

# Noõkogu

# KOOL

8 . 1984







Kihelkonna kooli  
õpetaja  
**YAIKE METSMAA**  
pakub  
oma pisikestele  
õpilastele  
koolirõõmu ka  
sülle võtmisega.



# EESTIMAA KOMMUNISTLIKU PARTEI KESKKOMITEE PLEENUM

31. mail toimus Tallinnas Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomitee XIV pleenum.

Sellest võtsid osa partei rajoonikomiteede esimesed sekretärid, linnade ja rajoonide täitevkomiteede esimehed, ministeeriumide ja muude keskasutuste juhid, kes ei kuulu EKP Keskkomitee koosseisu, mitmed meie vabariigi partei-, nõukogude, ametiühingu-, komsomoli- ja majandusorganite ning ideoloogiaasutuste juhtivad töötajad.

Pleenumil arutati järgmisi küsimusi:

1. NLKP Keskkomitee 1984. a. aprillipleenumi tulemustest ja vabariigi parteiorganisatsiooni ülesannetest, mis tulenevad pleenumi otsustest ning NLKP Keskkomitee peasekretäri seltsimees K. U. Tšernenko pleenumikönes sisalduvatest seisukohtadest ja järeldustest.

2. Informatsioon EKP Keskkomitee büroo ja sekretariaadi töö kohta 1983. aastal ja 1984. aasta esimeses kvartalis.

Pleenumil esines ettekandega NLKP Keskkomitee liige, EKP Keskkomitee esimene sekretär K. Vaino.

Ettekande arutamisel võtsid sõna partei Tallinna linnakomitee esimene sekretär M. Pedak, A. Kreisbergi nimelise Narva kutsekooli tootmisõpetuse meister S. Petrova, partei Paide rajoonikomitee esimene sekretär V. Roosmaa, Rakvere rajooni Kadrina keskkooli õpetaja M. Amer, tootmiskoondise «Eesti Põlevkivi» parteikomitee sekretär V. Senkiv, Eesti NSV haridusminister E. Gretškina, Tartu linna täitevkomitee esimees N. Preiman, partei Jõgeva rajoonikomitee esimene sekretär A. Kütt, Haapsalu rajooni tekstiilivabriku «Sulev» tööline M. Svetlakova, ELKNÜ Keskkomitee esimene sekretär D. Visnapuu, E. Vilde nimelise Pedagoogilise Instituudi rektor R. Virkus, Viljandi rajooni täitevkomitee esimees U. Veeperv ja Võru Mööblivabriku direktor L. Luts.

Arutusel olnud küsimuses võttis pleenum vastu asjakohase otsuse «NLKP Keskkomitee 1984. a. aprillipleenumi tulemustest ja vabariigi parteiorganisatsiooni ülesannetest, mis tulenevad pleenumi otsustest ning NLKP Keskkomitee peasekretäri seltsimees K. U. Tšernenko pleenumikönes sisalduvatest seisukohtadest ja järeldustest.»

Samuti võeti vastu otsus «Abinõudest NLKP Keskkomitee 1984. a. aprillipleenumi otsuse «Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundadest» täitmisel».



# Nõukogude Kool

8 · 1984

- 1 Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomitee pleenum ●  
 4 EKP Keskkomitee XIV pleenumi otsus 31. maist 1984. a. Abinõudest NLKP Keskkomitee 1984. a. aprillipleenumi otsuse «Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundadest» täitmisel ●  
 6 Eesti NSV Ülemnõukogu istungjärgul ●

- 8 Koolireform ja õppekirjandus (vestlusring) ●  
 20 E. SAVISAAR Koolireform maailmas: õpingud ühendatakse tööga ●

## MEIE INTERVJU

- 25 Lastele on vaja rõõmu ●  
 27 Mäng on kõlbelise kasvatuse parim vahend ●

## KOOLIJUHI VEERUD

- 28 Koolireform ja kooli juhtimine ●

## KASVATUSTEEMADEL

- 33 T. LEHES Võimalusi kohusetunde kasvatamiseks pakub elu ise ●  
 36 A. MUST Õpilast on vaja tunda ●

## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 41 J. Kõrgesaar Edutusriskist ●

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 44 H. SAARI Omastav kokku ja lahu: mitmus ja mõjurid ●  
 47 G. KARU Mitte ainult teadmisi ●

## KOOLIEELNE KASVATUS

- 50 R. SILLA, M. TEOSTE Uuemat ruumide optimaalsest soojusrežiimist ja laste karastamisest ●

## KOOLIMUUSIKA

- 53 A. Saar. Muusikaõpetajale mõeldes ●



**HENN SAARI,** Eesti NSV TA Keele ja Kirjanduse Instituudi grammatikasektori vanemteadur, filoloogia-kandidaat. Lõpetanud TRÜ 1963. aastal. Töötanud õpetajana. Aastatel 1959—1975 juhatanud ajakirja «Keel ja Kirjandus» keeleosakonda. 1975. aastast hakkas ta tööle KKI terminoloogia- ja õigekeelsussektoris. H. Saari on umbes 150 keealase kirjutise autor ja tuntuks saanud oma raadioesinemistega «Keeleminutite» saates. On aidanud ette valmistada õigekeelsussõnaraamatut, suurt vene-eesti sõnaraamatut. Emakeele Seltsi juhatuse ja vabariikliku õigekeelsuskomisjoni liige.





**AASA MUST,**  
TRÜ haridussotsioloogia  
labori vaneminsener.  
Lõpetanud N. Gogoli  
nim. Tallinna 21.  
keskkooli 1969., TRÜ  
ajalooteaduskonna  
psühholoogiaosakonna  
1974. aastal. Töötanud  
TRÜ pedagoogika,  
TPedi pedagoogika ja  
psühholoogia kateedris,  
uurinud noorsoo-  
sotsioloogia probleeme.  
1983. aastal kaitses  
väitekirja vanema kooliea  
õpilase isiksuse  
suunduse kujunemise  
kohta.

Fotod  
**TONU KALLE**

## EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLII AASTAKÄIK

### TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

**Keeletoimetaja M. RANDE**

**Kunstiline toimetaja M. OLEP**

**Tehniline toimetaja O. LEIDMAA**

1 Пленум Центрального Комитета Коммунистической партии Эс-  
тонии ●

4 Постановление XIV Пленума ЦК КПЭ от 31 мая 1984 года.  
«О мерах по выполнению постановления апрельского (1984 г.)  
Пленума ЦК КПСС «Об основных направлениях реформы обще-  
образовательной и профессиональной школы» ●

6 На сессии Верховного Совета Эстонской ССР ●

### ЗА КРУГЛЫМ СТОЛОМ

8 Школьная реформа и учебная литература ●

20 Э. САВИСААР. Школьная реформа в мире ●

### НАШЕ ИНТЕРВЬЮ

25 Детям нужна радость ●

27 Игра — лучшее средство нравственного воспитания ●

### КОЛОНКА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

28 Школьная реформа и руководство школой ●

### НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

33 Т. ЛЕХЕС. Возможности для воспитания чувства ответственности  
предоставляет сама жизнь ●

36 А. МУСТ. Учащегося следует знать ●

### КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

41 Я. КЫРГЕСААР. К проблеме риска неуспеваемости ●

### УРОК, УЧЕБНЫЙ КАБИНЕТ

44 Х. СААРИ. Слитное или раздельное написание родительного  
падежа в эстонском языке (множественное число и воздей-  
ствующие факторы) ●

47 Г. КАРУ. Не только знания ●

### ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

50 Р. СИЛЛА, М. ТЕОСТЕ. Новое об оптимальном тепловом режиме  
помещений и закаливании детей ●

### ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

53 А. СААР. Для учителей музыки ●



**EKP Keskkomitee XIV pleenumi  
OTSUS  
31. maist 1984. a.  
Abinõudest NLKP Keskkomitee  
1984. a. aprillipleenumi otsuse  
«Üldharidus- ja kutsekooli reformi  
põhisuundadest» täitmisel**

1. EKP Keskkomitee pleenum märgib rahuldustundega, et üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuunad ning seltsimees K. U. Tšernenko esitatud seisukohad ja järeldused selles küsimuses võeti meie vabariigi kommunistide ja kõigi töötajate poolt vastu üksmeelse heakskiiduga. Neid käsitatakse ja hinnatakse kui võitluslikku tegevusprogrammi sirguva põlvkonna õpetamise ja kommunistliku kasvatamise edasisel parandamisel ning meie ühiskonna majandusliku ja sotsiaalse progressi kiirendamisel.

EKP Keskkomitee pleenum kohustab meie vabariigi partei-, nõukogude, ametiühingu-, komsomoli- ja majandusorganeid, pedagoogilisi ja töökollektiive ning ühiskondlikke organisatsioone, juhindudes NLKP Keskkomitee 1984. a. aprillipleenumi otsustest koolireformi elluviimise kohta, koondama peatähelepanu sellele, et õpilased põhjalikult omandaksid teaduste aluseid, et kujundada nendes kindlaid kommunistlikke veendumusi, tööarmastust, kõlblist puhust, kasvatada neid meie sotsialistliku paljurahvuselise kodumaa armastamise ja tema kaitseks valmisoleku vaimus, proletarse internatsionalismi vaimus. Põhjalikult tuleb parandada koolinoorte kasvatamist ja kutsesuunitlust õpingute tootliku tööga ühendamise alusel ning kvalifitseeritud tööliiskaadri ettevalmistamist kutsekoolides, tagada kõik vajalikud tingimused selleks, et täiendada noorte üldist keskharidust üldise kutseharidusega.

2. Teha EKP Keskkomitee büroole ja Eesti NSV Ministrite Nõukogule ülesandeks töötada välja ja kinnitada organisatsiooniliste, poliitiliste, sotsiaalsete ja majanduslike abinõude konkreetne plaan, mis on suunatud üldise keskhariduse ja noorte kutsealase ettevalmistuse edasisele täiustamisele, ühiskondliku koolieelse kasvatuse parandamisele ja vajalike eelduste loomisele selleks, et minna järk-järgult üle kuueaastaste laste õpetamisele ja pedagoogikaõppeasutuste töö ümberkorraldamisele, haridus- ja kutseharidussüsteemi kaadri kvalifikatsiooni tõstmisele ning talle soodsate töö- ja olmetingimuste loomisele.

3. Partei linna- ja rajoonikomiteed, parteialorganisatsioonid, ministriumid ja muud keskasutused ning nõukogude, majandus-, ametiühingu- ja komsomoliorganisatsioonid peavad välja töötama ja kinnitama abinõud NLKP Keskkomitee 1984. a. aprillipleenumi otsuse «Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundadest» täitmiseks, samuti partei ja valitsuse teiste dokumentide täitmiseks, mis puudutavad kooliasjade ümberkorraldamist. Ulatuslikult on vaja arendada organiseerimis- ja massilist poliitilist tööd nende elluviimiseks.

Parteikomiteedel tuleb täpselt koordineerida kõigi nõukogude, majandus-, ametiühingu- ja komsomoliorganite, koolide ja töökollektiivide tegevust reformi elluviimisel ning tõsta õppeasutuste parteiorganisatsioonide töö ja nende juhtimise taset.

4. Eesti NSV Haridusministeeriumil, Eesti NSV Kõrg- ja Keskerihariduse Ministeeriumil ning Eesti NSV Riiklikul Kutsehariduskomiteel tuleb kavandada, et juba 1984. aastal rakendataks reaalseid aktsioone õppe- ja kasvatusprotsessi ning koolinoorte tööõpetuse ja kutsesuunitluse täiustamisel ning koolide ja kutseharidusõppeasutuste materaal-tehnilise baasi tugevdamisel.

Tagada, et käesoleva aasta augustis rajoonide ja linnade õpetajate nõupidamisel ning kutseharidustöötajate ja keskeriõppeasutuste töötajate aktiivi nõupidamistel arutataks pedagoogiliste kollektiivide ülesandeid üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundade elluviimisel. Teha Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudile ja Vabariiklikule Õpetajate Täiendusinstituudile ülesandeks välja töötada konkreetsed abinõud koolides õppe- ja kasvatus-



protsessi ideelis-teoreetilise taseme tõstmiseks vastavalt teaduslik-tehnilise ja sotsiaalse arengu tänapäevanõuetele.

Täiustada tööd pedagoogilise kaadri ettevalmistamisel ja kvalifikatsiooni tõstmisel, suurendada nõudlikkust pedagoogiliste kollektiivide suhtes noorte organiseerimisel pedagoogilistele elukutsele ning noorte õpetajate kinnistamiseks kollektiivides. Igakülgset tõsta õpetaja autoriteeti, ümbritseda õpetajad üldise hoolitsuse ja tähelepanuga, üldrahvaliku pidupäeva — 1984. aasta teadmiste päeva — puhul kõikjal korraldada parimate pedagoogide, kutseõppemeistrite ja pedagoogilise töö veteranide austamist, pidulikke õhtuid, ülekoollisi rivistusi ning vestlusi, loenguid ja ettekandeid töökollektiivides.

5. Eesti NSV Ametiühingute Nõukogul, harukondlike ametiühingute komiteedel ja kohalikel ametiühinguorganitel tuleb igakülgset parandada õppeasutuste ametiühinguorganisatsioonide tööd, tõsta nende osa pedagoogiliste kollektiivide loova algatuse ja aktiivsuse arendamisel ning aidata kaasa eesrindlike kogemuste levitamisele. Tuleb hoolitseda pedagoogide töö- ja puhketingimuste, kultuurilise teenindamise ja sanatoorse ravi parandamise eest.

Kavandada konkreetsed teed selleks, et tootmiskollektiivid osutaksid koolidele abi kutse-suunitluses ja sirguva põlvkonna töökasvatases. Töötada välja ja viia ellu abinõud vanemate vastutuse suurendamiseks laste kasvatamise eest. Aktiviseerida töökollektiivides perekonna ja kooli kaastöökomisjonide ja -nõukogude tegevust.

Rakendada koos ELKNÜ Keskkomiteega abinõud pioneeri- ja spordilaagrite ning töö- ja puhkelaagrite tegevuse sisu rikastamiseks. Kasutada efektiivsemalt tööks lastega olemasolevat materiaalselt baasi — kultuuripaleesid, klubisid, raamatukogusid ja spordirajatisi.

6. ELKNÜ Keskkomiteel tuleb välja töötada konkreetsed abinõud koolide komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonide aktiivsuse tõstmiseks, selleks, et kindlustada nende tegevuses elav, loominguline stiil, tõsta õppurite vastutust õppimise kvaliteedi eest, õppe- ja töödistsipliini järgimise eest, arendada õpilasmavalitsust, juhindudes seejuures seltsimees K. U. Tšernenko suunisest, mida ta esitas ülearmeelisel komsomoliorganisatsioonide sekretäride nõupidamisel, komsomoli tegevuse vormide ja meetodite ning stiili parandamise kohta, arvestades noorte ealisi iseärasusi, haridustaset, huve ja kalduvusi.

Kaasata kõik töökollektiivide komsomoliorganisatsioonid koolile igakülgse abi osutamiseks töös pioneeride ja koolinoorte ning raskestikasvatatavate laste ja noorukite kasvatamisel.

7. Eesti NSV Teaduste Akadeemial, meie vabariigi kõrgkoolidel, loomingulistel liitudel ja organisatsioonidel tuleb arutada läbi oma vahetu osavõtt üldharidus- ja kutsekooli reformi elluviimisest ning määrata kindlaks konkreetne panus õppeasutustele abi osutamiseks õppiva noorsoo õpetamisel ja kommunistlikul kasvatamisel.

8. Ajalehtede ja ajakirjade toimetustel, televisioonil ja ringhäälingul tuleb laialdaselt selgitada töötajatele koolireformi kõrgeid eesmärke ja humanistlikku mõtet, selle reformi tähtsust meie ühiskonna sotsiaalsele, majanduslikule ja teaduslik-tehnilisele progressile. Süstemaatiliselt tuleb valgustada partei-, nõukogude, ametiühingu- ja komsomoliorganite ja -organisatsioonide tööd reformi läbiviimisel, propageerida pedagoogiliste ja töökollektiivide parimaid kogemusi ja nõukogude õpetaja ennastsalgavat tööd.

\* \* \*

EKP Keskkomitee pleenum väljendab kindlat veendumust, et partei-, nõukogude ja majandusorganisatsioonid, haridusorganid, kommunistid ja meie vabariigi kogu töötajaskond teevad kõik vajaliku tagamaks üldharidus- ja kutsekooli reformi praktiline elluviimine ning parandamaks sirguva põlvkonna õpetamist ja kommunistlikku kasvatamist.



# ENSV ÜLEMNÕUKOGU ISTUNGJÄRGUL

8. ja 9. juunil toimus Tallinnas Toompeal Eesti NSV Ülemnõukogu kümnenda koosseisu üheksas istungjärg. Teises päevakorraküsimuses «Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundade elluviimisest Eesti NSV-s» esines ettekandega Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja rahvasaadik **I. Toome**.

Üldharidus- ja kutsekooli reformil kui arenenud sotsialistliku ühiskonna plaanipärase ja igakülgse täiustamise olulisel koostisosal on suur poliitiline, sotsiaalne, majanduslik ja ideoloogiline tagamaa.

Koolireformi põhisuunad leidsid üldrahvaliku arutamise käigus üksmeelset heakskiitu ja toetust. Projekt arutati läbi ja kiideti heaks NLKP Keskkomitee 1984. a. aprillipölenumil ja NSV Liidu Ülemnõukogu üheteistkümnenda koosseisu esimesel istungjärgul. Algas uus etapp — reformi elluviimine.

Reformi ellurakendamiseks võeti k. a. aprillis vastu mitmeid NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu ühismäärusi. Kooskõlas nende määrustega on vastu võetud EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu määrused, mis konkretiseerivad ülesandeid ning määravad kindlaks nende täitjad.

Täites NLKP XXVI kongressi ja EKP XVIII kongressi otsuseid, on XI viisaastakul haridussüsteemis tervikuna saavutatud tunduv edasimineku. On üle mindud üldisele kohustuslikule keskharidusele. Keskõppeasutuste võrk on aastast aastasse täienenud uute üldharidus- ja kutsekoolidega. Paranenud ja kaasaegseks on muutunud õppimistingimused. Üksnes XI viisaastaku kolme aasta jooksul on ehitatud 14 üldhariduskoolide hoonet kokku 14252 õpilaskohaga ja 5 kutsekooli-kompleksi kokku 3840 õpilaskohaga. Kasvanud on koolieelsete lasteasutuste arv.

Viimastele aastatele on olnud iseloomulik kutseharidussüsteemi õppeasutuste osakaalu tunduv tõus. Kõik kutsekoolid on reorganiseeritud kutsekeskkoolideks, on suurenenud neis õpetatavate erialade arv. 1983. aastal astus kutsekeskkooli ligi veerand 8. klasside lõpetanuteft. Kuid nõudmist tööliiskaadri järele see veel kaugeltki ei rahulda. Seda lünka peab aitama täita ka üldhariduskool.

Kuigi õpilaste töökasvatuse korraldamises võib märkida edasiminekut, ei rahulda kaugeltki õpilaste tööalane ettevalmistamine ja kutsesuunitlus. Töökasvatases puudub kindel süsteem. Ei rahulda ka tööõpetuse materiaalbaas.

Koolireformis peetakse eriti tähtsaks õpilaste töökasvatuse, kutsesuunitluse ning noore põlvkonna tööks ettevalmistamise parandamist, lähtudes leninlikust printsibiist ühendada õpetamine tootliku tööga.

Kutsesuunitlus ja polütehniline tööõpetus algavad edaspidi juba noorematest klassidest. Kesk- koolilõpetajad omandavad vajalike tingimuste olemasolu korral kutse teatud erialal ja sooritavad kvalifikatsiooniekami (erialade loetelu on väljatöötamisel NSVL Töökomitee juhtimisel). Kasvab baasettevõtete ja -majandite osa: võrdselt kooliga korraldavad nad õpilaste tööõpetust ja ühis- kasulikkude tootvat tööd ning vastutavad selle tulemuste eest.

Õpilane peab baasettevõttes õppima töödistsipliini, töö korraldamist ja tööaja ratsionaalset kasutamist, säästlikkust ja kokkuhoidu igapäevases tootmistegevuses. Tähtsaks teguriks õpilaste töökasvatases on laia polütehnilise hariduse printsibi järgmine.

Suured ülesanded seab reform kutseharidussüsteemi ette õppeasutuste võrgu edasiarendamise, tööliiskaadri ettevalmistamise laiendamise ning noorte õpetamise ja kasvatamise kvaliteedi tõstmise alal. Perspektiivis tuleb ligi 2 korda suurendada vastuvõttu kutsekoolidesse, 1990. aastal astub sinna vähemalt 40% 8. klasside lõpetanuist. Eriilist hoolt nõuab tööliispõlvkonna ideelis-poliitiline ja kõlbeline kasvatamine ning tootmisõpetuse parandamine.

Noorte kasvatamises ja kutsealases ettevalmistases kuulub tähtis koht kutsekoolide baasettevõtetele. Praktika ajal peavad õpilased töötama eesrindlike brigaadide, tsehhide ja jaoskondade koosseisus, parimate juhendajate ning novaatorite käe all.

Üleminek tööõpetuse ja -kasvatuse uuele korraldusele algab 1986. aastal. See aga ei tähenda, et meil ei ole võimalik varem midagi ära teha olukorra parandamiseks. Praegu esineb paljudes koolides ning baasettevõtetes ja -majandis õpilaste tööõpetuse, ühiskasuliku töö ja tööpraktika korraldamises puudusi. Pahatihti hinnatakse ühiskasulikkude tööd ja tööpraktikat mitte tehtud töö, vaid formaalselt arvestatud tundide järgi. Halvast töökorraldusest ja formaalsusest tuleb lahti saada koolireformi rakendamise algust ootamata.

Koolireform näeb ette alustada 6-aastaste laste süstemaatilist õpetamist 1986. aastast alates. Eesti õppekeelega keskkool muutub 12-klassiliseks. Keskkoolilõpetajate vanus seoses 6-aastaselt kooliminekuaga ei muutu. 6-aastaste õpetamiseks on vaja luua vastavad eellingimused: hoolikalt ja läbimõeldult lahendada nõutava materiaalbaasi küsimus, valmistada ette selleks vajalik pedagoogiline kaader, õppekirjandus ja õppevahendid.

On vaja tagada üldharidusliku ettevalmistamise ühtne tase.

**6** Õppimine on keeruline vaimne töö, ja meil on õigus nõuda noorelt kodanikult vastutust teadmiste omandamise eest. Tõsine töö seisab ees, kujundamaks lastevanemate kõlbeliselt õige



orientatsioon ja suhtumine teadmiste omandamise, haritusse. See oleks iga perekonna vahetu, teadlik panus õpilase isiksuse kujundamisse.

Oiged ideelised, esteetilised ja moraalised tõekspidamised on võimalik kujundada õpilastel ainult tervikliku pedagoogilise protsessi kaudu. See nõuab pedagoogilise kaadri kujundamise ja kasvatamise põhjalikku ümberkorraldamist. Eelkõige tuleb haridusorganitel ja koolidel paremini valida pedagoogikutse omandamiseks õpilasi.

Kutsekoolide kindlustamiseks kaadriga ootame aga senisest tõhusamat abi baasettevõtetelt. Samal ajal on vaja laiendada insener-pedagoogilise kaadri ettevalmistamist vabariigi kõrgkoolides.

X ja XI viisaastakul on kõrgkoolides pidevalt suurendatud vastuvõttu pedagoogilistele erialadele. Ühtekokku võetakse nendele erialadele vastu üle 1000 üliõpilase aastas, mis moodustab 33% kogu vastuvõetavast kontingendist. Pedagooge ettevalmistavad kõrgkoolid on viimastel aastatel riikliku vastuvõtuplanei edukalt täitnud. Ometi on puudus kõrgharidusega spetsialistidest nii üldharidus- kui ka kutsekoolides.

Märkimisväärne koht pedagoogilise kaadri kinnistumises on olnud töötasul ja elamisvõimalustel.

Õpetaja on kohustatud pidevalt täiustama oma pedagoogimeisterlikkust, olema noortele sotsialistliku kõlbelisuse eeskujuks, selliseks eeskujuks, mis kutsub järgima.

Kooli eesmärk on kujundada õpilastes marksistlik-leninlikku veendumust, võimet mõelda iseseisvalt ja loovalt, arendada vastutustunnet sotsialistliku kodumaa saatuse eest. Õpilaste ideelispoliitilises ja internatsionalistlikus kasvatamises, nende veendumuste kujundamisel on erilise tähtsusega humanitaarained.

Õha laienevad majandusliku ning sotsiaalse ja kultuurilise koostöö sidemed meie maa eri piirkondade ja vennesrahvaste vahel on suurendanud vene keele kui sõpruse ja vendluse keele, Nõukogude rahvaste suhtlemiskeele tähtsust igapäevaelus. Vene keele oskus on muutunud erakordseks sotsiaalse, poliitilise ja kultuurilise tähtsusega teguriks. Vene keele õpetamise parendamiseks on vaja täiustada metoodikat, kindlustada selle järjepidevus ja pidevalt korraldada eksperimentaalset tööd.

Vähem tähtsad ei ole emakeele ja eesti keele õpetamisega seotud probleemid vene õppekeele koolides. Lähtuvalt teaduse ja tehnika tormilisest arengust vajab senisest enamalt tähelepanu ka õpilaste matemaatiliste ja tehniliste teadmiste ning oskuste laiendamine.

Käesoleval ajal saame rääkida enam-vähem väljakujunenud kooliväliste lasteasutuste võrgust meie vabariigis. Haridusministeeriumi süsteemis on kooliväliseid lasteasutusi (pioneerimaju, spordikooli, noorte tehnikute, loodusesõprade, turistide jm. maju) 65, nendest 35 vabariikliku alluvusega linnades. Kultuuriministeeriumi süsteemis tegutseb 47 kooliväliseid lasteasutust.

Tuleks seada eesmärk, et 1987. aastal oleks igas linnas ja rajoonis pioneerimaja, spordikool ning lastemuusikakool; vabariikliku alluvusega linnades aga lisaks nendele veel noorte tehnikute ja loodusesõprade majad ning lastekunstikool. Reformi elluviimisega peavad laienema laste ja noorukite huvialase tegutsemise võimalused ka kõikides klubides ja kultuurimajades.

Kõneleja toonitas vajadust laiendada ametiühingute osavõttu lastega tehtava koolivälise töö korraldamisest ning rõhutas, et kunstihariduse ja esteetilise kasvatusparandamisel kuulub üsna suur osa loomingulistele liitudele, kunstiharitlaskonnale ja kultuuriasutustele. Palju tuleb ära teha õpilastega läbiviidava elukohajärgse töö korraldamisel.

Edasi märkis kõneleja positiivselt agrotööstuskoondiste tegevust õpilaste eluks ja tööks ettevalmistamisel tehnika- ja põllumajandusringide kaudu. Tuleb kehtestada üldine nõue: kõigil meie vabariigi territooriumil asuvatel ametkondadel rakendada oma spetsiifika kohaselt tööle laste ja noorte huviklubid või -ringid, vajadusel rajada ka vastav baas ning anda juhendajad.

Õiget suhtumist töösse ja tööinimesesse ning nende loodud ühisvarasse saab kasvatada ikkagi vaid kooli, kodu ja üldsuse koostöös.

Reformi praktiline ellurakendamine eeldab haridussüsteemi materiaalbaasi edasist tugevdamist. Effekandja peatus sel alal kavasoleval.

Lõpetuseks märkis kõneleja, et üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundade ellurakendamisel seisab ees suur, sihikindel ja vaevanõudev töö.

NLKP Keskkomitee 1984. a. aprillipileenuki otsustes avaldati kindlat veendumust, et koolireformi elluviimine kujuneb kogu rahva südamelähedaseks asjaks ning aitab veelgi parandada sirgivate põlvkondade õpetamist ja kommunistlikku kasvatamist, soodustab meie ühiskonna majandusliku ja sotsiaalse progressi kiirenemist.

Meie parteiline ja kodanikukohus on viivitamatult asuda koolireformi elluviimisega.

\* \* \*

Kaasettekandega esines Eesti NSV Ülemnõukogu haridus- ja kultuurikomisjoni esimees rahvasaadik **A. Kütt**.

Läbirääkimistel võtsid sõna rahvasaadikud **U. Elmi** Tallinnast, **M. Kask** Tartust, **L. Piirsalu** Rakverest, **U. Tinits** Kehtnast ja **E. Tšerevaško** Tallinnast.

Istungjärg võttis vastu otsuse üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundade elluviimise kohta Eesti NSV-s.





HILLAR PALAMETS

AKSEL TELGMAA



---

## VESTLUSRING

---

### Koolireform ja õppekirjandus

Üldharidus- ja kutsekeskkooli reformi põhisuundades on öeldud: «Hariduse sisu täiustamiseks on vaja: täpsustada õpitavate ainete loetelu ja materjalimaht, kõrvaldada õppeprogrammide ja õpikute ülekoormatus, vabastades need liigkeerukast ja teisejärgulisest materjalist...»

Ajakirja «Nõukogude Kool» toimetuse korraldusel toimus 22. mail k. a. vestlusring teemal «Koolireform ja õppekirjandus». Vestlusringi juhatas TRÜ NSV Liidu ajaloo kateedri juhataja dotsent HILLAR PALAMETS. Selles osalesid ENSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja ANTS EGLON, tema asetäitja MATI VIHMAN, TRÜ pedagoogika ja metoodika kateedri professori kt. JAAN MIKK, PTUI asedirektor AKSEL TELGMAA, sama asutuse sektorijuhataja HELI TIITS, TPedI matemaatika-füüsikateaduskonna dekaan HERGI KARIK, kirjastuse «Valgus» peatoimetaja ANTS LANG ja kooli poolt Tartu 2. keskkooli keemikust direktor JÜRI VENE, Tallinna 37. keskkooli matemaatikaõpetaja ÕIE TUISK, Tallinna 18. 8-kl. kooli ajalooõpetaja VELEIDA MIKFELDT, Viimsi keskkooli geograafia- ja bioloogiaõpetaja MAIRE JOOSTI, Tallinna 4. keskkooli algklassiõpetaja SIGNE PITSNER. Toimetust esindasid toimetaja JUHAN SEPP, tema asetäitja VIIVI EKSTA, osakonnajuhataja AIME RUUBEL ja fotokorrespondent TÕNU KALLE.

---

## VESTLUSRING

---



---

## VESTLUSRING

---

Õpik on läbi aegade aktuaalne

**J. Sepp:** Praegu on aeg, mil Nõukogude rahvas hakkab ellu viima äsja avaldatud koolireformi põhisuundi. Palju on arutatud, ettepanekuid tehtud ja eks meiegi tulnud kokku selleks, et püüda anda oma osa õpikute täiustamisel.

Koolireform rõhutab: kooli ülesanne on anda sirguvale põlvkonnale põhjalikud ja kindlad teadmised teaduste alustes, kujundada vilumusi ja nende praktilise rakendamise oskusi, materialistlikku maailmavaadet jne. Selle ülesande täitmine sõltub suuresti õppeprogrammidest, õpikirjandusest. Palju oleb ka näitvahenditest. Õppeplaaniid ja -programmid, õpikud ja näitvahendid tuleb viia vastavusse sotsiaal-majandusliku ja teaduslik-tehnilise progressi nõuetega, õpilaste ealiste iseärasustega. Need peavad panema paika meie hariduse sisu. Selleks on vaja täpsustada õpitava aine loetelu ja materjali maht, kõrvaldada õppeprogrammidest ja õpikutest ülekoormatus, vabastades need liigkerukast ning teisejärgulisest. Äärmise täpsusega tuleb esitada õppeainete põhimõisted, juhtideed, tagada teaduste ja tehnika uute saavutuste vajalik kajastamine õppeainetes. Tõhustada tuleb ka hariduse sisu ideelist ja põlütehnilit suunitlust, pöörata suuremat tähelepanu praktilistele ning laboritöödele füüsika, keemia ja bioloogia õpetamisel. Määrata kindlaks õpilaste omandatavate kohustuslike oskuste ja vilumuste maht õppeainete ja klasse löikes. Samuti on antud ülesanne tugevdada kasvatuslikku suunitlust, selleks koordineerida jõupingutused õpilaste kommunistlikuks kasvatamiseks, nende ideelis-poliitiliseks, tööalaseks, kõlbelseks, esteetiliseks ja ka kehaliseks arenguks. Sedagi tuleb õpikute koostamisel arvestada.

Antud on ülesanne täiustada seniseid õpikuid, luua uusi õpikuid ja õppevahendeid kõikides ainekursustes. Esitatu kõrge ideelisus, teaduslikkus, arusaadavus, lühidus, täpsus, selgus ja elavus ning metoodika täiuslikkus on igale õpikule esitatavad vältimatud nõuded. Põhimääruses on öeldud ka, et õpikute koostamisele tuleb kaasa tömmata rohkem tegevõpetajaid. Seda on kõikidel aegadel püütud

---

## VESTLUSRING

---



ANTS EGLON

ÕIE TUISK





teha, kuid nähtavasti mittevajalikul määral. Ülesandeks on tehtud ka tehnikumi, kutsekeskkooli ja üldhariduskooli õpikute sisu ja taseta ühtlustada.

Teame, et õpik üksi ei suuda ammendada kõiki nüüdiskooli õppekirjanduselt oodatavaid ülesandeid. Kuid põhilisi neist, nimelt süstemaatiliste teadmiste esitamist, õpilaste tunnetustegevuse stimuleerimist jms. suudab õpik küll edukalt täita. Kuid mitmeid funktsioone, näiteks individualiseerimine, kordamine, kontroll, enesekontroll, pole võimalik õpikus piisavalt realiseerida, ilma et kannataks aine loogiline ja dialektiline esitus ja et ka õpiku maht oleks vastuvõetav. Järelikult peaksid need funktsioonid jaotuma mitmete teiste õpilastele ja õpetajale määratud õppevahendite vahel (töövihik, jaotus- ja näitmaterjalid, meetoodilised juhendid). Need üheskoos moodustavad iga aine ja iga klassi tarvis ühtse õppekomplekti. On päris selge, et õppekomplekti tähtsaim komponent on õpik ja iga-külgsest arenenud isiksuse kasvatamisel-õpetamisel on väga oluline, kuidas on suudetud õpikute koostamisel paika panna ka ainetevahelised seosed, milline on õpiku skeemide, piltide, diagrammide ja teksti vahetamine, võimaldamaks analüüsimise, järelduste tegemise oskust jne. Järjest räägitakse, et õpikud on rasked, ei soodusta õpilaste ja õpetaja koostööd, abistavad vähe õppimisoskuste arendamisel ja vahel on isegi esitatud küsimusi, kas need on üldse kirjutatud lastele. Seepärast tänases vestlusringis peatume just nimelt õpikutel ja nende koostamisel, sellel, missugune olukord on meil õpikutega, milline on praegune õpik, mida on võimalik teha tema parandamiseks, arvestades olemasolevaid võimalusi.

**H. Palamets:** 130 aastat tagasi ilmus esimene (eesti keeles) täielik õpikute sari pealkirjaga sellel «Kooliraamat» (8 annet), mille autoriks oli Põlva praost Johann Georg Schwartz. Ta oli universaalne mees, alguses ilmusid loodusõpetus, matemaatika (rehkendamisraamatud) ja lõpuks asjade jutustamine (ajalugu). Kooli juhtivad organid — konsistoorium ja kirik — hoidsid väga hoolega silma peal sellel, mis õpikus kirjutatud. Kui Carl Robert Jakobson sai kuulsaks oma kooli lugemise raamatu I köitega, siis II köide, kus oli ka ideoloogilist materjali (sealhulgas eesti ajaloo uut kontseptsiooni), keelati aasta pärast ja korjati koolidest ära. Kirikule oli raamat vastukarva. Nn. russifitseerimise ajal, mil asi läks Balti pastorite käest kohalike ametnike kätte, keda ei häirinud, et sakslasi näidati natukene halvemas valguses, sai lugemisraamatu II osa uuesti ilmuda lugemikuna. Kodanlikus Eestis anti õpikuid välja suhteliselt palju. Mitmes õppeaines oli paralleelõpikute võimalus. Põhjus oli lihtne: õpikute kirjastamine andis kirjastustele suurt kasu. Kui ilukirjandus ilmus tiraažiga 500—1000 eksemplari, maksis 5-7 krooni, siis õpikute tiraažid

võisid olla üle 5000, eeldusel, et koolid valisid selle kirjastuse, selle autori õpiku soovitatavaks õpikuks (oleneb ka heast läbisaamisest toleaege haridusministeeriumiga). Haridusministeeriumi soovitus oli väga kaalukas. Vaieldi, kas teha unifitseeritud õpik, nagu meil praegu on: ühes aines üks aprobeeritud õpik. Eesti keeles jõuti selleni V. Altoa lugemikuga, olen sellest ise õppinud. Võistlus käis kirjastuste vahel, kes annab odavama hinna, paremad illustatsioonid.

