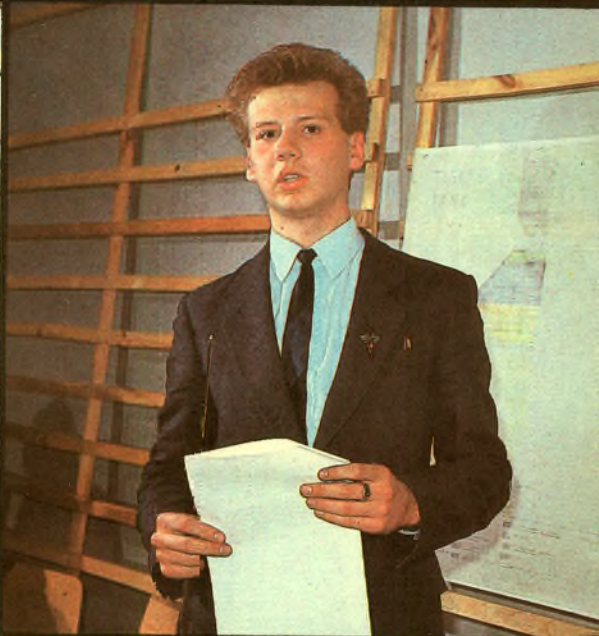


Noükogude **KOOL**

9 . 1984





40 AASTAT TAGASI

1944. a. sügisel jätkus Nõukogude vägede vabastusmissioon Euroopas. 20. augusti hommikul tabas vaenlase kaitses peavõõndit tohutu jõuga suurtükiväe löök: 240—243 76-mm ja suurema kaliibriga suurtükki ja miinipildujat läbimurdelõigu iga kilomeetri kohta. See oli võimas tulelöökk isegi 1944. a. operatsioonide jaoks. 3. Ukraina rindel andis lennuväe ettevalmistava löögi 17. lennuväearmeel. Väga edukalt murdsid läbi ka 3. Ukraina rinde teised üksused, nagu nad seda varem olid teinud Iasi ja Tirtu—Frumose kindlustatud rajoonis.

23. augusti hilisõhtul said armeegrupi «Süd—Ukraine» väejuhatusele teatavaks suured poliitilised muudatused Rumeenias — Antonescu valitsuse kukutamine. Mõne aja pärast saabus Hitleri käsk «taanduda kõige lühemat teed mööda Karpaatide poolsuletud positsioonidele». Ent Saksa väegrupi juhataja kindral Friessner ei jõudnud seda enam teha. 23.—24. augustini jõudsid 2. ja 3. Ukraina rinde soomüksused loode ja ida poolt Pruti äärde. Viie saksa armeekorpuse väekoondised sattusid «kotti». Lõpuks õnnestus meeleheitlikult vastu pannud Saksa 6. armeel Pruti läänekaldale jõuda. Vaenlane pidas seal veel kaks päeva vastu ning soovis isegi edasi tungida läbi Karpaatide Ungarisse. Hitlerlaste hävitamiseks saatis R. Malinovski kuus laskurkorpust ja ühe tankikorpuse. Suurel territooriumil arenenud äge võitlus lõppes 4. septembril meie võiduga.

Armeegrupi «Süd—Ukraine» 25 diviisist olid 18 sisse piiratud ja likvideeritud. «See on kõige suurem katastroof, mida armeegrupp on kunagi läbi elanud» — selline oli väejuhatuse hinnang oma tegevusele, mis kirjjas lahingutegevuse päevikus 5. septembril. Juba varem, 31. augustil vabastasid 2. Ukraina rinde väed Bukaresti.

12. septembril 1944 kirjutasid NSV Liidu, USA, Suurbritannia ja Rumeenia valitsus Moskvas alla vaherahukokkuleppele. See fikseeris Rumeenia antifašistlikku sõtta astumise.

Oks Punaarmee lahingutegevuse tulemusi Rumeenias oli sõbraliku koostöö kujunemine sealse armeega. Rumeenia armeel võitis ka pärast oma riigi vabastamist osa hitlerismivastases sõjast — Ungari ja Tšehhoslovakkia vabastamisest. Rumeenlased võitlesid 260 päeva koos Nõukogude armeega Saksa vägede vastu ning kaotasid 170 000 meest surnutena, haavatuna ja teadmata kadunutena. Hitlerlaste purustamine Iasi ja Kišinjovi all, augustiülestõus Rumeenias ja 3. Ukraina rinde jõudmine Rumeenia—Bulgaaria piirile avaldasid Bulgaaria sise- ja rahvusvahelisele olukorrale väga suurt mõju. Formaalselt ei võtnud Bulgaaria osa sõjast NSV Liidu vastu. Ent Bulgaaria reaktiiviline valitsus abistas Saksamaad kõigega, millega sai. Isegi pärast hitlerlaste suurt lüüasaamist Stalingradi, Kurski ja Kiievi all ei kavatsenud Bulgaaria valitsus loobuda liidust fašistliku Saksamaaga. Saksa väejuhatuse kasutas edasi selle maa lennuvälju, meresadamaid ja raudteid sõjalistel eesmärkidel. Bulgaaria väed täitsid okupatsioonivägede ülesandeid Kreekas ja Jugoslaavias ning kergendasid sellega Saksamaa võitlust NSV Liidu ja tema liitlaste vastu.

1944. a. suvel tekkis Bulgaarias revolutsiooniline situatsioon, mis kasvas septembris Punaarmee jõudmisel Bulgaariasse üle relvastatud ülestõusuks. Meie vägede Peakorter käskis 3. Ukraina rinde vägedel ja Musta mere laevastikul alustada 8. septembril lahingutegevust Bulgaarias vastu. Bulgaaria armees oli tollal 23 diviisi ja 7 brigaadi, kuid 3. Ukraina rinde väekoondiste vastas seisis vaid 4 diviisi ja 2 brigaadi.

8. septembril jõudsid Punaarmee avangardis olevad väeosad Bulgaariasse. Nende järel ja avangardist möödudes sööstis Bulgaariasse mehhaniseeritud väekoondised. Tegutsedes koostöös maavägedega, läks Nõukogude laevastik Varna ja Burgase sadamasse. Nii nagu maal, ei osutanud ka merel bulgaarlased nimetamisväärtet vastupanu. Kogu Saksa laevastik oli väejuhatuse käsul uputatud. Vaenlase meremehed võeti vangi.

Punaarmee jõudmine Bulgaariasse oli sealsele rahvale ülestõusu stiimuliks. Relvastatud ülestõus algas Sofias ööl vastu 9. septembrit. Ülestõusnud arreteerisid pärast keiser Borissi surma 1943. a. võimule tulnud regendid, ministrid ja teised monarhistid — fašistliku kliki esindajad. Bulgaaria armeel ei osutanud ülestõusnutele vastupanu, paljud väekoondised ja üksused läksid ülestõusnute poolele. Samal päeval, s. o. 9. septembril moodustati Isamaarinde valitsus eesotsas K. Georgijeviga. Uus valitsus kuulutas sõja Saksamaale ja selle viimasele liitlasele Ungarile. Bulgaarias toimusid ühiskondlik-poliitilised ja majanduslikud ümberkorraldused, kehtestati tööliste ja talupoegade võim.

Nõukogude vägede edu Poolas, Rumeenias ja Bulgaaria idapiirkondades lähendas Tšehhoslovakkia rahvaste hitlerlikest okupantidest vabanemise tundi. Septembris toimus siin relvastatud ülestõus hitlerlaste vastu. 2. septembril lendas üle Nõukogude—Saksa rinde rühm Slovakkia sõjalennukeid. Ühel neist lendas polkovnik V. Talsky — Ida-Slovakkia korpuse marionetliku valitsuse ühe armeekoondise komandöri asetäitja. Ta teatas, et juhul, kui Nõukogude väed tungivad peale Krosno suunas, toetab tema 2 diviisist koosnev korpus Punaarmeel Saksa vägede vastu.

2. septembri õhtul käskis Peakorter ellu viia pealetungioperatsiooni 1. ja 4. Ukraina rinde naabertiidadel. Eesmärgiks oli löögiga Krosno piirkonnast Duklale ja siis Prešovile jõuda Slovakkiasse ning ühineda ülestõusnutega.

Nõukogude vägede pealetung Krosno juurest Dukla-Prešovi suunas oli operatsioon, mis korraldati vaid selleks, et toetada fašistide ja nende käsilaste vastu tõusnud rahvahulki. Strateegiline olukord Nõukogude—Saksa rindel 1944. a. septembris ei nõudnud sugugi seda ohvriterikast pealetungi. Ent täites oma internatsionalistlikku kohustust, tuli Punaarmee slovakkia rahvale appi, kaotades 2 kuud kestnud ägedates lahingutes 90 000 meest surnute ja haavatuna; lisaks sellele kaotas Tšehhoslovakkia korpus ligi 6500 sõjameest.

Lahinguoperatsioonid Slovakkias ja Duklal sundisid sakslasi suunama sinna suuri jõude ning aitasid kaasa Nõukogude vägede edusammudele Targa-Karpaatides ning osalt Ungaris.

VABASTATI EESTI MANDRIOOSA

1944. a. septembris viidi lõpule Eesti mandriosa vabastamine saksa okupantidest. Selleks andis võimaluse Leningradi ja Volhovi rinde vägede edukas pealetung 1944. a. jaanuaris-veebruaris ning jõudmine Narva lähistele, eriti aga augustis alanud Tartu ja sellele järgnenud Riia ning Tallinna pealetungioperatsioonid.

Sõja-ajaloolane Arved Kalvo on tõestanud, et vaenlase vastupanu nende kolme pealetungioperatsiooni ajal oli erinev. Väga visalt panid hitlerlased vastu Tartu ja Riia pealetungioperatsioonid. Seepärast kandsidki 3. Balti rinde väed, sealhulgas Lõuna-Eesti vabastanud 67. armee ja 1. löögiarmee palju suuremaid kaotusi kui Eesti mandri põhiosa vabastanud Leningradi rinde 2. löögiarmee ja 8. armee.

Tartu pealetungioperatsiooni eesmärk oli vaenlase 18. armee purustamine. Vastavalt 3. Balti rinde juhataja armeekindral I. Maslennikovile 6. augusti käskkirjale pidi 67. armee kindralleitnant V. Romanovski juhtimisel läbi murdma vaenlase kindlustatud liinist Troitsa ja Pankjavitša vahel ning andma pealöögi vasakul tiival Võru—Otepää—Elva suunas.

Tartu pealetungioperatsioon algas «Marienburgi» kaitseliini purustamisega 10. augustil ja kestis 6. septembrini. «Marienburgi» kaitseliinile jõudsid 3. Balti rinde väed juuli lõpul pärast Pihkva—Ostrovi operatsiooni edukat lõpetamist.

Tartu pealetungioperatsiooni I etapil 10.—15. augustini murdsid meie väed läbi vaenlase kaitseliinist. Eesti NSV territoorium vabastati 67. armee väekoondiste poolt: 11. augustil Petseri, 13. augustil Võru. Samal ajal tungis 1. löögiarmee kiiresti üle Haanja Tsooru, Sõmerpalu suunas, vabastas 14. augustil Antsla ja jõudis Sangaste alla.

Pealetungi II etapil 16.—25. augustini tuli tõrjuda arvukaid vaenlase vasturünnakuid. Rinde vasakul tiival jõudsid 1. löögiarmee ja 54. armee väed hitlerlaste «Valga» kaitseliinile Väike Emajõe ja Gauja jõe joonel. Rinde paremal tiival arenesid ägedad lahingud Tartu pärast. 67. armeel anti rinde reservist juurde 118. laskurkorpust, 16. üksik tankibrigaad, liikursuurtükkide polk jm. 25. augustil Tartu vabastati. See andis võimaluse meie vägedele edasitungiks Kesk- ja Põhja-Eestisse.

Tartu pealetungioperatsiooni III etapil 26. augustist 6. septembrini püüdis vaenlane Tartu juures kahel korral ulatuslike vasturünnakutega edu saavutada, ent Tartut ja platsdarmi selle juures ta enda valdusse ei saanud.

Valga kaitseliinile jõudnud 3. Balti rinde väed tegid ettevalmistusi Riia pealetungioperatsiooniks.

Pärast rasket olukorda Tartu all ning tundes Nõukogude vägede ägedat survet Riia lähistel, asus armeegrupi «Nord» juhatus Hitleri teadmata maavägede kindralstaabi loal septembri algul välja töötama plaani «Königsberg». 10. septembril nimetati see plaaniks «Aster», milles nähti ette hitlerlike vägede väljaviimine Eestist.

3. Balti rinne pidi pealetungil Riia suunas läbi murdma neljast vaenlase kindlustatud liinist, millest vaid esimene — «Valga» — asus Eesti NSV pinnal. Selle liini läbimurdmine oli äärmiselt raske. 67. armee ja 1. löögiarmee ründasid vaenlase positsioone Pikasillast kuni Tõllisteneni Tõrva ja Valga suunas. Et neis lahinguis otsustati 18. armee ja operatiivgrupi «Narva» saatus, siis panid okupandid vihaselt vastu. Lahingud olid ohvriterikkad. Näiteks üks lahingupäev Väike Emajõe põhjustas 3. Balti rinde vägedele niisama palju kaotusi kui Leningradi rinde vägedele kogu Eesti ülejäänud mandriosa vabastamine Tallinna pealetungioperatsioonis 17.—26. septembrini. Hoolimata vaenlase ägedast vastupanust vabastati 19. septembril Valga ja Tõrva ning jõuti Lätisse. 3. Balti rinde paremal tiival põhja ja loode pool Tõrvat osutas vaenlane vastupanu veel isegi 22. septembril, mil meie väed vabastasid Tallinna, Türi, Lelle, Võhma ja lähenesid põhja poolt Viljandile. Vaenlase vastupanu aitas murda 10. tankikorpuse rünnakule minek ning selle jõudmine 23. septembriks Valmierasse. Lääne-Eesti vabastamisele aitasid tõhusalt kaasa Leningradi rinde 2. löögiarmee väekoondised, kes Tallinna pealetungioperatsiooni käigus löid vaenlase eemale Tartu lähistelt ja vabastasid 23.—25. septembrini Viljandi- ja Lõuna-Pärnumaa. Mis puutub 3. Balti rinde vägedesse, siis pärast operatiivgrupi «Narva» põhijõudude taandumist Riia lahe kaldalt nõrgenes ka hitlerlaste vastupanu ning liiguti kiiremini Riia suunas.

Nagu teada, olid vaenlasel Narva rindelõigus tugevasti kindlustatud positsioonid, millest läbimurdmine isegi pärast Narva vabastamist 26. juulil oleks nõudnud suuri ja põhjendamatuid ohvreid. Leningradi rinde juhatus otsustas operatiivgrupi «Narva» kaitses purustada löögiga Emajõe joonelt Rakvere ja Tapa suunas.

17. septembri hommikul kuulutasid suurtükiväe kogupaugud Emajõe joonel Tallinna pealetungioperatsiooni algust. Kell 8.20 alustasid ka 8. Eesti laskurkorpuse «7. laskurdiviisi 27. polk polkovnik N. Trankmanni ja 354. polk polkovnik V. Võrgu juhatusel suurtüki- ja jalaväetule toetusel Emajõe ületamist, jõudsid võrdlemisi kiiresti vastaskaldale ning tungisid vaenlase kaitsesse, ilma et see oleks erilist vastupanu avaldanud. Meie suurtükiväelased olid teinud «puhta töö». Üle jõe minekut soodustas ka hommikune udu, mis püsis peaaegu kella kümneni. . . . Kell 11 oldi vaenlase peamisest kaitsesvõõndist läbi. . . . Pealetungi kiirendamiseks viidi pärastlõunal Taavetlaurist lääne pool lahingusse korpuse teine eselon — 249. eesti diviis — Selguse ja Kogri suunas. Nii meenutab pealetungi algust kindralleitnant L. Pärn. Koos Eesti sõjameestega forsseerisid ida pool Tartut Emajõe ka 30. kaardiväe laskurkorpuse väeosad ning liikusid ida suunas. Loode pool Tartut läksid pealetungile 2. löögiarmee 108. laskurkorpuse väeosad, kes visade lahingutega edasi liikusid, murdes vaenlase vastupanu Amme ja Pedja jõe joonel. Ka vasakul tiival täiendavalt lahingusse viidud 116. laskurkorpust ei saavutanud pealetungi esimestel päevadel suuremat edu. 2. löögiarmee vasak tiib kohtaski pealetungi esimestel päevadel märgatavalt suuremat vastupanu kui parem tiib. Seepärast murdsid piki Peipsi järve läänekallast pealetungivad 8. Eesti laskurkorpuse väeosad võrdlemisi kergesti vaenlase vastupanu.

2. löögiarmee edukas läbimurre Emajõe joonelt ja kiire edasitung põhja suunas sundisid vaenlast alustama Narva rindelõigust vägede äraviimist juba 18. septembri õhtul — päev varem ettenähtust — ning see ei kujunenud plaanipäraseks. Selles olid «süüdi» 2. löögiarmee väekoondised, eriti aga armee paremal tiival tegutsev 8. Eesti laskurkorpuse, samuti soomustankivägedest moodustatud mobiilsed eelsalgad, mis loodi kõikides korpustes.

Eesti korpuse eelsalk polkovnik N. Trankmanni juhtimisel tõkestas 20. septembri hommikul taganemistee suurele vaenlase kolonnile Avinurme piirkonnas. Hävitati üle 300 ja võeti vangi üle 100 vaenlase sõduri ja ohvitseri. 20. septembri õhtuks jõudsid Narva alt taanduvat vaenlast jälitama asunud 8. armee eelsalgad Rakveresse ja Kadrinasse. 21. septembril jõudis Tapale 108. laskurkorpuse liikuv eelsalk.

21. septembri õhtul sulges 8. Eesti laskurkorpuse 249. laskurdiviis tee hitlerlaste poolt teise tuhanda mehelisele kolonnile. Porkuni ja Tamsalu piirkonnas arenenud lahingus kaotas vaenlane ligi 500 meest surnutena, üle 700 sõduri ja ohvitseri võeti vangi. Need olid 20. SS diviisi, 209. jalaväediviisi ja 292. piirikaitsepataljoni riismed.

21. septembri hommikul muudeti seni põhja suunas liikunud 2. löögiarmee pealetungi suunda nii, et armee väeüksused hakkasid liikuma Pärnu ja Viljandi suunas. 8. armee, kelle koosseisu arvati ka 8. Eesti laskurkorpuse alates 22. septembri hommikust (sellest teatas L. Pärnale 21. septembri hommikul 2. löögiarmee juhataja kindralleitnant I. Fedjuninski), jätkas pealetungi Tallinna suunas. 21. septembri õhtupoolikul alustasid taganeva vaenlase jälitamist väekoondiste liikuvad eelsalgad, mille koosseisu tanki ja liikursuurtükiväeosade kõrval kuulusid veel tankitõrje-, õhukaitse-, kaardiväemüüripildujate, sapööri- ja laskurüksused. Erinevaid teid pidi liikusid Tallinna peale neli sellist eelsalka. Üheks nendest oli 8. Eesti laskurkorpuse löögigrupp polkovnik V. Võrgu juhtimisel. Teele asuti Paasverest 21. septembri õhtupoolikul. Teel Tallinna läbiti 120 km, kusjuures L. Pärna poolt seatud marsruut oli valitud õnnestunult. Vaenlase organiseeritud vastupanu kohtas eelsalk vaid Tamsalu ja Ambla vahelistes metsades ning Pirita jõel Vaskjala juures. Siin murti vaenlase vastupanu. Kell 9 jõudis korpuse ja 7. Eesti laskurdiviisi raadiojaamade sideohvitserideni teade, et eelsalk on jõudnud Ülemistele. Kell 11.30 sisenesi Tartu maanteed kaudu linna. Teel hõivati lennujaam 25 lennukiga ning suunduti Toompeale, kus 354. laskurpolgu leitnant J. Lumiste ja jefreitor E. Nagelmann viisid punalipu Pika Hermannini torni.

Tallinna vabastamisest võtsid aktiivselt osa ka teised liikuvad eelsalgad ja Punalipuline Balti Laevastik. Viimase meremehed katsid pealetungi käigus 8. armee paremat tiiba merelt ja õhust ning saatsid merejalaväe dessante Soome lahe saartele, Kunda, Loksa, Tallinna ja Paldiski sadamatesse.

1. Fedjuninski meenutab: «Tallinnas said Eesti korpuse väed saagiks 25 lennukit, 185 suurtükki, 200 autot, sadamas 5 laeva, kus olid nõukogude sõjavangid ja eraisikud. Hitlerlased tahtsid neid viia Saksamaale, kuid hoogne pealetung ajas nende plaani nurja.»

22. septembri lõunaks oli Tallinn täielikult vabastatud. Vaenlane ei osutanud organiseeritud vastupanu ning tema purustatud väeriismed põgenesid Haapsalu ja Pärnu suunas.

Ka teised Leningradi rinde väed jätkasid vaenlase jälitamist. Polkovnik V. Protsenko eelsalk vabastas koostöös 108. laskurkorpuse diviiside eelsalkadega 23. septembril Pärnu. Samal päeval vabastasid 116. laskurkorpuse väeosad Viljandi. Seejärel liikusid mõlemad korpused Riia suunas ja ületasid 25. septembril meie vabariigi piiri.

26. septembriks, mil lõppes Leningradi rinde Tallinna pealetungioperatsioon, olid vaenlase viimased tugipunktid Eesti NSV mandril likvideeritud. 2. löögiarmee liikuvad eelsalgad jõudsid selleks ajaks ühineda 3. Balti rinde vägedega Skrodeli kandis, 8. Eesti laskurkorpuse väeosad alustasid ettevalmistusi Lääne-Eesti saarte vabastamiseks.

Nõukogude vägede kiire pealetung ja maa kiire vabastamine, eriti Põhja-Eestis, ei võimaldanud vaenlasel täies ulatuses rakendada oma ebainimlikke purustus- ja hävitusplaane. Vaatamata vaenlase tekitatud suurtele kahjustustele algas varsti kiire majanduslik ja ühiskondlik-poliitiline ning kultuuriline ülesehitustöö.

Nõukogude Kool

9 . 1984

PARTEI OTSUSED ELLU

- 6 **K. VANA** Ametiühing ja koolireform ●
10 **E. TŠEREVAŠKO** Koolireform toob kutsekooli noortele lähemale ●

MEIE INTERVJUU

- 14 **ÖTÜ** saab nelja-aastaseks ●

KOOLIJUHI VEERUD

- 16 **J. VENE** Ka koolitöötaja vajab ergutamist ●

KASVATUSTEEMADEL

- 20 **A. PINT** Kuidas teie lapsed õpivad? ●
24 **V. RATASSEPP** Alkoholismivastase selgitustöö pedagoogilis-psühholoogilisi aspekte ●
28 Teadlik distsipliin on aja nõue ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 31 **A. UMDA** Juht, soosik, liider kooliklassis ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 34 **M. TUULIK** Katse mõõta algklassiõpilaste suhtumist kaastlastesse, töösse ja iseendasse ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 37 **H. SAARI** Omastav kokku ja lahku: mitmus ja mõjurid ●
40 **E. KÄRNER** Temaatilis-loominguline meetod abikooli kunstiopetuse tundides ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 44 **L. REINAP** Mäng söimes ●

KOOLIMUUSIKA

- 48 20 aastat JO-LE-MI-d ●

- 54 KROONIKA



ALEKSANDR PINT, NSV Liidu PA korrespondentliige, pedagoogikadoktor, TRÜ professor.

Alustanud 1929. aastal Eestimaal tööd algkooliõpetajana, on ta 1932. aastast peale töötanud mitmes meie maa kõrgkoolis. Avaldanud üle 300 teadustöö. Arvukalt on talt probleemkirjutisi üleliidulistes ja vabariiklikes väljaannetes. Tema juhendamisel on kaitstud 40 kandidaadi- ja 2 doktoriväitekirja.

Ta on NSV Liidu pedagoogika-uuringute koordinatsiooninõukogu sektiiooni esimees, NSVL PA pedagoogika ajaloo ja teooria osakonna büroo liige, Üleliidulise Õhingu «Teadus» juures asuva pedagoogika- ja psühholoogia-teadmiste propaganda teaduslik-metoodilise sektiiooni esimehe asetäitja, ajakirja «Semja i Škola» toimetuse kolleegiumi ja TRÜ spetsialiseeritud Õpetatud Nõukogu liige.

A. Pindi tegevust on märgitud valitsuse autasudega, ta on Vene NFSV teeneline teadlane.

© Kirjastus «Perioodika»
«Nõukogude Kool» 1984

AUTOREID



VÄINO RATASPEPP, Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi teadusdirektor, pedagoogikakandidaat, vanemteadur. Lõpetanud 1956. aastal E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi bioloogia ja keemia erialal. Aastail 1961 kuni 1982 töötanud keemiaõpetajana Tallinna 16. ja 22. keskkoolis, ENSV PTUI-s vanemteaduri ja sektorijuhatajana. 1974. aastal kaitses TRÜ-s kandidaadiväitekirja. 1982. aastast praegusel töökohal. ÕPUI teadussekretär, ENSV Haridusministeeriumi keemikomisjoni esimees ja ENSV Ühingu «Teadus» juhatuse ateistliku kasvatussekttsiooni bürooliige. Keemiaõpikute kaasautor ja keemia töövihikute ning muu õpre-metoodilise kirjanduse autor, avaldanud üle 100 teadusliku ja teaduslik-metoodilise töö. On NSV Liidu haridustöö eesrindlane.

Fotod
TONU KALLE ja
PEETER SIRGE

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Kunstiline toimetaja M. OLEP

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ

- 6 К. ВАНА. Профсоюзы и школьная реформа ●
10 Э. ЧЕРЕВАШКО. Школьная реформа приблизит профессиональную школу молодежи ●

НАШЕ ИНТЕРВЬЮ

- 14 Ученическому научному обществу четыре года ●

КОЛОНКА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

- 16 Ю. ВЕНЕ. И учителя следует поощрять ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 20 А. ПИНТ. Как учатся ваши дети? ●
24 В. РАТАССЕПП. Педагогико-психологические аспекты противоалкогольной разъяснительной работы ●
28 Воспитание сознательной дисциплины ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 31 А. УМДА. Вождь, фаворит, лидер в школьном классе ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 34 М. ТУУЛИК. Попытка измерить отношение учащихся начальных классов к одноклассникам, работе и самому себе ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 37 Х. СААРИ. Слитное или раздельное написание родительного падежа в эстонском языке (множественное число и воздействующие факторы) ●
40 Э. КЯРНЕР. Об использовании тематически-творческого метода на уроках художественного воспитания во вспомогательной школе ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 44 А. РЕЙНАП. Игра в яслях ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 48 20 лет системы JO-LE-MI ●

- 54 ХРОНИКА

Ametiühing ja koolireform

KALLE VANA,
Haridus- ja Teadustöötajate Ameti-
ühingu Vabariikliku Komitee esi-
mees

Üldharidus- ja kutsekooli reform on üleriigilise ulatusega ja suure sotsiaalpoliitilise tähtsusega strateegiline programm rahvahariduse ja sirguva põlvkonna kasvatamise täiustamiseks arenenud sotsialismi tingimustes.

NLKP Keskkomitee aprillpleenumil anti nõukogude haridussüsteemile ja nõukogude koolile kõrge hinnang, ent meie ühiskonna sotsiaalpoliitiline ja majanduslik areng nõuavad uut, veelgi sügavamat lähenemist sirguva põlvkonna õpetamise ja kasvatamise küsimustele.

Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuunad arendavad tänapäeva tingimustest lähtuvalt edasi leninlikke ideid haridust ja tööks ettevalmistust ühendava polütehnilise kooli kohta. Reformi ulatus, kompleksus, ühiskonna kasvatuspotentsiaali võimalikult täielik ärakasutamine ja suunatus kooli sotsiaalsele tegelikkusele lähendamisele peab tõstma meie haridusasutuste töö uuele kvalitatiivsele tasandile. Üldisele keskharidusele peab lisanduma üldine kutseharidus, kuivõrd ei saa ehitada uut ühiskonda inimestega, keda pole õpetatud tööd tegema.

Koolireformist tulenevad haridusasutustele järgmised põhiülesanded:

- tõsta õpetamise ja kasvatamise taset, kindlustada iga aine õpetamine senisest kõrgemal teaduslikul tasemel ja teaduste aluste kindel omandamine; tagada ideelis-poliitilise, töö- ja kõlbelse kasvatuse, samuti esteetilise ja kehalise kasvatuselise tõhustamine;
- töökasvatuse, -õpetuse ja kutse-suunitluse korralduse põhjalik parendamine; õpetamise polütehnilise ja praktilise suunitluse tugevdamine; noorsoo üldisele kutseharidusele ülemineku kindlustamine;

- õpetaja ühiskondliku prestiiži tõstmine, tema teoreetilise ja praktilise ettevalmistatuse parendamine, haridussüsteemi kaadri vajaduse kindlustamine; haridustöötajate palga tõstmine, nende elamis- ja olmetingimuste parendamine, meditsiinilise teenindamise ja puhkuse parem korraldamine;

- materiaalbaasi tugevdamine;

- kooli, perekonna ja üldsuse koostöö edasiarendamine.

Osavõtt nende ülesannete elluviimisest eeldab ametiühingukomiteede organisatoorse ja poliitilise töö stiili ja meetodite järjekindlat täiustamist, nende osatähtsuse ja vastutuse suurendamist koolide, lasteasutuste ja keskeriõppeasutuste õppekasvatustöö korralduse ning pedagoogilise kaadriga tehtava töö eest. Nende probleemide lahendamisel on vaja loomingulist lähenemist, asjalikkust ja enesekriitikat.

Reformi elluviimisega seotud töö planeerimise lähtepunktiks peab saama iga õppeasutuse ja haridussüsteemi all-lüli seniste õppekasvatustöö tingimuste, selle korralduse ja resultatiivsuse põhjalik ning enesekriitiline analüüs reformi põhisuundade nõuetest lähtuvalt. Teades täpselt asjade tegelikku olukorda ja seatud lõppeesmärki, tuleb kavandada esmased ja perspektiivülesanded reformi ellurakendamisel.

Jätkata tuleb reformi kohta käivate partei ja valitsuse dokumentide mõtte ning sisu põhjalikku tundmaõppimist, saavutada, et kõik ametiühingutöötajad ja aktivistid tunneksid reformi materjale, et iga õpetaja ja kasvataja täpselt teaks, mida, kuidas ja milliseks tähtjaks tal teha tuleb.

Reformi sisu tundmaõppimine ja sellest tulenevate ülesannete ning nende elluviimise abinõude arutelu peab saama meie aktiivõppuste ja seminaride põhiteemaks.

Ametiühingutöö peaulesanne reformi materjalide tundmaõppimisel on saavutada, et iga haridustöötaja tunnetaks vastutust reformi elluviimise eest. See eeldab pedagoogilistes kollektiivides vastava moraalse ja loomingulise õhkkonna loomist, vajaliku suhtumise ja meelestatuse kujundamist, kuivõrd nn. tunniandja mentaliteediga õpetajatega reformi ellu ei vii.

Koolitöö sisust ja meetoditest on vaja otustavalt välja juurida formalismiilmingud, lõplikult üle saada subjektiivsusest õpilaste teadmiste hindamisel ja protsendimaaniast. Kooli tegevuse resultaate hindamisel tuleb esmajärjekorras lähtuda õpilaste teadmiste sügavusest ja kindlusest, nende ideelistest ning kõlbelistest omadustest, eluks ja tööks ettevalmistatusest.

Reformis on määrav õpetaja — ühiskonna volitatud isik, kelle tegevusest reformi elluviimine kõige otsesemalt sõltub. Esmakordselt meie maa ajaloos rakendatakse nii ulatuslikult ja konkreetselt ellu leninlikku ideed hoolitsusest õpetajaskonna eest. Koolireform

tõstab õpetaja autoriteedi uuele kõrgusele, kuid sellega koos kasvab ka tema vastutus ühiskonna ees sirguva põlvkonna õpetamisel ja kasvatamisel. See nõuab uut lähenemist, n.-ö. missioonitunnetust, samuti aktiivset võitlust astumist kõigi koolielu negatiivsete ilmingutega.

Õppe-kasvatustöö kvaliteedi tõstmine on võimatu, tõstmata kogu õpetajaskonna teoreetilise, ainealase ja üldkultuurilise ettevalmistuse taset. Kavandatud on konkreetsed meetmed õpetajate kvalifikatsiooni järjekindlaks tõstmiseks ja pedagoogiliste õppeasutuste töö parendamiseks.

Senisest aktiivsemalt peavad nende küsimustega tegelema ka pedagoogilised õppeasutused, ametiühingukomiteed, haridusasutused.

Ametiühingukomiteed peavad osalema õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise plaanide koostamises ja senisest rangemal kontrollil nendele täitmist, rohkem tähelepanu pöörama õpetajate enesetäiendamise paremale korraldamisele, hoolitsemisele, et igale õpetajale oleks võimaldatud metoodiline (raamatukogu) päev, et tunniplaani koostamisel oleks kõikidele õpetajatele kindlustatud optimaalne töörežiim. Pedagoogilises kollektiivis on vaja kuiundada selline loominguiline õhkkond, et iga õpetaja tunnetaks sisemist vajadust oma teadmiste täiendamiseks, luua selleks ka kõik võimalused.

Ametiühingu aktiivsel osavõtul peab toimuma õpetajaskonnale väärilise järelkasvu kindlustamine, pedagoogikute propageerimine, eeldustega noorte, eriti noormeeste väljaselgitamine ja pedagoogilistesse õppeasutustesse suunamine. Õpilastele nende pedagoogiliste eelduste ja võimete proovimiseks tingimuste loomise kõrval on oluline ka igati tugevdada koolide ja pedagoogiliste õppeasutuste vahelisi sidemeid, korraldada süvendatud aineõpetusega koolides pedagoogika fakultatiivkursusi jne.

Ametiühingukomiteedel on oluline osa õpetaja töö kvaliteedi mõjustamisel — seda osavõtuga õpetajate atesteerimisest, mis lähitulevikus hakkab toimuma ka kasvatajatele ja vanempioneerijuhtidele. Just siin antakse hinnang õpetaja tööle, tema ainealasele ja ideelispoliitilisele ettevalmistatusele ning suhtumisele, edaspidi aga ka tema panusele koolireformi ellurakendamisse. Õpetajale esitatakse nõudmist tase peab reformi nõuetest lähtuvalt olema senisest tublisti kõrgem.

Erilise tähelepanu alla tõuseb klassijuhataja kui üks olulisemaid õpetajarolle koolielus — temast peab saama klassikollektiivi tõeline organisator ja iga kollektiivi liikmeni jõudev kasvataja. Haridustöötajate materiaalsel ja moraalsel stimuleerimisel tuleb eriti silmas pidada õpetajat kui klassijuhatajat, esitada esmajärjekorras aunimetuste ja autasude saamiseks just neid, arvestades nende suurt ja vaevanõudvat tööd.

Palju organisatsioonilisi ja psühholoogilisi

pedagoogilisi probleeme tuleb meil lahendada seoses kavandatud üleminekuga 6-aastaste õpetamisele aastatel 1986 — 1990. Lasteaedades peavad 6-aastasi hakkama õpetama nii kasvatajad kui õpetajad. Kuueaastaste õpetamine koolide juures nõuab vastava materiaalbaasi loomist, neile magamis- ja mänguvõimaluste ning hügieeninõuete täitmise kindlustamist.

Ametiühingukomiteede ülesanne seisab selles, et koostöös haridusorganite, koolide ja lasteasutuste juhtkondadega leida teed nende küsimuste lahendamiseks nii rajooniti kui ka igas haridusasutuses. Vaja on leida sobivad töötajad ja need ette valmistada, samuti hoolitseda selle eest, et õppima võetaks ainult neid, kes 1. septembriks on saanud 6-aastaseks, tihendada sidemeid koolieelsete lasteasutustega ja organiseerida laialatulist selgitustöö lastevanemate hulgas. Asjale kasuks tuleb nende rajoonide ja koolide/lasteaedade töökogemuse tundmaõppimine, kus on juba 6-aastaste õpetamisele üle mindud. Peamine on, nagu ütles G. Alijev NSV Liidu Ülemnõukogu istungjärgu ettekandes, et 6-aastaste õpetamisele tuleb üle minna järk-järgult, pärast väga põhjalikku ettevalmistustööd, ruttamata ja administratiivse surveta.

Täiustamist vajab õhtu- ja kaugõppekoolide töö. Eelkõige tuleb meil hoolt kanda selle eest, et võimalikult kõik õpilased saaksid keskhariduse õigeaegselt ega lahkuks koolist, kutsekoolist või keskeriõppeasutusest keskharidust omandamata.

Jätkub optimaalse koolivõrgu väljaarendamine meie vabariigis. Lähemas tulevikus on kavas ehitada 31 000 üldhariduskooli õpilaskohta ja 1100 eriinternaatkooli ning sanatoorset tüüpi internaatkooli õpilaskohta. Täiustama peab planeering, finantseerimine ja materiaal-tehniline kindlustatus.

Haridusobjektide ehitamise praktika vajab tunduvalt paremat korraldamist. HTT AÜKK pleenul märgiti tõsiseid puudusi meie vabariigi haridusobjektide ehitamises maarajoonides: 1983. a. täitsime koolihoonete ehitusplaani 89 %, koolieelsete lasteasutuste 92 % ja elamuehituse plaani ainult 70 % ulatuses (Palivere eriinternaatkooli ja Põltsamaa kk. internaadid). Enamikul juhtudel on tegu üleminevate objektidega, kus tööd nimetatud aastaks ettenähtud mahus tegemata jäid.

Haridusobjektide ehituses esinevates puudujääkides on eeskätt süüdi need organisatsioonid, kes neid ehitavad. Suur osa vastutusest lasub aga ka haridusorganitel ja meie ametiühingukomiteedel, kes ehituse käiku ja objektide vastuvõtmist peavad kontrollima. Tihedam peab olema koostöö RSN täitevkomiteedega.

* * *

Reformi põhisuunad konkretiseerivad nõukogude kooli leninlikku põhimõtet — ühen-

dada õpetamine tootva tööga, lähtudes arenenud sotsialismi vajadustest ja tingimustest. NLKP Keskkomitee peasekretär K. Tšernenko ütles oma kõnes Moskva Kuibõševi valimisringkonna valijaile: «Kasvatamise üks tähtsamaid ülesandeid on äratada õpilastes armastust töö vastu, lülitada kasvatusprotsessi tootev töö.»

