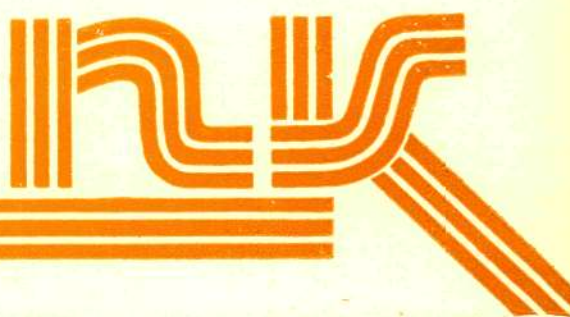
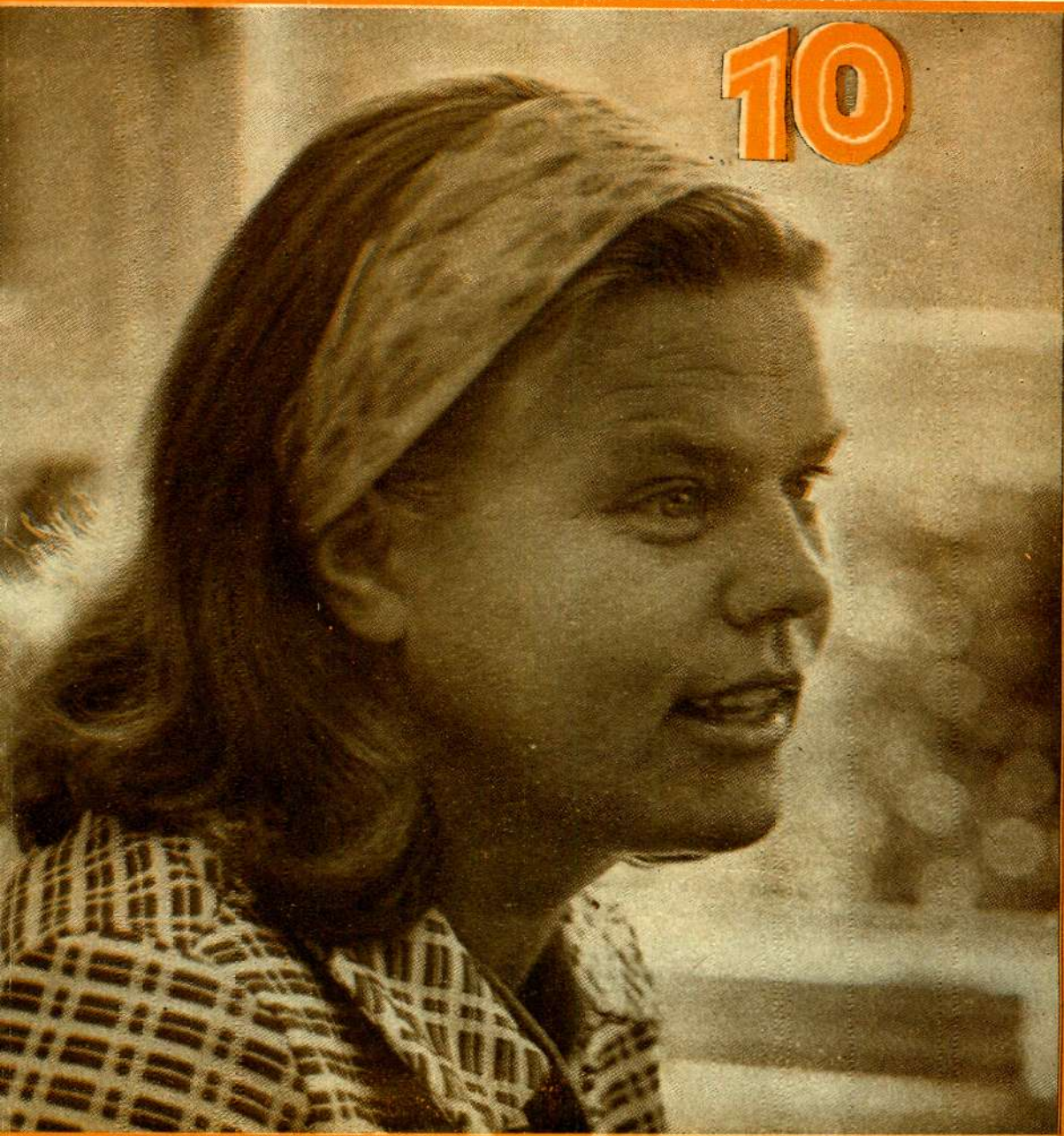
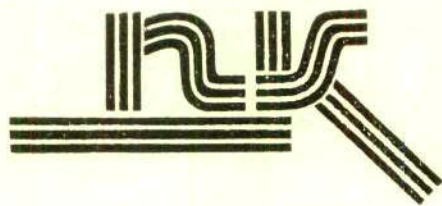
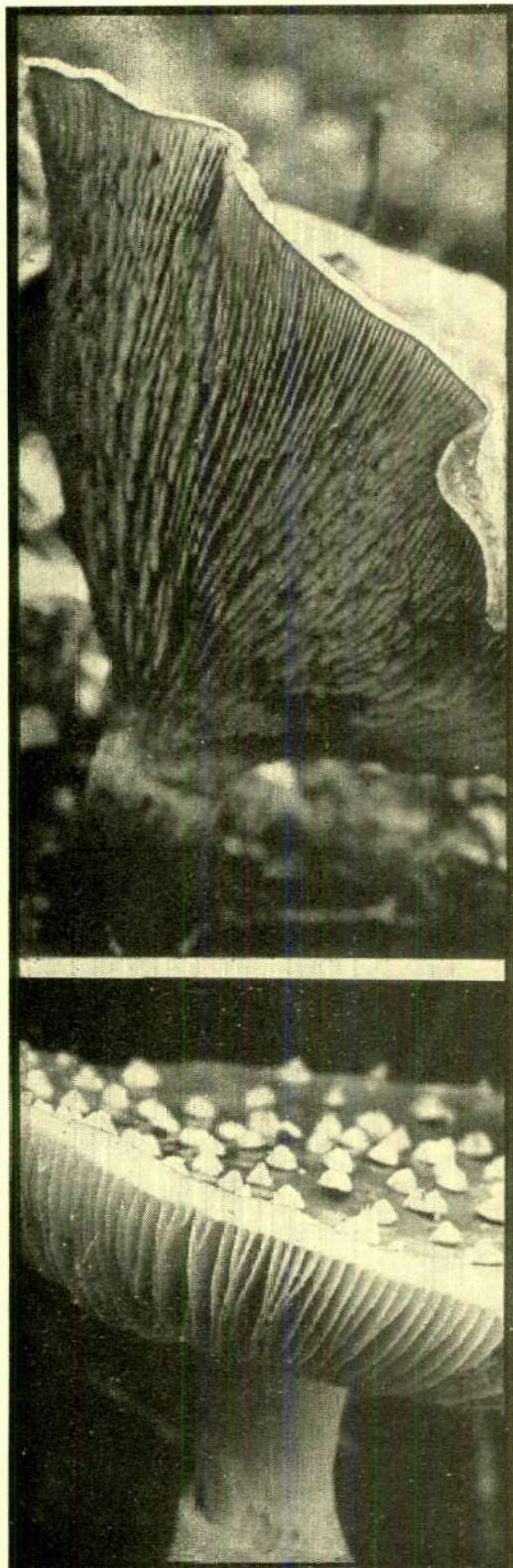


NÕUKOGUDE KOOL · 75



10





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

**OKTOOBER NR. 10
XXXIII AASTAKÄIK**

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

V. EKSTA, F. KUPP, L. LEVALD, H. LIIMETS, O. NILSON, H. ROOSVEE, H. ROOTS, A. SEPP (toimetaja), E. VAPPER, S.-A. VILLO.

Keeletoimetaja V. LEHT

Tehniline toimetaja O. Leidmaa

200 001 Tallinn, Pikk tn. 40, tel.: toimetaja ja asetäitja 433-18, toimetaja asetäitja ja algõpetuse ning koolieelse kasv. osak. 403-81, vastutav sekretär, reaalinete ja töökasvatuse osak. ning humanitaarainete ja esteetilise kasv. osak. 404-47, ideoloogiaosak. ja koolikorralduse osak. 489-16, pedagoogikaosak. 493-97, korrektuur 429-35.

Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 483-37.

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

Ladumisele antud 29. VIII 1975. Trükkimisele antud 29. IX 1975. Trükiarv 4750. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,47. Arvestuspoognaid 9,26. MB-09821. Tellimise nr. 2649.

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

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).

Орган мин. просв. ЭССР.

На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц.



Kirjastus «Perioodika»,
«Nõukogude Kool» 1975.

Esikaanel: Tallinna 4. keskkooli teenekas vene keele õpetaja Nelli Vester.

MARGUS VIIKMAA foto

Tagakaanel: Eesti proletariaadi 1924. a. 1. detsembri ülestõusu mälestusmärk Tallinnas Balli jaama esisel väljakul. Autorid kujur Matti Varik ja arhitekt Allan Murdmaa.

ARNOLD RAMMO foto

ÕPILASE TERVISE TUGEVDAMINE ON IGA ÕPETAJA ÜLESANNE

KALJU TAMM,
Türi keskkooli direktori ase-
täitja õppealal,
Eesti NSV Haridusministeeriumi
toiflustamiskomisjoni
esimees

Kooli ülesandeks on igakülgset arenenud põlvkonna kujundamine. Selles keerukalt lahendatavas ülesandes põimuvad nii kasvava põlvkonna füüsiline arendamine, uute vaimsete väärtuste andmine kui ka moraalsete tõekspidamiste sisendamise. Et see protsess oleks harmooniline ja eakohaselt lahendatud, on vaja pedagoogilised, psühholoogilised ja hügieenilised aspektid oskuslikult ühendada. Sõltub ju sellest meie praeguse õpilase, lähemate aastate täiskasvanu tervis ja elujõulisus.

Allpool tahaksin vaadelda mõnesid koolielu probleeme õpilase tervise tugevdamise seisukohalt.

Kooli õppetöö organiseerimise põhinõuded esitab õppeplaan. Tundide koormus 1. klassis on 24 nädalatundi, kasvades 11. kl. 39 tunnini, süvendatud õppeaine õppimise korral aga kuni 40 tunnini nädalas. Lisanduvad veel koorilaul (suhteliselt paljudel õpilastel!), klassijuhatajatund ning kokku saame vanemates klassides vähemalt 40-tunnilise nädalakoormuse. Olgugi õppetundide kestus 45 minutit, on need välja kujunemata organismile küllalt suureks koormuseks. Täiskasvanuil on ligikaudu sama suur nädala töötundide arv (tõsi küll 60-minutilised) — kuid kahe tööst vaba päevaga.

Sellest koorub välja mitu alaprobleemi — esiteks on vaja koostada koolis tunniplaan sellise arvestusega, et päevade raskusaste vastaks füsioloogide poolt põhjendatud normatiividele, teiseks ei tohi väga massiliseks muuta lastevanemate kulul tegutsevate eri- või huvialaklasside võrku. On ju eriti andekate laste arv ikkagi piiratud ja lapsevanemaid peaks orienteerima andekate laste võimete õigeaegsele arendamisele, mitte keskpärase laste suunamisele eriklassidesse teiste eeskujul. Enne selliste klasside avamist tuleb koolidel teha asja olemus hästi selgeks lastevanematele ja lapsi vastu võtta väga hoolika ja põhjendatud valiku alusel.

On üldtuntuks saanud, et üldhariduskooli õpingutega paralleelne õppimine laste muusikakoolis, koreograafiakoolis või -klassis, spordikoolis jm. annab paljudel juhtudel õpilastele liigse koormuse ja on lahendust otsima sundivaks asjaks.

Õpilaste võimete arendamise eesmärgil on õppeplaanid viimasel ajal küllaltki diferentseeritud süvendatult õpitavate õppeainete valiku suhtes, kuid kõik see toimub tavalise üldhariduskooli koormuse suurendamise arvel. Oleks vaja kainelt mõelda sellele, kuidas diferentseerida kooli nii, et õpilaste nädalatundide arv ei suureneks. Selleks on vaja psühholoogide ja füsioloogide põhjalikke uuringuid, lihtsa vaatluse abil ei ole võimalik statistiliselt usutavaid järeldusi teha.

Väga palju saab iga õpetaja teha õpilaste tervise heaks oma tundides. Oluliselt tervist tugevdavaks teguriks õpetundides on klassis alatine värske õhk.

Kui sageli näeme aga õpilasi töötamas ülekuumenenud õhutatud klassiruumides. Iga õpetaja ülesanne on pärast tundi lõppu jääda klassi kuni selle tühjendamiseni õpilastest ja nõuda klassi põhjalikku tuulutamist. Nõudlikkust peavad ilmutama klassikorrapidajate suhtes ka korrapidajad õpetajad ja õpilastest üldkorrapidajad.

Sageli, olles ametis küllalt tiheda programmi materjali käsitlemisega, ei pane õpetaja tööhoos täheleegi, kuidas meie õpilased istuvad. Kooliarstide andmed õpilaste rühivigadest on aga häirekella löömise väärt. On selge, et kehalise kasvatusõpetajad üksi ei suuda õpilaste normaalset rühti kindlustada. Iga õpetaja peab jälgima õpilaste õiget istumisasendit, käte asetust koolilaua kirjutamise ajal, õiget vahemaad silmade ja raamatu-vihiku vahel lugemisel ja kirjutamisel. Tundub, et mõnikord liialdatakse tundides kirjalikke harjutustega ning suuliseks vastamiseks püsti seistes jääb vähe aega. Aga vahetundides jalutamisel on halb rüht omane üsna paljudele õpilastele (eriti noormeestele!). Küsitav on, kas kahe kehalise kasvatusõpetunniga nädalas ning osal õpilastel (kahjuks ainult osal!) treeningutundides on võimalik erinevatele lihasgruppidele füüsilist koormust saada. Koolides oleks vaja mõelda sellele, kuidas võimalikult rohkem õpilasi suunata kehakultuurialasele tegevusele õues. See on küllaltki tõhusaks kompensatsiooniks koduse füüsilise töö vähenemisele.

Üks väljapääs on suunata pärast eelnevat juhendamist vanemate klasside paremate kehaliste eeldustega õpilased nooremate klasside õpilaste treeneriteks. Mitmes koolis tehakse seda edukalt.

Kõik ei ole korras klassiruumide valgustusega. Alati ei kontrollita klassides valgustustugevust ning kõige rohkem häirib ettenähtud suurusega pirnide asendamine väiksematega, mistõttu õpilaskoha valgustus paratamatult vähe-

neb. Eriti halb on valgustus vanemates koolimajades. On täiesti loomulik, et kooli juhtkond (sealhulgas direktori abi majanduse alal) perioodiliselt kontrollib klassiruumi ning puudused kõrvaldatakse operatiivselt. Regulaarseks peab muutuma ka valgustustugevuse mõõtmine klassiruumi eri kohtades.

Senisest regulaarsemalt on vaja kõigis koolides kooliaasta kestel analüüsida õpilaste tervislikku seisundit kooliarsti või -õe ning kehalise kasvatusõpetajate osavõtul. Nemad kui spetsialistid saavad üldistada olukorda ja anda soovitusi klassijuhatajatele ning need omakorda informeerida ka lastevanemaid.

Et kooliringkondades õppeainete mahu ja sisu vahakordi sageli kriitiliselt vaetakse, vihjab sellele, et oleks vaja teatavat koordineerimist. Õigesti teevad õpetajad, kes keskenduvad tähelepanu põhivarale ning ei kuluta vähemtähtsatele programmilõikudele olulisemaga võrdselt aega.

Üks probleem, mis tingib isegi õpilaste ja õpetajate vahelisi konflikte, on koduülesannetega liialdamine. Õppe-materjal tuleb põhiliselt õpetada ja kinnistada tundides. Nii mõnigi kord antakse koduülesandeid aga koguses, mis nõuab teise koolipäeva pikkuse aja istumist laua taga. Väga põhjalikult tuleb kaaluda just seda, missugused ülesanded, millises ulatuses ja millise põhieesmärgiga koju täita anda. On ju mõeldamatu, et me koduülesannete mõtlematu andmisega kasvatame armastust aine vastu või töö vastu üldse. Eriti oluline on seda arvestada talvel, et õpilastele jääks päevavalges õues viibimise võimalus. Ei ole saladus, et liigsete koduülesannete korral täidetakse nõudlikumate õpetajate antud ülesanded ning ülejäänud õppeained valmistatakse ette kas vahetundides, enne õppetundi algust või isegi teistes õppetundides.

Kui aga koduülesanded mingil põhjusel on jäänud tegemata ning neid tuleb teha järeleõppimise korras, on õpetajal sageli (just vahetustega linnakoolides) raske leida ruumi järeltööks. Järeltöö pikendab õpilase päeva veelgi ning muudab ka õpetaja päeva väga lünklikuks.

Sellele peaks kooli juhtkond tingimata mõtlema nii ruumide planeerimisel kui ka õpetajatele nõudmiste esitamisel. Koduülesannete ja teadmiste kontrollimise süsteemi loomine on vajalik eeskätt just õpilaste ja õpetajate tervise ja vaba aja kindlustamiseks.

Häid võimalusi pakuvad õpilastele tervishoiunõuete tutvustamiseks klassijuhatajatunnid. Seal on võimalik anda põhjendusi tervetele eluviisidele ja vahetada mõtteid noortega nende üle, aga ka selgitada regulaarse ja tervisliku toitumise, igahommikuse karastamise, kehakultuuriliste harjumuste ja tervislike eluviiside põhimõtteid. Osa probleeme saab lahti mõtestada klassijuhataja, osa aga kooliarst või -õde, samuti kooli juhtkonna liige kas klassijuhatajatundides, juhtkonnatunnis või kooli üldkogunemistel.

Klassis tehtavasse töösse on vähe kaasa tõmmatud Punase Risti Seltsi õpilaskiirviiv. Nad saaksid oma kontrollkäikude andmeid esitada ja lahti mõtestada nii klassijuhatajatundides kui ka üldkogunemistel.

Võitluseks tervistkahjustavate pahedega pakuvad mitmeid mõjusaid võimalusi noorukitele mõeldud brošüüride, filmide ja diafilmide arutelud. Terveid eluviise propageerivad koolid terviseõhutel ja -nädalatel. Tuleb võimalikult vältida kampaanialikkust ja muuta see töö igapäevase koolitöö kindlaks osaks.

Väga vaja on õhutada õpilasi koolis käima kas jalgrattal või suuskadel. Varasemates kirjutistes on juhitud tähelepanu selle organisatsioonilisele küljele (vt. «Juttu koolipäeva ümber» — NÕ, 23. märts 1974). Ärgem jäägem ka kevadiste ja suviste ekskursioonide korraldamisel lootma alati autobussile, vaid organiseerigem see jalgratastega ning telgis ööbimisega. See väldib liigseid kilomeetreid ekskursioonil ja võimaldab lähemalt tutvuda maakohaga.

Õpilaste tervislikust seisundist on vaja informeerida lastevanemaid. Paljudes koolides esinevad kooliarst või -õde lastevanemate üldkoosolekutel, lastevanemate konverentsidel, klasside ühendatud koosolekutel jn. Seal on võimalik üldis-

tada kooli hügieenialast kasvatustööd ning anda vajalikke soovitusi. Seejuures on vaja anda lastevanematele teadmisi õpilaste tervist tugevdavatest võimalustest, aga ühtlasi ka anda näpunäiteid selle kohta, kuidas teadmisi ellu rakendada. Head individuaalset nõu saab anda klassijuhataja õpilase kodu küllastades — eriti nende tervisehäirete korral, millele üldsuse ees ei ole õige vihjata.

Koolitervishoiust on mitmeid brošüüre, kuid klassijuhatajad kasutavad neid vähe. Hiljuti ilmunud koolinõuete tervishoiu käsiraamat (Tln., «Valgus», 1975) meditsiinidoktor R. Sillalt on igale õpetajale vajalik.

Koolitööd planeerides on vaja pöörata tähelepanu sellele, millised koolitervishoiu probleemid vajavad käsitlemist pedagoogide või lastevanemate koosolekutel, aga samuti ka mõelda, milline organisatsioon või millised isikud kooli sisekontrolli plaanis vastavaid löike kontrollivad, analüüsivad, teevad ettepanekuid ja seejärel nende täitmist jälgivad.

Kui noored õpetajad on hiljuti saanud süstemaatilise ülevaate koolitervishoiust ja just selle uuematest seisukohtadest, siis vanemate kolleegide teadmised sellest on tagasihoidlikumad. Tõenäoliselt oleks vaja lülitada õpetajate täienduskursuste programmi olulisemaid, õppe- ja kasvatustööga vahetus seoses olevaid hügieeniprobleeme.

Samal teemal jätkab

ILME PILV, meditsiinikandidaat, Eesti NSV Tervishoiuministeriumi peapediaater.

Õpilaste tervise hoidmisel ja tugevdamisel on oluline meditsiinitöötajate ja pedagoogide tihe koostöö. Kooli osatähtsus noorte elus on suur ja kasvab üleminekuga üldisele keskharidusele veelgi. Nüüdisühiskond esitab üha suuremaid nõudmisi inimese intellektile. Aktseleeratsiooni tulemusel on kiirenenud laste kehaline ja teataval määral ka vaimne areng. Positiivsed nihked on täheldatavad profülaktilise meditsiini järjepideva elluviimise tulemusena: likvideeritud on hulk nakkushaigusi ja tunduvalt vähenenud teiste esinemissagedus, paljude haiguste kulg on muutunud kergemaks ja ravitulemused paremaks. Selle kõrval on nüüd ühiskonna varjukülgedel — keskkonna saastatusel, müral, emotsionaalsel ja vaimsel ülepingel — oma negatiivne mõju tervisele juba lapseas. Tervisehäired võivad avalduda alles täiskasvanuks saamisel. Eriti tundlik kahjustavate tegurite suhtes on lapse närvisüsteem. Milline on meie laste tervislik seisund ning mida tuleks õpetajal silmas pidada selle tugevdamisel?

Õpilased jaotatakse tervisliku seisundi järgi 4 suurde rühma: 1) praktiliselt terved, 2) terved, kuid funktsionaalsete häiretega, 3) haiged õpilased, kompenseeritud seisundis, 4) haiged õpilased, dekompenseeritud seisundis.

Üldhariduskoolis vajavad erilist tähelepanu funktsionaalsete häiretega õpilased, kuna ebasoodsate tegurite koosmõjul võib kujuneda kergesti välja haigus. Samuti suudavad kompenseeritud haigusseisundis õpilased vastavate tingimuste loomisel edukalt osa võtta õppetööst. Paljud tervisehäired algavad varjatult, kusjuures klassijuhataja küllalt sageli märkab õpilase käitumise muutust ning väiksemaid kõrvalekaldeid enne kui tema vanemad. Eriti on see maksev teises vahetuses õppivate laste kohta. Vanemate tähelepanu õigeaegne pööramine lapse tervisliku seisundi

muutustele ja konsulteerimine arstiga võimaldab ennetada haiguse süvenemist. Õppeedukuse languse puhul, mis pole seletatav sotsiaalsete või psühholoogiliste põhjustega, tuleb õpilane suunata arstlikule kontrollile. Funktsionaalsete seisundite õige hindamine on keeruline, ning sageli vajab laps pikemaajalist arstlikku jälgimist ning eriarsti konsultatsiooni.

Koolihügieenis on välja töötatud normatiivid õppimist mõjustavate välistegurite nagu ruumi temperatuur, valgustus, müra, õpilaste toit ja paljude muude näitajate kohta. Õppetöö eale vastavates füsioloogilistes normides sellist täpsust pole võimalik saavutada, sest tänapäevase meditsiiniteaduse arengutasemel meie teadmised vaimse väsimuse tekke põhjustest ja selle ennetamisest pole veel ammendavad. Psühhohügieeni nõuete täitmiseks koolitöös on oluline kõrgema närvisüsteemi ealiste iseärasuste ja individuaalsete erinevuste tundmine ja arvestamine.

Sünnimomendil on lapse aju pindala peaaegu võrdne täiskasvanu omaga, kuid alles 18-eluaastaks saavutab ajustruktuur ja närvirakkude talitlus täiskasvanu taseme. Eriti intensiivne on kesknärvisüsteemi arenemine 3.—7. eluaastani. Sagedane üleväsimus selles eas on ohtlik (N. M. Aksarina, 1964): üheaoline liiga pikka aega kestev tegevus, päevakava rikkumine ning vähene puhkus võivad avalduda käitumishäiretena. Samuti valmistab väikelapsele raskusi kohanemine uue keskkonnaga, kusjuures kohanemiskiirus oleneb kesknärvisüsteemi tüübist. 1963. a. korraldas ÜRO Tervishoiuorganisatsioon seminari, kus käsitleti laste adaptatsiooni kooliga ja selle kergendamist. Paljudes maades on loodud laste- ja noorukite tervise kaitse keskused, mille koosseisus on pediaater, lastepsühhiaater ja psühholoog. Kuigi NSV Liidus on närvitalitluse häiretega laste suhtarv tunduvalt madalam kui paljudes kapitalistlikes maades, on laste psühhohügieeni ka meil esmajärgulise tähtsusega. V. A. Kolegoja ja F. P. Janovitš (1963. a.) uurisid lapsi koolieelsestes lasteasutustes, üldhariduskoolides ja tehnikumides ning sedastasid, et 2,5%

vajasid psühhoneuroloogi jälgimist või eriravi. Funktsionaalsete närvisüsteemi haiguste esinemist nooremas koolieas on täheldatud 3,97%-l õpilastest (V. P. Nedelko, O. M. Tšiborovskaja, 1969. a.). Seejuures tõuseb neurooside esinemissagedus: 1. klassis esines funktsionaalseid närvitalitluse häireid 2,94%-l ja 4. klassis 17% õpilastest.

Küllalt komplitseeritud on kooliküpsuse määramine ning varjatud arengudefektidega laste õigeaegne väljaselgitamine. Enamik 6-aastasi lapsi on kooliküpsuse saavutanud ja suudab edukalt toime tulla vaimse tööga. Selles eas on kesknärvisüsteemi talitlusele omane vähene pidurdusvõime, mille tõttu 1. klassis aktiivse tähelepanu kestus ei ületa 15–25 minutit, õppetunni viimased 10–15 minutit pole efektiivsed. V. M. Zubkova (1969. a.) soovib õppetundide kestust ja arvu 1. klassis pikendada järk-järgult: septembris-oktoobris 3 tundi 30 minutilise kestusega; novembris-detsembris — 4 tundi; teisel poolaastal 4 tundi 35 minutilise kestusega. Kooliküpsuse saavutanud lastel on õppeedukus tunduvalt kõrgem, juba 1. klassi algusest peale vajavad funktsionaalset kooliküpsust mittesaavutanud lapsed diferentseeritud õpetamist (S. M. Grombah, 1969). Mõnedel juhtudel avaldub kooliküpsusetus veel 3.—4. klassini. Kesknärvisüsteemi pidev ülekoormus võib olla kooliväsimuse, edaspidi neurooside tekkepõhjuseks. Väsimuse välisteks tunnusteks on kahvatus, loidus, apaatus, tähelepanu langus, vahel esineb kõrgeenenud erutuvus. Alklasside õpetajal tuleb arvestada õpilaste liikumisvajadust (kehakultuuriminutid õppetunnis, liikumismängud vahetundide ajal jne.).

Funktsionaalset patoloogiat võib esineda kõikides vanuseastmetes, seejuures puuduvad morfoloogilised muutused. Nii leiti «praktiliselt tervetel» kooliõpilastel (1376 õpilast) funktsionaalseid muutusi kesknärvisüsteemi talitluses 17,8%-l, murdeas esines 25%-l vegetodüstoonia nähtusid (A. V. Abolenskaja jt. 1969).

Viimasel aastakümnel on seoses meditsiiniteaduse arengu ja uute diagnostikameetodite rakendamisega teadlaste poolt

pööratud suuremat tähelepanu kergete kesknärvisüsteemi hälvetega — «minimal brain dysfunction» õpilastele (E. Denhoff jt. 1964, S. Clemens, 1966 jt.), kellel esinevad käitumise või isiksuse muutused, tähelepanu ja õppeedukuse langus, konfliktsituatsioonidesse sattumine jne. Alles põhjalikumat meditsiinilisel uurimisel on võimalik täpsustada diagnoos ja määrata meditsiinilise psühholoogia selgukohalt õige diferentseeritud õpetamine ning vajadusel ka medikamentoosne ravi. Õpetajate ankeetküsitluse andmetel (Z. Trésohlavá, 1969) on käitumis- ja õppimishäireid 13–21% kooliõpilastest.

Eelpool peatusime mõningatel kõrgema närvitalitluse funktsionaalsetel muutustel, mis komplitseerivad pedagoogide tööd. Seejuures on need nihked enamasti positiivselt mõjustatavad, nende mitteamestamine võib viia püsivate haigusseisundite kujunemisele.

Milline on õpilaste tervis kooliastumisel ning millised nihked toimuvad tervises kooliaastate jooksul? Esimesse klassi tulevad õpilased on läbi vaadatud eriarstide poolt, tervisehäiretega lapsed välja selgitatud ning määratud vajalik ravi. Püsivate tervisehäiretega õpilased on eriarvel jaoskonnaarsti või suuremates linnades eriarsti juures, nende tervist kontrollitakse regulaarselt ja tehakse profülaktilisi ravikuure. Haige õpilase terviselehele on kantud soovitud režiimi suhtes, mille kohta klassijuhataja saab andmed kooliarstilt ja kooliõelt. Samuti on märgitud nägemisteravuse muutusega õpilastel prillide kandmise vajadus (ainult õppimise ajal või pidevalt). Esimese klassi õpilastel on tervisehäirete hulgas esikohal ortopeediline patoloogia. Lamppöia esinemissagedus kooliaastate jooksul väheneb tunduvalt, vajadusel kannab õpilane tallatoega jalatseid. Teiseks alklassides sagedamini esinevaks tervisehäireks on halb rüht ja vildakselgus, mis hügieeninõuete täitmisel (kasvule vastav pink, õige pingis ja laua taga istumine, kooliraniitsa kandmine, kehaline kasvatus jm.) viimastes klassides tunduvalt vähenevad. Haiguslikud selgrookõverdused vajavad eriarsti järelevalvet ja vajadusel spetsiaal-

set ravi. Tunduvalt halveneb kooliaas-
tate jooksul õpilaste nägemisteravus,
meie vabariigi andmetel on nägemiste-
ravus langenud 8. klasside õpilastel kuni
kaks korda rohkem kui kooliastujatel.
Seetõttu tuleb õppetöös pidevalt tähele-
panu pöörata nägemise tervishoiule.

Õpilaste tervisliku seisundi analüüsi
andmetel on meie vabariigis 8. klasside
lõpetajate hulgas tervishäiretega õpilasi
ligi kaks korda vähem kui algklassides.
Analoogilised andmed saadi Üleliidulise
Laste ja Noorukite Hügieeni TU Insti-
tuudis, kus pikaajalise, üle 8 aasta kest-
nud jälgimise andmetel paranes tervislik
seisund 1. kuni 8. klassini 43,6%-l õpi-
lastest.

Rahuloluks õpilaste tervisega pole aga
põhjust, sest selles on veel mõndagi
vajaka. Juba koolieas on esikohal sü-
dame-vereringehaigused, noorenenud ja
sagenenud on kõrgeenenud vererõhk.
Üheks nimetatud haigusi soodustavaks
teguriks on õpilaste vähene kehaline
aktiivsus. Samuti on tõusnud hingamis-
elundite krooniliste haiguste esinemis-
sagedus, mille puhul peale liikumisvae-
guse on negatiivne mõju vähesel karas-
tatusel. Kui väheliikuv õpilane rikub ka
toitumisrežiimi, võib liigsele kehakaalule
kaasneda seedeelundite haigestumine. See
kõik näitab, kui võrd oluline on liikumis-
aktiivsus tervise tagamisel.

Koolides on kehalise kasvatuses prog-
ramm 70 tundi, meil on 3.—4. klassides
lisaks rakendatud 2 tundi nädalas. Noo-
remas koolieas katavad kehalise kasva-
tuse tunnid 1—3% ööpäevasest liikumis-
vajadusest, muu kehaline tegevus annab
18—22%. Seega 2—6 tundi kehalist kas-
vatust ei kompenseeri väheliikuvat elu-
viisi. Laste liikumisvajadus on geneetili-
selt determineeritud, ta muutub päeva ja
aasta jooksul. Nii langeb N. F. Lebedeva
(1973) andmetel laste liikumisaktiivsus
jaanuaris-veebruaries võrreldes sep-
tembri-oktoobri ning aprilli-maikuuga
30% võrra. Poisid on iseloomult aktiiv-
semad, tütarlapsed oma passiivsuse tõttu
vajavad rohkem organiseeritud kehalist
tegevust. Seejuures loetakse paremateks
kehalise kasvatuses tegevuse liikideks
suusatamist ja ujumist, mis annavad

suurema liikumisaktiivsuse. Kasvavale
organismile on parim keskmine liikumis-
aktiivsus, mis soodsalt mõjustab kasvu
ja arengut. Erilist tähelepanu vajavad
tervishäiretega õpilased, kes tingimata
peavad tegelema ravikehakultuuriga või
võimlema erigruppides. Kahjuks ei ole
paljudes koolides erigruppe haigetele õpi-
lastele. Nende puudumist põhjendatakse
ruumide ning õpetajate vähesusega. Selle
tõttu on õpilase liikumisaktiivsus liiga
väike, see omakorda süvendab tervise-
häiret ja pidurdab tervistumist. Erigrup-
pide tööloendamine kõikides suure-
mates koolides on täiesti võimalik, sel-
leks on aga vaja väga tõsiselt suhtuda
õigesse töökorraldusesse juba õppeaasta
algusest. Kooliarsti ja erigrupi õpetaja
omavaheline koostöö võimaldab saavu-
tada positiivseid tulemusi õpilase ter-
vise tugevdamisel, vereringe ja hingam-
is- ning teiste füsioloogiliste funktsioo-
nide parandamisel.

Praktiliselt tervete õpilaste kehaline
kasvatus on suunatud harmoonilise
arengu, kehalise ja vaimse töövõime
tagamisele kogu kooliaja vältel. Suurte
koormuste mõju kasvavale ja arenevale
organismile, tervise- ja tippspordi küsi-
mused vajavad lähemat käsitlemist vas-
tava eriala spetsialistide poolt ning väl-
juvad käesoleva artikli teemast. Samuti
pole siinkohal puudutatud kehaliste ja
vaimsete arengudefektidega ja krooni-
liste haigustega õpilaste õpetamist.
Nende õpilaste õigeaegne väljaselgita-
mine, ravi korraldamine ja vastavasse
sanatoorsesse või eriiinternaatkooli suu-
namine vajab edaspidi lähemat käsitle-
mist.

KOOLISISESE METOODILISE TÖÖ PROBLEEME

LAINA LEVALD

Täielikule keskharidusele üleminekul sõltub kooli ees seisvate vastutusrikkaste ülesannete lahendamise edukus eelkõige õpetajast, tema ideelisest küpsusest, erialastest teadmistest, pedagoogilisest meisterlikkusest ning ühiskondlikust ja poliitilisest aktiivsusest. Need õpetajatööks vajalikud omadused on otseses seoses õpetaja eneseharimiseks tehtavaga ja osavõtuga kollektiivsest metoodilisest tööst.

Metoodilises töös on viimastel aastatel toimunud mitmeid muudatusi. Seejuures ei ole metoodilise töö korraldus kõigis liiduvabariikides päris ühistel alustel.

Metoodilise töö otstarbekam korraldamine oli õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise muude probleemide kõrval arutusel käesoleva aasta maikuu Kaasanis toimunud üleliidulisel täiendusinstituutide direktorite asetäitjate seminaril.

Alljärgnevalt tutvustan mõningaid seisukohti, mis on metoodilises töös kõigis liiduvabariikides praegu akuutsed.

METOODILISTE KOONDISTE LOOMINE

Metoodilise töö korralduses on praegu võrdlemisi suuri erinevusi mitte ainult erinevates liiduvabariikides, vaid isegi sama liiduvabariigi oblastites või rajoonides.

Sõltuvalt kohalikest tingimustest funktsioneerivad ühtedes rajoonides ainult koolidevahelised metoodikaringid, teistes on nende kõrval tööle rakendatud ka ülerajoonilised sektsioonid, tegutsevad koolisisesed metoodikakomisjonid ja nn. eesrindlike kogemuste koolid.

Et vältida dubleerimist ja killustamist, peeti otstarbekaks luua metoodikakoondised niisuguse arvestusega, et igal õpetajal tuleks aineõpetajana osa võtta vaid ühe koondise tööst — kas ülerajoonilisest sektsioonist, koolidevahelisest ringist või koolisisesest komisjonist. Ühtlasi soovitati metoodilise töö põhiraskus kanõa sektsioonidest koolikomisjonidesse või koolidevahelistesse ringidesse. Niisugune muudatus on vajalik selleks, et õpetaja muutuks passiivsest kuulajast aktiivseks osalejaks. Rajoonisektsioone soovitatakse moodustada vaid nende õpetajate puhul, kelle arv koolis on väike — kunsti- ja muusikaõpetajad, kehalise kasvatus ja sõjalise algõpetuse õpetajad. Koolides peetakse otstarbekaks luua algklasside komisjone (võimaluse korral koguni klasside kaupa)* ja metoodikakomisjone ainete kaupa. Seejuures peeti kõige produktiivsemaks niisuguste komisjonide tööd, kuhu kuulub vähemalt 5 õpetajat. Nende ainete õpetajad, kelle arvuline vähesus ei võimalda koolis komisjoni moodustada, koondatakse koolidevahelisse metoodikaringi. Ainetevahelisi komisjone ja ringe ei soovitata, neid on aga siiski vaja luua kas koolidevahelisena või ülerajoonilisena nn. mitme aine õpetajatele.

* Klasside kaupa võib moodustada ka ülerajoonilisi algklasside sektsioone.

Kõrvuti loetletud metoodiliste koon- distega võivad tegutseda rajooni ulatu- ses eesrindlike kogemuste koolid noor- tele spetsialistidele. Juhul kui koolis on olemas sama aine metoodikakomisjon ning seal tegutsevad tugevad õpetajad, toimub noore õpetaja juhendamine ja šeflus tema üle selles komisjonis.

ÕPPENÕUKOGU JA METOODILINE TÖÖ

Koolisiseses metoodilises töös etendab õppenõukogu väga tähtsat osa — on see ju ainuke metoodilise töö organ, mis võ- tab vastu kõigile asjaosalistele kohustus- likke otsuseid. Sellest lähtudes aruta- takse õppenõukogus kooli metoodilise töö korraldamist, õpetajate individuaalset enesetäiendamist, tehakse nimetatust kokkuvõtteid. Lähtudes õppe- ja kasva- tustöö analüüsist ning kooli ees seisvaist peaülesandeist, annab õppenõukogu koo- lisisesele metoodilisele tööle õige suuna. Kuid õppenõukogu osa metoodilises töös sellega ei piirdu. Senisest süsteemikind- lamalt on hakatud õppenõukogus aru- tama ülekoolilisi kasvatusalaseid ja di- daktika põhiprobleeme. Nende problee- mide arutamine on mitmetes liiduvaba- riikides väga tihedalt seotud õpetajate individuaalse enesetäiendamisega. Sel- leks tehakse õpetajatele aegsasti teata- vaks mitte ainult õppenõukogu temaa- tika, vaid ka teesid ja kirjandus, mille alusel tuleb koosolekuks valmistuda. Sel viisil korraldatud õppenõukogu koosole- kud sarnanevad seminariga ja nõuavad õpetajate aktiivset kaasatootamist.

METOODIKAKOMISJONIDE TÖÖ SISU

Koolide metoodikakomisjonide töös pais- tab sageli silma temaatiline ühekülgsus. On mõned meelisteemad, mida käsitle- takse aastast aastasse — õpilaste tead- mised kontrolltööde tulemuste alusel, vihikute olukord jne. See näitab, et koo- lis pole õppeaasta põhiprobleeme küllal- daselt lahti mõtestatud ning komisjone ei rakendata puuduste kõrvaldamiseks. Küsimusi, millega metoodikakomisjonid

peaksid tegelema, on palju. Mainigem- neist olulisemad:

■ õppeprogrammides ja nende seletus- kirjades olevate muudatuste läbiaru- tamine;

■ Haridusministeeriumi normatiivdoku- mentide ja metoodiliste kirjadega tut- vumine;

■ antud aine või kasvatusprobleemide kohta Haridusministeeriumi kolleegiumi koosolekul vastuvõetud otsuste läbiaru- tamine;

■ metoodiliselt käsitluselt raskete aine- lõikude ja teemade ennetav läbiaru- tamine;

■ õpetajate tööplaanide (temaatiliste plaanide) ühtlustamine;

■ õpetajate individuaalse enesetäienda- mise plaanide läbiarutamine, uuritavate teemade kohta koostatud referaatide ja ettekannete kuulamine;

■ praktiliste oskuste ja vilumuste oman- damine tehniliste õppevahendite kasuta- miseks;

■ kontrolltööde ja eksamitekstide läbi- arutamine;

■ didaktiliste materjalide väljatöota- mine;

■ klassiväliste ürituste (ainepäevad, -olümpiaadid jne.) ettevalmistamine ja läbiviimine;

■ mitmesuguste pedagoogiliste ja me- toodiliste probleemidega tutvumine uudiskirjanduse ja eesrindlike peda- googiliste kogemuste baasil (eriti aine- tundides toimuva kommunistliku kas- vatuse ja teadusliku maailmavaate ku- jundamise probleemid);

■ abi osutamine kooli juhtkonnale aine õpetamise olukorra kontrollimisel ja õp- penõukogu ettevalmistamisel.

Metoodilise töö sisu uueneb pidevalt. Siin on probleeme, mis kerkisid päeva- korraks suhteliselt hiljuti (kabinetisüs- teemi tingimustes töötamise metoodika), kuid on ka n.-ö. igihaljaid küsimusi (noortele õpetajatele abi osutamine jm.). Tähtis on see, et metoodikakomisjonide tegevus lähtuks kooli ees seisvatest põhi- probleemidest ja aitaks õpetajate enese- täiendamise suunamise ning kollektiiv- selt toimuva metoodilise töö kaudu pa- kilistele küsimustele lahendust leida.

NN. LAHTISED TUNNID

Teame, et metoodikakomisjonides tuleb küsimusi arutada eesrindlike kogemuste üldistamise baasil. Seejuures kasutatakse kogemuste levitamisel sageli nn. lahtisi tunde. Lahtiste tundide andmisel tehakse aga suuri vigu:

■ õpetajaid kohustatakse lahtisi tunde andma järjekorras, ei arvestata, kas õpetaja töös on teistele eeskujul andvat või mitte;

■ tunde valitakse juhuslikult, ei arvestata, kas teema võimaldab õpetaja töösüsteemi tüüpilisi iseärasusi esile tuua;

■ demonstreeritakse võtteid, mida õpetaja oma igapäevases töös ei kasuta;

■ mõningaid lahtisi tunde harjutatakse juba ette ja kolleegide juuresolekul korraldatakse.

Juhuslikult valitud lahtiste tundide asemel on ammu juba aeg üle minna kindla võtte demonstreerimiseks mõeldud näidistunnile. Et tagada kuulajate-vaatajate aktiivset osavõttu tunni arutelust, tuleb neid lasta külastatavaks tunniks valmistuda. Selleks on otstarbekas aegsasti teatavaks teha, mida tunnis jälgida, samuti lasta läbi mõelda, milliseid meetodeid ja võtteid nemad antud teema puhul kasutaksid.