Aastatel 1940—1941 ja ka 1944—1945 tulid Eesti NSV-s uued õpikud annetena. Terve õpikut ei jõutud nii kiiresti tõlkida, toimetada. Kool juba töötas ja mingit muud vahendit peale õpiku ei olnud.

Nõukogude kooli algperioodil ja ka sõjajärgsetel aastatel on nn. andeõpikud omamoodi ajastu dokument. Kahekümnendatel aastatel, kui otsiti uusi teid ja kõike vana liialdades eitati, eitati ka õpikuid. Sõna «õpik» pandi põlu alla. Leiti, et õpikuid ei tohi olla, peab olema «рабочая книга». See oli patakas brošüüre, mida õpetaja võttis tundi kaasa ja jagas välja.

Tööraamatutes oli väga huvitavaid ülesandeid, kuid kogemus näitas ühte: katsetused, õpiku ja süsteemi hülgamine ei andnud kindlaid teadmisi. Kui mindi viisaastakute kehtestamisele, siis 1930. aastast alates ilmus parteidokumente, millega taastati õppetund, õpik tõsteti uuesti aasse.

1934. a. mais avaldati Partei Keskkomitee ja Rahvakomissaride Nõukogu määrus, millega pandi paika ajaloo õpetamine. See on sama struktuuri alusel paigas tänapäevani. Eriti suurt tähelepanu pöörati õpikute koostamisele. Kuulutati välja konkursid, mille esimene auhind oli 10 000 rbl. Sellest ajast on pärit prof. A. Pankratova kolmeköiteline ajalooõpik, mida nimetati ajaloo entsüklopeediaks. See oli hästi süstematiseeritud ja faktirohke. Näiteks üks peatükk «1905. a. revolutsioon Venemaal» sisaldas 350 nime ja daatumit. Maht on vastav ülikooli kursusele.

Võib täheldada huvitavat seaduspära. Suur koolireform oli 1934. aastal, siis 1959. a. (mindi üle 8-klassilisele koolile, muudeti programmid, õpikud) ja jälle täpselt 25 aastat hiljem uus — 1984. aastal. Tundub, et koolireformi vajadus tekib veerandsajandi järel.

**A. Eglon:** Meie tähelepanekud koolireformi projekti arutuse käigus ja tehtud ettepanekud näitavad, et enamikku inimesi, lapsevanemaid huvitas ja tekitas probleeme just nimelt õpik, õppeprogramm, s. o. õppekasvatustöö kvaliteedi tõstmine. Õpiku küsimus on läbi aegade olnud küllalt terav. On häid ja halbu õpikuid. Oleme end tihti peale lohtunud sellega, et hea õpetaja on üle nii halvast õpikust kui programmist. Fakt on aga see, et terves Nõukogude Liidus on õpikutega tarvis midagi ette võtta. Järjekordselt andis selle kohta tunnistust eelmisel nädalal Moskvas toimunud Haridusministeeriumi kolleegiumi, Haridus-



ministeeriumi juures töötava keskkooli nõukogu ja Pedagoogika Akadeemia presiidiumi laiendatud koosolek, kus minister M. Prokofjev ütles järjekordselt välja mõtte: kõige rohkem tekitab rahulolematust õpik. Samas ka, et uue õpiku koostamise, selle kvaliteedi parandamise vajaduse tõstatame vaid siis, kui hariduse sisus toimuvad muudatused.

Toetudes praktikale võin öelda, et miski ei reglementeerinud õpetaja tööd praegu nii nagu õpik. Kuigi õpetajal on käes riikliku tähtsusega dokument — programm, apelleerib ta aine läbivõtmisel rohkem õpikule. Õpik on nähtavasti instrument, mis peaks arendama õpilase loovust, olema üles ehitatud nii, et viiks õpilased järeldusteni, hinnanguteni ja oleks eelkõige mõeldud õpilasele. Praegu peame tunnustama, et paljus on õpik kirjutatud stsenaariumina õpetajale. Kui rääkida õpiku ülesehituse põhiprintsiipidest, siis Jaan Miku arvates on olulisim jõukohasus õpilasele, mitte õpetajale. Ka meie vabariigis on õpikute küsimus teravalt üles kerkinud. Meil on üsna palju originaalõpikuid. Kirume tõlkeõpikuid. Väga tahame, et õpikute tõlkimisel kasutataks eestikeelset terminoloogiat, sõnavara, ladusaid lauseid kergeti leitava mõttega.

Kuid ka originaalõpikutega ei saa täiesti rahul olla. Probleeme õpiku ümber on palju. Haridusministeeriumi koolivalitsuse tegevuses on õpik praegu probleem number üks sajandi lõpuni. Tahaksin ära näha selle, et jõuame õpikuteni, mida vaadates laps imestab ja pöörab lehti rõõmuga, sest ta leiab sealt huvitavat ja uut. Kas meil on selliseid õpikuid? On, kuid neid on vaja tunduvalt rohkem.

Meil on küllaltki piiratud võimalused autorite kollektiivi moodustamiseks. Kurioosum on see, et meie õpikud jõuavad väga kiiresti kooli. Kirjutati valmis, võeti vastu, kirjastus andis välja ja kohe on koolis ning kohustuslikud. Eksperimentaalne meie õpikutel sisuliselt puudub. Õpik jõuab kooli läbikatsetamata.

Edaspidi tuleb juttu üksikute ainete õpikutest. Tänu täiustatud õppeprogrammide ilmumisele on lõhe õpikute ja programmide vahel suurem kui kunagi varem. See, mis õpik ja programm peaksid koos ära tegema õpetaja ja õpilase juhendamiseks, on jäetud ainult õpetajale. Õpetajale on jäänud palju otsimist ja vähe leidmisrõõmu.

Milline on hea õpik? Kas see on eri raskusastmega tugevamatele ja nõrgematele... või õpik lisadega... õpetaja või õpilase jaoks kirjutatud... või mis Teie arvate?

H. Palamets: Üks meie ees seisvatest probleemidest on: milline on hea õpik, mille poole püüdleme? Retsenseerisin F. Korovkini koostatud 5. kl. õpikut «Vanaaeg». Selles raama-

tus on ühtede kaante vahele koondatud õpik, sinise triibuga eraldatud lugemikuosa ja sinise trükiga töövihikutaoline osa — tööraamat. Õpetaja jaoks väga mugav variant — kogu materjal koos, kuid kas see siiski on ideaal? Õpik kaalub 670 g. Kujutame ette 5. klassi õpilase koolikotti, milles on neli taolist teoreetilise aine õpikut, kaal läheb ülemäära. Teine võimalus on eraldada sellest kolm osa: õpik, lugemik, mis seisaks kabinetis ja mida loetakse tunnis, ning töövihik.

Mõtteid peaks vahetama ka selle üle, milline peab olema õpetaja ettekande ja õpikumaterjali vahekord. Kas on ideaalne, kui kõik õpetaja poolt räägitav on õpikus kirjas või kui õpetaja räägib õpikust hoopis erinevalt, demonstreerides oma eruditsiooni. Kõigest sellest oleneb ka õppekomplekti koostis.

A. Eglon: Õpikud peaksid ainetevahelisi seoseid kajastama. Praegu on need jäänud õpetajale otsimiseks.

Haridusministeeriumi juurde on moodustatud ekspertgrupid olemasoleva õppekirjanduse hindamiseks. See annab võimaluse kas või üldjoontes määrata, missugune meie õpik peab olema. Ka on plaanis hakata tööle meie õppekirjanduse autoritega. Kõige olulisem on saada meie lastele head ja meeldivad õpikud.

Meie ei poolda nii paksu raamatut kui siin näidatud F. Korovkini ajalooõpik. Õpilane on ainus töötaja, kes oma tootmisvahendeid kaasas kannab. Kui talle anda 5—6 paksu raamatut, on see liig mis liig. Soovitatud on anda õpikud välja vihikutena — kirjastusele väga tülikas variant.

A. Mikk: Jätkates A. Egloni juttu, meenutan eelnimetatud Moskva nõupidamisel väljaöeldud mõtet: õpik on suur rahvuslik väärtus. Tõepoolest hea õpik tõstab haridus- ja kasvatustaset. Seetõttu esitatakse õpikule palju nõudeid. Need on teaduslikkus, arusaadavuse tagamine jmt. Moskva nõupidamisel jäi kõlama mõte, et nii pedagoogikateaduses kui ka kooliõpikutes peame hoolitsema praktilise suunitluse eest. Õpikutes näidata, kuidas antud teadmisi praktikas rakendada. Soovitati kriitiliselt läbi vaadata teaduslik terminoloogia, klassifikatsioonid ja neid õppekirjanduses minimaalselt rakendada.

PA Hariduse Sisuga ja Meetodite Instituudi direktori V. Monahhovi (instituut vastutab üleliiduliste õpikute taseme eest) andmetel suudavad õpilased 10 aasta jooksul kindlalt omandada ~8000 mõistet. Analüüsides olemasolevaid õpikuid, jõuti juba kolme ainega 8000 piirist üle. Ühtekokku arvas ta praegu õpikutes olevat 20 000—25 000 mõistet. Kui tahame, et õpikud oleksid jõukohased enamikule õpilastest, tuleb mõistete hulka tunduvalt vähendada. Ainult kärpimisest ei piisa. Hariduse sisu moderniseerimine tähendab ka uute teadmiste viimist õpikusse (näiteks maailma revolutsioonilise liikumise seaduspärasused, mikroprotsessorid, biotehnoloogia jmt.). Uued materjalid lubati järgmiseks õppeaas-





## HELI TIITS

taks anda eraldi vihikutena õpikute juurde. Väljajätava kohta saab lugeda erialastest pedagoogilistest ajakirjadest.

Üleliidulistelt nõupidamistelt saadud veendumus lubab öelda, et õpikule peame hinnangu andma selle järgi, kuidas ta koolis töötab. Tähendab, haridustaseme üle ei saa otsustada selle põhjal, mis õpikus kirjas, vaid selle põhjal, mis õpilased omandanud. Seda omakorda saame teada näiteks vabariiklike kontrolltööde kaudu. Õpilaste teadmiste taseme tõstmiseks on kasulik vähendada antava info hulka, põhiline omandatakse paremini. Need, kes rohkem jõuavad, omandaksid rohkem.

Täna kõne all olnud Korovkini ajalooõpik tunnistati siis, kui ta veel õhem oli, üheks viiest paremast. Nüüd on selles kolm osa koos, millel on oma plussid ja miinused. Väljapääs tundub olevat tõepoolest selles, et õppekirjandus seisab põhiliselt õppekabinetis.

**H. Palamets:** Õpilasel võiks olla kaks õpikut, üks kodus, teine kabinetis.

**J. Mikk:** Õpikuid peaks olema tõesti mitu. Kõne alla tuleb ka niisugune variant: õpik iseseisvaks tööks koos lisapalade ja juhenditega. See oleks õpik õpilasele, mille järgi saaksid aine selgeks ka need, kes koolist puudusid. Kordamiseks peaks olema põhivara. Näiteks terve ajalookursus ühtede kaante vahel, millest õpilane kordab klassi või kooli lõpetamisel. Need teadmikud pole fondeeritavad ja nad on õpilasel kodus.

Veel üks mõte lisaks. Õpikud võiksid olla eritasemelised. Seda ütles Moskvas veel kord välja D. Zujev. Üks õpik vastaks miinimumprogrammile, teine oleks ainek huvitatuile. Kui me sellised õpikud saaksime, valiks iga õpilane õpetaja abiga enesele õpiku ja õpiks

## JÜRI VENE

ainet tugevamal või nõrgemal tasemel.

*Järgneb üldine arutelu, mida niisugune variant võimaldab, kas see ei tekita solvumist ja komplekse või vastupidi, igaiüks õpib võimete kohaselt. Aga kuidas hindteid panna? Kas põhiõpiku järgi õppija võib ka 5 saada või peab leppima madalama hindtega?*

**J. Mikk:** Hindekriteeriumid peaksid olema suurema intervalliga. See, kes vastab põhivara miinimumprogrammi järgi, saab rahuldava hinde. Viimees peab tunduvalt rohkem teadma, praegu meil polegi anda täiendavat materjali, mida ta võiks omandada.

**A. Telgmaa:** Keeruline probleem on õpiku ja õpetaja vahekord. Matemaatikaõpiku kohta on tehtud ettepanek, et see pakuks ainult faktimaterjali: teoreem, tõestus, valemit tuletamine ilma igasuguste kommentaarideta (nn. õpetaja õpik). Saaks õhukese, matemaatika kontsentraati sisaldava raamatukese, kus kogu programmimaterjal sees. Liha skeemide ümber annaks õpetaja. Seda seisukohta ei saa pidada päris õigeks, iga õpetaja pole suuteline andma vajalikku. Kahtlemata ei pea õpik sisaldama kõike, mida räägib õpetaja, kuid tarvis on leida mingi optimaalne vahekord. **A. Eglon:** Kuidas õpilased ise õpikuid hindavad?

**Õ. Tuisk:** Küsisin 10. klassi spordipoistelt, kes palju koolist puuduvad ja ise järele õppima peavad, kas 10. kl. matemaatikaõpiku järgi saab iseseisvalt õppida. Nad vastasid kooris «jaa». Tundub, et programmimuutused häirivad õpetajaid rohkem kui õpilasi. Ise pean 10. klassi õpikut küllaltki raskeks, kuid üldsegi mitte matemaatikalembesed õpilased leiavad, et õpiku järgi on täiesti võimalik iseseisvalt ainet omandada.





## HERGI KARIK

**V. Mikfeldt:** Õpilane ootab õpikult lihtsust, eakohast materjali esitamist, konkreetset, vähem fakte, rohkem selgitavat kirjeldust. Nagu ma õpilasi küsitledes ja meelisteemasid vaadeldes aru saan, otsivad nad ajaloost inimest, praeguses ajalookäsitluses on see aga faktide taha ära kadunud. Teemad, mis kutsuvad kaasa elama, kujundavad hästi hoiakuid, tõstavad õpilase vastutust ühiskonna ees. H. Palametsa ajalooõpikute materjal on selline.

Oli juttu õpetaja jutustuse ja õpikumaterjali vahekorras, osaliselt (kuid mitte täielikult) peaks see kattuma.

**H. Palamets:** Meil on õpikud fondeeritud, õppeaasta lõpul tagastatakse raamatukokku. Mis jääb õpilasele? Kas see, mis mälus või töövihikus (need visatakse varsti ära) või «ENEKE»-ses? Õpilased vajavad ainest kontsentraati, legaalset spikrit.

**A. Eglon:** Õpikute fondeerimine on riiklik ettevõtmine. Meie perspektiiv seisneb kabinetikirjanduse loomises. Need reservid on olemas, tuleb ainult arukamalt ja kainemalt asju jagada. Koolides, kus seda teed mindi, lahenes koolikoti kaalu küsimus. Oleme PTUI teaduritega kokkuleppele jõudnud käsiraamatute koostamiseks nii õpetajaile kui ka õpilastele. Need saaksid püsivama väärtusega, ühe aine suhtes eri klassides integreeriva toimega ja seetõttu ei ole tarvis klassi või koolikontsentrit lõpetades hakata otsima vanu õpikuid.

**A. Telgmaa:** Matemaatikas tekitab õpikute fondeerimine tõsiseid probleeme. Praeguseks on olemas kaks teatmiku: 4.—8. klassile ja 9.—11. klassile. Valmistatakse ette kordustrükke.

**Õ. Tuisk:** Õpilased, eriti noorem aste, hinda-

## ANTS LANG

vad käsiraamatut, selles on palju näitülesandeid. Vanema astme käsiraamatust lõpueksamiks valmistumiseks ei piisa.

**E. Eglon:** Juttu oli õpikute mahust, kui suur peaks olema aga ühes tunnis käsitletava materjali maht õpikus?

**J. Mikk:** Olenevalt klassist. Lugesin hiljuti Bulgaaria RV-s õpikule esitatavaid nõudeid. Seal lubatakse 1. ja 2. kl. õpikus tunnimahuks 1 lk. masinakirja, 3. ja 4. kl. kuni 2 lk., 5.—7. kl. kuni 3 lk., 8.—10. kl. kuni 4 lehekülge. See ei olnud ainete kaupa diferentseeritud.

Praegu on selline ajajärk, mil kritiseerime õpikuid. See kriitika on kõige suuremal määral kirjas NSV Liidu PA Õpetamise Sis- ja Meetodite Instituudi uurimustes. Nõukogule laekus 1000 lk. kriitikat õpikute kohta. Teame üsna hästi, milline peaks olema hea õpik. Hoopis tõsisem küsimus on aga, kuidas saada sellist õpikut, mida vajame. Autorit süüdistatakse sageli ebaõiglaselt kõikides õpiku puudustes. See ei ole õige. Tundub, et õpikule esitatakse nii palju nõudeid, et üks inimene ei suuda neid täita. Õpiku peaks kirjutama suur kollektiiv, kus iga liige vastutaks oma lõigu eest — psühholoog psühholoogia uue mate saavutuste arvestamise, tehnovahendite spetsialist tehnika optimaalse kasutamise võimaluse eest jne.

Psühholoogid võiksid õpikute parandamiseks palju teha, aga neid ei haarata kaasa. Õpikute koostamiseks ei nähta ette suuri autoritekollektiive, nende töölepanek ja finantseerimine ei ole niisama lihtne.

Kõigepealt on tarvis hinnata olemasolevaid õpikuid erinevatest aspektidest, hinnata teaduslikkust, seda, kuidas õpik kasvatab, kas on jõukohane, arvestab psühholoogiat, me-



toodikat, ainetevahelisi seoseid jne. Iga valdkonda peaksid hindama spetsialistid. Antud hinnangud peaksid olema toetavad, sisaldama konkreetseid ettepanekuid, mida ühes või teises peatükis teha õpiku täiustamiseks. Nii-sugune hinnang ise näitab autoritele, kuidas on vaja õpikuid täiustada. Hindamiskriteeriumid on osaliselt olemas. Heade õpikute hindamiseks on tarvis katselist kontrolli, selles suhtes on meie vabariigis tänuväärt tööd tehtud. Katseline kontroll peaks toimuma pika aja jooksul. Meenub A. Kisseljovi matemaatikaõpik, mille 100 aasta juubelit hakkame tähistama. J. Babanski rääkis, et ta palus arhiividest välja selle õpiku kohta laekunud retensioonid. Esimese 10 aasta omad olid väga kriitilised. Autor arvestas neid ja sellest sai õpik, mida praegugi kasutame. Õpikuid tuleks hinnata eri aspektidest ja autoritele võimalust mööda abi anda õppekirjanduse kohta kehtivate nõuete täitmiseks. See on oluline ja võimalik tee õpikute täiustamiseks, nende õpikute saamiseks, mida me vajame.

**A. Eglon:** Õpikute autorite üle ei saa kurta. Iga autor on oma ala spetsialist, entusiast, kes annab kõige parema, oma oskused, oma vilumused. Kuidas olla aga puhvriks õpilase ja kogu õpikute autorkonna vahel? Õpilase kohta tuleb 10—12 head spetsialisti, kes sageli näevad õpilast ainult läbi oma õppeaine prisma, kelle jaoks teisi õppeaineid nagu ei olekski.

**J. Mikk:** Meenutagem veel kord V. Monahhovi arutelu, et õpilane omandab 10 aastaga 8000 mõistet. Kui jagame mõistete arvu kooliaastate ja ainetes vahel, jõuame tulemuseni, et igas tunnis saab aktiivseks omandamiseks anda ühe mõiste. See tundub olevat naeruväärselt vähe, kuid ma võiksin tuua mitu täiendavat argumenti nimetatud arvu toetuseks. Seda tuleks arvestada programmide koostamisel, lähtuda õpilasele jõukohasest mõistete hulgast, teksti mahust jne. Kui autoritele esitada konkreetseid nõuded (mõistete arv, lause pikkus, lehekülgede arv, faktilise ja konkreetse materjali suhe, illustratiivse materjali ja teksti suhe), anname neile küllaltki head näitajad kirjutamiseks häid õpikuid kõikidele vanuseastmetele.

Originaalõpik — jaa või ei? Mida autorid õpikute koostamisest ise räägivad

**A. Telgmaa:** Alustan samuti rahvuslikust kultuurist ja kultuuriväärtustest. On tõstatatud küsimus, kas originaalõpikuid üldse on vaja. Võiks tõlkida õpiku koos metoodiliste juhenditega ja töötada nende järgi. Peab aga arvestama, et hariduse andmine on teatava

kultuuri edastamine ja pedagoogiline õppekirjandus üks kultuurikomponent. Õpiku koostamine ja kirjutamine on stiimul, mis kohapeal arendab pedagoogilist mõtet. Ka pedagoogika AB räägib originaalõpikute kasuks, öeldes, et minna tuleb lähemalt kauge-male. Me peame edaspidigi head seisma, et sisukaid originaalõpikuid kirjutada ja kirjas-tada.

Pedagoogikateadlane I. Lerner on seisukohal, et õpilastele tuleb anda faktilisi teadmisi ühiskonnast, loodusest, mõtlemisest ja inime-tegevustest. Sellele lisaks oskusi ja vilumusi, mis võimaldavad olemasolevat kultuuri säilitada. Veel enam, vaja on loovust, mis võimaldaks luua uut ja viia ühiskonda edasi. Samuti kujundada väärtustatavaid seisukohti ja hinnanguid. Need hariduse komponendid peaksid kajastuma õpikutes. Paraku on matemaatika-õpikutes asetatud pearõhk teadmiste andmisele, oskuste ja vilumuste kujundamisele, õpitu rakendamisele. Vähem on pööratud tähelepanu loovuse arendamisele ja hinnangute kujundamisele. See on eriti oluline seoses 1983. a. juunipleenumi ja koolireformiga. Nimetatud nõudeid tuleb vähemasti matemaatikaraamatute kirjutamisel enam silmas pidada.

**A. Eglon:** Kuidas hindate praegusi matemaatikaõpikuid?

**A. Telgmaa:** Eestikeelsed matemaatikaõpikud on teoreetilise taseme poolest mõnevõrra tagasihoidlikumad üleliidulistest. Meenutagem akadeemik A. Kolmogorovi geomeetriaõpikut, mille kõlbulikkusest kõneldi NLKP Keskkomitee ajakirjas «Kommunist». Aga vajakajäämisi on meilgi. Praegu püüame teoreetilist materjali vähendada nii palju, kui programm seda lubab. Tuleb märkida, et programm ja õpik on kaks ise asja. Samale programmile võib kirjutada õpiku, millest õpilased pole võimalised õppima. Aga võib kirjutada õpiku hoopis teisel tasandil. Siin sõltub palju autori intuitsioonist, kogemustest. Seepärast tuleb igati toetada koolireformis väljaõeldud seisukohta: autorite kollektiivis peab olema ka tegevõpetaja.

**A. Eglon:** Me oleme õnnelikus olukorras, et meil on matemaatikas originaalõpikud, sest üleliidulises ulatuses on kõige suurem segadus just matemaatika õpetamisel. Kurdetakse juba taga A. Kisseljovi õpikuid. Ühel aastakümnel kirjutab õpikuid üks teadlane, teisel keegi teine. Üleliidulises ulatuses kõneldakse hulgateooria programmist väljajätmisest. Kui palju see meie matemaatikat puudutab?

*Vaheküsimus. Kuidas on õpikute kirjutamise konkursside väljavaade?*

## VESTLUSRING



**A. Eglon.** Pooldaksin, kuid finantsiline külg on lahendamata. Küsimus on ka selles, kas meil on autoreid ja autorite kollektiive konkursiks küllaldaselt. Proovima peaks, vähe-malt ühes aines.

**A. Telgmaa:** 1960. aastate lõpul hakkasid koolimatemaatikas levima uued suunad, kõigepealt Prantsusmaal. Kogu maailmas sai abstraktsete matemaatiliste struktuuride kajastamine, lähtudes hulga mõistest, suure poolehoidu osaliseks. Nõukogude Liidus oli selle koolkonna esindaja A. Kolmogorov, NSV Liidu Haridusministeeriumi matemaatikakomisjoni esimees ja õpikute kaasautor. Kui 1976. a. lõpetasid selle programmi järgi esimesed lennud, selgus, et praktilised eluks vajalikud oskused (ka arvutusoskus) olid alla läinud. Paljud mõisted anti õpilasele mittejõukohasel abstraktsel tasandil. NSV Liidu Teaduste Akadeemia sekkumisel koostati programmid, mis ei baseeru hulga mõistel. Uues, A. Pogorelovi geomeetriaõpikus ei leidugi mõistet «hulk». Meie ei pea vajalikuks hulgateooria mõisteid täielikult likvideerida. Kuid seda osa tuleb kahtlemata meilgi vähendada.

Õpetamise eesmärke peab tundma programmi koostaja, õpiku autor, õpetaja. Seda peaks tundma ka õpilane, teadma, mida ta peatükki lõpetades peab oskama. Tuleval aastal kooli jõudvas 7. klassi matemaatikaõpikus on iga peatüki lõpul mitu ülesannet enesekontrolliks.

Väga tähtis on õppetöö võimetekohane diferentseerimine. Paraku on õpikus ülesandeid piisavalt, kuid õpetaja peab ise valima, mida anda tugevamatele, mida nõrgematele õpilastele. See on õpetajale lisatöö. Eelnimetatud 7. klassi õpikus on iga peatüki lõpul kaks seeriat ülesandeid — A ja B. Üks seeria on miinimum, kui õpilane oskab neid lahendada, siis on ta materjali rahuldaval tasemel omandanud. B variant on tugevamatele õpilastele, kes tahavad saada hinnet 4 või 5.

**H. Tiits:** Õpikute kvaliteet on väga oluline, kuid kuna õpik on polifunktsionaalne, siis ei saa ühe tunnuse järgi tema kvaliteedi üle otsustada. Kõige olulisem näitaja on õpilaste teadmiste tase, mis on seotud õpioskuste omandamisega. 4. klassi loodusõpetuse ja 5. klassi geograafiaõpikute autoritena püüdsime õpiku koostamisel silmas pidada, missugusele vanuseastmele see on määratud. Õppekomplekti peaks kuuluma lisaks õpikule tööraamat (geograafias näiteks sisaldaks see ka kaarte, kontuurkaarte ja töövihikumaterjali), vähe-masti alg- ja keskastmes.

Õpikutes on ainetevahelised seosed nõrgalt välja toodud. Iga autor on tõenäoliselt tunnetanud, kui raske on seda probleemi lahenda-

dada, tulevad ju uued programmid ja õpikud kõikides ainetes üsna samaaegselt. Näiteks kirjutavad keemik ja füüsik õpikut ühel ajal ja märkavad ehmatusena, et kasutavad mõnda terminit erinevalt, rääkimata muudest seostest.

Suur õpiku autorite kollektiiv oleks ideaalne, kuigi praktika tõestab vastupidist — mida suurem kollektiiv, seda süsteemipäratum õpik ja nõrgemad osadevahelised seosed.

Õpikute välimusele aitab palju kaasa kunstnik. Autorina tunnetan, et koostöö peaks algama juba kirjutamise ajal, mitte alles siis, kui käsikiri valmis.

**H. Karik:** Õpiku sisu määrab programm. Programm on mahukas dokument, tundub, et detailne, kuid paljudgi jääb määramata.

**J. Mikk** tõstatab teaduslikkuse probleemi, kuidas teooriat käsitleda. Uus keemia programm algastmes pole selline, nagu peaks olema: õpetame mõisted selgeks vääralt, edaspidi hakkame ümber õpetama ja täpsustama. Lihtsustamise juures peaks kehtima põhimõte: väära informatsiooni mitte anda.

Kuna teadusliku info maht pidevalt süveneb, peaks ka teooria maht õpikutes suurenema. Hiljuti avaldati UNESCO uurimus keemia kohta: kogu maailmas väheneb õpikutes teooria kaal, suureneb praktiliste tööde osa. See üldlevinud tendents meil esialgu ei avaldu.

Mõni sõna aktuaalsete probleemide käsitlemisest. Üks neist on keemias keskkonnakaitse. See pole moeküsimus, vaid on eluküsimus, mida alahinnata ei tohiks. Keskkonnakaitse võeti sisse programmi ja ka õpikusse eri osana. Sellisel kujul jääb see aga võõrkehaks. Tegelikult peaks keskkonnakaitsega olema seotud iga teema nii, et moodustaks terviku.

Heas õpikus peaks iga peatüki lõpus olema kokkuvõte, raamatu lõpus mõistete seletus. Tänapäeval vajame õppematerjali komplekti, milles oleks õpik, töövihik ja laborivihik õpilastele ning õppematerjal õpetajale, lisaks veel õpilasele määratud käsiraamat.

**H. Palamets:** Minu arvates parim õpik, mida viimasel ajal olen lugenud, on J. Lotmani vene kirjanduse õpik 9. klassile. See on üks nigelamini kujundatud, kuid teadlase oma, kes asja tunneb, oskab seda kujundlikult öelda — kirjandus muutub elavaks. Peale selle õpiku läbilugemist hakkasin uue pilguga nägema vene kirjandust.

Praktikud arvavad...

**V. Mikfeldt:** Ajaloo kui teaduse ja õppeaine juurde avab tee H. Palametsa 4. klassile mõeldud õpik «Jutustusi kodumaa ajalooast». Selles on episoodilised jutustused NSV Liidu ja koduvabariigi ajalooast. Täna öeldi, et on vaja sääraseid õpikuid, mille järele lapsed lausa

## VESTLUSRING





### SIGNE PITSNER

haaravad. H. Palametsa oma on kindlalt niisugune. Õpetajana tean juhte, kus laps võtab raamatu ja kaob sellega vaikselt lugema, see loetakse läbi tavaliselt juba enne kooli algust. «Jutustusi...» on lihtsa sõnastusega, õpilasekohane. Vastama tulles jutustab laps üsna tekstilähedaselt. See paneb aluse heale väljendus- ja jutustamisoskusele juba 4. klassis. Meeldivad ka illustatsioonid, pildimaterjal on mitmekesine. Sellele õpikule ilmub lisaks veel lugemik. Tänavuse 7. klassi tunnis oli võimalus pöörduda tagasi 4. kl. õpiku poole ja kontrollida, mida õpilased seal mäletavad. Selgus, et üsna palju. Niisugune õpik äratav huvi ajaloo kui õppeaine vastu. See aga on tähtis, sest aktiveerib mõttetööd. Kui õpilane 4. klassis hakkab ajaloo vastu huvi tundma ja kui järgmistes klassides huvi süvendada, siis tekib hoiak ajaloo õppimiseks ka teistes klassides. 5. klassi õpik ei tohi olla liialt mahukas.

5. klassi õpilane võtab kaasa õpiku, kontuurkaardid, töövihiku ja tavalise vihiku. Töövihikus on nii vähe ruumi, et suur osa täiendusi tuleb teha teise vihikusse. Töövihikus ei jätku ruumi põhikronoloogiale, skeemidele, joonistele. 5. kl. ajalooõpik on hea, küll aga sobiks liita töövihik ja kontuurkaardid. Töövihikus peaks olema valgeid lehti. Paljud õpetajad kleebivad neid ise.

6. klassi õpik aitab üleval hoida huvi ajaloo vastu. Töövihikul on samad puudused. 7. klassi õpilased ütlevad, et nende huvi ajaloo vastu langeb järsult. Kursus on väga mahukas, käsitlus skemaatiline ja elukauge. Laste meelest on peatükid liiga pikad, jutt laialivalguv.

### MAIRE JOOSTI

Meeldivad aga dokumendid, mis üksikute peatükkide lõppu lisatud. Neid uuritakse iseseisvalt ja arvatakse, et võiks rohkemgi olla. Trükitehniliselt on must-valged pildid kehvad. Lapsed armastavad värvilisi pilte. 5. kl. õpikus on värvipildid, ka 6. kl. õpikus.

8. kl. on kolm õpikut: «Eesti NSV ajalugu», «NSV Liidu ajaloo» II osa ja «Uus aeg». Kõige arusaadavamaks ja huvitavamaks peavad õpilased Eesti ajaloo raamatut. Meeldib, et löigu peamine mõte on toodud paari sõnaga äärele välja (nn. aknad). Sõnastus on arusaadavam ja materjal lähedasem. 8. klassi osa on kokkuvõtlikum 7. klassi omast. Uue aja õpikut peab õpilane raskeks, kuid huvitavaks. NSV Liidu ajaloo õpik on aga liiga raske. Aine huvitavus korvab raskust.

Kui küsida õpilaselt, millist teadmiste omandamise viisi tema peab enesele kõige sobivamaks, siis selgub, et eelistatakse õpetaja jutustust (põhjus: õpetaja räägib selgemalt ja huvitavamalt). 8. klass peab lugu ka iseseisvast tööst ajaloo töövihikus, pingisamast mõttetööst. Teemadest pakuvad huvi niisugused, mis võimaldavad kaasaenamist, annavad ereda pilte. Poistele meeldib eranditult sõdade ajalugu, meie kodumaa rahvaste võitlus välisvaenlaste vastu. Tahetakse teada huvitavaid detaile ajalooliste isikute elust, kultuuriajaloo.

S. Pitsner: Algklassiõpikutest 1. ja 2. klassi eesti keele õpikud on ilusate piltidega ja tore, lastele meeldivad. 3. klassis lugemispalad tunduvad olevat rasked, me ei suuda lapsi nendeni viia. Vähe on kasvatuslikke pa-





## VELEIDA MIKFELDT

lasid, katkendeid headest lasteraamatutest ja ei ole ka enam toredaid muinasjutte. Just 3. klassis oleks vaja katkendeid, nende kaudu viime lapsed lastekirjanduse juurde. Ka illustratsioonid ei võimalda enam nendega tööd teha. Alklassides ei tohi enne 3. klassi pastapliiatsiga kirjutada, töövihikute paber ei kannata aga tinti.

Kõige tänuväärsemad õpikud alklassides on loodusõpetuses. Kohati ehk lastele rasked, kuid kõik oluline on värviliselt esile toodud. Joonised, eriti 4. klassi õpikus, on niisugused, et need pole ainult vaatamiseks, vaid otse õppimiseks ja teksti selgituseks. Me õpetame lapsi mitte ainult joonist silmitsema, vaid ka sellelt õppima.

Muret teeb lapsevanematele laulik. Need lapsed, kes palju puuduvad, ei saa kodus ise õppida, sest vanemad ei oska käemärkide järgi õpetada ja raamatu järgi neid selgeks ei saa.

Alklassi lugemikus peaks olema palju, mis vastaksid liiklusprogrammile. 1. klassi õpikus mõni on, vaja oleks aga jaotada kogu aastale. Tundidest tuleb näpistada aega liikluseeskirjade õpetamiseks, parem oleks, kui õpik selles abistab. Vajame toredat näitmaterjali liikluseeskirjade kohta, neid ise teha on väga aegandev.

Meile väga meeldivad 1. klassi kirjatehnika vihikud, need kergendavad suuresti õpetaja tööd. Varem tegin suvel iga õpilase jaoks niisuguse vihiku ise.

Küll oleks vaja, et tabelid ja pildid, mis meile tulevad, oleksid kleebitud riidele või papile. Õpetajal ise neid alusele kleepida on väga vaevanõudev ja alusmaterjali saada keeruline, ilma kasutades kuluvad aga kergemini ja pole

## JAAN MIKK

teada, millal jälle kooli sellised toredad tabelid tulevad.

