaal Kohtla-Järvel lahendas küsimuse nii: hankis terve klassitäie 600rublaseid koduarvuteid K 0010, mis oma 64000margilise põhimõluga ja Leedus loodud kiire Basic-translaatoriga jätvavad päris hea mulje. Arvutile on juurde vaja ka televiisorit ja magnetofoni.

Niisiis tuleb kahjuks nentida, et informaatika kui õppeaine sisu on praegu teooriate tasemel ja kõikidele õpetamiseks veel ebaküps.

Eelnevast selgus vahest ka see, et arvutiõpetuse tulevikueesmärk on õpetada õpilast oma tulevasele töökohal arvuti abil töötama. On päris selge, et niisugusel töökohal ei ole tarvilik programmeerimise oskus, s.o oskus, mida praegu kiputakse kõikjal üleüldiselt õpetama. Üleminekuperioodil tuleb programmeerimist muidugi õpetada, kuigi see pole kõige ratsionaalsem viis arvutiga töötamise õpetamiseks.

Milline peaks olema õpetaja arvutiga varusta-

tud töökoht? Kahtlemata tuleb arvutit kasutada **kõigi** õppeainete õpetamisel ja õppimisel. Selleks sobib

- arvuti kui tehniline õppevahend,
- arvuti kui õpilase ja õpetaja teabevahend,
- arvuti kui vahend, mis võimaldab õpilasel ja õpetajal luua süsteemse tarkvara abil uusi mõtestatud tegevusi.

Arvuti kui tehniline õppevahend võib abistada materjali esitamisel (analoogiliselt diapositiivide ja lüümikutega). Arvutigraafika võimaldab luua (on juba olemas!) enesekontrollivahendeid geograafia, ajaloo, keemia, keelte jne õppimisel. Kontrollimisel kasutatakse mitmesuguseid valgusefekte, helisignaale ning muusikat õigetele ja valedele vastustele osutamiseks. Märgime, et selline töö peaks toimuma ainult õpilaste enesetäiendamise korras ja õpetaja ei tohiks panna hindeid (ammugi mitte arvuti!). Rutiinne kontroll ei saa olla tõeliste teadmiste vaekauss.

Oluline on, et arvuti sobib paljude füüsiliste nähtuste ajas demonstreerimiseks. (Kuidas kivi lendab, visates seda erineva jõuga ja eri viskenurga all.)

Arvuti kui teabevahend sobib õpetajale mitmesuguse, muidu nii kergesti ununeva info salvestamiseks (tööplaanid, ülesanded, bibliograafia, diapositiivide kataloog jne). Võib-olla saab arvuti abil kergemini individualiseerida õpetamist. Õpilaste jaoks võib arvutisse panna mitmesugust teatmaterjali, mida nad peavad kasutama töös.

Arvuti kui süsteemne töövahend. Vastavalt töökohtadel tehtavale infotööle on praegu arvutitel olemas tekstitöötlusvahendid, dokumenditöötlusvahendid, andmebaasisüsteemid, teadete saatmise ja vastuvõtu vahendid.

Üldisem tarkvara, nagu operatsioonisüsteemid ja programmeerimissüsteemid, ei kuulu ilmselt keskkooli programmis õppimisele, küll aga võib neid konkreetse üksiktööga seoses õpetada õige piiratud ulatuses vastavalt tehtava töö loogikale. Nii peab õpilane kasutama andmebaasisüsteemi infopäringute vormistamisel, vastuste vormingute kujundamisel, andmesisestusel ning andmete parandamisel.

Tekstitöötlusvahendeid võib õpilane kasutada näiteks katseandmete vormistamisel, täitmisel ja tulemuste trükkimisel. Õpilasele esitamiseks sobiv osa tuleb ette valmistada konkreetse meetoodilise töö raames.

Kokku võttes rõhutame veel kord, et arvutiõpetus koolis peab kujundama meie tööstuse, kultuuri, hariduse ja teaduse jaoks uute oskustega inimese, kes oleks võimeline tegema arvutiga koostööd infosüsteemis.

Valikvastustega küsitluskaardid

KALEV PÖLDSEPP,
kutsekeskkooli nr. 13 füüsikaõpetaja,
õpetaja-metoodik

Tähtis osa õppeprotsessis on teadmiste kontrollil. Teadmiste hindamine ja kontrollimine reaalinnetes jääb sageli harvaks, nii et mõnigi kord tuleb veerandi- või poolaastahinne välja panna üsna väheste jooksvate hinnete alusel. Hinnetevaeguse all kannatavad füüsika ja keemia, mille vähene tundide arv sunnib leidma võimalusi suurendada hinnete hulka.

Õpilaste teadmiste hindamise põhimeetodid on suuline küsitlus ja kirjalikud kontrolltööd, kuid need ei anna ülevaadet õpilaste pidevast ja süstemaatilisest tööst õppeaine omandamisel.

Et vähendada teadmiste kontrolli töömahukust, olen aastate jooksul koostanud valikvastustega küsitluskaardid, mille kasutamine annab pidevalt ülevaate õpilaste teadmistest.

Olen jäänud pidama süsteemile, kus ühel küsitluskaardil on 5 küsimust, igale 5 valikvastust (võib ka vähem). Iga õige vastus annab ühe hindepalli (see võib muutuda, kui mõnele küsimusele sobib kaks või enam õiget vastust).

Küsitluskaarte on sobiv koostada kahe tunni materjali alateema või teema kohta erinevas raskusastmes, mida võib rakendada diferentseeritud õpetamisel ja küsitlemisel.

I raskusastmega kaardil on 5 küsimust, igale neist sobib ainult üks vastus.

II (keskmise) raskusastmega kaardil on ühele küsimusele antud kaks õiget vastust, mis on täiesti võimalik füüsikas, matemaatikas ja keemias.

III raskusastmega kaardil vastab kahele küsimusele kummalegi 2 või enam õiget vastust. Samuti võib üks küsimus olla ülesanne, mida saab peast või ka kirjalikult lahendada.

IV raskusaste on mõeldud eriti andekatele, samuti kooli ja vabariiklikust olümpiaadist osavõtjatele. Siin võib olla näiteks kolmele valikvastusele igale 2—3 õiget vastust, probleemküsimusi teema ulatuses ja ülesanne, mis vajab rohkem mõtlemist.

Raskusasteid võib varieerida või suurendada, sõltuvalt õpilaste võimekusest, samuti õpetaja kogemustest ja vilumustest. Näiteks võib ühes küsimuses olla antud teemaga seotud

varem läbivõetu, mida ei ole korratud. Sellega saab kontrollida õpilaste püsitemadmisi. Küsitluskaartide koostamisel võib arvestada paljusid lähtetingimusi, pidada silmas teema ulatust, ettenähtud tundide arvu, teema raskust jne.

Valikvastusteks on palju võimalusi. Olen kaalunud, kas valikvastusteks võtta väärad vastused või õiged, kuid mis ei vasta esitatud küsimusele. Väära vastuse puhul varitseb oht, et õpilane võib selle meeles pidada ja kasutada edaspidi vääralt. Õigete vastuste korral, mis sobivad mõnele teisele teema küsimusele, võib oletada, et õpilane tunneb need ära ja oskab valida õige.

On vastuseid, milles õpilased eksivad läbi aastate. Mõistet «võrdne» ja «võrdeline» aetakse ikka ja jälle segamini. Tähendab, õpilastel pole kujunenud täpset ja selget ettekujutust nendest mõistetest.

Kogemustega pedagoogil on valikvastuseid tunduvalt lihtsam koostada, sest ta teab, millistele küsimustele vastatakse ehtõpilaslikult, kui õpilasel puuduvad kindlad teadmised. Õige vastus peab olema täiesti korrektne.

Käesoleva artikli näited on toodud füüsikast. Teemast «Mehaanilised võnkumised» on ühele küsimusele antud kaks õiget, igati korrektset vastust.

Mida nimetatakse võnkuva keha võnkeperioodiks? Võnkeperioodiks nimetatakse...

Vastused: 1) täisvõngete arvu teatud aja jooksul, 2) täisvõngete arvu ühes sekundis, 3) ühe täisvõnke kestust, 4) aega, mis kulub kehal täisvõngete tegemiseks, 5) aega, mille jooksul keha teeb ühe täisvõnke.

Nagu näha, on 1. vastus väär, õpilaslik, 2. vastab sageduse mõistele, 3. ja 5. vastus on õiged, 4. vastus on väär, mis näitab, et perioodi mõistest pole aru saadud, 3. vastus nõuab selget arusaamist perioodi mõistest, kuigi õpikus seda sellisena ei anta.

Kui rangelt võtta, siis küsimus peaks olema esitatud nii: «Mida nimetatakse võnkuva keha või süsteemi võnkeperioodiks?»

Füüsikast, samuti keemiast ja matemaatikast võib leida palju küsimusi, millele saab vastata kahte või isegi kolme moodi, küsimuste esitusviisist muutub vastuste arv:

1. Newtoni II seadus: ($a=F/m$ või $F=ma$).
2. Nimetada tööühikuid: (1 J; 1 kJ; 1 kWh)

Viimase küsimuse võib esitada nii, et vastus on rangelt ühene: SI süsteemi tööühik on (1 J).

Tähelepanu võib pöörata massi, kaalu ja raskusjõu mõistele. Massi ja kaalu mõiste kasutamisel patustatakse igapäevaelus, eriti toiduainetööstuses. Viimasel ajal on siiski konservikarpidel: mass 250 g (mitte kaal või mass 250 G).

Küsitluskaardid peaksid kajastama mõningaid momente ka füüsika ajalooost. Toon näite aatomi- ja tuumafüüsikast:

Loodusliku radioaktiivsuse avastas...

Vastused võib anda mitmes variandis: näi-

teks üheks variandiks valime teadlased, kes kõik on seotud aatomi- või tuumafüüsikaga, teise võimalusena valime teadlasi või tuntud isiksusi teistest valdkondadest. I variant: 1. Rutherford, 2. Curie, 3. Becquerel, 4. Heisenberg, 5. Bohr. II variant: 1. Popov, 2. Pavlov, 3. Becquerel, 4. Heisenberg, 5. Nkrassov.

On olnud juhtumeid, mil õpilane on valinud vastuseks Nkrassovi või Pavlovi. See näitab ebakindlaid teadmisi ka teistes õppeainetes. Muutes küsimuse sisu, õige vastuse asukoht muutub.

On küsimusi, mis provotseerivad valesti vastama. Näiteks teemas «Läätseid» kasutan lihtsustatud küsimusi ja vastuseid.

Millal tekib kumerläätses suurendatud päreepiline tõeline kujutis?

1. Kui ese asub F ja 2F vahel.
2. Kui ese asub läätsest kaugemal kui 2F.
3. Kui ese asub F ja O vahel.
4. Ei tekigi sellist võimalust.
5. Kui kujutis tekib esemest kaugemal.

On vastuseid, mis osaliselt õiged, kuid üks vastus on täiesti õige.

Millal loetakse kujutise kaugus negatiivseks?