Kuid isegi hästi valitud ja antud näidistunni põhjal ei saa veel terviklikku ettekujutust õpetaja töösüsteemist. Seepärast tuleb näidistunde kombineerida teiste eesrindlike pedagoogiliste kogemuste levitamise võtetega:

■ õpetaja töös esinevate ratsionaalsete võtete ja meetodite tutvustamine kooli juhtkonna või metoodikakomisjoni esimehe poolt;

■ kogenud õpetaja ettekanne oma töövõtete tutvustamiseks;

■ õpetaja didaktiliste materjalide demonstreerimine;

■ õpetaja plaanide, konsektide ja nende metoodiliste materjalide tutvustamine jne.

KOKKUVÕTE METOODILISEST TÖÖST

Metoodilise töö kulgemisest tehakse koolides kevaditi kokkuvõtteid õppenõukogus, tootmisnõupidamistel, juhtkonna nõupidamistel, metoodikakomisjonide esimeeste nõupidamisel jne. Seejuures antakse metoodikakomisjonide tegevusele hinnang, näidatakse, mida positiivset tõi tehtud metoodiline töö ja õpetajate individuaalne enesetäiendamine kooli õppe- ja kasvatustöösse. Niisuguste analüüsivate kokkuvõtete kõrval on laialt levinud koolide metoodikakonverentsid või metoodikapäevad, kus kuulatakse ära parimad ettekanded. Konverentsil pannakse tutvumiseks välja ka ettekannete juurde kuuluvad didaktilised vahendid, kontrolltööd, temaatilised plaanid jne.

Mitmetes liiduvabariikides propageeritakse viimasel ajal metoodilisest tööst ja individuaalsest enesetäiendamisest kokkuvõtte tegemist metoodilise näituseks. Selleks tehakse õpetajatele kuu või poolteist varem teatavaks, kuhu nad võivad välja panna õppeaasta jooksul valmistatud õppevahendid, jaotusmaterjalid, temaatilised plaanid, õpilaste vihikud, kontrolltööd jne. Niisugused lühikeste seletustega varustatud vahendid aitavad hästi tutvustada õpetaja tööd. Ühtlasi tekib didaktiliste vahendite valmistamisel õpetajate vahel väike võistlus, sest keegi ei taha näitusel halvasti esineda.

METOODIKANÕUKOGU

Kooli juhtkonnale abi osutamiseks on metoodilise töö juhtimisel suurtes koolides moodustatud metoodikanõukogud, kuhu kuuluvad kõigi koolis tegutsevate metoodikakomisjonide esimehed. Nõukogu tegevust juhib üks direktori asetäitjaist õppetöö alal. Nõukogu tööplaanis on küsimused eesrindlike pedagoogiliste kogemuste tundmaõppimisest, üldistamisest ja juurutamisest, enesetäiendamise olukorra parandamisest jne. Nõukogu koordineerib metoodikakomisjonide

tegevust, kuulab ära komisjonide esimeeste ja üksikute õpetajate aruandeid jooksvast tööst, valmistab ette soovitusi meetoodilise õppuse täiustamiseks, võtab osa õppe- ja kasvatustöö analüüsimisest. Kõige selle alusel töötatakse välja n.-ö. õpetajate meelespead õpetamise ja kasvatamise tõhustamiseks ja samuti õpilaste meelespead (kuidas töötada õpikuga, kuidas koostada kirjandit või referaati, kuidas valmistuda eksameiks jne.).

Eespool tutvustatud põhimõtteist on osa juba paljudes meie koolides jõudnud juurduda, ülejäänuid on koolidel soovitatav hakata järk-järgult ellu rakedama. Seejuures tuleb arvestada aga kohalikke võimalusi ja tingimusi. Kriteeriumiks, mille poole meetoodilise töö tõhustamisel püüame jõuda, on kooli ees seisvate ülesannete optimaalne lahendamine, edusammud õpetamisel ja kasvatamisel.

ÕPPEMATERJALI KOMPLEKSNE PLANEERIMINE

ELSA VÄRTE,
Tallinna 4. keskkooli direktor

«Enne kui alustada tööd, on ta vaja läbi mõelda, läbi mõelda nii, et peas kujuneks lõplikult valmis töö mudel ja kogu töövõtete järjekord. Kui kõike lõplikult läbi mõelda ei saa, siis on vaja läbi mõelda peamised momendid, aga esimesed osad tööst on vaja läbi mõelda üksikasjalikult.»

(A. K. Gastevi koostatud meelespeast «Kuidas on vaja töötada» V. I. Lenini kabineti ooteruumis.)

Tänapäeva nõukogude koolis toimub pidev loominguine otsing õppe- ja kasvatustöö paremustamiseks. See otsing puudutab ka eduka töö üht peamist faktorit — õppetöö planeerimist.

Teema on pealkirjastatud tagamõttega, sest nagu praktika näitab, on saabunud pedagoogilise töö integreerimise aeg. Sellepärast ei saa ühegi õppeaine planeerimist käsitleda lahus teiste õppeainete klassi- ja koolivälise töö ülesannetest, koolisisese juhtimise ja kontrolli nõuetest.

Kui on leitud õige planeerimise, arvestuse, teadusliku ja didaktilise informatsiooni säilitamise meetodika, võib kiiremini leida õpetajate pingsa töö koopereerimise optimaalsed meetodid, vähendada dubleerimist, ennetada pealiskaudsust, tõsta õpilaste õpetamise ja kasvatamise taset. Kompleksse planeerimise meetodika nõuab kõigi õpetajate koostatud plaanide läbivaatamist nii sisu kui ka struktuuri seisukohalt. Välja jättes nõrgad, vähem läbitöötatud osad, võib kindlamalt juhtida koolisest pedagoogilist integreerimisprotsessi.

Uue otsingud didaktikas ja töö teadusliku organiseerimise vajadus nõuavad ka uut suhtumist õppematerjali planeerimisse. Suurim efektiivsus võib töö teaduslikul organiseerimisel olla vaid siis, kui selle väljatöötamine ja juurutamine toimub komplekselt teaduslikult põhjendatud kasvatustöö ja kooli juhtimise täiustamise eesmärgil.

Töö teadusliku organiseerimise (TTO) üritused peavad olema õppeasutuse üldtööplaani ja tema juhtimistegevuse arengu peamiseks osaks. See omakorda nõuab, et TTO arendamine toimuks süstemaatilisel ja kindla plaani alusel.

Mida hõivatam, mida rohkem koormatud on inimene, seda vajalikum on aja ja töö planeerimine, seda rohkem täpsust ja plaani täitmise kindlust peab ilmutama.

TTO juurutamine — see on elav, eriliselt loominguline tegevus, mis ei kannata šabloon, vaadete jäikust, dogmatismi. TTO nõuab pidevaid teaduslikult motiveeritud muudatusi töö organiseerimises. Edu on garanteeritud, kui uuedused rajanevad teaduse ja tehnika saavutustele ning eesrindlikele kogemustele.

Organisatsiooniliste võtete tundmaõppimine ja kõige ratsionaalsemate võtete kindlaksmääramine õpetaja tegevuses õpetamisel ja kasvatamisel hõlmab rohkesti keerukaid probleeme. Siia kuulub ka planeerimise metodoloogia, arvestuse ja kontrolli probleem, omavaheliste suhete probleem koostöös alluvatega.

Neid probleeme on kirjanduses väga vähe käsitletud.

Planeerimise täiusliku vormi ja meetodite otsing viis õppematerjali kompleksse planeerimise ideeni.

Tutvunud õppetöö planeerimise direktiivmaterjalide, teadusliku ja meetodilise kirjandusega, mõningate Tallinna koolide väärtuslike planeerimise kogemustega ning eksperimenteerinud Tallinna 4. keskkoolis, võib soovitada järgmisi plaanide vorme, kus on arvestatud õppematerjali planeerimise uusimaid seisukohti.

Kompleks koosneb neljast omavahel tihedalt seotud plaanist:

- 1) kalenderplaan (vt. lisa 1),
- 2) temaatiline perspektiivplaan (vt. lisa 5),
- 3) tunni ülesehituse plaan (vt. lisa 2),
- 4) õpilaste teadmiste arvestamise leht (vt. lisa 4).

Vaadelgem eraldi iga plaani struktuuri, sisu, koostamise printsiipe ja kasutamist. Näiteid lubatagu tuua ajaloo ja ühiskonnaõpetuse valdkonnast, kuigi kompleksne planeerimine on mõeldud igas aines, sest ainult sel juhul on võimalik luua alus õppe- ja kasvatusprotsessi teaduslikuks integreerimiseks.

KALENDERPLAAN

Õppematerjali planeerimist alustades tutvub õpetaja kõigepealt tähelepanelikult programmi nõuetega, selgitavate kaaskirjadega ja teeb vajalikud väljakirjutused. Edasi teeb ta endale selgeks programmi sisu, temaatika, probleemid.

Vastavalt tundide arvule (õppeaastas ja nädalas) jaotab õpetaja õppematerjali neljale õppeveerandile. Pärast seda tuleb planeerida materjal tähtajaliselt: millal, missugune teema peab olema läbi võetud, korratud, kontrollitud.

Kalenderplaani grafeeringu esimesse jaotusse märgitakse õpetatava või korratava teema järjekorranumber, teise jaotusse põhiteema, mille võib jaotada mitmele tunnile. Kolmas jaotus koosneb kolmest osast, esimesse märgitakse tundide arv põhiteema järgi, teise nädalatundide arv ja kolmandasse klassid, kus õpetaja õpetab. Järgmised 10 jaotust (õppeveerandis üle kümne nädala ei ole) hõlmavad õppematerjali käsitlemise viise.

Ülemisse jaotusse märgitakse õppenädala järjekorranumber. Kui õppeveerand ei alga esmaspäevaga, loetakse esimeseks nädalaks ikkagi see nädal, millal kooli tuldi (olgugi lühem kui 6 tööpäeva). See on vajalik ühtlase numeratsiooni, kontrollimise ja koordineerimise pärast.

Nädalate numeratsiooni alla märgitakse kuupäevad.

Kolmas, alumine osa on jaotatud kuueks, vastavalt tööpäevade arvule nädalas. Näiteks:

1. nädal

1. IX—6. IX

E T K N R L

Ruudustikus, nagu tööplaaniski, näidatakse töö liigid tingmärkidega, mis võiksid olla järgmised:

- / — läbivõetud teema
- × — kordamine
- ▲ — laboratoorne töö, ekskursioon
- — põhivara kontrolltöö

Riiklikud pühad ja ülekoollised üritused (spordipäev, matkapäev) tuleb märkida kalenderplaani nagu puhkepäevad.

Tingmärk ruudus peab horisontaalreas näitama klassi (paralleelklasside jaoks

koostatakse ühesugune plaan) ja vertikaalreas nädalapäeva.

Niisuguse kalenderplaani kasutamise eelised on:

⊙ ülevaatlikkus ja täpsus programmi tähtajalisel planeerimisel;

⊙ teemade planeeritavus õiges järjekorras;

⊙ võimalus leida sobiv aeg ekskursioonide, praktiliste ja laboratoorsete tööde tarvis (lähtudes kalenderplaani-dest on kooli juhtkonnal kerge vältida kontrolltööde kokkulangemist ajaliselt ja klassiti, korraldada üritusi, arvestades tunniplaani);

⊙ ülevaatlikkus ja operatiivsus riiklike õppeprogrammide täitmise analüüsimisel. Koolielus esineb juhtumeid, et õpetaja puudumise korral asendatakse tema tund ja käsitletakse plaaniväliselt teemat. Tund või mõni üritus võib ära jääda ka muudel objektiivsetel põhjustel. Et omada täielikku ülevaadet programmi täitmisest, tuleb äraajäänud (või asendatud) tund ruudukeses märkida teise värviga.

Iga õppeveerandi lõpul teeb õpetaja kalenderplaani pöördele kokkuvõtte programmi täitmise kohta: kas programm sai

Lisa 2.

TUNNI ÜLESEHITUSE PLAAN

Kuupäevad _____

Klass _____

Teema _____

Tunni tüüp _____

Küsitluse vorm või meetod _____

Kodune ülesanne _____

TUNNI KÄIK

Aeg	Õpetaja	Õpilased

täielikult täidetud, missugune teema jäi pealiskaudselt käsitletuks, miks jms.

Niisugune kokkuvõte ja eneseanalüüs aitavad leida sisemisi reserve riiklike programmide igakülgeks ja täpseks täitmiseks.

⊙ kindlustataks õpilastele ühtlustatud õppekoormus.

Õppealajuhatajal on suurepärane võimalus koostada põhivara kontrolltööde graafik. Kalenderplaanis on põhivara kontrolltöö tingmargiks ■.

Liisa 3

		5 nädal					6 nädal					7 nädal					8 nädal								
		4.-9. 12					11.-16. 12					18.-23. 12					25.-29. 12								
		E	T	K	N	R	L	E	T	K	N	R	L	E	T	K	N	R	L	E	T	K	N	R	L
V	A	G			M			B	E	M	V								E				M		
V	B	G			M			B		M	V												M		
V	C				M	G				M	B							E					M		
VI	A				⊙B			E	M	G			I	V											
VI	B				B	E			M	G			I	V											
VI	C				B	⊙E			M	E			I	V											
VII	A					M	V	E		B			F	I	V	G									
VII	B					M	V	E		B	V		I	V	G	F									
VII	C					V	M	E	B				I	V	F	M									
VIII	A				A _j			M		F			G	I	V	K	M								
VIII	B				A _j			M	G	F					V	K	M	I							
VIII	C				A _j			M	F	G					E	V	K	M	I						
IX	A				⊙E			E	V	A _j	K	I	G	M											
IX	B				⊙E			E		V	A _j	K	I	G	M										
IX	C				V	⊙E		E	I	A _j	K		G	I	M	V									
X	A						F	I	⊙E				K	M	A _j										
X	B						F	I	⊙E				K	M	A _j	V									
XI	A				A _s			M	E	I	F				I	A _s	K								
XI	B				A _s			M	E	F	I				I	A _s	K								

MÄRKUS: RINGIGA ON MÄRGITUD KOOLI JUHTKONNA KORRALDATUD KONTROLLTÖÖD.

Kontrolltööde blanketil võib kasutada ainete märkimiseks esimesi tähti (vt. lisa 3). Koolielu on näidanud, et õpetajad teevad kontrolltöid rohkem, kui neid on märgitud teadete tahvlile väljapandud kontrolltööde graafikus (sinna kirjutab iga õpetaja oma kontrolltööde tähtajad).

Kalenderplaanide järgi koostatud graafik välistab eelpool nimetatud võimaluse.

Kontrolltööde graafik pannakse välja õpetajate tuppa, aga ka õpilastele teadete

tahvlile. Õpilastel on kasulik ette teada oma õppetöö koormust kas või kogu vee-randi ulatuses. See võimaldab neil süs-tematiseerida õpitut, õigeaegselt valmis-tuda kontrolltööks. Kui õpilased teavad põhivara küsimusi ja seda, et kõik õpe-tajad peavad graafikust rangelt kinni, kaob neil kontrolltööeelne närvilisus ja töö tulemused on paremad. Selle graa-fiku järgi saab vastavat ainet kontrolliv kooli juhtkonna liige jälgida kontrolltöö-

Lisa 4.

TALLINNA 4. KESKKOOL
KONTROLLTÖÖ TULEMUSTE ARVESTUSLEHT.

Klass _____ Aine _____

Kuupäev, aasta _____

Kontrollimise vorm _____

Teema: _____

Õpilaste arv klassis: _____

Kontrolltöö kirjutanud õpilaste arv _____

Tulemused:

hinne «5» _____ keskmine hinne _____

«4» _____

«3» _____

«2» _____

«1» _____

Puuduliku hinde saanud õpilased:

1. _____

4. _____

2. _____

5. _____

3. _____

6. _____

Põhilised vead ja lüngad: _____

Õpetaja allkiri:

Märkused lünkade likvideerimise kohta, uue kontrolltöö tähtaeg, selle tulemused.

Õpetaja allkiri:

deks valmistumist, nende korraldamist, anda omapoolset metoodilist abi, nõuda, et konsultatsioonides käiksid halvasti edasijõudvad õpilased. Kooli direktoril on graafikusse kerge märkida nn. direktiooni kontrolltööd. On teada, et kooli juhtkond peab süstemaatiliselt kontrollima programmide täitmist ja õpilaste teadmisi. Kontrolltööde graafik ei sega õpetajate tööd ja juhtkond lähtub oma tööde puhul õpetajate planeeritud kontrolltöödest.

Töid kontrollib ja hindab aineõpetaja. Tulemused ja analüüsi esitab ta kontrolltööde tulemuste arvestuslehel (vt. lisa 4).

Niisugune süsteem distsiplineerib õpilasi, õpetajaid, annab operatiivselt andmeid õpilaste edasijõudmisest, näitab riiklike programmide täitmist, säästab aega.

TEMAATILINE PERSPEKTIIVPLAAN

Temaatilise perspektiivplaani (vt. lisa 5) soovitatud vormis koostamist on õige alustada kevadel või õppeaasta algul. Tutvunud õppeprogrammiga, täidab õpetaja üksikul lehel jaotuse «Teema ja alateemad».

Ratsionaalne on kasutada temaatilise perspektiivplaani blanketti ainult ühe teema jaoks. See annab võimaluse tulevikus plaani täiendada ja muuta.

Kolmandasse jaotusse tuleb märkida tundide arv, mis on programmis ette nähtud põhiteemale, jaotada see alateemadeks. See tuleb teha kohe kogu kursuse ulatuses.

Ühe teema ulatuses on täielik plaani väljatöötamine jõukohane igale aineõpetajale. Kuid praktika on näidanud, et õpetajad, kellel on perspektiivplaani kogu kursuse kohta, töötavad ettenägevalt, tulevad paremini toime õppeprogrammide täitmisega. Järelikult, mida detailsemalt ja kiiremini perspektiivplaani välja töötatakse, seda paremad on töö tulemused.

Neljas jaotus — «Teaduslik-maailma-vaateline eesmärk. Õppetöö protsessis kujundatavad oskused, vilumused». Tunniks ettevalmistamise tähtsaim etapp on tunni läbimõtlemine ja eesmärkide seadmine. Õppetunni eesmärgi seadmisel ei ole peamine ainult selle tunni materjali sisu analüüs. Tuleb määrata ka antud õppetunni koht tundide süsteemis, selle ühiskondlik-kasvatuslik osakaal kogu teema, kogu kursuse ulatuses.

Tallinna 4. keskkool

KINNITAN

TEMAATILINE

« » 19. . . . a.

Direktor: _____ Aine _____ klass _____ õpetaja _____

NR.	Teema, alateema	Tundide arv	Teaduslik-maailma-vaateline eesmärk. Õppetöö protsessis kujundatavad oskused, vilumused	Markistlik-leninlik, teaduslik, meetodiline ja ilukirjandus	Sifr	Põhivara küsimused	Ainete- ja teemavaheline seos
1	2	3	4	5	6	7	8
							9

Teema aktuaalsus ja poliitiline kõlajõud määravad ka tunni eesmärgi. Läbi mõelnud iga tunni osatähtsuse teadusliku maailmavaate kujundamisel, määrab õpetaja ka teised kasvatuslike ülesannete täitmise võimalused konkreetse õppematerjali põhjal; määrab, milliste faktide abil võib tunnis süvendada õpilaste kommunistlikku maailmavaadet, proletaarsete internatsionalismi ja sotsialistliku patriotismi tunnet, hukka mõista kodanlikku ideoloogiat.

Iga teema juures peaksid olema eraldatud tunnid, kus õpilastes sihikindlalt kujundatakse oskusi töötada marksism-leninismi klassikute teostega, NLKP Keskkomitee dokumentidega, ajaloo allikmaterjalidega, poliitilise kirjandusega, perioodilikaga, teatmeteostega. Õpilasi tuleb õpetada ajaloolisi sündmusi hindama parteiliselt positsioonilt. Õpetamise-kasvatamise ülesannetest lähtudes määrab õpetaja tunni tüübi. Suur tähtsus on üldistustel, mis lõppkokkuvõttes viivad õpilased ühiskonna arenemise põhimõtete ja seaduspärasuste omandamisele (plaanis jaotus 7).

Üldistused kogu teema ühe või mitme tunni faktilise materjali ulatuses võivad

olla tehtud nii tundides, kus käsitletakse kitsaid küsimusi, kui ka tundides, mis on spetsiaalselt ette nähtud teema või alateema süvendamiseks ja üldistuste tegemiseks.

Kordav-üldistavad tunnid on suuremate probleemide jaoks, mis moodustavad kogu teema põhisisu.

Selles jaotuses on vaja tingimata määrata ja loetleda vajalikud vilumused ja teadmised. Näiteks: oskus koostada plaani, teese, konspekti, esineda ettekandega, oponentida, oskus lugeda statistilisi tabeleid, oskus kasutada entsüklopeediaid, sõnastikke, teatmikke jmt.

Õpilastes kujunevad palju kindlamad vilumused, kui ainekomisjonid kooskõlastavad ühtsed nõuded vilumuste ja teadmiste kujundamisel, määravad aja õppimiseks ja trennimiseks. See on õpetajate töö üks koopereerimise vorm.

Loetledes õppeprotsessis kujundatavaid vilumusi ja oskusi (paiknevad plaanis ülalt alla), peame saama vajaliku kompleksi ühtseid nõudeid õpilaste jaoks.

Viies jaotus — «Marksistlik-leninlik, teaduslik, meetodiline ja ilukirjandus».

Tunniks valmistudes kasutab õpetaja kogu oma teadmiste varu ja otsib neile

PERSPEKTIIVPLAAN

Õppevahendid ja seadmed	Šifr	Audiitiivne ja visuaalne näitlikkus	Šifr	Didaktiline materjal	Šifr	Diferentseeritud õppetöö, klassiväline töö õpilastega	Märkusi
10	11	12	13	14	15	16	17

täiendust marksistlik-leninlikust, teaduslikust, metoodilisest ja ilukirjandusest.

Et tunde ideelis-teoreetiliselt hästi üles ehitada, peab õpetaja teadma, mida ja kust lugeda. Praktikast jääb lugemata ja kasutamata palju, sest õpetajal ei ole head, täpset ülevaadet kirjandusest. Teoste nimetuste juurde tuleb märkida ka šifr (jaotus 6). Otstarbekas on märkida raamatukogust võetud raamatute šifr, et korduval kasutamisel poleks vaja kulutada aega raamatute leidmisele kataloogist.

Kuendas jaotuses on kindlasti vaja märkida kaustade, riulite, kaartide, ajaleheväljalõigete jms. numbrid, et neidki võiks hõlpsasti leida. Ajalugu õppides tutvuvad õpilased mitmesuguste ajalooliste dokumentidega. Väärtuslikumad neist on V. I. Lenini teosed. Lenini teosed valgustavad eredalt esimeste revolutsioonijärgsete aastate õhkkonda, avavad sügavuti revolutsioonilise võitluse probleeme. Nad on tähtsaimad algallikad rahvusvahelise töölis- ja kommunistliku liikumise ajaloost. V. I. Lenini teoste abil on õpetajal võimalus näidata, kuidas V. I. Lenin, kasutades teadusliku teooria üldisi seisukohti sündmuste hindamisel, läks fakte analüüsilt üle laialdastele üldistustele, mis omakorda said leninliku revolutsiooniõpetuse osaks. Just V. I. Lenini teosed annavad meile esmaklassilise näite ajaloolisest analüüsist teoreetiliste järeldustega, rikastamaks proletariaadi revolutsioonilise partei ideelis-teoreetilist arsenalit.¹

Tööd planeerides tulebki läbi mõelda, kuidas saab V. I. Lenini artikleid seostada iga käsitletava teemaga. Õpetamisel tuleb tugineda ka teaduslikule kirjandusele, värskendamaks ja süvendamaks oma teadmisi. Loovalt töötav õpetaja loeb järjepidevalt ja palju, aga mitte igapähele ei ole loetu süstematiseeritud, tehtud sellest väljakirjutusi, mida oleks võimalik kasutada hiljem õppetundides.

Kui õpetajal on eri klasside temaatiline perspektiivplaan (õpetab ta antud

momendil selles klassis või mitte), võib ta sinna alati märkida teatud teema kohta loetud kirjanduse. Väljalõikeid ajalehtedest, ajakirjadest, väljakirjutusi poliitilisest, teaduslikust ja ilukirjandusest on otstarbekas säilitada temaatilistes mappides. Perspektiivplaan teema ja mapi nimetus peaks olema sama. Väga tähtis on kolleksioneerida õppematerjali — teha süstemaatiliselt väljalõikeid perioodikast, koguda ajalehtede komplekte, milles publitseeritakse tähtsaid riiklikke dokumente, fotosid, ajakirjade juubeliväljaandeid jne. Need saavad tulevikus bibliograafilisteks haruldusteks.

Hilisemal kasutamisel ainetunnis suurendavad need ajaloolised dokumendid tunni efektiivsust ja emotsionaalsust. Näiteks, kas ei oleks huvitav, kui õpetaja võiks meie päevil tundi tuua ajalehed nõukogude võimu esimeste dekreetidega! Niisugustel temaatilistel kolleksioonidel on hindamatu väärtus.

Seitsmes jaotus «Põhivara küsimused» tundub eriti vajalik olevat. Sellesse märgitakse mõisted, seosed, daatumid, ajaloolised isikud, teosed, mida peab õpilane teadma, mis on eriti vajalikud programmi kindlaks omandamiseks, kontrolltööde koostamise põhivara.

Eriline koht plaanis on teemade- ja ainetevahelise seose analüüsil. Õpetaja peab täpselt teadma, missuguses aines ja millal mõtestatakse esmakordselt lahti antud mõisted, kas neid tuleb meenutada, süvendada või esmalt õpetada.

Märgi selle kohta teeb ta 8. jaotuses.

Üheksanda jaotuse «Ainete- ja teemadevaheline seos» praktilisel ellurakendamisel ilmneb kõige suuremaid raskusi, kui koolis puudub ühtne õppematerjali planeerimine.

See, et mitmete õppeainete programmides on kattuvat materjali, mida õpitakse paralleelselt, tingib asjatu dubleerimise ainetundides ja teatava lahku mineku identsete mõistete lahtimõestamisel eri õpetajate poolt. Häda seisneb selles, et ühe aine õppimisel omandavad õpilased teatud kindla hulga teadmisi, aga nad ei oska neid kasutada teiste distsipliinide õppimisel. Nii võib ühiskonnaõpetuse tundides ilmsiks tulla, et alati ei

¹ Методическое пособие по новейшей истории. М., «Просвещение», 1972, стр. 20.

osata arvestada teadmisi, mida on saadud füüsika-, keemia-, majandusgeograafia jt. ainete tundides.

Kui õpilased mõistavad õppeainete sõltuvust üksteisest, ei pea nad neid omaette seisvaiks, vaid oskavad näha tihedat sidet õpitava materjali ja ümbritseva tegelikkuse vahel. Ainetevahelise seose loomisel pole peamine dubleerida, vaid täiendada ja süvendada. Ainetevaheline seos:

■ likvideerib õpetamises dubleerimise ja vähendab õpilaste õppekoormust;

■ aitab õpilastel omandada süstemaatilisi, kindlaid ja sügavaid teadmisi;

■ aitab kasvatada terviklikku kommunistlikku maailmavaadet ja valmistab õpilased ette ühiskonna arengu seaduspärasuste mõistmiseks.

NSV Liidu ajaloo ja üldajaloo kursuse vahel on järglusesseos. Üldajaloos omandatud põhimõisted on NSV Liidu ajaloo õppimisel hädavajalikud. Nii võimaldab järglusesseos uusima aja ja NSV Liidu ajaloo vahel igakülgset avada Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni maailma-ajaloolist tähtsust, nõukogude rahva ja Kommunistliku Partei kogemuste rahvusvahelist tähtsust, aga ka näidata üheaegselt toimuvate sündmuste ja protsesside omavahelist koosmõju. Näiteks: Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni ja Koduõja sündmused aitavad aru saada 1917.—1923. aastate revolutsioonilistest sündmustest välismaal, aitavad jõuda selgusele imperialismi poliitikas.

Ainetevahelise seose loomisel on tähtis kõrvutada eri kursustes õpitud hinnanguid ja järeldusi. Selle najal saab teha ulatuslikke teoreetilisi järeldusi ja üldistusi.

Ainetevahelise seose kättenäitamine õpilastele on vajalik selleks, et nad oskaksid ühes aines õpitut teadmisi kasutada ka teistes ainetes.

Ainete- ja kursustevahelist seost luua, aga ka süstemaatiliselt korrata (teemadevaheline seos) aitab ratsionaalne kompleksne planeerimine ja õppematerjali arvestuse süsteem.

Kui igal aineõpetajal on trükitud blanketil temaatiline perspektiivplaan, on neid kerge võrrelda, leida teemade- ja

ainetevaheline seos, ühised mõisted, teosed, näitvahendid.

Ainekomisjonide koosolekutel võib ühiselt määrata, missugune materjal, missuguses ulatuses ja millal, missugused teistes õppeainetes kasutatavad mõisted, näitvahendid, ilukirjandus, diäfilmid ja kinfilmid, sobivad marksistlik-leninliku teooria kinnistamiseks.

Et ühiskonnaõpetuse side oleks teiste ainetega konkreetne, on otstarbekas lähendada ühtsest temaatilisest perspektiivplaneerimisest. Võib kasutada ka järgmist plaani:

Ühiskonna- õpetuse teemad	Materjal seoseks teiste ainetega		
	geograafia	keemia	Jne.

Niisugune planeerimine ei vabasta ühtki aineõpetajat ülesandest teha oma aine kaudu poliitilist kasvatustööd, ta kinnitab reaalse ainetevahelise seose, annab igale aineõpetajale võimaluse sihipäraselt kujundada õpilaste teaduslikku maailmavaadet, koondab õpetajate jõupingutusi, kontakte, koostööd.

Kalenderplaanide standardsete blanketide kasutamine hõlbustab samasisulise materjali läbivõtmist ühel ja samal või ligilähedasel ajal. Näiteks kirjandusõpetaja võib õpetada «Müüte Herakleest» ja vanakreeka eepost samal ajal, kui ajaloo õpitakse vana-aega, Vana-Kreekat. Ajaloolane ja filoloog võivad omavahel kokku leppida, kes mida rohkem rõhutab. Nii mõistavad õpilasedki dialektilist seost ainete vahel ja teaduses.

Õppeplaan ja programme ei koostata kontsentriilsel printsibil, vaid spiraali põhimõttel.

Seda tuleb kindlasti arvestada ka planeerimisel ja ainete seostamisel.

Temaatilise perspektiivplaani jaotused võivad esimesel pilgul näida mahukate ja rasketena. Väljatöötatud plaani katsetamine Tallinna 4. keskkoolis viis õpetajad esialgu segadusse. Kui aga süveneti põhjustesse, mis takistasid plaani kiiret koostamist, selgus, et esmajärje-

korras seisavad raskused informatsiooni puudulikkuses ja selle kogumises.

Nendel õpetajatel, kes jõudsid temaatilise planeerimisega lõpule, on nüüd **ajareserv** ja, mis peamine, **kindlus** ja **perspektiiv** oma töös.

Temaatilise perspektiivplaani koostamisel on peamine:

■ jälgida täitmise korrektsust ja täpsust, et mitte teha tööd uuesti,

■ mitte dubleerida jaotusi kalenderplaanis ja tunni ülesehituse plaanis, s. t. ei tohi kokku viia staatilisi ja dünaamilisi jaotusi. See väldib iga-aastast plaanide ümberkirjutamist,

■ mitte karta pedagoogilise töö koostööd, vaid igati püüelda selle poole (mida rohkem õpetajaid töötab plaani kallal, seda täiuslikum see saab).

10., 12., 14. jaotus — «Õppevahendid ja seadmed», «Auditiivne ja visuaalne näitlikkus», «Didaktiline materjal» — koondatakse endasse näitvahendite loetelu antud teema kohta. Siia kuuluvad maalide reproduktsioonid, albumid, skeemid, diafilmid, grammofoniplaadid ja magnetofonilindid, filmifragmendid, fotokoopiad, ajaloolised algmaterjalid, ruumilised õppevahendid.

Jaotuses «Sifr» tuleb kindlasti ära märkida näitvahendite järjekorranumber kataloogis (või muu tunnus, et neid oleks hõlbus üles leida).

Kuidas, kus ja millal aineõpetaja näitvahendeid kasutab, selle otsustab ta iga tunni ettevalmistamisel. Tuleks arvestada ka seda, missugust teiste ainekabinettide materjali oleks võimalik kasutada.

Kabinetisüsteemile üleminekul tuleb luua koolis ühtne näit- ja didaktiliste vahendite kataloogsüsteem. Koolides kasutatakse kataloogimiseks reiterkaarte, mille abil on vajaliku näitvahendi leidmine ülevaatlik ja lihtne.

Arvel peab olema kõik tarvilik, hädavajalik. Jaotuses «Sifr» on vaja ära märkida, kas vahend on kooli oma või õpetaja isiklik. Kui koolil vahendit pole, siis selline arvestus koos temaatilise perspektiivplaaniga lubab ette kavandada vahendite valmistamise või ostmise, loob pers-

pektiivitunde ja plaanipärasuse kabinetide varustamisel.

Õppevahendite jaotusel nagu kirjanduse jaotuselgi on plaanilis-informatsiooniline iseloom.

16. jaotus «Diferentseeritud õppetöö, klassiväline töö õpilastega» peaks lähema igapäevasest koolitööst.

Ulatuslikku poliitilist kasvatustööd teevad koolis pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon, aineringid ja klubid. Ainuüksi leninliku arvestuse korraldamine nõuab ajalooõpetajate, klassijuhatajate, komsomoligruppide integreeritud tööd, et poleks dubleerimist Lenini teoste ja teiste poliitiliste teoste tundmaõppimisel. Programmid nõuavad õpilastelt uurimistööst alustega tutvumist, ettekannete koostamist ja nendega esinemist.

Tavaliselt teevad nad seda väljaspool kooli (õppetunde). Uuritakse kodumaa, -linna ja oma kooli ajalugu jne. Kõik see tuleb aga viia ühtsesse süsteemi. Näitena võiks nimetada kompleksset ekskursioonide ja matkade plaani 4.—11. klassini Tallinna 4. keskkoolis.

Ekskursioonide plaan on koostatud lähtuvalt vanuselistest iseärasustest, ainetevahelisest seosest ja õppeprogrammide nõuetest. Rakendatud ekskursioonide süsteem võimaldab maksimaalselt kasutada ürituse tunnetuslikku väärtust, välistab dubleerimist ja, mis peamine, koopereerib maksimaalselt pedagoogide tööd. Kui kool korraldab ekskursioone sellise süsteemi järgi, võib aineõpetaja jaotuses «Klassiväline töö» julgesti kirjutada seda, mis on klassijuhatajal tööplaanis, ja õppeprotsessis toetuda neile teadmistele, muljetele ja kogemustele, mida õpilased on saanud ekskursioonidel või matkadel.

Selliseid kompleksplaanide on otstarbekas koostada ekskursioonideks ka oma kodulinnas.

Planeerimist ja arvestust nõuavad riiklike pühade tähistamine, muuseumides käimine, kooli kroonika koostamine, õpilaste teaduslike konverentside korraldamine, sõjalis-patriootilised üritused ja internatsionaalne kasvatustöö. Hoolitsus ajalooliste mälestusmärkide ja vennahaudade eest, sõbralikud suhted teiste

liiduvabariikide ja vennalike sotsialismi-
maade koolide õpilastega kasvatavad
õpilaskonda nõukogude patriotismi ja in-
ternatsionalismi vaimus. Kõike seda hästi
tehes täidab õpetaja temale esitatud par-
teilise ülesande noorte kasvatamisel.

TUNNI ÜLESEHITUSE PLAAN

Tänapäeval vaadeldakse kogu õppe-
protsessi kui didaktiliste ülesannete süs-
teemi, mille sisu ja järjepidevus peegel-
davad õppematerjali omandamise loogi-
kat ja seaduspärasusi. On muutunud me-
toodikute seisukohad tunni struktuuri
kohta. Arvatakse õigustatult, et uue ma-
terjali käsitlemise võib jaotada järgmis-
teks etappideks: orienteerumine, tee-
masse süvenemine; ettevalmistus teema
omandamiseks; materjali esitamine; es-
mane kontroll; esmane süvendamine, vii-
mistlus; kinnistamine; põhivara tund-
mise kontroll; lõplik kokkuvõte, hinnang,
viimistlemine.

Alustades tunni ettevalmistamist, kasu-
tab õpetaja **temaatilist perspektiivplaani**,
mõtleb läbi ja fikseerib lühidalt tunni
struktuuri ehk käigu, määrab tunni tüübi
olenevalt valitud õppematerjali omanda-
mise etapist. Olenevalt teemast võivad
ühes tunnis olla kas mõned või kõik
eelnimetatud etapid.

Tähtis on jälgida õppematerjali oman-
damise loogikat ja seaduspärasusi.

Sõltuvalt eelnevast määrab õpetaja
õpilaste käsitlemise meetodid, vormid,
formuleerib ja määrab koduste ülesan-
nete ulatuse ja seda juba perspektiivis
(trükitud blanketid võimaldavad seda).
Koostatud plaan on jaotatud järgmi-
selt: aeg, õpetaja, õpilased (vt. lisa 2).

Tunni käiku läbi mõeldes, on vaja
õpetajal pidada silmas, mida teeb ta ise,
mida teevad kõik õpilased kogu 45-minu-
tilise õppetunni vältel. See plaan võimal-
dab planeerida diferentseeritud õppe-
tööd tunnis, analüüsida iga õpilase töö-
koormust, muuta see efektiivsemaks.

Tunni ülesehituse plaan on peamiselt
töö käigu plaan, sellepärast ei pea ega
tohi seda üle koormata liigse informatsio-
niga. Kooliloengute tekstid, jutustus-
sed, vestlused, tsitaadid, tahvli skeemid,
tabelid jne., s. o. peamine hoolikalt välja-

töötatud teaduslik informatsioon, on ots-
tarbekas põhjalikult kanda eraldi kaar-
tidele, et järgmisel korral ei peaks teksti
uuesti kirjutama, aga oleks võimalus
seda igal ajal taas kasutada.

Töö teadusliku organiseerimise spetsia-
listid soovivad kirjutada ainult kaardi
ühele küljele, jättes teise vabaks hilise-
mate märkmete tarvis. Kirjutada tunni-
konspektid vihikusse (kaustikusse) tähen-
dab neid üks kord kasutada ja jätta oma
arhiivi. See on iganenud võte ja ei lähtu
TTO printsiipidest.

Paljudes koolides kasutavad õpetajad
tekstide säilitamiseks perfo- ja reiter-
kaarte. Neid võib hoida samuti temaatil-
listes kaustades või kastides.

On väga tähtis, et pidevalt analüüsi-
taks oma tööd. Näiteks tuleks pidevalt
võrrelda töö vastavust kalenderplaanile
(eriti kontrolltöid, ekskursioone jne.).
Kui on lahkuminekuid, on tarvis välja
selgitada põhjused. On vaja jälgida, mis-
suguseks on kujunenud süsteem (või
vastupidi — süsteemitus) tunni tüüpide
määramisel; kas meetodid ei ole ühe-
kõlged, üksluised. Õpilaste koormuse
reguleerimiseks on kodused ülesanded
vaja märkida täpselt, selgelt, ligiläheda-
selt arvestada nende täitmise aeg. Kodu-
sed ülesanded võib ja ongi otstarbekas
diferentseerida.

Standardblankettide järgi on kerge
määrata õpilaste koormust koduülesan-
nete täitmisel kas ühe päeva või ühe
nädala ulatuses kõikides ainetes ja leida
võimalus koormuse ratsionaalseks arves-
tuseks ja reguleerimiseks.

Nagu nähtub eeltoodust, esitab stan-
dardblanketil plaan õpetajale kindlad
nõudmised ja tingimused, ühtaegu dist-
siplineerib teda.

Kui tunni plaan on hästi koosta-
tud, võib seda vajalike täiendustega
kasutada ka järgmisel õppeaastal.

JUHTIMINE JA KONTROLL

Kompleksse planeerimise süsteem aitab
kooli juhtkonnal operatiivselt ja väikse-
ma ajakuluga juhtida ja kontrollida.

Kui on olemas standardsetel blanketti-
del kalenderplaanid, võib väga kiiresti

saada ülevaate riiklike programmide täitmisest. Nii nagu plaanides, nii on ka tunniplaanis sünkroonselt fikseeritud, kus, millal ja missugused tunnid on antud või pole seda tehtud õigeaegselt. Veerandi lõpus märgib iga õpetaja tundide ärajäämise põhjused. Kooli juhtkond saab hinnatava materjali õppetöö organiseerimise, tunniplaan sobivuse, kooli päevarežiimi jne. analüüsiks.

Kontrolltööde graafik eespool toodud kujul annab kooli juhtkonnale võimaluse reguleerida õpilaste koormust, kasvatada neis vastutustunnet, korrektsust, distsiplineeritust. Õpilaste teadmisi näitavad kontrolllehed aitavad plaanikindlalt ja süstemaatiliselt jälgida õppeedukuse taset, saada andmeid õpilaste edasijõudmisest, programmi sisulisest täitmisest.

Tallinna 4. keskkoolis säilitatakse õppeedukuse kontroll-lehed ainete kaupa eraldi mappides õppealajuhataja juures. Neid võivad uurida kõik aineõpetajad ja klassijuhatajad.

On tavaks, et õpilased, kellel temaatiline kontrolltöö ebaõnnestus, teevad selle uuesti, ja ka kordustöö tulemuste kohta täidetakse kontroll-leht. Sel viisil saab kooli juhtkond jälgida tööd mahajääjatega, osutada abi nii õpetajale kui õpilastele.

Temaatilise perspektiivplaneerimise korral on võimalus õpetajaid abistada ühe või teise teema ettevalmistamisel. See aga annab võimaluse ennetada nn. halbu tunde.

Analüüsides temaatilisi perspektiivplaane veergude järgi ülalt alla, ühe aine ja mitme aine järgi, on võimalik juhtida süsteemi loomist, õppe- ja kasvatustöö protsessi pedagoogilist integreerimist.

Praktika on näidanud, et seesugune vigade ennetamine parandab loomingu- list kontakti juhtkonna ja õpetajate vahel. Niisugused suhted mõjustavad viljakalt pedagoogilise kollektiivi psühholoogiat, kahtlemata peegelduvad õpilastes ja muidugi kogu kollektiivi töös.

Ühtsed nõuded tunni ülesehituse plaanide koostamisel standardsetel blanketidel võimaldavad juhtkonnal saada kiiresti materjali õppeprotsessi kulgemisest, standardisusega oleks see peaaegu

võimatu. See annab võimaluse ühes aines või ainetes grupis jälgida tunni loogikat, analüüsida ja muuta vajaduse korral koduste ülesannete mahtu, levitada õpetajate eesrindlikke kogemusi õpetamise diferentseerimisel jne.

Kalenderplaamid, temaatilised perspektiivplaamid, ülekoolline õppe- ja kasvatustöö plaan, informatsioon hetkel valitsevast olukorrast moodustavad peamise osa koolisisese juhtimis- ja kontrollimisplaani. Väga mugav on seda teha standardsele kalenderplaani blanketile, aga arvestust pidada eraldi lehtedel. Meie kasutame selleks õppe- ja kasvatustöö arvestuslehte, millele märgime daatumi: mida kontrolliti, külastati; kelle tööga tutvuti (klass ja õpetaja nimi); plussid ja miinused kontrollitu kohta; ettepanekud. Täiendavad märkmed saab teha arvestuslehe pöördele. Kontrollides kalenderplaane, temaatilisi perspektiivplaane jt. võib eespool nimetatud blanketile märkida kontrollimise plaani aegsasti ette (näiteks õpetajate perekonnanimed, klassid, tunni teemad, eesmärgid, õpetamise vormid). Kui kaardid on varakult täidetud, on kerge jaotada ja teha korrektiivse töö mahu, mis on seotud kooli sisekontrolliga kas päeva, nädala või isegi kuu ulatuses. Samuti on hõlbus enesekontrolli teha, võetud ülesannete täitmist jälgida. Kui kõike ei õnnestunud täita, tuleb otsida põhjusi, mis takistasid sisekontrolli, informatsiooni kogumist kooli õppe- ja kasvatustöö kohta.