Siin ei alusta me tühjalt kohalt. 1983. aastal asus üldhariduskoolis süvendatud tööõpetusega omandatud erialal tööle või õppima 34,3 % lõpetanutest (NSV Liidu keskmine 20 %), linnati-rajooniti on aga pilt üsna erinev: linnadest Pärnu 45 %, Kohtla-Järve 44,5 %, Tallinn aga 19,7 %; rajoonidest: Kohtla-Järve 74,2 %, Rakvere 62 %, Viljandi 56 %, samas aga Haapsalu 20%, Võru 23 %.

Eelmisel suvel osales ühiskasuliku töö organiseeritud vormides ligemale 57 000 ja individuaalkorras ligi 27 000 6.—10. klasside õpilast, seega kokku 84 000 õpilast. See arv ei ole väike, arvestades, et meie vabariigi koolides õpib 1.—11. klassini üldse 196 000 õpilast.

Samas peame tõdema, et me ei ole suutnud õpilaste suviseks tööks vajalikke tingimusi luua — seni pole meie vabariigis välja ehitatud veel ühtki õpilaste töökoondiste jaoks mõeldud statsionaarset baasi. Sageli kasutatakse maleva- ning töö- ja puhkelaagrite rühmade majutamiseks ruume, mis ei vasta kehtivatele nõuetele. Näib, et õpilaste suvisel töö korraldamisel on optimaalne Tallinna Mere-rajooni rakendatud nn. kolmnurga variant, neid küsimusi lahendatakse koostöös kool — šeffettevõtte ja selle šefflusalune majand. Statsionaarsete majutusbaaside rajamine on reaalne majandi ja šeffettevõtte ühise ettevõtmissena, kusjuures ettevõtte saaks baasi kasutada sügiseste ja kevadiste põllumajanduse abistamistööde korraldamisel ning oma töötajate puhkuse organiseerimisel.

Reformi valguses tuleb töökasvatust võtta mitte ainult kui isiksuse kujundamise olulist faktorit, vaid ka kui vahendit rahvamajanduse tööjõuressursside vajaduse rahuldamiseks. Rakendamisel on meetmed tööõpetuse paremaks materiaalseks ja organisatoorseks kindlustamiseks. Rahvamajanduse eriharudes on planeeritud rajada kaasaegsete seadmetega varustatud töökohad õpilastele nende lülitamiseks tootvasse töösse.

Ametiühingutöös tuleb senisest tõsisemat tähelepanu pöörata kooli ja šeffettevõtte vaheliste koostöölepingute väljatöötamisele. Just koostöölepingud peavad kujunema kavandatu ellurakendamise oluliseks instrumendiks, määrates kindlaks, mida, kuidas, kelle poolt ja milliseks tähtjaks tuleb teha.

Antud on ülesanne luua õpilaste tootmisbrigaadid kõigis kolhoosides, sovhoosides ja suuremates maakoolides, luua neis alalised lülid erinevate põllumajanduslike tööde teostamiseks.

ENSV Haridusministeerium on välja kuu-

lutanud vabariikliku kooliümbruste ülevaatusse, mille järjekordne etapp toimub käesoleval sügisel. Vaja on kooliümbruste korrastamisel ja kaunistamisel jõukohasele tööle rakendada võimalikult kõik kooli õpilased.

Kahjuks ei kujuta seni kasutuses olevad õpilaste töökorralduse vormid endast korrapärast ja läbimõeldud süsteemi, aitavad vähe kaasa elukutsevalikule. Koos tööstus- ja põllumajandusettevõtetega on vaja need eraldi seisvad lülid terviklikku ahelasse ühendada.

* * *

Reformi põhisuundades on kindlaks määratud abinõud ka koolieelsete lasteasutuste töö paremaks korraldamiseks. Väljatöötamisel on programmilis-metoodiliste dokumentide kompleks lasteaedade töö ümberkorraldamiseks.

Koolieelsete lasteasutuste kohtadega kindlustatus oli meie vabariigis 1983. a. 61,7 % (NSVL keskmine 52,7 %), maal 34,9, linnas 74 %. XII viisaastaku lõpuks on kavas lasteaiakohtadega kindlustada kogu kohti vajav kontingent.

Laiema leviku peavad saama lasteaiad-alkoolid, nagu see on Tallinna Näidislinnavabrikus-sovhoosis Saha-Lool.

Kehtestamisel on laste toitlustamise uued normatiivid. Muutmisele tuleb ka lasteaiatasu, lähtuvalt perekonna iga liikme kohta tulevast kogusissetulekust. Rakendatakse meetmeid lasteasutuste töötajate tööttingimuste parandamiseks: kuni kolmeaastastega tegelevatele meditsiiniõdedele ja söimerühmade kasvatajatele kehtestatakse 6-tunnine tööpäev ja iga-aastane 36-tööpäevane puhkus. Hoidja ametikoha asemel kehtestatakse kasvataja abi ametikoht ja tõstetakse ka selle töötaja palka.

Otsustavalt on vaja senisest paremini ennetada ja vähendada laste haigestumist koolieelsetes lasteasutustes, sest see mõjustab otseselt tööjõuressursside kasutamise koefitsienti rahvamajanduses. Tööaja kaod seoses haige lapse eest hoolitsemisega on lubamatult suured. Laste haigestumise tõttu ei kasutatud 1983. aastal meie vabariigis lasteaiakohti keskmiselt 20 päeva lapse kohta (Nõukogude Liidu keskmine 18 päeva linnas, 12 päeva maal).

Koostöös haridus- ja tervishoiuorganitega tuleb meil aastatel 1985—1988 korraldada ülevabariigiline maalasteaedade ülevaatus laste kehalise kasvatus, tervise kaitse ja laste haigestumise vältimiseks tehtava töö hindamiseks ning tõhustamiseks. Rajoonide ülevaatus tähtjaks on kinnitatud aastad 1985—1986, vabariiklik ülevaatus toimub 1987. aastal. Paremalt esitatakse üleliidulisele ülevaatussele.

* * *

Andes rahvaharidusele suuri ning vastutusrikkaid ülesandeid, hoolitseb partei ja riik

ka haridustöötajate materiaalse kindlustatuse, nende töö-, olme- ja puhketingimuste parandamise eest. Oluliselt tõstetakse haridustöötajate palka.

Ametiühingukomiteedel seisab seoses töö tasustamise uuele süsteemile üleminekuga ees suur organisatoorne ja ka selgitustöö. Peamine on selles, et töö tasustamise uuele süsteemile üleminek aitaks igati kaasa pedagoogilise töö efektiivsuse tõstmisele ja reformi põhisuundades esitatud ülesannete edukale lahendamisele.

Uue süsteemi väärtus on see, et ta aitab kaasa kolme olulise momendi lahendamisele. Need on palga tõus, selle suurenemine töötatud aastate jooksul ja kõrgesti kvalifitseeritud pedagoogilise töö materiaalne stimuleeritus.

Staažiarvestuses tulevad muudatused on suunatud noorte spetsialistide kinnistamisele koolis ja õpetajate materiaalse kindlustatuse parandamisele nende töötamise kõige viljakamal perioodil.

Algklassiõpetajate normkoormuse vähendamine 20 tunnile loob võimaluse esteetilise tsükli ja kehalise kasvatus tundide üleandmiseks vastava ala spetsialistidele, vähendama sellega õpetaja töötasu.

Seoses käesolevast sügisest kehtima hakkavate palgamuudatustega tuleb ametiühingukomiteedel koos juhtkonnaga igas koolis luua tarifitseerimiskomisjonid, teha pedagoogilise staaži ümberarvestused, arvutada palgad ja lisatasud. Arvestades vigade rohkust aastakümneid muutumatuna püsinud palgaarvestuses, seisab ees äärmiselt pingeline ja suurt täpsust ning tähelepanu nõudev töö.

Lihne ei ole kõikides linnades/rajoonides preemiafondi loomine. Teatavasti on linnade/rajoonide haridusosakondadel lubatud kulutada kooskõlastatult vastavate ametiühingukomiteedega õppe-kasvatustöös parimaid tulemusi saavutanud haridusasutuste kollektiivide ja üksikute pedagoogide ergutamiseks osa vahendeid, mis on saadud allasutuste palgafondi kokkuhoiust 1,5 % ulatuses aasta plaanilisest palgafondist (seni oli see 0,1 %).

Reformi põhisuundades nähakse ette abinõud ka haridustöötajate elamistingimuste parandamiseks. Meie vabariigi haridustöötajad said 1983. a. kokku 456 korterit, neist 271 RSN täitevkomiteede eraldusega ja 185 — majanditelt. Aktiivselt on korteritega abistanud majandid Harju rajoonis — 29, Rapla raj. — 24, Paide raj. — 19, Rakvere ja Võru raj. — 18 korterit. RSN täitevkomiteedest on haridustöötajatele rohkem kortereid eraldanud Tallinn — 44 (+ 136 kooperatiivkorterit), Viljandi raj. — 34, Kohtla-Järve linn 24, Paide raj. — 22 korterit. Ühtki korterit pole aasta jooksul eraldanud Valga rajooni majandid ja Kohtla-Järve rajooni RSN Täitevkomitee.

Elamistingimuste parandamisega seotud küsimuste lahendamiseks peavad ametiühingukomiteed täpselt tundma töötajate korterite

olukorda ja kehtivat seadusandlust, pidama nõuetekohast elamispinna vajajate arvestust. Koostöös haridusorganitega tuleks igas linnas ja rajoonis välja töötada elamispinnaga kindlustamise perspektiivplaan nii rajooni kui ka üksikute haridusasutuste lõikes ja esitada see kinnitamiseks kohalikele partei- ja nõukogude organitele.

Taalised plaanid on vaja koostada ka haridustöötajate olme, kaubandusliku ja meditsiinilise teenindamise parandamise kohta, lähedes kohalikest vajadustest ja võimalustest. Vastav rajoonikoond tuleks samuti kooskõlastada partei-, nõukogude- ja agrotööstusorganitega.

Et reformi projektis haridustöötajatele ettenähtud soodustused tegelikkuses realiseeruksid, on meil vaja ilmutada järjekindlust ja printsiipiaalsust pedagoogide huvide kaitsel. Kehtestada tõhus kontroll õpetajatele esmajärjekorras elamispinna eraldamise, maarajoonides majandite poolt neile piima, liha ja juurviljade-puuviljade riiklike hindadega müümise, individuaalkorras ehitatavate elumajade ehitamiseks laenu andmise ja vajalike ehitusmaterjalide eraldamise, samuti juba varem kehtinud soodustuste õigeaegse kindlustamise üle. Vaja on tihendada koostööd partei-, nõukogude, komsomoli-, rahvakontrolli- ja agrotööstusorganite, majandite, kaubandus- ja teenindusettevõtete ja meditsiinasutustega, ette valmistada ning korraldada ühiseid istungeid eespool nimetatud küsimuste lahendamiseks.

ÜAÜKN-i presiidium on vastu võtnud otsuse iga-aastase ülenormatiivse ravituusikute eraldamise kohta — 2000 sanatooriumituusikut kogu maa haridustöötajate tarbeks. Sama arv turismituusikuid üleliidulistele marsruutidele on ette nähtud eraldada pedagoogiliste kollektiividele — sotsialistliku võistluse võitjatele.

Senisest agaramalt tuleb taotleda tuusikuid šeffettevõtete puhkebaasidesse, leida võimalusi oma rajooni puhkebaasi rajamiseks.

Veelgi aktiivsemalt tuleb ametiühingukomiteedel tegelda meie töötajate kehakultuuri- ja sporditegevuse organiseerimisega, taidluse ja muude vaba aja sisuka veetmise vormide arendamisega, et meie õpetaja oleks kehaliselt karastatud ja vaimselt virge. Ainult siis suudab ta talle pandud lootusi õigustada.

Nagu eespool öeldust nähtub, on meie ametiühingukomiteedel lahendamist vajavaid ülesandeid palju, see nõuab meilt tõsist tööd ja suuri jõupingutusi. On väga tähtis, et me reformi ellu rakendades ei unustaks hetkekski, et reformi põhiobjekt on ikkagi õpilane ja kõik ettevõetav on mõeldud selleks, et ta kindlalt omandaks teaduste alused ja elukutse, et tast kujuneks kommunistliku maailma-vaatega ning arenenud kodanikutundega isikus. Või nagu K. Tšernenko oma kõnes alla kriipsutas — «mitte silmist lasta meie strateegilist orientiiri — igakülgsest arenenud isiksuse kujundamist.»

Koolireform toob kutsekooli noortele lähemale

EDUARD TSEREVASKO,
Eesti NSV Riikliku Kutseharidus-
komitee esimees

Alanud õppeaasta omanäolisust ja tähtsust on raske ülehinnata. Täidetud hooldest meie maa tuleviku, noore põlvkonna eluks ja tööks parema ettevalmistamise eest on käesoleva aasta algusest meie inimeste tähelepanu keskmes olnud kool, tema töö noorte õpetamisel ja kasvatamisel ja selle vastavusse viimine tänapäeva kõrgendatud nõudmiste ning vajadustega.

Üldrahvaliku arutelu käigus ja NLKP Keskkomitee 1984. a. aprillipeenul heakskiidetud üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuunad said NSV Liidu Ülemnõukogu üheteistkümnenda koosseisu esimesel istungjärgul riikliku seadusandliku akti jõu. Nende ellurakendamise konkreetsed ülesanded on avaldatud mitmetes NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu ühismäärustes. Meie vabariigi tingimusi arvestatakse EKP Keskkomitee pleenumi ja ENSV Ülemnõukogu kümnenda koosseisu üheksanda istungjärgu otsustes ning EKP Keskkomitee ja vabariigi valitsuse vastavates määrustes. Käesolevaks ajaks on mitmed ametkonnad teinud juba suurt tööd nende dokumentide täitmise organiseerimiseks.

Koos alanud õppeaastaga sai alguse ka üldharidus- ja kutsekooli reformi praktiline elluviimine. Oigemini, tööjärje selle elluviimisel võtsid enda kätte need, kes lõppkokkuvõttes otsustavad reformiideede realiseerimise — õpetajad, kasvatajad, meistrid ja kooli teised töötajad.

Kutsekoolide pedagoogiliste kollektiivide ülesanded reformi põhieesmärkide saavutamisel on suured. NLKP Keskkomitee aprillipeenul nimetati kutseharidussüsteemi kvalifitseeritud tööliskaadri plaanipärase ettevalmistamise põhivormiks, mille kogemustele tuginedes on tulevikus võimalik üle minna üldisele kutseõpetusele, realiseerida Vladimir Iljitš Lenini ideed ühtsest polütehnilisest töökoolist. Rahvamajanduse vajadusi tööliskaadri järele arvestades on ette nähtud suurendada kutsekoolidesse vastuvõtt kogu riigis peaaegu kahekordseks. Seejuures tuleb kutsekeskkoolides eriti laiendada tööliste ettevalmistamist teaduslik-tehnilises progressis sündinud uute kutsealade tarvis.

Rääkides Eesti NSV Ülemnõukogu istungjärgul meie vabariigi kutseharidussüsteemi ülesannetest, märkis Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja I. Toome, et 1990. aastal astub kutsekoolidesse vähemalt 40 % 8. klassi lõpetanuid.

Selline küsimuse asetuse on ühelt poolt kutseharidussüsteemi vaieldamatu autoriteedi tunnistus üldises rahvamajandusmehhanismi ahelas, teiselt poolt asetab ta tõsised ja vastutusrikkad ülesanded nii süsteemi töötajate kui ka teiste ministeeriumide, ametkondade ja baasettevõtete ette, kellest oleneb nii õppeasutuste võrgu laiendamine ja arendamine kui ka koolile toetuse ja abi osutamine teistes küsimustes.

Loomulikult peab koolireformi nõudeid arvestades kutseharidussüsteemi kvantitatiivse kasvuga kaasnema ka õppe-kasvatustöö kvaliteedi tõus. Seepärast tuleb kutsehariduse täiustamise ülesannet vaadata kompleks-ülesandena. Sellega on algust tehtud. Koos rajoonide ning linnade partei- ja nõukogude organitega on põhiliselt paika pandud perspektiivid kutsekoolide võrgu arenguks XI ja XII viisaastakul. Üldist toetust leiab kutsekeskkooli asutamine igasse maarajooni, kutsekoolides õpetatavate erialade senisest suurem sõltuvusse viimine kohaliku majanduse arendamise vajadustest.

Hea on tõdeda, et mitmetes rajoonides ja linnades töötab palju tõsiseid kutsehariduse toetajaid. Näiteks Kingissepa rajoon, kus kõigi aastate jooksul on partei rajoonikomitee ja täitevkomitee pööranud suurt tähelepanu J. Ellami nim. kutsekeskkoolile, tema hea maine suurendamisele rajooni õppeasutuste hulgas, sidemete tugevdamisele majanditega. Tänu sellele on nimetatud õppeasutus muutunud üheks parimaks maakutsekeskkooliks meie vabariigis. Ka edaspidi seostab rajooni juhtkond, kelle hulgas on oma töömeheteeks kutsekoolis ettevalmistuse saanud inimesi, saare majandusliku ja sotsiaalse arengu plaanid tihedalt kutsehariduse arendamisega. Rajooni majanduse jaoks oskustööliste põhilist kasvubaasi nähakse kutsekoolis ja seepärast on tehtud ettepanek saarel veel kahe uue kutsekeskkooli avamiseks.

Vaatamata sellele, kuidas küsimuste lahendamise ühe või teise rajooni ja linnaga läheb, on selge üks — koolireform toob kutsekooli noortele lähemale. See tõstatab mitmeid uusi kasvatusprobleeme, eeskätt kutseuunitluses.

Ametkondadevahelise kutseorientatsiooni nõukogus võeti vastu otsus rahvamajanduse vajadusi arvestades komplekteerida eri haridussüsteemide õppeasutused sellises järjekorras: keskeriõppeasutused, kutsekeskkoolid ja üldhariduskoolide 9. klassid. Otsuse elluviimise peab kindlustama koolide kasvatus-töö. Igal noorel on konstitutsiooniline õigus valida endale meelejärene tegevusala. Kooli ülesandeks on aga korraldada kasvatustöö nii, et noored valiku tegemisel arvestaksid ühiskonna vajadusi.

Kutsekoolide lähenemine noorte elukohale toob kaasa ühiselamute (eriti linnades) vähenemise, loob kutsekoolidele paremad tingimused kodu ja perekonna kaasamiseks kasvatus-töösse, võimaldab senisest enam pedagoogilist abi anda neile vanematele, kellel oma oskusi napiks jääb.

Arvestades, et kutsekeskkoolid lähevad tulevikus üle põhiliselt kõrge kvalifikatsiooniga ja keeruliste kutsealade oskustööliste ettevalmistamisele ja et ligi pooled noortest asuvad tööle kutsekeskkooli kaudu, on selge, kuivõrd kutsekoolide õppe-kasvatustöö tase mõjutab töölikollektiivide, eriti juhtivate rahvamajandusharude töölikollektiivide kujunemist. Alla kriipsutada tuleb kasvatus-töö tulemuste tähtsust.

Kutsekooli astub nooruk kriitilises murdeas, mil ta otsib rakendust oma energiale, oma kohta ja kutsumust elus. Kutsekeskkooli lõpetamine ja töölikollektiivi minek langevad ühte noore täisealiseks saamisega. Selle vahele mahub kolm õpiaastat kutsekeskkoolis, mille jooksul tuleb alus panna igakülgsele ja harmoonilisele arenenud isiksuse kujunemisele, tema maailmavaatele ning kõlbelistele tõekspidamistele, töössesuhtumisele ja väärtushinnangutele.

Suur tõetera on vanade töömeeste arvamus, et koolis õppimata jäänud töövõtte või mõne uue mehhanismi käsitsemisioskuse võib noor inimene tootmise käigus omandada üsna kiiresti. Kui ta aga ei ole koolist kaasa saanud tööarmastust ning distsipliini ja vastutustunnet, lugupidamist kollektiivi vastu, siis temast õiget töömeest ei tule. Kasvatustöö puudusi korvata, ümber kasvatada juba täisikka jõudnud noort inimest on raske.

Meie vabariigi tingimustes on kutsekoolil täita tähtis osa ka töölikollektiivide rahvusliku struktuuri kujundamisel, selle vastavusse viimisel vabariigi rahvusliku struktuuriga. See ei ole ainult internatsionalistliku kasvatusvaldkond. Noori tuleb ette valmistada tööks ja eluks paljurahvuselistes töölikollektiivides, õpetada neile rahvastevahelisel

suhtlemiskultuuri, tutvustada vennasrahvaste kultuuripärandit, rahvuslikke traditsioone. Vajalik praktika omandatakse eesti ja vene õppekeele koolide ühisüritustel ning koostöös vennasvabariikide eakaaslastega.

Seda kõike ei tohi mõista kui järeleandmist teadmiste ja kutseoskuste andmisele (reformi põhisuunad juhivad tähelepanu just nende taseme parandamisele), vaid kui vajadust igati suurendada kutsekooli kasvatuslikku funktsiooni.

Koolireform akumuleerib endasse kõik NLKP XXVI kongressil ja 1983. a. juunipleenumil antud suunised noorsoo kommunistlikuks kasvatamiseks. Endiselt jääb päevakorrale aktiivse kommunismiehitaja, kindlate ideeliste ja kõlbeliste põhimõtetega, harmooniliselt arenenud, kõrge töö- ja üldkultuuriga noore kodaniku kasvatamine. Ent elu nõuab sügavutiminekut, noorte kasvatamise uut taset. Kutsekoolide pedagoogidel, nagu kõigil haridustöötajatel, tuleb mõningad traditsioonilised seisukohad õpetamise ja kasvatus-töö kohta ümber hinnata; täiustada kasvatus-tööd kõigis suundades, kasutada paremini kõiki kooli käsutuses olevaid vorme ja vahendeid alates õppetunnist kuni elukohajärgse tegevuseni. Kokku võttes tähendab see kooli tegevuses kasvatus-töö esiplaanile tõstmist ning õpetamise hindamist kasvatus-ehe tähtsana osana. Tahaks toetada mikroforumis koolireformi põhisuundade arutelul akadeemik H. Liimetsa rõhutatud seisukohta, et tulevikuõpetaja ei saa olla ainult teadmiste edastaja, vaid ta peab oskama õpetada inimesi (noori) kasutama õigesti oma teadmisi ja orienteeruma tänapäeva mitmekülgses infotulvas. Eks selles peitugi õpetaja üks tähtsamaid kasvatusfunktsioone.

Koolireformi üks juhtidee on saavutada noore põlvkonna eluks ja tööks ettevalmistamisel järjepidevus ning ühtsus perekonna, kooli, töökollektiivi ja teiste ühiskondlike mõjutussfääride töös. Õigusega on koolireformi nimetatud üldharidus- ja kutsekooli reformiks. See on riiklik poliitika, millega on alla kriipsutatud kahe koolisüsteemi ülesannete ja eesmärkide ühtsust, seega ka nende tegevuse järjepidevust. Siin on palju erinevaid aspekte. Kõigepealt — järjepidevus kasvatus-töös. Nagu reformi põhisuundades on rõhutatud, tähendab see eelkõige järjepidevust ideelis-poliitilise, tööalase ja kõlbelise, samuti esteetilise ning kehalise kasvatus sisus, see tähendab ühtsust ka eri õppeasutuste ja ühiskondlike mõjutussfääride kasvatus-töö vormides ning hindamiskriteeriumides.

Erilise tähendusega on järjepidevus koolireformi ühe lõppeesmärgi — töökasvatuse — tõhustamisel. Väljatöötamisel on tööettevalmistuse mitmesuguseid suundi ja vorme sisaldavad kompleksprogrammid, mis näevad ette koolide, kutsekoolide ja tootmiskollektiivide jõupingutuste ühendamise. Sama eesmärgi tööarmastuse ja tööinimestesse lugu-

pidava suhtumise kasvatamisel peaks jälgitama programmide ning õpikute uuendamisel kõikide ainete jaoks. Ja muidugi on hea, kui ka praktilised koolitöötajad selleks oma sõna kaasa ütlevad.

Igati õigeaegne on otsus viia koolides sisse tootmise aluste ja elukutsete kursus.

Koolireformi elluviimisega astub üldhariduskoolist kutsekooli senisest paremate tööoskuste ja -harjumustega noor. Ühelt poolt on see eeldus, et kutsekeskkool saab üle minna keeruliste kutsealade õpetamisele, samal ajal nõuab aga kutsekooli tööõpetuse ja kasvatuse korraldamisel senisest kõrgemat taset.

Kasvatustöö jätkamiseks vajalikku informatsiooni on kutsekool siiani saanud põhiliselt iseloomustustest, sageli üldsõnalistest, formaalsetest ning uut kollektiivi lausa valetsti orienteerivatest. Aeg on minna uute infovahetuse vormide otsingutele. Soodsad võimalused selleks loob, nagu juba öeldud, kutsekoolide võrgu laiendamise ning lähenemine noorte elukohale, seega ka nende endisele koolile.

Juba praegu toimuvad mõnedes rajoonides kevaditi nende noorte kokkutulekud, kes on otsustanud õpinguid jätkata kutsekoolis. Miks mitte korraldada ka üldhariduskooli õpetajate-klassijuhatajate ja kutsekoolide tootmis-tegevuse meistrite ning klassijuhatajate kohtumisi? Neil saaksid pedagoogid vahetada kogemusi ja vajalikku informatsiooni, analüüsida kasvatustöö tulemusi, kavandada ühis-tegevust selle efektiivsuse suurendamiseks. Muidugi ei pruugi sellise kohtumise organi-seerimise taga tingimata olla rajooni/linna täitevkomitee või haridusorganid. Kõige paremaid tulemusi annavad ilmselt kohtumised kitsas ringis, kahe-kolme kooli pedagoogide vahel. Eesti NSV Haridusministeerium ja Eesti NSV Riiklik Kutsehariduskomitee on vastu võtnud mitu ühist käskkirja, milles on antud soovitused koolide igapäevaseks praktiliseks koostööks. Kahjuks kohapeal pole alati sellise koostöö tähtsust veel vajalikult mõistetud ning antud soovitude rakendamine kulgeb aeglaselt.

Edasi — järjepidevus õppetöös. Mida kindlamate algteadmistega noored kutsekesk-kooli tulevad, seda tulemusrikkam on kutse-koolide töö. Seepärast me rõõmustame nende positiivsete muudatuste üle, mida koolireform toob üldhariduskoolile. Väiksemad klassi-komplektid, õpetajate koormuse vähenda-mine ja palju muud, mis loob paremad tingi-mused individuaalseks tööks õpilastega, nende teadmiste kinnistamiseks, võimaldab enam tähelepanu pöörata noorte huvide tunda-maõppimisele ja nende suunamisele, seal-hulgas ka kutsevalikule. Ilmselt koos lahti-ütlemisega «protsendimaaniast» ja teistest õpetaja töö hindamise formaalsetest kriteeriu-midest suureneb igale õpilasele väljapandud hinde väärtus ja objektiivsus. Kõike seda arvestades loodame, et edaspidi tuleb kutse-

kooli senisest vähem juhuslikke noori, neid, kes valitud eriala vastu mingit huvi ei tunne, vähem neid, kes ei ole omandanud ette-nähtud programmikohaseid teadmisi ega korra- ja tööharjumusi. Küsimus on seda aktuaalsem, et reformi põhisuundades on üles tõstetud küsimus üld- ja kutsekeskkoo-lide lõpetajatele võrdsete tingimuste loomi-sest kõrgkooli astumiseks.

Sissepääsu otsustavad teadmised. See seab kutsekoolide pedagoogiliste kollektiivide ette erilise vastutuse oma kasvandike üldhari-duslike teadmiste taseme eest. Kuid sellega tuleb edaspidi arvestada ka üldhariduskoo-lide kutse-suunitlustöös. Igati on loomulik, et noored, kes soovivad tulevikus õppida ehi-tusinseneriks või mõnd muud tehnilist ala kõrgkoolis, astuvad sinna vastava kalla-kuga kutsekeskkooli kaudu. Nii kujuneb kutse-keskkool kõrgkoolide üliõpilaskontingendi sotsiaalse baasi laiendamise üheks allikaks. Seda muidugi juhu, kui ta suudab oma kas-vandikele anda mitte ainult kindla teadmiste-summa, vaid kasvatada neis lugupidamist vaimsete väärtuste suhtes, äratada soovi pidevaks enesetäiendamiseks, eneseharimi-seks.

Praktika on näidanud, et seda suudetakse teha. Aasta-aastalt on suurenenud kutse-keskkooli lõpetanute arv, kes edukalt õpivad kõrgkoolides. Ja ütlematagi on selge, et noo-red spetsialistid, kel kõrghariduse diplomiga on kaasas töölis-kvalifikatsioon ning head praktilised tööoskused, on majandites ja ette-võtetes kõige oodatud ja hinnatum noor kaa-der.

Partei on alati rõhutanud, et sirguva põlv-konna kasvatamisel peavad koos tegutsema kool, perekond, tootmiskollektiiv, massitea-bevahendid, kunst ja kirjandus. See mõte läbib ka koolireformi põhisuundi.

Kümnete niitidega on omavahel seotud kutsekool ja baasettevõte: materiaalbaasi rajamine, kaadri komplekteerimine, praktika korraldamine jne. Ka neis sidemais tõuseb üha enam esile kasvatuslik külg. Juhenda-jate liikumine, ühiskondlike kasvatajate ja pedagoogiliste rühmade töö korraldamine, komsomoliorganisatsioonide koostöö — kõik see teenib noore töölise kodanikukasvatuse eesmärke. Just kooli ja eeskätt kutsekooli kaudu annab iga töölis-kollektiiv uuele põlv-konnale üle tööliklassi ideoloogia, oma koge-mused ja töötraditsioonid, tööjärje ühest viisaastakust teise. Mitte igal pool ei ole koostööd sellisel mõistetud. Koolireformi vir-gutaval mõjul peaksid kutsekoolid ja baas-ettevõtted senisest enam koos mõtlema noore töölis-põlvkonna kasvatamise üle: millised puudused on noore eluks ettevalmistamisel, milliste teadmiste ja oskuste kinnistamisele, tööalaste ja kõlbeliste omaduste kujunda-misele peab enam tähelepanu pöörama ja mil-line osa selles kuulub koolile, milline töölis-kollektiivile. Seejuures ei tohi unustada, et

tänane kutseõppur on tehnilise progressi edasiviija sajandi lõpul ja uuel sajandil ning tema eluks ettevalmistamisel tuleb arvestada neid nõudmisi, mis ühiskond tema ette tulevikus seab.

Suur tööpõld seisab ees kutsekoolide sidemetete tugevdamisel loominguiliste töötajate ja kultuuriasutustega. Kutsekoolid on noorte esteetilist kasvatust vaadanud alati kui tähtsat vahendit harmooniliselt arenenud inimese kujundamisel. Enamikus koolides on välja kujunenud head taidlusharrastuse traditsioonid, kutsekoolide noored on teatrilembesed, viimastel aastatel on laienenud kunstiringide arv jne. Tänu tehtule on paranenud meie kasvandike töökultuur, mitmed noored talendid on saanud tõuke professionaalsesse kunsti minerkusse. Ent tervikuna ei ole mõnede õppeainete osa esteetiliselt kasvatamisel veel küllaldane, ei ole mõistetud kutsekoolide jaoks tähtsat — seostada esteetilist kasvatust töökasvatusega, õpetada noori nägema ilu töös ja töösuhetes, hindama ilusasti tehtud töö väärtust.

Koolireformi põhisuundade projekti avaldamisest on möödunud kolmveerand aastat. Seda aega iseloomustab ühiskonna enamuse huvi suurenemine koolitöö vastu. Tuhanded inimesed on mõtteid avaldanud, kuidas paremini, otstarbekamalt ja asjalikumalt korraldada noorsoo õpetamist ja kasvatamist, kuidas toetada kooli taotlusi. Kuid ei saa loota sellele, et ka nüüd tullakse koolile abi pakkuma. Kuidas eri ametkondade huvi realiseerub konkreetsetes tegevuses kooli abistamisel, see oleneb ikkagi kooli aktiivsusest ühistrinde loomisest, oskusest koolivälise ametkondade ette probleeme seada, oskusest reformi põhisätteid lahti mõtestada ja nende elluviimist organiseerida.

Pidades silmas reformi ulatuslikku ja kompleksset iseloomu, soovib NLKP Keskkomitee etapiviisilist lähenemist selle realiseerimisele. Reformi põhiüritused on planeeritud kuni 1995. aastani. Operatiivsemalt tulevad lahendamisele õppemetoodilist laadi küsimused. Töö nendega on alanud ja esimesed tulemused juba koolidessegi jõudnud.

Kuid kõigi nende riiklike abinõude kõrval jääb reformi elluviimise tähtsamaks teguriks õpetaja, tema pedagoogiline looming, tema vastutus oma kõrge missiooni täitmise eest. Alanud õppeaasta peabki näitama, kuidas õpetajaskond oma kõrgendatud ülesandeid mõistab, kuidas ta suudab oma tööd ümber korraldada, ümber hinnata. Selles töös tuleb tugineda senise tegevuse kriitilisele analüüsile, oma ja naabersüsteemide — üldhariduskooli ja keskeriõppeasutuste — positiivsele kogemusele.

Augustikuus toimunud kutsekoolide insener-pedagoogiliste töötajate pedagoogilisel konverentsil jäi kõlama, et kuigi kutsekeskkool on suhteliselt noor, alles arenev kool, on tal küllaldane kogemustepagas. Suurt

tööd on tehtud materiaalbaasi vastavusse viimisel programminõuetega, õppetunni efektiivsuse tõstmisel, seejuures vene keele õpetamise intensiivõpetamise meetodi evitamisel. Üha enam levib tootmispraktika organiseerimine brigaadivõtumeetodil. Tunnustamist on leidnud kutsekoolide kogemused noorte internatsionalistlikul ja sõjalis-patriootilisel kasvatamisel.

Et reform kannaks kiiremini vilja, selleks oodatakse senisest kaalukamat abi teadusasutustelt ja kõrgkoolidelt. Kutsekoolide aktuaalsete probleemide läbitöötamisega on siiani meie vabariigis vähe tegeldud. Erandina võib märkida ainult Tallinna Pedagoogilist Instituuti, kes viimastel aastatel on väga arusaavalt püüdnud abistada süsteemi nii nende poole pöördumisel kui ka on ise otsinud teid ja pakkunud välja oma võimalusi koostöö tugevdamiseks. Nii on instituudis oluliselt laiendatud kaadri ettevalmistamist kutseharidussüsteemile, möödunud aastal koostati hulgaliselt metoodilist abimaterjali tootmisõpetuse meistritele kasvatustöö-tundide läbiviimiseks, teoksil on kutsekoolide õpetajate ja õpilaste hulgas uurimistöö noorte eluhoiakute ning väärtushinnangute kohta, mis lõpptulemusena peaks andma materjali kutsekeskkooli kasvatustöö optimaalseks planeerimiseks. Käesolevast õppeaastast on instituudi õppejõududel ja komsomoliorganisatsioonil sõlmitud koostööleping A. Müürisepa nim. kutsekeskkooli nr. 3 kollektiiviga. Teistel kõrgkoolidel ja harukondlikel teadusasutustel ei ole võimalusi vähem, eriti kutseõpetuse probleemide käsitlemiseks. Ka huvist asja vastu ei tohiks puudus olla — just töös kutsekooliga saab iga harukondlik teadusasutus luua sobiva pinna tehnilise progressi tuleviku jaoks.

V. Suhhomlini on öelnud, et anda õpilastele piisake teadmisi, peab õpetaja endasse mahutama terve meretäie tarkust. Õpetaja peab olema noortele vaimse rikkuse eeskujuks, üksnes sel tingimusel on tal moraalne õigus kasvatada ja ta saavutab tulemusi oma töös.

Koolireform on kavandanud hulgaliselt abinõusid õpetajatele soodsate tingimuste loomiseks loovaks tööks ja enesetäiendamiseks. Peaaegu neljandik meie vabariigi kutsekoolide töötajatest saab juba käesoleval aastal kõiki neid soodustusi kasutada (1. septembrist tõusid palgad põllumajandusele ja söetööstusele kaadrit ettevalmistavates kutsekoolides). Eks nende koolide pedagoogid peagi pioneerideks olema õpetaja töö ümberkorraldamisel uute tingimuste ja nõuete kohaselt.

MEIE INTERVJUU

ÕTÜ saab nelja- aastaseks

Eesti NSV Õpilaste Teadusliku Ühingu asutamiskonverents peeti 22. novembril 1980. aastal. Tööd alustas kakkümmend seksiooni, moodustati õpilasnõukogu ja vanematekogu. Koolist või huvialaringist soovitusena saanud ja liikmekandidaadi referaadi kokku seadnud õpilasi sai üha enam. Esimeseks teaduskonverentsiks ulatus liikmete arv 95-ni, konverentsil kuulati 86 ettekannet ja anti välja 12 laureaadiplomit. Järgmistel aastatel kasvab nii seksioonide kui liikmete arv. II teaduskonverentsiks oli juba 207 liiget, kes osalesid 23 seksioonis. Praegu läheneb liikmete arv kolmesajale. 1981. a. suvel alustati suvelaagriga Viitnal. Täna on neid olnud neli. Toimunud on seminare, õppusi, ekspedit-sioone.

ÕTÜ on põhikirja kohaselt õppiva noorsoo vabatahtlik ühendus, mille juhtijaiks on ELKNU Keskkomitee ja ENSV Haridusministeerium. Töö sisulise juhendamisega tegelevad ENSV Teaduste Akadeemia instituudid ja kõrgkoolide kateedrid. ÕTÜ tööst täpsema ülevaate saamiseks palusime vastata alltoodud küsimustele ENSV TA akadeemik-sekretäri, vanematekogu esimehel ANTO RAUKASEL, tema asetäitjatel vanematekogus ENSV haridusministri asetäitjal KALJU LUTSUL ning ELKNU Keskkomitee sekretäri KERSTI REIL.

1. Kuidas hindate ÕTÜ senist tööd?
2. Millised probleemid vajavad lahendamist?
3. Mida tahaksite öelda õpetajale?
4. Plaane edasiseks.

MEIE INTERVJUU



KERSTI REI

1.

A. Raukas: «ÕTÜ napilt nelja-aastane tegevus ei luba veel teha üldisemaid järeldusi, kuid rahuldavaks võib töö kindlasti hinnata. Noorte huvi ühingu vastu on tõusnud, liikmete arv ulatub ligi kolmesajani. Mitmed õpilased on tegelnud mitu aastat ÕTÜ ridades, saanud soovitusel kõrgkoolis vastava eriala õppimiseks ja jätkavad uurimistööd juba Üliõpilaste Teaduslikus Ühingu. Edukas on olnud tehnika- (juhendaja A. Reili), keemia- (A. Linntam), saksa keele (V. Leibur) jt. seksioonide töö.