1. Oleneb läätse liigist.
2. Kui tekib ebakujutis, olenemata läätse liigist.
3. Nõgusläätses on kujutise kaugus alati negatiivne.
4. Kumerläätses, kui ese asub fookuse ja läätse vahel.
5. Nii kumer- kui ka nõgusläätses.

Kui kontrollitakse valemite tundmist, tuleb hoiduda väärade valemite esitamisest vastusena, sest väärade valemite kuju võib jätta pildi õpilase mällu ja ta kasutab seda hiljem valesti:

Leidke esitatud näidetest kineetilise energia valem? Ek=

I variant: II variant:

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| 1. mgh | 1. $\frac{mc}{2}$ |
| 2. $\frac{mv^2}{2}$ | 2. $\frac{mv^2}{2}$ |
| 3. $\frac{mv^2}{R}$ | 3. $\frac{mv^2}{g}$ |
| 4. mv | 4. ma^2 |
| 5. $\frac{kx^2}{2}$ | 5. $\frac{km_g^2}{2}$ |

II variandist tuleks hoiduda. I variandi kohta võiks aga öelda, et kui õpilane tunneb 4 valemit, juhuslikult ei tea õiget, siis ta leiab ka õige. See on ju hea! Sellise kartuse puhul võib valida õiged valemid eesolevast füüsikaosast. Tunda 4 valemit viiest tähendab ka midagi. Siis õpilane saab selgeks vajaliku valemi, mis kinnistub nüüd ehk pareminigi.

Küsitluskaardiks sobiv formaat on 207 × 297 mm, perfokaart või pisut paksem tarbepaber. Küsimused ja vastused kanname laht-

ritesse tabeli kujul. Vasakul üleval serval on ringid või lahtrid šifri jaoks. Perfokaartidel saame šifrina kasutada ratsureid. Küsitluskaartide blanketid võib lasta trükkida (vt joonis 1).

Sifriks võib olla kaardi number, teema number, kursuse või klassi number ja raskusaste. Pealdises saab näidata teema ja alateema. Sõltuvalt vajadusest võib sinna kanda ka teisi andmeid.

■ Õpilasi on võimalik küsitleda järgmiselt: 4–6 õpilast saavad kaardid. Hea, kui neile on varutud eraldi õpilaslauad (töökohad). Samal ajal antakse teistele õpilastele individuaalne töö, näiteks kirjutada ülesande tekst grafoprojektorilt. Mõnda õpilast võib küsitleda suuliselt. Kaardile vastajaid võib asendada uute-ga, kui keegi tuleb vastama. Küsitluskaardile ettevalmistamise ja vastamise aeg olgu minimaalne, põhjendusel, et õige vastus on olemas. Õiged vastused märgib õpilane lisalehele, millel on sama šiffer mis kaardil. Lisalehele saab lahendada ülesande, teha arvutusi, kui see osutub vajalikuks. Lisaleht on esitatud tabeli kujul, mõõtmeteks võib olla 60 × 50 mm (joonis 2).

Õpilane märgib ristikesega arvatava õige vastuse. Kontrollimiseks asetatakse selle peale transparent augukestega õigete vastuste kohal. Kui õige vastus puudub, märgitakse läbi transparendi õige vastuse kohale ring. Lisaleht antakse õpilasele tagasi koos küsitluskaardiga, et ta saaks tutvuda tehtud vigadega. Õpetaja võib kasutada ka mõnda lihtsamat moodust, näiteks õpilane märgib tavalisele lehekesele küsimuse ja vastuse numברי eeldusega, et õpetaja teab õige vastuse asukohta.

■ Tunnikontrolleks saavad küsitluskaardid kõik õpilased. Lisalehtedel on kaartide šifrid ja õpilase nimi. Kaarte peaks olema vähemalt 4–8 eri variandis. Tehniliste kontrollivahendite korral saab kaarte edukalt kasutada, õpilane annab vastuse masinasse, jääb ära lisaleht. Kui üks küsimus sisaldab kaks õiget vastust, tuleb see kaardil märgistada küsimuse juures.

Esialgu tuleb küsitluskaardid ise koostada. Ühe õppeaasta jooksul jõuab palju ära teha. On vaja vaid head tahet ja pealehakkamist. Võib tekkida küsimus, kas nähtud vaev end tasub. Kutsekeskkooli õpetajana leian, et see on tõsine hoob sundida midagi tegema ka neid õpilasi, kellel ei ole kujunenud püsivaid tööharjumusi.

Kui leitakse, et küsitluskaardid on omal kohal, siis miks mitte valmistada küsitluskaarte tseentraliseeritult. On vaja, et koostamisest võtaks osa rohkem õpetajaid ja parimad variandid saavad siis paljundamisõiguse. Miks mitte kord vaeva näha oma tulevase koormuse vähendamise ja tunni efektiivsuse tõstmise nimel. Ideesid võib saada G. Karu brošüürist «Redeltestid».

Lisaks toon näite küsitluskaardist ja vastustehest.

Joonis 1

○○○○

①	1.	
	2.	
	3.	
	4.	
	5.	
②	1.	
	2.	
	3.	
	4.	
	5.	
③	1.	
	2.	
	3.	
	4.	
	5.	
④	1.	
	2.	
	3.	
	4.	
	5.	
⑤	1.	
	2.	
	3.	
	4.	
	5.	

Joonis 2

K \ V	1	2	3	4	5
1					
2					
3					
4					
5					



KOOLIEELNE KASVATUS

Koolivalmidus ja selle edendamise teid

*TAIMI TULVA,
TPedI koolieelse kasvatuse kateedri
juhataja, dotsent*

Koolieelikute psühhofüsioloogilisi ressursse, nende koormustaluvust, kehalist ja vaimset arengut, samuti õpitegevuse aluste kujundamist eri tunniliikides on viimasel kümnendil TPedI koolieelse kasvatuse kateedri teadurid sügavuti uurinud. Läänud viisaastakul võeti tähelepanu keskmesse 5—6-aastaste arengu analüüs, mille alusel püüti diagnoosida isikulislikku koolivalmidust.

Vastavasisuliste uurimuste korraldamist alustati meil 1963. a akadeemik H. Liimetsa eestvedamisel 7aastaselt kooliminejate huvides. Ühiskonna areng, temas toimuvad muutused tingivad põhjendatult vajaduse korduvalt uurida laste kooliküpsuse ja koolivalmiduse probleeme. Jälgides ajalooliselt laste koolimineku vanust, võime A. Elango (9) andmetele tuginedes väita, et 1919. a kehtestati meil koolikohustus üheksaselt, 1923. a kaheksaselt ja 1931. a võis kooliõpinguid alustada seitsmeselt. Päevakorralt on asetunud 6aastaste koolimineku.

NLKP Keskkomitee peasekretär M. Gorbatošov kõneles poliitilises ettekandes NLKP XXVII kongressile sellest, et koolireformiga

ettenähtud abinõude ellurakendamise tempo ei rahulda meid. «Üldiselt võttes on tarvis . . . taotleda resoluutsemat õpetamise efektiivsuse tõstmist, noorte iseseisvaks eluks ja tööks ettevalmistamise põhjalikku parandamist ning uue ühiskonna teadlike ehitajate kasvatamist.» (1, lk. 56.) See saab alguse koolieelsest lapsepõlvest.

Nüüdisaja koolieelse kasvatuse võtmeküsimuseks peetakse koolivalmidusega seotud küsimusteringi. Uurimisteema on kompleksne, kujutades endast interdistsiplinaarset probleemi. Selle lahendamine eeldab kasvatajate, lastevanemate, õpetajate, defektoloogide, meedikute ning haridusjuhtide vahelist tihedat koostööd.

Teoreetilisi lähtekohti. Teema käsitlemine on seotud mõistete täpsustamise vajadusega. Mõlemad, nii «kooliküpsus» kui ka «koolivalmidus» on käibel, kusjuures vahetegemine siiski vajalik. Mõiste «kooliküpsus» puhul on rõhk asetatud lapsele, tema arenguküpsusele koolieelse ea lõpus; mõiste ise on kitsama tähendusega (intellektuaalne, funktsionaalne, tööküpsus jms). Eelistatuim nii meil kui mujal on mõiste «koolivalmidus», mis on avarama tähendusega, haarates enda alla nii arenguküpsuse kui ka kooliks ettevalmistatuse taseme. Koolivalmiduse uurijad (Hetzer, Kern, Öry, Szabo, Kääriäinen, Zaporozets, Venger jpt) on rõhutanud, et kooliuisukus saanud laps peab olema valmis kooliliku eluviisi vastuvõtmiseks, süstemaatiliseks õpitegevuseks nii vaimses, kehalises kui ka sotsiaalses plaanis. Selleks tuleb koolieelses eas last ette valmistada.

Koolivalmiduse saavutamist mõjutab arvukas tegurite konglomeraat, mis taandub esmajoones lapse psühhofüsioloogilisele arengutasele ning tervislikule seisundile. Seda determineerivad mõneta pärilikud eeldused ja soodumused, olulised on karakteri omadused ja tööjõudlus, otsustav osa on keskkonnafaktoritel. A. Vengeri (5) koolivalmiduse uurimustest tulenes mitmeid mõtlemapanevaid järeldusi. Sageli esinevate ebasoodsate arenguvariantidena 6—7-aastastel nimetatakse ängistust, konfliktset enesehinnangut, madalat iseseisvuse taset. Märgatavalt suureneb ülesannetesse formaalse suhtumise tendents. Uuriija arvates on seda tinginud rangelt reglementeeritud õpetaja—õpilase suhted koolis, mida ei saa kõrvutada kasvataja — lapse suhetega lasteaias.

Meedikud hoiatavad pedagooge koolivalmiduse diagnostikale üheülbalise lähenemise eest. S. Grombahh (6) kirjutab, et pelgalt vaimse arengu kriteeriumidest ei piisa koolivalmidusele hinnangute andmisel. Moskvas oli ligi 10% uuritustest funktsionaalselt ebaküps, aga samas heade ja rahuldavate vaimsete eeldustega. Ka R. Silla (7) uurimustest on ilmekalt selgunud, et 6aastaste organism on 7aastaste või veelgi vanemate lastega võrreldes märksa tundlikum igasuguste sanitaar-

ja hügieeninõuete hälvete suhtes. Mida noorem on laps, seda suurema jälje jätab tema edaspidisesse arengusse iga elutingimuste hälve, olgu see siis soodne või ebasoodne. Arutledes koolireformi taustal 6aastaste õpetamist, on D. Elkonin (10) alla kriipsutanud sotsiaalse küpsuse saavutamise (iseiseisvuse) vajalikkust. Kooliedukus on suuresti koolieelse perioodi sisukusest ja selle emotsionaalsusest.

Koolivalmidus kujutab endast lapse individuaalsete omaduste terviksüsteemi. Sellesse kuulub lapse motivatsiooni ja tunnetustegevuse arengu tase, analüütilise ja sünteetilise tegevuse, suhtlemise ning tahtelist tegevust reguleerivate mehhanismide kujundamise aste. Integreeritult võimaldab terviksüsteem tagada kooliuisiku toimetuleku kooli nõudmistega. Mõistagi kuulub sellesse teatud määral ka eneseregulatsioon.