Niisugune võte säästab aega, moodustab süsteemi, annab hulgaliselt informatsiooni ja järelikult ka võimaluse teadlikumalt juhtida koolikollektiivi.

Temaatilised perspektiivplaamid annavad hädavajalikku temaatilist informatsiooni õppekabinettide varustusest õppevahenditega. Nüüdisajal, mil koolid lähevad üle kabinetisüsteemile, on vaja mitte ligilähedaselt, vaid täpselt teada, missuguseid õppevahendeid peab kooli juhtkond ilmtingimata muretsema ja milliste vahendite valmistamist ühiskondlikel alustel organiseerima. Temaatiline perspektiivplaan on nimetatud probleemi

kavandamisel ja lahendamisel tähtsaim dokument.

See süsteem aitab kindlustada koolides, kus on kabinetisüsteem, ühtsuse ka kataloogimises, mis on koolitöös TTO tähtsamaid printsiipe.

LÕPETUSEKS

Õppematerjali kompleksne planeerimine paremustab oluliselt õppe- ja kasvatus-tööd. Õpetajad, kes kasutavad seda süsteemi, saavutavad enamasti kõrgema õppeedukuse, sisustavad sihikindlalt ja teadlikult oma kabinetis õppevahenditega, valmistavad didaktilist materjali, kasutavad sagedamini õppetundides tehnilisi vahendeid.

Kompleksne planeerimine tõstab töökultuuri ja õpetajate huvi tänapäeva teaduse saavutuste vastu. Õpetajad säilitavad paremini õppematerjali, aja arvestamine on täpsem, õpilaste õppekoormust on võimalik paremini reguleerida ja neid teadlikult õppetöös ergutada. Õigeaegsemalt toimuvad ekskursioonid, laboratoorsed tööd. Kujunevad välja põhivara küsimused, mille aluseks on õpilaste teadmiste temaatiline kontroll ja arvestus.

Kompleksne planeerimine säästab õpetajate aega, aitab leida pedagoogilise töö koordineerimise ja integreerimise võimalusi.

Plaanide vormistamine standardsele blanketile annab tehnilised võimalused palju operatiivsemaks õpetamise ja kasvatamise juhtimiseks, annab täiendava hulga informatsiooni koolitöö analüüsimiseks, võimaldab õpetajate töö tootlikkuse suurenemist, standardiseeritud plaanide kiiret igakülgset analüüsi ja võrdlust, kontrolltööde graafiku kiiret koordineerimist veerandi alguseks, riiklike plaanide ja programmide täitmise operatiivset analüüsi. See võimaldab sise-miste reserveid leidmist õppeprotsessi organiseerimisel, materiaalse baasi tugevdamisel.

Raske on alustada, rajada süsteemi, kuid kui planeering selliselt on tehtud ja kui seda on teinud kõik õpetajad, siis see — lähtudes TTO printsiipidest — ongi kompleksne planeerimine.

Töö teaduslik organiseerimine ei ole lühiajaline kampaania, ei ole moodne harrastus, vaid on töö, millega on vaja tegelda süstemaatiliselt ja pidevalt, tõsiselt ja plaanikindlalt, ilma efektile rajaneva tulevärgita.

Kirjandus:

1. А. Адамеску. Нужна координация. «Народное образование», 1963, № 5.
2. А. Арсеньев. Уметь выбирать основное, существенное. «Народное образование», 1962, № 10.
3. Н. Г. Беляев. НОТ в работе преподавателя обществоведения. «Профессионально-техническое образование», 1969, № 8.
4. А. А. Вагин. Подготовка учителя к уроку истории в VIII—X кл. М., 1953.
5. П. В. Гора. Целевая установка урока и ее роль в решении образовательно-воспитательных задач. «Преподавание истории в школе», 1963, № 2.
6. В. Гузеев. О межпредметных связях. «Народное образование», 1962, № 3.
7. Н. Г. Дайри. Обучение истории в старших классах средней школы, М., 1960.
8. Н. Г. Дайри. Как подготовить урок истории. М., 1969.
9. М. Г. Захаров. Организация труда директора школы. М., 1971.
10. Л. Л. Каганов. НОТ преподавателя. Минск, 1972.
11. Ю. Козлов. Межпредметные связи в процессе обучения. «Народное образование», 1962, № 9.
12. А. Коковин. К вопросу о содержании и системе методики преподавания истории. «Народное образование», 1956, № 2.
13. Е. М. Плунгян. Из опыта тематического планирования. «Вечерняя средняя школа», 1963, № 4.
14. А. И. Стражев. Методика преподавания истории. М., 1964.
15. П. Смирнов. «Планирующая документация и НОТ», «Профессионально-техническое образование», 1963, № 2.

16. В. П. Стрезикозин. Руководство учебным процессом, М., 1972.
17. К. А. Филатов. Межпредметная связь в процессе обучения. «Вечерняя средняя школа», 1962, № 2.
18. Ф. Н. Шевяков. Тематическая проверка. «Вечерняя средняя школа», 1964, № 1.
19. А. Н. Щербеня. Научная организация труда, М., 1966.
20. H. Palamets, Õpilaste teadmiste kontrollimise metoodika ajaloo õpetamisel. Tartu, 1967.
21. H. Palamets, Uue aine esitamise metoodika ajaloo õpetamisel. Tartu, 1971.
22. H. Roosvee, Uued juhendid koolitöö planeerimisest. «Nõukogude kool» 1974, nr. 4.
23. I. Unt, Õpilaste iseseisev töö tunnis. Tallinn, 1966.
24. R. Virkus, Puudusi õpilaste teadmiste kontrollimisel, arvestamisel ja hindamisel. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 3.
25. Üldhariduslike koolide töö organiseerimise õiguslikud alused, Tallinn, 1973.
26. И. С. Марьенко. Организация и руководство воспитательной работой в школе. М., «Просвещение», 1974.

ET PEDAGOOG OLEKS KÕIGE UNIVERSAALSEM JA KAUNIM INIMENE RIIGIS...

HELGI ROOTS

Viimastel aastatel räägitakse ja kirjutatakse üha sagedamini õpetaja kutse-etikast. Miks? Ja mida see õpetaja kutsetöö eripära arvestades endast kujutab? Missugused on sellega seotud probleemid? Alljärgnevalt annaksin nendele küsimustele põgusa ülevaatevastuse.

Pedagoogiline eetika on peaaegu et kõige noorem (kui pidada silmas tema suhteliselt iseseisvat eksisteerimist ja arenemist) pedagoogikateaduse valdkond.

Pedagoogile esitatavate mitmete kõlbeliste nõuete päritolu ulatub tagasi niisama kaugetesse aegadesse kui õpetaja ja kasvataja kutsegi päritolu. Sellises rahvapedagoogikas on eetilised nõuded antud edasi vanasõnades, kõnekäändudes ja tavades. Kõigi aegade mõttetargad, teadlased ja pedagoogikateoreetikud on rääkinud pedagoogi osatähtsuse suurusest ja tema moraalsest vastutusest. Ent kuni käesoleva ajani ei ole õpetaja kutsetegevuse kõlbelised normid ja temale esitatavad moraalinõuded veel süsteemi viidud, neid on sõnastatud ja vaadeldud enamasti seo-

ses kasvatus, õpetuse, pedagoogi kutsealase iseloomustuse jt. küsimustega.

Nii ongi, et pedagoogilisest eetikast räägitakse ja kirjutatakse küll palju, kuid ainult empiirilisel, retseptlikult. Vahest vajab meenutamist, et pedagoogiline eetika kui termin hakkas võsuma alles 60-ndate aastate lõpul. Esimesed sellekohased monograafiad ilmusid 70-ndatel aastatel. Muide, pedagoogilise eetika probleemide ulatusliku arutelu korraldas «Utšitelskaja gazeta» 1968. aastal. Nimetatud diskussiooni tulemuste põhjal võttis NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia presiidium vastu otsuse, milles viidati arutatud probleemide elulisusele, nende printsiipiaalsele ja praktilisele tähtsusele, määrati kindlaks teoreetilise ja metoodilise töö suunad, soovitati õpetaja kutse-eetikat tundma õppida pedagoogilise hariduse süsteemis. Otsuses on öeldud: «Õpetaja nagu ka arsti, kohtuniku jt. sotsiaalne roll nõuab kutse-eetikat, mis tugineb kommunistliku kõlbluse normidele ja ühtaegu kajastab selle elukutse spetsiifikat ja sotsiaalset rolli.» (Vt. «Utšitelskaja gazeta», 21. september 1968.)

Pedagoogilise kutse-eetika kui marksistlik-leninliku moraaliteooria suhteliselt iseseisva valdkonna kujunemise tingisid järgmised asjaolud. Hariduse objektiivne kasvuprotsess meie maal avardab pedagoogiliste mõjutuste määra kogu ühiskonnale. (See kutsus esile ka tootmispedagoogika väljakujunemise.) Seoses teaduse- ja tehnikarevolutsiooniga haaratakse hariduse sfääri peaaegu kogu ühiskond, üleminekuga üldisele keskharidusele suureneb sirguva põlvkonna viibimise aeg õpetajate vahetu mõju all. See aga tähendab, et isiksuse kõlblise teadvuse kujunemine on endisest pikemat aega õpetaja mõjutada. Siit on arusaadav teadlaste püüd muuta ka õpetaja kõlblise palge kujunemise protsess juhitavaks.

Pedagoogiline protsess kujutab endast inimtegevuse liiki, ilma milleta on võimatu põlvkondade järjekestvus ja järelikult ka ühiskonna eksisteerimine ja arenemine. On teada, et ühtede või

teiste kutseülesannete täitmine nõuab inimesteit mitte ükskõik missuguseid, vaid üksnes kindlaid kõlblis-psüühilisi omadusi, tegusid ja tema lülitumist kindlatesse kõlblistes suhetesse.

Igal elukutsel on oma kordumatud situatsioonid, raskused ja vasturääkivused, mis tulevad lahendada tegevuses endas. See sünnitabki spetsiifilise moraal. Ja see spetsiifiline moraal nõuab tähelepanu ja tundmaõppimist, olgu see siis arsti või näitleja, majandusjuhi või õpetaja oma. Pedagoogilises tegevuses on kõlblisuse roll eriti suur, sest seal täidab moraal ise pedagoogilist funktsiooni: õpetaja kujundab suurel määral noorsoo vaimset maailma ja järelikult ka moraalsel palet. Õpetaja kätest ja pilgu alt käib läbi kogu meie maa sirguv põlvkond. Selles mõttes ei ole õpetaja otsustav figuur ainult õppe- ja kasvatustöö protsessis, vaid ka meie tuleviku kujunemise oluline tegur. Tuleviku, mis suuresti sõltub täna kujundatavast isiksusest.

Paljudes õpetaja kutse-eetika alastes töödes rõhutataksegi õpetajakutse eripära just selle «suunilusega tulevikku». Just see joon eristabki pedagoogilist tööd kõigist teistest tegevusliikidest, kus samuti olulist osa etendavad inimestevahelised suhted (tegevus näit. tervishoiu, teenindamise ja kunsti valdkonnas). Õpetaja tegevus kujundab inimesi, kes kahe-kolmekümne aasta pärast saavad ühiskonna põhiliseks aktiivseks jõuks, tema ehitajaiks ja juhtideks. Pedagoog peab juba oma töö iseloomu tõttu tooma tänapäeva need kõlblised normid, mis kajastavad moraaliprogressi tendentse. Seega nõuab kasvatusprotsess pedagoogilt isiksuse prognoosimist ja projekteerimist, kusjuures raskus seisneb selles, et kasvatada on tarvis inimest, kes oleks sinust endast parem, kujundada isiksust mitte juba olemasolevate eeskujude varal, vaid vastavalt praegusaja epohhi kõige progressiivsematele ideaalidele.

Õpetaja tegevus allub vähem kui ükski teine eelnevale reglementeerimisele ega mahu teenistuseeskirjade ja

šabloonide raamesse. Õpetaja töökulu ja tema tegevuse materiaalne resultaat ei leia vahetut kehastamist. See ilmneb otseselt kasvandike nii igapäevases kui ka alles tulevases tegevuses ning ei allu seetõttu täpsele arvestusele ja administratiivsele kontrollile. See suurendab usalduse määra õpetaja vastu, tingides ühtlasi vajaduse tema tööd moraalselt hinnata. Nii võib liialdamata väita, et pedagoogilises töös muutub oluliselt moraalise vastutuse tüüp ja ühiskonna usalduse määr töötaja vastu. See omakorda suurendab pedagoogilise eetika osatähtsust, mis ei sea oma eesmärgiks normide määramist ja kodeerimist vihjetega sellele, mida tohib ja mida ei tohi, vaid pedagoogil võimete väljakujunemist iseseisvaks moraaliorientatsiooniks oma kutsetegevuses. Siit tulenebki, et pedagoogiline eetika on esteetiliste teadmiste iseseisev valdkond, mis õpib tundma moraali kohta käiva marksistlik-leninliku teaduse printsiipide ja kategooriate spetsiaalset rakendamist pedagoogilises kutsetegevuses.

N. Jušmanova väitekirjas «Mõningad pedagoogilise eetika probleemid» (Sverdlovsk, 1968), mida peetakse esimeseks filosoofiliseks tööks pedagoogilise eetika olemuse kohta, on antud pedagoogilisele etikale järgmine määratlus: see on teadus, mille uurimisobjektiks on õpetaja kutsetegevuse moraalne külg, tema praktika kõlbeline hinnang ja selle tunnetamine eetika spetsiifilistes normides, printsiipides ja kategooriates.

Pedagoogilises eetikas õpitakse tundma ainult ühe elukutsegrupi moraali, mistõttu pedagoogilise eetika põhikategooriatel ja -printsiipidel, mis on üle võetud marksistlik-leninlikult moraali-teoorialt, on oma spetsiifiline sisu. Nii näiteks reguleerib humanismi printsiip pedagoogilises moraalises suhteid laste ja täiskasvanute vahel. Kui näiteks lukksepa või treiali humanism ei saa kanduda tema poolt töödeldavale esemele-detaillile, siis õpetajakutses on humanne suhtumine lastesse õpetaja eduka töö põhitingimus.

Sellega seoses oleks kõigil õpetajail vajalik ja õpetlik lugeda V. Suhhomlinski teoseid, mille eetilise südamiku moodustavad pedagoogilise moraali nõuete ja normide praktilise rakendamise teede otsingud. Suhhomlinski läheneb uut moodi meie ajastu koolile omase pedagoogilise humanismi mitmete piiride ja joonte hindamisele. Erilist rõhku pani ta õpetaja suhtumisele lastesse, direktori suhtumisele õpetajatesse. Rääkides Suhhomlinski osast meie aja eetilise-pedagoogiliste ideede arendamisel, ei saa mööda minna sellest kõlbelisest mõjust, mida avaldas tema enda isiksus (tema veendumuskindlus, ideelisus, piiritu armastus laste vastu). Oma raamatus «Kodaniku sünnid» on ta öelnud: «Ma olen pigem valmis laskma endal pea maha raiuda, kui lahti ütlemata sellest, mida ma räägin, mida õpetan oma kasvandikele. Ma näen õpetaja missiooni selles, et iga minu kasvandik saaks kodanikuks, oma kodumaa ustavaks pojaks, et ta oleks valmis surema oma kodumaa vabaduse, sõltumatuse ja ülevuse eest, et sotsialistlik kodumaa oleks ta südamele püha... Kuid iga mu kasvandik on seni veel laps. Pedagoogi üllas missioon on minu jaoks selles, et olla lapse õnne looja, et inimsüdamesse ei asuks mure ja kannatus... Sellele olen ma andnud oma elu.»

Üldiselt peab ütlemata, et mitmed autorid on püüdnud õpetaja kutse-eetikas fikseerida nii progressiivse ja üldinimliku iseloomuga nõuded kui ka need, mis tulenevad nõukogude kooli ees seisvatel uutest ülesannetest. Ent paraku on see valik eri autoritel küllaltki suvaline ja juhuslik. Seda enam, et «õpetaja isiksuse» dialektilises tervikmõistes peavad ideelis-poliitilised, kõlbelised ja pedagoogilised omadused olema vastastikuselt ühendatud. Neid üksikest lahusest lahus vaadelda pole küllap et õige.

Kõik autorid on aga üksmeelsed selles, et pedagoogi elukutse tähtsaim isearaus on pedagoogimeisterlikkuse, suure kõlbelise väärikuse, kohuse- ja moraalise vastutustunde lahutamatu ühtsus, monoliitsus.

Nüüd mõnedest õpetaja kutse-eetika probleemidest.

Kesksel kohal on pedagoogilises eetikas õpetaja ja õpilaste suhete vastastikune olemus. See on ka arusaadav, sest üks ole see koolitöö praktika juurprobleem. Nimetatu kohta on meiegi väljaannetes hulgaliselt materjali avaldatud, mistõttu ei räägita sellest siinkohal üksikasjalikult. Lubatagu teha ainult mõned vihjed vaidlusprobleemidele.

Väga palju kirjutatakse armastusest laste vastu, kuid seda mõtestatakse erinevalt. Ühed õpetajad kinnitavad, et pedagoogimeisterlikkuse kõrge tasemē võib saavutada ainult suure armastuse korral laste vastu, sellest, kes on laste vastu ükskõikne, ei saa isegi keskpärrast pedagoogi. Teised samastavad armastuse laste vastu suhtumisega õpetajakutsesse — õpetaja, kes ei armasta oma elukutset, ei armasta ka lapsi. Koolielu tegelikkus ei paku sellisteks arutlusteks piisavalt kinnitust. Leningradi psühholoogi N. Kuzmina tööde materjalid näitavad, et peaaegu iga seitsmes õpetaja ei ole rahul oma kutsega. Neid esmapilgul kahtlase väärtusega andmeid kinnitavad ka teiste autorite uuringud: bulgaarlaste andmeil tahtis elukutset vahetada iga kolmas algkooliõpetaja. Ent süngeid järeldusi, mida need arvud sisendavad, muudab oluliselt näitajate analüüs.

Selgub, et enamik tööga rahulolematuid on noorte õpetajate, eriti esimest aastat töötavate hulgas. Iga järgmise aastaga, vastavalt sellele, kui võrd saadakse üle raskustest ja omandatakse kogemusi, väheneb koolist lahkuda tahtjate arv. Teha rutakaid järeldusi, et need, kes pole rahul oma kutsega, ei armasta lapsi, oleks põhjendamatu ja kahjulik. Uuringud on näidanud sedagi, et armastus laste ja oma elukutse vastu võib õpetajal välja kujuneda alles esimestel tööaastatel. Seda enam, et armastus laste vastu on dünaamiline tunne, mis kujuneb lastega suhtlemise ja nendega kujunenud suhete mõjul.

Ma ei hakka siin ära tooma, mida paljud autorid on öelnud õpetaja armastusest laste vastu. Rõhutaksin va-

hest aga siiski: seda tunnet iseloomustatakse üksmeelselt kui kõigest õpetaja kõlbelistest tunnetest tähtsaimat. Õpetaja tõeline pedagoogiline kasvatus eeldab kõigi tema tegude teadliku eesmärgistatuse ja laste vastu ilmutatava targa armastuse ühtsust.

Mitmed autorid juhivad tähelepanu sellele, et vastastikuste suhete üldkõlbelisi norme rikutakse ka koolis. Põhjusteks on sageli vastuolud, mis on seesmiselt seotud töötingimustega koolis: õpetaja ja õpilaste vahel eksisteerivad ja jäävad alatiseks eksisteerima erinevused teadmistes, kogemustes ja sotsiaalses küpsuses — psüühiline distants, mis on tingitud asendist ja east, tunnete, maitse ja mitmete nähtuste hinnangute erinevusest. Osa konflikte on seotud töötingimustega klassis. Õpetaja püüab, et õpilased teaksid paremini õppematerjali, ilmutaksid õppimise vastu suuremat huvi, töötaksid rohkem. Õpilased aga tahavad, et ülesantut oleks vähem, et pandaks paremaid hindedeid, et ei esitataks rangeid nõudmisi. Harvad pole juhud, kus õpetaja õige tegutsemine viib selle tõttu, et milleski oli rikutud takti ja eetika nõudeid, täiesti ootamatute ja soovimata tagajärgedeni.

Kui näiteks õpetaja püüab õppematerjali parema omandamise nimel suurendada koduülesannete mahtu ja küsib endisest rangemalt, hakkavad õpilased ilmutama rahulolematust. Õpetaja ärritub ja karjub õpilaste peale. Viimased ei mõista teda ja näevad temas peaaegu et vaenlast. Teadmata õpetaja tõelisi tegevusmotive, näevad õpilased neis ainult subjektivismi, oma huvide kallale kippumist, ehkki tegelikult on kõik ette võetud just nende huvides. Eeltoodust peaks järelduma, et õpetajal tuleb orienteeruda mitte lihtsalt objektiivselt õigele käitumisele, vaid sellisele, millesse ka õpilased suhtuksid kui õigesse.

Pedagoogiline eetika ei rajane konfliktitu kasvatamise ideele, küll aga kinnitab, et moraalkonflikte ei saa lahendada administratiivsete abinõude või tahtesurvega. Seejuures rõhutatakse veel

ja veel kord, et õpetaja on ühtlasi kohustatud nägema ja mõistma noorte ja laste vigu ja möödalaskmisi ning suhtuma neisse kannatlikult, sest keevalise, otsiva ja alles õppiva noorsoo vead on — erilised, nagu sellele omal ajal viitas ka V. I. Lenin. Õpetaja ei tohi asuda solvatud inimese positsioonile, kui noored ei ole tema vaadetega nõus nii kiiresti, kui ta seda oleks tahtnud. Ta peab meeles pidama Lenini sõnu, et noorsugu on möödapääsmatult sunnitud sotsialismile lähenema teisiti, mitte seda teed ega selles vormis, mitte selles olukorras, nagu tuli minna tema isadel.

Samuti juhitakse tähelepanu sellele, et küllaltki madal on pedagoogiliste tavade üldistatuse tase. Nad kujutavad endast käitumise valmis etalone, reguleerides õpetaja käitumist kindlates situatsioonides, midagi soovitades või keelates. Näiteks tava vanemate klasside õpilasi teietada. Tava ei käi enamasti õpetaja käitumise sisu, vaid vormi kohta. Ja kuigi tava aluseks on alati mingi otstarbekus, siis võib see aja jooksul kaduda või ununeda, tava aga kestab käitumise traditsioonilise vormina edasi. Just tavade valdkonnas kohtame sagedamini kui näiteks normides ja reeglites oma aja äraelanud nõudeid, mis mõnikord on vastukäivad kogu pedagoogilise moraali süsteemile, kuid evides eelarvamuse püsikindlust, on osale õpetajaist kutsemoraali nõuete rollis. Näiteks — hoiduda kolleegi poole tema konflikti korral õpilastega, sõltumata sellest, kas tollel on õigus või mitte, mitte tunnistada oma vigu — õpetaja ei eksi, jne. Järelikult: selles valdkonnas on, mida revideerida.

Kogemused kõnelevad sellestki, et olemasolevate pedagoogilise moraali normide omandamine õpetaja poolt ei taga veel tema kõlbelis-pedagoogilist käitumist. Pedagoogiline kollektiiv ja tema juht, samuti iga õpetaja võib leida kõlbelise seletuse ja isegi õigustuse oma pedagoogiliselt ebakõlbelisele teguviisile. Näiteks: õpetaja kirjutab õpilase päevikusse märkuse ja nõuab va-

nematelt «abinõude rakendamist», ehkki teab hästi, et selleks on füüsiline karistus. Oma käitumist õigustab ta sellega, et peab töötama kontaktis lastevanematega, et see on tema õpetajakohus. Või: kolleegid soovivad õpetajal õpilasele täiesti äratreenitud «kahe» asemel välja panna «kolm». Seejuures avaldatakse talle moraalset survet: ««Kahed» jätavad meie kooli viimaste hulka! Kollektiivil on häbi...» Eeltoodust nähtub, et ükski iseendast ei saa moraalnõue veel kõlbelisuse kriteerium olla, s. t. moraalnõuded ei kujuta endast midagi absoluutset — need on muutuvad ja vastavalt ühiskonna ja haridussüsteemi arengule vajavad samuti uuesti hindamist, oma õiguse kindlaksmääramist. Siingi pakub pedagoogilise eetika valdkond meile rohkem arutlusainet.

Ülevaate võtaksin kokku nõnda: õpetajakutse erineb teistest mitte vähem tähtsatest selle poolest, et nõukogude kooli ette seatud ülesannete lahendamine sõltub suurel määral õpetaja isikuse subjektiivsetest omadustest. See omakorda ongi seadnud filosoofiale, psühholoogiale ja pedagoogikale ülesande sügavalt ja kõigeüldiselt tundma õppida mitte ainult õpilaste, vaid ka õpetajate kõlbelise teadvuse kujunemise protsessi. Lõpetaksin esimese hariduse rahvakomissari A. Lunatšarski sõnadega: meile on tähtis, et pedagoog oleks kõige universaalsem ja kaunim inimene riigis...

Kirjandus

1. Н. В. Кузьмина. Очерки психологии труда учителя. Л., 1967.
2. Э. Лебедева. О педагогической этике. «Народное образование», 1975, № 6.
3. В. А. Сухомлинский. Рождение гражданина. М., «Молодая гвардия», 1971.
4. В. И. Писаренко, И. Я. Писаренко. Педагогическая этика. Минск, «Народная асвета», 1973.
5. В. Н. Чернокозова, И. И. Чернокозов. Этика учителя. Киев, «Радянська школа», 1973.

EFEKTIIVSE SUHTLEMISE RESSURSID (ÕPETAJA MITTEVERBAALSE KÄITUMISE MÕNINGATEST AVALDUSTEST)

MILLI-IRENE PEDAJAS

Õpetaja on oma kutse tõttu väga kontaktne isiksus. Ta seisab päev päeva kõrval silmitsi erinevate suhtlemispartneritega: õpilaste, kolleegide, koolijuhtide, lastevanemate ja üldsuse esindajatega. Missuguseks kujunevad õpetaja sotsiaalsed kontaktid, oleneb paljuski tema suhtlemisoskusest.

Suhtlemises õpilastega on õpetajale üsna ühemõtteliselt ette heidetud tema paljusõnalisust (8; 4; 10; 18; 17). Kui õpetaja verbaalne käitumine on kõige valdavam ja olulisem aspekt tema kommunikatsioonis õpilastega, on vahetevahel vaja reguleerida õpilaste vastuseid, nende pertseptsiooni ja emotsionaalseid seisundeid ka teisiti, nimelt mitteverbaalsete signaalidega. Et seda teha, tuleb tunda mitteverbaalsete suhtlemisvahendite (silmad, näoilme, poos, žestid jne.)*

* Täieliku loetelu leiata Henn Mikkini artiklist «Lühike ülevaade mitteverbaalsetest suhtlemisvahenditest». Vt. «Nõukogude Kool» 1975, nr. 2, lk. 109 ja 110.

mõju mehhanisme. Kas oskame suunata oma käitumist, kui seda ei saada sõnad? Kui võrd suudame mõista vaikivat partnerit?

On teada, et esimesed otsustused inimese kohta on tehtud tema näoilme (mimika, silmad) põhjal. Selles arvatakse pioneeriks juba Aristotelest ja Platonit. Seejärel hakati huvi tundma inimese keha (poos, lähedus), eriti käte (žestid) vastu. Alles siis tuleb välimus: riietus, *make-up*, soeng (14). Nagu näeme, on inimest alati õigustatult rohkem huvitanud teise inimese ehne sisemus kui petlik välimus. Ka sõnadel, mille sisu on kõnelejale endale võõras (paljad sõnad!), on partnerile hoopis väiksem mõju kui verbaalsel käitumisel, mis on seesmiselt põhjendatud. See nn. seesmine põhjendatus ilmneb ka inimese mitteverbaalse käitumise sugestiivsetes avaldustes: näoilmes, silmavaates, žestides, hääletoonis jne.

Teaduslikes uurimustes loetakse mitteverbaalse käitumise avaldustest kõige efektiivsemateks füüsilist lähedust, rohket pilkkontakti ja naeratust kui igal pool mõistetavat tõendit sõbralikkusest ja nõustumisest. Käesolevalt peatumegi pikemalt kahel verbaalse käitumise avaldusel, mille teadlik suunamine võib õpetajale kasvatustöös mõningat kergendust tuua.

LÄHEDUS JA DISTANTS

V. Suhhomlinski (20) on öelnud, et kõige paremini mõjustab õpetaja oma kasvandikke siis, kui nende vahel puudub õpetaja laud. Arvestamata tunniväliseid võimalusi, on ka traditsioonilises klassisituatsioonis õpetajal võimalik valida sellist suhtlemise tsooni, mis on kasvatuslikult mõjusam. Tavaliste töösuhete puhul on õpetajal õpilastega peamiselt sotsiaalne distants, mille lähim faas on 120–210 cm, kaugem 210–360 cm. Lähimat distantsi iseloomustab koostöö, kaugemas faasis õpetaja lähedus enam soovitud mõju ei avalda. Mõjusam on

personaalne distants (lähim faas 45—75 cm, kaugeim 75—120 cm). See distants võimaldab tunnetada vastastikuseid suhteid ja suhtumisi hoopis selgemalt. Personaalne distants läheb mõjustamisprotsessis kergesti üle intiimseks distantsiks (vahetust kontaktist kuni 15—45 cm), millega kaasnevad taktilised * kontaktid, rohke pilkkontakt jne. Intiimne kontakt võimaldab õpetajal jälgida õpilase ilme detailseid muutusi ja ta võib hooilt korrigeerida interaktsiooni edasist kulgu. Sotsiaalse distantsi puhul, eriti selle kauges faasis, võib õpetaja tahtmatult teha vale järelduse, millest johtub teinekord palju kahju.

Uurimustest on teada, et lähedus, mille üks või teine inimene tavaliselt suhtlemiseks valib, on üsna konstantne. See sõltub paljudest asjaoludest. W. D. Leipold ja J. L. Williams on tõestanud, et ekstravertne isiksus valib enamikus intiimse distantsi, introverdid seevastu väldivad lähedust (3, lk. 32). Ekstravertid kalduvad ka suurema taktilise kontakti poole. W. D. Leipoldi andmetel tantsivad 85% ekstravertsetest partneritest põsk põse vastu introvertide 50% vastu. J. A. Meštšerjakova andmetel (19) varieerub personaalne distants soo ja vanuse järgi. Personaalne distants koduseks vestluseks on keskmiselt 120 cm, kusjuures distantsid on suuremad istuvate suhtlemispartnerite vahel, välja arvatud mehed, kes kaugenevad just seistes (istudes 70—156 cm, seistes 120—175 cm). Kõige lühem distants on noorte seisvate naispartnerite vahel (30—100 cm, istudes 55—100 cm), kõige kaugemal teineteisest asuvad noor ja elatanud naine (istudes 125—230 cm, seistes 120—125 cm). Naise ja mehe vaheline personaalne distants on J. Meštšerjakova andmetel 30—120 cm.

Ameeriklaste S. Heshka ja Y. Nelsoni andmed (9) on eeltoodule lähedased. Nimetatud uurijad väidavad, et meespartneritega võrreldes on naiste ja vastassoost suhtlejate puhul distantsi valik suurema tähtsusega. Noored ja vanad

seisavad omavahelises suhtlemises lähemal kui segapaarid (noor ja vana) või keskealised inimesed (kõige kaugemal seisavad teineteisest inimesed neljakümendates aastates!). Õeldut täiendab M. Argyle (3, lk. 329), väites, et samaealistel on kergem ka üksteist mõista, samuti sisse elada omaealiste gruppide.

Toodud andmed annavad kinnitust oletusele, et noortel õpetajatel toimub oma kasvandike mõjustamine ruumilise läheduse ja füüsilise kontakti kaudu loomulikult kui näiteks elatanud naispedagoogil, kellel on iseeneslik kalduvus valida kaugdistantse. Teades prokseeemika * mõju mehhanisme on võimalik ja kasulik distantsi teadlikult reguleerida. On teada, et distantsi lühendamise suurendab usalduse efekti, viib suhtlemises silmapaistvale avatusele ja vallandab positiivseid emotsioone. Lähedus soodustab taktiliseid kontakte (11), mis omakorda parandavad partneri suhtlemisvalmidust. K. B. Little (12) ütleb, et väiksem partneritevaheline distants assotsieerub positiivsete hoiakutega. Sama kinnitab ka A. Mehrabian (13).

Kasvatustliku mõjustamise seisukohalt on oluline ka see, millise asendi valib õpetaja, kui ta vestleb laua juures. Asendist kasvab välja vestluse orientatsioon, s. o. mida vestlusest loodetakse (kui partner valib koha ise) või sellest loota võib (kui koha näitab kätte teine partneritest). Peamised võimalused: kõrvuti laua taga, täisnurga all (ümber laua nurga), näotsi lähima distantsiga (üle laua) või näotsi suurima distantsiga (teine teises laua otsas).

R. Sommer (16) näitab, et suhtlemispartnerite asend määrab suhtlemise sisu. Kui koos on võistlevad või konkureerivad partnerid, asuvad nad peamiselt vastakuti, teine teisel pool lauda kas suurema või väiksema distantsiga. Domineeriv isiksus valib kaugema distantsi. Seega, kui õpetaja tahab eriti rõhutada oma üleolekut, asetab ta õpilase laua

* Termin *prokseeemika* (ruumi kasutamise) tõi teaduslikku kirjandusse ameerika etnograaf E. Hall. Tuletatud ladinakeelsest sõnast *proximus* (lähim).

* Ladina *tactilis* kombitav, kompimise abil tajutav, s. o. puutekontakt.

teise otsa, väiksema domineerimise puhul seab ta vestluskaaslase lihtsalt teisele poole lauda. Kui suhtlemise sisuks on koostöö, istuvad partnerid kõrvuti ühel pool lauda, mis soodustab personaalse distantsi ülekasvamist intiimseks. Tavaline vestlus, mis on orienteeritud sisule või algab juhuslikult, toimub peamiselt asendis ümber laua nurga, täisnurga all. Vestlus, mis on seotud tegevusega, kulgeb vastassuunaliselt, kerges diagonaalis, mitte näotsi.

VAADE JA PILKKONTAKT

Suhtlemisprotsessis kohtuvad inimeste pilgud pidevalt. G. Simmel (15) märgib, et inimesed vaatavad rohkem kui kuulavad. Vaade on sotsiaalse käitumise signaal. Kui näiteks õpetaja otsib kellegagi klassist kontakti, vaatab ta kõigepealt tema suunas. Vastuvaade tähendab valmisolekut või nõustumist astuda suhtlemisse. Nii tekib pilkkontakt. Pilkkontakt on G. Simmeli arvates nii oluline, et ilma selleta ei tunne inimene end kommunikatsiooniprotsessis täisväärtuslikuna. Tahab vaid õpetaja kedagi hetkeks tõrjuda, väldib ta esmajoones tema pilku, n.ö. suleb ennast tema ees. Pilkkontakti pidev vältimine näitab tõrjumist, otsesest lahtitütlemist partnerist.

M. Argyle ja J. Dean (1) on oma uurimuses selgitanud, et pilkkontaktil on suhtlemises mitmeid funktsioone. Vaate suunamine ja pilkkontakti loomine on eelkõige informatsiooni otsimine. On teada, et kuulaja pilgud on kestvamad kui kõneleja omad, suhe 3:1. Tavaliselt suunab kõneleja oma pilgu objektile siis, kui ta lauset lõpetab, et teada saada, kui võrd tema verbaalse käitumise signaalid päralt jõudsid.

Õpetajale on sellise tagasiside loomine eriti oluline. Kõigi eelduste kohaselt peaks kuulava õpilase vaade olema suunatud õpetajale. Kui õpetaja oma pilgu kuulajatele suunab, tekib pilkkontakt, ja õpetaja võib õpilase (õpilaste) vaatest välja lugeda kas positiivset või negatiivset kinnitust, nõustumist või mittenõustumist vms. Pilkkontakt osutab sellele, et tähelepanu on suunatud temale, suhtlemise kanal on avatud.

Võib aga ka juhtuda, et mõni õpilane vaatab õpetajast mööda. Pilkkontakt on katkenud. Nüüd peab õpetaja taipama, et enam ei kuulata, mis tal on öelda, s. t. see kanal on suletud. Õpilane saab informatsiooni teise kanali kaudu.

Õpilane väldib pilkkontakti ka siis, kui ta ei taha, et teda nähakse, ja otsib sellist kontakti, kui soovib olla nähtud. Seda tuleb kasvatusprotsessis eriti tähele panna, kui me tahame uurida ja mõista õpilaste käitumise motiive.

Pilkkontaktil on keskne koht sotsiaalsete suhete loomisel. Inimeste pilgus on emotsioonid: nii sõbralikkus kui vaenulikkus, armastus ja viha. Suunatud vaade tähendab juba hoiakut või teadlikustatud emotsiooni. Kui partneri hoiakud ei ole lausa isikut tõrjuvad ja on soov pilguga vastata, tekib pilkkontakt, mis võib emotsioonidest olenevalt soodustada või tõkestada edaspidiste suhete kujunemist. On tähelestatud, et külluslik pilkkontakt näitab soojust ja tähendab nõusolekut edasiseks suhtlemiseks.

Pilgu suund ja selle pikkus sõltuvad oluliselt veel suhtlemise sisust, individuaalsetest erinevustest ja vastastikuste suhete iseloomust. R. V. Exline (6) on sedastanud, et pilgud on püsivamad, kui arutatakse erapooletuid küsimusi ega puudutata isiklikke teemasid. Ka koolitöös võime märgata, et õpilased on suhtlemisele rohkem avatud, kui ei ole tegemist isiklike asjadega. Õpilase sisemusse, isiklikuni, ulatub õpetaja pilk väga harva. Kes selleni jõuab, teeb suuri avastusi.

Väga suured on individuaalsed erinevused. R. V. Exline'i andmetel (5) kasutavad naised mitmesugustes situatsioonides rohkem pilkkontakte kui mehed, nende pilgud on pikemad. N. A. Mobbsi uurimus (3, lk. 322) näitab, et ekstraverdid (kalduvad rohketele pilkkontaktidele. Võrreldes introvertidega on nende pilgud kaks korda pikemad (3,1 sek. 1,7 sek. vastu). M. Argyle kirjutab, et domineeriv isik vaatab teistele ülalt alla, katkestab pilkkontakti esimesena. Ta võtab endale vaateleja rolli: uurib teist külmalt ja kriitiliselt (3, lk. 324).

Pilkkontakti sagedane katkemine on iseloomulik domineerimise—allumise suhetele. Heade suhete nimel on domineerimisele kalduval õpetajal tarvis end teadlikult ülalt alla tuua. R. V. Exline ja L. C. Winters (7) märgivad, et vaade on partnerile kauem suunatud ka siis, kui too meeldib. Asjaolu on seletatav emotsioonidega. Kui õpetaja tunnistab, et ei taha sellele või teisele õpilasele vaadata, teist aga pidevalt imetleb, on selge, et ta pole nende suhtes üheselt häälestatud. Vaade on püsivam ka koostöö puhul, võistlevad partnerid vahetavad lühikesi pilke (6).

Kui partnerite suhetes on pinget, tõrutakse pilkkontakti sagedamini. Väga tuttav on olukord, kus kurjustava õpetaja ees seisev pois «ei tõsta silmi üles». See aga tähendab, et kanal on suletud ja suur osa sõnadest poisini ei jõua. Ta lihtsalt seisab õpetaja ees ära.

DOMINEERIDA VÕI ALLUDA?

Nii verbaalse kui mitteverbaalse käitumise avaldused on aluseks sotsiaalse käitumise stiili kujunemisele. M. Argyle (2) nimetab kaht vastandlikku stiili: afilieeriv (liitev, ühendav, kuuluvaks tegev) ja domineeriv (valitsev, üleolev) stiil.

Afilieeriv stiil sisaldab paljusid mitteverbaalse käitumise avaldusi, nagu füüsiline lähedus, taktiilise kontakti teatud vormid (käe õlale asetamine, peasillitus), pilkkontakt, naeratus, sõbralik hääletoon ja poos, nõustumist või heakskiitu väljendav peanoogutus. Afilieeriv isiksus on

abistav, enamikus teistest huvitunud, tähelepanelik partnerite suhtes. Kõneleb palju isiklikel teemadel, kuid laseb teisel vabalt rääkida, ei sega vahele. Oma poolsed laused põimuvad vestlusesse sujuvalt ja ladusalt. Kõne sisuks on peamiselt partneri tunnustamine, tema minapildi toetamine. On tõenäoline, et kõigi nende käitumisavalduste kooskasutamise puhul võivad nad alternatiividena üksteist kompenseerida.

Domineerivat stiili iseloomustavad lõõgastatud poos, enesekindel tõsine ilme, hästireguleeritud liigutused. Domineeriv isiksus räägib valjusti, kindla, otsustava hääletooniga. Hoiab kogu aeg juttu enda käes, katkestab teisi, et suunata vestlust oma soovi kohaselt. Annab korraldusi või kasutab teisi mõjustamise vahendeid, et teised esiplaanile kerkida ei saaks. Selleks hoiab kogu aeg tähelepanu pingsalt valvel. Domineeriv isiksus ei ole eriti huvitatud harmoonia loomisest partnerite emotsionaalsete seisundite vahel, tema käitumine orienteerub ülesannetele.

Ei saa nõustuda sellega, kui neid kaht nimetatud stiili esitatakse polaarsetena. Tegelikult on domineerimise vastandiks allumine. Nii domineerimist kui allumist võib omakorda kanda kõrge või madal afiliatsioon (vt. skeem 1). On erinevus soovis teisi valitseda, kamandada ja kontrollida või olla võimeline seda tööpoolest tegema. See, kes on võimeline, soovib, veenab, koordineerib, selgitab ja sugereerib (kõrge afiliatsioon) käskimise ja kritiseerimise (madal afiliatsioon) asemel.

Skeem 1.

		DOMINEERIMINE	
Madal afiliatsioon		analüüsib kritiseerib laidab arvustab vastutab	soovib koordineerib juhatab juhib algatab
		hiilib kõrvale mööneb loovutab taandub eemaldub	lepib nõustub võtab osa aitab kaasa kohustub
		ALLUMINE	
			Kõrge afiliatsioon

Alluv isiksus eelistab otsuste tegemisel jääda nooremaks partneriks, peab väga lugu teistest inimestest, teeb seda, mis need ütlevad. Sellest võib kujuneda ka sõltumine. Madala afiliatsiooni puhul saadab allumist teatav rahutus. Alluv isiksus tunneb end jälgitava rollis, seepärast valib partneritega kaugdistantse. Ta näoilme on pingul, poos kohmetu, liigutused katkendlikud ja nurgelised, pilkkontakt sageli madal. Tema kõne muutub kiireks, laused lühikeseks, tekib palju kõnevigu, hääletoon madaldub vaikseks, ebakindlaks sosinaks. Kõrge afiliatsiooni puhul võib alluv isik palju kasulikku korda saata: ta on hea käsutäitja, vastustundeline ja täpne töötaja.