*Vahemärkus Ö. Tuisult: «Miks me ei tee diaposiitive? Neid on hõlpus säilitada ja kasutada. Meil on pea igas kabinetis grafoprojektor ja õpetaja nuputab, mida sellega teha. Peaksid olema valmislühmikud ja palju peaks neid olema.»*

*Jutt kandub õpiku kõitele, selle vastupidavusele. S. Pitsner leiab, et alklassiõpilase koolikott on liiga raske. Kui on võimlemis- või joonistustund, tuleb kooli tulla mitme kotiga. Ime siis, et kõited lagunevad, kuid lapsevanemad on agarad parandama. Rohkem kui keegi teine vajab alklassiõpilane topelt õpikuid koolis ja kodus.*

*Pikem arutelu tekib töövihiku teemal: kas kogu töövihiku materjali jõuab ära teha, kas see on vajalik. S. Pitsner on seisukohal, et töövihikud aitavad õpetajat väga palju, eriti matemaatikas. Lapsed saavad arvutada rohkem, sest pole tarvis arvutulpasid ümber kirjutada. Töövihik võimaldab ajahädast üle saada. Ka peab ta loomulikuks, et töövihik sisaldab rohkem materjali, kui ära kasutada jõuab. Iga õpetaja läheneb ainele isemoodi, tal peab jääma valikuvõimalus, valik sõltub ka õpilastest, kellega aine läbi võtta tuleb.*

*Üldiselt toetati seisukohta, et lugemik peaks huvitava, meeldejäeva tekstiga pakkuma materjali, mida õpetaja õpilastele niikuinii edastama peab (liikluseeskirjad, kutsevalik, isiklik hügieen).*

**M. Joosti:** Õpetan bioloogiat, geograafiat, keemiat. 4.—8. klassi bioloogiaõpikud peaksid olema teistsugused kui keskkooliklassides.



## VESTLUSRING

Väga raske on õpetada õpilasi õppima. Õpetaja ei kujuta sageli ette, kui vähe õpilased tema poolt esitatust omandavad. Minu suureks heameeleks on õpilasi õppima õpetavad 4. klassi loodusõpetuse ja 5. kl. geograafiaõpikud. 4. klassis on õppima õpetamine ära kadunud, õpikus on toredasti välja toodud iva, antud kordamisküsimused, tehtud iga osa kokkuvõte. Õpetaja ülesandeks jääb lahtimõtestamine. Bioloogiaõpikute koostajad peaksid neist eeskujul võtma.

Bioloogide poolt kirjutud üldbioloogia õpiku kohta ütlen: ei vähendaks infot, kuid materjal peaks olema antud kontsentreeritumalt. Praegu koostame konspekte nende õpilaste jaoks, kes ei suuda sellest virvarrist midagi omandada. Selle asemel jõuaksime palju vestelda, arutleda, bioloogia on keskkooliõpilastele filosoofiline aine.

Isiklikult soovin, et bioloogias oleks soovitatav kirjandus klassiväliseks lugemiseks. On palju toredat lugemisvara, kuid kõik õpetajad ei juhata õpilasi kirjanduse juurde, kuigi see oleks väga vajalik.

Õpikusse sobiksid viited tänapäeva kuulsatele teadlastele, nende pildid, ütlused. Peatükke võiksid sisse juhatada motod — väga meeldejääv ja kasvatuslik.

Õpikute kvaliteedist peab ikka ja jälle rääkima. Bioloogia- ja geograafiaõpikud peavad olema nägusad, aga paberi kvaliteet rikub palju ära. Anatoomiaõpikus ei saa mõne joonise puhul aru, mida sellega on öelda tahetud.

8. klassi (inimese anatoomia, füsioloogia ja hügieen) õpik on väga elukauge. Dr. A. Reimani loengud TPedI-s on eluks ajaks meelde jäänud. Püüan tema eeskujul anda õpilastele tulevikus vajaminevaid teadmisi, äratada huvi oma tervise vastu. Õpik aitab õpetajat selles väga vähe.

**J. Vene:** Täna on palju juttu olnud õpikute raskusastmest. Kui meenutame õpikuid paarikümmend aastat tagasi ja neid, millest ise õppisime, peame tõdema, et raskusaste on jäänud samaks. Samal ajal keskkooliõpilaste kontingent on tunduvalt suurem. Keskhariiduse eri kanaleid kaudu saab ligemale 100% 8. kl. lõpetanute. Järeldus: vanemate klasside keskmine õpilane on vähem võimekas kui aastaid tagasi. On ette näha, et sama raskusastmega õpikud ei ole kõigile jõukohased. Sellele

on viimane aeg mõelda: koostada miinimumprogrammile tuginevad õpikud, selle kõrval anda lisaõpik või lisakirjandust võimekamatele. Meie õpilaskontingent on heterogeenne, kõik ei ole võimelised töötama mitmete praeguste õpikutega. Eriti kehtib see füüsikaõpikute kohta.

Keemiaõpik on tükk maad jõukohasem, kuid mitte kõigile. Olen keemiat õpetanud juba 30 aastat. Keemias on originaalõpikud kasutusel kogu sõjajärgsel perioodil (50. aastate õpikute kohta oli nurinat). H. Karik ja V. Rataspepp on õpikute autorid juba pikka aega, keemia on nende õpikutes muutunud lastele jõukohasemaks, arusaadavamaks, ratsionaalsemaks. Paraku ei saa öelda, et muutumine toimuks praeguseni samas suunas. 60. aastatel keemiakomisjon vaatas ilmutavad õpikud väga hoolega läbi. Programme on täiustatud, õpikuid samuti, mõneti on materjal keerukamaks, mahukamaks muutunud.

7. kl. õpiku mahu kohta pole ette heita, 8. kl. lisakirjandus on aegunud.

Varem ilmus keemiaalast lisakirjandust palju, viimasel ajal eesti keeles enam mitte. Mendelejevi juubeliaastal ilmus temaga seotud venekeelset keemiaalast kirjandust rohkesti, meil peaaegu mitte midagi. Kui me aga tahame, et meie andekamad õpilased edasi areneksid, peame nende jaoks kirjandust välja andma.

Võimalus on olnud kaasas käia üleliidulisel keemiaolümpiaadil. Seal toimub nn. erudiitide konkurss, kus ühe ülesandena antakse kirjutada antud teemale. Kui lisakirjandust pole, kust õpilane need teadmised võtab.

Juttu oli õpikute katselisest kontrollist. Seda on vaja, arutelu samuti. Õpikute autorite kollektiividesse peaks lülitama tegevõpetajaid, kes suudaksid anda hinnangut, kas mõni asi on otstarbekas või mitte.

Töövihikutest. Ka keemias on need olemas. Nad õigustavad end eelkõige hea harjutusmaterjali kättesaadavaks tegemisega. Paraku on ka keemias materjali, mis surub meetoodika peale. Meetoodika valiku õiguse jätaaksin õpetajale. Harjutusvara on tervikuna hea, paljus väga hea.

Igal aastal paneme õpilastele õpiku hoidmise hinde. Juhtub ka nii, et väga hästi hoitud õpiku kaaned kipuvad narmendama ja see ei ole õpilase süü. Kaanematerjal peaks olema parem.

**Õ. Tuisk:** Matemaatikas oleks väga vaja, et üldkohustuslikus kõigi jaoks mõeldud õpikus oleks eraldatud õpetaja (ja ka õpilase) jaoks miinimumprogramm. Õpilane teaks, milliseid ülesandeid lahendades ta saab hindeks 3 ja mitte rohkem. Tegelikult õpetaja kogu aeg seda teeb, me anname lisaülesandeid ja õpilased teavad, mille eest nad saavad madalama, mille eest kõrgema hinde. Õpetaja ei diskrimineeri õpilast, õpilane valib, ja täiesti

## VESTLUSRING



õigesti valib endale ülesanded. Programmides on materjal mitmes raskusastmes, õpikutes võiks samuti olla. Õpikus peaks olema lisa-materjali tugevamate jaoks.

Mis puutub töövihikutesse, siis matemaatikud paluvad, et töövihikud jääksid. Minu arvates on see paberi kokkuhoid, mitte selle raiskamine.

#### Kirjastuse poole pealt

**A. Lang:** Kirjastuse esindajana pean ütleva, et võimalust õpikute tiraaži suurendada ei ole. Õpik nõuab suurt dotatsiooni, kirjastus töötab selle arvel kahjumiga. Õpikute kvaliteet on läinud viimastel aastatel paremaks, rohkem on värvioõpikuid. Õpikuid peaks katsetama, meil aga ei ole võimalik trükkida väikese tiraažiga katseõpikuid. Pole ühtki ofsetmasinat, mis annaks alla 20 000 tömmise tunnis. Iga uue plaadi sisseviimine masinasse võtab aega 7,5 tundi. Plaanitaitmise näitajad ja töötasu arvestatakse selle pealt, mida masin toodab.

Siin heideti ette, et kõrgtrüki õpikute illustreerimine materjal on mõnikord selline, et aru ei saa. Selles pole alati süüdi trükkija, vaid paber.

Ka pole me nõus väitega, et kogu töövihiku materjali ei kasutata. Siis tuleb töövihikute mahtu vähendada või need hoopis ära jätta. Töövihikud on meil nagunii paberipinna kasutamise koefitsiendi (arvestuspoogen jagada trükipoognate arvuga) poolest üpris kesised. Olen nõus, et töövihik peab olema paberil, millele saab tindiga kirjutada, kuid kirjastus saab vaid trükipaberit.

Seni oleme kirjastanud mitmeid käsiraamatuid. Kui lähitulevikus tuleb palju uusi õpikuid välja anda, peame millestki loobuma. Tõenäoliselt tuleb loobuda töövihikutest ja käsiraamatutest.

**A. Eglon:** Et tegemist on struktuuri muutumisega, palkade tõstmisega, on reform seotud aasta-aastalt suuremate ressursside eraldamisega hariduse tarvis. Struktuur kui ka klasse uus täituvus käivituvad 1986. aastast. Ka kirjastamisel saame järjepidevust silmas pidada. Pealegi pole kindel, kas me kõik õpikud peame ümber tegema.

**A. Lang:** Opetan ise keskkoolis füüsikat ja olen tundnud, et kõige suurem oht tekib, kui minnakse ühelt süsteemilt järsult vastupidisele. Aastaid tagasi oli füüsikas sisu ja peaaegu ei olnud vaja matemaatikat kasutada. Kui vaadata näiteks praegust 8. või 9. klassi õpikut — seal on aina vektorid ja koordinaadid. Nüüd on füüsika füüsikast välja visatud, on jäänud ainult matemaatika, manipuleerimine punktide ja koordinaatidega.

Originaalõpikute vastu pole meil midagi,

## VESTLUSRING

sest nende autoritega on meeldiv töötada. Pean tänusõnu ütleva keemikutele, kes lubasid õpikusse käsitsi tehtud mitterangeid jooniseid. Need püüavad õpilase pilku palju rohkem kui klassikalises stiilis rangelt väljapeetud illustratsioonid.

*Vahepeal räägiti veel töövihikute vajalikkusest, nende kasutamisest (osaline või täielik täitmine), diferentseerimisvõimalustest, mida need pakuvad.*

**H. Palamets:** Täna kõnelesime õpikutest, õpekirjandusest. Problem on terav ja puudub meid kõiki. Kui mitte muud, siis mõtteid genereeriti täna piisavalt. Vestlusringi koosseis lubas küsimust näha mitmest vaatenurgast. Selge on see, et kirjastuse seisukoht erineb mõnevõrra õpetaja omast. Õhulosse teha on kerge, tunduvalt raskem on mõtteid realiseerida. Viimastel aastatel on progress õpikute koostamisel ja kirjastamisel olemas. Ilmselt on vaja uurida, kuidas õpilane ja õpetaja õpiku vastu võtavad, et anda autorile objektiivset infot selle kohta, mis õnnestunud, mis halvasti.

**J. Sepp:** Täna vestlusringis öeldi välja tuumakaid mõtteid, koos olid kompetentsed inimesed, kellest on olnud õpekirjanduse tulevik. Selgus, et paljud asjad põrkavad ametkondlike barjääride vastu. Suuri lootusi panevad koolireformi elluviimisele, mis pole ainult haridussüsteemi asi. Küllap aitab see lahendada ka kirjastamisprobleeme.

## VESTLUSRING



# Koolireform maailmas: õpingud ühendatakse tööga

**EDGAR SAVISAAR,**  
filosoofiakandidaat

Maailma eri regioonide haridusalastes plaanides omandab järjest tähtsamat osa koolireform. Kasvab haridussüsteemi ümberkorraldamist käsitleva kirjanduse maht. Nii riigid kui ka rahvusvahelised organisatsioonid eraldavad haridusreformidele ja -eksperimentidele üha enam vahendeid ja tähelepanu. Muudatuste kaudu õppe-kasvatustöö süsteemis püütakse saavutada mitte ainult pedagoogilisi, vaid ka sotsiaalseid ja majanduslikke eesmärke. See siht on hariduselu ümberkorraldustele kõikjal ühine.

Tänapäeva kool on osutunud üllatavalt reformimeelseks. Oma ettekandega Rooma klubile kuulsaks saanud Dennis Meadows heitis 1977. aastal haridussüsteemile ette, et see hoiab kõrvale eksperimenteerimisest, ei kasuta katse ja eksimuse meetodit. D. Meadows kirjutas, et inimese harimine nõuab katseid ja eksimusi, aga kool keeldub katsetest (tunnustab vaid jäävat tõde) ning karistab vigade eest. Haridussüsteem vaid kontrollivat, hindavat ja klassifitseerivat õpilasi ning jaotavat nad seejärel ühiskonna kihtide vahel sõltuvalt selle informatsiooni mahust, mida õpilane on suutnud enese jaoks ümber töötada (5, lk. 106—107). D. Meadows leidis, et kool isegi pidurdab õpingute ja tootmise lähendamist, kuna pühendab põhitähelepanu kuiva informatsiooni passiivsele ümbertöötamisele.

Näib, et D. Meadows oli oma hinnangutes koolile siiski liigselt skeptiline. Õpingute lähendamine tööle, kooli lähendamine tootmisele on enamiku praeguste koolireformide keskmes. Ka NSV Liidus on hariduse ümberkorraldamisel õpingute ja töö ühendamine päevakorral. NLKP Keskkomitee 1984. aasta

aprillipleenumil rõhutas NLKP Keskkomitee peasekretär, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi esimees K. Tšernenko, et «mida tihedamalt me lähendame teineteisele kooli ja tootmise, seda kaalukamat kasu saadakse reformist» (1).

Õpetuse ja töö ühendus peaks olema enesestmõistetav. Arvatakse, et lõhe nende vahele tekkis Antiik-Kreeka filosoofia ja eluviisi mõjul. Kreekas oli kool nende elanikkonna kihtide privileeg, kes ei töötanud; seevastu aga töötajaid hoiti haridusest eemal. Täendas ju kreekakeelne sõna «skhole» esialgu ei midagi muud kui «puhkust». Antiikühiskonnas oli hariduse staatus väga kõrge, tööd väärtustati seevastu väga madalalt. Kool ei osalenud noore põlvkonna kutsealases ettevalmistuses; see toimus väljaspool kooliseinu õpi-poiste, sellide ja meistrite süsteemi kaudu.

Meenutame, et Archimedes pidi end kaaskodanike ees pidevalt õigustama oma veidra harrastuse pärast tegelda inimtööd kergendavate tehniliste avastustega. Kui Cicero külastas Sürakuusat, siis ei suutnud ta seal isegi Archimedese hauda leida — nõnda maksis ühiskond kätte nendele, kes püüdsid ühises seoses mõista haridust ja tööd.

Läbi aegade on suured pedagoogid teinud korduvalt katseid lähendada õpinguid tootmisele. Paraku ei omandanud ükski neist katsetest laia kõlapinda. XX sajandil on õpingute ja tootmise ühendamise küsimused taas päevakorral. Koostati ulatuslike reformide kavandeid. Neil kõigil aga oli üks ühine puudus. Põhitähelepanu pöörati reformi planeerimisele, mitte niivõrd tema teostamisele ning reformi juhtimise meetoditele. Hierarhilised juhtimissüsteemid osutusid võimetuks haridust edukalt reformima, seda eriti kohalikul tasandil. Reformid takerdusid kaardrite madala teadlikkuse ja finantside nappuse tõttu. Sageli oli nende reformide eesmärgiks koolielu kõikehõlmav uuendamine, mistõttu reformi praktilisel elluviimisel puhkes vaidlus prioriteetide üle, abinõud killustusid ning võtmeprobleemid ei leidnud lahendust.

1960. aastatel algas ning 1970. aastatel haaras kogu maailma hariduselu sotsiaalne liikumine kooli ja tootmise, kultuuri ja töö, hariduse ja elu integreerimise nimel. Leiti, et töö ja kool omaette võetuna ei suuda kumbki rahuldavalt täita neid ülesandeid, mida esitab noorele põlvkonnale XX sajandi lõpp. Töö õpetuslik potentsiaal on piiratud. Tööprotsessis saadaval kogemusel on põhiliselt empiiriline iseloom ja sellest ei piisa, et ümbritsevat maailma teoreetiliselt mõtestada. Samal ajal õppimine, kui sellega ei kaasne praktiline töö materiaalse tootmise sfääris, ähvardab muutuda elust irdunud skolastikaks ning taastoodab vaimse ja füüsilise töö vastandlikkust.

Reformi eesmärk on panna õppimine ja töö teineteist nõnda täiendama, et ühe eelised korraksid teise puudujäkke.



UNESCO ajakirjas «Perspektiivid» öeldakse, et «kui on olemas termin, mis kõige paremini iseloomustaks asjade seisuga arengumaade haridusel käesoleval etapil — siis on see termin «reform» (7, lk. 124—125).

Paljudes arengumaades on sõltumatu kättevõitmisest möödunud enam kui kakskümmend aastat, ometi vaieldakse ikka veel selle üle, kuidas ümber kujundada koloniaalajastust pärinev haridussüsteem. Vähemalt ühes ollakse aga kokku leppinud. Tootlikku tööd mõistetakse mitte ainult kui üht õppeainetest, vaid kui struktuurset printsiipi, mis määratleb kõigi õppeainete ja nende vaheliste seoste sisu.

Töötatakse välja uusi vorme töö ja õpingute ühendamiseks, vastukaaluks üldtunnustatuile kasutatakse alternatiivseid õppeprogramme. Kooliprogrammide tootmisalane suunitlus on viinud selleni, et paljude arengumaade koolid on mitte ainult sotsiaalse ja pedagoogilise tegevuse keskused, vaid samal ajal ka majandusüksused. Tansaania on igal keskkoolil töökoda ja farm, mille saadustega varustatakse nii kooli kui ka ümbruskonna külasid.

Indias, Madhya Pradeshi osariigis korraldati huvitav eksperiment, mis stimuleerib õppetööd võimaluse kaudu teenida lisa perekonnaelarvele. Asi on selles, et enamuses on arengumaade elanikud sedavõrd vaesed, et neil pole aega oma harimatust täheleegi panna — peamine aeg kulub võitlusele näljaga. Madhya Pradeshis loodi enam kui sada õppetootmiskeskust, kus õpilased teevad ka taustatavat tootlikku tööd. Muidugi, kui nooruk ei õpi, siis talle ei anta võimalust keskuses tööd teha. Haridusdepartemangul pole vaja otsida turgu koolides valmistatavatele kaupadele. Kool on nii tootja kui ka tarbija rollis, sest valmistatakse peamiselt koolimööblit ja õppevahendeid. Puudub kindel töögraafik. Õpilased võivad oma tootmisülesandeid täita igal neile sobival ajal. Tavaliselt töötavad nad puhkeajal, siis kui on vabad kodustest toimetustest. Kool on avatud kella 8-st hommikul kuni kella 10-ni õhtul.

Nigeerias toimub juba kümmekond aastat eksperiment Ondo osariigi Ikere koolis. Poolteist tuhat õpilast omandavad seal teadmisi viiel haridussuunal: humanitaar- ja loodusteadused, põllumajandus, tehnilised teadused ja kaubandus. Loodud on oma töökodade võrk, kõigil tasanditel on ühendatud õpingud ja töö.

Benini regionaalne hariduskeskus õpetab noorte farmeritele põlluharimise viise ja meetodeid. Keenias, Etiopias, Burundis ja veel paljudes Aafrika riikides viiakse läbi koolireformi, mille eesmärk on paremini ette

valmistada haritud ja heade tööoskustega spetsialiste põllumajandusele, tööstusele ning teistele eluvaldkondadele.

Kuubal peavad õpilased iga päev tegelema kolm tundi kehalise tööga, aga töölised iga päev kaks tundi õppima. Teiste sõnadega, töö on muudetud osaks õpingutest ja õpingud lahutamatuks osaks tööst.

Kapitalistlikes riikides (või kapitalistliku orientatsiooniga arengumaades) korraldatakse eksperimente tavaliselt väljaspool riiklikku haridussüsteemi. Nõnda tehakse väljaspool riiklikku hariduskorraldust eksperimente töö ja õpingute ühendamiseks Botsvaanamaal (Serowe Brigades), Hispaanias (Mondragoni kooperatiivid) jm.

Taoliste reformide korraldamiseks ning eksperimentide läbiviimiseks on moodustatud ka esimesed rahvusvahelised ühendused. Näiteks 1980. aastal loodi grupi Aafrika ja Euroopa pedagoogide poolt Fond hariduse ja tootmise ühendamise toetuseks (FEP). 1981. aastal hakkas ilmuma Fondi ajakiri «Hariduse seosed tootmisega» (Education with Production). Fond levitab alternatiivseid kooliprogramme, õppeplaane ja õppematerjale, annab arengumaade pedagoogidele praktilist konsultatsiooni, koostab teatmekirjandust koolireformide ja eksperimentide kohta.

Koolireformide abil püütakse arengumaades likvideerida neid olulisi disproportsioone, mis esinevad hariduse arengu dünaamika, majanduselu rütmide ning ühiskonna sotsiaalsete vajaduste vahel.

**Koolireformi esmane eesmärk on pidurdada hariduse saanud noore tööjõu lahkumist külast.**

Reform peab muutma kooli lahutamatuks osaks külakogukonnast, et õpilased ei tunneks end külaelanikest ning kool külast eemal seisjana. Msingi külas Tansaania on loodud eksperimentaalkool, mille kaudu külaelanikke püütakse kaasa tõmmata haridusellu. Õppeprogramm seondub külakogukonna praktiliste vajadustega. Eeldatakse, et kui kool muutub külakogukonna orgaaniliseks osaks, siis leiab ka haritud noor enesele selles koha ega kipu linna.

Sierra Leones viiakse UNESCO konsultantide abiga ellu nn. Bunumbu-projekti, mille siht on kasutada haritud noori maa-rajoonide elanike üldise elatustaseme tõstmiseks. Noortele toonitatakse algusest peale, et nemad on muutustele viiv element külakogukonnas, aktiivne ja initsiatiivirikas jõud ühiskonnas. Õpetatakse kõige mitmekesisemaid oskusi ja teadmisi: kooli lõpetamise järel peavad noored suutma organiseerida külakogukonna nõukogu tööd, aga ka oskama valida sobivat kohta kaevu ehitamiseks. Kõrgkoolis selgitatakse noortele, kuidas organiseerida kooperatiivset liikumist; leida kohalikke ressursse, mille kasutuselevõtuga võiks tõsta külaelanike jõukust, kasulikumat müüa põllumajandussaadusi, jne. Sierra-Leo-



ne haridustegelased rõhutavad, et Bunumbu — see pole lihtsalt projekti nimetus, vaid terve maailmavaade.

Reformi teine ülesanne on tõsta põllumajandustööde populaarsust noore põlvkonna silmis, vähendada koolis teoreetilise õpetuse kaalu praktiliste tööde arvel.

Jamaika koolides on põllumajandus ainus kohustuslik praktiline õppeaine. Õppepäev kestab mõnikord 5.30-st hommikul 22-ni õhtul ning selle aja vältel töötavad õpilased ja pedagoogid kordamööda ka koolifarmis. Põllumajandussaaduste müük muudab koolid isemajandavaks.

Ka Ginea koolide kõige tähtsam õppeaine on põllumajandus. Praktiline tegevus külas ja põllul hõlmab 46 % õppeajast, kutsealane ettevalmistus 28 % ja üldhariduslik ettevalmistus 26 %. Igal koolil on 30—120 hektarit põllumajandusmaad, aastaga peavad õpilased istutama 1—5 hektarit metsa ning abistama rahvamajandust ka muul viisil.

Gineas katkestati 1975. aastal kõigis kõrgkoolides õppetöö ning üliõpilased sõitsid kümneks kuuks tööle riigi põllumajandusrajoonidesse. Edaspidi nähaksegi ette, et üliõpilasaja vältel peavad tudengid läbima kaheaastase praktika põllumajanduses. Nõnda ei kaota üliõpilased sidet põllumajandusega ning tagasipöördumine külaelu tingimustesse pärast kõrgkooli lõpetamist pole neile enam vastuvõetamatu.

Botsvaanamaal korraldati nn. Serowe Brigades eksperiment. Selle kohaselt eraldatakse töötule linnanoorsoole külas maa, tööriistad ja materjalid. Nendega sõidavad kaasa juhendajad ja meistrid, kes õpetavad kohapeal noortele ehitus- ning põllumajandustöid, kooperatiivide loomist ja arvepidamist. Kolme aasta pärast lahkuvad instruktorid ja õpetajad kollektiivist, mis selleks ajaks peab olema muutunud täielikult isemajandavaks. Serowe Brigades kindlustab töötule linnanoorsoole püsiva tööhõive ja tihendab põlluharijate ridu.

Ettekandes Rooma klubile kirjutas Prantsuse teadlane Maurice Guernier, et «viimase kahekümne viie aasta jooksul pole kolmanda maailma maades realiseeritud ühtki leiutust ega uuendust, mis kohandaks sealseid struktuure kaasaegsele maailmale. Ja seda sellepärast, et kombeks oli mõelda, nagu piisaks lihtsast Lääne jäljendamisest...» (3, lk. 38). Nüüd vaatleb kolmanda maailma eesrindlik mõte arengutee valimisega seotud küsimusi kõigis eluvaldkondades, sealhulgas ka hariduse vallas märksa realistlikumalt. Sotsiaalset progressi pedagoogikas ei nähta enam Lääne koolisüsteemi põhimõtete ülekandmises kolmanda maailma haridusellu. Analüüsitakse Aafrika ja Aasia tegelikkust, viiakse uuendused koolielus kooskõlla muutuste ja traditsioonidega ühiskondlikes struktuurides. Muidugi ei tohi praeguseid koolireforme lihtsustada: kui nad ammenduvad sellega, et teo-

reetilise teadmise asemele tulevad külakogukonnas kujunenud traditsioonid ja õpetuse asendab kehaline töö, siis jäävad nad poolikuks. J. Botkin, M. Elmandjira, M. Malitza hoiatavad oma uurimuses «Õppimisvõimel pole piire», et õpingute tagaplaanile jätmise otsese töökogemuste nimel võib viia illusioonini, nagu poleks antud küla, piirkond või regioon seotud suuremate süsteemidega, nagu võiks ta eksisteerida väljaspool tänapäeva muutuvat maailma (2, lk. 33). Joondumine kohalike tingimuste järgi on arengumaades läbiviidavate koolireformide positiivne külg. Ometigi õigustab ta end vaid siis, kui kohalikud vajadused pole isoleeritud või vastandatud globaalsetele imperatiividele, kui kohalikku ja üldkehtivat nähakse nende dialektilises seostatuses.

### Koolireformid sotsialistlikes riikides

Haridusreformi eesmärgiga muuta kool ühtseks polütehniliseks õppeasutuseks korraldavad praegu ka Jugoslaavia, Rumeenia, Nõukogude Liit, Ungari, Bulgaaria ja veel mitmed sotsialismimaad. Mõistetavalt erinevad reformi eesmärgid sotsialismimaades põhimõtteliselt koolisüsteemi ümberkorraldustest arenguriikides ja kapitalistlikes maades. Esiteks on kooli ülesanded arenenud sotsialismi ülesehitamise ja täiustamise tingimustes märksa keerukamad kui seni. Kooli töö on vaja tõsta uuele kvalitatiivsele tasemele, mis oleks kooskõlas XX sajandi lõpul eksisteeriva sotsialistliku ühiskonna tingimuste ja vajadustega. Teiseks esitab koolile oma nõuded teadus- ja tehnikarevolutsioon, majanduse üleminek intensiivarengule, ühiskonna elu ja tootmise internatsionaliseerumine. Kasvab rahvamajanduse vajadus kvalifitseeritud kaadri järele, haridus muutub permanentseks protsessiks, üheks osaks inimese töisest tegevusest. Nõukogude teadlased märgivad, et uutest tingimustest peab ka õppekasvatust protsess üle minema intensiivarengule (6, lk. 210). Taas keskendab see tähelepanu õpingute ja tootmistöö ühtsusele, vajadusele näha neid lahutamatus ja vastastikku täiendavas seoses.

Bulgaaria haridussüsteem korraldati ümber vastavalt 1979. aasta juulis Bulgaaria Kommunistliku Partei Keskkomitee pleenumil vastuvõetud otsusele «Teesid hariduse edasise arendamisest Bulgaaria Rahvabariigis». Haridusreformi eesmärk oli üle minna üldhariduslikult keskkoolilt ühtsele polütehnilisele keskkoolile. «Teeside» kohaselt lähevad lapsed kooli kuueaastaselt ning õppetöö kestab 12 aastat varasema 11 õppeaasta asemel. Ühtne polütehniline üldhariduskool jaotub kolme tsükklisse, millest esimene väl-



tab kümme aastat. Sellel etapil antakse õpilasele üldhariduslik ettevalmistus, õpetatakse teda leidma ning selekteerima vajalikku informatsiooni, selgitatakse välja tema võimed ja loomeomadused. Kutseuunitluses ei lubata kitsast professionalismi, vaid püütakse kujundada üldisi tööharjumusi. Alaealisele antakse võimalus katsetada oma huvisid ja võimeid kõige erinevamate tootmisloikudes, saada selge ja mitmekülgne pilt kõigist huvipakkuvatest erialadest. Alates esimesest klassist rakendatakse õpilasi jõukohasel tootlikul töö. 1.—8. klassini hõlmab tootmistöö kaks tundi nädalas, 9.—12. klassini aga 4—12 tundi nädalas. 8. ja 10. klassi lõpetamise järel on ette nähtud tootmispraktika.

Teine tsükkel kestab ühe aasta ning selle vältel valib õpilane enesele sobiva eriala selle mõiste laiemas tähenduses (metallitöötlemine, õmblemine, ühiskondlik toitlustus, elektrotehnika jms.). 4—5 kohustuslikust õppeainest võib ta kaks ainet valida vastavalt oma suvale ning lisaks neile peab osalema ka 2—3 fakultatiivkursusel.

Keskhariduse viib lõpule kolmas tsükkel, mis samuti kestab ühe aasta. Kolmandat tsükli iseloomustab eriala omandamine tootmistingimustes ning selle lõpetamisel saab õpilane nii küpsustunnistuse kui ka kvalifikatsiooni tõendava diplomi.

Elukutse valikuid juhendavad piirkondlikud kutseorientatsiooni keskused, kes koordineerivad riiklike õppeasutuste, ühiskondlike organisatsioonide, linnanõukogude ja ettevõtete töökasvatuse alast tegevust. Sellega välditakse dubleerimist kasvatustöös, ühitatakse tootmisõpetus piirkonna majandusvajadustega ning seatakse noorte spetsialistide ettevalmistus vastavusse ettevõtete kaadripoliitikaga. Keskuse juures tegutsevates uurimislaboratooriumides tehakse spetsiaalsete testide ning eksperimentide abil kindlaks õpilaste kalduvused ja võimed. Selle alusel annavad psühholoogid õpilastele individuaalsed soovituselised elukutse valikuks. Töö jõukohasuse tagamiseks on need soovituselised kooskõlastatud ka meedikutega. Soovitusel peab kohustuslik iseloom, mistõttu on säilitatud õpilase valikuvabadus oma elukutse üle otsustamisel.

Praktiline töö elukutse omandamisel toimub polütehnilise õpetuse koolidevahelistes keskustes. Igas väikelinnas on moodustatud üks taoline, suurlinnades aga kümned polütehnilised keskused. Õpetajad ja nende abilised — meistrid, kes on valitud inseneride või instituudi lõpetanud spetsialistide hulgast, annavad siin õpilastele edasi oma kogemusi. Näiteks Plovdivi koolidevahelises polütehnilise õpetuse keskustes töötab 211 õpetajat ja 50 meistrit. Töötatakse 2—3 päeva nädalas. Brigaadid on moodustatud eri klasside ja koolide õpilastest sõltuvalt nende poolt valitud erialast. Brigaad jaguneb lülideks, kes annavad iga tööpäeva lõpul kaaslastele aru

tehtust ja vajakajäämistest. Nõnda õpitakse organiseerima töövõistlust ja juhtima tootmist. 1/2 õpilaste töötasust makstakse neile välja palkadena, ülejäänud kasutatakse toitlustamiseks, spordibaaside laiendamiseks ning õppekabinettide sisustamiseks.

Sofias on iga polütehnilise õpetuse keskus orienteeritud kindlale tootmisharule (transport, masinaehitus, keemiatööstus, tekstiil, ehitus jms.). Õppekeskuste spetsialiseerumine vastab selle rajooni üldisele tootmisspetsiifikale, kus nad paiknevad. Et paljude õpilaste vanemad töötavad ise sama rajooni ettevõtetes, siis tugevnevad tootmismiljööks ka põlvkondade sidemed ning eakate tööliste parimad kogemused leiavad tee noorte juurde.

Polütehnilise õpetuse keskused ning komsomolitehased (töötavad ettevõtete iseseisvate tsehhide õigustes) valmistavad reaalselt toodangut miljonite rublade väärtuses, mis osaliselt läheb ka ekspordiks. Välismaale müüdava toodangu nomenklatuur on lai, ulatudes nahkesemetest kuni elektrimootoriteni. Näiteks NSV Liitu ekspordib Plovdivi polütehnilise õpetuse keskus teatrikotte.

Kooliõpilastest komplekteeritud kaadriga ettevõtted tegutsevad ka teistel elualadel. Ühes kuurortlinnas töötab juba mitu aastat edukalt restoran, kus nii direktoriks, kokadeks, kelderiteks kui ka pillimeesteks on vanemate klasside õpilased. Arvukalt on moodustatud spetsialiseeritud komsomoli- ja pionierikauplusi, kus õpilased-müüjad kauplevad oma eakaaslaste poolt komsomolitehastes ja polütehnilistes keskustes valmistatud toodanguga.

Väga tähtsaks peetakse koolireformi elluviimist Ungari RV-s. Ungari Sotsialistliku Töölispartei XXI kongressi otsuses on märgitud, et «teaduse ja tehnika progressi kiirenemisega hariduse kui sotsiaalse ja majandusliku edenemise olulise faktori tähtsus üha kasvab» (8, lk.175). Ungari RV koolides minnaksegi praegu üle põhimõtteliselt uuele teadmiste, kasvatusel ja käitumisviiside süsteemsele kontseptsioonile (vt. selle kohta 4). Ungarlaste kogemused väärivad tõsiselt tähelepanekut, läbiviidav koolireform paistab silma nii kõikehõlmavuse kui ka eesmärkide julguse poolest. Lühidalt öeldes on Ungari koolireformi eesmärk noore põlvkonna mõtlemislaadi muutumine, arusaamade uuenemine maailma kohta.

Pealiskaudsel vaatlemisel võib tunduda, et Ungari RV haridussüsteemis polegi kuigi palju muutunud — juurde tuli vaid uus õppeaine, mida nimetatakse «tehnikaks». Tehnika õpetust käsitletakse kui käitumist tehiseerivas maailmas, kui üldise harituse orgaanilist osa. Erilist tähelepanu tehnikale motiveeritakse sellega, et inimest ümbritsev keskkond on viimastel aastakümnetel põhimõtteliselt muutunud. Üha intensiivsemalt kujundavad keskkonda tehnilised elemendid ning



nende mõju hakkab ületama loodusliku ja ühiskondliku keskkonna mõjusid. Looduse ja ühiskonna kõrval on tehnikast saanud inimese kolmas keskkond. Tehnilise keskkonna seaduspärasuste teadmine on muutunud inimkonna eksisteerimise oluliseks tingimuseks. Massiline tehniline kirjaoskamatus võib ohtu seada kogu inimkonna olemasolu.

Märksa keerukamaks on muutunud inimtegevus. Tehnika on ilmunud ka mittetehnilistes elukutsetes. Pole enam ühtki inimtegevuse haru, kus ilma tehnikata hakkama saadakse. Järelikult on vaja õppeainet, mis (kitsamas tähenduses) tutvustaks noori inimesi tehniliste vahenditega, laiemas tähenduses aga kasvataks neist tehnilises keskkonnas adekvaatselt käituvaid inimesi.