Oma uurimuse eesmärgiks seadsime 5—6-aastaste arengupildi analüüsi. Koostöös psühholoog T. Kitveliga (4) valmis kompleksuuringu juhend. Püüdsime hinnata lapse isiksuse neid arengutegureid, mis kõige olulisemalt lapse edasist õpiedu võivad mõjutada. Nendeks said järgmised tunnuste rühmad: tervis, kehaline ja motoorne areng; senso- ja psühho-motoorne areng; intellektuaalne areng ning isiksuse sotsialiseerumist iseloomustavad tegurid. Arengunäitajate põhjal saab välja selgitada probleemlapsed, kellele tuleb enne kooli teha korrigeerivaid toiminguid. Koolivalmiduse saavutamise kontekstis on määra osa mängul ja mänguasjadel.

Koolivalmiduse diagnostika tähtsust koolireformi ellurakendamisel on toonitanud Eesti NSV haridusministri asetäitja K. Luts (5, lk 8).

Uurimuse korraldusest. Katsed tehti 739 lapsega, vanuses 5 a 1 kuu kuni 6 a 7 kuud (tüdrukuid 365, poisse 374). Niisugune 5—6-aastaste koolieelikute ulatuslik, kogu meie vabariiki haarav uurimus on esmakordne. Uuriti lapsi, kes pidid kooliteed alustama kuueselt; kontingendi määras Eesti NSV Haridusministeerium. 1/3 uuritust kohapealsete tingimuste puudumisel siiski kooliteed ei alustanud. Andmete statistilise töötamise eri programmide alusel tegi TPedI arvutuskeskuses arvutusgrupi töötaja M. Matiek. **Andmete lühianalüüs.** Teeme seda tunnusrühmade läbilõikes, mis võimaldab anda paremat tervikülevaadet. Laste tervisliku seisundi kohta andsid hinnangu arstid. Enamik lastest kuulub I või II tervisegruppi. Samas on 12,6% III gruppi kuuluvaid. See viitab krooniliste haiguste olemasolule ja eriarstide juures arvelolekule. Murettekita on nägemishäiretega laste rohkus. Poisid põevad sagedamini kui tüdrukud. Kehalise arengu, motoorika ja kehalise ettevalmistuse näitajates on suuri individuaalseid erinevusi. Liikumisaktiivsuse näitajad seostusid tugevalt ($p > 99\%$) kasvataja antud koolijõudluse prognoosiga. Tähtis üldkehalist arengut iseloo-

mustav ja hindav näitaja on jalgrattasõidu oskus, 20% lastest ei vullanud seda.

On ilmne, et laste tööjõudlus on suuresti tervisest, lapse emotsionaalsest seisundist, liikumisaktiivsusest, õigest päevakavast, õpikoomusest jms. See on taandatud kehalesele ettevalmistatusele, funktsionaalsele küpsusele. J. Aul kinnitab, et «... füüsilise arengu tase, selle omapära, selle areng on ühtlasi mitmete psüühiliste nähtuste mõistmise võtmeks» (1, lk 5).

Sensomotoorse ja intellektuaalse arengu taset hindasime 12 erineva katse alusel. Selgus, et kõige informatiivsemaks osutusid nendest jutustamisoskuse (pildiseeria järgi), kuulmis-mälu (üksikute sõnade meeldejätmise), joonistamise ja järelejoonistamise katsed.

Kooliminevalt lapselt oodatakse head sõnavara, ladusat ja loogilist jutustamisoskust. Heaks näitajaks peame kooliuisiku vestluse ja kontaktivalmidust. Joonistamise (iseenda joonistamine) ja järelejoonistamise (erinevad kujundid kindlas järjekorras, säilitades suurusuhteid) katsete kaudu saime teavet lapse sensomotoorse arengu kohta. Joonistuste põhjal saab otsustada isiksuse psüühiliste protsesside arengu üle, saab analüüsida reprodutseerimisvõimet, värvipliiatsite kasutamise eelistust jne. J. Svancara (8) väidab, et mida noorem on laps, seda enam on võimalik joonistuste kaudu diagnoosida tema vaimset arengut. Joonistuste analüüsil lähtusime laste tähelepanuvõime täpsusest; mõtlemisest, proportsioonide suhetest jne. Väikese lapse joonistamine pole veel kunst, vaid eelkõige lapse mõtlemine, tema eneseväljendamine paberil. Järelejoonistamise katse kaudu hindasime käeliigutuste koordineerimise ja töö-küpsust. Teadupärast on laste käeliigutuste koordineerimine õige tihedalt seotud tajuga. Lugemis- ja kirjutamisoskuse eelduseks tohib pidada arenenud sensomotoorset taju.

Nõrgaks loeme napolisialist, katkendlikku ja ebaloogilist pildiseeria järgi jutustamist; mälu mahtu, mille puhul 8 sõnast suudetakse meelde jätta vaid 3 või vähem sõna; konarlikku joonistamist ja järelejoonistamist (saamatu pliiatsikäsitsus). Vaimse arengu tase avaldus veel tunnetushuve, taju- ja vaatlusvõimet (eriti vormi, värvi ja proportsioonitaju) ning tööküpsust iseloomustavate ülesannete kaudu.

Kasvatavate eksperthinnangutest koosisid **iseloomuomadused**, mis kõige enam korreleerusid kasvataja prognoosiga. Need olid: omadus, mida võib nimetada selvevõimeks. See avaldus lapse korratundes, tema hoolitsuses oma asjade korrashoiu, välimuse eest. Head näitajad olid 2/3 tüdrukutest ja 40% poistest. Teine omadus oli püsivus: pealiskaudne ja püsivus oli ligi kümnendik tüdrukutest ja enam kui viiendik poistest. Kolmandana nimetame suhtlust täiskasvanutega, mis korreleerus koolis edasijõudmise prognoosiga tugevamalt kui suhtlemine

eakaaslastega. Head täiskasvanutega (kasvatajatega) suhtlejad on pooled tüdrukutest ja 40% poistest. Huvi eakaaslaste vastu tekib lastel hiljem kui täiskasvanute vastu.

Kasvataja prognoos edasijõudmiseks koolis on täiesti soodne peaaegu pooltel uuritud tüdrukutest ja veerandil poistest; raskusi koolitööga toimetulekul võib esineda ca 9% tüdrukutest ja 19% poistest. Kasvataja prognoos edasijõudmiseks koolis langeb ca 90% ulatuses kokku 6aastaste laste õpetajate hinnanguga koolitööga toimetuleku kohta.

Koolivalmiduse negatiivse prognoosi sagedus jääb enam-vähem samale tasemele (ca 15%) alates 5 aastast 7 kuust, kusjuures positiivse prognoosi sagedus hakkab kasvama alates 5 aastast 11 kuust. Nõnda on põhjust arvata, et 6aastast last võib lugeda koolivalmiduse saavutanuks, kui tal on head tunnused ülalmainitud tunnusrühmades (hea tervis ja ealistele normidele vastav kehaline areng, ladus jutustamisoskus, hea kuulmismälu ning joonistamise-järelejoonistamise tase, arenenud vaatlusvõime, püsivus ja iseseisvus tegevuses, hea selvevõime, sujuv suhtlus täiskasvanutega, valmidus nendega koostevõimeks ning korralduste täitmiseks). Kuigi lugemisoskust edaspidi lasteaedades ei anta (meie poolt uuritud kontingendile küll), oleme arvamisel, et lugemisoskus on äärmiselt oluline indikaator koolivalmiduse hindamisel ja tulevikus kooliedukuse tagamisel. Tüdrukutest oskasid lugeda peaaegu pooled (45%), poistest 1/4.

Vanemate hoiakute analüüsil toetume T. Petersoni uurimisandmetele. Ligikaudu kolmandik küsitletud vanematest peab oma last piisavalt arenenuks ning terveks, et panna teda kooli 6aastaselt. Vanemaid teeb ärevaks uus, neile tundmatu koolikorraldus ja kooliprogrammide raskus (eriti teravalt ilmnes see saarte vanemate vastustest). Muret tuntakse oma laste vähese iseseisvuse pärast, nende sõnakuulmatuse, enesevalitsemise puudumise, närvilisuse, püsimatuse, vähese eneseusalduse jm pärast. Häireid võib tekitada laste järelevalvetus kodus, kui õppetöö toimub kahes vahetuses, ning sellega ühenduses raskused laste toitlustamisega. Märgitakse ka sagedast suuremate laste vägivalda kooliteel, mida väikesed kooliõpilased on kogenud. Maalaste vanemad muretsevad liiklusolude ja sellest sügeneda võiva sõiduväsimuse pärast (koolid kodust kaugel, busside ootamine). See, et enamiku vanemate hoiakud varasema kooliastumise asjus pole kuigi soodsad, osutab tõsistele vajakajäämistele pedagoogilises propagandas.

Koolivalmiduse kriteeriumid. Kompleksse uuringu taustal ilmnisid reljeefsed näitajad, mida saab pidada kriteeriumideks 6aastaste koolivalmiduse kui väga mitmekihilise näitaja üle otsustamisel. Isiksuslikku koolivalmidust determineerivad alljärgnevad näitajad:

1. **Kuulumine I või II tervisegruppi** (määrab arst).

2. **Kehalise ja motoorse arengu ealistele ning soolistele normidele vastav tase.** Vajakajäämised selles sfääris ei takista otseselt kooliminekut. Küll aga tuleb normidest suurte kõrvalekaldumiste korral kooliastumist kaaluda teiste näitajate foonil.

3. **Sensomotoorsed võimed ja oskused**, mida hinnatakse joonistamise ja järelejoonistamise katsete alusel. Kui lastel on nendes katsetes madalad tulemused, millega tihti kaasnevad ka tagasihoidlikumad tulemused kehalises arengus, on soovitatav kaaluda koolimineku edasilükkamist või suunata laps sobivasse kooli.

4. **Intellektuaalne areng**, mida hinnatakse jutustamisoskuse, mälu ja tajuvõimet hindavate katsete põhjal. Nõrgad tulemused nendes katsetes viitavad vajadusele suunata lapsi pedagoogilis-meditsiinilisse komisjoni, kus sobiva kooli küsimuse täiendavate katsete alusel otsustavad kogenud spetsialistid.

5. **Sotsiaalset arengut** (suhtlemist, käitumist, selvet jne), samuti tahte- ja motivatsioonisaset (hoiak kooli suhtes, püsivus tegevuses jne) saab määrata kasvataja eksperthinnangute alusel. Peab ütlema, et kasvatajate hinnangud, mis tuginevad pikaajalistele kogemustele ja heale laste tundmisele, on väga väärtuslikud.