Nimetatud sotsiaalse käitumise stiilid varieeruvad eri situatsioonides ja isikuti, sest käitumine on sama hästi isiksuse kui ka situatsiooni funktsioon. Täiesti stiilipuhast või ühesugust käitumist ei saagi olla. Inimest aitab kohanemisevõime: ta valib situatsioonile vastava reageeringu alternatiivide hulgast. Et õpetaja oleks efektiivne enamikus kasvatussituatsioonides, on tähtis osata kontrollida interaktsiooni protsessi. Ei pruugi olla domineeriv isiksus, kuid on tarvis hoida initsiatiivi ja pidevalt kontrollida oma mõju suhetele, partnerite emotsionaalsele toonile ja interaktsiooni sisule. Igapäevases käitumises läheb vaja palju sõbralikkust, loovat koostööd, mõjusat veenmist ja pidevat selgitamist. Õpetajatöös on palju raskeid situatioone, mis nõuavad takti. Peame arvestama, et ka õpilastel on välja arenenud pertseptuaalne tundlikkus selliste vähemärgatavate mitteverbaalse käitumise võtmete suhtes, nagu näiteks hääletoon või poos, rääkimata õpetaja ilmast, ja nad võivad neid üsna korralikult interpreteerida. «Ma ei ole midagi teile ütelnud!» ei tähenda õpilastele midagi, kui oleme end mitteverbaalselt juba avanud. Teinekord võib kogemata lendu lastud sõna heaks teha kahetsev žest või süüdlaslik naeratus.

Ei maksa karta eksimist, tuleb karta seda, kui me ei leia endas jõudu oma viga tunnistada. Meie eksimust nähakse nagunii.

Kirjandus

1. M. Argyle, & J. Dean. Eye-contact, Distance and Affiliation. — «Sociometry», 1965, vol. 28.
2. M. Argyle, The Psychology of Interpersonal Behaviour. London, 1967.
3. M. Argyle, Social Interaction. New York, 1969.
4. A. A. Bellak, H. M. Kliebard, R. T. Hyman & P. L. Smith. The Language of the Classroom. New York, 1966.
5. R. V. Exline, Effects of Sex Norms and Affiliation Motivation upon Accuracy of Perception of Interpersonal Preferences. — «Journal of Personality», 1960, vol. 28.
6. R. V. Exline, Explorations in Process of Person Perception: Visual Interaction in Relation to Competition, Sex and Need for Affiliation. — «Journal of Personality», 1963, vol. 31.
7. R. V. Exline & L. C. Winters, Affective Relations and Mutual Gaze in Dyads. — In S. Tomkins & C. Izard (eds.) «Affect, Cognition and Personality». New York, 1965.
8. N. A. Flanders, Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement. Washington, 1965.
9. S. Heshka, & Y. Nelson. Interpersonal Speaking Distance as a Function of Age, Sex, and Relationship. — «Sociometry», 1972, vol. 35.
10. Ph. W. Jackson. Teacher-Pupil Communication in the Elementary Classrooms. Chicago, 1965.
11. S. M. Jourard, & R. Friedman, Experimenter-Subject «Distance» and Self-Disclosure. — «Journal of Personality and Social Psychology», 1970, vol. 15.
12. K. B. Little, Personal space. — «Journal of Experimental Social Psychology», 1965, vol. 1.
13. A. Mehrabian, Inference of Attitudes from the Posture, Orientation and Distance of a Communication. — «Journal of Consulting and Clinical Psychology», 1968, vol. 32.

14. J. Ruesch, & W. Kees, Nonverbal communication. Los Angeles, 1956.
15. G. Simmel, Sociology of the Senses: Visual Interaction. — In R. E. Park & E. W. Burgess (eds.) «Introduction to the Science of Sociology». Chicago, 1921.
16. R. Sommer, Further Studies of Small Group Ecology. — «Sociometry», 1965, vol. 28.
17. Э. Антон. Исследование проблемы речевого взаимодействия на уроке в некоторых зарубежных странах. — Сб. «Измерения в исследовании проблем воспитания». Тарту, 1973.
18. Л. Гордин, В. Коротов, Б. Лихачев. Методика педагогического воздействия. М., 1967.
19. Е. А. Мещерякова. Экспериментальное исследование проксемического поведения. Курс. работа. Факультет психологии, МГУ, 1973.
20. В. А. Сухомлинский. И лес, и каждое дерево. «Правда», 4 января 1968.

EESMÄRGI PROBLEEM MUUSIKAÕPETAJATE ETTEVALMISTAMISEL

JÜRI PLINK

Kõrgema hariduse alases uurimistöös on viimastel aastatel märgata kvalitatiivselt uue taseme tekkimist. Luuakse uurimiskollektiive ja asutusi, kes tegelevad kõrgema hariduse olulisemate protsesside ja nähtuste süsteemse ja kompleksse uurimisega. Erilise sihipärasuse on omandanud uurimistöö pärast NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu ühist otsust 18. juulist 1972. a. «Abinõudest kõrgema hariduse edasiseks täiustamiseks meie maal».

Säärase keerulise ja dünaamilise sotsiaalse süsteemi, nagu seda on kõrgem haridus, uurimises on teiste probleemide kõrval küllalt suur tähtsus kõrgkooli eesmärgi probleemil. See on tihedasti seotud kogu pedagoogilise protsessi efektiivsuse tõstmisega, kuid sellest seisukohast siiski vähe uuritud. Needki tööd, mis küsimust käsitlevad, on teatud puudustega. Üheks olulisemaks neist peetakse hariduse erinevate etapieesmärkide ja õppeprotsessi tulemuste selgitusviiside vahelist nõrka seost (6, lk. 41).

Selle seose tekkimise üks eeldusi on eesmärgi probleemi mõistmine kõigi tegevõpetajate poolt. On vaja, et isiksuse igakülgne arendamine meie maa teaduse- ja tehnikarevolutsiooni tingimustes oleks õpetaja kujutluses kinnistatud mingite ideaalsete struktuuridena. Nende struktuuride täiuslikkus määrab oluliselt igapäevase õppetöö nõudeid ja tulemuste efektiivsuskriteeriume nii üldises keskkohas kui ka kõrgemas hariduses. Eesmärgi probleemi selgitamist tingivad ühelt poolt ühiskonna uued nõuded kõrgemale haridusele, teiselt poolt õpetamispraktika, kus puuduvad eesmärkidele vastavad täpselt formuleeritud efektiivsuskriteeriumid.

EESMÄRGI MÕISTE TÄPSUSTUS

Eesmärk on mõiste või kujutlus, mis ennetab inimese või ühiskonna teadliku tegevuse tulemust (4, lk. 5). Et eesmärk kuulub teadvuse nähtuste hulka ja teadvus peegeldab välismaailma, siis on eesmärgid objektiivse tegelikkuse peegeldused. Kuid inimese eesmärk on tegelikkuse keerukas ja sünteetiv peegeldus, mille sisuks on inimese sõltuvus loodusest ja sotsiaalsest keskkonnast. See sõltuvus avaldub põhiliselt vajaduste kaudu. Vajadus võib saada mõtetegevuse motiiviks, mille tulemuseks on eesmärgi seadmine. Eesmärk kujutab sel puhul mõttekujundit, mis peegeldab antud vajaduse rahuldamist tegevuses. Eesmärgi seadmisel avaldub eredalt teadvuse aktiivne loomus, kuid eesmärgil on alati ka teatud emotsionaalne värv. Eesmärk on seotud huviga. Viimane kujutab endast inimese tunnetustegevuse teatud tendentsi, mille teostamine annab rahulolu. Inimese eesmärk sõltub suuresti tema teadvuse ja emotsioonide seesmistest teguritest, mille kaudu välisegurid tegelikult toimivadki. Välises, objektiivses plaanis kujutab eesmärk endast veel reaalselt eksisteeriva võimalikkuse peegeldust. Kui eesmärk töötatakse välja objektiivseid võimalikkusi arvestamata, võib ta osutada mittesaavutatavaks. Sedalaadi eesmärkides lähtutakse ainult subjekti vajadustest ja soovidest. Võib

juhtuda, et eesmärgid ei arvesta küllalt täpselt reaalseid tingimusi ja võimalusi. Siis peegeldab eesmärk ainult abstraktsust võimalikkust, mis on õigustatud teatud perspektiivide väljaarendamisel.

Vahetuks tegevuseks seatud eesmärgid peavad tingimata peegeldama juba kujunenud reaalsust võimalikkust. Inimese eesmärkides põimuvad seesmised ja välised tegurid omavahel väga tihedalt, mistõttu nad esinevad jagamatu tervikuna. Eesmärgi sõltuvus seesmistest teguritest on püsivam; objektiivsete tingimuste mitteamestamine viib nii mõnigi kord eesmärkide mitterealiseerumiseni, olles rahulolematuse põhjustajaks.

MUUSIKAÕPETAJATE ETTEVALMISTAMISE ÕPPE- JA KASVATUSLIKUD EESMÄRGID

Kommunistliku ühiskonna eesmärgid uue inimese kujundamisel on filosoofiliseks baasiks igale konkreetsele ja spetsiifilisele õppe- ja kasvatusesmärkide tasandile. Paljud probleemid, mis tekiavad eesmärkide edutul realiseerimisel, algavad tihti eesmärkide tasandite mittemõistmisest igapäevases õpetamises. See väljendub igapäevaste õpetamise eesmärkide ebamäärasuses ja abstraktsuses. Tulemuseks on selgusetu ja katkendlik seos eesmärkide ja neile vastavate tegevuste vahel.

Muusikalise kasvatuses eesmärkides eraldatakse 4 tasandit (5, lk. 11): 1) ühiskonna üldised hariduse eesmärgid, 2) hariduse konkreetset ühiskondlikud eesmärgid, 3) programmi eesmärgid, 4) õppe-eesmärgid.

Eesmärkide kooskõla ja selgus kõikidel tasanditel loob eeldused haridustegevuse juhtimisele ja organiseerimisele, õpetamise ning õppematerjali ja -meetodite piiritlemisele ning soovitud tulemuste hindamise kriteeriumide väljatöötamisele.

Õppeplaani koostamisel tuleb silmas pidada kõiki nelja tasandit. Peale selle peab konservatooriumis mõistma üliõpilaste eripära ja muusika osa inimisiksuse arengus, tema seost õppeplaani teiste ainetega kui ka muusikaalamuse spetsiifilist olemust.

Meie ühiskonnas on **hariduse üldised eesmärgid** kindlaks määratud kõrgeimal üldistuse astmel ja välja töötatud marksismi-leninismi klassikute poolt. Luues teadusliku kommunismi teooriat, töötasid K. Marx ja F. Engels välja ka kommunistliku kasvatuseteooria alused. Kritiseerides XVIII—XIX saj. I poole pedagoogilisi kontseptsioone, hindasid nad kõrgelt Komensky, Locke'i, Rousseau, Pestalozzi progressiivseid pedagoogilisi ideid. Näidates XVIII saj. prantsuse materialistide ja sotsialistide-utopistide pedagoogiliste süsteemide ratsionaalseid aspekte, lahendasid K. Marx ja F. Engels pedagoogikale tähtsa küsimuse: inimolemuse ja looduse vahekorra. Töö, tootmine ja ühiskondlikud suhted osutuvad määravateks teguriteks inimese arengus ja isiksuse kujunemine on sõltuv kindlatest ühiskondlikest tingimustest ja suhetest. Sellest tulenevalt omandasid kasvatuseteooria, õpetamise ja hariduse eesmärgid uue sisu ja suunad.

Arendades hariduses, kasvatuses ja õpetuses marksistlikke ideid, rikastas V. I. Lenin nõukogude pedagoogikat uute faktidega proletaarsete revolutsiooni praktikast ja sotsialistlikust ühiskonnast. See võimaldas tal teaduslikult põhjendada kommunistliku kasvatuseteooria eesmärgi proletaarsete diktatuuri ja kultuurirevolutsiooni tingimustes. Et hariduse funktsioon uues ühiskonnas oluliselt muutus, siis allusid ka ühiskonna üldised hariduse eesmärgid nendele kvalitatiiivsetele muutustele ja ühilduvad orgaaniliselt kommunistliku ühiskonna üldeesmärkidega, mis on fikseeritud NSV Liidu konstitutsioonis, NLKP programmis ja NLKP XXIV kongressi otsustes. Meie ühiskond lähtub põhimõttest kasvatada uut inimest, kelles harmooniliselt ühinevad vaimne rikkus, moraalne puhtus ja keheline täiuslikkus (2, lk. 108).

«Kogu noorsoo õpetamine ja kasvamine peab teenima eesmärki kujundada uutes põlvkondades kommunistlikke töekspidamisi ja kommunistlikku moraali ning piiritut ustavust sotsialistlikule kodumaale.» (3, lk. 226.)

Vastavalt ühiskonna üldistele hariduse eesmärkidele töötatakse välja **hari-**

duse konkreetset eesmärgid. Need eesmärgid on tavaliselt kindlaks määratud haritud isiksuse soovitud käitumise kaudu. Isiksuse kujunemise lõppetapp langeb põhiliselt kõrgkoolis õppimise aega, mistõttu antud eesmärgid külgnevad ka kõrgema hariduse eesmärkide ja kõrgema hariduse sisu probleemidega. Kõrgkoolile on selle tasandi eesmärgid kokkuvõtlikult formuleeritud L. I. Brežnevi kõnes, mille ta pidas üleliidulisel üliõpilaste kokkutulekul 19. oktoobril 1971. a.: «Nõukogude spetsialist tänapäeval — see on inimene, kes on hästi omandanud marksismi-leninismi õpetuse alused, näeb selgesti partei ja meie maa poliitilisi eesmärgi, on saanud laialdase teadusliku ja praktilise ettevalmistuse, valdab täiuslikult oma eriala.

Nõukogude spetsialist tänapäeval — see on oskuslik organisator, suuteline praktikas rakendada töö teadusliku organiseerimise printsiipi. Ta oskab töötada inimestega, peab väärtuslikuks kollektiivseid kogemusi, võtab kuulda seltsimeeste arvamust, hindab saavutatut kriitiliselt. Ja muidugi on tänapäeva spetsialist kõrge kultuuriga ja laia eruditsiooniga inimene, ühesõnaga, ta on uue, sotsialistliku ühiskonna tõeline haritlane.» (1, lk. 439.)

Hariduse konkreetsete eesmärkide formuleerimine spetsialistile esitatavate ühiskonna nõudmiste kaudu võimaldab muuta eesmärgid otseselt rakendatavaks tegelikes õpetamisolukordades. Suurte teaduslike teadmistega, loova mõtlemisega ja marksistliku maailmavaatega — selline on sotsialistliku ühiskonna spetsialist. Kuid maailmavaate kujundamine toimub ka väljaspool auditoorset tööd. Kommunistlik kasvatus on mõeldamatu ilma noorte ühiskondliku aktiivsuse kasvata, milles küpsebki marksistlik maailmavaade. Meie ühiskond on huvitatud, et «üliõpilane kasvaks inimeseks, kel on kindlalt välja arenenud ühiskondlik erksus, kes ei suudaks end kujutleda seisvas väljaspool kollektiivi. See aga saavutatakse, nagu teada, hästi ja asjalikult korraldatud ühiskondliku tööga.» (1, lk. 442.) Selle tasandi eesmärkide panus seisneb selles, et nad konkretiseeri-

vad ühiskonna üldisi hariduse eesmäärke ja likvideerivad senise lõhe ühiskonna üldiste hariduse eesmärkide ja tegutsemistasanditel (programmi- ja õpetamisesmärgide tasanditel) olevate eesmärkide vahel. Samal ajal aitavad hariduse konkreetsed eesmärgid üle saada «traaditsioonilise hariduse» piiratusest, rõhutada tegutsemistasanditel ainult teadmiste andmist.

Niisiis, hariduse konkreetsed eesmärgid kujutavad endast ühiskonna poolt esitatud nõudmiste konkretisatsiooni vastavates ühiskonna tegevussfäärides. Kõrgema hariduse eesmärgiks sellel tasandil on ette valmistada spetsialiste, kelles teoreetiliste teadmiste ja professionaalsete oskustega ühinevad iseseisva loomingu- ja töövõime ning oskus inimestega suhelda, neid juhtida. Hariduse konkreetsed ühiskondlikud eesmärgid on lähtepunktideks programmi eesmärki-
dele.

Programmi eesmärgid esinevad juba tegutsemistasandil ja annavad üksikasjaliku suuna teatud aine programmile. Siin võime märgata ülekaalukat tähelepanu teadmiste omandamisele. Teadmiste mõistmist, oskuste, vilumuste omandamist, hinnanguid, hoiakuid ja aktiivsust tagavate eesmärkide läbimõeldust ja realiseerumist kohtame vähem. Seda seetõttu, et teadmiste testimine, hindamine on palju otsesem, lihtsam ja kergem kui õppurite mõistmiste, hinnangute, hoiakute, aktiivsuse fikseerimine. Programmi eesmärkide formuleerimisel tuleb aluseks võtta spetsialisti soovitava käitumise analüüsimisel saadud andmed (soovitava käitumise nõuded on aga fikseeritud hariduse konkreetsetes eesmärkides). Nende andmete põhjal ja olemasolevate teaduste saavutuste valgusel tuleb seada programmi eesmärgid, mis tagavad vastavad teadmised, arusaamad, hinnangud, hoiakud ja oskused, vilumused, harjumused selle programmi ulatuses.

Programmide üks suuremaid puudusi on, et nende eesmärgid ei taga keskkoolist kõrgkooli ülemineku pidevust. Veel enam, TRK-s on eri ainete programmid üldsõnalised, sageli ilma konkreetsete eesmärkideta ega soodusta süsteemsete

teadmiste, arusaamade, hinnangute, hoiakute tekkimist. Sellise olukorra ainus lahendus on programmi eesmärkide terviklik läbimõeldus ja seostatus kõikides ainetes ja kõigi Eesti NSV muusikaõppeasutuste (lastemuusikakoolid, muusikakoolid, muusikakeskkool, Tallinna Riiklik Konservatoorium) programmide omavaheline kooskõlastamine.

Programmide teiseks puuduseks on, et nad ei ole küllaldaselt mobiilsed tagamaks teaduse- ja tehnikarevolutsiooni tingimustes tekkinud nõudmisi kõrghariduse spetsialistidele.

Esinedes üliõpilaste üleliidulisel kokkutulekul, märkis L. I. Brežnev: «Sügavalt, täies ulatuses omandada kõrgema õppeasutuse programm-materjal on tähtis, tingimata tarvilik. Kuid sellest üksi ei piisa. On vaja õppida pidevalt täius-
tama oma teadmisi, arendada endas välja uuri- ja vilumus, omandada lai teoreetiline silmaring. Sellela on raske orienteeruda teadmiste üha suurenevas hulgas, teadusliku informatsiooni kasvavas tulvas.» (1, lk. 439.)

Tänapäeva kõrgkooli eesmärgiks on varustada kõrgema haridusega spetsialiste teadusliku mõtlemise oskuse ja loova suhtumisega. Programmi eesmäärke tuleb sisemise põhimõtteühtsuse ja pidevusega rakendada programmi kõikidel tasanditel (nii ühiskonna kogu muusikalise kasvatusprogrammi tasandil kui ka selle alajaotustes). Nende läbimõeldus on tagatiseks, et nad realiseeruvad konkreetsetes õppe-eesmärkides.

Selleks et **õppe-eesmärgid**, põhinedes programmi eesmärkidel, täidaksid oma ülesannet, peavad nad olema esitatud väga täpselt ja konkreetselt. Nende formuleerimisel peame silmas pidama õppeprotsessi 3 komponenti: õppematerjali — õppejõudu — üliõpilast. Sellest tulenevalt võime õppe-eesmäärke vaadelda õpetamisesmärgidena (õppejõu aspektist) kui ka õpieesmärgidena (üliõpilase aspektist). Nende adekvaatsus tagab õppe-eesmärkide realiseerumise. Oma eesmärkide formuleerimisel peab õppejõud teadma ja mõistma kõiki teisi eesmärkide tasandeid ning silmas pidama põhimõtteühtsust ja pidevust eesmärkide tasandite

vahel. Oluline on, et õppejõud mõistaks iga õpetamisfaasi osa kogu programmi eesmärkide saavutamisel. Iga eesmärkide tasand omakorda annab oma osa õppejõudude mõtte kristalliseerumisele, õpetamissuuna määrangule ja praktilisele õpetamisele. Konkreetset õpetamise eesmärgid peavad arvestama üliõpilaste õpivõimalusi (ka hinnanguid, hoiakuid, eesmäärke). Kuigi õppejõu ja üliõpilaste eesmärgid kunagi täielikult ei kattu, peavad nad olema ühesuunalised ja omavahel sobivad.

Õppe-eesmärkide läbimõeldus kõrgkooli mitmetel tasanditel on eelduseks õigete õpetamis- ja õpimeetodite, -stiilide valikule, samuti vastava õppematerjali valikule. Siinjuures peab märkima, et kunstialases kõrgkoolis on õppematerjali õige valik määrav kogu õppeprotsessile. See omakorda rõhutab õppe-eesmärkide läbimõeldust ja konkretiseerimise vajadust kuni õpitegevuseni.

Eesmärkide läbimõeldus on hädavajalik kogu konservatooriumi ainesüsteemide korraldamisel, juhtimistegevuse rajamisel ja tulemuste hindamisel. Loomulikult ei eita me paljude teiste tegurite mõju õppejõu ja üliõpilase koostööle, kuid eesmärgipärasus nendes tegevustes välistab teiste tegurite mõju juhuslikkuse ja võimaldab neid rakendada vastavate eesmärkide realiseerimisel. Teades üliõpilaste hinnanguid, hoiakuid ja rahulolu astet õppeprotsessis, võime suunata õpitegevusi selliselt, et toimub hinnangute, hoiakute muutumine uute väärtuste omandamise teel. Paljud üliõpilased, näiteks, on nüüdisaegse muusika vastu, sest neil on negatiivne hoiak selle suhtes, mis erineb traditsionaalsest muusikalisest väljendusest. See hoiak võib tuleneda traditsionaalse muusika pikaajalisest ainumängimisest; see võib olla ka õppejõu hoiakute peegeldus või hoopis muusikaliste väljendusvahendite või uue kontseptsiooni mittemõistmise tagajärg. Igal juhul takistab selline hoiak üliõpilase õpitegevust. Seega tuleb õppe-eesmäärke konkretiseerida vastavate õpetamise eesmärkidega hoiakute kujundamiseks. Tundes hoiakute kujundamise mehhanisme, tuleb neid muuta soovita-

vate esteetiliste väärtuste rikastamisel uute muusikaliste elamuste kogemustega.

Niisiis, konkreetsete õppe-eesmärkide väljatöötamisel peab õppejõud silmas pidama üliõpilase õpivõimalusi (teadmisi, oskusi, vilumusi, arusaamasid, hoiakuid, hinnanguid, võimeid jms.).

Kõrgkooli õppe- ja kasvatustöö planeerimine peab algama ühiskonna üldiste hariduse eesmärkide loogilis-filosoofilisest läbimõtlemisest ja konkretiseeruma liikudes vastavate õppetöö vormideni.

Põhiliseks kriteeriumiks nende püstitamisel on kõigi eesmärkide tasandite põhimõtteleühtsus, pidevus ja nende adekvaatsus üliõpilaste õpivõimalustega.

Kirjandus

1. L. I. Brežnev, Leninlikul kursil. 3, Tln., 1973.
2. Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programm. Tln., 1968.
3. NLKP XXIV kongressi materjale. Tln., 1973.
4. M. Makarov, Eesmärk ja vahendid. Tln., «Eesti Raamat», 1966.
5. Ch. Leonhard and R.-W. House, Foundations and principles of music education. New York, 1959.
6. Г. И. Батурина и У. Байер. Цели и критерии эффективности обучения. «Советская педагогика», 1975, № 4, стр. 41—49.

KOOL JA EETILIS-ESTEETILINE KASVATUS

LINDA NURMOJA

ESTEETILISE KASVATUSE ALUS JA HAARE

Esteetilise kasvatus e piirid ulatuvad kaugelt üle kunstilise kasvatus e piiride. Esteetilise hinnangu areng sõltub hulgast tegureist, mida on raske loetleda ja ka koordineerida. Siin on loodus, inimkäte loodu — arhitektuur, tootmis- ja elukondlik interjäär, masinad, igapäevased tarbeesemed; siin on ka kõikvõimalikud kunstiliigid, ka inimestevahelised suhted, nende ilu. Esteetilise kasvatus e sellist laia haaret taotledes tuleb laiendada ka õppeainete loetelu, mis võimaldavad esteetilist kasvatust. Seepärast peavad mõtisklused esteetilisest kasvatus e algama nende mooduste, liikide ja vormide valikuga, mis on kõige mõjusamad, tähtsamad ja hõlmavamad. Kuid tuleb ka silmas pidada, et meie ühiskonnas ei ole esteetiline kasvatus eesmärk omaette, ja teda ei saa lahutada kasvatus e teistest külgedest: poliitilistest, kõlbelistest, filosoofilistest jt. Kasvatus e ainsaks ja ühiseks eesmärgiks on ning jääb nõukogude inimese igakülgselt arenenud isiksuse ku-

jundamine. Iga asja alustades peab olema veendunud selle ilmingimatus vajalikkuses ja omama kindlat tahet selle lõpuleviimiseks.

Esteetilise tajumise üheks omapäraks on see, et me tajume midagi või kedagi kui ilusat, ülevat või inetut, koomilist, andmata endale aru, milks ta on niisugune. Me tajume siin vahetult. Inimese võime reageerida kasupüüdmatult helile, värvile ja vormiharmoniale ongi esteetiline elamus. See on emotsionaalne reaktsioon, võime saada esteetilisi muljeid ja neid läbi elada ning samal ajal elamusnauding ise. Marx nimetas esteetilisi tundeid vaimseteks tunneteks. Nad on alati seotud elamustega, emotsioonidega (rõõm, imetus, vaimustus, kütkestus).

Objektiivse sisu kõrval on siin tegemist ka inimese subjektiivse suhtumisega. Esteetiline meel ei ole inimesel sünnipärane, vaid on isiksuse kasvatus e tunnus. Psühholoogia tõestab, et kõigis on võimalik kasvatus e esteetilist tunnet. Eluprotsessis, ühiskondlikus praktikas kujuneb ja areneb kõigepealt elementaarne esteetiline tunne: värvi- ja vormitunne, helide kooskõla, tonaalsuse tajus. Elementaarne esteetiline tunne on baas, mille alusel isiksuse esteetiline kultuur areneb ja kasvab.

Nooruki esteetilise kasvatus e praktikas tuleb suuremat tähelepanu pöörata sellele elementaarne esteetilise tunde sihikindlale arendamisele. Pedagoogika õpetab, et ilutunde kasvatus e tuleb kõigepealt arvestada laste vanust, tunde arengu taset. Algklassides peab esteetiline kasvatus toimuma intuiitiivsel tajumisel esteetiliselt mõjuvate esemete, kunstiteoste abil, mitte abstraktsete mõistete, vanumatute tõdede näol. Siit algab ka esteetilise suhtumise haarde laiendamine elunähtustele: korratunne kui rahuldus koordineeritusest, sümmeetriast, proportsionaalsusest. Elementaarne vormitunne peab orgaaniliselt ühte kasvama lapse psüühikaga. Peab sellega kokku kasvama nõnda, et mitte väljastpoolt tulev korra ja ilu nõudmine, vaid sisemine rahuldustunne korra ja harmoonia ilust juhiks noori nende

igapäevases tegevuses, olgu kodus, koolis või töökohal. Meie olustikumiljöö kõneleb aga sellest, et siin on veel palju teha.

Esteetilised tunded rikastuvad ja arenevad seega inimeste ühiskondliku praktika, kasvatusprotsessis. Kuid selles kasvatuses kuulub otsustav osa kunstile. Marxi tuntud ütlus, et inimese muusikalisi tundeid virgutab ainult muusika, on aktuaalne ka praegu.

ESTEETILISE KASVATUSE SISU JA ÜLESANDED

Kommunistliku Partei programmis rõhutatakse vajadust hoolitseda väsimatult selle eest, et kõik saaksid esteetilise kasvatusena, et tagada kogu kasvava põlvkonna kõrge, esteetiline ja kehaline kasvatus. Siit tuleneb kogu ühiskonna arengu üldhõlmav suundumus. Sellest lähtudes peaksid selged olema kaks üldorienteeruvat põhimõtet:

■ esteetilise kasvatusena peavad kuuluma kõik pedagoogilises protsessis rakendatavad esteetilise mõjutamise vahendid;

■ esteetilist kasvatust ei tohi käsitleda suletud süsteemina, vaid õppe- ja kasvatusena koostisosana.

On vaja meenutada, et N. Krupskaja pidas väga oluliseks esteetilise kasvatusena kõige tihedamat seost töökasvatusega ning nägi selle kasvatusena elemente ühenduses kõigi ainete õpetamisega. Marxi järgi ei tohi inimene masina ripatsiks jääda, ta peab tootmise juhtijaks tõusma ja aina enam lähenema spetsiifilisele inime tööle — vaimutööle. Sotsialistliku ühiskonna kasvatusenaideaaliks saab olla vaid loovisiksus.

Õnneliku käega on õpetaja, kes suudab õpilased kunsti salakeele tundmiseni viia. See on keerukas ja läbinisti loov pedagoogitöö — ainult seda teed mööda võidakse kunstiväärtuste intiimsesse lähedusse jõuda. Kunsti on tarvis õppida. Kunstniku ideede maailm jõuab ainult selle vastuvõtja teadvusse, kes tunneb kunsti salakeelt, valdab kunsti vormi. Kunst ei sisalda vahetult eetilisi

norme, ent esteetilise reaktsiooni kaudu tõstab ta kõrbelist toonust, annab toitu humanistlikele ja sotsiaalsetele ideaalidele. Head omaks võttes suleme tee halvale. Põhjendatult on kasvanud huvi isiksuse humaansete joonte kasvatusena vastu õpilastes. Humanism tähendab õpetust inimese väärikusest ja väärtusest.

Esteetiline elamus on alati positiivne ning inimese tõeline areng ei ole mõeldav ilma esteetilise tunde kujunemisena. Inimese inimlik olemus on sellest, kuivõrd ta on rikas vaimset, kuivõrd ta oskab näha, läbi elada ning luua ülevat ja ilusat oma elus. Mõned võrdlevad esteetilist elamust lihtsa meelelahutusega, primitiivse naudinguga tööst vabal ajal.

Esteetilise kasvatusena ülesanne ei ole ainult parandada inimese elamis- ja kultuuritingimusi, peamine on inimene ise, tema saatus, tema inimlik olemus. Midagi ei ole halba selles, kui nooruk armastab kerget muusikat. Kui aga tema vaimsed huvid piirduvadki vaid sellega, siis on see halb. Ta ei ole võimeline inimkonna loodud mitmekülgset kultuuri iseseisvalt tajuma.

Teadmised ja ilu on inimese lahutamatud komponendid. Üks on redel, mille astmeid mööda inimene sammub tulevikku, teine aga tema seesmine ideaal ja tunde väljendus.

INIMISE TUNNETE JA SUHTLEMISE ILU

Milles seisneb inimese ilu?

Mitte igauks ei suuda kirjutada luuletusi, luua muusikat, kuid igauks on võimeline õppima ja õigesti tajuma tõeliselt ilusat igal elualal: igapäevases elus, ühiskondlikus tegevuses, suhtlemises teiste inimestega.

Ilu on inimene, kelle esimene eluline vajadus on töö. Ilu on inimene kollektiivist, kellele ühiskonna iga liige on sõber, seltsimees, kellele kollektiivi huvid on lähemad isiklikest.

Tõeliselt ilus ja õnnelik inimene on see, kes leiab aega tutvuda inimkonna kultuuriväärtustega. Kahju on inimes-

test, kes on arenenud äärmiselt ühekülgsest. Kõigil on meie maal avatud juurdepääs vaimsetele rikkustele. Peab ainult meeles pidama, et intellektuaalse pärandi saamine on palju suurem ja raskem töö kui igapäevane füüsiline töö. Vaimsed rikkused kogunevad järkjärgult, kuid see-eest ei saa millegagi võrrelda nende rikkuste omandamise rõõmu.

Ilus inimene tänapäeva tähenduses — see on igakülgsest ja harmooniliselt arenenud inimene. On vaja võidelda igapäevases koolitöös pedagoogide, lastevanemate ja koolinoorte silmaringi ja teadmiste sügavuse eest.

Üks vaieldamatult ilusamaid, suuremaid ja tugevamaid tundmusi on armastus. Inimene elab armastuse tarvis. Armastus on ühtlasi inimese ideaalide mõistmine. Inimene, kellel puuduvad ideaalid, ei ole täisväärtuslik. Feuerbach on öelnud, et keegi meist pole loodud õnneks, kuid me kõik oleme loodud eluks. Aga elu on armastus.

Armastav inimene näeb elus palju rohkem ilu. Kuid paljusid kütkestavad ja veetlevad peamiselt inimese välised omadused. Seepärast hoolitsevadki mõned tütarlapsed väga oma välimuse eest, püüavad igati oma kaunidust lihvida, unustades, et noorus ei vaja lisavärve. Nooruse loomulikud värvid on niigi eredad ja kui neile veel toone juurde anda, on see kunstilise mõõdutunde rikkumine ja ilu labastamine. Tütarlaps on palju meeldivam, kui nendele väärtustele lisandub sisemine kultuur, kui ta on haritud ja hästi kasvatatud. Iseenda teha on mõistuse ja tunnete ilu, mis annavad inimesele püsiva väärtuse.

Ilu mõju tunnetele on suur, kuid on olemas ka tagasimõju. Kõik, keda armastatakse, on kaunid. Selles on armastuse suur esteetiline ja ühtlasi kõlbeline jõud. Armastus sageli kujundab inimese ümber: jöhker muutub õrnaks, inetu ilusaks, hoolimatu hoolitsevaks. Selle järgi, milline on inimene armastuses ja kuidas ta suhtub armastusesse, võib näha, milline ta üldse on inimesena. See on erakordselt tähtis, eluline kri-

teerium, see räägib nii inimese kui ka ühiskonna arengutasemest.

Nimetatud probleem pakub koolielus suuri võimalusi arutlusteks ja vaidlusteks, sest perekond ja armastus on probleemid, mis pakuvad noortele suurt huvi.

Me suhtleme iga päev paljude inimestega — kodus, koolis, perekonnas jm. Nende suhete ilust või mitteilust sõltub meie meeleolu, töövõime. Head suhted rõõmustavad meid, halvad kurvastavad ja ärritavad. Me tunnetame ümbritsevate inimeste käitumise peenimaid varjundeid ja need mõjuvad meie enesetundele.

Koolitöös võiks meeles pidada: armastusväärne suhtumine ümbritsevatesse inimestesse (koolis kaaspedagoogidesse, õpilastesse, vanematesse) ei tekita mindeid täiendavaid kulutusi, ei riku inimese eelarvet, ei ole üle jõu käiv töö, vaid on väärtus, mida kusagilt osta ei saa, aga mis ometi pole limiteeritud. See on tasuta lisand elule, seejuures hiljem, kui ta muutub harjumuseks, toimib juba automaatselt, kaotamata seejuures oma õilistavat mõju. Sellist suhtlemisilu peaks iga pedagoog oma õpilastesse sisendama ja neis kasvatama, sest viisakas ja korrektne käitumine kaunistavad inimest.

Käitumise ilu ei ole midagi muud kui kommunistliku kõlbelisuse ja sügava vaimse kultuuri väljendus.

Sisemise kultuuri all me mõtleme eelkõige isiksuse kogu vaimset rikkust: eluliste huvide laiust, oskust iseseisvalt mõelda, haridust, kõlbelist puhtust, arenenud esteetilisi tundmusi ja maitset. Sisemine kultuur avaldub ka sellistes omadustes, nagu takt, tagasihoidlikkus, austus vanemate inimeste, naiste, laste vastu. Vaimse kultuuri juurde kuulub viisakus, oskus käituda seltskonnas, oskus vestelda, maitsekalt riietuda, meeldivalt tantsida, inimese keheline kultuur jm.

Sisemise ja välise kultuuri vahel on nii otsene side kui ka tagasiside. Hoolitsemine tundmuste väliste avalduste ilu eest võib anda tõuke inimese sisemisele

muutumisele. Kultuursus on inimese arenguastme näitaja. Hea maitse, oskus riietuda, ilusad maneerid, viisakus — kõik need on kultuurse inimese normaalsed omadused, mis täiendavad ta terviklikku olemust. Kui kõikidest inimlikest väärtustest võetakse ainult väline ilu, on see haletsemisväärne. Viisakus peab olema ehtne ja tagamõtteta. Siia juurde kuulub ka meeldiv, siiras naeratus.

Viisakuse puudumist sageli ei märgata, eriti ei märka seda noored. Kasvatamatus väljendub teiste inimeste huvide mittearvestamises. Nii toimib näiteks lärmakas noorpublik vagunis, abiks transistor, magnetofon, vahel isegi jämedused. Mõnel inimesel tungib elurõõm välja sellise jõuga, et ta laulab täiest kõrist oma lemmiklaule ja seda ka öösel — noorte vali laul kurdistab magava linna tühje tänavaid. On see huligaansus? Suguigi mitte, nad on suurepärased noored inimesed. See tuleneb tõenäoliselt sellest, et viisaka käitumise reeglid ei ole meil välja töötatud, aga neid küsimusi individuaalselt lahendada ei ole nähtavasti igapäevale jõukohane. Ja siis astub tegevusse väikeste laste, metsinimeste ja huligaanide lihtsaim seadus: «Aga mina tahan nii!».

Viisakas inimene arvestab teiste inimeste kalduvusi, maitseid ja harjumusi.

Lähedane viisakusele ja viisakusreeglite täitmisele on takt. Takt on oskus teha või ütelda midagi omal kohal, leida õige toon suhtlemisel inimestega.

Takt on mõõdutunne käitumises, mis rajaneb peenetundelisel ja tähelepanelikul suhtumisel inimestesse, oskus lähtuda mitte ainult oma, vaid ka teiste inimeste mõõdust, võime end nende kohale asetada.

Taktiline käitumine inimeste suhtes on omamoodi kunst. See on oskus näha inimesi, mõista neid ja hinnata, läheneda individuaalselt. Seega on takt targa inimese käitumise anne. Neid ande algeid, mis inimesel on olemas, tuleb arendada esmajoones just koolis. Taktitunne seisnebki selles, et saavutada vastastikustes suhetes kooskõla, harmoonia.

Mõnest inimesest kiirgab erilist psüühilist võlu — ta kütkestab teisi. Võluv

inimene võib olla ilus või hoopiski mitte ilus, kuid tema meeldivuse jõud ei vähene. Võlu — see on inimhinge iseärasus, inimese hingelaad, tema iseloom, tema suhtumine teistesse inimestesse. See peegeldub tema käitumises.

Meie ülesanne on kasvatada noortes mitte mingeid erilisi peeni maneere, vaid käitumist, mis on läbinisti inimlik, vennaalik, sõbralik, teistest lugupidav ja soe. Inimene, kes on õppinud inimestesse suhtuma hästi, ei rõõmusta ainult neid, vaid saab ka ise oma inimväärikuse tunnetamise naudingut osaliseks.

Esteetilise kultuuri kasvatamine on pikaajaline protsess. Rohkem oleks vaja propageerida kodukultuuri, olustiku ja käitumise norme ning printsiipe. Isiksuse ning ühiskonna esteetiline kultuur on lahutamatud, nad moodustavad dialektilise ühtsuse. Noortele, eriti koolinoortele, on vaja õpetada viisakusreegleid.

Isiksuse esteetilise kultuuri määrab kunsti ja esteetiliste esemete ning nähtuste mõistmise sügavus. Kunst on meie rahvale kättesaadav, on vaja vaid likvideerida esteetiline kirjaoskamatus.

Inimese esteetiline kasvatus — see on tema esteetilise suhtumise kujundamine kogu tegelikkuse suhtes. Seega ei seisne küsimus mingi erilise õppematerjali kooli sissetoomises, vaid eelkõige suhtumise kasvatamises.

Teadus, tehnika ja nelid tuginev tootmine loob vajalikke võimalusi kultuurseks elamiseks, kultuuri tõelise palge aga kujundavad inimesed, kes teadust ja tehnikat suunavad ning rakendavad — meie tänane noorsugu. Seepärast kujuneb meie kultuuri pale olenevalt noorsoo vaimsetest tarvetest, huvidest, ideaalidest ja maitsest, nende emotsionaalse sfääri sügavusest — nende seismisest kultuurist üldse. Ja kunsti tuleb võtta kui tänast erilaadset, mitte millegagi asendatavat kasvatustegurit. Kunst on emotsionaalsete kogemuste kool, inimese tundeelu arendamise spetsiifiline vahend ja sellena ning selle tõttu asendamatu. Kunsti tajumise toimel muutub kvalitatiivselt inimese ühiskondliku käitumise struktuur, tema suhtumine tegelikkuse nähtustesse. Kunsti tajumine aga toimub

alati inimese enese kaudu, enese samastamise kaudu teose kangelas või tema autori isiksusega. Samastamine on seda hõlpsam ja tulemusrikkam, mida lähedased on need tingimused, milles kangelane viibib, tingimused, mis vaatajat ümbritsevad. Seepärast vajab iga uus põlvkond oma variatsioone, oma Romeod ja Juliet.

Tundeharidus koosneb oma alg-, keskjä ülikoolist. Kõige enam aga vajavad noored kunstist saadavaid emotsionaalseid eneseleidmiskogemusi just igapäevastes olukordades.

MÕNINGAID NÄPUNÄITEID

Kasvatustöö on loominguine protsess, milles juhendatakse Kommunistliku Partei ja Nõukogude valitsuse direktiividest, kommunistliku kasvatus üldesmärkidest. Ühtaegu on kasvatusprotsess alati seotud konkreetsete tingimustega, mingi pedagoogilise ja õpilaskollektiiviga. Kasvatustööd, nii ka esteetiliselt kasvatust väärtustavad didaktika üldpõhimõtted: eea- ja jõukohasus, lähemalt kaugemale printsiip. Eelkõige on oluline konkreetse materjali, kasvatusöö ülesannete, sisu, vormi ja meetodite valik. Kõigiti on arvestatavad igas koolis väljakujunenud ja positiivselt väärtustatud kommunistliku kasvatusöö vormid ja traditsioonid, nagu tähtpäevade tähistamine, kirjandus- ja teatripäevad jt. Enne kui kooli esteetilis-esteetilise kasvatus programmipaan koostada, on vaja välja selgitada koolikollektiivi, õpetajate, õpilaste eelteadmised ja puudujäägid selles ning ka õpilaste kollektiivi kasvatusaste: sellealane anketeerimine, vastavateemalised kirjandid, tutvumine õpilaste talistega, vestlused, suhtlemisokuse jälgimine, vajaliku kirjanduse valimine.

Pedagoogikateaduse ühe tähtsama meetodina käsitame mitmesuguse raskustastmega eluliste situatsioonide loomist. Ülesannete, sisu, vormi ja meetodite kindlaksmääramisel tuleb arvestada tänapäeva koolinoorte ühiskondlikku ja psüühilist loomust, arvestades iga vanuseastme spetsiifilisi iseärasusi, klassikollektiivide iseärasusi ja ka individuaal-

sust, mida esteetilise kasvatusöö protsessis ilmingimata tuleb silmas pidada.

Plaan peab ette nägema aineõpetajate, lastevanemate, õpilaste, kommunistlike noorte, lastevanemate aktiivi ja loominguiliste asutuste jt. töötajate kaasatõmbamist kavandatu elluviimisse.

Tuleb anda konkreetseid ülesandeid klassijuhatajatele, aineringidele, pedagoogilist abi komsomoligruppidele ning pioneerirühmadele nende tegevuse kavandamisel.