Tehniline mõttekultuur on sisult märksa sügavam, võrreldes polütehnilise õpetuse poolest antava oskusega kasutada praktikas loodusteaduste ning tehniliste teaduste saavutusi. Tehnilise lähenemisviisi põhiprintsiip formuleeritakse järgmiselt: iga probleemi jaoks on olemas mitu võimalikku lahendust. Iga eesmärki on võimalik saavutada erinevate vahenditega; iga vahend sobib mitme eesmärgi jaoks. Töötades tehnilise lähenemisviisi alusel, otsivad õpilased nende ette pandud probleemidele lahendust väikeste gruppide kaupa. Õpilase fantaasiale antakse vaba tee, siis avaneb võimalus tema loominguliste võimete arenguks. Lahenduse otsingul katsetatakse mitmesuguseid tehnoloogiaid, erinevaid materjaliliike ning moodsaid seadmeid. Valitud lahenduse varianti kaitseb iga grupp klassi ees ning koos otsustatakse, milline lahendus on optimaalne.

Tehnika nõuab loomingulist lähenemist, sest on seotud kunstliku keskkonnaga, uue loomise ja olemasoleva täiustamisega. Võrreldes tehnikaga on loodus- ja ühiskonnateadused enam suunatud olemasoleva kirjeldamisele ja analüüsimisele.

Tehnika pole tunnetuse isoleeritud valdkond. Ta on seotud nii ühiskonnateadustega (tehnikarengu eesmärgid), loodusteadustega (avastused loodusteaduste vallas annavadki võimaluse tehnikarengu), kunstiga (tehniliste vormide ilu, tehniline maitse), psühholoogiaga (inimese-masina suhtlemise võimaluste ja piiride määramine), matemaatikaga (tehnilised arvutused, loogiline mõtlemine) jne. Väga tähtsad on seosed tehnika ja kunsti vahel: esteetiline kasvatus peab süvendama huvi tehnika vastu ja vastupidi. Inimese elu muutub kaunimaks, kui tehnilised seadmed omandavad ka esteetiliselt arvestatava välimuse.

1980. aastate algul lõppes Ungari RV-s tehnilise kasvatuse kontseptsiooni koolides

rakendamise ettevalmistav organisatsiooniline etapp. Koostatud on õpikud ja õppevahendid, välja õpetatud pedagoogid kõigi kooliastmete jaoks. Eesmärk on saavutada tehniliste teadmiste ja käitumisviiside ettenähtud pagas 10—12 kooliaasta jooksul.

Tehnika kontseptsiooni kohaselt õpetamisel ja kasvatamisel kasutatakse laialdaselt süsteemset lähenemisviisi. Eesmärk on jõuda niisuguse mõtlemiskultuurini, mis kujundab õpilastes

□ kalduvuse alternatiivsele mõtlemisele ja tegevusele, oskuse osa võtta valiku tegemise ning otsustamise protsessidest. Viib arusaamisele, et tulemus ei õigusta kaugeltki alati käitumisviisi (samale tulemusele võib jõuda nii suuremate kui ka väiksemate sotsiaalsete pingete ning tootmiskuludega, enam või vähem keskkonda saastades jne.);

□ arusaamise, et põhjuslikke seoseid on vaja täiendada hinnanguliste arutlustega. Kõik inimmaailma nähtused võivad teatud poolest olla nii kasulikud kui ka kahjulikud, head kui halvad, lähendada inimesi ühtedele eesmärkidele, tõrjuda aga kaugemale teistest sihtidest;

□ ettekujutuse, et tehnilised protsessid on samaaegselt ka ühiskondlikud protsessid, kus kõrvuti materiaalsega on väga tähtis ka majanduslik ja sotsiaalne aspekt.

Tehnika kontseptsioon piirab jälgendamist, mida seni on laialdaselt kasutatud eriti töövõtete omandamisel. Selle asemel luuakse võimalused fantaasia ja probleemist arusaamise ilmutamiseks, alternatiivsete otsuste tegemiseks, materjalide ja vahendite valikuks.

Reformid hariduselusel näitavad, et kool on muutumis- ja uuenemisvõimeline, et ta justkui hoiab kätt ühiskonna tuiksoonel ning teeb omal tasandil kaasa kõik need nihked ja uuendused, mis iseloomustavad ühiskonda XX sajandi muutavas maailmas.

#### Kirjandus

1. Seltsimees K. U. Tšernenko kõne NLKP Keskkomitee pleenumil 10. aprillil. NLKP Keskkomitee pleenumi materjale 10. aprillil 1984. Tln., «Eesti Raamat», 1984, 22 lk.
2. Botkin, J., Elmandjira, M., Malitz, M. No Limits to Learning. Bridging the Human Cap. Oxford, 1979.
3. Guernier, M. Tiers Monde: trois quarts du monde. Paris, 1980.
4. Киш И., Суч Э. Изложение о системном подходе к техническому воспитанию и о введении технического воспитания в Венгрии. Будапешт.
5. Мидоуз Д. И., Перельман, Дж. Пределы роста и задачи высшего образования. — «Перспективы», 1982, № 3, с. 103—111.
6. Общественное развитие и НТР. Ленинград, 1982.
7. Реформы в области образования на местах. — «Перспективы», 1983, № 1, с. 124—136.
8. XII съезд Венгерской социалистической рабочей партии. 24.—27. марта 1980 г. Будапешт, 1980.





## Lastele on vaja rõõmu

Eesti NSV-s toimunud üleliidulisel laste- ja noorsookirjandusnädalal soostus Vene NFSV kirjanik, ajakirjanik ja kirjanduskriitik LEV RAZGON, kes on palju aastaid pühendanud pioneeritööle, olnud ise pioneerijuht, kirjutanud artikleid ja raamatuid laste kommunistliku liikumise organiseerimisest ning töötanud ajakirja «Vožatõi» vastutava toimetajana, avaldama oma mõtteid mängu osast laste elus. Alljärgnevas teeme võimalikuks temaga kaasa mõelda, seda enam, et juhtteema haakus muude eluliste kasvatusküsimustega ja tähelepanekutega Eesti koolidest.

«Mängu ei asenda laste elus miski, selle kaudu avastavad nad enda jaoks maailma. Ilma mänguta pole mõeldav lapse harmooniline arenemine. Õigemini on mäng igas eas inimese vajadus, muidugi vanusele vastavalt

## MEIE INTERVJU

teisenevas sisus ja vormis. Meie pedagoogilise süsteemi veaks loen seda, et mängu peetakse koolieelse ea privileegiks, hiljem suhtutakse mängusse kui ajaraiskamisse, tarbetusse, mõtteid õppimiselt kõrvalejuttivasse tegevusse. Nagu laps lasteaiaa ületab, satub ta mängu fantaasiamaailmast teaduse tõsidesse. Teatud piirides paratamatu, sest õppimine on ja jääb tõsiseks tööks, aga ikkagi rõhutan — tunnetatagu piire. 6-aastaste laste koolitulek nõuab seda eriti. Lapse elu, õppimine sealhulgas, peab olema rõõmus ja lõbus, rõõm ja lust peavad sündima mängust. Arge mõistke öeldut nii, nagu poleks lapsel vaja teada tõsiseid asju, kokku puutuda elu hea ja pahupoolega. Otse vastupidi! Aga ka reaalsesse eluprobleemidesse saab last pühendada haaravalt, mänguliselt, vältida eemalepeletavat kuivust, tuimust, mõistetamatut «täiskasvanulikkust». Me ei tohi kasvatada noori vanureid. Ka suurtest teadustest, näiteks matemaatikast, füüsikast, keemiast, peaks olema põnevaid, lõbusaid, kuid teadmisi andvaid, huvi süvendavaid mängu noorukitele.

Kirjandusest näiteid otsides mõtlen kohe N. Nossõvile ja tema Vitja Malejevile või A. Aleksini jutustusele «Minu vend mängib klarnetit». Sügav eluline problemaatika, tõsised ideed, aga kuidas edasi antud! Kõik läbi huumori. Või Pipi Pikksukk. Headust, abivalmidust, julgust, agarust, iseseisvust, sõprust, teadmisjanu, vanematearmastust, optimismi — kõike seda sisendab lastele Lindgren läbi humoorika mängu. Lindgrene on kahjuks vähe, kui mitte rääkida näiteks teie Eno Rauast ja «Naksitrallidest». Selles ebariilike tegelastega raamatus rahuldab autori lõbus ja ohjeldamatu fantaasia täielikult lapse iidset ja loomulikku tungi mängu järele. Ühtlasi on «Naksitrallides» ka see, mida lastele väga vaja: moraali väärtuste kindel skaala, selge veelahe hea ja kurja vahel, veendumus, et maailm on ilus ja hea. Samal ajal on tema jutud tänapäeva tegelikkust: kaasaegne linn, autod, või näiteks ühe jutu peategelaseks huviline, kõike näha ja teada tahtev filmikaamera, kes alati kõneleb tõtt ja tahab võita kurja. Lastele tuleb avada elunähtuste kõlbeline olemus.

Tegelen teaduste ajaloo, tahan anda noor-

MEIE INTERVJU

MEIE INTERVJU



tele teada meie kuulsate teadlaste kõlbelis-  
test otsingutest. Lastele tuleb tihti rääkida  
sõjast, Suure Isamaasõja draamatilistest  
sündmustest. Minu seisukoht on niisugune:  
mitte rääkida väikestele lastele sõja õudu-  
sest, süngusest, vaid just selle kõlbelisest ole-  
musest: sõjamehed — isad, vennad ja teised  
lähedased — kaitsesid õnnelikku elu, sõpru ja  
seltsimehi, ema, õdesid, kõiki kaitsetuid, astu-  
sid välja tõe eest. Nii kasvatame austust  
sõduri vastu, julge ja ustava võitleja vas-  
tu, nii kasvatame kodanikke, kes tunnevad  
sõpruse ja seltsimehelikkuse hinda. Kõik muu  
tuleb hiljem.

Töötasin pikka aega vanempioneerijuhina,  
need olid minu pika elu kõige õnnelikumad  
aastad, selles töös kasvasin lastekirjanikuks.  
Lastekirjanikuks, arvan, sobib inimene, kelles  
on säilinud laps, noorus, võime end lapseks  
mõelda, tema kohale asetuda, kõiki tema elu-  
avaldusi ja -vajadusi tunda. Tõmban siin pa-  
ralleeli — samasugune peaks olema kasva-  
taja ja õpetaja. Ka tema peaks teatud hetkel  
suutma samastuda lapsega, noorukiga. Meil  
tuleb tõusta lasteni, mitte laskuda nendeni —  
umbes nii on öeldud J. Korczak. Vanem-  
pioneerijuhis peab laps ära tundma oma  
vanema sõbra, kellega võib rääkida sina, kelle-  
le usaldada kõik oma hingelt. Kui pioneerijuht  
on sama mis range pedagoog, pole ta  
pioneerijuht. Ta peab olema lastega võrdne,  
ainult targem ja elukogenum. Laps tunneb,  
kui kasvataja on võlts, ei võta tema mängu  
(sõnu, tööd) tõsiselt ega tule tema mõtete  
ja tegudega kaasa. Kasvataja tarkus seis-  
negu selles, et mängus ja mängu kaudu anda  
lapsele märkamatu teadmisi, kujundada kõl-  
belisi hoiakuid, suhtumist inimestesse, loodu-  
sesse, kõigesse.

Midagi halvemat pole, kui paneme lastele  
suhu oma, täiskasvanute sõnu, õpetame neile  
pähe ja paberi pealt lugema mõtteid, mis  
pole nende endi omad, nende endi poolt läbi  
tunnetatud. Mõtlen siin oktoobrilaste ja pio-  
neerikoondusi, igasuguseid marsse ja operat-  
sioone. Ideede ja sisu poolest on neis kõik  
paigas — räägime kodumaast, kangelastest,  
rahust, tööst, aga täiskasvanuid jäljendama  
sundiv vorm pole mõistetav. Siingi oleks vaja  
sootuks rohkem tõelist, haaravat, arendavat  
ja kasvatavat mängu, mida lapsed ise välja  
mõtlevad. Lapsele ei saa mängu peale suruda,  
lapsed ei võta täiskasvanute pakutavaid män-  
guregleid omaks. Mängu vajalikuks arenguks  
ja mänguks endaks andkem lapsele vabadus  
ise mõelda ja teha. Minu veendumus on —  
liiga palju tehakse ettekirjutuste järgi, millega  
paratamatult kaasneb näiteks oktoobrilaste  
ja pioneeritöös igati taunitav formaalsus,  
formalism. Niisugusel tööil pole tulemusi, otse  
vastupidi — on tagajärjed.

Eestis pole ma esimene korda, kuid seekordne  
käik veenis taas — eesti lapsed on õnne-  
likud. Nägin Viljandis imetlusväärset laste  
muusikakooli, kuulsin lapsi mängimas 12.—

## MEIE INTERVJU

16. saj. prantsuse, saksa ja itaalia muusi-  
kat. Kõrgel tasemel esteetiline kasvatus, mis  
annab inimesele kogu tema elu täiustavaid  
väärtusi, on minu arvates enam kui vallata  
mõnd teadust. Matemaatikateadmised võivad  
ununeda, varakult äratatud kunstiarmastus  
ja kunsti mõistmine on jääv.

Rõõmustavat nägin ka Viljandi teistes koo-  
lides. 5. keskkoolis hämmastas suur ning mit-  
mekülgne patriootiline ja internatsionalistlik  
kasvatustöö rahvaste sõpruse klubis «Viker-  
kaar». Kõige suurepärase kõrval aga kogesin  
ka seda, et eesti lapsed ei valda kuigi hästi  
vene keelt, loevad ja vastavad õppetükke ladu-  
salt, aga vaba vestlus takerdub. Ma pole  
pedagoog, kuid julgen väita, et keele õpe-  
tamine vajaks intensiivistamist. Keele oman-  
damine nõuab keelekeskkonda, aktiivset prak-  
tiseerimist. Kasuks tuleks, kui aeg-ajalt nädal  
või paar suheldaks lastega ja lastaks neil  
endil suhelda koolis vaid vene keeles. Kui  
oleksin pedagoog, tooksin klassi, vene keele  
tundi uskumatult põnevat, lapsi haaravat lek-  
tüüri. Raske klassika, mida programmid paku-  
vad, annab keeleõppimises vähe tulu. Algul  
lõbusad lastejutud, siis kas või «kriminullid»,  
küll hiljem jõutakse ka klassika juurde. Tähtis  
on tekitada lugemisharjumus, anda kätte suht-  
lemissõnavara. Sundus ja kohustuslikkus on  
huvi surm. Lapsed võiksid ka ise, omal soovil  
lektüüri ja vestlusteemasid valida. A. Tvar-  
dovski ütles õpetajate kongressil: ma ei taha,  
et minu teosed on õpilastele kohustuslikud,  
nad hakkavad neid vihkama. . .

Lõpetuseks rõhutan veel kord: laste ja noo-  
rukite pärisosaks olgu rõõm — nii mängus,  
õppimises, oktoobrilaste ja pioneeritegevuses  
kui ka tõsiselt tehtavas töös. Need peavad  
pakkuma samasugust loomulikku rõõmu nagu  
kogu elu.\*

## MEIE INTERVJU





## Mäng on kõlbelse kasvatuse parim vahend

Maikus Tallinnas toimunud vabariiklikul konverentsil «Laste mäng ja iseseisev tegevus kommunistliku kasvatuse süsteemis» esines NSV Liidu PA Koolieelse Kasvatuse Teadusliku Uurimise Instituudi aspirantuuri osakonna juhataja pedagoogikakandidaat RIMMA IVANKOVA ettekandega «Kõlbeline kasvatus ja laste iseseisev tegevus ning rollimäng».

Toimetuse palvel käsitles teda TPedI kateedrijuhataja Taimi Tulva, saamaks teada, mida arvab teadur laste mängust, konverentsist ja Tallinnast.

### MEIE INTERVJUU

Millised on Teie põhiseisukohad mängu kohta?

Hindan mängus eelkõige kõlbelist külge ning pean mängu kõlbelse kasvatuse kõige efektiivsemaks vahendiks. Minu uurimused ja pikaajaline koostöö akadeemik A. Zaporožetsiga osutavad kindlalt vajadusele lülitada mängu kasvatusliku tähendusega eetilisi süžeesis. Olen kogenud juba oma lasteaias töötamise praktikast seda, et lapsed ei kannata alati mängu süžee ja rolli kaudu omandatud käitumismorme üle elulistes (mittemängulistesse) situatsioonidesse. Näib, et mängu ja reaalse elu situatsioonid diferentseerivad lapsed selgesti. Kõlbeliste tundmuste kujunemine on suuresti seotud eetiliste tõekspidamiste vormimisega. Siin mõjutavad last kõige enam kodu, lasteasutus, ümbritsev tegelikkus. Arvan, et senisest enam tuleb juhtida laste tähelepanu hoolitsusele ning tähelepanelikkusele üksteise ja täiskasvanute suhtes nii kodus kui lasteaias.

Oleme püüdnud välja selgitada neid võtteid, mis aitavad kaasa lastes empaatiavõime, heasoovlikkuse, sõbralikkuse jms. omaduste kujunemisele. Mõistagi on see ääretult pikaajaline, järjekindlust ning kannatlikkust nõudev töö. Häid tulemusi on andnud lastekirjanduse kasutamine koos illustratsioonide analüüsiga, muusika ja kujutava kunsti kasvatuslikule mõjule tuginemine. Soovitame vahel lastel täita ühes mängus mitut rolli järgemööda, omandamaks erinevaid käitumis- ja suhtlemisviise.

Mängude temaatika ühekülgsus, eriti loovmängus, saab alguse vähesest kasvatajapoolsest eeltööst. Soovitame mõnikord «preparaerida» koos lastega mängu süžeed ning avada eetilistele vestlustele toetudes rolli täitjate käitumise vähetuntud külgi. Samas välditagu kõigiti oma ideede pealesurumist, dikteerimist. Mäng, nagu õppe-kasvatust protsess tervikuna, nõuab mängivatest lastest lugupidamist, austust nende püüdluste realiseerimise vastu.

Millised on Teie muljed meie vabariigi mängukonverentsist?

Konverents aktualiseeris ning teravdas mängu kui koolieelikute juhttegevuse tähtsust. Praegu korraldatakse sel teemal kõikjal konverentsi ja sümposioone. Teie konverents paistis silma hea organisatsiooni ja sisukuse



poolest. Meeldis, et mängu kõlbelist külge rõhutati mitmes ettekandes.

Seoses kiireneva elutempo ning informatsiooni hulga rohkenemisega on muutunud ülimalt probleemseks koolieelikute iseseisvuse kujundamise vajalikkus. See tähendab oskust organiseerida oma elu, leida endale iseseisvalt tegevust ning oskust ja taht sobitada ennast koostevuseks eakaaslastega.

Paistab, et lastega suhtlemist perekonnas ning laste kodust mängu tuleb edaspidi põhjalikumalt uurida. Seda nimelt laste vaimse tervise tugevdamise, nende emotsionaalse toonuse hoidmise huvides. Kõik mänguga seotud küsimused on päevakohased, sest koolireformi põhisuundades on aktsentueeritud lastevaheliste humaansete suhete, kollektivismi ja kodumaa-armastuse sihipärase kujundamise vajalikkust. Seda saab edukalt teha mängu vahendusel, hoides tähelepanu keskmes mängu seost teiste tegevusliikidega, eelkõige õppimisega.

Väljendan oma siirast vaimustust maalaasteasutuste kasvatajate üle, nii nende ettekannete kui lasteasutuses nähtu põhjal. Nende tööd annavad tunnistust mitte ainult professionaalsest meisterlikkusest, vaid ka suurest armastusest laste vastu. Tulevikus soovitan seksioonide tööd korraldada koolieelsete lasteasutuste baasil. Juba rahvatarkusest on teada see, et parem üks kord näha kui sada korda kuulata.

Ütlen hulgaliselt sooje sõnu mänguasjade näituse korraldajatele ja mänguasjade valmistajatele. Iga vahend kõneleb enda eest. Rõõmustab teie lasteaednike kunstimaitsene ning loominguilisus.

#### Teie muljed Tallinnast?

Mul on tööalaselt tulnud kokku puutuda töökate eesti aspirantidega, kes on õigeaegselt ning edukalt kaitsnud meil väitekirju. Need on olnud Maie Vikat ja Malle Nilson. Praegu uurib mängu laste vaimsete võimete arendamise seisukohalt TPedI õppejõud, meie püüdlük aspirant Aino Saar. Soovime, et teie vabariik suunaks noori ja andekaid koolieelse kasvatusse spetsialiste meie instituuti kõrgemat kvalifikatsiooni omandama.

Armastan väga Tallinna, eriti vanalinna. Olen õnnelik, et sattusin taas mõneks päevaks muinasjutumaailma. Peamine rikkus — need on teie inimesed, kelle juures võib nende rahulikkus ja sõbralikkus.



## KOOLIJUHI VEERUD

### Koolireform ja kooli juhtimine

Koolireformi eesmärk on tõsta töö uuele kvaliteeditasandile, mis vastab arenenud sotsialismi ühiskonna tingimustele ja vajadustele. Kooli ees seisavad uued ülesanded, mille lahendamine sõltub paljuski sellest, kuidas toimub kooli juhtimine, mida kogu haridussüsteem, olgu see siis ministeerium või haridusosakond, teeb tema tegevuse täiustamiseks.

Juhtorganitele on tehtud ülesandeks kõrvalekaldumatult teostada hariduse ja noore põlvkonna kasvatamise valdkonnas ühtset riiklikku poliitikat, õigeaegselt ja loovalt lahendada kõik küsimused, tagada kõigi õppeasutuste töö taseme tõus vastavalt praeguse nõuetele. NLKP Keskkomitee nõuab meetmete võtmist hariduse juhtimise stiili ja meetodite otsustavaks parandamiseks.

Seoses sellega vaatasin läbi venekeelses pedagoogilises perioodikas umbes aasta jooksul ilmunud koolijuhtimist käsitleva kirjavara. Pilt oli mahult ja temaatikalt ajakirjati küllaltki kirju. Prevaleerisid positiivsed üksikogemused, suhteliselt vähe oli koolijuhtimise teoreetilisi probleeme ja üldistatud kogemust. Selge on see, et koolireformist tulevavad keerulised ülesanded esitavad ka kooli-



juhtkonnale kõrgendatud nõudeid. Et kooli-juhte nende täitmisel abistada, tutvustan kaht kirjutist.

Esimeses neist on pedagoogikakandidaat, kirjastuse «Pedagogika» peatoimetaja J. VASSILJEV puhtteoreetilisest aspektist võtnud vaatluse alla kooli kui juhtimisobjekti (vt. Школа как объект управления. «Советская педагогика», 1984, № 5). Seda teeb ta eeskätt sellepärast, et kool on kogu haridussüsteemi põhilülil.

Juhtimise üks peamisi nõudeid ja seaduspärasusi on, et juhtimise subjekt (subjektid) korraldavad oma tegevust juhtimise objekti iseärasusi ja spetsiifikat arvestades. Esmalpilgul praktikas nii toimubki. Ent kooli töö puudused viitavad sellele, ütleb autor, et mitte alati või mitte täielikult ei arvestata kooli kui juhtimise objekti tähtsaid iseärasusi, mistõttu muutub juhtimine niisugusel korral formaalseks, objekti tegevusest kaugelejäevaks ega soodusta uute ülesannete täitmist nii, nagu vaja. Neid praktikas esinevaid puudusi on raske kõrvaldada, kui neid küsimusi ei lahendata kooli juhtimise teoorias (koolijuhtimises).

Kooli kui juhtimisobjekti üks iseärasusi seisneb selles, et ta kujutab endast keerulist integreeritud ühiskondlikku institutsiooni, milles ühinevad, põimuvad ja realiseeruvad liikidelt ja tasemetelt mitmesugused suhted. Need suhted jäätavad oma jälje kooli kogu tegevuse iseloomule, tema eraldi lülidele ja tema juhtimisele, näiteks haridusosakonna poolt.

Oma seisukohta selgitab autor järgmiselt. Kooli töö praktikas leiavad aset mitmesugused juhtimisliigid: sotsiaalne, õiguslane, majanduslik, administratiivne jt. Kõik juhtimisliigid on omavahelises seoses, tungivad üksteisesse ja neid on kohati keeruline diferentseerida. Kuid peamine, mis määrab nende eesmärgi koolis, on see, et lõpptulemusena peavad nad kõik olema suunatud tema juhtiva ühiskondliku funktsiooni täitmisele — kasvatus- ja haridusülesannete lahendamisele. Arvatavasti sellepärast käsitleb koolijuhtimine — pedagoogikateadmiste üks keerulisemaid valdkondi — kooli juhtimist kui integreerivat protsessi.

Koolijuhtimise käsitlemine teadmiste valdkonnana kooli juhtimise kohta, mis asub pedagoogika, sotsioloogia, majandus- ja isegi tehnikateaduste (peetakse silmas õpetamise tehnilisi vahendeid ja kooli sisseseadet) piirima, on õige, kuid piiratud kooli kui õppekasvatuasutuse probleemi olemusse tungimise sügavuselt.

Selleks pöördub autor mõiste «koolijuhtimine» määratluse poole. 1950. aastatel lülitati sellesse mõistesse ulatuslik küsimuste valdkond, mis oli seotud haridusorganite, administratiiv-, metodikaasutuste, koolidirektorite ja nende asetäitjate organisatsioonilise tegevusega.

Suur tähelepanu koolijuhtimise probleemidele 1950.—1960. aastatel tulenes objektiivselt vajadusest: üldise kaheksaklassilise hariduse kehtestamisest ja üldise keskkariduse ulatuslikumaks muutmiseks. Seetõttu kandus koolijuhtimise probleemide põhiorhk koolisestele protsessidele. Tol ajal ilmunud kirjandus võimaldab veel kord näidata, kui ulatuslikud kooli juhtimise aspektid on kätke- tud sellesse teadmiste valdkonda. Näiteks: «Mõningad polütehnilise õpetuse organiseerimise küsimused koolis ning direktori ja tema asetäitja osa nende lahendamisel», «Pedagoogiline kollektiiv ja tema osa kooli töö korraldamisel», «Kooli lastevanemate komitee. Pedagoogilise propaganda korraldamine lastevanemate hulgas» ja mitmeid teisi.

Koolijuhtimise arengu analüüs näitab, et selle ülesanne on koolitöö juhtimise uurimine. Nii mõistab M. Mehti-Zade kooli (hariduse) juhtimise all «ürituste (organisatsiooniliste, meetodiliste, kaadri-, kasvatus-, plaani-, finants-, varustusala jt.) kogumit, mis tagab haridussüsteemi asutuste normaalse funktsioneerimise, nende edasise arengu nii kvantitatiivses kui ka kvalitatiivses suhtes» («Советская Педагогика», 1976, nr. 10). Seejuures juhib autor tähelepanu sellele, et «kasvatusüritused» seisavad ühes rivis teiste kooliasjadega.

P. Hudominski arendab seda uuringusuunda edasi ja määratleb haridussüsteemi teaduslikku juhtimist kui «eri tasandite kõigi lülide juhtimise subjektide (haridusministeeriumist kuni koolide, koolieelsete ja kooliväliste lasteasutusteni) süstemaatilist, plaanipärast, teadlikku ja sihipärast tegevust sirguva põlvkonna kommunistliku kasvatusena, tema igakülgse ja harmoonilise arengu kindlustamise eesmärgil nii sotsialismile omaste üldiste kui ka õppe-kasvatusprotsessi, laste, samuti noorsoo kehalise ja psüühilise arengu objektiivsete seaduspärasuste tunnetamise ja rakendamise alusel». (Konverentsi materjalid haridusosakondade töö vormide ja meetodite täiustamise kohta. M., 1978, lk. 44.)

M. Kondakov oma üldistavas töös «Koolijuhtimise teoreetilised alused» (M., 1982) toonitab: «Koolijuhtimise hoovaks on õppe-kasvatusprotsessi, sirguva inimese isiksuse kujundamise tähtsa ja keerulise ürituse teaduslike aluste väljatöötamine.» Samas ta selgitab: «Koolile avalduvate mõjutuste kompleksne iseloom nõuab kompleksseid teadmisi tema töö olemusest.»

Et kooliellu sügavamalt tungida, täielikumalt iseloomustada ja täpsemalt piiritleda koolijuhtimise põhimõisteid, vaadeldakse suhteid koolijuhtimise teooria ja selle juhtimise praktilise tegevuse vahel. Teatavasti rõhutas NLKP Keskkomitee taas vajadust tugevdada pedagoogikateaduse sidemeid eluga. Seda on veel vaja ka seetõttu, et kooli juhtimine (näiteks koolisisene juhtimine) toimub nii



praktilises (direktori, tema asetäitja, ainekomisjonide jt.) kui ka pedagoogikateadlaste teoreetilises tegevuses. Seejuures realiseerivad mõlemad need tegevusliigid lõpptulemusena üldist, ühtset ühiskondlikku funktsiooni — sirguva põlvkonna ettevalmistamist eluks ja tööks, kuid need erinevad tegevuse objektide, vahendite ja tulemuste poolest.

J. Vassiljev nendib, et nende tegevusliikide eristamisele ei pöörata tihtipeale tähelepanu, mis tekitab tõsiseid vigu juhtimise teoorias, seejärel aga ka praktikas. Nii võib koolidirektori kui koolijuhtimise ühe objekti töö konstateeriv kirjeldus endaga kaasa tuua nimetamisväärseid puudusi tema töös, kui see on lahti kistud õppe-kasvatustsüklist ja selle sisu upub arvukatesse tema tegevuse või funktsioonide kohta käivatesse «nüuete-gruppidesse». Sageli kujuneb välja direktori töö üleküllastatus ühes ja vajakajäämine teises suunas. Tagajärjeks on, et ta võib olla hõivatud paljudest asjadest, ühtaegu aga olla väga kaugel õppe-kasvatustsükli juhtimisest koolis.

Autor rõhutab erinevusi kooli juhtimise (koolijuhtimise) teooria kui teadusliku tegevuse ja praktilise juhtimistegevuse objektide, vahendite ja tulemuste vahel.

Praktilise juhtimise objektiks on kooli struktuursed lülid, inimeste kollektiivid, klassid, iga eraldi inimene. Kooli juhtimise teooria objektiks on tema juhtimise protsess ise kõigi oma koostiselementidega.

Praktilise juhtimistegevuse vahendid on reguleerimise ja stimuleerimise meetodid, organisatsioonilised (administratiivsed) meetodid, majanduslikud, õigusalsed jt. meetmed. Teadustegevuse vahendid juhtimise valdkonnas on teed, viisid ja võtted, mida kasutatakse antud teaduse konkreetse objekti tundmaõppimisel: haridusorganite töö tundmaõppimise kogemused koolide juhtimisel, hüpoteeside püstitamine, eksperimentaalkontroll jt.

Praktilise juhtimistegevuse tulemuseks haridussüsteemis või selle üksiklülis on efektiivsuse suurenemine põhieesmärgi saavutamisel — igakülgset arenenud ja kommunistlikult kasvatatud inimese kujundamisel. Juhtimisteooria tulemuseks on aga uued teadmised: seadused, põhimõtted, reeglid ja kontseptsioonid, mis hiljem leiavad kehastuse praktilises tegevuses.

Niisiis, kooli juhtimise (koolijuhtimise) objektiks on kooli ja tema lülide juhtimise protsess kompleksis teiste juhtimisliikidega. Seetõttu võib koolijuhtimist vaadelda kui kompleksjuhtimist. Selles ilmneb kooli kui juhtimisobjekti üks põhiisearasus.

Teine isearasus seisneb selles, et kõik kooli poolt teostatud juhtimisliigid ei ole ühetähtsad. Vastavalt kooli sotsiaalsele põhiülesandele peavad tema töös domineerima kasvatus ja õpetus. Sellest tuleneb, et teiste juhtimisliikide hulgas peab koolis domineerima

just kasvatus ja õpetuse juhtimine. Koolijuhtimises kõneldakse sellest poolihääli (on ju kõik juhtimisliigid koolis suunatud selle ülesande lahendamisele) või vaikitakse hoopis maha, sest edasi algab didaktika ja kasvatusteooria pärusmaa.

Autor hoiatab, et asendada kasvatus ja õpetuse juhtimise tegelikult eksisteeriv protsess koolis teiste juhtimistegevuse liikidega, näiteks sotsiaalse või majanduslikuga, pole õige nende objektide, vahendite ja ülesannete erinevuse tõttu. Liiatigi kaotab koolijuhtimine sel puhul oma seose pedagoogikaga ja lakkab olemast selle koostisosana. Ignoreerida õpetuse ja kasvatus juhtimist ja taandada see üksnes didaktikale või kasvatusteooriale pole samuti õige, sest et viimased evivad oma spetsiifilisi objekte, ülesandeid ja saavutamise vahendeid.

Seetõttu peab autor sellele nähtusele, s. o. õpetamise ja kasvatamise juhtimisele, vastavaks mõistet «pedagoogiline juhtimine».

Pedagoogiline juhtimine leiab aset sotsiaalsel eesmärkil ühiskonna nõudlusi ja ülesandeid arvestades. Ent see erineb sotsiaalsest juhtimisest oma objektide poolest (õpilased, kool, koolivälised lasteasutused, haridusosakonnad jt.), aga samuti protsesside iseloomu ja seaduspärasuste poolest, mis on kindlaks määratud pedagoogikateaduse (sealhulgas didaktika ja kasvatusteooria) poolt.

Pedagoogiline juhtimine kui praktiline tegevus on kasvava põlvkonna kasvatus ja õpetuse juhtimine. Ja just uute põlvkondade õpetamise ja kasvatamise protsess on pedagoogilise juhtimise teooria objekt. Pedagoogilise juhtimise teooria kujutab endast teadmisi sirguva põlvkonna kommunistliku kasvatus, õpetuse ja arengu juhtimise protsessist, mida teostavad riiklike ja ühiskondlike organisatsioonide süsteem, kollektiivid ja üksikisikud, eeskätt aga üldhariduskool.

Selle teadmiste valdkonna ülesanded seisnevad pedagoogilise juhtimise tundmaõppimises, selle teoreetiliste probleemide ja praktiliste küsimuste läbitöötamises, teaduslike soovitusete väljatöötamises. Sellega on autori arvates määratletud pedagoogilise juhtimise teooria suur tähtsus sirguva põlvkonna kommunistliku kasvatus ülesannete lahendamisel.

Pedagoogiline juhtimine ei välista koolis teisi juhtimisliike, kuid see on peamine, mis määrab kooli töö. Selle nii teoreetilist kui ka praktilist külge vaatlemata on kooli juhtimise edasine täiustumine võimatu.

Pedagoogiline juhtimine on tihedas seoses pedagoogikateadustega, ta kasutab kasvatamise ja õpetamise protsessi juhtimiseks nende seaduspärasusi. Kuid ühtaegu erineb ta neist selle poolest, et pedagoogikateadused õpivad tundma õppe-kasvatustsükli ennast, pedagoogiline juhtimine aga kui teoreetiline tegevus — nende juhtimise protsessi. Pedagoogiline juhtimine ei eita ka koolijuhtimist, vaid, vastupidi, süvendab ja rikastab seda.



Niiviisi, toonitab J. Vassiljev, võimaldab pedagoogiline juhtimine sügavamalt vaadelda kooli kui juhtimisobjekti, välja selgitada spetsiifiline ja eriline õppe-kasvatustsükli kui koolis domineeriva protsessi juhtimise ning täiustada juhtimist nii koolis endas kui ka haridussüsteemi kõigil kõrgematel tasanditel.

Teises kirjutises mõtestab pedagoogikakandidaat, A. Herzeni nim. Leningradi Riikliku Pedagoogilise Instituudi dotsent G. FJODORETS lahti koolidirektori pedagoogilise tarkuse komponente (vt. Педагогическая мудрость директора школы. — «Народное образование», 1983, № 12).