Oleme suutnud ületada organisatsioonilised raskused. Kõikidel ÕTÜ liikmetel on liikmepiletid ja -märgid. Sellest aastast andsime liisaks diplomitele välja ka laureaadimedalid. Info andmist ÕTÜ liikmete kohta ja liikmetele kergendab kartoteek. Vajalikke teadmisi on antud noortele programmeerimise algkursustelt TA Küberneetika Instituudis ja bibliograafiaseminaridel TRÜ ja ENSV Teaduste Akadeemia raamatukogus. Kindel koht ÕTÜ liikmete ühendamisel ja nende silmaringi laiendamisel on Viitna suvelaagril.»
K. Luts: «ÕTÜ osa õpilasteadeuse edendamisel on olnud silmapaistev. Süvendatud õppega koolide hulgas, kus klassiväline töö seisab heal järjel, paistavad välja Nõo, Tallinna 1., Tartu 8. kk., Pärnu 2. ja 1., Tartu 2. ja 5., Tallinna 3. ja 44., A. Kesleri nim. Kohtla-Järve keskkool. Nende koolide osa ÕTÜ töös väärrib tähelepanu.»



ANTO RAUKAS

K. Rei: «ÕTÜ loomine sai 4 aastat tagasi alguse meie majast ja oleme pidevalt olnud seotud organisatsiooniliste küsimustega, mistõttu hinnangut anda on raske. Kui, siis õpilasnõukogu esimehe Kalev Vilgatsi IV teaduskonverentsil öeldud sõnadega: «Igale ÕTÜ liikmele andis töö ühingus nii mõndagi — võimaldas rahuldada huvi meeliseriala vastu, andis teadmisi, avardas silmaringi.»»

2.

A. Raukas: «Koolireformi suunistega kerkis meie ette vajadus haarata ÕTÜ töösse rohkem kui seni kutsekeskkoolide ja tehnikumide õpilasi. Ka tuleb suurendada vene õppekeelega koolide õpilaste osa, leida optimaalsed vormid kakskeelseks tööks.

ÕTÜ esimestel tööaastatel valisime noorte juhendajaid enamasti eakate, nimekate teadlaste hulgast. Osal (näiteks K. Müürisepp geoloogiasektsioonis) laabus töö väga edukalt, enamikul ei soodustanud tööd napp ajabilanss ja suur eavahe. Nüüd oleme püüdnud leida juhendajaid aastatelt noorte teadurite ja kõrgkooli õppejõudude hulgast, kes noori paremini mõistavad ja innustada suudavad. Mõistagi on see suur ja aegavõttev ühiskondlik töö. Peab kiitma enamiku juhendajate entusiasmi. Kuna ÕTÜ-s prevaleerib iseseisev uurimistöö heas teaduslikus kollektiivis nüüdistehnika ja -aparatuuriga varustatud asutuses, siis onoleb juhendajast palju. Instituutide ja kõrgkoolide juhtkondade tähelepanu ning juhendajate töö stimuleerimine on küllaltki oluline.»

K. Luts: «Vaadeldes ÕTÜ tegevust tundub,



KALJU LUTS

et üksikute talentide arendamise kõrval peaks leidma aset ka töö kollektiivsete liikmetega, avarduma ÕTÜ tööst osavõtivate koolide geograafia. Meie vabariigi keskkoolide ja mitmesuguste Teaduste Akadeemia, aga ka ametkondlike teadusinstituutide arv on enam-vähem sama, seepärast peaks uurimistöö jõudma iga koolini, kus loominguiline potentsiaal olemas.

Laialdasema ÕTÜ propaganda huvides oleks vaja tuua selle töösse enam mänguelemente. Televisiooni vahendusel toimunud geoloogia-teemaline saatesari ja majandusviktoriinid olid omal kohal. Taoliste sarjade ja viktoriinide taaskorraldamine suunaks õpilaste huvi. Rohkem mänguelemente annaks võimaluse õpilasaktiivi ja organisaatorite arendamiseks.

Suurendamist vajab vene õppekeelega koolide õpilaste osa ÕTÜ-s. Samuti peaks suurenema liikmete kaasatõmbamine looduskaitseliikumisse ja ökoloogiaküsimuste lahendamisele.»

K. Rei: «ÕTÜ ülesanne ei ole ainuüksi teadmiste, uurimismetoodika andmine, vaid ka noore inimese maailmavaate kujundamine ja majandusliku mõtlemise arendamine. Mitmel ELKNU Keskkomitee pleenumil on kõneldud noorte teadliku majandusliku mõtteviisi kujundamisest, kust siis alustada, kui mitte ÕTÜ-st.

Koolireformi suunistes kõneldakse noorte iseseisvuse, omavalitsuse vajalikkusest. Ka meie ÕTÜ-s tuleb nende probleemidega tõsisemalt tegelda. Praegu kurdetakse aastakonverentsil või suvelaagris, et üks või teine

asi võiks olla paremini, kuid ei pakuta lahendusi, mida ja kuidas.»

3.

K. Luts: «Koolides peaks olema arusaav suhtumine ÕTÜ-sse. Kes siis veel kui mitte õpetaja tunneb oma võimekaid õpilasi. Ta peaks neid suunama ÕTÜ-sse spetsialisti juurde, kes kahtlemata suudab õpilase arenguks rohkem anda kui õpetaja ringitöös.»

A. Raukas: «Õpetaja osa ÕTÜ-s on väga suur. Meie liikmekandidaatide referaadid on enamasti nende juhendatud. Rääkimata huvide suunamisest!»

K. Rei: «Andekas õpilane on sageli tagasihoidlik, vähese algatusvõimega. Siin on õpetaja suunamine vajalik. Karta, et õpilane läheb koolile (olümpiaadidest, viktoriinidest, konverentsidest osavõtt) kaduma, ei ole tarvis. Hoopiski tulu kasvab asjast, sest õpilane toob kaasa ÕTÜ vaimsuse, võib kõnelda oma tööst, konverentsidel kuuldust-nähtust. Ka õpetajatelt — kommunistlikelt noortelt ootan abi noorte ÕTÜ-sse suunamisel, ÕTÜ ürituste organiseerimisel.»

4.

A. Raukas: «Uudse töövormina on plaanis korraldada linnades ja rajoonides ÕTÜ päevi, propageerimaks ühingut noorte hulgas ja andmaks liikmetele esinemisvõimalusi (võimalikult kodurajooni) eakaaslaste ees. Läbi vaatamist ja nüüdisajastamist vajab ÕTÜ põhikiri, suurendamist komsomoliorganisatsiooni osa ühingu töös. Tulevikus usaldatakse ÕTÜ-sse soovitude andmine kooli komsomolikomiteele.

Rahvusvahelise sõpruse arendamise ja Baltimaade teaduse taseme ühtlustamise eesmärke kannab 1985. aasta aprillikuus Tallinnas toimuv I Baltimaade õpilasteadurite konverents, milles osaleb 9 sektsiooni.»

K. Luts: «Haridusministeerium võib pakkuda võimaluse avaldada meetodilisi materjale, mis huvitaksid sektsioonide juhatajaid, juhendajaid. Teaduslike instituutide ja kõrgkoolide juhtkonnad peaksid leidma enam aega, et tegelda noorte juhendajatega. Sõltuvad ju nendest, nende arusaamadest ja hoiakutest tulevase teadlaskaadri järelkasvu arusaamad ja hoiakud.

Ühing «Teadus» peaks leidma võimalusi populariseerida noorteadurite tegevust, võimaldama neile esinemisi koolides.»

K. Rei: «Meie suurim ülesanne on aidata tuua ÕTÜ liikmete uurimused avalikkuse ette, anda noortele võimalus kõnelda ja kirjutada oma tööst. Noorsoajakirjandus ei peaks piirduma informatiivse materjaliga ÕTÜ kohta, vaid avaldama ka laiemat huvi pakkuvaid töid. Linnade ja rajoonide komsomolikomiteedel on teha suur töö, abistamaks ÕTÜ päevade organiseerimist kohapeal. Ka noored ise peavad käed külge lööma nii ekspeditsioonide, seminaride, ekskursioonide kui puhkeõhtute korraldamisel. Ainult siis saab töö olla sisukas ja põnev.»



KOOLIJUHI VEERUD

Ka koolitöötaja vajab ergutamist

JURI VENE,
M. Härma nim. Tartu 2. keskkooli
direktor,
Eesti NSV teeneline õpetaja

Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundades on märgitud: «Tuleb laiendada parimate pedagoogide moraalse ergutamise ja materiaalse stimuleerimise praktikat.» Käesolevas kirjutises püütakse analüüsida mõningaid selle küsimuse külgi.

Enamik pedagoogiliste käsiraamatute ja artiklite autoreid rõhutab õigustatult, et õpilaste pedagoogiline mõjutamine on efektiivne vaid siis, kui õpilased töötavad tunnis kaasa hea tahtega, kui õpetaja neid mõjutab peamiselt positiivsete vahenditega, julgustab, tunnustab ja kiidab isegi üsna väheste edusammude korral. Ja kuigi nimetatud põhimõte on küllalt visa juurduma tegelikus koolitöös, sest liialt palju on veel õpetajaid, kes usuvad õpilaste karistamise ja halva hinde võlujõusse, on paljudes koolides siiski saavutatud teatud murrang õpilaste positiivse mõjustamise kasuks ning mõningal määral vähenenud kasutatud märkused õpilaspäevikutes ja karistuseks pandud halvad hinded.

Tunduvalt vähem on avaldatud materjale õpetajate ja teiste kooli töötajate (eriti juhtkonna) positiivse mõjutamise probleemidest. Vähesed meeldivad erandid on siin Milli-Irene Pedajase artiklid õpetaja vaimse tervise teemadel ja mõningad koolijuhtide täiendus-teaduskonna kursusetööd (M. Kurm, E. Lillipuu — 1978, L. Vaino — 1978, A. Osula — 1979), milles ankeetküsitluste varal selgitati õpetajate tunnustamise olukorda Valga ja Viljandi rajooni ning Pärnu linna koolides ja änti ülevaade õpetajate moraalse tunnustamise olukorrast meie vabariigis tervikuna. Möödunud õppeaasta lõpul tehti analoogiline küsitlus enamikus Tartu linna eesti õppekeele koolides, kusjuures täiendavalt püüti selgitada koolijuhtide positiivset (ka negatiivset) mõjutamist kõrgemate haridusorganite ning teiste süsteemide poolt ja selle mõju õppe-kasvatustööle. Et koolijuhtide küsitlemist on kavas veel jätkata ning Tartu õpetajate ankeetandmed läbi töötatud alles osaliselt, peatun vaid mõnedel koolitöötajate positiivse mõjutamise võimalustel.

Eesti NSV töökoodeksis §136 p. 1. on väidetud, et töökohustuste eeskujuliku täitmise eest, edu eest sotsialistlikus võistluses, . . . , pikaajalise laitmatu töö, . . . ja muude töösaa-vutuste eest kohaldatakse järgmisi ergutusi: 1) tänu avaldamine; 2) preemia andmine; 3) autasustamine hinnalise kingitusega; 4) autasustamine aukirjaga; 5) auraamatusse või autahvlile kandmine.

Sama koodeksi §139 väidab, et «eriliste tööteenete eest esitatakse töölisi ja teenistujaid kõrgemaisevatele organitele ergutamiseks, ordeni, medali, aukirja või rinnamärgiga autasustamiseks ning aunimetuse ja kutseala parima töötaja nimetuse andmiseks.»

Eesti NSV haridusministri käskkiri nr. 155, 31. 07. 1961. a. täpsustab, et töötajate töökohustuste püüdliku ja eeskujuliku täitmise, kestva ja laitmatu töö eest koolis ning teiste tööalaste saavutuste eest rakendatakse järgmisi ergutusvahendeid: a) tänu avaldamine; b) portree paigutamine autahvlile; c) preemia andmine; d) autasustamine hinnalise kingitusega; e) autasustamine ENSV Haridusministeeriumi ning Haridus- ja Teadustöötajate Eesti Vabariikliku Komitee Presiidiumi aukirjaga ja f) autasustamine rinnamärgiga «Haridustöö eesrindlane».

Tegelikult lisanduvad neile veel Eesti NSV teenelise õpetaja aunimetus, «NSV Liidu haridustöö eesrindlase» rinnamärk, NSVL Haridusministeeriumi ning Haridus- ja Teadustöötajate Ametiühingu Keskkomitee ühine aukiri, linna- ja rajooniorganite aukirjad. On antud ka Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi aukirju.

Kahjuks tuleb tõdeda, et mõned materiaalse kulutustega seotud ergutusvahendid on praktiliselt kõrvale jäänud.

Eespool loetletud ergutused moodustavad siiski vaid väikese osa kõigest ergutamise

võimalustest, sest lisanduvad ju mitmesugused koolisisesed tunnustused, nagu koolisestse aukirjade, märkide, teenetemedalite ja muu taolise andmine ning tunnustuse suuline avaldamine kas nelja silma all või kollektiivi ees. Viimane ergutusvahend on aga psühholoogide arvates vägagi tõhus; mõnede autorite arvates parandavat see töötulemusi kuni 87,5 % võrra. Vara kooli direktor Lembit Vaino on väitnud oma täienduskursuste lõputöös: «Hea sõna ei tähenda alati kiitust või esiletõstmist. Tunnustamist väljendab ka sõbralik ja mõistev suhtumine väikese ebaõnne korral. Ei koosne ju meie igapäevane töö ühtjärke edust. Sel juhul tunneb õpetaja, et tema ümber on sõbrad ja ta pingutab ka ise rohkem, et raskustest üle saada. Hea sõna koolijuhi poolt, kõige lihtsam igapäevaste saavutuste äramärgimine loob aga õpetajale vajaliku kindlustunde ja suurendab tema rahulolupotentsiaali, s. t. võimalust olla oma tööga rahul, kuna ka teised on seda positiivses valguses näinud.»

Tõepoolest, kõiges neljas vaadeldud linnas-rajoonis on enamik õpetajaid märkinud ankeetides, et positiivse mõjutamise viisidest peetakse tähtsaimateks sõbralikku, julgustavat pilku, usaldamist, juhtkonna tunnustavaid sõnu, tähelepanu osutamist, aga ka tuusiku võimaldamist ja esemelist premeerimist. Eespool nimetatud positiivse mõjutamise viise peab tähtsaks 63—93 % küsitletutest. Samal ajal peab esiletõstmist ning moraalselt tunnustamist oluliseks vaid 40—45 % vastanuist. Tekib üsna õigustatud küsimus — miks see nii on? Peamise põhjusena tundub asjaolu, et moraalselt tunnustusi, mida hinnatakse, on õpetajaile antud vähe. Kui lugeda autasude hulka ka sotsialistliku võistluse võitjate rinnamärgid või Eesti NSV Haridusministeeriumi tänukirjad, siis näiliselt võiks üldpildiga üsnagi rahul olla, sest sotsialistliku võistluse võitjate rinnamärke jagati ju linnadele-rajoonidele, kes selles valdkonnas olid edukad, sedavõrd hulgi, et oli tõsiseid raskusi nende jaotamisega — mõnes koolis sai neid üle 2/3 õpetajaist. Selline tunnustamine on tegelikult ergutamise paroodia, sest autasu, mida jaotatakse peaaegu kõigile, kaotab peagi igasuguse väärtuse.

Samaaegselt ollakse ordenite, medalite ja kõrgemate vabariiklike ning üleliiduliste autasude eraldamisega hoopiski kitsid. Nii on viimase 15 aasta jooksul Eesti NSV haridustöötajatele antud aastas keskmiselt 6 medali, 9 ordenit, 7 rinnamärki «NSVL haridustöö eesrindlane», 10 NSVL Haridusministeeriumi ning Haridus- ja Teadustöötajate Ametiühingu Keskkomitee ühist aukirja, 16 Eesti NSV teenelise õpetaja nimetust. Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi aukirju antakse õpetajaile viimastel aastatel vaid haruharva — üksikute juubelite puhul (varem umbes 40—50 korda aastas). Vaid «Haridustöö eesrindlase» rinnamärgi ja ENSV Hari-

dusministeeriumi ning Haridus- ja Teadus-töötajate Ametiühingu Eesti Vabariikliku Komitee Presiidiumi aukirju on haridustöota-jaile antud üsna normaalselt (vastavalt keskmiselt 170 ja 300 aastas, mis moodustab peaaegu 1,5 % ja 3 % õpetajate üldarvust).

Sealjuures on aga kujunenud tava, et õpetaja, keda esitatakse kõrgemale autasule, peab olema saanud enne kõik eelnevad autasud. Et tavaliselt autasustatakse õpetajat järgneva autasuga mitte enne kui 3 aasta möödumisel, ilmneb, et Eesti NSV haridustöö eesrindlase rinnamarki ei ole isegi väga hästi töötaval õpetajal võimalik saada enne, kui pärast 15 aasta pikkust tööd, sest eelnevalt peavad ju olema antud vähemalt kooli juhtkonna, haridusosakonna ja linna/rajooni juhtkonna autasud ning Eesti NSV Haridusministeeriumi ja harukondliku ametiühingu aukiri. Ka on takistatud eakate, väga kohusetruude ja põhjalike, kuid kõrghariduseta inimeste autasustamine.

Lihtne arvestus näitab, et kui aastas keskmiselt antakse kokku 15 medalit või ordenit, tähendab see 30 aasta vältel (s. o. õpetaja maksimaalse töötaja vältel) 450 ordenit, medalit, mis moodustab ca 4 % õpetajate üldarvust. Tegelikult on õpetajate seas medaleid ja ordineid saanute protsent veel tunduvalt väiksem, sest lahkub ju küllalt palju õpetajaid pedagoogiliselt töölt hulk aastaid enne 30-aastase staaži täitumist. Vaid minimaalselt kõrgemaks (mõne kümnendiku protsendi võrra) saab tõusta üleliiduliste autasude ja Eesti NSV teeneliste õpetajate protsent. Koolitöötaja seisukohalt ei ole ka selle proportsiooniga asi päris korras. Mõnevõrra parandab nimetatud valdkonnas olukorda võimalus viimastel aastatel anda atesteerimisel õpetaja-metoodiku ja vanemõpetaja nimetusi senisest märgatavalt enam — see kahtlematult rõõmustab. Kahjuks jäi siin aga osa rajoone-linnu, s. o. neid, kus atesteerimine toimus põhiliselt 1981—1982. aastal, endiselt halba olukorda.

Üks õpetajate ja kooli töö kui terviku tunnustaja on haridusosakond nii kõikvõimalike kokkuvõtete tegemisega kui ka esiletõstmise ja kritiseerimisega nõupidamistel. Paraku võime sageli kuulda (ja isegi ajakirjandusest lugeda), et õpetajaid ja koole tõstetakse endiselt esile õppeedukuse protsendi ning mitmete teiste juhuslike või ebaoluliste näitajate põhjal, nagu tsiviilkaitsetöö, näitagitatsiooni olukord, sõpruskohtumiste arv, vanapaberi kogumine, kooli katlamaja valgendamine jne., kuid mitte õppekasvatustöö sisuliste näitajate, s. o. õpilaste kasvatatuse taseme põhjal, mille tõelisteks näitajateks on kooli lõpetanute tegelik töö või õppimine pikema aja vältel pärast kooli, aga ka kõrgkooli sisseastumiseksamite tulemused (võrrelduna koolis pandud hinnetega), õpilaste saavutused vabariiklikel ja üleliidulistel aineolümpiaadidel ja muud sisulise töö näitajad.

Eespool toodud näitajatest paraku enamasti vaikitakse, sest neid analüüsida pole nii lihtne kui edukuse protsenti, mis tegelikult näitab vaid õpetajate konformismi ja õpilaste töölerakendamise oskuse suhet või veelgi täpsemalt seda, kuidas kooli juhtkond on suutnud kõigile õpetajatele selgeks teha 100 %-lise õppeedukuse saavutamise (või ka kirjutamise) vajaduse. Ja kui tublisid õpilasi, kes tulid esikohale vabariiklikul aineolümpiaadil, jonnistamis- või käsitöönäitusel, siiski enamasti meeles peetakse, vahel ka küllaltki hinnaliste kingitustega, siis nende õpetajate osaks jääb tavaliselt parimal juhul Eesti NSV Haridusministeeriumi tänukiri, mida neil on parikümne aasta vältel kogunenud enam kui tosin.

Iseloomulik on, et ka ajakirjandus eelistab vaikides mööda minna tublide õpilaste ja nende õpetajate töötulemustest või teeb seda suure hilinemisega. Ühe näitena siin tõsiasi, et kui üks Eesti NSV õpilane 1982. aastal oli edukaim NSV Liidu neljaliikmelises võistkonnas rahvusvahelisel olümpiaadil, siis nii ajalehed «Noorte Hääle» kui ka «Edasi» leidsid võimaluse vastava kirjutise avaldamiseks alles 2 kuud hiljem. Analoogiliste saavutuste korral spordis korraldatakse tavaliselt sportlase ja treeneri vastuvõtt väga kõrgel tasemel.

Viimati toodud näide oli loodetavasti erand, kuid paneb siiski tõsiselt mõtlema koolide ja õpetajate sisulise töö tunnustamise üle, eriti kui lugeda ankeetides toodud ettepanekuid õpetajate tunnustamise kohta. Olgu siinjuures tsiteeritud mõningaid ankeetide vastuseid:

1. Õpetajaid peaks autasustama võrdväärselt teiste elualade inimestega. Ei ole õige, et kooli juhtkonna liige saab enamasti ainult kritiseerida, ka kõrgemate ametkondade vigade eest (vastaja — hea tasemega ja tunnustatud kooli juht).

2. Sisse viia rahaline premeerimine, rohkem võimaldada turismituusikuid välisriikidesse, tunnustada õpetajate tööd tihedamini kui 1 kord aastas (õpetajate päeval), julgelt ergutada noorte õpetajate tööd (vastaja — üle 20 a. staažiga keskmiselt tunnustatud eesti keele õpetaja).

3. Tunnustuse aluseks olgu õpetajate töö tulemused; tunnustus ja kriitika olgu objektiivne, mitte muljete põhjal. Puuduste puhul kritiseerida konkreetselt (nimeliselt, kui asi on seda väärt). Koosolekutel tuua välja kõige üldisemaid puudusi, mitte üksikuid ebaolulisi fakte.

4. Tehastes ja ettevõtetes saavad töötajad hea töö eest preemiat. Miks ei ole haridustöötajatel preemiafondi (kas või nendelt ettevõtetest, kelle lapsed käivad koolis)?

5. Kas ei tuleks arvestada õpetaja (eriti ühiskondliku) töö hindamisel ka õpetaja pere suurust? Tean kooli, kus lasteta õpetajat seati

igal koosolekul eeskujuks nelja lapse emale, kes pealegi neid üksi kasvas. Ka viimane ei töötanud üldse halvasti, ta lihtsalt ei jaksanud hiilata ega särada, kuigi tegi ausalt oma igapäevast tööd.

6. Tunnustada õpetajaid ning võimaldada eelisjärjekorras ravi- ja puhketuusikuid neile, kelle õpilased hästi edasi jõuavad koolides, kuhu nad on asunud edasi õppima. Mitte arvestada reklaami, mida õpetaja ise teeb hinnete või klassivälise tööga, mida sageli tehakse teiste ainete tundide ajal.

7. Ilmselt tuleks naisõpetajate moraalsele stimuleerimisele rohkem tähelepanu pöörata. On ju naise loomuses, et ennem kannatab ta vägivalda all kui ükskõiksuse käes. Ilmselt peaks kõrgkoolide sotsioloogid või psühholoogid uurima naispedagoogi mudelit.

8. Ükski õpetaja poolt hästi tehtud üritus, ettevõtmine, samuti edu kasvatus- ja õppetöös ei tohiks tähelepanuta jääda. Tunnustus (eelkõige kollektiivi ees) innustab. Õpetajad on ükskõiksuse suhtes äärmiselt tundlikud. Ka pedagoogide hulgas võiks moraalsete tunnustamisviiside kõrval (mida saaks kasutada senisest rohkem ja tihedamini) evitada premeerimist raha ja tuusikutega.

Alljärgnevalt on esitatud mõningaid statistilisi andmeid Tartu linna õpetajate autasustamise tegeliku olukorra kohta. Ankeetidele vastas esimesel etapil 158 õpetajat linna vanematest koolidest; neist ordineid ei olnud saanud ükski, medaleid oli 4 (2,5%), Eesti NSV teenelisi õpetajaid 4, rinnamärgi «NSV Liidu haridustöö eesrindlane» kandjaid 5, NSVL Haridusministeeriumi ja harukondliku ametiühingu keskkomitee aukirju 6 (4%), õpetajaid-metoodikuid 2 (1,3%), vanemõpetajaid 3 (1,8%), haridustöö eesrindlasi 43 (27%). Enamik näitajaid on lähedased meie vabariigi keskmisele. Väga erinevad on kooliti koolisest autasude arv ja premeerimine rahalise või esemelise preemiaga. Kui ühes koolis on premeeritud 47% küsitlenuist, siis kõigis ülejäänud koolides keskmiselt 10%. Ilmselt on tegemist šeffide erineva jõukusega ja koolide juhtkondade erineva oskusega avaldada vajalikku mõju šeffkätistele. Ilmneb ka, et koolisest autasusid on koolides kasutatud väga erinevalt. Mõnes koolis on selliseid ergutusvahendeid (teenetemedalid, kooli märgid, aukirjad, tänukirjad) antud 60–70%-le õpetajaist, teistes vaid 20–30%-le. Kooli direktori käskkirjaga on tunnustust avaldatud 107 õpetajale (68%), ca 80%-le õpetajaist on kooli juhtkond öelnud tunnustussõnu. Samal ajal on aga haridusosakonna töötajad suusõnalise tunnustuse vääriliseks pidanud 61 õpetajat (38%) ja Haridusministeeriumi inspektorid vaid 28 õpetajat (18%).

Neljas rajoonis-linnas korraldatud ankeetküsitluste põhjal võib teha mõningaid esialg-

seid järeldusi kooli töötajate tunnustamise kohta. Nendest olulisemad allpool:

1. Senisest enam peavad koolijuhid ergutama õpetajaid mis tahes saavutuste puhul, eelkõige kohese suusõnalise või kirjaliku tunnustamise teel.

2. Laialdasemalt soovitada rakendada koolisest teenetemedaleid, aumärke, diplomeid, au- ja tänukirju, kusjuures otstarbekaks tuleks tunnustada vastavate statuutide väljatöötamist.

3. Koolijuhtidel leidub võimalusi töötajate süstemaatiliseks premeerimiseks šeffkätistele kaasabil.

4. Haridusorganitel tuleks läbi vaadata kõrgemate haridussüsteemi autasudega autasustamise süsteem ja tõstatada direktiivorganite ees küsimus haridustöötajate premeerimisest ning neile medalite ja ordenite andmisest võrdväärset alusel tootmissfääri töötajatega. Näiteks antakse maarajoonides põllumajandustöötajatele ligi 15 korda rohkem ordineid ja medaleid kui haridustöötajatele (ümberarvutatult 100 töötaja kohta).

5. Ajakirjandus peaks leidma enam võimalusi koolielu positiivsete külgede ja sealhulgas ka tublide õpetajate töö valgustamiseks.

6. Tuleks otsustavalt keelata koolide töö hindamine teisejärguliste üksiknäitajate põhjal; hinnanguid anda ainult õppekasvatustöö sisuliste põhinäitajate alusel.

7. Ulatuslikumalt peaksid tublide õpetajate tööd tunnustama suuliselt ka kooliinspektorid.

8. Senisest julgemalt ergutatagu noori õpetajaid ja väikese staaziga koolijuhte.

Kuidas teie lapsed õpivad?

ALEKSANDR PINT,
NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia
korrespondentliige, professor

Augustikuu! Seni, kuni meie lapsed koolis õpivad, kujutab see endast suvevaheaja viimaseid päevi. Kuid kui keskkool on lõpetatud, muutub augustikuu kümnete tuhandetele äsjastele õpilastele ja nende vanematele tohutute murede ja erutuste kuuks.

«Abituriendi» uus ja üürrike nimetus seab nad keerulise ülesande ette: vastu pidada vägagi raskel kõrgkooli konkursil. Üliõpilasteks saavad loomulikult parimad. Algab kõrgkooli õppeaasta. Esimene eksamisessioon — esimesed tulemused! Paljusid esmakursuslasi, nende vanemaid ja pedagooge need mitte üksnes rõõmustavad, vaid ka kurvastavad.

Milles asi? Enamasti oskamatuses iseseisvalt töötada. Õigesti märgitakse, et koolis õpetatakse, instituudis aga õpitakse. Ent kas meie ajal, eriti seoses koolireformiga, läheb inimesel vaid kõrgkoolis vaja uute teadmiste visa püüdlemist — õppimisostkust?

Paraku on niigi, et täiskasvanuid huvitavad perekonnas ainult ja eelkõige lapse head hinded, hoopiski mitte see, kui iseseisvalt, visalt ja kohusetruult ta töötab, et neid ära teenida. Niisugustel juhtudel võtab vanemate lastele osutatav õpiabi ilmselt ebapedagoogilise iseloomu: keegi kaebab õpetaja peale, et too on pojale või tütrele ebaõiglaselt halva hinde pannud, keegi kirjutab nende eest kirjandi, teeb joonestuse jne. Kõik see tekitab lastel neid ülalpeetava meeleolusid, mis mitte mingil moel ei soodusta õpitöösse teadlikku ja kohusetruud suhtumist.

Nii näiteks on viimasuuringud (vt. «Ütšitelskaja Gazeta», 1982, 15. mai) näidanud, et vaid kolmandik õpilastest teeb koduülesandeid iseseisvalt, kaks kolmandikku aga vanemate abiga.

Koolireform sunnib selle probleemi üle tõsiselt mõtlema. Ta suunab meid kasvatama õpilastes hoolikust ja tööarmastust, maksimaalselt arendama nende tunnetusaktiivsust, kujundama neis vajadust täispingega vaimse töö järele. Pole saladus, et veel paljud lapsevanemad alahindavad laste õpitöö juhendamise tähtsust perekonnas või mõistavad seda väärtalt. Edukas õpitöö ei ole mõeldav ilma pidevate tahtepingutusteta, ilma iseseisva mõtlemise püsiaktiivsuset. Nimelt sellele peabki olema eeskätt suunatud vanemate tähelepanu laste koduses õpitöös.

Kui vanemad mõtlevad nende oluliste küsimuste üle juba siis, kui nende lapsed käivad algklassides, kajastub see positiivselt laste koduse õpitöö juhendamise iseloomus. Just koduülesannete tegemisest saavad alguse iseseisva vaimse töö esmaharjumused. Mida vanemaks õpilane saab, seda täiuslikum peab olema iseseisva õppimise oskus, sest sõltuvus õppematerjali omandamise ja selle vahel, kuidas õpilane ühe või teise ainega kodus tegeleb, saab siis üha selgemaks. Mulle meenub üks seda probleemi käsitlev huvitav koosolek 7. klassis, milles osalesid nii õpilased kui ka nende vanemad.

Mõni päev enne koosolekut palus klassijuhataja õpilastel anonüümselt vastata järgmistele küsimustele.

1. Mis kellalajal asud koduülesandeid tegema ja kui palju nendeks aega kulub?
2. Missugustest ülesannetest (kirjalikest või suulistest) alustad?
3. Kuidas teed suulisi ülesandeid ja õpid pähe luuletusi?
4. Kas kasutad peale õpiku ja klassis tehtud märkmete ka täiendavat kirjandust ning kuidas? Kust sa seda hangid?

Nende küsimuste vastuste analüüsist algaski koosolek. Selgus, et 27 õpilasest vaid 13 asuvad õppima ühel ja samal ajal. Üheksa õpilast kella 15—16-st, neli aga õhtul kella 18—19-st. Ülejäänud neliteist õpilast alustavad õppimist eri aegadel, kuidas kunagi. Koduülesannetele kulutavad 2—3 tundi samuti kolmteist õpilast. Kolm õpilast teevad koduülesandeid 1—1,5 tundi, kaheksa aga — kuidas kunagi. Mitmetel õpilastel on päevi, mil koduseks õpitööks kulub vaid 20—30 minutit.

Enamik õpilasi alustab tundideks valmistumist kirjalikest ülesannetest, kuid seda erinevatel motiividel. Üheksa õpilast sellepärast, et peavad neid raskemaks. Kolm õpilast kirjutasid, et suulisi ülesandeid võib õpida koolis. Mitmetele on see ükskõik, taas — kuidas kunagi. Üksnes kaks õpilast märkisid, et kui materjal on raske, õpivad nad seda selsamal päeval, enne järgmist tundi vaid

kordavad. «Nii on tulusam,» kirjutab üks neist, «sest kui õpetaja seletus pole veel ununenud, läheb uuest materjalist arusaamiseks vähem aega.»

Vastates küsimusele suuliste ülesannete kohta, asetavad peaaegu kõik õpilased rõhu luuletusele:

«Esialgul loen kuuldavalt, seejärel õpin salmide kaupa.»

«Luuletusi loen 4 või 5 korda endamisi kuuldavalt, seejärel kontrollivad mind ema või vanaema.»

«Luuletuse kirjutun lehekesele, seejärel aga kordan osade kaupa.»

«Kui hakkab luuletust õppima mitu päeva varem, siis jääb see hästi meelde, kui alles eelmisel päeval, siis halvasti.»

Tööst täiendava kirjandusega kirjutasid õpilased väga napilt. Osutus, et seda kasutatakse, kuid üksnes meelisainetes — neli õpilast. Kaks neist saavad raamatuid isa koduraamatukogust. Oli ka selliseid ülestunnistusi: «Midagi loen, kuid väljakirjutusi teen harva», «Varem pidasin lugemispäevikut, nüüd aga pole enam aega».

Ent just nimelt aja säästmiseks tuleb loetud raamatutest teha mitmesugustes vormides väljakirjutusi. Õpilastele pole hoopiski lihtne seda töde selgeks teha. Enamik neist, nagu näeme, on endale seadnud vaid ühe eesmärgi: saada järgmises tunnis hea hinne ja eksam sooritada. Sellepärast õpitaksegi tundideks «kuidas kunagi»: ammu pole küsitud — valmistatakse rohkem, alles küsiti — koduülesanded tehakse paarikümne minutiga.

Oluliselt muutub suhtumine oma töösse, kui õpilane hakkab tunnetama oma kooliõpingute kaugemat eesmärki: ta teeb iga koduülesannet mitte üksnes homse nelja või viie tarvis, vaid õpib ka iseseisvalt mõtlema, iseseisvalt raamatuga töötama, omandab inimesele kogu eluks vajaminevat oskust, mis nõuab igapäevast harjutamist, lakkamatut täiustamist. Perekondades, kus vanemad suunavad õpilaste kodutööd nendel eesmärkidel, hakkavad lapsed tõsiselt mõtlema nimelt selle üle, kuidas kodutükke õppida: kuidas oma tööd otstarbekamalt planeerida, missugused võtted soodustavad materjali paremat omandamist, kuidas ja millega täiendada õpetajatelt ja õpikutest saadud teadmisi.

Kunagi tutvustas ühes koolis klassijuhataja lastevanematele oma 9. klassi õpilaste iseloomustusi. Isadel ja emadel tuli kurvastusega tõdeda, et mitte kaugeltki kõigis neist ei olnud järgmisi tähelepanekuid.

«Oskab seostada eri ainete õppimisel saadud teadmisi, esineb heameelega ettekande või poliitinformatsiooniga.»

«Ei rahuldu sellega, mida kuuleb tunnis: loeb palju täiendavat kirjandust, eriti ajaloo ja geograafia alalt, räägib loetust huvitavalt ja ilmekalt.»

«Paistab silma kõrge kõne- ja kirjutamiskultuuri poolest.»

«Oskab õpitud üldistada ja analüüsida. Vastates toob sageli näiteid mitte õpikust, vaid ka muudest raamatutest ja ümbritsevast elust.»

«Oskab loovalt mõelda, esitab tundides sageli huvitavaid küsimusi, meeldib osaleda ülesannete arutelus, kaaslaste vastuste analüüsis ja täiendamises, väitlustes.»

Seda liiki edusammud vaimses arengus, märgivad õpetajad, iseloomustavad enamasti lapsi nendest perekondadest, kus täiskasvanud abistavad neid koduses õpitöös nii nõu kui ka isikliku eeskujuga. See on seaduspärane. Jälgides pidevalt, kuidas poeg või tütar täidavad õpetajatelt saadud ülesandeid iseseisvalt, on vanematel võimalik kindlaks teha nende nii tugevad kui nõrgad küljed.

Vaimse töö edukuse üks esmatingimusi on mõtestatud lugemine.

Kuidas lugeda, et kirjapandu hästi meelde jääks? Missugused nõuanded on eriti kasulikud õpilastele, kes sellele küsimusele vastust otsivad? Mõistagi ei ole mõtet lugeda raamatut ise millelegi muule mõeldes. Hoolikalt tuleb jälgida mõtte arengut. Arusaamatuks jäänud lugeda üle mitu korda, selles selgusele jõuda ja alles siis lugemist jätkata. Mitte vahele jätta seda, mis tundub vähehuvitavana. Õpetada end juba teadaolevat seostama sellega, mida alles teada said, võrdlema ja vastandama uusi andmeid nendega, mis olid varem varuks.

Aidates lastel neid omadusi kujundada ja neid püsivaks muuta, rikastavad vanemad oma lapsi nende harjumustega, mille kohta K. Ušinski on öelnud: inimene saab neilt protsente kogu elu.

Kuidas siis õppida nii, et õpitu evituks kindlalt ja püsiks kaua meeles?

Ka nendele küsimustele on vaja laste tähelepanu juhtida, soovitudes neile ühe ja sama asja kohta lugeda mitmelt autorilt vaid kõige paremaid raamatuid ja lühtingimata harjutada end märkmeid tegema.

Loomulikult kujuneb selline iseseisva töö stiil, eriti õpilastel välja järk-järgult. See nõuab, et õpilasest saaks oma aja säästlik peremees, et ta oskaks raamatukogust vajaliku raamatu leida, teaks, kuidas sellega töötada, kuidas lugemisel märkmeid teha ja oma mõtteid kirja panna. Kuidas siis praktiliselt aidata lastel kujundada vajadust just sellise iseseisva töö stiili järele?

Kui õpilane pole veel tundnud vajadust raamatukoguraamatu järele, võib paluda tal korduvalt tuua sealt midagi enda valikul, õpetaja või raamatukoguhoidja soovitusel.