Kasvatusprotsessile peab olema omane süsteemipärasus, kindel kord, järjestikku elluviidavate, seostuvate ja üksteisest tingitud ülesannete, vahendite, vormide ja meetodite tervikklikkus. See väljendub kõigepealt orgaanilises seoses õppetunnis tehtava kasvatusöö ja klassi- ning koolivälise kasvatusöö vahel. See väljendub õpilaste kasvatusliku mõjutamise jätkus väljaspool neid tegevusi, mida kool organiseerib.

Tähtis on kasutatavate tegevusliikide, -vahendite, -vormide ja -meetodite pedagoogiline otstarbekus konkreetse kasvatuskollektiivis, nende diferentseerimine ja individualiseerimine vastavalt vajadustele, võimetele, soovidele ning jõukohasus.

Kasvatusüritused paigutatakse ajaliselt nii, et lastekollektiivis oleks välistatud tegevusetus ning ka ettevõtmiste kuhjumine, oleks tagatud jõudude (õpilaskollektiiv, lastevanemate ja üldsuse aktiiv) maksimaalne rakendus plaani realiseerimisel.

Eelnimetatule järgneb õpilaste kasvatusulemuste arvestamine. Arvestus eeldab mitte niivõrd mingi lõplikult saavutatatu momentvõtet, kui võrd õpilaste pedagoogipoolses kasvatuslikus mõjustamises toimuvate muutuste dünaamika fikseerimist õpilaskollektiivis.

Edukast tundehariduse, ilumeele, maitse kasvatamisest võivad anda tunnistust õpilaste kirjatööd, almanahhid, seinalehed, tehnika- ja kunstiloomingunäitused, lugejate, teatri- ja muuseumikülastajate konverentsid, huvitavad ja sisukad taidlusõhtud ning käitumiskultuur, vaidlusõhtud, pressikonverentsid, agitbrigaadid jne.

Oluline ei ole ainult kasvatusülesannete sisu ja õpilaste tegevuse liik, vaid ka nende organiseerimismetod. On vaja igati kaasa aidata koolinoorte isetegevuse, aktiivsuse, kohusetunde ja initsiatiivi arendamisele, andes neile rohkem iseseisvust, vältida liigset administreerimist ja hooldamist pisiasjades.

Mida arvestada spetsiifiliselt eetilise-esteetilise kasvatustöö organiseerimisel?

Nõukogude esteetika vaatleb esteetilise kasvatuses eesmärke, s.t. esteetilise tunde arendamist ühelt poolt ja loomevõime kujundamist teiselt poolt dialektilises ühtsuses.

Esteetiline kasvatus algab inimese esteetilise tunde kujundamisest, mille aluseks on inimese eriline esteetiline suhtumine tegelikkusesse.

Esteetilise kasvatuses olulisema eesmärgi — väärtusorientatsiooni, mille üheks väljenduseks on esteetiline maitse, kujundamine toimubki esteetilise tunde arendamise kaudu. Kuid loomevõime pole mõeldav arenenud esteetilise maitseta.

Esteetiline kasvatus moodustab konkreetsete meetodite süsteemi, milles võib eraldada eri valdkondi:

■ esteetiline suhtumine töösse (koolis õppimisesse eriti);

■ esteetiline suhtumine olustikku (rõivastuskultuur, kodukultuur jne.);

■ inimestevahelised suhted (käitumiskultuur);

■ esteetiline kasvatus kunsti vahendusel (kunstiline kasvatus).

Esteetiline kasvatus laiemas mõttes haarab kõiki tema valdkondi, kitsamas mõttes tähendab kunstilist kasvatust. Kõik üldloetletud valdkonnad moodustavad lahutamatu terviku: ainult üheskoos aitavad nad inimisiksuse kujunemist esteetiliselt suunata.

Vahetult mõjutab inimese esteetilist maitset keskkond ehk olustik, mis moodustab esteetilise kasvatuses erakordselt laiaulatusliku valdkonna. Inimest ümbritsev keskkond jaguneb mikro- ja makrokeskkonnaks. Mikrokeskkond on lähim ümbrus: see on kodu, lähedased inimesed. Makrokeskkonna moodustab aga olustik laiemas mõttes, s.t. kõik see, millega inimene puutub kokku kaudsemalt.

Selleks on käitumiskultuur; rõivastus- ja kodukultuur, heakorras, kujundus jne.

Mis puutub koolides tehtavasse kasvatustöösse, siis märkame, et peaaegu panakse üllaste eetiliste töökspidamiste kujundamisele, s.t. käitumise sisule. See on muidugi väga oluline, kuid kasvatustöös ei tohiks unustada ka käitumise vorme. Käitumise etiketi kasvatamine ei tohiks ka puududa (lauakombed, korrektsus üldse ja kõikjal jne.).

Erilise esteetilise kasvatuses valdkonda kuulub kunstiline kasvatus, mida peetakse esteetiliseks kasvatuseks kitsamas mõttes.

Niisiis ei saa esteetiline kasvatus piiruda ainult kunstilise kasvatuses, ent kõik teised esteetilise kasvatuses vahendid on mõjusamad tänu kunstile. Just selles mõttes ongi kunstiline kasvatus hädavajalik ja teistest esteetilise kasvatuses valdkondadest lahutamatu.

Kirjandus

1. K. Marx, Fr. Engels, Valitud teosed, I kd. Tallinn, 1957.
2. Marksistlik-leninliku esteetika alused. Tallinn, 1961.
3. O. Kangilaski, J. Kangilaski, Kunsti kukeaabit. Tallinn, 1967.
4. E. Rehe, Vestlusi maitsest. Tallinn, 1970.
5. Metoodilist abimaterjali keskeriõppeasutuste klassijuhatajatele. Tallinn, 1974.
6. K. Leht, Esteetilise kasvatuses mõnest lähteprobleemist ja arengujoonest. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 4.

EMOTSIONAALSETE JA INTELLEKTUAALSETE ALGETE SEOS LASTE ARENGUS*

KONSTANTIN MIHAILOV

Üks tähtsamaid ülesandeid on nõukogude inimese harmooniline kasvatus.

Kuid üldhariduskooli õppe- ja kasvatusüsteemis on veel palju probleeme. Pole õigesti lahendatud järjestikune seos koolieelse kasvatus ja kooli õppeprogrammide vahel.

Koolipraktikas võib täheldada intellekti arendamise pooldavat tendentsi, ja seda pahatihti lapse emotsionaalse arengu arvel. Teaduse ja tehnika tormilise arengu puhul see tendents koguni kasvab. Selline olukord on teravas vastulus laste harmoonilise kasvatus ülesandega.

Nõukogude pedagoogika printsiipide alusel peab haridusprotsess sisaldama endas nii õpetust kui ka kasvatust, mis ühtses protsessis teineteist täiendavad. Kasvatus aga hõlmab lapse (õpilase) tundmuste kujundamist ja arendamist. Sellega tegeleb ka esteetiline kasvatus. Sellela, nagu kehalise kasvatusetagi, pole mõeldav inimese harmooniline arendamine.

* Eesti NSV kujutava ja tarbekunsti õpetajate II konverentsi ettekanne Tallinnas 1975. a.

Praktika andmed kõnelevad sellest, et kui alahinnata lapse tundmuste kujundamist ja arendamist, võib rikkuda tasakaalu intellektuaalses ja emotsionaalses sfääris viimase kahjuks. Sellest tuleneb lapse (hiljem aga nooruki, noorinimese jne.) ebapiisav vaimne areng või selle vaesestumine.

Koolieelses kasvatuses moodustab lapse tundemaailma kujundamine ja arendamine väga olulise osa. Siin peab kasvatus metoodika olema sihipärane ja panema aluse lapse emotsionaalsele ja intellektuaalsele arengule. Siit ka probleem: leida selleks kohased kasvatusmeetodid.

Sellelaadseid praktilisi katseid juba tehakse, ja nagu elu näitab, päris edukalt. Meenutagem siinjuures Mihhail Kravetsi erimuusikakooli Podolskis ja Aleksei Malkovi kooli Leningradis. Vastava metoodika rakendamine koolieelikute kasvatuses annab järjepidevalt häid tulemusi. Sedasama võib öelda meie 5., 9., 12. jt. lasteaedades tehtava töö kohta.

Lapse emotsionaalses arenemises kõige määravamaks on seni peetud muusikat ja kirjandust, vähe aga rõhutatud kujutatavat tegevust.

Ometi on visuaalne valdkond inimese tunnetuste ja emotsioonide põhiline allikas.

I. Setšenov pidas vajalikuks lapse tajust ja tundest mõtte tekkimise uurimist. Ta leidis, et tajude kogu kompleksist, mida inimene saab viie meeleorgani abil, kuulub $\frac{4}{5}$ nägemisele. See on väga tähtis. Täiel määral leiab see kinnitust koolieelsetes lastes, kes näevad kõike, panevad kõike tähele ja jäädvustavad oma mällu nähtust väga palju. See väljendub eredalt nende kujutatavas tegevuses (joonistamises, voolimises jm.).

Juba Aristoteles (384.—322. e. m. a.) arvas, et joonistusõpetus on väga vajalik kooli õppeaine, niisama nagu teised üldained, sest laps tunnetab selle kaudu ümbritsevat elu paremini ja elunähtuste kujutamise protsessis «elab üle äratundmise suurt rõõmu.»

Komensky, Pestalozzi, Prang, Tšistjakov ja paljud teised on näinud joonis-

tusõpetuses koolilaste arendamise tõhusat vahendit.

Lunatsarski koguni on öelnud: «Inimene, kes ei oska joonistada, on kirjaoskamatu.»

Tähelepanu väärib asjaolu, et just koolieelsete laste kujutav loominguline tegevus annab hulgaliselt häid tulemusi.

Kui me laseme koolieelsel lapsel õige aja mööda minna, siis hiljem algklassides me seda võimet enam taastada ei saa, välja arvatud üksikud andekad lapsed. Seepärast näiteks pannakse Jaapanis suurt rõhku laste koolieelsele kunstõpetusele. Seal joonistavad koolieelikud 4—5 korda nädalas.

Kunstõpetus peab toimuma emotsionaalsuse printsiibi kasutamise alusel, sügavalt emotsionaalsel taustal, — ainult sel juhul saavutame häid tulemusi.

Oletame, et meil on ülesanne lasteaias noorimas grupis (2½- kuni 3-aastased lapsed) joonistada näärripuu. Lasteaedes tehakse harilikult nii: näidatakse lastele näärripuu pilti, räägitakse neile näärripuust kõike, mis rääkida annab, siis näidatakse neile eraldi paberil, kuidas seda puud pintsliga värvides joonistada.

Võib aga teha teisiti. Ilus väike kuusepuu tuuakse lasteaeda, asetatakse kuskile ruumi sel ajal, kui lapsed on jaltuskäigul või magavad. Kuusekese oks-tele ja põrandale ümber tüve paneme vatti ning riputame selle peale naftaliini või mõnd särapulbrit ja valgustame prožektoriga läbi mitmevärvilise klaasi. Sellega saavutame illusiooni metsas lumega kaetud kuusepuukesest. Kui kõik on valmis, toome lapsed tuppä. Esimesel silmapilgul tekib suur hämmastus, hetk hiljem tormiline vaimustus ja meeleoluavaldu. Lapsed vaatavad nagu võlutult ilusat kuuske. Kasvatäja jutustab lastele, kuidas väike kuusepuu metsas kasvas ja näärivana ta sealt leidis ning tõi lastele rõõmuks. Siis teeb ta ettepaneku laulda kuusekesele laulu. Lapsed käivad ümber puu ja hoiavad üksteisel käest kinni. See on lastele meeltmööda, kogu oma olemusega elavad nad sellele kaasa. Kui tuju on tõusnud haripunkti, teeb kasvatäja ettepaneku joonistada

kuuseke mälestuseks või kingiks emale, isale, vanaemale. Lapsed kiidavad selleheaks ja asuvad tööle, et joonistuses väljendada kuusekese võlust saadud muljet.

Kui me kõrvutame laste töid, mis on tehtud sellises sügavas emotsionaalses seisundis, nendega, mis saadi lihtsalt kuuse pildi järgi joonistamisel, hakkab silma, et need tööd on täiuslikumad ja rikkamad just kujutatava objekti tunnetamise poolest.

Kui kasvatäja (õpetäja) kasutab seda meetodit järjekindlalt, tekib kasvandikel tagasiside emotsionaalse meeleolu järgneva kujutav-loomingulise tegevuse ootamise puhul.

Sellist psüühilist seisundit võiks nimetada emotsionaalseks eelhäälustuseks. See pole väga tähtis didaktiline alus mitte üksnes kunstõpetuses, vaid ka igas teises õppeaines, s. t. niisuguse õppeaine iga järgmist tundi oodatakse suure põnevusega.

Seesugune tunnetamise akt ongi just sellepärast väärtuslik, et selles arenevad kujutamisprotsessis rõõbiti tundmustega ka lapse mõtlemine ning mäluaparaat, s. t. laps areneb ka intellektuaalselt.

Kujutava tegevuse puhul kujunevad ja arenevad lapsel sellised tunnetuslikud võimed, nagu oskus näha (mitte lihtsalt vaadata) objekti olemust, jälgida, tähelepanelikult uurida kujutatavat objekti, võime meelde jätta, võrrelda, ette kujutada, abstraherida, analüüsida. Ja mis eriti tähtis, lapsel kujunevad loomingulised võimed: fantaseerimine, mahulis-konstruktiiivne mõtlemine ja kujutamisevõime.

Kõik need võimed mõjutavad loogilist ja abstraktset mõtlemist.

Võib kindlalt väita, et mingi teine meid ümbritseva elu tunnetamise meetod ei anna nii konkreetset tulemust tunnetatava objekti sööbimisel teadvusse kui objekti tunnetamine kujutamisprotsessis (s. o. joonistamisel, maalimisel, voolimisel jne.).

Siinjuures ei seata eesmärki, et lapsest saaks kunstnik (kuigi see pole andekamate laste puhul välistatud), vaid kõik

need võimed on vajalikud tänapäeva paljudel tööaladel (insenerid, arhitektid, konstruktorid, geoloogid, arheoloogid, füüsikud, keemikud, matemaatikud, kirurgid jt.). Näiteks ütleb aviokonstruktor Iljušin enda kohta, et kui ta ei oskaks hästi joonistada, poleks kunagi saanud luua nii keerukaid konstruktsioone. Ka kosmoselaevade konstruktor Koroljov oskas hiilgavalt joonistada. Joonistada peab oskama iga tootmisprotsessi ratsionaliseeriv tööline ja neid on meie maal miljonid.

On teada, et õpilased jagavad õppetunnid tavaliselt kergeteks ja rasketeks. Esimeste hulka kuuluvad kehakultuur, muusika, kunstõpetus jt. Teiste hulka — matemaatika, füüsika, keemia, võõrkeeled jne., seda nimelt oma kuivuse, konkreetseuse, täpsuse, tihti arusaadamatus ja seetõttu raskesti omandatavuse pärast. Negatiivsed emotsioonid võivad tekkida õpilastel raskete õppeainete puhul, positiivseid emotsioone kutsuvad esile kerged õppeained.

Rasketes tundides suureneb õpilaste psühho-füsioloogiline väsimus ja see annab end tunda eriti tunni viimasel 10—15 minutil.

Nõukogude teadlane S. Galperin märkib sellega seoses järgmist: «Tingimustik, milles korduvalt on tekkinud väsimus, võib muutuda tinglikuks kompleksärrituseks, mis kutsub esile väsimuse tundemärke ka ilma selle eelneva tööta. Näiteks, kui laps on mitu korda viidud väsimuse seisundisse õpperuumis või spordisaalis, siis juba ainult tema sisenemine sinna kutsub temas esile väsimuse tundemärke veel enne töö algust või kerge töö algul, mis kunagi varem väsimust esile ei kutsunud.» Ta ütleb veel, et tingimustiku muutmine kaotab väsimuse tingrefleksi. See tõestab, et teatud tingimustes võib tekkida tingrefleks ja selle taustal positiivne emotsionaalne eelhäälestus, kuid ka ümberpöörduvalt.

Siit võib teha järelduse: mida tõhusamalt ja läbimõeldumalt on loodud õppeprotsessi tingimustik, kus raskete tundide negatiivsed emotsioonid on tasakaalustatud ja kahandatud vaheldumisi kergete tundide positiivsete emotsiooni-

dega, seda edukamalt kulgeb kogu õppe- ja kasvatustöö protsess.

See tähendab omakorda, et selles mõttes suurt osa võiks etendada kunstõpetuse tundide arvu suurendamine kõikides klassides, ütleme 3—4 tundi nädalas. Selle tulemusena võib kindlasti oodata:

- 1) laste psühho-füsioloogilise koormuse väsitava mõju tunduvalt vähenemist ja
- 2) senisest suuremat laste intellektuaalset arengut, mis soodustab ratsionaalsete õppeainete paremat omandamist.

Et vabastada vajalikud 3—4 õppetundi, teeme ettepaneku lühendada kõigi tundide kestust 5 minuti võrra, s. t. tunni pikkuseks jääb vaid 40 minutit.

Nagu eelmainitud järeldub, ei kahanda selline tunni kärpimine sisuliselt mis tahes õppetunni edukust. Ka laste õppekoormust me ajalisel sellega ei suurenda, kuid vabanenud tunde kasutame produktiivsemalt.

Kunstõpetuse tundide arvu suurendamise positiivseid tulemusi võime täheldada juba praegu meie vabariigi mitmes lasteaias (5., 9. jt.) ning kunstikallakuga koolides (24., 46., 33. jm.).

Selle põhimõtte täieliku rakendamise perspektiive võiks kontrollida eksperimentaalkoolide baasil.

LASTE NÄITEKUNSTIALANE TEGEVUS KÕLBELISTE JA ESTEETILISTE VEENDUMUSTE KUJUNDAMISEL*

AIME KAHK,
Reola 8-kl. kooli õpetaja

Esteetiline kasvatus aitab kaasa noorte igakülgsele arenemisele ning nende isiksuse kujunemisele. Inimene, kes on vastuvõtlik ilu suhtes, püüab alati tuua omalt poolt midagi ilusat uue elu ehitamiseks. Ta võitleb aktiivselt kõige vastu, mis on inetu ja näotu, ning takistab selle mõjuläpääsu ühiskondliku elu kõikidel aladel nii suurtes kui ka väikestes asjades.

Võime emotsionaalselt reageerida ilusale, armastada ja hinnata ilusat ei ole inimesel kaasa sündinud. Seda võimet arendatakse eelkõige inimese sihikindla mõjutamise teel. Aluse sellele peame rajama juba varajases lapseas, muidu saadame ellu tundetud, kiretu inimese.

Soov lahti öelda argipäevast, tema piinavast tühjusest on edasiviiv jõud. Tänapäeva elu kiire tempo annab vähe tundeid nii täiskasvanule kui ka lapsele.

Ja kerkibki esile tundevaeguse probleem.

Küsitlusest «Nimetagem olukordi või sündmusi, mis on mõjutanud teie tun-

* 1975. a. pedagoogilistele loengutele esitatud töö.

deid», saadi huvitavaid andmeid, kus märgiti kirjanduse, muusika, filmide ja teatri emotsionaalset mõju.

Kahjuks oli aga 17% neid õpilasi, keda ei huvitanud miski.

Tänapäeva tehnika rakendamine annab määramatult hulga vaba aega, mida noored ei oska kasutada. Eriti kannatavad tundevaeguse all keskmise kooliea õpilased. 13—15 a. vanused, eriti poisid, käivad küll kinos, kuid otsivad eeskätt seiklusi ja eredaid muljeid. Veelgi halvem, kui nad neid muljeid hakkavad otsima halbade tegudest.

Just selles vanuses õpilasi peame oskuslikult suunama parema ja ilusama poole, sest pole inimest, kes selle poole püüelda ei tahaks.

Et 34% küsitletuist kõneles teatri kasuks, järeldame siit teatrietenduste kaalukat osa emotsioonide kasvatamisel.

Teatrisse minek loob erilise psüühilise seisundi, tekib uudsustunne, lahtiütlemine igapäevasest miljööst. Tekkivaid emotsioone ei pruugi häbeneda, sest teatrisõber on tavaliselt hingeline inimene.

LASTE NÄITEKUNSTIALANE TEGEVUS ERI VANUSEASTMETES

Kuidas koondada näitekunstihuvilisi, et neist kasvaks aktiiv teatrilase loominguga propageerimisel?

Parim näitekunstialase tegevuse vorm koolis on näitering. Oma töö iseloomult on näitering huvitavamaid, kuid ka raskemaid taidluse vorme. Raske on ta just organisatsioonilise ja tehnilise töö poolest. Ma mõtlen siin dekoratsioonide, kostüümide, rekvisiitide jms. valmistamist, valgustust, need teistel ringidel puuduvad.

Sellest hoolimata on koolis näiteringe vaja, sest see töö annab häid võimalusi noorte kommunistlikuks kasvatamiseks. Osavõtt näiteringist soodustab nooremate õpilaste huvialade mitmekesistumist ja teiselt poolt vanemate õpilaste tähelepanu koondamist nooremate elule ja tegevusele.

Koolides on kaht tüüpi näiteringe, mis koosnevad kas ühealalistest või eri vanuses õpilastest.

Esimesel juhul haarab näitering õpilasi ühest või paralleelklassidest. Siin saab arvestada õpilaste huvisid ja vanuselisi iseärasusi. Ringijuhil või klassijuhatajal on klassivälist tööd kerge siduda õppe- ja kasvatustööga. Kuid raskusi valmistab näidendi otsimine, sest väga harva leiame näidendi, kus tegelasteks on ainult ühevanused lapsed. Ka tegelasi on väheste õpilastega klassis raske valida.

Kuid õpilaste vanuse ja võimete suur yahe tekitab ka raskusi. Proovide koorumus ja meetodilised võtted, mis sobivad vanemale õpilasele, väsitavad nooremat. Samuti pole ühiseid probleeme, mis haaraksid ühtviisi nii 8. kui ka 3.—4. klassi õpilasi.

Eelnevast järeldub soovitus õpetajaile, kes alustavad tööd kooli näiteringiga: organiseerida koolis ring kõrvutiolevaist klassidest, näiteks 4. ja 5. kl. või 7. ja 8. klassi õpilastest.

Ei tohi aga unustada ka algklasse, sest on ju mäng (ka näitemäng) kõige lähedasem just nooremale koolieale.

Alustasin oma õpilastega 1. klassis väikeste dramatiseeringute ja instseneeringute nagu A. Rammo «Sitikas otsib öömaja» õppimisega, millega saavutasime tunnustuse koolinoorte taidlusülevaatusel. Jätkasime raskemate lavatükkidega nagu «Ühel äreval ööl», «Puuk», «Kris-tallfanfaar» jt.

Õpilastel tekkis huvi sõnakunsti vastu ning kui 7. ja 8. klassiga alustasime E. Svartsi «Lumekuninganna» õppimist, olid mu endised õpilased meelsasti nõus näiteringi tulema. Nimetatud lavastus vajab pikaajalist tööd, kuid selle tulemusena läks meil korda esinimine rajooni taidlusülevaatusel. Toredesti õnnestus ringi iseseisev peoõhtu, s. o. näidendi esietendus, mis kasvatas õpilastes kohusetunnet ja tõstis ringi autoriteeti koolis.

Näitering koolis on teatri algorganisatsioon.

Selle loomiseks on vaja umbes 20—25 õpilast. Suurema liikmete arvuga ringis on raske leida ülesandeid kõigile liikmetele. Saamata otseseid ülesandeid, kaob õpilasel huvi ja ta lahkub. Kui lavastuses pole kõiki osatäitjatena võima-

lik rakendada, saab neid kasutada tehnilises töös (kostüümide, valgustuse, dekoratsioonide jm. valmistamine), samuti dublantidena.

Ringi moodustamisel olen arvestanud õpilaste soovi, aga mõne sobiva õpilase meelitanud ringi, kus temast hiljem on saanud näiteringi entusiast. Rõõm on tõdeda, et koolis näitekunstiga tegelnud õpilased tulevad hiljem kultuurimaja näiteringi.

TÖÖ LAVASTUSEGA

■ **Näitejuhust enesest.** Teatritegemine koolis peaks olema suur rõõm: avastamisrõõm, töö- ja loomiserõõm, esinemis- ja andmisrõõm.

Seda ei tohi rikkuda mehaaniliste ja tuimade proovidega, ei tohi suruda maha õpilaste õhinat ja huvi taktitute märkustega. Õpilane on elav isiksus ja ainult sellele avab ta oma hinge, kes teda mõistab. Muidugi võib ta käsu korras laval istuda ja astuda, oma teksti maha vurristada, kuid sisemist põlemist ja aktiivset tegutsejat enam pole.

Suunamine olgu paindlik ja tiivustav, õpilast mõttetegevusele suunav.

Äärmiselt taktitu on öelda selliseid märkusi: «Halvasti. Tee uuesti.», «Ei, kõlba kuskile.», «Kuidas sa küll seda ei saa?» Vaja on tegevuse konkreet-sust. Ei aita suunamisel remarkidest «istub, räägib, tuleb», vaid vaja on täpsustada tegevust, nagu «kavaldab, ärritub, praalib, püüab aega võita».

Sellisest juhendamisest on kasu. Näitejuht-lavastaja peab olema ise sügavalt veendunud, et viga õpetab, tähendab — sellest on kasu. Pole midagi ohtlikumat kui nuhtlemine vigade ja möödalaskmiste eest. Peab teadma, et vead on lihtsalt ette nähtud, ilma et nad kedagi haavaksid või tapaksid. Tuleb uskuda õpilasest näitleja võimetesse.

Seega olgu meie töö eeltingimuseks hea tuju, mõistev ja seltsimehelik suhtumine õpilastesse.

■ **Repertuaari valik.** Paraku pole ainult hea tujuga võimalik kõike ära teha.

Kohe pörkame kokku esimese raskusega — repertuaaripõuaga. Kahjuks pole meie näitekirjanikud helled koolile sobivaid näidendeid kirjutama, eriti vähe on neid keskmisele koolieale. Sealsamas aga kurdamad, et just see kooliiga, eriti poisid, häbenevad käia teatris ega oska vaba ajaga midagi peale hakata. Kes on tekkinud olukorras süüdi?

Õpetajast näitejuht püüab muidugi repertuaari leida. On vaja, et näidend kajastaks tüüpilisi elunähtusi, oleks ereda tegelaskujudega ja, mis peaaegu kasvatav. Seejärel tuleb arvestada jõukohasust nii lavastajale kui ka osatäitjatele. Ei tule valida liiga lihtsaid näidendeid, kus probleemid peaaegu puuduvad. Töö niisuguste lavateostega on raske ja lavastus pakub vaatajale vähe. Nii mõnigi raskena tunduv näidend eesti klassikast on koolilaval täiesti mängitav.

Rohkem leiab repertuaari 4. ja 5. klassile. Neile sobivad näidendid, mis on avaldatud «Meie repertuaari» kaheksandates numbrites. Üks selline on Margus Tuulingu lustakas lugu «Sabad sõlmes», mille lavastus mul tänu sobivatele osatäitjatele õnnestus.

Hoopis suurem repertuaarimure on 7. ja 8. kl. näiteringiga. Selles eas vajatakse juba tähtsamaid ja põnevamaid küsimusi, kuid meie kirjanikud pole sellele vanusetasemele kirjutanud.

Hädast aitavad välja head muinasjutuainelised näidendid, näiteks «Kuri kuningatütar», «Kullaketrajad», «Lumekuninganna», «Tuhkatriinu» jt., kuid nende tekstide hankimine on omaette meistritöö. Nende näidendite probleemid pakuvad huvi ka 7. ja 8. klassi õpilastele ning võimaldavad teha mõnesugust kasvatus-tööd. Usun, et minu parimad on just nende näidendite lavastused.

■ **Esimene proov.** Näidendi valikule järgneb lavastaja kodune töö, s. o. analüüs. Selleta ei oskaks me õpilasnäitlejal aidata mõista tema poolt kujutatavat tegelast ega teda ümbritsevat keskkonda.

Lavastaja peab endale täpselt ja konkreetselt selgeks tegema teose ainevalla, teema, ajastu. Järgnevalt tuleb selgitada

faabula, s. o. sündmuste ahel sellises järgnevuses, nagu ta autoril on antud. Kui leiame sõlmkohad, ei tule lavastus hall.

Karakterite uurimisel leiame nende elulood ja iseloomu kujundanud tegurid. Otsime iga tegelaskuju juures, mis on talle kõige omasem, s. o. avame karakteri tuuma. Näiteks Pipi Pikksukk on tugev, julge, heasüdamlik, helde, äkiline, humoorikas. Aga kõige olulisem on ta fantaasiarikkus. See on Pipi karakteri tuum.

Kogu see töö on hea lavastuse eeltingimus. Seepärast tuleb esimesteks proovideks valmistuda erilise hoolega.

Kõige olulisem on aga esimene kohtumine, s. o. tulevase osatäitja esmane kokkupuude näidendiga, sest emotsionaalne mulje näidendist mõjub suuresti õpilase õigele enesetundele laval.

Vähemolulised pole ka tingimused, milles see kokkupuude toimub, seepärast peaks esimesel proovil valitsema püülikkus. Kui võimalik, teha proov mitte klassis, vaid pioneeritoas või ringiruumis, kus seada üles näitekirjaniku portree, kasutada lilli ruumi püülikumaks muutmiseks jne.

Näidendi ettelugemisel ei tohi karakterid ette «ära mängida» ega anda materjalile mingit omapoolset värvingut. Kindlasti peab esimene tutvus näidendiga toimuma jaotamata rollidega, vastasel korral kipub tulevane osatäitja esimesest lugemisest peale kuulama ainult oma rolli, märkamata näidendit tervikuna.

Otsekohe pärast lugemist, n.-ö. värskeid jälgi mööda, on kasulik alustada kuuldu kohta arutlust sellest, mis neile meeldis, mis erutas, mis tekitas kahtlust. Jutuajamise eesmärk on — kollektiivse mulje talletamine ja õpilastest näitlejate emotsionaalne häälestamine

Nüüd järgneb osade jaotamine, mida on soovitatav teha ringi aktiiviga, lavastaja esitab omapoolsed ettepanekud, aktiiv omad. Vaidluste tulemusena osad jaotatakse. Kui aga esimestel proovidel selgub, et oleme üksinud, vahetame osatäitjad, kuid seda võib teha ainult esimestel proovidel.

■ **Tegevusliku analüüsi meetod.** Meie tänapäeva kiiresti arenevas elus otsitakse uut ka teatritöös. Uute lavastuslike võtete otsingul ja iseseisvalt mõtleva näitleja kasvatamisel on leitud, et pikaajaline «lauatagune töö» sisaldab ohtlikke tagajärgi. Pikkadel lauatagustel proovidel lahkasid näitejuht ja näitlejad tulevase lavatüki üksipulgi läbi, kuid tulemus: näitleja läks lavale ja alustas ikka kõike otsast peale.

Vaja on panna näitleja juba esimestest proovidest peale kohe tegutsema.

Nii kujunes välja tegevusliku analüüsi meetod, s. o. tarastusproovidel hakkas näitleja mõtlema ja olukorda analüüsima koos liikumisega. Et näitleja saaks hakata konkreetsetl tegutsema, tuleb «mõtteluure» teel leida tegevuse eesmärk ja luua tingimused, milles tegutseda. Järgneb «tegutsemisluure».

Praktiliselt käib töö nii: loetakse stseen või pilt läbi, tehakse selgeks, mis toimub, kuidas keegi sellesse suhtub, millised on tegelaste omavahelised suhted, ja pannud raamatud kõrvale, mängitakse see kõik improvisatsiooniliselt läbi. Näiteks «Tuhkatriinust» stseen 2. pildist, kus poolõed valmistuvad lossipeole minekuks ja seejuures tülitsevad.

■ **Võtteid karakterite avamiseks. Etüüdid.** Eelnimetatud meetodi rakendamine nõuab harjutamist, nõuab eelnevaid etüüde. Viimastega tuleb alustada iga ringitundi, iga proovi, et õpilased muutuksid füüsiliselt vabaks, lõdvestaksid ennast pingest.

Ideaalse näitleja tegevus sarnaneb lapssemänguga liivakastis. Laps suhtub sellesse kui tõelisusse. Etüüdide mõte ongi see. Tuleb õpilasnäitlejaid uskuma panna seda, mida nad teevad, ja sunnata mõtlema, kuidas teha. Tuleb last õpetada nägema lampi või prožektorit ja suhtuma sellesse kui päikesesse. Tuleb meeles pidada vahendid, mille kaudu midagi teeme. Mõtlemise kaudu tekivad tunded endal ja teistel.

Harjutavaid etüüde võib alata kujuteldavate esemetega: kirjutada kiri, avada üks mingil eesmärgil, juua haput mahla, süüa magusat saia, võtta tint sulapeasse,

aga tindipott läheb ümber, korjata mett marju, näha seal ussi jne.

Tähtsal kohal on etüüdid rütmile (rütm — pulss, tempo — kiirus). Siia sobivad näiteks sellised etüüdid: istumine, ootamine rahulikus asendis, kahtlane kröbin, praksatus, lõhe tekkimine lakke, ärevus, kiire lahkumine ruumist või rongi ootamine üha kasvava ärevusega, sest hilinetakse aktusele. Hiljem järgnevad etüüdid partneriga.

Etüüdidega aitame õpilastel keskenduda, s. o. saavutada avalikku üksiolekutunnet, unustada, kes ta tegelikult on. Vastasel korral nad närveerivad, mõtleavad oma keha asendile ega suuda koondata tähelepanu.

Näidendi läbimängimisel etüüdide kaupa välistame olukorra, et proovidel õpilane takerdub ja esitab küsimuse: «Mis ma nüüd pean tegema?» Kui aga juba etüüdide ajal on õpilase mõte ergutatud otsima lahendust, oma tõlgitsust, peaksid olukorrad selged olema. Osatäitja teab, kuhu ta läheb, mida teeb, miks ta nii teeb ja milline on ta meeleolu. Kui see kõik pole autoripoolses tekstis alati silmatorkav, tuleb endale «lavatagune elu» välja mõelda. Fantaasiat osatäitjail jätkub. Proovidel sündinud tegevuse vormi tuleb hoida ja kasutada.

Hiljem, kui algavad proovid tarastuses, tuleb eelnenud töövõtteid süvendada ja katsuda tekst meelde jätta. Teksti tuupimine on kahjulik. Põhiline on märkusõna partnerile.

■ **Sõnaline ja mõtteline tegutsemine laval.** Suured näitlejad nagu Hugo Laur, Ants Eskola, Jüri Järvet jt. oskavad rollis olla. Jüri Järvet sünnib igal etendusel nagu uuesti. Hugo Laur on suurepärase nii komöödias, tragöödias kui ka luuletuste esitamisel. Oskus olla avalikult üksi on meisterlikult käes Ants Eskolal.

Et saavutada killukene nende näitlejate meisterlikkusest, peame tegema õpilastega visa ja pingelist tööd, sest sinepiivast võib kasvada hiigelpuu.

Alljärgnevalt mõned tegevusjuhendid, kuidas sõnaline ja mõtteline tegutsemine ühendada.

Näitleja on tegutseja. Ta ei tohi olla

ühtegi minutit passiivne, ka siis, kui ta ei räägi. Asjata kardetakse pause. Stanislavski märkis, et laval jälgitakse tihti just seda, kes seisab ja vaatab. Vaja on kõnelda silmadega, sest silmad on hinge peegel. Partnerile tuleb otsa vaadata elavate silmadega. Kõne silmadega võib olla hellitav, igatsev, tappev. Silmade arendamiseks saab kasutada alljärgnevaid võtteid: pigistada silmi kinni ja teha lahti (nägu kortsutamata) 10 korda; üks silm kinni, teine lahti ja nii vaheldumisi avada; kõndides vaadata küljele ja siis üles-alla veidi aega.

Hinge peegel olgu selge, see annab meeldivust ja loob niite inimeste vahel.

Kuju loomist alustadagi näo, just silmade kaudu. Panna õpilased uskuma oma tegevusse. Kõik tegelase mõtted peavad saama tema omadeks, püüda pügeda oma nahast välja ja uue naha sisse, s. o. kehastuda ümber. Õpilastele anda kohanemisel nõu: teeme proovi algul oma sõnadega. Vältida «ette mängimist», anda ainult visand, kuidas teha.

Füüsiline tegutsemine laval peab olema samuti konkreetne. Edasi-tagasi jalutamine, meeleheiteliste käte ringutamine või murdmine, asjade tõstmine ühest kohast teise pole eesmärgiga tegutsemine, on stamp, mida peab kartma. Vaja on teada, et iga lavaletulek on kindlasti seotud kindla koha ja meeleoluga, niisamuti äraminek, mille rütm sõltub sellest, milleks minnakse.

Mõtteline tegutsemine laval, s. o. olukord, kui tegelane otseselt tekstist osa ei võta, on kõige raskem. Siin on tegemist sisemonoloogiga, s. o. jutuaajamisega isendanga. Mõttelise tegevuse ajal püütakse leida olukorrast väljapääsu. Vahel võib lasta seda vaikivat kõnet isegi sõnastada.

Suhtlemisel partneriga ei tohi lubada tühje pause, mis lavastust venitavad. Üldreegel olgu: mõelda ja anda hinnang partneri tekstile tema tegutsemise ajal, mitte alles lause lõpetamisel mõtlema hakata. Muidugi on laval vaja ka mõttepause, kuid need olgu eesmärgistatud. Lihtne meeleolutsemine laval ei vii tegevust edasi.

Kui me suudame panna õpilased laval õigesti tegutsema ning partneriga suhtlema, oleme pannud nende lavateele kindla ja õige aluse.

■ **Kõnetehnikaga** tuleks alustada iga proovi, et hääli hakkaks helisema vabalt. Alustagem hingamisest, sellele järgnevad hääleharjutused ja huulte treening. Iga eesti keele raskemale häälikule on spetsiaalsed harjutused, näiteks r-hääliku puhul — *Ära naera narri, narr ajab turja turri, kerib vurrud kerra, ajab naeru nurja* või huulte treeningus esitada järjest kiirenevas tempos — *Rigoletto libretto on libretode libretto*.

Kõnetehnilisi harjutusi võib ka kirjan- dusest leida.

■ **Terviku, s. o. ansambli ühtsuse saavutamise**. Kogu töö lavastusega jookseks tühja, kui unustaksime, et ühtne heatasemeline ansambel on näitekunsti üks kõrgemaid kriteeriume. Kui lubame laval «solistidel» tegutseda, ei saavuta me tervikut. Ei maksa hiilata juhuslike stseenidega, kuigi see õpilastele rohkem meeldiks. Tuleb osatäitjatele sisendada, et «vaja on mängida näidendit, mitte rolli», s. o. leida oma koht lavastuses kui tervikus, mitte ansamblist välja hüpata.

Terviku saavutamine on lavastaja põhiline töö.

KASVATUSTÖÖ NÄITERINGIS

Esteetiline kasvatus on kommunistliku kasvatustöö lahutamatu osa. Õpilaste igakülgset arendamist saab edukalt teostada taidluse mitmesugustes vormides.

Näitering taotleb noorte vaatajate ja ringi liikmete kasvatamist. See on terviklik protsess, mille üksikud lõigud on omavahel seotud. Peatun kõige olulisemate juures: kollektivismi kasvatamine ja kõlbeline kasvatus.

Kogu näiteringi töö on sisuliselt juba kollektivismi kasvatamine. Lavastus õnnestub alles siis, kui kõik kollektiivi liikmed selle eest võrdsest võitlevad.

Ringi töö õige korraldamise puhul ei saa näiteringi liikmete hulgas tekkida «ässasid» ega «primadonnasid». Muidugi on «solistide» tekkimise oht alati olemas

ja ringijuhil tuleb mõnigi kord pidada võitlust kollektiivi ühtsuse eest.

Kõige sagedamini esineb enese tähtsakstegemist mõne osa õnnestumise ja kaaslaste kiituse tagajärjel. Kui õpilane ise ei mõista, et tema edu sõltus näidendi autorist, kogu kollektiivi mängust, siis tuleb temaga vestelda nelja silma all.

Teiselt poolt on vaja rõhutada, et iga tegelase pingutuseta jääksid meie saavutused tulemata. Isegi kõige väiksema osa täitja annab tervikule oma kaalu. Tuleb ette juhtumeid, kus viimasel minutil haigestunud õpilast asendab ringi liige, kes õpib osa pähe poole päevaga ja päästab nii kogu etenduse. Just sellisele kollektiivi liikmele kuulub suurim tänu, sest temata oleks teiste töö null.

Näiteringi ühisüritused, nagu teatripäeva organiseerimine, teatrietenduste ühiskülastus, teatris proovide nägemine ja lavatagusega tutvumine — neil on kollektiivi liitmisel suur tähtsus.

Kui näitering ei anna iseseisvat etendust, siis ta polegi omaette kollektiiv. Alles esietendusele eelnenud pinges kasvab kollektiiv. Segaeeskavaga ülekoolilistel pidudel puudub see erutus.

Näiteringi esinemine väljaspool kooli või õnnestunud osavõtt ülevaatustest süvendavad ringi monoliitsust.

Olenevalt näidendi sisust saab edukalt korraldada vestlusi eetilistel teemadel, kasvatades ausust, sõprust, seltsimehelikkust, töökust jm.

PEREKONNA OSA

Kui suure huviga jälgivad lapsed televiisoris lastesaateid! Veel suurem huvi on aga siis, kui päris teatrisse minna, sest minek ise ja uus miljö on omaette elamus.

Tee teatrisse ja huvi äratamine näitekunsti vastu peavad algama varakult, vähemalt 3-aastaselt. Laps armastab ju mängida ja peab oma mängu tõeliseks. Tema liivakastiloomad ja -majad on nagu «päriselt», mitte «mängult». Kui pisipoiss või -tüdruk näeb nukuteatris või lasteetendusel hunti põrsakesi taga ajamas või Karabas-Barabasi Buratinot tulle heitmas, väriseb ta erutusest ja

elab kogu hingest laval toimuvale kaasa. Kodus aga püüab ta ise «teatrit teha», olles ühtaegu lavastaja ja näitleja mitmes osas. Kuulake last, kui ta vabas mänguhoos mängib läbi terved fantaasiarikkad dramatiseeringud, moonutades toredasti häält.

Hea ja kurja piirjooned on lapsel selged juba enne 7. eluaastat ja kui vanemad pole selle ajani oma last kordagi teatrisse viinud, on nad tema üldise arendamisega ja tundemaailma avardamisega hiljaks jäänud. See annab tunda nende laste juures, kes pole kooliküpsust saavutanud.

Lapse mängulust ei vaibu kooliastumisega, vaid süveneb. Nüüd peavad selle ära kasutama algklassiõpetajad. Aga vanemate osa pole ikkagi välistatud. Isa või ema peaksid leidma aega, et minna poja või tütreaga lasteetendustele. Kui aga õpilane läheb teatrisse kooliga, tuleb vanematel huvituda, mida laps seal nägi. Eriti oluline on suunata murdealist last teatri juurde, muidu sisustab ta tihti oma vaba aega valesti.

*

Näitemäng ja sõnakunstiharrastus on aastakümneid olnud meie koolielust lahutamatud.

Kaunite kunstide emotsionaalne jõud on aktiivne faktor õpilaste kõlbelisel ja esteetilisel kasvatamisel.

Teatrilane looming muudab õpilased paremaks, rikkamaks, kõlbeliselt täiuslikumaks.

Kui suudame õpilastes arendada isetegemise rõõmu, oleme kasvatanud aktiivse uue elu ehitaja, kes näeb ilu endas ja enda ümber. Kujunevad esteetilised vaa- ted ja käitumine kommunistliku ideaali vaimus.

Kirjandus

1. Kommunistliku kasvatusalused. Tallinn, 1961.
2. Z. Korogodski, Näitejuht ja näitleja. Tallinn, 1972.
3. Eesti NSV Teatriühing. Teater ja kool II. Tallinn, 1974.