Autor juhib tähelepanu NLKP XXVI kongressil öeldule: «Õigused — ja suured õigused — antakse juhtidele selleks, et nad neid täiel määral kasutaksid. Kuid seejuures peab iga juht alati meeles pidama ka oma kõrget vastutust — vastutust inimeste ees, kelle juhtimine on talle usaldatud, partei ja rahva ees.» See käib täies ulatuses ka koolijuhtide kohta, kes vastutavad laste ja noorte kasvatamise — kommunistliku ülesehitustöö ülitähtsa valdkonna eest.

Koolidirektori pedagoogiliseks tarkuseks peab ta sulamit teadmistest, kogemustest ja armastusest laste, inimeste vastu.

Edasi küsitakse, mida kujutab endast armastus laste vastu? Kaasasündinud või omandatavat isiksuseomadust, looduse kingitust või seda, mida on võimalik õpetada ja õppida? Jutt on õpetajas mitte lihtsalt armastuse kasvatamisest laste ja inimeste vastu, vaid pedagoogilise armastuse kujundamisest. Jah, pedagoogiline armastus, toonitab autor. On ju olemas sellised mõisted nagu pedagoogiline takt, pedagoogiline eetika, pedagoogiline delikaatsus, pedagoogiline optimism, pedagoogiline intuitsioon... Kas saab rääkida pedagoogilisest armastusest, kui õpetaja ei tunne oma õpilast: missugune on ta iseloom, võimed, huvid, hingeseisund, teadmistes esinevate lünkade tegelikud põhjused? Mida kujutab õpilane endast kui isiksus, inimene ja kodanik? Paraku jääb see kõik õpetaja jaoks seitsme luku taha. Ilma iga õpilase igakülgse tundmiseta ei saa pedagoogilist armastust olla. Lapsi armastama õppida tähendab eelkõige neid hästi tundma ja mõistma õppida, osata neis äratada püüdu kõlbelise ideaali poole.

Seejärel — pedagoogiline kogemus. Missugused on selle koostisosad? Millele ta tugineb? Tundub, et pedagoogilise kogemuse, sealhulgas koolijuhtimise kunsti aluseks on koolidirektori paljuaastane loov töö, õpilaste ja õpetajaskollektiivi juhtimise täiustamise teede otsingud. Kui direktor täiustab endas pidevalt õpetaja-kasvataja omadusi, pedagoogilise kollektiivi, iga tema liikme aga juhib kõitvale uurimistegevuse rajale, kui pedagoogiline

kollektiiv muutub tänu oskuslikule juhtimisele mõttekaaslaste kollektiiviks, siis on selline kogemus kooli töö täiustamise järjekordne etapp. Seejuures vajaneb aduda, et ainumalt kauane (ajutiselt) kogemus direktori tööpõllul ei muutu automaatselt pedagoogilise tarkuse koostisosaks. Juhtub niigi, et koolitöö paljude aastate jooksul on direktorile lisandunud rohkem olme- kui teaduslik-pedagoogilist tarkust. Siis muutub soliidne juhtimisstaaz piduriks nii direktori tõeliselt pedagoogilise tarkuse arengule kui ka pedagoogilise kollektiivi aktiivse eluhoiaku kujunemisele, on autor veendunud.

Koolidirektori pedagoogiline tarkus rajaneb ta teadmistel. Kuid mitte lihtsalt psühholoogilistel ja pedagoogilistel teadmistel, mis on iga õpetaja-kasvataja pedagoogimeisterlikkuse komponent, vaid laialdastel ja sügavatel teadmistel keerulise dünaamilise süsteemi juhtimise alustest, milleks on tänapäeva kool. Kuidas siis on lugu selliste teadmiste süsteemi kujunemisega koolijuhtidel? Õppeasutust, mis spetsiaalselt, kompleksprogrammi alusel valmistaks ette koolijuhte, pole seni olemas. Koolijuhtimise teadmistevaru on pedagoogiliste kõrgkoolide lõpetanuil väike, veelgi väiksem ülikoolide lõpetanuil. Õpetajate täiendusinstituutide ja pedagoogiliste instituutide lühiajalistel täienduskursustel korvad kuulajad enamasti kõrgkoolis õpitut, ehkki kõrgemal tasandil. Selline ettevalmistus on ilmselt ebapiisav koolijuhi funktsiooni täitmiseks, mis akadeemik V. Trapeznikovi ütluse kohaselt kätkeb endas neli alget: teada, osata, tahta ja jõuda.

Õppida, et teada; teada, et osata; et efektiivsemalt, enda, õpetajate ja õpilaste aega ja jõudu säästes tegutseda — need ongi direktori tarkuse, koolijuhi meisterlikkuse «materialiseerumise astmed». Direktori teaduslikult organiseeritud, hingestatud töö sulatab ühte teadmised, kogemuse, armastuse laste vastu, millega saavutataksegi pedagoogiline tarkus.

Võtame näiteks õpetajaskollektiivi komplekteerimise... Kui palju peab olema koolis ealt, soolt, temperamendilt ja huvidelt erinevaid ja sarnaseid pedagooge — see ei ole sugugi asjatu ega lihtlabane küsimus. G. Fjodoretz rõhutab, et see on pedagoogilise kaadri valikule ja paigutamisele teadusliku lähene-mise, pedagoogilise töö teadusliku organiseerimise küsimus, optimaalse kõlbelise ja pedagoogilise õhkkonna loomine kollektiivis, lõpptulemusena aga meie kooli edukäigu küsimus.

Mõistagi on meie koolis vaja erineva temperamendiga ja iseloomuga, noori ja pedagoogilise kogemuse poolest tarku pedagooge, mehi ja naisi. Väga tähtis on, et iga õpetaja paistaks millegi poolest silma, eviks oma huvialasid, oskaks töötada pea ja kätega, oleks asjatundja mingis inimtegevuse valdkonnas ja oskaks seda hinnata. Seejuures pole



hoopiski oluline, et tema harrastused seostuksid tema õpetatava ainega. Mida mitmekülgsem on õpetaja isiksus, seda tugevamat mõju avaldab ta nii õpilastele kui ka kolleegidele.

Pedagoogiline tegevus nõukogude koolis nõuab kõigilt õpetajaskollektiivi liikmetelt oma kohustuste täitmisel üksteisemõistmist, koostööd, seltsimehelikkust, kohusetruudust, ausust, õiglust, tagasihoidlikkust, lihtsust, taktitunnet ja paljusid muid omadusi.

Need kõlbelised omadused pluss kutseoskused (psühholoogiline ja pedagoogiline eruditsioon, organisaatorivõimed, pedagoogiline tehnika ja kogemus) iseloomustavad samuti õpetajat kui inimhingede inseneri. Selge on, et iga materiaalse või vaimse tootmise valdkonnas töötaja kõlbeliste omaduste roll kasvab meie edasilikumisel kommunismile.

Kui pedagoogilises kollektiivis töötavad nii koolijuhid kui ka õpetajad südametunnistuse järgi, siis valitseb seal tavaliselt hea kõlbeline ja psühholoogiline õhkkond, harmoonilised suhted kooli direktori ja õpetajate, õpetajas- ja õpilaskollektiivi vahel. See aga tähendab, et pole pinda konfliktidele. Pedagoogiline eetika nõuab kollektiivis selliseid suhteid, mis välistaksid jämeduse, kadeduse ja intrigeerimise, pettuse ja väärsüüdistused sõltumata sellest, kellelt need tulevad. Et need suhted rajaneksid aususel, headusel, südamlikkusel, delikaatsusel, tähelepanelikkusel õpetajate ja õpilaste ning nende vajaduste suhtes.

Pedagoogilise töö teadusliku korralduse psühholoogiline aspekt eeldab, et õpetajale lähenetaks kui isiksusele, kellel on oma «mina», omad individuaalsed iseloomujooned ja võimed, harjumused, huvid ja vajadused. Iga õpetaja isiksuseomaduste arvestamine on õpetaja tööle individuaalse lähenemise tingimus. Eriti oluline on selline lähenemine noortele õpetajatele nende pedagoogikutumuse kinnistumise, koolitööga kohanemise ajal.

Igas õpetajaskollektiivis luuakse koolijuhi ja pedagoogide ühispingutustega kordumatu kõlbeline ja psühholoogiline õhkkond, mida tunnetavad kõik pedagoogilises protsessis osalejad. Väga tähtis on, et seda õhkkonda küllastaksid pidevalt positiivsed emotsioonid, hea meeleolu, et õpetajaid igal hommikul lausa sisuks kooli.

Igal koolil on mitte üksnes kindel arhitektuuriline väljanägemine, vaid ka oma pedagoogiline pale, iseloom ja probleemid. Omad psühholoogilised ja pedagoogilised iseärasused, omad raskused on ka igal klassil. On loomulik, et planeerides pedagoogilist protsessi koolis, konkreetse klassis vajaneb arvestada õpilaste kasvatatuse taset selleks ajaks. Et määratleda õpilaste kasvatatuse taseme kriteeriume, mis õigesti kajastaksid selle tegeliku seisundit, tuleb täpselt ette kujutada,

missugused omadused — ideelis-poliitilised, kõlbelised, tööalased, esteetilised, kehalised jt. — peavad olema teatava vanusega õpilastel ja missugused on nende omaduste kujunemise näitajad.

Kas alati võetakse kooli pedagoogilise protsessi ja klassijuhatajate töö planeerimisel aluseks konkreetse õpilaskollektiivi, konkreetsete õpilaste kasvatatuse tase? Kas alati määravad õpetajad kindlaks juhtiva lüli õpilaste pedagoogilise mõjutamise mitmekesisuses ahelas? Kahjuks mitte alati. Autor nendib, et koolide ja klassijuhatajate tööplaanidega tutvumine näitab, et need on üksteisega sarnased nagu kaks tilka vett, kuigi koolid ja klassid on täiesti erinevad, evides ka erinevat sotsiaalset keskkonda, mille määrab regioon, rajooni ja mikrorajooni iseloom. Üritusi võidakse nendes koolides korraldada palju, kuid nende efektiivsus on vähene, sest nendel üritustel puudub omavaheline juhtidee, mis tuleneb selle kollektiivi kasvatamise ülesandest õppeveerandi, poolaasta, aasta või mitme kestel.

Määratledes kooli töö põhilisi strateegilisi ja taktikalisi ülesandeid, peavad tema juhid ja pedagoogid eelkõige kindlaks määrama juhtiva kasvatusülesande, arvestades seejuures ilmtingimata kõiki õpetajas- ja õpilaskollektiivile mõju avaldavaid tegureid. Edu saavutatakse nendes koolides, kus õpilaste kasvatamine on lahutamatu ja orgaaniliselt seotud nende osavõtuga ühiskasulikust, tootlikust tööst: just nimelt kollektiivses tootlikus töös luuakse kõige soodsamad tingimused õpilaste kõlblusorientatsiooni kujundamiseks, õpilaste tugeva ja monoliitse kollektiivi kasvatamiseks, sotsiaalsete suhete süsteemi ja käitumisharjumuste kujundamiseks, aktiivse eluhoiaku ilmutamiseks.

Kreekakeelses otsetõlkes on kooli-mõistel rahu tähendus. G. Fjodoretsi järgi on see tema tõeline tähendus ka tänapäeval. Anda oma peremeestele — õpilastele, õpetajatele, lastevanematele ja üldsusele — vaimset rahu ja kindlust selles, et koolis valitseb, nagu on öelnud K. Ušinski, «tõsidus, mis lubab nalja, kuid ei muuda kõike naljaks, hellus ilma läägujeta, õiglus ilma norimiseta, headus ilma nõrkuseta, kord ilma pedantsuseta ja, mis peamine, — arukas tegevus». Selle teenistuses peabki olema koolijuhtimise süsteem, kõik need, kes vastutavad sirguva põlvkonna õpetamise ja kommunistliku kasvatamise eest.

Ülevaate andis HELGI ROOTS



# Võimalusi kohusetunde kasvatamiseks pakub elu ise\*

**TIIA LEHES,**  
**J. Kreuksi nim. Tallinna 37. keskkooli klassi- ja koolivälise kasvatus-  
töö organisatsioon**

Paljude pedagoogide sõnavõttud ajakirjanduses ja nõupidamistel näitavad, et üldiselt pole neil erilist põhjust distsipliini- ja kohusetunde kasvatamise tulemustega rahule jääda. Parimad meetodilised taotlused pörkavad pahatihti õppimistahte puudumise ja kohusetundetuse vastu.

1966. a. tõstis tollaegne Vändra keskkooli direktor Kalju Pilt «Nõukogude Opetajas» üles «Probleemi nr. 1», mis käsitles kohuse- ja vastutustundetuse ilminguid. Nimetatud mõttevahetus kergitas mitmeid olulisi pedagoogilisi probleeme ning aktiveeris lugejaskonda oma arvamusi avaldama. Toimetus sai 43 kirja, millest avaldati 25 sõnavõttu. Mõtteid ja ettepanekuid arutati paljudes õpetajakollektiivides, samuti olid need mitme ülerajoonilise või -linna nõupidamise päevakorras, kus püüti välja selgitada põhjused, miks paljudel juhtudel on õpilaste vastutuse ja kohusetunde veel liiga madal. Nenditi õigustatult, et sageli puuduvad paljudes koolides ühtsed nõudmised ning suhtutakse formaalselt õpilaste ühiskondliku aktiivsuse arendamisse, diferentseeritud tõesse õppetundides, õpilaste koormuse reguleerimisse ja nende teadmiste hindamisse. Kuigi õpetajakollektiivide kasutada on mitmeid tõhusaid mõjutus- ja karistusvahendeid, ei rakendata neid alati otstarbekalt. Karistusvahendite puhul on lahendamata probleeme, nagu õpilaste koolist kõrvaldamine, karistamine tööga jt., mis vajavad pedagoogikateadlaste seisu-kohti. Mõttevahetusest osavõtjad kriipsutasid alla kohuse- ja vastutustundetust soodustavaid asjaolusid.

Mõttevahetus kinnitas, märkis ENSV Hari-

dusministeeriumi kolleegium, et koolide õppekasvatustöös ei pöörata kohuse- ja vastutustunde kasvatamisele veel küllaldast tähelepanu, eriti algklassides. Seetõttu on osutunudki võimalikuks, et õpilased ei tunneta sageli oma vastutust õppimisel, et paljudes koolides on tekkinud vastutamatus õhkkond. Mõningal määral on seda väljastpoolt soodustanud ajakirjandus, raadio, televisioon, kus rõhutatakse üsna tihti, et õpilase väärast käitumises on süüdi õpetajad, lapsevanemad või kes tahes, aga mitte noored ise. Avaldatud sõnavõttudes ilmnes, et peaaegu igas koolis on tegemist mõningate vastutustundetute lastevanematega, kes ei saa aru kooli nõudmistest ega pea vajalikuks tihedat kontakti õpetajatega. Nende lastevanemate mõjutamiseks ei piisa kooli käsutuses olevatest abinõudest. Tähelepanu juhti pedagoogilise propaganda nõrkusele ja süsteemitusele.

Mõttevahetusest osavõtjad tõstatasid vajaduse mitte lubada asjatundmatutel inimestel vahele segada pedagoogilisse protsessi. Ettepanekutes soovitati laiendada raskestikasvatavate ning ülekasvanute koolide ja klasside võrku ning kiirendada erirežiimilistesse koolidesse suunamise protseduuri.

Diskussiooni käigus esines selle väärtuslike külgede kõrval ka puudusi: diskuteerisid ainult õpetajad, kõrvale jäid pedagoogikateadlased, lapsevanemad ning teiste ametkondade esindajad, küsimusi valgustati ühekülgselt, rõhutades karistusvahendite kasutamist, jättes tagaplaanile õpetajate endi vastutustunde kasvatamise meetodika, õpilasorganisatsioonide omavalitsuse arendamise kui vastutuse ja kohusetunde kasvatamise ühe peamise tee.

ENSV Haridusministeeriumi kolleegium otsustas pöörata erilist tähelepanu küsimuse pedagoogilisele aspektile (õpilastele ühtsed nõudmised, järjekindlus töös), keelata kergekäeliselt tundide ärajätmist, rakendada pioneerimalevaid ja komsomoliorganisatsioone õpilaste vastutuse ja kohusetunde kasvatamiseks, kontrollida lõpuklassides õpetatava psühholoogia ja pedagoogika kursuse taset, välja anda lastepsühholoogia alast kirjandust ja psühholoogiaõpik, pöörata seminaridel ja kursustel psühholoogiale suuremat tähelepanu, rakendada muidki meetmeid.

Paar aastat hiljem kirjutab «Nõukogude Koolis» samadest probleemidest TRÜ pedagoogikakateedri dotsent professor Inge Unt. Selgub, et eranditult kõik õpilased 5. klassist alates on oma kohustustest teadlikud, tunnevad kohustuse mõistet. Erinevused on ainult selles, et nooremad õpilased mõistavad eelkõige oma kohustust õppetöö suhtes, vanemaks saades muutub kohustuse mõiste nende teadvuses abstraktsemaks ja nüüd seovad nad seda oma kohustustega kogu ühiskonna ees. Järelikult, kui meil esineb puudujääke kohusetunde kasvatamise tulemustes, siis pole asi mitte selles, et õpilased vajaksid veelgi tõhusamat selgitust, vaid puudujäägid tekivad kohustus-

\* Koolijuhtide täiendusteaduskonna kursusetöö.



te täitmisel. Kohusetunde kasvatamise vahendiks on kohustuste andmine ja kontroll nende täitmise üle.

Anketeerimine näitab, et õpilastes saab kasvatada kohusetundlikku suhtumist õppetöösse sel viisil, et enne kujundatakse kohusetundlik suhtumine klassivälisesse töösse või ühiskondlike kohustuste täitmisse ja hiljem kantakse see üle õppetöösse, toetatakse õpilaste individuaalsete omaduste tundmisele ja klassikollektiivile kui mõjutusvahendile.

Kohusetunde kasvatamise eesmärk on jõuda selleni, et iga õpilane tunneb vastutust mitte ainult õpetaja ja kaasõpilaste ees, vaid ka iseenda ees ja täidab oma kohustusi ilma välise kontrollita.

Miks me aga ei jõua alati selleni? Arvatakse, et murrangu soovitud suunas võib tuua ainult põhjuste kaotamine, kui see on võimalik, vähendamine või teadlik arvestamine, mitte aga mõni väljamõeldud pedagoogiline võte. Kohusetunde kasvatamise vahendina peetakse eriti oluliseks kollektiivi, kaasõpilaste poolt esitatavaid nõudmisi, vestlusi, kohtumisi.

#### Kohusetunde kasvatamine õppetöös

Palju võimalusi kohusetunde kasvatamisel pakub õppetöö ise: tunnis aktiivne kaastöötamine, arutlemine, vaidlemine, jõukohaste ülesannete lahendamine, pidev kontroll koduste tööde üle, kodu informeeritus õpi-tegevusest.

Õpetaja kasutuses on igasugused aktiveerimisvõtted, mis panevad õpilased tööle ega luba passiivset olesklemist. Õppetöö individualiseerimine on vahend, mis võimaldab anda jõukohast, paraja pingega tööd ning rikastab õpilase enda kui ka kogu klassi teadmisi, see ei ole töö ainult hinde pärast, see-pärast enamikul õpetajaist on tohtud materjalid õpilaste iseseisvaks individuaalseks tööks. Positiivselt mõjub kaasõpilaste tööde analüüsimine ja retsenseerimine, tööde kvaliteedile ühiskondliku hinnangu andmine lisaks õpetaja hinnangule.

Kõik, mida tehakse koolis õpilaste teadmiste süsteemikindlamaks muutmiseks, on nende kohusetunde kasvatamise teenistuses. Kui tahad õpilastelt palju saada, siis pead neilt võimalikult palju nõudma. Ainult kategeoorilise nõudlikkuse tulemusena kasvab kohuse- ja vastutustunne. Mida tugevam on kollektiiv, seda süsteemikindlamad on tema nõudmised. Järjekindlat ja pidevat kontrolli nõuab õpilaste hilinemine ja õppetundidest puudumine. Kui koos korrapidajate, klassijuhatajate, aineõpetajate, direktori asetatutega on selles kontrollis järjekindlad õpilaskomitee ja kooli komsomolikomitee, siis

kaob põhjuseta puudumine ja hilinemine. Kõige laostavamalt mõjub olukord, kus õpilane tunneb, et tema õppimise eest vastutab keegi teine, olgu siis aineõpetaja, klassijuhataja või kaasõpilasest šeff. Suure tähtsusega on õpilase kodu, sõbralik side kooli ja klassijuhatajaga. Vanematele on vajalik pedagoogiline propaganda, mis viimasel ajal võtab üha rohkem hoogu. Lastevanemate rahvaülikooli tullakse huviga kuulama psühholooge ja pedagooge. Perekonna mõju laste kujundamisele on seda tugevam, mida nõudlikumad on vanemad enese vastu, mida asjalikum töömeelolu ja südamlikum sõprusõhk-kond kodus valitseb. V. Krupskaja on korduvalt rõhutanud, et kui perekonnaliikmed on vastutulelikud ja tähelepanelikud, kui neil on laialdased ühiskondlikud huvid, kui töö liidab perekonna ühtseks, siis avaldab niisugune perekond lastele head mõju.

#### Kohusetunde kasvatamise põhimõtted ja vahendid

Kohusetunnet kui keerukat, isiksuse teiste külgedega tihedalt seotud omadust ei saa kasvatada mingi üksikvõtte või meetodiga ega ka mõne ajutise ürituse kaudu. Need võivad küll tuua õpilase ellu pöördepunkte, olla ajendiks tema ümberkasvatamisele positiivses suunas, mitte aga mingiks imevahendiks kasvataja käes.

Õpilane, keda mõjutavad kool, õpetajad, klassikollektiiv ja vanemad, tajub selgemini, et edaspidi ei saa enam vanaviisi käituda ega elada. Sellest aru saanud, hakkab ta end jälgima ja endaga töötama. Mitmekülgne mõjutussüsteem on alati efektiivsem üksikmõjutustest. Õpilase mõjutamist organiseerides peab arvesse võtma tema iseloomu tervikuna, samuti seda, mil määral on ta kasvatustlikus mõttes hooletusse jäetud, missugune on tema tundlikkus kasvatusmõjutuste suhtes, kuidas on lood tema südametunnistusega, vastutustundega oma tegude ja käitumise suhtes, tahtejõu arengutasemega.

#### Kohusetunde kasvatamine pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonides

V. I. Lenini nim. Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni põhimääruses öeldakse, et pioneeriorganisatsioon kasvatab lastes armastust teadmiste vastu, vastutustundlikku suhtumist õppetöösse, aitab kaasa nende igakülgsel arendamisele, arendab pioneerides ühiskondlikku aktiivsust ja kollektivismi. Astudes nõukogude laste poliitilise massiorganisatsiooni,



annab iga laps noore pioneeri pühaku töötuse ja kohustub seda täitma. Edasistel pioneeriaastatel tuleb jälgida selle töötuse täitmist, ergutada tublimaid, karistada halvemaid pioneeriseaduste alusel. Tore on tõdeda, et aeg on töötanud meie kasuks. Pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni kuulub järjest rohkem lapsi ja noori. Õpilasmavalitsus on koolielus saavutanud autoriteedi. Üle 80% (keskkooliosa õpilased kõik) kuuluvad ÜLKNÜ ridadesse. Üha harvemini kohtame perekondi, kus lastel takistatakse pioneeriks või kommunistlikuks nooreks astuda. Loomulikult on väga tähtis, et perekond toetaks laste soovi tegutseda pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonis, aitaks mitmesugustes situatsioonides nende pioneeri- ja komsomoliülesandeid täita. Samal ajal peab pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon kasvatama õpilastes veendumust, et õppimine on töö, raske ja pingutav, peab spetsiaalsete vahenditega kasvatama teadmishimu, kohusetundlikku ja teadlikku suhtumist õppetöösse, kasutades loomuliku võistluse ja kollektiivse mängu elemente, konkursse, viktoriine, olümpiaade, huvialade järgi moodustatud rühmi, salku ja ringe.

Koolis on saanud traditsioonilisteks ainepäevad, mil selgitatakse välja parimad ainetundjad ajaloos, matemaatikas, keemias, füüsikas, bioloogias, võrkeeltes jt. Parimate ainetundjate pildid pannakse välja vastavatesse kabinetidesse, õpilasi autasustatakse prima ainetundja medaliga.

Pioneerirühm ja komsomoliorganisatsioon on kollektiiv, sest tal on volitused, organid, vastutus ja vastastikune sõltuvus. Iseseisvuse kasvatamine algab omavalitsusorganitele iseseisvuse andmisest ja nende vastutusest kogu organisatsiooni töö eest. A. Makarenko ütleb, et määrav tegur omavalitsusorganite töös on regulaarsus, järjekindlus.

Õpilaskiitvi õpetamine on õpilaste vastutustunde, iseseisvuse ja aktiivsuse kasvatamise vaieldamatu koostisosa. Aktiivi õppused peavad andma neile ühiskondlik-poliitilisi teadmisi noorsoo-organisatsioonidest, Nõukogude Liidu ajaloost, tänapäeva tähtsatest sündmustest, organisatorlikke vilumusid ja praktilisi oskusi. Neid tuleb kohe lasta proovida aktiivilaagris, sest kõige paremini õpib laps tegevuses. Suurepäraseid tulemusi on andnud pioneeri- ja komsomoliaktiivi ühised laagrid, kus pioneerid saavad juhtimistöökogemusi keskkooliõpilastelt.

Tähtis osa vastutus- ja kohusetunde kasvatamisel on pioneeri- ja komsomoliülesannetel, mida õpilane on saanud oma kollektiivilt, vanempioneerijuhilt või komsomolikomiteelt. Lapsed peavad harjuma täitma iga ülesannet, ka seda, mis ei ole huvitav, kuid on siiski vajalik. Iga ülesande täitmise kontroll olgu regulaarne, vastasel korral ei peeta kollektiivi usaldusest enam lugu. Palju võimalusi ülesannete jaotamisel on klassi alg-

organisatsioonil või rühmal, kooli komsomolikomiteel ja malevanõukogul, kusjuures ülesanded võivad olla individuaalsed ning kollektiivsed, lühi- ja pikaajalised. Sõjalis-sportlike mängude «Põuavälk» ja «Kotkapeog» ettevalmistus ning läbiviimine annavad selleks suurepäraseid võimalusi. Et kooli kommunistlikud noored aitavad pioneeridel «Põuavälguks» valmistuda ja korraldavad seda, pole enam uudis. Õpilastes aitab see igati kaasa nii distsipliini- kui ka oma kooli tunde kasvatamisele.

Koolipraktika näitab, et mida paremini on õpilastele nende ühiskondlikud ülesanded, komsomoli- ja pioneeriülesanded selgeks tehtud, mida rohkem nad leiavad igapäevases elus võimalusi neid täita, seda lähemale jõuame eesmärgile: õpilased hakkavad hindama tööd, hakkavad sellesse suhtuma täie tõsidusega, järk-järgult kasvab neis kohusetunne antud ülesannete täitmisel. Oluline selles töös on õpilaste õigeaegne ergutamine kiitva sõnaga klassikollektiivi, kogu koolipere ees. Mõjuvad stiimulid on leninlikus arvestuses saavutatud «väga hea» või kirjalik kiitus õpilaspäevikus raskemate ja suuremate ülesannete täitmisel, kiitus kooliraadio kaudu, kooli komsomolikomitee aukiri, kooli direktori käskkiri, teade vanematele vastutusrikka ülesannete täitmisest, premeerimine raamatute, tuusikute, ekskursioonidega, õpilaste portreede paigutamine autahvile. Rohkem tähelepanu vajavad head eeskujud, positiivsete emotsioonide esilekutsumine.

Opetada lapsi olema iseseisvad, nõuda neilt vastutust õppimise eest, kohustada neid täitma nõudeid, mida esitab kuulumine pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni — see on kõigi nende ülesanne, kes tegelevad laste kasvatamisega. Ja selle täitmisel peab igaüks meist seisma ajanõuete tasemel, et nendest kasvaks ajastule vääriline vahetus, aktiivse eluhoiakuga noor põlvkond. Aususe, kohuse- ja vastutustunde, tööarmastuse ja kollektiivsustunde kujundamine õpilastes on mõeldamatu distsipliinitunde arendamiseta. Lapsi on vaja kasvatada nii, et distsiplineeritud hoiak kujuneks nende alatiseks omaduseks kogu eluks.

## Kirjandus

1. NSVL Haridusministeerium «Käskkirjad ja Juhendid» 6/94, 1972.
2. ENSV Haridusministeeriumi kolleegiumi otsus 28. okt. 1966.
3. ENSV Haridusministeerium «Käskkirjad ja Juhendid» 5/14, 1974.
4. Kovaljov, A. Kooliõpilase enesekasvatusest. Tallinn, 1979.
5. Makarenko, A. S. Valitud pedagoogilised teosed. Tln., «Ped. kirjandus», 1948.
6. Unt, I. Kohusetunde kasvatamine õppetöös. — «Nõukogude Kool», 1968, nr. 1.
7. Villo, S.-A. Kasvatame kodanikku. 1980.
8. Elango, A., Tiki, A., Villo, S.-A. Klasisjuhataja. Tallinn, 1977.



# Õpilast on vaja tunda

**AASA MUST,  
TRÜ haridussotsioloogia  
labori vaneminsener**

NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu hiljutises määruses «Noorte üldise keskhariduse edasisest täiustamisest ja üldhariduskooli tööttingimuste parandamisest» tunnistati muu hulgas vajalikuks «... parandada õpilaste psühholoogilist ja pedagoogilist tundmaõppimist kogu õppeaja vältel, selgitada välja nende huvid ja kalduvused...» Kuigi see nõue on igati ajakohane ja põhjendatud, pole selle täitmine paraku sugugi kergete killast. Mida õieti pidada silmas, milliseid andmeid õpilaste kohta koguda? Pole ju määruses rõhutatud eesmärk omaette, õpilasi tuleb tunda õppida selleks, et otlastavalt tõhustada õppe-kasvatustööd koolis.

Nii psühholoogia- kui pedagoogikaõpikuis, kasvatustöö näidisprogrammis üldhariduskoolidele jms. on toodud arvukalt isiksuseomadusi, mis kõik on olulised, mida iga pedagoog peab kasvatusprotsessis silmas pidama. Kuidas kindlustada kasvatusprotsessis kõigi isiksuseomaduste areng sedavõrd, et võiks rääkida aktiivsest, igakülgsest arenenud, täisväärtuslikust sotsialistliku ühiskonna liikmest? On selge, et õpilaste tundmaõppimine tähendab selliste joonte uurimist, millede eripära on seotud kogu isiksuse arengu tervikuga, mille kujundamisega pedagoog ju tegelebki. Pedagoogikateadus, eriti kasvatus-teooria, on seni sammunud käsikäes psühholoogiaga, viimast mõneti rohkem usaldades kui isennast, märkamata suuri muudatusi, mis psühholoogilises teaduslikus mõtlemises aset leiavad.

Isiksuse uurimise arengut nõukogude psühholoogias on A. Petrovski (3) perioodiseerinud järgmiselt.

1950.-1960. aastaid iseloomustab nn. kolleksionistlik lähenemine — isiksust vaadeldakse kui omaduste, joonte kogumit, konglomeraati; üksikute omaduste omavahelisi seoseid ja suhteid ei vaadelda, nende koht kogu isiksuse tervikus jääb avamata. 1960. aastate keskpaigast algavad isiksuse struktuuri otsingud. Selline lähenemine osutub aga liialt kitsaks nende uurijate jaoks, keda huvitab mitte niivõrd isiksuse «ehitus», kui võrd tema kujunemine arenguprotsessis. 1970. aastate lõpus hakatakse üha enam rääkima juba isiksuse süsteemsest käsitlusest. Iseloomulikuks jooneks nüüdisaegsele nõukogude isiksusepsühholoogiale võibki nimetada vajaduse tunnetamist üle minna üksikute psüühiliste nähtuste analüütiliselt uurimiselt isiksuse integraalsete omaduste tundmaõppimisele, isiksuse kui terviku mõistmisele (2).

Paljud uurijad on isiksuse tähtsaima karakteristikuna käsitletud isiksuse suundust. Kuigi isiksuse suunduse määratlemisel pole uurijad olnud kaugelki üksmeelsed, ei ole suundust õieti kunagi vaadeldud üksiku omadusena, vaid ikka kui karakteristikut, mis iseloomustab teda kui tervikut.

**Suundus seisneb isiksuse kogu elutegevuse seesmises psühholoogilises ühtsuses ja väljendub tema suhtumistes, hinnangutes, eelistustes, aga ka tegevuse eripäras. Kui määratleme teda nii laialt, kuidas teda siis iseloomustada? On tehtud katse käsitleda isiksuse suundust kui tema integraalset karakteristikut mitmest erinevast aspektist (1). Need on järgmised:**

□ **positsionaalne.** See väljendub tendentsis suunata ja hinnata oma tegevust kas isiklikust seisukohast või teise inimese (sõbra, vanemate jne.), grupi, kollektiivi või kogu ühiskonna positsioonilt (sellest aspektist isiksuse suundust pedagoogika raames kõige rohkem uuritud ongi — kollektivistlik või individualistlik suundus õpilastel);

□ **objektiline,** mis väljendub nende materiaalsete ja ideaalsete objektide kaudu, millele isiksus eelistavalt suunab oma käitumise või millest loobumine nõuab talt pingutust (siia kuuluvad uuringud, mis käsitlevad õpilaste huvisid, kalduvusi);

□ **ajaline.** See tähendab seda, kui võrd inimese oma tegevuses peab silmas kaugemaid eesmärke või on tema aktiivsus suunatud eeskätt igapäevavajaduste rahuldamisele.

Empiirilist uurimist on seni leidnud kaks esimest aspekti. Ometi tuleb ajalist külge isiksuse suunduses pidada äärmiselt oluliseks, kui võrd kasvatusprotsess peab silmas pidama ajalist perspektiivi, millest inimene juhindub oma elutegevuses. Ajaline perspektiiv annab inimese käitumisele püsivuse ja stabiilsuse. Nii näiteks õpilaste teadmiste rakendamise võimaluste äranäitamine tulevases elukutses avaldab positiivset mõju õppimismotivatsioo-



nile. Seepärast on tähtis kasvatusülesanne õpilasel reaalse ettekujutuse loomine tema enda seostest oma tulevikuga.

### Milline on praegu reaalne kasvatus-situatsioon?

Õpilase isiksuse areng on nii eesmärgi-pärase kasvatusena kui ka teiste seesmistega ja välis- tegurite koosmõju resultaadi. Seepärast sõltub õppetöö efektiivsus koolis suuresti sellest, mil määral suudetakse arvestada ja ära kasutada kõiki teisi isiksuse arenguprotsessi mõjutavaid tegureid.

Kasvatustsütsessi võib vaadelda kui süsteemi, mille komponendid on eesmärgi seadmine, situatsiooni analüüs, vahendite valik, reaalse mõjutamise protsess ja tulemuste hindamine.

Kasvatataja vajab foonandmeid, milleta ta ei suuda otsustada üksiku õpilase või grupi (klassi) arengu üle.

Kasvatataja vajab peale teadmiste õppetöö iseloomu kohta ka teadmisi sellest, kuidas õsaledavad õpilased ühiskonna kultuurilises ja töises elus, kuidas suhtlevad, millist infot tarbivad ning kuidas isiksuse areng varieerub antud konkreetsetes tingimustes.

Senini uurijad ei seadnud endale eesmärgi koguda selliseid foonandmeid. Sellepärast situatsiooni analüüs õpetaja poolt jäi sageli ebatäielikuks, mis raskendab õpilaste isiksuse arengu juhtimist.

Iseloomustamiseks reaalselt kasvatussituatsiooni meie vabariigis, esitame uurimuse tulemusel, mille eesmärk oli välja selgitada ENSV õpilaste isiksuse suundumise tüüpilised erinevused ning nende väljendumine õpilaste elulaadi iseärasustes. Vaatluse all oli meie vabariigi 40 kooli 1613 8.—11. kl. õpilast, kelle seas viidi 1979. a. kevadel läbi ankeet «Pingist pinki».\*

**I tüüp (34 %).** Need on suhteliselt passiivsed vähediferentseeritud suundumusega õpilased, kelle õppeedukus on küllaltki madal: vaid 23 %-l ületas keskmine hinne 4, 44 %-l polnud ta kõrgem kui 3,5. Enamikule (76 %) valmistavad õppeained raskusi, ometi tuleb põhjuseta puudumist ette suhteliselt harva.