Koolimineku pikendust peaksid saama need lapsed, kellel on tugev mahajäämus kolmes esimeses grupis ja lisandub halb prognoos järgmistes. Teadupärast väidavad psühholoogiatestide läbiviijad, et mõnede katsete madalaid tulemusi on võimalik kompenseerida teistes paremate tulemuste saavutamisega. «Tegelikkuses on säärane kompensatsioon ebatäielik, eriti kui ei diagnoosita abstraktset «intellekti», vaid niisugust mitmekomponendilist näitajat, nagu seda on koolivalmidus» (5, lk 188).

Siitkaudu võime reümeerida koolivalmiduse saavutamist takistavad tegurid. Need on funktsionaalne küpsematus (halb tervis, madal tööjõudlus, kehaline ja motoorne arenematus, väike liikumisaktiivsus jne); sensomotoorne mahajäämus (käe- ja sõrme-liigutuste halb koordineerimine, käe ja silma nõrk koostöö, abitu vahendite käsitsus, taju puudulik areng jne); tagasihoidlik vaimne arengutase (mälu, mõtlemise, taju, kontaktteerumisvõime hälbed; konarlik väljendusoskus, napp kõne areng); sotsiaalne küpsematus (püsimatus, vähene iseseisvus, suutmatuse end pingutada, pidurdamatus, hälbinud suhted täiskasvanutega, kohanemiseraskused jne).

Koolivalmiduse üle otsustamisel (lisaks konkreetsetele katsetele) vajavad kasvatajad arstide ja defektoloogide abi, vältimaks seda, et puuduliku koolivalmidusega lapsi ei vahetataks ära vaimse alaarenguga või mõne muu arenguhälbega lastega.

Koolivalmiduse edendamise võimalusi. Mäng, õppimine ja töö on isiksuse kujundamisel koolieeliku tegevuste süsteemis tihedas koostöös. Seetõttu oleneb koolivalmiduse saavutamise paljuski nimelt nende tegevusliikide ühtsusest. Alljärgnevalt osutame mõnedele koolivalmiduse edendamise võimalustele õppe-kasvatustöö täiustamise tingimustes.

1. Sihipärase õpetamise, programminõuete omandamise eesmärgil on **oluline koht tundidel**, nende kvaliteeti ning õpetamise efektiivsust on võimalik veelgi suurendada. Ainult tundides saab konkreetselt kujundada õpi-eeldusi ja harjutada lapsi vaimse tööga. Seal saavutatakse, tänu targale ja arukale kasvatajale, oskus kuulata ja kuulda, vaadata ning näha, tegutseda plaanikohaselt; õpitakse andma hinnangut oma tööle, kontrollima ja juhtima oma käitumist jne. Nii täiustub lapse vaatlusvõime, saadakse hulgaliselt võrdlus-, üldistus- ning järelduste tegemise kogemusi. Tundidel on tähtis osa laste **vaimse aktiivsuse kasvatamisel**, laste tunnetushuvidel virgutamisel. Kooliminev laps peab suutma tahte abil taltsutada tundides oma eale iseloomulikke liikumisvajadusi, tahtlikult jälgima kasvataja seletusi jne. On vaja, et kasvataja alati põhjalikult mõtleks läbi kõik tunnid ja peaks silmas laste erinevaid huve ning võimeid. Uue ja tundmatu suhtes altim laps on tavaliselt ka erksate tunnetushuvidel; see aga on eduka koolitööga toimetuleku kindel tagatis.

2. Laste senso- ja psühhomotoorse arengu edendamiseks on soovitatav tundidesse, eriti aga tunnivälisesse tegevusse lülitada **arendavaid õppemänge ja -harjutusi**. Need võivad olla suunatud vestlus- ja jutustamisoskuse lihvimisele; omal kohal on foneemikuulmist arendavad mängud (nt nimeta a-häälikuga algavaid sõnu, leia pildil sõnu, milles on r-häälik jne). Tagasihoidliku foneemikuulmisega lastel kulgeb lugema õppimine vaevaliselt. Pakume lastele taju, mõtlemist, mälu, fantaasiat arendavaid harjutusi (peitepildid, humoristliku sisuga jutustamispildid, labürintpildid, mõistatused, kujundite täiendamine jne), õpetame liisusalme ja kasutame riimkõnet.

Laste **sõrmede peenmotoorika arengut** soodustavad mitmesugused väikesed mänguasjad. Soovitame kasutada väikesi vurre randme vabaks muutmiseks (õige käsitsemise ja käimakeerutamise korral hakkavad vurred jalal veerlema). Sääraste harjutustega alustatakse juba maimikutega (mängutoosid, kruvimismängud jne). Käelise osavuse saavutamiseks ja liigutuste arendamiseks on vaja harjutada pliitsi, pintsli käsitsemist ning töövahendite (käärid, nõel, niit) kasutamist. Kasulikud on **järeleõikamised ja järeleõmblemised**, mida seni veel vähe tehakse.

Lapsi arendavad ülesanded, mis nõuavad neilt loovat mõtlemist ja võimaldavad maksimaalselt avalduda iseseisvusel. Suur on vaja-

dus koolieelses eas lastele mõeldud harjutamisviikute järele, milles saab pilte värvida, kujundeid täiendada, lahendada nuputamises ülesandeid, midagi välja lõigata, kleepida jne. Koolivalmiduseta laste arendamist niisuguste mängude ja harjutuste varal on soovitatav läbi viia põhiliselt kolmes valdkonnas: senso- ja psühhomotoorse, kommunikatsiooni, s.t suhtlusoskuse andmisel ja suhtlemisvõimalduse kasvatamisel ning oma ülesannetesse teadliku suhtumise kasvatamisel (alustatu lõpuleviimine, suhteline iseseisvus, püsivus tegevuses jne). See on igapäevaelus saavutatav harjutamisega ning järjekindlate nõudmistega esitamisega lastele, kaasates sellesse ka vanemaid.

3. **Mängu arendavaid võimalusi** koolivalmiduse saavutamisel on seni veel vähe kasutatud; seda on muidugi ka vähe uuritud. Selge on aga see, et mängu hakatakse lähitulevikus üha intensiivsemalt kasutama laste kooliks ettevalmistamisel. Mängus kinnistatakse teadmisi, omandatakse suhtlemiskogemusi, otseselt uusi teadmisi ei pea saama. Seniseks vajakajäämiseks loeme seda, et lastele antakse hulgaliselt valmisinfot. Enam peaksime andma iseseisvat tegevust, võimaldama ise erinevate lahendusvariantide leidmist. Mängu ja teiste loovtegevuste osa suurendamine päevakavas on äärmiselt vajalik, seda esmajoonel esteetilise ja eetilise sfääri rikastamisel. Paljudel lasteasutustel on häid mängupäevade korraldamise kogemusi, otstarbekamalt tuleb kasutada mänguks ettenähtud aega. Nõnda võimenduvad õppe-kasvatustöös tulemused loovmängus ja loovtegevustes.

4. Õpetame last juhtima, **reguleerima oma käitumist**, olema valmis koostegevuseks täiskasvanute ja kaaslastega, neid arvestama. Olulisteks sotsiaalse koolivalmiduse tunnusjoonteks loetakse omadusi, mis aitavad kollektiivi sisse elada, leida seal oma koht ja sobitada end teistega. Muret valmistab õpetajatele, ja nagu selgunud, ka vanematele, laste kohuse- ja vastutustunde puudumine. Nõuame juba koolieelikutel **jõukohast osalemist töös ning vastutust selle kvaliteedi eest**. Käitumis- ja hügieeniharjumuste, samuti suhtlemise mudel omandatakse lapsepõlveaastatel.

5. Senisest tõhusamat tähelepanu pöörame edaspidi **tervisekasvatusele**. Kurvastavalt palju esineb meedikute hinnangute järgi mitmesuguseid kehalise arengu kõrvalekaldeid. Hoopiski põhjalikumalt mõtleme läbi mängu- ja spordiväljakute rajamise võimalused, samuti laste värskes õhus viibimise. Nii võiks mänguväljakutel olla munakivi- või kruusateid, millel käimine aitab jagu saada lampjalgsusest, nendel on ka karastav funktsioon. Õueala võimaldagu liikumisaktiivsuse rahuldamist ning pakkugu võimalusi intensiivseks kehaliseks tegevuseks.

6. Parema koolivalmiduse saavutamisele aitab kaasa kasvatajate koostöö tõhustamine vanematega ja vajadusel nende töökollektiividega (sotsiaalselt hooldamatud, emotsionaalse deprivatsiooniga lapsed jne). Soovitatav on tihendada koostööd kasvatajate ja õpetajate, metoodikute ning vanemate vahel. Järjepidevus koolieelse lasteasutuse ja algkooli vahel on veel tagasihoidlik.

7. Seoses üleminekuga 6aastaste õpetamisele (koolis või lasteaias) on tarvis kujundada üldsuse positiivne hoiak, kasutades enam selle teemalisi raadio- ja telesaateid, ajakirjandust, poliitpäevi jne. Pedagoogilise propaganda süsteemi saab täiustada ja sihipärasemaks muuta, tõhustada kodupoolset ettevalmistust kooli astumiseks. Kool nõuab väikeselt õppurilt liiga suuri pingutusi, kui last pole selleks ette valmistatud. Kasutame senisest efektiivsemaid pedagoogilise propaganda vorme (probleemsituatsioonide lahendamine, rollimängud, eesrindliku kogemuse üldistamine vanemate poolt jne).

Kokkuvõtvalt. Uuendustaotluste esitamisel ühenduses 6aastaste kooli saatmisega soovime lähtuda sellest, et kasvatusküsimustele mis tahes tasandil ei lähenetaks järgalt ning ülepingutatult ega nõutaks kõigilt lastelt kohustuslikku võrdvõimelisust. Püüame arvestada ning säilitada iga lapse ealist ja soolist omapära, individuaalsust.

Koolivalmiduse tase on erinev; neid erisusi kasutame paremate tulemuste saavutamiseks ning napimate eeldustega laste järeleaitamisel. Meie koolivõrk on piisavalt avar, millest tulenevalt iga laps peab saama õppida oma arengule kõige sobivamas koolis.

Kirjandus

1. Gorbatšov M. NLKP Keskkomitee poliitiline ettekanne Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXVII kongressile. Tln, 1986.
2. Aul J. Eesti kooliõpilaste füüsilise arengu hindetabelid. Tln, 1974.
3. Luts K. Koolireform ellu. — Nõukogude Kool, 1984, nr 7.
4. Katsematerjal vääraastaste koolivalmiduse uurimiseks. Koost. T. Tulva, T. Kitvel. Tln, 1985.
5. Венгер А. Л. Психологическая готовность детей к обучению в школе. — В сб.: Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника. Под ред. Н. Н. Поддякова, А. Ф. Говорковой. М., 1985.
6. Громбах С. М. О некоторых современных проблемах гигиены детей. — Дошкольное воспитание, 1982, № 10.
7. Силла Р., Теосте М., Салиева К. Развитие и здоровье 6-летних детей в подготовительных классах. — В сб.: Формирование школьной зрелости ребёнка. Таллин, 1982.
8. Шванцара И. и др. Диагностика психического развития. Прага, 1978.
9. Эланго А. Ю. Проблемы школьной зрелости в Эстонии 1919—1940. — В сб.: Формирование школьной зрелости ребёнка. Таллин, 1982.
10. Эльконин Д. Размышления над проектом. — Коммунист, 1984, № 3.