EMAKEELEÕPETUSE OSA ÕPILASTE ESTEETILISEL ARENDRAMISEL

KAI VÖLLI

Igasuguse kasvatus tulemuslikkuse otustavad mõjutamise intensiivsus, järjepidevus ja vormiline ning sisuline mitmekülgus. Esteetiline kasvatus koolis toimub eelkõige mõnede ainete (kirjandusõpetus, kunstõpetus, muusikaõpetus, mõningal määral ka tööõpetus) vahendusel, kusjuures ainult kirjandusõpetus on esindatud märkimisväärse nädalatundide arvuga. Niisugune olukord seab emakeeleõpetusele ülesande laiendada oma mõjusfääri, tuginedes teiste kunstide ja kirjanduse sisulisele ning vormilisele lähedusele. Seda aspekti silmas pidades on teatri- ja filmikunst viidud obligatoorse õpetamise tasemele (seoses kirjandusõpetusega); on lähendatud kunsti- ja tööõpetust. Mitmed õpetajad ja uurijad on püüdnud leida mooduseid ühe või teise esteetilise tsükli õppeaine mõju laiendamiseks sugulasdistsipliinidele (A. Ridali — muusika ja kujutava kunsti lähenduslikud uurimused; H. Voores — muusika; L. Raudsepp — filmikunst; T. Lepiksaar, L. Tõnisson — ku-

jutav kunst; M. Kadakas, H. Last, R. Sinimaa — teatrikunst jt.). Esteetilise kasvatus tsükli ainete positiivsest mõjust kogu õppeprotsessile võime leida andmeid ka vennasvabariikide ja välismaa pedagoogilises kirjanduses.

Meie vabariigi õpilaste kunstihuvivid on mitmel puhul uuritud. Üldise tendentsina võib märkida filmikunsti eelistamist eriti keskastmes, aga ka vanemas astmes. Kunstieelistused (olenemata õpilaste soost ja vanusest) on järgmised: film, muusika, kirjandus, teater ja kujutav kunst, viimane tunduvalt väiksema osakaaluga. Milliseid järeldusi võib teha nende andmete ja praktiliste tähelepanekute põhjal?

■ Filmikunsti eelistus on ilmselt pöördvõrdeline arenenuma kunstimaitsse ja avaramate kunstihuvidega, seega ka selle kunstiliigi sügavama mõistmisega.

■ Teatrihuvi võiks lugeda piisavaks, kui poleks nii suurt hulka õpilasi, kellel kontaktid teatriga kas puuduvad või on juhuslikud.

■ Kunstiõpetuse lõppemine 6. klassis toob kaasa kujutava kunsti kasvatusliku mõju vähenemise, mis tingib vajaduse suurendada kujutava kunsti osakaalu teistes kunstioppeainetes.

■ Õpilaste kunstihuvivid vajavad enam koolipoolset suunamist.

Kunstihuvi suunamine on võimalik ainult positiivse hoiaku puhul, vastasel juhul võime saada taotletavale vastupidise tulemuse. Õpilaste suhtumisest muljete vahetamisesse annavad ülevaate küsitlusandmed¹, mis siinkohal esitame. Oma kunstimuljeid ja -elamusi on keskastme õpilased meelsasti nõus teistega jagama. Viiesajast küsitletust 80,4% vastas, et nad sooviksid raamatust, teatrietendusest või filmist kellegagi rääkida. 65,9% leidis, et koolis (tundides) räägitakse raamatutest, filmidest ja teatrist harva. Kõige enam räägitavat neil teemadel vahetunnis (79,1% jaatavaid valikuid) ja väljaspool kooli (76,9%); tunnis

¹ Ankeet on korraldatud 1974/75. õ.-a. 4., 6. ja 8. klassides.

peetud vestlusi märgiti tunduvalt vähem (31,2%). Vestluskaaslasena nimetati kõige enam eakaaslast ja koduseid, õpetajate osakaal oli tühine (jaatavaid valikuid **raamatu** puhul — eakaaslane 93,4%, kodused 62,7%, õpetajad 5,2%; **film** — eakaaslane 93,7%, kodused 73,5%, õpetajad 2,4%; **teater** — eakaaslane 88,0%, kodused 78,4%, õpetajad 8,6%).

Kunsti(de) avaram mõistmine viib edasi ka õpilase enda esteetiliselt suunatud väljendusi: kunstikogemus mõjutab suurel määral õpilaste loominguilist (oskust leida uusi võtteid probleemi lahendamiseks, opereerides juba tuntud tegevuste ja võtetega) ja kirjanduslike võimete arengutaset, loovharrastused omakorda aitavad kaasa kunsti tajumisele ning eri kunstinähtuste mõistmisele.

Loovisikute eripära esile tuues on märgitud järgmisi esteetilise retseptiooni seisukohalt olulisi jooni: erakordne tajuvõime, suur vastuvõtlikkus muljetele, tohutu fantaasia, intuitsiooni olemasolu, sagedane šabloonist kõrvalekalduvus, initsiatiiv jne. (1, lk. 899). Õpilased kirjutavad loovtöid mingi tugeva emotsionaalse mõju tulemusel, püüavad elamustest või läbielatud sündmustest tuleneva pinge maandada kiiresti ja lõplikult. Kui neil pinget ja selle maandamise soovi ei teki, pakub kirjutatu kirjutajale endale ja ka õpetajale vähe. Sellest johtuvalt tuleb õpilasel ennekõike lahendada töö sisemise vajalikkuse küsimus (MIKS?). Sisemine kirjutamistarve üksi ei taga taseme tõusu. Arvatakse, et kirjalik ja suuline väljendusoskus oleneb palju indiviidi kujutlusvõime rikkusest, esteetilisest tundmusest, vaatlusvõimest, aga ka keelerikkuse kasutamise kogemustest (2, lk. 907). Nii tuleks võimalikult laiendada õpilaste kogemuste sfääri, neid üha enam teadlikustades oma loovtööde eesmärgist (MIDA?) ja selle saavutamise vahenditest (KUIDAS?). Esialgse variandi viimistlemine nii sisuliselt kui ka vormiliselt on vastuolus õpilaste loomisimpulsi iseloomuga, seetõttu tuleb leida teid, kuidas viimistlustöid motiveerida. Mitmeid võimalusi selleks pakub teiste kunstide väljendusvahendite kasutamine: esialgne elamuspinge maandatakse ku-

jutav-graafilises töös ja hiljem kirjutatakse samal teemal kirjand, mis õnnestunud valitud teema puhul pakub loomiserõõmu, sunnib õpilast enne kirjutama asumist oma kavatsusi läbi mõtlema, kirjutatut põhjalikumalt analüüsima, seejuures ergastab juba valmis töö tema kujutlusi piisavalt; jutustava kirjandina vormistatud eeltöö võib pärast õpetaja sisulis-vormilisi märkusi ümber töötada stsenaariumiks jne.

Esteetiline tajuga algab emotsioonidest. Uuringud kinnitavad, et emotsioonide aktiivne toime psüühikale soodustab otseselt ka intellektuaalset arengut ning positiivsete suhtumiste ja väärtushinnangute kujunemist. Esteetiliste ainete tsükkel ei oma tähtsust ainult emotsioonide allikana. Loovisiksuste tähtsust maa arengus, teaduse ja tehnika progressis on raske alahinnata. Et kaasa aidata loovvõimete kasvatamisele, tuleks õpilast suunata võimalikult paljude kunstide ja loominguilise tegevuse juurde. 7. klassis ja hiljem jääb see ülesanne põhiliselt muusika- ja kirjandusõpetaja kanda. Filmi- ja teatrikunsti lähendamiseks on meie vabariigis eeldused olemas: lisaks uue kirjandusprogrammi põhisätetele on paljudel emakeeleõpetajatel positiivseid kogemusi nende kunstidega seotud loovtööde viljelemisel (172-st 1970. a. küsitletud emakeeleõpetajast 73% viljelesid teatriteemalist kirjandit, 53% dramatiseerimist, 30% teatriainelist referaati, 57% filmiteemalist kirjandit, 36% filmiretsensiooni, 33% lühistsenaariumi — (3, lk. 204)).

Kirjanduse ja keeleõpetuse seos esteetilise tsükli ainetega ning väljenduslike tööde suurem osakaal aitavad emakeeleõpetust efektiivistada. Eraldi tahaks rõhutada suulise kõne suuremat osatähtsust. Seejuures tuleks tähelepanu pöörata kidasema väljendusega õpilastele, leida võimalusi nende esiletõstmiseks ja positiivse kirjutamishoiaku kujundamiseks. G. Kotšarjan märgib, et 5.—8. klassis tuleks loovtöid (suulisi ja kirjalikke) teha vähemalt kord nädalas (6, lk. 8).

Loovtööde organiseerimisel, juhendamisel ja hindamisel tuleks arvestada järgmisi asjaolusid:

1) kõik õpilased pole võimelised oma emotsioone verbaalselt väljendama, ratsionaalsema lahenduse tunnustamine, positiivsete joonte märkamine ja märkimine omavad rohkem arendavat mõju kui emotsionaalse laadi pealesurumine;

2) loovtööde puhul on õpilased huvitatud eelkõige hinnangust, hinne selle väljendajana on liiga üldine;

3) loovuse arendamise vältimatu tingimus on positiivne suhtumine eneseväljenduslikesse töödesse üldse ja iga konkreetse töö puhul eraldi;

4) õpilaste positiivsele hoiakule võib halvavalt mõjuda loovülesannete ühenäoline sisu ja vorm;

5) sisu- ja vormielementide ülerõhutamine tasalülitab õpilase isikupära;

6) teiste kunstide elementide kasutamine emakeeleõpetuses peab olema järjepidev, õpetatava ainega orgaaniliselt seotud ning ikka uutes nüanssides.

Keeleõpetus seostub esteetilise kvaliteediga eelkõige kui õpetus mitmesuguste sisude (ka kunstidega seotud) edasiandmise keelelisest koodist. Koodi seaduspärasuste omandamise ja selle vahendusel edasiantava informatsiooni vahel on seos. Nii õpilaste kui ka õpetaja loodud grammatilise eesmärgiga terviktekstides tuleb silmas pidada stiili heakõla ning teksti mitte üle koormata ühenäoliste keelekonstruktsioonidega, mille omandamiseks ülesanne täidetakse. Keelekasutussituatsioonide mitmekesisus elus tõstatab vajaduse laiendada selliseid ülesandeid ka žanriliselt (lühijutu kõrval dialoog, kirjeldus, peokõne, kuulutus, sõnum jne.).

Kirjandiõpetus kuulub keeleõpetusse suhteliselt iseseisva osana, kunstidega seob teda orienteeritus loovusele. Paralleelid professionaalse loominguga aitavad õpilastel valida kujutatavat objekti ning kujutamishvahendeid. Ilmekalt ja reljeefselt aitavad kompositsioonivõtteid selgitada kujutava kunsti meistrite tööd, motiivi kordamise funktsiooni ja mõju muusikapalad, detaili osatähtsust näited filmidest jne.

Alljärgnevas püüame kokku võtta kirjanduse ja teiste kunstide seostamise

põhiprintsiibid eelkõige keskastmes ning esitada õpilastööde näiteid.

KIRJANDUS JA TEATRIKUNST

1. Teatrikunsti aluste õppimine tõhustab ja arendab edasi teatri ajaloo ja draamažanri käsitlemist; soodustab dramaatika kui žanri mõistmist tema kunstilises lõppfunktsioonis.

2. Teatriõpetus ja kontaktid teatritega annavad head ja emotsionaalset materjali mitmesugusteks väljenduslikeks töödeks.

3. Draama käsitlemine koos teatrikunsti algetega rikastab kirjandusõpetuse sisu ja mitmekesistab selle vorme (ositi luge-

Jocnis 1.



mine, režiiplaan ja -märkused, teatrikirjand-retsensioon-repliik, dialoogi- ja dramatiseerimisharjutused jne.).

4. Sünteetilise kunstiliigina kätkeb teatrikunst häid kontaktivõimalusi teiste kunstiliikide ja -harrastustega (5, lk. 13—39).

Nimetatud printsiipidest lähtudes on draamateose käsitlemise võimalusi 7. klassi kirjanduskursuses katsetanud Viljandi 4. 8-klassilise kooli õpetaja R. Sinimaa. Tema eeskujul viljelevad paljud meie vabariigi 7. klasside õpetajad dramaatika tsükli käsitlemisel (6 t.) järgmisi loovtöö vorme: ositi lugemine, kunstniku töö lavastuse ettevalmistami-

Joonis 2.



sel, dramatiseering, retsensioonilähedane kirjand, lavastus.

Näitena esitame 7. klassi õpilaste töid (õpetaja R. Sinimaa):

- a) kunstniku töö lavastuse ettevalmistamisel O. Lutsu «Kapsapea» järgi (Krõõt, Roosi) (vt. joonis 1 ja 2);
- b) õpilaste dramatiseeringud.

ROHUTIRTS JA SIPELGAS

Tegevuskoht: Sügisene mets. Metsas sipelgapesa. Seal räägivad Tirts ja Sipelgas.

Tegevusaeg: Sügis. Hallad on maas. Pöld on kolletanud. Lehti pole puudel.

Tegelased: TIRTS — roheline, viiul kaenlas, veidi kõssi vajunud.

SIPELGAS — elurõõmus, lööb laulu; kaenlas kirju rätik, jalas sussid.

ROHUTIRTS (kurvalt, kuid siiski üleolevalt): Nüüd pead sa mind kevadeni soojendama ja toitma.

SIPELGAS (imestunud, hämmastunud näoga, küsivalt): Suvi oli ju küllalt pikk selleks, et varuda toitu, mida sa talvel sööd.

ROHUTIRTS (kurvaks muutudes): Kus siis suvel aega on, vaja laulu ja kepsu lüüa.

SIPELGAS (vihaseks muutudes): Niimoodi võisid sa tõesti teha, aga õiged loomad varuvad endale ka talvevarusid.

ROHUTIRTS (nutumaik suus, paluva häälega): Suvel ma muudkui laulsin ja toit läks meelest. Palun aita, naabrimees!

SIPELGAS (vihaseks saades ja okkaga Tirtsu lüües): Käi siit siis minema. Kui sa suvel muudkui laulu löid, eks löö siis talvel oma suurte varude juures tantsu (muigab ja lööb pesaukse kinni).

KIRJANDUS JA FILMIKUNST

1. Filmikunsti ajaloo tutvustamine avardab õpilaste kultuuriloolist silmaringi, mis on kirjandusõpetuse olulisi ülesandeid.

2. Kirjandusõpetuse meetodika rikastub uute vormidega (filmiretsensioon, -repliik, kirjanduslik ja režiistsenaarium, montaaž jne.), kirjanduslikust stsenaariumist lähtuv filmikunsti ligidus kirjandusele annab ainet loovtöödeks.

3. Filmilike kujutusvahendite vaatlus aitab mõista mitmete vormivõtete osatähtsust.

4. Filmiõpetuse kaudu on võimalik ergastada ja intensiivistada kujutlusi, mis kirjanduspala lugedes kas ei teki üldse või kipuvad nõrgaks jääma (5, lk. 15—41).

Nende põhimõtete rakendusi leiame mitmetest keskastme kirjandusõpiku tööülesannetest (Millisena kujutled kinolinal jutustuse esimest lauset? Kuidas

näitaksid tegelase ruttamist, tema välimust? Milliseid plaane kasutaksid? Milline võiks olla helitaust? Koosta luuletusel alusel režiistsenaarium. Jne.). Tallinna 22. keskkooli õpetaja L. Raudsepp on filmikunsti põhimõisteid ja õnnestunud töövõtteid regulaarselt tutvustanud.

ÕPILASE REŽIIISTSENAARIUM (õpetaja L. Raudsepp)

Fanaatikud				
Kaadri nr.	Objekt	Plaan	Kaadri sisu	Märkused
1	Tuba	Suur ÄRS (ära- sõit)	Ratsudel kihutavad, kukuvad, tulistavad kauboid. Laua ümber istub täiskasvanuid, lapsi, kes pingutatult vaatavad teelekraanile.	Õhtupoolik. Kapjade plagin, püstoli paugud.
2	Tuba	üld kesk	Ema asetab joostes toidunõusid lauale, ise vaatab ekraani poole.	
3	Tuba	kesk PNR (pano- raam)	Toit laual seisab puutumata. Esinevad pikajuukselised lauljad-tantsijad.	Metsik muusika.
4	Uks	PLS, D (peale- sõit, detail)	Ukselink liigub aeglaselt alla.	Metsik muusika.
5	Tuba	kesk	Sisenevad mehed mustades ülikondades, maskides.	Näidatakse alumise rakursiga.
6	Tuba	üld kesk	Mehed alustavad mööbli väljatassimist. Põrandalamp kukub. Kärsitult ja vihaselt viipavad televaatajad segajate suunas. Vargad vabandavad kummardades.	Kukkumise heli kostab üle muusika.
7	Tänav	üld kesk suur	Mööblit täis auto. Vargad panevad hooliga välisukse kinni, istuvad autoses. Põlglik ironiline muie nende nägudel.	
8	Tuba	PNR (pano- raam)	Toas ainult laud, mille taga televaatajad ja televiisor.	
9	Tuba	PLS (peale- sõit)	Käib hokimäng ekraanil.	Reporteri kiire ja arusamatu mulin. Öö.

KIRJANDUS JA KUJUTAV KUNST

1. Eri kunstilis-tehniliste vahendite valimise ja kasutamise oskus toetab vormivahendite mõistmist sisu edasiandmisel nii kirjandusteoste lugemisel ja analüüsimisel kui ka õpilaste verbaalsetes loovtöodes.

2. Kui kujutava tehnika võimalused ei rahulda enam lapse nõudmisi, tekib teadmiste ja oskuste vahel konflikt, mida osa lapsi ületada ei oska, kuigi loominguiline mõte ja fantaasia pole kadunud, nagu ilmneb nende verbaalsetest töedest. Sealjuures suudab osa õpilasi end kujutavais töis paremini väljendada, jäädes sõnali-

ses eneseväljenduses kidakeelseks. (Vaid mõned õpilased väljendavad end mõlema vormis hästi.) Mõlema eneseväljendusvormi kasutuselevõtt ühe ja sama teema avamisel häälestab õpilasi positiivselt, sest nad tunnetavad eduvõimalust.

3. Värvide ja värvustega seostuvad tegevused arendavad emotsionaalsust ja mõjutavad esteetilist ja eetilist suhtumist ümbritsevasse tegelikkusesse, loodusesse ja ühiskondlikusse töösse. Värvustel on suur isiksust kujundav toime. Värvitööde vaatlus ja nende isetegemine häälestavad õpilasi emotsionaalselt, ergastavad nende taju kirjanduse vastuvõtuks.

4. Tutvumine kunstiteostega rikastab õpilaste silmaringi ja annab ainet loovtöödeks.

5. Kirjandites ja joonistus-graafilistes tekstides ilmnevad õpilaste hinnangud, hoiakud, suhtumised, töökspidamised elunähtuste ja ümbritseva keskkonna suhtes. Sümbolika variantsus ja teksti sisu struktuur olenevad lapse vaimsest arengutasemest ja emotsionaalsest ergas-

tusest. Võrdleva analüüsi kasutamine õpilaste tundeelu tasandi määramisel ja kujunenud töökspidamiste jälgimisel on andnud arvestatavat materjali õpilaste isiksuse tundmaõppimiseks (4). Näitena esitame õpilastöö teemal «Töö kiidab tegijat» (õpetaja L. Tõnisson).

«Suvel käisin kolhoosis tööl. Seal oli väga tore.

Hommikul tõusime kell üheksa. Kõigil oli tarvis lõunaks üks vagu peete ära rohida. Lõunale läksime kolhoosi sööklasse. Kui sealt tagasi tulime, jooksime kartulipõllule kartulimardikaid otsima. Nad tulevad just õhtupoolikul lehtede alt välja end päikese kätte soojendama. Nad on väga väikesed ja triibulised.

Õhtul, kui lõpetasime töö, läksime appi kas karjatalitajatele või hobusetalli. Mina, Raili, Reet ja Sirje käisime alati tallimehe juures. Meile meeldis seal väga. Valisime igaüks endale hoolealuse ja viisime neile suhkrutüki. Mina sain endale ilusa kasvandiku, ta oli kaheaastane. (Vt. joonis 3. — Toim.).

Joonis 3.



Tallimees lubas meil alati sõitma minna, kui tahtsime. Ainult metsa ei tohtinud minna, sest seal oli palju hunte. Tallimees rääkis, kuidas ta mullu oli hobused metsalagendikule viinud. Seal, vana küüni juures, on hea rohi ja hobused muutusid rammusaks. Ta tegi küüni korda ja kavatses sinna jääda kogu suveks. Esimesel ööl ei juhtunud midagi, aga siis said hundid haisu ninna, nagu hobuste hooldaja ütles. Järgmisel hommikul nägi ta, et küüni ühte nurka oli auk näritud ja kaks hobust maha murdud. Ta tuli tagasi kolhoosi karjamaadele. Minagi hoidusin metsast eemale, kuigi oli kange tahtmine näha küüni.

Kui kolhoosist ära tulin, ostsin oma raha eest jalgratta. Alati, kui sõidan sellega, tuletan meelde oma kõrbi.

Järgmisel suvel kavatsen jälle kolhoosi tööle minna. Oma raha eest saadud ratast hoian väga.»

KIRJANDUS JA MUUSIKA

1. Õpilastel on kalduvus kompleksseks ja terviklikuks kunstitajumiseks ning eneseväljenduseks (reageerimine mingile elamusele sõnaga, pildiga, lauluga, mänguga), mistõttu tuleb leida ka võimalus muusikalise reaktsiooni ergutamiseks.
2. Muusika aitab õpilasi kiiresti häälestada vajalikule emotsionaalsele laadile, vastu võtma rohkem, kui kirjanduspala esmasel lugemisel pakub.
3. Muusika kuulamine annab ainet loovtöödeks, avardab õpilaste silmaringi kunstiliste vormivõtete funktsiooni, mõju ja universaalsuse tajumisel.
4. Teiste kunstidega võrreldes on õpilased muusika suhtes eriolukorras: väga vähesed on suutelised midagi uut looma, loovvõimete rakendusala on olemasoleva interpreteerimine. Sealjuures on muusikale omane tihe kontakt kõigi teiste kunstidega (erandiks kujutav kunst), mistõttu kirjandusõpetajad on seda kunsti kõige enam kasustanud.

Õpilastööde näited
almanahhides:

Ü. Aju, Ballaad pillimehest. — «Lapsemaa». Väimela 8-klassilise kooli almanahh. 1974.

A. Parts, Sõna, heli, pilt. — «Tipa-tapa» nr. 11. Tartu 8. keskkooli almanahh. 1969.

KOKKUVÖTE

Kuigi emakeeleõpetuse metoodikas on õpilaste esteetiliseks arendamiseks palju võimalusi, kasutatakse neid ühekülgselt ja napilt. Kunstide osa õpilaste arengus on piisavalt tõestust leidnud, õpetajate ja uurijate ees seisab nüüd ülesanne leida võimalikult palju seostamisvõimalusi, rakendada neid, mitmekesistades õpetamise metoodikat, sealjuures silmas pidades aine õpetavaid, kasvatavaid ja harivaid eesmärke.

Kirjandus

1. U. Kala, Looming ja loov isiksus. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 11, lk. 895—900.
2. U. Kala, Õpilaste kirjandusliku loovuse probleemist nõukogude psühholoogias. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 11, lk. 905—909.
3. K. Leht, Soodumuslikku teatriõpetuse rakendamiseks. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 3, lk. 199—205.
4. Eesti NSV kujutava ja tarbekunsti õpetajate III konverentsi teemal «Kunstikõlvatus maailmavaate kujundajana». Ettekannete teesid. Tallinn, 1975. 116 lk. (Eesti NSV Haridusministeerium. Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut. Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut.)
5. Teatri- ja filmiõpetuse teaduslik-metoodilise konverentsi materjalid. Tartus 30. nov.—2. det. 1972. a. Toimetanud K. Leht. Tallinn, 1972. 56 lk. (Eesti NSV Haridusministeerium. Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut. NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Üldpedagoogika Instituudi maailmavaate kujundamise laboratooriumi Eesti filiaal. Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut. Eesti NSV Teatriühing. Eesti NSV Kinematografistide Liit.)
6. Г. Кочарян. Методика сочинения (V—VIII классы). Автореферат дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук. Ереван, 1963, 16 стр.

OMANDAMISE INDIVIDUAALNE ISELOOM JA ÕPPETÖÖ INDIVIDUALISEERIMINE (USA MATERJALIDE PÕHJAL)*

Professor MIHHAIL BERNŠTEIN

ELEKTIIVNE SÜSTEEM

Ameerika hariduselu teoreetikud ja juhid esitasid tookord küsimuse täiesti kolumbusliku lahenduse: nad loobusid kõikide õpilaste jaoks kohustuslikust õppeplaanist ja teadmiste täisväärtuslikust mahust kõikide üldhariduskooli lõpetajate jaoks ning viisid sisse niinimetatud elektiivse süsteemi, jättes enamiku õppeainete valimise õpilastele enestele.

* Algus «Nõukogude Koolis» 1975, nr. 9. Tõlge ajakirjast «Вопросы психологии» 1975, № 2.

Kõikidele on kohustuslikud ainult inglise keel ja kirjandus, Ameerika ajalugu ja kehaline kasvatus. Kuid isegi nendes kohustuslikes ainetes ei ole täpseid programme ega ühtseid nõudeid.

Ameerika pedagoogilise ajakirjanduse andmete kohaselt pakuvad koolid õpilastele ühtekokku umbkaudu 100 õppeainet, nende seas on ka sellised, nagu «moodsad tantsud», «sõbra valik», «autojuhtimine», «olmestruktuur», «perekonnaeelarve», «kindlustamine», «tarbijakultuur» jms.

Elektiivse süsteemi puhul tunnistatakse kõik õppeained, sõltumata nende hariduslikust ja kultuurilisest väärtusest, võrdväärseteks ja võrdõiguslikeks. Omandamise ulatust ja sügavust arvesse ei võeta. Piisab, kui õpilane võtab osa selle või teise õppeaine tundidest ettenähtud ulatuses, saamaks selles aines arvestuseks vajaliku «punkti». Kui õpilane on kogunud keskkoolis õppimise nelja viimase aasta jooksul 16 punkti, saab ta keskkooli lõputunnistuse. Elektiivsed süsteemid on Ameerika üldhariduskooli õppeplaanist välja tõrjunud põhilised teaduslikud distsipliinid või vähemalt piiranud aega nende läbivõtmiseks.

Suur protsent õpilasi ei õpi üldse näiteks füüsikat, keemiat või trigonomeetriat või õpib neid ainult ühe-kahe õppeaasta jooksul.

Elektiivne süsteem on teatud mõttes «lahendanud» õpilaste individuaalsete vajaduste ja võimaluste arvestamise ja lahendamise probleemi.

Kuid see lahendus on Ameerika üldhariduskoolidele ja kogu maale kalliks maksma läinud. Võrdleva pedagoogika tuntud spetsialisti J. Kandeli tabava väljenduse kohaselt on «tänu elektiivsele süsteemile Ameerika keskkoolid muutunud odava kauba universaalkauplusteks» ja haridustase, mille nad annavad, jääb tunduvalt maha Inglismaa, Prantsusmaa ja Saksa FV keskkoolide haridustasemest, NSV Liidu keskkoolist rääkimata. Seda näidati teravmeelselt ja veenvalt kõmutekitanud brošüüris «Mida John ei tea, aga Ivan teab».

GRADUEERIMATA KLASSID

Erinevalt elekttiivsest süsteemist, mis püüab omandamise alal esinevate individuaalsete erinevuste probleemi lahendada hariduse sisu ja kvaliteedi arvel, tehakse USA-s mitmesuguseid katseid lahendada seda probleemi **organisatoorsete** vahenditega.

Eeskätt kuulub siia gradueerimata klasside sisseviimine algkooli ning klassi-, ja individuaalse töö seostamine keskkoolis üha kasvava individuaalse tööga kooli viimases lülis (9. kuni 12. klassini).

Gradueerimata klassides omandavad õpilased ühes või teises aines õppematerjali individuaalselt detailselt välja-töötatud töövihikute abil, milles materjal on jagatud «õppevihikuteks» või astmeteks. Iga ülesanne tehakse individuaalses tempos, ülesandega kaasneb kontrolltekst, millega õpilane kontrollib ennast ise ja võib alles siis, kui ta on kontrolltekstile õigesti vastanud, edasi minna järgmise ülesande juurde.

Õppetöö niisuguse süsteemi puhul võivad ühed õpilased omandada esimese kolme klassi kursuse kahe aastaga, teistel võib aga selleks kuluda kuni neli aastat. Iga õpilane võib ühes õppeaines edasi liikuda kiiremini, teises aeglasemalt. Kuid sõltumata sellest, missuguse taseme on see või teine õpilane saavutanud üksikutes õppeainetes, viiakse kogu klass aasta lõpul üle järgmisse klassi, kus igauks jätkab tööd sellelt tasemelt, mille ta eelmisel õppeaastal saavutas.

Seega on gradueerimata klassides teiseks aastaks jäämine, samuti nagu ka mõiste «mahajäämus», formaalselt likvideeritud. Kuid kuueaastase õppeaja lõpuks on eri õpilaste teadmiste maht üsnagi erinev, see pole igal õpilasel ühesugune ka üksikutes õppeainetes.

Klassi- ja individuaalse töö seostamise probleemi teise organisatoorse lahenduse esitas 60. aastate algul keskkoolide direktorite rahvusliku assotsiatsiooni ko-

misjon, kes töötab L. Trumpi juhtimisel (siit ka nimetus «Trumpi plaan»). See projekt jaotab keskkooli vanema osa (9. kuni 12. õppeaasta) õppeplaani kohustuslikuks ja mittekohustuslikuks tööks. Tundide arv mittekohustuslikuks individuaalseks tööks on 9. klassis $\frac{1}{3}$ nädalataundidest ning see kasvab 12. klassis peaaegu $\frac{2}{3}$ -ni.

Täiesti uuelaadset organiseeritakse kohustuslik töö «Trumpi plaan» välistab täielikult tavalised klassitunnid. Nendel asemel on ette nähtud töö suurtes rühmades (kuni 150 õpilast), väikestes rühmades (10–15 õpilast) ja eraldi iga õpilase iseseisev töö.

Tunde annab õpetajate brigaad. Suurtes rühmades töötab kõige suuremate kogemustega õpetaja, brigadir. Mõnikord kutsutakse suurtesse rühmadesse esinema kõrgema kooli õppejõude. Kogenud pedagoogi õpetamine, laialdaselt kasutatavad rikkalikud tehnilised vahendid — kõik see kutsub suurte rühmade õpilastes esile elava huvi õppetöö vastu ja stimuleerib nende õppimissoovi.

Suurte rühmade tööga kaasnevad väikeste rühmade tunnid, mida juhivad brigaadide teised liikmed ja mis pühendatakse brigadiri loengus esitatud küsimuste läbitöötamisele, kursuse üksikute osade süvendatud tundmaõppimisele ja omandatu kinnistamisele antud õppeainetes.

Kohustuslikud õppeained näevad lõpeks ette iga õpilase individuaalse töö, et kujundada iseseisva omandamise vilumus. Iseseisva töö ajal töötavad õpilased raamatukogudes, laboratooriumides, õppekeskustes, mis on varustatud tehniliste vahenditega individuaalse töö tarbeks, muuhulgas ka programmeeritud materjalidega.

«Trumpi plaani» kohaselt kulutavad üheksandate klasside õpilased iseseisvaks tööks poole õppeajast, 12. klassi õpilased töötavad aga ilma õpetajata $\frac{2}{3}$ õppeajast.

«Trumpi plaani» on rakendatud Ameerika kooli praktikas kogu ulatuses senini vähe. Selle järgi töötavad vaid mõned eksperimentaalkoolid. Selle plaani reali-

seerimiseks on vaja täiesti uusi koolihoo-
neid suurte avarate auditooriumidega,
mis on ette nähtud sadadele õpilastele,
aga ka paljude väikeste ruumidega tööks
väikeste rühmade ja üksikute õpilastega.
Seni on vähe avaldatud uurimusi selle
plaanil efektiivsuse kohta. Valdav ena-
mik Ameerika õpilasi jätkab õppimist
tavalistes klassiruumides ja tingimustes,
mis pakuvad õppetöö individualiseeri-
miseks vähe võimalusi.

PROGRAMMÕPE

Õpetavate masinate ilmumine USA-s
60-ndate aastate algul kutsus ellu prog-
rammõppe, mis on iseõpetamise efektiiv-
ne vorm.

Peatselt jõudis programmõppe välja
teda sünnitanud õpetavate masinate
raamidest ja jättis nad olulisel määral
kõrvale, toetudes mitmesugustele trüki-
tud vormidele. Samal ajal haaras ta
mitmesuguseid õppeaineid ja haridus-
süsteemi kõiki lülisid, alates algkoolist
kuni kõrgemate õppeasutusteni. Kuigi
programmõppel on tema entusiastidest
pooldajate kõrval ka palju ägedaid vas-
taseid, võib julgelt öelda, et ta on kind-
lalt juurdunud koolipraktikasse ja jääb
sinna kauaks ajaks.

Programmõppe sai paljude uurimis-
tööde objektiks. Need aitasid vabaneda
tema ilmetest puudustest, välja selgi-
tada tugevad ja nõrgad küljed, võimalu-
sed ja piirid. Ta muutus nn. raalide abil
õpetamise lahutamatuks osaks. Seesugu-
ne õpetamine avab uusi perspektiive
mitmesuguste õppeasutuste töö efektiiv-
suse tõstmisel.

On arusaadav, et programmõppe, hooli-
mata oma äärmuslike pooldajate aval-
dustest, ei plaanitse õpetajate täielikku
väljatõrjumist, vaid muutub nende otse-
seks abiliseks — vabastab neid suures
osas rutiinsest tööst ning jätab neile roh-
kem aega ja võimalusi erialase kvalifi-
katsiooni tõstmiseks ja loominguliseks
tööks.

Majandusliku arengu komitee avaldas

1968. a. spetsiaalse deklaratsiooni «Uuen-
dused hariduses», mis formuleerib rah-
vusliku hariduspoliitika olemuse.

Deklaratsioon muide rõhutab, et prog-
rammõppe võimaldab õpilastel edasi lii-
kuda «varasematelt teadmistelt uutele
samm-sammult, igaühe jaoks optimaalse
tempoga».

Edasi on deklaratsioonis öeldud: «Kõ-
gemused on näidanud, et programmõppe
võib olla efektiivne loogika, matemaati-
ka ja võõrkeelte õpetamisel.»

«Programmõppe abil lühendas üks
kommertsikool raamatupidamise kursuse
omandamise aega üheksateistkümnelt
päevalt kahe päevani» (7, lk. 42).

Kuid palju on ka programmõppe krii-
tikuid.

Märgitakse, et programmõppe efektiiv-
sus sõltub otsustaval määral kasutatava
programmi kvaliteedist (6). Hea prog-
rammi koostamine nõuab palju tööd ja
oskusi, ka teatud kunsti.

Läbitõotatud materjali omandamist
õpilastel kontrollitakse üldiselt valikvas-
tustega testide meetodiga, mille puhul
õpilane peab valima mitme temale esi-
tatud vastuse seast ühe ja õige. Kuid
see kontrollimisviis ei selgita veel välja
õpilaste tegelikke teadmisi, rääkimata
nende kindlusest.

Programmõppe puhul kasutatavad
kontrollküsimused kontrollivad vaid õpi-
laste lühimälu. Need ei võimalda välja
selgitada õpilaste võimet omandatud
teadmisi üle kanda ja ka võimet raken-
dada neid teadmisi praktikas.

Programmõppe eraldab õpilasi ükstei-
sest ja suurel määral vähendab nende
koostööd.

Programmõpet käsitlevad uuringud on
senini enamasti suunatud tema suhtes
immanentsetele küsimustele, nagu sam-
mu ulatus, vastuste vorm, õppemater-
jali esitamise järjekord, ergutuste ja ta-
gasiside osatähtsus jne. Õpilaste eneste,
nende individuaalsete iseärasuste mõju
programmõppe efektiivsusele pole senini
uurimustes vajalikku tähelepanu leid-
nud. Vaid viimastel aastatel on hakatud
avaldama uurimistulemusi õpilaste ka-
rakteroloogiliste, intellektuaalsete ja kul-
tuuriliste iseärasuste mõjust program-

meeritud õppematerjali omandamise efektiivsusele.

Kogemused on näidanud, et isegi niisugust kardinaalset programmõppe küsimust nagu töö tempo ei saa jätta õpilaste eneste otsustada. Kaugeltki kõik õpilased ei vali optimaalset tempot — ühed on liiga impulsiivsed ja võtavad liiga kiire tempo, mis viib vigade arvu suurenemisele ja ebakindlale omandamisele. Teised on, vastupidi, liiga ettevaatlikud ja ebakindlad ning valivad aeglase tempo, mis loomulikult takistab materjali omandamist.

Campeau tegi kindlaks, et 5. klassi õpilased, kes kardavad teksti, töötavad paremini programmi järgi, mis on varustatud tagasisidega; need õpilased aga, kes teksti ei karda, töötavad paremini ilma tagasisideta programmi järgi.

Lublin leidis, et need üliõpilased, kes eelistavad omaette iseseisvat tööd, andsid paremaid tulemusi sotsioloogia sissejuhatava kursuse programmeeritud õpetamisel kui need üliõpilased, kes eelistavad töötada õppejõu juhendamisel.

Kight ja Sassenrath selgitasid välja, et õpilased, kes püüavad hästi õppida, läbivad kiiremini programmi ja teevad vähem vigu kui need, kes on oma õppe-
edukuse suhtes ükskõiksed.

B. Doty ja L. Doty andmed näitavad võrdlemisi kõrget korrelatsiooni programmeeritud materjali omandamise ja õpilaste suhtumise vahel sellesse õppetöö vormisse.

Avaldatud on ka materjale intellekti taseme mõjust programmõppe tulemustele. 27 päeva pärast toimunud programmi omandamise kontrollkatsetel selgus, et kõrge intellektiga õpilaste näitajad olid vähevõimekate omadest paremad, kuigi nii ühed kui teised omandasid esialgu programmi.

J. Williams uuris võimete taseme mõju õppeedukusele programmõppes, kasutades mitmesuguseid vastamisvorme: iseseisvat, valikvastust ja allakriipsutamist. Kõige suuremad erinevused võimekate ja vähevõimekate vahel ilmnedid kõige väiksema aktiivsusega vastamisvormide puhul.

Uurides 9. klassi õpilasi, leidsid Woodruff, Faltz ja Wagner märkimisväärseid korrelatsioone vaimse arengu näitajate (IQ, keskmine õppeedukus 7. ja 8. klassi loodusteaduses) ja õigete vastuste vahel elektrikursuse programmeeritud õpetamisel.

Samad autorid toovad esile samuti kõrgeid korrelatsioone 4. ja 5. klassi õpilaste lugemistesti näitajate ja õigete vastuste vahel õigekirja programmeeritud õpetamisel.

G. Nobel (Inglismaa) võrdles programmõppe efektiivsust tingimustes, kus programmi omandab iga õpilane eraldi, nende tingimustega, kui programmi omandamisel töötavad õpilased paarikaupa. Nobeli andmete kohaselt andis paariviisiline töö paremaid tulemusi. (Tema arvamus kohaselt on sellel kõige muu kõrval teatud majanduslik tähtsus, mis on oluline programmõppe materjalide üldise kalliduse juures.) Kuid olulisem on muidugi selle õppeviisi puhtpedagoogiline tähtsus. Paariviisiline töö likvideerib mingil määral individuaalselt programmi omandava õpilase isoleerituse, võimaldab diskussiooni ja ideedega vastastikust rikastamist.

Üheks kaalukaks argumendiks programmõppe vastu on see, et ta orienteerib täielikult konvergentele mõtlemisele. Brandwein märgib, et «programmõppe ei jäta aega mõtisklemiseks, rääkimata loominguks» (2). Kuid Crutchfield ja Covington otsustasid kummutada selle väite. Nad püüdsid kohandada programmõpet loova mõtlemise kasvatamiseks. Sel eesmärgil kavandasid nad olulisi muutusi programmi ülesehituses.

■ Vähendada õpilaste iseseisvuse määra töö tempo valimisel.

■ Näha ette võimalus materjali ja käitumisteede valimiseks.

■ Näha ette diagnostilised ja hindamise vahendid, et muuta vajaduse korral õpilase käitumisteede.

■ Kasutada tagasiside täpsemaid vorme.

■ Kutsuda esile ebatavalisi ideid.

■ Stimuleerida õpilasi nende eneste ideede hindamisele.

■ Ergutada divergenteid vastuseid.

■ Anda vajalikul hulgal materjali küsi-

mise mitmekülgseks tundmaõppimiseks ja kriitiliseks analüüsimiseks.

■ Lasta lahendada aktuaalseid probleeme.

■ Anda mitmesugust materjali programmi iga osa kohta.

■ Esitada ulatuslikke samme, kutsudes esile pinget nende läbimisel (7, lk. 45–59).

Kahjuks ei too autorid andmeid programmõppe sellise variandi efektiivsuse kohta.

Andmed, mida esitas Briggs, näitavad ilmekalt, et individuaalsete iseärasuste osa uurimine programmõppe rakendamisel on alles algamas ja kannab esialgu sporaadilist iseloomu. Kuid tähtis on see, et ülesanne on seatud ja niisuguste uurimuste tähtsusest on aru saadud. See näitab veel kord, et programmõpet, nagu ka kõiki teisi õppematerjali individuaalse omandamise organiseerimise vorme, ei tohi lasta isevoolu teed, ta peab olema õpetaja pideva jälgimise ja juhendamise all.

Aktiivne pidev ja aastaid kestev suhteline õpilastega võimaldab õpetajal tundma õppida iga õpilase individuaalseid iseärasusi ja individualiseerida nende õppetööd, olgu see siis klassi-, rühma- või individuaalse töö tingimustes. Kuid niisuguse osa täitmiseks peab õpetaja saama selle mitmekülgse psühholoogilise ettevalmistuse, millest rääkis eespool mainitud Southworth. Ta peab valdama mitte ainult süstemaatilise vaatluse meetodit, vaid ka teisi psühholoogilis-pedagoogilisi uurimismeetodeid, või vähemalt asjatundlikult orienteeruma selliste uurimuste tulemustes, kuivõrd need puudutavad tema õpilasi.

Õpetajat abistab selles tema jaoks uues rollis niinimetatud õpilase akumuleeritud isiklik toimik, kuhu kantakse sisse kõik andmed õpilase kohta tema kooli astumise hetkest kuni selle lõpetamiseni — õppeedukus, võimed, huvid, kalduvused, samuti isiksuse põhilised jooned. Ameerika õpetajat abistavad koolis töötavad konsultant-psühholoogid, kes enam ei piirdu kutse-suunitluse ja kutse-konsultatsiooniga, vaid abistavad iga

õpilast tema õppetöös, fakultatiivsete õppeainete valimisel, õppematerjali omandamise raskustest jagusaamisel, osutavad abi eriti nendele õpilastele, kes õpivad alla oma võimete. Konsultatsioonid toimuvad koostöös õpetajatega, sest õpetaja vastutab ju lõppkokkuvõttes õpilaste õppetöö eest, sealhulgas ka konsultandi nõuannete täitmise eest.

RAALÕPE

Elektronarvutusmasinad (raalid) on näidanud oma kõrget efektiivsust juhtimises, tootmises ja kaubanduses, sõja-asjanduses ja kosmoses. Nende jaoks leitakse üha uusi rakenduspiirkondi.