Nende vaba aja veetmine nagu koolisse suhtumise ei ärata erilist tähelepanu. Võib vaid märkida, et selle tüübi esindajad käivad teatris teistest mõnevõrra vähem, vähem huvituvad ka kunstist, ja ka nende kodused raamatukogud on suhteliselt tagasihoidlikud. Neile õpilastele on iseloomulik keskse huvi puudumine: ei koolis ega ka kooliväliselt leia need õpilased enda jaoks tõepoolest huvitavat tegevust.

\* (Kõnesoleva valimi täpsem iseloomustus vt. Must, A., Must, O. Õpilaste elulaad. — Rmt.: Elulaad ja elukeskkond. Tln., «Eesti Raamat», 1981, lk. 18—41.)

Seega 1/3 meie poolt uuritud õpilastest osutus passiivseks, vähe diferentseerunud isiksuse suundumusega. Esimesel pilgul ei kujutad endast probleemi pedagoogi jaoks, kuigi nende õppeedukus on küllalt madal. Kuid et neil on oma seesmine regulatsioon (oma huviringi, iseseisvuse, kaugemate sihtide näol) vähe välja kujunenud, osutuvad nad välis-tele juhuslikele mõjudele rohkem alluvaks kui need õpilased, kellel on tugevasti välja kujunenud juba oma seesmine positsioon. Nii- suguste õpilaste arvukus sunnib tõsiselt mõtlema selle üle, milliste pedagoogiliste vahendite abil süvendada nende huvisid ja kalduvusi, tõsta valivat suhtumist ümbritsevasse, iseseisvust ja sihikindlust.

Selle õpilaskontingendi edasine areng kujutab endast mitte ainult pedagoogilist, vaid ka sotsiaal-majanduslikku probleemi. Meie andmetel asus I tüübi esindajatest, kes lõpetasid keskkooli, kohe ilma spetsiaalse ettevalmistuseta tööle 45 %. Meie rahvamajandus vajab aga üha enam kvalifitseeritud kaadrit. Siit selgubki õpilaste passiivsuse ületamise otsene praktiline tähtsus. Meetmed, mis kavandatakse õpilaste initsiatiivi ning omalgatuse arendamiseks, peaksid olukorda tunduvalt parandama.

**II tüüp (13 %).** Nimetagem neid tinglikult «kriitilisteks intellektuaalideks». Need on kõrge õppeedukusega õpilased: 44 %-l ületab keskmine hinne 4. Õppeainetest eelistavad nad kirjandust ja võõrkeeli. Koolielu suhtes on hoiak kriitiline: tugevasti ollakse orienteeritud hinnetele ja haridusele, kuid teadmiste praktiline rakendatavus huvitab vähe. Nii näiteks on 38 % selle kontingendi õpilastest nõus sellega, et «suurt osa sellest, mida koolis õpitakse, hiljem elus vaevalt vaja läheb». Suhtumine kodustesse õpiülesannetes- se on negatiivne: 54 %-le need ei meeldi ja vaid 18 % vastas, et täidab neid meeleldi. Küllalt palju seda tüüpi õpilased pole suutnud leida koolis oma huvidele rakendust. Hinnang koolile tervikuna on madal: kõigest 27 % vastab jaatavalt küsimusele «Kas kool on paik, kus Te viibite meelsasti?» (vt. tabel 1).

Teisalt iseloomustab neid õpilasi sügav kultuurihuvi. Nad veedavad oma vaba aega aktiivselt: palju käiakse teatris, kontsertidel, suheldakse sõpradega. Spordiga tegeldakse vähe, seevastu pidudel käiakse sageli. Nende õpilaste kodud on raamaturikkad (koduste raamatukogude suuruselt edestavad nad kõiki teisi tüüpe). Meeldib ilukirjandus, kuid sageli kasutatakse ka teatmeteoseid. Ka kunst pakub huvi.

Massikommunikatsioonivahendite abil edastatavasse infosse suhtuvad selle tüübi esindajad valival: rohkem pakuvad huvi kultuurielu probleemid, vähem uudised, tehnika, liiklus, sport. Keskseks oma huvide seas nimetati kõige sagedamini muusikat.

Murettekitav on aga asjaolu, et selle tüübi



õpilased viibisid küllalt palju seltskondades, kus tarvitatakse alkoholi. Pealegi olid just selle tüübi esindajad teistest tunduvalt vähem rahul oma vaba aja veetmisega. Vahekorral koduga paistab esimesel pilgul olevat korras: vanemate keskmine haridustase on küllaltki kõrge, suhteliselt paljud olid ainukesed lapsed perekonnas. Ometi esines vanemate ja laste vahel sageli lahkavamusi. Paistab, et kriitiliste intellektuaalide kodudes puudub sageli ühine keel — miks midu vaid 64 % selle rühma esindajatest hindas oma suhteid vanematega headeks. Mis puutub kodustesse majapidamistöodesse ja konkreetsetesse kohustustesse, siis kriitilised intellektuaalid osutusid majapidamismuredega vähem koormatuks kui ülejäänud rühmade esindajad. Üldjuhul ei meeldi neile töö kodus. Oma kodu peab tööpooldest meeldivaks paigaks vaid 22 % selle tüübi esindajast.

Kasvatuse seisukohalt on tegemist väga keeruka tüübiga: nad õpivad hästi, on laia silmaringiga, kursis kultuurieluga. Muret tekitab aga tugev orientatsioon hariduse omandamisele, millega ei kaasne ei suured tunnetushuvid ega ka tööarmastus. Peaaegu pooled (49 %) selle tüübi esindajatest, kes lõpetasid 1979. a. keskkooli, asusid edasi õppima kõrgkoolis. Kohe asus tööle vaid 23 %. Tehnikumi või kutsekeskkooli astujate arv oli küllalt väike.

**III tüüp** — nn. aktiivse eluhoiakuga intellektuaalid — sarnaneb mõnevõrra eelmisega. Nende õppeedukus on kõrge (53 %-l keskmine hinne üle 4). Ainetest eelistatakse keeli, kirjandust, ajalugu. Raskusi tuleb koolitöös harva ette. Põhiline erinevus kriitiliste intellektuaalide esindajatest seisneb selles, et III tüüpi õpilaste elutegevuse tervikus on koolil ja õppimisel hoopis olulisem koht. Õppima sunnib neid nii tunnetushuvi kui ka lugupidamine õpetajate ning nende töö vastu. Emotsionaalne hinnang koolile on positiivne. Ainult 3 % selle rühma esindajatest väidab, et pole õppimist kunagi eriti tähtsaks pidanud, 92 % nõustub sellega, et õppimine on tõsine töö. Nagu kriitilised intellektuaalidki, on ka selle rühma esindajad sügavate kultuurihuvidega. Oma tuleviku seostavad nad vaimse tööga.

Suhtumine koduülesannetesse on neil parem kui eespool kirjeldatud rühmal. 39 %-le meeldib täita koduülesandeid. Põhjuseta puudumisi tuleb ette harva (31 %-l mitte kunagi). Läbisaamine õpetajatega on hea, ühiskondlikus töös osaletakse aktiivselt (iga 5. selle rühma esindaja täidab mõnd ülekoollist ülesannet).

Need õpilased hindavad kooli kõrgelt ja käivad koolis meelsasti. Ainult üksikud on pidanud plaani jätta õppimine sinnapaika (6 %).

Vaba aeg (mida selle rühma esindajad

endal ise üsna väheks loevad) kulub aktiivses tegevuses: teatris, kontsertidel, mitmesugustes ringides ja klubides nii oma koolis kui väljaspool seda. Ise tegeldakse spordiga mõõdukalt, kuid spordisündmuste vastu tuntakse elavat huvi. Palju ollakse vabas looduses. Teiste tüüpide esindajatega võrreldes käivad need õpilased suhteliselt harva peol ja sõprade pool. Paljusid nende seast huvitab kunst, kirjandus, teater, tõsine muusika. Ka kirjanduslik omalooming pole nendele õpilastele võõras. Küllalt suur on huvi rahvusvahelise elu sündmuste, samuti populaarteaduslike ja kultuurielu puudutavate materjalide vastu, mida vahendab ajakirjandus. Alkoholi tarvitamist ja suitsetamist tuleb selles rühmas harva ette.

Kodune arengukeskkond osutus neil õpilastel igati soodsaks. Arusaamatusi laste ja vanemate vahel tuli ette harva. Oma suhteid vanematega hindas 80 % headeks. Enamikul juhtudest (83 %) need õpilased hindavad oma koduseid tingimusi headeks ning viibivad kodus meelsasti.

III tüüpi õpilaste eluviis vastab põhihoontes sellele, mida ootab oma õpilastelt meie kaasaegne kool, seepärast võime nimetada seda eluviisi **õpilaslikuks**. Need õpilased mõistavad õppimise tähtsust ja tänu tunnetushuvile püüdlevad uutele teadmistele ja enesetäiendamisele. Kool ja õppimine on omandanud tsentraalse koha nende elutegevuse süsteemis. Seepärast pole vastuolu ka koolitöö ja vaba aja veetmise vahel.

Seda tüüpi 8.kl. lõpetanutest jätkas 1979.a. õpinguid üldhariduskooli 9. klassis 72 %. See on tunduvalt rohkem kui teistes rühmades. Peale keskkooli lõpetamist asus samal aastal kõrgkoolis õppima 40 %, kolmandik läks tööle. Kui arvestada, et kõrgkooli sissesäänute osakaal oli 11 % võrra väiksem kõrgharidust soovinute osakaalust, siis võib teha järelduse, et paljud neist õpilastest, kes asusid pärast keskkooli lõpetamist tööle, olid sunnitud seda tegema seetõttu, et ei suutnud kohe realiseerida kavatsust jätkata õpinguid kõrgkoolis.

**IV TUUP** — (9 %) «aktiivse eluhoiakuga praktikud». Need on sügavate tunnetushuvidega õpilased — 81 % sellest grupist nõustub väitega: «Õppimine ja kõige uue teadasaamine valmistab mulle suurt rahuldust». Nad on kergesti alluvad koolipoolsetele nõuetele. Kuid neid huvitab pigem teadmiste praktiline külg — 95 % pole nõus väitega, mille kohaselt suur osa sellest, mida koolis õpitakse, hiljem elus vaevalt vaja läheb. 96 % nõustub järgmise väitega: «Olen omal nahal tundnud, et koolis õpitut läheb elus pea igal sammul vaja.» Neil on tugev tööorientatsioon, mis väljendub mitte ainult suhtumises kehalisse tööesse, vaid ka õppimises kui tööesse. 94 % leiab, et «koolis ei saa nii



sama looderdada. Õppimine on siiski tõsine töö.»

Erinevalt eespool kirjeldatud rühmadest on need õpilased suhteliselt vähem orienteeritud haridusele ja hinnetele. Ainetest eelistavad matemaatikat, füüsikat, ajalugu. Raskeid aineid nimetavad nad sagedamini kui II ja III tüüpi esindajad. Kuid nende seas leidub nii kõrge kui madala õppeedukusega õpilasi, kõige rohkem siiski keskmisi. Seega õppeedukuse tase neid õpilasi ei iseloomusta. Kuid rahulolu oma õppimistulemustega on teiste rühmadega võrreldes kõrgem. Puudub vastu-meelsus koduülesannete lahendamise vastu. Harva jäetakse koduseid töid tegemata, harva puudutakse põhjusega (37 % mitte kunagi). Suhted õpetajate ja kaaslastega on head. Ühiskondlikus töös, tösi küll, osaletakse harva, kuid see-eest leitakse koolis huvialast rakendust. Peaaegu pooltele on kool meeldiv paik (eitakse seda vaid 24 %). Seega nii III kui IV suhtuvad tunduvalt positiivsemalt koolisse kui kogu ülejäänud õpilaskontingent (vt. tabel 1). Samuti on IV tüüpi esindajate hulgas vähe neid, kel on olnud kavatsus loobuda kooliskäimisest (ainult 8 %).

Vaba aega veedavad need õpilased sageli looduses, paljud spordivad, osalevad mitme ringi töös. Harva käiakse pidudel, veedetakse aega sõprade pool. Need õpilased viibivad harva alkoholi tarvitavas seltskonnas, vähesed suitsetavad.

Küllalt harva käiakse ka teatris, kodused raamatukogud pole kuigi suured ja huvi kirjanduse vastu väike. Seevastu ajakirjanduse vahendusel saadavat infot jälgitakse aktiivselt (v. a. kultuurielu puudutavad materjalid). Tüdrukute seas on levinud käsitöö, poisid armastavad remontida ja meisterdada. Kirjanduslikku omaloomingut kohtab selles rühmas harva, ka kunst huvitab vähe. Selle grupi õpilased olid kõigi teiste tüüpidega võrreldes rohkem rahul oma vaba aja kuluga.

#### «KAS KOOL ON PAIK, KUS TE VIIBITE MEELSASTI?»

Tüüp ►	I	II	III	IV	/	Keskmine
Vastus ▼						
Jah	27	27	54	45	16	35
Ei tea	36	30	27	31	21	30
Ei	38	43	19	24	63	35

Seda tüüpi õpilaste kodust olukorda iseloomustavad soojad ja sõbralikud suhted vanemate ja laste vahel. 89 % peab kodu paigaks. Kus ta viibib meelsasti. Eripära eelmise rühmaga võrreldes seisneb selles, et need õpilased hindavad kõrgelt oma kodu ning osalevad ka ise palju ja meelsasti koduses majapidamises.

Selle tüüpi esindajad, nagu III-gi omad, on omandanud õpilasliku eluviisi, kuigi kool ja õppimine ei ole nende elutegevuse süsteemis kesksel kohal. Nad on pigem praktikud kui teoreetikud. Kooli nad hindavad, kuid näevad tema mõtet eelkõige selles, et ta valmistab inimest ette iseseisvaks praktiliseks eluks.

Tänu tugevale tööorientatsioonile ja soovile omandada teadmisi võimalikult kiiresti ellu rakendada, tunnetavad nad teistest varem lõhet oma huvide ja vajaduste ning üldharidusliku keskkooli võimaluste vahel. Sellest räägib fakt, mille kohaselt 1979. a. 49 % selle tüüpi esindajaist pärast 8. kl lõpetamist asus õppima kutsekeskkoolis või tehnikumis.

Teoreetiliste ja praktiliste teadmiste integratsioon, mille suunas toimub käimasolev üldhariduskooli reformeerimine, peaks andma suuremad võimalused ka sellise isiksuse suundusega õpilastel õppimiseks üldhariduslikus keskkoolis. Probleem on teoreetiliste teadmiste praktilise tähenduse avamises õpilaste jaoks, õppematerjali kooskõlla viimises õpilase elukogemusega ning õpilaste huvide ja võimete erinevuste arvestamises kogu õppeprotsessis.

**V tüüp (15 %)** — «intellektuaalselt passiivsed». Selle grupi õpilaste isiksuse suundus erineb järsult senikirjeldatud õpilaste omast. Need on õpilased, kes alluvad raskustega kooli korrale (ainult 1/5 väidab, et on harjunud vastuvaidlematult täitma kooli nõudeid). Ka on nende emotsionaalne seos kooliga tihtipeale negatiivne — 35 % pole leidnud enda jaoks ühtegi tööpoolest huvitavat ainet. Tunnetushuvid on nõrgalt arenenud, õppimine ja kõige uue teadasaamine pakub rahuldust vaid 10 %-le. Ka pole nad huvitatud teadmiste praktilisusest: 57 % väidab, et enamikku sellest, mida koolis õpib, elus hiljem vaevalt vaja läheb. Nad pole tööle orienteeritud ega huvitu ka hinnetest ja hariduse omandamisest. 36 % nõustus, et talle pole probleemiks, millise hinde ta saab. Tulevikusoovides on need õpilased teistest vähem mõelnud sellele, milliseks inimeseks nad tahaksid saada. Vaid 57 % soovib tulevikus oma tööd hästi teha. Nad pole huvitatud vaimsest tööst. Need õpilased hindavad madalalt kõiki õppeaineid, õppetöös esineb sageli raskusi, õppeedukus on madal (61 %-l on keskmine hinne alla 3,5). Enamikule neist õpilastest ei meeldi teha koduseid ülesandeid ja nad kulutavad sellele väga vähe aega. Sageli jää-



vad kodused tööd hoopis tegemata. Selles grupis pole peaaegu ühtegi õpilast, kes poleks kordagi põhjusega puudunud. Enamik käib koolis vastumeelselt — 30 %-l on olnud ka vatsus jätta kool pooleli.

Need õpilased veedavad sageli aega sõbradega, tihti käiakse peol, istutakse kohvikus. Teistest harvemini osaletakse huvialaringides, viibitakse looduses. Neid ei huvita sport, teater ega tõsine muusika. Ka ilukirjandus ei meelita, kuigi kodused raamatukogud pole sugugi väiksed. Vähe jälgitakse materjale, mida vahendab ajakirjandus. Selle rühma õpilastel on palju vaba aega, rohkem kui teiste rühmade esindajatel. Ometi ei veedeta seda ei spordiväljakuil ega kultuuriasutustes, vaid pigem seltskondades, suitsetatakse ja tarvitatakse alkoholi.

Paljud selle tüüpi esindajad on üksikud lapsed. Vanemate keskmine haridustase jääb maha II ja III tüübi omast, kuid on kõrgem IV ja I tüübi omast.

Kodust atmosfääri iseloomustavad sagedased tülid. Õpilased ise tunnevad, et vanemad peavad neid vähevõimekateks, pole rahul nende õppeedukuse ega käitumisega. Neile ei meeldi oma kodu. Koduseid majapidamistöid nad väldivad.

See on kõige probleemsem õpilastüüp — nad ei suuda end leida koolis ega kodus. Jääb üle vaid üks — sõbrad. Tunnetushuvid, aga ka soovi puudumine vaimseks või kehaliseks pingutuseks tõukab neid tegevusetusele ja alkoholi tarvitamisele.

1979. a. 60 % sellesse suunduse tüüpi kuulunud 8. kl. lõpetanutest jätkas õpinguid üldhariduskooli 9. klassis. Seda vaatamata ilmsele negatiivsele hoiakule kooli ja õppimissuhtes! Jääb üle oletada, et siinkohal on tegemist õpilastega, kes ei suuda või ei taha teha valikut: nad jätkavad õppurielu, et lükata edasi hetke, millal tuleb teha otsus oma edasise elutee kohta. Pärast keskkooli lõpetamist nad sageli (40 % juhtudest) asuvad kohe tööle.

#### Lõpetuseks

On alust oletada, et tunduva osa meie õpilaste passiivsus on tingitud sellest, et õppeprotsess arvestab liialt vähe õppematerjali isiksuslikku mõtet õpilase jaoks. Et seda puudust kõrvaldada, oleks õpetajal vaja silmas pidada, millisesse eelnevate teadmiste, hoiakute, väärtuste jne. konteksti lülituvad teadmised, mida õpilane omandab koolis. Meie praeguses koolisituatsioonis, mida iseloomustavad ülekoormatud programmid ja suured

klassikoplektid, pole üksikule õpetajale jõukohane iga õpilase arengusituatsiooni diagnoosimine. Üks võimalikke väljapääse oleks kompleksse kooli psühholoogiateenistuse sisseseadmine. See teeks õpilaste pedagoogilise ja psühholoogilise tundmaõppimise võimalikuks sedavõrd, et sellest oleks kasu igale pedagoogile tema raskes ja vastutusrikkas töös.

#### Kirjandus

2. Лийметс Х. У. Образ жизни как категория психологии развития и педагогики. — В кн.: Педагогический процесс и формирование социалистического образа жизни. Тезисы. Таллин, ТПЕДИ, 1981, с. 4—7.
3. Ломов Б. Б. Личность в системе общественных отношений. — Психологический журнал. Т. 2. 1981, № 1, с. 3—17.
4. Петровский А. В. Личность в психологии с позиций системного подхода. — «Вопросы психологии», 1981, № 1 с. 57—66.

#### Uuemat ruumide optimaalsest soojusrežiimist . . .

(lk. 52 juurde.)

#### Kirjandus

1. Fanger, O. Thermal comfort. Copenhagen, 1970. 244 p.
2. Аршавский И. А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития. М., «Наука», 1982. 266 с.
3. Басакин В. И. Возрастные особенности физической терморегуляции. — «Физиология человека», 1981, т. 7, № 5, с. 940—942.
4. Корниенко И. А., Гохблит И. И. Возрастные особенности терморегуляции у детей 5—12 лет. — «Физиология человека», 1980, т. 6, № 1, с. 1102—1108.
5. МЗ УССР. Методические рекомендации по закаливанию детей 5—7 лет. Киев, 1983. 21 с.
6. Подшибякин А. И., Кайро И. А. Дискуссионные вопросы закаливания. — «Теория и практика физической культуры», 1980, № 4, с. 39—41.
7. Разумцева Г. А., Громова В. Н. Закаливание детей, страдающих частыми респираторными заболеваниями. — «Педиатрия», 1978, № 8, с. 19—22.
8. Терентьева Г. В., Иванова О. Г. О рациональной системе закаливания. — «Дошкольное воспитание», 1980, № 10, с. 49—51.
9. Черток Т. Я., Макарова З. С., Белова М. Н. Некоторые принципы профилактики ОРВИ у детей раннего возраста в дошкольных учреждениях. — «Педиатрия», 1979, № 4, с. 46—48.





## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

### Edutus- riskist

**JAAN KÖRGESAAR,**  
**TRÜ eripedagoogika kateedri**  
**õppejõud, pedagoogikakandidaat**

Õppetöö jõukohasuse tagamiseks tuleb seda diferentseerida. Ühtlasi suunatakse õpilasi, kes tavalistes tingimustes põhikooli programmi ei täida, erikoolidesse. Oleme harjunud käsitama «normi piires olevaina» õpilasi, kelle vaimsed võimed võimaldavad programmiga toime tulla diferentseeritud õpetamise korral tavalises koolis, jättes kasvatusmõtude kanda õpimotivatsiooni loomise ja säilitamise. Erikoolidesse suunatavate ja «normlaste» vahele tõmbame mõttelise joone: need on arengupuudega, need mitte (ka «haiged» ja «terved», «normaalsed» ja «ebanormaalsed», «anomaalsed», «hälbelised»). Sellist hoiakut on toetanud ka diagnoosi «võlukepike», mis laste saatuse paika pani. Diagnoosimisel on aga pikka aega domineerinud dialektikat ja inimarengu paljupõhjuslikkust eirav lihtsus-tamine «defektide» põhjuste kindlakstege-misel. Vastavalt parasjagu levinumale mõtle-mismallile on leitud see olevat kas mõni ema rasedusaegne haigus, lapse sünnitrauma vms. Selline põhjendamine polekski nii oluline, kui käibemõtlemites ei juurduks sageli alusetu vanemate süüdistamine, kui lapsele on diag-noos pandud, ning arusaamatus, kui laps kool-is mingis vallas edutu ilma diagnoosita.

Käesoleva kirjutise eesmärk on esitada tä-napäevasem mõtlemismall, kasutades medit-siinist psühholoogiasse laenatud **ohu-** ehk

riskitegurite mõistet. Antud kontekstis mõis-tame ohutegureina kõiki lapse arengut eba-soodsas suunas mõjutada võivaid asjaolusid. Ebasoodsate tegurite toime avaldub valdavalt **õpiedutusena** koolis, niisiis võtame ohutegu-rid kokku **edutusriskina**. Varem avalduvad ja avastatakse suhteliselt raskemad arengu-puuded, mis on osaliselt nendesamade ohu-tegurite mõju tulemus. Edutus kaasneb nende-gagi, seega pole üldistus liiga lai.

Võtmeküsimus on siinjuures keskkonna ja pärlikkuse vastasmõju inimarengus, mida sajandi alguses püüdis oma kahe teguri kon-vergentsi teoorias sõnastada saksa psühholoog William Stern, soovides ületada seniseid ühekülgseid äärmustendentse. Paraku jäi tema kontseptsioon mehaaniliseks. Tänapäe-vaks on arengumõtude skeemid muutunud noolterägastikuks, mis arengu paljupõhjus-likkust küll ilmekalt selgitab, kuid ühtlasi seab kahtluse alla arengupuute päritolu selgitamise võimalikkuse. Meid huvitavas küsimuses sobib jätkata tšehhi psühhodiag-nostiku Josef Svancara hüpoteesiga: nende indiviidide areng, kelle psüühika omadused asuvad normaaljaotuskõvera otstes (s. t. äär-miselt madalad või väga kõrged võimed), määratletakse ennem pärlilike tegurite või välismõtudega; kõvera keskosa-omadustega (s. t. normi piires asuvad võimed) indiviidid on suhteliselt plastilisemad (mõjualtid) kesk-konna ja kasvatuses suhtes (13, lk. 19—20).

Arengupuute põhjused pole aga liigitata-vad pelgalt pärlilikeks ja välismõtudeks. Pärlilik on ontogeneesi programm, kuid lapse sünni-momendiks toimivad ka kromosoomi- ja geeni-anomaaliad, embrüod ja loodet mõjutanud ohutegurid (nakkused, mürgistused, kehalsed ja psühhotraumad jm.). Sünnitraumad ja sünnijärgsed ohutegurid (rasked haigused, mürgistused, ebasoodne arengukeskkond) on mõnelgi juhul seotud sünnieelsete faktori-tega. Näiteks on embrüo või loote arengu hälbed sageli aluseks sünnipuhustele anomaa-liatele. Põhjusahelana võib vaadelda ka juh-tumeid, kui ema alkoholi kuritarvitamine ja lapse sünnijärgne halb hooldus võimenda-vad viletsad pärliliku eeldused vaimse ala-arenguni. Just seda laadi **võimendamis**juhud avalduvad ohutegurite toimes kõige sageda-mini.

Samaväärselt peaks olema käsitletav ka arengumõtude vastupidine kulg, mille korral esialgsete, ajalisel varem toimunud ohutegu-rite mõju **pärsitakse** soodsa arengukeskkonna, hilisemate ohutegurite puudumise ja varase korrektsioonitööga, mis kompenseerib või-malikkude esmakahjustust. Vastavad viited on vähem käepärased — andekate või kesk-päraste laste arengust ei otsita ohutegureid. Mõningaid pärssimist kinnitavaid andmeid siiski on.

Nii kirjeldavad B. Bohman ja S. Sigvards-son Stockholmis korraldatud uurimust sünni-



järgselt adopteerimiseks registreeritud lastest. 624 soovimatust lapsest lapsendati tegelikult 27,6%, 37% jäi lastele emadele ja 35,4% suunati lastekodudesse. Igas kolmes grupis oli rohkesti ohuteguritega (edutusriskiga) lapsi. Võrdsete ohuteguritega lastest arenesid kõige paremini (hinnati 11- ja 15-aastaselt) adopteeritud, s. t. soodsas keskkonnas arenevad lapsed. Neil olid potentsiaalsed ja varases eas ilmnenud arengupuuded 15. eluaastaks praktiliselt ületatud. Lastekodukasvandikud ja lastest loobuda soovinud emade kasvatatud ohuteguritega lapsed osutusid aga ühes või teises suunas edutuks.

I. Kolvin jt. (4, lk. 180—194) leidsid, et igasugune korrektsiooniline mõju edutusriskiga lastele kandis vilja juba ühe kooliaasta jooksul; kontrollgrupiga võrreldes oli vahe ilme ka 18 kuu ja 3 aasta möödudes. Nimetatud uurimus keskendus põhikoolis õppivatele lastele.

Korrektsioonilise kasvatus tulemuslikkuse ilmekas näide on abikoolide lõpetanute sotsiaalne adaptatsioon, ehkki siinkohal pole esitada teaduslikult korrektseid andmeid (puudub ju moraalne õigus jätta eksperimendi mõttes osa lapsi õpetamata). Veelgi ilmsem pärssimisnäide on ajuhalvatusega laste kiire areng, kui seda stimuleeritakse esimese eluaasta jooksul ravimite, massaaži ja ravivõimlemisega (hiljem veel kõnearendus ja ujumine).

Keskkonna iseärasuste mõju arengule uuriti väga intensiivselt 1970. aastate keskpaigast alates, kui ilmus ridamisi uurimusi närvisüsteemi plastilisusest. Toetuti peamiselt loomkatsetele, vähemal määral ka näidetele inimarengust. Leiti näiteks, et sünnijärgselt tekitatud ajukahjustusega rotid, keda kasvatati rikastatud keskkonnas, sooritasid labürintkatseid paremini ajukahjustuseta, kuid vaegkeskkonnas sirgunud eakaaslastest (8). Huvitav tulemus saadi pärlilikult «tarkade» ja «rumalate» rottide keskkonnamõjude võrdlemisega: «rumalad» tasandusid rikastatud keskkonnas, vaegkeskkond neile aga ei mõjunud. «Targad» aga alaarenesid viletsas ümbruses. Rikastatud ümbrus on leitud soodustavat ka koerte arengut. Primaatide puhul on osutunud oluliseks päritolu: vabaduses sündinud («rikkast keskkonnast») šimpansid ületavad oma võimetelt puuriskasvanuid (7).

Loomkatsete tulemusi inimarengule otse üle kanda pole õige. Selgelt hinnatavad pole arengumõjud ka nende laste puhul, kes on sirgunud oluliselt vasemas arengukeskkonnas (metsas, kuritegelikult hooldamata), kuivõrd paljudel sellistel juhtudel on alust oletada kaasnevaid (eelnenu) olulisi ohutegureid ja vastavaid arengupuudeid. Seega jääb üle usaldada spetsiaalsete koolide saajandivanust praktikat ning eeltoodud materjale, kinnitamaks ohutegurite pärssimise võimalikkust.

Josef Svancara hüpoteesi kinnitab teatud

täpsustustega vaid normaaljaotuskõvera «alumine» äärmus: sügavalt alaarenenud lapsed on sellisteks sündinud valdavalt kindlakstehavate bioloogiliste ohutegurite toimele, harvemat juhud on seotud raskete nakkus-, mürgistus- või traumakahjustustega. Keskkonnamõjudest võib neil puhkudel rääkida seoses biosfääri saastatusega ja mutatsioonide sagedamisega (10). Sünnijärgne stimuleeriv või ebasoodne ümbrus räägib siin vähe kaasa. Niisiis, pärlilike haigusi kandvate retsessiivsete geenide avaldumine, kromosoomigarnituuri muutused, nn. habras geen — seda laadi pärlikkus on tõepoolest suure osa sügavate arengupuute põhjus. Nende puute esinemissagedus on aga suhteliselt tagasihoidlik.

Kümme-kakskümmend korda sagedasemad on aga kerged arengupuuded, mida ongi mõttekam käsitada edutusena. Sõltuvalt kriteeriumist hõlmab selliste puuetega indiviidide hulk 5—15% üldkogumist. Ka neil juhtudel on pärlikkusega seotud ohutegurite toime olemas, kuid teistes vormides ning oluliselt pärsitav. Varase kasvatusmõjuga saab ennetada sekundaarseid, tertsiaarseid jne. arengupuudeid, millest 1930. aastatel kirjutas Lev Vögotski (9, lk. 283 jm.). Näiteks korrigeeritakse kasvatustööga vaimselt alaarenenul tahte alaarengut ja muid negatiivseid momente (9, lk. 283 jj.). Ühtlasi kompenpeeritakse esmane puue (korrektsioonist, ka kompensatsioonist vt. 3).

Kergete arengupuuetena võib käsitada ka põhikooli programminõuetega toimetulematust otseselt mittepõhjustavaid kõne- ja motoorikapuudeid (sämpimine, saamatu käekiri, lihaste üle- või alatoonus), samuti kalduvust kroonilistele haigustele, nõrka tahet ja vaimset töövõimet, ärrituvust. Neid põhjustavad ohutegurid on sageli nõrgad sünnielse arengu häired, mis on avaldunud sünnitraumana ja selle poolt võimendatud. Sünnitrauma võib olla ka omaette, sõltumatu ohutegur. Kui võrd lapse areng sellest häirub, sõltub tema üldistest pärlilikest eeldustest (mida mingil määral pärsitakse) ning ümbrusest (soovitud või soovimatu laps, emahoole piisavus, kõnekeskkonna ja väärtushinnangute iseärasused kodus, lapse haigused). Muidugi sõltub tagajärg ka närvikahjustuse iseloomust. Toome taas näiteks ajuhalvatuse ehk tserebraalparalüüsi ehk PCI-ga lapsed. Enamasti sünnitraumaga seostatav närvikahjustus avaldub motoorikas, raskematel juhtudel seostub teatud vormidega ka vaimse arengu mahajäämus. Nii liigutuste-lihaste kui ka arukuse puue võib olla üliarukas, kuid võib olla ka praktiliselt märkamatu. Viimasel puhul enamik neurolooge vastavat diagnoosi ei pane. Lapse arengule avaldunud mõju piirneb sel juhul tühiste iseloomumuutuste ja tõenäoliselt ka esmasest potentsiaalset veidi madalama arukustasemega, mida teadmatusest võetakse pärlilikuna. Samade ohutegurite tõsisem toime võib põhjustada liikumisraskusi kuni liiku-



misvõimetuseni, õppimisvõimet vaimse arengu peetuse või debiilsuse tasandil või koguni sügavat alaarengut. Muude kaasnevate diagnooside puhul räägime tinglikult liitpuudest.

Sama lähenemismall tuleb arvesse ka alkoholi kuritarvitamise seostamisel vaimse alaarenguga debiilsuse astmes. Alkoholism on ohutegur, mille osa abikooliõpilaste arengumõjude hulgas on ammu märgatud. Vastavad tähelepanekud on aga ühekülgseid ja põhjendamatuid, kui ei arvestata teisi ohutegureid ja nende sagedust muis õpilasgruppides. Oletades, et teatud määral leidub ohutegureid kõikide laste arengumõjude seas, erineb aga nende struktuur ja hulk, püüdsime E. Kullama diplomitöös (5) võrrelda dokumenteeritud ohutegureid Põlva rajooni abikooli, vaimse arengu peetusega ja normaalselt arenevatel õpilastel. Väikesed võrdluskogumid ei võimalda küll lõplikult hinnata kõikide ohutegurite osakaalu ühe või teise arengupuude kujunemises, kuid tendentsid toetavad esialgset oletust. Suurimad erinevused ilmnisid grupiti vanemate haridustaseme ja alkoholismi osas. Abikooliõpilaste ( $n=32$ ) vanemaist oli algharidusega 12 ema ja niisama palju isasid, algharidusega vastavalt 17 ja 13, keskharidusega 1 ja 7, kõrgharidusega 2 ja 0. Vastav järjestus arengupeatusega laste ( $n=30$ ) vanemaid: 4/1, 15/22, 11/7, 0/0. Normaalselt arenevate laste ( $n=30$ ) vanemad: 0/0, 2/2, 23/21, 5/7. Alkoholism oli sedastatud 11 abikooli õpilase emal, niisama paljudel arengupeatusega laste emadel ja ainult kahel normaalselt areneva lapse emal. Muudegi ohutegurite ja arengupuude tunnuste sagedus kasvas normist arengupeatuse ja edasi vaimse alaarengu poole.

Võtame appi ka kirjanduse andmed. A. Staritsõni jt. uurimuses (12) leiti 76 alkohoolikupere 156 lapsest suuremal või vähemal määral arengupuudega olevat 41,6%, vanematest oli 66,7% alg ja 29,4% keskharidusega. Siit näeme mitmete ohutegurite vastasmõjuoletust kõige seletusvõimelisemana. Ebasoodsad päriilikud eeldused langevad sageli kokku sünnieelse vaegarengu ja sünnikahjustustega. Alkoholism võib olla eelnimetatute seas, veelgi olulisem on alkoholismiga seostuv ebasoodne sünnijärgne arengukeskkond (hooldamatus jne.). Määrava ohuteguri, arengupuude ainupõhjuse väljatoomine on kergemate arengupuute korral tavaliselt võimatu (põhjendamatult). Eeltoodule lähedasel seisukohal on sellised tuntud arstiteadlased nagu D. Issajev (11, lk. 12, 55) ja R. S. Illingsworth (2, lk. 37).

Ka mõnede kõnepuute tõenäolisim seletusmall on analoogiline väljapakutuga. Näiteks võib düsgraafia, kogeluse ja sämpimise puhul sageli oletada vastavate päriilike eelduste avaldumist eelkõige võimendatuna aju minimaalse düsfunktsiooni, (diagnoosimata) ajuhalvatuse või muude ohutegurite poolt. Ena-

mik kesknärvisüsteemi kahjustavaid ohutegureid on mittespetsiifilised konkreetsete arengupuute vormide suhtes, tulemus sõltub kahjustuse sügavusest ja kahjustuskolde asukohast. Rasked arengupuuded on enamasti seotud vanemate käitumisest ja tahtest sõltumatute päriilike kõrvalekallete või haigustega, käesolev mall nende seletamiseks ei sobi.