Paljudel õpilastel algab iseseisva lugemise huvi huvist koduraamatukogu raamatute vastu. Sellesse raamatukogusse kogutakse tavaliselt raamatuid, mille juurde tahetakse aeg-ajalt tagasi pöörduda, neid uuesti lugeda, millegi üle veel kord mõelda. Luuletaja Niko

lai Dorizol on luuletus, milles ta räägib sellest, kuidas teab Tolstoi kogu «Sõda ja rahu» esimestest kuni viimaste ridadeni, kuid kuidas ta eile seda uuesti lugedes adus, et luges seda esimest korda. Mõne teisegi raamatuga, ütleb ta, on ta unetu õõ veetnud, päeva pärast aga selle pealkirjagi unustanud. Sellisega võib üksnes korraks kohtuda, Tolstoi teosega aga kogu elu elada. Nii annab luuletaja kujukalt edasi ja iseloomustab inimese suhtumist erinevatesse raamatutesse. Kuid erinevaid raamatuid loetakse ka erinevalt. Parimad on need raamatud, mis aitavad üht või teist asja tundma õppida. Neid, mis täiendavad inimesele vajalikke teadmisi mingis valdkonnas, loetakse, pliats käes. Kes kirjutab üles, kes loeb kaks korda — kõlab vene vanasõna. Aidates lastel juba koolipingist peale õppida lugemisel märkmeid tegema, kujundavad vanemad neile elus väga vajalikku ja hinnalist harjumust.

Koduraamatukogus on vaja evida brošüüre selle kohta, kuidas sõltuvalt lugemise eesmärgist märkmeid teha, kuidas koostada plaane, teese, konspekteerida, väljakirjutusi teha, annotatsioone koostada, lugemispäevikut pidada. Nendes brošüürides rõhutatakse õigesti, et märkmete vormist sõltumata tuleb lühidalt üles kirjutada kõige tähtsam. Üksnes sellised märkmed aitavad õpitut korrata, loetud materjali mälus taastada, vajalikku leida ja meelde tuletada. Õppides kokkurusutud vormis üles kirjutama, omandab inimene aja jooksul oma mõtete lühidalt, täpselt ja selgelt sõnastamise oskuse. Lisaks sellele aitab märkmete tegemine kontrollida, kuidas loetut on mõistetud: kui pole millestki aru saadud, on põhilisi mõtteid raske üles kirjutada. Seetõttu soodustabki pliatsiga käes lugemine inimese vaimset arenemist.

Kes on lugenud Zoja Kosmodemjanskaja märkmeid või päevikut, on kindlasti pööranud tähelepanu sellele, kui palju on seal väljakirjutusi Lermontovi, Majakovski ja Goethe luuletustest. Luule nagu iga teinegi kunstiliik aitab maailma tunnetada. Kunst võimaldab tunnetada ajastu hingust, aduda midagi uut mitte üksnes mõistuse, vaid ka tunduste kaudu. See on väga tähtis. Kuid õpetajad kurdavad tihtipeale, et paljud õpilased ei armasta luuletusi, ei taha ära õppida isegi neid, mis on ette nähtud kooliprogrammis. Seega on väga hea, kui kodus kõlaksid võimalikult tihedamini luuletused, et lapsed juba maast-madalast mõistaksid, et värsid ei ole ainumalt kõlavad ja kaunid rütmid.

Hea luuletaja võib mõne lühikese värsireaga, kahe-kolme kujundiga paljustki rääkida.

Унылая пора! Очей очарованье!

*Приятна мне твоя прощальная краса —
Люблю я пышные природы увяданье
В багрец и золотого одеяла леса.*

Sellest, mida Puškin on suutnud nende nelja suurepärase värsireaga öelda sügisese

looduse ilu ja nende tunduste kohta, mida see äratav, on õpilased rohkem kui saja aasta kestel kirjutanud oma kirjandeis paljudel vihikulehekülgedel.

Tõelised luuletajad püüavad oma luuletustega alati juhtida tähelepanu ka sellele tähtsale, mille üle lugeja pole ehk veel miskipärast sügavalt mõelnud, millele ta pole ehk tõsiselt tähendust andnud.

А может, мир вокруг

недоустроен

Еще и потому,

что плох и я?

Need värsiread on juba tänapäeva poeedilt Vadim Kovdalt. Need kätkevad keerulisi küsimusi inimese kohusest ühiskonna ees.

Koolis esineb juhtumeid, et mitmed õpilased tulevad võorkeeletundi, ilma et oleksid õppinud. Nad loevad võib-olla et vägagi huvitavat teksti, kuulavad, mida räägivad õpetaja ja klassikaaslased, kuid ei saa midagi aru. Neil on igav! Kas ligilähedaselt niisamuti ei tunne end ka need õpilased, kes loevad ja kuulavad luuletusi nende üle mõtle-mata?

Isegi kõige suurepärasemad luuletused meeldivad ikka vaid siis, kui hakkad mõistma iga sõna, mille taga on varjul palju mõtteid. Kui oled seda mõistnud, tunnetad luulevormi ilu, tahad seda lugeda korduvalt ise ja teistele, pähe õppida ja tsiteerida siis, kui see aitab sul elavamalt ja elamuslikumalt väljendada seda, mis sind erutab. Muidugi läheb selleks, et luulet mõista ja selle üle mõelda, rohkem aega.

Mõtlematu suhtumine kunstisse on iseloomulik paljudele õpilastele. Paljud neist on harjunud mõtlema ainult nende kunstiteoste üle, mis leiavad käsitlemist klassis kooliprogrammi kohaselt. Küsige neilt jutustusi ja romaane, mida nad on omal soovil lugenud. Enamik õpilasi suudab üksnes süžee ümber jutustada. Veelgi enam, paljude õpilaste ebatõsisest suhtumisest kunstisse näeme isegi filmikunsti põhjal, mida nad eelistavad paljudele teistele kunstiliikidele. Filmideski huvitavad neid vaid sündmused, film ei sunni neid mõtisklema, nad ei oska lahti mõtestada režissööri kavatsusi, hoomata näitlejate meisterlikkust, nende nüansirikast mängu. Vähe on õpilasi, eriti kooli keskastmes, kes loevad filmi- ja teatrikunstialaseid väljaandeid. Muu hulgas aga aitab kunst maailma tunnetada tundmustega, nii nagu teadus — mõistusega. Selle mõtte on ilmekalt väljendanud L. Tolstoi, kes on öelnud, et teadus ja kunst on omavahel seotud nagu süda ja kopsud. Kui ühel organil on midagi viga, ei suuda teine normaalselt tegutseda.

Teha kunstist oma ustav abiline lapses kodusse õpitöösse tõise suhtumise kasvata-misel on samuti üks vanemate tähtsaid ülesandeid.

«Esimese sammu selles suunas tegin järgmise,» jutustas üks mu tuttavaist.

«Kas sa tead,» küsisin kord oma viienda klassis õppivalt pojalt pärast filmimatkade klubi saadet,» et filmitegijad peavad päevikuid?»

«Olen kuulnud,» vastas poeg.

«Nad teevad seda selleks, et mitte midagi unustada sellest, mida on tähele pannud, et jutustada inimestele oma uutest muljetest tulenevatest tundmustest.»

Meie jutuajamine lõppes otsusega päevikut pidama hakata. Juba aasta on ta seda teinud. Oma märkmeid kasutab poeg geograafia-tundideks valmistumisel. Tema vastused nendes tundides on muutunud huvitavateks, nii et klassikaaslased teda meelsasti kuulavad. Nii on rääkinud õpetaja.»

Laste igat liiki tunnetushuvide stimuleerimine ja heakskiitmine perekonnas (populaarteaduslike raamatute ja ajakirjade lugemine, osalemine kooli aineriingides ja klubides, konstrueerimine, modelleerimine jmt.) aitab samuti kaasa vaimsete võimete arendamisele.

Kui poisid ja tüdrukud istuvad raamatu taha huvi pärast, on see juba väga rõõmustav. Huvi puudutab nii mõistust, tundmisi kui ka tahet. Seepärast jääb kõik huviga loetu meelde eriti püsikindlalt.

«Aga kuidas abistada vanemate klasside õpilasi,» küsivad paljud lastevanemad, «sest nad teavad tänapäeval paljudest meist tunduvalt rohkem?»

Jah, keskkooli vanema astme programmid on üha keerulisemaks muutunud. Olla kursis sellega, mida õpivad nende klasside õpilased, suudavad perekonnas vaid need täiskasvanud, kelle elukutse või huviala on mingil moel ühe või teise õppeainega seoses. Aga lugu pole selles, sest õppematerjali sisus aitavad vanemate klasside õpilasi selgusele jõuda õpetajad, õpikud ja muu kirjandus. Kuid koduse õpitöö organiseerimises, iseseisva töö otstarbekamate vormide otsinguil etendavad vanemate nõuanded ja eeskuju kaalukat osa. On ju meil, täiskasvanuil, igapähe üs või teine elukutse, milles peame lakkamatult täiustuma. Ja kuidas me seda teeme (kuidas avardame oma kutsealast ja üldist silmaringi, missuguse teaduse ja kunsti valdkonna vastu huvi tunneme, mida ja kuidas loeme ning õpime oma teadmiste süvendamise eesmärgil, sõnaga: kuidas tegeleme eneseharimisega) — kõik see saab perekonnas väga kaasa aidata, kasvatamaks lapses püüdu ja oskust oma teadmisi ise täiendada, näitamaks talle kätte tegevused, mis on kontrollitud omaenda iseseisva töö kogemuste läbi.

Et kõik need ülesanded on praegu kõige aktuaalsemad, leidis rõhutamist ka üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundades. Nendes nõutakse «... tõsta õpilaste vastutust õppimise kvaliteedi eest, õppe- ja töödistsipliini järgmise eest...» Selgesõnaliselt on öel-

dud: «Õpetajad ja lastevanemad peavad aktiivsemalt suunama õpilasi töötama raamatu ja muude teadmisallikatega ning aitama neil välja kujundada iseseisvat mõtlemist.»

Eesti NSV Ülemnõukogu kümnenda koosseisu üheksandal istungjärgul, kus ühe küsimusena oli päevakorras üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundade elluviimine Eesti NSV-s, ütles Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja rahvasaadik Indrek Toome: «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 omandamisse, haritusse. See oleks iga perekonna vahetu, teadlik panus õpilase isiksuse kujundamiseks.»

Meie ajal leiab kõigis valdkondades aset nii kiire areng, et nooruses saadud haridus on vaid baas, mis nõuab pidevat teadmiste täiendamist. Ja kui kool ei kasvata sirguvas põlvkonnas teadmispüüdu ja eneseharimise soovi, kui ta ei varusta õpilasi tunnetustegevuse tõhusate võtetega, siis ei täida ta oma funktsiooni tänapäeva ühiskonnas!

Alkoholismivastase selgitustöö pedagoogilisi- psühholoogilisi aspekte

VÄINO RATASSEPP,
Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate
Täiendusinstituudi teadusdirektor

1983. a. juunipleenumil peetud kõnes rõhutas NLKP Keskkomitee peasekretär K. Tšernenko, et «uus inimene ei ole mitte ainult kauge ideaal, vaid ka meie päevade reaalsus» (1, lk. 26). Nõukogude inimeste valdavale enamikule on juba tänapäeval iseloomulik aktiivne eluhoiak, eriline huvitatus kõigist riigi ja ühiskonna asjadest ning algatusvõimeline, loov töösse suhtumine. Kuivõrd joomata-vadest põhjustatud alkoholi kuritarvitamine uue inimese nende omaduste kujundamisele vastu tegutseb, on teada. Seepärast peab uue inimese kasvatamine olema lahutamatu seotud võitlusega joomarluse vastu. Selles tegevuses tuleb komplekselt ja järjepidevalt rakendada kõiki olemasolevaid vahendeid, nii spetsiifilisi (alkoholismivastane propaganda, ühiskondlike mõjutusvahendite kasutamine, alkoholsete jookide müügi piiramine, administratiivsed sunnivahendid jt.) kui ka mittespetsiifilisi ehk kaudseid vahendeid (inimeste haridus- ja kultuuritaseme tõstmine, huvi kasvatamine kunsti, muusika, spordi vastu jne). Olulised on ajaloost juba tuntud vahendid, mis on mõningal määral aidanud alkoholinuhtluse vastu võidelda, näiteks joomispiirangud. Nõnda võisid Egiptuse vaaraod veini pruukida väga väikestes kogustes. Keeva veini ega uriini ei sobi aga tänapäeva joodikutele sisse joota ning see moodus jääb vaid Vana-India ajalukku. Läbi ei saa aga ka kaasaegsete õiguskorra abinõudeta võitluses alkoholismi ja joomarlusega ning vajalikke vahendeid tuleb veelgi täiustada.

Millest alustada, millele panna erilist rõhku võitluses alkoholinarkomaania vastu? Vastata võib, et kindlasti tuleb rakendada kohe kättesaadavaid vahendeid, sealhulgas profülaktikavahendeid, mille hulgas on esikohal alkoholinarkomaania vastane propaganda, kuid mitte mingil juhul joomiskultuuri eest hoolitsemine, nagu seda nõuavad mõned «parajuslased», kes paraku seltskonnas ise enam ilma alkoholita läbi ei saa. Kultuurse joomise propageerimine on ikkagi joomise propageerimine. Joomine ise ei saa kunagi olla kultuurne, kusjuures jätame siinkohal kõrvale

küsimuse nende joojate kultuuritasemest, kes kõigi vahenditega ka teisi jooma sunnivad.

Niisiis oleks ebamoraalne oodata alkoholinarkomaania vastase propagandaga seni, kuni olme- ja meditsiinivahendid piisavalt kättesaadavaks muutuvad. Kui see nii on, siis kerkib omakorda küsimus: mida selgitustöös silmas pidada, milline on selle töö koht kasvatuse üldises süsteemis, millest sõltub alkoholinarkomaania vastase selgitustöö tõhusus või ebatõhusus?

Kasvatuse kõige üldisem eesmärk on teatavasti harmooniliselt arenenud isiksuse kujundamine. Kahjuks ei sünni inimene puhtinimlike omadustega — ta on egotsentrik, kellel pole veel ei kaastunnet, õiglus-, takti-ega eneseväarikustunnet. Ees on pikk ja vastuoluline kujunemise, sotsialiseerumise protsess. Kasvatustöö sekkub sellesse protsessi aktiivselt ja selle töö edukust mõeldame selle järgi, kas on omandatud vastavad teadmised ja kas neid rakendatakse, kas kaitsatakse kujundatud hoiakuid ja väärtusorientatsioone. Kasvatustöö tegelikult kujutabki endast sotsiaalsete hoiakute ja väärtusorientatsioonide sihpirast kujundamist või muutmist positiivses suunas. Lapsi on märksa kergem mõjutada, sest neil on sotsiaalsed hoiakud alles kujunemisejärgus. Muuta on hoiakuid märksa raskem.

Enne kui käsitleme alkoholinarkomaania vastaseid hoiakuid, vaatame, millest hoiak üldse koosneb. Sotsiaalsetes hoiakutes sisalduvad kolm järgmist komponenti: kognitiivne ehk intellektuaalne, afektiivne ehk emotsionaalne ja käitumuslik komponent. Esimene komponent sisaldab vastavat informatsiooni ehk teavet. Hoiaku teine, afektiivne komponent hõlmab emotsiooni. Nendeta ei võeta informatsiooni vastu — öeldakse, et teave ei seestu, ei interioriseeru, kui sellega ei kaasne emotsioonid. Siin kehtib V. I. Lenini ütlus, et ilma inimlike emotsioonideta ei ole olnud, ei ole ega saa olema tõe tunnetamise teed. Sotsiaalse hoiaku kolmas komponent omab käitumuslikku sisu ja seda võib vaadelda kui valmisolekut käituda adekvaatselt antud teabega. Selles kolmandas komponendis peab sisalduma mitmekesiseid tegevusi seoses teadmiste ülekandmisega uutesse situatsioonidesse, nendega opereerimist kuni loovmõtlamiseni välja. Siia kuuluvad ka liigutustega seotud tegevused. Kui inimene toimib vastavalt talle antud (õigemini tema poolt omandatud, seestunud) teabele, siis võime öelda, et hoiak on kujunenud.

Neid hoiakute komponente tuleb arvestada ka kasvatustöö eesmärkide seadmisel. Kui soovime näiteks kujundada alkoholinarkomaania vastast hoiakut, siis tuleb kõigepealt esitada teaduslikel teadmistel rajanev teave (alkoholi mõju inimorganismile üldse, sealhulgas mõju rakkudele, eriti sugurakkudele, järglastele, lapse organismile, siis meetmed joomarluse ja alkoholismi vastu, hügieen,

moraal, inimeste heaolu jm.). Edasi on vaja see teave esitada emotsionaalselt, mõjuvalt, kõitvalt, huvitavalt. Inimene peab tunnetama, et see info puudutab ka teda, on talle endale subjektiivselt tähenduslik. Positiivse kasvatusliku efekti saamiseks on siin vaja arvestada mitmeid psühholoogilisi faktoreid, näiteks tähelepanu, millel on valiv toime, taju, kujutlust, mälu, mõtlemist, tundmusi jm. Niisiis üksnes info pakkumisest on vähe. Taju näiteks on tihedalt seotud inimese iseärasustega, tema vajadustega, huvidest, soovide ja tunnetega. Inimene tajub ikka vaid tal olemasoleva kogemuse alusel. Meie poolt pakutava, antud juhul alkoholinarkomaania vastase informatsiooni vastuvõtmine sõltub seega propageeritavate isikute püüdlustest, huvidest, vajadustest jm., mille alusel nad annavad infole hinnangu. Informatsiooni andmisel on oluline pöörata tähelepanu ka eesmärgiseadele ja motiividele. See on omakorda aluseks propagandistide pakutava info analüüsile, üldistamisele ja süstematiseerimisele. Oma ellusuhtumisega, oma isikliku käitumisega seotab kuulaja pakutava info ainult siis, kui see paneb teda mõtlema.

Lastevanemaid näiteks võib mõtlema panna selle isa talitusviisi, kes oma seitsmeaastasele lapsele vaid mõne lonksu viina andis ja kelle laps selle tagajärjel suri. See isa ei teadnud, et lastele ei tohi anda alkoholi mitte grammigi, olgu tegemist siis veini või koguni kangema joogiga. Lastel areneb alkoholism 3—4 korda kiiremini kui täiskasvanutel ning viib pöördumatute tulemusteni. Esimese klassi õpilase aju ei kaalu näiteks palju vähem täiskasvanu omast, kuid ajukude on lastel valkainest vaesem ja sisaldab enam vett. Alkohol aga lahustub vees hästi ja imendub lastel suure kiirusega. Organismist viiakse neil alkoholi vähe välja, vaid üksnes 7 % ümber. Valdav osa alkoholi oksüdeerub organismis ja oksüdatsioonisaadused toimivad mürgina. Lastel esineb alkoholimürgitus sõltumata annusest alati. Lapse organism on alkoholi suhtes kaitsetu, selles pole vastumürki. Mürgitus põhjustab omakorda ka mitmeid teisi kahjustusi ja haigusi. Alkoholi tarvitamine takistab lastel vaimset tegevust suuremal määral kui täiskasvanuil — mälu nõrgeneb ja kannatab loogiline mõtlemine.

Mõtlemapanev on fakt, et alkohoolikute ridu täiendavad valdavalt need, kes alustasid noorelt. Umbes 5 % uuritud kroonilistest alkohoolikutest hakkas alkoholi tarvitama pärast 16. eluaastat. Meditsiinikandidaat A. Ognev selgitas, et Permi koolide 1.—3. klassi õpilastest oli alkohoolseid jooke proovinud iga kolmas. Seejuures õpilaste informeeritus alkoholist ning ka selle väikeste annuste kahjulikkusest on kuni 2 korda kõrgem neil, kes pole alkohoolseid jooke tarvitanud (6).

Moskva psühhiaater, meditsiinikandidaat

B. Stšukin jälgis 156 alkohooliku käekäiku, kellest oli teada, et nad hakkasid alkoholi tarvitama lapsepõlves. 19,9 % neist suri juba 20—30 aasta vanuses. 52,5 % oli kohtu poolt karistatud, sealhulgas huligaansuse, banditismi ja tapmise pärast. 27,6 %-l neist olid purunenud perekonnaelu, parasiitlik eluviis ning debiilsed lapsed (6). Sageli esineb noortel alkoholinarkomaania koos nikotinismiga, mis veelgi suurendab selle laostavat mõju.

Edasi viib emotsionaalselt antud teave kuulaja juba tegutsemisvajaduseni. Ta hakkab mõtlema, mida tuleks teha, mida ta isiklikult juba praegu teha saaks, et oma lähedasi, iseennast hoida selle õnnetuse eest.

Tagasisidet sellest, kas me esitame informatsiooni emotsionaalselt, võib saada kuulajate ilme jälgimisest, nende rahulolust, rahulolematusest ja kaasaelamisest, osavõtlikkusest. Teada ja arvestada tuleb sedagi, et emotsionaalsus on seoses mitte üksnes vajaduse ja huviga, vaid ka pakutavate teadmiste jõukohasusega kuulaja suhtes. Vaja on arvestada kuulajate ealisi ja teisi iseärasusi, nende kogemust. Oluline on seegi, et isik, kellele kasvatusmõjutused on suunatud, ei tunneks end kasvatusobjektina, vaid et ta oleks ise vastavas tegevuses osaleja (kasvatuse subjekt). Sellest on aga suur samm enesekasvatuseni, mida võib pidada kasvatusedukuse garantiiks. Just kasvandikupoolne aktiivsus annabki võtme kasvatusesmärgide realiseerimiseks. Muutused inimpsüühikas toimuvad ju ikka tegevuse, eriti aktiivse tegevuse baasil. Sellises tegevuses saadav informatsioon seotub isiku jaoks. Just sellepärast peab psühholoog V. Jadov isiksuse arengus olulisemaks tema kogemuse alusel kujunenud suhtumist oma tegevuse tingimustesse — situatsiooni-desse. Sotsiaalsete (situatiivsete) tingimuste ja isiku vajaduste ühtsuses, isiku enesestahetamise keskkonnaga kujuneb nii- või teistsugune hoiakute süsteem, mis määrab inimese käitumise. Täheleb see, millisel tasemel inimene käitub, tuleneb püüdest realiseerida olemasolevaid vajadusi vastavalt konkreetsetele situatsioonidele (7, lk. 89).

Vanemaid, kasvatajaid ja propagandiste suunab näiteks püüd arendada oma kasvandikus välja tugevad vajadused kasuliku tegevuse, töö, teadmiste, kirjanduse, kunsti ja muusika järele. Kui selleks luuakse ka vastavad tingimused ning kui seda toetavad soodsad suhtumised ja situatsioonid, siis kujuneb soovitud positiivne hoiakute süsteem.

Sõltuvalt situatsioonist ja vajadustest (näiteks vaimsete vajaduste puudumisel) ei pruugi soovitud hoiakute süsteem kujuneda. Näiteks on igal inimesel vajadus sotsiaalse tunnustuse järele. Selle defitsiit perekonnas, kus laps sageli n.ö. jalust ära aetakse, saamatuks poisipõnniks või plikatirtsuks tituleeritakse, võib kompenseerimist leida mõõda

linna hulkuvas poiste- või tüdrukutekam-
bas, kus siis suitsetamise või pudelist rüü-
pamisega täiskasvanutunnet püütakse saavu-
tada. Soovitud vastupidised hoiakud võivad
kujuneda ka ebaedu ja tunnustuse puudu-
mise tõttu kaasõpilaste või siis töökaaslaste
hulgas. Kujuneb hulkuri, loodri, huligaani
hoiakute süsteem.

Nagu näiteist selgub, on hoiakud kasvatus-
ja üldse sotsialiseerumisprotsessi edukuse
näitajad. Kasvataval on vaja hästi tunda oma
kasvandike hoiakuid ja väärtusorientatsioo-
ne. Ka propagandist peab tundma kuulajate
hulgas valdavalt esinevaid hoiakuid. Alkoholi-
narkomaania vastase hoiaku kujundamiseks
näiteks tuleb püüda see küsimus kuulaja
jaoks väärtustada ja anda vastav teave emot-
sionaalselt.

Alkoholinarkomaania vastase selgitustöö
valdkonnas toimub informatsiooni andmine,
selle läbitöötamine ja väärtustamine (inte-
rioriseerimine) peamiselt veenmismeetodil.

Veenmise ülesanne on informatsiooni, teabe
muutmine isiksuse seesmiseks hoiakuks. Veen-
mine tuginegu konkreetsetele faktidele, tões-
tele vaatlusandmetele nende võrdlemisel,
samuti tõestamisel. Juhul kui veenmist toeta-
vad tavad ning traditsioonid ning kui püü-
takse üle anda teatud psüühilist seisundit
kas üksikisikule või inimrühmale, on tege-
mist sisendusega, sisendava veenmisega. Mõ-
juv veenmismeetod on eeskuju. Kõne all oleva
küsimuse puhul on eeskuju määrava täht-
susega, sest näitab, et vajalik informatsioon
on veenja enda poolt omaks võetud. Pealegi
demonstreerib see veenja tahtemoadusi, mis
info seestamisele alati tugevat emotsionaal-
set värvingut aitab anda. Siinkohal märki-
gem, et kasvatustöö, eriti aga alkoholinar-
komaania vastane kasvatustöö ei piirdu emot-
sionaalselt antava info edastamisega üksnes
traditsioonilistes vormides (tunnis, loengul),
vaid see toimub eriti mõjusalt omavahelises
suhtlemises, kui ei olegi eesmärgiks vas-
tava info edastamine. Sellises suhtlemises
edasiantav mõju võib olla suurim.

Järgnevalt peatume veel lühidalt infor-
matsioonile, samuti selle edastajale esitata-
vatel tingimustel. Mõjutajalt mõjutatavale
edasiantava info puhul on viimasel ajal peda-
gogikasse sisse toodud teksti mõiste. Tekst on
teade, mis antakse edasi mingite
märkide abil. Teksti osa õppetunni kasvatus-
like eesmärkide realiseerimisel on uurinud
V. Ruus. Uurimine näitas, et kasvatuslikult
mõjuvad tekstid sisaldavad: a) tunduvalt
enam uut või haruldast infot, samuti enam
üllatuslikku kui tavalised tekstid; b) enam
erinevaid kõne- ja lausekujundeid, kusjuures
stampkujudid moodustavad tühise osa; c) ti-
hedamini kasvatatavate väärtusorientatsioo-
nidega (sealhulgas mina-hoiakutega) seosta-
tud materjali (info seostatus hiljuti nähtud
telesaatega, ekskursioonimuljetega jne.); d)

enam pöördumisi kasvandike poole eesmärgi-
ga taotleda psühholoogilist kontakti; e) enam
huvitavat lisamaterjali, seejuures haruldast
materjali või mingis teises märksüsteemis
esitatavat infot (slaidid, pildid, populaartea-
duslikud raamatud, skeemid, filmid, kaardid,
fotod jne.); f) enam võimalusi kunstivahen-
dite kasutamiseks, mis teeb teksti elavamaks
ja kaasahaaravamaks; g) emakeelset, keele-
liselt korrektset informatsiooni, mis eriti
noorte puhul on väga oluline; h) enam selget
ja eesmärgipärast kasvatusinformatsiooni.
Kõigi nende tekstile oluliselt tähtsate oma-
duste mitteametamine võib halvemal juhul
põhjustada bumerangefekti — sotsiaalse
hoiaku muutmise soovitud vastupidiseks.

Kasvataja või lektori suhtes on sotsiaalsete
hoiakute kujundamise edukuse seisukohalt
oluline silmas pidada, et a) ta oleks antud
ainevaldkonnas kompetentne ja usaldatav.
Mida erudeeritum on lektor-kasvataja, seda
suurem on tema autoriteet ja seda mõjukam
tema veenmine; b) mõjutaja enese hoiakud
peavad olema kuulajate (klassi õpilaste, audi-
tooriumi) hoiakute lähedased. Kui lektori sei-
sukohad ja väärtusorientatsioonid lähevad
kuulajate omast liiga suurelt lahku, pole
alust oodata informatsiooni edukat seestu-
mist; c) kasvandikud või kuulajad peavad
tajuma, et veenjal puuduvad isiklikud huvid.
Ei tohi jääda ka muljet, et nüüd tahetakse
meid kasvatada. Vähimagi kahtluse korral
hoiakud ei kujune ega muutu soovitud suunas
(5). Nõnda siis ei tohi minna alkoholismivas-
tast selgitustööd tegema joomaseltskonda,
olgu siis selgitaja kui tahes erudeeritud.

Järgnevalt peatugem põgusalt veel mõnedel
asjaoludel, mis puudutavad alkoholinarko-
maania vastast kasvatustööd koolides. Põhi-
reegel on siin selle töö järjepidevus, kam-
paanialikkuse puudumine, kusjuures koordi-
neerivat osa täidab klassijuhataja. Töö suu-
namisel on vaja jälgida sedagi, et see ei oleks
pealiskaudne plaanitüümine ega paljasõnali-
ne ja nõrgalt ette valmistatud või siis mora-
liseerimine. Kasvatustöö näidisprogrammi
kohaselt (3) — viimane on mõeldud kasuta-
miseks nii õpetajale kui ka üldsuse kasva-
tustööga tegelevaile institutsioonidele — tuleb
alkoholinarkomaania vastasesse propagandas-
se hõivata aineõpetajad, pikapäevärühmade ja
internaatide kasvatavad, kooliarst, lastevane-
mate komiteed, miilitsatöötajad jt. Kooliski
tuleb alkoholinarkomaania ja nikotinismi-
vastase selgitustöö korraldamisel peamiseks
pidada õpilastes alkoholarvitamise suhtes
õige hoiaku kujundamist, sest sellest sõltub
käitumine. Seejuures peame teadma, et meie
selgitustöö toimub tingimustes, kus statistika
näitab alkohoolikute juurdekasvu just noorte
hulgas, kus vastavates raviasutustes voodi-
kohtade arv alkohoolikuile kasvab ja meie
üldises suhtumises alkoholiprüukimisse on mi-
dagi viltu. Koolis on väga vaja arvestada
ealisi iseärasusi ja ühtlasi planeerida kasva-

tustöö, nii et meile antud aja jooksul saavutaksime, maksku mis maksab, oma kasvandikel nii tugevad sisemised regulaatorid, et nad ei tähistaks klassi lõpetamist alkoholi pruukimisega.

Eriti suuri lootusi tuleb joomisse õige suhtumise kujundamisel panna algklassidele, sest siin on selleks soodsad tingimused. Selles eas on õpilased juba võimelised vastavast informatsioonist aru saama ja kahtlemata saab see nende omavahelise suhtlemise üheks oluliseks teemaks. Teiste õpilaste hinnangud osutuvad nüüd juba eriti tähtsateks, isegi nii tähtsateks, et mõni laps võib õpilaste hulgas tekkiva arvamuse põhjal sattuda oma vanemate pahede pärast ebasoodsasse situatsiooni (2).

Õpetajal tuleb algklassides seepärast hooliga jälgida vastavate hoiakute kujunemist ja neid õigesti suunata. Soodustav asjaolu on ka see, et algklassides on õpetajal automaatselt suur autoriteet, tema sõna on õpilastele sageli suurema tähtsusega kui vanemate sõna kodus.

Algklassides pole nimetatud kasvatustöös otstarbekas rakendada loengut. See töö peaks seostuma õpetegevusega, kusjuures väga suurel määral on vaja arvestada konkreetset olukorda, ümbritseva mikrokeskkonna hinnanguid ja käitumisetalone.

Teavet koduse miljöö kohta saab õpetaja õpilaste mitmetest tegevustest, näiteks jutustustest või joonistustest kodust, vanematest, tähtpäevade tähistamistest, mitmetest kodustest ettevõtmistest jne. Õpetajatele pole seetõttu tundmatu olukord kodudes, kus sageli napsitatakse või lausa purjutatakse. Sellistel puhkudel tuleb õpetajal taktitundeliselt vältida meist perekondadest õpilaste sellekohaseid avalikke jutustusi klassi ees, et mitte põhjustada teistes õpilastes negatiivse hoiaku teket nende õpilaste suhtes.

Alkoholi ja suitsetamise kahjulikkusest rääkimiseks võib sobiva momendi leida õppepalast, kodulektüürina käsitletavast tekstist, õpilaste tõstatatud küsimustest, tervishoiul, ravil, hügieenil ja spordiküsimustel peatumisest. Igal juhul ei tohi mõne lapse avameelne jutustus oma kodusest negatiivsest olukorrast olla vestluse lähtekohaks. Tulekahju ja selle põhjuste lahkamisel, klassi kokkupuutumisel joobnud inimestega kas matkal või mujal saab jällegi alkoholinarkomaania kõneaineks võtta. Lastele on vaja seletada, mida kujutab endast purjusolek, miks alkoholi tarvitatakse ja milliseid tagajärgi see tegelikult toob.

Oluline on õpilastele selgitada, kuidas peavad käituma nemad, kui satuvad kokku purjus inimestega, et ei juhtuks nii, nagu kord Tallinna tänaval, kus 3. klassi õpilane peksis purjus meest, kes istus kõnnitee serval. Vestluses selgus, et kodus oli talle kasvatatud tugev alkoholismivastane hoiak, kuid jäeti tegemata muu kasvatustöö.

Samavõrra vajalik on õpilastele teave selle kohta, kuidas käituda juhul, kui viibitakse koos vanematega mingil tähtpäeva tähistamisel, kus laual on ka alkohoolsed joogid. Tuleb lastele selgitada, et nemad ei tohi neid jooke ka mitte vähekesse proovida (ja seda põhjendada). Seletatakse, et kahjuks kõik inimesed seda veel ei tea või on unustanud. Opetatakse ka, kuidas vastata, kui mõni onu või tädi lastelegi alkoholi pakub ja kui kaua lastel on paslik täiskasvanute pidulauas istuda. Taoline kasvatustöö olgu harmooniliselt lülitatud klassiga korraldatavasse muusse kasvatustöösse. Sellisel juhul aitab kõigis kasvatusel valdkondades korraldatav tegevus kaudselt, kuid tõhusalt kaasa alkoholinarkomaania ja suitsetamise vastaste hoiakute kujunemisele.

Nimetagem siin tegevust õpilaste kommunistliku maailmavaate aluste kujundamisel, poliitilise teadlikkuse kasvatamist ja ühiskondliku aktiivsuse arendamist, kommunistliku kõlbluse, teadliku distsipliini ja käitumiskultuuri kasvatamist, tunnetusaktiivsuse ja vaimse kultuuri arendamist, töösse ja ühiskondlikku omandisse kommunistliku suhtumise kasvatamist, õigusteadvuse kujendamist ja kodanikutunde kasvatamist, esteetilise kultuuri aluste kasvatamist ja kunstiloomingute arendamist, samuti kehalist arendamist. Sama kehtib ka teiste vanuseastmete õpilaste korraldatava kasvatusel kohta. Olgu siinkohal märgitud, et sellekohase tegevuse suunad on vastavalt ealistele iseärasustele lahti mõtestatud kasvatustöö näidisprogrammis.

Murdeiga on alkoholinarkomaania leviku poolest ohtlikum. Selles eas avardub noorte suhtlemisringkond, seniste autoriteetide suhtes on aga tekkinud kriitikameel. Kõik uudne, salapärane ja järeleproovimatu lausa kutsuvad proovima. Noored leiavad, et nüüd on nende endi asi otsustada, mis neile kasulik või kahjulik on. Murdeas on eriti vajalik juhtida iseseisvuspüüdlust õiges suunas. Olgu aga selge, et otseselt, ilma põhjendamiseta, paljasõnaliselt võib murdealiste puhul vaid negatiivse efekti saavutada. Hoiduda tuleb vastuvaidlematutest otsekeeldudest ning noomiv-manitsevast toonist. Seevastu on sobiv suunata murdealisi ise järeltõu tegema, haarata neid kaasa vastava problemaatika tegelemisse, lasta neil koostada referaate, teha lühiinformatsioone kirjanduse põhjal jne. Murdeas õpilased on eriliselt printsiipiaalsed, mistõttu neile on lähedasem seisukoht absoluutsest karsklusest, võrreldes näiteks parajuslusega. Murdealised seavad endale eeskujuks silmapaistvaid teadlasi, sportlasi, geolooge jt. Seda tuleb töös nendega ära kasutada, organiseerida huvitavaid kohtumisi, kus tulevad kõneaineks tahtejõud, tõeline mehisus, julgus ja initsiatiiv. Kindlasti on omal kohal üritused (spordivõistlused, puhkeõhtud, aineolümpiaadid jm.), mis võimaldavad noortel ihaldatavaid omadusi aren-

dada ja näidata. On väga tähtis, et õpetajad ja ka lapsevanemad neist üritustest võimalikult rohkem osa võtaksid.

Vanemas koolieas saavad õpilased täiskasvanuks nii kehaliselt kui ka psüühiliselt. Siin on suureks ohuks mitmesuguste sündmuste tähistamine, sest täiskasvanud sageli pruugivad tavade puhul alkoholi. Tuleb aga teada, et selles eas noortel kujuneb välja eneseteadvus, nad oskavad end võrrelda teistega ja suhestada oma omadusi teiste omadustega. Seetõttu on neil ülevaade oma jõust ja võimetest. See loob head eeldused enesekasvatuseks, mis omandab neil sotsiaalsete hoiakute kujunemise seisukohalt määrava tähtsuse. Tekib aga ka huvi kohvikute ja restoranide vastu, kusa meil paraku ei esine veel alkoholinarkomaania vastast õhkkonda, vaid otse vastupidi — leiab hukkamõistmist see, kes ei telli alkohoolseid jooke. Algul usutakse, et suudetakse n.-õ. mõõtu pidada, hiljem aga tekitavad kõrvalekaldeid psüühikas, mis viib alkoholist rahustava toime, komfordi või eufooria otsimisele. Siis pöörduetakse alkoholi poole juba iga depressiooni puhul ja tung alkoholi järele ületab tahtejõu. Vanemas koolieas peab noortel olema tekkinud kindel eitav suhtumine alkohoolsete jookide pruukimisse. Seda kinnistagu asjalikud loengud meditsiinitöötajatelt, arutlused klassijuhataja- ja ainetundides. Omal kohal on alkoholinarkomaania vastases selgitustöös selles eas noori huvitavate niisuguste probleemide lahendamine nagu vastutustunne, inimestevahelised suhted, unistused oma tulevikust, õnn. Ja ikka olgu õpilased ise propagandistid, kes otsivad kirjan-dust, näiteid ja põhjendusi.