Mitmed ülikoolid, nende hulgas sellised juhtivad nagu Harvardi, Stanfordini, Kalifornia ja Illinoisi ning New Yorgi tehnoloogiainstituut ja paljud teised, teevad alates 60-ndatest aastatest raalide kasutamise eksperimente mitmesugustes haridusalastes projektides. Siia kuulub esmajärjekorras projekt «Õpetamine raalide abil» (Computer assisted instruction, CAI) ja projektid «Raalidel baseeruv õppimine» (Computer based learning, CBL). Raale hakati kasutama nii õpilaste individuaalsete iseärasuste diagnoosimisel kui ka nende konsulteerimisel. Kuid enamikul projektidel, nagu nende autorid ise tunnustavad, on otsinguline iseloom.

J. Bruner rõhutab oma raamatus «Õpetamise teooria poole» (1), et esialgu tuleb raalõpet (CAI) käsitada vaid kui teed omandamise uurimiseks (learning about learning). Ta kirjutab: «Raalid pakuvad tohutuid võimalusi omandamise parameetrite uurimiseks ja kontrollimiseks, mis aga omakorda viib täiesti kontrollitud ja valideeritud õppematerjalide ja õpetamise strateegia väljatöötamisele ja lõppkokkuvõttes õpetamise teooria väljatöötamisele».

Erilist tähelepanu väärib Ameerika haridussüsteemi ametkonna subsideerimisel loodud Stanford-Brentwoodi laboratooriumi töö raalõppe alal. Subsiidiumid eraldati Stanfordini ühiskonnateaduste ma-

temaatiliste uurimuste instituudile algkooli raalõppe laboratooriumi organiseerimiseks.

Laboratooriumis on ligikaudu viisküm- mend töötajat — õpetajaid, psühholooge, lingviste, matemaatikuid, õppeplaanide koostamise eksperte, kirjanikke, näitle- jaid ja programmeerijaid.

Laboratooriumi töötamise aastate jook- sul (alates 1966. a.) selgusid nii raalõppe tähelepanuväärsed ja mitmekülg- sed võimalused kui ka olulised raskused ja puudused ning kavandati edasise töö perspektiivid selles valdkonnas. Oma arti- kklis «Raaltehnika ja tuleviku haridus» kirjutas laboratooriumi juhataja P. Supps: «Võimalikult tähtsaimaks raalõp- pe aspektiks on see, et individualiseeri- tud õpetamine, mis kunagi oli võimalik ainult aristokraatia laste jaoks, võib saada kättesaadavaks kõikidele, iga- suguste võimalustega õpilastele» (5).

Supps kirjeldab kolme võimalikku õpi- lase ja raali koostöö taset: «Järgides meil omaksvõetud kõnepruuki, nimetan ma raali asetatud õpetamisprogramme erilis- teks tasemeteks ehk õpetamise süsteemi- deks. Kõige lihtsamaks tasemeks on indi- vidualiseeritud harjutuste ja praktika süsteemid, mis on täienduseks regulaar- sele programmile, mida õpetab õpetaja. Mõisteid ja uusi ideid esitab õpetaja ta- valisel viisil. Raali osa seisneb selles, et ta võimaldab õpilasel saada ülevaadet materjalist ja teha praktilisi harjutusi õpetaja poolt kättenäidatud põhiliste mõistete ja vilumuste valdkonnas.

Matemaatika algkursuse tundides saab näiteks iga õpilane iga päev teatud hul- ga harjutusi, mille esitab ja ka hindab raal ilma õpetaja igasuguse vahelesea- miseta. Veelgi enam: neid harjutusi võib esitada individualiseerituna — raskemad harjutused võimekamatele õpilastele ja kergemad aeglasemalt omandavatele õpi- lastele». On oluline, rõhutab Supps, et raali kasutamisel pole vaja juba õppe- aasta alguses klassifitseerida õpilasi või- mete järgi ja ette ära määrata, missu- gust teed mööda neil tuleb liikuda kogu aasta jooksul — nende võimed avaldu- vad harjutuste sooritamisel ja võivad aja jooksul muutuda.

Tänu suurele tegevuskiirusele võib raal üheaegselt teenindada kuni 200 õpi- last, kellest igaüks võib tegelda õppe- programmi erinevate alaosadega*. Brent- woodi laboratooriumis on esialgu 16 raa- liga ühendatud töökohta, kus õpilased sooritavad individuaalseid ülesandeid. Kõige lihtsamal kujul kujutab selline töökoht endast elektrikirjutusmasinat ja kõrvaklappe, ülesanded õpilastele trükkib raal masinal. Raal võib õpilasele anda ka kuuldavaid ülesandeid. On soovitatav, et raal saaks esitada õpilasele graafikuid ja jooniseid kas või värviliste diapositiiv- videna või kujutistena ekraanil. Raali ülesannetele annab õpilane vastused kir- jutusmasina klahvistiku abil. Raal oma- korda võtab tema vastused vastu, ana- lüüsib neid ja talletab mälus, mis on alu- seks uutele ülesannetele.

Raali ja õpilase koostöö teiseks, kõrge- maks tasemeks, mida rakendatakse Brentwoodi laboratooriumis, on niinime- tatud tjuutorsüsteem. Selle süsteemi ko- haselt võtab raal enda peale ka õpilasele mõistete ja ideede esitamise ning vilu- muste kujundamise nende mõistete ja ideede kasutamiseks. Tjuutorsüsteemi põhiliseks ülesandeks on vältida nega- tiivsete emotsioonide tekkimist nõrkadel õpilastel esimeste ebaõnnestumiste puhul ja igavuse tekkimist võimekamatel lõpu- tult korduvate harjutuste tõttu. Esimes- tele annab raal abi mõistete omandami- sel, võimekaid aga juhib uute mõistete ja harjutuste juurde, niipea kui nad on piisavalt omandanud eelnenud mõistete.

Lõpuks kolmas raali ja õpilase koostöö tase, mida Supps nimetab dialoogisüs- teemiks, on selline, kus õpilane võib raa- lile esitada küsimusi ja saada nendele vastuseid. See tase eksisteerib esialgu mõistete omandamise tasemel, mitte aga harjutuste tasemel. Selle süsteemi põhi- line raskus seisneb raali esialgu veel piiratud võimes vastu võtta häälstatud kõnet ja mõista küsimuse sisu, mis on

* Supps arvab, et suurel raalõppe keskusel, mis teenindab tervet piirkonda, võib olla kuni 1000 harujuhet ning see võib individuaalselt teenindada kuni 30 tuhat õpilast. See õigustab mingil mää- ral raalõppe väga suurt maksumust.

eriti tähtis töö puhul nooremate õpilastega.

Supps arvab, et lähematel aastatel hakkavad paljud õpilased kasutama raalõppe esimest astet, kuid kui nad jõuavad keskkooli, siis saab kättesaadavaks ka tjuutorsüsteem. Raaliga dialoogi süsteem aga saab kättesaadavaks vaid praeguste õpilaste lastele.

Raalõpe on sisuliselt programmõppe kõige uuem süsteem ja tal on mitmeid eeliseid, sest võimaldab üheaegselt õpetada paljusid õpilasi, kes asuvad raalikeskusest eri kaugusega paikades. Veelgi olulisem on see, et raalisse võib sisse panna palju programmeeritud materjalide variante, õpetamiseks omandamises individuaalsete erinevustega õpilasi. Vastavalt sellele, kuidas õpilased töötavad raalilt saadud õppematerjaliga, akumuleerub raal järk-järgult kõige erinevamaid andmeid õpilaste kohta. Raal ei registreeri üksnes seda, mida õpilane teeb, vaid ka seda, **kuidas** ta seda teeb. Raal talletab oma «mälu» iga õpilase kogu töökäigu ja suunab seda. Teiste sõnadega — erinevalt programmõppe teistest vormidest raal ainult ei esita õpilastele tingimusi individuaalse töö tarvis, vaid ka **individualiseerib** õpilaste tööd vastavalt nende individuaalsetele iseärasustele.

Viimase aastakümne jooksul on Ameerika pedagoogilises ajakirjanduses ja spetsiaalsetes aruannetes avaldatud palju teateid raalõppe mitmesuguste võimaluste uurimise tulemuste kohta.

Artiklis «Õpetamine raalide abil (CAI) — kus me asume?» annab R. Bundy kokkuvõtva ülevaate nendest tulemustest (7, lk. 360—370).

Esitame tema peamised järeldused:

1. Raali abil omandab õpilane õppematerjali vähemalt sama edukalt... kui tavalise klassiõppe puhul. Paljudes uurimustes on täheldatud raalõppe puhul paremat omandamist. Coulson teatab nõrkade õpilaste tulemuste tõusust tugevamate tasemele raalõppe kasutamisel.

2. Raalõpe ei nõua rohkem aega kui tavalised meetodid. Aruannetes kõneldakse koguni õpetamisele kuluva aja märgatavast lühenemisest raali kasutamisel.

3. Raal võib teha loogilisi järeldusi ja kohandada õpetamist õpilaste individuaalsetele iseärasustele, määrates kindlaks omandamise sügavuse ja järjekindluse, samuti nagu töö tempogi.

4. Raal võib registreerida õpilase kohta väga mitmesuguseid andmeid ja seejärel manipuleerida nende andmetega, muutes omandamise järjekorda, vastamise aega, arvestades vigade arvu; akumuleerida kõik andmed iga õpilase õppetöö kohta.

5. Raal võib lühendada väsitava töö mõningaid liike, näiteks matemaatilise loogika omandamisel.

6. Raal võib sisse lülitada mitmesuguseid visuaalseid ja auditivseid õppevahendeid õppetöö rikastamiseks ja motiveerimiseks, piltlikult ja dünaamiliselt esitada matemaatilisi ja füüsikalisi seoseid, vabastada õpilasi rutiinsetest arvutustest.

7. Raal võib üheaegselt teenindada paljusid õpilasi, kes asuvad üksteisest kaugel.

8. Raali võib panna programme mis tahes õppedistsipliini alalt.

9. Õpilased avaldavad üldiselt huvi raalõppe vastu, kuid eelistavad lühemaid seansse, millega kaasnevad arutelud õpetajaga.

10. Vigade arv, mida õpilane teeb õppetöös ja tema jaoks ettenähtud enesekontrollis, on heaks kriteeriumiks õppetöö hargnevuse teostamisel.

11. Mõned õpilased kaotavad algul pea, kui raaliga kokku puutuvad. Selle õpetamise liigi puhul vajavad nad head eelnevat orienteerimist.

12. Suur osa õpetaja tööst faktide esitamisel, põhiliste vilumuste kujundamisel ja kinnistamiseks vajalike harjutuste korraldamisel on võimalik efektiivselt sooritada raali abil.

13. Paljusid olemasolevaid õpetamisprogramme on kerge ümber töötada ja raali asetada. Raal on õpetaja hea abiline.

14. Raal pakub avaraid võimalusi eksperimentaalseteks uurimusteks.

15. Raalõppe väljatöötatud loogika võimaldab kergesti üle minna ühe õppeaine programmeerimiselt mis tahes teise aine juurde.

Raalõppe kasutamise praktika on ühtlasi välja selgitanud sellega seotud olulised raskused, selle meetodi võimaluste piiratuse ja puudused.

Eelkõige sai selgeks selle organiseerimise tohtu suur maksumus. See ületab suuresti neid rahalisi võimalusi, mis on olemas mitte ainult üksikutel koolidel, vaid ka osariikide hariduselu ametkondadel, kes vastutavad hariduse subsideerimise eest.

Raalõppe organiseerimine nõuab teiseks terve spetsialistide brigaadi tööle-rakendamist, kes pole otseselt seotud õppetööga. Silmas peetakse raalide ja informatsiooni massivahendite spetsialiste, näitlejaid ja kirjanikke, kes annavad õppematerjalile kõige paeluvama ja mugavama vormi ning programmeerijaid kes peavad väljatöötatud õppematerjale tõlkima raali keelde.

Viimati nimetatute töö on muide kõige vastutusrikkam ja nõuab väga palju aega

Tuginedes oma raalõppe rakendamise eksperimendile, on Strum ja Ward välja arvanud, et ühetunnilise kestusega õpetamisprogrammi ettevalmistamine raali tarvis nõuab vähemalt kolmsada tundi ettevalmistustööd.

Programmide ettevalmistamine raalõppe jaoks on selle õppeviisi kõige nõrgemaks kohaks. Õppetöö individualiseerimiseks tuleb raali asetada andmed iga õpilase individuaalsete iseärasuste kohta. Nende erinevuste diagnostika teaduslikult põhjendatud ja kontrollitud meetodite puudumine võib viia raali risustamisele õpilaste väheoluliste mitteadekvaatsete karakteristikutega, see aga omakorda paneb kahtluse alla raali abil õppetöö individualiseerimise alused.

Raalõppe ei ole ette nähtud kooli kasvatusülesannete lahendamiseks. Tuntud haridustegelane R. Hutchins (4) kirjutas artiklis «Masinad viivad haridust edasi», et uus tehnika võib tundmatuse ni muuta meie õppeasutusi. Kuid peamine oht peitub selles, et kellelgi võib pähe tulla anda raalile ülesanne kindlaks määrata hariduse ülesanded ja meetodid.

Raalõpet pole senini kohandatud õpi-

laste loovvõimete kasvatamiseks õppeprotsessis. Mõnede autorite arvates peitub raalõppes õpetamise dehumaniseerimise oht. Tõsi, ka selle kõige suuremad entusiastid, nagu Supps, rõhutavad, et raalõppe on vaid õpetaja abiline ning et algkoolis hakkavad õpilased raali abil õppima mitte rohkem kui 20–30% õppeajast, õpetajad hakkavad töötama väiksema arvu õpilastega klassis ja neil on võimalus pühendada üksikõpilastele rohkem tähelepanu.

Kuid kogu häda on selles, et tänapäeva Ameerika õpetajad on väga nõrgalt ette valmistatud raaliga töötamiseks ja on oma valdavas enamuses konservatiivsed ning kalduvad vastu seisma igasugustele uuendustele. Probleemi sellele küljele viitab raalispetsialist A. Oettinger.

Futurooloogilise kogumiku «Keskool 1980. aastatel» toimetuse poolt esitatud küsimusele, missugune on ameerika keskool 1980. aastatel, vastas Oettinger: «Meile näib, et kerge on vastata sellele küsimusele, missugune on keskool 10 aasta pärast. Kui lähtuda faktidest ja mitte anduda unistustele, peame me järeldama, et koolid on kümne aasta pärast samasugused nagu tänagi. Näib, et Ameerika koolisüsteem on peaaegu ideaalselt planeeritud selleks, et vastu seista muutustele. Ta seostab enese sõjalise organisatsiooni karmuse ja väikeettevõtte kiltustuse. Kuid ta on ilma kesk võimuta, mis laseks käiku nii «sõjalise jõu» kui ka väikeettevõtja initsiatiivi ja paindlikkuse...»

Kõige suurem ironia seisneb selles, et teaduse- ja tehnikarevolutsiooni eepohhil, mis avab enneolematud võimalused hariduse efektiivsuse tõstmiseks ja absoluutselt kõikide laste ettevalmistamiseks selle tasemeni, mis on vajalik selle tehnika valdamiseks, kostab Ameerika Ühendriikides üha rohkem hääli enamikus osariikides konstitutsiooniga ettenähtud koolikohustuse piirvanuse vähendamiseks 17 eluaastalt 14 aastani ja nende 14-aastaste, kes halvasti loevad ja arvutavad, suunamiseks tööbörssile, kus töötute arv

ulatub juba praegugi 8 protsendini töövõimelisest elanikkonnast.*

On selge, et intensiivselt väljatöötavad individualiseeritud õpetamise vormid, sealhulgas ka raalõpe, on ette nähtud mitte Ameerika Ühendriikide vaeste ja diskrimineeritud vähemusrahvuste miljonite laste jaoks, vaid «valitud eliidi» väheste laste tarvis.

Kirjandus

1. J. Bruner, Toward a Theory of Instruction, 1966.
2. Eirich (ed.) High School: 1980. N. Y.
3. A. Oettinger, High School: 1980 N. Y.
4. R. Hutchins, The Machines run Education in: San Francisco Sunday Examiner and Chronical. August, 6, 1967.
5. P. Supps, Computer technology and the Future of Education.
6. C. Taylor and T. Barron (eds.), Scientific creativity. N. Y., 1963.
7. R. Weisgerber (ed.), Perspectives in Individualized Learning. N. Y., 1971.

MÖTTEID PEDAGOOGILIS- PSÜHHOLOOGILISTEST UURIMUSTEST

ENDEL PEETS

Ülikooli pedagoogiliste osakondade lõpetanute, pedagoogiliste erialade üliõpilaste ja keskkooliõpilaste isiksuse vajaduste, motiivide, huvide, isiksuse psühholoogiliste parameetrite, võimete, üldise andekuse (intelligentsuse) ja teadmiste omandamise igakülgne uurimine võimaldab:

- selgitada, milliste omadustega inimesed sobivad õpetajaks;
- määrata kindlaks, kui suurel määral on inimese võimend, huvid jms. formeeritavad üliõpilaspõlves, selleks et ette valmistada ametisse jäävat õpetajat;
- anda abiturientidele soovitusi õpetajakutse valikuks.

* Niisuguse ettepanekuga esines hiljuti hariduse organiseerimise rahvuslik organisatsioon, mille on loonud Keetteringi Fond. Seejuures viidatakse Ameerika Ülemkohtu eriotusele.

Arvatavasti võib öelda, et näiteks madala üldandekuse tasemega inimene ei sobi õpetajaks, aga samal ajal ka kõrge üldandekuse tasemega inimene ei pruugi sobida õpetajaks. Viimastele võib töö koolis tunduda liiga ühekülgseks. Nad tunnetavad pidevalt, et on võimelised millekski enamaks, ning seetõttu võivad üsna kiiresti koolist lahkuda ja minna üle mõnele teisele tööle, kus nad leiavad enamat rahuldust. Madala üldandekusega õpetaja aga seevastu ei suuda koolis teha tööd vajalikul tasemel, mis omakorda viib õpilaste teadmiste taseme liiga madalale ja õpetaja enesetunde langusele. Seega ei saa üldse õigeks pidada seisukohta, et õpetajaks, eriti füüsikaõpetajaks, võetakse õppima noori, kes kusagile mujale õppima ei ole pääsenud.

Kes siis sobib kooliõpetajaks kui ühe raskema elukutse omajaks? See ongi küsimus, millele tuleb vastus saada, ja seda teaduslikult põhjendatud vastus. Üks võimalusi on õpetajate igakülgne uurimine selgitamiseks, mis eristab head õpetajat halvast. Selleks tuleks uurida õpetajate isiksust: huvisid, motiveeritust tööks valitud erialal, võimeid, teadmisi, üldandekuse (intelligentsuse) taset jne., ning saadud tulemuste põhjal, pöörates tähelepanu ka töötava õpetaja tööstaažile (üldse ja konkreetse koolis), võib nähtavasti anda soovitusi eelnevalt uuritud üliõpilaskandidaatidele pedagoogilise eriala valikuks.

Samal ajal tuleb aga öelda, et konkreetse indiviidi huvid, võimed jne. ei pruugi sugugi üliõpilaspõlves muutumatuks jääda. Kui suurel määral aga on üliõpilaste võimed, isiksus, huvid jt. «parameetrid» arendatavad soovitud suunas ning milliseid meetodeid ja vahendeid tuleb selleks kasutada jms., vajab lähemat uurimist.

Üliõpilaste omaduste dünaamika nn.

põhiuurimised tuleks korraldada teisel ja viiendal kursusel. Teine kursus tuleks valida eeskätt sellepärast, et selleks ajaks on üliõpilane juba jõudnud kohaneda kõrgema kooli õppeprotsessi iseärasustega, esimest kursust tuleb nähtavasti pidada üleminekuetapiks kesk-koolirežiimilt kõrgema kooli süsteemile.

Teise kursuse alguseks peaks arvata-vasti olema juba enam-vähem kõik üliõpilased kordunenud kõrgema kooliga. September aga siiski ei sobi üliõpilaste uurimiseks (küstlemiseks, testimiseks), kuna suvemõjude kaotamiseks ning õppetöösse sisseelamiseks tuleb anda veidi aega. Seega tuleks teise kursuse üliõpilasi uurida oktoobris. Üks kuu peaks selleks olema piisav, november võib tulla ka mingil määral kõne alla, kuid siis hakkavad segama juba üsna sagedased kontrolltööd ja üldse arvestusperioodi (detsember) lähedus.

Teise kursuse üliõpilaste isiksuse — võimete, üldandekuse (intelligentsuse) jm. — selgitamine võimaldab õppeprotsessis arvestada ka üliõpilaste individuaalseid iseärasusi, nende niigi tugevaid külgi veelgi edasi arendada, et kasvatada tõelist isiksust, aga samal ajal on võimalik tähelepanu pöörata ka üliõpilaste nõrkadele külgedele. Teine põhjalikum üliõpilaste uurimine tuleks arvatavasti teha viimasel kursusel, sest siis on üliõpilased n.-ö. viie minuti pärast valmis spetsialistid. Seda uurimistööd takistavad aga pikad erialased praktikad, individuaalprogrammid, diplomprojekteerimine jms. Ühest küljest on see halb (katseisikute kättesaamine on raskendatud), teisest küljest jälle hea, sest selleks ajaks on üliõpilased jõudnud läbida tavalise üliõpilaspõlve, aga pole veel päris spetsialistid. Viienda kursuse kevadsemester aga sarnaneb enam aruandlusega õpitust kui uue omandamisega. Sõltuvalt erialast ning olukorrast (kas diplomitöö või riigiek-samid) on siin nn. aruandmise ja uue omandamise osakaal erinev, enamikul juhtudel aruandmise kasuks.

Vahepealsetel (kolmandal ja neljandal) kursustel võiksid toimuda eriainet

¹ Füüsika pedagoogilisel erialal ei ole juba aastaid olnud konkurssi, sageli on mitmed kohad täidetud teistelt erialadelt konkursi korras väljalangenutega.

metoodikaga seotud pedagoogilis-psühholoogilised uurimised, ühendatuna nn. kutse sobivuse uurimistööga. Kutse sobivuse uurimistöö ei tohi muidugi piirata eriainete metoodika uurimistööd, need tuleks aga oskuslikult ühendada.

Üliõpilaskontingendi algtaase tuleks arvatavasti fikseerida keskkooli lõpuklassis. Abiturientide põhjalik uurimine on võimalik alles kasvatusnõuandlate loomisel, kusjuures igas koolis hakkaks tööle psühholoog.²

Keskkooli lõpuklassis, aga samuti vallasemates klassides saadud uurimisandmed on sobivad ka kutse nõustamisel.

Sõltumata uurimistöö üksikutest etappidest ja meetoditest, võib arvata, et nii sotsioloogilised küsitlused kui ka individuaal-psühholoogilised uuringud peaksid olema nimelised, et niimoodi saaks pikaajalise uurimise korral kasutada ka uurimise algul saadud andmeid

² Vt. H. Liimets, Kool vajab psühholoogilist teenindust. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 11.

ning pikemalt jälgida üht või teist uuritavat isiksust.

Kui keskkoolilõpetajate uurimise alustamisest oleme veel üsna kaugel, siis töötava õpetajaskaadri ja pedagoogiliste osakondade üliõpilaste uurimist saaks varem alustada. Lõpetanutest alustamine on arvatavasti õigem, sest see võimaldab kindlaks määrata pedagoogiliseks tööks sobivad (vajalikud) omadused (võimed, motiivid, huvid jne.).

Arvata võib, et sellist uurimistööd on vaja ka paljudel teistel erialadel, kuid seejuures on see palju komplitseeritum, kui õpetajatöö puhul, mis on suhteliselt üsna kindlapiiriline. Teiste erialade lõpetanute uurimine on tunduvalt raskendatud eeskätt erialase töö laia varieeruvuse tõttu nii erialaselt sügavuselt kui mitteerialaselt kallakult.

Samal ajal on selline uurimistöö oluline ka seetõttu, et võimalikult rohkem vähendada liigseid kulutusi nii asjata õpetamisele kui ka ümberõpetamisele. Mõningane ümberõppimine kindlasti jääb, kuid eks seda ole ka siis vaja juba erinevate isiksuste arendamiseks.

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

У НАС БЫЛА КОНТРОЛЬ- НАЯ...

**ЫЙЕ ВАХАР
НИНА РЕБАНЕ**

Целенаправленно построенный и систематически проводимый контроль знаний и умений по русскому языку дает преподавателю объективные данные о том

■ как учащиеся усваивают предусмотренный программой языковой материал и овладевают необходимыми для практической речевой деятельности умениями;

■ правильно ли организовано им обучение русскому языку как средству общения: целенаправленно ли отобран языковой материал и построена система заданий для его усвоения и использования в речи, эффективны ли задания и приемы работы, выбранные им для выработки речевых умений.

В конце третьей четверти 1974/75 учебного года Министерством просвещения Эстонской ССР была проведена письменная контрольная работа в VI классах школ города Тарту. Работу писало 280 учащихся из 9 школ: II восьмилетней школы, 1-й, 2-й, 3-й, 5-й, 7-й, 8-й, 10-й средних школ и базовой школы Тартуского педучилища. Учащимся предлагалось ответить на следующие вопросы по теме

Мой друг. (Моя подруга).

1. Как зовут твоего друга (твою подругу)?
 2. Сколько лет ему (ей)?
 3. Где он (она) живет и учится?
 4. Когда и где ты с ним (с ней) познакомился (познакомилась)?
 5. Как он (она) выглядит (рост, волосы, глаза, лицо)?
 6. Почему ты дружишь с ним (с ней)? Что тебе в нём (в ней) нравится?
 7. Как твой друг (твоя подруга) относится к другим ребятам?
 8. Как другие ребята относятся к нему (к ней)? Почему?
 9. Чем он (она) интересуется? Чем особенно? Есть ли у вас общие интересы? Какие?
-

10. Как он (она) учится? Какие учебные предметы он (она) любит?

11. Чем он (она) занимается в свободное время?

12. Что вы делаете вместе?

Согласно «Нормам оценки письменных работ по русскому языку» объем ученической работы должен был составлять 90—120 слов. Работа была рассчитана на 45 минут рабочего времени.

Оценка ответов на вопросы проводилась по следующим нормам:

«5» — за полные и правильные по содержанию ответы на все вопросы при 1 (лексической, грамматической или орфографической) ошибке.

«4» — за 75—94% полных и правильных по содержанию ответов на все вопросы при 2—4 (лексических, грамматических или орфографических) ошибках.

«3» — за 50—74% полных и правильных по содержанию ответов при 5—8 (лексических, грамматических или орфографических) ошибках.

«2» — за 10—49% полных и правильных по содержанию ответов при 9—12 (лексических, грамматических или орфографических) ошибках.

«1» — за 0—9% полных и правильных по содержанию ответов при 13 и более (лексических, грамматических или орфографических) ошибках.

При увеличении объема работы на каждые десять слов соответственно увеличивалось на одну и количество допустимых ошибок. И наоборот, при уменьшении объема работы соответственно на каждые десять слов уменьшалось на одну и количество допустимых ошибок.

Контрольная работа имела своей целью проверить:

1) умение выражать свои мысли на уровне VI класса по теме «Мой друг» (объем высказывания; насыщенность высказывания изученной в VI классе лексикой, моделями словосочетаний и предложений; содержательность, аргу-

ментированность и логичность высказывания);

2) умение правильно использовать словарный запас и грамматические конструкции, усвоенные учащимися по данной теме в предыдущих классах и в VI классе;

3) орфографические навыки учащихся.

Рассмотрим работы учащихся с точки зрения соответствия их программным требованиям VI класса.

Объем высказывания является основным показателем уровня владения устной и письменной речью и одним из показателей уровня продвижения учащихся в овладении речевыми умениями. Объем высказывания находится в теснейшей взаимосвязи с такими сторонами речи, как богатство лексики, разнообразие моделей словосочетаний и предложений, глубина выражения мысли.

Точное и обоснованное выражение мыслей требует развернутого высказывания. А развернутое высказывание возможно лишь в том случае, если словарный запас и круг моделей предложений говорящего достаточны для выражения и оформления мыслей.

Это положение подтверждается и анализом работ учащихся VI класса.

Как показывает таблица 1, колебания в количестве слов в работах учащихся отдельных школ довольно значительны. Если среднее количество слов в работах учащихся 2-й, 5-й и 7-й средних школ превышает норму (90—120 слов), то в работах учащихся 3-й средней школы едва достигается минимум указанной нормы слов. Это несомненно говорит о большой разнице в уровне владения русским языком учащимися названных школ. Однако среднее количество слов в работах учащихся одного класса дает нам представление лишь об общем среднем уровне класса в этом разрезе. В целях выявления уровня

продвижения каждого из учащихся класса, очень важно определить соответствие объема всех контрольных работ предусмотренному программой объему. Это соответствие в работах учащихся школ города Тарту наглядно представлено во второй половине таблицы I.

Таблица 1.

Школа	Кол-во работ	Среднее количество слов в работе	Количество работ		
			меньше установленного объема	в пределах установленного объема	больше установленного объема
2 средняя школа	36	147	0	3	(92 ⁰ / ₀) 33
5 средняя школа	29	142	2	9	(62 ⁰ / ₀) 18
7 средняя базовая школа	28	125	2	7	(67 ⁰ / ₀) 19
11-я восьмилетняя школа	27	114	1	17	9
10-я средняя школа	34	108	9	16	10
8 средняя школа	35	106	(31 ⁰ / ₀) 11	15	9
1 средняя школа	29	106	4	17	8
3 средняя школа	30	101	7	22	1
	32	96	(41 ⁰ / ₀) 13	17	4

Самыми большими по объему оказались работы учащихся 2-й, 5-й и 7-й средних школ, где наибольшее количество учащихся использовало в своих работах значительно больше слов, чем предусматривает программа. Особо следует отметить 2-ю среднюю школу (учительница В. Ларина), где 92⁰/₀(!) учащихся VI класса превысили в своих работах указанную норму слов. Проведенный анализ подтвердил, что наиболее большие по объему работы являются и са-

мыми содержательными и аргументированными. Так, высказывания учащихся 2-й, 5-й и 7-й средних школ отличались самостоятельностью и точностью выражения мыслей, а также желанием высказаться о своем друге как можно подробнее, желанием обосновать свою точку зрения. Благодаря этому, читающий работы получает представление об описываемом друге как о личности, а не о каком-то абстрактном образе приятеля.

Самые плохие результаты показали 3-я средняя школа (41⁰/₀ учащихся употребил в своих работах слов меньше нормы, причем у 11 из них объем работы соответствовал требованиям IV—V классов) и 10-я средняя школа (31⁰/₀ учащихся употребил в своих работах слов меньше нормы, причем у 11 из них объем работы соответствовал уровню IV—V классов). Таким образом, по объему письменного высказывания у учащихся названных VI классов продвижение не наблюдается, и к концу третьей учебной четверти (!) они остались на уровне IV—V классов. Имеется полное основание сомневаться в том, что преподавателям 3-й, 10-й и 1-й средних школ и 11 восьмилетней школы удалось за последнюю четверть полностью наверстать упущенное и подготовить своих учащихся к работе в VII классе.

В чем же кроются причины несоответствия объема работ некоторых школ (классов) и отдельных учащихся требованиям программы?

На наш взгляд, такое положение может быть вызвано методическими недочетами в практике обучения.

● Далеко не все преподаватели обращают внимание учащихся на содержательную сторону высказывания (не учат раскрывать мысль, выражать свое отношение, аргументировать сказанное и т. п.). Проиллюстрируем это на примерах из работ учащихся. Отвечая на вопрос «Почему мы дружим с

ним (с ней)? Что тебе в нём (в ней) нравится?» учащиеся очень часто ограничиваются лаконичным ответом «Я дружу с ней, потому, что она хорошая девочка» или «Я дружу с ним потому, что он мне нравится». Хотя второй вопрос и требует раскрытия мысли, учащиеся не показывают, что именно нравится в друге, что в нём хорошего.

● Не все учителя сообщают учащимся установленного программой объема высказывания, требуют от них высказывания в пределах установленной нормы, приучают учащихся следить за объемом своего высказывания (подсчитывать слова или фразы). Так, в большинстве школ, писавших работу, слова были подсчитаны преподавателем, в работах же учащихся 3-й, 8-й, 10-й средних школ и 11-й восьмилетней школы количество слов в работах учащихся вообще не было подсчитано. Однако всем известно, что подсчет слов самими учащимися вызывает интерес и самокритичное отношение к своему высказыванию, стимулирует учащихся к более развернутому выражению мыслей.

● Объем работы, как правило, не стимулируется оценкой, хотя в нормах оценки такое требование имеется. Например, во 2-ой средней школе по данным преподавателя не было ни одной отличной работы. После проверки работ и учета количества слов в них за 7 работ, оцененных «четверкой» пришлось выставить «5», а за 4 работы, оцененные «тройкой», выставить «4» и за одну работу, оцененную «двойкой», выставить «3». Подобное явление имело место и в некоторых других школах.

Насыщенность высказывания учащихся лексикой и моделями словосочетаний и предложений, изученными в данном классе, является одним

из показателей уровня владения языком и основным показателем уровня продвижения учащихся в овладении речевыми умениями. Хотя в программе и подчеркивается, что «Основная задача преподавателя — обеспечить расширение и углубление высказываний учащихся по одним и тем же темам программы за счёт усвоенных в данном классе грамматических конструкций и лексики»¹, введение и активизация в речи языкового материала данного класса до сих пор остается одним из самых слабых звеньев в процессе совершенствования речевых умений учащихся. Об этом свидетельствуют устные и письменные высказывания учащихся на всех ступенях обучения. Это положение подтверждается и результатами анализа настоящей контрольной работы.

Контрольную работу нельзя признать трудной. Тема «Мой друг» («Моя подруга») изучается уже в III классе и повторяется, расширяется и углубляется в IV, V классах.

В VI классе до написания контрольной работы данная тема находила самую основательную подготовку. При изучении темы «Нет друга — так ищи, а нашёл — береги» в заданиях учебного комплекса для VI класса повторялись лексика и модели словосочетаний и предложений, усвоенные в предыдущих классах, вводились и активизировались в устной и письменной речи учащихся новые речевые единицы.

Кроме многочисленных тренировочных языковых упражнений, учащиеся выполняли ряд письменных и устных заданий речевого характера. Например, высказывание и обоснование своего отношения к поступкам

¹ Программы восьмилетней, средней и вечерней (сменной) школы на 1974/75 учебный год. Русский язык, «Валгус», Таллин, 1974 г.

действующих лиц прочитанных и прослушанных рассказов; характеристика одного из знакомых ребят, миниатюрный рассказ по опорным словам на тему «Друг»; беседа о дружбе; раскрытие основного смысла пословиц о дружбе; сочинение о друге и т. п.

С целью обеспечения полного усвоения учащимися ранее изученной и вновь вводимой лексики и моделей работа над совершенствованием речевых умений по данной теме продолжалась и при изучении всех последующих лексических тем учебника. Учащиеся давали оценку поступкам действующих лиц рассказов и своих товарищей; писали характеристику (А. Гайдара, Мартина, знакомого взрослого человека); беседовали и рассказывали о своих интересах и занятиях, об интересах и занятиях членов своей семьи, своих товарищей; беседовали и рассказывали о спортивной жизни школы, о работе в кружках и т. п.

Хотя контрольная работа проводилась Министерством просвещения непосредственно после вышеописанной подготовки, все же нашлись преподаватели, заявляющие, что «работа была трудная», «работа охватывает в основном материал V класса, который давно уже не повторяли». Можно только удивляться тому, что преподаватель не знает, каким лексическим и грамматическим материалом пополняется данная тема в VI классе и с какой целью и когда этот материал повторяется и активизируется.

Для составления в III четверти высказывания о своем друге на уровне VI класса в распоряжении учащихся имеется следующий, на наш взгляд, вполне достаточный словарный запас и круг грамматических конструкций:

1) лучший, друг, спортсмен, бегун...;

любимые учебные предметы, артисты...; спортивная школа, секция (соревнования, лагерь...); детский сад...; прекрасный друг, товарищ, голос...; умный...; разные истории, игры...; музыкальный, шахматный кружок (школа...); настоящий друг, товарищ...; художественный кружок, класс (школа)...; обыкновенный мальчик, (девочка, лицо...); серьезный, спокойный, приятный голос;

2) познакомиться, дружить, переписываться, выступать с кем? с чем?; интересоваться чем?; относиться к кому?; (не) сердиться на кого; (не) подводить кого?; поступать честно; загорать; защищать слабых (маленьких, девочек...); верить кому?; давать полезные, хорошие советы; занимать... место; ходить на тренировки по...; и т. д.

3) во время каникул; в свободное время; через некоторое время...;

4) член команды, кружка, секции; природа (любить, интересоваться); значки (собирать); сосед, соседка, соседи; кружок русского языка...; доброе сердце; тяжелая, легкая атлетика; (не) эгоист; секция (спортивная, лыжная...); животные (любить);

5) особенно, вообще, жаль, прекрасно, случайно, конечно, почти, кроме, к сожалению, обычно, именно.

Перечисленный лексический материал (64 единицы) был предусмотрен для активного усвоения в VI классе до написания контрольной работы и должен был давать учащимся достаточную возможность выбора лексики для подробного и убедительного описания своего друга.

Рассмотрим, как обстоит дело с использованием учащимися лексики VI класса в контрольных работах.

В самих вопросах, заданных учащимся, имелось 7 слов и словосочетаний VI класса: особенно, познакомиться, интересоваться, дружить, интересоваться, в свободное время, учебные предметы. Слова, содержащиеся в во-

просах, были использованы всеми учащимися.

С целью определения насыщенности высказываний учащихся лексикой VI класса нас интересует количество активных слов данного класса, использованных учащимися **дополнительно к словам, уже имеющимся в вопросах.** Как учащиеся одной или другой школы города Тарту употребляли в своих работах лексику VI класса, показывает нам таблица 2.

ТАБЛИЦА 2.

Школа	Количество учащихся, писавших работу	Количество учащихся, не употребивших слов VI кл.	Количество учащихся, употребивших слов VI кл.	Количество слов VI кл. употребл. кл.
2-я ср. школа	36	6	30	29
5-я ср. школа	29	7	22	19
7-я ср. школа	28	7	21	16
Базовая школа	27	7	20	12
10-я ср. школа	35	17	18	16
11-я ср. школа	34	19	15	13
8-я ср. школа	29	16	13	10
1-я ср. школа	30	19 (63%)	11	8
3-я ср. школа	32	25 (78%)	7	7
Всего:	280	123 (44%)	157 (56%)	—

Если исходить из количества учащихся, употребивших лексику VI класса **дополнительно** к имеющейся в вопросах, то видим, что словарный запас учащихся 2-й, 5-й, 7-й средних школ и базовой школы богаче, чем учащихся остальных школ. Очень слабой является словарная подготов-

ка учащихся в 3-й средней школе, где 78% (!) учащихся не употребило в своих работах самостоятельно ни одного слова VI класса и в 1-й средней школе, где количество таких учащихся составляет 63% (!).

Что же касается соответствия словарного запаса учащихся по данной теме программным требованиям VI класса, следует признать, что в этом отношении нельзя удовлетвориться результатами ни одной из школ (см. данные последней графы таблицы 2). Даже если проследить насыщенность работ учащихся лучшей в этом отношении школы (2 ср. шк.) лексикой VI класса выясняется, что учащимися использовано очень маленькое количество слов. Так, дополнительно к имеющимся в вопросах словам в своих ответах

11 учащихся использовало	1 слово
13 учащихся	2 слова
4 учащегося	3 слова
1 учащийся использовал	4 слова
1 учащийся	5 слов

Какой же лексикой оперируют учащиеся VI класса при выражении своих мыслей по теме «Мой друг» и почему у многих из них не повышается уровень владения языком, мы рассмотрим в продолжении статьи в следующем номере журнала.

MAIMIKUTE ARENDAmise Võimalusi õppemängude ja harjutuste kaudu

TAIMI TULVA

Probleemi asetus. Pedagoogika, psühholoogia ja füsioloogia uusimad saavutused tõestavad üha veenvamalt, et koolieelne iga on inimesiksuse kujundamisel tähtsaim periood. Selles eas arenevad intensiivselt võimed, kujunevad iseloomujooned ja isiksuse põhikude. Lapse õigest arendamisest koolieelses eas sõltub suuresti tema edukus koolis ja hiljem kutsetöös.

Kõige kiiretempolisemat arengut täheldatakse esimese kolme eluaasta jooksul, millest johtuvalt on just imiku ja maimiku õige vaimne ja füüsiline arendamine väga oluline. Hämmastavaks iseärasuseks varaealise lapse neuro-psüühilises arengus tuleb pidada tema erakordset sensitiivsust, ülitundlikkust teadmiste vastuvõtmisel. Eriti silmapaistev on sel ajal lapse tarve aktiivselt tegutseda esemete ja mänguasjadega ning suhelda täiskasvanutega.

A. Ussova (8), N. Sakulina (7, 8), N. Poddjakova (7) ja V. Avanessova (4) tööde põhjal on võimalik tõdeda, et spetsiaalsed õppemängud ja harjutused peavad orgaaniliselt seostuma maimikute sensoorse kasvatusesega. Soovitatud didaktilised mängud ja harjutused kujutavad endast kindlaksmääratud süsteemi. Iga järgnev mäng põhinegu varemõpitud teadmiste ja oskuste, ühtlasi laiendades ja süvendades neid.

Vastavalt dialektilis-materialistlikule tunnetusteooriale ja psühholoogiale algab ümbruse tunnetamine välismaailmast kogemuste saamisega aistingute ja tajude kaudu. Seetõttu etendab vaimse arengu algastmel erilist osa sensoorne kasvatus, mis paneb aluse lapse edaspidisele intellektuaalsele arengule. Ümbritseva elu nähtustega, uute esemete ja mänguasjadega tutvub laps keeruka orienteerumis- ja uurimistegevuse vahendusel. Ta ei piirdu ainult esemete visuaalse vaatlemisega, vaid tutvub esemetega ka kompimise, kuulmise, haistmise ja maitsmise teel. Kasvataval tuleb arendada seega kõiki analüsaatoreid.

Teadlaste uurimused (4, 5, 7, 8) viitavad sellele, et ilma sihispärase õpetuseta jääb laste tajude ebapüsivaks ja pinnapealseks ning ei loo eeldusi erinevate tegevusliikide omandamiseks (joonistamine, voolimine, konstrueerimine jne.), täisväärtuslikuks teadmiste omandamiseks algklassides. Seega on alust väita, et nimelt varajases eas peitub tohutult potentsiaalseid võimalusi laste intellektuaalseks ja tahteliseks arendamiseks, mida seni on kasutatud ebapiisavalt.

Didaktiliste mängude korraldamise mõningaid lähtekohti. Maimikute edukas ja tulemusrikas areng saavutatakse läbi mõeldud õpetamise ja kasvatamisega, silmas pidades laste ealisi ja individuaalseid iseärasusi. Olulisemaid õpetusliku mõjutamise vahendeid ongi kasvataja organiseeritud spetsiaalsed õppemängud ja harjutused, mis on kooskõlas programmi nõuete ja laste ealis-individaalsete iseärasustega. On vaja vahet teha

didaktiliste mängude ja harjutuste vahel: erinevus seisneb nende struktuuris. Tegelusena korraldatavates didaktilistes harjutustes on eesmärgiks seatud otsene teadmiste ja oskuste andmine ja elementaarse õppetöö algete kujundamine. Laste tegelus toimub kasvataja suuliste näpunäidete ja tegeluse võtete ettenäitamise järgi. Kõigile tegelusest osavõtivatele lastele esitatakse ühesugused nõudmised, kõik lapsed täidavad üht tüüpi ülesandeid (näit. rõngaste lükkimine torniks jne.). Didaktilistes e. õppemängudes ei lahendata tunnetuslikke ülesandeid otseselt, vaid mängulises vormis, kus domineerub uudsuse, elevuse moment. (Eseme või mänguasja ootamatu ilmumine või kadumine, tegevuse vaheldus.) Sageli tõusevad lapsed püsti või liiguvad vastavalt mängu sisule (näit. nukunurgas nukumäng «Kaie pesu-päev»). Ode-kasvataja osaleb mängus, on selle juhtija, initsiaator. Didaktilised mängud sisaldavad ülesandeid või reegleid, mille täitmise kaudu tuuakse välja esemete olulisi omadusi (värvus, suurus, vorm), kujunevad ruumikujutluse mõistet (all — peal, ees — taga, kõrval jne.).