Ohutegurite kindlakstegemine võib olla aluseks mitmete praktilistele sammudele lapse arengu stimuleerimisel, teisest hälvete ja arengupuudega lapse sünni ennetamisel.

Nii näiteks võimaldab teatud ohutegurite kombinatsiooni sedastamine alustada varase korrektsioonitööga enne 3.—4. eluaastat, alles selles vanuses saab lastel diagnoosida kõne ja psüühika arengu mahajäämust. Arengustimulatsiooni (võimlemine, massaaž, kõne ja mängud) on aga ilmselt vaja rohkem kui vaid osale ajuhalvatusega lastest, kellega seda juba tehakse. Vastavad töövormid leiaksime tõenäoliselt emade kooli ja mängurühmade kaudu.

Kerge vaimse alaarengu perekondliku edasikandumise piiramiseks peaks lapsepuhused soodustused seadma sõltuvusse ema õigeaegsest arvelevõtust arsti juures enne lapse sündi.

Äärmiselt ebasoodsa arengukeskkonna mõju vältimiseks peaks lihtsustama vanemate karistamist ja laste suunamist soodsamatesse tingimustesse.

Põhivorm edutusriski vältimiseks on aga koolieelne korrektsioonitöö (erilasteaiad ja -kodud, erirühmad, logopeeditöö, ka vanemate suunamine), mille tähtsust on viimasel aastakümnel tunnetatud kogu maailmas nii sõnas kui teos. Erilasteaiad (-rühmad) vaimsest alaarenenud, kõnepuuetega ja ajuhalvatusega lastele, nürnikutele ja nõrgaltnägijatele ennetavad ebasoodsaid iseloomumuutusi, pakuvad jõukohast õppetööd ja valmistavad lapse ette sobivasse koolitüüpi astumiseks.

Osa arengupuudeid avaldub paratamatult koolivalmiduse puudumisena või koolis (düsgraafia, infantilisim, psühhopaatilised iseloomumuutused). Neil puhkudel aitavad lahendusi leida logopeed, koolipsühholoog, lastepsühhiaater. Edutusriski põhjustavad ohutegurid ja ohutust iseloomustavad tunnused pole olulised mitte niivõrd «normi» ja hälbe eristamiseks, kuivõrd igale lapsele sobiva rühma ja kooli leidmiseks, optimaalsete õpetamismeetodite rakendamiseks (6). Tuge vajavad oma arengus paljud lapsed, mõned püsivad, mõned lühiajalist. Meie ülesanne on neile seda pakkuda.

## Kirjandus

1. Bohman, M., Sigvardsson, S. Prospective longitudinal study of children registered for adoption. — Acta Psychiatrica Scandinavica, 1980, vol. 61, pp. 339—355.
2. Illingsworth, R. S. The development



- of the infant and young child. Edinburgh e. a., Churchill Livingstone, 1980. 320 p.
3. Karlep, K. Õppekasvatustöö ja korrektsioon. — «Nõukogude Õpetaja», 1983, nr. 50.
  4. Kolvin, I. e. a. Help starts here: the maladjusted child in the ordinary school. London, Tavistock, 1981. 488 p.
  5. Kullama, E. Riskifaktoritest Põlva rajooni arengupeetusega lastel. Tartu, 1983. 57 lk. (Diplomitöö TRÜ eripedagoogika kateedris.)
  6. Leach, D. J. Early screening procedures — «School Psychology International», 1983. №. 1. pp. 47—56.
  7. Riesen, A. H. Interpretations and implications. — In: The developmental neuropsychology of sensory deprivation. New York, 1975, pp. 277—289.
  8. Rosenzweig, M. R. Effects of environment on brain and behavior in animals. — In: Psychopathology and child development. New York, 1976, pp. 33—4.
  9. Выготский Л. С. Основы дефектологии. — Собрание сочинений/Под ред. А. В. Запорожца и др. Т. 5. М., 1983. 368 с.
  10. Дубинин Н. П. Великое звание — человек разумный. — «Огонек», 1982, № 42, с. 14—15.
  11. Исаев Д. Н. Психическое недоразвитие у детей. Л., «Медицина», 1982. 224 с.
  12. Старицын А. С. и др. Особенности психофизического развития детей от родителей, страдающих алкоголизмом. — В кн.: Медикосоциальные проблемы алкоголизма и пьянства. Челябинск, 1982, с. 58—62.
  13. Шванцара И. и др. Диагностика психического развития. Прага, «Авиценнум», 1978. 388 с.

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

# Omastav kokku ja lahku: mitmus ja mõjurid

**HENN SAARI,  
KKI vanemteadur**

Ajakirja varasemates numbrites on ilmunud kaks artiklit omastava kokku- ja lahkukirjutamise (KLK) kohta (NK nr. 2 ja 4). Seekordse kolmanda artikli lugemine eeldab esimese kahe meenutamist, sest seal selgitatud mõisteid siin uuesti ei tutvustata.

Õpilased ja õpetajad on märganud, et trükisõna kirjutab mitmuse omastava kokku sagedamini, kui traditsioonilised koolireeglid lubaksid. On oldud mures ja soovitud teada, kuid võrd tuleb trükisõna matkivaid õpilasi madalama hindega nuhelda. Järgnevas püüan pakkuda leevendavat teavet. Kuid kõige enam soovin selgitada, et mitmuse omastava KLK-st terava probleemi tegemine juhib nii õpetaja kui ka õppuri tähelepanu kõrvale milleltki hoopis tähtsamalt — lahku ja kokku kirjutatud mitmuse genitiivi suhtelt kokku kirjutatud ainsuse genitiiviga. Võtame fookusesse jällegi need omastavad, mille puhul definiitsuse ja indefiniitsuse eristamine on mõttekas, ja meenutame, et kokku kirjutatud ainsuse omastav on indefiniitne. Peale selle eeldan, et lugejal on käepärast ÕS, mille 889. lk-l leiduvad asjaomased näited koos reeglina.

Õigupoolest on olemas veel üks juhis, mida olen kuulnud TRÜ ringkonnast ja mida võiks seepärast nimetada «professorireegliks». See ütleb, et iga omastav, ka mitmuse omastav, võib olla liitsõna esiosa. Sellises sõnastuses on liitsõnaks olemine ja kokkukirjutus samastatud, aga see pole igal tingimusel õige, niisiis ütleme parem nõnda: professorireegli järgi võib mis tahes omastava kokku kirjutada. Kuid sõnake võib ei lase end siin tõlgendada nagu tohib, s. o. õigekeelsusliku «lubamisena», vaid on mõeldud täpselt, võimalikkuse mõttes. Võimalikkus pole veel tegelikkus. On



võimalikud raamatupidaja ja raamatute-riiul, sõnaderaamat ja kokkaderaamat, kuid tegelikud need ei ole. Samuti on võimalikud raamatute pidaja ja raamatute riiul, sõnade raamat ja kokkade raamat, ja jällegi tuleb kahelda kui mitte nende tegelikkuses, siis vähe-malt tavalisuses. Puhtgrammatilises mõttes ei saa aga ühtki neist kaheksast näitest pidada võimatuks. Seega on professoril õigus, kui vaid tõlgendada tema reeglit nii, nagu see mõeldud.

ÕS pakub järgmist määramisskeemi: 1) kui mitmuse omastav on kaheasilbiline ja annab omaette tähendusega ühendi, kirjuta kokku; 2) kui ta ei ole kaheasilbiline ja annab kindlaks kujunenud ühendi, kirjuta kokku; 3) ülejäänud juhtudel kirjuta lahku. Sellele vormelile annavad ebamäärasust väljendid «omaette tähendusega» ja «kindlaks kujunenud», seepärast eelistan opereerida lihtsama teisendiga, mida nimetaksin «korrektorireegliks»: kaheasilbiline mitmuse omastav → tohib kokku; pikem → peab lahku (erandite kohta vt. allpool). See on mehaaniline reegel, selline, mida nagu ÕS-igi oma ei tohi ilmaski samastada keelekorra enesega, kuid mis ometi võib praktikas osutada küllalt heaks, et enamasti tabada keelekorrale vastavat kirjutust.

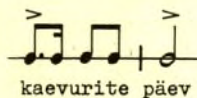
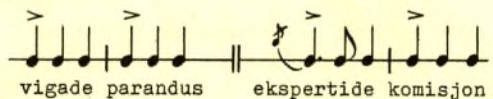
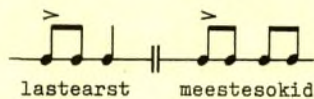
See, mida tabada või öieti taibata tuleb, on mitmuse omastava speetsies ja kirjepildi sobivus kõnerütmiga.

Mitmuse loomuses peitub enam indefiniitsust kui ainsuses. Just omastava puhul tuleb see esile. Ja mitte ainult ühes keeles. See on mitmuse genitiivi keeltevaheline karakteristik. Muide on seda hästi näha läti keeles. Seal on genitiivtäiend vallutanud rohkesti omadussõnalise täiendi tallermaid. See on soome-ugri keelte mõju. Silma torkab mitmuse genitiivi kasutamine indefiniitse täiendina, seega juhtudel, kus eesti keel kirjutab ainsuse omastava kokku.

Kui vaatleme eesti näiteid nagu *nais-te(j)uuksur, laste(ar)st, vigade(p)arandus, pioneeride(p)alee, meeste(k)ingad*, leiame, et siingi ei saa *naisi, lapsi, vigu* jne. pidada definiitseks. Seda näeme sellest, et saaksime — kui tava ei tahaks teisiti — kasutada ka sõnu *veaparandus* ja *pioneeripalee* just samuti, nagu me *raamatute(k)aupluse* asemel ütleme *raamatukauplus*. Teoreetiliselt oleks võimalik ka *lapsearst* ja *naisjuuksur*, nagu ongi võimalik näiteks lause «Ja üle laua olid korralikult laotatud muustrilised *naisesukad*» vihjega ühele, ent veel määramata naisele. Teiselt poolt on korrektne, vastab keelekorrale näiteks «Ta võttis *naiete sukad* enda kätte ja hakkas neid parandama» vihjega mitmele määratud naisele. Aga lausest «Asutati uus *elamu(te)(valitsus)*» loeme ikka välja sama sisu, olgu kirjutatud *elamute valitsus, elamutevalitsus* või *elamuvallitsus*.

Sedavõrd kui mitmuse omastav kaldub nagunii väljendama indefiniitsust ning konteksti ja olukorra kaasabil seda teha suudab, ei ole vaja indefiniitsust kokkukirjutusega märkida. Kolme- ja neljasilbilised liitunud täiendi vormid annavad halvema rütmi kui kaheasilbilised ja samuti halvema kui samad vormid, hääldatuna põhisõnast eraldi. See paneb lahkukirjutusvõimalust teoks tegema. Tundes vaistlikult või teades, et mitmuse omastava võib valdavalt lahku kirjutada, teeb korrektor endale sellest reegli ja saavutab parema rütmi, võib-olla isegi pisut parema loetavuse. Hindepaneku probleemi tal ei ole, tema saab palka selle eest, et teksti paremaks teeb. Ja ta ei muretse *vanadekodu, pühadekaardi, saadikutekoja* jts. pärast, sest ta tunneb neid kui *t a v a p ä r a s e i d*. Neis pole küsimus.

Kaheasilbilistega on teisiti. On jällegi vist rütm olnud neid tegureid, mille tõttu on kaheasilbilisi mitmuse omastavaid hakatud rohkem kokku kirjutama. Kaheasilbilise omastavaga tundub ühend ühe-, pikemaga kahe-taktiline. Siin polka, seal valss või marss:



Siinkohal pakun õpetajast lugejale kokkuvõtliku mõtestuseharjutuse. Jälgime täiendi grammatilise arvu ja KLK mõju täiendi tähendusele — speetsiesele ja arvulisele sisule. (Lühendid ei peaks seletust vajama.)

**I. raamatu(te)()paber** (täiend pikem kui kaheasilbiline). **AO lahku:** *raamatu paber*. Täiend on kas (a) definiitne, märkides üht teatavat raamatut, või (b) soovieline, märkides raamatut üldse. Lauses «R. p. oli tugev» a-tõlgendus, lauses «R. p. peab olema tugev» a- ja b-tõlgendus.

**AO kokku:** *raamatupaber*. Täiend indefiniitne, arvebaoluline. Traditsioonilises mõttes liigi-laadi-otstarbe juhtum.

**MO lahku:** *raamatute paber*. Võib olla nii (a) definiitne kui ka (c) indefiniitne: (a) «Raamatute paber oli tugev», (a+c) «Raamatute paber peab olema tugev».

**MO kokku:** *raamatutepaber*. Sama mis AO kokku puhul, ainult pikem («lohisevam»).

**II. lapse/laste()jalgratas** (täiend kaheasilbiline; on eeldatud, et lastele võib ka mitme peale ühe ratta osta). **AO lahku:** *lapse jalgratas* — üks definiitne laps või sooviide (leidke



lauseid!). **AO kokku:** *lapsejalgratas* — laps indefiniitne, vorm *lapsejalgratas* on aga üsna tavatu. **MO lahku:** *laste jalgratas* — täiend definiitne, ent vaid vastanduse tõttu **MO**-kokku'ga; teoreetiliselt laste end tõlgendada nagu *raamatute paber*. **MO kokku:** *lastejalgratas* — indefiniitne (nagu **AO**-kokku, aga sinne vorm on tavakohane).

**III. nais(t)e(sukad, vrd. nais(t)e(nerud** (täiend kahesilbiline). **AO lahku:** *naise sukad* — üks definiitne naine, ent täiend on mõtestatav ka sooviitelisena (leidke olukord ja lause!). Vrd. *naise neerud*, kus sooviitelise tarvituse näidet kergem leida. **AO kokku:** *naisesukad* (seletus oli eespool). Vrd. *naiseneerud*, mis jääb väljapoole rõivastusesemete nimetusi, kus mitmus tavaline, ega viita seepärast ühele naisele. **MO lahku:** *naiste sukad* (seletus eespool). Vrd. *naiste neerud*, kus täiend tõlgendub eeskätt indefiniitselt. Aga siiski ka definiitselt: «Naiste neerud kõik terved, meestel haigeid hulgas» (ühe kollektiivi uurimise tulemused). **MO kokku:** *naistesukad* — täiend indefiniitne; tavaline rõivastusesemete nimetamise mall. Vrd. *naisteneerud*, mis kõlab tavatuna. Seega üldiselt on *naise neerud*, *naiseneerud* ja *naiste neerud* arstlikus ja anatoomilises situatsioonis ühtkõlblikud (esimene siiski «kõige anatoomilisem»), kuna *naisteneerud* jääb tavatuse tõttu kasutamata.

Harjutamiseks veel: *lapse/laste(t)uba* (tähele panna püskikut *lastetuba*), *raamatu(te)()selg* (sammas kujunduses selg võib olla mitmelgi raamatul), *lapse/laste(m)antel* (kas kitsendab midagi see, et üks mantel käib ainult ühele lapsele?). 1) Kas on õiged: «Ostsin ühe lastemantli» — «Ostsin kaks lapsemantlit»? 2) Kas õige on *lapsevanem* või *lastevanem* või sõltub see laste arvust? (Vastused: 1) mõlemad õiged; 2) mõlemad õiged, ent *lastevanem* võib häirida mõnes olukorras, kus on teada, et on ainult üks laps.) Kuidas sõnastaksite raamatupealkirja «Sissejuhatus oreli(te)()ehitusse»?

Nõnda siis on nii korrektoreegel kui ka **ÕS**-i versioon tegeliku — speetsiesoolude, rütmi ja tavaga seletuva — pildi jämedakoeline kajastis. Ent mitte kasutu. Rusikareegleid järgides on siiski kaunis vähe võimalusi vigu teha, olgugi et rangelt rusikareeglis püsimisel jääb osa «vabadust» — mingi jagu keelekorra võimalusi — kasutamata. (Sellise karakteriga on või oli ka soovitus, et *oma* olgu täiendiks ja *enda* verbi laiendiks. Sedagi näpunäidet järgides pole kuigivõrd võimalust vigu teha. Mis aga ei tähenda, et kogu *oma* ja *enda* tarvitamine mahuks näpunäitesse või et see oleks keelekord ise. Ka korrektoreeglist ei mahu kõik mitmuse omastava **KLK** kohta.)

Mida siis soovitada parandajale? Eeskätt teadlikkust sellest, et mitmuse omastava kirjutamine on käibivast reeglist mitmekesi-

sem nähtus. Ta sõltub olukorrast ja väljenduskavatsusest ning seletub suurel määral speetsiese, kõnerütmi ja tavaga. Järelikult tuleks parandada eeskätt oma filoloogikeeleoskuse põhjal. Hindekaalu siiski ei tahaks anda nendele parandustele, mis hälbivad koolireeglist (kui laps on reeglit järginud). Ent mis ikkagi peaasi: nii suusõnal kui ka hindekaalutu, suunava parandamisega juhitagu õpilase tähelepanu võimalusele kasutada kokku kirjutatud ainsuse omastavat, seda eeskätt kolme- ja enamasilbiliste mitmuse omastavate asemel. Kus aga keeleväline loogika takistab ainsust täiendi mitmusliku sisu pärast vastu võtmast, seal on *tikutoos* ja *raamatukapp* osutunud veenja parimaiks teenreiks. Lisan veel kaks: *pärlipüüdja* ja *kartulikorvi*.

On tähele pandud, et Jaan Kross kirjutab mitmuse omastavaid sagedamini kokku kui mõnigi teine autor. Sellest teeme vooruse, kui kasutame tema lauseid õppevahendina. «Keisri hullust» loeme: «Elavad neis majades, tähtsuse järgi lahus, aga ka mõnevõrra läbi-segi enamjaolt siitsamast Võisiku vallast palgatud maameestest töölised ja *lotjadelaadijad*, sakslastest, eestlastest ja venelastest *peegilihvijad*...» (1978, lk. 184). Laskem õpilastel tunda, kuidas seda saab kirjutada kuut õiget moodi, kusjuures kõige sujuvam on lause *lodjalaadijate* ja *peegilihvijatega*. (Küsimus: miks kuut ja mitte üheksat?)

Kuid viga on mitmussisuga ainsuse omastava lahkukirjutamine. Kurb oli lugeda teadet, et sai valmis «Algklassi [kas siis esimese klassi?] õpilase liiklusalane meelespea», mis eesti keeli oleks «Algklassiõpilase liiklusmeelespea».

\*

Mis veel omastava **KLK** kohta ütelda jäänud, seda jõuab nüüd mainida ainult põgusate punktide kaupa. Ärgu oodatagu siit süvenemist, see on pigem vaid markeering näitamaks, et autor noist **KLK** mõjureist mööda ei vaata.

**A. Pikkuse ja rütmi mõju.** Ammu on käibel soovitus, et kui tekiksid liiga pikad liitumid, kirjutatagu ennemini lahku. Mis on «liiga pikk», seda on raske defineerida. Neljatüveline liitum pole eesti keeles midagi erilist (*allmaaraudtee*), pikemadki on talutavad (*allmaaraudteejaam*). Seitsmetüveline läheks ehk juba liiale, sellegipoolest oleks *allmaaraudteelekturvedurijuht* päris normaalne ametlikku stiili kutsealanimetus.

Tundub, et tüvede või silpide arvu kõrval ei mängi vähemat rolli rütm. Temaga kohatusime juba mitmuse omastava puhul. Näiteks siinkirjutajat häirib pisut ajalehest leitud pealkiri «*Uldkirurgiarings*». Meelsamini kirjutaks lahku, ehkki kolme tüve talumisega raskusi ei ole. Ent raadiomehena ma ei tahaks sellist ühe hingega hääldada, parem



oleks panna *rin*-silbile uus pearõhk. Nagu eelmises artiklis selgitatud, ei saa ainealanimetuste puhul ei kokku- ega lahkukirjutust õigupoolest veaks pidada. KKI keelenõuanne mõõnis asutuse soovi kirjutada *interpretatsiooniteaduskonna* kõrval *muusikapedaagoogika teaduskond*, sest mõlemad on aineala märkiva täiendi loendumatuse tõttu põhimõtteliselt õiged. Arvatavasti võib öelda, et kui vormilise kokkukirjutamise nõue ei takista ja speetsieseolud võimaldavad, siis võib pikkuse ja rütmi panna igal konkreetsel tarvituskorral vaekausile. Mingit pikkuse tõttu kohustusliku lahkukirjutuse reeglit üles seada ei saa.

Siia haakub aga küsimus, kuidas talitada siis, kui väljendi teeb pikemaks täiendi enda kokku kirjutatud täiend. Fraasis *eilse jänese nahk* nõuab täiend *eilse*, et *jänese nahk* kirjutataks lahku. Aga *halljänese()* *nahk*? Samuti OS-i näited lk-lt 890: *peegliklaasi()* *hild*, *paekivi()* *lõhkumine*? OS ütleb õigesti, et niisugusel korral «võib» kirjutada ja «sageli kirjutatakse» lahku. Ka kokku kirjutatud täiend on täiend ja teda on võimalik käsitada lahkukirjutust nõudvana. Teiselt poolt on kokkukirjutis vormiliselt sõna ja moodustab üksi täiendi, millel teist täiendit polegi. Nii vaadates sõltub tema KKK sellest, kas ta on definiitne (lahku!) või mitte (kokku!). Seega kirjutame definiitse liittäiendi lahku, aga indefiniitse puhul võib juhtumist juhtumisse kaasa mängida rütmitunne või pikkuspelg. Näiteks kui on jutt teada olevast paelaamast või -tükist, kirjutame *paekivi lõhkumine*; vastasel korral on valida *paekivilõhkumise* ja *paekivi lõhkumise* vahel. Proovige ütelda olmetooniga: «Miks tükksuhkur on peensuhkru toosis?» — «Miks tükksuhkur on peensuhkru toosis?» Mida arvate?

(Järgneb.)

## Mitte ainult teadmisi

GUNNAR KARU,  
TRÜ üldfüüsika kateedri dotsent

Õppe-kasvatustöö kvaliteedi tõstmine on «Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundades» üks olulisi lõike. Seejuures lähtutakse vajadusest läheneda õpilasele kui isiksusele, kelles integreeruvad kõik kommunistliku kasvatuses eesmärgid. Alljärgnevas peatume isiksuse selle allsüsteemi kujundamisel, mille moodustavad teadmised, oskused ja vilumused.

Praegu võib lugeda üldtunnustatuks seisukohta, mille kohaselt üldhariduse sisu ei saa taandada teadmiste loodusest ja ühiskonnast (5). Järelikult ei saa ka õpetamist taandada püsivate ja kindlate teadmiste kujundamisele. Aine õpetamise metoodika tasandil ei ole mõttekas tõusta sellisele abstraktsioonistatusele, kus teadmist vaadeldakse isoleeritud kategooriana, sest reaalses õppeprotsessis ei eksisteeri «puhtaid» teadmisi. Õpetamise metoodikas on otstarbekas vaadelda teadmisi kui õpitegevuse komponenti, mis sisaldab kindlasti emotsionaalse suhtumise sooritavasse tegevusse. Ka õpitegevuse tulemuste analüüsimisel seotakse teadmised nende situatsioonidega, milledes õpilane on suuteline oma teadmisi kasutama. Meil on selleks teadmiste omandamise neljatasemeline mudel.

Õppe-kasvatustöö kvaliteedi tõstmisega on lahutamatu seotud koolireformi põhisuundade nõue «välja juurida igasugused formalismiilmingud õppe-kasvatustöö sisust ja meetoditest». Teadmiste formalismi aluseks on omandatava mitteküllaldane mõistmine, mis takistab teadmiste rakendamist konkreetsetes situatsioonides.

Formalismi juured peituvad tunnetusprotsessis eneses, on seotud õppeainete diferentseerumisega. Tavaliselt räägitakse formalismist seoses õpetuse ja elu sündemete katkemisega, mitteküllaldase näitlikkusega, praktiliste tööde vähesusega. See kõik on õige, kuid ei tohi unustada, et formalismile viib ka õppematerjali, korraldatavate katsete, praktiliste tööde mitteküllaldane teoreetiline analüüs. Kui 8. klassi õpilane kinnitab näiteks, et keha liigub ainult siis, kui talle mõjub teine keha (jõud), on selle põhjuseks just mehaanika aluste puudulik teoreetiline analüüs üleminekul elavalt kaemuselt abstraktselt mõtlemisele.

Formalismi teine külg on seotud teadmiste



puhtverbaalse omandamisega, mis inimtunnetuses on omandanud suhtelise iseseisvuse. Ka siin on sisuliselt tegu tunnetuse esimese ja teise lüli vahelise seose katkemisega. Tõepoolest, loodusseaduste avastamine, nende rüütamine sõnaliselt vormi ning selleks sobivate mõistete formuleerimine on paljude inimpõlvade loometegevuse viil. Samade seaduste sõnastuste või mõistete definitsioonide meeldejätmiseks pole vaja ei loominguist tööd ega andekust ning see ei ole sugugi paratamatult seotud meeldejäetava mõistmisega. Just seepärast on teadmiste formalism eriti kahjulik, et ta on varjatud (ka õpilase enda silmis) sõnade mehaanilise meeldejätmisega, mis tekitab teadmise illusiooni.

Oleks alusetu arvata, et uute programmide ja õppekirjanduse ilmumisega kaob ka formalism teadmistest. Võitluses formalismiga on peamine rohi esitatava mõistmisele suunatud sihivõime ning järjepidev õpetaja ja õpilase koostöö, õppetunni viljakas kasutamine.

Et mõistmine algab uue õppematerjali esitamisest, on vaja, et sellega kaasneks ka saavutatu kontroll sama tunni lõpus (6). Nüüdisajal on selleks varemadel aegadel levinud suuline küsimine ja individuaalne vastamine kui kinnistamisvõtte väheefektiivseks tunnustatud, sest rakendab tööle vaid aktiivse vähemiku klassist. Selle asemel soovitatakse kasutada lühiajalisi iseseisvaid töid. Õpetaja käsitsitöö vähendamiseks nende läbiviimisel on vajalik jaotusmaterjal, kust õpetaja saab valida tunnis käsitletava sisule vastavaid ülesandeid. Et tegemist on mõistmise madalamate tasemetega kontrollimisega, tuleb ülesanded formuleerida lünklausetena või valikvastustega küsimustena. Sellist lühiajalist äsjaõpitu mõistmise selgitamiseks korraldatavat iseseisvat tööd nimetame **mõistmistestiks**. Mõistmistestide kasutamise kogemused füüsikas 6. — 8. klassini kinnitavad, et nad annavad õpetajale väärtuslikku teavet uue aine mõistmise määrast, distsiplineerivad õpilasi ja võimaldavad tunni lõpuminu- teid efektiivselt kasutada. Käesoleval aastal peaks õpetaja käsutusse jõudma ka 9. klassi jaotusmaterjal (2), 10. klassi jaotusmaterjalide käsikiri on trükikojas.

Teadmiste kasutamise hädavajalik eeldus on füüsika oskuskeele terminite sisu mõistmine. Lause või teksti mõistmiseks peab õpilane teadma sõnade tähendusi. Et terminiga tähistatav mõiste on tavaliselt defineeritud, on vaja õppida mõiste tunnuseid eristama. Kuna terminoloogiale on eriti tähtsad hierarhiasuhted, eristatakse enamikus definitsioonides lähim soomõiste ja liigierisused. Hierarhiasuhte mõistmine on äärmiselt oluline füüsika struktuuri avamisel, mis omakorda on aluseks füüsikalise maailmapildi kui materialistliku maailmavaate ühe olulise komponendi kujundamisel.

8. klassi töövihikus avatakse kõigi olulisemate mõistete tunnused loogikaterminite kasutamiseks. Järgnevas peatumegi käesoleva õppeaasta esimesel poolaastal kogutud materjali üldistamise tulemustel.

Esialgne tutvumine ja tehte sooritamine asjastatud vormis toimus nii, nagu seda on kirjeldatud «Juhistes» (1). Tulemusi kontrollisime enne õpiku teise peatüki juurde asumist. Selleks koostasime ülesanded, kus õpilased pidid eraldama nelja õpitut ja kahe uue mõiste definitsioonist soomõiste (SM) ja liigierisused (LE). Resultaati iseloomustame tegelikult saadud punktide arvu ja maksimaalselt võimaliku punktide arvu suhtega (k) ning esitame tabelis 1.

Tabel 1

	SM	LE	Keskmine
Varemõpitut mõistete definitsioonid	0,79	0,89	0,84
Uute mõistete definitsioonid	0,80	0,85	0,83

Tabelist järeldub: 1) tehe on omandatud sellisel määral, et selle täiustamisega tuleb õpilane juba iseseisvalt toime (väide kehtib  $k \geq 0,70$  korral (4);

2) omandatud on tehte struktuur, s. t. tehte koosseisu kuuluvad operatsioonid ning nende sooritamise reeglid, sest tulemus ei sõltu sellest, kas analüüsivad mõiste on varem õpitut, või on selle sisu uus;

3) liigierisusi eraldatakse paremini kui lähimat soomõistet.

Kokku võttes tuleks märkida, et mõiste oluliste tunnuste avamise kui ühe olulise õpioskuse omandab enamik õpilasi kaheksanda klassi kursuse esimese teema õppimise käigus, kui õpetaja sellega süstemaatiliselt tegeleb.

Et saada andmeid, kuivõrd vaadeldav õpioskus mõjutab teisi õpitulemusi, analüüsime iga teema lõpus korraldatud töid. Kasutasime 1978/79. õa. 9. klassi jaoks koostatud redelteste, sest nende kohta on olemas keskmised andmed, mida saab kasutada võrdlusmaterjalina (3). Esialgul on meie käsutuses nelja esimese teema (õpiku esimese viie peatüki) lõpus tehtud tööd. Hakkab silma, et tulemused reprodutseerimistasemel (0,81; 0,75; 0,79; 0,83) on üle keskmise. Siit järeldub, et soomõiste ja liigierisuste eraldamine mõistete esialgsel omandamisel aitab



kaasa paremale reprodutseerimisele.

Tundsiime ka huvi, milline on hierarhia-suhete mõistmise tase. Selleks laskime määrata õpitud mõistete ja füüsika struktuuri-elementide (füüsikaline keha, keha omadus, nähtus, suurus, mõõtühik, seadus) alluvussuhted. Mõõtsime seda esimesel poolaastal kahel korral ja saime tulemuseks 0,78 ja 0,76. Tulemus kinnitab, et edu on olemas, kuid sellesuunalist tööd on vaja jätkata.

Teadmiste kasutamine tüüp- ja uues olukorras toimub konkreetsete ülesannete lahendamisel. Siin sõltub tulemus eelkõige sellest, kui võrd õpilased on omandanud ülesande situatsiooni matemaatilise modelleerimise ja mudeli füüsikalise interpreteerimise oskuse. Et tehe on keeruline, kujundasime seda etapi-viisiliselt (vt. 1, lk. 9–22), kasutades kõiki töövihikusi ja jaotusmaterjalis leiduvaid harjutusi. Kinemaatikakursuse lõpuks jõudsiime olukorran, kus valdav hulk õpilasi ( $k = 0,85$ ) oskas liikumisvõrrandeid ja kiiruse valemeid välja kirjutada ning neid interpreteerida (näidised v. t. ülesandeid 5, 16, 17 töövihikust ja 23, 87 ülesannete kogust).

Arvutusülesannete traditsioonilisel lahendamisel tekkisid tõsised raskused, sest selgus, et õpilased ei oska kasutada võrrandi omadusi parameetreid sisaldavate võrrandite lahendamisel. Ühtlaselt muutuva liikumise võrrandi (lihtsaima kuju:  $x = a_x t^2/2$ ) lahendamine, kui parameetriteks lugeda muutujad  $x$  ja  $t$ , andis  $k$  väärtuseks vaid 0,14. Kinemaatika käsitlemise lõpetamise ajaks oli enamikul õpilastest parameetreid sisaldavate võrrandite lahendamine veel omandamata, mis on peamine põhjus, et teema lõpul korraldatud redeltesti kolmanda astme tulemuseks oli  $k = 0,36$ .

Jätkasime nimetatud oskuse kujundamist teemade «Liikumisseadused» ja «Jõud looduses» õppimisel. Muu hulgas kulutasime ühe tunni ainult sellele. Detsembrikuu keskpaigas korraldatud mõõtmise näitas, et  $k$  väärtus oli tõusnud 0,62-ni. Suur hajuvus ( $0,38 \leq k \leq 0,77$ ) annab tunnistust sellest, et parameetreid sisaldavate võrrandite lahendamise meetod ei ole veel omandatud ja tulemus sõltub oluliselt konkreetsest ülesandest. Paranesid ka teemade lõpus korraldatud redeltestide kolmanda astme tulemused (0,57; 0,54).

Kokku võttes tuleb öelda, et teema «Liikumisseaduste rakendamine» õppimisele asumisel ei olnud parameetreid sisaldavate võrrandite lahendamise oskus veel nõutaval tasemel. See kätkeb endas hädahoitu, et keskpärased õpilased tunnistavad füüsika enda jaoks üle jõu käivaks ja loobuvad sellega tegelemast.

Positiivsete emotsioonide loomiseks tuleks nendele õpilastele pakkuda ka jõukohast tegevust. Üks mõeldavaid võimalusi on ülesande lahenduse vormistamine graafina, mis ei nõua

parameetreid sisaldavate võrrandite lahendamist. Opetasime seda nii, nagu «Juhistes» (1) on kirjeldatud. Jaotusmaterjali esimese astme ülesannetest koostatud mõistmistesti viisime läbi kahel korral, mitteühtlase sirgjoonelise liikumise ja liikumisvõrrandite õppimisel ning saime kokkulangeva tulemuse:  $k = 0,96$ . See kinnitab, et valemite ja graafide identifitseerimine on kõigile jõukohane tegevus.

Ülesanded, mis nõudsid valemile vastava graafi või graafile vastava valemi väljakirjutamist, andsid  $k$  väärtuseks 0,80. Ülesande lahenduse vormistamisel graafina (näiteks töövihiku ülesanded 27, 43, 46) saime  $k$  väärtuseks 0,72.

Õpilaste isiksus avanes hoopis uuest küljest nende tekstide lugemisel, mida nad koostasid ülesannetele, mille graaf on antud (vt. «Jaotusmaterjal», lk. 18). Esines üpris huvitavaid ja isikupäraseid tekste, kogunes väärtuslikku materjali selle kohta, kuidas õpilased orienteeruvad füüsika terminoloogias, mõõtühikutes, suuruste arväärtustes.

Saadud põgus kogemus lubab väita, et graafide kasutamine võimaldab ka keskpärasel õpilasel luua ülesande situatsiooni kirjeldav füüsikaliste suuruste terviklik süsteem ilma algebralistesse teisendustesse laskumata.

Koolireformi põhisuundades on öeldud: «Kõrvaldada õpilaste ülekoormus ning õppematerjali ülemäärane keerukus.» See nõue puudutab otseselt ka kaheksanda klassi füüsikakursust, kuid esialgu tuleb meil töötada kehtiva programmi ja õpikuga ning otsida võimalusi selliste teadmiste kujundamiseks, mis oleksid oluliste ja üldiste õpi- oskuste koostisosaks ning lubaksid õpilastel oma teadmisi kasutada, tagaksid nende vaimse arengu.

## Kirjandus

1. Karu, G. Juhiseid kaheksanda klassi füüsika töövihiku ja jaotusmaterjali kasutamiseks. — Tln., 1982.
2. Karu, G. Füüsika jaotusmaterjal IX klassile. — Tln., «Valgus», 1984.
3. Pärtel, E., Sildnik, E., Tamm, T. Keskkooli mehaanikakursuse omandatus. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 12, lk. 19–23.
4. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977.
5. Теоретические основы содержания общего среднего образования. М., «Педагогика», 1983.
6. Чтобы урок был современным. — «Физика в школе», 1983, № 2, с. 3–7.