Arutlusobjektiks võivad olla ka film, teatrilavastus, ilukirjanduspala või reaalne situatsioon. Seejuures peetagu silmas, et arutlus oleks põhimõttelist laadi ega kujuneks konkreetse alkoholitarvitamise juhtumi käsitlemiseks. Sobivad on ka sõpruse ja hea ning halva sõbra teemad, tulevikus perekonna rajamise teema, traditsioonid meil ja teiste rahvaste juures.

Kokkuvõtteks märkigem, et tõhusaks muudab alkoholinarkomaania vastase võitluse kodu, kooli ja ümbruskonna ühine osalemine selles. Kool aga peab kõigi kasvatusega tegelevate institutsioonide sellealase tegevuse integreerima, olema suunavaks keskmeks. Eesti NSV haridusseaduses märgitakse: «Kasvatus perekonnas peab olema orgaaniliselt ühendatud õppeasutuste, koolieelsete ja koolivälise asutuste ning ühiskondlike organisatsioonide kasvatustööga» (4, lk. 20). Sellele tuginedes peame suutma kujundada alkohoolsete jookide pruukimisse õiged hoiakud ning muutma viltuvajunud suhtumisi.

(Järgneb kirjandus lk. 43.)

Teadlik distsipliin on aja nõue

Pealkirja all «Teadliku distsipliini kasvatamine» ilmus V. I. Lenini nimelise Sõjalis-poliitilise Akadeemia kateedrijuhataja professor A. BARABANSTSIKOVI sulest artikkel ajakirja «Sovetskaja Pedagogika» möödunud aasta augustinumbris. Artikkel annab teoreetilise üldistuse distsipliini käsitlustest, marksismi-leninismi klassikute seisukohti, iseloomustab sotsialistliku distsipliini, distsipliini iseärasusi käesoleval etapil. Et materjali kättesaadavaks teha meie õpetajatele ja klassijuhatajatele, anname sellest ülevaate.

Rahvamajanduse intensiivistamine on viimase ajal teravalt päevakorraks tõstnud distsipliini tugevdamise kommunistliku üles-ehitustöö kõigis löikudes. Loomulikult kerkib küsimus, miks see nii on. Et sellele vastata, avab autor distsipliini olemuse, tema osa inimeste elus ja eripära arenenud sotsialismi tingimustes. Distsipliin kui inimestevaheliste suhete spetsiifiline vorm kujutab endast objektiivse (ühiskonna nõuded oma liikmetele) ja subjektiivse (inimeste käitumine, nende motiivid, suhtumised, sisemine kultuur, vastutustunne, initsiatiiv, vaimuelu, tahe jpm.) ühtsust. Distsiplineeritus on isiksuse kompleksne omadus, mis väljendab printsiipiaalset suhtumist ühiskonna nõuetesse ja nende täitmise kindlustamise vormidesse.

Distsipliini põhitunnus on allumine ühiskonna ja tema poolt volitatud isikute nõudmistele. Allumise iseloom ja selle kindlustamise meetodid on muutunud vastavalt tootlike jõudude ja tootmissuhete arengutase-mele. Seetõttu iseloomustab iga ühiskondlik-majanduslikku formatsiooni oma distsipliin. Antagonistlikus ühiskonnas töölised töötavad mitte enese, vaid peremehe hüvanguks ning selle tulemuseks on tööliste enamiku võitlus ekspluataatorite vastu.

Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võit tähendab seda, et tööd tehakse nüüd ühiskonna hüvanguks, töö on muutunud auasjaks ja on isiksuse ühiskondliku prestiiži mõõdupuu. Töö selline organiseerimine eeldab töötajate vabatahtlikku ja teadlikku distsipliini.

Üldistades masside loovat tegevust, avas V. I. Lenin distsipliini osa uue ühiskonna ülesehitamisel, määratles distsipliini olemuse ja spetsiifilised tunnused ning selle saa-

vutamise teed. Lenini ideed on sotsialistliku distsipliini loomise ja kindlustamise aluseks meie maal.

Sotsialistliku distsipliini ja kommunistliku töösuhetumise kujundamist pidas V. I. Lenin revolutsiooni üheks peamiseks loovülesandeks. Ta näitas, et sotsialistlikus ühiskonnas on tegemist kvalitatiivselt uue distsipliiniga, see on üks tähtsamaid eeldusi uue ühiskonnakorra ülesehitamisel, kindlustab sotsialismi edusamme ja on selle edasiarendamise tingimuseks.

V. I. Lenin kutsus töölisi ja talupoegi üles alati ja kõikjal kindlustama organiseeritust, asjalikkust, korda.

V. I. Lenin on rõhutanud, et sotsialistlik distsipliin on teadlik, vaba loova töö, usalduse ja organiseerituse distsipliin, iseseisvuse ja initsiatiivi distsipliin võitluses. Seda iseloomustab mitte passiivne kuulekus, vaid eksploateerimisest vabade töötajate teadlik allumine kommunismi eest võitlemise huvidele.

Tuginedes V. I. Lenini ideedele sotsialistliku distsipliini aktiivsest olemusest, kirjutas A. Makarenko, et enamikul juhtudel nõutakse igalt inimeselt kõrgemalseisvate organite ja isikute käskude ning korralduste täpset täitmist. See on oluline, kuid sellest ei piisa. Meie ühiskond nõuab oma liikmetelt keerukat distsiplineeritust, igaüks peab mitte ainult teadma, miks üht või teist käsku täitma peab, vaid ka püüdma täita seda võimalikult paremini, initsiatiivikalt ja loovalt. Distsiplineerituks võib nimetada seda inimest, väidab A. Makarenko, kes alati, igasugustes tingimustes oskab valida õige, ühiskonnale kõige kasulikuma käitumisviisi ja leiab endas kindlust jätkata seda lõpuni, vaatamata raskustele ja ebameeldivustele.

Iga nõukogude inimene on objektiivselt huvitatud meie ühiskondliku tootmise, teaduse ja kultuuri edukast arengust, mis kindlustaks tema materiaalse heaolu ja vaimse täius tumise. Enesestmõistetavalt ei või lihtsustada ühiskondliku ja isikliku vahelkorda distsipliini valdkonnas. Eraomandusliku «minu» muutumine «meieks» on keeruline protsess. Sotsialistliku revolutsiooni läbiteinud rahval tuleb veel kaua harjuda oma uue seisundiga, omandada see majanduslikult, poliitiliselt ja kui vaja, ka psühholoogiliselt, töötada välja kollektivistlik teadvus ja käitumine. Sotsialistlikult kasvatatud on ainult see inimene, kellele pole ükskõik nii tema enda tööedukus, heaolu ja autoriteet kui ka töökaaslaste, töökollektiivi omá, kogu maa huvid.

Distsipliini tõhusus sõltub paljus inimeste kasvatuses, kultuursusest ja erialasest ettevalmistatusest. Eriline roll on oskusel ja püüdel allutada isiklikud huvid ühistele, teadlikult ja täpselt täita koostgevuse reegleid. Distsiplineeritus on inimeste keerukas ideeliskõlbeline, professionaalselt oluline omadus. Selles väljenduvad vastutustunne oma kodani-

ku- ja töökohustuste täitmise pärast, ausus, kohusetruudus, organiseeritus, initsiatiivikus, täpsus, võime ületada raskusi ülesande täitmisel jm. See on inimese võime innukalt ja loovalt töötada vastavalt ülesandele.

Kuivõrd ta seda teeb, sõltub paljus inimese eluhoiakust, milles väljenduvad tema sotsiaalne kreedo, maailmavaade, vajadused ja ideaalid. Eluhoiaku aluseks on maailmavaade, kõlbelised veendumused ja suhtumine oma ühiskondlikku kohusesse. Eluhoiak väljendub inimese tegudes, käitumises, kõigis tema elusfäärides. Sageli väline käitumine võib maskeerida tegelikke püüdlusi. Et mitte eksida inimese iseloomustamisel, tuleb vaadata, kuivõrd tema teod vastavad sõnadele, kuidas ta suhtub oma kohustustesse, võtab osa ühiskondlikust tegevusest.

Rõhutades ideoloogilise komponendi juhtivat osa distsiplineerituses, viitas V. I. Lenin korduvalt ka harjumuse suurele jõule. Harjumused annavad inimese käitumisele ja tegevusele kindluse, püsivuse ning vabastavad teadvuse loovülesannete lahendamiseks.

Sotsialistlik distsipliin tekib ja areneb uue ühiskonna loomise protsessis. Selleks on vaja esiteks, et inimeste loov töö oleks organiseeritud vastavalt teaduse ja eesrindliku praktika saavutustele ja teiseks, et inimesed mõistaksid oma töö ühiskondlikku mõtet.

Masside kasvatamise, distsipliini ja korra kindlustamise põhimeetodiks pidas V. I. Lenin veenmist, mida ta mõistis kui inimeste ideoloogilist mõjutamist sõna, teo ja eeskuju abil. Veenmise väga efektiivseks vahendiks on eeskuju — partei- ja riigitegelaste, revolutsionääride, töö- ja sõjakangelaste eeskuju.

Sotsialistlik distsipliin on kujunenud võitluses minevikuigandite ja nende kandjatega. Tänapäevatingimustes, mil üha kasvavad tootmise mastaabid, keerustub rahvamajandus, kiires tempos areneb teaduslik-tehniline progress, on veelgi tähtsam säästa tööaja iga minutit, kindlustada tootmises organiseeritus ja kord. Võrreldes 1965. aastaga on meie maal praegu peaaegu kolmekordistunud elektrienergia, nafta (kaasa arvatud gaasikondensaat), mineraalväetiste, autode ja televiisorite tootmine, kahekordistunud rauamaagi, terase, tsemendi, kangaste ja jalatsite toodang. Kaotada kogu maal üksainus minut tööajast tähendab kaotada 200 000 töölise päevatöö, saada tööstustoodangut rohkem kui miljoni rubla võrra vähem.

Seetõttu on distsipliiniküsimused väga teravalt päevakorda võetud NLKP XXVI kongressil ja sellele järgnenud NLKP Keskkomitee novembris (1982. a.) ning juunipleenumil (1983. a.), mitmetes parteidokumentides ja juhtivtöötajate esinemistes.

Autor vaatleb koolidistsipliini kui distsipliini eriliiki. See pole üksnes õppekasvatustöö kvaliteedi tõstmise tingimus, vaid ka eeldus meie maa materiaalse ja vaimse

potentsiaali tõstmiseks. Distsipliiniprobleemid on alati olnud koolitöö praktikute ja uurijate ning haridusorganite vaateväljas. Nende lahendamise aluseks on V. I. Lenini teosed, partei keskkomitee otsused teadlaste ning marksistidest pedagoogide N. Krupskaja, A. Lunatšarski, M. Kalinini, A. Bubnovi, A. Makarenko, P. Blonski, S. Šatski, V. Suhomlinski ja teiste tööd. Koolidistsipliini vaatlevad nad kui teadlikku, aktiivset ja algatusvõimelist distsipliini, mis on tihedalt seotud kooli kogu õppe-kasvatustööga, aitab kaasa kooli eesmärkide saavutamisele — kujundada kommunistlik maailmavaade, kommunistlik suundus, õige töösse suhtumine. Distsipliini kujundamisel on esmajärgulise tähtsusega õppetund, ühiskasulik töö, kooli töö täpne režiim, õpilasmavalitsus, kasvatajate järjepidev nõudlikkus, kuid nõudlikkus, mis on ühendatud austusega õpilaste vastu.

Koolidistsipliin areneb käsikäes muutustega arenevas ühiskonnas, tänapäeval on ta muutunud mitmetahulisemaks ja keerulisemaks. Distsipliini kindlustamisel tuleb üha rohkem arvestada õpilaste iseärasusi, nende hoiakuid ja motivatsiooni, nende vajaduste vastavust meie riigi huvidele. Üldine liikumine töödistsipliini tugevdamise eest laieneb täiel määral ka koolile.

Mis kuulub koolidistsipliini alla? Autor rõhutab järgmist: eelkõige tundide hoolikas ettevalmistamine ja täpne läbiviimine, õigesti korraldatud klassi- ja kooliväline töö; kogu koolielu range režiim, mida järgivad kõik pedagoogid ja õpilased; administratiivpedagoogiliste, komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni nõudmiste kõrvalkaldumatu täitmine; ergutuste ja karistuste mõistlik kasutamine; õpilaste käitumise süstemaatiline kontroll; kooli ja kodu nõudmiste ühtsus; koolikorra rikkujate otsustav hukkamõist; viisakas käitumine jmt.

Üldhariduskooli põhimääruses on fikseeritud, et õpilased on kohustatud kohusetundlikult õppima, eeskujulikult käituma, aktiivselt osalema kooli ühiskondlikus elus ja ühiskasulikus töös, täitma õpilasreegleid. Õpilaste käitumise hindamisel võetakse klassijuhatajate ja õpetajate arvamuste kõrval arvesse ka õpilasorganisatsioonide oma.

Juhtimisstiil, töösse suhtumine, õpetajate isiklik eeskuju on samuti koolidistsipliin, mille määrab õigesti koostatud tunniplaan, klassivälise töö täpne kavandamine, õppenõukogude ja õpilaskoosolekute asjalik korraldus. Õpetaja vastutab õpetamise ja kasvatustöö kvaliteedi eest. Ta on kutsutud olema eeskujuks töös ja sotsialistliku ühiselu reeglite täitmisel. Õpetaja distsiplineerituse komponendina vaatleb autor tundide hoolikat ettevalmistamist ja nende hästi organiseeritud andmist, kohusetundlikku ühiskondlikku tööd, asjalikkust ja konkreetsust. Kõigest sellest sõltub õpetamise ja kasvatamise efek-

tiivsus koolis. Kahjuks tuleb ikka ja jälle kokku puutuda vastupidiste juhtudega: õpetaja hilines tundimine kuga, andis liiga mahuka kodutöö, tegi kontrolltöö väljaspool graafikut jne. Tilkhaaval kogunevad väikesedki täitmisdistsipliinist kõrvalkalded loovad klassis närvilise õhkkonna, sekeldamise ja ebastabiilsuse tunde, soodustavad õpilaste psüühilist ülepinget, ärritatavust ja vähendavad töövoimet. Kahju toovad ka arvukad formaalselt ettevalmistatud üritused, nn. paraüritused, konkursside ja ülevaatuste üleüllus. Need vähendavad õpilaste töövoimet ja tekitavad tülpimust. Õpetajast sõltub, kui tõhusalt täidetakse õpilasreegleid, milles on kontsentreeritult esitatud kõik režiimi komponendid, kui süstemaatiline on töö teadliku distsipliini kasvatamisel.

ÜLKNÜ Keskkomitee IV pleenumil 1983. a. veebruaris oli kõne all komsomoliorganisatsioonide töö töödistsipliini kindlustamisel ja noorsoo kommunistliku kasvatuse tugevdamisel. Ettekandes märgiti, et teadliku distsipliini ja organiseerituse alus pannakse lapsepõlves, koolipingis ja kutsekoolide töökodades. Oluline on kõik: jõukohaste ülesannete täitmine kodus, vanemate ja töökollektiivide eeskuju, ühiskondlikud ülesanded. Noore kodaniku kõlbeline pale ilmneb suhtumises õpingutesse. Madala distsipliiniga kaasnevad halvad teadmised. Koolidistsipliini eirav õpilane on tulevane potentsiaalne töödistsipliini rikkuja tehases.

Koolidistsipliini kindlustamisel lähtutakse üha enam pedagoogika ja psühholoogia saavutustest, üha tihedamalt seotakse see õpetamise sisu ja metodika täiustamisega. Hästi läbimõeldud õppetunni kasvatuse võimalused on suuremad, nad köidavad õpilaste tähelepanu, aitavad kaasa teadusliku maailmavaate kujunemisele. Distsipliini edasise kindlustamise abinõud näevad ette õpilaste osavõtu jõukohasest tööst, millela pole mõeldav kommunistliku kõlbelisuse efektiivne kujundamine.

Ühelt poolt teadlikkuse kujundamine, teiselt poolt nõudlikkus. Koolides tuleb luua sallimatuse õhkkond distsipliinirikumiste suhtes, häälestada avalik arvamus distsiplineerituse ja vastutustundliku suhtumise poolt. Õpilased on väga tundlikud kaaslaste arvamuse, nende antava ühiskondliku hinnangu suhtes, seda tuleb kasutada teadliku distsipliini kindlustamisel.

Teadlik distsipliin koolis on õppe-kasvatustöö, ideoloogiatöö ja organisatorliku tegevuse kompleksuse tulemus. Kindlustada distsipliin igas õppetunnis, igal üritusel, igal kokkupuutel õpilastega on õpetaja ja koolijuhi kohus. Pedagoogikateadus võib ja peab selle ülesande lahendamisele kaasa aitama.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Juht, soosik, liider kooliklassis

AILI UMDA, Suure-Jaani keskkooli klassi- ja koolivälise töö organisaaator

Alanud aastakümme on uus etapp kommunismi materiaaltehnilise baasi loomisel, ühiskondlike suhete arendamisel ja uue inimese kujundamisel (10).

Koolielus on üks emotsionaalselt tähendusrikkamaid külgi suhtlemine. See võimaldab kontrollida mikrokeskkonnas vastuvõetud käitumisviise ja vaateid, mõista enese hinnatavamaid omadusi. Igal kollektiivi liikmel avaneb võimalus esineda mitmetes rollides (3).

Klasside ja koolielu juhtimisel on suur kasu teadmised, kelle kaudu mida juhtida. Kasvatustöö organiseerimisel tuleb tunda õppida grupis valitsevaid suhteid, selgitada välja neile mõjuvad tegurid ja tugineda tõeliselt valitsevatele suhetele (12).

Kes on kes?

Ühiselus on vaja suuta õigesti tajuda ja mõista teisi inimesi, osata hinnata teiste ja enese käitumist, end arusaadavaks teha; tajuda kollektiivi nõudeid ja norme; olla juht ja alluv; osata koostöös ületada konflikte ja pingeid (5).

Õpilaste omavahelises suhtlemises kujunevad välja need, kellega meeleldi suheldakse,

aga ka need, keda ei märgata, keda isegi tõrjutakse (9). Klassigrupi liikmete omavahehõltsuhtlemise resultaadiks on nn. staatuste struktuuri arenemine, teatud väärtusastmestiku kujunemine klassis: tekib klassi vertikaalne liigendatus. Igal õpilasel on teatud positsioon, asend. Esimestel kohtadel on õpilased, keda võib nimetada populaarseteks või heas asendis olevateks õpilasteks. Ebapopulaarseteks, halvas asendis olevateks on väärtusastmestiku lõppu jäävad õpilased (9). Peale ametlike suhete struktuuri tekib ka mitteametiklike suhete struktuur. Kui need kaks struktuuri ei satu vastuollu, allub klass kergemini pedagoogilistele mõjutustele.

M. Koskenniemi (1) toob välja järgmised õpilaste sotsiaalsed põhitüübid kooliklassis: juhid, kaasaminejad, kõrvalseisjad. Juhtideks nimetab ta koosluses määravaks osutunud indiviide. Täielikud juhid on isikud, kes on määravad kõigil või enamikul aladel. M. Lauristin ja P. Vihalemm (2) rõhutavad, et juht on grupisuhete hierarhilises struktuuris formaalselt teistest kõrgemal seisev ja seetõttu kõrgemat sotsiaalset staatust omav inimene. Juht valitakse või määratakse, ta valdab ametlikke suhteid, reguleerib lisaks grupisestele suhetele ka grupi suhteid teiste gruppidega. Juhid on «võtmeõpilased», kellest sõltub, milliseks kujunevad suhted õpetaja ja klassi vahel. Kooliea juhtidest saavad sageli juhid ka täiskasvanute ühiskonnas (1).

Kui klassis on 2 juhiks sobivat õpilast, võib ühest saada soosik (1). Soosikud on paremusjärjestuses väga heas asendis olevad õpilased, sotsiomeetrilises testis neile negatiivseid valikuid tavaliselt ei anta, nad on emotsionaalsed liidrid. Armastatud kaaslasti, soosikuid esineb igas klassis.

Liider on staatusel teistest kõrgemal seisev grupi liige, kes ühendab, suunab, organiseerib grupi teadust ja käitumist, kusjuures grupp tunnustab, ootab ja toetab tema sellealast tegevust (2). Liidrist on pikemalt kirjutanud T.-K. Aunapuu artiklis «Liider klassikollektiivis» («Nõukogude Kool», 1983, nr. 2).

Nõukogude psühholoogias uuritakse liidriks-olemist ainult sel juhul, kui grupi liikmed tajuvad teda liidrina. Juhtimise efektiivsus sõltub sellest, kuidas juht oma töös toetub liidritele ja kuidas need teda toetavad.

Liidreid on mitut liiki. Üks tüüp, kellest kõige rohkem huvituvad massikommunikatsiooni uurijad, on arvamuste liider. See on isik, kes mingil alal vahendab teavet oma sõprusringkonnas. Me teame alati kedagi, kes on kursis spordiga, teine jälgib poliitikat, kolmas teab kõike autodest jne. Need arvamuste liidrid otsivad teateid erinevatest massikommunikatsioonivahenditest. Nad võivad sobitada oma teate vastuvõtjale kohaseks ja astuvad seejärel teate edasiandjatena tegevusse (7). Uurimused näitavad, et grupi tegevuse efekt suureneb, kui juht ja liider kokku langevad. Kuid siiski esitavad liidri roll ja juhi

roll inimesele mõnevõrra erinevaid nõudeid, seepärast on saajaprotsendiline kokkuvõime praktiliselt võimatu (4).

Käesolev artikkel on ülevaade uurimistööst, mille eesmärk oli selgitada, millisel määral langevad koolielus kokku soosik, juht-organisator, liider; kuid võrd õigesti tajuvad õpetajad mitteformaalseid õpilasuhte; kuidas paikapandud funktsionäärid tegelike liidritega kokku langevad ning milline on funktsionääride informeeritus.

Töös seatud eesmärkide selgitamiseks sobiva sotsiomeetrilise testi koostamisel võeti eeskujuks TRÜ pedagoogikakateedris 1971. a. kasutusel olnud sotsiomeetriline küsimustik ja 1965. a. ajalehe «Edasi» lugejaskonna uurimiseks kasutatud küsimustiku «Teie arvamus?» küsimused nr. 23 ja 24 (8). Testi valiti: sünnipäevakriteerium (kaaslast hinnatakse emotsionaalsel alusel), ekskursioonijuhi kriteerium (näitab, keda valitakse juhiks), arvamuste liidri kriteerium. Lühike küsimustik esitati ka õpetajatele.

Informeerituse selgitamiseks kasutati 1971. a. TRÜ pedagoogikakateedris koostatud informeeritustesti. Sama testi on meie vabariigis kasutatud ka 1977/78. õa. Lugeja peaks olema tuttav R. Uringu artiklitega informeeritustesti tulemustest.

Uuritav kontingent — 186 8.—11. kl. õpilast — pärineb Suure-Jaani keskkoolist. Andmed töödeldi TRÜ üldfüüsika kateedri elektronarvutil NAIRI-2.

Tulemused

Üks klassigruppe iseloomustav näitaja on suhtlemisrahuldatus, mis uuritud kontingendil oli kõigis klassides J. Kolominski (11) poolt antud normide alusel hinnatuna hea (50—75 %).

Staatuse järgi jagati kontingent 3 gruppi: madala, keskmise ja hea staatusega õpilased. Sünnipäevakriteeriumi alusel oli madala ja hea staatusega õpilasi enam-vähem võrdselt, ekskursioonijuhi kriteeriumis oli hea staatusega õpilasi vähem — juhtideks sobivaid oli vähem. Ekskursioonijuhtideks sobivaid kaaslasti iseloomustades toodi esile nende head organiseerimisoskust, lõbusust, jutukust, teistega ühiste huvide olemasolu. Juhil oli arvestatavaid seoseid soosiku, arvamuste liidri ja populaarse vestluskaaslasega.

Arvamuste liidreid ilmnis kõige rohkem muusikas. Seda võis tingida asjaolu, et koolis tegutses 3 koori, puhkpilliorkester, hulk ansambleid. Spordis oli 25 arvamuste liidrit: koolis tegutsesid spordikooli kergejõustiku ja maadluse treeningurühmad.

Informeerituseks võib lugeda nende teadmiste hulka, mis on antud inimesel käesoleval hetkel, aga ka oskust neid teadmisi suhtle-

misel kasutada (9). Kui testitaval on rohkem teadmisi mingil alal, siis on tal ka huvi selle vastu. Seega võimaldas test informeerituse kõrval mõõta ka õpilaste huve.

Informeeritustestis saadud tulemuste põhjal oli klassi taseme alusel normeeritult halvasti informeeritud õpilasi 24,2 %, rahuldavalt 52,7 % ja hästi informeeritud 23,1 %. Maksimumpunkte (98 punkti) ei saadud, keskmiste punktide järgi olid paremad tulemused 11. kl. ($x=52$ p.) ja 10. kl. ($x=44$ p.). Mida vanem klass, seda kõrgemaks osutus keskmine informeeritus. Täiesti ootuspärane: iga aastaga saab õpilane nii koolist kui väljastpoolt kooli uusi teadmisi juurde. Kõige paremini tuntakse massiteabevahendeid (ajakirjandus, raadio, televisioon). Need etendavad üha suuremat rolli meie elus. Vanem õpilane saab suurema osa teabepotentsiaalset massiteabevahendeist. Hea informeeritus enamikul testiga mõõdetud aladel on nähtus, millega kaasneb õpilase üldise silmaringi avarus.

Tütarlastel ja poistel on erinevad huvid. Antud kontingendi poeglastel olid paremad teadmised muusika, poliitika, spordi, teadustehnika valdkonnas. Tütarlaste tulemused olid paremad filmi, kujutava kunsti, kirjanduse, kodu-lasteperekonna, inimestevaheliste suhete ja massiteabevahendite tundmise valdkonnas (tabel 1). Kogu kontingendi ulatuses oli poiste üldinformeeritus tüdrukute omast kõrgem, kuigi ainult 0,6 punkti võrra.

Juht, soosik, liider olid olulises päripidisises seoses üldinformeeritusega ja informeeritusega erinevates aladestides. Võib öelda, et teadmised väga mitmesugustel aladel on nendes rollides olijatele vajalikud. Ka sünnipäevakülastajale on hea üldinformeeritus küllaltki oluline, seda rõhutatakse valikupõhjendusteski. Ekskursioonil olles külastatakse tihti kunsti- ja teadustehnika näitusi, omavahelises suhtlemises sellises olukorras hinnatakse kaaslaste teadmisi nendel aladel. Sellest ka nende aladestide seosed ekskursioonijuhi kriteeriumiga.

Enamik arvamuste liidritest oli keskmise või hea üldinformeeritusega. Sageli osutus üks õpilane liidriks korraga mitmel alal.

Hea üldinformeeritusega õpilane oli enamasti ka väljakujunenud vestluskaaslane, seda kõige rohkem poliitikas ja keeltes. Väljakujunenud vestluskaaslasel oodatakse teadmisi antud teemal, kuigi vestluskaaslaste saamisel on ilmselt muudki määravat peale teadmiste. J. Kolominski (11) tõstab esile informatsiooni vastuvõtja omadused: oskus teist kuulata, olla mõistev ja kannatlik retsiipient jne. Isiku subjektiivne informatiivsus ei pruugi täpselt peegeldada tegelikku informeeritust, ta võib põhjustada vigu kaaslaste informeerituse tajumisel (9). Nagu juba jutuks oli, on olemas formaalseid ja formaalseid suhete süsteeme, mis ei lange omavahel kokku. Liidri roll ja juhi roll esitavad inimesele

SUGU JA INFORMEERITUS

Alatest	Kontingendi maksimum- punktide vahemik	Maksimumpunkte saanutest		0 punkti saanuid	
		P	T	P	T
Muusika	6—7	12	10	6	9
Kujutav kunst	7—8	7	12	9	1
Kirjandus	7—8	0	4	21	11
Film	6—7	0	2	36	31
Teater	10—11	2	3	2	4
Sport	7—8	14	6	5	8
Teadus ja tehnika	8—9	7	1	—	—
Poliitika	11—12	5	2	3	4
Kodu, lapsed					
Perekond	6—7	14	33	—	—
Inimestevaheline suhtlemine	7—8	1	10	5	6
Massiteabevahendite tundmine	7—8	21	35	—	—

Tabel 2

 KLASSI AMETLIKE FUNKTSIONÄARIDE KOKKU-
 LANGEMINE MITTEAMETLIKES SUHETES
 EELISTATUTEGA

Klass	Funktsio- nääre klassis	Juhte	Soosikuid	Arvamuste liidreid	Nii juht, soosik kui arvamuste liider
8a	3	1	2	2	1
8b	6	3	1	6	1
9a	3	1	1	2	1
9b	4	2	2	2	0
10a	3	1	—	2	0
10b	7	4	7	2	1
11a	5	3	3	3	2
11b	6	3	5	3	1
Kokku	37	18 (47,4)	21 (56,7)	22 (59,5)	7 (18,9)

mõnevõrra erinevaid nõudeid. Kummaski süsteemis omaksvõetud normid ja väärtused ei tohi olla üksteisega vastuolus, kuigi nad ei pruugi ka täpselt ühte langeda. Antud kontingendi 37 ametlikust funktsionäärist osutusid sotsiomeetrilise testi alusel juhtideks 18 (47%), soosikuteks 21 (57%) ja arvamuste liidriks 22 (60%) (tabel 2). Klass, kus funktsionäärid osutusid nii juhtideks kui ka soosikuteks, oli üksmeelne, organiseeris palju üritusi, õpilaste omavaheline läbisäämine oli hea. Paralleelklassis, vastupidi, oli vaid üks funktsionääridest juhiks, soosikuks ta aga ei olnud. Klass oli väga rahulolematu, valitsesid ebaõiged väärtused ja normid.

Andmetest selgus, et juhid, soosikud ja liidrid antud kontingendi osas ei lange ametlike funktsionääridega kokku, kattumine oli 50% piires (tabel 2). Korruga nii juhiks, soosikuks kui arvamuste liidriks oli vaid 7 (19%) funktsionääri. Ametlike funktsionääride üldinformeeringus oli rahuldav — x =

=48,4 punkti 98-st võimalikust.

Sotsiaalpsühholoogid soovivad juba üle poole sajandi klassi juhtimisel toetuda liidritele. See on õigustatud, kui õpetaja oskab välja selgitada, kes klassi õpilastest on liider. J. Orn (6) toob välja, et isegi kogenud klassijuhatajate hinnangud õpilaste omavaheliste suhete kohta vastavad tegelikele vaid 25 — 40% ulatuses. Ka antud kontingendi juures pidas see paika: õpetajad teadsid kolmandikku mitteametlikes suhetes eelistatud õpilastest. Klassijuhatajad tundsid oma klassi paremini. Üuritud kontingendi puhul ilmnes, et eesti keele ja kirjanduse õpetamine soodustab õpilaste staatuse hindamist (nähtavasti seepärast, et lisanduvad kirjalikud andmed kirjandite näol). Õpetajate suur tunnikoormus ei andnud paremaid võimalusi õpilaste tundmaõppimiseks (ju muutub suhtlemine pinnapealseks ja ametlikuks ajapuuduse tõttu). Ka ei saanud õpilaste paremat tundmist seostada suurema pedagoogilise staažiga.

Uuritud kontingendi üldinformeeritus oli keskpärane. Sotsiomeetrilist staatust iseloomustasid tavalised, enamusele õpilasgruppidele omased näitajad ja seosed. See, et soosik, juht-organisator ja liider langevad vaid osaliselt kokku, on mõistetav, sest ühel õpilasel on omadused, mis võimaldavad täita kõiki neid rolle, teisel aga neid omadusi pole. Selgus, et juhid, soosikud ja liidrid langevad ametlike funktsionääridega kokku umbes 50 % piires, arvamuste liidri osas veidi rohkem. Samaaegselt nii juhiks, soosikuks kui arvamuste liidriks osutus vaid 19 % funktsionääridest.

Taoline info hankimine oma kooli kohta oleks hädavajalik igale klassi- ja koolivälise töö organisatorile. See võimaldaks edukamalt suunata kooli komsomoliorganisatsiooni ja omavalitsusorganeid ning abistada klassijuhatajaid klassi juhtimisel ja suunamisel. Loomulikult saab sellist infot hankida ja edukalt kasutada vaid vastava psühholoogiaalase ettevalmistusega õpetaja.

Kirjandus

1. Koskenniemi, M. Sotsiaalne kasvatus koulussa. Helsinki, 1964. 301 lk.
2. Lauristin, M., Vihailem, P. Massikommunikatsiooni teooria. Tartu, 1977. 94 lk.
3. Maksakova, V. Klassikollektiiv kui kasvatusõppe subjekt. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 6, lk. 6—9.
4. Mudrik, A. Kasvatusest vanemas koolieas. Tln., «Valgus», 1981. 153 lk.
5. Orn, J. Interpersonaalsete suhete hindamise sotsiaalpsühholoogilisi ja pedagoogilisi probleeme. — Rmt.: Nõukogude pedagoogika ja kool XIX. Tln., VÕT-i rotaprint, 1978, lk. 59—105.
6. Orn, J. Kooliklassi sotsiaalpsühholoogiline tundmaõppimine. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 10, lk. 15—18.
7. Osmo, A. Wii. Kas sinust saadakse aru. Tln., «Valgus», 1972. 128 lk.
8. Teie arvamus? Tartu, «Perioodika», ajalehe «Edasi» toimetust, 1965.
9. Uring, R. Suhtlemine, informeeritus ja subjektiivne informatiivsus. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 11, lk. 17—20.
10. Uutele saavutustele. — «Eesti Kommunist», 1981, nr. 3 lk. 2—5.
11. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношения в малых группах. Минск, ВТУ, 1976. 34 с.
12. Маслова Н. Ф. Педагог и малые группы школьников. — В кн.: Проблемы общения и воспитание, II. Тарту, 1974, с. 234—240.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

Katse mõõta algklassiõpilaste suhtumist kaaslastesse, töösse ja iseendasse

**MAIE TUULIK,
TPedI algõpetuse kateedri
vanemõpetaja**

Kasvatustöö tulemusi täies mahus välja selgitada pole ilmselt võimalik. Ometi on kasvatusprotsessi juhtimiseks hädavajalik saada osaliseltki tagasisidet olulisemate näitajate kohta. Paljude uurijate arvates on sellisteks näitajateks suhtumine ühiskonda, töösse, kaaslastesse ja iseendasse. Kuidas on võimalik tagasisidet saada? Kasvatatuse väljaselgitamise ja fikseerimise ühtse süsteemi on välja pakkunud V. Monahhov (3; vt. «Nõukogude Kool», 1981 nr. 9. ja 10). Tema süsteem algklassiõpilaste osas tekitab mõningaid kahtlusi. Üksteist (11) erinevat indikaatorit (hindamiskriteeriumi) iseenesest ei olegi nii palju, kuid iga indikaatori allosadena (koostiselementidena) on loetletud 4—5 täiesti erinevat tegevust või omadust, mis omakorda esinemismäära järgi astmeteks tuleb jaotada. Seda esiteks. Teiseks tuleks nimetada seda, et hindamiskriteeriumidena on välja pakutud ka selliseid omadusi ja tegevusi, mis õpetaja vaatlusväljast hoopiski välja jäävad (näit. igapäevane hommikvõimlemine, abistamine majapidamistöodes jms.) või mille üle otsustamine küllaltki ebamääraseks jääb (näit. armastus oma kooli vastu, võime märgata ilu, huvi kõige uue vastu — kas see on sama mis uudishimu? jms.). On selge, et kui õpetajal on klassis kuni 40 erinevat last, on tal väga raske nende kasvatatust eespool nimetatud süsteemi järgi jälgida.

Et kasvatatus väljendub suhtumistes, valisimegi katsetamiseks välja igapäevases praktilises koolitöös selgesti ilmnevad ja kergesti jälgitavad suhtumise töösse (õppimise) ja suhtumise kaaslastesse. Nii suhtumist töösse kui ka suhtumist kaaslas-

tesse mõõtsime nelja (4) kriteeriumi põhjal, kusjuures iga kriteerium andis võimaluse hinnata 5-astmelise skaala järgi (põhimõttel, et kõik hindajad mõistaksid üheselt hinnatavat nähtust).

KASUTATUD METOODIKA

SUHTUMINE KAASLASTESSE

Esimene kriteerium (kaaslastega seltsimine)

1. Kõik meie klassi lapsed tahavad olla ta sõbrad.
2. Paljud meie klassist tahavad temaga sõbrustada.
3. Tal on meie klassis ainult mõned sõbrad.
4. Meie klassi lapsed ei taha temaga hästi sõbrustada.
5. Tal ei ole meie klassis ühtegi sõpra.

Teine kriteerium (kaaslastega arvestamine)

1. Ta arvestab alati teistega, ei pea ennast kõige tähtsamaks.
2. Tavaliselt ei sea ta ennast esiplaanile, on tagasihoidlik.
3. Mõnikord on ta upsakas, üleolev kaaslaste suhtes.
4. Tavaliselt on ta teiste vastu upsakas.
5. Ta ei arvesta kunagi teistega, peab ennast ikka kõige tähtsamaks.

Kolmas kriteerium (kaaslaste abistamine)

1. Ta on kõigi vastu väga abivalmis ja heatahtlik.
2. Ta abistab meelsasti neid, kes tema poole pöörduvad.
3. Ta on abivalmis ainult oma sõprade suhtes.
4. Tavaliselt ei abista ta teisi.
5. Ta on kaaslaste vastu pahatahtlik, ei abista kunagi kedagi.

Neljas kriteerium (kaaslastega käitumine)

1. Ta on sõbralik, avameelne ja viisakas kõigi vastu.
2. Enamasti on ta sõbralik ja viisakas.
3. Mõnikord on ta ebasõbralik ja riiakas.
4. Tavaliselt on ta riiakas ja tujukas.
5. Ta käitub teistega väga inetult.

SUHTUMINE TÖÖSSE (ÕPPIMISSE)

Viies kriteerium (õppetöö tulemused)

1. Ta õpib väga hästi.
2. Ta õpib hästi.
3. Ta õpib rahuldavalt.
4. Ta õpib halvasti.
5. Ta õpib väga halvasti.

Kuues kriteerium (õppetööst osavõtt)

1. Tundides on ta tähelepanelik ja töötab aktiivselt kaasa.
2. Mõnikord teeb õpetaja talle märkusi tähelepanematuses pärast.
3. Tundides tegeleb ta sageli kõrvaliste asjadega.
4. Tundides rikub ta tihti korda.
5. Enamasti ei tööta ta kaasa ning segab tundi.