Tinglikult on võimalik õppemänge jaotada alljärgnevalt:

■ harjutamismängud — harjutused didaktiliste mängumaterjalidega (lukkimine, kinnipanemine, lahtitegemine, esemete üksteise sisse asetamine jne.);

■ mängud esemetega (suuruse, vormi, värvuse, geomeetriliste kujundite tutvustamiseks jne.), süzeeliste mänguasjadega ja esemete kujutistega (mitmekesine pildimaterjal);

■ nukumängud ülesannetega — s. o. laste mänguline tegevus kasvataja antavate ülesannete põhjal (nuku riitamine, pesemine, söötmine jne.);

■ ehitusmäng klotsidega (kuubid, «tellised», vineerplaadid jne.) ja loodusliku materjaliga (liiv, lumi jne.).

Maimikueas (1- kuni 3-aastased), mil mäng on lapse peamiseks tegevuseks, võimaldades tutvuda ümbritseva eluga rahuldada lapse tegutsemishimu, tuleb

mängulist õpetamise vormi pidada juhtivaks. Õppemängude eesmärgiks ongi õpetada last, arendada tema vaimseid võimeid, sealhulgas

■ taju, mis suunab esemeid ja nähtusi täpsemalt ja üksikasjalikumalt jälgima, ■ mõtlemist, mille arenemise alguseks tuleb pidada esimeste üldistuste tekkimist (tavaliselt 2. eluaasta I pool),

■ tähelepanu, mille arendamine oleneb suuresti sellest, kui võrd täpselt ja lapsele arusaadavalt seatakse konkreetse tegevuse eesmärk ja ülesanded,

■ mälu, mida iseloomustab selles eas piltlikkus ja konkreetus, mistõttu kaemuslik materjal jääb paremini meelde. Maimikuea lõpus hakkab arenema ka sõnalis-loogiline mälu.

Õppemängude produktiivsus oleneb suuresti kasvataja emotsionaalsusest ja sellest, kuidas ta suudab kindlustada laste huvi tegeluste vastu. Maimikud pole võimelised tahtelisteks pingutusteks, tegelema enda jaoks ebahuvitavaga. Siin on oluline tähtsus tegeluseks valitud didaktilistel vahenditel. Väga kütkestavad maimikuid värvilised, liikuvad ja häälitsevad mänguasjad. Esimesel eluaastal kasutatakse rohkesti mingi mänguasja ootamatult ilmumise võtet, üllatust, millega ei tohi aga üle pakkuda — peab vältima laste liigset erutumist. Mõnede mänguliikide puhul tuleb koos mängulisusega luua teatud määral asjalik töömeeleolu (ehitusmäng, kujundite kokkupanek jne.), kuid ülesehitus olgu kindlasti emotsionaalse värvinguga.

Kasvataja ei tohi olla kasin kiituste ja ergutuste jagamisel, peab virgutama aremaid ja vaos hoidma püsimatuid. Maimikute rõõmus ja reibas meeleolu annab tunnistust laste optimaalsest arenemisest ja loob soodsa pinna edaspidiste kasvatuslike ja õpetuslike mõjutuste vastuvõtuks.

(Järgneb.)

ELEMENTAARKOOLIDE

ÕPPEPLAANIDEST

19. SAJANDIL

ELMAR ERNITS

18. sajandi teisel poolel algas Venemaal feodaal-pärisorjusliku korra lagunemine. Järk-järgult hakkasid feodalismi rüpes kujunema kapitalistlik tootmine ja kapitalistlikud suhted, mis 19. sajandi alguseks tingisid mitmesuguseid ümberkorraldusi. Sel ajal troonile saanud Aleksander I oli küll absolutismi ja pärisorjuse veendunud pooldaja, kuid mõistis, et repressioonide kõrval on vaja teha ka järeleandmisi. Seda silmas pidades uuendas ta riigivalitsemise süsteemi. Oma aja äraelanud kolleegiumide asemele asutati 1802. aastal ministeeriumid, nende hulgas haridus- ja kultuurielu juhtimiseks Rahvahariduse Ministeerium. Kehtestati ka uus riiklik koolisüsteem.

Uue koolisüsteemi aluseks said 24. jaanuaril 1803. aastal kinnitatud «Rahvahariduse esialgsed reeglid»¹. Koolisüsteemi esimese lüli pidid moodustama kihelkonnakoolid, mis tuli rajada igas ikirikukihelkonnas nii maal kui linnas. «Esialgseid rahvahariduse reegleid» konkretiseerisid 5. novembril 1804. aastal kinnitatud «Ülikoolidele alluvate koolide reeglid»².

24. jaanuari 1803. aasta «Rahvahariduse esialgsete reeglite» ja neid täpsustavate 5. novembri 1804. aasta reeglite alusel rajati (osalt ka reorganiseeriti olemasolevaid koole) Eesti linnades ja mõnedes maa-asulates (Lihulas ja Põltsamaal) kihelkonnakoolid.*

1804. aasta lõpul Tartu ülikooli nõukogus heakskiidetud kava nägi ette avada Eestis 12 avalikku elementaarkooli, mis oleksid saanud oma ülalpidamise Üldhoolekande Kolleegiumilt, kuna Tallinn kubermangulinana pidi oma elementaarkoole ise üleval pidama.³ 1806. aastaks oli Eestis avatud 17 avalikku elementaarkooli, neist Tallinnas neli, Tartus ja Kuressaares ikummaski kaks ja üle-

¹ Полное собрание законов с 1649 года. Т. XXVII. 1802—1803 [СПб] 1830. № 20597, lk. 437—442. (Edaspidi: ПСЗ)

² ПСЗ Т. XXVII. 1804—1805. [СПб] № 20501, lk. 626 ja 647.

³ ENSV RAKA, f. 403 (Tartu Ülikooli Koolikomisjon) nim. 1, s.-ü. 1, l. 95 ja 96.

* 1803. ja 1804. aasta seadustes on kõnesolevaid koole nimetatud kihelkonnakoolideks (vene keeles приходское училище, saksa keeles Parochialschule, 1820. aasta seaduses vene keeles начальное училище, saksa keeles Elementarschule). Mitmesugustes muudes saksakeelsetes dokumentides esinevad nad sajandi algusest peale nii Elementarschule kui ka Parochialschule ja isegi Volksschule nimetuse all. Eestikeelses kirjanduses esinevad nad elementaarkooli, algkooli ja ka linnaalgkooli nime all. Käesolevas artiklis on kasutatud terminit elementaarkool ja mõeldud selle all formaalselt mitteseisuslikku (vastandina talurahvakoolile kui ühele kindlale seisusele määratud kooli) avalikku või eraalgkooli, mis allus Rahvahariduse Ministeeriumi järelevalvele.

TARTU JA VÖRU ELEMENTAARKOOLIDE TUNNIJAOTUS 1820. AASTAIL⁹

Tabel 1.

Õppeaine	KOOL						
	Tartu Linna I Poeglaste Elementaarkool			Tartu Linna II Poeglaste Elementaarkool		Tartu Linna Tütarlaste Elementaar- kool	Võru Ele- mentaarkool
	1824. aastal	1825. aastal	1826. ja järg- nevail aastail	1824. aastal	1825. ja järg- nevail aastail	1825. ja järg- nevail aastail	1825. ja järg- nevail aastail
Usuõpetus	6	6	6	6	6	6	6
Lugemine	4	6	8	10	8	6	6
Saksa keele algmed	5	4	2	2	2	—	4
Kirjutamine	7	7	6	6	6	4	6
Arvutamine	4	5	4	4	4	6	4
Käsitöö	—	—	—	—	—	4	—
	26	28	26	28	26	26	26

jäänud linnades igaühes üks kool.⁴ Neis koolides õpetati lugemist, kirjutamist, arvutamist, Tallinna poeglaste elementaarkoolides mõnel aastal ka loodusõpetust ja tütarlaste elementaarkoolides käsitööd.⁵

Avalike elementaarkoolide kõrval töötas linnades ka era-elementaarkoole, mis oma õppekavalt olid analoogilised avalikele elementaarkoolidele. Nii näiteks õpetati Barbara von Hastferi tütarlaste elementaarkoolis Tallinnas usuõpetust kuus, lugemist kuus, kirjutamist neli, saksa keelt neli, matemaatikat neli ja käsitööd neli tundi nädalas.⁶

4. juunil 1820. aastal kinnitas tsaar Tartu ülikoolile alluvatele koolidele uue määrustiku,⁷ millega jäeti kõrvale senine ühtluskoolide süsteem. Selle järgi pidid elementaar-

koolid ühelt poolt rahuldama vaesema rahvakihi haridusnõudeid, teiselt poolt olid nad ettevalmistamiseks kreiskooli astumiseks. Gümnaasiumid seevastu ei olnud elementaar- ja kreiskoolidega seotud, vaid moodustasid haridussüsteemis omaette koolitüübi. Elementaarkoolidesse tuli võtta lapsi 6-aastaselt, kusjuures neilt ei nõutud mingeid eelteadmisi. Elementaarkoolide õppeaineteks nähti ette õige rõhuga lugemine ja saksa keele algõpetus, kirjutamine, aritmeetika ja usuõpetus. Võimaluse korral tuli õpetada ka kirikulaulu. Seejuures oli ette nähtud saksa keele ja lugemise õpetamiseks kaks tundi päevas, iga ülejäänud õppeaine õpetamiseks üks tund päevas.⁸ Kõigi õppeainete jaoks kokku tuli 30 tundi nädalas.

Tegelikus õppetöös ei peetud aga sellest tundide jaotusest päriselt kinni ja õppetundide arv kujunes koolides küllaltki erinevaks.

Inspektorite aruannete järgi oli õppetööd Tartu ja Võru elementaarkoolides 1820. aas-

⁴ Сборник распоряжений по Министерству Народного просвещения. Т. 1. 1802—1834. СПб 1866, Штаты и Приложения, lk. 4 ja 5.

⁵ ENSV RAKA, f. 384, (Tartu Õppekonna Kuraator), nim. 1, s.-ü. 53, l. 45 ja 48; s.-ü. 103, l. 100.

⁶ ENSV RAKA, f. 90 (Eestimaa Kubermangu Koolidirektooraat), nim. 2, s.-ü. 402, l. 13.

⁷ ПСЗ Т. XXXVII. 1820—1821. [СПБ] 1830, № 28303, lk. 283—342.

⁸ 1820. aasta määrustiku §§ 5 ja 116—118.

⁹ ENSV RAKA, f. 386 (Liivimaa Kubermangu Koolide Direktooraat), nim. 3, s.-ü. 6, l. 300, 301, 339, 347, 348 ja 470.

Tabel 2.

ERA-ELEMENTAARKOOLIDE ÕPPEPLAANE 19. SAJANDI ESIMESEST POOLEST¹⁶

Õppeaine	Kooli omaniku nimi ja kooli asutamisaasta*											
	Poeglaste era-elementaarkoolid						Tütarlaste era-elementaarkoolid					
	J. Ulrici (1822)	F. Adamson (1832)	C. Schlichting (1844)	F. Schmidt (1845)	S. Andresen (1849)	J. Buller (1823)	E. v. Dehn (1828)	P. König (1831)	C. Bachmann (1837)	C. Johanson (1845)	C. v. Paykull (1823)	A. Giesecke (1846/47)
Usuõpetus	6	6	2	2	4	6	6	4	4	4	6	4
Lugemine	6	**	**	**	**	2	4	4	6	—	8	4
Kirjutamine	4	5	8	4	8	4	4	3	4	2	6	4
Saksa keel	6	8	3	4	4	4	2	5	6	6	—	6
Vene keel	—	2	3	7	4	—	—	2	—	4	—	—
Prantsuse keel	—	—	2	—	—	2	2	2	—	4	—	—
Matemaatika	6	4	6	3	6	4	4	4	6	2	4	6
Ajalugu	—	—	—	3	—	2	—	—	—	—	—	—
Geograafia	—	—	—	3	—	2	—	2	—	2	—	—
Looduslugu	—	1	—	1	—	2	—	—	2	—	—	—
Laulmine	4	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Joonistamine	—	—	2	2	—	2	—	—	2	2	—	—
Käsitöö	—	—	—	—	—	—	4	2	2	2	4	4
Kokku tunde nädalas	32	27	26	29	26	30	26	28	30	30	26	30

¹⁶ ENSV RAKA, f. 90, nim. 2, s.-ü. 419, l. 6; s.-ü. 431, l. 8; s.-ü. 468, l. 7; s.-ü. 479, l. 43 ja 44; s.-ü. 525, l. 48 p.; s.-ü. 536, l. 20; s.-ü. 627, l. 21; s.-ü. 748, l. 5; s.-ü. 765, l. 2 ja 21; s.-ü. 787, l. 28; s.-ü. 838, l. 6 andmetel.

* Kõik poeg- ja tütarlaste era-elementaarkoolid asusid Tallinnas, välja arvatud kahes viimases veerus näidatud C. von Paykulli ja A. Giesecke tütarlaste era-elementaarkoolid, mis asusid Rakveres.

** Lugemise õppimiseks ettenähtud tunnid on näidatud koos mõne teise õppeainega (harilikult koos saksa keelega).

tabel 26 või 28 tundi nädalas ning jaotusega, nagu näha tabelist 1.

1820. aastate lõpul lisandusid nendele õppeainetele poeglaste elementaarkoolides veel vene keel ja geograafia, 1830. aastate algul laulmine. Vene keelt hakati Tartu Linna I Poeglaste Elementaarkoolis õpetama 1828. aastal, geograafiat järgmisel ja laulmist 1832. aastal. Tartu Linna II Poeglaste Elementaarkoolis hakati vene keelt õpetama samuti 1828. aastal, geograafiat 1832. aastal ja laulmist 1833. aastal.¹⁰ 1832. aastal võeti

saksa keele algõpetus ka Tartu Tütarlaste Elementaarkooli õppeplaanis.¹¹

1820. aasta koolimäärustikuga avalike elementaarkoolide õppeaja kestust kindlaks ei määratud. Lapsed võisid jääda kooli seniks, kuni olid omandanud õppekavas olevad ained. Kuraatori korralduse järgi 1837. aastast ei tohtinud elementaarkoolide õppeaeg ulatuda üle kolme aasta.¹² 3-aastane õppeaeg kujuneski tavaliseks.

¹⁰ ENSV RAKA, f. 386, nim. 3, s.-ü. 16, l. 114, 149, 198 ja 221.

¹¹ ENSV RAKA, f. 386, nim. 3, s.-ü. 16, l. 199.

¹² ENSV RAKA, f. 386, nim. 3, s.-ü. 147, l. 76.

Era-elementaarkoolidest töötas osa avalikule koolile enam-vähem sarnaste õppeplaanide, osa aga palju ulatuslikumate õppeplaanide alusel. Selliste era-elementaarkoolide kavas oli ajalugu, geograafia, looduslugu ja teisi õppeaineid. Mõnedest 19. sajandi esimesel poolel Eestimaa kubermangus töötanud era-elementaarkoolide õppeplaanidest annab ülevaate tabel 2.

Elementaarkoolide õppeplaanid ühtlustati 19. sajandi keskel. 26. novembril 1846. aastal pöördus Tartu õppekonna kuraator G. Craffström kubermangude koolidirektori poole ringkirjaga, milles teatas, et elementaarkoolide ühtlustamiseks on ta kinnitanud uue õppeplaani katseliselt üheks aastaks eelkõige saksa õppekeelega elementaarkoolidele ja palus teha korralduse, et see võetaks koolides kasutusele järgmisest aastast alates.¹³ Ühtlasi palus kuraator avaldada arvamust ka uue õppeplaani sobivuse kohta. 6. detsembril informeeris kuraator elementaarkoolide uue õppeplaani katselisest rakendamisest ka Rahvahariduse Ministeeriumit.¹⁴

Pärast aastase katseaja möödumist, kui kohfadelt olid saanud positiivsed hinnangud uuele õppeplaanile, esitas kuraator selle 27. veebruaril 1848. aastal rahvahariduse ministri kinnitamiseks.¹⁵ Rahvahariduse minister S. Uvarov kinnitas Tartu õppekonna elementaarkoolide uue õppeplaani (vt. tabel 3) 11. märtsil 1848. aastal.¹⁷

Elementaarkoolide õppeplaani lõplikust kinnitamisest teatas G. Craffström kubermangude koolidirektoritele 17. märtsi 1848. aasta ringkirjas, kusjuures juhiti tähelepanu sellele, et tuleb täpselt kinni pidada õpilaste

jaotamisest kolmeks jaoks.¹⁹ Ühtlasi juhtis kuraator tähelepanu sellele, et õppetööd tuleb korraldada nii, et kõik õppeplaanis olev võetaks läbi kolme aasta jooksul.

Tabel 3.
TARTU ÕPPEKONNA ELEMENTAARKOOLIDELE
1848. AASTAL KINNITATUD ÕPPEPLAAN¹⁸

Õppeaine	Tunde nädalas			Kokku	
	III jagu	II jagu	I jagu	Arv	%-des
Usuõpetus	2	4	6	12	14,3
Lugemine	8	5	2	15	17,9
Kirjutamine	8	5	3	16	19,0
Rehkendamine	6	6	5	17	20,2
Saksa keel	2	2	4	8	9,5
Vene keel	—	4	6	10	11,9
Laulmine	2	2	2	6	7,2
Kokku tunde nädalas	28	28	28	84	100,0

Õppetöö igas jaos kestis 1848. aasta õppeplaani järgi ühe aasta. Lugemiseks oli esimesel õppeaastal ette nähtud aabitsakursus, teisel õppeaastal kergemate palade lugemine ja õige rõhutamise harjutamine. Kolmandaks õppeaastaks nähti ette juba raskeimate palade lugemine, loetu ümberjutustamine, kuid ka palade päheõppimine ja ilmekas lugemine.

Saksa keeles nägi õppeplaani ette esimesel õppeaastal loetu ümberkirjutamist. Teisel õppeaastal õpiti tähtsamaid õigekirja-reegleid, käänamist ja pööramist. Kolmandal õppeaastal jätkati ortograafiaharjutusi ja tutvuti tähtsamate sõna- ja lauseõpetuse reeglitega.

Vene keele kursus algas teisest õppeaastast hääldamisharjutuste ja lihtsamate lausete lugemisega. Kolmandal õppeaastal olid kavast lugemispalad ning sõnade, fraaside ja väikeste vestluste päheõppimine.

Matemaatikas võeti esimesel õppeaastal läbi arvud miljonini, õpiti ükskordühte, väi-

¹³ ENSV RAKA, f. 90, nim. 2, s.-ü. 793, l. 4 ja 5; f. 386, nim. 3, s.-ü. 147, l. 38 ja 39.

¹⁴ NSV Liidu Riiklik Ajaloo Keskarhiiv (edaspidi: NSVL RAKA), f. 733 (Rahvahariduse Ministeeriumi rahvahariduse departemang), nim. 57, s.-ü. 286, l. 1.

¹⁵ Sealsamas, l. 11.

¹⁷ NSVL RAKA, f. 733, nim. 57, s.-ü. 286, l. 12.

¹⁸ ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 833, l. 1 ja 2.

¹⁹ ENSV RAKA, f. 386, nim. 1, s.-ü. 87, l. 45.

keste arvude liitmist, lahutamist ja korrutamist ning tehti jagamise eelharjutusi. Teisel õppeaastal korraldati kolme esimest tehet suurte arvudega ja õpiti jagamist. Kolmandal õppeaastal olid kavas murrud ja kolmlause. Külalt suurt rõhku pandi peastarvutamisele, mida tuli teha paralleelselt kirjaliku arvutamisega.

Usuõpetuses tuli läbi võtta katekismus ja piibilugu ning pähe õppida kirikulaulude tekste.

Laulmine seisnes kirikulaulude õppimises.

Väikelinnades ja maa-asulates jäi 1848. aasta õppeaasta töö aluseks kuni 1880. aastate koolireformideni.²⁰

Tallinna elementaarkoolid muudeti 1860. aastate keskel 2-klassiliseks. Nende jaoks kinnitas kuraator Keyserling ka uue õppeplaani,²¹ mis üldjoontes vastas 1848. aasta õppeplaani (alajas klassis kasutati 1848. aasta III ja II jao õppeplaane, kõrgemas klassis I jao oma). Uue õppeainena lisati ainult «isamaa geograafia», milles tutvustati Läänemere-kubermange ja anti üldülevaade ülejäänud Vene riigist. Geograafiliste teadmiste andmise kõrval nägi õppeaasta ette ka ajaloolise arengu silmaspidamist. Sellele õppeainele oli ette nähtud kaks tundi nädalas ja seda õpetati I (kõrgemas) klassis. Mõnevõrra oli suurendatud saksa keele ja lugemise osatähtsust. Neid õpetati koos ja nende jaoks oli I klassis ette nähtud seitse tundi. Et piirduda 28 tunniga nädalas, oli vähendatud usuõpetuse ja vene keele tunde. Usuõpetust oli neli ja vene keelt viis tundi nädalas.

14. oktoobril 1866. aastal Tartu I Poeglaste Elementaarkoolile kinnitatud õppeplaanis olid muudatused võrreldes 1848. aasta õppeplaani tunduvalt suuremad.²² Kool muudeti kõigepealt 3-klassiliseks. Usuõpetuse, aritmeetika, kirjutamise ja vene keele tundide

arvel vähendati nädalatundide üldarvu ja lisati kolm uut õppeainet: kodulugu, loodusõpetus ja joonistamine, mis õpetati I (kõrgemas) klassis vastavalt kolme, ühe ja kahe nädalatunniga. Usuõpetust õpetati nüüd kolmes klassis kokku üheksa nädalatunni, aritmeetikat 12 tunni, kirjutamist 11 tunni ja vene keelt 9 tunni ulatuses. Koduloos oli ette nähtud lapse kodukoha ja Läänemere-kubermangude geograafia ning ajaloo elementide õpetamine. Nagu sel ajal ikka, õpetati ajalugu ajalooliste isikute elulugude tutvustamise teel. Õppeplaanis oli ajaloolistest tegelastest nimetatud Albert, Plettenberg, Fürstenberg, Kettler, Sigismund II, Stefan Báthory, Gustav Adolf, Karl XII ja Peeter I. Loodusõpetuses nähti ette tutvustada lastele ümbritsevas elus avalduvaid loodusseadusi.

Eriplaanide alusel arenesid linnade ülalpeetavad **tütarlaste elementaarkoolid**. 1850. aastate algul jaotati senine Tartu Linna Tütarlastekool kaheks kooliks: tütarlaste elementaarkooliks ja linna tütarlastekooliks. Nende koolide tööd reguleeriva põhimääruse kinnitas esialgselt 23. juunil 1853 Tartu õppekonna kuraator,²³ ja lõplikult 21. mail 1858 rahvahariduse minister.²⁴ (Vt. tabel 4.)

Tabel 4.
1853. AASTAST RAKENDATUD TARTU LINNA
TÜTARLASTE ELEMENTAARKOOLI
ÕPPEPLAAN²³

Õppeaine	Tunde nädalas		Kokku	
	II jagu	I jagu	Arv	%-des
Usuõpetus	4	4	8	13,3
Saksa keel	5	5	10	16,7
Vene keel	5	5	10	16,7
Aritmeetika	6	4	10	16,7
Geograafia	—	2	2	3,3
Kirjutamine	4	4	8	13,3
Laulmine	2	2	4	6,7
Käsitöö	4	4	8	13,3
Kokku	30	30	60	100,0

²⁰ ENSV RAKA, f. 90, nim. 2, s.-ü. 290, l. 71—74; f. 386, nim. 1, s.-ü. 87, l. 47.

²¹ ENSV RAKA, f. 90, nim. 2, s.-ü. 1257, l. 61 ja 62.

²² ENSV RAKA, f. 386, nim. 4, s.-ü. (1874. a.), l. 31 ja 32.

²³ ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 926, l. 3—17, 24 ja 25.

²⁴ Sealsamas, l. 128—137.

Tabel 5.

ELEMENTAARKOOLIDE ÕPPEAINED 1882.—1885. AASTAL

Kool, klass, õppeaasta	Tallinna poeglaste elementaarkoolid (2-klassilised) ²⁷			Tallinna tütarlaste elementaarkoolid (2-klassilised) ²⁷			Paide Poeglaste Elementaarkool (1-klassiline) ²⁸			Haapsalu Tütarlaste Elementaarkool (1-klassiline) ²⁹			Jochmanni 2-kl. elementaarkool Pärnus ³⁰													
	II kl.		Kokku	II kl.		Kokku	III jagu		Kokku	III jagu		Kokku	II kl.		Kokku											
	1. o. ä.	2. o. ä.		1. o. ä.	2. o. ä.		1. o. ä.	2. o. ä.		1. o. ä.	2. o. ä.		1. o. ä.	2. o. ä.		3. o. ä.	4. o. ä.									
Usuõpetus	2	4	10	12,0	5	5	15	19,2	4	4	12	16,0	4	4	12	16,7	4	4	16	13,8						
Saksa keel	9	7	23	27,7	7	7	21	27,0	6	6	5	17	22,7	6	6	18	25,0	7	7	5	16	20,7				
Vene keel	—	5	6	11	13,3	—	4	5,1	5	5	6	16	21,3	3	3	9	12,5	4	4	5	5	18	15,5			
Matemaatika	6	6	5	17	20,5	6	4	16	20,5	5	4	4	13	17,3	4	4	12	16,7	5	4	4	4	18	15,5		
Looduslugu	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	1,3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—		
Ajalugu	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—		
Geograafia	—	—	2	2,4	—	—	—	—	—	2	2	4	5,4	—	—	1	2	2,8	—	—	—	—	—	—	—	
Kirjutamine	6	5	3	14	16,9	4	4	2	10	12,8	2	2	6	8,0	3	2	7	9,7	5	5	2	2	4	3,5		
Joonistamine	Fakultatiivne*	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Laulmine	2	2	2	6	7,2	2	2	6	7,7	2	2	2	6	8,0	1	1	3	4,15	1	1	2	2	2	6	5,1	
Võimlemine	Fakultatiivne*	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Käsitöö	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Kokku tunde nädalas	25	29	29	83	100	26	26	26	78	100	24	25	26	75	100	24	24	24	72	100	29	29	29	29	116	100

²⁷ Reglement für die Revalschen Stadt-Elementar-Schulen. Reval, 1882. (Tallinna Riiklik Keskarhiiv, f. 195, nim. 1, s.-ü. 438, l. 14—22.)

²⁸ 1885. aasta tunniplaan. (ENSV RAKA, f. 90, nim. 2, s.-ü. 340, l. 23.)

²⁹ ENSV RAKA, f. 90, nim. 2, s.-ü. 438, l. 12 ja 51.

³⁰ 1883. aasta tunniplaan (ENSV RAKA, f. 3848, nim. 1, s.-ü. 63, l. 22 ja 23). Analoogiline oli ka 1877. aasta tunniplaan, ainult võimlemine puudus. (ENSV RAKA, f. 3848, nim. 1, s.-ü. 37, l. 167 ja 168.)

* 1885. aasta tunniplaani järgi joonistamine Tallinna I elementaarkoolis puudus, II elementaarkoolis oli seda kummaski klassis kaks tundi nädalas, III elementaarkoolis ainult I klassis kaks tundi nädalas (eraviisiliselt). IV elementaarkoolis kummaski klassis fakultatiivselt üks tund nädalas.

(ENSV RAKA, f. 90, nim. 2, s.-ü. 340, lehed 34, 35, 39—41, 71—74.)

** 1885. aasta tunniplaanides ei esine. (ENSV RAKA, f. 90, nim. 2, s.-ü. 340, lehed 30—35, 39—41, 71—74.)

Era-elementaarkoolid töötasid ka sajandi teisel poolel vägagi erinevate õppeplaanide alusel, mis ei olnud täpselt vastavad ei kroonu- ega linna-elementaarkoolide omadega ja erinesid ka omavahel üsnagi tunduvalt. Osas neist pöörati suuremat rõhku kui kroonu- ja linna-elementaarkoolides keelte õpetamisele. Nii oli õppekavas prantsuse keel (lisaks saksa ja vene keelele) A. Raupachi, A. Friederici, A. Siemseni, M. Dehni jt. tütarlaste ja M. Riesenkaampi ning K. Božedomova ühiselementaarkoolides Tallinnas.²⁵

Jätkus ka avalike elementaarkoolide õppeplaanide diferentseerimine. Ülevaate saksa õppekeele elementaarkoolides 1880. aastatel õpetatavatest ainetest annab õppe- ja tunniplaanide alusel koostatud tabel 5.

Üldiselt oli poeglastekoolides tunde rohkem kui tütarlastekoolides (poeglastekoolides keskmiselt 27,4, tütarlastekoolides 25 tundi nädalas). Usuõpetusele kulutati 10—15 nädalatundi, s. o. 12,0—19,1% õppeajast, kusjuures poeglastekoolides oli usuõpetuse osatähtsus väiksem kui tütarlastekoolides. Saksa keelele koos lugemisega kulutati 17—24 nädalatundi, mis moodustab 20,7—27,7% õppeajast. Vene keelt õpetati kõikides koolides, kuid vene keele tundide arv ja osatähtsus oli vägagi erinev. Kõige rohkem aega vene keele õpetamiseks oli ette nähtud Pärnus töötanud Jochmanni erakoolis, kus seda õpetati 18 nädalatunni ulatuses (15,5% õppeajast). Seevastu oli üsna vähe vene keele tunde Tallinna linna tütarlaste elementaarkoolides, kus vene keelt õpetati vaid ühel õppeaastal (neli tundi nädalas, s. o. 5% õppeajast). Matemaatika õpetamiseks kasutati 12—18 nädalatundi (15,5—23,1% õppeajast). Geograafiat ei olnud eraldi õppeainena kavas ainult Tallinna linna tütarlaste elementaarkoolides, teistes koolides õpetati seda 2—4 nädalatunni ulatuses (2,4—5,3% õppeajast). Käsitööd õpetati ainult tütarlaste elementaarkoolides. Ka võimlemine

ei olnud kuigi levinud. Tallinna koolide 1882. aasta õppeplaan nägi ette selle õpetamist küll fakultatiivse ainenä, kuid 1885. aastal ei olnud võimlemist ühegi Tallinna linna elementaarkooli tunniplaanis. Laulmist oli igas klassis kaks tundi nädalas, ainult Haapsalu tütarlaste ja Jochmanni era-elementaarkoolis oli laulmist üks tund nädalas.

Enamikus Eesti elementaarkoolides toimus õppetöö saksa keeles. Vene õppekeelega kroonu elementaarkoolide oli kaks: üks 1831. aastast alates Tallinnas ja teine 1837. aastast Tartus. 1870. aastatel reorganiseeriti need linnakoolideks.³¹ 1880. aastatel töötasid mitmed vene õppekeelega era-elementaarkoolid, eriti Tallinnas. Vene õppekeelega elementaarkoolides õpetatud ainetest ja nende ulatusest annab ülevaate tabel 6.

Tallinna vene õppekeelega elementaarkoolide õppeplaan oli analoogiline, saksa õppekeelega elementaarkoolide omaga, Tartu vene õppekeelega elementaarkooli oma seevastu laiendatud: selles olid iseseisvate õppeainetena Vene ajalugu, Venemaa geograafia ja looduslugu. Vene ajaloo oli ette nähtud tutvuda põhisündmustega ja neis osalenud isikute biograafiatega, üksikasjalisemalt Peeter I alates. Geograafias tuli õppida Venemaa geograafiat, selle kõrval saada ülevaade ka maailmajagudest, eriti Euroopast. Loodusloos anti ülevaade peamistest loodusnähtustest, selgitati kangi, kiilu, kaalude, pumba, baromeetri, kraadiklaasi, telegraafi, pikksilma, kompassi jne. töötamise põhimõtet ja kaja, äikese, viikerkaare, sulamise, aurumise ja keemise olemust.

Saksa ja vene õppekeelega elementaarkoolide kõrval töötasid Eesti linnades ka üksikud eesti õppekeelega elementaarkoolid, kuid need vajavad eri käsitlemist.

1887. aastast alates viidi elementaarkoolid üle vene õppekeelele. Nende jaoks töötati välja uued õppeplaanid ja nende arengus algas uus ajajärk, mis vajab eraldi uurimist.

²⁵ ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 926, l. 16 ja 136.

²⁶ ENSV RAKA, f. 90, nim. 2, s.-ü. 228, l. 8, 11 ja 13; s.-ü. 242, l. 30 ja 38.

³¹ E. Ernits, Linnakoolid aastatel 1873—1885 Eestis. «Nõukogude Kool» 1975, nr. 1, lk. 82—87.

Tabel 6.

VENE ÕPPEKEELEGA ELEMENTAARKOOLIDE ÕPPEPLAANID 19. SAJANDI TEISEL POOLEL

Õppeaine	Kool, klass või jagu, kooli asutamise aasta													
	5. aug. 1859. aasta õppeplaani järgi töötanud elementaarkoolid Tallinnas ³²					1868. aasta õppeplaani järgi töötav elementaarkool Tartus ³³					A. Prohhorova elementaarkool Tallinnas (1882) ³⁴		A. Utkina elementaarkool Tallinnas (1883) ³⁵	
	I jagu	II jagu	III jagu	Kokku	%-des	III kl.	II kl.	I kl.	Kokku	%-des	Kokku	%-des	Kokku	%-des
Usuõpetus	3	4	5	12	13,3	2	2	2	6	7,6	3	10,8	2	7,7
Vene keel	7	8	8	23	25,6	10	8	6	24	30,4	5	17,9	6	23,1
Saksa keel	6	6	6	18	20,0	3	4	4	11	14,0	4	14,3	5	19,2
Prantsuse keel	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	14,3	—	—
Aritmeetika	6	6	5	17	18,9	4	4	4	12	15,1	4	14,3	4	15,4
Kodulugu	—	—	—	—	—	—	2	—	2	2,5	—	—	—	—
Vene ajalugu	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2,5	—	—	—	—
Geograafia	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2,5	2	7,1	—	—
Looduslugu	—	—	—	—	—	—	2	2	4	5,1	—	—	—	—
Kirjatehnika	6	4	4	14	15,6	2	2	2	6	7,6	2	7,1	3	11,5
Joonistamine	—	—	—	—	—	—	2	2	4	5,1	—	—	2	7,7
Laulmine	2	2	2	6	6,6	2	2	2	6	7,6	2	7,1	2	7,7
Käsitöö	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	7,1	2	7,7
	30	30	30	90	100,0	23	28	28	79	100,0	28	100,0	26	100,0

³² ENSV RAKA, f. 90, nim. 2, s.-ü. 981, l. 35 ja 36.³³ ENSV RAKA, f. 386, nim. 4, s.-ü. 14 (1874. a.), l. 6—8.³⁴ ENSV RAKA, f. 90, nim. 2, s.-ü. 1234, l. 105.³⁵ ENSV RAKA, f. 90, nim. 2, s.-ü. 1284, l. 52.

Võrreldes talurahvakoolidega, kus 19. sajandi esimesel poolel õpetati peamiselt lugemist ja usuõpetust ju üksnes kihelkonnakoolides, selle kõrval ka kirjutamist ja arutamist, andsid elementaarkoolid täielikumat algharidust. Nende õppeplaanidesse kuulus juba selle sajandi algusest alates kirjutamise ja arvutamise õpetamine. Alates 1874. aastast Liivimaal ja 1878. aastast Eestimaal kehtestatud valla- ja kihelkonnakoolide õppeplaanid nägid ette vallakoolides geograafia ning saksa ja vene keele õpetamise, kihelkonnakoolides ka ajaloo ja loodusloo õpetamise. Ent uute õppeplaanide juurutamine talurahvakoolides edenes ka siis üsnagi visalt. Seevastu ajalugu, geograafia ja looduslugu olid mõne elemen-

taarkooli õppeplaanides juba 19. sajandi esimesel poolel ja jõudsid sajandi teisel poolel enamiku elementaarkoolide õppeplaanidesse.

Elementaarkoolid arenesid 1880. aastate keskpaigaks koolideks, mis võinuks anda linnade ja mõnede maa-asulate elanikele üsnagi tõhusat algharidust. Seda takistas raskete sotsiaalsete olude kõrval aga ka nende õppekeel, mis Eesti elanikkonna enamusele ei olnud emakeeleks.

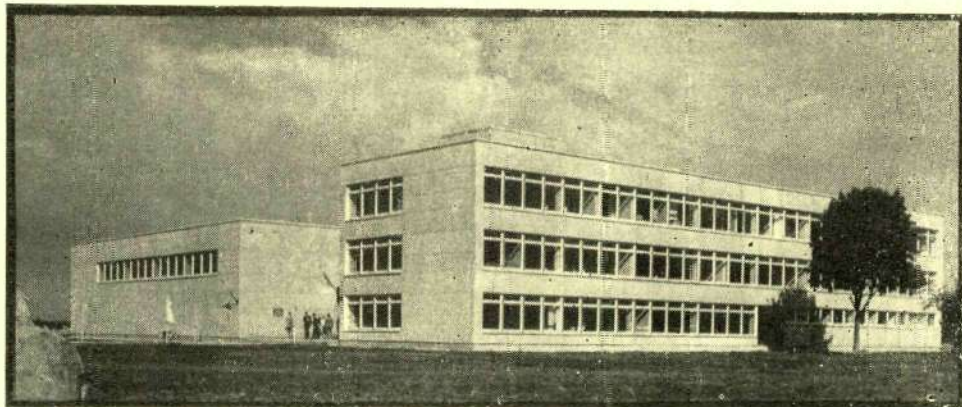
Kuid elementaarkoolides omandatud saksa keele algoskused võimaldasid edasiõppimist kreiskoolis. Sealt saadud teadmised avasid ka eestlastele, olgugi et väga vähestele, võimaluse eksamite sooritamiseks tee gümnaasiumi ja sealt ülikooli.

SISUKORD

- 793 K. Tamm, I. Pilv. Õpilase tervise tugevdamine on iga õpetaja ülesanne.
- 799 L. Levald. Koolisese metoodilise töö probleemide.
- 802 E. Värte. Õppematerjali kompleksne planeerimine.
- 816 H. Roots. Et pedagoog oleks kõige universaalsem ja kaunim inimene riigis...
- 821 M.-I. Pedajas, Efektiivse suhtlemise ressursid (õpetaja mitteverbaalse käitumise mõningatest avaldustest).
- 826 J. Plink. Eesmärgi probleem muusikaõpetajate ettevalmistamisel.
- 831 L. Nurmoja. Kool ja eetilis-esteetiline kasvatus.
- 837 K. Mihailov. Emotsionaalsete ja intellektuaalsete algete seos laste arengus.
- 840 A. Kahk. Laste näitekunstialane tegevus kõlbeliste ja esteetiliste veendumuste kujundamisel.
- 846 K. Völli. Emakeeleõpetuse osa õpilaste esteetilisel arendamisel.
- 853 M. Bernštein. Omandamise individuaalne iseloom ja õppetöö individualiseerimine (USA materjalide põhjal).
- 861 E. Peets. Mõtteid pedagoogilis-psühholoogilistest uurimustest.
864. Ы. Вахар, Н. Ребане. У нас была контрольная...
- 870 T. Tulva. Maimikute arendamise võimalusi õppemängude ja harjutuste kaudu.
- 872 E. Ernits. Elementaarkoolide õppeplaani-dest 19. sajandil.

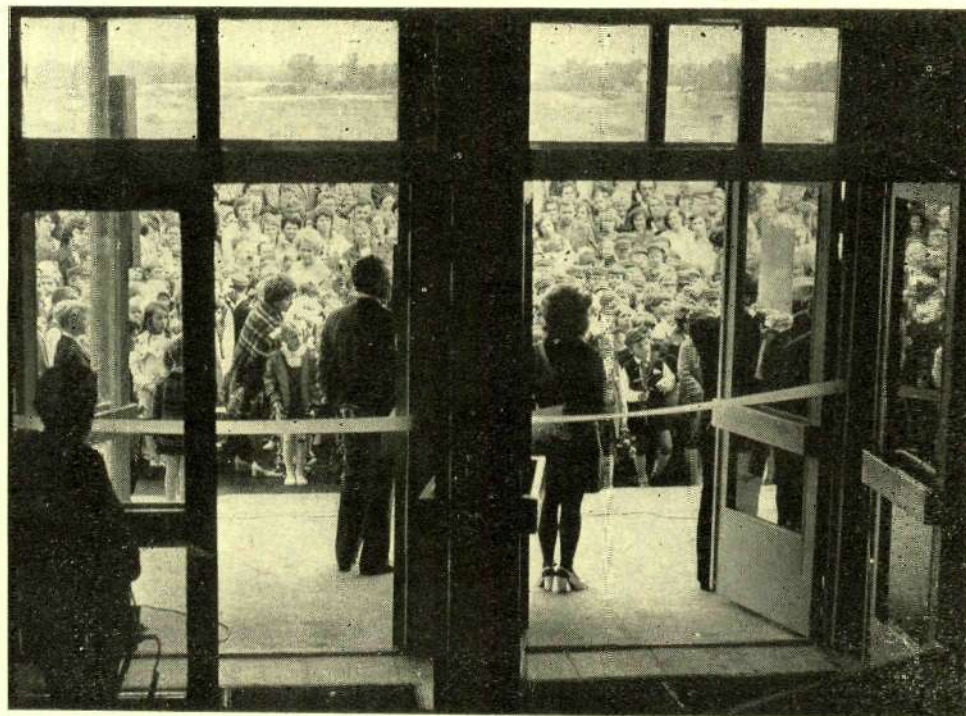
ОГЛАВЛЕНИЕ

793. К. Тамм, И. Пильв. Укрепление здоровья учащихся — задача каждого преподавателя.
799. Л. Левальд. Проблемы внутришкольной методической работы.
802. Э. Вярте. Комплексное планирование учебного материала.
816. Х. Ротс. Чтоб педагог был самым универсальным и прекрасным человеком в государстве...
821. М.-И. Педаяс. Ресурсы эффективного общения (о некоторых проявлениях невербального поведения учителя).
826. Ю. Плинк. Проблема цели подготовки преподавателей музыки.
831. Л. Нурмоя. Школа и этико-эстетическое воспитание.
837. К. Михайлов. Связь эмоциональных и интеллектуальных начал в развитии ребенка.
840. А. Кахк. Роль занятий драматическим искусством в формировании нравственных и эстетических убеждений детей.
846. К. Вылли. Роль родного языка в эстетическом развитии учащихся.
853. М. Бернштейн. Индивидуальный характер усвоения и индивидуализация учебной работы (по материалам США).
861. Э. Пеэтс. Мысли о психолого-педагогических исследованиях.
864. Ы. Вахар, Н. Ребане. У нас была контрольная...
870. Т. Тульва. В возможностях развития малышей через дидактические игры и упражнения.
872. Э. Эрнитс. Об учебных планах элементарных школ в XIX веке.



Võhma keskkool sai tänavu uue hoone.

ENDEL VELISTE foto



Tallinna 17. keskkool Väike-Õismäel võitis 1. septembril vastu oma esimesed õpilased.

MARGUS VIIKMAA foto

8.10.75
Республика
75-1200а