## KOOLIEELNE KASVATUS

# Uuemat ruumide optimaalsest soojusrežiimist ja laste karastamisest

**RAIOT SILLA,**  
professor, Tallinna Epidemioloogia,  
Mikrobioloogia ja Hügieeni  
TUI teadusala asedirektor

**MAIMU TEOSTE,**  
TEMHTUI laste ja noorukite  
hügieeni labori juhataja

Üks põhilisemaid tingimusi lapseorganismi kasvamiseks ja arenemiseks on kehatemperatuuri püsivus. Kehatemperatuuri püsivus tagatakse organismisest mehhanismidega ehk nn. termoregulatsiooni abil (selle komponendid on soojusproduktioon ehk keemiline termoregulatsioon ja sooja äraandmine ehk füüsikaline termoregulatsioon) ja sobivate välistegurite abil (rõivad, ruumide sobiv õhutemperatuur jne.). Termoregulatsiooni aktiivsus on madalaim väliskeskkonna (õhutemperatuur, sooja- ja külmakiirgus, õhuliikumine ja -niiskus) teatud optimaalsete parameetrite puhul, seda parameetrite piir-

konda nimetatakse komfortitsooniks. Väljaspool komfortitsooni on termoregulatsioon pinge- (e. stressi-) seisundis. Kestev külma-stress tingib nn. külmetushaiguste sagenemise, soodustab hambakaariese teket, tingib vegetatiivse närvisüsteemi häireid, veresoonte põletikke jm. Arvatakse, et tänapäeval korterite ja teiste ruumide, kus lapsed viibivad, õhutemperatuuri parem vastavus komfortile on noorsoo kasvuaktiivsuse üks põhjusi. Kestvad «külmastressid» pidurdavad kehakasvu. Kõige madalam on laste haigestumus nendes lasteasutustes, kus õhutemperatuur on püsivalt komfortitsoonis. Kuid alaline «mõnus soe» uinutab organismi kaitsemehhanisme, karastatus nõrgeneb ja külmetushaigus võib tekkida üsna tühisel põhjusel. Tänapäeva noortel ongi sagenenud nn. ägedad hingamiselundkonna viirusnakkused. Nende tekkes on oluline tähtsus külmetumisteguril. On selgunud, et regulaarne «külmastress», kus lapsed viibisid düscomfortsetes temperatuuritingimustes 16 — 18° C juures kergeis rõivais, parandab külmale karastatust ainult vähesel määral, karastamiseks on vaja hoopis temperatuuri pidevat muutumist.

Kuigi ruumi soojussituatsiooni määrab mitu põhilist tegurit — õhutemperatuur, sooja- või külmakiirgus, õhu liikumine ja õhuniiskus —, on praktilises elus otsustamise alus peamiselt õhutemperatuur. Temperatuurikiirguse määramiseks pole lasteasutustes vahendeid, suletud uste ja akende puhul võib õhu liikumise praktiliselt nulliks arvata ja kesk-kütte puhul on ka relatiivne õhuniiskus enamikus normis (või kuivapoolne). Seepärast kõneleme edaspidi ainult õhutemperatuurist (mõõdetud ruumi keskel 1 m kõrgusel põrandast).

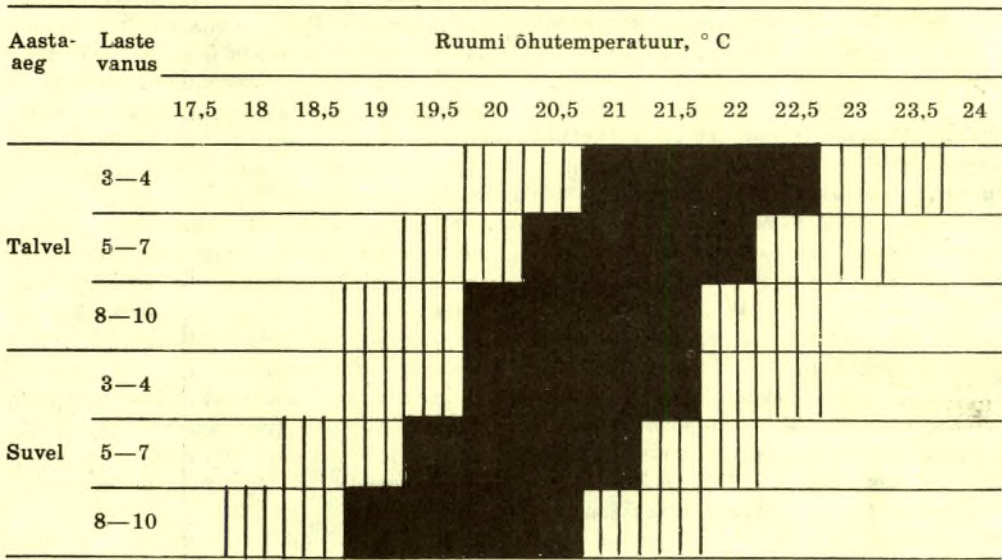
Tabelis 1 on esitatud laste rühmaruumide soovitatavad ja mittesoovitatavad õhutemperatuurid (lapsed on kergelt rõivastatud, s. o. rõivastus on kahekihiline, laste liikumisaktiivsus on vähene). Talvel tingib külmakiirgus (jahedad aknad, seinad jt. piirded) organismi suurenenud soojakao, seepärast peab külmastressi vältimiseks ruumi õhutemperatuur talvel kõrgem olema kui suvel.

Meie uuringud Eesti NSV koolieelsetes lasteasutustes ja koolides, samuti andmed mujalt kõnelevad küllalt olulistest kõrvalekaldumistest komfortist. Näiteks täheldasime laste-aedades ruumide optimaalset õhutemperatuuri talvel 63 %, kevadel 32 %, sügisel 64 % päevadest. Moskva uurijate andmeil vastas sealsetes laste-aedades õhutemperatuur normile 40 — 50 % juhtudest. Samasuguseid kõrvalekaldeid esines ka koolides. Kui talvel on ruumid kas liiga jahedad või palavad, siis kevadel, suvel ja sügisel päikesepaistelistel ilmadega võib ruumide õhutemperatuur normi tublisti ületada. Arvamus, et ruumide madalaim õhutemperatuur pole midagi halba, sest siis võib lapsed ju soojemalt rõivastada, on



Tabel 1

**HINNANGUD RUUMI ÕHUTEMPERatuurILE SÕLTUVALT LASTE VANUSEST JA AASTAAJAST.**



soojakomfort (optimum)



mõõdukas dũskomfort (lubatav)

tugev dũskomfort (kahjulik tervisele)

ekslik. Ruumis viibivate laste soojalt rõivastamine piirab nende liikumisaktiivsust ja seoses higistamisega tekitab külmetumisohu.

Maimikul tuleb kehakaalu iga kilogrammi kohta ligi 2 korda rohkem kehapinda kui täiskasvanul. Seetõttu valmistab igasugune õhutemperatuuri muutus kuni 4-aastaste laste termoregulatsioonile tunduvalt suuremaid raskusi kui vanematel lastel, õpilastel või täiskasvanutel. Termoregulatsioon pole lastel ka veel lõplikult välja arenenud. Näiteks erinevad jalgade ja kere nahatemperatuurid maimikutel tunduvalt vähem kui õpilastel või täiskasvanutel. Juba koolieelikutel suureneb jäsemete, eriti jalgade osatähtsus sooja äraandmises tunduvalt — sellest siis ka nendel

jalgade tunduvalt madalam temperatuur jahedas ruumis.

Toome tabelis 2 laste mõningate kehapiirkondade nahatemperatuuri normiandmed sõltuvalt õhutemperatuurist. Selgub, et jalapõiad on komforditingimustes 5 — 6° C võrra jahedamad rinna nahatemperatuurist. Soojas toas see vahe (nn. gradient) väheneb, palavas kaob hoopis, jahedas — suureneb. Mainitud temperatuurigradiendi alusel saab otsustada, kas lapsel on palav, jahe või paras. Kogenud täiskasvanu suudab käega isegi 1—2-kraadilist (Celsiuse järgi) erinevust tajuda. Küllalt sageli on lastel jalad ka komforditemperatuuris jahedad, kuigi külmastressi ei tohiks olla. Sellised ülemäära jahedate jal-

Tabel 2

**3—7-AASTASTE LASTE MõNEDE KEHAPIIRKONDADE NAHATEMPERATUURID ERINEVA ÕHUTEMPERATUURI PUHUL (2-kihiline rõivastus, liikumisaktiivsus vähene)**

Ruumi õhutemperatuur, °C	Nahatemperatuurid °C		
	rinnal	kämblal	jalapõial
16—18	34	29—30	26—28
19—21	35	31—32	29—30
22—24	35	33—34	32—33



gadega lapsed haigestuvad sagedamini külmetushaigustesse.

Tegelikkus teeb eeltoodud skeemidesse tunduvaid korrektiive. On selgunud küllalt suured laste individuaalsed erinevused külmatundlikkuses, karastatuses, komfortitsooni temperatuuris jne. Näiteks võib ühevanustel lastel komfortitemperatuur erineda isegi kuni 3° C võrra. Ühtedel lastel kujuneb külmale karastatus kiiresti ja tõhusalt, teistel ei õnnestu meil kuidagi soovivat efekti saavutada.

Nii on selgunud, et karastamine mõjub esijoones sellele kehaosale, mida karastame. Kui näiteks karastame külmade jalavannidega, aitab see jalgade kergesti tekkiva jahtumise (külmade jalgade) vastu, kuid ülemiste hingamisteede karastatus paraneb tunduvalt vähem. Jalavanne tehakse iga päev: alustatakse veega 30—35°C ning alandatakse vee temperatuuri mõne nädala jooksul 18-kuni 22°-ni, protseduur kestab mõni minut. Angiini vastu soovitatakse kurku loputada külma veega (kuristada) — iga söögi eel esimestel päevadel leige veega, hiljem järk-järgult jahedamaga, kuni lõpuks veega 8—10° C.

Uurimised on ikka jälle kinnitanud, et parim karastamismoodus on igapäevane piisav õues viibimine sõltumata ilmast (3—3,5 t. päevas). Kahjuks viibib õues näiteks 80 % Tallinna õpilastest normist vähem. Tõsine puudus paljudel juhtudel on laste ülemäära soojalt rõivastamine. Ülemäära soe rõivastus kahandab karastumisvõimalust, kergesti tekib ülesoojenemine, higistamine, rõivad märguvad, millest väheneb järsult nende soojapidavus, ning laps võibki külmetuda.

Tervisele kõige ohtlikum on jalgade, alakeha ja ülemiste hingamisteede jahtumine. Seepärast on kõige ebasobivamaks laste talverõivaks osutunud (eriti meie tuulises ja niiskes kliimas) kasukas, mõnevõrra parem on palitu (hoidub kehakontuurile lähemale). Tänapäeval ollakse üksmeel, et teaduslikult põhjendatud lapserõivas on kombinesoon või poolkombinesoon koos jopega. Rõivastuda tuleb nii, et vähese liikumise puhul tundub kergelt jahe.

Tallinna Epidemioloogia, Mikrobioloogia ja Hügieeni Teadusliku Uurimise Instituudi laste ja noorukite hügieeni labori korraldatud uuringud Tallinna lasteaedades on näidanud, et 5—7-aastaste laste hulgas on 40 % puudulikult karastatud, 15 % on rahuldava karastusastmega ja 45 % laste karastatust võib pidada heaks. Nii on talvel, kevadeks karastatus halveneb veelgi. Et suvi on meil võimas karastustegur, on laste karastatus parim sügisel.

Ohtlikuks külmetusteguriks peetakse tõmbetuult, äkilist jahtumist. Selle vastu soovitatakse karastamist lauaventilaatoriga. Protseduure tehakse toas, kus õhutemperatuur on 20° C, algul 20 sek. jooksul, järk-järgult pikendades kestust kuni 3 minutini ja suurendades tuule tugevust.

Endist viisi on ausse jäänud ka vanad karastamisvõtted: õhuvannid, ülakeha märja rätiga ülehõõrumine, selle regulaarne jaheda veega pesemine, jahe dušš ja muidugi suplus (ujumine). Hea karastatuse puhul võib näiteks 25°C vees ujuda (supelda) kuni pool tundi, 15°C vees — paar minutit. Karastava toimega on ka päikese- ning ultraviolettkiirgus.

Karastamisel peab arvestama veel järgmisi uudseid seisukohti:

1. Karastamise efekt sõltub kaasnevast, eelnenud või järgnevast liikumisaktiivsusest — kui lapse liikumisaktiivsus ning sellest tingitud soojusproduktioon on suured, väheneb proportsionaalselt külma karastuse efekt.

2. Karastusprotseduuride efektiivsus on suur ainult siis, kui neid viiakse läbi komforti õhutemperatuuril (ülekehalise protseduuri, näiteks duši või õues viibimise puhul tuleb neid alustada ja lõpetada komfortitingimustes).

3. Külmaprotseduuri järel naha rätiga soojaks hõõrumine kahandab karastuse efekti.

4. Karastusprotseduuride ajal tuleb vältida ülemäära jahtumist, et ei tekiks lödiseid, ebameeldivat külmatunnet.

5. Karastamise puudumisel väheneb organismi külmale karastatus kiiresti — juba 10-päevase pausi järel tuleb alustada peaaegu algusest. Siinkohal sobib lisada, et vaatlused Tallinna mõne lasteaia ujulas on näidanud, kuidas heal juhul ainult 1/3—1/2 lastest supleb regulaarselt, ülejäänud on basseinis juhkäijad. Viimased võivad vähesest karastatusest tingituna jaheda supluse tagajärjel külmetuda.

Kokku võttes soovitatakse laste tugeva tervise saavutamiseks järgmisi kliimategureid:

1) stabiilse komfortikliima kindlustamine ruumides, 2) kerge külmastressi võimaldamine õues viibides, 3) mitmekülgse regulaarse karastamise tagamine. Sel moel võib laste haigestumist külmetushaigustesse alandada 4 kuni 5 korda, aga külmetushaigused moodustavad löviosa laste haigustest.

(Kirjandus vt. lk. 40.)





## KOOLIMUUSIKA NR. 8

### Muusika- õpetajale mõeldes

**ARVO SAAR,**  
VÕT-i kunstilise kasvatus-  
kabineti juhataja

Koolireformi põhisuundades peetakse muusikaõpetust kui esteetilise kasvatus-  
tehtisosa tähtsaks inimese tundemaailma kujun-  
dajana.

Väga tabavalt on muusika kui kasvatus-  
vahendi sisu sõnastanud kuulus nõukogude  
pedagoog V. Suhhomlini: «Muusika on  
kõige imepärasem, kõige tundlikum vahend  
headuse, ilumeele ja inimlikkuse kasvata-  
miseks.»

Suurt elevust ja optimismi on viimastel  
aastatel kogu Nõukogudemaa koolimuusikas  
tekitanud D. Kabalevski aktiivne tegevus.  
Tema initsiatiivil on välja töötatud Vene  
NFSV koolide jaoks uus, nüüdisnõuetele vas-  
tav muusikaõpetuse programm, kus on tugev  
aktsent asetatud uue inimese maailmavaate  
kasvatamisele. Tihedas koostöös Moskva kol-  
leegidega toimub ka meie vabariigi muusika-  
õpetuse programmide adapteerimine.

Vene õppekeele koolides minnakse järk-  
järgult üle uuele programmile. Juba seits-  
mendat aastat järjest toimuvad Pärnus suve-  
kursused, kus Moskva lektori M. F. Golovina  
juhendamisel süvenetakse uue programmi  
sisusse. Aastatega on õpetajate huvi selle

vastu tunduvalt tõusnud. Uue programmi  
praktikasse juurutamisel on häid tulemusi  
saavutanud Narva ja Kohtla-Järve linna  
õpetajad. Edaspidi on plaanis lülitada prog-  
rammi parimaid näiteid Nõukogude Eesti  
muusikaliteratuurist.

Vabariiklik muusikaõpetuse komisjon vaa-  
tas hiljuti läbi prof. H. Kaljuste väljatöö-  
tatud programmi uue variandi eesti õppekee-  
lega koolide jaoks. See kiideti põhimõtteliselt  
heaks ning soovitati võtta edaspidise tege-  
vuse aluseks. Vastavalt D. Kabalevski kont-  
septsioonile töötatakse põhjalikult ümber  
programmi muusikakuulamise osa. Selle alu-  
seks saab temaatiline planeerimine õppevee-  
randite kaupa. Pole kahtlust, et selline muu-  
sikamaterjali jaotus võimaldab paremini teha  
õppe-kasvatustööd ning annab õpetajale kind-  
la perspektiivitunde. Milline on siis see te-  
maatika?

Kogu muusikakuulamise programm saab  
alguse kolme sõbra — laulu, tantsu ja mar-  
si — tutvustamisest, mis kujuneb omamoodi  
võtmeks laste kaasamisel suurde muusikasse.

**1. klassis** püütakse lastele selgeks teha,  
millest kõneleb muusika (rõõm, kurbus, töö,  
mäng jm.).

**2. klassi temaatika:** Kuhu viivad meid kolm  
sõpra — laul, tants ja marss?

I poolaasta jooksul selgub, et need viivad  
ooperisse, balletti, sümfooniassa, kontserti.  
III v. Laululine, tantsuline ja marsilik muu-  
sika (muusika, mida ei tantsita, ei laulda,  
ei marsita). IV v. Väljenduslikkus, emotsio-  
naalsus muusikas.

**3. klassi temaatika:** I v. Muusika arenemine  
pala vältel (dünaamiline, tempoline jne. muu-  
tus). II v. Muusika ülesehitus (vormid). Muu-  
sikažanrid (valss, polka, marss). III v. Kes  
esitavad muusikat? Lauljad-instrumentalistid.  
IV v. Kes esitavad muusikat? Koorid-  
orkestrid.

**4. klassi temaatika:** I ja II v. Eesti rahva-  
laulud, rahvapillid. III v. Eesti rahvatantsud.  
Külakapellid. IV v. Eesti rahvamuusika eesti  
heliloojate loomingus.

**5. klassi temaatika:** I v. NSV Liidu rahvaste  
muusika (rahvalaul, rahvapill, nimekas heli-  
looja). Vene-, ukraina, valgevene rahvamuu-  
sika. II v. Moldaavia, gruusia, armeenia rah-  
vamuusika. III v. Aserbaidžani, kasahhi,  
kirgiisi, turkmeeni, tadžiki rahvamuusika.  
IV v. Leedu, läti rahvamuusika.

**6. klassi temaatika:** Maailma rahvaste muu-  
sika (rahvalaul, rahvapill). I v. Aafrika, araa-  
bia, india, hiina, jaapani, indoneesia rahva-  
muusika. II v. Lõuna- ja Põhja-Ameerika  
rahvamuusika. III v. Austria-saksa, poola,  
ungari, tšehhi, bulgaaria, rumeenia, jugoslaa-  
via, kreeka rahvamuusika. IV v. Euroopa:  
itaalia, hispaania, Briti saarte, norra, rootsi,  
soome rahvamuusika.

**7. klassi temaatika:** Sümfooniaorkestri pillide  
tutvustamine.



I v. Keelpillid (viul, vioola, tšello, kontra-  
bass). II v. Puupuhkpillid (flöö, oboe, klar-  
net, fagott). III v. Vaskpuhkpillid (trompet,  
metsasarv, tromboon, tuuba). IV v. Löö-  
pillid (häälestamata ja häälestatavad).

8. klassi temaatika: Muusika suurvormid.

I v. Sonaat, sümfoonia (sonaat-allegro).

II v. Kontsert, kantaat.

III v. Ooper, ballett, oratoorium.

IV v. Kokkuvõte muusikakuulamisest.

Vanemate klasside temaatika ootab veel täpsustamist. Mõtted liiguvad praegu muusika, kunsti ja kirjanduse sünteesimisel, mis võimaldaks anda õpilastele sügavamaid, laiaulatuslikumaid teadmisi.

On päris selge, et kõik need uuendused nõuavad ka uusi laulik-õpikuid. Sügisel jõuab õpetajate käsutusse täiustatud 3. klassi laulik, kus on selgelt fikseeritud kõik uued ideed. Järge ootab 4. ja 10. klassi laulik. Kahjuks praegu kehtiv õpikute kordustrukkide plaan ei võimalda tagada uute õpikute väljastamise loogilist järjekorda. Eriti koolireformi olukorras on selline praktika äärmiselt vääri. Perspektiivis on koostada iga õpiku juurde vajane muusika helilint või -plaat. Seni on lahendamata ikka veel meie vabariigi koolide varustamine lastepillidega. Kõik ametkondlikud barjäärid pole veel ületatud. Et leevendada repertuaaripõuda ning operatiivsemalt tutvustada eesti heliloojate uusimat loomingut, hakkas Õpetajate Täiendusinstituut välja andma uut kogumikku «Laululisa».

Esimene kogumik sisaldab R. Eespere «13 lastelaulu». Järgmise õppeaasta alguses peaks ilmuma R. Rannapi lastelaulude kogumik, mis sisaldab laule eri vanuseastmele.

Edaspidi on plaanis hakata õpetajale välja andma iga liiki abimaterjali. Kirjastusse on üle antud I. Kulli koostatud «Valimik ooperisüžeid» ja H. Mätliki «Kitarrimängu õpik».

## KAANEFOTODE JUURDE

**Koolireformi põhisuunad näevad ette alates 1986. aastast järkjärgulise ülemineku kõigi 6-aastaste laste süstemaatilisele kooliõpetusele, algkooli muutmise 4-klassiliseks.**

**Meil on see reformsäte juba täidetud Kingissepa ja Hiiumaa rajoonis: ühtsete, selleks väljatöötatud programmide alusel õpetatakse seal kõiki 6-aastasi koolides kui ka lasteaedades alates 1. septembrist 1981.**

**Kaanefotodel näete Kingissepa rajooni Kihelkonna 8-klassilise kooli ja Leisi keskkooli noorimaid õpilasi õppimas ning mängimas.**

# Noorkogude Kool

## Школьная реформа и учебная литература.

Эта тема обсуждалась за круглым столом редакции «Ныукогуде кооль» 22 мая с. г. Работники просвещения, компетентные в школьных проблемах, обсуждали недостатки и положительные стороны учебной литературы. Высказывались мысли о том, кто должен быть составителем учебника, каковы объем и степень трудности учебника. Нельзя упускать из виду, что педагогическая учебная литература является одним из компонентов культуры. Более подробно говорилось об учебниках и рабочих тетрадях по ряду предметов. Школьная реформа требует, чтобы соответствующие инстанции обращали на учебную литературу еще больше внимания.

## Э. САВИСААР. Школьная реформа в мире.

В центре современных школьных реформ в различных государствах мира стоят вопросы приближения учебы к труду, школы — к производству. Автор статьи рассматривает реформы и эксперименты в просвещении развивающихся стран (Индии, многих государств Африки, Кубы). Положительной чертой школьных реформ развивающихся стран является учет местных условий. Из социалистических стран автор дает более подробную информацию о реорганизации системы образования Болгарии и Венгрии. Цели реформы в социалистических государствах принципиально отличаются от реформ в развивающихся и капиталистических странах: переход на интенсивное развитие хозяйства требует того же самого и от учебно-воспитательного процесса. Научно-техническая революция в конце XX в. в условиях социалистического общества увеличивает потребность в квалифицированных кадрах. В центре внимания школьной реформы Венгрии — изменение способа мышления молодежи и восприятия ими жизни. Целью реформы образования в Болгарии является переход от общеобразовательной средней школы к единой политехнической средней школе.

## Детям нужна радость.

Свои мысли о роли игры в жизни детей высказывает писатель Лев Разгон. С вопросами воспитания связаны также его наблюдения о школах Эстонии, сделанные во время Недели всесоюзной детской и юношеской литературы.



**Игра** — лучшее средство нравственного воспитания.

Интервью дает заведующая отделом аспирантуры НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, кандидат педагогических наук Римма Иванкова.

**Школьная реформа и руководство школой.** Статья реферирована две работы о руководстве школой, опубликованные в русской периодике: «Школа как объект управления» («Советская педагогика», 1984, № 5), автор которой — главный редактор издательства «Педагогика», кандидат педагогических наук Ю. Васильев, и «Педагогическая мудрость директора школы» («Народное образование», 1983, № 12), автор которой — доцент Ленинградского государственного педагогического института им. А. Герцена, кандидат педагогических наук Г. Федоренко.

**Т. ЛЕХЕС.** Возможности для воспитания чувства ответственности предоставляет сама жизнь.

Статья представляет собой курсовую работу, написанную на факультете совершенствования руководителей школ. Автор, организатор по внеклассной и внешкольной воспитательной работе Таллинской 37ой средней школы, рассказывает о воспитании чувства ответственности через учебную работу в пионерской и комсомольской организациях.

**А. МУСТ.** Учащегося следует знать.

Изучение учащегося означает исследование таких его черт, особенности которых связаны с развитием всей личности. Многие исследователи рассматривали в качестве самой важной характеристики направленность личности. Автор рассматривает настоящую реальную ситуацию воспитания, основой которой является опрос, проведенный в 1979 г. в 40 школах ЭССР (1613 учащихся VIII—XI классов). Были выявлены типичные различия направленности личности и их выражение в особенностях образа жизни учащихся. Различается 5 групп учащихся с различной стилем жизни. Можно сделать вывод, что учебный процесс слишком мало учитывает индивидуальное мышление школьников. Педагогическое и психологическое изучение учащихся облегчилось бы введением психологической службы в школе.

**Я. КЫРГЕСААР.** К проблеме риска неуспеваемости.

Интеллектуальный аспект отсутствия готовности к школе, ЗПР и легких степеней олигофрении может рассматриваться как результат взаимодействия наследственной информации с факторами риска в пренатальном, перинатальном периоды и в период после рождения. Влияние в последующих фазах развития, факторы риска могут иметь усиливающее воздействие по отношению к первичным нарушениям, содействуя, таким образом, возникновению вторичных отклонений. Благоприятные ус-

ловия развития могут значительно снимать действие некоторых факторов риска. Самым действенным фактором предупреждения отставания в развитии и школьной неуспеваемости является коррекционная работа.

**Х. СААРИ.** Слитное или раздельное написание родительного падежа в эстонском языке (множественное число и воздействующие факторы).

Следует упомянуть предыдущие статьи этого же автора, опубликованные в №№ 2 и 4 «Ньюкоуде кооль» за этот год, так как в них объясняются употребляемые понятия о слитном и раздельном написании родительного падежа. В этот раз автор более подробно рассматривает слитное и раздельное написание родительного падежа множественного числа, которое отличается от традиционных школьных правил. Некоторые рекомендации даются учителю, исправляющему ошибки.

**Г. Кару.** Не только знания.

В статье рассматриваются возможности реализации требования основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы «решительно искоренять любые проявления формализма в содержании и методах учебно-воспитательной работы» применительно к знаниям по физике. Применение графов при решении задач позволяет создать целостную систему физических величин, не прибегая к сложным алгебраическим преобразованиям, что облегчает поиск решения.

**Р. СИЛЛА, М. ТЕОСТЕ.** Новое об оптимальном тепловом режиме помещений и закаливании детей.

На основании данных литературы, а также собственных исследований авторы предлагают оптимальную температуру воздуха в помещениях для детей 3-10-летнего возраста зимой и летом, приводят данные о частоте нарушений в практике этих норм. Температура воздуха в групповых помещениях детских дошкольных учреждений г. Таллина находилась в пределах комфортной зоны зимой и осенью в 63—64% от числа дней, а весной — только в 32%. Авторы дают возрастную характеристику температуры кожи у детей в зависимости от температуры воздуха в помещениях и обсуждают возможности оценки состояния теплового комфорта у детей. Представлены новые подходы к проблеме закаливания организма, а также данные собственных исследований об уровне закаленности у детей и частоте ее отклонений (зимой у 40% дошкольников она удовлетворительная).

**А. СААР.** Для учителей музыки.

Автор знакомит с новым вариантом программы по музыкальному обучению, разработанным проф. Х. Кальсте для I—VIII классов школ с эстонским языком обучения. Тематическое планирование осуществляется по четвертям. Учитывается концепция Д. Кабалевского по слушанию музыки.

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

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

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

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

Ladumisele antud 29. 06. 1984. Trükkimisele antud 7. 08. 1984. Trüklarv 4100. Offsetpaber nr. 1 60×70/8. Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. MB-09121. Tellimise nr. 2467.

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

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

«Ньюкоуде кооль» («Советская школа»).



## 40 AASTAT TAGASI

Valgevene pealetungioperatsioonis kandsid vaenlase väed suuri kaotusi. Edukalt arenes juulis pealetung ka Karjalas ning mõningates Baltimaade piirkondades. See löi eeldused vaenlase väljakihutamiseks Ukraina lääneoblastitest, kus fašistlikud okupandid olid võimutsenud, röövinud, piinanud ja tapnud inimesi 3 aastat. Üksnes Lvovis ja Lvovi oblastis hävitasid hitlerlased ligi 700 000 Nõukogude kodanikku, samuti Jugoslaavia, Hollandi, Tšehhoslovakkia, Suurbritannia jt. riikide kodakondsusse kuulunud isikut.

Ukraina lääneoblastite vabastamine toimus põhiliselt Lvovi—Sandomierzi operatsiooniga 13. juulist kuni 29. augustini 1944. Vaenlase armeedegrupi «Nord—Ukraine» purustamise tegi Kõrgema Ülemjuhataise Peakorter ülesandeks 1. Ukraina rinde vägedele.

Pealetungi eel Lvovi—Sandomierzi suunal kulges rindejoon lääne pool Kovelit, Ternopoli, Kolomõjat. Rindejoone pikkus oli umbes 400 km. Vaenlane suutis siin luua 2 kaitseliini kavandatud kolme asemel.

1. Ukraina rinde koosseisu [armeejuhataja Nõukogude Liidu marssal I. Konev] kuulusid 1., 3. ja 5. kaardiväe, 13., 18., 38. ja 60. üldarmee, 1. ja 3. kaardiväe ning 4. tankiarmee, 2 ratsaväe mehhaniseeritud gruppi, samuti 1. Tšehhoslovakkia armeekorpus. Rinde vägesid toetas 2. õhuarmee. Operatsiooni eel oli rindel 80 laskur- ja ratsaväediviisi, 10 tanki- ja mehhaniseeritud korpust ning 4 brigaadi. Operatsiooni käigus anti juurde teisi väeüksusi. 1. Ukraina rinde vägedes oli 1,1 miljonit meest. See oli suurim vägede ühendus ühe rinde koosseisus Suures Isamaasõjas ning ka ainus juhtum, mil vastase armeegrupi purustamine tehti ülesandeks ühele rindele. Veel oli välja panna 16 000 suurtükki ja miinipildujat, 2050 tanki ja liikursuurtükki, 3250 sõjalennukit.

Juba enne pealetungi algust tegutses 1944. a. kevadel rindejoone taga Ukraina lääneoblastites 11 partisanikoondist ja 40 iseseisvalt võitlevat partisaaniüksust, kus oli 12 000 inimest. Ukraina partisanid kooskõlastasid oma ettevõtmised Poola partisanidega. Suure pealetungi eel õnnestus neil ühiste löökidega katkestada peaaegu kuus ajaks veosed Lvovi—Varsavi ning Rava—Russkaja—Jaroslavi raudteeliinil, hävitada 13 suurt vaenlase garnisoni.

Nõukogude vägede vastas seisis Saksa fašistlik väe grupeering «Nord—Ukraine» kindral J. Harpe juhtimisel. Armeedegrupi kuulusid 1. ja 4. tankiarmee ning 1. Ungari armee — kokku 40 diviisi ja 2 jalaväebrigaadi. Ohust toetas maavägesid 4. õhulaevastik. Vaenlasele oli välja panna 900 000 meest. Suurtükkides, tankides ja lahinglennukites jäidi 1. Ukraina rinde vägedele alla vastavalt 2,6; 2,3 ja 4,6 korda. Hitlerlik väejuhatus lootis nende jõududega enda käes hoida Punaarmee poolt veel vabastamata Ukraina maid ning sulgeda tee meie vägede liikumiseks Poola lõunarajoonidesse, sealhulgas Sileesia tööstusrajooni, samuti Tšehhoslovakkiasse.

Pärast hoolikat ettevalmistust alustati Rava—Russkaja suunas 13. juulil pealetungi, milles osalesid 3. kaardiväe ja 13. armee. Lõuna pool — Lvovi suunas arendasid 14. juulist pealetungi 60. ja 38. armee kindralite P. Kurofškini ja K. Moskalkeni juhtimisel. Pärast vaenlase kaitsest läbimurdmist põhjapoolses rindelõigus läksid lahingusse mobiilsed väed: 16. juulil kindral V. Baranovi ratsaväe- ja mehhaniseeritud grupp ning 17. juulil kindral M. Katukovi 1. kaardiväe-tankiarmee. Hoogne pealetung jätkus Jaroslavi suunas ning Brodõ juures piirati sisse ja 22. juuliks likvideeriti vaenlase suur väe grupeering. 27. juulil vabastati Lvov, Stanislav, Przemysl.

15 päevaga olid 1. Ukraina rinde väed tekitanud vastasele suurt kahju ning paisanud ta 200 km lääne poole.

29. ja 30. juulil jõudsid mitmed väekoondised Vislani ja ületasid selle. Puhkesid ägedad lahingud Sandomierzi platsdami laiendamise pärast.

Augusti algul ja keskel andsid hitlerlased meie vägedele mitmes kohas tugeva vastu löögi, püüdes taastada kaitse liine Visla ääres, jätkasid 4. tankiarmee tugevdamist. Hitlerlased töid juurde värskeid jõude ja tehnikat, sealhulgas ülirasketanke «Kuningatiiger». Ent meie vägede poolt vabastatud alad vaenlane tagasi võtta ei suutnud. Sandomierzi platsdarmil kestsid lakkamatud lahingud augusti lõpuni ja ka edaspidi, kuid peakorteri poolt pandud ülesanded Lvovi — Sandomierzi operatsiooniks olid täidetud. Ukraina territoorium oli sõjaeelsetes piirides, välja arvatud mõned väheasustatud rajoonid Karpaatides. Seoses sellega, et pealetung mägedes nõudis vägede eriettevalmistust ning nende juhtimise teistsuguseid meetodeid, moodustas peakorter 5. augustil uue, 4. Ukraina rinde, mille juhatajaks määrati armeekindral I. Petrov, kes oli varem teisi rindeid juhitanud. Rinde koosseisu läksid 1. Ukraina rinde vasaku tiiva väed. 15. augustil, kohaned juba varem vaenlase visa vastupanu, läksid 4. Ukraina rinde väed peakorteri käsul ajutiselt kaitsele. Peakorter kohustas rinde juhtkonda valmistama ette pealetungioperatsioonid 28. augustiks sissetungiks Ida-Karpaatidesse. Uus pealetung algas Karpaatides alles 1944. oktoobris.

Niisiis viisid 1. ja 4. Ukraina rinde väed lõpule Ukraina vabastamise. Samuti löödi hitlerlased välja Poola maadelt ida poolt Vislat, mis moodustas 25 % Poola territooriumist, kus elas 5,5 miljonit inimest. 1. ja 4. Ukraina rinde pealetung toimus tihedas koostöös 1. Valgevene rinde vägedega, kes arendasid pealetungi Visla suunas.

Kui arvestada ka teiste rindete tegevust 1944. a. suvel, siis võib öelda, et nii võideti hiigellahing Nõukogude — Saksa rinde peasuunal, kus mõlemalt poolt kokku võttis osa üle 6 miljoni inimese. Lisaks siin nimetatud aladele vabastati Valgevenemaa, kolm neljandikku Leedust, osa Lätist ja Eestist. Taastati MSV Liidu riigipiiri Kaunasest kuni lääne poole Samborit — üle 950 km ulatuses.

\* \* \*

Augustis toimus 3. Balti rinde vägede hoogne pealetung Eestis. 10. augustist 6. septembrini väldanud Tartu pealetungioperatsiooni ajal vabastati 11. aug. Pefseri, 13. aug. Võru, 14. aug. Antsla, 16. aug. Põlva, 23. aug. Otepää, 25. aug. Tartu. 28. aug. kuulutati välja sõjaväekohustuslaste mobilisatsioon vabastatud Eesti territooriumil.





▲ Leisi keskkoolis sisustati 6-aastaste klass ning mängu- ja puhkeruum eksperimentaalse kombineeritava mööbliga.

◀ Ruumi säästavad lahtitõmmatavad sahtelvoodid.



Vahetund möödub mängides.





84 - 949 a  
24.08.84