KOOLIMUUSIKA NR. 5

Et laste silmad esinemas säraksid

HELVI VOORE,
Eesti NSV teeneline õpetaja

Kui sageli võime kuulda nii lastekooride kui ka ansambli laulmist, kus kõik näib korras olevat — laul on kindlalt omandatud, meloodia ja rütm õiged, kuid ometi ei sunni see meid kuulama, ei pane kaasa elama. Puudub ilmekus, emotsionaalsus. Lapsed laulavad tuimalt, väsinud ilmega nagu mingit kohustust täites. Kindlasti oleme sellega õppeajal tegelnud, hiljemgi mõtteid vahetanud, kuid igapäevases koolitöös kipume mõndagi unustama.

Et käes on kevad ülevaatuste ja esinemistega, peatume lühidalt sellel probleemil.

Kõige olulisem on õpetaja isik, tema sugestiivsus. Õpetaja peab «põlema» igas tunnis, sütitama igal proovil, haarama kõigi mõtete ja meeled esinemas. Õpetaja ei tohi endasse tõmbuda ega ainult nõuda, ta peab laulma, tantsima, naerma, võimlema õpilaste ees. Seda kõike on vaja, seda enam, et oleme «külma põhjamaa rahvas». Väikelaste loomulik emotsionaalsus ei tohi kooli ajal muutuda tuimuseks. Kes on näinud maestro G. Ernestsaksa koori ees tantsimas, teab, millist mõju see koorile avaldab.

Teiseks ärgem unustagem õpilaste eeskujut. Igas klassis leidub õpilasi, kelle esinemist saame teistele eeskujuks seada. Eriti algklassilastele on kaaslase eeskujut väga vajalik: alateadlikult matkitakse õiget hingamist,

fraseerimist, artikuleerimist jne. Ka hindamisel peab õpetaja arvestama ilmekat laulmist, seda eriti mürsikute eas, kus kiputakse laulu «maha vuristama».

Hea eeskuju on ka heliplaat või -lint. Mõnikord kasutame seda kohe sissejuhatuses, huvi äratamiseks, teinekord kuulame siis, kui endal juba laul selge, võrdleme esitust ja leiame uusi lisanüansse. See kõik teritab õpilaste tähelepanu ja arendab nende analüüsivõimet.

Et laulu emotsionaalselt esitada, peab aru saama selle sisust, mida luuletaja ja helilooja on tahtnud meile öelda. Sisu lahtimõtestamist peab juhtima õpetaja. Pikki vestlusi pole vaja, sest juba paarist küsimusest selgub, kas õpilased on tabanud laulu moto. Vahel tuleb ka õpilastega arutada, milliste vahenditega on võimalik sellist meeoleu saavutada, nagu laul nõuab. Kas on erinevust salvide vahel, kus on laulu kulminatsioon — kõike seda on vaja analüüsida.

Järgnevalt mõni sõna dirigendist. Väga oluline on dirigendi žest. Mida ilmekam ja selgem see on, seda vähem vajatakse sõnu. Siin peaks iga pedagoog end arendama, jälgides kontsertidel uusi dirigente. Aga ka väike dirigent mudilaskoori ees mõjub suggestiivselt. Takti viipame terve klassiga ja töötame mõnede õpilastega veel väljaspool tundi. Siin peaks olema võimalik tuua koori ette dirigente mitte ainult algklassidest, vaid ka kesk- ja vanemast astmest. See on eriti vajalik saatena laulude puhul, kui õpetaja peab olema klaveri taga. Mitte igas koolis pole õpilasi, keda saaksime rakendada kontsertmeistrina. Aga saatena on väga palju: see võib hea laulu «rappa» viia ja keskmisele laulule palju juurde anda. Muidugi, kui on võimetega õpilasi, vahel ka improvisaatoreid, siis kasutagem kõiki võimalusi. Seda mitmekesisem on esinemine. Meeleolu loomisele aitavad kaasa paljud lisategurid. Näiteks liigutuste lisamine laulule. Seda kasutatakse peamiselt algklassi-õpilaste juures. Liigutused peavad olema õpetajal hästi läbi mõeldud ja õpitakse ära siis, kui laul on selge. Need ei tohi olla liiga keerulised, et hakkavad takistama laulmist, ka ei tohi nendega liialdada. Lisame nad kas ainult salmi või refräänide ajal. Oluline on, et neid tehtaks väga täpselt ja korraga, siis on mõjusam. Ka noortekoorid on hakanud end laulu ajal «liigutama». Seda võime näha televisioonis ja mõne laulu puhul jätab esitus soodsa mulje. Muidugi jääb see dirigendi otsustada.

Väikelastele mõjub hästi laulu instseneerimine, s.t lavastamine. Ansambli puhul võivad kõik muutuda tegelasteks, koori ette tuuakse mõned neist. Näiteks laulu refräänide ajal markeerivad laulu meetriks kaks pikkade põlde ja haamritega seppa koos alasiga või rohelist lauapaberist sõdurimütsidega rühm, mõni maskiga loomake — orav, jänes, kass jt. See kõik aitab laste tähelepanu kõita.

Proovide ajal tuleb hoolitseda selle eest, et mõni õpilane laulmist ei unustaks. Ka noortekoor võiks mõne esinemise, nt rahvalauludega, teha vabamas vormis.

Mudilaskooriga sobib hästi rütmipilli-orkester, kuigi sellega ei tohi liialdada. Igal juhul ei tohi orkestreerida nii tihedalt, et see muutub müraorkestriks ja matab laulu. Vahel aitab ainult mõnest üksikust pillist — trianglist või trummist. Ja seda ka vanemate õpilaste puhul. Koorigi võib rütmiohistinaatot kaasa plaksutada või teha seda häälerühmade kaupa, näiteks mõne reipama marsilaulu refräänile. Ungaris kuulsin 10. klassi tunnis rütmilist kaasmängu, mis oli küllaltki nõudlik ja arendas õpilaste kontsentratsiooni-võimet.

Võib-olla on koolis flöödisolist, keda saaks kasutada esinemisel saatjana. Väga teretunud on instrumentaalansamblid kõige erinevamas koosseisus, kuid see nõuab õpetajalt tublit lisatööd.

Et hästi esineda, peab kindlasti tegema peaproovi samas ruumis, kus esinetakse. Ka lavale tulek ja minek nõuab harjutamist. Koolivorm tuleb esinemise puhuks korrastada. Väga sooviks näha solistidel ja ansambliil meie kauneid rahvarõivaid, ka stiliseeritud kujul. Kahju, kui need peavad kapis ootama vaid uut laulupidu. Ka esinemise aeg on oluline. Tööpäeva õhtul ja mida rohkem nädala lõpu poole, seda väsinumad on õpilased. Sobivam kontserdi aeg on puhkepäev.

Nagu alguses mainitud, peab laul olema hästi omandatud. Ei saa juttugi olla ilmekast ettekandest, kui intonatsioon on must, ansambel halb või diktsioon ebaselge.

Kui õpetaja kontserdikava koostamisel kõik koolis peituvad võimalused läbi mõtleb ja oma tööd armastusega teeb, siis jäävad ka laste silmad esinemisel särava.

Heino Rannap — pedagoogikadoktor

Lp kolleeg **Heino Rannap**, Sa oled tulnud toime toreda saavutusega, kaitstesid hiljuti doktriväitekirja pedagoogika alal ja said esimeseks doktoriks eesti muusikute hulgas. Sa oled lõpetanud konservatooriumi muusikapedagoogika erialal ja Sinust pidi saama üldhariduskooli muusikaõpetaja. Aga Sinu teenistuskäik kulges teisiti.

Heino Rannap: Muusikaõpetaja minust saigi, kuigi üldhariduskoolis olen muusikatunde andnud väga vähe. Konservatooriumi lõpetamise järel määrati mind tööle samasse õppeasutusse pedagoogika, muusikalise kasvatuse meetodika ja kooripartituuri mängimise õppejõuks. Aastatel 1954—1970 olin Tallinna Muusikakooli direktor ja õpetaja, 1970—1977 E. Vilde nim Tallinna Pedagoogilise Instituudi dotsent ja 1977. aastast jällegi konservatooriumi õppejõud.

Artur Vahter: Milline uurimisteema viis doktridissertatsioonini?

H. R.: Olen aastakümneid uurinud muusikaõpetuse teid, taset ja saavutusi meie vabariigis. Teemal «Muusikaõpetus Eesti perekonnas ja rahvakoolis (kuni 1917. a)» kaitseisin 1969. aastal kandidaadiväitekirja. Doktoridissertatsiooni materjal jätkus sellest: «Muusikaline kasvatus Eesti koolis (1917. a kuni 1980. aastateni)». Töö 5 peatükis on analüüsitud muusikalise kasvatuse olukorda Oktoobrirevolutsioonijärgses Eestis ja aastatel 1920—1940; muusikaõpetuse sisu, mahtu ja ideelist suunitlust perioodil kuni 1940. aastani ja Nõukogude Eestis; Eesti kooli laulurepertuaari progressiivseid ja reaktioonilisi kallakuid; klassivälise muusikalise kasvatuse üldisi tendentse ja probleeme; massiliste laulu- ja tantsupidude osatähtsust õpilaste kasvatamisel patriotismi ja internatsionalismi vaimus.

A. V.: Kas niisugune ulatuslik uurimus nõudis paljude arhiivmaterjalide ja kirjutiste läbitöötamist?

H. R.: Dissertatsioonis kasutatud kirjanduse ja arhiivifondide loetelus on ca 850 nimetust, mis tuli läbi uurida, analüüsida ja hinnata. Võrdlusandmeid andsid uurimused Vene NFSV, Läti NSV ja mõnede teiste maade muusikaõpetuse ajaloo kohta.

A. V.: Teatavasti on kaitsmise nõuetes dissertatsiooni materjali eelnev tutvustamine trükisena. Kus ja mida on ilmunud doktoritööst?

H. R.: Selle töö materjale on avaldatud 54 trükises. Siia kuulub 19 artiklit venekeelsetes väljaannetes (konferentside teesid, probleemartiklid, ajaloolised analüüsid teaduslikes väljaannetes, ka ajakirjas «Советская педагогика», sariväljaandes «Советская педагогика и школа» jm). Eesti keeles on ilmunud monograafia «Muusikaõpetus Eesti koolis (Oktoobrirevolutsioonist 1970. aastateni)». Muusikalise kasvatuse küsimusi olen käsitlenud ka monograa-



fias «Tee muusikasse», brošüüris «Muusikaseltsid Eestis», koguteoses «Tallinna Riiklik Konservatoorium», ajakirja «Nõukogude Kool», sariväljaande «Nõukogude pedagoogika ja kool» jt artiklites.