Seitsmes kriteerium (kohusetundlikkus)

1. Ta on väga hoolas kõigi õpetaja korralduste täitmisel.
2. Ta täidab enamasti kõik korraldused.
3. Ta unustab nii mõnigi kord õpetaja korraldused täitmata.
4. Tavaliselt tuleb talle iga asja mitu korda ütelda.
5. Ta jätab õpetaja korraldused sageli täitmata.

Kaheksas kriteerium (hoolsus)

1. Kodutööd on tal alati korralikult tehtud, ka kooliasjad on ilusasti korras.
2. Kodutööd on tal enamasti tehtud ning kooliasjad on korras.
3. Mõnikord jätab ta kodutööd tegemata ning unustab asju koju.
4. Ta on hooletu oma kooliasjadega, samuti on tal tihti õppimata.
5. Ta on õppimises väga hooletu, kooliasjad on väga korratud.

Katse korraldamine

Katsed toimusid kolmes esimeses klassis (Sonda 8-kl. koolis, Valga 8-kl. koolis ja Tallinna 43. keskkoolis), kolmes teises klassis (Tallinna 4., 43. ja 2. kk.) ning kolmes kolmandas klassis (Tallinna 2. kk., Aegviidu 8-kl. koolis ja Tallinna 37. kk.). Katsetajateks olid TPEDI pedagoogikateaduskonna üliõpilased, katseid tehti 1982. ja 1983. aastal.

Töö käik

1. Katse korraldaja jagas kõigile (ka õpetajale) puhtad paberilehed, kuhu klassi nimekiri etteütlemise järgi ära kirjutati. Oma nimele tõmbas igaüks joone alla.
2. Katse korraldaja kinnitas tahvlile lehe, kuhu oli suurelt kirjutatud esimese kriteeriumi viis kirjeldust. Katseisikute ülesanne oli need kirjeldused läbi lugeda ja otsustada, missugune kirjeldus kellelegi sobib. Iga nime järele oma lehel tuli kirjutada vastava kirjelduse number, s.t. kas 1, 2, 3, 4 või 5. Hinnata tuli ka iseennast.
3. Kui kõik olid sellega hakkama saanud, kinnitas katse korraldaja tahvlile lehe teise kriteeriumi viie kirjeldusega. Katseisikute

ESIMESED KLASSID

Tabel 1

Kriteerium	Sonda 8-kl. kool			Valga 8-kl. kool			Tallinna 43. kk.		
	Enese-hinnang	Kaaslaste hinnang	Õpetaja hinnang	Enese-H	Kaasl. H	Õpet. H	Enese-H	Kaasl. H	Õpet. H
Esimene	3,2	3,5	3,6	4,4	3,5	3,7	4,0	3,7	3,8
Teine	3,9	3,8	3,7	4,6	3,7	3,5	4,1	3,7	3,2
Kolmas	4,3	3,8	3,9	4,6	3,6	3,6	4,0	3,7	3,3
Neljas	4,1	3,6	4,3	4,6	3,7	3,6	4,0	3,9	4,0
Viies	4,1	3,9	3,9	4,1	3,7	4,1	4,3	4,1	4,2
Kuues	4,5	3,9	3,6	4,8	3,8	4,3	4,4	4,2	4,3
Seitsmes	4,5	4,2	3,6	4,6	3,6	4,2	4,4	4,2	4,2
Kaheksas	4,8	4,1	3,4	4,6	3,7	3,8	4,4	4,2	4,1

TEISED KLASSID

Tabel 2

Kriteerium	Tallinna 4. kk			Tallinna 43. kk.			Tallinna 2. kk.		
	Enese-H	Kaaslaste H	Õpet. H	Enese-H	Kaasl. H	Õpet. H	Enese-H	Kaasl. H	Õpet. H
Esimene	3,6	3,4	3,8	3,6	3,3	3,6	4,2	3,7	2,6
Teine	3,9	3,6	3,6	4,0	3,6	3,5	4,6	3,7	2,1
Kolmas	4,1	3,6	3,7	4,3	3,6	3,5	4,2	3,6	2,6
Neljas	3,8	3,5	3,5	3,9	3,6	3,2	4,2	3,6	2,5
Viies	3,8	3,4	3,2	3,9	3,6	3,3	3,6	3,3	2,9
Kuues	3,9	3,6	3,6	4,2	3,6	3,5	4,1	3,7	2,1
Seitsmes	4,0	3,6	4,1	4,2	3,6	3,6	4,2	3,7	2,1
Kaheksas	3,9	3,7	3,9	4,2	3,6	3,6	4,1	3,8	2,4

KOLMANDAD KLASSID

Tabel 3

Kriteerium	Tallinna 2. kk.			Aegviidu 8-kl. kool			Tallinna 37. kk.		
	Enese-H	Kaasl. H	Õpet. H	Enese-H	Kaasl. H	Õpet. H	Enese-H	Kaasl. H	Õpet. H
Esimene	4,0	3,7	3,5	4,4	3,8	4,3	4,2	4,1	3,2
Teine	4,1	3,8	3,7	4,7	3,9	4,3	4,3	3,8	4,0
Kolmas	3,9	3,6	3,4	4,4	3,7	4,1	4,1	3,8	3,4
Neljas	4,4	3,8	3,7	4,7	4,0	4,3	4,2	3,7	3,8
Viies	3,2	3,3	3,7	3,1	3,0	3,0	3,7	3,3	3,4
Kuues	3,8	3,7	4,1	3,7	3,2	3,5	3,7	3,5	3,8
Seitsmes	3,9	3,7	3,9	3,6	3,2	3,7	4,0	3,5	3,8
Kaheksas	3,8	3,6	3,8	3,8	3,3	3,7	4,1	3,7	4,1

ülesanne oli täpselt sama mis ennegi — otsustada ja vastava numbriga kirja panna, missugune kirjeldus missugusele õpilasele sobib.

4. Järgnes analoogiline tegevus kolmanda ja neljanda kriteeriumiga.

5. Kuna algklassiõpilastele oli selline tegevus üsna väsitav, jätkati katset ülejäänud nelja kriteeriumiga mõne päeva möödudes.

6. Andmed töötati läbi TPedI arvutuskeskuses. Enne seda kirjutasi katse korraldajad kõigile alglehtedele järjekorranumbrite 1, 2, 3, 4 ja 5 asemele hindepallid — esimene kirjeldus andis 5, teine 4, kolmas 3, neljas 2 ja viies 1 palli. Kuna alglehtedel olid numbrid kirjutatud pliiatsiga, sai neid kergesti üle kirjutada.

Tulemused

Alljärgnevas esitame üheksa klassi andmed. Klasside arv iseenesest ei olnudki suur,

ent suur oli analüüsitud hinnangute üldhulk. Selgitame seda mõtet näite varal: klassis, kus õpib 30 õpilast, on kolmekümnel alglehel kokku 7200 arvu (iga õpilase lehel $30 \times 8 = 240$ hinnangut) + õpetaja leht 240 hinnanguga. Kuidas arvude hulka rääkima panna? Esimeseks ülesandeks saigi kõigilt alglehtedelt (meie näite puhul 30 lehte) hinnangute koondamine kaheksale kriteeriumilehele ($30 \times 30 = 900$ hinnangut igal lehel). Järgmiseks sai igal kriteeriumilehel kõigi õpilaste kohta eraldi välja tuua klassi keskmise hinnangu antud õpilasele. Võrdlesime seda keskmist igaihe enesehinnangu ja õpetaja hinnanguga. Ent igal kriteeriumilehel on 30 õpilase kolme hinnangu võrdlemine ikkagi veel väheüldistav. Alles siis, kui iga kriteeriumilehe 90 hinnangu asemele saime 3 hinnangut, osutus võimalikuks erinevate koolide ja klasside võrdlemine. Need 3 arvu on klassi enesehinnangute keskmine, õpetaja hin-

nangute keskmine ja kaaslaste hinnangute keskmine antud kriteeriumile. Seega on meie esitatavates tabelites iga klassi 24 arvu saadud tuhandeta arvude üldistusena.

Kõigepealt torkavad silma kõrged enesehinnangud. Olenemata koolist ja klassist on peaaegu kõigi kriteeriumide puhul enesehinnangute keskmised kõige kõrgemad. Ka õpilasiti tuli see tendents selgelt esile. Katse läbiviijatele-tegevõpetajatele (kaugüliõpilastele) andis alglete läbisirvimine nende oma sõnade kohaselt mitmeks ajaks ainet järelemõtlemiseks: miks see või teine igati korrektne ja tagasihoidlik laps on kaaslaste hinnates nii karm, miks annab ta ainult iseendale kõigi kriteeriumide osas positiivse hinnangu?

Enesehinnanguist on suhteliselt palju ja põhjalikult kirjutatud, ka empiiriliste uurimuste andmeid on kirjasõnas tutvustatud, ent ometi ei õnnestunud meil leida niisugust materjali, mis oleks meie tulemusi põhjendanud, kinnitanud või ümber lükanud. Näiteks A. Lipkina (2) näitab küll konkreetsete õpilaste kaudu nii adekvaatseid, madaldunud ja kõrgegenud enesehinnanguid, kuid üldistust — missugune enesehinnang on algklassides v a l d a v — tema katsetest välja lugeda ei saa. Veelgi enam, selles raamatus on rõhuse madaldunud enesehinnangutel, selle põhjustel, tagajärgedel ja viisidel, kuidas madaldunud enesehinnangut vältida. «Õpilase enesehinnangu mittevastavus ümbruse hinnangule võib olla tingitud ebaõigest kujutlusest iseendast, oskamatuses igakülgsest analüüsida oma tegevust ja käitumist, küündimatuses hinnata reaalseid vahetuid ja ümbruse suhtumist ning mõningatel juhtudel ka ümbruse ühekülgsest ja ebaõiglasest hinnangust» (1, lk. 36). Meie katseandmetest lähtudes võivad siin arvesse tulla kõik eespool tsiteeritud asjaolud. Esiteks, õpilastel ei ole reaalselt tagasisidet, mis annaks õige kujutluse iseendast vaadeldud suhtumise osas; teiseks, valdavalt ühelapselistes peredes on meil laps nii või teisiti erilise hoole ja huvi objektiks, mistõttu ka hinnangud temale ühekülgsest kõrgendatud võivad olla; kolmandaks, positiivse mõjutamise printsiibi liiga ühekülgne rakendamine (vt. «Nõukogude Kool» 1984, nr. 1, lk. 10—14).

Kõrgenenud enesehinnanguist lähtudes tõstatub kasvatatuse mõõtmise-hindamine, s.o. õpilastele tagasiside andmine, vägagi konkreetseks — õpilaste enesehinnangute adekvaatsemaks muutmisena.

Kirjandus

1. Päss, L. Normaalselt arenenud ja raskestikasvatatavate õpilaste enesehinnangute võrdlus. — «Nõukogude pedagogika ja kool», 1966, lk. 36—46.
2. Липкина А. И. Самооценка школьника. М., 1976.
3. Мснатов В. Н. Изучение эффективности воспитания: теория и методика. М., 1981.

ÕPPEKABINET

Omastav kokku ja lahku: mitmus ja mõjurid*

HENN SAARI,
KKI vanemteadur

B. Põhisõna arvu mõju. Kui põhisõna on mitmuses, võib see ainsuse omastava lahkukirjutust takistada. Nii on õige kirjutada *ooperilibreto* ja kirjutada *ooperi libreto*, samuti kirjutada *ooperilibretosid*, kuid kas ka kirjutada *ooperi libretosid*, mis vihjaks ju ühe, definiitse ooperi mitmele libretole.

Samas näites on takistatud mitmuse omastava kokkukirjutamine. Et ainsus *ooperilibreto* ei ole mõttekas, ei saa kirjutada *ooperilibretosid*, vaid ainult kas *ooperite libretosid* või *ooperilibretosid*. Süvenemiseks muid näiteid: *tee(de)()veer(ed)*, *kraavi(de)()kallas/kaldad*.

Finessjuhtum on ajalehelause «Jutt on väljaõpetatud ahvidest, kes ronisid *palmilatra* ja pildusid sealt pähkleid alla». Siin on *palmi* ilmselt indefiniitne mitmussisuga omastav, kuid kuidas sobib mitmussisuga ainsuslik põhisõna? Võrdluseks olgu harjunud väljend *puu otsa*, kus *otsa* ainsuslikuna, ent paljudegi puude korral sobiks samasse lausesse. *Otsa*-vorm on muutunud kaassõnaks, *latva*-vorm on peatunud pooltel teel sinna-samasse. Seepärast me ei taha kirjutada *puu-otsa*, võime aga kirjutada *puu-*, *palmilatra* või *puu(de)*, *palmi(de) latva*, ilma et põhisõnalt sisulise mitmuse korral vormilist mitmust nõuaksime. Ei saa öelda *ronisid puu-otstesse* (ja pildusid pähkleid alla), samuti ei kõla *palmilatradesse*. Puude *otsa* ja *palmide latva* aga küll. *Puudeotsa* jälle ei, see ei sobi kaassõna lahkukirjutusega, ja ega vist mitte ka *palmidelatva*.

C. Deverbaalpõhisõna mõju. Küsime, kas on KLK-s mingit vahet, kui põhisõnaks on kord *mine*-tuletis (*püüdmine*, *lõikamine*, *vedamine*), kord mõni nn. lühideverbaalidest (*püük*, *lõikus*, *vedu*). Omastavaline täiend selliste

* Algus «Nõukogude Koolis» nr. 8

ees on kas sihitislik või aluslik. ÕS-i lk. 890 on vaadeldud sihitislikke (*kleidi pesemine — kartulipanek*) ja piirdugem praegugi nendega. Üldiselt toimivad siin tavalised omastava KLK tegurid. Näiteks tõlgendub *põrand*(a)värvimine nagu *raamatu*(p)aber ja *kala*püük nagu *tikutoos*. Siiski on mõnikord lühideverbaali raskem lahku kirjutada kui *mine*-tuletist. *Rukki lõikus* on õige, grammatiline, kuid tundub tavatu. Eelistame *rukkilõikust*. Seekõrval on ühtviisi vastuvõetavad *rukki lõikamine* ja *rukkilõikamine*. Samuti *auto pesu* (?), *autopesu*, *auto pesemine*, *autopesemine*; *hoo võtt* (?), *hoovõtt*, *hoo võtmine*, *hoovõtmine*.

Miks lühideverbaalide lahkukirjutus tundub sellistel juhtudel iseärane või sobimatu? Peale kokkukirjutustava mõjub vahest veel see, et need tuletised märgivad eeskätt protsessi üldmõistet, kuna *mine*-tuletis märgib eelkõige konkreetset protsessikulgu. Seepärast sobib viimane hästi ka konkreetse, definiitse täiendiga.

Et aga äsja öeldu jällegi üldkehtiv ei ole, seda tõendavad ühendid nagu *Osmussaare kaitse*, *liha müük*, *«Tõrksa taltsutus»*.

D. Veel kolmeliikmest. Selle kohta on selgeid näiteid ÕS-is lk. 889, p. 8. Lisaksin vaid, et KLK abil seostusselguse saavutamine on võimalik ikkagi siis, kui muud grammatilised ja olukorringimused teevad KLK ükskõikseks.

Iseloomulik kolmeliikmeviga on see, kui esimene liige laiendab teist, kuid teine ja kolmas kirjutatakse kokku, millega esimene hakkab laiendama kolmandat (koos teisega). See on vist kõigi liitsõnaakeelte häda, vähemalt on teada kurtmisi saksa ja soome keelehooldajate poolt. Eesti teadus- ja populaarteaduskirjanduses on kolmeliikmeviga kujunenud *s*-liitumise korral lausa maneeriks, seda kirjutavad keeleoskajamadki autorid ja lasevad läbi mõned parimadki toimetajad. Näiteks: «Põhimõtteliselt võib kasutada *signaali* mis tahes *moduleerimisviisi*», p. o. «... millist tahes *signaalimoduleerimisviisi*» või «... millist tahes *signaali moduleerimise viisi*» või «... mis tahes *viisi signaali moduleerimiseks*» jne. Puhuti tekib kurioosumeid nagu «*Kahepaiksete uurimistulemused* võivad olla kui tahes vaimukad» — kahepaiksed, kes saavutavad vaimukaid uurimistulemusi! Kirjandipärl (tsiteeritud «Nõukogude Õpetajas»): «Nõrkuseks võib pidada tunnet Krööda *sigade kutsumisviisi* vastu.»

Ometi on kolmeliikme kahe struktuuri vahel vahevõond, kus ei teise ega kolmanda liikme lahku- ega ka nende kokkukirjutamist saa pidada otse vigaseks. Eelduseks on (küll mitte alati piisavaks), et teine ja kolmas liige annavad kokku püsiva liitumi. Tüüpjuhtumeid on *mälestusvõistlused*, kus oleks puhtgrammatiliselt õige ka näiteks *Lurichi mälestamise võistlused*. Tavapärase kirjutus *Lurichi*

mälestusvõistlused on tõlgendatav nii: need on teatavat sarja võistlused, mis seekord pühendatakse *Lurichile*.

Teine veatüüp on *kaheinimese voodi*, *kolmepoolega riidekapp*, kus õiged on *kaheinimesevoodi*, *kahe inimese voodi* ja *kolme poolega riidekapp*. Näpunäide: ei ole sõnu *kaheinimene* ja *kolmepool*.

Teise ja kolmanda liikme, ühtlasi kõigi liikmete lahkukirjutusega vea tegemist on vähem põhjust karta. Nii võib julgesti kirjutada *nahast naiste käekotid*, ehkki siia saab vihuti sisse lugeda mõtet «nahast naised». Samuti *mis tahes artikli osas* on ühemõtteline, tõlgendus «mis tahes artikkel» ei ole realistlik (iseasi: *mis tahes artikli lõpposas*). Vaevalt häirib ka *Moissejevi biosfääri mudel* (L. Valt, E. Savisaar), ehkki ise kirjutaks vaistlikult *Moissejevi biosfäärimudel*.

Juhtum keelenõuande praktikast: võib kirjutada *müokardiinfarktihaiged* või *müokardi infarkti haiged*, mõõndav oleks veel *müokardiinfarkti haiged* (põhjendus nagu *halljänese nahal*), kuid mitte *müokardi infarktihaiged*.

Eks ole õpetlik seegi, et kolmeliikme tekides võib kokku kirjutatud ainsuse omastavast saada lahku kirjutatud mitmus: *taimemääraja* — *Eesti taimede määraja*. Ja veel: *taimemääraja* — *taimede välimääraja* — *välitaimemääraja*.

E. Kaks või rohkem täiendit. Püüan selgitada, milles on siin probleem, näiteid leidub ÕS-is lk. 890—891. Arvestagem praegu ainult neid juhtumeid, kus täiendid on mõlemad mingi sõna genitiivi kujulised, samuti jätkem kõrvale nn. *ja*-sisulise sidekriipsuga teisendite võimalus. Siis on lihtsam arutleda.

On kaks sisulis-süntaktilist malli.

(1) Eri täiendid laiendavad üht ja seda sama põhisõna, (1a) andes tema tähendile kaks või enam karakteristikut, näit. *töö*(/) ja *rahu*(a)asta (aasta, mis pühendatud tööle ja rahule) või (1b) moodustades ise tähendus-terviku: *elu*(/) ja *surma*(/)küsimum (küsimum «kas elu või surm»), *viki*(/) ja *kaera*(/)segatis (segatis, mis defineeritud komponentide loeteluga). Juhul 1b ei saa ühendit samas tähenduses esitada hargkujul: *elu*(/)küsimum ja *surma*(/)küsimum (?), *viki*(/)segatis ja *kaera*(/)segatis (?). 1a juhul saab seda ennemini: «Möödunu oli *töö*(a)asta ja *rahu*(a)asta, saavutuste(a)asta ja õnne(a)asta.»

(2) Eri täiendid laiendavad eri põhisõna. Põhisõnad on vaid ühesugused ja seepärast saab tavalisel viisil koondada: *raamatu*(/), *toidu*(/) ja *jalatsi*(/)kauplus (kolm kauplust). Sama saab esitada hargkujul: *raamatu*kauplus, *toidu*kauplus ja *jalatsi*kauplus.

Ja on kaks vormi: a) täiendid kirjutatakse põhisõnast lahku, b) nad kirjutatakse kokku, kasutades esimes(t)e järel sidekriipsu. Mis oleks lihtsam kui sobitada üks vorm ühele, teine teisele mallile? Kui satume sobivale näitele, tundub see õnnestuvatki. Olgu seks näiteks

töö() ja sõidu()hobune. Kirjutades töö- ja sõiduhobune, tunne, et see on kahemõtteline (kas kaks hobust või üks hobune kahe ameti peal?). Kirjutades kahe hobuse kohta töö ja sõidu hobune tunne, et vorm *a* on selle ühendi puhul kuidagi iseärane, küllap sellepärast, et me ei kirjutaks vist peaaegu kunagi lahku fraasis töö()hobune ja sõidu()hobune. Seega *a*-vorm ei sobi kahe eri hobusega. Siis võiks ta aga sobida ühe hobusega. Siit idee, millele on tulnud juba ammu: omistada vorm *a* mallile 1 ja vorm *b* mallile 2.

Keel aga, pesitsedes oma oskajate kollektiivses pädevuses, ei lase endale kõike omistada. Töö- ja sõiduhobune on kontekstist ja olukorrast välja kistuna ikkagi kahemõtteline. Liiasi võib täiendiks olla mitmussisuline ainsuse omastav ja seda ei saagi lahku vormistada, olgu sisuline mall kumb tahes, nagu õuna- ja marjaaed, raamatu- ja paberiladu (mitte «õuna ja marja aed» jne.). Kahemõtteline võib olla ka lahkukirjutis: Nii vabariigi ja demokraatia partei kui ka vabariigi ja demokraatiapartei on väljaspool selgitavat seost tõlgendatav kas ühe või kahe parteina.

Siinkohal on paras meenutada, et on ju veel kolmas vorm, kus üks täiend on kirjutatud kokku, teine lahku: «Tal oli üks suur koti- ja piibupuhastuse nöel», tubakasaaduste ja raamatukauplus.

Järeldus, mille oma väga põgusast arutelmast teha saame, on vaid järgmine. Kokku ja lahkukirjutuse üldised seadused toimivad ka sisumallide 1 ja 2 puhul. Vormi kokkukurutuse tõttu tekib kahemõttelisusi. On võimalik kasutada lahkukirjutusvormi selleks, et viidata mallile 1, ent selle kavatsuse päralejõudmist lugejale võib hakata lootma ainult siis, kui asjaomaste täiendite lahkukirjutamine on tavatu. Peamised mõtteeristajad on kontekst ja olukord. Seni pole OS ega siinkirjutaja leidnud näiteid, kus mall 1b lubaks kokkukirjutust, seega on 1b üsna kindel lahkukirjutuspiirkond.

Ei tohi jääda mainimata, et käesolev punkt on kirjutatud mitte veel õpetuse, vaid diskussiooni tasemel.

F. Stiilivarjund ja oskussõnamoelisuus. «Üldse oli läinud aastakümme üks suur lõõpimise aeg» (Joel Sang). Püüdes siin lahus seisvaid sõnu asendada kokkuvormistisega lõõpimisaeg või veel eriti lõõpeaeg, tunne, et lause jääb grammatiliseks ja samamõtteliseks, stiililaad aga puruneb poolest lausest. Lõõpeaeg võib tunduda isegi teisipidi koomiline, sest mall on harjunuks saanud sellistest tõsistest sõnadest nagu mõtteesadmed, sette kivim, laskeharjutus, õppetöö, hüppeteivas, nihkenurk, haakeinventar. Lühem, kompaksem vorm on paljudele tundunud lõdvemast lahkukirjutusest (laskmise harjutus, nihkumise nurk) oskuskeelesemasena ja siit siis küsimus, kas sääraseid kompaktväljendid jättagi oskuskeelele, nõudes üldkeelelt enam lahkukirjutust. Vastata tuleb eitavalt ja ni-

melt kahel põhjusel. Esiteks on tänapäeva kultuurkeeles hajumas piir üld- ja oskuskeele vahelt. (See nähtus kuulub nn. keelte intellektualiseerumise alla.) Üha raskem on ütelda, millised sõnad ja ühendid on ainult terminid ega kuulu üldkeelde. Teiseks on kokkuvormistus ja kokkusurutus tänapäeva eesti keeles levimas, tundmata oskus- ja üldkeele piire (loovtöö, kõrgkool, hajuvalgus, nahkpudu).

G. Lisandiomastav. Viimases põgusas punktis tahaks juhtida tähelepanu nähtusele, millest eesti grammatikas vaevalt on eraldi juttu tehtud. See on lisandisuhe omastava ja tema põhisoona vahel. On diskuteeritav, kas lisandisuhe on ühe- või kahepoolne, s. t. kas asjaomase sõnajärjendi liikmeist üks on (alati) määratav lisandiks ja teine selle põhisoonaks, või on mõlemad liikmed vastastikuselt (binaarses) lisandisuhtes. Arme sellepärast takerdume küsimusse, kas lisandiomastav on ise lisand või põhisoona, ja leppigem sellega, et ta on üks lisandisuhte liikmeist. Lisandiomastav seisab fraasis nagu omastavoline täiend, s. o. lisandisuhte teise liikme ees. Grammatikad on tema näiteid esitanud kord piiritlustäiendi, kord definitiivgenitiivi all.

Kui rohke omastava kasutamine läti keeles on läänemeresoome keelte mõju, siis lisandigenitiiv on indoeuroopiline, levinud läti ja leedu keeles ning tunnukse meil olevat süvenenud balti keelte mõjul. Vastav keeltevaheline kontakt on vana. Lisandirühmas oleme genitiivilebesemad kui lõunanaabrid ongi. Läti ja leedu keeles on kohanimi käänduvas vormis ja genitiiv tuleb esile ainult liigisoona ees (Cēsis — Cēsu pilsēta 'Cesise linn'). Meie tarvitame sel kombel Eesti-välise kohtade muukeelseid nimesid (Elbrus — Elbruse mägi). Eestikeelseis kohanimedes on omastav iseseisvunud, ei nõua enda järele liigisoona ja on sedasi ise muutunud kohanime nimetavaks: Karja, Lügānuse, Kiiu, Hara, Roomassaare, Riia. Käänamine lähtub nüüd nendest kujudest (os. Karjat, Roomassaaret), üksnes kohasisseütlevas, harukorral ka osatavas paljandub algne käänatus (Riiga, Kiiu, Harga; kas ei paista veel Roomassaart?).

Tavalise nimisoona näiteks olgu kuuse()puu, männi()puu, kase()puu. Saame kirjutada kuuse-oks ja kuuseoks, männi juur ja männi juur, kus omastav on tavaliseks täiendiks. Kuid seekorral ainult kuusepuu 'kuusk' jne., isegi ainult seederännipuu ja kookospalmipuu. Siin ongi lisandiomastavad. Samasuguseid lisandiomastavaid ning tavatsi kindlaid kokkukirjutisi on praegusajal mutionu, poisipõnn, naisenatuke, koeranäss. Väga ühtpidine lisandiomastava KLK siiski ei ole. Kirumine lehma()saatan kirjutataks vahest rütmi pärast lahku. Üldiselt aga ei ole muu mõjuri kui tavaga lisandiomastava puhul tegemist. Massiliselt lahku kirjutatakse lisandiomastav nimes: Peipsi järv, Malmbergi papa 'papa Malmberg', «Tähe» kombinaat,

«Võite meie 1. programmis kuulata «Mikriveski» saadet». Kuid jällegi mitte absoluutse järjekindlusega (*Kase-papi*; «*Mardi-onu taevareis*», üks vana lasteraamat). Sellegipoolest ei tohiks lisandiomastava KLK raskusi valmistada.

*

Klassiõpikus on muidugi kõik palju lihtsam kui siin artiklites. Kuid mis puutub lihtsusse, siis tahaks jagada üht kogemust. Oppisin eesti kirjakeele selgeks kolmekümnendail aastail. Tollases Elmar Muugi sõnaraamatus oli KLK reegleid 5,5 väikest lehekülge, praeguses ÕS-is on 12 suurt. Võiks arvata, et nende aastatega on eesti KLK läinud vastavas proportsioonis keerulisemaks. Ometi ei ole ma pärast kooli KLK-d juurde õppinud enam kui kahe õigekeelsuskomisjoni otsuse võrra, mida ÕS-is veel polegi, ja tulen raskusteta toime. Siit õpetus:

tegelik keelekord ei sõltu sellest, kui pikalt temast räägitakse.

Temaatilis-loominguline meetod abikooli kunstiõpetuse tundides

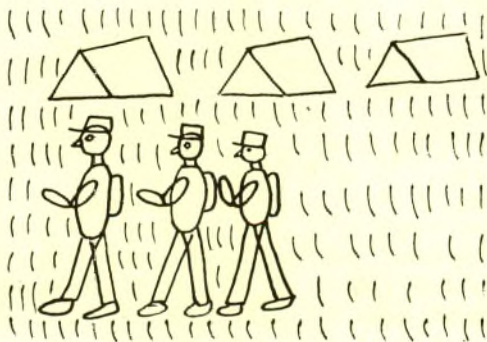
EVI KÄRNER,
Tartu abikooli õpetaja

Kunstiõpetusel on määrav osa õpilaste esteetilisel kasvatamisel, nende loomevõime arendamisel. Need eesmärgid realiseeruvad läbi selle mõju, mida avaldab kunstiõpetus laste peenmotoorika, tähelepanu, tajude, kujutluste, fantaasia, kunstimaitselise jne. arengule. Abikooli laste motoorika, tunnetustegevus, emotsioonid ja isiksuseomadused on alaarenenud, seetõttu rõhutatakse kunstiõpetuse korrigeerivast aspekti, nähakse selles üht vahendit eelnimetatud puuete kõrvaldamiseks.

Kunstiõpetuse eesmärkide saavutamiseks sõltub oluliselt meetodikast, meetodika valik omakorda eesmärkidest, kuid ka kohalikest kultuuri- ja kunstitraditsioonidest. Eesti NSV üldkoolides on kasutusel programm, mis tugineb temaatilis-loomingulisele meetodile natuuri baasil ja on algklassides seostatud tööõpetusega (I). Abikoolis töötatakse üleliiduliste programmide järgi, milles pearõhk on asetatud natuurimeetodile (9). Nagu teada, seisneb natuurimeetod vaadeldavate üksikobjektide kujutamises. Temaatilis-loominguline meetod seevastu asetab pearõhu temaatilisele kompositsioonile, objekte käsitletakse vaid kompositsiooni osadena.

Otsimaks uusi ja paremaid võimalusi vaimselt alaarenenud laste kunstiõpetuses, õpetati aastatel 1981—1984 Tartu ja Pärnu abikoolis ning Meeri ja Tallinna eriinternaatkoolis 1.—3. klassis eksperimentaalprogrammi järgi. Käesolevas artiklis vaadeldakse kunstiõpetuse eksperimentaalprogrammi erinevust praegu kasutusel olevast programmist. Abikoolis kasutusel oleva kunstiõpetuse programmi põhisuunad on esitatud I. Grošenkovi artiklis «Kujutava kunsti õpetamine» (7), mille võtamegi programmide võrdlemisel aluseks. Eksperimentaalprogrammis on lähtutud Eesti NSV üldkoolide programmi põhisuundadest, mis seab kunstiõpetuse aluseks temaatilis-loomingulise meetodi. Programmi koostamisel peeti aga silmas õpilaskontingenti ja kunstiõpetuse eesmäärke abikoolis.

Nagu teada, erinevad abikooli õpilaste joonistused tunduvalt üldkooli õpilaste omadest. Neis väljendub selgesti õpilaste arenguline mahajäämus. Abikooli algklasside õpilaste joonistused meenutavad sageli laste-aiagaegseid, esineb isegi kritseidusi. Enamik abikooli noorema astme õpilasi ei oska kujutada eseme õigeid proportsioone, ei pööra tähelepanu värvidele, pisidetailid kas jäetakse kujutamata või kujutatakse ebatäpselt. Lastel puudub vaatlemisharjumus, töötatakse ebatäpsete mälu kujutluste põhjal. Nimetatud puudused on omased ka üldkooli algklassiõpilastele, ehkki märksa väiksemal määral. Ent abikooli õpilaste joonistustel leiame veel teatavaid iseärasusi, mis tulenevad nende koordineerimise ja peenmotoorika hälbeist, laste võimetusest täpselt mõista kujutatava eseme funktsiooni või kujutatavat situatsiooni. Mõistmiskeskustest tingitud mittekontaktus ümbritseva keskkonnaga viib ükskõiksuse ja apaatiani, mis sageli avaldub joonistuste stereotüüpsuses. Näiteks O. Gavriluškina kirjeldab juhtumit, kus ta 1. klassi õpilase joonistusmapis leidis ühesuguse kujutise 18 korda järjest, teisel 1. klassi õpilasel esines üks ja sama kujutis 7 korda järjest (6, lk.97). Joonistuste stereotüüpsust esineb ka vanemates klassides. Näiteks vaatleksime siin ühe abikooli 6. klassi õpilase tööd.



Inimese ja telgi kujutis kordub 3 korda järjest. Inimestel on ühesugused poosid ja ühtmoodi värvitud riided.

Abikooli õpilaste joonistuste puudused seotavad tihedasti nende arengutasemega. Seega on seos kahepoolne: kui me suudame õpetamise tulemusena panna õpilased ületama joonistustes esinevaid puudusi, kaasneb sellega tunnetustegevuse ja isiksuseomaduste vastav areng. Seda kinnitavad näiteks V. Lowenfeldi andmed, kes on uurinud liikuvate figuuride joonistamise mõju käitumise ja mõtlemise stereotüüpsusest vabanemisel (3). Seega peab abikooli kunstõpetuse programm olema õpilastele jõukohane, sisaldama raskusi, millel on stimuleeriv, aga mitte pärssiv toime. Piisavalt peaks tunnis sooritama harjutusi käelise tegevuse, koordineerimise ja liigutustaju arendamiseks. Tuleb

arendada õpilaste tunnetustegevust, aidata neil ühiskonnaga kontakti luua (sotsiaalse-rida õpilast), ületada stereotüüpsust. Kunstiõpetusel tuleb rahuldada õpilaste eneseväljendusvajadust, kasvatada esteetilist maitset jne. Emotsionaalsust on vaja selleks, et õpilast tegevusse kaasa haarata, kui ka selleks, et tagada vajalikku tunde kasvatust.

Kehtiv abikooli 1.—3. klassi kunstõpetuse programm koosneb järgmistest osadest: 1) natuuri järgi joonistamine, 2) dekoratiivne joonistamine, 3) temaatiline joonistamine. Neile eraldatav tundide arv nähtub tabelist 1. Täiendava osa moodustavad veel ettevalmistavate harjutuste kompleks tajude, kujutluste ja käelise tegevuse arendamiseks ning kunstialased vestlused, milleks on ette nähtud teatav osa igast kunstõpetuse tunnist. Eksperimentaalprogrammis on vähendatud dekoratiivse joonistamise tunde. Natuuri järgi joonistamine kui programmi iseseisev osa on likvideeritud ning allutatud temaatilise loominguks joonistamisele. Vaadeldgem üksikuid kunstõpetuse programmi osasid lähemalt.

Abikooli 1.—3. klassi kunstõpetuse 35 tunnist 15 on eraldatud dekoratiivsele joonistamisele, mille all mõeldakse mitmesuguste mustrite joonistamist ja nende värvimist värvipliatsitega. Dekoratiivse joonistamise eesmärk on arendada laste käelist tegevust ja värvitunnetust. Dekoratiivne joonistamine on lastele jõukohane, ent tal on ka hulk puudusi. Sarnaste elementide korduvus takistab õpilaste enesealgatust, loovuse teket ning väsitab kiiresti ja suurendab stereotüüpsust. Seetõttu on eksperimentaalprogrammis dekoratiivset joonistamist ainult 5 tundi õppeaastas. Käelise tegevuse arendamiseks eraldatud aja kahanemine kompenseeritakse vastavate harjutuste lülitamisega objekti kujutamisele eelnevate ettevalmistavate harjutuste hulka, samuti nende harjutuste lühiajalise sooritamisega tunni algul või lõpul. Harjutuste lühiajalisus ning seostamine tunni teemaga väldib nende muutumist tüütavaiks ja hoiab ära stereotüüpsuse süvenemise. Eksperimentaalprogrammis on peale selle püütud tõsta dekoratiivse joonistamise tundide loovust ning emotsionaalsust. Kui abikooli praeguses programmis toimub 1.—3. klassis mustrite joonistamine peamiselt nelinurgale, ruudule ja ringile, siis eksperimentaalprogrammis lähtutakse ainult kaunistamisvajadustest. Mustritega kaunistatakse järjehoidjaid, vihikuümbriseid, mütsiäbaloone jne. Peale värvipliatsite kasutatakse veel pintsli- ja templitrukki jmt.

Õpilaste vaatlusoskuse, vormitunnetuse ja tajude rikastamise eesmärgil on abikoolis kasutusele võetud natuuri järgi joonistamine, millele kulutatakse 35 kunstõpetuse tunnist aastas 15. Neis tundides vaadeldakse esemeid, analüüsitakse neid, monteeritakse lahti ja kokku. Näiteks ehitatakse mänguklotsidest

KUNSTIÕPETUSE TUNDIDE JAOTUS

Kunstiõpetuse programmi osad	Tundide arv	
	Kehtivas programmis	Eksperimentaalprogrammis
Dekoratiivne joonistamine	15	5
Natuuri järgi joonistamine	15	30
Temaatiline joonistamine	5	
Kokku:	35	35

maja. Esemeid kirjeldatakse suuliselt, määratakse nende otstarve jne., kuid eseme suulises kõnes väljatoodud funktsiooni ei kinnistata graafiliselt. Joonistatakse üksikesemeid, kuid sellele, kus ese asub, ei pöörata tähelepanu, eset ei seostata ümbrusega. Seetõttu jääb saadud kogemus tegelikkusest irdunuks, asotsiaalseks, ei seostu õpilaste igapäevase kogemusega, mis omakorda muudab tunni eba-huvitavaks, vähe emotsionaalseks. Eesmärgiks aga pole mitte esemete joonistamine, vaid püsivate mälu kujutluste loomine. Mälu kujutluste püsivamaks arendamiseks on vaja ese seostada ümbrusega. Ese ei ole tegelikkuses ju valgel paberilehel, vaid ruumis, näit. laual, murul, põrandal. Teema «Linnatänav» puhul joonistavad õpilased küll klassis olevate automodelite järgi, kuid seostavad selle teiste kujutistega (maja ja inimestega). Eeltoodud põhjustel on eksperimentaalprogrammis natuuri järgi joonistamine tihedalt seotud temaatilise joonistamisega. Tuletame meelde, et praeguses abikooli programmis on temaatilist joonistamist ainult 5 tundi, mille vältel ei ole võimalik õppida kujutama ümbrust ega inimesi. Seetõttu on tavaline, et abikooli õpilased ei saa aru pildil kujutatud tegevusest, ei mõista inimeste miimikat jne.