A. V.: Kuidas oli täidetud materjali aprobeerimise nõue?

H. R.: Dissertatsiooni materjale olen tutvustanud üleliidulistel teaduslikel konverentsidel Moskvas, Taganrogis, Ivanovos ja Tbilisis; regionaalsetel konverentsidel Vilniuses, Kaunases, Daugavpilsis (1975, 1978, 1981), Tallinnas (1973, 1977, 1983); vabariiklikel konverentsidel Tartus (1972, 1980), Tallinnas (1972, 1974, 1975, 1976, 1977, 1978, 1980, 1982, 1983). Kõikjal märgiti uurimisteema aktuaalsust ja vajalikkust, mõnes mõttes ka eeskuju andvat tähtsust, sest muusikalise kasvatuse küsimuste ajaloolisele analüüsile on enamikus maailma riikides senini vähe tähelepanu pööratud.

A. V.: Mis on selle uurimuse metodoloogiline alus?

H. R.: Marksismi klassikute tööd kunstist ja selle sotsiaalsest rollist, V. I. Lenini tööd rahvarahvusest ja noorsoo kommunistlikust kasvatusest. Mainitud dissertatsiooni lähtepunktiks on V. I. Lenini tarksõna, mille järgi on õige vaadelda iga küsimust sellelt seisukohalt, kuidas teatud nähtus ajaloos on tekkinud, millised peamised etapid see nähtus on oma arenemises läbi teinud ja sellelt tema arenemise seisukohalt vaadata, milliseks on ta muutunud nüüd. Õpilaste muusikakasvatuse eri ilmingute hinnanagu aluseks on partei ja valitsuse otsused üldhariduskoolide ning noorsoo ideelis-esteetilise kasvatuse kohta.

A. V.: Kus kaitsmine toimus? Kes kuulusid hindajate hulka.

H. R.: NSVL Pedagoogika Akadeemia Kasvatuse Üldprobleemide Instituudi Erialanõukogu istungil, kus nõukogu esimees on filosoofiadoktor akadeemik G. Filonov, liikmed instituudi pedagoogikadoktorid. Kuna minu töö teema oli väga spetsiifiline, siis oli kutsutud istungile nõuandva hääleõigusega veel kolm täiendavat oponenti.

A. V.: Kes olid oponendid?

H. R.: Ametlikeks oponentideks olid erialanõukogu poolt kinnitatud pedagoogikadoktorid I. Ljubinski (sama nõukogu liige), I. Unt Tartu Ülikoolist ja G. Tsõpin V. I. Lenini nim Moskva Riikliku Pedagoogilise Instituudi muusikapedagoogika teaduskonnast. Mitteofitsiaalseteks oponentideks olid kutsutud V. I. Lenini nim Moskva Riikliku Pedagoogilise Instituudi professor pedagoogikadoktor O. Apraksina, keda loetakse meie maa üheks suuremaks muusikalise kasvatuse spetsialistiks; NSVL TA Filosoofiainstituudist filosoofiadoktor N. Kijaštšenko kui esteetilise kasvatuse spetsialist, ja Moskva Konservatooriumi professor, NSVL rahvakunstnik V. Sokolov koorikultuuri eriteadlasena.

A. V.: Millised uurimuse tulemused on rakendatavad muusikalise kasvatuse praktikas?

H. R.: Et töö on teoreetilise-ajaloolise suunitlusega, siis on ka tulemustes esikohal teoreetilised üldistused. On avatud muusikalise kasvatuse pedagoogilisi aspekte, esitatud õppevahendite (sealhulgas koolilaulikute) väärtushinnanguid, tähtsustatud klassivälise muusikalise töö üldkasvatulikke eesmärgi. Rõhutatud on rahvuslike muusikatradsioonide kasutamise efektiivsust tänapäeva tingimustes. Tähtsaks pean muusikalis-tantsuliste massiürituste pedagoogiliste printsiipide väljatöötamist, mis on olulised õpilaste igakülgse kasvatamisel, eriti aga nende patriootilise ja internatsionalistliku teadlikkuse kujundamisel.

A. V.: Kas selle tööga on nüüd ammendatud kõik muusikakasvatuse probleemid?

H. R.: Hoopiski mitte. Ennekõike peab see töö avama tee uutele uurimustele. Tahtsin näidata, kuidas ajaloolist materjali kasutada tänapäevaste kasvatusküsimuste lahendamisel, ja, tuginedes sõnavõtjate arvamusele, see ka õnnestus. Muusikaõpetajad nii üldhariduskoolis kui ka kõrgkoolis on senini olnud praktikud, kes tegevtood on harva sidunud teadusega. Tänapäevase keeruka ühiskondlik-poliitilise situatsiooni, inimkonda ähvardava tuumasõja tingimustes peavad kõik, ka muusikaõpetajad leidma parimad ja kiireimad meetodid ning vahendid õpilaste maailmavaate kasvatamisel kunstivahenditega. Räägime põhjendatult rahvale teise kirjaoskuse andmise vajalikkusest, sest raalid ja kompuutrid on tunginud meie ellu. Kuid me vajame ju ka kolmandat kirjaoskust — muusikalist kirjaoskust, et saada osa tohutust muusikavaramust ja et seda kasutada igapäevases elus nõukogude inimese igakülgse arengu, vaba aja otstarbeka ning kasuliku veetmise huvides. Siin on uurimist vajavaid teemasid hulganisti ja võib eeldada, et tulemused üllatavad.



KROONIKA

Friedebert Tuglas 100

27. veebruaril korraldas Eesti NSV TA Keele ja Kirjanduse Instituut Fr. Tuglase 100. sünniaastapäeva tähistava teaduskonverentsi. Avasõnad ütles juubeli organiseerimiskomitee esimees, EKP Keskkomitee büroo liikmekandidaat, Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimehe esimene asetäitja I. Toome. Ettekandega esinesid KKI direktor E. Sõgel, J. Undusk (kõne avaldatud SV, nr 9, 1986), N. Bassel, B. Masioneni (Vilnius), T. Viilone (Riia), A. Borštšagovski (Moskva), V. Azarov (Leningrad), J. Surovtsev (üleliidulise juubelikomisjoni esimehe asetäitja), K. Laitenen ja H.-P. Lappalainen Soomest.

Eesti NSV TA Teadusliku Raamatukogus avati samal päeval Fr. Tuglase teoste näitus.

28. veebruaril avati Fr. Tuglase majamuuseumi aias punasest graniidist mälestuskivi, millel skulptor Ants Mölder kujutas rahvakirjanikku.

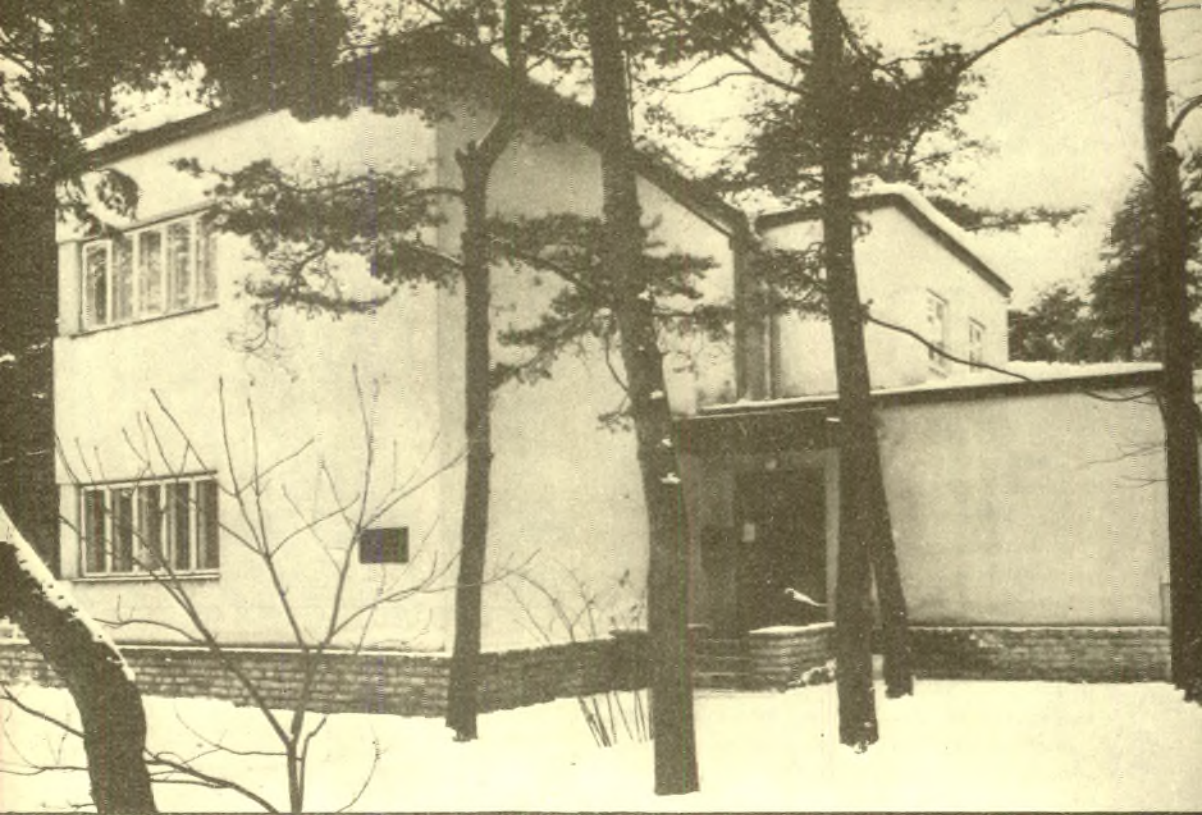
Eesti NSV Riiklikus Kunstimuuseumis pandi välja maali- ja graafikanäitus (150 tööd) Fr. Tuglase kunstikollektsioonist.

28. veebruaril toimus «Estonia» kontserdisaalis pidulik õhtu, millega tähistati Fr. Tuglase juubelitähtpäeva. Sõna võtsid juubelikomisjoni esimees I. Toome, üleliidulise juubelikomisjoni esimehe asetäitja, NSV Liidu Kirjanike Liidu sekretär J. Surovtsev, NSV Liidu rahvakunstnik, sotsialistliku töö kangelane prof G. Ernesaks, Eesti NSV teeneline kirjanik R. Parve, Ahja kk 11. kl õpilane R. Laigi. Kontserdil esinesid näitlejad J. Viiding, H. Mandri, A. Lamp. Mängis ERSO P. Lilje juhatusel, laulis Filharmoonia kammerkoor T. Kaljute käe all.

2. märtsil asetati Metsakalmistul Fr. Tuglase ja ta abikaasa hauale pärgi EKP Keskkomiteelt, Ülemnõukogu Presiidiumilt, Eesti NSV Ministrite Nõukogult, Eesti NSV Kirjanike Liidult, Looduskaitse Seltsilt, Soome Kirjanike Liidult ja Fr. Tuglase Seltsilt.

Samal päeval anti Fr. Tuglase majamuuseumis, mis oli läbi teinud värsket remondi, kätte Tuglase auhinnad äsjastele novellilaureaatidele Mari Saadile ja Andres Vanapale. Ingo Normet lavastas juubeliks Elo ja Friedebert Tuglase kirjad.

Juubelipäeva hommikul kinnitati Fr. Tuglase



majamuuseumi esikus seinale Tuglaste bareljeef (kujur Paul Horma). Aias põles löke.

1. märtsil avati Fr. Tuglase sünnikohas, Põlva rajooni Ahja alevikus mälestuskivi.

Ahja keskkooli hooneel uuendati välisilmet ja asutati Fr. Tuglase memoriaaltuba. 1. märtsil viibisid mälestustoa avamisel rajooni juhid, külalised ligidalt ja kaugelt ning õpilaspere. Fr. Tuglase Seltsi sekretär Hannu-Pekka Lappalainen Soomest andis Tuglase-nim Ahja keskkoolile üle Põhja-Espoo õpilase Sari Tuomise akvarelli Tuglase «Hello! maa» motiividel.

23. veebr avati mälestustahvel Kasariitsa Puiga talus, kus Tuglas veetis aastatel 1921—1922 oma suvepuhkuse.

1. märtsil avati ka Tartus Tammsaare pargis, kunagise Treffneri kooli läheduses Fr. Tuglase pronksbüsti (kujur Eesti NSV teeneline kunstnik Edgar Viies, arhitekt Andres Mänd). Sünnimuse puhul võtsid sõna prof. H. Peep, J. Eilart, Gruusia Kirjanike Liidu sekretär R. Miminošvili jt.

TRÜ aulas peeti Fr. Tuglase mälestust põlistav koosolek ja anti kontsert.

2. märtsil toimus Fr. Tuglasele pühendatud teaduslik konverents.

Emakeele Seltsi aastakoosolekul TRÜs 23. märtsil esines H. Rätsep ettekandega «Fr. Tuglase kirjanikusõnava iseloomulikke jooni».

26 märtsil avati Kirjandusmuuseumis Tuglase fotode, kirjade, raamatute ja tema tuttavate kunstnike tööde näitus. Kõnelesid H. Runnel ja P. Olesk.

5. märtsil oli Elva keskkoolis päevateemaks Fr. Tuglase kirjanikuisiksus. Kanti ette montaaži Tuglase monograafiast «Juhan Liiv».

27. veebr oli Võru kultuurimajas «Kannel» kirjanduspäev, millest võttis osa ka Võru 1. kk. A. Põdra kodu-uurimuslikus ettekandes vaadeldi Tuglase sidemeid Võrumaaga. Võru 1. kk õpilased esitasid sõnalis-muusikalise põimiku.

Võru sovhoosi kultuurimajas pidasid teaduskonverentsi Kreutzwaldi memoriaalmuuseum ja Võru raamatuklubi.

C. R. Jakobsoni nim Viljandi 1. keskkoolis ja Kultuurhariduskoolis esitasid õpilased montaaži Fr. Tuglase loomingust. Külaskävis kirjanik A. Kaalep. J. Köleri nim Viljandi 4. kk aktiiv

kohtus teatris «Ugala» Fr. Tuglase juubeli puhul kirjanik H. Runneliga.

L. Koidula nim Pärnu Draamateater eksponeeris fotonäituse Fr. Tuglase elust ja tegevusest. Pärnu koolid tähistasid rahvakirjaniku juubelit.

5. märtsil oli Tallinna Raamatuühingus Fr. Tuglasele pühendatud aktus ja kontsert. Välja oli pandud Tuglase teoste näitus ja E. Okase pisi-graafikat rahvakirjanikust.

Saku kirjandushuvilised kohtusid O. Kruusiga, kes rääkis oma kokkupuuteist Fr. Tuglasega.

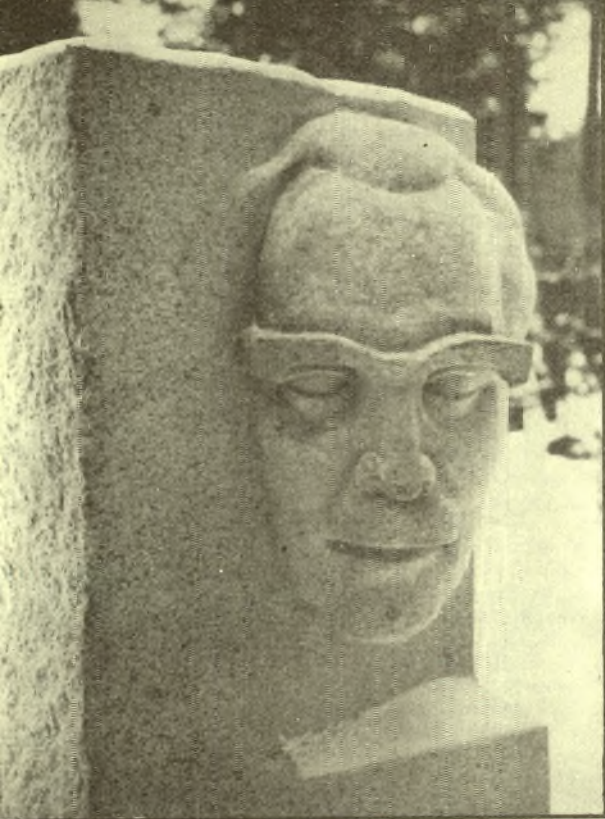
Koolides, raamatukogudes ja kultuuriasutustes tähistati kõikjal Fr. Tuglase juubelit. Raamatuühing koos Haridusministeeriumiga korraldas koolides kirjandivõistluse. Viimane kirjandusolümpiaadki viis õpilasi Fr. Tuglase loomingu uurimisele lähemale.

Moskvas Ametiühingute Maja Sammassaalis tähistasid kirjandushuvilised 13. märtsil pidulikult Fr. Tuglase 100. sünniaastapäeva. Öhtu avas NSV Liidu Kirjanike Liidu juhatuse esimene sekretär Georgi Markov. Ettekande Fr. Tuglase elust ja loometeest tegi vabariikliku juubelikomisjoni esimees Indrek Toome. Sõna võtsid NSV Liidu Kirjanike Liidu juhatuse sekretär Pjotr Proskurin, gruusia kirjanik Tšabua Amiradžibi, Kirjanike Liidu Leningradi osakonna juhatuse esimees Juri Rõtheu, kasahhi kirjanik Salon Muratbekov, Soome Kirjandusseltsi auliige Väinö Kaukonen, ENSV Kirjanike Liitu esindas Vladimir Beekman.

Kontserdil oli kaastegev RAM, Tuglase sõna esitas Mikk Mikiver.

Öhtust võtsid osa NLKP Keskkomitee kultuuri-osakonna juhataja esimene asetäitja Z. Tumanova jt vastutavad isikud, partei- ja valitsustegelased meie vabariigist.

Uutest raamatutest ilmus Fr. Tuglase juubeliks tema artiklite ja esinemiste kogumik «Meie tee viib edasi» aastast 1940—1965 («Eesti Raamat»), A. Eelmäe kultuurilooline esse «Friedebert Tuglas» («Perioodika»), «Friedebert Tuglase majamuuseum» («Valgus»). Peale selle tuli müügile postkaardikomplekt (16 kaarti) Fr. Tuglase teoste põhjal. Ehisväljaandes valmis Tuglase «Taevased ratsanikud» 4 keeles ja «Tuhat aastat» V. Tolli kujunduses. Soomes ilmusid «Marginaalia» ja «Mälestused».



Noorkogude KOOL

К. ЛУТС. Новаторский дух XXVII съезда КПСС призывает к действию.

Автор статьи рассматривает актуальные проблемы, стоящие перед работниками просвещения, и предлагает начать коллективное обсуждение того, как с учетом решений XXVII съезда КПСС улучшить работу школы. Более подробно рассматриваются вопросы политического, экологического и эстетического образования, технической подготовки учащихся и проблемы читаемости.

А. РАЙД. Вечерняя школа в XII пятилетке. В XII пятилетке вечерние школы как общеобразовательные сохраняются, однако их роль будет претерпевать изменения. Автор пытается прогнозировать направление работы и задачи вечерних и заочных школ исходя из требований школьной реформы.

И. ШЕВЧУК, Н. ШЕВЧУК. Важный фактор мужества в аспекте исторической правды. Авторы аргументированно показывают ведущую организаторскую и политическую роль КПСС в Великой Отечественной войне. Они критикуют ложную точку зрения т.н. буржуазных историков, которые пытаются умалить и показать в ложном свете роль советского правительства и партии в годы войны.

А. РОЗЕНТАЛЬ. Контроль за качеством, знаний, умений и навыков учащихся.

Статья более подробно знакомит с результатами введения системы проверки знаний, умений и навыков учащихся в Нарвской 7-ой средней школе. Контроль хорошо продуман, охватывает все этапы учебного процесса, в ней участвуют все учителя и дирекция школы. Анализ обнаруженных пробелов заставляет руководство школы разработать систему средств для совершенствования учебного процесса.

Х. ТЫНИСМЯГИ. Упущения в нравственном воспитании создают условия для преступлений.

Автор обращает внимание педагогов на важные проблемы нравственного воспитания. Рассматривается взаимосвязь сексуальной нравственности и сексуальной преступности, которое в настоящее время не находит в педагогике достаточного освещения.

Граждановедение — проблемы и варианты решения.

За круглым столом редакции собрались учителя и методисты, которые участвуют в эксперименте по преподаванию граждановедения в нашей республике. Руководители эксперимента заострили внимание на возникших проблемах и трудностях. Выявились, что новый предмет необходим, однако скрывается отсутствие единого руководства экспериментом.

О. ТООМЕТ. С чего начинается любовь сельских детей к природе.

Автор, директор Валгьярвесской 8-летней школы, рассказывает о живописных окрест-

□ Fr. Tuglase majamuuseum.

□ Fr. Tuglasele äsja püstitatud mälestuskivi kirjaniku majamuuseumi aias (skulptor Ants Mölder).

□ Tuglase töötuba kirjaniku majamuuseumis.

TÖNU KALLE fotod



ностях школы, где внимательный глаз находит много интересного и полезного. В этой школе детей учат наблюдать и заботиться о мире животных и растений. Каждое время года вызывает эмоции. Так воспитывается любовь к природе.

Л. БУНАПУУ. Задачи учителя в формировании самосознания учащихся.

Составляемые учащимися в свободном стиле характеристики на самого себя показывают, что к более глубокому анализу способна лишь часть учащихся. Учителям предстоит провести большую работу, чтобы сформировать самосознание ученика. Автор подчеркивает роль т.н. диалога общения как важной единицы взаимной деятельности людей. Статья показывает некоторые возможности, как учитель мог бы отражать и положительные, и отрицательные стороны ученика, давать адекватную информацию.

Э. САВИСААР. Школа, культура и язык.