Asjaolu, et inimese kujutamine on jäänud väljapoole kasutusel oleva kunstiõpetuse programmi teemaderingi, on oluline takistus õpilaste minatunde arendamisel. Viimasel on aga suur tähtsus korrektsioonitöö seisukohalt. V. Lowenfeldi arvates aitab inimeste kujutamine vaimselt alaarenenud õpilastel oluliselt vabaneda stereotüüpisusest nii joonistamises kui ka mõtlemises (3). Inimese kujutamise kaudu õpivad lapsed paremini tundma ka oma kehahoidu, ise end pildil kujutades rikastavad end suhtlemiskogemus-

tega. Kujutades ette mitmesuguseid situatsioone, mängides neid läbi ja veel ka joonistades, tekib neil selgem ettekujutus ümbritsevast. Arvamus, et inimese kujutamine ei ole abikooli õpilastele jõukohane, on eksperimenti kogemuste põhjal aluseta ning tingitud vastava metoodika mittetundmisest. Seega on inimese kujutamisel nii korrigeeriv, loovust arendav, sotsialiseeriv kui ka esteetiline funktsioon, mistõttu küsimus inimese kujutamisest abikooli programmis ületab kaugelt lihtsa teemadevaliku tähenduse ning kujuneb kasutatava metoodika suhtes määravaks.

Eksperimentaalprogrammis 30 tundi 35-st kuulubki temaatilisele joonistamisele natuuri järgi. Sel ajal toimub natuuri põhjalik tundmaõppimine, selle seostamine mingi teemaga. Kõik see aitab õpilastel paremini mõista esemete funktsioone ja luua püsivamaid mälu kujutlusi.

Natuuri mitmekülgsemaks tundmaõppimiseks on programmi võetud ka mitmeid tööõpetuse elemente. Kuid abikoolis ei saa täpselt kopeerida ei A. Rømmeli (4) ega ka T. Lepiksaare (2) väljatöötatud metoodikat, mis on mõeldud üldkoolile. Erinevus ilmneb juba tunni ülesehituses, sest ettevalmistavad ülesanded võtavad abikoolis palju rohkem aega kui üldkoolis. Suurt tähelepanu pööratakse sellele, et õpilane seostaks eseme ja selle kujutise: võrreldakse eset ja selle kujutist (nii ruumilist kui ka tasapinnalist). Et ennetada õpilaste vigu, lastakse veel valida ja võrrelda ebaõigeid ja õigeid kujutisi jne. Eseme õige kujutamiseni jõudmiseks peavad abikooli õpilased üldjuhul läbima rea vaheetappe. Osutub, et eseme kontuuri tajumisel on kompimine märksa efektiivsem kui vaatlus. Seetõttu kasutatakse keerulisemate esemete kujutamisel vaheetapina vaatluse kõrval ka kompimist. Erinevalt üldkoolist

ei kombita või voolita ainult eset, vaid ka selle graafilist kujutist. Selleks otstarbeks kasutatakse nn. plastiliinpildi tehnikat (vt. allpool). Samal ajal on loobunud mitmest programmis soovitatud abistavast võttest, nagu šabloni järgi joonistamine ning diktaadid «Joonista nii, nagu mina joonistan!». Need süvendavad õpilasele omast eneseusalduse puudumist ning ebakindlust.

Arvestades inimese kujutamise tähtsust ning selles tekkivaid raskusi, käsitleme teemat lähemalt.

Inimese kujutamist alustatakse juba 1. klassi algul. Esimeseks astmeks on seejuures modelli ja pildi analüüs. Modelliks on keegi õpilastest. Teised vaatlevad modelli, nimetavad tema ükskuid kehaosi. Seejärel vaadeldakse inimese joonist pildil, võrreldakse detailselt õpilast ja piltkujutist. Kehahoiaku tajumiseks ja kirjeldamiseks kasutatakse liigendmudeleid. Järgmiseks astmeks on inimese liigendamine lihtsateks geometriilisteks kujunditeks tema kehaosade ja kujundite võrdlemise teel. Järgneb vastupidine protsess — inimkujutise konstrueerimine üksikosadest. Austria meetodik R. Rothe soovitab selleks paberilõiketehnikat, mis seisneb liigendatud inimkujutise üksikosade väljalõikamises ning järgnevas kokkuseadmises (5). Ent nagu näitavad kogemused, on abikooli õpilastele vähe ainuüksi paberilõiketehnikast. Seetõttu on kasutusele võetud ka plastiliinpildi tehnika. Töö toimub järgmiselt. Opetaja jaotab õpilastele geometrilised kujundid, millest konstrueeritakse inimese kujutis. See paigutatakse aluspaberile, kus kujundeid võib pidevalt ümber tõsta kuni õige kujutise saamiseni. Kui üldkooli õpilased saavad figuurist ettekujutuse juba teda konstrueerides, siis abikooli õpilastele sellest ei piisa. Nad peavad tunnetama ka figuuri kontuurjoont. Nüüd peame ära kasutama nende kompimismeelt. Plastiliin muljutakse mööda figuuri kontuurjoont plastiliiniribana paberile. Andekamatel õpilastel võib see etapp vahele jääda. Alles pärast seda operatsiooni on vaimselt alaarenenud õpilane suuteline inimest joonistama või maalima. Eelnevalt toimub veel valede ja õigete joonistuste või maalingute analüüs, parandamine.

Esimesed inimkujutised on soovitatav teha maalides. See tagab õpilaste käeliigutuste suurema hoogsuse, parandab pildi kompositsiooni. 1. klassi lõpuks peab abikooli õpilane jõudma sikerdamisest ja peajalgsete joonistamisest selleni, et kujutab eestvaates õigesti kõiki inimese kehaliikmeid ja näo-detaile. Kujutatakse erineva kätehoiaku ja eri pikkusega inimesi. 2. klassis hakatakse eristama poissi ja tüdrukut. Inimesi kujutatakse ikka veel eestvaates, tuuakse välja jalgade ja käte paine. Rõhku pannakse riie-tusdetailide kujutamisele. 3. klassis toimub üleminek külgsuuna, tähelepanu pööratakse

näoilmele, miimikale ning mitmesuguste liigutuste kujutamisele. Seejuures ei ole ka inimese kujutamise eesmärk omaette, vaid seda kasutatakse alati teema osana (v. a. 1. klassi algus). Nimetatud meetodi rakendamise on võimaldanud saavutada inimese kujutamisel häid tulemusi kõigis katsealustes abikoolides. Meetod nõuab aga mahukat õpetajapoolset ettevalmistavat tööd, mistõttu eeldab vastavate abivahendite tsentraliseeritud väljaandmist.

Katsest võib järeldada, et abikoolide kunstiõpetuse eksperimentaalprogramm, milles on püütud oluliselt vähendada õpilaste mehaanilist tegevust, esemete joonistamine on allutatud temaatilisele kompositsioonile ning kuhu kompositsiooni olulise osana on lülitatud ka inimese kujutamine, võimaldab paremini arendada õpilaste loomevõimet ja korrigeerida arengupuudeid.

Kirjandus

1. Kunstiõpetuse programm 1.—6. klassile. Tln., 1980.
2. Lepiksaar, T. Abiks ühendatud kunsti- ja tööõpetuse õpetajale algklassides. Tln., 1978.
3. Lowenfeld, V. Creative and Mental Growth. N.-Y., 1957.
4. Remmel, A. Joonistamise põhimeetodid, nende olemus ja kriitika. — «Nõukogude Kool», 1963, nr. 1, lk. 845—853.
5. Rothe, R. Zeichenstunden für sechsbis zehnjährige. Wien-Leipzig, 1931.
6. Гаврилушкина О. П. Особенности формирования изобразительной деятельности умственно отсталых детей дошкольного возраста. Автореф. канд. дисс. М., 1979.
7. Грошенков И. А. Обучение изобразительному искусству. — В сб.: Обучение учащихся I—IV классов вспомогательной школы. Под ред. В. Г. Петровой. М., 1983, с. 4—53.
8. Программы вспомогательной школы. М., 1981.

(28. lk. järg.)

Kirjandus

1. NLKP Keskkomitee pleenumi materjalid, 14.—15. juuni 1983. — Tln., «Eesti Raamat», 1983. 72 lk.
2. Alkohoolsete jookide tarvitamise ja suitsetamise vastasest selgitustööst koolides. Meetodiline juhend. Koostanud V. Ratassep. Tln., 1974. 17 lk.
3. Kasvatustöö näidisprogramm üldhariduskoolidele. Tln., 1977. 152 lk.
4. Eesti NSV haridusseadus. Tln., 1974.
5. Ruus, V. Teksti kasvatuslike eesmärkide saavutamise õppetunnis. — Rmt.: Õpilaste ideeline kasvamine koolis. Tln., 1979, lk. 18—47.
6. В а л а я к З. Зло, порождающиеся зло. — «Литературная Газета» 8 сент. 1980 г.
7. Я д о в В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. — В. кн.: Методологические проблемы социальной психологии. М., «Наука». 296 с.



KOOLIEELNE KASVATUS

Mäng sõimes

LAINE REINAP, Vabariikliku Koolieelse Kasvatuse Metoodika Kabineti vanemmetoodik

Laste meelikõitvamaks tegevuseks ajast aega on olnud mäng oma mitmekülgsuse, põnevuse ja muinasjutulisusega. Keda nad oma mängus küll ei kujuta — isadest kosmonautideni, emadest-perenaistest muinasjutuprintsessideni!

Laste võime oma mängurolli jäägitult sisse elada lummab tihti meid, täiskasvanuid ja paneb isegi kadestama.

Meenub hetk kevadiselt vabariiklikult laste mängu ja vaba tegevuse ülevaatuselt.

Tilluke Nataša (2 a. 7 k.) on sügavalt võlutud mänguklaverist. Käed liiguvad klaviatuuril graatsiliselt, väike inimene on täis hingestatust. Rühmatoa teises otsas sisustatud «juuksuritöökojas» ootab «juuksur» kliente. Kõik lapsed on tegevuses ja kliendi leidmine iseseisvalt on raske. Tuleb appi kasvataja, püüdes oskuslikult kahe lapse mängu ühendada: «pianistil» on vaja enne esinemist endale nägus soeng teha. Tulebki väike «juuksur» «pianistil» tugevasti käest kinni hoides «juuksuritöökotta», seab ta toolile istuma. Jõudnud vaevalt räti kaela siduda ja vajalikud tööriistad välja võtta, kui klient, siiani pidevalt silmanurgast oma klaverit piiludes otsustavalt toolilt tõuseb, tulistjalu klaveri juurde jookseb ja taas andunult klaveri-

mängu alustab. Veel kord suudab «juuksur» põgeniku tagasi tuua, veel kord alustatakse soengu tegemist, kuid...klaveri maagiline jõud sunnib loobuma ilusast soengust...«Juuksur» seisab pisarsilmi oma töölaua juures, õbluke Nataša mängib hingestatult oma ihaldatud klaveril.

Taoline hingestatud mäng kujuneb sõime- rühmas üksnes pedagoogiliste võtete tulemu- sena. Nendeks on:

- ümbritseva eluga tutvumine laste aktiivsel osavõtul;
- mängulised tegelused, mille käigus lapsed omandavad mänguoskusi ja kogemusi;
- eakohase mängukeskkonna organiseerimine (ruum, vahendid vastavalt laste eale ja arengutasemele);
- täiskasvanute aktiivne suhtlemine lastega mängus;
- vajalike tingimuste loomine laste iseseis- vaks vabaks mänguks.

Mängu sisu on pärit last vahetult ümbritsevast elust, läbielatud sündmustest, heast suhtlemisest täiskasvanuga, pidevast tegutsemisest ja maailma avastamisest ise- enda jaoks.

Sõimealiste laste tegevuse päeva jooksul võib suvaliselt rühmitada järgmiselt:

- tegevus, mille organiseerib kasvataja laste sihipärase õpetamise ja kasvatamise eesmärgil;
 - tegevus lapse enda soovil, s. o. vaba mäng, kus kasvataja koos lapsega mängides suunab teda;
 - tegevus päevakava täitmisel (riietumine õue minekuks, lõunasöök, magamaminek jmt.).
- Mõisted «mäng» ja «tegelus» on töös mai- mikutega suhtelised. Üks ja sama tegevus võib olla nii mäng kui ka tegelus. Kui kasva- taja õpetab ja näitab lastele, kuidas nukku riietada, kasutades selleks kõige otstarbekamaid vahendeid ja võtteid, siis on see tege- lus. Paneb aga laps nukku riidesse iseseisvalt, kasvataja ainult abistab ja suunab teda, on tegemist lapse vaba, iseseisva mänguga.

Organiseeritud tegelused, eriti nuku- ja ehi- tismängud on otsese mänguvõtte ja -oskus- te omandamisel laste elus tähtsal kohal. Neist saavad lapsed kõige enam teadmisi ja osku- si edaspidiseks iseseisvaks mänguks. Teadmi- sed ja oskused muutuvad püsivaiks vaid siis, kui organiseeritud tegelusi sõimerühmades viiakse läbi süsteemi- ja plaanipäraselt. Tege- lustes õpitu peab jõudma laste iseseisvasse mängu. Selle tagab samalalaadne tegelus eri variantidega. Igale mängitavale teemale peaks kindlasti eelnema vaatlus, mis annab lastele teatavast tööst mõningase ettekujutuse (näi- teks arsti töö vaatlus) ja tutvustab lapsi vajalike vahenditega (arstiriistad ja nende otstrve). Pärat vaatlust toimub juba vaja- lik demonstratsioon: palaviku mõõtmine, ravi- mite andmine. Õpitu kordamiseks ja kinnis- tamiseks on soovitatav iga eelmise kuu orga-

niseeritud tegelusena olnud nuku- ja ehitusmäng planeerida uue kuu kasvatusülesannete all laste vaba mänguna. See omakorda võimaldab kasvatajatel laste iseseisva mängu õige organiseerimise neil hetkedel, mil ta peab tegelema teiste lastega (tegelus teises alarühmas, nooremate magamapanek jms.).

Päevakavas laste iseseisvaks mänguks ette nähtud aega tuleks neil eesmärkidel kasvatajatel ja hoidjatel kasutada optimaalselt. Kasvataja ülesanne neil momentidel on:

- aidata ühel või teisel lapsel mängulist tegevust leida; nendega koos mängida;
- tutvustada erinevaid mängimisvõimalusi ühe mänguasjaga; rikastada laste mängu sisu;
- kutsuda esile laste tegevust saatev kõne;
- rikastada ja täpsustada laste sõnavara;
- ergutada lapsi omavahel mängus suhtlema;
- kasvatada lastes hoidlikku suhtumist mänguasjadesse.

Hea mänguasi on lapse esmane tööline sõber ja õpetaja:

- see ei saa kuuluda ainult tüdrukutele või ainult poistele;
- on oma sisult humaanne, ilus ja esteetiline nii värvuselt kui vormilt;
- on vastupidav ja ohutu;
- on lihtne ja loomupärane, mitte ümbritseva karikatuurne kujutis.

Õppe-kasvatustöö programmis esitatud ülesannete täitmine eeldab kindlate, antud vanuserühma laste arenguks tingimata vajalike mänguasjade olemasolu.

Teisel eluaastal (1 a.—2 a.) on esiplaanil tegelemine esemetega. Teise eluaasta esimesel poolel (1 a.—1 a. 5 k.) tutvuvad lapsed esemete omadustega, nendega tegutsemise võimalustega, õpivad eristama esemeid suuruse ja kuju järgi, tutvuvad nende värvusega. Mänguasjad selles vanuses lastele on suure funktsionaalse tähtsusega: pall on ainult põrgatamiseks, auto ainult sõitmiseks jne.

Selles vanuses soovitatakse mänguasju järgmises valikus:

Didaktilised mänguasjad

- püramiidid, tornid, matrjoškad suuruse, vormi ja värvuse eristamiseks;
- piltkuubikud ja paarispidid esemete nimetuste tundmaõppimiseks;
- karbid üksteise peale ja sisse panemiseks.

Süzeelised mänguasjad

- nukud: suurte detailidega — silmad, nina, suu, kulmud;
- pehmed, eredavärvilised, heasüdamliku näoga inim- ja loomfiguurid; sobivas suuruses nukutoidunõud.

Tehnilised mänguasjad

- autod ja muud sõidukid, kuhu laps ise istuma mahub;
- järelevedavad sõidukid jm.

Spordi-mänguasjad

- mitmesugused pallid (kummist, tselluloidist, kõrisevad);
- vastupidavad viskeesemed.

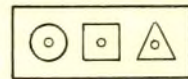
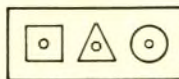
Lõbustavad ja muusikalised mänguasjad

- üleskeeratavad loomad, linnud;
- vilepillid, trumm, akordion.

Teise eluaasta teisel poolel kasutab laps mängus oma teadmisi esemete tähendusest lähtudes: nukke sõidutab vankris, kuubikuid veab autoga jne. Eelneva eluperioodiga võrreldes mitmekesisust ja keerustub mänguasjade hulk.

Didaktilised mänguasjad

- 1—3-osalised matrjoškad;
- komplektid üksteise sisse asetamiseks;
- püramiidid ja tornid ühe- ja mitmevärviliste 2—3 eri suuruses rõngastega;
- alus 3 eri vormi eristamiseks (ring, ruut, kolmnurk); siin on soovitatav kasutada paberile joonistatud tööjuhendit, mida saab paigutada otse alusele (võimaldab kasutada vahendite erinevat järjestust;



- suuruste eristamiseks ühesuguse kujuga esemeid mitmes kontrastses suuruses (suur ja väike ruut vmt.).

Süzeelised mänguasjad

- võimalikult erinevaid nukke — poiss, tüdruk, riieteta nukk, beebi, kõndiv ja rääkiv nukk, kloun, jt.;
- figuurid — kodu- ja metsloomad koos poegade, muinasjututegelased;
- olmemänguasjad — laud, toolid, nukuvoodid koos voodipesuga, sööginõud, pliit, kraanikauss;
- nukuriided nõopide ja lukkudega.

Tehnilised mänguasjad

- ehitusmaterjal (nii puidust kui plastmassist);
- konstruktorid;
- mitmesugused veokid rühmatoas ja õues mängimiseks;
- eeslükatavad ja järelevedavad lennukid, autod jms.;
- telefon, pesumasin, triikraud.

Tööteemalised mänguasjad

- labidad, rehad, liivavormid, söelad, ämbriid;
- põrandaharjad, lapid.

Spordi-mänguasjad

- eri suuruses pallid;
- rõngad läbiviskamiseks;
- mitmesugused liikumist soodustavad mänguasjad (jalgrattad, kärud).

Lavastusmängu vahendid ja muusikalised mänguasjad

- tuntud loomade ja esemete kujutistega peakatted;
- puust pärlid ehtimiseks (niidirullidest);
- mitmesugused riietusesemed (põlled, rätid, jms.);
- kõristid, tamburiinid, jms.

Lõbustavad mänguasjad ei tohiks olla ehmatava efektiga.

Kolmandal eluaastal (2 a.—3 a.) toimub üleminek esemeliselt tegevuselt matkimismängule. Mängulise tegevuse peaesmärkideks sel perioodil on laste mängu sisu arendamine, süzeelise rollimängu algete kujundamine, sügavam tutvumine täiskasvanute tööga ning laste isiklike kogemuste edasiandmine mängus.

Mängu sisu rikastamine eeldab senisest mitmekesisemat mängumaterjali.

Didaktilised mänguasjad

- lotomängud («Leia samasugune esel» jms.);
- pildidoominod (soovitav lastele mängimiseks anda nii, et tekiks kahe lapse koosmäng).

Süzeelised mänguasjad

- mitmesugused nukud (beebid, poiss, tüdruk) vahetusrõivastega;
- figuurid (sõdur, meremees, poiss, tüdruk);
- lauateatri vahendid (lauapealne eesriie, dekoratsioonid ja tegelased: vanaema, vanaisa, Punamütsike, hunt, karu, rebane, jännes jms.);
- olmemänguvahendid (nukumööbel : laud, toolid, diivan, kapid, voodid täieliku voodivarustusega; köök: pliit, kraanikausid, serviisid, toidunõude komplektid toidu valmistamiseks; mitmesugused lastepärased korvid ja kotid esemete kandmiseks);
- loommänguasjad (koer, kass, kitsetall, kukk, kana tibudega jm.; metsloomad);
- ümbritsevat loodust kujutavad vahendid (kuused, lehtpuud, pöösad, seemned, lilled) sobivad hästi liivakastis mängimiseks;
- komplektid teemadel «Juuksur», «Haigla»;
- spetsiaalsed alused vee ja liivaga mängimiseks.

Tehnilised mänguasjad

- ehitusmaterjalide komplektid;

- lihtsad konstruktorid ja mosaiigid (lillemosaiik, «Mõtles ja ehitas» jm.);
- liiklusvahendid (suured lahtised autod nukkude ja loomade sõidutamiseks, kiirabi-auto, tuletõrjeauto, buss, tramm, lennuk, laev, purjekad);
- olmetehnika (külmik, televiisor, telefon, pesumasin, triikraud, jm.).

Tööteemalised mänguasjad

- haamid, tangid, kruvid spetsiaalsete aluste jaoks;
- rehad, labidad;
- harjad, lapid;
- komplekt «Pesupäev».

Spordi-mänguasjad

Väga vajalikud on suuremõõtmelised liikumist soodustavad vahendid — palgid, kändud, kaldredelid, liumäed, jalgrattad jms.

Lavastusmänguvahendid ja karnevalikostüümid

- peakatted;
- mitmesugused ehted (pärlid, linnid, jms.);
- rätid, põlled, seelikud jms.

Asendusmänguasjad

- puupulk — lusikas;
- klots — seep, jne.

Kõik mänguvahendid peavad oma mõõtmelt sobima laste eale ja kasvule: pliidi ääres toimetab laps ise, köögis annab laps nukkudele süüa ise toolil istudes ja nukku süles hoides.

Mänguruumis peab arvestama söimeealiste laste suurt liikumistarvet ning laste arvule vastavalt eakohaste mänguasjade hulka ja selle otstarbekat paigutust.

Vajaliku vaba ruumi saavutamiseks on otstarbekas mööbel paigutada piki seinäärt ja mängumaterjal ruumi võimalikult hajutatult. Ruumikitsikus, mis tekib mänguasjade paigutamise ruumi ühte ossa, tekitab tülisid laste vahel — nad ei saa vabalt, üksteist tõukamata tegutseda. Samuti põhjustab konflikte mänguasjade vähesus. Soovitav on 3—4 mänguasja lapse kohta. Vajalik on ka ühesuguste mänguasjade olemasolu, mis aitab vältida konflikti «aga mina tahan just seda!».

Nukunurkade sisustamisel ei ole õige neid vahenditega üle kuhjata ja liialt detailidesse laskuda. Olulisemad on nuku magamis-, söögi- ja pesemisnurgad, kus peaks ruumi jätkuma 2—3-lapselistele mängugruppidele. Seepärast on soovitatav taolised nurgad paigutada ruumis mitmesse eri kohta.

Õige koht tuleks leida suuremõõtmelise ehitusmaterjaliga mängimiseks ja selle hoidmiseks. Ehitusmaterjali läheduses peaksid olema suured autod, väikesed loovmänguasjad. Mängu lõppedes tuleb lapsi õpetada ehitus-

materjali korralikult riulile või kasti laduma. Viimase variandi korral peab kast olema kindlasti ainult ehitusmaterjalide panipaigaks!

Pildimaterjali (raamatud, üksikesemelised pildid, mida tegelustes on juba tundma õpitud) ja lauamängude (tornid, püramiidid, lotod, doominod, nõopimis- ja nõõrimisvahendid, väike ehitusmaterjal) jaoks on vajalik akna läheduses olev laud ja toolid.

Joonistamisoskuse arendamiseks on soovitatav laste mängutoa seintele kinnitada linoleumist tahvel, et lapsed saaksid vabal ajal võimalikult palju kritseldada.

Laste liikumisoskuse arendamiseks on rühmaruumis omal kohal lastele ohutud rõngad, pallid, jalgrattad, võimlemispingid, liumäed.

Mängumaterjali paigutamisel on tähtis teada, et 1—2-aastased mängivad vaid nende esemetega, mis asuvad nende nägemispiirkonnas. Seepärast peavad neis rühmades mänguasjad olema paigutatud avariilitele lastele kättesaadavas kõrguses. Osa asjadest on soovitatav paigutada sellisele kõrgusele, et laps neid võttes oleks sunnitud tõusma pakkadele, mis omakorda tagab väga vajaliku lüüsisamba sirutuse. Samal eesmärgil riputatakse rühmaruumis üles palle, kõrsteid.

Kõrgetele, lastele kättesaamatutele riulitele pole vaja mänguasju kuhjata. Valitsegu põhimõte — kõik mänguasjad, mis on nähtaval, olgu ka lastele kättesaadavad.

2—3-a. laste rühmas paigutatakse osa asju kappi, kust lapsed neid oma soovi kohaselt saavad võtta ja tagasi panna.

Mängumaterjali on soovitatav välja panna komplektidena, mis suunavad last kindlal teemal mängima (nukk voodis, selle kõrval toolil arstiriistad; beebi nukuvankris jms.).

Sõimeealiste laste mängule on omane lühiajalisus (5—10 minutit) ja kiire vaheldumine. Seepärast on oluline kasvataja suunav ja juhtiv roll. Liigne sekkumine võtab lastelt initsiatiivi ja soovi mängida. Juhendamine ja suunamine on vajalikud järgmistel momentidel:

kui laps ei leia ise sobivat mänguasja (arglikud, tagasihoidlikud lapsed);

vaiksete ja väheliikuvate laste lülitamine mängu;

liiga rahutute ja püsimatute laste suunamine rahulikumale tegevusele;

uute mänguvõtete näitamine, mängu sisu rikastamine, mänguvõtete keerustamine;

suunata lapsi mõtlema, oma mängu ette planeerima (3. eluaastal), juhtides tähelepanu haigele nukule, «mustale» põllele jne.

soodustada 2—3-lapseliste mängugruppide teket; arendada süželist rollimängu ja laste omavahelist suhtlemist mängus.

Süželise rollimängu arendamisel söimerühmades on kõige efektiivsem võte kasvataja otsene osavõtt laste mängulisest tegevusest.

Iseseisva mänguoskuse kujunemisel on väga oluline, et lapsed õpiks esmalt sooritama omavahel sõltuvaid järjestikuseid tegevusi.

Sel eesmärgil esitab kasvataja lastele suunavaid küsimusi, mis sisaldavad eelmisest tegevusest sõltuva uue ülesande: «Kas su nukk on juba ärganud? Võib-olla tahab ta süüa?»

Mõnikord alustab kasvataja laste huvi ja tähelepanu äratamiseks mängu nukuga, ühendades selles lastele tegeluste kaudu juba tuttavad momendid: keedab nukule, annab nukule süüa, paneb nuku magama. Mõne aja pärast annab ta nuku lastele, kes tema poolt alustatud mängu jätkavad (hakates ise mängu suunama küsimuste abil).

Mängu sisu rikastamise eesmärgil lavastab kasvataja nukunurgas lihtsaid etüüde igapäevasest elust. Kasvataja mängib nukuga ja räägib: «Ema ja tütar tulid jalutuskäigult. Tütar tahtis süüa. Ema keetis talle putru ja andis süüa.», või «Malle jäi haigeks. Ema pani Malle voodisse, kraadis teda ja andis rohtu.»

Sellised mängud aitavad lapsi hiljem iseseisvalt mänguteemat valida.

Olmesüžega mängudest mõjutavad laste igakülgset arengut ja nende omavahelisi suhteid tööteemalised mängud kasvataja vahetult osavõtul.

3.-a. laste rühm. Kavas on nukutubade suurpuhastus. Läheb lahti suur sigin-sagin: rätid-mütsid pähe, selga kirevad sitskleidid ja seelikud (ei tunnegi enam, kes Mart, kes Mall). Mängus on päris vesi, tolmulapid, harjad, põrandalapid. Hetkeks tundub kõrvaltvaatajale, et kogu see virr-varr on mängust kaugel... Oskuslikult ühendab kasvataja mängutubadesse «tööle» 2—3-lapselised grupid: nukuköögis pestakse ja kuivatatakse toidunõusid, triigitakse nukupesu (laste kasvule vastav triikimislaud!); elutoas tehakse põhjalik puhastus — niiske lapiga pühitakse tolm, klopitakse vaipu, pestakse põrandat; magamistoas saab uhke nukuhäll (parasjagu nii suur, et söimelaps isegi sisse võib pugeda) puhta varustuse. Lapsed on toimekad, jutukad. Kasvataja liigub märkamatu ühe mängugrupi juurest teise juurde, sekkub vajalikel hetkedel laste mängu.

Lapsed saavutavad teatud iseseisvuse mängu tänu organiseeritud tegeluste plaanipärasele läbiviimisele, kuid mängu sisu avarumine ja selle edasiarendamine on võimalik vaid kasvataja vahetu osavõtuga laste mängust. Laps paneb küll meelsasti selga arstikitli või ette juuksuripõlle, võtab kätte sinna juurde kuuluvad vahendid, kuid edasi tegutseda ei oska.

Sõimeealine laps areneb täiskasvanuid matkides. Eeskirju matkimiseks saab ta kõige vahetumast ümbrusest — oma rühmast, kasvatajalt, hoidjalt, nende omavahelisest suhtlemisest. Kasvataja siirus, hellus ja emotsionaalsus avaldub laste tegevuses, nende rahulolus. Kui aga kasvatajad on tõredad ega leia aega lastega tegelemiseks, muutuvad lap-

sed rahutuks, nutavad ja väsivad kiiresti. K. Ušinski on öelnud, et «laps nõuab pidevalt tegelemist ja väsib ruttu mitte tegevusest, vaid selle ühekülgsusest».

Kirjandus

1. Tulva, T. Maimiku mäng teisel eluaastal. — «Nõukogude Õpetaja», 25. juuni 1983. a.
2. Tulva, T. Maimiku mäng kolmandal eluaastal. — «Nõukogude Õpetaja», 30. juuli 1983. a.
3. Tulva, T. Väikelapse kasvatamisest. Tallinn, ENSV Kõrgema ja Keskerihariduse Ministeerium. E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogiline Instituut, 1982.
4. Lastepäevakodu. Käsiraamat, koost. H. Tälli. Tallinn, «Valgus», 1971.
5. Das Kind. Kleine Enzyklopädie. Veb. Bibliographisches Institut, Leipzig, 1972.
6. Каган А. Организация сюжетно-ролевой игры детей третьего года жизни. — «Дошкольное воспитание», № 7, 1983.
7. Адамович Т. Н. Оборудование педагогического процесса в группах раннего возраста. Минск, 1978.
8. Бондаренко А. К., Матусик А. И. Воспитание детей в игре. М., «Просвещение», 1983.
9. Локуциевская Ф. Г., Новоселова С. Л. Педагогические рекомендации к созданию игрушек для детей раннего возраста. Проект.



KOOLIMUUSIKA NR. 9

20 aastat JO-LE-MI-d

Septembrikuus möödub 20 aastat ajast, mil meie vabariigi koolimuusikas võeti kasutusele, esialgu eksperimentaalselt, seejärel aga Haridusministeeriumi sanktsioneerituna uus noodiõpetuse meetod JO-LE-MI. Selle otseseks eeskujuks oli Ungaris eluõiguse saanud meetod, mis kannab ungari helilooja ning muusikapedagoogi Zoltan Kodály nime.

Mida kujutas endast uus meetod, milles oli selle eelis, et üsna lühikese aja vältel (alates 1964. aastast, mil üle maailma Ungarisse kokkusõitnud koolimuusikud võisid veenduda kõnesoleva meetodi «löögijõus» Budapestis toimunud ISME VI konverentsi demonstratsioonitundides) hakati seda kasutama ja rakendama paljudes maades kui laste muusikalise kirjaoskuse kujundamise alust!¹

Tõsi küll, midagi absoluutselt uut ja seni olematut Z. Kodály meetod endast ei kujutanud. Juba enne II maailmasõda oli Euroopas kasutatud nn. Toonika-Do meetodit², see aga tugines omakorda Inglismaal kasutusel olnud nn. Sol-Fa meetodile, viimase rakendajad elustasid (ligi 200 aastat tagasi)

¹ 1977. a. loodi ÜRO kultuuri- ja haridusprobleemidega tegeleva UNESCO juurde Rahvusvaheline Kodály Ühing (International Kodály Society — IKS, mis ühendab käesoleval ajal üle 30 riigi muusikapedagooge — Kodály meetodi rakendajaid.

² 1930. aastate teisel poolel asus Eestis esmakordselt relatiivset Toonika-Do meetodit propageerima helilooja ja muusikapedagoog Riho Päts, saavutades eriti oma kasvandikega toleaeagses Raua tänava algkoolis (Tallinna 21. kk.) silmapaistvaid tulemusi.

selle Guido Arezzo põhiprintsiipidest (koos Johannese hümnitextiridade algusest võetud silpidega) lähtuvalt.

Niisiis võime konstateerida, et Kodály oli oma kontseptsiooni väljatöötamisel kasutanud kõike seda head, mida aastasadade (täpsemalt 1000 aasta) jooksul olid koolimuusikud laste noodilugemiskeskuse hõlbustamiseks välja mõelnud ja ellu rakendanud.

Kardinaalselt uus on aga see, millise muusikalise materjali põhjal seda teha, kuidas meetodit kasutada, kuidas ühendada relatiivne mõtlemine absoluutsete helikõrgustega, noodinimedega. Uus on **didaktiline** lähenemine asjale.

Nii muutuski üsna tavalisele lapsele aastasadu keerulisena tundunud noodikiri tal- le hästi mõistetavaks ja kergesti kasutatavaks. Senisest suurema osatähtsuse sai noodilugemisel ja üldse muusikalise kirjaoskuse omandamisel helilaad kui lähtepunkt helistike, intervallika ja akordide õppimisel.

Kui kõigi eelnevate noodilugemismeetodite juures kandus raskuspunkt algusest peale absoluutsete helikõrguste õppimisele, kusjuures helilaadi käsitleti kui mingit matemaatilist valemit (terve- ja pooletooniliste helivahede vaheldumist), siis Kodály meetodis asendusid need teoreetilised valemid lastele kõlaliselt hästi ettekujutatavate ja tuttavate astmeridadega, mis absoluutsete noodinimedega kirja- panduna muutusidki helistikeks.

Kodály panus relatiivse noodilugemise taas- elustamiseks (ehkki relatiivseks meetodiks saab seda nimetada vaid osaliselt, sest Kodály meetod sisaldab ju mõlemad poolused — nii relatiivse kui ka absoluutse) seisneb eelkõige didaktiliselt õigesti valitud muusikalises materjalis, oma maa rahvamuusika, lastele jõukohase repertuaari kasutamises. Ühtegi uut heliastet või muusikalist rütmivormi ei õpita tundma enne, kui kogu eelnev on nii kõlaliselt kui ka visuaalselt omandatud.

Oli suur juhus, et allkirjutanul võimalus kahekümne aasta eest Nõukogude muusikapedagoogide delegatsiooni koosseisus osaleda mainitud ISME konverentsil ning näha ja kuulda Kodály meetodi resultate ungarilaste juures. Minu jaoks oli kuuldu-nähtu nii rabav ja enneolematu (arvasin ju minagi senini, et minu laululapsed Tallinna Pioneeride Palee lastekooris nooti loevad, kui nad noodiraamatuid laulude õppimisel kenasti käes hoiavad ja mina viisi klaveril kaasa mängin). Ei rahuldunud enne, kui sain Haridusministeeriumi nõusoleku Kodály meetodi eksperimenteerimiseks Eestis. Asusin otsima teid kõnesoleva meetodi rakendamiseks meie oludes.

Suur probleem tollal oli astmesilbistiku valik, mida me ei saanud Kodály meetodist sajabrotsendilisel üle võtta, kuna do-re-mi silbid, mis seal on kasutusel kui astmenimed, on meil Nõukogude Liidus kui absoluutsed noodinimed. Mõningate otsingute ja katsetuste tulemusena saigi meie heliastmik selline,

nagu tuntakse seda täna meie koolides — JO, LE, MI, NA, SO, RA, DI.

Omakorda oli suur õnn, et 20 aastat tagasi leidis meie noorte muusikaõpetajate hulgas asjast huvitatuid, kellega koos hakkasime kündma seni üleskõndmata uudismaad.

Juba 1964. aasta sügisel avati Tallinna 22. keskkooli juures süvendatud muusikaõpetusega (6 muusikatundi nädalas) 1. klass Ungari samalaadsete koolide eeskujul. Selle õpetajaks sai Ene Üleoja, kes lausa lennult haaras kinni asja tuumast. 1967. aastal tellis Haridusministeerium «Tallinnfilmilt» koolide tarvis õppefilmi «JO-LE-MI», tänu millele on jäädvustatud E. Üleoja esimeste tööaastate (1.—3.kl.) resultaat filmilindile.

Varsti tuli samasse kooli Ilme Indas. Tema on jäänud sellele koolile truuks tänaseni, olles lähetamas ellu juba teist laululaste ringi.

1965. aastast võeti JO-LE-MI meetod kasutusele TRK juures töötavas Tallinna Muusikakeskkoolis. Muusikaõpetajatena asusid tööle Eda ja Raivo Kõrgemägi.

Väärib imetlust see loominguine õhkkond, mis on valitsenud nende solfedžotundides kõigi möödunud aastate vältel. Iga nende tund on nii lastele kui ka õpetajaile endile mingi uue avastus. Kuna tegu on professionaale ettevalmistava koolitüübiga, tuli neil eriti põhjalikult läbi mõelda, kuidas viia helilaadiline poolus kiiremini väikeste instrumentalistide teadvusse. Saab ju pilli mängida ainult absoluutsetest nootidest, seega meetodi 2. pooluse abil. Asi lahendati väga operatiivselt eelklasside avamisega. See, mida tavalises koolis õpetatakse 1.—3. klassides, tehakse muusikakeskkoolides selgeks 5- ja 6-aastastele kahes ettevalmistusklassis.

Hulgaliselt on lausunud kiitvaid sõnu Kõrgemägedele nende töö eest nii kodu- kui ka välismaiseid tunnikülastajad.