Перед школой стоит задача знакомить учащихся с ценностями культуры. Автор рассматривает актуальные проблемы школьного обучения на родном языке, в первую очередь в развивающихся странах, а также в некоторых европейских государствах и в Америке. Сейчас идет процесс стирания границ языка и культуры, т.к. человек находится под влиянием как своей национальной культуры, так и культуры народа, среди которого он живет. В настоящее время в UNESCO разрабатывается универсальная учебная программа «Введение в мировую историю культуры», которая должна способствовать углублению понимания мировой культуры.

Э. СИЙМАСТЕ. Система просвещения в Югославии.

Организация школьного дела в Югославии значительно отличается от системы просвещения у нас. Автор более подробно знакомит с наблюдениями группы работников просвещения СССР, посетивших школы в Сербии, Хорватии и Словении. Читатель получит информацию об организации обучения в начальных, средних и старших классах общеобразовательных школ Югославии.

А. САВИК. Рабочая тетрадь: pro и contra.

В статье рассматривается вопрос, удовлетворяют ли учителей используемые в наших школах рабочие тетради. Чтобы получить ответ на этот вопрос, в конце 1984/85 уч.г. был проведен анкетный опрос. Анализ ответов показывает различное, даже противоположное понимание учителями роли рабочей тетради в учебном процессе. Автор рассматривает функции рабочей тетради, показывая ее достоинства и недостатки.

М. КЯРДИ. Обучение сочинениям и повторение перед экзаменом в VIII классе.

Статья методического содержания, которая передает опыт учителя родного языка по обучению сочинениям в VIII классе и предлагает рабочие задания и упражнения. Материал статьи поможет прежде всего начинающим учителям родного языка в работе по развитию у учащихся умения выражать свои мысли.

Т. МИКЛИ, Л. ВЫХАНДУ. Основы информатики и ЭВТ и вычислительные машины в школе.

Авторы считают важным понимание содержания основ информатики и ЭВТ. Они рекомендуют и указывают на некоторые возможности использования вычислительных машин по всем предметам. Основы информатики и ЭВТ в школе должны выработать у учащихся умения и способность работать на вычислительной машине.

К. ПЫЛЬДСЕПП. Карточки опроса с выборочным ответом.

Статья основывается на опыте работы. Автор — учитель физики среднего профтехучилища № 13 знакомит с возможностями составления и использования на уроке карточек опроса с выборочным ответом. Такие карточки можно использовать при дифференцированной оценке и опросе. Приводится конкретный пример.

Т. ТУЛЬВА. Готовность к школе и пути ее развития.

Сотрудники кафедры дошкольного воспитания ТПедИ углубленно изучали готовность детей к школе. Автор уточняет содержание этого понятия и знакомит с результатами исследования. Оценивался уровень сенсорного и интеллектуального развития, установки родителей и критерии готовности к школе. В статье рассматриваются также возможности развития готовности к школе, которые становятся особенно актуальными в связи с поступлением в школу 6-летних детей.

Х. ВООРЕ. Чтобы детям было радостно выступать.

Заслуженный учитель Эстонской ССР Хельви Вооре дает рекомендации, как добиться хорошего выступления детских хоров и ансамблей на концертах и смотрах.

Хейно Раннап — доктор педагогических наук.

Х. Раннап, который недавно защитил докторскую диссертацию по педагогике, в беседе с Артуром Вахтером рассказывает о теме своего исследования, о ее методической основе, о содержании и защите докторской диссертации по музыкальному воспитанию.

Toimetuse aadress: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.

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

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

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

Ladumisele antud 31. 03. 1986. Trükkimisele antud 28. 04. 1986. Trükiarv 4250.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 8,0. Tingtrükipoognaid 6,24. Arvestuspoognaid 8,3. MB-04149. Tellimise nr. 1327.

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

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

«Ньюкоуде кооль» («Советская школа»).

Ajalooloto kasutamine teema «Nõukogude Liidu Suur Isamaasõda» kordamisel

(Algus eelmises numbris.)

NSV LIIDU VÕITLUS RAHU JA JULGEOLEKU EEST 1930. AASTATEL

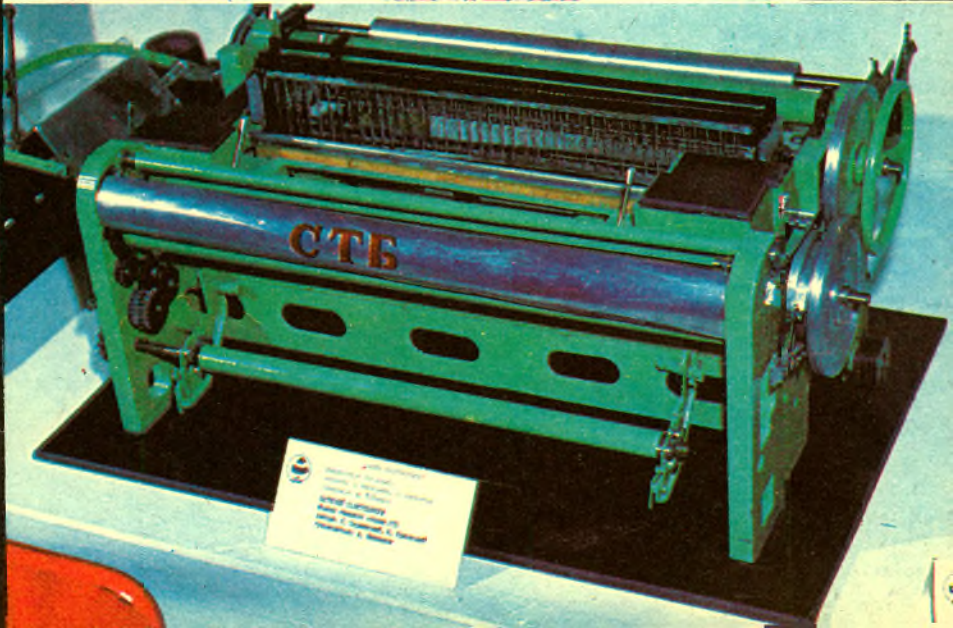
2. loto

Imperialistlike riikide vastuolud tooraineallikate, turgude, mõjusfääride ja esikoha pärast viisid kahe sõjalise bloki kujunemisele	Kahte erinevat imperialistlike riikide blokki ühendas üks eesmärk	Nõukogude Liidu välispoliitika peasuund kasvava sõjaolu korras	1938. a Müncheni sobingu tulemus
29. juuli 1938	23. august 1939	Mittekallaletungipakti sisu	Nõukogude Liit ajas nurja imperialistlike riikide ühise koalitsiooni enda vastu, hoidis ära sõja kahel rindel, võitis aega maa kaitsevõime tugevdamiseks
12. märts 1940	1939. a. sügisel sõlmis NSVL vastastikuse abistamise lepingud Leedu, Läti ja Eestiga	21. juuli 1940	Ebaõiglane imperialistlik vallutussõda, mida peetakse maailma ümberjaotamise eesmärgil
Imperialistlike suurriikide välispoliitika eesmärk 1930. aastatel	1. september 1939	Suur Isamaasõda	
Eraldi kaardikestel saavad õpilased järgmise teksti:			
1) Agressiivsed riigid — Saksamaa, Itaalia, Jaapan 2) Valitsevad kapitalistlikud riigid — USA, Inglismaa	Nõukogude Liidu hävitamine	Kollektiivse julgeolekusüsteemi loomine Euroopas	Hitler viis oma väed Tšehhoslovakkia Sudeedimaale ja kehtestas seal fašistliku režiimi
Jaapanlaste relvastatud kallaletung NSV Liidule Hassani järve piirkonnas	NSV Liit sõlmib Saksamaaga mittekallaletungi pakti 10 aastaks	Hoiduda teineteise suhtes igasugusest vägivallast, agressiivsest tegevusest, igasugusest kallaletungist teisele	Mittekallaletungi pakti tähtsus
Lõppes Soome—NSV Liidu relvastatud konflikt, kirjutati alla rahulepingule Moskvast	Kindlustas oma riigipiiride julgeolekut Baltimaade piirkonnas	Nõukogude võimu taaskohandamine Eestis	II maailmasõda
Suunata hitlerlik agressioon Nõukogude Liidu vastu	Fašistliku Saksamaa väed tungisid kallale Poolale. Algas Teine maailmasõda	Kogu rahva õiglane sõda, mida peetakse oma maa vabaduse ja sõltumatuse kaitseks	

Saksamaa tungis reetlikult kallale NSV Liidule	Itaalia, Ungari, Rumeenia, Soome	Välksõjaplaan — kahe kuuga jõuda Arhangelski—Volga joonele	NSV Liidu abinõud kaitse organiseerimiseks
Algas Suure Isamaasõja esimeste kuude kõige raskem lahing, Smolenski lahing	Vaenlase kiire edasitung Moskva peale pandi seisma. Nõukogude vägede esimene strateegiline edu	Elu tee	Moskvas kehtestati piiramisreisukord
Moskva lahingu võidu ajalooline tähtsus	Haarata initsiatiiv sõjas uuesti enda kätte, anda Punaarmeele otsustav löök lõunas, lõpetada sõda 1942. a	Stalingradi lahing — initsiatiiv sõjas läks Punaarmee kätte	Vastupanuliikumine
Zdorovtsev Žukov Haritonov	Nõukogude armee paraad Punasel väljakul	Purustada lõplikult fašism, karistada sõjaroimareid, vabastada rahvad fašismi ikkest	
«Venemaa on suur, aga taganeda pole kuhugi, selja taga on Moskva»	8. mai 1945		1) Kallaletungi ootamatus 2) Armee oli ümber organiseerimata 3 Saksamaa kasuks töötas okupeeritud maade tööstus 4) Saksamaa 2 sõja-aasta kogemused

Eraldi kaardikestel saavad õpilased järgmise teksti

21. juuni 1941	Saksamaa liitlased sõjas	«Barbarossa»	1) Kuulutati välja mobilisatsioon 2) Kehtestati sõjaseisukord 3) Majandus korraldati ümber sõjavajadustele 4) Relvajõududesse suunati kommuniste
10. juuli 1941	Smolenski lahingu tähtsus	Laadoga järve jäätrass, mille kaudu varustati ümberpiiratud Leningradi	19. oktoober 1941
1) Saksamaa esimene suurem lüüasaamine II maailmasõjas 2) Aeti nurja välksõja plaan 3) Hajutati müüt saksa armee võitmatusest 4) Tekkis ja tugevnes antifašistlik koalitsioon	Sakslaste sõjaplaan peale lüüasaamist Moskva all	Põhjalik murrang sõja käigus	Euroopa rahvaste võitlus fašistlike okupantide vastu
Hävituslendurid, kellele Suures Isamaasõjas anti esimestena NSV Liidu kangelase aunimetus	7. november 1941	Nõukogude valitsuse eesmärk pärast Nõukogude Liidu territooriumi vabastamist	
Panfilovi diviisi poliitjuhi sõnad	Kirjutati alla Saksamaa tingimusteta kapitulatsioonile		Punaarmee ebaedu põhjused sõja algul (Järgneb.)





Austuse
garini
aidis-
hnikur
ak ps
no-po
sovho
IMENI
na

Jän
Sc

Pramalipalat
86 - 605a
19.5.86