Kui 1967. aastast sai JO-LE-MI meetod eluõiguse ka üldhariduskoolides tavalistes klassides, täienes «relatiivistide» kaader uute nime- dega, kelledest silmapaistvamaid on olnud neist aegadest tänaseni Tiia Loitme (Tallinna 7. keskkool) ja Epp Liiksaar (praegu Tallinna 17. keskkool). Aastate jooksul on jolemistide ring laienenud eelkõige E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi ja Tallinna Riikliku Konservatooriumi muusikapedagoogika ka- teedrite lõpetanute, kellest enamikust on saanud JO-LE-MI meetodi innukad rakenda- jad meie vabariigi eri paikades. Mainigem nende hulgas Lydia Rahulat Tallinnas, Kai Möldrit Pärnus, Taavi Eskot Kuusalus, Koit Kirberit Keilas, Kadri ja Riho Leppoja Tartus jpt.

Praegu, mil muusikaõpetajate ettevalmistus toimub põhiliselt TRK juures ja kus erilise tähelepanu all on üliõpilaste igakülgne ettevalmistus, täieneb meie koolide muusikakaader igal aastal meetodi ligi kahekümne põhjaliku tundjaga.

Meie vabariigis töötab praegu 10 muusika-

kallakuga üldhariduskooli, kus tehakse kõnesoleva meetodi alusel laste muusikavajaduste rahuldamise, muusikalise kirjaoskuse omandamise tublit tööd.

Tehtud on palju, tegemata on aga tõenäoliselt veelgi rohkem.

Tegemata tööde kontosse asetan kõigepealt seni veel trükkis ilmumata JO-LE-MI meetodilise käsiraamatu, mis oleks aidanud luua suuremat selgust ja arusaamist meetodi olemusest, selle kasutegurist. Siis oleksid veendunud needki, kes peavad JO-LE-MI-d ainult lapsemänguks (käemärgid jms.), et meetod on asendamatu õppeprotsessis, mis on seotud lapse (ja mitte ainult lapse) muusikalise kuulmise, kogu muusikalise kirjaoskuse arendamisega ajal, kui õppuri huvi muusika vastu võib kuiva noodilugemisdrilliga kergesti hävida.

Vaatamata meetodi 20-aastasele eksisteerimisele Eestis leidub veel tänagi muusikapedagooge, kes asja sisusse süvenemata heidavad nooli JO-LE-MI meetodi ja selle rakendajate pihta. Leidub neidki, kes «teavad», kui hästi on korraldatud Kodály meetodi alusel ungari laste muusikaõpetus, kuid kes samal ajal ei ole oma sünnimaal toimuvaga kursis ega tea, et JO-LE-MI meetodi sisu ja olemus on 99-protsendilisel Kodály meetodiga võrreline.

Probleeme ja vastuolusid on palju. On selliseid, millest sõltub tugevasti asjade edasine areng. Kahjuks on tänaseni lahendamata koollide näitlike õppevahendite regulaarse valmistamise probleem, seniajani puuduvad meil vastavad muusikaõpetuse töövihikud eri klasside jaoks, mis võimaldaksid muusikaõpetajatel ratsionaalselt oma tunde planeerida ja kasutada.

Mõnedes meie vabariigi linnades ei ole veel muusikakallakuga koole. Lahendamist nõuab pillide muretsemine muusikaõpetuse tundide tarvis, millela on tavalises koolis absoluutsete noodinimedega õppimisel rõhkim teoreetiline kui praktiline väärtus. Väljavahetamist ja uuendamist ootavad ka klasside laulik-õpikud.

Loodame, et koolireformi elluviimine toob uusi tuuli ka koolimuusikasse.

Kõigile raskustele vaatamata röömustab meid, «relativiste» see, mida JO-LE-MI on toonud meie kooli, koori- ja ka suurde muusikasse. Seda ei olegi nii vähe.

Olen veendumusel, et kui 20 aastat tagasi poleks sündinud «võlulast», kelle nimeks sai JO-LE-MI, poleks suutnud «Ellerhein» ja segakoor «Noorus» tulla Jugoslaaviast tagasi kuldmedali ja esikohaga, poleks olnud «Ellerheina» kammerkoori suurvõitu Debrecenis, poleks olnud ka tänast ENSV Filharmoonia Kammerkoori, poleks olnud eesti laste laulmise ja noodilugemise tase see, milleni ta on küündinud viimastel laulupidudel.

20 aastat on piisavalt pikk aeg tagasivaadete tegemiseks, rahulikuks hinnangu andmiseks, järelemõtlemiseks.

Kui 20 aastat tagasi relatiivne meetod endale Tallinna 22. keskkoolis rakenduse leidis ning peatselt ka silmaga nähtavaid ja kõrva kuuldavaid tulemusi andis, pidi olema tekkinud olukord, mis eriti soosis uuendust.

Kui 20. aastat tagasi sellesse töösse fanatismiga haardus grupp ilma spetsiaalse väljaõppeta inimesi — lihtsalt eksperimenteerima, ise õppima, esimest vagu ajama, st. ka riskima, pidi neid inimesi tõukama selleks mingi sügavam sisemine vajadus ja sund.

Eks toonud ju 1960. aastad meie koorimuusikasse uue, avangardistlikuma väljenduslaadi, heliloojad otsisid värskeid kollektiive, kes oleksid võimelised nii sisuliselt kui ka tehniliselt lahendama uut loomingut uuel tasandil. Teravalt tõusis üles vajadus muusikalise kirjaoskuse ja kõrge vokaalkultuuriga koorilaulja järele. Mitte juhuslikult ei tekkinud tol ajal Tallinna Kammerkoor (esialgu ENSV Heliloojate Liidu Eksperimentaalkoor), kes oma ridadesse koondas võimekaid muusikuid entusiastide lahendamata areneva koorimuusika nõudlikumaid probleeme. Kõrvuti paljude teiste tuntud muusikategelastega laulsid selles kooris pikemat või lühemat aega mitmed JO-LE-MI pioneerid: H. Kaljuste, E. Liiksaar, T. Loitme, E. Üleoja, I. Indas, M. Toro.

Tõusulaine ei jätnud puudutamata ka koolikoorige repertuaari ega lauljate ettevalmistustaset. Aeg ise nõudis uuendust, vajas haritumat lauljat, õpetajaist koorijuhid avaramaid töövõimalusi, uusi mõtteid ja võtteid. Sellisele soodsale pinnale haalus hästi uus pakutav, nn. Kodály meetod kui ka selle võimalik rakendusvorm — süvendatud muusikaõpetusega üldhariduskool. Kogu selle liikumise initsiaatoriks oli prof. H. Kaljuste.

1964. a. sügisel avati Tallinna 22. keskkoolis (direktor Einar Vapper) meie vabariigi esimene muusika eriklass. Katsetega võeti vastu 40 õpilast (klassijuhataja Artur Moora, muusikaõpetaja Ene Üleoja), muusikalist kasvatust 6 tundi nädalas, ei ühtegi spetsiaalset õpikut, töövihikut ega näitlikku õppevahendit. Oli vaid traditsiooniline lauluklass, selles klaver, tahvel, rändnoot ja õpetaja. Õpetaja, kes uut meetodit ise oma käe peal omandas, kodus igaks tunniks ise õppis, enesele selgitas, harjutas, treenis. Enne iga tundi kõik vajaliku tahvlile kirjutati (ja seda piisas!), õppematerjaliks alguses H. Kaljuste (hiljem allakirjutanu enese) käsikirjaline, n.-ö. ahjusoe materjal. Iga päev klassis ootel 40 elavat silmapaari, valmis haarama, kaasa tegema, röömu tundma, oskama! Olukord sundis otsima töövõtteid, meetodeid, võimalusi, neid varieerima ja erinevalt rakendama, et iga tund oleks uus, värske ja produktiivne, et väliselt surnud meetodiline materjal muutuks elavaks muusikaks.

Juba esimene õppeaasta andis tuntava resultaadi: tugevasti arenes rütmi- ja laaditaju, rahuldavate võimetega lapsed olid arenenud heale tasemele, vabalt solfedžeeriti nõutava raskusastmega laule ja harjutusi, oldi võimelised nii rütmiliseks kui meloodiliseks improvisatsiooniks. Kogu protsessi iseloomustas töörõõm, rõõm, mille allikaks oli igale õpilasele kättesaadav tulemus, intellektuaalne või emotsionaalne muusikaline kogemus — suutlikkus, võime, eneseteostus muusikas.

Järgmine mõjus kogemus meetodi ja õppevormi õigsusest ilmnis teisel õppeaastal — laste jaoks probleemne mitmehäälnelaulmine laabus üllatavalt kiiresti ja intonatsioonikindlalt, tuginedes teadlikule noodistlugemisele ja väljakujunenud laadilistele seostele. Kahe klassi baasil moodustati 2-häälnelaulskoor. Aasta hiljem 3-häälnelaulskoor, kes enesestmõistetava üleolekuga omandas lastekooriga repertuaari. 1969. a. võistlulaulmisel võideti A-grupis TPP lastekooriga «Ellerhein» järel II koht ja kuni tänaseni on kõik Tallinna 22. keskkooli koorid võitnud I kategooria ning olnud meie vabariigi koolikoorige juhtgrupis.

Teine õppeaasta andis selguse veel ühele tähtsamatest meetodilistest sõlmpunktidest — s. o. seosele absoluutse noodisüsteemiga, helistikega. Palju kardetud barjäär ületati järk-järgult tänu õpilaste süsteemselt arendatud paindlikule mõtlemisele ja loogikale. Kujunes välja oskus helikõrgust tajuda nii laadiastmena kui absoluutväärtusena.

Nüüd oli tee lahti igas suunas ja igasse suunda minejaid on selles koolis ikka olnud. Huvilised läksid professionaalse muusiku teed leidma (pärast 8. kl. lõpetamist) nii G. Otsa nim. Muusikakooli kui Tallinna Muusikakeskkooli. Nimetan siinkohal Sven Grünbergi, Andres Heinapuud ja Märt Krelli. Et aga süvendatud muusikaõpetus haarab ka 9.-11. klassi, siis on paljud (ligi 40) jätkanud või jätkamas muusikaõpinguid TPedI-s, TRK-s. Kontserdiaafisidelt võime lugeda noorte koorijuhtide Jüri Rendi, Raul Talmari, Andrus Järvela ja Guido Ausmaa nimesid. Muusikaõpetajatena töötavad Kersti Lenter, Hille Martin, Riina Jõgi, Onne Lüüs jt. Mitmed endised lõpetajad täiendavad lauljate ridu professionaalsetes koorides (Eesti Raadio Segakoor, Filharmoonia Kammerkoor), rääkimata ilme andmisest rahvusvahelise ja vabariikliku konkursi laureaadile J. Kreuksi nim. Noorsoo Kultuuripalee segakoorile «Noorus».

Niisiis on 22. keskkool olnud ja on edaspidigi sõna kõige otsesemas mõttes koorilauljate kasvulava. Ent ka «laulutaim» ei kasva lavas ilma inimese hooleta. Sageli on arvatud, et JO-LE-MI ongi see imelava, kus kõik mängleva kergusega ja poolmuidu saaki annab. Kahjuks ei anna, vaja on õpetajat! Näiliselt mõned mõnusad töövõtted nõuavad õpetajalt eriti tugevat professionaalset ettevalmistust (muusikateooria, pianism, vo-

kaal), laia silmaringi, sügavaid teadmisi, pidevat loomingulist valmisolekut, eksperimendivajadust ja julgust, igaks tunniks põhjalikku ettevalmistust ja samas improvisatsioonioskust, kõrget loovust ja arenenud vastutustunnet. Aastatega on koolis välja kujunenud oma tööstiil. Klasse ei jagata gruppideks, vaid töötatakse põhimõttel — ühtsuses peitub jõud! Suuremas õpilastehulgas koos lauldes tunneb nõrgem laulja end julgemalt ja areneb kiiremini. Iga klass on koorikollektiiv.

Kuni 9. klassini ei jagata tunde spetsiifilisteks aineteks, nagu solfedžo, literatuur, laulmine (hääleseade). Iga tund sisaldab eneses kõiki komponente. Õpetaja ise valib, varieerib ja otsustab, milline komponent ühes või teises tunnis enam tähelepanu ja treeningut vajab. Ühest küljest annab see õpetajale märkimisväärse loomingulise vabaduse, teisest küljest tõstab vastutust kogu õppematerjali omandamise eest. Alles keskkoolis jaotatakse tunnid ainete kaupa, kusjuures laululine töö jääb seotuks nii muusikaajaloo kui solfedžoga.

Ja veel üks huvipakkuv ning tänapäeva koolis harv nähtus. Muusikaõpetaja viib oma õpilased 1. kuni 11. klassini. Niisugune õppetöö korralduse vorm seob õpetaja ja õpilased üheteistkümneks pikaks aastaks, annab võimaluse vastastikku üksteist põhjalikult tundma ja mõistma õppida, loob usaldava, inimliku vahekorra, lähendab loomingulised taotlused ja ideaalid. Õpetajalt nõuab taoline töövorm küll laia ainealast haaret ja erilist suhtlemisioskust, kuid annab tööalase rahulduse edukas loomeprotsessis.

Niisugune tööjaotus on ennast õigustanud ja kinnitanud tänaste silmapaistvate ning kauaaegsete pedagoogide Ilme Indase ja Merike Toro töös, kes on muusikalisele kasvatusele Tallinna 22. keskkooli eriklassides andnud soliidse ja professionaalse näo.

ENE ÜLEOJA,

Tallinna 22. keskkooli eriklasside esimene õpetaja, TRK vanemõpetaja

1965. aastal alustasime TMKK-s solfedžo õpetamist relatiivse JO-LE-MI meetodi järgi. Et uus meetod meile alles verivärske oli, suhtusime sellesse teatud eelarvamuse ja kõhkluksuga. Pealegi teadsime, et iga uus asi, olgu ta nii hea või halb kui tahes, leiab alati vastuseisu, eriti veel siis, kui õpetajatel endil tuleb midagi ümber õppida.

Kuna olime omal nahal kogenud, et solfedžo kui õppeaine kuulub «kuivade» kilda, nägime uues meetodis suurepärast lahendust sellele küsimusele.

Iga algus on raske ja nii oli see ka meil, sest puudusid õppevahendid ja kogemused. Selleks ajaks oli H. Kaljustel lõpetatud JO-LE-MI õpik 1. klassile ja käsil 2. klassi laulik. Ehkki need olid mõeldud muusikakallakuga

koolidele, olid nad ka meile heaks toetuspunkti, millest nüüd tuli koos kolleegidega (R. Ratassepp, L. Sermand, M. Toom) edasi minna.

1967. aastal tuli kokku vabariiklik muusikaõpetajate seminar Tallinnas, kus viibis muusikuid ka väljastpoolt meie sünnimaad. Seal arutati relatiivse noodilugemismeetodi alusel tehtud töö esimesi kokkuvõtteid. Ka muusikakeskkoolil tuli anda lahtine tund (3. kl.). Seminari lõpul väljaõeldu oli meile julgustav ja soosiv. Professor V. Alumäe soovitas kohe järgmisel suvel sõita Ungarisse uusi kogemusi saama. Tuntud solfedžoõpikute autor, Leningradi Riikliku Konservatooriumi professor A. Ostrovski, kes samuti seminarist osa võttis, ütles: «Kui ma poleks nii vana, siis teeksin ümber kõik oma solfedžoõpikud.»

Järgmisel suvel oligi minul (E. K.) ja R. Ratassepal võimalus viibida kuu aega Ungaris solfedžoõpetajate seminaril. Kõik nähtu ja kuuldu andis edaspidise töö indu. Ise õppides, katsetades ja õpetades on kõnesolev meetod saanud väga selged kontuurid ja sisu nii meie kooli kui ka meie eneste jaoks. Osakonnajuhataja Maire Toomi eestvedamisel oleme järjepidevalt külastanud üksteise tunde, analüüsinud neid ja vahetanud meetoodilisi võtteid. Selle tulemusena on aastate jooksul kujunenud väga üksmeelne relativistide pere.

Aeg-ajalt on meil tulnud vastu seista ka kriitikale. Nii mõnedki heasoovlikud märkused uue meetodi aadressil on tulnud asjale kasuks. 20 aasta jooksul on olnud möödalaskmisi ja vigu. Me kuuleme veel praegugi vihjeid, kui mõnel pool asi viltu kiskunud, — see puha uue süsteemi süü.

Heites pilku käidud teele, võiks nimetada, et esialgu sai liiga vähe tegeldud absoluutse poolusega (nootide absoluutnimedega). Praegu aga algab relatiivse pooluse ülekandmine absoluutsele kohe, kui nootide juurde jõuame, st. 1. klassis teisel poolaastal.

Arvatakse, et relatiivne süsteem segab absoluutse kuulmisega õpilaste muusikalist arengut. Praktika põhjal võime öelda, et see nii ei ole. Selge on, et õpilased, kellel on hästi väljaarenenud absoluutne kuulmine, ei vaja tõesti erilisi abimeetodeid. Kuid kahjuks on selliste võimetega õpilasi väga vähe.

Pidevalt on kestnud otsingud, et solfedžo kui õppeaine poleks «asjaks iseeneses», et ta toetaks erialast tööd, s. t. instrumendiõpetust. See pole aga mingi viimase aja nähtus seoses uue noodilugemissüsteemiga, kui räägitakse nn. kääridest solfedžo ja eriala vahel — ehk teisiti öeldud: muusikalise kirjaoskuse mahajäämine erialast on olnud vana süsteemi ammune kaaslane. Relatiivne süsteem on seda vahet õgvendanud.

Suurt rõhku oleme pannud õpilaste seesmise kuulmise arendamisele, sest hea interpreet on see, kel on hea seesmine kuulmine. Selles lõigus näeme JO-LE-MI meetodi suurt kasutegurit.

Kui küsida, mis on relatiivse noodilugemise süsteemi põhieesmärk, võib kõhklemata vastata, et selleks on helilaadi tajut väljaarendamine. Ilma tugeva helilaadi tajuta pole mõeldav ladus ja intonatsioonipuhast solfedžeerimine ning interpreteerimine.

Juba 1.—2. klassi jooksul omandavad õpilased diatoonilise astmetaju, mis kujuneb neile justnagu vundamendiks, millele järgmiste aastate jooksul lisandub kromaatiline pealisehitus. Ning just tänu rikkalikule meetoodiliste võtete kogule võivad õpilased suhteliselt kiiresti areneda nii solfedžos kui ka erialas.

Millised on meetoodilised võtted? Lühikeses artiklis pole võimalikki kõiki nimetada ega kirjeldada, kuid mõningaid põhilisi mainime siiski.

Ei kujuta solfedžot ette ilma rändnoodita, käemärkide sümboolikata, improvisatsiooni ja koordinatsiooniharjutusteta, spetsiaalsete tabeliteta, ilma mängulise elemendita eriti just algklassides. Ei kujuta tundi ette ilma astmumudeliteta, mis on selle meetodi suuremaid eeliseid, sest tänu nendele mudelitele saavad lapsed erilise vaevata selgeks ka kõige keerulisemad akordid ja nende lahendused.

Pole saladus, et tundi võib anda ka väga mugavalt, ilma et peaks kasutama mõnda eelmainitud meetoodilist võtet, ilma et end ise üldse pingutaks. Selleks tuleb valida vaid üks veidi raskem diktaat või hakata teoretiseerima mõne akordi juures, kui ongi tunnike möödas.

Viimasel üleliidulisel muusikakoolide teoreetikute seminaril Taškendis ütles Moskva meetoodilise kabineti juhataja Margarita Andrejeva: «Kui lähed kuulama solfedžotundi, tundub, et oled sattunud hoopis teooriatundi. Tunnis lauldakse vähe ja kui lauldakse, siis ühehäälselt ja mustalt.»

20 aasta jooksul on meie esimesed kasvandikud jõudnud lõpetada nii meie kooli kui ka konservatooriumi. Ja nagu aeg on näidanud, pole relatiivne noodistlugemise süsteem kedagi neist hätta jätnud. Enamik neist on täna ajama ise uusi vagusid meie muusikapõllul kas siis interpreetide või õppejõududena. Olgu nendest esimestest pääsukestest mainitud mõningaid, näiteks K. Randalu, P. Rikandi, R. Mets, H. Aasma, A. Talvik, T. Siitan, H. Arumeel ja paljud teised.

Ei saa märkimata jätta, et Kodály meetodi variant, mille enam kui 20 aastat tagasi kohandas prof. H. Kaljuste meie koolide tarvis, on äratanud suurt huvi kogu Nõukogude Liidus ja ka väljaspool. Ainuüksi meie kooli solfedžotunde on külastanud kolleegid Moskvast ja Tbilisist, Vilniusest ja Kišinjovist, Austriast, Kanadast ning isegi Taist. Sage-dasteks külalisteks on olnud soomlased.

Tahame loota, et see meetod leiab rohkesti huvilisi ja tõelisi entusiaste, kes jätkavad relatiivse süsteemi täiustamist.

EDA ja RAIVO KÕRGE-MÄGI,
Tallinna Muusikakeskkooli õpetajad

Tallinna 7. keskkooli kirjusse muusikaellu tuli relatiivne meetod JO-LE-MI 1965. aastal, mil lõpetasin Tallinna Riikliku Konservatooriumi ja sain lauluõpetajaks selles koolis.

JO-LE-MI meetodist ei teadnud ma esialgu midagi. Teadsin vaid, et meetod on olemas ja et aasta varem lõpetanud Ene Üleoja on Tallinna 22. keskkoolis sukeldunud sellesse ülepea-kaela ning et tema töö on juba tulemusi. Tema kaunitult laulvat lastekoori oli mõnus kuulata. Konservatooriumi puhketoas palusin Ene'lt 7 astmesilpi ja käemärki endale töövahendeiks. Ta lennutas need käbedalt õhku ja oligi läinud.

Järgmisel päeval 1. klassi tunnis joonistasin kõik 7 diatoonilist astet trepiastmetena tahvlile. Sinna nad jäidki kõikide klasside tarbeks, sest noodilugemises olid kõik klassid 1. klassi tasemel.

Igapäevane töö — rütm, noodikõrgused, astmemudelid. Peoga nalja nagu soola vahele, et lood läppama ei läheks.

Kevadisel kontserdil laulis 1. klassi koorikene kolmehäälselt M. Saare «Minu veli virvipuu» ja J. W. Mozarti «Kevadeigatsust». Nad olid ju kogemata tõstetud 11. klassi seisusesse.

Laulikuid ei olnud. Kirjutasin laule noodipaberile. Ei tahtnud ilma nootideta laulda. Ka õpilased ei tahtnud.

Koorid olid loodud. Trügisime kohe laulupeole. Arvan, et olime natuke tähtsadki. Kooriproovides ei julgenud algul klaveriklahvist lahti lasta. Lastekooris oli lapsi palju, mulle tundus, et klaveri toetusel edeneb töö jõudsamalt. Ei läinud palju aega taipamaks, et nii ei saavuta koor kõlalist iseseisvust, lauljad lausa kardavad iseenda häält ja loodavad pilli abile. Hakkasime proove tegema saalis, kus klaverit polnudki. Tulemused olid endalegi üllatuseks.

Segakooriga hakkasime laulma nõudlikku repertuaari. Laulsime C. Kreegi laule «Meil aiaäärne tänavas», «Nõmmelill», M. Saare «Oh kodumaa», «Unustamatu laul». Toredasti hakkasid kõlama laiaseadelised spirituaalid ja paljud rahvalaulud. Koorilauljate hulgast hakkasid silma paistma julgemad, neist said abilised töös ja solistid laulma.

1971. aastal viisid ühised töökspidamised töös lastega mind kokku H. Kaljuste ja lastekooriga «Ellerhein». Siit alates on minu «eneseloengud» leidnud meetoodilise suunitluse. Süsteemikindel töö «Ellerheina» kooristuudios viib väga suurte tulemusteni. Heino Kaljuste, tundes põhjalikult JO-LE-MI-meetodit, on oma nõudmistes järjekindel. Lastekoor «Ellerhein» on võimeline laulma väga rasket repertuaari. Lahtised solfedžotunnid ja laste noodilugemis- oskus on kõikjal tekitanud elevust.

Kooritööd lastekooris «Ellerhein» ja koolitööd klassides ning koolikoorides ei oska lahutada. Lapsed on samaealised. Nad on taibukad ja teotahtelised. Lähen kooli samade nõudmistega kui lastekoori «Ellerhein» juurde.

Olen rõõmus, et õpilased on varmad neid nõudmisi täitma.

1985. aasta on laulupeo aasta. Koolide segakooridel tuleb pingutada, et õppida ära täiskasvanute repertuaar. Lastekoorid peavad pingutama, sest laule on parasjagu.

Igal laulul on oma valmimise hind. On see kallis või odav? Kõik sõltub õpetaja lauluõpetamise kiirusest, meisterlikkusest. Ühte ja sama laulu võib pähe tuupida kümne prooviga või omandada noodi abil paari proovi jooksul. Viimasel juhul on laulu valmimishind viis korda odavam.

On koore, kelle nägudelt võib laulupeo eelproovil lugeda tuupimisest tulpinud ilmet. On selliseid laulupeoelseid ühendproove, kus ei leia abivahendit, millega vigaselt õpitud kohti parandada. Kümne minutiga kätteõpetatud elementaarsed teadmised, helilaadi astmed aitavad juba asja parandada. Miks õpetajad ei õpeta oma lapsi julgemalt kasutama klassis õpitud nooditarkust?

TIIA LOITME,
«Ellerheina» dirigent



KROONIKA

30. juunil ja 1. juulil toimus Riias Läti NSV koolinoorte V laulu- ja tantsupidu, mis pühendus V. I. Lenini 115. sünniaastapäevale ja Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 40. aastapäevale. Peos osales 19000 üld-, kutse- ja keskerihariduskooli õpilast. Varasemad koolinoorte laulu- ja tantsupeod olid 1960., 1967., 1972. ja 1979. aastal.

30. juunil toimus «Dünamo» staadionil tantsupidu 5740 osavõtjaga 252 kollektiivist, kes valiti 9 piirkondlikul ülevaatusel välja 340 kollektiivi hulgest. Peol esines 70 rühma 1.—3. ja 4.—8. kl. õpilastest, 60 9.—10. kl. rühma, lisaks neile veel 52 peotantsurühma. Üldhariduskooli esinejaid oli 4920, 600 kutse- ja tehnikakoolidest, 220 tehnikumidest. Tantsupeo pealavastas Läti NSV rahvakunstnik, ÜLKNO ja LLKNO ning vabariiklike preemiate laureaat Uldis Žagata.

45 puhkpilliorkestrist valis žürii välja 35, män-gijaid 850.

25. juunil võistlaluksid-, tantsisid ja mängisid kollektiivid Riia esindussaalides. Finaalvõistlus toimus 26. juunil laululaval. 28. juuni rahvaste sõpruse kontserdil esinesid oma õpilaste kõrval ka külalised teistest liiduvabariikidest. Eesti NSV-d esindas Tallinna Pioneeride Palee rahvatantsurühm «Sõleke» Ene Jakobsoni juhtimisel.

1. juulil andsid koorid laululaval kontserdi (pealavastaja **Kārlis Auškaps**). Lauupeol dirigeerisid Läti NSV rahvakunstnik, ÜLKNO, LLKNO ja vabariiklike preemiate laureaat prof. **Jānis Dumins**, Läti NSV rahvakunstnik, vabariikliku preemia laureaat prof. **Daumants Gailis**, Läti NSV rahvakunstnik prof. **Guido Kokars**, Läti NSV rahvakunstnik, vabariikliku preemia laureaat prof. **Gunārs Ordlovskis**, Läti NSV teeneline kunstitegelane, LLKNO preemia laureaat **Jānis Erenštreits**, Läti NSV teeneline kunstitegelane prof. **Pauls Kvelde**, Läti NSV teeneline kultuuri-tegelane **Jānis Brants** ja Läti NSV teeneline kultuuri-tegelane dots. **Hermanis Eglītis**.

Piirkondlikel ülevaatusel kuulas žürii 392 koori (20638 osavõtjat): 164 laste-, 88 poiste-, 82 sega- ja 58 5.—10. kl. vene lastekoori. Peole pääses 211 koori: 4.—8. kl.—63, 55 poistekoori, 61 segakoori 12300 osavõtjaga. Neist üldhariduskoolidest 10 500, kutseharidusest 1800 ja 450 muusikakoolidest.

Noortekogude KOOL

К. ВАНА. Профсоюзы и школьная реформа. Автор, председатель Эстонского республиканского комитета профсоюза работников просвещения, высшей школы и научных учреждений, анализирует проблемы, связанные с проведением в жизнь задач, поставленных реформой общеобразовательной и профессиональной школы. Профсоюзные органы должны более активно заниматься вопросами повышения квалификации учителей, улучшением их бытовых и жилищных условий, организацией аттестации и подготовкой молодых педагогических кадров. Особое внимание следует уделять классному руководителю.

В статье говорится о проблемах обучения шестилеток, развития школьной сети, трудового воспитания и организации работы дошкольных детских учреждений.

Э. ЧЕРЕВАШКО. Школьная реформа приближает профессиональную школу молодежи. Началось практическое проведение в жизнь реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Оно требует от педагогических коллективов профессиональных школ повышения качества учебно-воспитательной работы. В перспективе предвидится открытие среднего профтехучилища в каждом сельском районе, большая зависимость специальностей училища от потребностей развития местного хозяйства. Поскольку профтехучилища будут находиться недалеко от места жительства учеников, то уменьшится роль общежитий, увеличится участие дома и семьи в воспитательной работе. Разрабатываются комплексные программы, содержащие различные формы трудовой подготовки, которыми предусматривается объединение усилий общеобразовательной школы, профтехучилища и производственных коллективов. Следует улучшить профориентационную работу.

Ученическому научному обществу четыре года.

На вопросы отвечают академик-секретарь АН ЭССР, председатель собрания старейшин Анто Раукас, его заместитель в этом собрании, заместитель министра просвещения Калью Лутс и секретарь ЦК ЛКСМ Эстонии Керсти Рей. Дается оценка деятельности Ученического научного общества, говорится о проблемах, требующих решения, и о планах на будущее.

Ю. ВЕНЕ. И учителя следует поощрять. Опираясь на анкетные опросы, проведенные с учителями Валгаского и Вильяндиского районов, а также с учителями г. Пярну и Тарту, автор анализирует возможности положительного воздействия на работников школы. Как психологи, так и опрошенные учителя считают хорошими средствами поощрения дружеский, одобряющий взгляд, доверие, признание дирекции, а также выделение путевок и премий.

А. ПИНТ. Как учатся ваши дети?

Статья предназначена для классных руководителей, учителей-предметников и родителей. Речь идет о привычке учащихся к выполнению домашних заданий, о том, как ими при этом руководят и как им помогают родители. Проведенные опросы показали, что многие учащиеся не умеют рационально пользоваться временем для подготовки к урокам. Одним из первичных условий успешной умственной работы является осмысленное чтение, использование дополнительной литературы, умение находить основное в материале и делать записи. Лучшему познанию мира способствует осмысленное изучение искусства, поэзии. Семья, стимулируя различного рода познавательные интересы детей, может способствовать развитию у них умственных способностей.

В. РАТАСЕП. Педагогико-психологические аспекты противоалкогольной разъяснительной работы.

Автор подчеркивает актуальность противоалкогольной пропаганды. Поскольку алкоголиками чаще всего становятся те, кто начинает употреблять алкогольные напитки в молодости, то уже в начальных классах следует начать проводить формирование правильного отношения к пьянству. Противоалкогольную разъяснительную работу следует проводить с учетом возраста также среди учащихся средней и старшей школьных ступеней. Статья предлагает методические рекомендации к формированию противоалкогольных установок с учетом психологических особенностей человека.

Воспитание сознательной дисциплины.

Реферирована статья, опубликованная в журнале «Советская педагогика» за 1984, № 8, автором которой является начальник кафедры Военно-политической академии им. В. И. Ленина профессор А. Барабанчиков.

А. УМДА. Вождь, фаворит, лидер в школьном классе.

Статья представляет из себя обзор исследовательской работы, проведенной с 186 учащимися 8—11 классов Сууре-Яаниской средней школы. Целью исследования было выяснить совпадение фаворита, вождя-организатора и лидера в школьной жизни, выяснить, насколько правильно учителя ощущают неформальных вождей среди учащихся, как назначенные функционеры совпадают с лидерами и какова информированность функционеров. Выявилось, что вожди, фавориты и лидеры совпадают с официальными функционерами примерно в пределах 50%. Статья содержит 2 таблицы.

М. ТУУЛИК. Попытка измерить отношение учащихся начальных классов к одноклассникам, работе и самому себе.

Отношение к работе и одноклассникам измерялось в ходе эксперимента на основе 4 критериев, каждый из которых давал возможность выставлять оценку по 5-балльной шкале. Эксперимент проводился студентами ТПЕДИ в 1982 и 1983 гг. в трех первых, трех вторых и трех третьих классах. Описывается ход работы. Результаты приводятся в трех таблицах.

Х. СААРИ. Слитное или раздельное написание родительного падежа в эстонском языке (множественное число и воздействующие факторы). Начало см. в «Ньюкогуде кооль» 1984, № 8.

Э. КЯРНЕР. Об использовании тематически-творческого метода на уроках художественного воспитания во вспомогательной школе.

В статье рассматривается отличие экспериментальной программы по художественному воспитанию от ныне действующей во вспомогательной школе программы. По названной экспериментальной программе проводилось обучение в 1981—1984 гг. в тартуских и пярнуских вспомогательных школах и в 1—3 классах специальных школ-интернатов в Меэри и Таллине. Можно сделать вывод, что экспериментальная программа, авторы которой стремились к сокращению механических действий учащихся и которая содержит также изображение человека, позволяет лучше развить творческие способности детей и корригировать недостатки их развития.

Л. РЕИНАП. Игра в яслях.

Статья методического содержания дает рекомендации воспитателям яслей об организации времени, предназначенного для самостоятельной игры в ясельной группе. Перечисляются подходящие для этого возраста игрушки в дидактическом аспекте. Подчеркивается необходимость прямого участия воспитателя в игре детей в качестве руководителя и примера.

20 лет системы JO-LE-MI.

Профессор Таллинской госконсерватории Х. Кальюсте, первый учитель пения спецклассов Таллинской 22-ой средней школы Э. Юлеоя, учителя Таллинской музыкальной средней школы Э. и Р. Кьиргемяги и дирижер хора «Эллерхейн» Т. Лойтме вспоминают первые годы использования в школах Эстонии метода JO-LE-MI. Первой школой, где по примеру венгерских школ обучение пению стали вести по этому методу /метод Кодая/, была Таллинская 22-ая средняя школа, где работали классы углубленного обучения музыке. Это было осенью 1964. В 1967 г. методом JO-LE-MI стали пользоваться и в обычных классах общеобразовательных школ. Новый метод дал в наших школах хорошие результаты.

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 31. 07. 1984. Trükkimisele antud 28. 08. 1984. Trükiarv 4200. Offsetpaber nr. 1 60×70/8. Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. MB-09710. Tellimise nr. 2812.

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

Organ maa. prosv. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).



Noortekogude Kool

reportaaž

1. september on teadmiste päev. Lisaks koolis pakutavale on paljudel noortel soov saada lemmikalal enam teadmisi. Seda tehakse koolis aineringis ja ka Opilaste Teaduslikus Ühingus. Käesoleva numbriga kaanefotod ja fotoreportaaz peegeldavad ÖTO tegevust, mis ongi selleks taimeelavaks, kus tulevased teadurid teevad läbi esimese proovi, saavad oma esimesed kogemused.



ÖTO neljandaks tegutsemisaastaks on liikmete arv kasvanud 242-ni, lisaks veel 67 liikmekandidaati. Pärast asutamiskoosolekut 1981. a. sügisel on peetud kolm aastakonverentsi ja neli teaduskonverentsi. Traditsiooniks on saanud suvelaager Viitnal. Tänavu alustasid tööd kaks uut sektsiooni: NSV Liidu välispoliitika [sektsiooni juhataja T. Alatalu], ja vene keele ning kirjanduse sektsioon [J. Dušetškina]. Ühingu loomisest alates töötavad rohkem või vähem edukalt matemaatika-küberneetika, astronoomia-kosmonautika, tehnikateaduste, keemia, botaanika, zooloogia, geneetika, majandusteaduste, ajaloo, sotsioloogia, filosoofia ja teadusliku kommunismi, kodu-uurimise, eesti keele ja kirjanduse, veterinaaria, saksa keele, inglise keele, pedagoogika ja psühholoogia





ning juhtimisteaduse aluste seksioonid. Esikaanel: geoloogiaseksiooni juhataja Einar Klaamann ja geograafiaseksiooni juhataja Silvi Alumäe seksioonide ühist koosolekut juhatamas. Tagakaas meenutab sel aastal esimest korda toimunud seksioonijuhatajate seminari. Viitna järve taustal arutavad tööprobleeme (vasakult) looduskaitsese teaduslike aluste seksiooni juhataja Arvo Lital, õpilasnõukogu esimees Kalev Vilgats ja ELKNÜ Keskkomitee noorte teadlaste osakonna juhataja Uku Toom.

Esikaane siseküljel (üleval vasakul) keemiaseksiooni koosolek, paremal sama seksiooni liige Erkki Neidre (Tallinna 46. kk.). Keskel fotomälestused geoloogia- ja geograafiaseksioonide koosolekust. Vasakul tutvustab Kalle Pungas (Kiviõli 1. kk.) Uljaste kompleksprofile, paremal Indrek Tammeaid (Tallinna 2. kk.)

kõnelemas lõhedest ja kriimudest Lasnamäe paepinnal. Huvitav ja uudne oli pedagoogika ja psühholoogia seksiooni liikmetele videotreening (alumisel pildil). Kaameraga TPedI vanemõpetaja Hilja Tombu.

Reportaazi vasakul leheküljel kodu-uurimise seksiooni juhataja Laine Linnus ja Kadri Pulk (Pärnu 2. kk.). Keskel saksa keele seksiooni juhataja Viivi Leibur seksiooni liikmetega aastakonverentsil. All geoloogia ja geograafia seksiooni koosoleku külalisi: (vasakult) Kiviõli 1. keskkooli direktori asetäitja Väino Roose. Eesti Geograafia Seltsi teadussekretär Laine Merikalju ja TPi professor Uno Mereste. Vasakul Marek Ständberg. Marek on ÖTÜ liige selle loomisest, mullu TRÜ 1. kursuse keemia-üliõpilasena võis ta põhikirja järgi veel ühingu töös osaleda. Paremal ja all seksioonijuhatajaid Viitna seminarilt. Ülal Ants Reili ja Peeter Grossberg (tehnikateadused), all Milvi Moks (meditsiin), Arvo Lital, Kalev Rattiste (zooloogia) ja Silvi Alumäe.





метрополит
84-1083а
09